

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΓΥΝΑΙΚΕΣ & ΑΝΔΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΜΕ ΠΡΟ(Σ)ΚΛΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΝΟΗΣΗ**

Δρ. (Μ.Α.) ΦΩΤΗΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

**Επιβλέποντες καθηγητές/καθηγήτριες:
Πέτρος Πασιαρδής
Σταυρούλα Καλδή**

ΒΟΛΟΣ 2007

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΓΥΝΑΙΚΕΣ & ΑΝΔΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΜΕ ΠΡΟ(Σ)ΚΛΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΝΟΗΣΗ**

Δρ. (Μ.Α.) ΦΩΤΗΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

**Επιβλέποντες καθηγητές/καθηγήτριες:
Πέτρος Πασιαρδής
Σταυρούλα Καλδή**

ΒΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5809/1
Ημερ. Εισ.: 10-09-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.102 4
ΠΟΛ

**Τον άρχοντα τριών δει μέμνησθαι:
Πρώτον μεν, ότι ανθρώπων άρχει
δεύτερον, ότι κατά Νόμον άρχει
τρίτον δε ότι ουκ αεί άρχει
(Αγάθων)**

**I have a dream
(Dr. Martin Luther King)**

**I act therefore I impact
(Dr. Paul Hersey)**

**Δε θα πρέπει να περιμένουμε πως
όλοι ή οι περισσότεροι άνθρωποι θα
αλλάξουν. Η πολυπλοκότητα της
αλλαγής είναι τέτοια που είναι
εντελώς αδύνατο να επιφέρει
καθολική μεταρρύθμιση σε
οποιοδήποτε ευρύ κοινωνικό
σύστημα. Η πρόοδος προκύπτει όταν
κάνουμε βήματα, τα οποία αυξάνουν
τον αριθμό των ανθρώπων που
επηρεάζονται.**

Michael Fullan (1982, p.92)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	3
Πρό-λογος	5

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1. Εννοιολόγηση του όρου ηγεσία	10
1.1. Η διαφόρηση μεταξύ ηγεσίας και διεύθυνσης	12
2. Θεωρίες περί ηγεσίας	15
2.1. Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (trait theories)	15
2.2. Οι θεωρίες της συμπεριφοράς (behaviourist theories)	18
2.2.1. Η θεωρία X και η θεωρία Y του Douglas McGregor	18
2.2.2. Η θεωρία του διευθυντικού δικτύωματος (managerial grid) των Robert Blake και Jane Mouton	19
2.3. Οι περιστασιακές (situational) και οι ενδεχομενικές θεωρίες (contingency theories)	21
2.3.1. Η ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler	22
2.3.2. Το μοντέλο ηγεσίας του Paul Hersey και του Kenneth Blanchard	23
2.4. Το συνεχές της ηγεσίας (leadership continuum) του Robert Tannenbaum και του Warren Schmidt	25
2.5. Η υπηρετική ηγεσία (servant leadership)	27
2.6. Η ομαδική ηγεσία (team leadership)	27
2.7. Η συναλλακτική (transactional) και η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)	28
3. Νομοθετικός προσδιορισμός του έργου των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	32
4. Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως έμφυλη κατασκευή	38
4.1. Ανδρισμός και ηγεσία: Μια φεμινιστική κριτική προσέγγιση	39
4.2. Έμφυλες μορφές άσκησης ηγεσίας: Η αμφισβήτηση του ανδροκρατικού μοντέλου	46
4.3. Η θέση της γυναίκας στη διοίκηση της εκπαίδευσης	55
4.4. Μορφές ηγεσίας και η κατασκευή έμφυλων «ταυτοτήτων»	58

B' ΜΕΡΟΣ
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.	Μεθοδολογικές επιλογές	63
5.1.	Σκοπός της έρευνας	63
5.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	65
5.3.	Το δείγμα της έρευνας	66
5.4.	Η συλλογή-παραγωγή του ερευνητικού υλικού	68
5.4.1.	Η ποιοτική συνέντευξη/συζήτηση	69
5.4.2.	Η «περιστασιακή» παρατήρηση	71
5.5.	Μέθοδος επεξεργασίας του υλικού: Η φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου	72
5.6.	Μελλοντικές έρευνες	73
5.7.	Δεοντολογικές επισημάνσεις	74
6.	Παρουσίαση του υλικού	76
6.1.	Ουσιοκρατικές αντιλήψεις για την ηγεσία: Η ηγεσία ως ανδρική ουσία/φύση	76
6.2.	Ο «οστρακισμός»/αποκλεισμός των γυναικών από θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης	78
6.3.	Γυναίκες στην εκπαιδευτική διοίκηση και (ετερο)σεξισμός	80
6.4.	Η ηγεσία ως συνώνυμο ηγεμονικών μορφών ανδρισμού: Μια Μακιαβελική αντίληψη της ηγεσίας	83
6.4.1.	Η αμφιθυμία των γυναικών απέναντι στην εξουσία	84
6.5.	Η Πρωτεύεική πληθικότητα των μορφών διεύθυνσης-ηγεσίας και η καταγγελία της Προκρούστειας αντίληψης	87
6.5.1.	Διευθύντριες και η υιοθέτηση «ανδρικών» μορφών διεύθυνσης-ηγεσίας	91
6.5.2.	Η μεταφορά: η διευθύντρια ως μητέρα και η ηθική της φροντίδας	92
6.5.3.	Η μεταφορά: ο/η διευθυντής/ντρια ως οραματιστής/στρια	95
6.5.4.	Η επικοινωνία	96
6.5.5.	Η παρακίνηση του προσωπικού	97
6.5.6.	Το σχολικό κλίμα	99
6.5.7.	Επίλυση συγκρούσεων	101
6.6.	Μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας και η συγκρότηση έμφυλων «ταυτοτήτων»	103
6.7.	Το αίτημα επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης	106
7.	Συμπεράσματα-(πολιτικές) προτάσεις	108
	Βιβλιογραφία	116

ΠΡΟ-ΛΟΓΟΣ

Το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων από τις αρχές της δεκαετίας του '90, καθώς θεωρείται ότι συναρτάται άμεσα με την επίτευξη της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών, αφού «οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χωρίς αποτελεσματική ηγεσία αντιμετωπίζουν προβλήματα» (Fiedler & Chemers, 1974, p.1). Για να έχουμε, λοιπόν, αποτελεσματικά σχολεία όπου θα υπάρχει αντιστοιχία σκοπών και αποτελεσμάτων ένας από τους παράγοντες που θα πρέπει να έχουν εξασφαλιστεί είναι η σχολική ηγεσία (Θεοφιλίδης, 1994, σσ.98-104; Παπαναούμ-Τζίκα, 1995, σσ.42-43; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000, σσ.20-31; Πασιαρδής, 2004, σσ.38-39), με την επιλογή διευθυντών/ντριών-ηγετών/τιδών¹ που δε θα ασκούν απλά γραφειοκρατικό έργο αλλά ηγετικό, έτσι ώστε με το όραμα, τη συμπεριφορά και τη δράση τους να εμπνέουν και να εμπυχώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς και να δημιουργούν το κατάλληλο σχολικό κλίμα για υποκίνηση/παρώθηση όλων των ανθρώπινων πόρων του σχολείου τους. προς ενσυνείδητη δράση, για όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των προσπαθειών, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα, έργο αρκετά δύσκολο, καθώς θα πρέπει να αντιμετωπιστεί κυρίως ο ανθρώπινος παράγοντας που συχνά είναι αστάθμητος.

Παρ' όλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης βρίσκεται ακόμα στην περίοδο της «ευμενούς αδιαφορίας», όπως εύστοχα παρατηρεί ο Πέτρος Πασιαρδής (2004), αρνούμενο να μεταβεί στη νέα εκπαιδευτική

¹ Όταν δεν απαιτείται ο τονισμός ή η αναφορά σε ένα γένος γίνεται χρήση και των δύο γραμματικών γενών. Η χρήση αποκλειστικά του αρσενικού γένους ως το ισχυρότερο γραμματικά, η οποία υπονοεί το θηλυκό, στην ουσία το υποκαθιστά και το αποσιωπά (βλ. και Cameron, 1985). Αποδεχόμενοι, λοιπόν, μια τέτοια άποψη θα ήταν σα να αποδεχόμαστε ότι το επικρατέστερο (γραμματικό) γένος είναι αυτό του επικρατέστερου φύλου. Η επανάληψη και των δύο γενών πιθανόν να γίνεται κουραστική στην αρχή ή/και να θεωρηθεί λεπτομέρεια. Παρ' όλα αυτά, έχει τεράστιες σημασιολογικές επιπτώσεις, καθώς «το γραμματικό γένος επηρεάζει κοινωνικές ιδέες» (Φραγκουδάκη, 1988, σ.83; Πολίτης, 1994) και είναι διαπλαστικό τέτοιων ιδεών.

εποχή του 21^{ου} αιώνα, αφού ως κυρίαρχο κριτήριο επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών αποτελούν ακόμα τα χρόνια προϋπηρεσίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών².

Παράλληλα, αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν μια μόνιμη πλειοψηφία (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994; 1995), στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης φαίνεται να αποτελούν σκανδαλωδώς τη μεγάλη μειοψηφία, καθώς η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης –αλλά και των επιχειρήσεων- έχει ταυτιστεί στερεοτυπικά με τους άνδρες –και μάλιστα όχι νεαράς ηλικίας- με αποτέλεσμα να μπορούμε να μιλάμε για MAN-AGE-ment³ στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση. Έτσι, η κυριαρχία των ανδρών σε θέσεις διοίκησης της εκπαίδευσης θεωρείτο ως κάτι το «φυσικό»⁴, μέχρι τη στιγμή που η επισταμένη φεμινιστική έρευνα αποκάλυψε ότι η εκπαιδευτική διοίκηση ήταν άκρως έμφυλη και μάλιστα συγκροτούσε συγκεκριμένες μορφές ηγεμονικού ανδρισμού (Blackmore, 1993; 1999; Collinson & Hearn, 1995). Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις θεωρούσαν –και μέχρι ενός σημείου θεωρούν και σήμερα- ότι μόνο οι άνδρες είναι ικανοί για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης, υψώνοντας φραγμούς στην πρόσβαση των γυναικών για την κατάληψη θέσεων στελεχών (Schein, 1973), παραπέμποντας έτσι στο πολυσυζητημένο φαινόμενο της γυάλινης οροφής (glass ceiling)⁵.

Διάφορες ερευνητικές προσπάθειες με ουσιοκρατική οπτική επιχειρήσαν να ομογενοποιήσουν με βάση το φύλο τους τρόπους άσκησης διοίκησης ως «ανδρικούς»⁶ και ως «γυναικείους», προτείνοντας και ποιες ποιότητες απ' αυτές τις μορφές ήταν και οι πιο αποτελεσματικές. Παρ' όλα αυτά, το μεταμοντέρνο φεμινιστικό διάβημα αμφισβήτησε αυτή την ομογενοποίηση και τάχτηκε υπέρ της ρευστότητας και

² Βλ. τον πρόσφατο Νόμο 3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α') «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

³ Με τον τρόπο αυτό επιχειρώ μια παιγνιώδη σύνδεση μεταξύ ανδρισμού, ηλικίας και διεύθυνσης/διοίκησης.

⁴ Η δημιουργία πολυεθνικών οργανισμών ενισχύει την παγκοσμιοποιημένη αυτή «φύση» της ανδρικής κυριαρχίας (Connell, 1998).

⁵ Ο όρος επιχειρεί να δηλώσει ότι οι γυναίκες σταδιοδρομίας (καριέρας) είναι σα να βρίσκονται κάτω από μια γυάλινη οροφή, η οποία τους επιτρέπει να βλέπουν τις διατιθέμενες διοικητικές θέσεις, αλλά τις εμποδίζει να τις κατακτήσουν. Ενδεικτικά για τον όρο, βλ. David & Woodward (1998).

⁶ Η τοποθέτηση λέξεων σε εισαγωγικά γίνεται για να αμφισβητηθεί το πάγιο του χαρακτήρα τους και να δηλωθεί η ρευστότητά τους.

πολλαπλότητας (Weedon, 1997; Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Επίσης, παράλληλη έρευνα αποκάλυψε ότι οι μορφές διοίκησης συμβάλλουν στη συγκρότηση και ανασυγκρότηση των έμφυλων «ταυτοτήτων» των υποκειμένων που τις ασκούν, δημιουργώντας μια πολλαπλότητα «ανδρισμών» και «θηλυκοτήτων» (Mac An Ghail, 1994).

Στην παρούσα μελέτη καταδεικνύεται η ποικιλία διευθυντικών-ηγετικών πρακτικών, αλλά και η συγκρότηση πολλαπλών έμφυλων ταυτοτικών διαδικασιών, μέσα από την καταγραφή και ανάλυση της άσκησης διευθυντικών-ηγετικών καθηκόντων επτά διευθυντών και επτά διευθυντριών που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2005-2006 σε σχολικές μονάδες μιας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της νοτίου Ελλάδος.

Σε μια περίοδο όπου υπάρχει αυξημένη διεθνής ακαδημαϊκή κινητικότητα σχετικά με την έννοια του «φύλου» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού, θεωρούμε ότι η παντελής απουσία μιας έρευνας σχετικά με τις έμφυλες μορφές ηγεσίας στα συγκεκριμένα του δημοτικού σχολείου γίνεται ιδιαίτερα αισθητή. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβά(λ)λει στην κάλυψη αυτού του κενού, φιλοδοξώντας να ενταχθεί στην έμφυλη συζήτηση που διεξάγεται τα τελευταία 30 χρόνια, να εμπλουτίσει την ελληνική βιβλιογραφία, αλλά και να αποτελέσει πολιτική παρέμβαση στις υπάρχουσες έμφυλες πρακτικές⁷ –παρ' όλο που οι καιροί φαίνεται να μην προσφέρονται⁸.

Ο προβληματισμός μου σχετικά με το θέμα της μελέτης συγκροτήθηκε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, με την παρότρυνση, ενθάρρυνση και βοήθεια που μου παρείχε ο σεβαστός μου καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Πανεπιστημίου Κύπρου κ. Πέτρος Πασιαρδής, που ως επιστημονικά υπεύθυνος με στήριξε και με υποστήριξε ακούραστα, απλόχερα και ουσιαστικά με τις διεισδυτικές του αναγνώσεις, με τις πολύτιμες και εύστοχες υποδείξεις και παρατηρήσεις του και με το ανεκτίμητο

⁷ Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο Alain Touraine (1974, p.53), «η έρευνα πρέπει να τείνει στο να είναι παρέμβαση, αλλιώς είναι αιχμάλωτη των κυρίαρχων κατηγοριών της πρακτικής».

⁸ Υπάρχουν λόγοι να είμαστε κοινωνικά αισιόδοξοι, καθώς όλο και περισσότερες/οι γυναίκες και άνδρες συνειδητοποιούν και απορρίπτουν έμπρακτα τα όρια του φύλου τους.

επιστημονικό εύρος γνώσεων και κύρους, τα οποία με βοήθησαν πολύ στο να μορφώσω, δια-μορφώσω και ανα-μορφώσω τις δικές μου προσεγγίσεις. Για τους λόγους αυτούς του εκφράζω τις εγκάρδιες και θερμές μου ευχαριστίες.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού δε θα ήταν κατορθωτή χωρίς την πρόθυμη, γενναιόδωρη και ουσιαστική συνεργασία και το αμέριστο ενδιαφέρον που επέδειξαν διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων της Νοτίου Ελλάδας. Εξαιτίας του απορρήτου που τίθεται από άποψη ερευνητικής δεοντολογίας δεν είμαι σε θέση να εξειδικεύσω περισσότερο αυτές τις ευχαριστίες μου και να τις ονοματίσω. Αν κάποιου/ες διαβάσουν αυτή τη μελέτη και αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα από τα κωδικοποιημένα ονόματα που χρησιμοποίησα ελπίζω να αισθανθούν ότι αντιπροσωπεύθηκαν δίκαια. Γράφοντας αυτή τη μελέτη νομίζω ότι μπόρεσα να κατανοήσω όλους και όλες λίγο καλύτερα.

Ελπίζω ότι η παρούσα εργασία θα βοηθήσει τους/τις διευθυντές/ντριες-ηγέτες/τιδες να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και όχι μόνο να «διευθύνουν το όνειρό» τους για την εκπαίδευση αλλά να ηγηθούν σε αυτό μελλοντικά⁹.

Αθήνα, 24 Ιανουαρίου 2007

Δρ. (Μ.Α.) Φώτης Πολίτης

⁹ Παραφράζοντας τον τίτλο του συγγράμματος του Warren Bennis (2000), ο οποίος κωδικοποιεί τη φιλοσοφία του/της ηγέτη/τιδας.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΗΓΕΣΙΑ

Η ηγεσία συγκροτεί μια αμφιλεγόμενη έννοια, η οποία ιστορικά έχει οριστεί με πληθώρα τρόπων (Bass & Stogdill, 1990; MacBeath, 2003). Σε κάποιες περιπτώσεις ορίζεται ως μια διεργασία (process), ενώ σε άλλες περιπτώσεις ορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την ποιότητα και τη συμπεριφορά του/της ηγέτη/τιδας.

Ένας παραδοσιακός ορισμός της ηγεσίας είναι αυτός του Cowley (1928), ο οποίος υποστήριξε ότι ηγέτης/τιδα είναι εκείνος/η που πετυχαίνει να κάνει τους/τις άλλους/ες να τον/την ακολουθούν. Έτσι, ως ηγεσία ορίζεται η ικανότητα διαπροσωπικής επιρροής ενός υποκειμένου πάνω σε άλλα υποκείμενα, με κατεύθυνση την επίτευξη των στόχων και των σκοπών ενός οργανισμού (βλ. και Koontz & O'Donnell, 1983; Hersey, Blanchard & Johnson, 2000; Harvard Business Review, 2003; Yudelowitz, Koch & Field, 2005; Μπουραντάς, 2005). Στον ορισμό αυτό οι έννοιες κλειδιά για την εννοιολόγησή του είναι οι λέξεις: διαπροσωπική, επιρροή και σκοπός. Συνεπώς, ο/η ηγέτης/τιδα επηρεάζει περισσότερο από ένα υποκείμενα προς την εθελούσια επίτευξη ενός στόχου. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός για την ηγεσία την ορίζει ως μια δυναμική σχέση και διεργασία που βασίζεται σε αμοιβαία επιρροή και κοινούς στόχους μεταξύ ηγέτη/τιδας και συνεργατών/τιδών¹⁰, μέσω της οποίας όλοι/ες κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικότητας καθώς αφοσιώνονται σε μια σκόπιμη αλλαγή (Leithwood, 1990; Leithwood & Jantzi, 1990; Sergiovanni, 1990; 1996). Στον ορισμό αυτό οι έννοιες κλειδιά είναι οι λέξεις: σχέση, αμοιβαία και συνεργάτες/τιδες. Συνεπώς, ο/η ηγέτης/τιδα επηρεάζεται από τους/τις συνεργάτες/τιδές του, ενώ εργάζονται μαζί για την επίτευξη ενός σημαντικού σκοπού. Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο William Foster (1989, p.49) στους δημοκρατικούς οργανισμούς «ηγέτες/τιδες και συνεργάτες/τιδες εναλλάσσονται».

Ο Paul Hersey, ο Kenneth Blanchard και ο Dewey Johnson (2000) εισάγουν την έννοια της περιστασης στον ορισμό της ηγεσίας, ορίζοντάς την ως τη διαδικασία

¹⁰ Για την απόδοση του όρου: «followers», ακολουθούμε αυτή του Δημήτρη Μπουραντά (2005), δηλαδή ως συνεργάτες/ιδες και όχι ως «οπαδοί», καθώς η τελευταία παραπέμπει περισσότερο σε θρησκευτικούς ή πολιτικούς ηγέτες και όχι σε ηγέτες οργανισμών.

επηρεασμού ενός ατόμου ή μιας ομάδας, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Συνεπώς, η ηγεσία ποικίλει ανάλογα με τις περιστάσεις και τις αλλαγές που γίνονται μέσα σε έναν οργανισμό και διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών/τιδών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο επιτυχημένης ηγεσίας. Με την έννοια αυτή, μερικοί/ές διευθυντές/ντρίες-ηγέτες/τιδες μπορεί να είναι αποτελεσματικοί/ές σε ορισμένους οργανισμούς και αναποτελεσματικοί/ές σε άλλους.

Για τους Charles Manz και Henry Sims (1991; 2001) με τη χρήση του όρου υπερ-ηγεσία (superLeadership) αμφισβητείται ο παραδοσιακός ορισμός της ηγεσίας, καθώς θεωρούν ότι ηγέτες/τιδες είναι αυτοί/ές που μαθαίνουν τους/τις άλλους/ες να ηγούνται του εαυτού τους, μεταβιβάζοντας έτσι το επίκεντρο της ηγεσίας από το άτομο –στο οποίο παραδοσιακά ανήκε- στην ομάδα, δίνοντας το μήνυμα ότι η ηγεσία αποτελεί διεργασία και μπορεί να εν-υπάρχει στο κάθε υποκείμενο. Επίσης, ο Warren Bennis (2000, p.135) υποστηρίζει ότι η ηγεσία διασκορπίζεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας –η οποία έχει ένα κοινό όραμα, θέτοντας κάθε εγωιστικό Εγώ κατά μέρος με στόχο την υλοποίηση αυτού του οράματος- και με τον τρόπο αυτό ασκούνται διαφορετικές μορφές ηγεσίας, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε διαφορετικές καταστάσεις και σύμφωνα με τις ατομικές ικανότητες των μελών της.

Ο Πέτρος Πασιαρδής (2004, σ.209) ορίζει την ηγεσία ως «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά», ενώ «ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει». Συνεπώς, η ηγεσία είναι μια διεργασία κοινωνικής επίδρασης (Chemers, 1997), ένα κοινωνικό φαινόμενο, καθώς η ύπαρξη ηγετών/τιδών συναρτάται με την παρουσία συνεργατών/τιδών. Επίσης, ο/η ηγέτης/τιδα αναδύεται μέσα από την ομάδα των συνεργατών/τιδών του/της χωρίς να κάνει χρήση της δύναμης και της νόμιμης εξουσίας που του παρέχει η θέση που κατέχει και όπως αναφέρει η Rosabeth Kanter (1977) οι ηγέτες/τιδες που στηρίζονται στην προσωπική τους δύναμη και όχι στην εξουσία που τους παρέχει η θέση τους είναι πιθανότερο να υποκινήσουν τους ανθρώπινους πόρους, να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη και να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους.

Τέλος, η φεμινιστική σκέψη εκλαμβάνει την έννοια της ηγεσίας ως ανδροκρατική έννοια και επικεντρώνοντας στη φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία (feminist educational leadership) τη διαχωρίζει από τη γυναικεία ηγεσία (women's leadership) και την ορίζει ως την εφαρμογή του φεμινισμού και της ηγεσίας με έναν τρόπο χειραφετητικό που επιδιώκει κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, ενδυναμώνει και εγκαθιστά στην εκπαιδευτική κοινότητα την ηθική της φροντίδας, αμφισβητεί τις ηγεμονικές πρακτικές και τις αλλάζει (Regan, 1990; Blackmore, 1996; Strachan, 1998; 1999).

1.1. Η διαφόρηση μεταξύ ηγεσίας και διεύθυνσης¹¹

Οι έννοιες ηγεσία (leadership) και διεύθυνση (management) συχνά συνδέονται στενά και κάποιες φορές χρησιμοποιούνται εναλλάξιμα ως συμβιωτικές (Crawford, 2003) ή συμπληρωματικές έννοιες (Kotter, 1990).

Μερικές διαφορές που επισημαίνονται μεταξύ αυτών των δύο εννοιών είναι οι παρακάτω (Zaleznik, 1977; Φαναριώτης, 1999, σσ.235-8):

- Η διεύθυνση αποτελεί το επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι ανθρώπινοι και υλικοί πόροι του οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του. Η ηγεσία συνδέεται περισσότερο με την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υποκειμένων που την ασκούν και έχουν την ικανότητα να πείθουν το προσωπικό να τους/τις ακολουθούν με τη θέλησή τους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού

¹¹ Ο Χρίστος Σαΐτης (2000; 2002) χρησιμοποιεί τους όρους: «διοίκηση» και «management» χωρίς διάκριση. Για την αποσαφήνιση αυτών των όρων βλ. Σαΐτης (2000, σ.21) και Koontz & O' Donnell (1984, σ.54).

Στην παρούσα εργασία, με βάση την εννοιολογική διαφόρηση που κάνει ο Πέτρος Πασιαρδής (2004, σσ.211-212) στους όρους: management (διεύθυνση), administration (διοίκηση) και leadership (ηγεσία), ο όρος «management» θα αποδίδεται ως «διεύθυνση».

- Η διεύθυνση απαιτεί εφαρμογή εξειδικευμένων επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών. Η ηγεσία αποτελεί τέχνη, η οποία ταυτίζεται με την προσωπικότητα, με τη στάση και τη συμπεριφορά των υποκειμένων που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους μέσα σε έναν οργανισμό
- Οι αρχές της επιστημονικής διεύθυνσης διδάσκονται και μεταβιβάζονται. Η ηγεσία ως τέχνη συνδέεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποκειμένων και δεν μπορεί να μεταβιβαστεί, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης αφού οι ηγέτες/τιδες δε γεννιούνται αλλά γίνονται
- Η διεύθυνση ενός οργανισμού ενδιαφέρεται για τη διατήρηση της σταθερότητας των δομών, των διεργασιών και των στόχων του, ενώ η ηγεσία για την αλλαγή των κατεστημένων δομών, διεργασιών και σκοπών

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διεύθυνση χωρίς την ηγεσία καθίσταται αναποτελεσματική, γιατί στερείται του δυναμισμού και της έμπνευσης της ηγεσίας που θα προσδώσει στον οργανισμό την ώθηση για να προχωρήσει με γρήγορους ρυθμούς, μέσω της δημιουργίας κατάλληλου ενδοϋπηρεσιακού κλίματος υποκίνησης του προσωπικού. Από την άλλη, η ηγεσία χωρίς τη διεύθυνση γίνεται άσκοπη και χωρίς αντικείμενο. Τα δύο αυτά συστατικά ενός οργανισμού θα πρέπει όχι απλώς να υπάρχουν μέσα στον οργανισμό, αλλά και να συμπίπτουν σε ένα και το αυτό πρόσωπο: οι διευθυντές/ντριες θα πρέπει να είναι πρωτίστως καλοί/ές ηγέτες/τιδες (Crawford, 2003).

Πάντως, εύστοχη παραμένει η συνθηματική ρήση του Warren Bennis (1989a), ότι «managers are people who do things right; leaders are people who do the right things», σημειώνοντας ότι αν οι διευθυντές/ντριες κατορθώσουν να πραγματοποιήσουν αποτελεσματικές αλλαγές στις διεργασίες και στους σκοπούς ενός οργανισμού, τότε όχι μόνο επιχείρησαν να ασκήσουν ηγεσία, αλλά άσκησαν αποτελεσματική ηγεσία.

Ο Πέτρος Πασιαρδής (2004, σσ.209-212) θεωρεί την ηγεσία ως υπερσύνολο των υποσυνόλων της διεύθυνσης και της διοίκησης ή –όπως χαρακτηριστικά αναφέρει- ως ένα «όρο-ομπρέλα, όπου υπάγονται οι δύο προηγούμενοι όροι, τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση».

2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙ ΗΓΕΣΙΑΣ

Στην περιεκτική εργασία του Ralph Stogdill (1974) πάνω στις θεωρίες περί ηγεσίας περιέχονται πολλές διαφορετικές θεωρήσεις σχετικά με τη μελέτη της ηγεσίας στον 20^ο αιώνα. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει σχολές σκέψης που μπορούν να ταξινομηθούν από τη θεωρία του Μεγάλου Άνδρα (Grate Man theories) και τις θεωρίες χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (traits theories) μέχρι τις θεωρίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational theories)¹². Οι πρώτες θεωρήσεις επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά και στη συμπεριφορά των επιτυχημένων ηγετών, ενώ οι μετέπειτα λαμβάνουν υπόψη τους το ρόλο της ομάδας, των συνεργατών/ιδών και τα συγκείμενα μέσα στα οποία ασκείται η ηγεσία. Τα τελευταία χρόνια τείνουν να εγκαταλειφθούν οι ατομοκεντρικές οπτικές περί ηγεσίας και να υιοθετηθούν αυτές που αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως μια διεργασία που διαχέεται μέσα στον οργανισμό και δεν ανήκει στον/στην παραδοσιακά ονομαζόμενο/η ηγέτη/τιδα.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια σύντομη ανασκόπηση των θεωριών περί ηγεσίας, οι οποίες θεωρούμε ότι έχουν μεγαλύτερη σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία.

2.1. Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (trait theories)

Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων προέρχονται από τη θεωρία για το «Μεγάλο Άνδρα» (Grate Man) με σκοπό να εντοπιστούν και να απομονωθούν τα

¹² Έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες για την ταξινόμηση των υπαρχόντων ρευμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ενδιαφέρουσα ταξινόμηση του John MacBeath (2003), η οποία προσδιορίζει είκοσι τύπους ηγεσίας: την ηρωική (heroic), τη χαρισματική (charismatic), την αυταρχική (authoritarian), την ηθική (moral), την ηγεσία με όραμα (visionary), την επικεντρωμένη σε αρχές (principle-centred), την επαγγελματική (professional), τη στρατηγική (strategic), τη συναλλακτική (transactional), τη μετασχηματιστική (transformational), την ανταποκρινόμενη στις συνθήκες (situational), τη διασπαρμένη (dispersed), την κατανεμημένη (distributed), την κατανεμητική (distributive), τη συμμετοχική (shared), την ενθαρρύνουσα (invitational), τη συνεργατική (collaborative), την καθοδηγητική (instructional), την ηγεσία του εκπαιδευτικού (teacher), την ηγεσία του μαθητή (student) και την προσανατολισμένη στη μάθηση (learning-centred).

κύρια χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη¹³ και έτσι οι άνθρωποι που διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα να επιλεχθούν/στρατολογηθούν για την κατάληψη ηγετικών θέσεων.

Η θεωρία για το «Μεγάλο Άνδρα» (Bolden, Gosling, Marturano & Dennison, 2003) βασίστηκε στην ιδέα ότι οι ηγέτες είναι χαρισματικά άτομα¹⁴, γεννημένα με αυτές τις ποιότητες και προορισμένα να ηγούνται. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στη δημιουργία των θεωριών των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων.

Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (traits theories) κατασκεύασε έναν κατάλογο με χαρακτηριστικά γνωρίσματα ή ποιότητες που συσχετίζονταν με την ηγεσία, χρησιμοποιώντας όλα τα επίθετα που υπήρχαν στα λεξικά και περιέγραφαν θετικά ή αρνητικά ανθρώπινα γνωρίσματα.

Οι θεωρήσεις αυτές, λοιπόν, ασχολήθηκαν με τα έμφυτα «χαρισματικά» χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μεγάλων ηγετών και επιχείρησαν να εξηγήσουν την ηγεσία με βάση τις εσωτερικές ποιότητες –σωματικές ψυχικές, διανοητικές- με τις οποίες το υποκείμενο γεννήθηκε. Συνεπώς, με βάση τη θεωρία αυτή οι ηγέτες γεννιούνται και δε γίνονται και οι οργανισμοί θα πρέπει να επιλέξουν έναν ηγέτη παρά να δημιουργήσουν κάποιον/α. Ο Δημήτρης Μπουραντάς (2004, σ.247 και 273) γράφει χαρακτηριστικά ότι «ο ηγέτης δεν είναι χαρισματικό άτομο», «ο ηγέτης κυρίως γίνεται». Φυσικά, έπειτα από χρόνια ερευνών δε βρέθηκαν σαφείς απαντήσεις για το ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα σχετίζονται με τους/τις μεγάλους/ες ηγέτες/τιδες, καθώς αγνοήθηκαν οι περιστασιακοί παράγοντες και αυτοί του περιβάλλοντος που διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των ηγετών/τιδών. Κάποιοι/ες ηγέτες/τιδες πιθανόν να διακρίνονται για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

¹³ Αναφερόμαστε στο αρσενικό γένος, καθώς η έννοια του «Μεγάλου Άνδρα» παραπέμπει σε «σκληρές» ανδρικές ποιότητες, ενώ παράλληλα η βιβλιογραφία αναφέρεται αποκλειστικά σε μεγάλους άνδρες ηγέτες –όπως παρατηρεί κριτικά και η φεμινιστική προσέγγιση (βλ. Blackmore, 1999). Άλλωστε, μέχρι πρόσφατα η ηγεσία αποτελούσε αποκλειστικό συνώνυμο κάποιου άνδρα, στρατιωτικού, πολιτικού και μάλιστα από τη Δύση.

¹⁴ Ο όρος: «χάρισμα» παραπέμπει στο θρησκευτικό θεσμό και εννοιολογείται ως θείο ευεργέτημα, δώρο ή εύνοια, υποδηλώνοντας εξαιρετικά πνευματικά προσόντα και ιδιότητες (προφήτης, μάγος, αρχηγός, κ.λπ.). Στην κοινωνιολογία χρησιμοποιήθηκε από τη βεμπεριανή σκέψη ως μεταφορά, υπογραμμίζοντας την αξία της προσωπικότητας του ηγέτη.

γνωρίσματα, αλλά η απουσία αυτών των γνωρισμάτων από κάποια υποκείμενα δε σημαίνει αναγκαστικά ότι δε θα μπορούν να είναι ηγέτες/τιδες.

Η εργασία του Ralph Stogdill (1974) κατηγοριοποιεί ως κύρια ηγετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα: την προσαρμογή στις περιστάσεις, τη διεκδικητικότητα, τη συνεργασία, την αποφασιστικότητα, τον προσανατολισμό προς τις επιτεύξεις και τη φιλοδοξία, την αξιοπιστία, την επιθυμία επηρεασμού, την υψηλή ενεργητικότητα, την επιμονή, την εμπιστοσύνη στον εαυτό, την ανεκτικότητα στο στρες και την προθυμία για ανάληψη υπευθυνότητας, ενώ ως κύριες ηγετικές δεξιότητες: τη νοημοσύνη, τη δημιουργικότητα, τη διπλωματία, τη στρατηγική, την ευφράδεια, την οργανωτικότητα, την πειθώ και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Στην κατηγοριοποίηση αυτή μπορούμε να εντάξουμε και την ηρωική ηγεσία (heroic leadership) του John MacBeath (2003), σύμφωνα με την οποία εμφανίζεται ένας ηγέτης σε περιόδους κρίσεων έτοιμος να καθοδηγήσει έθνη, εταιρείες, οργανισμούς. Φυσικά, όταν η κρίση περάσει δε χρειάζονται και οι ηρωικοί ηγέτες, οι οποίοι γίνονται πλέον δυσλειτουργικοί.

Την ηρωική ηγεσία προσεγγίζει στενά και η χαρισματική ηγεσία (charismatic leadership), η οποία –όπως προαναφέραμε- στηρίζεται σε ποιότητες ατόμων με μεγάλη επιρροή και εξουσία που μαγνητίζουν τους άλλους ανθρώπους να τους ακολουθήσουν. Η ιστορία μάς έχει δώσει μαθήματα για τους «γοητευτικούς» κινδύνους που μπορεί να φέρει αυτή η μορφή ηγεσίας, καθώς τα οράματα των ηγετών αυτών μπορεί να τυφλώσουν και η ισχυρή προσωπικότητά τους να επισκιάσει την ανάγκη για συμμετοχική ηγεσία.

Παρ' όλα αυτά, οι θεωρίες των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων αντιμετώπισαν προβλήματα, όπως η δυσκολία μέτρησης των χαρακτηριστικών αυτών¹⁵ και έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη εξεύρεσης διαφορετικών προσεγγίσεων.

¹⁵ Πώς, για παράδειγμα, θα μπορούσε να μετρηθεί η τιμιότητα, η ακεραιότητα, η αμείωτη προσπάθεια, κ.λπ.;

2.2. Οι θεωρίες της συμπεριφοράς (behaviourist theories)

Οι θεωρίες αυτές επικεντρώθηκαν στις συμπεριφορές των ηγετών παρά στα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, προσπαθώντας να προσδιορίσουν τι κάνουν οι επιτυχημένοι/ες ηγέτες/τιδες. Παρατηρήθηκαν διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς και κατηγοριοποιήθηκαν ως μορφές ηγεσίας. Οι έρευνες κατέδειξαν ότι οι κύριοι παράγοντες ηγετικής συμπεριφοράς μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτούς του «ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους» και σε αυτούς του «ενδιαφέροντος για τους σκοπούς». Έτσι, άρχισε να αμφισβητείται η ηγεσία ως υποχρεωτικά έμφυτο χαρακτηριστικό γνώρισμα. Τα βασικά μοντέλα ηγεσίας της σχολής αυτής είναι η θεωρία X και η θεωρία Y του Douglas McGregor (1960) και η διοικητική σχάρα ή διευθυντικό δικτύωμα (managerial grid) των Robert Blake και Jane Mouton (1964).

2.2.1. Η θεωρία X και η θεωρία Y του Douglas McGregor

Αν και η θεωρία του Douglas McGregor (1960) δεν είναι αποκλειστικά μια θεωρία περί ηγεσίας, η ηγετική στρατηγική της αποτελεσματικής συμμετοχικής διεύθυνσης που πρότεινε ο McGregor είχε μια μεγάλη επιρροή. Ο McGregor διατύπωσε δύο θεωρίες διοίκησης, τη θεωρία X και τη θεωρία Y, καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα ότι η αιτία για τη χαμηλή παραγωγικότητα σε έναν οργανισμό δεν βρισκόταν τόσο στη δομή του ή στις μεθόδους εργασίας, όσο στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ικανότητές του.

Συγκεκριμένα η θεωρία X στηρίζεται στην αρχή ότι ο μέσος άνθρωπος έχει μια έμφυτη αντιπάθεια για την εργασία, την αποστρέφεται και προσπαθεί να την αποφύγει και εξαιτίας αυτού του ανθρώπινου χαρακτηριστικού οι περισσότεροι άνθρωποι θα πρέπει να πειθαναγκάζονται, να διευθύνονται, να υποκινούνται, να ελέγχονται ή να απειλούνται με τιμωρία, ώστε να μπορέσουν να προωθηθούν οι στόχοι του οργανισμού. Επίσης, ο μέσος άνθρωπος έχει μικρή δημιουργική ικανότητα, προτιμά

να διευθύνεται, επιθυμεί να αποφεύγει την ανάληψη ευθυνών, έχει μικρές φιλοδοξίες και προτιμά την προστασία πάνω από κάθε τι άλλο.

Αντίθετα, η θεωρία Υ υποστηρίζει ότι η σωματική και ψυχική προσπάθεια στην εργασία είναι τόσο φυσική όσο το παιχνίδι και αποτελεί πηγή ικανοποίησης. Ο μέσος άνθρωπος –υπό κανονικές συνθήκες– μαθαίνει όχι μόνο να αποδέχεται αλλά και να αναζητά την ανάληψη υπευθυνότητας, αυτοελεγχόμενος και αυτοκατευθυνόμενος για την επίτευξη των στόχων που θέτει. Συνεπώς, ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή δεν αποτελούν απαραίτητα μέσα για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού, αλλά η παρακίνηση. Τα σχετικά υψηλά επίπεδα φαντασίας, εφευρετικότητας, δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων είναι ευρύτατα διαδεδομένα στον πληθυσμό και οι διανοητικές ικανότητες του μέσου ανθρώπου στις συνθήκες της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας χρησιμοποιούνται μερικώς.

Συνεπώς, οι ηγέτες που αποδέχονται τη θεωρία Χ είναι αυταρχικοί ασκώντας επίβλεψη και έλεγχο με τη χρήση εξουσίας και φυσικά τοποθετώντας σε προτεραιότητα τις ανάγκες του οργανισμού και όχι των εργαζομένων. Αντίθετα, οι ηγέτες που αποδέχονται τη θεωρία Υ είναι περισσότερο συμμετοχικοί αναγνωρίζοντας ότι η μέγιστη αποτελεσματικότητα του οργανισμού επιτυγχάνεται όταν το προσωπικό μπορεί να ικανοποιεί τις επιδιώξεις του συμβάλλοντας όσο το δυνατόν περισσότερο στην επιτυχία του ίδιου του οργανισμού.

2.2.2. Η θεωρία του διευθυντικού δικτύωματος (managerial grid) των Robert Blake και Jane Mouton

Το διευθυντικό δίκτυωμα ή η διοικητική σχάρα (managerial grid) του Robert Blake και της Jane Mouton (1964) βασίζεται σε δύο διαστάσεις με εννιάβαθμη κλίμακα (1-9): την οριζόντια που αναφέρεται στον/στην ηγέτη/τιδα με προσανατολισμό στις επιτεύξεις των στόχων του οργανισμού και στην κάθετη που σχετίζεται με τον/την ηγέτη/τιδα που ενδιαφέρεται για το προσωπικό του οργανισμού. Το δίκτυωμα αντιπροσωπεύει πέντε διαφορετικές μορφές ηγεσίας και εκφράζεται με δύο αριθμούς: Ο πρώτος αριθμός δείχνει το ενδιαφέρον του/της ηγέτη/τιδας για τις επιτεύξεις και ο

δεύτερος για τα πρόσωπα. Στη θέση 1-1 των κάθετων αξόνων τοποθετείται ο/η *αδιάφορος/η ή εξασθενημένος/η (improverished)* ηγέτης/τιδα με χαμηλό ενδιαφέρον για τις επιτεύξεις του οργανισμού και το προσωπικό, που καταβάλλει ελάχιστες προσπάθειες για την πραγματοποίηση του έργου που ανέλαβε και οι ενέργειές του/της δείχνουν σα να έχει ήδη παραιτηθεί. Στη θέση 9-1 τοποθετείται ο/η *υπηρεσιακός/ή (task)* ηγέτης/τιδα με υψηλό ενδιαφέρον για τις επιτεύξεις του οργανισμού και με χαμηλό για το προσωπικό. Θεωρεί τους ανθρώπους ως εργαλεία παραγωγής που αμείβονται, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις επιλύονται με πειθαρχική διαδικασία, ενώ η υποβολή ερωτήσεων ισοδυναμεί με ανυπακοή. Στη θέση 5-5 τοποθετείται ο/η *ασταθής ή μετακινούμενος/η (dampened pendulum)* ηγέτης/τιδα με ισορροπημένο ενδιαφέρον για τις επιτεύξεις του οργανισμού και τις ανάγκες του προσωπικού. Κατά βάση είναι υπηρεσιακός/ή και συνήθως υιοθετεί την τακτική του μαστιγίου και του καρότου (*carrot and stick standards*). Στη θέση 1-9 τοποθετείται ο/η *διαπροσωπικός/ή (country club)* ηγέτης/τιδα με χαμηλό ενδιαφέρον για τις επιτεύξεις του οργανισμού και με υψηλό για το προσωπικό, καθώς πρώτιστη ευθύνη του/της θεωρεί ότι είναι να έχει το προσωπικό ικανοποιημένο. Στη θέση 9-9 τοποθετείται ο/η *ομαδικός/ή (team)* ηγέτης/τιδα με υψηλό ενδιαφέρον για τις επιτεύξεις του οργανισμού και για το προσωπικό, θεωρώντας ότι η ενοποίηση αυτή μπορεί να προκύψει όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι στόχοι του προσωπικού και ταυτόχρονα οι σκοποί του οργανισμού. Μεταβιβάζει αρμοδιότητες και ευθύνες, παραχωρεί τον αναγκαίο βαθμό ελευθερίας και ενθαρρύνει την ομαδική συζήτηση ενός προβλήματος για επίλυση όταν προκύψει.

Αργότερα, στη θεωρία τους πρόσθεσαν και μια τρίτη διάσταση που αντιπροσώπευε το βάθος ή το πάχος μιας συγκεκριμένης μορφής ηγεσίας, κάτω από δεδομένη κατάσταση, ονομάζοντας το μοντέλο *τρισδιάστατο διευθυντικό δικτύωμα (tridimensional grid)*. Όταν ο/η ηγέτης/τιδα κάτω από την επίδραση πιέσεων μεταβάλλει τη μορφή ηγεσίας που ασκεί, τότε η ηγεσία είναι επιφανειακή χωρίς βάθος, αν όμως ανεξάρτητα από συνθήκες διατηρεί το βασικό μοντέλο ηγεσίας, τότε θεωρείται ότι η μορφή ηγεσίας που ακολουθεί έχει βάθος. Έτσι, αν ο/η ηγέτης/τιδα

τοποθετείτε στη θέση 9/9 και υπό πίεση εξακολουθεί να διατηρεί αυτή τη μορφή ηγεσίας, τότε κατατάσσεται ως 9-9-9.

Οι Robert Blake και Jane Mouton υποστήριξαν ότι η ομαδική ηγεσία, δηλαδή ένα υψηλό ενδιαφέρον για το προσωπικό και για τις επιτεύξεις των στόχων του οργανισμού, είναι η πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας.

2.3. Οι περιστασιακές (situational) και οι ενδεχομενικές θεωρίες (contingency theories)

Αν και οι συμπεριφορικές θεωρίες βοηθούν τους/τις διευθυντές/ντριες-ηγέτες/τιδες να αναπτύσσουν συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας, δεν παρέχουν οδηγίες για το τι αποτελεί την αποτελεσματική ηγεσία σε διαφορετικές περιστάσεις, καθώς η έρευνα δείχνει ότι καμιά μορφή ηγεσίας δεν ενδείκνυται για όλες τις περιστάσεις. Μια τρίτη προσέγγιση, λοιπόν, ασχολήθηκε με την αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του/της ηγέτη/τιδας, τις συμπεριφορές του/της και την περίσταση στην οποία λειτουργεί. Η περιστασιακή θεωρία (situational theory) απορρίπτει την αντίληψη ότι η μια προσέγγιση είναι καλύτερη από την άλλη, θέτοντας δύο πρωταρχικά σημεία: η προσέγγιση της ηγεσίας που γίνεται από ένα άτομο είναι σχετική με την περίσταση και ότι αυτές οι διαφορετικές περιστάσεις απαιτούν διαφορετικά είδη συμπεριφοράς από τον/την ηγέτη/τιδα. Συνεπώς, συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε συγκεκριμένες περιστάσεις και έτσι η ηγεσία μπορεί να είναι διαφορετική σε κάθε περίσταση.

Φυσικά, στα σχολικά συγκείμενα υπάρχουν επιπρόσθετοι παράγοντες που επιδρούν, όπως η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το σώμα των μαθητών/τριών, η κοινότητα, η κατάσταση της περιοχής, η ιεραρχία, οι εμπειρίες του/της διευθυντή/ντριας, κ.λπ. Με την οπτική αυτή, αν ένα υποκείμενο έχει επιλεγεί ή τοποθετηθεί ως διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα πιθανόν να μην επιλεγεί ξανά, καθώς οι περιστάσεις άλλαξαν και τα υποκείμενα που έχουν επιτυχημένη ηγεσία με μια ομάδα

σε μια δεδομένη περίπτωση πιθανόν να μην είναι το ίδιο επιτυχημένα με μια άλλη ομάδα σε διαφορετικό χρόνο και περίπτωση.

Η σημασία της περιστασιακής θεωρίας είναι προφανής στην εκπαιδευτική διοίκηση. Για κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να επιλέγεται ως διευθυντής/ντρία-ηγέτης/τιδα το άτομο εκείνο που μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στη συγκεκριμένη περίπτωση ή αυτό που θα μπορεί να είναι ευέλικτο και προσαρμοστικό στις μορφές ηγεσίας που χρησιμοποιεί. Έτσι, πιθανόν να χρειαστεί έναν/μία διευθυντή/ντρία με διαφορετικές ηγετικές ικανότητες, ποιότητες και πρακτικές μια σχολική μονάδα στην οποία, για παράδειγμα, επικρατούν συγκρούσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών και διαφορετικό/ή μια σχολική μονάδα που θέλει να προχωρήσει σε εσωτερικές αλλαγές της δομής της ή φυσικά το ίδιο πρόσωπο αλλά που θα διαθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μορφές ηγεσίας που χρησιμοποιεί ανάλογα με την περίπτωση. Αυτή η προσέγγιση προτείνεται από την ενδεχομενική θεωρία (contingency theory), μια τελειοποιημένη μορφή της περιστασιακής θεωρίας, η οποία επιχειρεί να ενσωματώσει τις μεταβλητές της προσωπικότητας, της μορφής ηγεσίας και της φύσης της περίπτωσης, επικεντρώνοντας στην αλληλεπιδραστική δυναμική των μεταβλητών αυτών, βασισμένη στην παραδοχή ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι ενδεχομενική και απαιτείται η συμβατή σχέση μεταξύ διευθυντικών-ηγετικών προσωπικών ποιοτήτων και μορφών ηγεσίας και των απαιτήσεων της συγκεκριμένης περίπτωσης (Fiedler, 1967; Fiedler & Chemers, 1974, pp.73-120).

Οι κύριες θεωρίες που αναπτύχθηκαν είναι: η ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler και το μοντέλο ηγεσίας του Paul Hersey και του Kenneth Blanchard.

2.3.1. Η ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler

Η ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler (1967) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός επιτυχημένος τρόπος ηγεσίας, αλλά η κάθε περίπτωση δημιουργεί και διαφορετικό τρόπο άσκησης ηγεσίας. Για παράδειγμα, σε ένα μηχανιστικό περιβάλλον όπου η επανάληψη της εργασίας αποτελεί ρουτίνα αλλά και νόρμα, μια σχετικά

κατευθυντική μορφή ηγεσίας μπορεί να οδηγήσει στη μέγιστη απόδοση, αντίθετα, σε ένα δυναμικό περιβάλλον, όπως οι σχολικοί οργανισμοί, απαιτείται μια πιο ευέλικτη, συμμετοχική μορφή ηγεσίας.

Ο Fiedler εξέτασε τρεις διαστάσεις του ηγετικού έργου: τις σχέσεις των ηγετών/τιδών με τα μέλη του οργανισμού, τη δομή του έργου και την εξουσία που κατέχουν. Οι ηγέτες/τιδες κατατάχθηκαν ανάλογα με τον προσανατολισμό τους προς τις επιτεύξεις των στόχων του οργανισμού ή προς τις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτού/ές που προσανατολιζόνταν προς τις επιτεύξεις έτειναν να είναι αποτελεσματικότεροι/ες σε περιστάσεις που το έργο είχε δομή, είχαν καλές σχέσεις με το προσωπικό ανεξάρτητα αν η εξουσία τους ήταν μειωμένη ή ισχυρή. Επίσης, ήταν επιτυχημένοι/ες όταν το έργο ήταν αδόμητο αλλά είχαν ισχυρή εξουσία, καθώς και όταν δεν είχαν άριστες σχέσεις με το προσωπικό και το έργο ήταν αδόμητο. Βίωναν υπερηφάνεια και ικανοποίηση με την ολοκλήρωση της επίτευξης των στόχων του οργανισμού. Οι ηγέτες/τιδες που προσανατολιζόνταν προς τις ανθρώπινες σχέσεις ήταν επιτυχημένοι/ες σε όλες τις υπόλοιπες περιστάσεις.

Συμπερασματικά, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μία μορφή ηγεσίας είναι καλύτερη από την άλλη, καθώς μια δεδομένη κατάσταση είναι πιθανόν να απαιτεί ηγέτη/τιδα που υιοθετεί συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας ή ηγέτη/τιδα που μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικές μορφές ηγεσίας σε διαφορετικές περιστάσεις.

2.3.2. Το μοντέλο ηγεσίας του Paul Hersey και του Kenneth Blanchard

Η περιστασιακή ηγεσία (situational leadership) θεωρεί ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις και δεξιότητες, σε διαφορετικό χρόνο και τόπο, καθώς οι περιστάσεις δεν είναι πάντα οι ίδιες αλλά μεταβαλλόμενες και το ίδιο μεταβαλλόμενες είναι και οι απαιτήσεις. Το μοντέλο ηγεσίας του Paul Hersey και του Kenneth Blanchard (2000) βρίσκεται στην καρδιά της φιλοσοφίας αυτού του μοντέλου, καθώς ο/η ηγέτης/τιδα ενεργεί ανάλογα με την κατάσταση. Το μοντέλο βασίζεται σε δύο διαστάσεις: την οριζόντια που αναφέρεται στον/στην ηγέτη/τιδα με προσανατολισμό

στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και την κάθετη που σχετίζεται με τον/την ηγέτη/τιδα που ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες σχέσεις. Οι δύο αυτές διαθέσεις/προσανατολισμοί του/της ηγέτη/τιδας θα πρέπει να αποτελέσουν συνάρτηση με την επαγγελματική και ψυχολογική ωριμότητα του προσωπικού, δηλαδή με την ετοιμότητα, προθυμία και ικανότητά του να αναλαμβάνει υπευθυνότητα για την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας. Το προσωπικό τείνει να έχει ποικίλο βαθμό ωριμότητας που εξαρτάται από το συγκεκριμένο έργο και τους στόχους που ο/η ηγέτης/τιδα θέτει προς επίτευξη.

Οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς που προβάλλουν από το μοντέλο είναι τέσσερις: η καθοδηγητική (directing), όπου ο/η ηγέτης/τιδα παρέχει σαφείς οδηγίες και κατευθύνσεις, ηγεσία που ταιριάζει σε προσωπικό με χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας· υποστηρικτική (coaching), όπου ο/η ηγέτης/τιδα ενθαρρύνει την αμφίδρομη επικοινωνία και βοηθά το προσωπικό στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και κινήτρων, αν και ο/η ηγέτης/τιδα εξακολουθεί να έχει την ευθύνη και τον έλεγχο για τη λήψη αποφάσεων· συμμετοχική (supporting), όπου ο/η ηγέτης/τιδα μοιράζεται με το προσωπικό τη λήψη αποφάσεων χωρίς να χρειάζεται πλέον οι σχέσεις να είναι κατευθυνόμενες· και εκχωρητική (delegating), όπου ο/η ηγέτης/τιδα έχει ικανό προσωπικό για την ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου έργου και είναι και τα δύο μέρη ικανά να αναλάβουν πλήρη υπευθυνότητα.

Για να καθορίσει ο/η ηγέτης/τιδα την κατάλληλη μορφή ηγεσίας που πρέπει να χρησιμοποιήσει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση θα πρέπει πρώτα να καθορίσει το επίπεδο επαγγελματικής και ψυχολογικής ωριμότητας του προσωπικού σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο έργο. Όσο το επίπεδο ωριμότητας του προσωπικού αυξάνεται, ο/η ηγέτης/τιδα θα πρέπει να μειώσει τον προσανατολισμό προς την επίτευξη στόχων και να αυξήσει τον προσανατολισμό προς τις ανθρώπινες σχέσεις έως ότου το προσωπικό αποκτήσει ένα μέτριο επίπεδο ωριμότητας. Όταν το προσωπικό κινηθεί σε ένα επίπεδο ωριμότητας πάνω από το μέσο όρο, ο/η ηγέτης/τιδα θα πρέπει να μειώσει όχι μόνο τον προσανατολισμό στην επίτευξη αλλά και τον προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις. Έτσι, με χαμηλά επίπεδα ωριμότητας του προσωπικού, ο/η ηγέτης/τιδα θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός/ή, ώστε να βοηθήσει το προσωπικό να προχωρήσει στο

επόμενο επίπεδο ωριμότητας. Όσο το προσωπικό ωριμάζει τόσο ο/η ηγέτης/τιδα θα πρέπει να τείνει να είναι πιο ανθρώπινος με λιγότερη προσανατολισμό προς τις επιτεύξεις.

Το πλεονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι ότι οι ικανότητες ηγεσίας μπορούν να αποκτηθούν μέσα από μελέτη και άσκηση και συνεπώς δεν είναι έμφυτες.

2.4. Το συνεχές της ηγεσίας (leadership continuum) του Robert Tannenbaum και του Warren Schmidt

Η κριτική που ασκήθηκε στις μορφές ηγεσίας είναι ότι τοποθετούνταν ακραία με τη μορφή άσπρου-μαύρου. Οι αυταρχικές ή οι δημοκρατικές μορφές ηγεσίας ή ο προσανατολισμός προς το έργο και ο προσανατολισμός προς τις σχέσεις φαίνονταν ακραίες, ενώ η πρακτική έδειχνε ότι οι μορφές ηγεσίας των περισσότερων ηγετών/τιδών ήταν κάπου ενδιάμεσα. Έτσι, ο Robert Tannenbaum και ο Warren Schmidt (1958) πρότειναν ένα συνεχές, στους πόλους του οποίου τοποθετήθηκε από τη μια η αυταρχική μορφή ηγεσίας και από την άλλη η δημοκρατική. Έτσι, κινούμενοι από το άκρο της αυταρχικής ηγεσίας το ποσόν της συμμετοχής και της εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων αυξάνεται. Επίσης, παρατήρησαν ότι η δημοκρατική μορφή ηγεσίας στο συνεχές που πρότειναν σπάνια προσεγγίζεται στους επίσημους οργανισμούς.

Υποστήριξαν ότι τέσσερις μορφές ηγεσίας μπορούν να σημειωθούν κατά μήκος του συνεχούς: αυταρχική (autocratic), όπου ο/η ηγέτης/τιδα λαμβάνει τις αποφάσεις, τις ανακοινώνει στο προσωπικό και απαιτεί συμμόρφωση σε αυτές· πειστική (persuasive), όπου ο/η ηγέτης/τιδα λαμβάνει όλες τις αποφάσεις χωρίς συζήτηση με το προσωπικό, θεωρώντας ότι οι άνθρωποι έχουν καλύτερα κίνητρα αν πειστούν ότι οι αποφάσεις είναι καλές, ενώ ταυτόχρονα σπαταλά πολλή ενέργεια για τη δημιουργία ενθουσιασμού για τους σκοπούς που έχει θέσει για την ομάδα· συμβουλευτική (consultative), όπου ο/η ηγέτης/τιδα συσκέπτεται με το προσωπικό πριν τη λήψη αποφάσεων, χωρίς φυσικά να επιβάλλεται να δεχτεί τις συμβουλές των υφισταμένων· δημοκρατική (democratic), όπου ο/η ηγέτης/τιδα προσεγγίζει ένα

πρόβλημα προτού τεθεί από το προσωπικό, ο ηγετικός του/της ρόλος είναι αυτός του προέδρου και όχι αυτού που λαμβάνει αποφάσεις, κάνοντας τις αποφάσεις να αναδυθούν από τη διαδικασία της συζήτησης μέσα στην ομάδα και όχι να επιβληθούν.

Επίσης, οι Harold Koontz και Cyril O' Donnell (1980, σσ.103-106), ο Μύρων Ζαβλανός (1998, σσ.296-303), ο Χρήστος Θεοφιλίδης (1994, σσ.74-75), ο Andrew DuBrin (1998) και ο Χρήστος Σαϊτής (2000, σσ.231-232; 2002, σσ.112-114) θεωρούν την αυταρχική, τη δημοκρατική ή συμμετοχική και τη χαλαρή (*laissez-faire*) ή εξουσιοδοτική ηγεσία ως τις βασικές μορφές άσκησης ηγεσίας.

Στην *αυταρχική ηγεσία* ο/η ηγέτης/τιδα διαδραματίζει κυρίαρχο και αποφασιστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας. Είναι δογματικός/ή, διατάζει –χωρίς να εξηγεί τις πράξεις του- επιβάλλει κυρώσεις, επιδιώκει υπακοή και συμμόρφωση, ενώ ως κίνητρο χρησιμοποιεί το φόβο. Στη *δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία*, ο/η ηγέτης/τιδα παρέχει πρωτοβουλίες στο προσωπικό διευρύνοντας το πλαίσιο συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων. Ο Andrew DuBrin (1998, σ.312) διασπά την κατηγορία αυτή σε τρία μοντέλα: τη συμβουλευτική ηγεσία, όπου ο/η ηγέτης/τιδα συσκέπτεται με την ομάδα του πριν λάβει απόφαση, αλλά τον τελικό λόγο έχει ο/η ίδιος/α τη συναινετική ηγεσία, όπου ο/η ηγέτης/τιδα ενθαρρύνει τη συζήτηση στην ομάδα και η τελική απόφαση αντανακλά τη γενική άποψη τη δημοκρατική ηγεσία, όπου ο/η ηγέτης/τιδα λειτουργεί ως συλλέκτης και μεταβιβάζει την τελική εξουσία στην ομάδα. Στη *χαλαρή (laissez-faire) ή εξουσιοδοτική ηγεσία*, ο/η ηγέτης/τιδα είναι «διακοσμητικός/ή» αφού μεταβιβάζει όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και παρέχει μόνο πληροφορίες προς το προσωπικό.

Επίσης, ο Χρήστος Θεοφιλίδης (1994) εξετάζοντας τη συμπεριφορά ενός διευθυντή μέσα σε ένα σχολικό οργανισμό διακρίνει τρεις τύπους ηγετών: το/τη *νομοθετικό/ή διευθυντή/ντρια-ηγέτη/τιδα* που υπερτονίζει τη νομοθετική διάσταση της εκπαίδευσης, εμμένει στη σωστή εφαρμογή των στόχων της σχολικής μονάδας, στην πιστή εφαρμογή του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος και αγνοεί τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού· τον/την *ιδιογραφικό/ή διευθυντή/ντρια-ηγέτη/τιδα* που δίνει έμφαση στα αιτήματα των εκπαιδευτικών και δέχεται τις ανάγκες τους· το/τη

διεκπεραιωτικό/ή διευθυντή/ντρια-ηγέτη/τιδα που αποτελεί συνισταμένη των δύο παραπάνω και επιχειρεί εξισορρόπηση των αναγκών του προσωπικού και των στόχων του οργανισμού. Σημειώνουμε ότι η άσκηση διεκπεραιωτικής ηγεσίας εξαρτάται από την εξουσία που απορρέει από τη διευθυντική θέση, την ωριμότητα των εκπαιδευτικών και τις ικανότητες του/της ηγέτη.

2.5. Η υπηρετική ηγεσία (servant leadership)

Ο Robert Greenleaf (1977) υποστήριξε τη θεωρία της υπηρετικής ηγεσίας επιχειρώντας να δώσει έμφαση στο καθήκον του/της ηγέτη/τιδας να υπηρετεί το προσωπικό, θεωρώντας ότι ο ρόλος του/της είναι να υπηρετεί και όχι να ηγείται. Ο/Η ηγέτης/τιδα-υπηρέτης/τρια φροντίζει και στηρίζει την ομάδα, ενθαρρύνει, συνεργάζεται, ακούει, ενδυναμώνει, εμπιστεύεται και όλα αυτά χωρίς να απαιτεί μια επίσημη θέση ηγεσίας. Μεταξύ της παραδοσιακής μορφής ηγεσίας και της υπηρετικής ηγεσίας –οι οποίες αποτελούν τους δύο πόλους- υπάρχουν ενδιάμεσες μορφές.

2.6. Η ομαδική ηγεσία (team leadership)

Ο Meredith Belbin (1993) υποστήριξε ότι η σύνθεση μια ομάδας και η ποικιλία της σε προσωπικότητες, ρόλους και συνεισφορές αποτελεί πηγή δύναμης. Διαχώρισε τους/τις μόνους/ες (solo) από τους/τις ομαδικούς/ές ηγέτες/τιδες, υποστηρίζοντας ότι η όλο και αυξανόμενη πολυπλοκότητα των σύγχρονων οργανισμών καθιστούν τους μόνους/ες ηγέτες/τιδες αναποτελεσματικούς/ές παρέχοντας προβάδισμα στην ομαδική ηγεσία. Έτσι, οι μόνοι/ες ηγέτης/τιδες είχαν απεριόριστους ρόλους παρεμβαίνοντας στα πάντα, αγωνίζονταν για υπακοή, επιχειρούσαν να θέσουν σε συγκεκριμένα πλαίσια το προσωπικό, αποκτούσαν «αυλή» κολάκων, κατεύθυναν τους/τις συνεργάτες/τιδες τους και όριζαν τους στόχους. Αντίθετα, ο/η ομαδικός/ή ηγέτης/τιδα έχει περιορισμένους

ρόλους, καθώς έχει μεταβιβάσει ρόλους στους/στις συνεργάτες/τιδές του/της, στηρίζεται στην ποικιλομορφία του προσωπικού, ανιχνεύει ταλέντα χωρίς να απειλείται από άτομα με ξεχωριστές ικανότητες και ενθαρρύνει την ανάπτυξη του προσωπικού.

Η ομαδική ηγεσία βασισμένη στην ανάπτυξη της δύναμης αλλά και στις υπάρχουσες αδυναμίες ολόκληρης της ομάδας προσεγγίζει με έναν πιο ολιστικό και συμμετοχικό τρόπο την άσκηση ηγεσίας, όπου οι καινοτομίες, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων θα προκύψουν από τη δύναμη της ομαδικής εργασίας.

2.7. Η συναλλακτική (transactional) και η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Η συναλλακτική¹⁶ ηγεσία (transactional leadership) στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγέτη/τιδας και προσωπικού και στα αμοιβαία οφέλη που προκύπτουν από μια μορφή συμβολαίου, μέσω του οποίου ο/η ηγέτης/τιδα διανέμει αυτά τα οφέλη –όπως τις αμοιβές και την αναγνώριση- με ανταπόδοση τη συμμετοχή ή/και την πίστη του προσωπικού. Ο όρος αποδίδεται στον James Burns (1978) ο οποίος θεωρεί ότι οι ηγέτες/τιδες πρέπει να θέτουν τους σκοπούς του οργανισμού γνωρίζοντας στο προσωπικό πώς θα πρέπει να δράσουν για την επίτευξη αυτών των σκοπών. Ηγέτης/τιδα και προσωπικό βρίσκονται σε σταθερούς και συμπληρωματικούς ρόλους. Ο Kenneth Leithwood (1990) θεωρεί τη συναλλακτική ηγεσία ως ένα προ-στάδιο για τη μετασχηματιστική ηγεσία.

¹⁶ Όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Πολίτης, 1991), ο όρος: «transaction» εσφαλμένα αποδίδεται ως «συναλλαγή». Θεωρούμε ότι η ακριβέστερη μετάφραση που αποδίδει πληρέστερα τον όρο είναι «συνδιαλλαγή». Παρ' όλα αυτά, για να μη δημιουργηθούν εννοιολογικές παρανοήσεις υιοθετούμε τη συνηθισμένη μετάφραση.

Ο James Burns (1978) είναι ο εμπνευστής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership), ο οποίος τη θεωρεί ως μία σχέση αμοιβαίας, αμφίδρομης παρακίνησης και εξέλιξης που μετατρέπει τους/τις συνεργάτες/ίδες σε ηγέτες/τιδες και τους/τις ηγέτες/τιδες σε ηθικώς δρόντα υποκείμενα. Οι μετασχηματιστικοί/ές ηγέτες/τιδες –εφοδιασμένοι με αξίες- διαμορφώνουν, τροποποιούν και ανυψώνουν τα κίνητρα, τις αξίες και τους σκοπούς του προσωπικού –στο μυαλό και στην καρδιά τους- πετυχαίνοντας σημαντικές αλλαγές στην όλη διεργασία. Συνεπώς αποτελεί μια δυναμική έννοια, καθώς πρόκειται για μετασχηματισμό του οργανισμού και δημιουργία νέας κουλτούρας, όπου αξιολογείται η ενεργοποίηση και ανάπτυξη της συνεργατικότητας, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η επέκταση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων του οργανισμού (Kenneth & Jantzi, 1990). Η αλλαγή της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όπως είναι η σχολική μονάδα, για παράδειγμα, σε πολυ-πολιτισμική, αντι-ρατσιστική, αντι-σεξιστική είναι ευθύνη του/της διευθυντή/ντριας-ηγέτη/τιδας, καθώς η κουλτούρα επηρεάζεται από τον/την ηγέτη/τιδα με τις αξίες που προβάλλει, με το παράδειγμά του/της, με την αλληλεπίδρασή του/της με το προσωπικό, με την εγκαθίδρυση υποστηρικτικού μηχανισμού και με την ισότιμη αντιμετώπιση μαθητών/τριών διαφορετικών εθνοτήτων και πολιτισμικού υπόβαθρου, διαφορετικού φύλου και φυλής, θέτοντας υψηλές προσδοκίες και την αίσθηση κοινής υπευθυνότητας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων.

Ο Bernard Bass (1985) μετεξέλιξε τη θεωρία του Burns στο ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής, ενώ θεώρησε ότι ο μετασχηματισμός είναι μονοδιάστατος, καθώς μόνο οι ηγέτες/τιδες μετασχηματίζουν τους/τις συνεργάτες/ίδες τους και όχι το αντίστροφο. Για τον Bass, οι μετασχηματιστικοί/ές ηγέτες/τιδες διευρύνουν τις ανάγκες του προσωπικού, μετατρέπουν τα ενδιαφέροντά τους, αυξάνουν την εμπιστοσύνη τους αλλά και τις προσδοκίες τους, ενθαρρύνουν την αλλαγή της συμπεριφοράς και την ανάγκη αυτο-πραγμάτωσης (self-actualization)¹⁷.

¹⁷ Σύμφωνα με την πυραμίδα αναγκών του Abraham Maslow, βλ. και Πασιαρδής (2004, σσ.64-68).

Κατά τον Kenneth Leithwood (1990) 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 προβληματισμού και ερωτήσεων και ενθάρρυνση για αλλαγή. Οι μετασχηματιστικοί/ές ηγέτες/τιδες θα πρέπει να βλέπουν τη συνολική εικόνα του οργανισμού, να επικεντρώνονται στη συνεχή βελτίωσή του, να προωθούν μια αίσθηση ιδιοκτησίας μέσα στον οργανισμό, να εργάζονται και να δημιουργούν σε ομάδες, να έχουν ακεραιότητα χαρακτήρα, να είναι εύκολα προσβάσιμοι/ες από τους/τις ενδιαφερόμενους/ες, να επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους/τις άλλους/ες και τον οργανισμό, να αναπτύσσουν τον/την ηγέτη/τιδα στο προσωπικό, να είναι ικανοί/ές να αρχίσουν μια αλλαγή ή/και να την προωθούν δημιουργώντας κάτι νέο μέσα από το παλιό.

Στα συγκεκριμένα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όταν αυξηθεί η δράση των εκπαιδευτικών –πρωταρχικό καθήκον ενός αποτελεσματικού σχολείου- τότε η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προωθείται από τους/τις διευθυντές/ντριες-ηγέτες/τιδες, αλλά από τους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται ατομικά, με στόχο να βελτιώσουν τα σχολεία τους και τότε μιλάμε για ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership) (Bolden et al, 2003). Η πραγματική αλλαγή συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως εμπλεκόμενοι/ες στη διαδικασία εκπαιδευτικής έρευνας και διακατέχονται από τις θεμελιώδεις αρχές της υπευθυνότητας, την αμοιβαίας λογοδοσίας (accountability) και της συνεργασίας.

Από την παραπάνω ανασκόπηση των θεωριών περί ηγεσίας είναι εμφανές ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη θεωρία που να οδηγεί σε επιτυχημένη μορφή άσκησης ηγεσίας σε όλες τις περιστάσεις. Συνεπώς, για μια αποτελεσματική ηγεσία δε θα πρέπει να υιοθετείται πάντα μια συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας, αλλά η άσκηση ηγεσίας που ασκείται να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα δεδομένα των περιστάσεων. Το κατά πόσο θα είναι αποτελεσματική η μορφή ηγεσίας που υιοθετείται θα εξαρτηθεί από την προσωπικότητα και το σύστημα αξιών του/της ηγέτη/τιδας, την επαγγελματική και ψυχολογική ωριμότητα του προσωπικού και τα συγκεκριμένα της

δεδομένης περίπτωσης. Πάντως, ο/η ηγέτης/τιδα που επιδεικνύει υψηλό βαθμό προσαρμοστικότητας και ευελιξίας και που αντιμετωπίζει τα προβλήματα ως διλήμματα μαζί με τους/τις συνεργάτες/τιδές του φαίνεται να είναι και ο/η πιο επιτυχημένος/η.



3. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Ο σχολικός οργανισμός αποτελεί ένα γραφειοκρατικό οργανισμό, σύμφωνα με τη βεμπεριανή εννοιολόγηση, καθώς αποτελεί ένα ιεραρχικά διαμορφωμένο διοικητικό μηχανισμό εξουσίας, με ορθολογικό χαρακτήρα, με μέλη με συγκεκριμένες αρμοδιότητες και καθήκοντα που πρέπει να εκτελέσουν. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα –παρά τις ρητορικές διακηρύξεις περί αποκέντρωσής και του επακόλουθου εκσυγχρονισμού του- αποτελεί ένα πολιτικά συγκεντρωτικό/υπουργο-κεντρικό σύστημα με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης, αφού εκχωρεί μέρος των αρμοδιοτήτων του σε άλλα μη-κεντρικά όργανα, όπως αυτά σε επίπεδο περιφέρειας, νομού και σχολικής μονάδας (Μιχαλακόπουλος, 1987; Κωνσταντίνου, 1994; Πουλής, 2004; Σαΐτης, 2000; 2002; 2005; Φαναριώτης, 1999; 2000). Οι σχολικές μονάδες –και μετά τις αλλαγές του Ν.1566/85, οι οποίες ουσιαστικά αφορούσαν τη μετάβαση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων στους Ο.Τ.Α. (συντήρηση κτιρίων, κατανομή πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες, κ.λπ.)- εξακολουθούν να συνιστούν τη βάση του πυραμδικού τύπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος κατατάσσοντας την Ελλάδα στις χώρες του ΟΟΣΑ με έναν από τους ισχυρότερους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων (Μιχαλακόπουλος, 1987; Moutsios, 1998).

Έτσι, οι σημαντικότερες αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), ενώ τα περιφερειακά επίπεδα αναλαμβάνουν την ευθύνη εφαρμογής των αποφάσεων του κέντρου. Η δομή αυτού του γραμμικού γραφειοκρατικού συστήματος στηρίζεται στην αρχή της ιεραρχίας, με την υπαγωγή κάθε εργαζομένου/ης σε έναν/μία προϊστάμενο/η, με στόχο τη σύνδεση του προσωπικού με την ανώτερη ιεραρχία. Το σύστημα αυτό, αν και διασφαλίζει μια ομοιομορφία στην οργάνωση της εκπαίδευσης, εμποδίζει την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων και την ουσιαστική επικοινωνία των στελεχών.

Αν και η θέση του/της διευθυντή/ντριας μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας, ο ρόλος του/της είναι κεφαλαιώδης στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της με στόχο την αποτελεσματικότητά της, ώστε να μην είναι υπερβολή ο ισχυρισμός ότι η οργάνωση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά την προσωπικότητα του/της Διευθυντή/ντριάς της, αφού το όλο εγχείρημα –εκτός των άλλων- απαιτεί αφοσίωση, όραμα, ενέργεια και πνευματική διέγερση.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν.1566/85 (Φ.Ε.Κ. 167/1985, τ.Α'), κεφ. Δ', άρθρο 11, την καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκούν: ο/η διευθυντής/ντρια και ο/η υποδιευθυντής/ντρια –ως μονομελή όργανα- και ο σύλλογος διδασκόντων –ως πολυμελές όργανο.

Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι δάσκαλος/α του κλάδου ΠΕ 70, με βαθμό Α'¹⁸ και θεωρείται στέλεχος της εκπαίδευσης. Στις αρμοδιότητες και στις ευθύνες του/της έχει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση της νομοθεσίας και των υπηρεσιακών εντολών, την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους/τις σχολικούς/ές συμβούλους (Ν.1566/85, άρθρο 11, κεφ.Δ', παρ.1)¹⁹. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι είναι υπεύθυνος/η για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Την εξουσία πάνω στον αριθμό ατόμων που συγκροτούν τον οργανισμό αυτό την έχει κύρια ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η οποίος/α απαιτεί να εκτελούνται οι εντολές του/της που αποτελούν μέσα διασύνδεσης διευθύνοντος και διευθυνόμενων. Έτσι, ο/η διευθυντής/ντρια από τη μια αποτελεί φορέα οράματος για τη σχολική του/της μονάδα

¹⁸ Για τη λήψη του βαθμού Α' απαιτείται υπηρεσία τουλάχιστον 8 ετών μετά την ανακοίνωση του μόνιμου διορισμού του/της εκπαιδευτικού και συνεπώς η προϋπηρεσία ως αναπληρωτής/τρια δεν υπολογίζεται.

¹⁹ Με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/16-10-2002, τ.Β'), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», προσδιορίζονται ακριβέστερα και εξειδικεύονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων.

και από την άλλη, περιορίζεται στα πλαίσια του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, με εμμονή στην τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Αν και οι διευθυντές/ντριες έχουν να επιτελέσουν ένα ευρύ οργανωτικό και διοικητικό έργο και η αποτελεσματική τους διεύθυνση και ηγεσία εξαρτάται και από την επιστημονική τους κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σύγχρονης εκπαίδευσης, το 88-90% των διευθυντών/ντριών δεν έχουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση στη διοίκηση, καθώς δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Zavlanos, 1981; Σαΐτης, 1990; 1997; Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003). Η έλλειψη, λοιπόν, προγραμματισμού ανάπτυξης στελεχών στην εκπαίδευση έχει ως συνέπεια τα άτομα που καταλαμβάνουν θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία να μη διαθέτουν τις απαιτούμενες επιστημονικές γνώσεις διοίκησης (Σαΐτης, 1997). Με το σκεπτικό αυτό, ο/η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα ή θα είναι αποτέλεσμα εμπειρισμού, διαίσθησης και τύχης ή ενημέρωσής του/της στα θέματα αυτά με ίδια πρωτοβουλία ή και των δύο παραπάνω. Πάντως, δε θα έχει το απαραίτητο επιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο στον τομέα για να γνωρίζει το γιατί.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η επιλογή διευθυντών/ντριών –αλλά και γενικότερα των στελεχών εκπαίδευσης- στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γινόταν τα περασμένα χρόνια κυρίως με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα των υποψηφίων²⁰ και τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους (Π.Δ. 25/2002, Φ.Ε.Κ. 20/7-2-2002, τ.Α'). Παρ' όλα αυτά, με πρόσφατο νόμο (Ν.3467/2006, Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α') υποβαθμίστηκαν –αν όχι απαξιώθηκαν- δραματικά τα ακαδημαϊκά προσόντα των υποψηφίων και υπερτονίστηκαν –και μάλιστα σκανδαλωδώς- τα χρόνια υπηρεσίας²¹ χωρίς να λαμβάνεται η παραμικρή πρόνοια μοριοδότησης υποψηφίων που έχουν αποφοιτήσει από μεταπτυχιακά προγράμματα εξειδικευμένα στην οργάνωση και

²⁰ Αν και η αποτίμηση των τυπικών προσόντων, όπως μεταπτυχιακοί τίτλοι, κ.λπ. δε γινόταν ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που επρόκειτο να επιτελέσει ο/η υποψήφιος/α μετά την επιλογή του/της.

²¹ Ο πρόσφατος νόμος ορίζει ότι οι υποψήφιοι/ες για θέση διευθυντή/ντριας δημοτικού σχολείου θα πρέπει να έχουν 12/ετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία από την οποία τα 8 τουλάχιστον έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει επί μια 5/ετία τουλάχιστον διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας (Ν.3467/2006, άρθρο 7, κεφ.Γ', παρ.1).

διοίκηση της εκπαίδευσης, όταν σε άλλα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης στελέχους τουλάχιστον η παρακολούθηση ειδικής σειράς μαθημάτων σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης²². Η έμφαση, λοιπόν, στην αρχαιότητα –έστω και αν επιστημονικά είναι παραδεκτό ότι αποτελεσματικό διοικητικό στέλεχος δεν είναι ο αρχαιότερος- και τα ανίσχυρα κίνητρα²³ δημιουργούν φραγμό σε ικανούς/ές εκπαιδευτικούς να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για την κάλυψη θέσεων διευθυντών/ντριών. Ακόμα και ο καλός εκπαιδευτικός –όπως γράφει ο Πασιαρδής (1993, σ.27)- δεν είναι επαρκής για τη θέση διευθυντή, καθώς ο καλός εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γίνει αυτόματα και καλός εκπαιδευτικός ηγέτης χωρίς την απαιτούμενη προετοιμασία του σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, αφού τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των δύο ρόλων διαφέρουν.

Επίσης, θεωρούμε ότι η σκληρή δουλειά δεν αρκεί για την αποτελεσματική διεύθυνση, καθώς απαιτείται και ένα σύγχρονο εννοιολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο χωρίς το οποίο δεν μπορεί να ξεπεραστεί ο εμπειρισμός, ο αυτοσχεδιασμός και ο ερασιτεχνισμός. Επιπλέον, πλατιά είναι διαδεδομένη η αντίληψη σε μέλη των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) των νομών²⁴ –υπεύθυνα για την επιλογή διευθυντών/ντριών- ότι η επιλογή

²² Σημειώνουμε ότι τα κριτήρια για την επιλογή Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων Γραφείων και διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων είναι ακριβώς τα ίδια σα να απαιτούνται οι ίδιες γνώσεις και ικανότητες για όλα τα επίπεδα διοίκησης. Φυσικά, από το νομοθετικό πλαίσιο απουσιάζει ολοσχερώς η τεχνική περιγραφή των προκηρυσσομένων θέσεων στελεχών (job description) περιορίζοντας τη δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους.

²³ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το μηνιαίο επίδομα θέσης διευθυντή/ντριας είναι € 176 (Ν.2986/2002, Φ.Ε.Κ. 24, τ.Α', άρθρο 9). Προφανώς, είναι δύσκολο να αποδεχτούμε ότι το ποσόν αυτό αποτελεί ισχυρό οικονομικό κίνητρο για τη θέση διευθυντή/ντριας –κυρίως για τις μεγάλες σχολικές μονάδες- καθώς η οικονομική διαφορά μεταξύ διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρή, κάτι που αποδέχεται και η Επιτροπή Μισθολογίου, όταν τονίζει ότι το ποσόν αυτό είναι τόσο μικρό «ώστε δεν μπορεί να αντισταθμίσει τα αυξημένα καθήκοντα και τις υψηλές ευθύνες που απορρέουν από τις θέσεις αυτές» (Εφημερίδα *Καθημερινή*, 12-5-2002).

Αν και τα οικονομικά κίνητρα ανήκουν στους παράγοντες που δεν υπηρετούν την υποκίνηση, ωστόσο σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας ισχύει η σχέση ότι η παρακινητική δύναμη ισοδυναμεί με την αξία του χρήματος σε σχέση με την ικανοποίηση των αναγκών και την προσδοκία του/της εργαζόμενου ότι θα αμειωθεί για τη συμπεριφορά του κατά προτίμηση (Vroom, 1964).

²⁴ Σύμφωνα με το Π.Δ.1/2003, τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. είναι πενταμελή και αποτελούνται από το Διευθυντή Εκπαίδευσης ως Πρόεδρο, δύο Προϊσταμένους/ες Γραφείων –ή αν δεν υπάρχουν διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων- και δύο αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών.

διευθυντών/ντριών αποτελεί απονομή ενός διακοσμητικού τίτλου, μιας ηθικής αμοιβής –κυρίως για τους άνδρες εκπαιδευτικούς- για τη μακροχρόνια παρουσία τους στην εκπαίδευση –αν όχι για τις κομματικές του/της υπηρεσίες- και όχι προαγωγή ή προώθηση του εκπαιδευτικού σε ανώτερη ιεραρχικά θέση με μεγαλύτερο κύρος, εξουσία αλλά και ευθύνες, καθώς ο/η εκπαιδευτικός μαζί με το παιδαγωγικό του/της έργο επωμίζεται πλέον και διοικητικές ευθύνες. Στις περιπτώσεις αυτές έχουμε κατάλυση της διοικητικής αρχής της αξιοκρατίας και της επιλογής του καλύτερου ατόμου για τη συγκεκριμένη θέση. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τα ευρήματα έρευνας της Άννας Σαΐτη (2000), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να υποβάλλουν αιτήσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων, γιατί όπως δηλώνουν θεωρούν το σύστημα επιλογής ως αναξιόπιστο.

Ο/Η διευθυντής/ντρια κατέχει σημαντική θέση στη δομή της εκπαίδευσης, αλλά σε ένα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό (Μιχαλακόπουλος, 1987; Πουλής, 2004) δεν του παρέχεται η ανάλογη εξουσία (δικαίωμα) και ευθύνη (Πασιαρδής, 1993, σ.27; Σαΐτης, 2000, σ.32) παρά μόνο ασήμαντες αρμοδιότητες. «Αν συνεκτιμήσει κανείς τη σχεδόν ανύπαρκτη αυτονομία της σχολικής μονάδας διαπιστώνει πόσο περιορισμένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων έχει ο διευθυντής» (Παπαναούμ-Τζίκα, 1995, σ.109), γεγονός που φαίνεται να τον/την κάνει να μην μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις της άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας. Επιπλέον, η έρευνα έχει καταδείξει (Σαΐτης, Φέγγαρη & Βούλγαρης, 1997α; Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997β) ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού σε καθημερινή βάση, αντί να ασκήσουν επιτελικό έργο, ασχολούνται με θέματα διοικητικής διεκπεραίωσης, δηλ. ρουτίνας –administrivia, όπως τα ονομάζει ο Πασιαρδής (2004, σ.211)- και ελάχιστα με θέματα ουσίας και δημιουργικής πρωτοβουλίας. Συνεπώς, ίσως να μην μπορούμε να μιλάμε περί «δυναμικής ηγεσίας στην εξασφάλιση ορθού προσανατολισμού του σχολείου» (Θεοφιλίδης, 1994, σσ.92-98) στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς οι στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο/Η διευθυντής/ντρια στο

ελληνικό σχολείο δεν έχει εκείνη την εξουσία και ευθύνη που θα μπορούσε να του επιτρέψει να λειτουργήσει ελεύθερα ως ηγέτης/τιδα, επιλέγοντας, για παράδειγμα, τη σταθερότητα του προσωπικού, τη δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, συντάσσοντας το δικό του/της προϋπολογισμό ως σχολική μονάδα, κ.λπ., αφού περιορίζεται από το νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που τον/την θέλει εκτελεστικό όργανο (Ανδρέου, 1983). Αντίθετα, σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτό του Ηνωμένου Βασιλείου, ο/η διευθυντής/ντρια έχει την ελευθερία να διαμορφώσει τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου του, παρεμβαίνοντας σε αναλυτικά προγράμματα, μεθόδους διδασκαλίας, επιλέγοντας τους ανθρώπινους πόρους της σχολικής του μονάδας, κ.λπ. (Brown, 1990; Gaynor, 1998).

4. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΕΜΦΥΛΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, και μετά την έλευση του λεγόμενου δεύτερου φεμινιστικού κύματος, παρουσιάστηκε μια έντονη ερευνητική κινητικότητα και από τις δύο πλευρές του Ατλαντικού για ζητήματα που αφορούσαν τη θέση της γυναίκας στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, αλλά και στον ανδροκρατούμενο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων (Davidson & Cooper, 1992; Fagenson, 1993a; 1993b; Davidson, 1997; Davidson & Burke, 2000), καθώς και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Έτσι, η αγγλοσαξονική τουλάχιστον έρευνα ασχολήθηκε ευρέως με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε θέσεις ηγεσίας, διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων (Biklen & Brannigan, 1980; Strober & Tyack, 1980; Schmuck, 1979; 1995; 1996; Fauth, 1984; Shakeshaft, 1987; 1993a; 1983b; Ortiz & Marshall, 1988; Al-Khalifa, 1992; Adler et al, 1993; Gold, 1993; 1996; Hall, 1993; 1996; 1997; Ouston, 1993; Ozga, 1993; Strachan, 1993; 1998; Tanton, 1994; Hill & Ragland, 1995; Robertson, 1995; Dunlap & Schmuck, 1996; Matthews, 1996; Kontogiannopoulou-Polydorides & Zambeta, 1997; Wilson, 1997; David & Woodward, 1998; Blackmore, 1999), με τον τρόπο άσκησης ηγεσίας και διοίκησης από αυτές (Helgesen, 1990; Rosener, 1990; Schein, 1994; Kruger, 1996; Coleman, 1996b; 2002; Reay & Ball, 2000; Vinkenburg et al, 2000), με ζητήματα που άπτονται της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας γυναικών εκπαιδευτικών λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών παραμέτρων (Coleman, 1996a; 2002), με τις έμφυλες προκαταλήψεις και προϊδεάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Clement, 1980) και με την αμφισβήτηση του ανδροκρατικού τρόπου άσκησης ηγεσίας και διοίκησης (Hearn, 1992; 1994; Blackmore, 1993; 1995; Cheng, 1996a; 1996b; Collinson & Hearn, 1995; 1996a; 1996b; 2000). Αντίθετα, στον ελληνικό χώρο η έρευνα προς τον τομέα αυτό ήταν ελάχιστη έως ανύπαρκτη, με αποτέλεσμα η σχετική ελληνική βιβλιογραφία να είναι πενιχρή (Μαραγκουδάκη, 1997; Χατζηπαναγιώτου, 2003; Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; 2002; Σαΐτη, 2000).

4.1. Ανδρισμός και ηγεσία: Μια φεμινιστική κριτική προσέγγιση

Η φεμινιστική θεωρία και η ανάδυση των ανδρικών σπουδών²⁵, η θεωρία των φύλων (Κογκίδου & Πολίτης, 2006) και η κριτική θεωρία της οργάνωσης και διοίκησης βοήθησαν στην αποδόμηση της ανδροκρατικής έννοιας της ηγεσίας ως θεωρίας και πράξης. Η φεμινιστική οργανωτική θεωρία έχει επισημάνει τη σύνδεση ανδρισμού και ορθολογισμού²⁶, καθώς κατέδειξε ότι η έννοια του ορθολογισμού από το διαφωτισμό με τον Descartes και τον Kant έως τον Max Weber που διαπερνά τους Λόγους (discourses)²⁷ περί οργανισμών και διαμορφώνει τις πρακτικές διοίκησης είναι γένους αρσενικού²⁸, παρόλο που παρουσιάζεται ως έμφυλα ουδέτερη (Kanter, 1977;

²⁵ Το νέο πεδίο έρευνας που δημιούργησαν οι Ανδρικές Σπουδές βασίστηκε στις πρωτοποριακές εργασίες των φεμινιστριών πάνω στο κοινωνικό φύλο (gender) και κατά προέκταση στις Γυναικείες Σπουδές. Οι ερευνητές/τριες άρχισαν να εξετάζουν τη ζωή και τις εμπειρίες των ανδρών όχι απλώς ως κανονιστικές/ρυθμιστικές, αλλά ως κατασκευές κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές και συνεπώς μεταβλητές και ασταθείς –αν και η πλειοψηφία των ανδρικών σπουδών έχει κατηγορηθεί ότι εκλαμβάνει την κατηγορία «άνδρας» με μια ουσιοκρατική προσέγγιση. Για τις Ανδρικές Σπουδές, βλ. και Connell (1995); Πολίτης (2006α).

²⁶ Από την εποχή του Διαφωτισμού, το 17^ο αιώνα, οι άνδρες επιχείρησαν να ορίσουν το ανθρώπινο υποκείμενο με βάση τη λογική, θεωρώντας ότι οι γυναίκες στερούνται ορθολογικής σκέψης, καθώς είναι πλησιέστερα προς τη φύση, λόγω της αναπαραγωγικής τους ικανότητας. Μάλιστα, ο Victor Seidler (1989) υποστηρίζει ότι η ανδρική ταυτότητα έχει τόσο πολύ στενά ευθυγραμμιστεί με τη λογική, ώστε ο ορθολογισμός να αποτελεί την κριτική βάση του ανδρισμού.

Όπως σημειώνουν η Anne Ross-Smith και ο Martin Kornberger (2004), ο ορθολογισμός αφ' εαυτού δεν είναι ανδροκρατικός, αλλά η ανδροποίησή του που συντελέστηκε ιστορικά και η οποία θα πρέπει και να αποκαλυφθεί και να της ασκηθεί κριτική.

²⁷ Ο όρος: «Λόγος» (discourse) χρησιμοποιείται με την έννοια που του είχε αποδώσει ο Michael Foucault (1987), ο οποίος και τον όρισε ως μια συστηματικά οργανωμένη ολότητα από κανόνες και συμβάσεις βάσει των οποίων παράγεται νόημα. Η ολότητα αυτή αποτελείται από επιμέρους μονάδες, τις προτάσεις/αποφάνσεις, οι οποίες και συγκροτούν ένα ρηματικό πεδίο (discursive field) που ορίζει και το εκάστοτε νόημα. Ωστόσο, το νόημα αυτό δεν προηγείται του ρηματικού πεδίου αλλά συγκροτείται μέσα από ρηματικές πρακτικές (discursive practices), οι οποίες αποτελούν ανώνυμους ιστορικούς κανόνες που προσδιορίζουν μια ενότητα στις σχέσεις τους. Οι ρηματικές πρακτικές υφίστανται ως διασπορά «κανονικότητων», οι οποίες οργανώνονται σε επιμέρους πεδία, όπως της ιατρικής, της φιλολογίας, της ψυχολογίας, κ.λπ. Έτσι, λοιπόν, οι Λόγοι ως οργανωμένες ομάδες γνώσης που εκφράζουν νοήματα και αποδίδουν αξίες σε θεσμούς, ορίζοντας και περιορίζοντας αυτό που μπορεί να ειπωθεί ή να μην ειπωθεί στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου θεσμού, αποτελούν τρόπους σκέψης ή αναπαράστασης ενός θέματος παράγοντας γνώση σχετικά με το θέμα.

²⁸ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Warren Bennis (1989b) αναφερόμενος στο πώς να γίνεις ηγέτης αποκλείει παντελώς τις γυναίκες, αποτυγχάνοντας να καταστήσει προβληματική τη σχέση ανδρών και ανδρισμού με την ηγεσία, ενώ χρησιμοποιεί το αρσενικό γένος (he) και τον όρο διευθυντής εναλλασσόμενα.

Ferguson, 1985; Morgan, 1996; Ross-Smith & Kornberger, 2004). Μάλιστα, αποτελεί συνώνυμο του ηγεμονικού ανδρισμού, καθώς ενσωματώνει τις ανδροκρατικές αξίες της εξουσίας, της δύναμης, της υπεροχής, του ορθολογισμού, της βεβαιότητας, της διείσδυσης στη γνώση, του ατομικισμού, της αυτοπεποίθησης, του ανταγωνισμού, της δεξιοτεχνίας, της γνώσης των δημοσίων πραγμάτων, της αυτο-πειθαρχίας, του ελέγχου, της επιβολής, κ.λπ. (βλ. και Kenway & Fitzclarence, 1997, p.121). Ας μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν πολιτισμικά νοήματα και προσωπικές προϋδεάσεις που επενδύουν την έννοια της ηγεσίας, όπως για παράδειγμα το ότι η πρώην πρωθυπουργός του Ηνωμένου Βασιλείου Margaret Thatcher²⁹ μετονομάστηκε μεταφορικά σε «Σιδηρά Κυρία» –παράβαλε «Τρυφερά Κυρία». Η χρήση της μεταφοράς ήταν απαραίτητη ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν δύο ασυμβίβαστες και αντιφατικές έννοιες: η θηλυκότητα της γυναίκας και ο «ανδρισμός» της ηγέτιδας – κάτι που δεν ισχύει για τους άνδρες, όπως για παράδειγμα τον Adenauer, για τους οποίους τίτλοι όπως «Σιδηρούς Καγκελάριος» είναι προνομιακοί. Αυτό υπαγορεύεται από το ευρύτερο σύστημα συμβόλων και μεταφορών στη δυτική κουλτούρα που ταυτίζει τις γυναίκες με το συναίσθημα και το «μαλακό» και ήπιο του χαρακτήρα.

Ο κόσμος, λοιπόν, της οργάνωσης και διοίκησης κυριαρχείται ιστορικά από άνδρες και η έννοια της ηγεσίας έχει κατασκευαστεί κυρίως με όρους ανδρικούς³⁰, με συνέπεια η ηγεσία να έχει παραδοσιακά εξισωθεί με τον ανδρισμό σε όλες τις

²⁹ Τη δεκαετία του '80 η Margaret Thatcher ως πρωθυπουργός της Μεγάλης Βρετανίας για 12 χρόνια –περισσότερα από οποιοδήποτε άνδρα- εφήρμοσε περικοπές στις προνοιακές παροχές για τη φροντίδα των παιδιών, τη μητρότητα και τα δικαιώματα των γυναικών στο χώρο εργασίας και δεν επιχείρησε ως γυναίκα να προωθήσει «γυναικεία» ζητήματα.

³⁰ Οι άνδρες είναι αυτοί που όριζαν –και μέχρι ενός σημείου ορίζουν- το τι σημαίνει να ασκείς διοίκηση ή να ηγείσαι ενός οργανισμού, μιας σχολικής μονάδος ή ενός εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνοντας ανδροκρατικές –όπως τονίζει και η Charol Shakeshaft (1993b, p.94)- αντιλήψεις και προϋδεάσεις, οι οποίες διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα μέσα από την ανδρική οπτική και οι οποίες καταλήγουν να θεωρούνται ως «φυσικές», κανονιστικές ή/και αυτονόητες (Weedon, 1997; Enomoto, 2000). Μάλιστα, η Dorothy Smith (1987, pp.19-20) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι «οι οπτικές, οι υποθέσεις, τα διαφέροντα μόνο του ενός φύλου και μιας κοινωνικής τάξης αντιπροσωπεύονται ως γενικά και η μονόπλευρη άποψη θεωρείται ως φυσική και προφανής», ενώ κάθε άλλη διάσταση αυτών των δεδομένων θεωρείται ως παρέκκλιση. Παρ' όλα αυτά, για να μην απορριφθούν ως εκτροπή οι γυναίκες, αναγκάζονται «να κινούνται μέσα σε ένα Λόγο (discourse) στου οποίου την κατασκευή δεν έχουν συμβάλει στο ελάχιστο και εκφράζουν, περιγράφουν και συντηρούν τις λειτουργικές αρχές και το λεξιλόγιο ενός τοπίου στο οποίο είναι ξένες» (Smith, 1987, p.52).

καταστάσεις της κοινωνικής ζωής (Coleman, 2002; Cunha & Cunha, 2002)³¹. Το τυπικό προφίλ του κατόχου διευθυντικής θέσης είναι «σταθερά λευκός και άνδρας, με μια αδιαφιλονίκητη λαμπερή, καλοφτιαγμένη όψη»³² (Kanter, 1977, p.42), ενώ η διευθυντική του ανδρική υποκειμενικότητα αποπνέει μια αύρα ανδρισμού, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, σταθερότητας και ελέγχου των πάντων³³, συνδέεται με τον ορθολογισμό, τη χρήση στρατηγικών και ρίσκου³⁴ και τον προσανατολισμό προς το μέλλον και εκφράζεται με επιθετικές και ανταγωνιστικές πρακτικές που αφορούν υπεροχή και κυριαρχία (Collinson & Hearn, 1996b). Ο Robert Connell (1998) μιλά για υπερεθνικό επιχειρησιακό ανδρισμό, ενώ η Woodward (1996) για πολυεθνικούς έμφυλα γραφειοκρατικούς οργανισμούς στους οποίους η ανδρική νόρμα είναι κυρίαρχη και οι ανδροκρατικές πρακτικές αντίστασης στη γυναικεία ηγεσία διατηρούνται. Παράλληλα, η δημιουργία πολυεθνικών οργανισμών ενισχύει την παγκοσμιοποιημένη αυτή «φύση» της ανδρικής κυριαρχίας, ενώ συγκεκριμένοι διευθυντικοί ανδρισμοί, όπως ο πατερναλισμός, ο αυταρχικός έλεγχος, κ.λπ. δεν ενισχύουν μόνο την εξουσία αυτών των ανδρών, αλλά επιβεβαιώνουν και το «δικαίωμά» τους να διοικούν και να διευθύνουν.

³¹ Είναι χαρακτηριστικό ότι έρευνα στις Η.Π.Α. έδειξε ότι άνδρες και γυναίκες θεώρησαν τα ανδρικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ως τα καταλληλότερα για την άσκηση ηγεσίας σε ποσοστό 65%. Μόνο το 25% θεώρησε ως καλό ηγέτη το υποκείμενο που συγκέντρωνε χαρακτηριστικά της ανδρόγυνης προσωπικότητας (Powell & Butterfield, 1979). Με τις αντιλήψεις αυτές πιθανόν οι γυναίκες να καλλιεργούν ανδρικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας με στόχο τη στρατολόγησή τους σε θέσεις ιεραρχίας, ενώ παράλληλα διακωλύουν τη στερεότυπη αντίληψη ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα καλύτερα για την ηγεσία. Φυσικά, αυτά τα δεδομένα της έρευνας δε σημαίνει ότι ισχύουν στα ίδια ποσοστά και σήμερα ή ότι ισχύουν και σε άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς, παρ' όλα αυτά είναι ενδεικτικά των αντιλήψεων.

³² Σημειώνουμε ότι η επιτυχία κάποιων διευθυντικών στελεχών έχει μεγάλη σχέση και εξάρτηση από τις «κρυφές» υπηρεσίες νοικοκυριού που παρέχονται από συζύγους, μητέρες και γενικότερα γυναίκες. Επιπροσθέτως, οι άνδρες σε διευθυντικές θέσεις συχνά «αποστασιοποιούνται» από την ευθύνη τους για τα παιδιά και την οικογένεια, καθώς τέτοιες συμπεριφορές ερμηνεύονται με θετικό τρόπο από πλευράς οργανισμού, ως στοιχείο αφοσίωσης στην εταιρεία και προσωπική ικανότητα ελέγχου της «προσωπικής ζωής».

³³ Αν και η επιθυμία για ασφαλή και σταθερή αίσθηση εαυτού μάλλον αναπαράγει προσωπικό άγχος και ανασφάλεια παρά την εξαλείφει.

³⁴ Οι καταστροφικές συνέπειες της επίδρασης του ηγεμονικού ανδρισμού σε κρίσιμες διευθυντικού επιπέδου λήψεις αποφάσεων σχετίζεται με την έκρηξη του διαστημοπλοίου Challenger, καθώς η έρευνα αποκάλυψε ότι η λανθασμένη απόφαση ελήφθη από μια ομάδα ανδρών διευθυντών των οποίων η διοικητική ανδροκρατική φιλοσοφία βασιζόταν στη λήψη ρίσκου (Messerschmidt, 1996).

Σε έρευνα για τις αντιλήψεις φοιτητών/τριών σχετικά με το φύλο και την άσκηση διοίκησης, οι άνδρες θεώρησαν τους άνδρες ως καταλληλότερους σε ποσοστό 50-67% (ανάλογα με την περιοχή του δείγματος) και τις γυναίκες σε ποσοστό 2-5%, ενώ οι γυναίκες φοιτήτριες θεώρησαν τους άνδρες καταλληλότερους σε ποσοστό 55-60% και τις γυναίκες σε ποσοστό 31-35% (Schein & Davidson, 1993). Μάλιστα, την επιτυχία των ανδρών την απέδωσαν στις δεξιότητες, ενώ των γυναικών στην προσπάθεια και στην τύχη, ενώ την αποτυχία των ανδρών στην κακή τύχη και των γυναικών στην ανικανότητα. Επίσης, ο Gareth Morgan (1986, p.179) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «η σύνδεση μεταξύ των ανδρικών στερεότυπων και αξιών που κυριαρχούν σχετικά με τη φύση των οργανισμών είναι εντυπωσιακή ... Συχνά οι οργανισμοί ενθαρρύνονται να είναι ορθολογικοί, αναλυτικοί, να κάνουν χρήση στρατηγικής³⁵, να προσανατολίζονται στις αποφάσεις, να είναι σκληροί και επιθετικοί, κ.λπ., όπως οι άνδρες»³⁶. Οι θέσεις στην ιεραρχία –εκπαιδευτική και άλλη- έχουν θεωρηθεί ότι απαιτούν αυτονομία, απώθηση συναισθημάτων και ευαισθησίας, ρεαλιστικές και προσγειωμένες προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, άκρατο ορθολογισμό, αναλυτικές ικανότητες και σχεδιασμό, προσανατολισμό στους σκοπούς και στις επιτεύξεις του οργανισμού, κ.λπ., χαρακτηριστικά που δε συνδέονται αρμονικά με την τρέχουσα έννοια της θηλυκότητας και τις αξίες της, θέτοντας τις γυναίκες εκτός τις ιεραρχίας των οργανισμών ή δημιουργώντας εμπόδια στη στρατολόγησή τους. Η Rosabeth Kanter (1977, p.22) μιλάει για την κατίσχυση ενός «ανδρικού ήθους» που δρα ως απαγορευτική αρχή για όσες γυναίκες επιχειρούν να εισχωρήσουν σε ηγετικές θέσεις³⁷

³⁵ Σημειώνουμε την έννοια της στρατηγικής ως μεταφορά από το στρατό και τον πόλεμο, βλ. και Ross-Smith & Kornberger (2004, pp.293-296). Ο Henry Mintzberg (1994), για παράδειγμα, εμπνευσμένος από τη φαλλοκεντρική λογική του πολέμου κάνει χρήση της μεταφοράς της στρατηγικής παρουσιάζοντας κάθε οργανισμό ως όχημα της διοικητικής πολεμικής μηχανής, διαπλέκοντας έτσι αξεδιάλυτα ορθολογισμό και ανδρισμό.

³⁶ Επίσης, η γλώσσα της διοίκησης επιχειρήσεων συχνά είναι σεξιστική χρησιμοποιώντας ετεροσεξιστικούς όρους, όπως αυτός της διείσδυσης στις αγορές ή την εκτεταμένη χρήση αθλητικών μεταφορών για τον εξορθολογισμό διοικητικών αποφάσεων και πρακτικών.

³⁷ Φυσικά, δε λείπουν και οι γυναίκες που μοιράζονται αυτές τις ανδρικές αξίες με τους άνδρες ή αποδέχονται αυτούς τους ανδρικούς «κανόνες» μέσα στους οργανισμούς. Άλλωστε, κάποιες αυταρχικές μορφές ηγεσίας που ασκούν ερμηνεύεται ως ανάγκη προσαρμογής σε ανδρικές νόρμες. Τέλος, οι Alice Eagly και Blair Johnson (1990) αναφέρουν ότι οι γυναίκες που ασκούν

–για την επικράτηση ανάλογου «ανδρικού ήθους» μιλούν οι Cunha όταν αναφέρονται σε συγγράμματα οργάνωσης και διοίκησης (βλ. και Cunha & Cunha, 2002). Έτσι, οι άνδρες υπερτερούν αριθμητικά σε εξουσία, σε δύναμη, σε κοινωνικό status και σε υψηλά εισοδήματα έναντι των γυναικών, μονοπωλώντας τις υψηλότερες θέσεις στην ιεραρχία και δίνοντας στην έννοια της ηγεσίας μια ανδρική εικόνα –στις περισσότερες δυτικές, τουλάχιστον, κοινωνίες (Collinson & Hearn, 1996b).

Η αριθμητική κυριαρχία των ανδρών σε ηγετικές θέσεις στους οργανισμούς και η εννοιολόγηση της ηγεσίας με όρους ανδρισμού έχει επηρεάσει τον αριθμό γυναικών στις θέσεις αυτές. Οι ερμηνείες που έχουν δοθεί για το μικρό αριθμό γυναικών στην ιεραρχία συνοψίζονται σε τρεις κύριες συνιστώσες: σε αυτές που επικεντρώνονται στα έμφυλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και στις έμφυλες μορφές κοινωνικοποίησης των υποκειμένων· σε αυτές που θεωρούν ότι άνδρες και γυναίκες είναι όμοιες και επισημαίνουν κοινωνιολογικούς και δομικούς παράγοντες, όπως οι θέσεις των γυναικών στους οργανισμούς, η έμφυλη πολιτική των οργανισμών, οι έμφυλες προκαταλήψεις κατά την αξιολόγηση, κ.λπ.· και σε αυτές που επιχειρούν να γεφυρώσουν τις μικρο- και τις μακρο- προσεγγίσεις ερευνώντας πώς οι υποκειμενικότητες διαμορφώνονται μέσω των πολιτισμικών συγκείμενων (Henriques, Hollway, Urwin, Venn & Walkerdine, 1998).

Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει ένα ευρύ ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας περισσότερο συμμετοχικές, μη-ιεραρχικές, ευέλικτες, με δεξιότητες φροντίδας και προσανατολισμένες στις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτές οι νέες μορφές ηγεσίες θεωρούνται ότι μπορούν να μετασχηματίσουν έναν οργανισμό σε πιο ανθρώπινο αρκεί να υιοθετήσουν τις αξίες αυτές που εναρμονίζονται με τη γυναικεία ταυτότητα.

Φυσικά, αυτός ο ριζοσπαστικός μετασχηματισμός των οργανισμών δε θα επιτευχθεί με τη στρατολόγηση περισσότερων γυναικών στην ιεραρχία, με στόχο τη συμπλήρωση του ελλειμματικού συστατικού από θηλυκά χαρακτηριστικά και συνεπώς τη βελτίωσή του σε πιο αποτελεσματικό. Η αντίληψη αυτή της ετικετοποίησης των

επαγγέλματα στα οποία κυριαρχεί το φύλο τους, όπως αυτό της νοσοκόμας, διοικούν με πιο ανδρικές μορφές διοίκησης σε σύγκριση με τους άνδρες ομολόγους τους.

μορφών ηγεσίας ως ανδρικές ή γυναικείες θα πρέπει να αντιμετωπιστεί κριτικά, καθώς η κατασκευή μορφών ηγεσίας ως θηλυκές μπορεί να είναι κάτι το ανατρεπτικό σε σχέση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, παράλληλα όμως η κατασκευή αυτή αναπαράγει τα έμφυλα στερεότυπα και τον παραδοσιακό έμφυλο διαχωρισμό της εργασίας (Billing & Alvesson, 2000).

Αλλά τι εννοούμε όταν μιλάμε για ανδρισμό και θηλυκότητα; Ανδρισμός και θηλυκότητα συχνά θεωρούνται από τις ουσιοκρατικές θεωρήσεις ως αλληλο-αποκλειόμενες οντότητες που εδράζουν στα σώματα ανδρών και γυναικών. Κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού, άνδρες και γυναίκες κατασκευάστηκαν μέσω αντιθετικών ιεραρχικών δίπολων³⁸, όπως ορθολογισμός-συναίσθημα, αντικειμενικότητα-υποκειμενικότητα, ποσοτικό-ποιοτικό, αναλυτικό-συνθετικό, ανεξάρτητο-εξαρτημένο, ενεργητικό-παθητικό, κ.λπ. Η τυπική περιγραφή του ανδρισμού τονίζει το πρώτο σκέλος αυτών των δίπολων, όπως αντικειμενικός, αναλυτικός, ποσοτικός, ορθολογιστής, ανεξάρτητος, διεκδικητικός, σκληρός, κ.λπ.

Παρ' όλα αυτά, ο δίπολος και άκαμπτος διαχωρισμός ανδρισμού και θηλυκότητας άρχισε να αμφισβητείται με το διάβημα του μετα-στρουκτουραλισμού (post-structural) και του μετα-μοντέρνου φεμινισμού (post-modernist feminism), καθώς υποστηρίχθηκε ότι ο ανδρισμός και η θηλυκότητα δεν αποτελούν πάγιες και σταθερές ουσίες που προσκτώνται μια φορά και παραμένουν για πάντα, αλλά είναι ρευστές και υπό συνεχή δια-μόρφωση και ανα-μόρφωση επιτελέσεις, οι οποίες εξαρτώνται από τα κοινωνικο-πολιτισμικά και ιστορικο-πολιτικά νοήματα που τους αποδίδονται. Με την οπτική της ρευστότητας και της μη-ύπαρξης ουσίας, ο ανδρισμός

³⁸ Η σύνδεση του ανδρισμού με τη λογική και της θηλυκότητας με το συναίσθημα δημιούργησε διχοτομικά αντιθετικά ιεραρχικά δίπολα, από τα οποία η δυτική σκέψη –ακόμα και σήμερα– δυσκολεύεται να αποδράσει. Αυτός ο λογο-κεντρισμός ή φαλλο-λογο-κεντρισμός –δηλαδή η κυριαρχία της ανδροκρατικής γλώσσας και της ανδρικής ετεροσεξουαλικότητας– θεμελιωμένος πάνω στα παραπάνω ιεραρχικά δίπολα, της λογικής και της εξουσία του πατριαρχικού μοντέλου, παρήγαγε ηγεμονικούς ανδρισμούς, οι οποίοι συνδέθηκαν με την τάξη και όχι με την αταξία, με το πνεύμα και όχι με το σώμα, με τη γνώση και την αποστροφή στη φύση, καθώς και με τις επακόλουθες έμφυλες κοινωνικές κατασκευές. Έτσι, η επιστημονική σκέψη –και ιδιαίτερα ο θετικισμός– ταυτιζόμενη με τον ορθολογισμό, τον ανδρισμό και την εξουσία, αποτέλεσε κύριο μηχανισμό νομιμοποίησης του αποκλεισμού των γυναικών από το χώρο αυτό, συσχετίζοντάς τες με τη μη-αυθεντική πηγή γνώσης που είναι τα συναίσθημα, η διαίσθηση και η εμπειρία.

δεν αφορά μόνο άνδρες αλλά και γυναίκες, αν επιτελείται από αυτές. Μάλιστα, όσο περισσότερα «ανδρικά» χαρακτηριστικά της προσωπικότητας συγκεντρώνει μια γυναίκα, τόσο πιο πιθανόν είναι αυτή να θεωρηθεί ως επιτυχημένη διευθύντρια και να ανέλθει στην ιεραρχία ενός οργανισμού (Cheng, 1996a, p.xii). Έτσι, κάποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να καταπιεστούν ή/και να απωθηθούν από τους άνδρες, όπως ένα εύρος συναισθημάτων και αναγκών και συγκεκριμένα η εν-συναίσθηση, η συμπόνια, η δεκτικότητα, η φροντίδα, κ.λπ., χαρακτηριστικά που θεωρούνται ασύμβατα με τον ανδρισμό, καθώς αυτά συσχετίζονται περισσότερο με τη θηλυκότητα. Με τον τρόπο αυτό, ο ανδρισμός θεωρείται ως αντίθετος της θηλυκότητας, με συνέπεια να ορίζεται ως αντι-θηλυκότητα και να ορίζεται με αυτό που δεν είναι παρά με αυτό που είναι (Beauvoit, 1979).

Η αμφισβήτηση αυτών των έμφυλων δίπολων οδήγησε πρόσφατες εννοιολογήσεις της ηγεσίας και της διοίκησης να θεωρήσουν ότι βρίσκονται περισσότερο σε αρμονία με αυτές τις αξίες και τους προσανατολισμούς που περιγράφονται ως θηλυκές, με συνέπεια οργανισμοί που ανδροκρατούνται στις θέσεις ιεραρχίας να επικροτούν προσανατολισμούς προς το συναίσθημα, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα, τον προσανατολισμό στους ανθρώπους, κ.λπ. Παρ' όλα αυτά, οι γυναίκες που ασκούν ηγεσία δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με προσανατολισμούς προς τη θηλυκότητα και όπως προαναφέρθηκε συχνά αναπτύσσουν προσανατολισμούς περισσότερο ανδρικούς παρά γυναικείους. Έτσι, όπως αναφέρει η Kanter (1977), η ταύτιση των γυναικών με το «ανδρικό» πρότυπο επιτυχίας σε ζητήματα ηγεσίας, μετατρέπεται σε όλο και πιο σημαντική, καθώς αυτές κινούνται προς τις ανώτερες ιεραρχικές θέσεις ενός οργανισμού, απορρίπτοντας συνήθως ακόμα και τα ελάχιστα δείγματα «θηλυκών» αξιών που πιθανόν προγενέστερα να είχαν υποστηρίξει.

Για να πάψουμε, λοιπόν, όταν σκεφτόμαστε διοίκηση και ηγεσία να σκεφτόμαστε άνδρες (think manager – think male) (Schein & Davidson, 1993) θα πρέπει η έρευνα της επιστημονικής διοίκησης να μην παραμελεί πλέον ζητήματα φύλου, ανδρών, ανδρισμών και εξουσίας, να επικεντρωθεί κριτικά σε αυτά, αμφισβητώντας την έμφυλη «φύση» τους και καθιστώντας προβληματική την αντίληψη ότι οι πανίσχυρες διευθυντικές θέσεις με κύρος συγκροτούν την πιο σαφή

μορφή ηγεμονικού ανδρισμού, αφήνοντας τις υποβαθμισμένες και ανειδίκευτες στις γυναίκες. Συνεπώς, αποτελεί απαίτηση πλέον η τέλεση μεγάλων αλλαγών στη θεώρηση της οργάνωσης και διοίκησης, η οποία κυριαρχείται από άνδρες θεωρητικούς, δίνοντας έμφαση σε οπτικές και προτεραιότητες οι οποίες έχουν αγνοηθεί ή/και παραμεληθεί από τους άνδρες ακαδημαϊκούς της οργάνωσης και διοίκησης. Υπάρχει ανάγκη κριτικής, φεμινιστικής και αναστοχαστικής μελέτης για τη διαρκή κυριαρχία και αλληλεπίδραση, ανδρών, ανδρισμών και διοίκησης και οργάνωσης.

4.2. Έμφυλες μορφές άσκησης ηγεσίας: Η αμφισβήτηση του ανδροκρατικού μοντέλου

Με την όλο και αυξανόμενη είσοδο των γυναικών σε θέσεις στελεχών με ηγετικούς ρόλους που συνήθως κατά το παρελθόν καταλαμβάνονταν αποκλειστικά από άνδρες, προσέλυσε το ενδιαφέρον της διερεύνησης του αν γυναίκες και άνδρες ασκούν διαφορετικές μορφές ηγεσίας. Έτσι, πολλά ερευνητικά ερωτήματα έχουν δημιουργηθεί σχετικά με το αν οι προσεγγίσεις στην ηγεσία διαφέρουν μεταξύ των φύλων εξαιτίας του ότι άνδρες και γυναίκες αποτελούν δύο διακριτές βιολογικές ομάδες για το αν οι διαφορές αυτές είναι μόνο θέμα ύφους (style) και όχι υπόστασης για το αν είναι πραγματικές ή υποθετικές για το ποια μορφή ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματική και οδηγεί σε επιτυχία, ερωτήματα από τα οποία έχουν προκύψει ποικίλες θεωρίες. Παρ' όλα αυτά, είναι πολύ ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι κάποιες φορές το επίκεντρο της προσοχής στράφηκε προς την επάρκεια ή ανεπάρκεια των μορφών ηγεσίας των γυναικών, εκλαμβάνοντας –a priori– την ανδρική μορφή ηγεσίας ως την αρχετυπική και κανονιστική μορφή.

Η θεωρία του βιολογικού παράγοντα υποστηρίζει ότι η ηγεσία καθορίζεται βιολογικά και είναι εγγενής στους άνδρες και ως εκ τούτου ακατάλληλη για τις γυναίκες. Αν και η έρευνα έχει αποδείξει ανύπαρκτες ή ελάχιστες έμφυλες διαφορές

στις μορφές ηγεσίας ανδρών και γυναικών (Evetts, 1994; Gold, 1996; Reay & Ball, 2000; Vinkenburg et al, 2000; Collard, 2001), ή ακόμα και ομοιότητες, τα έμφυλα στερεότυπα παραμένουν ακόμα ισχυρά απεικονίζοντας τις γυναίκες ως λιγότερο ικανές για την άσκηση ηγεσίας σε σύγκριση με τους άνδρες.

Η θεωρία των έμφυλων ρόλων αναγνωρίζει την επίδραση της κοινωνικοποίησης και εξετάζει την εκμάθηση των έμφυλων ρόλων ως καθοριστικό παράγοντα για την άσκηση ηγεσίας. Αρχικά η θεωρία της κοινωνικοποίησης στους έμφυλους ρόλους (sex-role socialization) υποστήριξε ότι αφού οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται διαφορετικά σε σχέση με τους άνδρες και αναπτύσσουν διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, το γεγονός αυτό θα προκαλεί και μια έμφυλη διαφοροποίηση στις μορφές άσκησης ηγεσίας³⁹.

Παράλληλα, η θεωρία αυτή ανέδειξε και τη θεωρία της ανδρόγυνης προσωπικότητας (androgyny) της Sandra Bem (1974), η οποία συγκεντρώνει σε ισορροπία ανδρικά και γυναικεία χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της, ο άνδρας βρίσκεται στον ένα πόλο ενός συνεχούς και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του σε σχέση με τις μορφές ηγεσίας προσανατολίζονται προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (task-oriented) και την συντελεστικότητα (instrumentality), ενώ η γυναίκα βρίσκεται στον άλλο πόλο και οι μορφές ηγεσίας που ασκεί προσανατολίζονται προς τις ανθρώπινες σχέσεις (people-oriented) και την εκφραστικότητα (expressivity). Ένας ανδρόγυνος άνδρας μπορεί να συγκεντρώνει ανδρικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά βαθμολογείται υψηλά και σε χαρακτηριστικά θηλυκότητας, και το αντίστροφο συμβαίνει για μια ανδρόγυνη γυναίκα. Έτσι, μια ανδρόγυνη προσωπικότητα θα είναι προσανατολισμένη τόσο προς τους σκοπούς του οργανισμού όσο και προς τις ανθρώπινες σχέσεις (βλ. και Korabik, 1990).

³⁹ Σημειώνουμε ότι σύμφωνα με τη μετα-στρουκτουραλιστική και μετα-μοντέρνα φεμινιστική προσέγγιση, τα υποκείμενα δεν αποτελούν παθητικούς/ρομποτικούς δέκτες έμφυλης κοινωνικοποίησης, αλλά ως ενεργά υποκείμενα διαπραγματεύονται με το περιβάλλον και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των «ταυτοτήτων» τους –έμφυλων και άλλων- πάνω στις οποίες κάνουν περίπλοκες κοινωνικές και ψυχικές επενδύσεις (Henriques et al, 1998).

Η ανάλυση, λοιπόν, των καταστάσεων που οι άνδρες και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ως ηγέτες/τιδες προωθεί τη λογική της προσδοκίας διαφορών ως προς τις μορφές ηγεσίας, βασισμένων στην ύπαρξη των έμφυλων ρόλων κοινωνικοποίησης οι οποίοι θα επηρεάσουν και τους ηγετικούς ρόλους. Έτσι, τα έμφυλα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άνδρες είναι ο ανταγωνισμός, η επιθετικότητα, η κυριαρχία, η ανεξαρτησία, η διεκδικητικότητα, η τόλμη, η ριψοκίνδυνη συμπεριφορά, η φιλοδοξία, ο έλεγχος και η αυτοπεποίθηση, συμπεριφορές που σε εργασιακό περιβάλλον οδηγούν στην έντονη και ανταγωνιστική ομιλία, στην προσπάθεια επιρροής, στον έλεγχο και στον προσανατολισμό των επιτεύξεων των στόχων ενός οργανισμού, κ.λπ. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται περισσότερο σε γυναίκες είναι η πρόνοια για την ευημερία των άλλων, η αφοσίωση, η αγάπη, η φροντίδα, η βοήθεια, η ευγένεια, η συμπόνια και η διαπροσωπική ευαισθησία, συμπεριφορές που σε εργασιακό περιβάλλον οδηγούν στη διστακτική ομιλία, στην επιρροή από τους/τις άλλους/ες, στη στήριξη και ανακούφιση των άλλων, κ.λπ. Συνεπώς, με την οπτική αυτή οι ηγετικοί ρόλοι θα εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη κατοχή θέσης στην ιεραρχία και κάτω από τους περιορισμούς της συμπεριφοράς από τους έμφυλους ρόλους.

Η δομική ερμηνεία της οργανωτικής συμπεριφοράς υποστήριξε ότι άνδρες και γυναίκες που κατέχουν την ίδια ηγετική θέση σε έναν οργανισμό θα συμπεριφέρονται όμοια (Kanter, 1977), καθώς οι ηγετικοί ρόλοι παρέχουν νόρμες που καθορίζουν την επιτέλεση διαφόρων καθηκόντων –όπως για παράδειγμα, ο έλεγχος του προσωπικού και της απόδοσής του- και συνεπώς θα πρέπει να ολοκληρωθούν όμοια από άνδρες και γυναίκες. Η μόνη επιτρεπτή παρέκκλιση επικεντρώνεται στη συμπεριφορά μέσω της οποίας θα εκτελεστούν οι απαιτούμενες δραστηριότητες. Έτσι ο/η ηγέτης/τιδα μπορεί να είναι φιλικός/ή ή πιο απόμακρος/η, να συμβουλευεται ελάχιστους/ες ή πολλούς/ές συναδέλφους/ισσες στη λήψη αποφάσεων, κ.λπ. Συνεπώς, οι έμφυλες διαφορές στην ηγεσία συμποσούνται σε αυτές τις προαιρετικές πλευρές της οργανωτικής συμπεριφοράς.

Η επιρροή των έμφυλων ρόλων στην οργανωτική συμπεριφορά φαίνεται να συμβαίνει γιατί οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τους/τις ηγέτες/τιδες με έμφυλες προσδοκίες, στις οποίες και οι ίδιοι/ες οι ηγέτες/τιδες ανταποκρίνονται –

αναμειγνύοντας ηγεμονικό και έμφυλο ρόλο- ενώ παράλληλα οι ίδιοι οι άνθρωποι έχουν έμφυλες προσδοκίες από την ίδια τους τη συμπεριφορά μέσα στους οργανισμούς. Έτσι, αυτός ο έμφυλος αυτο-καθορισμός του/της ηγέτη/τιδας επηρεάζει τη συμπεριφορά ιδιαίτερα των ανδρών που επιθυμούν να επιδεικνύουν μια ανταγωνιστική και διεκδικητική συμπεριφορά στην άσκηση ηγεσίας με ποιότητες παραδηλωτικά «ανδρικές», οι οποίες αποσπούν αρνητικές αξιολογήσεις όταν θεσπίζονται από γυναίκες (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001).

Οι γυναίκες σε μια προσπάθεια να συνταυτίσουν τον ηγετικό με τον έμφυλο ρόλο υιοθετούν μορφές ηγεσίας που διαφέρουν από αυτές των ανδρών. Έτσι, αν και υπάρχει αρμονία μεταξύ ηγετικού ρόλου και ανδρικού ρόλου, υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ ηγετικού ρόλου και γυναικείου ρόλου, αλλά αυτή η δυσαρμονία εξαρτάται από τον ορισμό του ηγετικού ρόλου, την ενεργοποίηση του γυναικείου ρόλου στη δεδομένη περίπτωση και τον ορισμό του κάθε υποκειμένου στους έμφυλους ρόλους. Αυτή η δυσαρμονία γυναικείου ρόλου και τυπικού ηγετικού ρόλου δημιουργεί προκαταλήψεις για τις γυναίκες ηγέτιδες δημιουργώντας λιγότερο ευνοϊκές αξιολογήσεις γι' αυτές έναντι των ανδρών, καθώς η ηγετική ικανότητα και οι ποιότητες που τη συνοδεύουν είναι στερεοτυπικά ανδρική και συνεπώς λιγότερο επιθυμητή για τις γυναίκες. Ακόμα και η παραβίαση των απαιτήσεων του γυναικείου ρόλου από μια γυναίκα και η ικανοποίηση του ηγετικού της ρόλου προκαλεί εξίσου αρνητική αξιολόγηση. Συνεπώς, η επιλογή των γυναικών ηγετιδών φαίνεται να περιορίζεται στο φαύλο κύκλο ότι η επίτευξη του γυναικείου ρόλου θα προκαλέσει την αποτυχία του ηγετικού και το αντίστροφο. Η θεώρηση, λοιπόν, ότι οι περιορισμοί του ηγετικού ρόλου περιορίζουν και την έμφυλη συμπεριφορά ώστε να ελαχιστοποιούνται οι διαφορές στη μορφή ηγεσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών ηγετών μάλλον δεν είναι τόσο ικανοποιητική.

Η έρευνα της Judy Rosener (1990) σε γυναίκες ηγετικά στελέχη επιχειρήσεων έδειξε βασικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο γυναίκες και άνδρες κάνουν χρήση της εξουσίας τους, κάτι που επιβεβαίωσε και η Charol Shakeshaft (1987, p.196) στην εκπαιδευτική διοίκηση, ότι δηλαδή «οι γυναίκες και οι άνδρες προσεγγίζουν την

εργασία στην εκπαιδευτική διοίκηση διαφορετικά και συνεπώς ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους».

Συγκεκριμένα η Judy Rosener (1990) αναφέρει ότι οι γυναίκες που κατάφεραν να σπάσουν τη γυάλινη οροφή (glass ceiling) που τις χώριζε από θέσεις ηγεσίας κατάφεραν να σπάσουν και το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας που είχαν οι άνδρες. Αν και οι πρώτες γυναίκες σε ηγετικές διευθυντικές θέσεις έτειναν να αντιγράφουν τους τρόπους ηγεσίας των ανδρών που βασιζόνταν στην εξουσία και τον έλεγχο, το δεύτερο κύμα των γυναικών σε αυτές τις θέσεις έφερε μια νέα πνοή στον τρόπο άσκησης ηγεσίας, αμφισβητώντας πολλές από τις «ανδρικές» μορφές και τους τρόπους άσκησης ηγεσίας που είχαν αποδειχθεί επιτυχείς. Βασιζόμενες στις δεξιότητες και τις στάσεις που ανέπτυξαν από τις δικές τους εμπειρίες αύξησαν την πιθανότητα επιτυχίας διαφόρων οργανισμών, χαράσσοντας ένα διαφορετικό δρόμο προς την επιτυχία⁴⁰. Έτσι, ενώ οι άνδρες ασκούσαν συνήθως συναλλακτική μορφή ηγεσίας –με χρήση της δομικής επίσημης εξουσίας που απέρρεε από τη θέση που κατείχαν στον οργανισμό και με χρήση αμοιβών και ποινών- και «προστατεύοντας» τις πληροφορίες από τους/τις συνεργάτες/ιδές τους, οι γυναίκες ασκούσαν μετασχηματιστική και αλληλεπιδραστική ηγεσία, με προσωπική εξουσία που απέρρεε από τις διαπροσωπικές δεξιότητές τους, τη σκληρή εργασία και τις προσωπικές επαφές, πετυχαίνοντας την ενεργοποίηση των συνεργατών/ιδών τους και την έμπνευση ενθουσιασμού και συμμετοχικότητας, μετασχηματίζοντας τα ατομικά ενδιαφέροντά τους σε αυτά της ομάδας και κάνοντάς το προσωπικό να αντιμετωπίζει την εργασία ως διασκέδαση, τη διανομή εξουσίας και πληροφόρησης με την εγκαθίδρυση σχέσεων αμφίδρομης επικοινωνίας, τη στήριξη των συνεργατών/ιδών τους, την καλλιέργεια της αυτο-αξίας των άλλων ώστε να αισθάνονται σημαντικόί/ές αλλά και την ανύψωση των κινήτρων και της ηθικής συμπεριφοράς του προσωπικού αλλά και των ιδίων. Επειδή οι γυναίκες έχουν κοινωνικοποιηθεί ιστορικά σε ρόλους στηρικτικούς και συνεργατικούς, έμαθαν να μη στηρίζονται στην εξουσία και τον έλεγχο για την κινητοποίηση και τη

⁴⁰ Σε εταιρίες με υψηλά ποσοστά γυναικών σε θέσεις ηγετικές η συνολική απολαβή των μετόχων αυξήθηκε κατά 34% έναντι άλλων που δεν είχαν γυναίκες, βλ. Weisul (2004).

διαχείριση των άλλων. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και η Carol Gilligan (1982), οι γυναίκες έχουν ανάγκη σχέσεων σύνδεσης στην εργασία τους.

Οι Alice Eagly και Blair Johnson (1990) σε μια μετα-ανάλυση συγκριτικά με τις μορφές ηγεσίας ανδρών και γυναικών έδειξαν την παρουσία αλλά και την απουσία έμφυλων διαφορών. Παρά τις έμφυλες στερεοτυπικές προσδοκίες ότι οι γυναίκες ηγούνται με έναν τρόπο προσανατολισμένο στις διαπροσωπικές σχέσεις και οι άνδρες προσανατολισμένο στην επίτευξη στόχων του οργανισμού, οι γυναίκες και οι άνδρες ηγέτες/τιδες δε διέφεραν σε αυτές τις μορφές ηγεσίας. Διαφορά παρατηρήθηκε στις μορφές άσκησης ηγεσίας με βάση τη δημοκρατικότητα και τον αυταρχισμό. Εκεί, οι γυναίκες είχαν την τάση να υιοθετούν μορφές ηγεσίας πιο δημοκρατικές και συμμετοχικές, ενώ οι άνδρες πιο αυταρχικές και κατευθυντικές. Οι ερμηνείες που έδωσαν γι' αυτές τις διαφορές βασίστηκαν στις θεωρίες των έμφυλων ρόλων.

Η Beverly Alimo-Metcalf (1995) σε έρευνά της διαπίστωσε τις παρακάτω διαφορές: οι άνδρες δίνουν σαφείς κατευθύνσεις, είναι οργανωτικοί, αναλυτικοί και με αυτοπεποίθηση, προσανατολίζονται προς την καριέρα και έχουν σαφείς σκοπούς, ενώ οι γυναίκες συνδέονται με τους/τις συνεργάτες/ιδες σε πλαίσια ισοτιμίας, είναι υποστηρικτικές, ενδιαφέρονται στο να τραβήξουν τους/τις συνεργάτες/τιδες τους με το μέρος τους, αναγνωρίζουν την απόδοση της εργασίας τους που στηρίζεται στους/στις άλλους/ες, δεν παραβιάζουν τις αξίες τους και έχουν αυτογνωσία.

Η Judy Wajcman (1999) στη μελέτη της για τις γυναίκες διευθύντριες σε μεγάλες εταιρείες υψηλής τεχνολογίας στη Βρετανία βρήκε ότι οι γυναίκες αυτές δέχονταν τεράστια πίεση για να λειτουργήσουν ως άνδρες. Η Wajcman δε βρήκε να επαληθεύεται η διαδεδομένη πεποίθηση ότι οι γυναίκες φέρνουν στη διεύθυνση ένα πιο τρυφερό και ανθρώπινο μοντέλο διοίκησης και συνεπώς ο τίτλος του βιβλίου της «*Managing Like a Man*» δεν εκπλήσσει.

Η Diane Reay και η Stephen Ball (2000) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κάποια μορφή γυναικείας διοίκησης σε ουσιοκρατική βάση που να διαφοροποιείται από την ανδρική, καθώς ο τρόπος γυναικείας διοίκησης εξαρτάται από την ποικιλία των θηλυκοτήτων και τις μορφές που αυτές παίρνουν στα σχολικά συγκείμενα, τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν και το μέγεθος της εξουσίας που κατέχουν.

Οι Firestone και Wilson (1985) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες κάνουν χρήση της γραφειοκρατίας, αλλά τη συνδέουν με την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ο John Collard (2001) επισημαίνει ότι η ανδρική και η γυναικεία μορφή ηγεσίας παίρνει πολλαπλές μορφές που εξαρτάται από την κουλτούρα του οργανισμού και το αξιακό του σύστημα, ενώ τονίζει ότι οι έμφυλες διαφορές στις μορφές ηγεσίας είναι τόσες όσες και οι διαφορές που συναντώνται μέσα στο ίδιο φύλο. Επίσης, ο Andrew Korac-Kakabadse, η Nada Korac-Kakabadse και ο Andrew Myers (1998) υποστηρίζουν ότι το φύλο δε σχετίζεται με τη φιλοσοφία διοίκησης που ασκείται από άνδρες και γυναίκες, αλλά αυτό που επηρεάζει τις μορφές διοίκησης είναι η εμπειρία και το κλίμα του οργανισμού.

Παραπέρα έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες είναι πιο συνεργάσιμες με τους δασκάλους στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος, η ηγεσία των γυναικών είναι πιο αποτελεσματική από αυτή των ανδρών –καθώς, όταν διευθύνουν οι γυναίκες εμπλέκουν όλα τα μέλη στη λήψη αποφάσεων, εδραιώνουν υψηλότερα επίπεδα στην ηθική των διδασκόντων και στη διδακτική αποτελεσματικότητα (Eagley & Johnson, 1990).

Στο Συνέδριο του 2000 που χρηματοδοτήθηκε από την American Association of School Administration με θέμα: «Women's Ways of Leading», δόθηκε έμφαση στη σπουδαιότητα που έδειχναν οι γυναίκες στελέχη στην αισιοδοξία, στην οικοδόμηση συμμαχιών και συναδελφικότητας και στη διάθεση χρόνου για συζήτηση με ανθρώπους, κυρίως ακούγοντάς τους με προσοχή (Snowden & Gordon, 2002, p.34). Κάποιες φορές, αυτό που μπορούσε να εκληφθεί ως αδυναμία δεν ήταν τίποτε άλλο από ευγένεια.

Αν και οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα φύλα κοινωνικοποιούνται διαφορετικά από θεσμούς όπως αυτοί της οικογένειας, του σχολείου, των ομάδων ομηλικών, των Μ.Μ.Ε., της εκκλησίας, κ.λπ. (βλ. ενδεικτικά Connell, 2002; Politis, 1997; Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993; 1997; Πολίτης, 1994; 2005α; 2005β; 2006α) και οι έρευνες της Nancy Chodorow (1978) και της Carol Gilligan (1982) κατέληξαν στο ότι οι γυναίκες συμπεριφέρονται ουσιαστικά διαφορετικά από τους άνδρες, δεν μπορούμε

με βεβαιότητα να ισχυριστούμε –με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα και με δεδομένο ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα- ότι οι γυναίκες διοικούν και ασκούν ηγεσία με διαφορετικό τρόπο από τους άνδρες, καθώς οι έρευνες που μιλούν για ανδρικές και γυναικείες μορφές ηγεσίας αντιμετωπίζουν τα φύλα ως συμπαγείς και ομογενοποιημένες ομάδες⁴¹ χωρίς να υπάρχουν διαφοροποιήσεις μέσα σε κάθε ομάδα και όπως έχει υποστηριχθεί οι μορφές ηγεσίας που συνδέονται με άνδρες και γυναίκες δε βοηθούν, καθώς «μερικοί άνδρες διευθύνουν με ευαισθησία και κάποιες γυναίκες διευθύνουν με κυριαρχικό και αυταρχικό τρόπο» (Gold, 1996, p.422).

Συγκεκριμένα, η μέχρι τώρα παρουσίαση της βιβλιογραφίας, αν και επικεντρώνεται στον έμφυλο διαχωρισμό στον τομέα της εργασίας ως ιστορικού φαινομένου και τονίζει ότι οι κοινωνικές αλλαγές θα προκαλέσουν μετασχηματισμό του φαινομένου, καθώς και μετασχηματισμό των υποκειμενικοτήτων των γυναικών, παρ' όλα αυτά φαίνεται να είναι αρκετά στερεοτυπική, καθώς δεν παρουσιάζει διαφορές μέσα σε διαφορετικές ομάδες του ίδιου φύλου, ούτε καν διαφορές σε διαφορετικά ιστορικο-πολιτισμικά συγκείμενα, με συνέπεια να δίνεται η αίσθηση της ύπαρξης μιας έμφυλης ουσιοκρατίας. Έτσι, παρουσιάζει τη διαφορά των γυναικών στην άσκηση διοίκησης ως κάτι το κοινό για όλες τις γυναίκες (Appelbaum, Audet & Miller, 2003; Burke & Collins, 2001), ενώ ένα άλλο μέρος της βιβλιογραφίας συγκριτικών μελετών σε άνδρες και γυναίκες στελέχη διοίκησης –όπως είδαμε- καταλήγει σε ελάχιστες διαφορές.

Επίσης, η αντίληψη ότι οι γυναίκες συνεισφέρουν στη διοίκηση με θηλυκές αξίες ενισχύει και διαιωνίζει τα έμφυλα στερεότυπα και τις «κανονικότητες» για το τι είναι «φυσικό» να αναμένουμε από τα φύλα, περιορίζοντας έτσι το *repertorio*

⁴¹ Οι άνδρες και οι γυναίκες, καθώς και οι ανδρισμοί και οι θηλυκότητες δεν είναι ομογενοποιημένες, αμετάβλητες και πάγιες κατηγορίες, αλλά ποικίλες, διαφοροποιημένες και μεταβαλλόμενες (Hearn, 1992; Hearn & Collinson, 1994; Connell, 1995; 2002; Politis, 1997; Κογκίδου & Πολίτης, 2006; Πολίτης, 2006α;) –εξ ου και οι όροι ανδρισμοί και θηλυκότητες στον πληθυντικό (*masculinities-femininities*) (Connell, 1995; Πολίτης, 2005α; 2005β; 2006α). Άλλωστε, το φύλο τέμνεται από τη φυλή, την κοινωνικο-οικονομική τάξη, τη σεξουαλικότητα, την ηλικία, τη σωματική αν/ικανότητα, τη θρησκεία, κ.λπ. Συνεπώς είναι μεθοδολογικά λανθασμένο να αναφερόμαστε σε ομογενοποιημένες ομόφυλες ομάδες, καθώς δεν μπορούν να έχουν τις ίδιες βιωμένες εμπειρίες. Αυτό που συγκροτεί την έννοια του «ανδρισμού» ή της «θηλυκότητας» για ένα συγκεκριμένο υποκείμενο με δεδομένες εμπειρίες, για μια ομάδα ή για έναν πολιτισμό μπορεί να διαφέρει δραματικά.

δυνατοτήτων τους. Ακόμα και αν υπήρχαν κάποιες τάσεις ανδρών ή/και γυναικών για την έκφραση διαφορετικών αξιών, δεξιοτήτων ή μορφών ηγεσίας δε θα πρέπει να μεγεθύνονται, καθώς η ποικιλία μέσα στις ίδιες τις κατηγορίες των ανδρών και των γυναικών είναι περισσότερο προφανής από αυτή μεταξύ των φύλων. Συνεπώς, η έννοια της θηλυκής ηγεσίας φαίνεται να δρα κατά της έννοιας της διεύρυνσης των εναλλακτικών και μη περιοριστικών μορφών που προτείνεται για τις γυναίκες, καθώς περιορίζει ιδέες και συμπεριφορές.

Για παράδειγμα, η ικανότητα των γυναικών να τεκνοποιούν και ο κοινωνικός ρόλος της ανατροφής που εν συνεχεία τους ανατίθεται μπορεί να κάνουν τα υποκείμενα να εκτιμήσουν αυτές τις αξίες, αλλά κάτι τέτοιο να μην επηρεάσει τη συμπεριφορά τους σε συνθήκες άσκησης ηγεσίας. Η σύνδεση μεταξύ της υποκειμενικής τοποθέτησης ως μητέρα και ως στέλεχος διοίκησης δεν είναι αυταπόδεικτη και αναπόφευκτη, καθώς είναι δυνατή η υιοθέτηση διαφορετικών εκδοχών. Έτσι, μια στοργική μητέρα μπορεί να είναι ένα απαιτητικό στέλεχος της διοίκησης με προσανατολισμό προς τους στόχους του οργανισμού, ενώ σε συνθήκες εκτός οργανισμού να εξυμνεί αυτές τις θηλυκές αξίες της φροντίδας και της ενσυναίσθησης. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, συμπεραίνοντας ότι «ελάχιστες πραγματικά έμφυλες διαφορές σε προσωπικούς παράγοντες και συμπεριφορές πιστοποιούνται εμπειρικά και με συνέπεια» (Vinkenburg, Jansen & Koopman, 2000, p.130; Evetts, 1994).

Παρ' όλα αυτά, αν οι θεωρίες περί έμφυλων μορφών άσκησης ηγεσίας ισχύουν και με την υπόθεση ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θα αποτελέσει την πιο προωθημένη μορφή ηγεσίας, οι «ανδρικές» μορφές άσκησης ηγεσίας πιθανόν να αποτελέσουν το παρελθόν και οι «γυναικείες» το μέλλον, γιατί όπως αναφέρει και η Ellen Fagenson (1993a, p.5) οι γυναίκες ως στελέχη διοίκησης «έχουν μετασχηματιστικό, δημοκρατικό ή/και διασυνδεδετικό ύφος ηγεσίας παρά ένα ιεραρχικό και ικανοποιούν περισσότερο τους/τις υφισταμένους/ες από τους άνδρες στελέχη διοίκησης».

4.3. Η θέση της γυναίκας στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Παραδοσιακά ο ρόλος της γυναίκας ήταν συνδεδεμένος με την ιδιωτική σφαίρα δραστηριοτήτων ενώ του άνδρα με τη δημόσια (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1991). Αρχικά, θεωρείτο ότι η εκπαίδευση ήταν κατάλληλη μόνο για τους άνδρες – προβάλλοντας «επιχειρήματα» σχετικά με τις νοητικές ικανότητες και το βάρος του εγκεφάλου των γυναικών (Κατή, 1990)- και έτσι οι άνδρες διαίωνιζαν την εξουσία και κυριαρχία τους στη δημόσια σφαίρα (Schmuck, 1996, p.337).

Η Ελληνίδα άρχισε να κατακτά τμηματικά και αποσπασματικά την εκπαίδευσή της στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983) –σημαντική κατάκτηση για το γυναικείο ζήτημα την εποχή εκείνη- και αν και είχε ταξική χροιά η εκπαίδευση αυτή περιοριζόταν «εις τα του οίκου» και στα γυναικεία καθήκοντα, σε ό,τι δηλαδή σχετιζόταν με το γυναικείο ρόλο που επρόκειτο να αναλάβει στα πλαίσια της δικής της οικογένειας, ως μητέρας, ως συζύγου και ως νοικοκυράς (Μπακαλάκη & Ελεγκίτου, 1987; Φουρναράκη, 1987; Δεληγιάνη & Ζιώγου, 1993; 1997). Στα πλαίσια αυτά έγινε αποδεκτή και η διδασκαλία ως κατάλληλη εργασία για τη γυναίκα –αφού ιδεολογικά η συγκεκριμένη εργασία ήταν συναφής με τα παιδιά, γεγονός που συσχετιζόταν με την ποιότητα της μητρότητας που «έμφυτα» είχε μέσα της η γυναίκα- ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την είσοδο των γυναικών στην αμειβόμενη αγορά εργασίας και μάλιστα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως νηπιαγωγών και ως διδασκαλισσών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, αν και η γυναίκα έχει καταλάβει πολλές θέσεις που παραδοσιακά –και στερεοτυπικά- «ανήκαν» στους άνδρες, στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης –καθώς και σε τομείς λήψης αποφάσεων στον ευρύτερο τομέα (Καλτσόγια-Τουρναβίτου, 1991)- παρ' όλα αυτά φαίνεται απούσα, καθώς ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχουν γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις συχνά οι σημαντικότερες αποφάσεις λαμβάνονται από ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της διοίκησης που κυριαρχούνται ακόμα περισσότερο από άνδρες. Φυσικά, η νομοθεσία

δε στερεί το δικαίωμά της για την κατάληψη θέσεων στελέχους, αλλά η νομική ισότητα δυστυχώς δε συνεπάγεται και την κοινωνική. Σεξιστικές προκαταλήψεις δρουν ανασχετικά και θέτουν φραγμούς. Συνήθως, οι άνδρες εκπαιδευτικοί –ρητά ή άρητα- αντιτίθενται στην προώθηση γυναικών σε διευθυντικές θέσεις και όταν έχουν θέση σε συμβούλια επιλογής συχνά πολλές εκ των αποφάσεών τους σαφώς έχουν σεξιστικό και μεροληπτικό χαρακτήρα. Στο σημείο αυτό το ζήτημα των ποσοτώσεων αποτελεί πρόταση ίσης μεταχείρισης των φύλων, καθώς η λήψη θετικών μέτρων για την προώθηση της ισότητας των φύλων προβλέπεται και από το Ελληνικό Σύνταγμα αλλά και από το Ευρωσύνταγμα⁴².

Με βάση τα στοιχεία του Τμήματος Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής της ΔΙΠΕΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων βλέπουμε ότι κατά το σχολικό έτος 2004-2005 οι δασκάλες που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχονταν σε 27.937 (61,48%) έναντι 17.505 δασκάλων (38,52)⁴³. Παρ' όλα αυτά, μόνο το 13,20% κατείχε διευθυντικές θέσεις. Με τα δεδομένα αυτά οδηγούμαστε στο συμπέρασμα της Ελένης Μαραγκουδάκη (1997) ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα –και όχι μόνο⁴⁴- οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν⁴⁵. Ανάλογα ποσοστά υπεροχής των γυναικών είχαμε και για τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αγγλικής γλώσσας, φυσικής αγωγής και μουσικής που

⁴² Το άρθρο 116, παρ. 2 του Ελληνικού Συντάγματος ορίζει ότι δεν αποτελεί διάκριση λόγω φύλου η λήψη θετικών μέτρων για την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών και ότι το κράτος μεριμνά για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στην πράξη, ιδίως εις βάρος των γυναικών.

Επίσης, το άρθρο II-23 του Συντάγματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζει ότι η ισότητα ανδρών και γυναικών πρέπει να εξασφαλίζεται σε όλους τους τομείς και ότι η αρχή της ισότητας δεν αποκλείει τη διατήρηση ή θέσπιση μέτρων που προβλέπουν ειδικά πλεονεκτήματα υπέρ του υποεκπροσωπούμενου φύλου.

⁴³ Με βάση τα ίδια δεδομένα, οι γυναίκες νηπιαγωγοί ήταν 11.013 (99,37%) έναντι 70 ανδρών νηπιαγωγών (0,63%) (Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής της ΔΙΠΕΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006). Φυσικά τα αίτια είναι κοινωνικο-ιστορικά και οφείλονται στο ότι μέχρι το 1982 στις Σχολές Νηπιαγωγών φοιτούσαν αποκλειστικά και μόνο γυναίκες.

⁴⁴ Στην Αγγλία, για παράδειγμα, οι γυναίκες δασκάλες ανέρχονται σε 78% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε 30% σε θέσεις διευθυντριών σχολικών μονάδων (Ackers, 1989).

⁴⁵ Ανάλογα ποσοστά απουσίας γυναικών από θέσεις διοίκησης έχουμε και στα ελληνικά Α.Ε.Ι. Το 2005, από τις γυναίκες του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Πανεπιστημίων καμία δεν κατείχε θέση Πρύτανη, ενώ το 12% κατείχε θέση Αντιπρύτανη, το 10% θέση Κοσμήτορα, το 12% θέση Προέδρου Τμήματος, το 20% θέση Διευθυντριών Τομέα και το 14% θέση Διευθυντριών Εργαστηρίων.

υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, υπηρετούσαν 5.718 γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (68,78%) έναντι 2.595 ανδρών (31,22%)⁴⁶.

Επίσης, από τις τελευταίες κρίσεις ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως αυτή των Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τον Αύγουστο του 2004, επιλέχθηκαν ως Διευθύντριες Εκπαίδευσης τρεις μόνο γυναίκες (5,17%) έναντι 55 ανδρών Διευθυντών Εκπαίδευσης (94,83%), ενώ ως Προϊστάμενες Γραφείων 20 (13,24%) έναντι 131 ανδρών (86,76%). Στις αντίστοιχες κρίσεις του Ιουλίου 2002 οι Διευθύντριες Εκπαίδευσης ήταν 5,17% και οι Προϊστάμενες Γραφείων 5,47%.

Σημειώνουμε ότι για τις 14 θέσεις Αναπληρωτών/τριών Διευθυντών/ντριών⁴⁷ που προκηρύχθηκαν με την υπ' αριθμ. 2206/4-8-2006 εγκύκλιο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή που διεξήχθη η έρευνα δεν παρουσιάστηκε γυναικεία υποψηφιότητα και οι 17 υποψηφιότητες ήταν αποκλειστικά ανδρών. Επίσης, στην ίδια Διεύθυνση υπηρετούσαν ως Διευθύντριες 7 γυναίκες (21,87%) και 25 άνδρες (78,13%), ενώ ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, οι δύο Προϊστάμενοι Γραφείων και οι τρεις Σχολικοί Σύμβουλοι ήταν αποκλειστικά άνδρες.

Συνήθως, οι μειωμένες σε αριθμό υποψηφιότητες των γυναικών εκπαιδευτικών για ηγετικές θέσεις εξακολουθούν να σχετίζονται κυρίως όχι με την έλλειψη φιλοδοξιών, αλλά με δομικούς και πολιτισμικούς φραγμούς και εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην πορεία τους για το ξεπέρασμα της γυάλινης οροφής. Όπως έδειξε η έρευνα της Άννας Σαΐτη (2000), το ενδιαφέρον των γυναικών γι' αυτές τις θέσεις διαφοροποιείται με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση και μάλιστα, οι άγαμες και οι έγγαμες χωρίς παιδιά είναι περισσότερο απρόθυμες σε σχέση με τις

⁴⁶ Σημειώνουμε ενδεικτικά ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αγγλικής γλώσσας ήταν 2.927 (93,22%) έναντι 213 (6,78%) ανδρών, γεγονός που προέρχεται από το μεγάλο ποσοστό φοίτησης γυναικών στις Φιλοσοφικές Σχολές των Πανεπιστημίων (Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής της ΔΙΠΕΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006).

⁴⁷ Πρόκειται για θέσεις που προκύπτουν κατόπιν συνταξιοδότησης υπηρετούντων διευθυντών/ντριών ή κατόπιν προαγωγής της οργανικότητας σχολικών μονάδων ή συγχώνευσης σχολικών μονάδων. Η θητεία είναι ετήσια –μέχρι να καλυφθούν από τις επιλογές με βάση το Ν.3467/2006- αλλά παρέχουν όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των διευθυντών/ντριών που έχουν προκύψει από κρίσεις.

έγγαμες με παιδιά συναδέλφισσές τους. Πιθανόν, μια εξήγηση να αποτελεί το ότι ως μέλλουσα προτεραιότητα έχουν το γάμο ή την τεκνοποίηση, με αποτέλεσμα να παραβλέπουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Επίσης, αποφεύγουν να υποβάλλουν αιτήσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων, γιατί όπως δηλώνουν θεωρούν το σύστημα επιλογής ως αναξιόπιστο, αλλά και ότι δεν προσφέρονται για τη θέση σημαντικά κίνητρα.

Από όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να συνάγουμε ότι η διοίκηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι γένους αρσενικού και σχετικά έμφυλα «ανισόρροπη», με συνέπεια να μην αξιοποιείται κατάλληλα ολόκληρο το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων. Παρ' όλα αυτά, αφού τα νομοθετικά πλαίσια αντικατοπτρίζουν την πολιτική έμφυλων συμμετριών και ευκαιριών, αυτό που προέχει είναι ότι η διεύθυνση-ηγεσία των σχολικών μονάδων θα πρέπει να ασκείται από άνδρες και γυναίκες οι οποίοι/ες επιθυμούν μια τέτοια υπεύθυνη θέση στελέχους, αλλά και που έχουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που απαιτεί μια τέτοια θέση, καθώς ιδιαίτερη βαρύτητα δεν έχει το φύλο του/της διευθυντή/ντριας, αλλά οι ηγετικές του/της ικανότητες για προώθηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας προς όφελος των μαθητών/τριών και ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας και φυσικά της κοινωνίας.

4.4. Μορφές ηγεσίας και η κατασκευή έμφυλων «ταυτοτήτων»

Όπως έχει καταδείξει η έρευνα (Connell, 1989; Mac An Ghail, 1994; Skelton, 2001; Πολίτης, 2005α; 2005β; 2006α; 2006β), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί με τα γραφειοκρατικά και συχνά εξουσιαστικά πρότυπα διοίκησης που τους διέπουν αποτελούν πολιτισμικές αρένες μέσα στις οποίες διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αγωνίζονται καθημερινά για τη συγκρότηση, διαπραγμάτευση και ανασυγκρότηση των έμφυλων, (ετερο)σεξουαλικών και άλλων μορφών «ταυτοτήτων»

τους. Ο έμφυλος χαρακτήρας της υποκειμενικότητας των μελών της σχολικής μονάδας επηρεάζει τις σχέσεις και τις συμπεριφορές που δημιουργούνται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στην εν γένει σχολική διαδικασία. Μάλιστα, όσον αφορά τους διευθυντές και τους άνδρες εκπαιδευτικούς, όπως υποστηρίζουν η Sandra Kessler, ο Dean Ashenden, ο Robert Connell και ο Gary Dowsett (1985, p.38), «έχουν μια ιδιαίτερη ευθύνη και ευκαιρία ... γιατί ό,τι λένε και κάνουν επηρεάζει το τι είδους ανδρισμός ηγεμονεύει στο σχολείο». Φυσικά, η διατύπωση αυτή δε νομιμοποιεί τον ισχυρισμό ότι μόνο οι άνδρες ευθύνονται για την εκδήλωση διαφόρων μορφών «ανδρισμού» και μάλιστα ηγεμονικών (hegemonic masculinities), ενώ οι γυναίκες ευθύνονται αποκλειστικά και μόνο για την εκδήλωση διαφόρων μορφών «θηλυκότητας», γιατί όπως αποδεικνύεται από τις έρευνες, αλλά και από την εμπειρία, και οι διευθύντριες και γενικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση «ανδρικών» συμπεριφορών ελέγχου και στρατηγικών διαχείρισης του σχολικού οργανισμού, εφάμιλλων των ανδρών συναδέλφων τους (Skelton, 2001, p.79-95). Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο Bob Connell (1995, p.230) «από τις αρχές της ψυχανάλυσης και της κοινωνικής κατασκευής προκύπτει ότι οι γυναίκες είναι φορείς ανδρισμού όπως και οι άνδρες».

Συνεπώς, διευθυντές και διευθύντριες συγκροτούνται καθημερινά ως έμφυλα «επαρκείς» ή μη, μέσα στα σχολικά συγκείμενα, μέσω των μορφών διεύθυνσης-ηγεσίας που ασκούν και των ποικίλων συμπεριφορών στις οποίες εμπλέκονται κατά την όλη σχολική διαδικασία. Για παράδειγμα, μέσω της αποτελεσματικής άσκησης της διεύθυνσης του σχολείου και της αποτελεσματικής πειθαρχίας της σχολικής μονάδας, οι άνδρες –πρωτίστως- «αποδεικνύουν» τις ηγεμονικές μορφές ανδρισμού τους, καθώς στερεοτυπικά οι άνδρες θεωρούνται ως πιο κατάλληλοι για τη διοίκηση και τη σιδηρά πειθαρχία των οργανισμών, πόσο μάλιστα όταν οι ηγεμονικές μορφές ανδρισμού εμπλέκονται με συμπεριφορές που ενέχουν εξουσία, αυταρχισμό και καθυπόταξη.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διοίκησης η χρήση απόλυτων μορφών εξουσίας γίνεται ρητή μέσω των μορφών πειθαρχίας και ελέγχου που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες και συνεπώς οι έμφυλες μορφές «ανδρισμών» και «θηλυκοτήτων»

που συγκροτούν σχετίζονται με τα ιδεολογικά και παιδαγωγικά μοντέλα που εφαρμόζουν (Haywood & Mac An Ghail, 1996).

Για τους διευθυντές η έννοια του «ανδρισμού» στα σχολικά συγκείμενα φαίνεται να είναι αρκετά προβληματική, καθώς μέσα στον ουμανιστικό χαρακτήρα του σχολικού θεσμού –στοιχείο που συνάδει με τη «θηλυκότητα»- θα πρέπει να καταθέσουν τα «ανδρικά» τους διαπιστευτήρια έτσι ώστε να δηλώσουν, να διαβεβαιώσουν και να αποδείξουν την επάρκεια του «ανδρισμού» τους ή διαφορετικά να «εκθηλυνθούν» και αυτοί από τη διαβρωτική «θηλυκότητα» του σχολικού θεσμού. Με τη λογική αυτή, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με την αντίφαση: από τη μια, θα πρέπει να υιοθετήσουν δημοκρατικές και παιδαγωγικές μεθόδους προσέγγισης των μαθητών/τριών και του προσωπικού που να στηρίζονται σε σχέσεις ευαισθησίας και φροντίδας –ανθρωπιστική σχολική διακήρυξη, αλλά και ποιότητα που στερεοτυπικά σχετίζεται με τη «θηλυκότητα» και τις γυναίκες- και από την άλλη, θα πρέπει να παρουσιάσουν έναν σκληρό και άκαμπτο «ανδρισμό», ειδικά σε θέματα πειθαρχίας και διοίκησης, έτσι ώστε να θεωρηθούν –τουλάχιστον επαγγελματικά- ως αποτελεσματικοί. Στη διπολική αυτή διάζευξη, οι διευθυντές διαπραγματεύονται τον «ανδρισμό» τους έντονα και σε καθημερινή βάση. Μάλιστα, καθώς υποβόσκουν και ομοφυλοφοβικές ετικετοποιήσεις –και όπως έχει καταδείξει η έρευνα (Mac an Ghail, 1994; Πολίτης, 2006α)- συχνά επικεντρώνονται σε αυτές τις μορφές άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας που συμβαδίζουν με την αυθεντία και τον αυταρχισμό και συνεπώς με τον ηγεμονικό «ανδρισμό», συγκροτώντας αυτή την «ανδρική» τους «επάρκεια» ακόμα και με την αμφισβήτηση του «ανδρισμού» των άλλων ή/και με την συμπαράταξή τους με τον «ανδρισμό» των πιο macho μαθητών. Κάτι ανάλογο υποστηρίζεται και από την έρευνα του Paul Willis (1977), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εργατικής περιοχής ταυτίστηκαν με το βαρύ αντρικό (macho) σε τέτοιο βαθμό, όσο ήταν αυτό και μερικών μαθητών τους.

Επειδή η συγκρότηση έμφυλων ταυτοτήτων –και μάλιστα των ανδρικών- συνδέεται με την ετεροσεξουαλικότητα (Mac an Ghail, 1994; Connell, 1995; Πολίτης, 2006α), κάποιες φορές εμφανίζονται και φαινόμενα ετεροσεξιστικής παρενόχλησης

(heterosexist harassment) και το σπουδαιότερο, συχνά αυτές οι συμπεριφορές θεωρούνται ως δεδομένες και «φυσιολογικές» από μερικούς/ές εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, και μέσω της εξουσίας που παρέχει στους/στις διευθυντές/ντριες η θέση που κατέχουν και των δικτύων γνωριμιών κύρους που συνεπάγονται, προωθούν –κυρίως– τις ετεροσεξιστικές μορφές «ανδρισμού» τους πάνω στον πυλώνα της ετεροσεξιστικής παρενόχλησης και του μισογυνισμού.

Αν και υπάρχει εκτεταμένη ερευνητική εργασία που εξετάζει τις διάφορες μορφές (ετερο)σεξουαλικότητας στους οργανισμούς, η ηγεσία παρουσιάζεται ως ασεξουαλική (Hearn, Sheppard, Tancred-Sheriff & Burrell, 1989; Sinclair, 1995) και οι διευθυντές/ντριες παρουσιάζονται ως υπεράνω φύλου και σεξουαλικότητας και «αμόλυντοι/ες» από αυτά, η ετεροσεξουαλικότητα, η ομοφυλοφοβία και συχνά ο μισογυνισμός είναι παρούσες κατά την άσκηση του ηγετικού τους έργου.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

5.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη στηριζόμενη μεθοδολογικά στις αρχές του μετα-μοντέρνου φεμινιστικού διαβήματος θεωρεί ότι γυναίκες και άνδρες δεν αποτελούν ομογενοποιημένες έμφυλες κατηγορίες, αλλά διαφοροποιούνται από παραμέτρους όπως αυτή της κοινωνικο-οικονομικής τάξης, της φυλής, της σεξουαλικότητας, της εθνότητας, της σωματικής αν/ικανότητας, της ηλικίας, της θρησκείας, κ.λπ., δημιουργώντας μια πολλαπλότητα μέσα στις ίδιες τις ομόφυλες κατηγοριοποιήσεις.

Επίσης, θεωρεί ότι ο αναστοχασμός (reflexivity) πάνω στη θεωρία και την πρακτική της εκπαιδευτικής διοίκησης θα επέλθει μόνο με την αποδόμηση των υπαρχόντων καθεστώτων αλήθειας (regimes of truth) –κατά τη Φουκωική ορολογία– θεωρώντας την εκπαιδευτική διοίκηση ως ρηματικό πεδίο (discursive field) μέσα στο οποίο μπορούν να δημιουργηθούν νέες «αλήθειες» διάφορες των ηγεμονικών μορφών διοίκησης και ηγεσίας που επιβιώνουν μέσα από ενυπάρχοντα γραφειοκρατικά συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Με βάση τις παραπάνω επιστημολογικές επισημάνσεις δεν ακολουθήθηκε το θετικιστικό κριτήριο ότι μια έρευνα πρέπει να πραγματοποιείται στη βάση υποθέσεων που θα διαψευστούν ή θα επαληθευτούν, καθώς ο ποιοτικός της χαρακτήρας δεν αποσκοπούσε στο να επαληθεύσει ή να διαψεύσει προ-κατασκευασμένες υποθέσεις, αλλά να πορίσει απορίες (Cook & Fonow, 1991). Έτσι, το κεντρικό ερευνητικό διάβημα της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του αν οι άνδρες και οι γυναίκες διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασκούν διεύθυνση-ηγεσία με έμφυλο τρόπο. Παράλληλα, η παρούσα μελέτη διερευνά και τις έμφυλες ταυτότητες που συγκροτούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες με βάση τις μορφές άσκησης διεύθυνσης που επιλέγουν να υιοθετήσουν.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσης έρευνας είναι:

- Να διερευνήσει αν οι διευθυντές και οι διευθύντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασκούν διεύθυνση-ηγεσία με βάση τα έμφυλα χαρακτηριστικά τους
- Να εξετάσει τις έμφυλες ταυτότητες που συγκροτούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών αυτών μονάδων με βάση τις μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας που ασκούν
- Να διερευνήσει την ύπαρξη ανομοιογένειας στις έμφυλες υποκειμενικότητες ακόμα και του ίδιου φύλου
- Να διερευνήσει την ύπαρξη (ετερο)σεξισμού και αποκλεισμού των γυναικών σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης
- Να συμβάλει στον εμπλουτισμό και την περαιτέρω επεξεργασία των υφιστάμενων θεωρητικών απόψεων και των πρακτικών εφαρμογών που αφορούν το φύλο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διοίκησης

Όλοι οι παραπάνω σκοποί στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής (πολιτικής) θεωρίας που αποδομεί την κυρίαρχη έμφυλη γνώση, με όραμα τη δημιουργία ενός πλαισίου έμφυλης συμμετρίας, αναγκαία προϋπόθεση για τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επισημάνουμε ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει σε ένα (γεωγραφικά) μικρό εκπαιδευτικό περιβάλλον, διερευνώντας το τοπικό και το μερικό. Ως μετα-μοντέρνα, λοιπόν, φεμινιστική μικρο-αφήγηση ασχολείται με την ποικιλία και ποικιλομορφία αυτού του μερικού και του τοπικού, αποσυνθέτοντας κάθε τι που εμφανίζεται ως ενιαίο και πάγιο. Ο σχεδιασμός της μελέτης δεν επιτρέπει συστηματική γενίκευση των αποτελεσμάτων στη διεύθυνση-ηγεσία όλων των σχολικών μονάδων της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, αφενός γιατί το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και αφετέρου εξαιτίας της επιστημολογικής της προσέγγισης η οποία θεωρεί το κοινωνικό ως διαρκώς μεταβαλλόμενο και με ασυνεχή χαρακτήρα και συνεπώς τις γενικεύσεις που οδηγούν σε νόμους και ολιστικά θεωρητικά σχήματα κατανόησης ως μεταφυσικούς τελεολογισμούς (Weedon, 1997).

Έτσι, σ' ένα τέτοιο ερευνητικό ποιοτικό πλαίσιο η γενίκευση θα οδηγούσε στην αυθαιρεσία.

Φυσικά, για την επικέντρωσή τους στο μερικό και το τοπικό, πολλές ποιοτικές θεωρήσεις δέχονται την αυστηρή κριτική του θετικισμού, ότι ανάλογες προσεγγίσεις βλέπουν το δέντρο και χάνουν το δάσος, γεγονός που αναπαράγει τη δίπολη συζήτηση μεταξύ αντικειμενικού-υποκειμενικού, ποσοτικής-ποιοτικής έρευνας, μακροκλίμακας-μικροκλίμακας, κ.λπ. και οδηγεί μερικούς/ές θεωρητικούς να μιλούν για την αναγκαιότητα της συμπληρωματικότητας των ερευνητικών προσεγγίσεων (βλέπε και Λάζος, 1998, σ.163). Πάντως, ο μετα-μοντέρνος φεμινισμός υποστηρίζει τη μερικότητα και την τοπικότητα θεωριών και πρακτικών, καθώς αναγνωρίζει τον ατελή χαρακτήρα των μακρών αφηγήσεων και των καθολικών ιδεών και θεωριών, ενώ θεωρεί ότι η γνώση που μπορεί να παραχθεί από την εντατική μελέτη του μέρους είναι ποιοτικά ανώτερη από τη γνώση που προέρχεται από αποσπασματικές έρευνες μέσα σε κάποιες αδιάφορες διαδρομές μέσω του όλου.

Εξ' ορισμού, λοιπόν, η παρούσα έρευνα είναι αποσπασματική και δε διεκδικεί την οριστικότητα και την καθολικότητα, καθώς οι γνώσεις που παράγει είναι προσωρινές και τοπικές. Εξάλλου, η γενίκευση ενέχει τον κίνδυνο της παραποίησης της πολυπλοκότητας του φαινομένου και την επιβολή του εξουσιαστικού Λόγου της αυθεντίας των ερευνητών/τριών μέσω της κατάπνιξης των μεμονωμένων και διαφορετικών φωνών των υποκειμένων και της αναγόρευσής τους σε ενιαία κατηγορία. Με τον τρόπο αυτό θα στερούσε από τα υποκείμενα το δικαίωμα της ενεργούς δράσης που αποτελεί φορέα κοινωνικής αλλαγής.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα διατυπώνει προς διερεύνηση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχει διαφορά στις μορφές άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών για τη «φύση» της ηγεσίας;
- Αντιμετωπίζουν οι διευθύντριες μορφές (ετερο)σεξισμού και αποκλεισμού;
- Πώς αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/ντριες την εξουσία;
- Οι διευθυντές/ντριες προσανατολίζονται σε ηγεμονικές μορφές άσκησης εξουσίας που συνδέονται με ηγεμονικές μορφές ανδρισμού;
- Υιοθετούν οι γυναίκες «ανδρικές» μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας;
- Η υιοθέτηση διαφόρων μορφών ηγεσίας διαμορφώνει και ανα-διαμορφώνει τις έμφυλες ταυτότητες των διευθυντών και διευθυντριών ως έμφυλων υποκειμένων;

5.3. Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις που έγιναν σε 7 διευθυντές και 7 διευθύντριες 4/θέσιων έως 12/θέσιων δημοτικών σχολείων που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2006-2007 σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού της νοτίου Ελλάδος. Σημειώνουμε ότι σε σύνολο 32 διευθυντών και διευθυντριών σε ολόκληρο το νομό υπηρετούσαν μόνο 7 διευθύντριες (21,87%) και μάλιστα οι 4 από αυτές (57,14%) ήταν αναπληρώτριες διευθύντριες⁴⁸, δηλαδή ασκούσαν πλήρη διευθυντικά καθήκοντα αλλά δεν είχαν επιλεγεί στις κρίσεις στελεχών που είχαν γίνει τον Ιούλιο του 2002, αλλά με εκ των υστέρων αιτήσεις, καθώς οι θέσεις συστάθηκαν ή κενώθηκαν μετά το παραπάνω χρονικό διάστημα.

⁴⁸ Μεταξύ των διευθυντών οι αναπληρωτές διευθυντές που επιλέχθηκαν με την ίδια διαδικασία ήταν 9, δηλαδή 36%.

Πίνακας Ι : Γυναίκες διευθύντριες

Υποκείμενα	Θέση στελέχους	Έτη υπηρεσίας	Έτη σε θέση στελέχους	Επιπλέον σπουδές (*)
Δα1	Διευθύντρια	33	5	-
Δα2	Διευθύντρια	22	5	• Χρήση Η/Υ
Δα3	Διευθύντρια	32	5	• Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Παιδαγωγική • Χρήση Η/Υ
Δα4	Αναπληρώτρια Διευθύντρια	27	2	• Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών
Δα5	Αναπληρώτρια Διευθύντρια	35	2	-
Δα6	Αναπληρώτρια Διευθύντρια	30	1	-
Δα7	Αναπληρώτρια Διευθύντρια	12	1	• Μεταπτυχιακό στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης • Διετής Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο • Γνώση Αγγλικών σε επίπεδο Lower • Χρήση Η/Υ

(*) Πέραν των απαιτούμενων για διορισμό.

Πίνακας ΙΙ : Άνδρες διευθύντριες

Υποκείμενα	Θέση στελέχους	Έτη υπηρεσίας	Έτη σε θέση στελέχους	Επιπλέον σπουδές (*)
Δοσ1	Διευθυντής	35	5	• Ετήσια Επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ)
Δοσ2	Διευθυντής	20	4	• Ετήσια Επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ) • Χρήση Η/Υ
Δοσ3	Αναπληρωτής Διευθυντής	8	1	• Γνώση Αγγλικών σε επίπεδο Lower • Χρήση Η/Υ
Δοσ4	Διευθυντής	25	4	• Πτυχίο θεολογίας • Διετής Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
Δοσ5	Διευθυντής	33	12	• Διετής Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
Δοσ6	Διευθυντής	28	8	• Ετήσια Επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ)
Δοσ7	Διευθυντής	28	6	• Χρήση Η/Υ

(*) Πέραν των απαιτούμενων για διορισμό.

Οι διευθύντριες δέχτηκαν όλες να μας παραχωρήσουν συνέντευξη, ενώ από πλευράς διευθυντών υπήρχαν κάποιες δυσκολίες που συνοψίζονταν κυρίως σε κάποιο δισταγμό, εξαιτίας ενός αόριστου «φόβου» πιθανής διαρροής των στοιχείων σε Προϊσταμένους τους ή «φοβία» για την πολυπλοκότητα των ερωτήσεων, κ.λπ. Έτσι, καταφέραμε να μας παραχωρήσει συνέντευξη ισάριθμος αριθμός διευθυντών, οι οποίοι δεν προέβαλαν επιχειρήματα άρνησης.

5.4. Η συλλογή-παραγωγή⁴⁹ του ερευνητικού υλικού

Είναι αυτονόητο ότι το ερευνητικό υλικό μιας μελέτης δε βρίσκεται στα ράφια των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών αλλά μέσα στο ερευνητικό πεδίο. Σε μια ποιοτική έρευνα πεδίου, όπως η παρούσα, οι ερευνητές/τριες έχουν στη διάθεσή τους τρεις κύριες ποιοτικές μεθόδους άντλησης γνώσης: τη συνέντευξη, την παρατήρηση και τη συμμετοχική παρατήρηση (Denzin & Lincoln, 1994; Ramazanoglu & Holland, 2002; Λάζος, 1998). Παρ' όλα αυτά, και δεδομένου ότι «η συμμετοχική παρατήρηση είναι – εξ' ορισμού- ιδιαίτερα χρονοβόρα μέθοδος άντλησης γνώσης» (Λάζος, 1998, σ.284) η οποία φαίνεται να απαιτεί τουλάχιστον ένα χρόνο δράσης στο ερευνητικό πεδίο, επιλέχθηκε η ποιοτική συνέντευξη και η «περιστασιακή» παρατήρηση. Θεωρήσαμε ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθόδων παρέχει το πλεονέκτημα της ερμηνείας και επεξήγησης στοιχείων της μιας μεθόδου από την άλλη. Αυτό που έλεγαν, για παράδειγμα, οι διευθυντές/ντριες στις συνεντεύξεις τους μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικό τρόπο ερμηνείας των προσλαμβανομένων από το υλικό της παρατήρησης και το αντίστροφο. Άλλωστε, μερικές φορές, η παρατήρηση μετατρέπεται σε μια

⁴⁹ Επιλέχθηκε η χρήση του όρου: «συλλογή-παραγωγή ερευνητικού υλικού» αντί του όρου: «συλλογή δεδομένων», για να επιτοπιστεί η ποικιλία σχέσεων μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας, για τη συν-κατασκευή, συν-παραγωγή των δεδομένων και να αποφευχθεί για μια ποιοτική μέθοδο ο περισσότερο τεχνικός όρος: «δεδομένα» (data), βλ. και Mason (2003, σ.85).

αυθόρμητη/ανεπίσημη συνέντευξη. Επιπλέον, με το συνδυασμό ποιοτικής συνέντευξης και παρατήρησης επιτυγχάνεται και ο τριγωνισμός (triangulation) των πληροφοριών ή η εφαρμογή της αρχής της κρυστάλλωσης (Denzin & Lincoln, 1994), με τη διασταύρωση της ορθότητας των ειρημένων από περισσότερες πηγές, αλλά και τη θέαση του ποιοτικού ερευνητικού υλικού από περισσότερες οπτικές γωνίες. Ως εκπαιδευτικός δε χρειάστηκα κάποιο χρονικό διάστημα πρακτικής «μαθητείας» στο σχολικό χώρο, εξαιτίας της εξοικείωσής μου με αυτόν.

Τέλος, σημειώνουμε ότι όλα τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την έρευνα παραμένουν διαπραγματεύσιμα από κάποιους/ες άλλους/ες ερευνητές/τριες –και μετά το πέρας της συγκεκριμένης ανάλυσης και της διατύπωσης συμπερασμάτων- καθώς μπορούν να ανα-κατασκευαστούν και να επαν-ερμηνευτούν. Με το σκεπτικό αυτό, τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να συγκροτήσουν έναν Λόγο ακροτελεύτειο.

5.4.1. Η ποιοτική συνέντευξη/συζήτηση

Μέχρι πρόσφατα, το κυρίαρχο μοντέλο συνέντευξης ήταν αυτό της «απόσπασης πληροφοριών» που αντιμετώπιζε τη συνέντευξη ως μια κατάσταση με την οποία ο/η συνεντευκτής/τρια θα αποσπούσε σκέψεις, συναισθήματα, γνώσεις από τον/την συνεντευξιαζόμενο/η. Επίσης, θεωρείτο ότι τα δεδομένα αυτά τα οποία συλλέγονταν εν-υπήρχαν στο υποκείμενο και έρχονταν στο προσκήνιο με τη συνέντευξη σε μια ποικιλία βαθμών πληρότητας και ειλικρίνειας, εξαρτώμενη από το πόσο ανοικτός/ή και σαφής ήταν ο/η συνεντευξιαζόμενος/η, καθώς και από τη δεξιότητα του/της συνεντευκτή/τριας στη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος.

Η φεμινιστική μεθοδολογία υποστηρίζει ότι η παραπάνω μηχανιστική προσέγγιση της τεχνικής της συνέντευξης αντανάκλουσε ένα θετικιστικό παράδειγμα έρευνας και συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, η Ann Oakley (1981, p.38) θεώρησε ότι το μοντέλο αυτό «προσφεύγει σε αξίες όπως η αντικειμενικότητα, η αμεροληψία, η ιεράρχηση και η ‘επιστημοσύνη’ ως σημαντικές πολιτισμικές αξίες ...». Έτσι, αρθρώθηκε ένας προβληματισμός σχετικά με το θετικιστικό τρόπο συνέντευξης, ο

οποίος αφορούσε κυρίως τη δομή της (Reinharz, 1992, pp.18-45), με στόχο τη μη ιεραρχική σχέση των εμπλεκομένων στη συνέντευξη (Oakley, 1981, p.41). Ως αποτέλεσμα, λοιπόν, της κριτικής προέκυψε ο τύπος της ποιοτικής συνέντευξης, όπου τα νοήματα δεν εκφράζονται απλώς από τα υποκείμενα, αλλά συχνά διαμορφώνονται και οικοδομούνται από κοινού με τον/την ερευνητή/τρια κατά τη διαδικασία του λόγου (Mishler, 1996), καθώς τα νοήματα δε βρίσκονται μέσα στις λέξεις αλλά μέσα στους ανθρώπους, με αποτέλεσμα τα υποκείμενα να αποτελούν «νοηματικούς αντιδραστήρες» (Πολίτης, 1991). Η μέθοδος αυτής της συν-παραγωγής/συν-ερεύνησης νοήματος αντιμετωπίζει την ποιοτική συνέντευξη ως γλωσσικό ενέργημα στο χώρο του Λόγου και βρίσκεται πλησιέστερα στη μετα-στρουκτουραλιστική αντίληψη. Η συνέντευξη αυτή αντιμετωπίζεται ως μια διαπροσωπική κατάσταση, όπου η «παρουσία» και η υποχρεωτική συμμετοχή του/της ερευνητή/τριας δεν κρίνεται ως αρνητική, ενώ ο ρόλος της υποκειμενικότητας όχι μόνο δεν τίθεται σε άρνηση, αλλά θεωρείται και παραγωγικός. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μορφοποιούνται και νέα νοήματα, καθώς η διαδικασία αυτή δεν είναι απλώς το δούνα και λαβείν πληροφοριών, αλλά η «συν-διαλλαγή».

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντεύξεις επιλέχτηκε να είναι ατομικές και όχι ομαδικές, ώστε να μπορούν τα υποκείμενα να εκφραστούν «ελεύθερα» χωρίς την «κριτική» των λόγων τους από τους/τις άλλους/ες συναδέλφους/ισσες –άλλωστε αυτή ήταν και η επιλογή τους. Πριν από τις συνεντεύξεις διαβεβαιώναμε τους/τις διευθυντές/ντριες ότι οι ερωτήσεις δεν αφορούσαν ζητήματα γνώσεων, αλλά απλά αφορούσαν την καταγραφή της προσωπικής τους εμπειρίας και αντίληψης. Παρ' όλα αυτά, συχνά υπέβασκε ο «φόβος» μήπως αδυνατούσαν να απαντήσουν και έτσι γελοιοποιηθούν.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν, ύστερα φυσικά από έγκριση των συμμετεχόντων υποκειμένων, αν και εδώ υπήρχε μια μικρή «μαγνητοφοβία»⁵⁰, η οποία σύντομα ξεπερνιόταν, όταν τους δινόταν η διαβεβαίωση ότι η εγγραφή γινόταν

⁵⁰ Κάποιες φορές υπήρχε και η υπόνοια ότι τα ντοκουμέντα αυτά θα μπορούσαν να βρεθούν στα χέρια κάποιου Προϊσταμένου της υπηρεσίας τους.

αποκλειστικά και μόνο για προσωπική χρήση και διευκόλυνση και με κανέναν τρόπο δε θα ανακοινωνόταν κάπου δημόσια.

Η μορφή της ποιοτικής συνέντευξης μπορεί να είναι ελεύθερη ή αδόμητη, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η ημι-δομημένη, όταν είναι απαραίτητη η επιλογή συγκεκριμένων θεμάτων για τα οποία αναζητούνται απαντήσεις (Measor, 1985; Powney & Watts, 1987; Mishler, 1996). Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέξαμε την ημι-δομημένη συνέντευξη με συζήτηση πάνω σε επιλεγμένα θέματα, καθώς ο τρόπος αυτός μας παρείχε τη δυνατότητα εισαγωγής νέων θεμάτων που προέκυπταν από το καθημερινό υλικό.

Σημειώνουμε την ανάγκη ανάπτυξης κλίματος εμπιστοσύνης με τα υποκείμενα, γεγονός ιδιαίτερης σημασίας, καθώς δημιουργούνται έτσι οι προϋποθέσεις για παροχή καλύτερης ποιότητας απαντήσεων από τα υποκείμενα. Άλλωστε, η ποιότητα των συνεντεύξεων που θα παραχθεί είναι συνάρτηση της ποιότητας της σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στον/στην ερευνητή/τρια και τα υποκείμενα (Measor, 1985, σ.57, σημ.3).

Ο χρόνος της κάθε συνέντευξης προσδιορίστηκε γύρω στις 2:15 ώρες και σε τρεις περιπτώσεις έφτασε τις 3:20 ώρες μέχρι να θεωρήσουμε ότι επήλθε πληροφοριακός κορεσμός (saturation of knowledge) και δεν είχαμε να μάθουμε κάτι καινούριο.

Σημειώνουμε ότι το υλικό των συνεντεύξεων μας παρείχε πληροφορίες για τις μορφές διοίκησης που ασκούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες, έτσι όπως τις αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι/ες, με αυτο-αναφορά, και όχι τα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας την οποία διοικούσαν και συνεπώς πιθανόν να υπάρχουν και σημεία προκατάληψης.

5.4.2. Η «περιστασιακή» παρατήρηση

Επειδή για την είσοδο και παραμονή σε χώρους της δημόσιας εκπαίδευσης για ερευνητικούς σκοπούς απαιτείται ειδική άδεια από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας

και Θρησκευμάτων –έπειτα από θετική γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου- διαδικασία εξαιρετικά χρονοβόρα, και λόγω του ότι η έρευνα έπρεπε να διεξαχθεί σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, η παρατήρηση που έγινε θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε «περιστασιακή» και συνεπώς αποσπασματική και όχι συστηματική. Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία συλλογής-παραγωγής ερευνητικού υλικού και απαιτεί παραμονή στο χώρο τουλάχιστον ενός χρόνου (Λάζος, 1998).

Στο χρόνο που μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε μέσα στις σχολικές μονάδες, η επικέντρωσή μας γινόταν στη συμπεριφορά των διευθυντών και των διευθυντριών, στις σχέσεις που ανέπτυσαν με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες, τους σκοπούς που επεδίωκαν, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν τους σχολικούς κανόνες και την εκπαιδευτική νομοθεσία, κ.λπ.

Ο καλύτερος χρόνος καταγραφής των παρατηρούμενων γεγονότων με τη μορφή σημειώσεων ήταν η στιγμή που γινόταν το γεγονός και στον τόπο που γινόταν. Με αυτό τον τρόπο, το καταγραφέν υλικό επηρεαζόταν λιγότερο από τη διαστρέβλωση της μνήμης. Παρ' όλα αυτά, αν θεωρείτο ότι η επιτόπια καταγραφή ήταν δυνατόν να επηρεάσει τη φυσική ροή της παρατηρούμενης κατάστασης ή και την ποιότητα των καταγραφομένων, τότε η καταγραφή μεταφερόταν στον αμέσως επόμενο προσφορότερο χρόνο.

5.5. Μέθοδος επεξεργασίας του υλικού: Η φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις και η «περιστασιακή» παρατήρηση στο ερευνητικό πεδίο απέδωσε στην έρευνα ένα πολυσήμαντο και αρκετά μεγάλο υλικό: πολλές ώρες μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και προσωπικών παρατηρήσεων στο ερευνητικό πεδίο. Το υλικό αυτό με την πληθωριστική αταξία του οργανώθηκε με την

αποθήκευσή του στον ηλεκτρονικό υπολογιστή προκειμένου να είναι ευκολότερη η ανάκτηση και η επεξεργασία του.

Οι επιστημολογικές παραδοχές της έρευνας καθόρισαν και τον τρόπο ανάλυσης του συλλεχθέντος ερευνητικού υλικού. Μια τεχνική συμβατή με τη μεταστρουκτουραλιστική και μετα-μοντέρνα φεμινιστική θεώρηση αποτελεί η φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου⁵¹ (feminist critical discourse analysis) (Lazar, 2005a; 2005b), η οποία διερευνά το πώς η έμφυλη ιδεολογία και οι κυρίαρχες έμφυλες σχέσεις εξουσίας (ανα)παράγονται, διαπραγματεύονται, αμφισβητούνται ή/και ανθίστανται μέσα από τους Λόγους και τις έμφυλες «κειμενικές» αναπαραστάσεις των κοινωνικών πρακτικών, τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, καθώς και τα κείμενα και την ομιλία τους (Lazar, 2005a, p.11), ενώ παράλληλα εξετάζει την πρόσβαση σε Λόγους που μπορεί να είναι χειραφετικοί για τις γυναίκες.

Οι απομαγνητοφωνημένες, λοιπόν, ποιοτικές συνεντεύξεις των 7 διευθυντών και των 7 διευθυντριών δημοτικών σχολείων, καθώς και οι σημειώσεις της «περιστασιακής» παρατήρησης δύο περίπου εβδομάδων στο ερευνητικό πεδίο απέδωσαν στη μελέτη αρκετό υλικό το οποίο θεωρήθηκε ως «κείμενο»⁵² και αναλύθηκε και ερμηνεύθηκε με την παραπάνω μέθοδο ανάλυσης.

5.6. Μελλοντικές έρευνες

Καθώς οι συνεντεύξεις στηρίχθηκαν στην αυτο-αναφορά των ερωτηθέντων για τις μορφές ηγεσίας που ασκούν, μια εναλλακτική έρευνα που θα μπορούσε να βοηθήσει θα ήταν η συνέντευξη με Προϊσταμένους/ες των συγκεκριμένων διευθυντών/τριών ή/και με το προσωπικό που υπηρετούσε στη σχολική μονάδα τους σχετικά με τη

⁵¹ Φυσικά, η φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου έχει στενούς δεσμούς με την κριτική ανάλυση Λόγου (critical discourse analysis), αφού και αυτή στοχεύει στην κριτική διερεύνηση κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αυτές εκφράζονται, συγκροτούνται και νομιμοποιούνται με τη χρήση της γλώσσας ή με τους Λόγους (Fairclough, 1995).

⁵² Ο όρος: «κείμενο» δεν αναφέρεται μόνο στο γραπτό λόγο αλλά σε οποιασδήποτε μορφής μήνυμα (γραπτό, εικονιστικό, συμβολικό, κ.λπ.), το οποίο χαρακτηρίζεται από σημασιολογική συνέπεια (βλ. και Fairclough, 1995).

μορφή ηγεσίας που ασκούν. Επίσης, μια άλλη έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει αν οι διευθύντριες που υιοθετούν μια μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας θεωρούνται από Προϊσταμένους/ες και συναδέλφους/ισσές ως πιο αποτελεσματικές στην άσκηση ηγεσίας ή ως πιο «αδύναμες». Επίσης, αν οι μορφές ηγεσίας που χρησιμοποιούν διευθυντές και διευθύντριες διαφοροποιούνται όταν το ποσοστό των διευθυντριών αυξάνεται μέσα στα συγκείμενα της εκπαιδευτικής περιοχής.

5.7. Δεοντολογικές επισημάνσεις

Ως λογικό επακόλουθο, η ερευνητική ηθική της μελέτης εδραιώθηκε στη φεμινιστική ηθική. Η φεμινιστική ηθική εδραιώνεται στις σχέσεις των ερευνητών/τριών με τα υποκείμενα της έρευνας, οι οποίες πρέπει να διαπνέονται από συνεργασία, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη και να είναι απαλλαγμένες από στοιχεία κυριαρχίας (Reinharz, 1992; Ramazanoglu & Holland, 2002). Για λόγους δεοντολογίας, λοιπόν, εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ενώ πάντα είχαμε κατά νου την αναφορά της Judith Bell (1993, p.59), ότι δηλαδή τα υποκείμενα που συμφωνούν να βοηθήσουν στην έρευνα μας κάνουν χάρη.

Η αυτονόητη και θεμελιακή ευθύνη μου ως ερευνητής στο να μην εκθέσω τα υποκείμενα της έρευνάς μου επέβαλε ως ελάχιστη υποχρέωση το απόρρητο των πραγματικών τους ονομάτων. Η ανωνυμία των υποκειμένων έχει διασφαλιστεί όταν δεν μπορεί να εντοπιστεί από τις πληροφορίες που παρέχει η έρευνα⁵³. Ένας τρόπος

⁵³ Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα υιοθετήθηκαν οι παρακάτω συμβολισμοί:

- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμβολίζονται με: Δος
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμβολίζονται με: Δα
- Οι εκθέτες παραπέμπουν σε συγκεκριμένο υποκείμενο το οποίο συμμετείχε στη διαδικασία των συνεντεύξεων και είναι καταγεγραμμένα τα στοιχεία του. Για παράδειγμα, το σύμβολο: Δα¹, αναφέρεται σε μια διευθύντρια σχολικής μονάδας η οποία συμμετείχε στην προκαθορισμένη συνέντευξη
- Οι σύντομες παύσεις σημειώθηκαν με τρεις τελείες, ενώ οι παύσεις με διάρκεια πάνω από 15 δευτερόλεπτα με εννέα τελείες

ανωνυμίας είναι να μη χρησιμοποιηθούν τα πραγματικά ονόματα των υποκειμένων και αντί αυτών να γίνει χρήση ψευδωνύμων ή συμβόλων. Βέβαια, ένα υποκείμενο που συμμετέχει σε μια ποιοτική συνέντευξη πρόσωπο-με-πρόσωπο με τον/την ερευνητή/τρια δεν μπορεί να αναμένει πλήρη ανωνυμία –κάτι που μπορεί να διασφαλιστεί από άλλες ερευνητικές τεχνικές, όπως η συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να δοθεί από τον/την ερευνητή/τρια υπόσχεση εμπιστευτικότητας. Αυτό σήμαινε ότι αν και γνώριζα ποιος/α παρείχε τις συγκεκριμένες πληροφορίες σε καμία περίπτωση δε θα έκανα δημοσίως γνωστή τη συσχέτιση.

-
- Οι ερωτήσεις του ερευνητή, για να γίνονται διακριτές στο κείμενο, επισημαίνονται με πλάγια γραφή
 - Το σύμβολο: Φ.Π., αποτελεί τα αρχικά του ονοματεπώνυμου του ερευνητή

6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

6.1. Ουσιοκρατικές αντιλήψεις για την ηγεσία: Η ηγεσία ως ανδρική ουσία/φύση

Όπως είδαμε, η φεμινιστική σκέψη θεωρεί το χώρο της οργάνωσης και διοίκησης ως κύρια πηγή ανδρικής εξουσίας και δύναμης, υποστηρίζοντας ότι η άσκηση διοίκησης δεν είναι κάτι το ουδέτερο ως προς το φύλο, αλλά έχει φύλο και μάλιστα γένους αρσενικού (Blackmore, 1993; Collinson & Hearn, 1995). Η διαχρονική αυτή κατάληψη διοικητικών θέσεων από άνδρες έχει δημιουργήσει την προκατάληψη ότι η διοίκηση αποτελεί τομέα ανδρικής αρμοδιότητας, ταυτίζοντάς την παράλληλα με το ανδρικό πρότυπο. Χαρακτηριστικές είναι και οι αντιλήψεις διευθυντών και διευθυντριών, οι οποίες μάλιστα φαίνεται να έχουν ουσιοκρατικό (essentialist) χαρακτήρα, καθώς θεωρούν την άσκηση διοίκησης-ηγεσίας ως χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας των ανδρών, ως μια έμφυτη ουσία η οποία βασίζεται σε βιολογικές προκειμένες:

Δα¹: Σε μια μάζα ανθρώπων πρέπει να ηγείται κάποιος ... ένας άντρας, διαφορετικά το πράγμα δεν πάει σωστά ... να αναλάβει ευθύνες, να δίνει εντολές ... να έχει τον προγραμματισμό ... να προβάλλει το σχολείο του ... να έχει έναν ανταγωνισμό! Από παλιά λέγανε ο πατέρας είναι αρχηγός της οικογένειας, ο πρωθυπουργός να είναι άνδρας, κ.λπ. Ο άντρας είναι πιο δυναμικός, όπως και να το κάνουμε ξεχωρίζει ... το έχει στη φύση του μέσα ... τον καλεί αν θέλεις η φύση του να προπορευτεί και να ακολουθήσουν και οι άλλοι. Τον βλέπεις, έχει χάρισμα! Όσο δυναμική κι αν είναι μια γυναίκα, μπροστά στο δυναμισμό του άνδρα είναι υποδεέστερη ... Δεν εξισώνεται, όπως και να το κάνουμε!

Δος¹: Εκ πρώτης όψεως ο ηγέτης είναι εκ γενετής. Γεννιέται, δε γίνεται! Ε, και έχει επικρατήσει ο ηγέτης να είναι άντρας! Αυτός ξέρει καλύτερα να διοικεί. Πάρε το στρατό, την πολιτική, παντού διευθύνουν άντρες ... Γιατί, το άλλο; Όλοι οι μεγάλοι χαρισματικοί ηγέτες που προχώρησαν την ιστορία ένα βήμα άντρες δεν ήταν;

Δα⁵: Ο άντρας μπορεί και επιβάλλεται πιο εύκολα απ' ότι η γυναίκα και νομίζω ότι είναι πιο δίκαιος και πιο ανεπηρέαστος στη δουλειά του, ενώ η γυναίκα εκ της φύσεως, επειδή είναι γυναίκα και μητέρα, μπορεί να έχει στο μυαλό της και το σπίτι της, τι κάνανε τα παιδιά της ...

Δα³: Κάποιους διευθυντές τους βοηθάει και το παρουσιαστικό τους, ειδικά όταν το σχολείο έχει «σκληρούς» μαθητές ... Άλλο, οι άνδρες ... είναι πιο σωματώδεις και μπορούν και επιβάλλονται πιο εύκολα.

Από τα παραπάνω βλέπουμε, αφενός να απουσιάζει ακόμα και ο προβληματισμός για την απουσία των γυναικών από την ιστορία λόγω κοινωνικών παραμέτρων και αφετέρου να επιχειρείται η σύνδεση της ηγεσίας με τον ανδρικό σωματότυπο ως σύμβολο δύναμης και εξουσίας. Παρ' όλα αυτά, σε δύο περιπτώσεις παρουσιάστηκε η ηγεσία ως ζήτημα εκμάθησης, ανάπτυξης και καλλιέργειας και όχι ως μέρος της ουσίας του ανδρικού υποκειμένου:

Δα⁷: Θεωρώ ότι ο ηγέτης γίνεται, ασχολείται με αυτά τα ζητήματα, τα καλλιεργεί και κάποια στιγμή στη ζωή του αναδεικνύεται και μετά αυτό μας φαίνεται σαν κάτι το φυσικό, σα να έγινε αυτόματα. Άλλωστε, απ' όσο ξέρω η βιολογία δεν έχει βρει –τουλάχιστον ακόμα– κάποιο ανδρικό γονίδιο ηγεσίας (Γέλια)

Δος³: Το περιβάλλον φτιάχνει την προσωπικότητα των ανθρώπων και όσο μπορεί να προβάλλει αυτά τα χαρακτηριστικά ένας άντρας, άλλο τόσο μπορεί και μια γυναίκα. Άλλωστε, υπάρχουν πολλές επιτυχημένες γυναίκες και στο χώρο των επιχειρήσεων και στο χώρο της πολιτικής, αλλά ακόμα και στο χώρο το δικό μας, στην εκπαίδευση. Όλο και

αυξάνονται οι γυναίκες σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης σε σχέση με το παρελθόν.

Επίσης, οι ουσιοκρατικές προϋδεάσεις περί γυναικείας «φύσης» παραπέμπουν στη μητρότητα και είναι παρούσες στις αντιλήψεις κάποιων διευθυντριών κατά την άσκησης της διεύθυνσης-ηγεσίας:

Φ.Π: Συνήθως για την Α΄ τάξη προτείνεις άνδρες ή γυναίκες εκπαιδευτικούς στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων;

Δα⁵: Γυναίκες, γιατί είναι πιο κοντά στα παιδιά ως μητέρες, ως γυναίκες γενικά ... Η μεταπήδηση του παιδιού από τη μάνα στη δασκάλα είναι πιο εύκολη απ' ότι με τον άνδρα.

6.2. Ο «οστρακισμός»/αποκλεισμός των γυναικών από θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης

Η ανδρική κυριαρχία στην άσκηση διοίκησης διασφαλίζεται και από τον ενεργό «οστρακισμό» των γυναικών από θέσεις στη διοικητική ιεραρχία και στα κέντρα λήψης αποφάσεων, με συνέπεια την αναπαραγωγή των έμφυλων σχέσεων εξουσίας και τις έμφυλες διακρίσεις στην αγορά εργασίας. Το γεγονός της απουσίας/ αποκλεισμού των γυναικών από τομείς διοικητικής ιεραρχίας και της έλλειψης ανάλογων προτύπων δημιουργεί ανασφάλεια σε πολλές γυναίκες και χαμηλό αυτο-συναίσθημα:

Φ.Π: Δηλαδή, από τα λεγόμενά σου να υποθέσω ότι δε θεωρείς ικανό τον εαυτό σου για διευθύντρια;

Δα¹: Δεν ξέρω. Πιθανόν! Αν δεν ήταν στο ίδιο σχολείο και ο άνδρας μου να με στηρίζει μπορεί και να μην μπορούσα να διευθύνω, γιατί πιθανόν να μην είμαι ο τύπος για διοίκηση ... Όλα εκείνος τα κάνει: τους

απολογισμούς, τα πρακτικά του συλλόγου, τα έγγραφα προς τη
Διεύθυνση ...

Φ.Π: Και γιατί δε γινόταν εκείνος διευθυντής;

Δα¹: Γιατί είχα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και αν δεν έβαζα εγώ θα
του την έπαιρναν τη θέση άλλοι. Μου είπε: «Βάλε και θα σε στηρίξω».

Δα⁴: Εμένα νομίζω ότι με κάνανε διευθύντρια γιατί δεν είχε ζητήσει
κανένας άντρας το σχολείο μου.

Σημειώνουμε ότι ακόμα και όταν υπάρχουν γυναίκες στη διεύθυνση σχολικών
μονάδων, οι σημαντικότερες αποφάσεις λαμβάνονται από ιεραρχικά ανώτερα στελέχη
της εκπαιδευτικής διοίκησης, τα οποία κυρίαρχα είναι άνδρες (Coleman, 2002; Σαϊτης,
2000; Πασιαρδής, 2004):

Δα³: Στο Π.Υ.Σ.Π.Ε., στο οποίο συμμετέχω ως αναπληρώτρια του
Προϊσταμένου –και αυτό λόγω ποσοτώσεων, το διευκρινίζω-
κυριαρχεί μια ανδροκρατούμενη ατμόσφαιρα που με κάνει να νιώθω
περιθωριοποιημένη. Είναι σα να συμμετέχω σε ένα συμβούλιο
αποκλειστικά ανδρών που αν θυμηθούν μου δίνουν το λόγο, αλλά όχι
ουσιαστικά –για να ακούσουν τις προτάσεις μου- αλλά για να τους πω
αν ψηφίζω ή αν καταψηφίζω τα λεγόμενά τους.

Δα²: Παράπονο το 'χω! Ό,τι απόφαση και να πάρω για κάτι με παίρνει
τηλέφωνο ο Προϊστάμενος και μου λέει: «Γιατί δεν το 'κανες έτσι και το
'κανες αλλιώς;». Αν το είχα κάνει όπως μου είπε θα μου έλεγε να το
κάνω διαφορετικά ... Δε σε αφήνουν να πάρεις τις δικές σου αποφάσεις
για το σχολείο σου και να είσαι υπεύθυνη γι' αυτές.

Φαίνεται ότι μερικές γυναίκες θεωρούν ότι δε θα πρέπει να αμφισβητούνται οι
αποφάσεις των ανδρών, μια ασυνείδητη υπόμνηση από την έμφυλη κοινωνικοποίησή
τους ότι η εξουσία του Πατέρα/Νόμου –με τη λακανική έννοια- και γενικότερα των

ανδρών δε θα πρέπει να αμφισβητείται, καθώς μια τέτοια συμπεριφορά θα ήταν ικανή να εξοστρακίσει το άτομο από την ομάδα και να το οδηγήσει στην απομόνωση.

6.3. Γυναίκες στην εκπαιδευτική διοίκηση και (ετερο)σεξισμός

Αν και η νομοθεσία προστατεύει τις γυναίκες από διακρίσεις φύλου, όλες οι διευθύντριες της έρευνας είχαν αντιμετωπίσει κάποια μορφή (ετερο)σεξισμού (heterosexism). Κάποιοι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν (κατα)δέχονται «οδηγίες» από γυναίκα διευθύντρια, ενώ έμφυλες διακρίσεις δέχονται οι διευθύντριες από την κοινωνία αλλά και την υπηρεσία:

Φ.Π: Έχεις αντιμετωπίσει διακρίσεις εξαιτίας του φύλου σου στη θέση που κατέχεις;

Δα²: Κάποιους άντρες τους βλέπεις ότι δε σε θεωρούν ικανή και ας πασχίζεις για το σχολείο από το πρωί μέχρι το βράδυ. Θεωρούν ότι μια διευθύντρια δεν είναι σε θέση να ξέρει να τους πει και πολλά πράγματα, γιατί είναι γυναίκα ... Φαίνονται να μη σε υπολογίζουν!

Δα⁷: Πολλές φορές, έρχονται γονείς να γράψουν τα παιδιά τους και ενώ με βλέπουν στο γραφείο του διευθυντή (sic) να εργάζομαι, με ρωτάνε πού είναι ο διευθυντής για να κάνει την εγγραφή ...

Φ.Π: Θεωρείς ότι οι γονείς προτιμούσαν γυναίκα διευθύντρια στο σχολείο;

Δα¹: Όχι, άντρα ... Το ξέρω από την πείρα μου τόσα χρόνια στο σχολείο, όχι ... Όσο δυναμική κι αν είναι μια γυναίκα, μπροστά στο δυναμισμό του άνδρα τη θεωρούν υποδεέστερη ... Δεν εξισώνεται.

Δα³: Είχα κάνει αίτηση για να πάω στη Νορβηγία με το πρόγραμμα Arion. Με κάλεσε ο Προϊστάμενος να ανακαλέσω την αίτησή μου με το σκεπτικό ότι είναι πολύ περιορισμένες οι θέσεις και ότι είχε κάνει αίτηση και ένας άλλος διευθυντής. Όπως μου είπε, εγώ έχω χρόνο να πάω όταν μεγαλώσουν τα παιδιά μου.

Για τον άνδρα, λοιπόν, προηγείται η επιτυχημένη σταδιοδρομία. Έτσι, θα είναι ικανός να συντηρήσει οικονομικά την οικογένειά του, μήνυμα άλλωστε που λαμβάνουν και τα αγόρια ως αυριανοί εργαζόμενοι. Αντίθετα, ο αγώνας για ανέλιξη στην ιεραρχία και την επίτευξη υψηλών επαγγελματικών στόχων από την πλευρά της γυναίκας πιθανόν να θέτει ζητήματα σύγκρουσης με την ίδια τη «θηλυκότητά» της και συνεπώς με την ενδεχόμενη απώλειά της (Ιγγλέση, 1993):

Δα⁴: Για να μπορέσεις να επιβιώσεις σ' αυτή τη θέση όταν έχεις 20-22 εκπαιδευτικούς με το κοντό του και το μακρύ του ο καθένας θα πρέπει να είσαι αυστηρή και σκληρή, να μη δέχεσαι μύγα στο σπαθί σου ... Άλλωστε έτσι δεν κάνουν και οι περισσότεροι άντρες διευθυντές; ... Δεν είναι όμως τελικά το ίδιο. Μερικές φορές νιώθω σα να μην είμαι γυναίκα. Αφού και η κόρη μου που είναι στο σχολείο μου με βλέπει και δε με αναγνωρίζει! ... Άλλος εαυτός στο σπίτι άλλος στο σχολείο!

Κάποιες φορές αυτές οι «ενοχές» για την «απώλεια» της «θηλυκότητας» αντισταθμίζονται με συμπεριφορές που παραπέμπουν στο πρότυπο της γυναίκας-νοικοκυράς:

Δα²: Δουλεύουμε από το πρωί μέχρι το βράδυ στα σχολεία μας. Ένα Σαββατοκύριακο μας μένει για τις οικογένειές μας και χτες έτρεχα στα μαγαζιά να παραγγείλω καινούργιες κουρτίνες για το σχολείο, γιατί οι άλλες ξεθώριασαν! Τι να κάνω; Να βλέπουν το σχολείο έτσι;

Φ.Π: Νομίζεις ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν κάποια στοιχεία που υπερτερούν των ανδρών στον τομέα της διεύθυνσης;

Δα⁶: Νομίζω στην τάξη, στην καθαριότητα, στην τάξη των εγγράφων. Είναι καλύτερες ... Γιατί ίσως από το σπίτι τους, από τη νοικοκυροσύνη τους ... Τα έγγραφα είναι πιο τακτοποιημένα, δεν είναι πεταμένα από δω κι από κει. Το γραφείο τους είναι πιο καθαρό, έχει περισσότερη τάξη. Το κτίριο είναι πιο καθαρό γιατί κοιτάζουν για τα σκουπίδια, κοιτάζουν τις τουαλέτες αν είναι καθαρές ή αν βλέπουν χαρτάκια στην αυλή λένε στα παιδάκια να κάνουν μια βόλτα να τα μαζέψουν ... Σ' αυτά νομίζω ότι υπερτερεί η γυναίκα ... Βλέπει το μάτι της πιο καλά την αταξία. Και οι άνδρες διευθυντές βέβαια δεν μπορώ να πω ότι είναι τελείως άτσαλοι, αλλά αν κάνουμε μια μικρή σύγκριση υπάρχει μια μικρή διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ...

Κάποιες διευθύντριες για να αποδείξουν την ικανότητα και επάρκειά τους για τη θέση που κατέχουν και για να γίνουν αποδεκτές από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους γονείς θα πρέπει να εργαστούν υπεράνθρωπα και οπωσδήποτε πολλαπλάσια από την εργασία που θα έκανε ένας διευθυντής –πολλά απογεύματα μετά τη λήξη των μαθημάτων, ακόμα και Σαββατοκύριακα- γεγονός που οδηγεί σε αξιολόγηση δύο μέτρων και δύο σταθμών. Έτσι, οι γυναίκες που καταλαμβάνουν θέσεις διευθύντριας πρέπει να εργάζονται σκληρότερα σε σύγκριση με τους άνδρες ομολόγους τους για να ανατρέψουν τις κοινωνικές προκαταλήψεις και να αποδείξουν ότι αξίζουν τη θέση που κατέχουν:

Δα²: Θα πρέπει να αποδεικνύουμε συνεχώς την αξία μας. Να δουλεύουμε σκληρά ... Σκληρότερα απ' τους άντρες. Για τους άνδρες το φύλο τους δεν αποτελεί εμπόδιο γι' αυτές τις θέσεις, αντίθετα τους ευνοεί. Είναι σαν αποκλειστικότητα αυτές οι θέσεις γι' αυτούς!

Δα⁷: Νομίζω ότι εμάς τις γυναίκες μας κρίνουν πιο αυστηρά απ' ότι τους άνδρες διευθυντές. Απαιτούν περισσότερα πράγματα από εμάς ... Δε

μας αποδέχονται τόσο εύκολα. Πρέπει να προσπαθήσουμε σκληρά γι'
αυτό!

6.4. Η ηγεσία ως συνώνυμο ηγεμονικών μορφών ανδρισμού: Μια Μακιαβελική⁵⁴ αντίληψη της ηγεσίας

Η άσκηση της επιτυχημένης διεύθυνσης-ηγεσίας φαίνεται να παρουσιάζεται ως συνώνυμο χαρακτηριστικών του ηγεμονικού ανδρισμού, καθώς συνδέεται με ανδροκρατικές αξίες για την εξουσία, τη δύναμη, την υπεροχή, τον ορθολογισμό, τη βεβαιότητα, την ασφάλεια, τη διείσδυση στη γνώση, τον ατομικισμό, την αυτοπεποίθηση, τον ανταγωνισμό, τη δεξιοτεχνία, τη χρήση στρατηγικών, την αυτοπειθαρχία, τον έλεγχο, την επιβολή, την ανάληψη ρίσκου, κ.λπ. (βλ. και Kenway & Fitzclarence, 1997, p.121). Έτσι, παρουσιάζεται η ηγεσία όχι μόνο να ανήκει αρχετυπικά στους άνδρες, αλλά και να αποπνέει μια αύρα ηγεμονικού ανδρισμού που να θεωρείται ως νόρμα, ακόμα και από γυναίκες διευθύντριες:

Δα⁵: Νομίζω ότι χαρισματικός διευθυντής είναι αυτός που μπορεί και τηρεί σιδηρά πειθαρχία. Να μην μπαίνεις στο σχολείο του και γίνεται ένα αλαλούμ. Βέβαια, θα πρέπει να είναι ένας χαρακτήρας δίκαιος, αλλά να μην είναι πολύ ήπιος, γιατί μπορεί να του ξεφύγει το πράμα.

Δος⁶: Ο επιτυχημένος διευθυντής νομίζω ότι είναι αυτός που δεν υποχωρεί και έχει ανταγωνιστικό πνεύμα ... κάτι που πρέπει να τον χαρακτηρίζει οπωσδήποτε ... Αν υποχωρήσεις σε κάτι τότε τέλος, σε

⁵⁴ Σύμφωνα με το πολιτικό δόγμα που διατύπωσε και υποστήριξε το 1513 ο Ιταλός πολιτικός Niccolò Machiavelli (2005) στο βιβλίο του με τίτλο: «Ο Ηγεμόνας», η άσκηση της εξουσίας από τον ηγεμόνα θα πρέπει να γίνεται με κάθε δυνατό μέσον και χωρίς κανένα ηθικό φραγμό και τύψεις, προκειμένου να κρατηθεί στην εξουσία και να την επεκτείνει.

φάγανε, σε καβαλήσανε οι δάσκαλοι (Γέλια). Θέλει πυγμή, εγώ αυτό πιστεύω ότι είναι το κανονικό.

Δα⁴: Νομίζω ότι χρειάζεται πειθαρχία για να διοικήσεις. Χρειάζεται να τραβήξεις και κάποιο αυτάκι –γενικά μιλάω- ... δεν παθαίνει και κανείς τίποτα!

Δος⁷: Ο διευθυντής θα πρέπει να διακρίνεται για τη δικαιοσύνη και τη λογική του. Δεν μπορεί να σου εμπιστευτούν οι γονείς τα παιδιά τους και εσύ να μη ζυγίζεις τα πράγματα με τη λογική. Αν είσαι τρεις λαλούν και εφτά χορεύουν βούλιαξε το πλοίο ... Γιατί σαν πλοίο δεν είναι και το σχολείο, δε θέλει έναν καπετάνιο λογικό για να το κουμαντάρει να μην πηγαίνει κόντρα στις φουρτούνες; ... Αν και κάποια φορά χρειάζεται και το ρίσκο, χρειάζεται να πας και κόντρα στα κύματα! ... Στις τελευταίες χρηματοδοτήσεις δεν μας είχε βγάλει ο Δήμος αρκετές πιστώσεις και όχι μόνο δεν είχαμε λεφτά για πετρέλαιο, αλλά δεν είχαμε ούτε να πληρώσουμε τα χαρτικά από το βιβλιοπωλείο. Πήγα στο Δήμαρχο και χτύπησα το χέρι μου στο τραπέζι. «Η μου δίνετε χρήματα», του λέω, «ή θα σας βγάλω στα κανάλια. Τέλος τα παιχνιδάκια με μένα!». Την άλλη μέρα με επιχορήγησαν με € 2.200

Δος⁴: Για να πάει μπροστά το σχολείο θέλει στρατηγική, αυτό που λέμε σχεδιασμό, προγραμματισμό. Είναι σα να πηγαίνεις στον πόλεμο και να μην έχεις σχέδιο, θα σε φάνε!

6.4.1. Η αμφιθυμία των γυναικών απέναντι στην εξουσία

Η έννοια της εξουσίας αποτελεί κεντρικό θέμα της φεμινιστικής συζήτησης σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία (Strachan, 1998; 1999), καθώς ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως γραφειοκρατικό σύστημα είναι επενδυμένος με δομές εξουσίας (Savage & Witz, 1992; Μιχαλακόπουλος, 1987; Κωνσταντίνου, 1994). Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι οι

διευθύντριες προτιμούν να χρησιμοποιούν την εξουσία με διευκολυντικό τρόπο, δηλαδή η εξουσία να μην ασκείται ως έλεγχος, αλλά να βοηθάει και να στηρίζει τους/τις άλλους/ες μέσω ανατροφοδότησης (Ferguson, 1985; Capper, 1992). Μάλιστα, η Sue Adler, η Jenny Laney και η Mary Packer (1993, p.105) γράφουν ότι «πολλές γυναίκες τείνουν να θεωρήσουν την εξουσία αμφιθυμικά, σαν κάτι προς αποφυγή, κάτι που διαφθείρει, κάτι που πάντα χρησιμοποιείται επάνω και εναντίον άλλων ... πολλές γυναίκες ως θύματα της πατριαρχικής εξουσίας θεωρούν άκριτα ότι αυτή καθ' εαυτή η εξουσία διαφθείρει». Σε αντίθεση με τους άνδρες, η εξουσία των διευθυντριών φαίνεται να απορρέει από τη σχέση που αναπτύσσουν με τους/τις άλλους/ες, ως συμμετοχική εξουσία, μια εξουσία που ορίζεται ως ποιο σημείο μπορεί να φτάσει η βοήθεια ή η επιρροή τους μέσα στα δίκτυα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και πνευματικής καθοδήγησης (mentoring) και όχι από την επίδειξη ικανότητας, ανταγωνισμού, κυριαρχίας και επιβολής της θέλησής τους πάνω στους/στις άλλους/ες, ως μια ατομική μορφή εξουσίας και δύναμης που συνήθως επιδεικνύουν οι άνδρες.

Έτσι, πολλές διευθύντριες περιγράφουν την άσκηση διεύθυνσης-ηγεσίας ως υποστηρικτική, ως συμπεριφορά που βοηθά τους/τις άλλους/ες, που τους/τις παρέχει δυνατότητες και τους/τις καθιστά ικανούς/ές (Shakeshaft, 1987):

Δα⁶: Προτιμώ να είμαι συνεργάσιμη και συμπονετική. Δε μου αρέσει η εξουσία. Ποτέ μου δεν εφαρμόζω το διευθυντικό.

Φ.Π: Τι εννοείς διευθυντικό;

Δα⁶: Ότι δεν ασκώ εξουσία στους συναδέλφους μου. Έτσι θέλω εγώ και έτσι θα γίνει ... για να δείξω ότι είμαι κάποια ... Όχι, όχι. Το συζητάω με τους συναδέλφους ό,τι προκύψει. Αποφεύγω να λέω: «Θα κάνουμε αυτό» ... δε θέλω να δείχνω αυταρχισμό ...

Αλλά και ένας διευθυντής που ασκεί με παρόμοιο τρόπο τη διεύθυνση-ηγεσία αναφέρει:

Δοσ³: Τι να την κάνεις την εξουσία; Αν τους πάρεις με το καλό τους συναδέλφους γίνονται χαλί να τους πατήσεις ... Εμένα η γνώμη μου είναι ότι η πολλή εξουσία σε αλλοτριώνει, σε χαλαίει σαν άνθρωπο.

Η αμφιθυμία αυτή μερικών γυναικών έναντι της άσκησης εξουσίας –έτσι όπως αυτή ορίζεται με «ανδρικά» κριτήρια- τις οδηγεί να επιθυμούν ως διευθύντριες περισσότερο τη διδασκαλία στην τάξη παρά την άσκηση διοίκησης, σε αντίθεση με μερικούς διευθυντές. Άλλωστε και τα μαθήματα που θα επιθυμούσαν να επιλέξουν σε μια μελλοντική επιμόρφωση⁵⁵ προσανατολίζονται σε όσα σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις (βλ. κεφ. 6.7.).

Φ.Π: Με βάση τη νομοθεσία πέρα από το διοικητικό έργο θα πρέπει να παρέχεις και διδακτικό. Ποιες από τις δύο αυτές πλευρές άσκησης των καθηκόντων σου σε ενθουσιάζει περισσότερο;

Δα¹: Η τάξη, η τάξη ... Προτιμώ να είμαι με τα παιδιά μου στην τάξη και να κάνω μάθημα ... Νομίζω ότι εκεί είμαι πιο ήρεμη.

Οι διευθύντριες που αναφέρουν τα παραπάνω φαίνεται να είναι προσανατολισμένες στις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς δεν επιθυμούν να χαθεί η επαφή τους με τους/τις μαθητές/τριες. Η Hope-Arlene Fennell (2005) ερμηνεύοντας την παραπάνω επιλογή των διευθυντριών θεωρεί ότι είναι πιθανό να οφείλεται στο ρόλο τους ως μητέρες, αλλά και στο ότι το μεγαλύτερο μέρος της υπηρεσίας τους το διανύουν διδάσκοντας. Έτσι, δεν επιθυμούν να θέσουν και υποψηφιότητα για ανώτερες θέσεις στη διοικητική ιεραρχία, όπως

⁵⁵ Η έρευνα του Αναστάσιου Τζιντζίδη και του Δημήτρη Βεργίδη (2003) σε μετεκπαιδευόμενους/ες στα Διδακταλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης έδειξε ότι οι γυναίκες –οι οποίες σημειώνουμε ότι παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στα Διδακταλεία- δεν προσανατολίζονται σε μαθήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση των σχολείων αλλά με τη διδασκαλία στην τάξη. Έτσι, το μάθημα της Οργάνωσης και Διοίκησης Σχολικών Μονάδων κατέχει την 3^η θέση στις προτιμήσεις ανδρών μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, ενώ στις γυναίκες βρίσκεται στην 15^η θέση. Παράλληλα, τα Αναλυτικά Προγράμματα, το Θέατρο και η Γλωσσική Ανάπτυξη βρίσκονται στις τρεις πρώτες θέσεις για τις γυναίκες και μετά από την 11^η για τους άνδρες.

Προϊσταμένη Γραφείου ή/και Διευθύντρια Εκπαίδευσης, καθώς θεωρούν
απρόσωπη μια τέτοια μορφή εργασίας που δεν έχει άμεση επαφή με τα παιδιά:

*Φ.Π: Στις επόμενες κρίσεις θα υποβάλεις υποψηφιότητα για Προϊσταμένη
Γραφείου ή για Διευθύντρια Εκπαίδευσης;*

*Δα⁴: Όχι, όχι, δε νομίζω ... Μου αρέσει η διδασκαλία. Προτιμώ να είμαι
στην τάξη με τα παιδιά μου πάρα με άψυχα χαρτιά.*

Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο Andy Hargreaves (1994), η διδασκαλία είναι μια
συναισθηματική διαδικασία, καθώς χρωματίζει τα συναισθήματα των διδασκόντων
αλλά και των διδασκομένων και έτσι εμπλέκει την οικοδόμηση συναισθηματικών
σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες, μέσω της φροντίδας, της συναισθηματικής
στήριξης, της απορρόφησης του άγχους και των ματαιώσεων, κ.λπ.

6.5. Η Πρωτεύκη πληθικότητα των μορφών διεύθυνσης-ηγεσίας και η καταγγελία της Προκρούστειας αντίληψης⁵⁶

Όπως είδαμε, κάποιες έρευνες έχουν υποστηρίξει τις έμφυλες μορφές άσκησης
διοίκησης, σύμφωνα με τις οποίες οι άνδρες ασκούν διοίκηση περισσότερο αυταρχική
και κατευθυντική με βάση την εξουσία που απορρέει από τη θέση που κατέχουν στον
οργανισμό, με τη χρήση αμοιβών και ποινών και τον προσανατολισμό προς την
επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ενώ οι γυναίκες ασκούν διοίκηση περισσότερο
δημοκρατική και συμμετοχική με βάση την εξουσία που απορρέει από τις
διαπροσωπικές δεξιότητές τους, τη σκληρή εργασία, την έμπνευση ενθουσιασμού, την

⁵⁶ Η άντληση των συγκεκριμένων επιθετικών προσδιορισμών έγινε από την ελληνική μυθολογία. Ο Πρωτέας ήταν θεότητα που είχε την ικανότητα να αλλάζει μορφές, ενώ ο Προκρούστης ήταν ληστής που έκοβε τα πόδια των θυμάτων του με στόχο να τα συνταιριάζει με το μέγεθος ενός κρεβατιού το οποίο χρησιμοποιούσε ως μέτρο/πρότυπο.

εγκαθίδρυση σχέσεων αμφίδρομης επικοινωνίας, τη στήριξη και την καλλιέργεια της αυτο-αξίας των άλλων (Shakeshaft, 1987; Rosener, 1990; Coleman, 1996; Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001). Παράλληλα, και παρά τις έμφυλες στερεοτυπικές προσδοκίες, κάποιες άλλες έρευνες υποστήριξαν ότι δεν υπάρχουν έμφυλες ουσιοκρατικές διαφορές στους τρόπους άσκησης διοίκησης και ότι οι έμφυλες διαφορές στις μορφές διοίκησης είναι τόσες όσες και οι διαφορές που συναντώνται μέσα στο ίδιο φύλο (Reay & Ball, 2000; Collard, 2001).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν στο ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες του δείγματος ακολουθούσαν ποικίλες μορφές διοίκησης ανεξάρτητα φύλου, οι οποίες ξεκινούσαν από την αυταρχική διεύθυνση, όπου ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα διαδραμάτιζε κυρίαρχο και αποφασιστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών των εκπαιδευτικών, επεδίωκε υπακοή και συμμόρφωση, ενώ ως κίνητρο χρησιμοποιούσε το φόβο, μέχρι τη δημοκρατική ή συμμετοχική διεύθυνση, όπου ο/η διευθυντής/ντρια άφηνε πρωτοβουλίες, διευρύνοντας το πλαίσιο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Όπως μας ανέφεραν οι διευθυντές/ντριες, ο πρώτος τρόπος άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας βασιζόταν στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φυγόπονοι (θεωρία X του Douglas McGregor) και για να γίνουν παραγωγικοί θα πρέπει να εξαναγκαστούν:

Δα¹: Νομίζω ότι ο δάσκαλος είναι φυγόπονος. Θέλει να αποφύγει την πολλή δουλειά. Δεν αντλεί ικανοποίηση από την εργασία του, απλώς πάει για το οικονομικό ... κοιτάει πότε να περάσει η ώρα του και να φύγει ... Θα πρέπει να φοβάται κάτι, κάποια επίπληξη για να μπορέσει να αποδώσει αυτά που πρέπει σα δάσκαλος.

Σε κάποιες περιπτώσεις η δημοκρατική ή συμμετοχική διεύθυνση ήταν κυρίως συμβουλευτική –κατά τον Andrew DuBrin (1998, σ.312)- καθώς ο/η διευθυντής/ντρια συσκεπτόταν με την ομάδα του πριν λάβει απόφαση, αλλά τον τελικό λόγο τον κρατούσε για τον εαυτό του:

Δα³: Σε κάθε σχολείο χρειάζεται ο διευθυντής (sic) να παίρνει την ευθύνη για τις αποφάσεις ... Να παίρνει και τη γνώμη των άλλων, αλλά να κατασταλάζει ο ίδιος και να αποφασίζει τελικά ...

Οι μορφές διοίκησης σχετίζονταν και με το αξιακό σύστημα των υποκειμένων και τις προσωπικές τους αντιλήψεις, γεγονός που επιτονίζει την ποικιλία μορφών της. Μάλιστα, κυρίαρχη στις αξίες των διευθυντών/ντριών ήταν η αξία της δικαιοσύνης:

Δος⁶: Προ παντός χρειάζεται η δικαιοσύνη, ώστε κάθε πράξη να μη βαίνει εις βάρος κανενός. Είναι μεγάλο πράγμα να είσαι διευθυντής και να τα έχεις καλά με όλους, και θα τα έχεις καλά με όλους όχι όταν φαίνεσαι αρεστός, αλλά όταν είσαι δίκαιος.

Οι αρχές της σταθερότητας και της τάξης, η ρητή εφαρμογή της νομοθεσίας, καθώς και η υπακοή προς τους/τις ανωτέρους δημιουργούσε ένα ασφαλές περιβάλλον για τους/τις διευθυντές/ντριες που ανταποκρίνονταν στις στρατηγικές της ιεραρχικής διοίκησης, παράλληλα, όμως, επενεργούσε και η έννοια της συναδελφικότητας και η αποφυγή της αυστηρής τήρησης της νομοθεσίας όταν απέβαινε εις βάρος των ανθρώπινων πόρων:

Φ.Π: Οι γυναίκες τι μορφές διεύθυνσης χρησιμοποιούν, συνήθως;

Δα³: Εξαρτάται την περίσταση. Μπορεί να είναι σκληρές και αυταρχικές, αλλά μπορεί να είναι και συμπνετικές. Δε θα φερθείς το ίδιο σε έναν που όλο προσπαθεί πώς να την κοπανίσει και σε έναν που πραγματικά μία στο τόσο του έτυχε κάτι ... Πάρε εμένα. Αρρωσταίνω άμα ψυχραθώ με συνάδελφο, αλλά τι να κάνω; Πρέπει να δίνω και κάποιο λόγο στον Προϊστάμενο!

Δος²: Νομίζω ότι είναι φιλικές και συνεργάσιμες. Τα λένε με το χαμόγελο. Αλλά και πάλι, τις προάλλες πήγε η ... (όνομα διευθύντριας)

και είπε: «Αύριο θα πάμε τα παιδιά στην εκκλησία» και επέβαλε τη γνώμη της χωρίς να ρωτήσει καν τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, χωρίς να το έχει συζητήσει από την προηγούμενη. Φαίνεται θα είχε το λόγο της που εμείς οι απέξω δε γνωρίζουμε.

Φ.Π: Αν ένας συνάδελφος παραβίαζε συνεχώς το ωράριο, πώς θα τον αντιμετώπιζες;

Δος⁵: Σύμφωνα με τη νομοθεσία θα έπρεπε να το αναφέρω στον Προϊστάμενο και να περάσει πειθαρχικό, αλλά για μια στιγμή! Άνθρωποι είμαστε! Δε θα μας κάνει η νομοθεσία απάνθρωπους. Το πολύ-πολύ θα τον έπαιρνα κατ' ιδίαν και θα του έλεγα: «Καλό είναι να εφαρμόζουμε το ωράριο λειτουργίας του σχολείου ... Μπορεί να έρθει και κανένας Προϊστάμενος και δεν είναι καλό να δίνουμε δικαιώματα».

Κάποιοι διευθυντές φαίνονται να λειτουργούν με περισσότερο εν-συναίσθηση προς τους/τις συναδέλφους/ισσες απ' ό,τι οι διευθύντριες, οι οποίες παρουσιάζονται περισσότερο «γραφειοκρατικές», ενώ σε μία περίπτωση προτάσσεται και η καριέρα:

Φ.Π: Αν ένας εκπαιδευτικός είχε εξαντλήσει τις άδειές του, αλλά θα «έπρεπε» για λόγους υγείας συγγενικού προσώπου να φεύγει τις δύο τελευταίες ώρες των μαθημάτων μια φορά το μήνα, πώς θα χειριζόσουν αυτή την περίπτωση;

Δος¹: Θα προσπαθούσα, όσο μπορώ, να τον καλύψω. Θα έπαιρνα εγώ τα παιδιά του για να μη δημιουργείται κατάσταση στο σχολείο και θα τον άφηνα να φεύγει.

Φ.Π: Και ο Προϊστάμενος;

Δος¹: Δε χρειάζεται να τα ξέρει όλα ο Προϊστάμενος! Ε, σ' αυτήν την περίπτωση είναι θέμα υγείας και μπαίνει μέσα το συναίσθημα ...

Δα⁴: Εγώ θα το ανέφερα στον Προϊστάμενο. Θα του έλεγα ότι συμβαίνει αυτό στο συνάδελφο και ότι εγώ μπορώ να τον καλύψω ... Ενώ θα

ήμουν διατεθειμένη ως διευθύντρια να τον εξυπηρετήσω, εις βάρος του
ωραρίου μου, δε θα μπορούσα να το κάνω εις βάρος της καριέρας μου!

Στο παρακάτω απόσπασμα επαληθεύεται η στερεοτυπική αντίληψη ότι οι γυναίκες
προσανατολίζονται προς τους ανθρώπους και τις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ οι άνδρες
προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού:

*Φ.Π: Νιώθεις υπερήφανος/η για κάποιες αποφάσεις σου ως
διευθυντής/ντρια;*

Δα⁶: Ναι, για τον έρανο της Αγάπης που κάναμε τα Χριστούγεννα και
βοηθήσαμε κάποιες φτωχές οικογένειες της περιοχής μας. Υπήρχε
μεγαλύτερη ευχαρίστηση από τη χαρά που πήραν τα παιδάκια όταν
πήραν τα δώρα τους;

Δος⁷: Θέλαμε ηλεκτρονικούς υπολογιστές για το εργαστήριο και δεν
υπήρχαν χρήματα και πήγα στο διευθυντή της Eurobank και του ζήτησα
στα ίσια να γίνει χορηγός, γιατί όλη η μισθοδοσία των δασκάλων στο
νομό γίνεται από την Τράπεζα αυτή. Σε πληροφορώ ότι μέσα σε τρεις
μέρες μας έδωσε 7 υπολογιστές –μεταχειρισμένους βέβαια- και
φτιάξαμε το εργαστήριό μας!

6.5.1. Διευθύντριες και η υιοθέτηση «ανδρικών» μορφών διεύθυνσης-ηγεσίας

Αν και αναμένεται ένα εύρος μορφών διεύθυνσης-ηγεσίας από άνδρες και γυναίκες
διευθυντές/ντριες (Gold, 1996; Evetts, 1994; Vinkenburg et al, 2000), κάποιες
διευθύντριες επιλέγουν να υιοθετήσουν «ανδρικές» μορφές διεύθυνσης, καθώς
στερεοτυπικά οι μορφές αυτές θεωρούνται ως ιδεώδεις και οι πλέον αποτελεσματικές
από πολλούς γονείς και από την κοινωνία, ενώ άλλες διευθύντριες δεν επιλέγουν αυτή
τη μορφή. Επίσης, μερικές διευθύντριες υποστηρίζουν ότι η κοινωνία είναι

αμφιθυμική στην παραπάνω οπτική και από τη μια τις κατηγορεί ως πολύ αυταρχικές και από την άλλη ως αναποτελεσματικές:

Δα³: Αν πάμε να φερθούμε κι εμείς σκληρά όπως οι άντρες διευθυντές μας κατηγορούν ότι δεν κάνουμε καλά τη δουλειά μας. Αν πάμε να γίνουμε κι εμείς σκληρές, τότε μας λένε αυταρχικές και κάποιοι μας θεωρούν «αυστηρές» και «στρίγγλες».

6.5.2. Η μεταφορά: η διευθύντρια ως μητέρα και η ηθική της φροντίδας

Η μεταφορά αποτελεί έναν τρόπο θέασης των πραγμάτων σαν αυτά να ήταν κάτι άλλο, κάτι διαφορετικό, καθώς μια έννοια παρουσιάζεται να εμπλέκεται στα όρια άλλων, πυροδοτώντας νέα ή/και εναλλακτικά νοήματα με τη σύνδεση αντικειμένων και συμβόλων από το ένα συγκείμενο στο άλλο (Ricoeur, 1998).

Στερεοτυπικά η ηθική της φροντίδας (ethic of care) είναι συμβατή με τις εμπειρίες των γυναικών, λόγω της αναπαραγωγικής τους ικανότητας και της μητρότητας⁵⁷ (Noddings, 1984; 2005; Πολίτης 2004). Έτσι, η ηθική της φροντίδας ως αφοσίωση, ως σχέση, ως συναίσθημα, ως γονεϊκότητα, κ.λπ. μπορεί να αποτελέσει μεταφορά και να εκφραστεί και στην εκπαίδευση και μάλιστα στην άσκηση διοίκησης (Beck, 1994). Η οικοδόμηση, λοιπόν, μιας ηθικής της φροντίδας προέρχεται από την επισήμανση πως οι «θηλυκές» αξίες της αποδοχής, της δεκτικότητας, της φροντίδας, της μέριμνας, της αγάπης, της υπευθυνότητας, των σχέσεων, της εμπιστοσύνης και της συνεργατικότητας, που συνδέονται με την αναπαραγωγική βιολογική λειτουργία της μητρότητας, είναι αποκλεισμένες από το κυρίαρχο ανδροκρατικό ηθικό σύστημα (Gilligan, 1982; Noddings, 1984). Όπως σημειώνει και η Ned Noddings (1984, pp.14-

⁵⁷ Σημειώνουμε, ότι ακόμα και σε κυβερνητικές θέσεις οι γυναίκες υπουργοί και υφυπουργοί αναλαμβάνουν συνήθως τομείς που θεωρούνται στερεοτυπικά ότι εναρμονίζονται με γυναικείους ρόλους και δεξιότητες, όπως αυτούς της πρόνοιας, της παιδείας, του πολιτισμού, κ.λπ. (Παντελίδου Μαλούτα, 2002, σ.218).

15), η δεκτικότητα που ενέχει η φροντίδα σημαίνει ολική μεταφορά του υποκειμένου στη θέση των άλλων, δημιουργώντας μια δυαδικότητα σχεσιακή. Το υποκείμενο που φροντίζει, επιχειρεί να δει τα γεγονότα από την οπτική των άλλων, την πραγματικότητα των άλλων, σα να είναι δικό του ενδεχόμενο. Σε αυτή τη «θηλυκή» μεταφορά συνταιριάζει η έννοια της διευθύντριας με αυτή της μητέρας: η μητέρα είναι οικεία, παρέχει γενναιόδωρη αγάπη άνευ όρων, στοργή, φροντίδα και καταφύγιο στα εξαρτώμενα παιδιά της, ενδιαφέρεται για την ευημερία και ευτυχία των μελών της οικογένειας, την τροφή και το ρουχισμό τους. Η έλλειψη ανταγωνιστικότητας και επιθετικότητας αυτής της μεταφοράς την καθιστά αδύναμη και ανεπιτυχή, καθώς τη συσχετίζει με ηπιότητα και μαλθακότητα. Παράλληλα, η εικόνα της δυναμικής και ανταγωνιστικής ηγέτιδας ενισχύει και παραπέμπει στη μεταφορά της γυναίκας ως μη-μητέρας, άγαμης ή/και λεσβίας⁵⁸. Συνεπώς, για να είναι κάποια επιτυχημένη διευθύντρια θα πρέπει να μην είναι γυναίκα. Η μεταφορά του διευθυντή ως πατέρα ενισχύει την έννοια της φροντίδας, γεγονός που μεταφέρει την έννοια της θηλυκότητας μέσα στην ανδροκρατική κουλτούρα της ηγεσίας. Να τι μας είπαν διευθυντές και διευθύντριες γι' αυτό το θέμα:

Δα⁶: Κατά τη γνώμη μου, οι γονείς των παιδιών νομίζω ότι έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη όταν υπάρχει στο σχολείο άνδρας διευθυντής, παρά γυναίκα. Γιατί λένε: «Α, τώρα η γυναίκα!» ... Εγώ το βλέπω αυτό και στον εαυτό μου. Όταν βλέπω στο δρόμο να οδηγεί μια γυναίκα λέω: «Ε, μωρέ τώρα, δεν πας να πλύνεις τα πιάτα σου» ... που είμαι και γυναίκα ... Έχει επικρατήσει αυτό ... Λάθος όμως είναι! Αν μάλιστα συμπεριφέρεται στα παιδιά σαν πατέρας τους, τα συμβουλεύει, τότε ακόμα καλύτερα.

Φ.Π: Συνεπώς, να υποθέσω ότι και μ' εσένα αντιμετωπίζουν ανάλογο πρόβλημα οι γονείς;

⁵⁸ Η έρευνα της Marianne Coleman (2002, p.51) έδειξε ότι το 95% των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι έγγαμοι, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες μειώνεται στο 67%. Επίσης, το ποσοστό διαζευγμένων γυναικών ανέρχεται σε 10%, ενώ των ανδρών σε 1,5%. Οι διευθυντές έχουν σε ποσοστό 94% παιδιά, ενώ μόλις 51,70% οι διευθύντριες.

Δα¹: Όχι, εμένα με αγαπάνε ... Δεν έχω τέτοια προβλήματα. Έχω κι εγώ παιδιά και φέρομαι στα παιδιά τους καλύτερα από μητέρα. Τα φροντίζω καλύτερα και από παιδιά μου!

Αν και η μεταφορά της μητέρας-διευθύντριας προσφέρει μια εναλλακτική εικόνα «γυναικείας» διοίκησης-ηγεσίας, η έμφυλη κατασκευή της είναι αντιφατική, καθώς από τη μια ενισχύει ανθρωπο-κεντρικές μορφές ηγεσίας, ενώ από την άλλη παραπέμπει στην «παρέκκλιση», αφού η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι και όχι σε έναν οργανισμό. Αν οι μεταφορές κατευθύνουν την ανάπτυξη ενός οργανισμού (Leonard, 2002), τότε θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας την προειδοποίηση του Thomas Sergiovanni (1994) ότι οι μεταφορές μπορεί να ποδηγετούν τις σκέψεις μας.

Επίσης, κάποιες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι η φροντίδα των γυναικών για τους/τις άλλους/ες –κυρίως για τα παιδιά και τους/τις εξαρτούμενους/ες ενηλίκους– πιθανόν να ενισχύει και να διαιωνίζει τη γυναικεία καταπίεση και εκμετάλλευση από θεσμούς όπως η εκπαίδευση (Ferguson, 1985). Όπως υποστηρίζει και η Nel Noddings (2005, p.18) «οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει μόνο να αναπτύσσουν σχέσεις φροντίδας με το να φροντίζουν, αλλά έχουν επίσης ευθύνη να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριές τους να αναπτύξουν την ικανότητα για φροντίδα» και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί ενεργό μορφή φροντίδας, καθώς δημιουργεί ένα σχολικό κλίμα αποδοχής και σεβασμού των άλλων πολιτισμών (μεταναστών/τριών, ROMA, κ.λπ.).

Δα⁷: Εγώ δεν τα ξεχωρίζω τα παιδιά. Στο σχολείο μου έχουμε και τσιγγανάκια και αλλοδαπά και ελληνόπουλα ... για μένα είναι όλα το ίδιο. Τα βοηθάω και τα φροντίζω όλα όσο μπορώ σα να ήταν παιδιά μου.

Η ηθική της φροντίδας δημιουργεί ένα κλίμα μη-ανταγωνιστικό, συνεργατικό, κάτι που λείπει από την εκπαίδευση και φυσικά, τα τελευταία χρόνια που έχει αναγνωριστεί

η συναισθηματική νοημοσύνη⁵⁹ ως ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό της ηγεσίας και της διεύθυνσης (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002; Καφέτσιος, 2003), η ηθική της φροντίδας αποκτά ακόμα μεγαλύτερη αξία.

6.5.3. Η μεταφορά: ο/η διευθυντής/ντρια ως οραματιστής/στρια

Οι ηγέτες/τιδες θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση –όπως παρατηρεί και ο Warren Bennis (2000, p.χνί)- και προετοιμασμένοι/ες «για ό,τι δεν έχουν ακόμα ονειρευτεί». Έτσι, μια συνήθης μεταφορά του/της διευθυντή/ντριας-ηγέτη/τιδας είναι αυτή του/της οραματιστή/στριας που θα οδηγήσει μελλοντικά τον οργανισμό στην υλοποίηση αυτού του οράματος (Bass & Stogdill, 1990; Bennis, 1989b; 2000; Burns, 1978; Nanus, 1992). Πρόκειται για μια έμφυλα ουδέτερη έννοια και συνεπώς αναφέρεται και στα δύο φύλα. Ο/Η διευθυντής/ντρια, λοιπόν, αναμένεται ότι θα πρέπει να καλλιεργήσει και να κοινωνήσει ένα όραμα προς τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και την κοινότητα, μια σαφή εναλλακτική οπτική στην αποστολή της εκπαίδευσης, την οποία επιχειρεί να υλοποιήσει. Με τον καιρό θα γίνει η φωνή της συλλογικότητας και συνεπώς δε θα ηγείται για την εξουσία αλλά για το όραμα:

Δα⁷: Από την ημέρα που ανέλαβα τη διεύθυνση του σχολείου έβαλα ως στόχο μου την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στη σχολική μας κοινότητα. Δεν ήταν εύκολα τα πράγματα. Οι αντιστάσεις ήταν μεγάλες από εκπαιδευτικούς και γονείς που τους αντιμετώπιζαν ως παιδιά ενός κατώτερου Θεού. Ευτυχώς, κάθε μέρα που περνάει τα πράγματα γίνονται καλύτερα και όλο και θα βελτιώνονται ...

Δος²: Το σχολείο μας δεν έχει αίθουσα εκδηλώσεων. Στόχος μου ήταν και παραμένει να τη φτιάξω και θα τη φτιάξω. Έχω βρει το νομάρχη,

⁵⁹ Ο Daniel Goleman και οι συνεργάτες (2002) επισημαίνουν πως αυτό που διακρίνει τους πραγματικά αποτελεσματικούς ηγέτες –εκτός των άλλων- είναι και ο υψηλός βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, στην οποία περιλαμβάνεται η αυτογνωσία, ο αυτο-έλεγχος, η παρακίνηση, η εν-συναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες.

έχω κινητοποιήσει γονείς, πήγα και στο δήμαρχο και κατάφερα μέχρι στιγμής να αποσπάσω το κονδύλι κατασκευής.

Σημειώνουμε την ποιοτική διαμόρφωση των οραμάτων των δύο εκπαιδευτικών, καθώς το όραμα της διευθύντριας προσανατολίζεται στους ανθρώπους, ενώ του διευθυντή στη βελτίωση των κτιριακών υποδομών.

6.5.4. Η επικοινωνία

Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων θα πρέπει να εμπλέκονται σε επικοινωνία τριπλής κατεύθυνσης, καθώς επικοινωνούν με τις προϊστάμενες τους αρχές, με αυτούς/ές που εποπτεύουν άμεσα και με τους κοινωνικούς φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ανεπίσημες συζητήσεις με το προσωπικό αποτελούν πολύ αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας και εγκαθιστούν ανθρώπινες σχέσεις. Θα πρέπει να μάθουν περισσότερο να ακούνε υπομονετικά παρά να μιλάνε. Επίσης, οι ανεπίσημες φιλικές συγκεντρώσεις του προσωπικού βοηθούν στη μείωση των εντάσεων και στην βελτίωση των σχέσεων:

Δα²: Εμείς το έχουμε καθιερώσει και μια φορά το μήνα μετά τη λήξη των μαθημάτων παραγγέλνουμε σουβλάκια και μπίρες και τρώμε όλοι μαζί στο γραφείο του συλλόγου. Κάνουμε ένα μικρό τσιμπούσι! Γελάμε και αστεϊευόμαστε. Είναι ευχάριστες στιγμές ... Αυτές μένουν. Κάποιες φορές έρχονται και μας κάνουν παρέα και μέλη από το Σύλλογο Γονέων ... Βέβαια, αν έρθει κανένας Προϊστάμενος και δει γλεντοκόπι μέσα στο σχολείο ...

Επίσης, τα προβλήματα των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζονται με ανθρώπινη συμπάθεια και φροντίδα, καθώς μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση και αποτελεσματικότητα της εργασίας του/της εκπαιδευτικού:

Δος²: Τις προάλλες είχαμε ένα πρόβλημα με τη μητέρα ενός συναδέλφου. Έπρεπε να πηγαίνει πολύ συχνά στο νοσοκομείο στην Αθήνα για μια ειδική θεραπεία. Ε, τον βοηθάγαμε το συνάδελφο, του παίρναμε και τις ώρες του και τα παιδιά της τάξης του για να τον διευκολύνουμε. Αφού δεν είχε το μυαλό στη δουλειά του. Φαινόταν ο άνθρωπος! Ήταν όμως και εκπαιδευτικός που ενδιαφερόταν για το σχολείο. Είχε δώσει και την ψυχή του σ' αυτό ... Από σκηνικά σε γιορτές μέχρι παρελάσεις των παιδιών έκανε!

Ένα λεπτό σημείο της επικοινωνίας διευθυντών/ντριών-εκπαιδευτικών είναι η εντολή, η οποία μπορεί να δημιουργήσει διαταραχές στις σχέσεις τους:

Δος³: Υπάρχει ένας διευθυντής που το μόνο που λέει στους εκπαιδευτικούς είναι το: εντέλεσθαι! Εντέλεσθαι και εντέλεσθαι! Πού να διευθύνει κανείς έτσι;

Δος⁵: Τις παρατηρήσεις τις κάνω προσωπικά στον εκπαιδευτικό, σε ήρεμο τόνο και ευγένεια. Ποτέ μπροστά σε άλλους εκπαιδευτικούς. Δε θέλω να προσβάλλω τους συναδέλφους και να αισθάνονται άσχημα!
Τους λέω με σαφή τρόπο τι πρέπει να κάνουν.

Ο τόνος με τον οποίο δίνεται μια εντολή ή γίνεται μια παρατήρηση, η στιγμή που επιλέγεται, η σαφήνεια του περιεχομένου της και το ύφος αποτελούν τεχνικές που χρειάζεται να συνοδεύουν μια εντολή ή μια παρατήρηση.

6.5.5. Η παρακίνηση του προσωπικού

Η παρακίνηση, υποκίνηση ή παρώθηση (motivation) είναι σημαντική, καθώς αποτελεί την εσωτερική κατάσταση που οδηγεί στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών

σκοπών του οργανισμού (Dubrin, 1998, σ.332). Για να επιτύχει την παρακίνηση ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα θα πρέπει να επικεντρωθεί στα κίνητρα, στην ανάγκη και στο στόχο, καθώς μεταξύ αυτών φαίνεται να υπάρχει μια αλυσιδωτή αντίδραση η οποία αρχίζει με την ανάγκη/στέρηση που δημιουργεί την επιθυμία και ωθεί το υποκείμενο να εκπληρώσει το στόχο (Koontz & O' Donnell, 1980, σσ.53-55; Σαΐτης, 2002, σσ.149-150). Συνεπώς, για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους ξέρει όσο το δυνατόν καλύτερα:

Δοσ⁴: Το σχολείο μας έχει τη φήμη ότι είναι το καλύτερο σχολείο της πόλης και ότι οι απόφοιτοί του έχουν υψηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο και κατόπιν στο Πανεπιστήμιο. Αυτό το τονίζω συνεχώς στους/στις εκπαιδευτικούς ώστε να τους κάνω να εργάζονται σκληρότερα, να μη χαλαρώνουν και το σύστημα κάνει κοιλιά, έτσι ώστε να διατηρηθεί η φήμη του σχολείου μας.

Η φήμη για υπεροχή, λοιπόν, φαίνεται να συνδυάζεται με την προσδοκία απόδοσης του Victor Vroom (1964) και να δρα παρακινητικά.

Κάποιοι/ες διευθυντές/ντριες χρησιμοποιούν πιο παραδοσιακούς τρόπους παρακίνησης, όπως της αμοιβής και της τιμωρίας ή τη θεωρία του καρότου και του ραβδιού (Koontz & O' Donnell, 1980, σ.57):

Δα¹: Εγώ τους το έχω πει. Αν θέλετε να εισηγούμαι θετικά για τις άδειές σας στον Προϊστάμενο θα πρέπει να προσφέρετε στο σχολείο, αλλιώς θα εισηγούμαι αρνητικά ... Τους το έχω ξεκαθαρίσει από την πρώτη ημέρα. Οι καλοί λογαριασμοί κάνουν τους καλούς φίλους.

Η συμμετοχή στη διεύθυνση του σχολείου αποτελεί μέσον παρακίνησης, καθώς αφενός αποτελεί τεχνική αναγνώρισης και συνεπώς αίσθησης ολοκλήρωσης και αφετέρου ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες που τους/τις επηρεάζουν:

Δος²: Προτιμώ να μην παίρνω μόνος μου αποφάσεις. Ρωτάω τους συναδέλφους για να αποφασίζουμε από κοινού και να είναι υπεύθυνοι όλοι αφού όλοι συμμετέχουν στην απόφαση.

6.5.6. Το σχολικό κλίμα

Η σχολική κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών και ειδικότερα το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε αυτούς αποτελούν συνιστώσες σημαντικές για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους. Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η θετική ατμόσφαιρα σε μια σχολική μονάδα έχει θετικές επιπτώσεις στη μάθηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pashiardis, 2000; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000; Πασιαρδή, 2001; Πασιαρδής, 2004, σσ.149-175). Η ικανότητα του/της διευθυντή/ντριας-ηγέτη/τιδας στη δημιουργία, διαμόρφωση και διατήρηση ενός σχολικού κλίματος ζεστού, άνετου και κατάλληλου ώστε οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων και της απόδοσής τους είναι πολύ σημαντική, γιατί όπως συχνά αναφέρεται, το σχολικό κλίμα είναι για έναν οργανισμό ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001). Το τυπικό και απρόσωπο κλίμα παραπέμπει σε αυστηρές γραφειοκρατικές δομές, όπου η συνεργασία και η προσωπική επικοινωνία υπονομεύονται από τις τυπικές και επιφανειακές σχέσεις. Συνεπώς ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα θα πρέπει να χειρίζεται κατάλληλα τους ανθρώπινους πόρους, έτσι ώστε να προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και να διατηρείται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού. Με τη συμπεριφορά του/της θα πρέπει να μεταδίδει μια δυναμική αφοσίωσης στην αποστολή του σχολείου. Για την υιοθέτηση όμως της στάσης και της συμπεριφοράς αυτής και από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση με τη συμπεριφορά του, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να έχουν συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος για το σχολείο τους.

Επίσης θα πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων/ισσών του και να μην αγνοεί τα τυχόντα –έστω μικρά- παράπονά τους. Σε αυτό βοηθάει ο διάλογος και η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού να μιλήσει. Θα πρέπει να έχει υπόψη του την ανάγκη για αναγνώριση της προσφοράς και της δημιουργικότητας. Να μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας:

Δος⁷: Στο σχολείο μας δεν υπήρχε αίθουσα διδασκόντων. Τους υποσχέθηκα να φροντίσω να δημιουργηθεί μια και έτσι έγινε. Τώρα έχουν χώρο να στεγαστούν.

Επίσης, και η αίσθηση δικαιοσύνης και δίκαιης μεταχείρισης αποτελούν στοιχείο δημιουργίας θετικού κλίματος –αλλά και παρακίνησης- καθώς οι εκπαιδευτικοί συγκρίνουν αυτά που προσφέρουν προσωπικά στον οργανισμό και αυτά που ο οργανισμός τους παρέχει σε σχέση με συναδέλφους/ισσές τους που εκτελούν τις ίδιες ή παραπλήσιες εργασίες. Είναι η θεωρία της ισότητας (equity theory) ή της δίκαιης μεταχείρισης του J. Adams (1965) (βλ. και Κάντας, 1993, σσ.60-74):

Δος¹: Αν θέλεις να σταθείς στο ύψος σου ως διευθυντής θα πρέπει να είσαι δίκαιος. Η πρώτη αρετή που πρέπει να έχεις είναι η δικαιοσύνη. Ο γεννημένος διευθυντής πρέπει πρώτα-πρώτα να έχει συνεργασία με τους συναδέλφους, κατανόηση των προβλημάτων τους που προκύπτουν, χωρίς να είναι εις βάρος των άλλων συναδέλφων. Ο διευθυντής πρέπει να κατανοεί τα προβλήματα των συναδέλφων γιατί κι αυτός πριν γίνει διευθυντής ήταν υπό τις διαταγές κάποιου άλλου διευθυντή.

Καθώς οι μαθητές/τριες αποτελούν ένα από τους βασικούς παράγοντες συμβολής στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος, οι διευθυντές/ντριες-ηγέτες/τιδες θα πρέπει να εκδηλώνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον και την αγάπη τους προς αυτούς/ές, να τους/τις σέβονται ως προσωπικότητες και να επικοινωνούν αμφίδρομα μαζί τους. Παράλληλα,

αγαστή θα πρέπει να είναι και η συνεργασία με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς:

Δα⁷: Διοργανώνουμε συγκεντρώσεις στο σχολείο και καλούμε γονείς και παιδιά. Καλούμε το Σχολικό Σύμβουλο και κάνουμε ομιλίες για τα παιδιά.. Τις προάλλες είχαμε ενημέρωση από μια ψυχολόγο του ΟΚΑΝΑ για την αντιμετώπιση των εξαρτησιογόνων ουσιών ... Είναι πρακτική του σχολείου μας να καλούμε σε όλες τις γιορτές επίσημα και όλους τους γονείς.

Δα⁴: Δεν τους θέλουμε τους γονείς και πολύ στα πόδια μας, γιατί περισσότερο ζημιά μας κάνουν παρά βοηθάνε ... Πάρε για παράδειγμα τις εκδρομές που κάνουμε ως σχολείο. Αν τους πάρουμε μαζί μας αναστατώνουν όλο το πρόγραμμα. Ο ένας θέλει εκείνο και ο άλλος το άλλο.

6.5.7. Επίλυση συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις στα πλαίσια του σχολείου δεν είναι ξένο φαινόμενο, γι' αυτό ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα θα πρέπει ή να τις προλαμβάνει ή να τις αντιμετωπίζει έγκαιρα και αποτελεσματικά. Κάποιες τεχνικές, όπως της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, του οργανώνει ή της χρήσης εξουσίας προτείνονται ως γενικοί τρόποι διευθέτησης των συγκρούσεων (Ζαβλανός, 2002, σσ.295-310; Σαΐτης, 2002, σσ.226-233).

Ο «ανδρισμός» σχετίζεται με ανταγωνιστικές μορφές επίλυσης συγκρούσεων, ενώ η «θηλυκότητα» με συμβιβαστικές μορφές. Οι ανδρικές μορφές που επικεντρώνονται στον ανταγωνισμό είναι αναποτελεσματικές στην επίλυση συγκρούσεων εκεί που επιβάλλεται συνεργασία της ομάδας, ενώ οι γυναικείες μορφές

της συμβιβαστικής επίλυσης με συμμετρία έκβασης και όχι με το κέρδος ενός ατόμου είναι πλεονεκτικές και μάλιστα στις διαπραγματεύσεις (Korabik, 1990).

Οι διευθυντές/ντρίες-ηγέτες/τιδες με το να είναι ανοικτοί/ές στις διαφορετικές και ποικίλες θέσεις των υποκειμένων και μέσω του ανοικτού διαλόγου συμβάλλουν στο να επιλύονται ή τουλάχιστον να ελαχιστοποιούνται πολλά προβλήματα αλλά και εν δυνάμει περιοχές σύγκρουσης (Capper, 1994b; Grogan, 2000). Αν και κάθε άποψη δεν είναι θετική στην επίλυση των συγκρούσεων είναι ουσιαστική για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης.

Η άρνηση και η αντίσταση στους στόχους του οργανισμού θα πρέπει να αντιμετωπίζονται έγκαιρα.

Κάποιες φορές, αν ο/η διευθυντής/ντρία είναι φορέας αλλαγών, πιθανόν ο/η ίδιος/α να υποκινήσει μια σύγκρουση, γιατί κάθε αλλαγή αντιμετωπίζεται με αντιστάσεις. Φυσικά, προτιμότερη είναι η συνεργατική προσέγγιση.

Γενικά, οι διευθυντές/ντρίες θα πρέπει να μεσολαβούν στις διαμάχες μεταξύ των συναδέλφων/ισσών, των μαθητών/τριών και των γονέων, να αναλύουν τις διαφορές που οδήγησαν στη σύγκρουση και να υιοθετούν τη στρατηγική της σύγκλισης κατά την επίλυση της σύγκρουσης. Φυσικά, ο ρόλος τους είναι προτιμότερο να είναι προληπτικός, αλλά αν αυτό δεν είναι εφικτό, έστω και «πυροσβεστικός» (crisis resolution):

Δα⁷: Αν έχουμε συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων, φαινόμενο όχι σπάνιο σε όλα τα σχολεία που υπηρέτησα, ρωτάω και τους δύο να αναφέρουν το ζήτημα που τους χωρίζει χωρίς διακοπές από τον άλλον και τους ζητάω να επαναλάβουν τις θέσεις του άλλου. Τους ζητάω να βρουν τα κοινά τους σημεία. Δε θέλω να υπάρχουν νικητές και χαμένοι ... Πάντως, δεν είναι ωραίο να υπάρχουν προστριβές στο σχολείο και μάλιστα για μικροπράγματα. Τι εικόνα δίνουμε στα παιδιά και στους γονείς;

Δα⁶: Εγώ νομίζω εξαρτάται και από την ωριμότητα των συναδέλφων. Έχουμε μερικούς που δεν καταλαβαίνουν από λόγια. Μα να

τσακώνονται για το ποια μέρα θα έχω εγώ εφημερία και ποια εσύ; Τότε νομίζω ότι παίρνεις αυστηρά μέτρα για να μη σου διαλύσουν το σχολείο.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η τεχνική της αντιπαράθεσης και η τεχνική «όλοι/ες νικητές/τριες», με στόχο την επικοινωνία του προβλήματος και την εξάλειψη των παρεξηγήσεων και με απώτερο σκοπό να μην υπάρξουν νικητές και χαμένοι, αλλά να υπάρξει κάποιο κέρδος για όλους/ες. Η χρήση της εξουσίας είναι ταχύτερη τεχνική, αλλά το πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει και πιθανόν να δημιουργήσει περισσότερα.

6.6. Μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας και η συγκρότηση έμφυλων «ταυτοτήτων»

Με βάση το διάβημα του μετα-μοντέρνου φεμινισμού, οι έννοιες «άνδρας», «ανδρισμός», «γυναίκα», «θηλυκότητα», κ.λπ. εκλαμβάνονται ως ρευστές και μεταβαλλόμενες ποιότητες που βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγμάτευση συγκρότησης και ανα-συγκρότησης (Butler, 1990; Weedon, 1997; Πολίτης, 2006α). Έτσι, με τον τρόπο άσκησης διοίκησης που υιοθετούσαν οι διευθυντές/ντριες διαμόρφωναν τις έμφυλες «ταυτότητές» τους ως «ανδρικές» ή ως «γυναικείες», ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις είχαμε και την υιοθέτηση «ανδρικών ταυτοτήτων» από γυναίκες (female masculinities) (βλ. Πολίτης, 2006α):

Δα¹: Κατ' αρχήν είπαμε ότι πρέπει να κυριαρχείς στο σχολείο σου, να έχεις κύρος, να είσαι σταθερή στις αποφάσεις σου, να μην αμφιταλαντεύεσαι ... Να λένε όλοι ότι η διευθύντριά μας είναι σαν άντρας!

Επίσης, η αδιαμφισβήτητη υπακοή, ο σεβασμός προς την εξουσία, οι απειλές, η υποτίμηση και η ειρωνεία είναι μερικά χαρακτηριστικά της αυταρχικής μορφής διεύθυνσης. Να τι δήλωσε ένας διευθυντής:

Δος: Δε με νοιάζει αν με μισούν, αυτό που με ενδιαφέρει είναι να με φοβούνται ... Όταν μπορείς και ασκείς έλεγχο μη φοβάσαι, όλα πάνε μια χαρά. Άμα χάσεις τον έλεγχο ...

Το ήθος που προβάλλει μέσα από μια τέτοια μορφή διοίκησης είναι αυτό του ηγεμονικού ανδρισμού, γεγονός που ενισχύει την εχθρική και επιθετική συμπεριφορά ακόμα και ανάμεσα σε γνωστούς και φίλους –όπως δείχνει και η έρευνα της Charlotte Carter (2002)- διαμορφώνοντας έτσι κύριο ρόλο στην έμφυλη συγκρότηση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Connell, 1989; 1995; Mac An Ghail, 1994; Πολίτης, 2005α; 2005β; 2006α; 2006β).

Μέσα στον ουμανιστικό χαρακτήρα του σχολικού θεσμού, στοιχείο που συνάδει με τη «θηλυκότητα», οι άνδρες θα πρέπει να καταθέσουν τα «ανδρικά» τους ετεροσεξουαλικά και ομοφυλοφοβικά διαπιστευτήρια έτσι ώστε να δηλώσουν, να διαβεβαιώσουν και να αποδείξουν την επάρκεια του «ανδρισμού» τους ή διαφορετικά να «εκθηλυνθούν» και αυτοί από τη διαβρωτική «θηλυκότητα» του σχολικού θεσμού. Ένα μέσον επίτευξης είναι η ετεροσεξιστική παρενόχληση (heterosexist harassment) ανοικτή ή/και συγκαλυμμένη:

Δα³: Ο ... (το όνομα του διευθυντή Δος⁶) είναι γνωστός, όλοι τον ξέρουν. Κάθε αναπληρώτρια δασκάλα που πηγαίνει στο σχολείο του δεν την αφήνει σε χλωρό κλαρί

Φ.Π: Δηλαδή;

Δα³: Να, τις παίρνει τηλέφωνο τα απογεύματα και τις πιάζει ασφυκτικά να βγουν έξω το βράδυ, μέχρι και στο σχολείο τις πλησιάζει τόσο όσο δεν επιτρέπεται, τους κάνει χειρονομίες και μάλιστα παρουσία των άλλων

εκπαιδευτικών. Τα ξέρω από πρώτο χέρι, γιατί τα περισσότερα κορίτσια που έχει τύχει να τοποθετηθούν στο σχολείο του είναι φίλες της κόρης μου ... Για μένα είναι σάτυρος ... και να σκεφτείς ότι είναι και παντρεμένος.

Κάποιοι διευθυντές ταυτίζονται με τον τύπο ενός ενεργητικού Superman, σε μια συνεχή αγωνιώδη προσπάθεια για ανταγωνισμό, υπεροχή και προσωπική επίδειξη –αν και παράλληλα παραπονούνται για τις απαιτήσεις της θέσης τους. Η υιοθέτηση αυτής της μορφής διεύθυνσης-ηγεσίας στην οποία επωμίζονται όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού οργανισμού τούς οδηγεί στη συγκρότηση ενός υπερ-ανδρισμού (hyper-masculinity):

Δος⁶: Η Πολιτεία μας θέλει και διευθυντές, και υδραυλικούς, και σκεπατζήδες (κατασκευαστές σκεπών), και καθαριστές, και να κάνουμε γιορτές, και να κάνουμε 8 ώρες μάθημα, και να τρέχουμε σε εκδηλώσεις συλλόγων, και, και, και ... Και σου λέω ότι χάλασε μια βρύση και τρέχει και χρειάζεται ένα λαστιχάκι, τι θα κάνεις, θα φωνάξεις υδραυλικό; Δε θα 'ρθει γιατί δε θα κονομήσει ... Δε θα αναγκαστείς λοιπόν να τη φτιάξεις μόνος σου; Είσαι συνεχώς σε εγρήγορση και όσο αντέξεις ... αλλά εμείς δε φοβόμαστε, στο στρατό είχαμε πάει λοκατζήδες (Γέλια)

Παράλληλα, μία διευθύντρια φάνηκε να ενδιαφέρεται έντονα για την εμφάνιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ιδιαίτερα των γυναικών επιδεικνύοντας στοιχεία μιας «θηλυκότητας» τύπου Barbie⁶⁰ :

⁶⁰ Παιδική κούκλα με ώριμο γυναικείο σώμα, γυναικεία σαγήνη και πολλές (μετ)αμφιέσεις. Υπό το κράτος της υστερίας της τέλει γυναικείας ομορφιάς τύπου Barbie, αρκετές γυναίκες έχουν υποστεί αλλεπάλληλες πλαστικές χειρουργικές επεμβάσεις, μέχρι που απέκτησαν τα χαρακτηριστικά πρότυπα αυτής της μυθικής κούκλας.

Δα⁵: Το λέω συνεχώς στις δασκάλες μας να έρχονται ντυμένες και περιποιημένες στο σχολείο. Μα είναι δυνατόν να σου έρχονται με ένα jean παντελόني; Δούλεψα για 8 χρόνια σε ιδιωτικό πριν διοριστώ και αν δεν πηγαίναμε με ταγιέρ στο σχολείο, η διευθύντρια μας έδωχνε και μας έστελνε στο σπίτι μας ν' αλλάξουμε.

Οι δύο παραπάνω μορφές υποκειμενικότητας του τύπου Superman και Barbie αποτελούν τα δύο άκρα στο έμφυλο διπολικό συνεχές.

6.7. Το αίτημα επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης

Όλοι/ες οι διευθυντές/ντριες επεσήμαναν ότι η άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων βασίζεται στον εμπειροτεχνισμό ή σε κάποιο επιτυχημένο μοντέλο άλλου/ης διευθυντή/ντριας το οποίο ακολουθούν και συνεπώς ότι απαιτείται εκπαίδευση στον τομέα αυτό ανεξάρτητα από φύλο:

Δος⁷: Στον τομέα της διοίκησης του σχολείου έχουμε μόνο την πείρα μας κι αυτό ίσως να είναι έλλειψη. Η γνώση μας είναι η πείρα μας. Νομίζω, όμως, ότι κανονικά για να γίνει κάποιος διευθυντής εκτός από την πείρα του θα πρέπει να έχει και κάποια ανώτερη μόρφωση. Θα πρέπει να έχει σπουδάσει τη διοίκηση και έπειτα να την εφαρμόσει στο σχολείο του ... Να μην ψάχνει να βρει τι θα κάνει από δω κι από κει.

Δα⁵: Σε όλους τους διευθυντές (sic) μας λείπει η γνώση. Στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες δε μάθαμε κάτι από διοίκηση, ό,τι κάναμε

μόνοι μας. Εγώ έχω και το παράδειγμα ενός πρώην διευθυντή μου, του ... (όνομα διευθυντή). Έχει πεθάνει τώρα αλλά ήταν φωτισμένος άνθρωπος. Όλα τα έκανε ήρεμα, στην ώρα τους χωρίς να στενοχωρήσει κανέναν και χωρίς να φορτωθεί σε κανέναν ... Όλο ναι σου έλεγε, δε σου έφερνε αντίρρηση ... Το σχολείο, πάντως, πήγαινε ρολόι.

Σημειώνουμε ότι στην παραπάνω περίπτωση το πρότυπο διευθυντή για τη διευθύντρια παραμένει ανδρικό, παρ' όλα αυτά τονίζουμε τα χαρακτηριστικά της πραότητας του διευθυντή-προτύπου που η ίδια αναφέρει, τα οποία φαίνεται να μην παραπέμπουν σε ηγεμονικές μορφές άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας.

Πάντως, στο ερώτημα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών που θα προτιμούσαν να παρακολουθήσουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης οι διευθύντριες προτίμησαν μαθήματα που σχετίζονταν με τις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ οι διευθυντές –με μία και μοναδική εξαίρεση (τον Δος³)- προτίμησαν πιο «σκληρά» γνωστικά αντικείμενα, όπως τις αρχές διοίκησης και τη νομοθεσία:

Δα⁵: Δεν μπορώ να πω σε τι ακριβώς χρειάζεται επιμόρφωση, αλλά νομίζω κάτι γύρω από την ψυχολογία, στο πώς θα συμπεριφέρεσαι στους γονείς, στους συναδέλφους ... πώς θα επικοινωνείς καλύτερα μαζί τους.

Φ.Π.: Σε ό,τι αφορά τη διοίκηση, τη νομοθεσία;

Δα⁵: Δεν ξέρω, μπορεί και σε αυτό ... και στη νομοθεσία και στα πάντα.

Δος³: Νομίζω χρειαζόμαστε επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας, πώς να επικοινωνούμε με τους άλλους Τη νομοθεσία τη διαβάζεις, κάθεσαι και τη μελετάς ... Τα άλλα είναι πιο σημαντικά.

Δος⁶: Νομίζω στη νομοθεσία. Αν δεν ξέρεις τους νόμους, τότε δεν κάνεις τίποτα ... Πώς θα διοικήσεις, με το μυαλό σου; Και το management χρειάζεται, αλλά όχι μόνο θεωρία ... και πράξη. Εμείς οι δάσκαλοι είμαστε πρακτικοί άνθρωποι.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-(ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ) ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση, λοιπόν, τα ερευνητικά δεδομένα, οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ως έμφυλα υποκείμενα δεν καταδείχθηκε ότι επιτελούν ρομποτικά και μηχανιστικά τις επιταγές της κοινωνικοποίησής τους, αλλά ως υποκειμενικότητες δρουν και πράττουν σύμφωνα με το προσωπικό τους ύφος και συμπεριφορά, συνδυάζοντας τις γραφειοκρατικές προσδοκίες της σχολικής τους μονάδας με τις ατομικές τους ανάγκες και αξίες, καθώς και με τις ανάγκες της περιστασης. Έτσι, διευθυντές και διευθύντριες ασκούσαν διαφορετικές μορφές ηγεσίας όχι μόνο στη βάση της διαφορετικότητας του φύλου τους αλλά και στη βάση της υποκειμενικότητάς τους.

Πιο συγκεκριμένα:

- Η πλειοψηφία των διευθυντών και των διευθυντριών αντιμετώπιζαν την ηγεσία ουσιοκρατικά, δηλαδή ως μια ουσία, ως μια σταθερά της υποκειμενικότητας, κάτι σαν «φύση», η οποία στηρίζεται σε βιολογικές προκείμενες και συναρτάται στενά με την ανδρική «ταυτότητα». Χαρακτηριστικό είναι ότι απουσίαζε η ερμηνεία της μη-παρουσίας των γυναικών από την ιστορία λόγω κοινωνικών παραμέτρων.
- Οι διευθύντριες αντιμετώπιζαν μορφές (ετερο)σεξισμού και αποκλεισμού από την υπηρεσία και από την κοινωνία, οι οποίες βασίζονταν στη στερεοτυπική αντίληψη ότι η διεύθυνση-ηγεσία είναι γένους αρσενικού και συνεπώς δε συνάδει με τη γυναικεία «φύση». Έτσι, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν (κατα)δέχονταν «οδηγίες» από τις γυναίκες προϊσταμένες τους θεωρώντας κάτι τέτοιο ως υποτιμητικό γι' αυτούς. Η διεκδίκηση ιεραρχικών θέσεων συχνά ερχόταν σε σύγκρουση με τη «θηλυκότητά» τους, καθώς αυτή ερμηνευόταν ως απώλειά της, με συνέπεια τη δημιουργία ενοχών. Παράλληλα, προκειμένου να γίνουν αποδεκτές στο ρόλο τους και να ξεπεράσουν τα εμπόδια έπρεπε να εργαστούν υπεράνθρωπα και πολλαπλάσια σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους

- Κάποιοι διευθυντές και διευθύντριες αντιμετώπιζαν την ηγεσία ως ηγεμονική μορφή ανδρισμού, καθώς θεωρούσαν ότι αυτή ανήκε αρχετυπικά στους άνδρες
- Μερικές διευθύντριες προτιμούσαν να χρησιμοποιούν την εξουσία με διευκολυντικό και υποστηρικτικό τρόπο, από τα διττά καθήκοντά τους προτιμούσαν τη διδασκαλία στην τάξη σε σύγκριση με την άσκηση διοίκησης, ήταν προσανατολισμένες στις ανθρώπινες σχέσεις και δεν επιθυμούσαν να θέσουν υποψηφιότητα για ανώτερες θέσεις στη διοικητική ιεραρχία
- Οι μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας των υποκειμένων της έρευνας παρουσίαζαν μια πληθικότητα, μια Πρωτεύκη μορφή που δε συναρτάται με το φύλο. Συνεπώς θα ήταν εσφαλμένος ο ισχυρισμός για τα συγκεκριμένα υποκείμενα ότι οι διευθυντές υιοθετούσαν «ανδρικές» μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας και οι γυναίκες «θηλυκές». Η έρευνα κατέδειξε ότι τα υποκείμενα υιοθετούσαν μια ποικιλία μορφών που εξαρτιόταν από τα συγκείμενα της περίπτωσης
- Τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούσαν τα φύλα ως ομογενοποιημένες κατηγορίες που διέπονται από αμετάβλητες και πάγιες ουσίες, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το ρευστό και συνεχώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα της υποκειμενικότητας, με συνέπεια να αντιλαμβάνονται και την άσκηση διεύθυνσης-ηγεσίας ως αναπόδραστη από το φύλο, δηλαδή οι διευθυντές θα έπρεπε να ασκούν διεύθυνση-ηγεσία με «ανδρικά» χαρακτηριστικά και οι διευθύντριες με γυναικεία χαρακτηριστικά
- Οι διάφορες μορφές διοίκησης που επέλεξαν τα υποκείμενα συντελούσαν στη συγκρότηση και ανα-συγκρότηση των έμφυλων «ταυτοτήτων» τους
- Διαπιστώθηκε η ανάγκη των υποκειμένων για άμεση επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, σημειώνοντας ότι η άσκηση διεύθυνσης-ηγεσίας των στελεχών βασίζεται στον εμπειρισμό, γεγονός που φαίνεται και από τα τυπικά προσόντα τους

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματά μας, καταλήγουμε ότι άνδρες και γυναίκες ασκούσαν μια ποικιλία μορφών ηγεσίας ανεξάρτητα από φύλο. Η αντίληψη για συγκεκριμένη

«θηλυκή» μορφή ηγεσίας από τις γυναίκες δε διαπιστώθηκε στα συγκείμενα της έρευνας. Συνεπώς η αντίληψη για «θηλυκή» μορφή ηγεσίας μάλλον αποτελεί στερεοτυπική κατασκευή παρά εμπειρική διαπίστωση –τουλάχιστον για τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας. Πιθανόν οι γυναίκες που έθεσαν υποψηφιότητα και επιλέχθηκαν για τη θέση διευθύντριας να διαφέρουν από πολλές άλλες, με συνέπεια αυτές να υιοθετούσαν περισσότερο «ανδρικές» μορφές άσκησης ηγεσίας. Άλλωστε, όταν ένα υποκείμενο επιλέγεται για θέση στελέχους δε μεταφέρει απλά πάγιους προσανατολισμούς στις νέες καταστάσεις, αλλά αναπτύσσει ή επανακαθορίζει νέους προσανατολισμούς και δρα σύμφωνα με τις περιστάσεις.

Δεν είναι, λοιπόν, εύκολο για τα δεδομένα της έρευνας να δεχτούμε ότι υπάρχει κάποια «ανδρική» ή «γυναικεία» μορφή άσκησης ηγεσίας που ασκείται από τους περισσότερους άνδρες ή γυναίκες διευθυντές/ντριες-ηγέτες/τιδες μόλις αυτοί/ές καταλάβουν διευθυντικές θέσεις σε σχολικές μονάδες. Άλλωστε, ένας τέτοιος ισχυρισμός θα παρέπεμπε σε μια αδιαφοροποίητη ομοιογένεια μεταξύ των ανδρών και μεταξύ των γυναικών σε πάγιες και αμετάβλητες «ταυτότητες» και ικανότητες σε στερεοτυπικές προσδοκίες ηγεσίας από άνδρες και γυναίκες, με περιορισμό της ανάπτυξης ενός εύρους ρεπερτορίου στην ενίσχυση, διατήρηση και διαίωνιση του status quo στις έμφυλες σχέσεις και στον έμφυλο διαχωρισμό της αγοράς εργασίας και στην άρνηση αποδοχής της περίπτωσης και των συγκείμενων στην όλη διαδικασία της άσκησης ηγεσίας. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε με βάση τα δεδομένα μας και τα συγκείμενα τα οποία ερευνήσαμε ότι η ανδρική και η γυναικεία ηγεσία αποτελεί ένα μύθο ή μία ιδεολογία που στηρίζεται στην πίστη για πάγιες και ριζικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Αν αποσυσχετίσουμε τις έννοιες του «ανδρισμού» και της «θηλυκότητας» από τα φυσικά σώματα των ανδρών και των γυναικών και τις εννοιολογήσουμε όχι ως ουσίες αλλά ως μορφές υποκειμενικότητας, ως ποιότητες στις οποίες όλα τα υποκείμενα –άνδρες και γυναίκες- έχουν πρόσβαση, αν υπερβούμε τα εξαναγκαστικά όρια του φύλου, τότε μας ανοίγεται απεριόριστο εύρος προσανατολισμών που πιθανόν

να είναι ακόμα ανεξερεύνητοι και πιθανόν να είναι πιο αποτελεσματικοί⁶¹. Παράλληλα, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί/ές για την έμφυλη κατηγοριοποίηση και ετικετοποίηση των διαφόρων αξιών. Έτσι, ποιότητες ηγεσίας όπως αυτές της εν-συναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ηθικής και κοινωνικής ευθύνης εύκολα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως «μαλακές» και συνεκδοχικά ως «θηλυκές», δηλαδή αποκλειστικά για γυναίκες και συνεπώς λιγότερο σημαντικές.

Όπως καταλήγουν τα συμπεράσματά μας, αλλά και όπως υποστηρίζει και η Margaret Langford, ο Orion Welch και η Sandra Welch (1998), οι μορφές ηγεσίας που ασκούνται είναι περισσότερο ζήτημα επιλογής που στηρίζεται στην ανάλυση της περίπτωσης, παρά μια εγγενής έμφυλη προδιάθεση και όποια πιθανή έμφυλη διαφορά στις μορφές άσκησης ηγεσίας θα «αφομοιωθεί» μέσα στις μικτές ομάδες ηγεσίας που θα πρέπει να γίνουν πιο διαδεδομένες. Έτσι, η έρευνα θα μπορεί πλέον να απεμπλακεί από ζητήματα «ανδρικών» ή «γυναικείων» μορφών ηγεσίας και να επικεντρωθεί σε ζητήματα αποτελεσματικής ή αναποτελεσματικής ηγεσίας προς όφελος του εκπαιδευτικού οργανισμού της παγκοσμιοποίησης του 21^{ου} αιώνα.

Είναι σαφές ότι η παρούσα έρευνα με βάση τη μεθοδολογική της επιλογή αποκτά και πολιτική χροιά⁶², καθώς μέσω της φεμινιστικής κριτικής ανάλυσης των σχέσεων εξουσίας, όπως είναι οι έμφυλες σχέσεις, και την ανάδυση των ασύμμετρων και συνεπώς άδικων κοινωνικο-πολιτικών πρακτικών, ως ερευνητής τοποθετούμαι πολιτικά κατά των ασύμμετρων έμφυλων σχέσεων εξουσίας, των έμφυλων κοινωνικών ανισοτήτων και γενικότερα της ευρύτερης κοινωνικής αδικίας που έχει έμφυλες διασυνδέσεις, επιχειρώντας κοινωνική παρέμβαση. Πόσο μάλιστα, όταν η μελέτη υιοθετεί τη φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου σε συνδυασμό με το μεταμοντέρνο φεμινισμό που θεωρούν το κοινωνικό –το οποίο και διαμεσολαβείται από τη

⁶¹ Σε μερικούς «εξωτικούς» (μη-δυτικούς) πολιτισμούς, τα άτομα που υιοθετούν και εκφράζουν μια ποικιλία «ανδρικών» και «γυναικείων» χαρακτηριστικών συμπεριφοράς όχι μόνο δε στιγματίζονται αλλά θεωρούνται ότι βρίσκονται σε υψηλές σφαίρες πνευματικότητας (Herd, 1993).

⁶² Αν και πολύ συχνά η επικέντρωση στην έρευνα του φύλου και στις έμφυλες διακρίσεις –όταν δεν απαξιώνεται- αντιμετωπίζεται ως πολιτική και συνεπώς ως αντι-επιστημονική.

γλώσσα- όχι ως στατικό και αμετάβλητο, αλλά ως ρευστό και κατασκευάσιμο από κυρίαρχους Λόγους και συνεπώς θεωρούν κάθε αλλαγή ως εφικτή και ενδεχόμενη.

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός που θέλει να είναι αποτελεσματικός και «ανταγωνιστικός» σε μια παγκοσμιοποιημένη πλέον κοινωνία θα πρέπει –μεταξύ των άλλων- να «εκμεταλλεύεται» στο έπακρο όλους τους πόρους που διαθέτει –υλικούς και ανθρώπινους και στους ανθρώπινους συμπεριλαμβάνονται και οι γυναίκες. Αποτυγχάνοντας ή αδιαφορώντας να αξιοποιήσει τα ταλέντα και τις δυνατότητες που κρύβουν οι γυναίκες εργαζόμενες στον οργανισμό είναι σα να αφήνει αναξιοποίητο το 61,48% των ανθρώπινων πόρων του –κάποιο ποσοστό από το οποίο έχει επιμορφώσει ο οργανισμός με χρήματα των φορολογουμένων πολιτών (εκπαιδευτικές άδειες για μεταπτυχιακές σπουδές, διετής μετεκπαίδευση σε Διδασκαλεία, ετήσια, 6/μηνια ή 3/μηνια επιμόρφωση, κ.λπ.) χωρίς να εκμεταλλεύεται αυτή του την «επένδυση». Μήπως οι γυναίκες, λοιπόν, αποτελούν ένα κρυμμένο ηγετικό κεφάλαιο (hidden leadership capital);

Συνεπώς με βάση το γεγονός ότι οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται σε θέσεις διοίκησης στην πρωτοβάθμια –αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- και την αντίληψη ότι η απουσία γυναικών εκπαιδευτικών από διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση συγκροτεί ζήτημα κατ' εξοχήν πολιτικό που συνδέεται άμεσα με τις κυβερνητικές ρητορικές εξαγγελίες των τελευταίων χρόνων και των δύο μεγάλων πολιτικών κομμάτων για έμφυλη συμμετρία στον εκπαιδευτικό χώρο θα πρέπει να υπάρξει μια εκπαιδευτική πολιτική με επίκεντρο την έμφυλη συμμετρία όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη διεύθυνση-ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Θεωρούμε τις ποσοτώσεις⁶³ ως έσχατο μέτρο θετικής δράσης, καθώς το σύστημα της ποσόστωσης έχει το μεγάλο πλεονέκτημα ότι αλλάζει τη στερεοτυπική

⁶³ Το μέτρο της ποσόστωσης αποβλέπει στην άμβλυνση των ανισοτήτων και στην εξουδετέρωση των εμποδίων –κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών- που αποτρέπουν και παρακωλύουν την ίση αντιμετώπιση των γυναικών έναντι των ανδρών σε διάφορους τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής. Το επιχείρημα ότι το μέτρο αυτό είναι αντισυνταγματικό γιατί καθιερώνει την προνομιακή μεταχείριση των γυναικών και έρχεται σε αντίθεση με την αξιοκρατία δεν ευσταθεί, καθώς πρόκειται για μια προσπάθεια ουσιαστικοποίησης της ισότητας των δύο φύλων και εφαρμογής της στην πράξη, η οποία έχει κατοχυρωθεί και από τη Διεθνή Σύμβαση –που

εικόνα που κυριαρχεί με τους άνδρες να κατακτούν τις ιεραρχικά ανώτερες θέσεις, αφού αιφνιδίως εισάγει στην ιεραρχία έναν ικανοποιητικό αριθμό γυναικών, με συνέπεια η εικόνα αυτή να καθίσταται φυσική. Έτσι, οι γυναίκες μπορούν να ξεπεράσουν την «κρίσιμη μάζα» που κάνει το «θηλυκό» πρόσωπο στα κέντρα αποφάσεων γεγονός αξιοσημείωτο. Είναι αυτονόητο, βέβαια, πως το μέτρο της ποσόστωσης μπορεί να λειτουργήσει θετικά μόνο όταν συνδυαστεί με αλλαγή δομών, νοοτροπιών και προϋποθέσεων, αφού σε διαφορετική περίπτωση η ανισότητα θα εξακολουθήσει να υπάρχει, καθώς το μόνο που θα βελτιωθεί θα είναι τα αποτελέσματα της ανισότητας και όχι τα αίτια που την προκάλεσαν.

Επίσης, επιβάλλεται επιτακτικά η ύπαρξη και λειτουργία ενός Κέντρου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ενταγμένο στις Παιδαγωγικές Σχολές των Πανεπιστημίων μας με στόχο να φοιτούν, να εκπαιδεύονται και να μετεκπαιδεύονται εκπαιδευτικοί πάνω στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η φοίτηση –κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων- θα πρέπει να είναι τουλάχιστον διετής, ώστε οι απόφοιτοι/ες να είναι καταρτισμένοι/ες σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και να πληρούν τις θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης ως προσοντούχα πλέον στελέχη. Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στα στελέχη εκπαίδευσης, αφού πλέον αυτά θα είναι άτομα που έπειτα από εκπαίδευση κατέκτησαν τις θέσεις και όχι άτομα που προήλθαν

κυρώθηκε από την Ελλάδα με το Νόμο 1342/83- όπου στο άρθρο 4.1 (άρθρο 28 του Συντάγματος) ορίζει ότι: «Η υιοθέτηση από τα συμβαλλόμενα κράτη προσωρινών ειδικών μέτρων με σκοπό την ταχύτερη επίτευξη de facto ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν πρέπει να θεωρείται ως διάκριση, όπως αυτή ορίζεται από αυτή τη Σύμβαση. Δεν πρέπει όμως με κανέναν τρόπο να συνεπάγεται τη διατήρηση άνισων ή ιδιαίτερων προτύπων. Τα μέτρα αυτά πρέπει να πάψουν να ισχύουν όταν οι στόχοι της ισότητας των ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης θα έχουν επιτευχθεί».

Αλλωστε και στην Ελλάδα έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά το ζήτημα των ποσοτώσεων, αφού: «Σε κάθε υπηρεσιακό συμβούλιο που προβλέπεται από το νόμο συμμετέχει υποχρεωτικά για τη νόμιμη συγκρότησή του μία (1) τουλάχιστο γυναίκα που έχει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα» (Ν.2085/1992, άρθρο 29, Φ.Ε.Κ. 170/20-10-1992, τ.Α') *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης, λειτουργίας και προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης και άλλες διατάξεις*. Επίσης, «Σε κάθε υπηρεσιακό συμβούλιο των δημοσίων υπηρεσιών, των Ν.Π.Δ.Δ. και των Ο.Τ.Α., ο αριθμός των οριζόμενων από τη Διοίκηση μελών κάθε φύλου ανέρχονται σε ποσοστό ίσο τουλάχιστον με το 1/3 των οριζόμενων, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, εφόσον στην οικεία υπηρεσία υπηρετεί επαρκής αριθμός υπαλλήλων που συγκεντρώνει τις νόμιμες προϋποθέσεις για ορισμό και εφόσον τα μέλη που ορίζονται είναι πάνω από ένα (1)» (Ν.2839/2000, άρθρο 6, παρ. 1α, Φ.Ε.Κ. 196/12-9-2000, τ.Α') *Ρυθμίσεις θεμάτων του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και άλλες διατάξεις*.

από ημι-διαφανείς έως αδιαφανείς διαδικασίες αναξιοκρατίας και κομματικής προώθησης.

Θα πρέπει, λοιπόν, να υπάρξει σύστημα μαθητείας στην επιστημονική εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση, καθώς και «ανταγωνιστικότητα» σε όρους γνώσεων και ικανοτήτων, να επικρατήσουν διαφανή και αξιοκρατικά κριτήρια επιλογής, να δοθούν ισχυρά κίνητρα για την προσέλκυση ικανών υποψηφίων, να επιτευχθεί διοικητική αποκέντρωση με μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων από τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, ώστε η παραγωγικότητα του όλου συστήματος να φτάσει στα επιθυμητά όρια που θέτουν οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Πασιαρδής (1993, σ.28), «το μέλλον της εκπαίδευσης στον τόπο μας δεν μπορεί να είναι λαμπρότερο από το μέλλον της συστηματικής προετοιμασίας των ηγετικών στελεχών της».

Με βάση την παραπάνω προτροπή και την αναγκαιότητα διερεύνησης του τομέα της διεύθυνσης-ηγεσίας και του φύλου, οι προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα είναι:

- Διαφοροποιείται η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας στην οποία η άσκηση διεύθυνσης-ηγεσίας στηρίζεται σε φεμινιστικές αρχές;
- Σε ποιο στάδιο της σταδιοδρομίας τους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να διεκδικήσουν θέση στελέχους εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες επιδρούν σε αυτή την απόφασή τους;
- Οι διευθύντριες σχολικών μονάδων ενθαρρύνουν άλλες γυναίκες εκπαιδευτικούς για την κατάληψη θέσεων στελεχών στην εκπαιδευτική διοίκηση;
- Τα συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης επηρεάζονται από έμφυλες προκαταλήψεις και προϋδεάσεις κατά τη διαδικασία επιλογής;
- Ποιες αξίες και οράματα προωθούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες στα μέλη της σχολικής τους μονάδας;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων τον τρόπο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας από το/τη διευθυντή/ντριά τους ή από τον/την Προϊστάμενό/μένη τους;

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τον τρόπο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας από το/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής τους μονάδας;
- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις διευθυντές/ντριες που ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία;

Σε μια μετα-μοντέρνα εποχή που τα όρια μεταξύ θεσμών συγχέονται και οι ρόλοι αλληλεμπλέκονται, με θεμελιώδεις επιπτώσεις στην εκπαίδευση και στη διοίκησή της, ο Michael Fullan (2000; 2002) μας παροτρύνει ώστε οι ηγέτες/τιδες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού να γίνουν φορείς αλλαγής, προσπερνώντας και κατεδαφίζοντας τις παλιές παραδοσιακές νόρμες, υιοθετώντας εναλλακτικές μορφές ηγεσίας και δημιουργώντας μια νέα κουλτούρα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σπάζοντας την κουλτούρα του ατομικισμού και παραμένοντας στην κορυφή των κυμάτων αλλαγής, δεδομένου του οξύμωρου ότι η μόνη σταθερά στην εποχή μας είναι η αλλαγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(Σε αγκύλη βρίσκονται οι χρονολογίες πρώτης έκδοσης των συγγραμμάτων)

- Abraham, J. (1995). *Divide and School: Gender and Class Dynamics in Comprehensive Education*. London: Falmer Press.
- Acker, S. (Ed.). (1989). *Teachers, Gender and Careers*. London: Falmer Press.
- Adams, J. (1964). Inequality in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2, pp.267-299. New York: Academic Books.
- Adler, S., Laney, J. & Packer, M. (1993). *Managing Women: Feminism and Power in Educational Management*. Buckingham: Open University Press.
- Al-Khalifa, E. (1989). Management by halves: Women teachers and school management. In N. Bennett, M. Crawford & C. Riches (Eds) (1992), *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*. London: Paul Chapman.
- Alimo-Metcalf, B. (1995). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Women in Management Review*, 10 (2), 3-8.
- Ανδρέου, Α. (1983). Η διοίκηση της εκπαίδευσης: Από τον συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση στην αυτοδιοίκηση και τη δημιουργικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 14-18.
- Appelbaum, H.S., Audet, L. & Miller, C. J. (2003). Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories. *Leadership and Organization Development Journal*, 24 (1), 43-51.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς. Στα Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα (21-24/4/1999), με τίτλο: *Δομές και Σχέσεις Εξουσίας στη Σημερινή Ελλάδα* (2000). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2002). Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Προβλήματα, τάσεις και προοπτικές. Στο Π. Πασιαρδής & Γ. Σαββίδης (Επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, σσ.64-77. Λευκωσία.

- Athanassoula-Reppa, A. & Koutouzis, M. (2002). Women in managerial positions in Greek education: Evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (11).
- Μπακαλάκη, Α. & Ελεγκίτου, Ε. (1987). *Η Εκπαίδευση «Εις τα του Οίκου» και τα Γυναικεία Καθήκοντα: Από την Ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). Το γυναικείο φύλο στο διδακτικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: Διαπιστώσεις, συγκρίσεις, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, 52-62.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1995). Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Μ. Κασσωτάκης, Α. Καζαμίας, Α. Δημαράς & Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, σσ.495-514. Αθήνα: Μέγας Σείριος.
- Bass, M.B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, M.B. & Stogdill, M.R. (1990). *The Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Application* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Beauvoir, S. de (1979) [1949]. *Το Δεύτερο Φύλο*. (μετ. Κυριάκος Σιμόπουλος). Αθήνα: Γλάρος.
- Beck, G.L. (1994). *Reclaiming Educational Administration as a Caring Profession*. New York: Teachers College Press.
- Belbin, M. (1993). *Team Roles at Work*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155-162.
- Bennis, W. (1989a). Why leaders can't lead. *Training and Development Journal*, (April), 34-39.

- Bennis, W. (1989b). *On Becoming a Leader*. New York: Addison-Wesley.
- Bennis, W. (2000). *Managing the Dream*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Biklen, S.K. & Brannigan, M. (Eds). (1979). *Women and Educational Leadership: A Reader*. Boston: Lexington Press.
- Billing, Y.D. & Alvesson, M. (2000). Questioning the notion of feminine leadership: A critical perspective on the gender labelling of leadership. *Gender, Work and Organization*, 7 (3), 144-157.
- Blackmore, J. (1989). Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smyth, (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*, pp.93-130. London: Falmer Press.
- Blackmore, J. (1993). «In the shadow of men»: The historical construction of administration as a «masculinist» enterprise. In J. Blackmore & J. Kenway (Eds), *Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction*, pp.27-48. London: Falmer Press.
- Blackmore, J. (1995). Breaking out from a masculinist politics of education. In B. Limerick & B. Lingard (Eds), *Gender and Changing Educational Management*. Rydalmere, NSW, Hodder Education.
- Blackmore, J. (1996). Breaking the silence: Feminist contribution to educational administration and policy. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Boston: Kluwer Academic.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston TX: Gulf Publishing.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. & Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Exeter: Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Blount, J. (1994). One postmodern feminist perspective on educational leadership: And aint't I a leader? In S.J. Maxcy (Ed.), *Postmodern School Leadership*. Westport, CT: Praeger.

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Brown, J.D. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Burke, S. & Collins, M.K. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16 (5), 244-256.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- Cameron, D. (1985). *Feminism and Linguistic Theory*, (2nd ed.). London: Macmillan,.
- Capper, A.C. (1992). A feminist poststructural analysis of nontraditional approaches in educational administration. *Education Administration Quarterly*, 28, 103-124.
- Capper, A.C. (1994a). Educational administration in a pluralistic society: A multiparadigmatic approach. In C.A. Capper (Ed.), *Educational Administration in a Pluralistic Society*, pp. 7-35. Albany: State University of New York Press.
- Capper, A.C. (Ed.). (1994b). *Educational Administration in a Pluralistic Society*. Albany: State University of New York Press.
- Carter, C. (2002). Schools ethos and the construction of masculine identity: Do schools create, condone and sustain aggression? *Educational Review*, 54, 1, 27-36.
- Clement, J.P. (1979). Sex bias in school administration. In S.K. Biklen & M. Brannigan (Eds), *Women and Educational Leadership: A Reader*. Boston: Lexington Press.
- Chemers, M.M. (1997). *The Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cheng, C. (1996a). Men and masculinities are not necessarily synonymous: Thoughts on organizational behaviour and occupational sociology. In C. Cheng (Ed.), *Masculinities in Organizations*, pp.xi-xx. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cheng, C. (Ed.). (1996b) *Masculinities in Organizations*. Thousand Oaks, California: Sage.

-
- Chodorow, J.N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkley/Los Angeles, California: University of California Press.
- Coleman, M. (1996a). Barriers to career progress for women in education: The perceptions of female headteachers. *Educational Research*, 38 (3), 317-332.
- Coleman, M. (1996b). Management style of female headteachers. *Educational Management and Administration*, 24 (2), 163-174.
- Coleman, M. (2002). *Women as Headteachers: Striking the Balance*. Stoke on Trend, Staffordshire: Trentham Books.
- Collard, L.J. (2001). Leadership and gender: An Australian perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 29 (3), 343-355.
- Collinson, L.D. & Hearn, J. (Eds). (1995). *Masculinity and Management*. London: Sage.
- Collinson, L.D. & Hearn, J. (1996a). Breaking the silence: On men, masculinities and managements. In D.L. Collinson & J. Hearn (Eds), *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*, pp.1-24. London: Sage.
- Collinson, L.D. & Hearn, J. (Eds). (1996b). *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*. London: Sage.
- Collinson, L.D. & Hearn, J. (2000). Critical studies on men, masculinities and management. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). (2004), *Effective Educational Leadership*, pp.201-215. London: The Open University / Paul Chapman.
- Connell, R.W. (1989). Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell.
- Connell, R.W. (1998). Globalization and masculinities. *Men and Masculinities*, 1 (1), 3-23.

- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell. Επίσης, (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο*. (πρόλ. Δ. Κογκίδου & Φ. Πολίτης), (μετ. Ε. Κοτσιφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.
- Cook, A.J. & Fonow, M.M. (1991). *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Cowley, W.H. (1928). Three distinctions in the study of leaders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 144-157.
- Crawford, M. (2003). Inventive management and wise leadership. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). (2004). *Effective Educational Leadership*, pp.62-73. London: The Open University / Paul Chapman.
- Cunha, J. & Cunha, M. (2002). Reading between the lines: Unveiling masculinity in feminine management practices. *Women in Management Review*, 17 (1), 5-11.
- David, M. & Woodward, D. (Eds). (1998). *Negotiating the Glass Ceiling: Careers of Senior Women in the Academic World*. London: Falmer Press.
- Davidson, J.M. (1997). *The Black and Ethnic Minority Woman Manager: Cracking the Concrete Ceiling*. London: Sage.
- Davidson, J.M. & Burke, J.R. (Eds). (2000). *Women in Management: Current Research Issues*, Volume II. London: Sage.
- Davidson, J.M. & Cooper, L.C. (1992). *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*. London: Sage.
- Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (Επιμ.). (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (Επιμ.). (1997). *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Denzin, K.N. & Lincoln, S.Y. (Eds). (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

-
- DuBrin, J.A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. (μετ. Ν. Σαρρής), (4^η έκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Dunlap, D. & Schmuck, P.A. (Eds). (1995). *Women Leading in Education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Eagly, A.H. & Johannesen-Schmidt, M.C. (2001) The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 781-797.
- Eagly, A.H. & Johnson, B.T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 233-256.
- English, F.W. (2003). *The Postmodern Challenge to the Theory and Practice of Educational Administration*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Enomoto, E.K. (2000). Probing educational management as gendered: An examination through model and metaphor. *Teachers College Record*, 102 (2), 375-397.
- Evetts, J. (1994). Gender and secondary headship: Managerial experiences in teaching. In J. Evetts (Ed.), *Women and Career: Themes and Issues in Advanced Industrial Societies*. London: Longman.
- Fagenson, E.A. (1993a) Diversity in management: Introduction and the importance of women in management. In E.A. Fagenson (Ed.), *Women in Management: Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*, pp.3-19. Newbury Park, CA: Sage.
- Fagenson, E.A. (Ed.). (1993b). *Women in Management: Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Φαναριώτης, Π. (1999). *Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών και Οργανισμών: Εισαγωγή στο Σύγχρονο Δημόσιο Management: Δημόσια Διοίκηση II*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Φαναριώτης, Π. (2000) *Δημόσια Γραφειοκρατία: Προβλήματα, Επιπτώσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Fauth, G. (1984) Women in educational administration: A research profile. *The Educational Forum*, 49 (1), 65-79.

- Fennel, H.-A. (1999a). Power in the principalship: Four women's experiences. *Journal of Educational Administration*, 37 (1), 23-49.
- Fennel, H.-A. (1999b). Feminine faces of leadership: Beyond structural-functionalism? *Journal of School Leadership*, 9 (3), 254-285.
- Fennel, H.-A. (2005). Living leadership in an era of change. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (2), 145-165.
- Ferguson, K.E. (1985). *The Feminist Case Against Bureaucracy*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Fiedler, F.E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F.E. & Chemers, M.M. (1974). *Leadership and Effective Management*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Firestone, W.A. & Wilson, B.L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21, 7-30.
- Foster, W.P. (1989) Toward a critical practice of leadership. In J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*, pp.39-62. London: Falmer Press.
- Foucault, M. (1987) [1969]. *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*. (μετ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Εξάντας.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών: Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910): Ένα Ανθολόγιο*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988). Γλώσσα λανθάνουσα 2: Η θυγάτηρ της Εύας και το επικρατέστερο γένος. *Δίμη*, 3, 82-85.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). Leadership for the twenty-first century: Breaking the bonds of dependency. In The Jossey-Bass, *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, pp.156-63. San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-20.
- Gaynor, C. (1998) *Decentralization of Education: Teacher Management*. Washington, DC: World Bank.
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gold, A. (1993). Women-friendly management development programmes. In J. Ouston (Ed.). (1993), *Women in Education Management*. Harlow: Longman.
- Gold, A. (1996). Women into educational management. *European Journal of Education*, 31 (4), 419-433.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης: Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. (μετ. Χ. Ξενάκη & Κ. Μπελίκα), (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gray, H. (1989). Gender considerations in school management: Masculine and feminine leadership styles. In C. Riches & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: Frameworks for judgments. *British Journal of Educational Studies*, 38 (3), 204-223.
- Greenleaf, R.K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York: Paulist Press.
- Grogan, M. (2000). Laying the groundwork for a reconception of the superintendency from feminist postmodern perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 36 (1), 117-142.
- Grundy, S. (1993). Educational leadership as emancipatory praxis. In J. Blackmore & J. Kenway (Eds), *Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction*, pp.165-78. London: Falmer Press.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηπαντελή, Σ.Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Hall, V. (1993). Women in educational management: A review of research in Britain. In J. Ouston (Ed.), *Women in Education Management*, pp.23-46. Harlow: Longman.
- Hall, V. (1996). *Dancing on the Ceiling: A Study of Women Management in Education*. London: Paul Chapman.
- Hall, V. (1997). Dusting off the phoenix: Gender and educational leadership revisited. *Educational Management and Administration*, 25 (3), 309-324.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Harvard Business Review (2003) [2000]. *Για την Ηγεσία*. (μετ. Α. Σοκοδήμος). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Haywood, C. & Mac An Ghail, M. (1996). Schooling masculinities. In M. Mac An Ghail (Ed.), *Understanding Masculinities: Social Relations and Cultural Arenas*, pp.50-60. Buckingham: Open University Press.
- Hearn, J. (1992). Changing men and changing managements: A review of issues and actions. *Women in Management Review and Abstracts*, 7 (1), 3-8.
- Hearn, J. (1994). Changing men and changing managements: Social change, social research and social action. In M.J. Davidson & R.J. Burke (Eds). (2000), *Women in Management: Current Research Issues*, Volume II, pp.192-209. London: Sage.
- Hearn, J., Sheppard, D.L., Tancred-Sheriff, P. & Burrell, G. (Eds). (1989). *The Sexuality of Organization*. London: Sage.
- Helgesen, S. (1990). *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership*. New York: Doubleday.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. (1998) [1984]. *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge.
- Herdt, G.H. (Ed.). (1993). *Third Sex, Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism in Culture and History*. New York: Zone Books.

- Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. (2000). *Management of Organizational Behaviour: Leading Human Resources*, (8th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, M.S. & Ragland, C.J. (1995). *Women as Educational Leaders: Opening Windows, Pushing Ceilings*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hurty, K. (1995). Women principals: Leading with power. In D. Dunlap & P.A. Schmuck (Eds), *Women Leading in Education*, pp.380-406. Albany, New York: State University of New York Press.
- Ιγγλέση, Χ. (1993) [1990]. *Πρόσωπα Γυναικών Προσωπεία της Συνείδησης: Συγκρότηση της Γυναικείας Ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία*, (3^η έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Inderlied, S.D. & Powell, G. (1979). Sex-role identity and leadership style: Different labels for the same concept? *Sex Roles*, 5 (5), 613-625.
- Iordanidis, G. (1992). *The Role of the Head Teacher in Secondary Education System*. M.Ed. Dissertation, Manchester: University of Manchester.
- Τζιντζιδής, Α. & Βεργίδης, Δ. (2003). Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση των γυναικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Κοινωνικός επικαθορισμός και προσωπικές επιλογές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 133, 19-28.
- Johnson, S. (2006) [1998]. *Ποιος Πήρε το Τυρί μου; Ένας Καταπληκτικός Τρόπος να Αντιμετωπίσετε τις Αλλαγές στη Δουλειά και στη Ζωή σας*. (πρόλ. Κ. Blanchard), (μετ. Γ. Φαλδαμής). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καλτσόγια-Τουρναβίτου, Ν. (1991). Ανισότητες και αμφισβητήσεις στη πρόσβαση των Ελληνίδων σε ηγετικές θέσεις. *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, Ιαν.- Μαρ., 13-19.
- Καλτσόγια-Τουρναβίτου, Ν. (1997). *Υποαντιπροσώπηση Γυναικών και Δημοκρατία: Η Συνταγματικότητα των Θετικών Μέτρων για την Ενδυνάμωση του Ρόλου των Γυναικών στη Δημόσια Ζωή*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 1^ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kark, R. (2004). The transformational leader: Who is (s)he? A feminist perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 17 (2), 160-176.
- Κασουλίδης, Γ. & Σοφοκλέους, Α. (2005). Η εκπαιδευτική ηγεσία όπως τη βλέπουν Κύπριοι και Άγγλοι διευθυντές σχολείων: Σύμπτωση και διαφοροποίηση. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ)*, 16, 3-5.
- Κατή, Δ. (1990). *Νοημοσύνη και Φύλο: Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές Ιδέες για τις Γνωστικές Ικανότητες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Καψάλης, Α. (Επιμ.). (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging «poisonous pedagogies». *Gender and Education*, 9 (1), 117-133.
- Kessler, S., Ashenden, J., Dean, W.R. & Dowsett, W.G. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education*, 58 (1), 34-48.
- Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Τα όρια του δίπολου βιολογικό-κοινωνικό φύλο και η απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R.W. Connell [2002], *Το Κοινωνικό Φύλο*. (πρόλ. Δ. Κογκίδου & Φ. Πολίτης), (μετ. Ε. Κοτσιφού), σσ.1-29. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. & Zambeta, E. (1997). Women in educational Management in Greece. In M. Wilson (Ed.), *Women in Educational Management: A European Perspective*, pp.78-96. London: Paul Chapman.

- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984, 1980, 1983). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*, Τόμος Α', Β', Γ', (μετ. Χ. Βαρδάκος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Korabik, K. (1990). Androgyny and leadership style. *Journal of Business Ethics*, 283-292.
- Korabik, K. & Ayman, R. (1989). Should women managers have to act like men? *Journal of Management Development*, 6, 23-32.
- Korac-Kakabadse, A., Korac-Kakabadse, N. & Myers, A. (1998). Demographics leadership and philosophy: Exploring gender differences. *Journal of Management Development*, 17 (5), 351-388.
- Kotter, P.J. (1990). What leaders really do. In *Harvard Business Review on Leadership*. Boston: Harvard Business School Press. Επίσης, στο *Harvard Business Review* (2003). *Για την Ηγεσία*. (μετ. Α. Σοκοδήμος), σσ.43-66. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Kruger, M.L. (1996) Gender issues in school headship: Quality versus power? *European Journal of Education*, 31 (4), 447-461.
- Kyriakoussis, A. & Saiti, A. (2006). Underrepresentation of women in public primary school administration: The experience of Greece. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10 (5).
- Langford, M., Welch, J.O. & Welch, T.S. (1998). Men, women, and the use of power: Is it based on the person or the situation? *Equal Opportunities International*, 17 (1), 1-12.
- Lazar, M.M. (2005a). Politicizing gender in discourse: Feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In M.M. Lazar (Ed.), *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*, pp.1-28. London: Palgrave.
- Lazar, M.M. (Ed.). (2005b). *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*. London: Palgrave.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Leithwood, A.K. (1990). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, (February), 8-12.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leonard, P. (2002). Organizing gender? Looking at metaphors as frames of meaning in gender/organizational texts. *Gender, Work and Organization*, 9 (1), 60-80.
- Mac An Ghail, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Inform*, 2, 1-7.
- Machiavelli, N. (2005) [1513]. *Ο Ηγεμόνας*. (μετ. Θ. Ταμπάκη), (2^η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Manz, C.C. & Sims, P.H. (1991). SuperLeadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.
- Manz, C. Charles & Sims, P.H. (2001). *The New SuperLeadership: Leading Others to Lead Themselves*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, σσ.258-92. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαραθεύτης, Ι.Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.
- Martin, J. (1996). *Is Leadership Male?* Milton Keynes: Nelson Word.
- Mason, J. (2003) [1996]. *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (μετ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Matthews, E.N. (1995). Women in educational administration: Views of equity. In D. Dunlap & P.A. Schmuck (Eds), *Women Leading in Education*, pp.247-287. Albany, New York: State University of New York Press.
- Maxwell, C.J. (2002) [1993]. *Αναπτύξτε τον Ηγέτη μέσα σας*. (μετ. Ε. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Maxwell, C.J. (2002) [2001]. *Οι 17 Αδιαφιλονίκητοι Νόμοι του Ομαδικού Πνεύματος: Τηρήστε τους και Ενδυναμώστε την Ομάδα σας*. (μετ. Ε. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Maxwell, C.J. (2004) [1998]. *Οι 21 Απαράβατοι Νόμοι της Ηγεσίας: Ακολουθήστε τους και οι Άνθρωποι θα σας Ακολουθήσουν*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- McCall, A.L. (1995). The bureaucratic restraints to caring in schools. In D. Dunlap & P.A. Schmuck (Eds), *Women Leading in Education*, pp.180-96. Albany, New York: State University of New York Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Measor, L. (1985). Interviewing: A strategy in qualitative research. In R.G. Burgess (Ed.), *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*, pp.55-78. London: Falmer Press.
- Messerschmidt, W.J. (1996). Managing to kill: Masculinities and the space shuttle “Challenger” explosion. In C. Cheng (Ed.), *Masculinities in Organizations*, pp.29-53. Thousand Oaks, California: Sage.
- Metcalf, A. & Humphries, M. (1985). *The Sexuality of Men*. London: Pluto Press.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.
- Millett, K. (1970). *Sexual Politics*. London: Virago.
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. London: Prentice Hall.
- Mishler, G.E. (1996) [1991]. *Συνέντευξη Έρευνας: Νοηματικό Πλαίσιο και Αφήγημα*. (μετ. Ν. Ρώντα), (2^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morgan, D. (1996). The gender of bureaucracy. In D.L. Collinson & J. Hearn (Eds), *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*, pp.43-60. London: Sage.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moutsios, S. (1998). *State Curriculum Control in England and Greece: A Comparative Study*. Unpublished Ph.D. Thesis, Institute of Education, University of London.

- Nanus, B. (1992). *Visionary Leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, LA: University of California Press.
- Noddings, N. (2005) [1992]. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), (1997), *Doing Feminist Research*, pp.30-61. London: Routledge.
- Ortiz, F.I. & Marshall, C. (1988). Women in educational administration. In W.J. Boyam (Ed.), *Handbook of Research in Educational Administration*, pp.123-41. New York: Longman.
- Ouston, J. (Ed.). (1993). *Women in Education Management*. Harlow: Longman.
- Ozga, J. (Ed.). (1993). *Women in Educational Management*. Buckingham: Open University Press.
- Παντελίδου Μαλούτα, Μ. (2002). *Το Φύλο της Δημοκρατίας: Ιδιότητα του Πολίτη και Εμφυλα Υποκείμενα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237.
- Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 4-30.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 171-205.

- Pashiardis, P. (1995). Cyprus principals and the universalities of effective leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23 (1), 16-26.
- Pashiardis, P. (1997). Towards effectiveness: What do secondary school leaders need in Cyprus? *British Journal of In-Service Education*, 23 (2), 267-282.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: A qualitative approach. *Educational Management & Administration*, 26 (2), 117-130.
- Πασιαρδής, Π. (1998). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.). (1999), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998)*, σσ.813-823. Αθήνα: Ατραπός.
- Pashiardis, P. (2003). Effective school principalship. *Managing Education Matters*, 6 (2), 5-6.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P., Thody, A., Papanoum, Z. & Johansson, O. (2003). *European Educational Leadership: A Search for Consensus in Diversity*, (CD-ROM). Nicosia, Cyprus: DigiWorld.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (Επιμ.). (2002). *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία.
- Politis, F. (1997). *The Procrustean Bed of Masculinities: An Exploration of Boys' Concepts of Masculinities in a Greek Kindergarten Through the Lens of Feminism*. Unpublished M.A. Dissertation, Institute of Education, University of London.
- Πολίτης, Φ. (1991). Η συνδιαλεκτική πρόταση για την Παιδεία. Εισήγηση στο 1^ο Συμπόσιο για την Παιδεία: *Η Φιλοσοφία της Νεοελληνικής Παιδείας: Ποια είναι / Ποια θα έπρεπε να είναι*. Πάτρα: Τομέας Θεωρητικής και

Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Πολίτης, Φ. (1994). Για μία αποδόμηση της αντιπαιδαγωγικής διάκρισης των δύο φύλων: Η περίπτωση μελέτης του γλωσσικού σεξισμού στα βιβλία του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». *Νέα Παιδεία*, 71, 135-148.
- Πολίτης, Φ. (2004) Οικο-φεμινισμός: Η ηθική της φροντίδας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά της ημερίδας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο: Προγράμματα – Δραστηριότητες*, (17 Ιουνίου 2004), σσ.46-67. Σπάρτη: λογόΤΥΠΟΣ.
- Πολίτης, Φ. (2005α). (Ετερο)σεξουαλικότητα και ανδρισμοί: Η συγκρότηση ανδρικών «ταυτοτήτων» στα σχολικά συγκείμενα ενός μονοθέσιου δημοτικού σχολείου. Ανακοίνωση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, που διοργάνωσαν τα Τμήματα Κοινωνιολογίας, Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα: *Εμφυλοι Μετασχηματισμοί* (12-15 Μαΐου 2005). Ρέθυμνο.
- Πολίτης, Φ. (2005β). «Τα αγόρια (επιτέλους) κλαίνει!»: Αντι-(ετερο)σεξιστικές πρακτικές και «ανδρικοί» μετα-σχηματισμοί στο δημοτικό σχολείο. Ανακοίνωση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, που διοργάνωσε το Πρόγραμμα Σπουδών Φύλου και Ισότητας στις Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες του Πάντειου Πανεπιστημίου, με θέμα: *Το Φύλο ... Αλλάζει! Έρευνα, Θεωρία και Πολιτική της Εμφυλης Πραγματικότητας στον 21^ο αιώνα* (2-3 Ιουνίου 2005). Αθήνα.
- Πολίτης, Φ. (2006α). *Οι «Ανδρικές Ταυτότητες» στο Σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογυνισμός*. (πρόλ. Δ. Κογκίδου). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πολίτης, Φ. (2006β). «Ανδρικές» και «γυναικείες» όψεις στη διοίκηση σχολικών μονάδων: Μια πρώτη ποιοτική διερεύνηση. Ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών,

- με θέμα: *Διοίκηση Εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια* (1-3 Δεκεμβρίου 2006). Άρτα: Συνεδριακός χώρος ξενοδοχείου «Βυζαντινό».
- Πουλής, Ε.Π. (2004). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, (2^η έκδ.). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Powell, N.G. & Butterfield, D.A. (1979). The “good managers”: Masculine or androgynous? *Academy of Management Journal*, 22, 395-403.
- Powney, J. & Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ramazanoglu, C. & Holland, J. (2002). *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. London: Sage.
- Reay, D. & Ball, S.J. (2000). Essentials of female management: Women’s ways of working in the education market place? *Educational Management Administration and Leadership*, 28 (2), 145-159.
- Regan, H. (1990). Not for women: School administration as a feminist activity. *Teachers College Record*, 91 (4), 565-577.
- Regan, H.B. & Brooks, G.H. (1995) *Out of Women’s Experience: Creating Relational Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricœur, P. (1998) [1975]. *Η Ζωντανή Μεταφορά*. (μετ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Κριτική.
- Robertson, H.-J. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων. Στο Α. Hargreaves & M.G. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (μετ. Π. Χατζηπαντελή), σσ.77-105. Αθήνα: Πατάκης.
- Rosener, J.B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68 (6), 119-125.
- Ross-Smith, A. & Kornberger, M. (2004). Gendered rationality? A genealogical exploration of the philosophical and sociological conceptions of rationality, masculinity and organization. *Gender, Work and Organization*, 11 (3), 280-305.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-8, 150-163.

- Σαΐτης, Χ. (1990). Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 56, 39-52.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, (2^η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, (2^η έκδ.). Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., Φέγγαρη, Μ. & Βούλγαρης, Δ. (1997α). Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση*, 4, 87-108.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997β). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.
- Sargent, G.A. & Stupak, J.R. (1989). Managing in the '90s: The androgynous manager. *Training and Development Journal*, 12, 29-35.
- Savage, M. & Witz, A. (Eds). (1992). *Gender and Bureaucracy*. Oxford: Blackwell.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*, (3rd ed.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Schein, V.E. (1973). The relationship between sex-role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57 (2), 95-100.
- Schein, V.E. (1994). Managerial sex typing: A persistent and pervasive barrier to women's opportunities. In M.J. Davidson & R.J. Burke (Eds). (2000), *Women in Management: Current Research Issues*, Volume II. London: Sage.
- Schein, V.E. & Davidson, M.J. (1993). Think manager – think male. *Women in Management Review*, 6 (3), 24-28.
- Schmuck, P.A. (1979). Changing women's representation in school management. In S.K. Biklen & M. Brannigan (Eds). (1979), *Women and Educational Leadership: A Reader*. Boston: Lexington Press.
- Schmuck, P.A. (1995). Advocacy organizations for women school administrators 1977-1993. In D. Dunlap & P.A. Schmuck (Eds), *Women Leading in*

- Education*, pp.199-224. Albany, New York: State University of New York Press.
- Schmuck, P.A. (1996). Women's place in educational administration: Past, present, and future. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp.337-368. Boston: Kluwer Academic.
- Seidler, V.J. (1989). *Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality*. London: Routledge.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value-added Leadership: How to Extraordinary Performance in School*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 214-226.
- Sergiovanni, T. (1996). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1998). *Rethinking Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A Redefinition*, (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in Educational Administration*. Newbury Park: Sage.
- Shakeshaft, C. (1989). The gender gap in research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 25 (4), 324-337.
- Shakeshaft, C. (1993a). Women in educational management in the United States. In J. Ouston (Ed.), *Women in Education Management*, pp.46-63. Harlow: Longman.
- Shakeshaft, C. (1993b). Gender equity in schools. In C.A. Capper (Ed.), *Educational Administration in a Pluralistic Society*, pp.86-109. Albany: State University of New York Press.
- Sinclair, A. (1995). Sexuality in leadership, *International Review of Women in Leadership*. 1, 25-38.

- Sinclair, A. (2000). Teaching managers about masculinities: Are you kidding? *Management Learning*, 31, 83-101.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham: Open University Press.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ν. (1991). *Ανθρωπολογικά για το Γυναικείο Ζήτημα*, (2^η έκδ.). Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Smith, D.E. (1987). *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Boston: Northern University Press.
- Snowden, P.E. & Gordon, R.A. (2002) [1998]. *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies, & Stimulations*, (6th edition). New York: McGraw-Hill.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Strachan, J. (1993). Including the personal and the professional: Researching women in educational leadership. *Gender and Education*, 5 (1), 71-80.
- Strachan, J. (1998). Feminist educational leadership in a New Zealand neo-liberal context. *Journal of Educational Administration*, 37 (2), 121-138.
- Strachan, J. (1999). Feminist educational leadership: Locating the concepts in practice. *Gender and Education*, 11 (3), 309-322.
- Strober, M.H. & Tyack, D. (1980) Why do women teach and men manage? A report on research on schools. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5, 494-503.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36 (2), 95-101.
- Tanton, M. (Ed.). (1994). *Women in Management: A Developing Presence*. London : Routledge.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

- Touraine, A. (1974). *Pour la Sociologie*. Paris: Seuil.
- Vinkenburg, C., Jansen, P. & Koopman, P. (2000). Feminine leadership: A review of gender differences in managerial behaviour and effectiveness. In J.M. Davidson & J.R. Burke (Eds), *Women in Management: Current Research Issues*, Volume II. London: Sage.
- Vroom, H.V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Wajcman, J. (1999). *Managing Like a Man: Women and Men in Corporate Management*. Cambridge: Polity Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Weisul, K. (2004). The bottom line on women at the top. *Business Week*, January 26.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Saxon House.
- Wilson, M. (Ed.). (1997). *Women in Educational Management: A European Perspective*. London: Paul Chapman.
- Woodward, A.E. (1996). Multinational masculinities and European bureaucracies. In L.D. Collinson & J. Hearn (Eds), *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*, pp.167-185. London: Sage.
- Yeatman, A. (1990). *Bureaucrats, Technocrats and Femocrats: Essays on the Contemporary Australian State*. Sydney: Allen & Unwin.
- Young, D.M. & Skrla, L. (Eds). (2003). *Reconsidering Feminist Research in Educational Leadership*. New York: State University of New York Press.
- Yudelowitz, J., Koch, R. & Field, R. (2005) [2002]. *Ηγεσία*, (μετ. Α. Σοκοδήμος). Αθήνα: Γκιούρδας.
- Zavlanos, M. (1981). *Analysis of Perceptions of Leadership of Greek Secondary School Administrations*. Ph.D. Dissertation, Vanderbilt University.
- Ζαβλανός, Μ.Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ.Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ.Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Σταμούλης.

Zaleznik, A. (1977). Μάνατζερ και ηγέτες: Υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο Harvard Business Review (2003) [2000]. *Για την Ηγεσία*. (μετ. Α. Σοκοδήμος), σσ.67-94. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1983). *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893): Ιστορική Εξέλιξη της Εκπαιδευτικής Θεωρίας και Πράξης: Κυριότερες Τάσεις και Προβλήματα*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

