



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η θέση της γυναίκας στην ηγεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
Η περίπτωση των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη
Δυτική Θεσσαλονίκη.**

Της

ΠΑΝΤΕΛΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗΣ

Επιβλέπων Καθηγητής:
Αποστολίδης Απόστολος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη Απρίλιος 2019



Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη 05/04/2019

Η Δηλούσα: Παντελίδου Ελένη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση είναι παραδοσιακά μια "θηλυκή" δουλειά στην Ευρώπη. Ωστόσο, το ποσοστό των γυναικών που ασκούν και κατέχουν ηγετικές θέσεις είναι εξαιρετικά χαμηλό και επίσης μειώνεται στο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Υπάρχει μια ποικιλία θεμάτων που πρέπει να εξεταστούν υπό τις προοπτικές των νέων προκλήσεων στην εκπαίδευση. Ορισμένες από αυτές δεν είναι νέες, όμως κάποιες άλλες όπως η ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία έχουν εμφανιστεί σχετικά πρόσφατα. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο που υπάρχουν στην εκπαιδευτική ηγεσία με τη διεξοδική διερεύνηση του πλαισίου της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικό σκεπτικό είναι ότι ο ρόλος των γυναικών είναι ζωτικής σημασίας για να αντιμετωπιστούν οι νέες απαιτήσεις του σχολείου σε μια δραματικά μεταβαλλόμενη κοινωνία που επιτελεί διαφορετικό στυλ ηγεσίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 131 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Δυτική Θεσσαλονίκη. Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, τα εμπόδια που προκύπτουν για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι κυρίως η αίσθηση ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που διαθέτουν και η πεποίθησή τους ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε την ευχαρίστηση που αντλούν από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές τους στην τάξη, ενώ ως καθοριστικός παράγοντας αναδεικνύεται η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης. Ακόμα, η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών αποδίδεται κυρίως στην απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων και στην έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών, ενώ τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν επηρεάζουν κατά τη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας την παρουσία των γυναικών ως ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, ηγεσία, γυναίκες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

Education is traditionally a "feminine" job in Europe. However, the percentage of women exercising and leading positions is extremely low and also declines to the highest level of education. There are a variety of issues that need to be addressed under the perspectives of new challenges in education. Some of them are not new, but others such as gender equality in educational leadership have appeared relatively recently. The purpose of this work was to identify the specific gender issues in the educational leadership by thoroughly investigating the context of Greek primary education. The basic rationale is that the role of women is vital to meeting the new demands of the school in a dramatically changing society that performs a different leadership style. The sample consisted of 131 Primary Education Teachers from West Thessaloniki. According to this study, the obstacles that arise for the development of women's careers in the leadership of education are mainly the sense that leadership requires knowledge, skills, qualifications more than they have and their conviction that leadership deprived of the pleasure they draw from teaching and contact with their pupils in the classroom, and the determining factor is the impossibility of imposing on colleagues and meeting the demands of the role of the administration. Moreover, the low representation of women is attributed mainly to the absence of free time due to increased family responsibilities and the lack of ambitions and interests of women themselves, while stereotypes and prejudices do not, in the opinion of the subjects of the survey, affect the presence of women as leaders education.

Key words: education, leadership, women, primary education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
Ευχαριστίες.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ. ΦΥΛΟ	15
1.1 Το βιολογικό και κοινωνικό φύλο.....	15
1.2 Στερεότυπα	16
1.2.1 Φορείς στερεοτύπων.....	17
1.3 Προκαταλήψεις.....	19
1.3.1 Αίτια των προκαταλήψεων	19
1.3.2 Μείωση των προκαταλήψεων.....	20
1.4 Διαχωρισμός εργασίας κατά φύλο.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	23
2.1 ΗΓΕΣΙΑ	23
2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	25
2.3 ΗΓΕΤΗΣ.....	26
2.4 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ.....	29
2.5 ΠΡΟΤΥΠΑ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	31
2.6 ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	34
2.7 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	37
2.8 Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ – ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	38
2.9 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	40
2.10 Στυλ ηγεσίας.....	42
2.10.1 Διοικητική ηγεσία.....	42
2.10.2 Μετασχηματιστική ηγεσία	44
2.10.3 Συμμετοχική ηγεσία	45
2.10.4 Συναλλακτική ηγεσία	45
2.10.5 Μεταμοντέρνα ηγεσία	46
2.10.6 Ηθική ηγεσία	47
2.10.7 Καθοδηγητική ηγεσία	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ. Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	49
3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των γυναικών στον ελλαδικό χώρο	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ	

ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	53
4.1 Ανασταλτικοί παράγοντες της γυναικείας εκπροσώπησης σε θέσεις ηγεσίας του εκπαιδευτικού κλάδου.	53
4.2 Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής.....	58
4.3 Ηγετικό στυλ ανδρών γυναικών	59
4.4 Η γυναίκα εκπαιδευτικός σε διοικητικές θέσεις.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	66
5.1 Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	70
5.1 Η ερευνητική προσέγγιση	70
5.2 Το ερευνητικό εργαλείο	70
5.3 Το δείγμα της έρευνας	72
5.4 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	75
6.1 Δημογραφικά.....	75
6.2 Προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	121
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	124
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	126
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	126
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	136

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο	75
Πίνακας 2. ΗΛΙΚΙΑ.....	76
Πίνακας 3. Έτη υπηρεσίας.....	78
Πίνακας 4. Υπηρετείτε σε σχολείο	80
Πίνακας 5. Ποια θέση κατέχετε στη σχολική σας μονάδα;	81
Πίνακας 6. Χρόνια υπηρεσίας στη θέση της διευθύντριας του σχολείου (Έτη):	82
Πίνακας 7. Περιοχή σχολείου:.....	84
Πίνακας 8. Τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου):.....	85
Πίνακας 9. Μέχρι σήμερα έχετε υποβάλλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης πέραν της διεύθυνσης σχολείου στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;.....	86
Πίνακας 10. Αν ΝΑΙ:.....	87
Πίνακας 11. Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλλετε αίτηση; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως 3	89
Πίνακας 12. Αν βρίσκεστε σε θέση στελέχους, ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας;	91
Πίνακας 13. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε αποδίδετε τη μη επιλογή σας:	92
Πίνακας 14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στην εκπαιδευτική ηγεσία μπορείτε να την αποδώσετε:.....	94
Πίνακας 15. Η κατάληψη από μέρος σας ηγετικής θέσης στην εκπαιδευτική διοίκηση έγινε προκειμένου να:.....	97
Πίνακας 16. Στην περίπτωση που οι μέχρι τώρα οικογενειακές σας υποχρεώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και κατάληψη ηγετικής θέσης, σκοπεύετε να το πράξετε όταν αυτές μειωθούν;	99
Πίνακας 17. Το συγγενικό σας περιβάλλον συνέβαλε ενθαρρυντικά στο να:	100
Πίνακας 18. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης;	101

Πίνακας 19. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία;	102
Πίνακας 20. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο;	103
Πίνακας 21. Κατα πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η εκπαίδευση όπως και η κοινωνία μπορούν να ωφεληθούν από τη διοίκηση των γυναικών.....	104
Πίνακας 22. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι ασκούν αποτελεσματικότερη για την διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες;	105
Πίνακας 23. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα;	106
Πίνακας 24. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη;	107
Πίνακας 25. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες;.....	110
Πίνακας 26. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων πιστεύετε ότι επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο;	111
Πίνακας 27. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;	113
Πίνακας 28. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε: (όσες επιλογές επιθυμείτε).....	114
Πίνακας 29. Πιστεύετε ότι η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτήν που τηρούν απέναντι στους άνδρες υποψήφιους;.....	116
Πίνακας 30. Αν ναι σε ποιες αιτίες το αποδίδετε;.....	116
Πίνακας 31. Έχετε συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;	119
Πίνακας 32. Ποιοι τρόποι θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν τη γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση;	120

Γράφημα 1. ΦΥΛΟ	75
Γράφημα 2. ΗΛΙΚΙΑ	76
Γράφημα 3. Έτη υπηρεσίας	78
Γράφημα 4. Υπηρετείτε σε σχολείο	80
Γράφημα 5. Ποια θέση κατέχετε στη σχολική σας μονάδα;.....	81
Γράφημα 6. Χρόνια υπηρεσίας στη θέση της διευθύντριας του σχολείου (Έτη):.....	82
Γράφημα 7. Περιοχή σχολείου	83
Γράφημα 8. Τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)	84
Γράφημα 9. Μέχρι σήμερα έχετε υποβάλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης πέραν της διεύθυνσης σχολείου στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;	86
Γράφημα 10. Αν ΝΑΙ:	87
Γράφημα 11. Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλλετε αίτηση; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως 3.....	88
Γράφημα 12. Αν βρίσκεστε σε θέση στελέχους, ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας;	90
Γράφημα 13. Αν βρίσκεστε σε θέση στελέχους, ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας;	92
Γράφημα 14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στην εκπαιδευτική ηγεσία μπορείτε να την αποδώσετε:	94
Γράφημα 15. Η κατάληψη από μέρος σας ηγετικής θέσης στην εκπαιδευτική διοίκηση έγινε προκειμένου να.....	97
Γράφημα 16. Στην περίπτωση που οι μέχρι τώρα οικογενειακές σας υποχρεώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και κατάληψη ηγετικής θέσης, σκοπεύετε να το πράξετε όταν αυτές μειωθούν;	98
Γράφημα 17. Το συγγενικό σας περιβάλλον συνέβαλε ενθαρρυντικά στο να.....	99
Γράφημα 18. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης;	101
Γράφημα 19. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι	

οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία;	102
Γράφημα 20. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο;	103
Γράφημα 21. Κατα πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η εκπαίδευση όπως και η κοινωνία μπορούν να ωφεληθούν από τη διοίκηση των γυναικών.....	104
Γράφημα 22. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι ασκούν αποτελεσματικότερη για την διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες;	105
Γράφημα 23. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα;	106
Γράφημα 24. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη;	107
Γράφημα 25. Ποια από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς τα αξιολογείτε ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας;	109
Γράφημα 26. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες;.....	110
Γράφημα 27. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων πιστεύετε ότι επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο;	111
Γράφημα 28. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα – δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση σας προκαλούν μεγαλύτερη δυσκολία;.....	112
Γράφημα 29. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;.....	113
Γράφημα 30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:.....	114
Γράφημα 31. Πιστεύετε ότι η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτήν που τηρούν απέναντι στους άνδρες υποψήφιους;.....	115
Γράφημα 32. Το γεγονός της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις το αποδίδετε:.....	118
Γράφημα 33. Έχετε συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;	118

Γράφημα 34. Ποιοι τρόποι θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν τη γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση; 119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση είναι παραδοσιακά μια "θηλυκή" δουλειά (παρόμοια με τον ρόλο της μητέρας, τον ρόλο της φροντίδας κ.λπ.) στην Ευρώπη. Ωστόσο, το ποσοστό των γυναικών που ασκούν και κατέχουν ηγετικές θέσεις είναι εξαιρετικά χαμηλό και επίσης μειώνεται στο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Υπάρχει μια ποικιλία θεμάτων που πρέπει να εξεταστούν υπό τις προοπτικές των νέων προκλήσεων στην εκπαίδευση. Ορισμένες από αυτές δεν είναι νέες, όμως κάποιες άλλες όπως η ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία έχουν εμφανιστεί σχετικά πρόσφατα.

Η έρευνα πάνω στην ηγεσία έχει δημιουργήσει ένα τεράστιο σώμα λογοτεχνίας που ταξινομείται χρησιμοποιώντας διάφορες προσεγγίσεις. Μια ταξινόμηση τις χωρίζει σε παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρίες. Οι παραδοσιακές θεωρίες περιλαμβάνουν πρώιμες μελέτες σε συγκεκριμένους τύπους καθοριστικών παραγόντων για αποτελεσματική ηγεσία, ενώ οι σύγχρονες ενσωματώνουν πολλές κατηγορίες καθοριστικών παραγόντων από την αρχική έρευνα. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί ορισμοί της ηγεσίας. Ενώ η ηγεσία μπορεί να έχει οριστεί ως η ικανότητα να γνωρίζουμε τον εαυτό μας, να έχουμε ένα όραμα που μεταδίδεται καλά, να οικοδομήσουμε εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων και να αναλάβουμε αποτελεσματική δράση για να υλοποιήσουμε το δικό μας ηγετικό δυναμικό (Bennis, 1999), η ηγεσία έχει επίσης χαρακτηριστεί ως ικανότητα να επηρεάσουμε τους άλλους (Maxwell, 1998, Rost, 1991).

Έχει επίσης διεξαχθεί έρευνα ηγεσίας που σχετίζεται με την εκπαιδευτική ηγεσία και τα ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο. Τέτοιες έρευνες και ιδέες εξετάζονται επίσης για να κατανοήσουμε καλύτερα τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Επιπλέον, όπως φαίνεται από τα παρακάτω, δεν έχει γίνει καμία σημαντική προσπάθεια να εντοπιστεί η ποικιλία των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες και οι άνδρες σχολικοί ηγέτες όταν προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους.

Παρόλο που τα θέματα φύλου στην ηγεσία έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας, δεν υπήρξε εκτενές και διερευνητικό ερευνητικό έργο που να προσδιορίζει τα υποκείμενα θέματα τα οποία είναι αυστηρά συγκεκριμένα για την εκπαιδευτική ηγεσία των ανδρών και των γυναικών. Η παρούσα εργασία στοχεύει στον

προσδιορισμό των συγκεκριμένων θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο που υπάρχουν στην εκπαιδευτική ηγεσία με τη διεξοδική διερεύνηση του πλαισίου της ελληνικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο που υπάρχουν στην εκπαιδευτική ηγεσία με τη διεξοδική διερεύνηση του πλαισίου της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βασικό σκεπτικό είναι ότι ο ρόλος των γυναικών είναι ζωτικής σημασίας για να αντιμετωπιστούν οι νέες απαιτήσεις του σχολείου σε μια δραματικά μεταβαλλόμενη κοινωνία που επιτελεί διαφορετικό στυλ ηγεσίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα του συγκεκριμένου εγγράφου είναι:

1. Να εξακριβώσουμε ποια είναι τα εμπόδια που προκύπτουν για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης.
2. Να εξακριβώσουμε ποιοι παράγοντες ωθούν τις γυναίκες ν' αναλάβουν ηγετικές θέσεις.
3. Ποια είναι τα αίτια της χαμηλής εκπροσώπησης κατά τη γνώμη των υποκειμένων σε ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης;
4. Να εξακριβώσουμε αν ο ρόλος του φύλου αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ηγεσία της εκπαίδευσης.
5. Να διερευνηθούν αν και σε ποιο βαθμό τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν κατά τη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας την παρουσία των γυναικών ως ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ. ΦΥΛΟ

1.1 Το βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Η σημασία της λέξης «φύλο» στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με τους όρους sex και gender. Ο όρος sex δηλαδή το «βιολογικό φύλο», αφορά τις βιολογικές διαφορές μεταξύ αρσενικού και θηλυκού, όπως η διαφορά των γεννητικών οργάνων, των ορμονών και τις διαφορές επί της αναπαραγωγικής διαδικασίας. Το βιολογικό φύλο είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό, ορατό, που αποκτά κανείς με τη γέννησή του.

Στο βιολογικό διαχωρισμό των ανθρώπων σε άτομα θηλυκού κι αρσενικού γένους προστέθηκαν διακρίσεις κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα, οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία του «κοινωνικού φύλου» gender. Με αυτόν αναφερόμαστε στις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές απόψεις που επιβάλλονται σε ένα άτομο από την οικογένεια του, την πολιτισμική και κοινωνική κουλτούρα μέσα στην οποία διαβιώνει καθώς επίσης στερεότυπα και ρόλους, που θεωρούνται τυπικοί και επιθυμητοί στα μέλη του ενός ή του άλλου φύλου. Είναι ανθρώπινο δημιούργημα κι αποτελεί το έδαφος για την καθημερινή ρουτίνα του ατόμου.

Κυρίαρχη θέση στο θέμα έχει η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου που ερμηνεύει τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο φύλων στις συμπεριφορές τους και τις αντιδράσεις τους σε διάφορα θέματα, όπως η θέση τους στην οικογένεια, η επιλογή του επαγγέλματος, η ιεραρχία της εργασίας. Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση κατά κύριο λόγο στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, κατά τη διάρκεια της οποίας συντελείται η διαφοροποίηση των δύο φύλων σε ανάλογους κοινωνικούς ρόλους μέσα στις κοινωνίες (Eagly, 1987, Eagly, Wood & Diekman, 2000). Η κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί μια παθητική διαδικασία. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τι σημαίνει να είσαι άντρας ή γυναίκα μέσω της παρατήρησης αλλά και της μίμησης της συμπεριφοράς ενός ατόμου του ίδιου φύλου.

Η γυναίκα στη σύγχρονη κοινωνία αναλαμβάνει συνήθως το ρόλο της τροφού των απογόνων μιας οικογένειας αλλά και του περιθάλποντος προσώπου των υπερήλικων μελών αυτής. Όπως αναφέρει η Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, (1999, σελ. 48) οι γυναίκες λόγω των ορμονών τους είναι καλύτερα εξοπλισμένες από τη φύση για την φροντίδα

των παιδιών. Αντιθέτως ο άντρας έχει το ρόλο του κουβαλητή, υπεύθυνος για την παροχή εσόδων σε αυτήν. Οι άντρες λόγω των ορμονών τους είναι προσανατολισμένοι στον ανταγωνισμό της επαγγελματικής ζωής. Αυτό είχε ως συνέπεια να οριστούν για τις γυναίκες, μορφές εκπαίδευσης και εργασίας διαφορετικές και χαμηλότερου επιπέδου από εκείνες των ανδρών.

Η κατανομή των κοινωνικών ρόλων μεταξύ των φύλων, οφείλεται ιστορικά κυρίως στην ανατομική διαφορά την οποία αυτά παρουσιάζουν. Σε αυτήν αναφέρονται το σωματικό μέγεθος, η σωματική δύναμη και η ταχύτητα. Επίσης αναλόγως των κοινωνικών αναγκών γινόταν καταμερισμός δραστηριοτήτων εντός και εκτός σπιτιού. Οι ανατομικές διαφορές ευθύνονται για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και το διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε ανδρικά και γυναικεία. Αυτό οδηγεί σε έναν σεξιστικό διαχωρισμό της εργασίας.

1.2 Στερεότυπα

Με τον όρο στερεότυπα εννοούνται οι υπεραπλουστευμένες και συχνά γενικευμένες θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις των ατόμων, οι οποίες δημιουργούνται στην προσπάθεια τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα. Τα στερεότυπα είναι ένας όρος αρνητικά φορτισμένος, καθώς θεωρούνται λανθασμένα, άκαμπτα και μονομερή.

Στο χώρο των κοινωνικών επιστημών πρώτος ο Γουόλτερ Λίπμαν το 1922 στο βιβλίο του «Κοινή Γνώμη», όρισε τα στερεότυπα ως εικόνες που έχουν οι άνθρωποι στο μυαλό τους εμποδίζοντας τους να δουν την πραγματικότητα (Μπουτουρίδου & Τσιατά 2014:8-9). Αποτελούν ανάγκη του ανθρώπου για την κατηγοριοποίηση του κοινωνικού του περιγύρου.

Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν προκαθορισμένα πρότυπα που καθορίζουν τη δράση και τη συμπεριφορά ενός ατόμου βάση του φύλου του. Αυτά τα πρότυπα αντανακλούν τα κοινωνικά στερεότυπα αυτής. Αναπαράγονται και διατηρούνται στο πέρασμα των χρόνων. Μαθαίνονται και εμπεδώνονται από πολύ νωρίς. Οι Ε. Αποσπύρη και Μ. Ραφαηλίδου στις Μ. Βακόλα και Ε. Αποσπύρη, (2007:57) αναφέρουν: «Η διαδικασία εσωτερίκευσης των στερεοτύπων αυτών ξεκινά από την ηλικία περίπου των 5 ετών, επιταχύνεται στη σχολική ηλικία και ολοκληρώνεται μέχρι την έναρξη της εφηβείας.

Δεν αποτελεί συνειδητή διαδικασία, αλλά εντάσσεται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου.

1.2.1 Φορείς στερεοτύπων

Η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο και τα ΜΜΕ αποτελούν τους κύριους φορείς των στερεοτύπων. Τα άτομα μέσω αυτών μαθαίνουν πώς να ανταποκρίνονται στο ρόλο που η κοινωνία αναμένει να παίξουν βάσει του φύλου τους. Μπορούν να επηρεάσουν δραματικά την ενήλικη ζωή των ατόμων αλλά και το διαπροσωπικό και ηγετικό τους στυλ (Eagly, Johnson-Schmidt & Van Engen, 2003). Η οικογένεια αποτελεί τον καταλυτικό παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών, αλλά και της διαμόρφωσης του πλαισίου αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφορών σχετικά με το ρόλο των φύλων (Hyman & Legare, 2004). Οι γονείς μεταφέρουν τις αντιλήψεις των δικών τους γονέων, διότι κι αυτοί μεγάλωσαν σε οικογενειακό περιβάλλον επηρεασμένο από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με το διαχωρισμό του φύλου. Τείνουν να χαρακτηρίζουν μια συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο του παιδιού κι όχι αναφορικά με την ψυχοσύνθεσή του. Ένα άτομο εξαιτίας των κοινωνικών ανταμοιβών και ποινών που προσφέρουν κίνητρα μπορεί να λειτουργήσει σε συμφωνία με τις κοινωνικές προσδοκίες οι οποίες δεν ταιριάζουν με την προσωπικότητα του (Laurie A. Rudman & Peter Glick, 2008). Το οικογενειακό περιβάλλον δέχεται τις συμπεριφορές που συμπλέουν με τα στερεότυπα, ενώ τιμωρεί ή αγνοεί αυτές που είναι αντίθετες (Doyle & Paludi, 1998).

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις μεταφέρονται από τους γονείς στα παιδιά με διάφορους τρόπους ακόμα και μέσω του παιχνιδιού. Τα κορίτσια εξαιτίας της ψυχοσύνθεσής τους είναι πιο ευαίσθητα και ικανά στην αλληλεπίδραση. Γι' αυτό το λόγο οι γονείς προτιμούν να συζητούν μαζί τους. Με τα αγόρια προτιμούν να παίζουν παιχνίδια με τα οποία είναι έντονη η σωματική επαφή.

Ο καταμερισμός των εργασιών μέσα στο σπίτι αντανακλά με τη σειρά του τα κοινωνικά στερεότυπα. Τα κορίτσια ενθαρρύνονται να ασχολούνται με δουλειές του σπιτιού όπως το μαγείρεμα, το πλύσιμο, η καθαριότητα ενώ τα αγόρια βοηθούν τον πατέρα στους σε «αντρικές» εργασίες όπως το πλύσιμο του αυτοκινήτου κλπ. Οι άντρες παρουσιάζονται ως οι αρχηγοί της οικογένειας, οι οποίοι απουσιάζουν αρκετές ώρες από το σπίτι, και είναι υπεύθυνοι για τα οικονομικά. Παροτρύνονται να

αναλάβουν ένα συντελεστικό ρόλο, διότι ως μελλοντικοί σύζυγοι και πατέρες έχουν καθήκον να παρέχουν τα προς το ζην και να προστατεύουν την οικογένεια. Επιλέγουν επαγγέλματα που τους εξασφαλίζουν δύναμη, κοινωνική καταξίωση και χρήματα. Ως εκ τούτου γίνονται ανταγωνιστικοί, διεκδικητικοί, ανεξάρτητοι, κυριαρχικοί, με έντονη αυτοπεποίθηση. Αντίθετα οι γυναίκες εμφανίζονται αδύναμες, ικανές για την ανατροφή των παιδιών. Προτρέπονται να είναι πιο εκφραστικές, δείχνοντας στοργή, διάθεση για συνεργασία και ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων (Parsons, 1995). Όλα αυτά τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά θεωρήθηκαν ικανά να προετοιμάσουν τα κορίτσια να γίνουν καλές σύζυγοι και μητέρες. Επιλέγουν επαγγέλματα με χαμηλές προσδοκίες που τους επιτρέπουν να ασχολούνται και με τις υποχρεώσεις της οικογένειας. Τα στερεότυπα τις υποβαθμίζουν θεωρώντας την εργασία τους κατώτερη (Μπουτουρίδου & Τσιατά, 2014:6-7). Υφίστανται σε μεγάλο βαθμό διακρίσεις εξαιτίας τους, αναφορικά με το φύλο και το ρόλο τους. Απορρίπτονται όχι λόγω έλλειψης προσόντων αλλά λόγω κοινωνικών αντιλήψεων. Οι γυναίκες αν και έχουν εισχωρήσει σε ανδροκρατούμενα επαγγέλματα φαίνεται να σιωπούν και συχνά να συμβιβάζονται με την άποψη ότι δεν είναι κατάλληλες για το ρόλο του ηγέτη.

Η εκπαίδευση ως άλλος φορέας στερεοτύπων, με τα εκπαιδευτικά συγγράμματα αλλά και τους εκπαιδευτικούς ενισχύουν αυτές τις αντιλήψεις. Συχνά προχωρούν σε απρόσκοπτες διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων μέσα από τη διδακτική πράξη. Πρέπει επομένως να δοθεί έμφαση στο περιεχόμενο και την ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από το προπτυχιακό ακόμα επίπεδο. Στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας οφείλουν να παρακολουθούν σχετικές με το θέμα επιμορφώσεις. Σημαντική καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί η προώθηση εκσυγχρονιστικών μορφών ηγεσίας όπως της μετασχηματιστικής, η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος σε εγχώριο και παγκόσμιο επίπεδο. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας προάγει την ισότητα ευκαιριών, την ομαδικότητα, τη διαλλακτικότητα και τη συνεργασία. Μπορεί επομένως να επηρεάσει θετικά τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης το εκπαιδευτικό σύστημα με τη συνδρομή συμβουλευτικών παρεμβάσεων από την προσχολική ακόμα ηλικία, με το κατάλληλο υλικό αλλά και με τα επαγγελματικά πρότυπα μπορεί να προάγει την ισότητα ευκαιριών, ανεξαρτήτου φύλου. Τέλος μέσω του μαθήματος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού οι

μαθητές μπορούν να ενημερώνονται κατάλληλα, ώστε να επιλέγουν επαγγέλματα βάσει των προσωπικών ενδιαφερόντων κι όχι των κοινωνικών στερεοτύπων.

Τα ΜΜΕ, οι ταινίες, τα βιβλία, αντανακλούν τα πολιτισμικά στερεότυπα μιας κοινωνίας. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας περνούν πολύ χρόνο με τους γονείς τους διαβάζοντας βιβλία με ιστορίες που τους παρέχουν ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών για τον κόσμο. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται και πληροφορίες σχετικά με τα δύο φύλα. Σε λίγα βιβλία η γυναίκα εμφανίζεται σε ηγετική θέση ενώ πάντα είναι παθητική και εξαρτημένη. Στην τηλεόραση οι γυναίκες παρουσιάζονται ως σύζυγοι και νοικοκυρές τις περισσότερες φορές ελάχιστα μορφωμένες, προκλητικά ντυμένες κι ανίκανες να διαχειριστούν σύνθετες καταστάσεις. Δεν είναι σχεδόν ποτέ ισότιμες με τους άντρες. Τα στερεότυπα αυτά λειτουργούν διαβρωτικά στον πολιτισμό και στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση (Susan Golombok & Robyn Fivush, 1994).

1.3 Προκαταλήψεις

Η προκατάληψη είναι η στάση απέναντι σε κάποιο άτομο ή ομάδα, η οποία στηρίζεται σε στερεότυπα (Παυλόπουλος, 2007-2008:3). Αποτελεί αρνητική στάση που αναπτύσσεται απέναντι στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Αυτή στηρίζεται περισσότερο σε φήμες κι όχι στην πραγματικότητα. Η προκατάληψη μεταφράζεται σύμφωνα με τον Allport και ως εμπάθεια. Αυτή εκφράζεται από ένα άτομο απέναντι σε άτομα ή ομάδες που είναι διαφορετικές .

Τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας τα οποία έχουν κοινά χαρακτηριστικά, αξιολογούνται από ένα προκατειλημμένο άτομο, πάντα αρνητικά και η συμπεριφορά του είναι εχθρική. Διατηρεί, διαδίδει και αιτιολογεί τις προκαταλήψεις . Από την πλευρά τους τα θύματα των προκαταλήψεων είναι ανίκανα να αναστρέψουν το εχθρικό και αρνητικό κλίμα.

1.3.1 Αίτια των προκαταλήψεων

Οι ομάδες οι οποίες γίνονται εύκολα στόχος προκαταλήψεων είναι κυρίως αυτές με χαμηλή θέση στην κοινωνία. Βασίζονται στο φύλο, τις σεξιστικές προτιμήσεις και την ηλικία.

Μια σοβαρή προκατάληψη που βασίζεται στο σεξισμό επηρεάζει τον εργασιακό χώρο. Αποδίδει στους άντρες χαρακτηριστικά, όπως η αποφασιστικότητα, η ικανότητα διοίκησης, η ανεξαρτησία και η δυναμικότητα. Αντίθετα στις γυναίκες αναγνωρίζει την εκφραστικότητα, την ευαισθησία καθώς και την ακαταλληλότητα για άσκηση ηγεσίας. Μια μερίδα ψυχολόγων θεωρούν πως οι προκαταλήψεις έχουν σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου που τις εκφράζει. Άλλοι πάλι πιστεύουν πως αυτές είναι θέμα παιδείας και μάθησης. Οι γονείς, το σχολείο και ο πολιτισμικός περίγυρος μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση προκαταλήψεων απέναντι σε άτομα άλλων ομάδων.

1.3.2 Μείωση των προκαταλήψεων

Η μείωση των προκαταλήψεων επιτυγχάνεται με την αλλαγή των στερεοτύπων. Αυτή είναι μια δύσκολη διαδικασία, γιατί τα στερεότυπα επηρεάζουν τον τρόπο που σκεπτόμαστε. Η επαφή των μελών των διαφορετικών ομάδων οδηγεί στην άρση προκαταλήψεων. Ορισμένες φορές αυτή η επαφή μπορεί να επιφέρει και αντίθετα αποτελέσματα. Απαραίτητη είναι η συνεργασία της κοινωνίας, των θεσμών και των μελών των ομάδων, ώστε να υπάρξει γόνιμο έδαφος γνωριμίας και συνεργασίας

1.4 Διαχωρισμός εργασίας κατά φύλο

Ο ορισμός του διαχωρισμού εργασίας κατά φύλο μπορεί να διατυπωθεί ως η τάση άντρες και γυναίκες να απασχολούνται σε διάφορους τομείς εργασίας και διαφορετικά επαγγέλματα (De Meyer et al., 1999). Αν η εργασία τους είναι σε τελείως διαφορετικά επαγγέλματα τότε σημειώνεται ο απόλυτος επαγγελματικός διαχωρισμός.

Διακρίνεται σε οριζόντιο και κάθετο. Οριζόντιος είναι ο διαχωρισμός ανά κλάδο ή επάγγελμα. Ο κάθετος αφορά την ιεραρχική κλίμακα εντός επαγγέλματος ή κλάδου κι αποτελεί αμετάβλητο χαρακτηριστικό των κοινωνικο-οικονομικών δομών (Blau & Ferber, 1987).

Το φαινόμενο του διαχωρισμού είναι σημαντικό να ερευνηθεί, διότι αποτελεί μια σημαντική μορφή ανισότητας των φύλων αλλά και μια πηγή ακαμψίας στις αγορές

εργασίας (Anker, 1997). Δημιουργεί πολλά στεγανά ελαχιστοποιώντας τη δυνατότητα της να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προκύπτουν.

Η αγορά εργασίας εξακολουθεί να διαχωρίζει τα επαγγέλματα με βάση το φύλο σε αντρικά και γυναικεία. Δε γίνεται με όμοια κριτήρια και βασίζεται σε πολλούς παράγοντες, όπως οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι κοινωνικές εξελίξεις κ.τ.λ. Τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που είναι τυπικά κι αναμενόμενα για κάθε φύλο κι αναφέρονται στην εργασία αντανακλούν το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό της στίγμα (Wood & Eagly, 2002).

Τα κοινωνικά στερεότυπα δημιούργησαν τον διαχωρισμό των επαγγελμάτων κατά φύλο. Τα γυναικεία έχουν χαμηλότερες αποδοχές, λίγες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, μικρό κοινωνικό κύρος. Τα επαγγέλματα υψηλής καταξίωσης όπως γιατροί, δικηγόροι, καθηγητές πανεπιστημίου, τα οποία διακρίνονται για τις υψηλές οικονομικές αποδοχές, την κοινωνική καταξίωση, ο αριθμός των αντρών είναι συντριπτικά μεγαλύτερος. Αντιθέτως οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται σε τομείς, όπως η υγεία, η παιδεία, η παροχή υπηρεσιών, οι πωλήσεις.

Η διαιώνιση του διαχωρισμού εργασίας έχει πολλές αιτίες. Οι βιολογικές και λειτουργικές διαφορές των δύο φύλων δείχνουν την τάση των αντρών να στρέφονται σε επαγγέλματα κοινωνικής καταξίωσης με σκοπό τη δημιουργία αξιόλογης σταδιοδρομίας. Αντίθετα οι γυναίκες προσανατολίζονται σε επαγγέλματα φροντίδας και υπηρεσιών. Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης αντρών και γυναικών ενισχύουν τον επαγγελματικό διαχωρισμό, διότι αυτές αποτελούν προέκταση των παραδοσιακών ρόλων στην οικογένεια.

Η ισότητα των φύλων έχει πληγεί από αυτό το φαινόμενο, γιατί πολλές γυναίκες αποκλείονται από συγκεκριμένα επαγγέλματα. Οι εργοδότες με τις επιλογές προσωπικού στη διαδικασία των προσλήψεων ή των προαγωγών, ασκούν έντονο διαχωρισμό. Όμως και οι καταναλωτές προβαίνουν σε διαχωρισμό, όταν επιλέγουν τους επαγγελματίες, οι οποίοι θα τους προσφέρουν υπηρεσίες.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2014 ο διαχωρισμός των επαγγελμάτων μεταξύ γυναικών και αντρών έφτασε το 48,8% σε όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε.. Ενώ για τους κλάδους των επαγγελμάτων ο διαχωρισμός μεταξύ αντρών και γυναικών ανήλθε στο 37,8% για το ίδιο έτος (European Commission, 2014). Στη χώρα μας τα ποσοστά βελτιώθηκαν από το 2004. Αναφορικά με το διαχωρισμό των

επαγγελμάτων από 45,2% το 2004 στο 38,6% το 2014, ενώ για τους κλάδους επαγγελμάτων από 31,6% το 2004 στο 27,2% το 2014.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

2.1 ΗΓΕΣΙΑ

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες έννοιες της επιστήμης της διοίκησης άρρηκτα συνδεδεμένη και με την οργάνωση . Είναι ο κυριότερος παράγοντας στον οποίο οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού δημόσιου ή ιδιωτικού και σηματοδοτεί την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων.

Στον όρο ηγεσία έχουν δοθεί πολυάριθμοι ορισμοί περίπου 350 κι όπως διαφαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας ορισμός ο οποίος να είναι ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Το γεγονός αυτό την καθιστά μια αμφιλεγόμενη έννοια, η οποία κεντρίζει το ενδιαφέρον των μελετητών.

Η λέξη ηγεσία προέρχεται από το αρχαίο ρήμα ηγέομαι (ηγούμαι) το οποίο σημαίνει προπορεύομαι, οδηγώ, διευθύνω. Επομένως με την ηγεσία ορίζουμε την καθοδήγηση ανθρώπων από κάποιον, προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αυτό οδηγεί σε μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ ηγέτη και ανθρώπων. Συνεπώς δεν μπορεί να είναι κάποιος ηγέτης χωρίς ανθρώπους να τον ακολουθούν αλλά και μια ομάδα ανθρώπων δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους της χωρίς τον ηγέτη.

Παρακάτω αναφέρονται μερικοί από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς για την ηγεσία.

- Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής μεταξύ ενός ηγέτη και των οπαδών του.
- Η ηγεσία είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών μιας ομάδας που συχνά περιλαμβάνει μια διάρθρωση ή την αναδιάρθρωση της κατάστασης και τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των μελών. Ηγεσία συμβαίνει όταν ένα μέλος της ομάδας τροποποιεί το κίνητρο ή τις αρμοδιότητες των άλλων μέσα στην ομάδα. Οποιοδήποτε μέλος της ομάδας μπορεί να παρουσιάσει κάποια ποσότητα ηγεσίας.

- Η ηγεσία είναι η τέχνη του να επηρεάζει κάποιος τους άλλους στο μέγιστο της απόδοσής τους για να ολοκληρώσουν οποιαδήποτε εργασία, στόχο ή έργο.
- Ηγεσία είναι η τέχνη της κινητοποίησης των άλλων, ώστε να θέλουν να αγωνιστούν για τις κοινές επιδιώξεις.
- Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωμένης ομάδας προς την επίτευξη ενός στόχου.
- Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

Βασικές προϋποθέσεις του όρου «ηγεσία» είναι:

- Η ύπαρξη ενός ηγέτη, ο οποίος διαθέτει επίσημη και ουσιαστική εξουσία στο πλαίσιο της ομάδας.
- Η ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας. Ο ηγέτης αντικατοπτρίζει τις ανάγκες των μελών της ομάδας. Έτσι όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι της ομάδας ικανοποιούνται και οι ανάγκες των μελών της.
- Ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης. Κάθε ομάδα ανθρώπων που ενεργεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων της έχει επικεφαλής κάποιον πολύ καλό γνώστη της τέχνης της ηγεσίας.
- Επίτευξη των στόχων. Αυτή επιτυγχάνεται με τη συνδρομή δύο στοιχείων : α. από τις περιστάσεις που επικρατούν κατά την εκτέλεση της ομαδικής προσπάθειας, β. από το άτομο που θα πετύχει την πρόθυμη και αποτελεσματική συνεργασία των ανθρώπων που ηγείται. Ο Μπουραντάς (2002) θεωρεί την ηγεσία ως ένα σύστημα τα βασικά του στοιχεία είναι οι εισροές, οι εκροές και η διαδικασία-διεργασία μετασχηματισμού των εισροών σε εκροές.

Εισροές του συστήματος είναι η δύναμη που διαθέτει ο ηγέτης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, οι αξίες και τα πιστεύω του, οι γνώσεις και οι ικανότητές του. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της ηγετικής συμπεριφοράς του.

Εκροές του συστήματος είναι οι τάσεις και συμπεριφορές των εργαζομένων, η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, η επίδραση στις ομάδες, η ανάπτυξη κατάλληλων σχέσεων με αυτές και επίτευξη αποτελεσμάτων. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τα αποτελέσματα της άσκησης ηγεσίας.

Περιβάλλον συστήματος, είναι η φύση του έργου που ο ηγέτης σκοπεύει να υλοποιήσει, τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων, τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, οι δομές, η κουλτούρα. Αποτελούν όλα μαζί το πλαίσιο στο οποίο ασκείται η ηγεσία.

Διεργασία συστήματος περιλαμβάνει το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, τους ηγετικούς ρόλους δηλαδή τι κάνει ο ηγέτης, τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς δηλαδή το πώς κάνει κάτι ο ηγέτης.

Συμπερασματικά η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ταυτίζεται με τη διοίκηση. Η διοίκηση καλύπτει τις δραστηριότητες μιας οργάνωσης ενώ η ηγεσία αποβλέπει στη μεταβολή της συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Είναι δυναμική, αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική. Η ηγεσία είναι μια ιδέα για την οποία ο καθένας μας έχει μια προσωπική αντίληψη, η οποία πηγάζει από την εμπειρία της ζωής του για το τι σημαίνει ηγεσία. Ο Bennis (2004) αναφέρει: «η ηγεσία είναι όπως η ομορφιά, δύσκολο να οριστεί αλλά όταν τη δει κάποιος την αναγνωρίζει αμέσως».

2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη μορφή ηγεσίας. Ρόλος της είναι η στήριξη, η υποβοήθηση και η διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η ηγεσία των σχολικών μονάδων δεν είναι μόνο μια απλή εφαρμογή διευθυντικών λειτουργιών. Το σύγχρονο συνεργατικό σχολείο είναι ένας μανθάνων οργανισμός ο οποίος απαιτεί από τους διευθυντές και τις διευθύντριες να αναπτύξουν δεξιότητες,

όπως η ικανότητα δημιουργίας κοινού οράματος, της επίτευξης κοινών στόχων, της δημιουργίας θετικού μαθησιακού κλίματος με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε κέντρο αριστείας, της διαχείρισης υπεύθυνα του κοινού οράματος. Επίσης να αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό, να οικοδομούν σχέσεις, και να αναλαμβάνουν την ομαλή λειτουργία των σχολείων τους.

Η μελέτη της εκπαιδευτικής ηγεσίας οδήγησε σε ένα μεγάλο όγκο βιβλιογραφίας και συζητήσεων που την αναλύουν δείχνοντας μ' αυτόν τον τρόπο την αύξηση του ενδιαφέροντος γι' αυτήν. Έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία απέδειξαν πως η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι Leithwood & Riehl (2003:4) διακρίνουν τρεις λόγους για την έρευνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας:

α. διερευνώνται συστηματικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και υπάρχει ζωντανό ενδιαφέρον για το πώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν αυτά τα αποτελέσματα, β. το πλαίσιο για την εκπαιδευτική ηγεσία στα σχολεία καθώς τα μεγαλύτερα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά περιβάλλοντα γίνονται περισσότερο σύνθετα και δημιουργούν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, γ. τα αποτελέσματα για την ηγεσία δικαιολογούν την εστίαση σε αυτήν.

2.3 ΗΓΕΤΗΣ

Η έννοια του ηγέτη όπως και αυτής της ηγεσίας συναντά πολυάριθμους ορισμούς . Ο ηγέτης είναι το άτομο που ασκεί ηγετική συμπεριφορά. Κρίνεται από τους άλλους με βάση τα «τι» και «πώς» των ενεργειών του. Ο Αριστοτέλης σοφά αναφέρει: «Είμαστε ότι επαναλαμβανόμενα κάνουμε».

Ο Μπουραντάς (2005, σ.198) δίνει τον παρακάτω ορισμό για τον ηγέτη:

«Ηγέτης είναι το άτομο, μα οποιοδήποτε άτομο, το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου. Ο ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να

δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα για να επιτύχουν στόχους σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον».

Χρησιμοποιώντας ο Μπουραντάς την λέξη οποιοσδήποτε, θέλει να τονίσει πως ηγέτης μπορεί να αναδειχθεί οποιοσδήποτε ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει στην ιεραρχία ενός οργανισμού δημόσιου ή ιδιωτικού από τη στιγμή που αυτός ή αυτή εμπνεύσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά στα άλλα μέλη της ομάδας. Η έννοια του ηγέτη στην επιστήμη της Διοίκησης αποκτά άλλο νόημα από ότι π.χ. στην Ιστορία όπου η σημασία είναι αυτή του «μεγάλου ανδρός».

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδηγεί στην παράθεση των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων του ηγέτη. Ηγέτης είναι αυτός που:

Ενεργοποιεί και παρακινεί τους συνεργάτες του . Μέσα από την καθημερινή επαφή με τους συνεργάτες του τους εμπνέει, τους κινητοποιεί, ώστε αυτοί να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός.

Αναπτύσσει ομάδες συνεργασίας. Δημιουργούνται από τον ηγέτη και γίνονται αποτελεσματικές, όταν αυτός διατηρεί το ομαδικό πνεύμα.

Υποστηρίζει τους συνεργάτες του. Αυτό μεταφράζεται ως σωστή ανάθεση καθηκόντων, καθοδήγηση, πληροφόρηση, ενθάρρυνση, απαλοιφή εμποδίων και ελευθερία πρωτοβουλιών.

Συντονίζει και συγχρονίζει τη δράση των διαφόρων ομάδων.

Υλοποίηση του έργου. Αυτό σημαίνει προγραμματισμός, έλεγχος, επίλυση προβλημάτων, εξασφάλιση και αξιοποίηση πόρων.

Αναπτύσσει κουλτούρα ένα από τα κύρια στοιχεία που πρέπει να προσδιορίζουν έναν οργανισμό.

Διαμορφώνει το όραμα το οποίο καθημερινά επικοινωνείται. Είναι η πηγή έμπνευσης του οργανισμού και των ανθρώπων του, προκειμένου αυτοί να αναπτύσσουν τις ενδεδειγμένες συμπεριφορές και να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις.

Καινοτομεί. Ο ηγέτης τολμά να ενεργεί έξω από την ασφάλεια των καθιερωμένων. **Εμπνέει, ωθεί και υποστηρίζει** τους συνεργάτες του στην εφαρμογή καινοτομικών δράσεων.

Ένας ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να διαθέτει μια σειρά χαρακτηριστικών προσωπικότητας:

- Να προσφέρει υπεύθυνη ενημέρωση και γνώση των σκοπών και στόχων του οργανισμού στα μέλη της ομάδας του.
- Να δημιουργεί περιβάλλον εμπιστοσύνης.
- Να προτιμά τη δράση και την ανάληψη κινδύνων.
- Να επικοινωνεί την ελπίδα στα μέλη της ομάδας με τη χρήση κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ώστε αυτά να ενθαρρυνθούν για την πραγματοποίηση των στόχων.
- Να έχει βλέμμα στραμμένο στο μέλλον.
- Να είναι τίμιος.
- Να προσαρμόζεται στις περιστάσεις μετά από ακριβή εκτίμηση των παραγόντων.
- Να είναι διεκδικητικός, φιλόδοξος, αποφασιστικός προσανατολισμένος προς τα επιτεύγματα, φιλόδοξος, με εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ανεκτικότητα στην πίεση και το άγχος, προθυμία ανάληψης ευθύνης, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Να είναι δημιουργικός, διπλωμάτης, να αναπτύσσει στρατηγικές.
- Να είναι οργανωτικός, με πειθώ και κοινωνικές δεξιότητες.
- Να επιμένει στις δύσκολες και προκλητικές καταστάσεις.
- Να έχει αυτοπεποίθηση προκειμένου να κάνει σημαντικές αλλαγές και να αναδιαρθρώσει έναν οργανισμό.
- Να κινητοποιεί και να ενεργοποιεί ενσταλάζοντας στους συνεργάτες το πάθος.
- Να είναι ικανός να μιλήσει στο συναίσθημα των άλλων, ώστε να συντονιστεί με αυτούς μέσω της ακρόασης, της αποδοχής των απόψεων και των συναισθημάτων τους.

Εύκολα προβάλλει το ερώτημα αν ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται. Η απάντηση σ' αυτό είναι και τα δύο μαζί. Ο ηγέτης και γεννιέται και γίνεται. Όλοι οι άνθρωποι φέρουν με τη γέννηση τους ορισμένα χαρακτηριστικά. Στοιχεία της προσωπικότητας τους διαμορφώνονται στη διάρκεια της ζωής τους. Τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα μεγάλο ή μικρό βαθμό. Για να

εξελιχθεί ένας άνθρωπος σε ηγέτη θα πρέπει να καλλιεργεί όλα τα έμφυτα χαρακτηριστικά του με σύστημα και πειθαρχία.

2.4 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν κατανοήσει ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας τους έγκειται στην ύπαρξη διοικητικών στελεχών, τα οποία όχι μόνο να είναι ικανοί διευθυντές με γνώσεις και ικανότητες αλλά να είναι και ηγέτες.

Ένας αντιπροσωπευτικός ορισμός του ηγέτη αναφέρει ότι ο ηγέτης είναι το άτομο εκείνο το οποίο κάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες καταφέρνει να κάνει τα άλλα άτομα να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Είναι εκείνος ο διευθυντής που ανεξάρτητα από την οργάνωση και το ιεραρχικό επίπεδο που βρίσκεται καταφέρνει να πετυχαίνει εξαιρετικά αποτελέσματα με τη βοήθεια ικανοποιημένων συνεργατών.

Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαπνέεται από το αίσθημα της δημιουργικότητας. Οι ηγέτες δημιουργούν κάτι από την αρχή. Η αναδημιουργία του σχολείου συχνά συναντά εμπόδια όπως πολιτικά, θρησκευτικά ή ακόμη και συλλογικά που αντιτίθενται στην αλλαγή. Η έννοια της αλλαγής θα πρέπει όχι μόνο να την κατέχει ο ηγέτης αλλά και να είναι σε θέση να την αναμεταδίδει στους άλλους.

Ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να είναι διατεθειμένος να αναλάβει ρίσκα, να είναι εκσυγχρονιστής, να σκέφτεται συστημικά (αιτία-αποτέλεσμα). Επίσης να διακατέχεται από το αίσθημα της κοινότητας να είναι οραματιστής και συντονιστής πολλών επιπέδων. Επιπλέον ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διακρίνεται από αυτοεκτίμηση, θάρρος, αυτοπειθαρχία που θα τον ενδυναμώσουν στην άσκηση των καθηκόντων του και θα τον βοηθήσουν να γίνει πρότυπο στους συναδέλφους του. Εκτός από τα ηγετικά χαρακτηριστικά απαραίτητες είναι και οι ηγετικές ικανότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και η λήψη των σωστών αποφάσεων σε συνθήκες πίεσης ή κρίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα επικοινωνίας (Μπρίνια, Β., 2008).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000) ο σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει όραμα να επικοινωνεί με τους συναδέλφους του, να αναθέτει ρόλους και ευθύνες να λειτουργεί καινοτομικά, να αξιοποιεί ευκαιρίες ώστε να επιφέρει αλλαγές. Ο

Πασιαρδής (2004) τονίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης γνωρίζει πώς να βοηθά τους εκπαιδευτικούς του να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν περισσότερο τους μαθητές τους να μαθαίνουν και να ανταποκριθούν καλύτερα στις μαθησιακές τους ανάγκες. Ο Σαΐτης (2007) συμπληρώνει ότι ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα: α. να κατανέμει το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο του σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών, β. να παρακινεί τους διδάσκοντες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, γ. να έχει καλή επικοινωνία μαζί τους, δ. να τους καθοδηγεί διοικητικά, ε. να προλαμβάνει και να επιλύει δίκαια τις διαφορές που προκύπτουν στο σχολείο στ. να συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία.

Η έννοια του ηγέτη μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητή αν αναλογιστεί κανείς τις διαφορές μεταξύ ενός διευθυντή και ενός ηγέτη.

ΗΓΕΤΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Οραματιστής	Λογικός
Παθιασμένος	Εμπειρογνώμονας
Δημιουργικός	Επίμονος
Ευέλικτος	Επιλύτης προβλημάτων
Εμπνευστής	Άκαμπτος
Καινοτόμος	Αναλυτικός
Θαρραλέος	Δομημένος
Ευφάνταστος	Συμβουλευτικός
Πειραματικός	Αξιόπιστος
Ανεξάρτητος	Σταθεροποιητικός

Πηγή: Μπρίνια, Β., (2008 σ. 160)

Ο Μιχόπουλος (1998) αναφέρει τρία στυλ ηγεσίας τα οποία επιλέγουν οι διευθυντές.

Η υποστηρικτική, στην οποία ο διευθυντής υποστηρίζει τους συναδέλφους, δέχεται την κριτική και τον διάλογο.

Η κατευθυντική, στην οποία ο διευθυντής προσανατολίζεται στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις προσωπικές ανάγκες των υφισταμένων του. Δε δέχεται τις απόψεις τους και ασκεί αυστηρό έλεγχο στις ενέργειές τους.

Η περιοριστική, όπου ο διευθυντής είναι ο γραφειοκράτης, ο οποίος αναθέτει στους εκπαιδευτικούς έναν όγκο καθηκόντων.

Οι Ζαβλάνος (1998) και Σαϊτής (2007) διακρίνουν τρία βασικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας:

α. την αυταρχική, όπου οι ηγέτες παίρνουν όλες τις αποφάσεις μόνοι τους.

β. τη δημοκρατική, όπου οι ηγέτες επιτρέπουν σε όλους τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων.

γ. τη χαλαρή ηγεσία, όπου οι ηγέτες δίνουν στους άλλους την εξουσία για τη λήψη των αποφάσεων.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που είναι προσηλωμένοι στο όραμα τους, θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους πετύχουν ακόμα κι όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια, υποστηρίζουν την ομαδική και ατομική πρωτοβουλία. Επενδύουν στο χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς και ενισχύουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Βοηθούν τους ανθρώπους να αντιληφθούν τις ικανότητές τους, ώστε να τις αξιοποιήσουν στο μέγιστο βαθμό προσπαθώντας με πάθος αλλά και ενθουσιασμό να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις με τη συνεχή βελτίωση του συστήματος (Fullan, 2003) και να μετατρέψουν τα σχολεία σε κέντρα αριστείας.

2.5 ΠΡΟΤΥΠΑ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Οι πρώτες έρευνες που αφορούν τον τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη ως προς την ομάδα, ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1930 στο Πανεπιστήμιο IOWA από τους R. Lippitt, R. White κάτω από την καθοδήγηση του K. Lewin. Διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας. Ως κριτήριο λήφθηκε ο βαθμός συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ο αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις προσδοκίες των υφισταμένων του, τα κίνητρα συμπεριφοράς τους και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Προσδιορίστηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς το αυταρχικό, το δημοκρατικό ή συμμετοχικό και το εξουσιοδοτικό.

Αυταρχικό πρότυπο. Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του τις αποφάσεις, δε δίνει εξηγήσεις για αυτές και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του και με τη χρήση του φόβου των κυρώσεων.

Λέγεται πως το πρότυπο αυτό ενδείκνυται, όταν οι εργαζόμενοι πρέπει να μάθουν γρήγορα το έργο τους αλλά και όταν δεν ανταποκρίνονται σε άλλο τρόπο ηγεσίας. Το μειονέκτημα του είναι ότι οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη του αποτελέσματος του έργου.

Δημοκρατικό πρότυπο. Η λήψη των αποφάσεων πραγματοποιείται είτε με συμμετοχικές – δημοκρατικές διαδικασίες, είτε γίνεται από τον ηγέτη αφού λάβει υπόψη τις απόψεις των άλλων ή συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Ο τρόπος αυτός διοίκησης αφορά κυρίως εργαζόμενους μορφωμένους με πολλή εμπειρία, υψηλές δεξιότητες, που έχουν αίσθημα ευθύνης, βοηθούν στην εκτέλεση του έργου και είναι δεκτικοί σε αλλαγές και νέες ιδέες. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι αυτό το ηγετικό πρότυπο οδηγεί σε μεγάλη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των μελών της ομάδας.

Εξουσιοδοτικό πρότυπο. Οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη. Αυτός ο τύπος ηγεσίας οδηγεί τον οργανισμό να χάσει τον προσανατολισμό του, τη συνοχή του και καθίσταται αναποτελεσματικός.

Το 1960 ο Douglas McGregor ανέπτυξε τις θεωρίες X και Y. Ο Douglas McGregor πίστευε ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός επηρεάζεται άμεσα από τις αξίες και τα πιστεύω των manager που τον διοικούν και ότι πίσω από κάθε απόφαση ή ενέργειά υπάρχουν «υποθέσεις» για την ανθρώπινη φύση και τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με την αντίληψη Y οι άνθρωποι έχουν μεγάλα περιθώρια ανάπτυξης μέσα από την εργασία. Σύμφωνα με την αντίληψη X της παραδοσιακής διοίκησης μόνο με τακτικές «μαστιγίου και καρότου» μπορεί να βελτιωθεί η λειτουργία του οργανισμού. Οι θεωρίες αυτές δέχθηκαν σφοδρή κριτική από τον Drucker, η οποία στηρίχθηκε στο γεγονός, ότι η καθημερινή εμπειρία διδάσκει ότι οι ίδιοι οι άνθρωποι αντιδρούν διαφορετικά κάτω από άλλες συνθήκες.

Η θεωρία X και Y του Douglas McGregor

ΘΕΩΡΙΑ X	ΘΕΩΡΙΑ Ψ
Οι εργαζόμενοι αποδίδουν, όταν αισθάνονται ανασφαλείς και νιώθουν πίεση.	Η τάση για δημιουργία και φαντασία υπάρχει έμφυτη σε όλους τους ανθρώπους.
Κρατώντας αποστάσεις ο διευθυντής από τους εργαζόμενους, τους ελέγχει καλύτερα.	Αν κάποιος δεν αποδίδει, προσπαθούμε να δούμε τι λάθος έχει κάνει ο διευθυντής.
Αυτοί που διοικούν πρέπει να παίρνουν όλες τις αποφάσεις και να ελέγχουν τα πάντα	Οι εργαζόμενοι πρέπει να αξιολογούν τους προϊσταμένους τους, όπως αξιολογούνται και αυτοί από εκείνους.
	Το ατομικό όφελος μιας προσωπικότητας μπορεί να συνδεθεί με τους στόχους ενός οργανισμού

Πηγή: Μπρίνια, Β., (2008 σελ. 163)

Οι Blake & Mouton το 1964 ανέπτυξαν ένα άλλο πρότυπο ηγεσίας αυτό του συνολικού προσανατολισμού. Σύμφωνα με αυτό προσδιορίζονται δύο βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς.

Η πρώτη διάσταση ονομάζεται «προσανατολισμός προς τους ανθρώπους». Ο ηγέτης που ακολουθεί αυτόν τον τρόπο διοίκησης θεωρεί ότι το πιο πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο ενός οργανισμού είναι ο άνθρωπος, αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες του, αναπτύσσει ανθρώπινες σχέσεις και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Θεωρεί πως όταν ικανοποιούνται τα μέλη του οργανισμού τότε το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό. Αυτή η ηγετική συμπεριφορά αποβλέπει στην ανάπτυξη και ικανοποίηση των ανθρώπων, την διατήρηση καλών ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας.

Η δεύτερη διάσταση ονομάζεται «προσανατολισμός προς τα καθήκοντα». Δίνεται μεγάλη προσοχή στην υλοποίηση του έργου και καθορίζονται με αυστηρότητα οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις των εργαζομένων. Οι σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας είναι τυπικές ενώ οι δομές και οι διαδικασίες είναι προκαθορισμένες. Θεωρεί πως όταν οι στόχοι του έργου επιτυγχάνονται, τότε τα μέλη της ομάδας ικανοποιούνται. Όλες οι ενέργειες του ηγέτη επικεντρώνονται στην υλοποίηση του έργου και την εκτέλεση των καθηκόντων από τα άτομα.

Εύλογα προκύπτει το ερώτημα ποιο πρότυπο ηγεσίας είναι το πλέον αποτελεσματικό; Η απάντηση είναι ότι όλα τα πρότυπα ηγεσίας είναι αποτελεσματικά, όταν ασκούνται στην κατάλληλη περίπτωση. Ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόζει το πρότυπο ηγεσίας του στο έργο που καλείται να υλοποιήσει, στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ασκεί την εξουσία του και στη διοικητική ωριμότητα των ατόμων.

Το τελευταίο στοιχείο είναι το πιο σημαντικό προκειμένου ο ηγέτης να επιλέξει το πρότυπο ηγεσίας. Διοικητική ωριμότητα είναι από τη μια η ικανότητα των ατόμων (γνωρίζουν και μπορούν) να υλοποιούν ένα έργο και από την άλλη η διάθεσή τους (θέλουν) να υλοποιήσουν το έργο. Για τα άτομα με υψηλή διοικητική ωριμότητα δηλαδή θέλουν και μπορούν, η καταλληλότερη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς είναι η δημοκρατική – συμμετοχική. Αντίθετα για τα άτομα με χαμηλή διοικητική ωριμότητα τα οποία ούτε θέλουν ούτε μπορούν να πραγματοποιήσουν το έργο, η καταλληλότερη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς είναι η αυταρχική.

2.6 ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα διοικείται και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένα πολιτικά συγκεντρωτικό σύστημα με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Στην νομοθεσία για την εκπαίδευση του 1985 (Νόμος 1566/1985) θεμελιώθηκε η αποκέντρωση με τη θεσμοθέτηση οργάνων με τη συμμετοχή εκπροσώπων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συλλογικών φορέων, η λειτουργία αυτών, όμως δεν ολοκληρώθηκε ποτέ.

Στην πραγματικότητα υπήρξε μια εκχώρηση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων, κρατώντας η κεντρική εξουσία το δικαίωμα της τελικής απόφασης. Στο σύστημα διοίκησης των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση. Η μορφή αυτή της διάρθρωσης στηρίζεται στις αρχές

α) της ιεραρχικής κλίμακας, όπου η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού δηλαδή τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, δηλαδή στο διευθυντή σχολικής μονάδας και

β) της ενότητας της διοίκησης, όπου κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο ενώ τα περιφερειακά όργανα περιορίζονται στην ευθύνη της εφαρμογής των αποφάσεων αυτών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από τα πλέον συγκεντρωτικά διεθνώς, με συνέπεια να πλήττεται η ίδια η αποτελεσματικότητά του.

Το σχολείο είναι η βασική οργανωτική μονάδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ο κοινωνικός χώρος, μέσα στον οποίο συντελείται η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στη βάση συγκεκριμένων σκοπών, όπως αυτοί καθορίζονται από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική.

Ως οργανωτική μονάδα, το σχολείο εκφράζει ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ κοινωνικών θέσεων και ρόλων (οργανωτική δομή) που διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και κανόνες.

Αυτό σημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι του συγκεκριμένου συστήματος (θέσεων και ρόλων), γνωρίζουν ποιες είναι οι υποχρεώσεις - καθήκοντα και τα δικαιώματά τους και τι οφείλουν να πράξουν ανά πάσα στιγμή (αναμενόμενη συμπεριφορά = ρόλος).

Η οργανωτική δομή του σχολείου κατά τον Σαϊτή (2011) περιλαμβάνει την ύπαρξη δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, μια ιεραρχική δομή, συγκεκριμένο τρόπο μεταβίβασης της εξουσίας - ευθύνης κλπ., τα οποία καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία (τυπική οργάνωση), ενώ ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας τους εξαρτάται από παράγοντες όπως το προσωπικό στυλ, η προσωπικότητα, τα κίνητρα, οι επιδιώξεις και οι ενδεχόμενες συγκρούσεις των ίδιων των διοικητικών οργάνων (άτυπη οργάνωση).

Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εκτός από το οργανωτικό σχήμα και τους αναγκαίους ανθρώπινους και υλικούς πόρους, προϋποθέτει και τον παράγοντα εκείνο που θα συντονίσει, θα κατευθύνει, θα ελέγχει, θα προγραμματίζει και θα λαμβάνει αποφάσεις κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Με άλλα λόγια προϋποθέτει ικανή διοίκηση. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η διοικητική λειτουργία του σχολείου είναι εξίσου σημαντική με την εκπαιδευτική και μαθησιακή λειτουργία (Σαϊτής, 2000).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (αρθ.11, Ν. 1566/85), τη διοίκηση του σχολείου, ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων.

Σύμφωνα με τις προβλέψεις του Ν. 1566/85, ο οποίος καθορίζει και το θεσμικό πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας καθώς και τον τρόπο λήψης αποφάσεων σε αυτό το επίπεδο, ως όργανα διοίκησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, ορίζονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων.

Ο διευθυντής μαζί με τον υποδιευθυντή είναι τα μονομελή όργανα τη σχολικής μονάδας, που σύμφωνα με τη νομοθεσία ασκούν διοικητικά, διδακτικά και εποπτικά καθήκοντα.

Σύμφωνα με το άρθρο 11 κεφ. Δ εδ. 1 του Ν.1566/85 «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Ακόμη ο διευθυντής πληροφορεί, εισηγείται, διαπραγματεύεται, συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων και ταυτόχρονα τις υλοποιεί. Στα πλαίσια αυτά, ο διευθυντής ως προϊστάμενη αρχή στο χώρο του σχολείου, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον - σχολική κουλτούρα- και να καθοδηγήσει τους υφιστάμενους του σε δημιουργικές δραστηριότητες που καθιστούν το σχολείο ανοικτό στον έξω κόσμο. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική κλίμακα της εκπαιδευτικής διοίκησης, που μπορεί να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εργασία των διδασκόντων. Βέβαια, η σωστή λειτουργία του σχολείου εξαρτάται και από τις ικανότητες του διευθυντή να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και από τη διάθεση των διδασκόντων για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών (Σαΐτης, 2001, Dunham, R. D. & PierceL., 1989).

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, «ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, κα). Έργο του είναι ο σχεδιασμός - προγραμματισμός και η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη

εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Οι αποφάσεις του κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας».

2.7 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ηγεσία του (Μαραθεύτης, 1981), είναι το κυρίαρχο στοιχείο στην επιτυχία των στόχων του σχολείου ως οργανισμού. Ο Διευθυντής, σε καθημερινή βάση και στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, πρέπει να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα που απαιτούν άμεση επίλυση και κρίσιμες και σοβαρές αποφάσεις. Τα νέα δεδομένα, τα οποία απαιτούν ένα ευέλικτο και ανταγωνιστικό σχολείο, δημιουργούν την ανάγκη για ένα πολύπλοκο πλέγμα ρόλων για τον διευθυντή ο οποίος θα "ξεκινήσει, θα ζωογονήσει, θα καθοδηγήσει, θα εξασφαλίσει τη συνεχή βελτίωση των ανθρώπινων πόρων και την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στο αποτελεσματικό σχολείο" (Κάντας, 1998).

Ο επικεφαλής του σχολείου υποχρεούται να έχει επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην αποστολή του. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), το 88-90% των διευθυντών δεν έχει ούτε βασική εκπαίδευση. Ένας σημαντικός λόγος για αυτή την έλλειψη προσόντων είναι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών, όπου οι ακαδημαϊκές γνώσεις τους υποβαθμίζονται, η εξειδίκευσή τους σε οργανωτικά και διοικητικά θέματα δεν λαμβάνεται υπόψη, ενώ τα έτη υπηρεσίας αυξάνονται (Νόμος 3467/2007) (Δαράκη, 2007). Παρά την τάση να αξιολογούν τα προσόντα τους, οι εκπαιδευτικές ομάδες που γνωρίζουν την ανικανότητά τους να εκπαιδεύσουν οι ίδιοι, τόνισαν την ανάγκη να οργανωθούν προγράμματα κατάρτισης με συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τη φύση, το περιεχόμενο και τη συνάφεια των παρόχων κατάρτισης (Κωστίκα, 2004).

Η εκπαίδευση των διευθυντικών στελεχών σε θέματα όπως οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής διαχείρισης, οι βασικές αρχές της ψυχολογίας, η διαχείριση και διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, η διαχείριση των μονάδων κατάρτισης θεωρείται

πλέον απαραίτητη για να γίνει ο διευθυντής επαγγελματίας με ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση .

Κατά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, το θέμα της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτέλεσε βασικό μέλημα στην εκπαιδευτική έρευνα. Σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρώνονται σε ενέργειες κατάρτισης που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1999. Eurodice, 1995). Η συζήτηση για την εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντών σχετίζεται με τις απαιτήσεις για διεύρυνση της «αυτονομίας» των σχολικών μονάδων, τη διεύρυνση της «παιδαγωγικής ελευθερίας» των εκπαιδευτικών, την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, την «αποτελεσματική» διοίκηση και την υποστήριξη της εργασίας για ευέλικτες μορφές διοίκησης και για τη μετάβαση από τη γραφειοκρατία στη δημόσια διοίκηση, αλλά και με τον περιορισμό των διαθέσιμων πόρων (Ανδρέου, 2005).

Η υποστήριξη του διευθυντή για την επαγγελματική εξέλιξη πρέπει να δοθεί προκειμένου να αποσυρθεί από το ρόλο ενός γραφειοκρατικού διευθυντή ο οποίος ασχολείται μόνο με την τήρηση νόμων, εγκυκλίων και οδηγιών και γίνεται επικεφαλής της αναδιοργάνωσης του σχολείου, ενθαρρύνει την εισαγωγή καινοτομιών, διαχειρίζεται την αλλαγή, διαχειρίζεται σωστά τους ανθρώπινους πόρους και ενεργεί ως εμπνευστής και εμπλεκόμενος όλων των εμπλεκόμενων σχολών.

2.8 Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ – ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σε προηγούμενες δεκαετίες του 1970 & 1980, οι δράσεις του αποτελεσματικού διευθυντή ήταν συνυφασμένες με την άσκηση του ελεγκτικού έργου προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που αποτελούσαν τα μέλη της κοινότητας της σχολικής μονάδας.

Σήμερα με τις νέες συνθήκες, προστίθενται στις αρμοδιότητές του και άλλα έργα, όπως η οργάνωση της σχολικής μονάδας, ο συντονισμός των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και η ενεργός παρέμβασή του στην ανάπτυξη και επέκταση του έργου της. Για να είναι αποτελεσματικός ο νέος διευθυντής και να επιτευχθούν τα παραπάνω σύμφωνα με τους Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008), πρέπει να ισορροπεί

ανάμεσα σε δύο βασικούς ρόλους: να είναι ο διευκολυντής-«καθοδηγητής» σε ζητήματα επαγγελματικά, υπηρεσιακά, αλλά και εμπυχωτής-«διαμεσολαβητής της γνώσης» σε ζητήματα παιδαγωγικά και διδακτικά. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με διάφορες μεθόδους και στρατηγικές και να διαδραματίζει διάφορους ρόλους ανάλογα με την περίσταση. Άρα θα πρέπει να διαμορφώνει την στρατηγική του ανάλογα με τις περιστάσεις και τους ρόλους του.

Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Μέσα σε μια καθημερινή αλληλεπίδραση με θέματα εσωτερικής και εξωτερικής διαχείρισης ο διευθυντής σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος και με καταστάσεις, που απαιτούν άμεση επίλυση και την λήψη σοβαρών αποφάσεων. Ο διευθυντής οφείλει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον οφείλει να διαχειρίζεται τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς τους, της εργασιακής προσφοράς τους, και να αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ολότητα. Αναμφίβολα και η επιδίωξη καλής συνεργασίας και ενεργούς εμπλοκής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων εντάσσεται στις πρωτοβουλίες που πρέπει να πάρει το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σαϊτής, 2005). Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται πρακτικές που αναφέρονται στην ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Ο διευθυντής σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας παρέχουν αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των εργασιών που έχουν στο σπίτι και επιβλέπουν τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητες στην τάξη (Σαϊτής, 2005).

Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού

περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Γαλανάκη, 2006). Για κάθε προσπάθεια ο διευθυντής ως ηγέτης, συνεπικουρούμενος από τη διοίκηση θα πρέπει να καθορίζει τους μακροπρόθεσμους στόχους και τα προγράμματα που απαιτούνται για την υλοποίησή τους. Η ύπαρξη και η εφαρμογή μιας στρατηγικής θα εξασφαλίσει την ομοιομορφία των αποφάσεων που λαμβάνονται.

Η στρατηγική μιας ομάδας διαμορφώνεται κάτω από την επιρροή της κουλτούρας. Ο διευθυντής στις ενέργειες του αυτές θα πρέπει να γνωρίζει ότι η κουλτούρα είναι επίκτητη. Με την εφαρμογή μια εκπαιδευτικής στρατηγικής με στόχο τις αλλαγές και την ανάπτυξη μέσα σε ένα πλαίσιο διαρκώς μεταβαλλόμενο, απαιτούνται και αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού. Απαιτείται να αναδειχτεί η αξία του έργου των εκπαιδευτικών, να υπάρξει συνεργασία των συμπαραγωγών του εκπαιδευτικού έργου (δηλαδή της διοίκησης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών). Επιπλέον να εφαρμόσει έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης του βαθμού επίδρασης των διαφόρων παραγόντων αλλαγής. Τέλος να φροντίσει να υλοποιηθούν προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων στην κατεύθυνση βελτίωσης της σχολικής κοινότητας ενώ βασικό είναι να προάγει τις αρχές και τις αξίες του στην καθημερινή σχολική ζωή (Komives & Wagner, 2009).

2.9 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Η άσκηση της διοικητικής λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πραγματώνεται σε εθνικό, περιφερειακό, και τοπικό/σχολικό επίπεδο, γεγονός που προϋποθέτει μια σειρά από διευθυντικά διοικητικά στελέχη, ενταγμένα στη διοικητική ιεραρχία του συστήματος, στα οποία το οργανωτικό-θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αναθέτει συγκεκριμένα διοικητικά και ελεγκτικά καθήκοντα και παραχωρεί τυπικές, νομικά κατοχυρωμένες εξουσίες.

Στα στελέχη αυτά εντάσσεται και ο διευθυντής σχολικής μονάδας. Με το άρθρο 27της υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') Υπουργικής Απόφασης βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα:

α) καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία,

β) καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα,

γ) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά,

δ) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς,

ε) ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Με βάση τα άρθρα 28-32 της παραπάνω Υπουργικής Απόφασης αναλαμβάνει γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου και επιτυγχάνουν την αγαστή συνεργασία του με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς αυτών.

Κι αυτό γιατί, ενώ πρόκειται για ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων είναι ιεραρχικές, λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού έργου ως παιδαγωγικού και διδακτικού γεγονότος που επιτελείται στον σχολικό οργανισμό, το εκπαιδευτικό διοικητικό μοντέλο, θεωρείται ότι ανήκει και στο λεγόμενο «εταιρικό» μοντέλο διακυβέρνησης. Τούτο σημαίνει ότι όλα τα όργανα που απαρτίζουν μια ομάδα ή σύνολο διοίκησης επιδιώκουν ή πρέπει να επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό, που αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών. Για τον λόγο μάλιστα αυτό, οι σχέσεις τους επιβάλλεται να βασίζονται στη συνεργασία και όχι αποκλειστικά στην ιεραρχική κατανομή αρμοδιοτήτων. Έτσι εξηγείται, γιατί ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να

συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων και όχι απλά να προΐσταται ,επίσης ο Συντονιστής, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός διευθυντής οφείλουν να συνεργάζονται τόσο μαζί του όσο και μεταξύ τους, κι όχι απλά να διοικούν ιεραρχικά (Κόντης, Μουτόπουλος, & Κόντη, 2007).

2.10 Στυλ ηγεσίας

Ο Μπους έχει παρουσιάσει και ταξινομήσει θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης για πάνω από 20 χρόνια (Μπους, 1986, 1995, 2003). Το έργο αυτό ταξινομεί τις κύριες θεωρίες σε έξι βασικά μοντέλα: επίσημο, συλλογικό, πολιτικό, υποκειμενικό, αμφίβολο και πολιτιστικό.

Πιο πρόσφατα, αναθεώρησε τις έννοιες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ιδιαίτερα όσον αφορά το έργο που διεξάγεται στο Αγγλικό Εθνικό Κολλέγιο για την Ηγεσία του Σχολείου (Bush & Glover, 2014). Η ηγετική βιβλιογραφία έχει δημιουργήσει ένα σύνολο εναλλακτικών και ανταγωνιστικών μοντέλων. Μερικοί συγγραφείς προσπάθησαν να συγκεντρώσουν αυτές τις διαφορετικές έννοιες σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων ή "τύπων". Η πιο γνωστή από αυτές τις τυπολογίες είναι ότι από τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), ο οποίος εντόπισε έξι «μοντέλα» εξετάζοντας 121 άρθρα σε τέσσερα διεθνή περιοδικά. Οι Bush & Glover (2014) επέκτεινε αυτή την τυπολογία σε οκτώ βαθμούς. Αυτά είναι μεταξύ των εννέα μοντέλων ηγεσίας, παράλληλα με τα μοντέλα διαχείρισης που αναφέρονται παραπάνω.

2.10.1 Διοικητική ηγεσία

Οι Leithwood et al (1999) ορίζουν αυτό το μοντέλο ως:

Η διοικητική ηγεσία υποδηλώνει ότι η εστίαση των ηγετών πρέπει να είναι στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές και ότι, αν οι λειτουργίες αυτές αποδώσουν καλά, θα διευκολυνθεί η εργασία των άλλων στην οργάνωση. Οι περισσότερες προσεγγίσεις της διοικητικής ηγεσίας υποθέτουν επίσης ότι η συμπεριφορά των οργανωτικών μελών είναι σε μεγάλο βαθμό λογική. Η εξουσία και

η επιρροή χωρίζονται σε επίσημες θέσεις ανάλογα με την κατάσταση αυτών των θέσεων στην οργανωτική ιεραρχία.

Αυτός ο ορισμός είναι πολύ κοντά σε αυτόν που δόθηκε για «επίσημα μοντέλα» στην τριλογία βιβλίων για το θέμα αυτό (Bush, 1986, 1995, 2003).

Η διοικητική ηγεσία επικεντρώνεται στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων με επιτυχία αντί να σχεδιάζει ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο. Αυτή η προσέγγιση είναι πολύ κατάλληλη για τους ηγέτες των σχολείων που εργάζονται σε κεντρικά συστήματα, δεδομένου ότι δίδεται προτεραιότητα στην αποτελεσματική εφαρμογή εξωτερικών ελέγχων, ιδίως εκείνων που καθορίζονται από ανώτερα επίπεδα εντός της γραφειοκρατικής ιεραρχίας.

Ο Sebakwane (1997), βασισμένος σε μια έρευνα που διεξήχθη στη δεκαετία του 1980, ισχυρίζεται ότι η επιστημονική διοίκηση μεταφέρθηκε από βιομηχανικές εταιρείες σε σχολεία μαύρων στη Νότια Αφρική για να φέρει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε μια εποχή όπου τα μαθήματα σε μαύρους γινόταν εν μέσω διαμαρτυριών μαθητών και εκπαιδευτικών. "Αυτά τα δεδομένα είναι σύμφωνα με το μοντέλο που περιγράφεται από τον McLennan & Thurlow (2003).

Παρά τη συσχέτισή της με την προηγούμενη διανομή, η ηγεσία των διευθυντών παραμένει σημαντική για τη Νότια Αφρική στον 21ο αιώνα. Όπως προαναφέρθηκε, η επίτευξη λειτουργικών σχολών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της μάθησης. Η αποτελεσματικότητα απαιτεί ήρεμα και ομαλά σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας.

Η διοικητική ηγεσία έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, ειδικά για τα γραφειοκρατικά συστήματα, αλλά υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της με ενθουσιασμό στα σχολεία και τα κολλέγια λόγω του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Αν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτές δεν έχουν τις δικές τους «καινοτομίες» αλλά απλώς πρέπει να εφαρμόσουν αλλαγές που επιβάλλονται από το εξωτερικό, είναι πιθανό να το κάνουν χωρίς ενθουσιασμό, οδηγώντας σε μια πιθανή αποτυχία (Bush, 2003).

2.10.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Ο Μπους (2003) συνδέει τρία μοντέλα ηγεσίας με το "συλλογικό" μοντέλο διαχείρισης του. Η πρώτη είναι η "μετασχηματιστική ηγεσία".

Αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι η κεντρική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των οργανωτικών μελών. Τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για οργανωτικούς στόχους και μεγαλύτερες δυνατότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρούνται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood et al., 1999).

Οι Caldwell και Spinks (1992) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απαραίτητη για τα αυτόνομα σχολεία:

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καταφέρνουν να κερδίσουν τη δέσμευση των υποστηρικτών σε τέτοιο βαθμό ώστε ... τα υψηλότερα επίπεδα επίτευξης να γίνουν σχεδόν ηθικά επιτακτικά. Κατά την άποψή μας, απαιτείται μια ισχυρή ικανότητα μετασχηματιστικής ηγεσίας για την επιτυχή μετάβαση σε ένα αυτοδιαχειριζόμενο σχολικό σύστημα.

Το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι περιεκτικό δεδομένου ότι παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στην ηγεσία του σχολείου, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα και όχι τη φύση ή την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως όχημα για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και είναι πιθανότερο να γίνει αποδεκτό από τον αρχηγό παρά από τους ηγέτες (Chirichello, 1999). Ο Allix (2000) προχωράει περαιτέρω και ισχυρίζεται ότι η ηγεσία μετασχηματισμού έχει τη δυνατότητα να γίνει "δεσποτική" εξαιτίας των ισχυρών, ηρωικών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της.

Το αγγλικό σύστημα, για παράδειγμα, απαιτεί όλο και περισσότερο από τους ηγέτες των σχολείων να συμμορφώνονται με κυβερνητικές συνταγές, οι οποίες επηρεάζουν τους στόχους, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις παιδαγωγικές αξίες. Υπάρχει "ένα πιο συγκεντρωτικό, πιο κατευθυνόμενο και πιο ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα [που] έχει μειώσει δραστικά τη δυνατότητα μιας πραγματικά μεταμορφωτικής εκπαίδευσης και ηγεσίας" (Bottery, 2001).

Μια προσέγγιση μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Οι στόχοι των ηγετών και των υποστηρικτών συγχωνεύονται σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι ρεαλιστική η ανάληψη μιας αρμονικής σχέσης και μιας πραγματικής σύγκλισης που θα οδηγήσει σε συμφωνημένες αποφάσεις. Στη Νότιο Αφρική, ο "μετασχηματισμός" απαιτεί δράση σε όλα τα επίπεδα και υπάρχουν όρια σε ό, τι μπορούν να επιτύχουν οι εκπρόσωποι ελλείψει κατάλληλων φυσικών, ανθρώπινων και οικονομικών πόρων.

2.10.3 Συμμετοχική ηγεσία

"Η συμμετοχική ηγεσία ... υποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο της ομάδας" (Leithwood et al., 1999). Αυτό το μοντέλο υποστηρίζεται από τρεις παραδοχές:

- Η συμμετοχή θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Η συμμετοχή δικαιολογείται από δημοκρατικές αρχές, και
- Στο πλαίσιο της διαχείρισης βάσει ισότοπων, η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο (Leithwood et al., 1999).

Ο Sergiovanni (1984) υπογραμμίζει τη σημασία μιας συμμετοχικής προσέγγισης. Αυτό θα καταφέρει να "συνδέσει" το προσωπικό μαζί και να διευκολύνει την πίεση στους διευθυντές των σχολείων. "Τα βάρη ηγεσίας θα είναι λιγότερα εάν η ηγεσία και οι ρόλοι μοιραστούν και αν η έννοια της πυκνότητας ηγεσίας θα είναι μια βιώσιμη αντικατάσταση της ηγεσίας".

2.10.4 Συναλλακτική ηγεσία

Ο Bush (2003) συνδέει την ηγεσία του εμπορίου με το πολιτικό του μοντέλο. Στα πολιτικά μοντέλα υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών για την επίλυση των διαφορών υπέρ των πιο σημαντικών παραγόντων:

Η ηγεσία στο εμπόριο είναι μια ηγεσία στην οποία οι σχέσεις με τους υφισταμένους βασίζονται σε μια ανταλλαγή για μια αξιόλογη πηγή. Στην ηγεσία συναλλαγών, η

αλληλεπίδραση μεταξύ διαχειριστών και εκπαιδευτικών είναι συνήθως επεισοδιακή, βραχύβια και περιορίζεται στην συναλλαγή ανταλλαγής (Miller & Miller, 2001).

Ο ορισμός των Miller και Miller (2001) αναφέρεται στην ηγετική θέση της αγοράς ως διαδικασία ανταλλαγής. Η ανταλλαγή είναι μια καθιερωμένη πολιτική στρατηγική για τα μέλη των οργανώσεων. Οι διευθυντές έχουν τη δύναμη που προκύπτει από τις θέσεις τους ως επίσημοι ηγέτες των σχολείων τους. Ωστόσο, ο Διευθυντής απαιτεί συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. Μια ανταλλαγή μπορεί να προσφέρει οφέλη και στα δύο μέρη της συμφωνίας. Ο σημαντικότερος περιορισμός μιας τέτοιας διαδικασίας είναι ότι δεν δεσμεύει το προσωπικό πέρα από τα άμεσα κέρδη που παράγει η συναλλαγή. Όπως υποδηλώνει ο ορισμός του Miller και του Miller, η ηγεσία του εμπορίου δεν δημιουργεί μακροπρόθεσμη δέσμευση για τις αξίες και το όραμα που προωθούνται από τους ηγέτες των σχολείων.

2.10.5 Μεταμοντέρνα ηγεσία

Ο Μπους (2003) επισημαίνει ότι η μεταμοντέρνα ηγεσία ευθυγραμμίζεται στενά με το μοντέλο υποκειμενικής διαχείρισης. Το μεταμοντέρνο μοντέλο δείχνει ότι οι ηγέτες πρέπει να σέβονται και να δίνουν προσοχή στις διαφορετικές και ατομικές προοπτικές των ενδιαφερομένων. Πρέπει επίσης να αποφύγουν την εξάρτηση από την ιεραρχία, διότι η έννοια αυτή δεν έχει μεγάλη σημασία σε μια τόσο ρευστή οργάνωση. Ο Starratt (2001) ευθυγραμμίζει τον μεταμοντερνισμό με τη δημοκρατία και υποστηρίζει μια "περισσότερη συμβουλευτική, συμμετοχική, προσανατολιστική στάση", μια προσέγγιση συνεπή με την συμμετοχική ηγεσία.

Οι Sackney και Mitchell (2001) υπογραμμίζουν τη σημασία της «φωνής» στη μεταμοντέρνα ηγεσία. Τα ενδιαφερόμενα μέρη έχουν το δικαίωμα ακρόασης. Αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της Νότιας Αφρικής στον 21ο αιώνα. Οι διευθυντές πρέπει να διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των εκπαιδευομένων και της σχολικής κοινότητας σε όλα τα θέματα που επηρεάζουν τα συμφέροντά τους. Η μεταμοντέρνα ηγεσία είναι ένα όχημα για την επίτευξη αυτού του στόχου.

2.10.6 Ηθική ηγεσία

Αυτό το μοντέλο υποθέτει ότι η κρίσιμη εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από λογικές αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή καλό (Leithwood et al., 1999). Ο Sergiovanni (1984) λέει ότι «τα Ακραία Σχολεία έχουν κεντρικές ζώνες αξιών και πεποιθήσεων που έχουν ιερά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά». Στη συνέχεια προσθέτει ότι η «διοίκηση» είναι μια «ηθική τέχνη» (Sergiovanni, 1991).

Ο West-Burnham (1997) συζητά δύο προσεγγίσεις της ηγεσίας, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως "ηθικές". Η πρώτη περιγράφει ως "πνευματική" και σχετίζεται με την "αναγνώριση ότι πολλοί ηγέτες έχουν αυτό που θα μπορούσαν να καλούνται προοπτικές" ανώτερης τάξης. "Αυτοί μπορεί να ... αντιπροσωπεύονται από μια συγκεκριμένη θρησκευτική σχέση. παρέχουν τη βάση για αυτογνωσία. Η δεύτερη κατηγορία είναι η «ηθική εμπιστοσύνη», η ικανότητα να ενεργεί με τρόπο συμβατό με ένα ηθικό σύστημα και συνεπής με την πάροδο του χρόνου.

Ο Sergiovanni (1991) υποστηρίζει ότι τόσο η ηθική ηγεσία όσο και η ηγεσία χρειάζονται για να αναπτύξουν μια μαθησιακή κοινότητα:

Στην αρχή, η πρόκληση της ηγεσίας είναι να κάνει ειρήνη με δύο ανταγωνιστικούς ελέγχους, διαχειριστικούς και ηθικούς. Οι δύο έλεγχοι είναι αναπόφευκτοι και η παραμέληση δημιουργεί προβλήματα. Τα σχολεία πρέπει να εργάζονται αποτελεσματικά για να επιβιώσουν, αλλά για να μετατρέψουν το σχολείο σε ίδρυμα, πρέπει να βρεθεί μια κοινότητα μάθησης. Αυτή είναι η ηθική επιταγή που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων.

2.10.7 Καθοδηγητική ηγεσία

Η καθοδηγητική ηγεσία διαφέρει από τα άλλα μοντέλα που εξετάζονται σε αυτό το κεφάλαιο, επειδή επικεντρώνεται στην κατεύθυνση επιρροής και όχι στη φύση και την πηγή της. Η αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση της διδασκαλίας και της

μάθησης ως βασική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδήγησε στην υποστήριξη αυτής της προσέγγισης, κυρίως από το Αγγλικό Εθνικό Κολλέγιο για την Ηγεσία του Σχολείου, το οποίο την περιλαμβάνει ως μια από τις δέκα από τις προτάσεις ηγεσίας της.

Το Southworth (2002) αναφέρει ότι "η ηγεσία της ηγεσίας ενδιαφέρεται έντονα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης των σπουδαστών". Οι ορισμοί των Bush και Glover (2002) υπογραμμίζουν την κατεύθυνση της διαδικασίας επιρροής:

Η καθοδηγητική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και μάθηση και στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην εργασία με τους μαθητές. Η επιρροή των ηγετών βασίζεται στη μάθηση των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την επιρροή της επιρροής και όχι στην ίδια την επιρροή.

Η διαχείριση στην εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός. Η χρηστή διακυβέρνηση αποτελεί βασική πτυχή κάθε εκπαιδευτικής υπηρεσίας, αλλά ο κεντρικός της στόχος είναι η προώθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Το καθήκον της διοίκησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι τελικά να δημιουργήσει και να υποστηρίξει τις συνθήκες υπό τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι σε θέση να επιτύχουν μάθηση. Ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθηση είναι επομένως το κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας της διαχείρισης.

Οι έρευνες των Bush και Heystek (2006) στο Gauteng έδειξαν ότι μόνο το 27,2% των διαχειριστών της έρευνας το χαρακτήρισε ως ανάγκη κατάρτισης. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές δεν βλέπουν το ρόλο τους ως «ηγέτες της μάθησης». Δεδομένων των ριζικών αλλαγών στη σχολική διακυβέρνηση και τη διοίκηση, είναι κατανοητό ότι οι διευθυντές θέλουν να δώσουν προτεραιότητα στη δημοσιονομική διαχείριση και τη διαχείριση του προσωπικού, καθώς και στις σχέσεις με τα διοικητικά όργανα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ. Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των γυναικών στον ελλαδικό χώρο

Το επάγγελμα της δασκάλας για την Ελληνίδα δεν προέκυψε φυσικά και αβίαστα αλλά αποτελούσε για πολλά χρόνια τον μοναδικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Η πορεία της γυναίκας για την κατάκτηση της εκπαίδευσής της ήταν δύσκολη με πολλά εμπόδια αν σκεφτούμε όλους αυτούς τους περιορισμούς τους οποίους είχε υποστεί. Οι εκπαιδευτικές διεκδικήσεις, οι οποίες σήμερα φαντάζουν ως φυσικό δικαίωμα για κάθε άνθρωπο, στην περίπτωση των γυναικών χρειάστηκε πολύ χρόνο και πολλούς αγώνες.

Η εκπαίδευση που δέχονταν οι γυναίκες ήταν διαφοροποιημένη ως προς την οργάνωση και το σκοπό της ενισχύοντας μ' αυτόν τον τρόπο το διαχωρισμό των δύο φύλων. Οι όροι που χρησιμοποιούνται είναι «περί ανατροφής» για τα κορίτσια και «περί εκπαιδύσεως» για τα αγόρια (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιμπράντη, Καπέλλα-Λαγουδάκη, 2001). Τον 19^ο αιώνα όλες οι θεωρίες που αναδείχθηκαν είχαν ως σκοπό τους να υποστηρίξουν τη φυσική και διανοητική κατωτερότητα των γυναικών. Το γεγονός αυτό δικαιολογούσε με τη σειρά του τους ιεραρχικά κοινωνικούς ρόλους για τους άνδρες και τις γυναίκες. Η εκπαίδευση των γυναικών λάμβανε υπ' όψη το ρόλο της ως συζύγου και μητέρας και προσανατολιζόταν σε πρόγραμμα μαθημάτων, το οποίο διαπνεόταν από τις αρετές της αγνότητας, της σεμνότητας και της αυτοπειθαρχίας.

Τον 19^ο αιώνα ανθίζει και το φεμινιστικό κίνημα, το οποίο κατορθώνει να κινητοποιήσει τις γυναίκες προβάλλοντας το θέμα της ισότητας. Η βιομηχανική επανάσταση εκτός των άλλων σηματοδοτεί και την αλλαγή της κοινωνικής θέσης της γυναίκας. Η γυναίκα πλέον εργάζεται και είναι οικονομικά ανεξάρτητη. Επίσης η εκπαίδευση της αποκαλύπτει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται.

Η δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα πλέον αναγνωρίζεται ως δικαίωμα και γίνεται υποχρεωτική μόλις το 1834. Περιορίζεται δυστυχώς μόνο στην

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το ποσοστό είναι χαμηλό. Αυτό είχε αρνητικό αποτέλεσμα, όταν στην απογραφή του 1879 το ποσοστό αναλφαβητισμού των Ελληνίδων άγγιζε το 93% ενώ για τους άνδρες το 69% (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983: 131, 231-2, 237).

Το 1893 είναι η χρονιά κατά την οποία θεμελιώνεται η Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την ίδρυση των Διδασκαλείων και των Παρθεναγωγείων. Στα δημόσια σχολεία τα κορίτσια παρακολουθούν πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο έχει ως σκοπό του να τις προετοιμάσει για το μελλοντικό τους ρόλο ως συζύγου και μητέρας. Το κράτος δεν ενδιαφέρεται για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μ' αυτόν τον τρόπο ανοίγει το δρόμο στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Ιδιώτες αναλαμβάνουν την ίδρυση σχολείων τα οποία όμως απευθύνονται κυρίως στα κορίτσια της αστικής τάξης. Αυτά διαθέτουν το οικονομικό υπόβαθρο, ώστε να πληρώσουν τα δίδακτρα και να λάβουν ανώτερη εκπαίδευση.

Αποδεικνύεται μ' αυτόν τον τρόπο ότι η κρατική εκπαιδευτική πολιτική έδινε βαρύτητα στην εκπαίδευση των ανδρών χρησιμοποιώντας κρατικά κονδύλια ενώ η εκπαίδευση των γυναικών εγκαταλείπεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία και τις δωρεές ευεργετών δηλωτικά της σπουδαιότητας παροχής εκπαίδευσης ανάλογα με το φύλο.

Η ανάγκη της εκπαίδευσης των γυναικών είχε ως επιχειρήματα, ότι η μητέρα είναι εκείνη που μεταδίδει στα παιδιά τα πρώτα στοιχεία του Ελληνισμού και του Χριστιανισμού. Ως εκ τούτου μια τόσο σοβαρή αποστολή δεν μπορεί να εγκαταλειφθεί αποκλειστικά στο μητρικό ένστικτο (Φουρναράκη, 1987:16). Η μορφή και το είδος της εκπαίδευσης απασχόλησε τους ιθύνοντες και μετά την καθιέρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, εξαιτίας ιδεολογημάτων που αφορούσαν την ηθική, την απειλή του οικογενειακού θεσμού καθώς και το ρόλο – προορισμό της γυναίκας.

Αξίζει να γίνει αναφορά σε μερικά ακόμη ιστορικά στοιχεία ενδεικτικά της εκπαίδευσης των γυναικών. Το πρώτο Παρθεναγωγείο, ιδρύθηκε από τη Φιλόμουσο Εταιρεία των Αθηνών το 1825 και το πρώτο δευτεροβάθμιο «ελληνικό» Παρθεναγωγείο ιδρύθηκε το 1830 από το Δήμο Ερμούπολης και λειτούργησε με δημοτικά έξοδα.

Μέσα σ' αυτήν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα φαίνεται βέβαιο ότι οι απόψεις για το σκοπό της γυναικείας εκπαίδευσης στο «να πάρει η γυναίκα τη θέση της, την

αντίστοιχη με την αξία της θέσης, στις ανώτερες εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής» (Γληνός, 1921:2) θα φαίνονταν ανατρεπτικές και χαοτικές.

Τα δημοσιεύματα της εποχής υποβαθμίζουν το θέμα παρουσιάζοντας τη λόγια δεσποινίδα ως ολίγον μύωπα, συχνά αφηρημένη, ολίγον νευροπαθή και έξαλλη. Επισημαίνονται ακόμα και οι συνέπειες της ανώτερης εκπαίδευσης στην υγεία των έφηβων γυναικών, με απόψεις που υποστηρίζαν τη μειωμένη αντιληπτική ικανότητα λόγω της μικρότερης ανάπτυξης του εγκεφάλου.

Το 1834 ιδρύθηκε το Διδασκαλείο, το οποίο όμως παρά τις νομοθετικές διακηρύξεις λειτούργησε με σκοπό να προσφέρει εκπαίδευση μόνο στους άνδρες. Το 1836 ιδρύθηκε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, και το 1837 το Διδασκαλείο της τα οποία προσανατολίστηκαν στην παροχή εκπαίδευσης στις γυναίκες. Αποτελούν την απαρχή για την εκπαίδευση και προετοιμασία των γυναικών, ώστε να είναι σε θέση να ασκήσουν το ρόλο της εκπαιδευτικού. Το 1922 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύεται η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία στοχεύει στην προετοιμασία και την εκπαίδευση των γυναικών για την κατάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση. Το σχετικό διάταγμα το οποίο εκδόθηκε, προέβλεπε πως το 1/3 των εισαχθέντων θα ήταν γυναίκες. Το 1954 η αναλογία αυτή μειώθηκε στο 1/4 . Μ' αυτόν τον τρόπο ο αριθμός των γυναικών που επιθυμούσαν να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν την πρόσβασή τους σε υψηλές βαθμίδες διοίκησης της εκπαίδευσης περιορίστηκε. Επίσης η μείωση αυτή λειτούργησε αποτρεπτικά ακόμα και για τη διεκδίκηση της θέσης του επιθεωρητή, διότι απαραίτητη προϋπόθεση ήταν το πτυχία Πανεπιστημιακής Μετεκπαίδευσης ή του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης ή του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1930 σηματοδοτεί την πρώτη ουσιαστική αλλαγή. Αφορά την ίδρυση δημόσιων σχολείων θηλέων με σκοπό να γενικευτεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Καθιερώνονται τετρατάξια Παρθεναγωγεία τα οποία απευθύνονταν στα κορίτσια που δεν επιδίωκαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, Γυμνάσια εξατάξια για τα κορίτσια που επιθυμούσαν να σπουδάσουν στο Πανεπιστήμιο. Μελετώντας τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών αποβλέπει στη βελτίωση του ρόλου της γυναίκας ως μητέρας, συζύγου και οικονόμου. Ο μοναδικός επαγγελματικός προσανατολισμός

των κοριτσιών είναι αυτός της δασκάλας που είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός τους (Ζιώγου-Καραστεργίου, Δαλακούρα & Καρολίδου, 2003).

Η μεταρρύθμιση ορόσημο του 1976 προήλθε μετά από μια σειρά μεταρρυθμίσεων, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν άλλοτε προοδευτικές και άλλοτε οπισθοδρομικές. Με αυτήν καθιερώθηκε η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, καταργήθηκαν τα σχολεία θηλέων και αρρένων και καθιερώθηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους. Μ' αυτόν τον τρόπο κατοχυρώθηκε η θεσμική ισότητα. Ωστόσο οι κοινωνικές προκαταλήψεις που ήθελαν τις γυναίκες να είναι προσανατολισμένες στη δημιουργία οικογένειας εξακολουθούσαν να διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα. (Φούρου, Φίλιππας & Νίκας, 2005).

Ο διαχωρισμός συνεχίζει να υφίσταται παρόλο που οι γυναίκες έχουν κατακτήσει υψηλούς δείκτες εκπαίδευσης. Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ο διαχωρισμός παραμένει περισσότερο ποιοτικός και όχι ποσοτικός. Είναι διακριτός στις εκπαιδευτικές επαγγελματικές επιλογές κι όχι στη δυνατότητα πρόσβασης των γυναικών στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι γυναίκες δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό την προτίμησή τους στις θεωρητικές σπουδές κι όχι στις θετικές όπου το ποσοστό είναι πολύ χαμηλό (Βρυώνης & Γούπος, 2008 Κάτσικας & Καββαδίας 1994). Το γεγονός αυτό κάνει φανερή την προτίμηση της πλειοψηφίας των γυναικών σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με τα παιδιά, όπως για παράδειγμα αυτό της εκπαιδευτικού. Αντιστοίχως η διοίκηση η οποία είναι η επιστήμη που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια κινεί περισσότερο το ενδιαφέρον των ανδρών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

4.1 Ανασταλτικοί παράγοντες της γυναικείας εκπροσώπησης σε θέσεις ηγεσίας του εκπαιδευτικού κλάδου.

Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις αποτελεί ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο ζήτημα. Για το λόγο αυτό πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με αυτό. Όπως αποδείχθηκε δεν αποτελεί μόνο ελληνικό φαινόμενο αλλά το συναντούμε και σε άλλες χώρες παγκοσμίως.

Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2012, στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι γυναίκες συμμετέχουν ως μέλη συμβουλίων σε ποσοστό μόλις 13,7%. Ακόμα πιο απογοητευτικό αποδεικνύεται το ποσοστό 3,4% συμμετοχής των γυναικών σε θέσεις προέδρων οργανισμών. Στις Η.Π.Α το ποσοστό εμφανίζεται καλύτερο μόλις το 15,7%, ενώ στην Αυστραλία και τον Καναδά περίπου το 10% (European Commission, 2012). Χαμηλά ποσοστά παγκοσμίως σημειώνει η γυναικεία εκπροσώπηση στα υπουργικά συμβούλια και στα Κοινοβούλια. Στο χώρο της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων παρατηρείται το γεγονός ότι το γυναικείο φύλο δεν εκπροσωπείται σε ηγετικές θέσεις αν και είναι πολυπληθέστερο των ανδρών. Η χαμηλή εκπροσώπηση δεν περιορίζεται μόνο στην Ελλάδα αλλά υφίσταται και σε συστήματα εκπαίδευσης άλλων χωρών. Εύλογα λοιπόν δημιουργείται ο προβληματισμός αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν αποτρεπτικά στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η χαμηλή εκπροσώπηση χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες (Athanassoula – Reppa & Koutouzis, 2002).

Η πρώτη κατηγορία συγκροτείται από τους ατομικούς ή προσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι οφείλονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά των γυναικών και την ιδιοσυγκρασία τους. Στην κατηγορία αυτή ανήκει η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Δαράκη, 2007), η οποία σύμφωνα με τους Μαρκόπουλο & Αργυρίου (2014) προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο δρα

ανασταλτικά στην ανάληψη δράσης από μέρους των γυναικών προκειμένου να ανελιχθούν στη διοικητική ιεραρχία. Η Μαράκη σημειώνει ότι: «πολλές γυναίκες τις αποθαρρύνουν οι σύζυγοι, γιατί η εξέλιξη της συζύγου σε θέσεις ευθύνης τους κάνει να αισθάνονται μειονεκτικά» (Μαράκη, 2010:32) .

Η έρευνα των Mwebi & Lazaridou (2008) έδειξε ότι οι γυναίκες δεν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις λόγω χαμηλών προσδοκιών επιτυχίας στις θέσεις αυτές. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vroom ο άνθρωπος προσπαθεί να επιτύχει αυτό που πιστεύει ότι έχει τη δυνατότητα να καταφέρει (Vroom, 1964). Η Γλύκατζη – Αρβελέρ πιστεύει ότι «το επίπεδο φιλοδοξιών της γυναίκας δεν είναι υψηλό, γιατί είναι η μόνη που δεν έχει παραδεχθεί ότι το να αποτύχει στο σπίτι και να επιτυχει στο δημόσιο τομέα είναι επιτυχία. Η γυναίκα προσπαθεί να επιτύχει και στα δύο. Να προεκτείνει τον ιδιωτικό τομέα σε δημόσιο ή αντίθετα κι αυτή η διπλή υποχρέωση την κάνει να μην έχει φιλοδοξίες στο δημόσιο τομέα» (Εφημερίδα Φιλελεύθερος 30-1-2001).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό το οποίο κατατάσσεται στους ατομικούς προσωπικούς λόγους είναι η απροθυμία από μέρους των γυναικών να καταλάβουν ηγετικές θέσεις λόγω των διοικητικών ευθυνών που αυτές συνεπάγονται όπως επισημαίνουν οι Kyriakousis & Saiti (2006). Πραγματοποίησαν μεγάλη έρευνα κατά τα έτη 1999-2000 μεταξύ γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα αίτια μειωμένης εκπροσώπησης στις ηγετικές θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαπιστώθηκε η απροθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών να προωθηθούν στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης αφενός λόγω έλλειψης κινήτρων από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου λόγω των οικογενειακών ευθυνών, ιδιαίτερα όταν έχουν μικρά παιδιά.

Οι γυναίκες απολαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμα της εκπαιδευτικού συγκριτικά με τους άνδρες (Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2006, Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014) , γεγονός που τις αποτρέπει από την ανέλιξή τους ιεραρχικά. Σύμφωνα με την έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (1997) «Θεωρούν ως καριέρα την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών και όχι την άνοδο στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Η ερευνήτρια αναφέρει ότι ο τρόπος κοινωνικοποίησης των γυναικών συγκαταλέγεται στους λόγους της χαμηλής εκπροσώπησης. Οι γυναίκες θεωρούν τις διευθυντικές θέσεις ως ανδρικό επάγγελμα κι επομένως δεν επιδιώκουν διοικητική καριέρα και

προτεραιότητα τους αποτελεί η οικογένεια. Επίσης εκτιμούν πως πρέπει να υιοθετήσουν «ανδρική συμπεριφορά» όταν πρόκειται να αναλάβουν διοικητικές θέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ζούμε σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία και σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον που κρατά τις γυναίκες μακριά από τις ευκαιρίες και εμπειρίες που είναι δυνατόν να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, θεωρείται ότι στερούνται ικανότητας και δεν τυγχάνουν ευκαιριών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2002).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί καταρρίπτουν το επιχείρημα αυτό καθώς αποδεικνύεται πως όταν οι γυναίκες ασκούν διοίκηση υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και δημιουργούν στους υφισταμένους τους το αίσθημα του ανήκειν λειτουργώντας ως κοινότητα.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τους θεσμικούς ή συστημικούς παράγοντες δηλαδή εκείνους που δημιουργούν εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών και οι οποίοι προκύπτουν από τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του συστήματος εκπαίδευσης. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών (Μαραγκουδάκη, 1997) , ο κυβερνητικός παρεμβατισμός (Athanasoula – Rappa & Koutouzis, 2002) καθώς η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ασκεί έλεγχο στο σχολικό μηχανισμό (Μαραγκουδάκη, 2008) (51) και τη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής .

Το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να ελέγχει τις κρίσιμες θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος αλλάζοντας συχνά τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Αρκεί να θυμηθεί κανείς πως σε κάθε κυβερνητική αλλαγή στην Ελλάδα, πραγματοποιείται αλλαγή των στελεχών εκπαίδευσης σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Ένας επιπλέον παράγοντας είναι όπως αναφέρει η Λαπαθιώτη (1991) πως οι γυναίκες έχουν μικρή συμμετοχή στα συδικαλιστικά και πολιτικά δρώμενα έναντι των ανδρών, με αποτέλεσμα να μην έχουν εύκολη πρόσβαση στις παραπάνω θέσεις, για τις οποίες προτιμώνται οι άνδρες συνάδελφοί τους με τα ίδια προσόντα. Στη χώρα μας όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (1997) οι επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης στιγματίζονται από κομματικές παρεμβάσεις.

Το θέμα της μεροληπτικής κρίσης των γυναικών υποψηφίων για ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, τονίζεται κι από τους Κανταρτζή & Ανθόπουλο (2006). Επισημαίνουν πως τα συμβούλια επιλογής απαρτίζονται στην πλειοψηφία τους από άνδρες, οι οποίοι θεωρούν τις γυναίκες ανίκανες να καταλάβουν διοικητικές θέσεις, εξαιτίας

των αυξημένων αρμοδιοτήτων που αυτές απαιτούν αν και έχουν τα ίδια τυπικά προσόντα και έτη υπηρεσίας με τους άνδρες συναδέλφους τους. Το γεγονός αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά για τις γυναίκες, οι οποίες θεωρούν πως θα κριθούν αυστηρότερα συγκριτικά με τους άνδρες συνυποψήφιους. Η πλειοψηφία των μελών των επιτροπών κρίσης, είναι άνδρες και τα κριτήρια τους ανταποκρίνονται στο ανδρικό μοντέλο της διεκπεραιωτικής ηγεσίας. Ως εκ τούτου κάθε πτυχή της αξιολόγησης διαπερνάται από τον ανδροκεντρισμό.

Στις συνεντεύξεις οι γυναίκες συχνά αξιολογούνται αρνητικά ως αποτέλεσμα των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί φύλου που έχουν οι ανδροκρατούμενες επιτροπές κρίσης. (Μαραγκουδάκη 1997 :274). Πολλές φορές η εμφάνιση, το ντύσιμο ή η συμπεριφορά αναφέρονται ως παράγοντες που επηρεάζουν την επιτροπή γεγονός που δε βιώνουν οι άντρες. Επιπρόσθετα η απουσία γυναικών από τα συμβούλια κρίσης των στελεχών και από τις ανώτερες θέσεις της διοίκησης στερούν από τις γυναίκες πρότυπα με αποτέλεσμα αυτές να μην καθοδηγούνται και να μην υποστηρίζονται από ανώτερες ιεραρχικά γυναίκες.

Στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνονται οι κοινωνικοί – πολιτισμικοί παράγοντες. Είναι οι παράγοντες οι οποίοι «δεν συμβάλλουν στην προώθηση των γυναικών όχι βάσει των ικανοτήτων και των προσόντων αλλά αποκλειστικά και μόνο βάσει του φύλου» (Δαράκη, 2007 : 146) . Ως τέτοιοι θεωρούνται οι οικογενειακές ευθύνες (Kyriakoussis & Saiti, 2006) και ο διττός ρόλος της γυναίκας ως επαγγελματία και μητέρας (Δαράκη, 2007).

Σύμφωνα με τη Δαράκη, ο διττός ρόλος της γυναίκας ως μητέρας και επαγγελματία εμποδίζει την προώθηση αυτής σε ηγετικές θέσεις. Οι γυναίκες δίνουν προτεραιότητα τις περισσότερες φορές στον πρώτο ρόλο τους παραμερίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο την δική τους επιθυμία για καριέρα. Συνήθως το νοικοκυριό και τη φροντίδα των παιδιών τα αναλαμβάνει η γυναίκα. Είναι σύνηθες φαινόμενο για έναν άνδρα στέλεχος της εκπαίδευσης να ασχολείται η γυναίκα του με τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Δε συμβαίνει το ίδιο όμως για μια γυναίκα στέλεχος. Ως αποτέλεσμα δε θα διεκδικήσει η ίδια ανώτερες θέσεις που προϋποθέτουν αυξημένα εργασιακά ωράρια και υποχρεώσεις, όταν πρέπει να εκπληρώσει το συζυγικό και μητρικό ρόλο. Η Μουσούρου (1993:113) υποστηρίζει πως «ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με

τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους».

Οι Μαρκόπουλος και Αργυρίου επισημαίνουν «ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανέλιξη, όταν δεν έχουν αποκτήσει παιδιά ή όταν τα παιδιά έχουν ενηλικιωθεί και δε χρειάζονται ιδιαίτερα τη φροντίδα τους» Μαρκόπουλος και Αργυρίου (2014:532) και Μουσούρου (1993) ή όταν είναι ανύπαντρες ή διαζευγμένες. Για το λόγο αυτό συναντούμε περισσότερους έγγαμους άνδρες στις θέσεις στελεχών παρά γυναίκες.

Τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν από την εκπλήρωση των απαιτήσεων των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν δημιουργεί συγκρούσεις μεταξύ οικογένειας και εργασίας καθώς οι πιέσεις που ασκούνται είναι ασύμβατες.

Οι συγκρούσεις αυτές είναι η αφετηρία των εμποδίων όχι μόνο «για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών αλλά και για την ύπαρξη προσδοκιών για καριέρα.

Το αντρικό στερεότυπο «διευθυντής=άνδρας» προσδιορίζει τη σχολική ηγεσία ως γένους αρσενικού. Αυτό λειτουργεί ενθαρρυντικά στους άνδρες εκπαιδευτικούς στην επιδίωξη προαγωγών. Οι γυναίκες έχοντας κάνει μικρή πρόοδο στην εκπαιδευτική ηγεσία αναπαράγουν και συντηρούν το στερεότυπο. Επίσης στερεί από τους άντρες και τις γυναίκες να εξοικειωθούν με την παρουσία των γυναικών σε θέσεις διοικητικές και να αποτελεί το σύνηθες και όχι το εξαιρετικό.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επηρεάζονται από μια σειρά πολύπλοκων παραγόντων που σχετίζονται με κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές. Η ανέλιξη τους στη ιεραρχία απασχολεί όχι μόνο τις γυναίκες αλλά και τους άνδρες. Η Blackmore (1999:53) αναφέρει: «οι ισχυρές γυναίκες συχνά φαίνονται δύσκολες, επικίνδυνες ακόμα και αποκλίνουσες, επειδή ταλαιπωρούν τις ηγεμονικές αρρενωπότητες και τους τρόπους διοίκησης επειδή είναι διαφορετικές». Καλούνται να ηγηθούν ενός συστήματος που δημιουργήθηκε από άντρες και στο οποίο κυριαρχούν άντρες. Άραγε εκτός από τις νομικές ευκαιρίες στην εκπαιδευτική ηγεσία μπορούν να υπάρξουν και ίσες ευκαιρίες για την δημοκρατική εκπροσώπηση των φύλων;

4.2 Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής

Η γυάλινη οροφή δεν είναι απλά ένα εμπόδιο για ένα μεμονωμένο άτομο, που βασίζεται στην αδυναμία του ατόμου να διαχειριστεί ένα υψηλότερο επίπεδο απασχόλησης. Αντίθετα η γυάλινη οροφή ισχύει για τις γυναίκες ως σύνολο και εμποδίζει την εξέλιξη τους επειδή απλά είναι γυναίκες. (Morrison, 1998,σ.66)

Το 1986 οι δημοσιογράφοι Carol Hymowitz και Timothy Schellhardt χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά τον όρο «γυάλινη οροφή». Χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τα αόρατα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες καθώς ανεβαίνουν στην ιεραρχία και τις αποτρέπουν από την πρόσβαση τους στις υψηλότερες βαθμίδες της ιεραρχίας ενός οργανισμού, μιας επιχείρησης ή μιας δημόσιας υπηρεσίας (Shakeshaft, 1989).

Σύμφωνα με τους Hymowitz and Schellhardt « οι λίγες εκείνες γυναίκες που σταθερά ανέρχονται στις βαθμίδες της ιεραρχίας ξαφνικά λίγο πριν πατήσουν την κορυφή συντρίβονται και σταματούν επάνω σε ένα αόρατο εμπόδιο σαν μια γυάλινη οροφή αν και βλέπουν τι της εμποδίζει να κατακτήσουν την κορυφή». Στόχος τους είναι να περιγράψουν όλες εκείνες τις απογοητεύσεις που δοκιμάζουν οι γυναίκες σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης, τα αόρατα ή τεχνητά εμπόδια τα οποία είναι βασισμένα σε προκαταλήψεις, επιβραδύνουν ή ακόμη χειρότερα διακόπτουν την επαγγελματική τους εξέλιξη σε ανώτερες ηγετικές θέσεις.

Οι κοινωνικοί επιστήμονες χρησιμοποιούν τον όρο «γυάλινη οροφή» προκειμένου να περιγράψουν τα αόρατα εμπόδια που μπλοκάρουν την πρόσληψη την προαγωγή και την επαγγελματική κατάρτιση ατόμων τα οποία διαθέτουν τα τυπικά προσόντα αλλά δεν προωθούνται εξαιτίας του γένους, της φυλής ή της εθνικής τους προέλευσης.

Εκτός από τον όρο «γυάλινη οροφή» έχουν προταθεί και άλλες ονομασίες, όπως «τα πατώματα που κολλάνε» θέλοντας να υποδηλώσουν την καθήλωση των γυναικών στις ίδιες θέσεις (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008). Επίσης οι ονομασίες «φράγμα στην κορυφή», «ολισθηρός στύλος», «προστατευτική ασπίδα», περιγράφουν με τη σειρά τους την υποεκπροσώπηση των γυναικών στις ανώτερες ηγετικές θέσεις ως αποτέλεσμα κοινωνικών και διαρθρωτικών εμποδίων κι όχι προσωπικών επιλογών των γυναικών. Οι Barnety – Verzat & Wolf χρησιμοποιούν

τον όρο «γυάλινο πάτωμα» περιγράφοντας το φαινόμενο στα χαμηλότερα επίπεδα και οργανισμούς. Σ' αυτά το προσωπικό μπορεί να έχει χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η ανισότητα του φύλου να είναι πιο σοβαρή απ' ότι στα ψηλότερα επίπεδα.

Σήμερα η «γυάλινη οροφή» δεν είναι πλέον κατάλληλη ως μεταφορά. Οι γυναίκες κατάφεραν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους σε επιχειρήσεις, εκπαίδευση και εθνικό επίπεδο. Έχουν ίση πρόσβαση με τους άνδρες στην πρόσληψη, τις προαγωγές, γεγονός που τη διαψεύδει. Τα εμπόδια τα οποία συναντούν στο δρόμο τους είναι ογκώδη και ορατά.

Καταλήγοντας οι συγγραφείς αποφαινόνται ότι οι γυναίκες δεν σταματούν στο προτελευταίο σκαλοπάτι πριν από την κορυφή, αλλά ένας μεγάλος αριθμός τους εξαφανίζεται στα διάφορα επίπεδα ανέλιξης προς την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας (Δαμουλιάνου, 2008).

4.3 Ηγετικό στυλ ανδρών γυναικών

Η διαχρονικά υπερβολική εκπροσώπηση των ανδρών σε θέσεις διοίκησης έχει ταυτίσει αυτήν με το ανδρικό πρότυπο. Αυτό λειτουργεί με αρνητικό πρόσημο στις γυναίκες καθώς οι ίδιες αντιλαμβάνονται, ότι αναλαμβάνοντας διοικητικές θέσεις θα πρέπει να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπεριέχουν ανδρικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τη Δαράκη (Δαράκη, 2007, σελ. 78) το τυπικό προφίλ του κατόχου διευθυντικής θέσης είναι «σταθερά λευκός και άντρας» που οδηγεί στη δημιουργία στερεοτύπου, το οποίο θεωρεί ανώτερο τον ανδρικό τρόπο διοίκησης.

Η Ch. Marshall (Μαραγκουδάκη) αναφερόμενη στο ίδιο θέμα ενισχύει αυτήν την άποψη γράφοντας: «τα χαρακτηριστικά της διευθυντικής θέσης και του ανδρικού στερεοτύπου των φύλων συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε να αποτελούν απλά διαφορετικές ονομασίες της ίδιας έννοιας».

Με τον όρο «στυλ διοίκησης» εννοούμε κατά τον Ball τον ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης της ηγεσίας. Αποτελεί μια ατομική πρωτοβουλία και ταυτόχρονα μια μορφή ενεργής δραστηριοποίησης. Προκύπτει επομένως ότι οι ηγέτες διευθύνουν τις σχολικές μονάδες με διαφορετικούς τρόπους θεσπίζοντας ποικίλα επίπεδα ελέγχου. Ο Envents θεωρεί ότι το στυλ διοίκησης είναι ένας τρόπος εργασίας, μια προσέγγιση, μια μέθοδος, ένα συναίσθημα.

Αν κάποιος μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με το στυλ ηγεσίας ανδρών και γυναικών, δε θα λάβει μια ξεκάθαρη απάντηση. Κάποιοι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν διαφορές (Statham, 1987), ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές (Eagly and Johnson, 1990 Barbara Moran, 1992). Οι επιστήμονες της δεύτερης ομάδας σημειώνουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες σε θέσεις διοίκησης θα πρέπει να ακολουθούν το διευθυντικό και όχι το φυλετικό τους ρόλο. Η διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων οφείλεται στη χαμηλή ή υψηλόβαθμη θέση που κατέχουν στον οργανισμό. Ορισμένοι από αυτούς θεωρούν ότι πολύ σπουδαίο ρόλο παίζει η μόρφωση, η ηλικία, η εργασιακή ικανοποίηση και η χρήση δεξιοτήτων που συνδέονται με το επίπεδο αφοσίωσης των στελεχών.

Η αντίθετη άποψη ότι υπάρχουν διαφορές στο στυλ ηγεσίας ανδρών και γυναικών έχει ως βάση το επιχείρημα των ψυχολόγων, ότι εφόσον οι άνδρες και οι γυναίκες από τη φύση τους διαφέρουν στον τρόπο ανάπτυξης, κοινωνικοποίησης που οδηγούν σε διαφορετικές προσδοκίες ρόλων, θα διαφέρουν και στο στυλ διοίκησης.

Οι άνδρες υιοθετούν έναν τρόπο διοίκησης που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία» (transactional leadership). Στοιχεία της είναι οι αμοιβές, οι ποινές, η χρήση της εξουσίας και ο προσανατολισμός στους στόχους. Οι άνδρες διακρίνονται από τάση για ανταγωνισμό, επιθετικότητα, ανεξαρτησία, ριψοκίνδυνη συμπεριφορά, φιλοδοξία, έλεγχος που οδηγούν σε προσπάθειες επιρροής και ελέγχου επιδεικνύοντας ένα αυταρχικό διοικητικό στυλ.

Οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» (transformational leadership). Χαρακτηρίζεται από τη συλλογική και συμμετοχική αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα, τη διανομή της εξουσίας, επιτρέπει την κριτική, δίνει έμφαση στην επικοινωνία και τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος (Παπαναούμ 1995, Μαραγκουδάκη 1997). Οι γυναίκες επιδεικνύουν ένα δημοκρατικό διοικητικό στυλ προσανατολισμένο στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο παιδαγωγικό έργο απ' ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους και εκτελούν δραστηριότητες με παιδαγωγικό περιεχόμενο δημιουργώντας ένα δυναμικό προφίλ. Αντίθετα οι άνδρες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε «διοικητικά θέματα» και εξωτερικές επαφές». Έχουν την τάση να διατηρούν αποστάσεις προκειμένου να διατηρήσουν το κύρος τους (Denmark, 1997).

Είναι πιο κυριαρχικοί, με αυτοπεποίθηση και προσανατολισμένοι στο καθήκον. Ο ανδρικός τρόπος διοίκησης είναι προσανατολισμένος στο έργο ενώ στις γυναίκες αποδίδεται η διοίκηση με προσανατολισμό στις σχέσεις. Οι γυναίκες ηγέτες στην εκπαίδευση διακρίνονται από την ικανότητα τους να αναπτύξουν και να μοιραστούν ένα όραμα, για τη δέσμευσή τους στο συνεργατικό τρόπο λήψης αποφάσεων, οι οποίες αξιοποιούν και ενθαρρύνουν τους άλλους για το κοινό καλό. Είναι καλύτερες στο να δημιουργούν θετική κουλτούρα και μια μεθοδική ατμόσφαιρα μάθησης προσφέροντας στους υφιστάμενούς τους πληροφόρηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη. Δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης στους υφιστάμενούς τους. Αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των άλλων και τους εμφυσούν τον ενθουσιασμό για τη δουλειά τους. Αντανακλάται η πεποίθησή τους ότι το να επιτρέπουν στους εργαζόμενους να συνεισφέρουν και να αισθάνονται δυνατοί και σημαντικοί είναι μια win-win κατάσταση, καλή για τους εργαζόμενους και τον οργανισμό (Rosener, 1990:120). Οι γυναίκες ηγέτιδες κάνουν τους οργανισμούς πιο δεκτικούς σε ερεθίσματα ενισχύοντας την ευελιξία τους. Παίρνουν υψηλές βαθμολογίες στις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για να πετύχουν στην Εποχή της Παγκόσμιας Πληροφόρησης, όπου η ομαδική εργασία είναι τόσο σημαντική (Rosabeth Kanter Moss).

Σύμφωνα με τη Judy Rosener (1990) οι πρώτες γυναίκες σε ηγετικές θέσεις έτειναν να αντιγράφουν τους τρόπους ηγεσίας των ανδρών που βασιζόνταν στον έλεγχο και την εξουσία. Ενώ οι γυναίκες που ακολούθησαν στις θέσεις αυτές έφεραν μια νέα πνοή στον τρόπο άσκησης ηγεσίας αμφισβητώντας πολλές από τις ανδρικές μορφές και τους τρόπους άσκησης ηγεσίας που είχαν αποδειχθεί επιτυχείς. Χάραζαν έναν δικό τους δρόμο προς την επιτυχία βασιζόμενο στις δικές τους εμπειρίες.

Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (Kruger et al 2007) βρέθηκε πως το όραμα των γυναικών διευθυντών ήταν πιο εστιασμένο σε εκπαιδευτικά ζητήματα και πως αυτές ήταν πιο εμπλεκόμενες με το εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου τους λειτουργικά (εκπαιδευτική ηγεσία) και στρατηγικά (στρατηγική εκπαιδευτική ηγεσία). Μια άλλη έρευνα έδειξε πως η απόφαση να γίνει κάποιος διευθυντής καθορίζεται για τις γυναίκες από τη επιθυμία να γίνουν εκπαιδευτικοί ηγέτες ενώ για τους άνδρες από το μισθό (Young & McLeod, 2001: Newton et al, 2003).

Ο Kanter (1997) στην προσπάθειά του να συνδέσει τη συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών με τη δομή των οργανισμών, υποστήριξε πως όταν κατέχουν την ίδια ηγετική θέση θα συμπεριφερθούν παρόμοια, ακολουθώντας κανόνες που αφορούν τα καθήκοντά τους, όπως ο έλεγχος του προσωπικού. Μικρές διαφορές μπορούν να υπάρξουν στη συμπεριφορά, όπως να είναι κάποιος απόμακρος ή φιλικός, να συζητά με πολλούς ή λίγους τις αποφάσεις του. Η μορφή επομένως των οργανισμών είναι ο καθοριστικός παράγοντας της διοίκησής του.

Οι νέες τάσεις ηγετικής συμπεριφοράς επηρεασμένες από τις κοινωνικές και τις πολιτικές αλλαγές εισηγούνται για το μέλλον συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας, οι οποίες αναγνωρίζουν και δέχονται τις διαφορές μετατρέποντας αυτές προς όφελος της εκπαίδευσης.

Εισάγεται μια νέα έννοια του ανδρόγυνου ηγέτη (androgynous leader), το οποίο προτείνει ότι ο κάθε ηγέτης μπορεί να υιοθετεί ανδρικό ή γυναικείο μοντέλο ανάλογα με την περίπτωση. Αξίζει να επισημάνουμε πως συναντούμε γυναίκες περισσότερο δυναμικές από κάποιους άνδρες και πως η διοίκηση είναι απόρροια πολλών παραγόντων όπως οι διοικητικές γνώσεις, ικανότητες, εμπειρία, προσωπικότητα του ατόμου και το κλίμα της σχολικής μονάδας. Είναι δύσκολο να δεχτούμε τη διαφορά άσκησης της εξουσίας ενός ηγέτη απλά και μόνο από το διαχωρισμό άντρα ή γυναίκα.

Σύμφωνα με τους Αγγελίδου και συν., (2002, σελ. 86-87) «για τις γυναίκες-ηγέτες η νέα αυτή προοπτική παρέχει τη δυνατότητα να συνδυάσουν τον επαγγελματισμό που απαιτεί η θέση και το πρότυπο του αποδοτικού ηγέτη χωρίς παράλληλα να αποποιηθούν τη θηλυκή τους υπόσταση».

Η ηγεσία του 21^{ου} αιώνα δε θα πρέπει να εξαρτάται από καλούς άνδρες και καλές γυναίκες αλλά από ανθρώπους προσανατολισμένους στην ποιοτική εκπαίδευση.

4.4 Η γυναίκα εκπαιδευτικός σε διοικητικές θέσεις

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αν και υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών συναδέλφων τους, υποαντιπροσωπεύονται σε διοικητικές θέσεις. Το ζήτημα αυτό αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας από τους επιστήμονες τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι η συνάρτηση της εξασφάλισης ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και συνδέεται με την έμπνευση, την οργάνωση, την ορθή διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, τον προσδιορισμό και την εκπλήρωση των στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Για πάρα πολλά χρόνια η ηγεσία της εκπαίδευσης υπήρξε αποκλειστικό προνόμιο των ανδρών με αποτέλεσμα αυτή να ταυτιστεί με τα χαρακτηριστικά του ανδρικού προτύπου. Η ηγεσία των γυναικών δεν χαρακτηρίζεται από τις πρακτικές του ανδρικού προτύπου, όπως ο αυταρχισμός, η αδιαλλαξία κλπ. Και γι' αυτό το λόγο θεωρούνται ανεπαρκείς για ηγετικές θέσεις. Προκαλεί εντύπωση ότι όταν αυτές υιοθετούν ανδρικές πρακτικές κρίνονται ως αυταρχικές, χωρίς ίχνος θηλυκότητας. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις γυναικών διευθυντριών αναφορικά με το θέμα: «...είναι σαν να βαδίζεις πάνω σε τεντωμένο σχοινί, επειδή μερικά από τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται αποδεκτά για τη διευθυντική θέση είναι ανδρικά, αποδεκτά για τους άνδρες και αξιολογούνται θετικά μόνο για τους άνδρες. Τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά, όταν εκδηλώνονται από γυναίκες αντιμετωπίζονται λιγότερο θετικά». (A. Taylor, 1995:σ. 130).

Οι γυναίκες βρίσκονται μπροστά σ' ένα αδιέξοδο αναφορικά με το αν είναι πολύ θηλυκές κρίνοντας ότι δεν εστιάζονται στην επίτευξη των στόχων, επομένως είναι ανεπαρκείς. Αν πάλι είναι αφοσιωμένες στο καθήκον θεωρούνται λιγότερο θηλυκές. Οι Davidson and Cooper (1992) προς επίρρωση των παραπάνω διαγιγνώσκουν ότι αν μια γυναίκα διευθύντρια δεν επιδείξει τη συμπεριφορά που παραδοσιακά συνδέεται με την επιτυχημένη διοίκηση, τότε οι άνδρες διευθυντές δε θα τη θεωρήσουν πολύ αποτελεσματική. Αν ωστόσο την επιδείξει πολλοί άνδρες και γυναίκες συνάδελφοι θα τη χαρακτηρίσουν εχθρική, απροσάρμοστη και υπερεξουσιαστική.

Η αμφισβήτηση είναι καθημερινό γεγονός κυρίως από τους υφιστάμενους τους αλλά και στην περίπτωση των διευθυντριών κι από τους μαθητές. Κρίνονται αυστηρά για τα λάθη τους κι αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα που πηγάζουν από τις στάσεις, τις αξίες και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους. Η αμφισβήτηση είναι μεγαλύτερη και χρειάζεται να αποδείξουν ότι έχουν την ικανότητα να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν (Κανταρτζή, 2003). Η Μαραγκουδάκη (1997) και η Coleman (2005) θεωρούν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γίνονται δέκτες αμφισβητήσεων και κριτικής, ιδιαίτερα από

τους άνδρες, βιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο μια μορφή κοινωνικού ρατσισμού, ως συνέπεια της διατήρησης της παραδοσιακής κουλτούρας σχετικά με τη διαφοροποίηση των κοινωνικών ρόλων των φύλων.

Οι άνδρες διευθυντές δείχνουν απροθυμία προκειμένου να συνεργαστούν με τις γυναίκες εξαιτίας της δυσφορίας που τους προκαλεί η παρουσία τους σε διευθυντικές θέσεις. Αποτέλεσμα αυτών είναι οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να στερούνται της ευκαιρίας να εξοικειωθούν με την παρουσία των γυναικών σε διευθυντική θέση ως κάτι το σύνηθες και όχι το εξαιρετικό (Μαραγκουδάκη, 2008)

Η El. Al-Khalifa (1989:90) διαπιστώνει: «Η δουλειά της διεύθυνσης είναι λοιπόν, πολύ πιο δύσκολη για τις γυναίκες γενικά, εξαιτίας της απομόνωσης και της ανάγκης, να διαπραγματεύονται την πορεία τους μέσω προκλήσεων αναφορικά με το δικαίωμα να διευθύνουν».

Οι γυναίκες που επιθυμούν την ανέλιξη σε ηγετικές θέσεις αφού ξεπεράσουν τον σκόπελο του φύλου τους, καλούνται ν' αντιμετωπίσουν τη μετάβαση από το ρόλο της δασκάλας σε αυτόν της διοίκησης. Προσπαθούν μέσα σε ένα ανδροκρατούμενο περιβάλλον ν' ανταπεξέλθουν με επιτυχία στα νέα τους καθήκοντα τα οποία τους επιβάλλει το ανδρικό γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης (Τάκη 2009:266). Μεταφέρουν τις εμπειρίες τους ως δασκάλες, διατηρώντας το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά, τη διδασκαλία και με όσους μοιράζονται τον ίδιο εργασιακό χώρο. Θεωρούν ως ρουτίνα τα διοικητικά θέματα και επενδύουν πολύ χρόνο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το ίδιο ενδιαφέρον εκδηλώνουν και για τους εκπαιδευτικούς φροντίζοντας να εξασφαλίσουν γι' αυτούς τις καλύτερες δυνατές συνθήκες εργασίας ώστε αυτοί να αφοσιώνονται απρόσκοπτα στο έργο τους. Επιθυμούν να δημιουργήσουν αμοιβαίες σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς, ώστε να προκύψει ένα θετικό κλίμα μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Απ' όλα τα παραπάνω μπορούμε να συνάγουμε ότι, η διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι γένους αρσενικού αν και τα νομοθετικά πλαίσια αναδεικνύουν την πολιτική των ίσων ευκαιριών.

Η ηγεσία ωστόσο της εκπαίδευσης θα πρέπει να ασκείται από άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι έχουν τα απαραίτητα προσόντα που απαιτούνται για την κάλυψη των θέσεων. Μεγαλύτερη αξία δεν έχει η διάκριση ως προς το φύλο αλλά η επιλογή τους με

αντικειμενικά κριτήρια ώστε να είναι αποτελεσματικοί προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

5.1 Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση αποτελεί το πιο δημοφιλές επάγγελμα μεταξύ των γυναικών σε όλον τον κόσμο, διότι επιτρέπει το συνδυασμό εργασίας και οικογενειακών υποχρεώσεων. Αποτελούν την πλειοψηφία στην εκπαίδευση, και παρά το γεγονός ότι έχουν θεσπιστεί νομοθετήματα αναφορικά με την ισότητα των δύο φύλων, το ποσοστό συμμετοχής τους σε ηγετικές θέσεις παραμένει ιδιαίτερος χαμηλό. Στην Ελλάδα η συμμετοχή των γυναικών σε κέντρα λήψης αποφάσεων και στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας στους τομείς της έρευνας, της επιστήμης και της εκπαίδευσης, είναι χαμηλή.

Στα ελληνικά σχολεία η εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις διακρίνεται από διακυμάνσεις, οι οποίες έχουν την αιτία τους είτε σε θεσμικές αλλαγές αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των ηγετικών στελεχών, είτε στις προσωπικές επιλογές των γυναικών.

Στην Ελλάδα εξαιτίας του κάθετου διαχωρισμού στην εκπαιδευτική ιεραρχία, η συμμετοχή των γυναικών στη διεύθυνση σχολικών μονάδων καθίσταται μειοψηφική. Στη χώρα μας έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών που ενισχύουν αυτό το φαινόμενο.

Το 2014 η έρευνα των Μπουτουρίδα και Τσιατά, συγκέντρωσε στοιχεία από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απέδειξε ότι οι διοικητικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καταλαμβάνονται από άνδρες σε ποσοστό 68,29% και 31,71% από γυναίκες. Στη Δευτεροβάθμια επικρατεί παρόμοια εικόνα, οι άνδρες διευθυντές αγγίζουν το 69,59% έναντι 30,41% των γυναικών.

Η Anastasaki, A. (2009) παραθέτοντας τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 2006-2007, παρουσιάζεται μεγάλη διαφορά ποσοστού ανδρών έναντι γυναικών σε ηγετικές θέσεις 79% έναντι 21% στην Πρωτοβάθμια και 74% έναντι 26% στη

Δευτεροβάθμια. Για το σχολικό έτος 2007-2008 στην Πρωτοβάθμια τα ποσοστά είναι 90,8% για τους άντρες και 9,2% για τις γυναίκες.

Τον Ιανουάριο του 2010 διορίστηκαν 13 Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης εκ των οποίων μόνο οι 4 ήταν γυναίκες. Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ την ίδια χρονιά οι γυναίκες σχολικοί σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν το 31% (4 προς 13) και στη Δευτεροβάθμια 15% (2 προς 13).

Η έρευνα της Δαράκη (2006), η οποία αναφέρεται σε γυναίκες που κατέχουν διοικητική θέση σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οδηγείται στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εργάζονται πιο σκληρά σε σχέση με τους άντρες διευθυντές προκειμένου να αποδείξουν ότι είναι επαρκείς και άξιες για τη θέση που έχουν. Επίσης αντιμετωπίζουν σεξιστικές προκαταλήψεις από τους συναδέλφους τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του τμήματος Γ' Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής του Υ.Π.Ε.Π.Θ κατά τα έτη 2015-2019 παρατηρείται διακύμανση στη συμμετοχή των γυναικών στην ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΣΕ ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΩΝ - ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ

ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2015-2016	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2016-2017	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2017-2018	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2018-2019
6886	6811	6955	6891

Πηγή: Τμήμα Γ' Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής

ΣΕ ΘΕΣΗ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΩΝ

ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2015-2016	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2016-2017	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2017-2018	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2018-2019
1529	1271	1223	1636

Πηγή: Τμήμα Γ' Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής

ΣΕ ΘΕΣΗ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ Π.Ε.

2016-2017	2018-2019
10	13

Πηγή: Τμήμα Γ΄ Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής

Στην Ανώτατη Εκπαίδευση τα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών μειώνονται, όταν ανεβαίνουμε την κλίμακα της ιεραρχίας στο διδακτικό προσωπικό Α.Ε.Ι και Α.Τ.Ε.Ι. Πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έδειξε ότι οι γυναίκες επιστήμονες αντιμετωπίζουν πλήθος διακρίσεων που αφορούν τον τύπο συμβάσεων, τους μισθούς και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η τελευταία διακρίνεται από αργούς ρυθμούς, διότι ο ακαδημαϊκός χώρος ανδροκρατείται και διότι ο χρόνος που αφιερώνει η γυναίκα στις οικογενειακές υποχρεώσεις της λειτουργεί αρνητικά στον επαγγελματικό τομέα (ερευνητικά προγράμματα, αρθρογραφία κ.α.). Αντίθετα η ύπαρξη οικογένειας δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην ακαδημαϊκή καριέρα του άνδρα.

Στην Αμερική το 83% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 54% στη Δευτεροβάθμια είναι γυναίκες (Henke et al..., 1996). Σε διευθυντικές θέσεις συναντούμε το 52% στα δημοτικά και το 26% στα γυμνάσια.

Στην Αγγλία οι γυναίκες κατέχουν σε ποσοστό 55% διοικητικές θέσεις (Blackaby, 1999, p.3). Έρευνα στη Νέα Ζηλανδία έδειξε ότι οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται σε υψηλές θέσεις στα σχολεία και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το 2005 το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών στην Πρωτοβάθμια ήταν 43,5%, στη Δευτεροβάθμια 28,8%. Η αναλογία βάσει γένους των εκπαιδευτικών που κατέχουν διευθυντική θέση είναι 3% γυναίκες και 11% άνδρες (Υπουργείο Παιδείας Νέας Ζηλανδίας, 2006-αναφορά στη μελέτη των Strachan, et al., 2007). Στη Νιγηρία οι έρευνες έδειξαν πως οι γυναίκες κατέχουν τη θέση της διευθύντριας στην Πρωτοβάθμια σε ποσοστό 76,5% ενώ στη Δευτεροβάθμια 45,5% (Aladejana et al, 2005).

Στις αναπτυσσόμενες χώρες παρατηρούνται φεμινιστικές τάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην Κορέα κατέχουν το 14% στη σχολική ηγεσία (Kim and Kim,2005), στην Κίνα το 13% (Su et al. 2000) και την πλειοψηφία σε διοικητικούς ρόλους στη Σιγκαπούρη (Morris et al, 1999). Ακόμα στην Τουρκία και το Πακιστάν συναντώνται

γυναίκες σε ηγετικές θέσεις, αν και στο Πακιστάν η εξουσία βρίσκεται στα χέρια ανδροκρατούμενων επιτροπών.

Το Δίκτυο Ευρυδίκη το 2010 μας παραθέτει στοιχεία για τις χώρες Βουλγαρία, Γαλλία, Πολωνία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ισλανδία. Πάνω από το 70% των δημοτικών σχολείων οι διευθυντικές θέσεις καταλαμβάνονται από γυναίκες. Στο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο τα ποσοστά των γυναικών μειώνονται ραγδαία γι' αυτές. Η διακύμανση των ποσοστών αυτών είναι εντυπωσιακή μεταξύ των βαθμίδων στη Γαλλία, Αυστρία, Σλοβακία, Σουηδία και Ισλανδία.

Η πρόσφατη έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey) του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας Ανάπτυξης) αναφέρει ότι στην επικράτεια των χωρών που συμμετέχουν μόλις το 45% των διευθυντών-διευθυντριών στο επίπεδο ISCED2 ήταν γυναίκες. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι ενδέχεται να υπάρχει «γυάλινη οροφή» στη μεγάλη πλειονότητα των υπό μελέτη χωρών (ΟΟΣΑ 2009β, σελ.28). Το χαμηλό ποσοστό γυναικών διευθυντριών των σχολείων στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν στην έρευνα, σημειώνεται στο Βέλγιο (στη φλαμανδική κοινότητα), την Ιρλανδία, την Ιταλία, τη Λιθουανία, την Αυστρία και την Πορτογαλία. Το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών είναι κατά 30 ποσοστιαίες μονάδες πιο χαμηλό από το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών, οι οποίες βρίσκονται στις αίθουσες διδασκαλίας(Δίκτυο Ευρυδίκη, 2010).

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η υποαντιπροσώπευση των γυναικών εκπαιδευτικών σε ηγετικές θέσεις είναι ένα παγκόσμιο γεγονός, για το οποίο διερωτάται κανείς αν υπάρχουν κοινές αιτίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Η ερευνητική προσέγγιση

Ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, λόγω του ότι παρέχει τη δυνατότητα για συγκέντρωση, συστηματοποίηση αλλά και στατιστική επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων (Bell, 1997). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα για όλον τον πληθυσμό, μελετώντας ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Βασίζεται στη στατιστική ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο πρωτογενούς έρευνας. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση, η ποσοτική έρευνα αναδεικνύει τάσεις, κάνει μετρήσεις, ποσοτικοποιεί απόψεις και παρουσιάζει σε αριθμητική μορφή τα αποτελέσματα, με τη βοήθεια γραφημάτων και πινάκων (Creswell, 2011).

Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο προτιμήθηκε η ποσοτική έρευνα είναι γιατί επιτρέπει τη συσχέτιση των μεταβλητών μεταξύ τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω αυτών (Κυριαζή, 1999).

6.2 Το ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στο ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα ευρέως διαδεδομένα και εύχρηστα ερευνητικά εργαλεία για έρευνες επισκόπησης γιατί παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες σε μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993), είναι εύκολο στην ανάλυση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με την απουσία του ερευνητή (Wilson & McLean, 1994) και με μικρή δαπάνη σε χρήμα, χρόνο και κόπο. Επίσης, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία, επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και την χωρίς άγχος έκφραση των απόψεων, τις οποίες παρεμποδίζει η παρουσία του άλλου (Βάμβουκας, 2007). Δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα δεδομένα με το λογισμικό SPSS (Kumar, 1996) και αυξάνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των ερωτώμενων στην ερευνητική διαδικασία (Javeau, 2000). Κατά τον Βάμβουκα (1997), το ερωτηματολόγιο είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση των στάσεων και

αντιλήψεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρα και ανέφικτη η συλλογή δεδομένων με κάποια άλλη τεχνική, δεδομένου του εύρους του θέματος, αλλά και του αριθμού των υποκειμένων.

Η επιλογή των ερωτήσεων και η σύνταξη του ερωτηματολογίου, βασίστηκαν στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Με κλειστού τύπου ερωτήσεις, διασφαλίστηκε η αντικειμενικότητα των απαντήσεων και έγινε πιο εύκολη και γρήγορη η κωδικοποίηση και η επεξεργασία τους (Βάμβουκας, 2007).

Για την κατασκευή των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert (Likert, 1932) η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την αποτύπωση απόψεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων, κάτι που συμβαδίζει απόλυτα με τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, όπως και διχοτομικές απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες, στις οποίες αποτυπώθηκαν αντίστοιχα:

- Τα Δημογραφικά Στοιχεία των ερωτηθέντων που αφορούσαν το φύλο, την ηλικιακή κατηγορία, τις σπουδές, τη διδακτική εμπειρία και την περιοχή του σχολείου (8 ερωτήσεις)
- Προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία (22 ερωτήσεις)

Στην αρχή του ερωτηματολογίου προστέθηκε μια επιστολή από την ερευνήτρια η οποία ενημερώνει τους ερωτώμενους για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, διαβεβαιώνει για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και ευχαριστεί εκ των προτέρων για την εποικοδομητική συνεργασία. Η συγκεκριμένη επιστολή κρίνεται σκόπιμο να βρίσκεται στην αρχή, για να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και για τη δημιουργία προσωπικής σχέσης επικοινωνίας, ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο 2018 και τον Ιανουάριο του 2019, με πολύ ενθαρρυντικό στοιχείο την

έγκαιρη επιστροφή τους από τους ερωτώμενους. Επιστράφηκαν 131 ερωτηματολόγια από αντίστοιχους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ακολούθησε η επιμέλειά τους για την επισήμανση και την εξάλειψη τυχόν λαθών (Cohen, κ.α. 2008), ελέγχοντας ιδιαίτερα την πληρότητα και την ακρίβεια των απαντήσεων.

Τον Μάρτιο του 2019 πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS 20 συνδυαστικά με το πρόγραμμα Word. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων κατανομής κάθε μιας ερώτησης από το συνολικό αριθμό των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν. Στη συνέχεια της εργασίας, παρατίθενται οι σχετικοί πίνακες που προέκυψαν από την επεξεργασία. Η παρουσίαση των δεδομένων σε πίνακες και γραφικά, βοηθούν τον αναγνώστη να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα των αποτελεσμάτων, να συνειδητοποιήσει σημαντικές πληροφορίες και να κατανοήσει τη σημασία των δεδομένων πιο γρήγορα και πιο εύκολα από ότι μπορεί το κείμενο από μόνο του (Παρασκευόπουλος, 1993).

6.3 Το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελεί το σύνολο των υποκειμένων για το οποίο εξάγονται τα συμπεράσματα (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ένα πρώτο ζήτημα που αφορά την επιλογή του δείγματος είναι η πρόσβαση σε αυτό και ένα δεύτερο, το μέγεθός του (Cohen κ.α. 2008). Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το δείγμα σκόπιμα είναι τυχαίο, για να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητά του και να επιτραπούν γενικεύσεις στα συμπεράσματα για τα άτομα του πληθυσμού (Βάμβουκας, 1998).

Σχετικά με το μέγεθος οι Cohen κ.α. (2008) δεν θεωρούν πως υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός συμμετεχόντων. Στη συγκεκριμένη έρευνα το τελικό δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, με υψηλό ποσοστό σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου.

6.4 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου είναι η ιδιότητα του να μετρά ό,τι ακριβώς ισχυρίζεται πως μετρά. Σε ποσοτικές έρευνες, αυτό το εξασφαλίζουν οι εξής

προϋποθέσεις: η προσεκτική δειγματοληψία, η επιλογή του κατάλληλου για τη συγκεκριμένη έρευνα ερευνητικού εργαλείου και η επιλογή της στατιστικής ανάλυσης δεδομένων που πληροί τις προδιαγραφές που απαιτούνται (Παρασκευόπουλος, 1993). Γι' αυτό θα πρέπει να προηγηθεί λεπτομερής βιβλιογραφική επισκόπηση, ώστε να αναδειχθούν τα στοιχεία του χαρακτηριστικού που ερευνάται (Creswell, 2011).

Αξιοπιστία έχει ένα ερωτηματολόγιο, όταν υπάρχει σταθερότητα στα αποτελέσματα, σε επαναληπτικούς ελέγχους και κάτω από παρόμοιες συνθήκες (Creswell, 2011). Επίδραση στην αξιοπιστία ασκούν οι εξής παράγοντες: το αν οι ερωτήσεις είναι καθορισμένες και συγκεκριμένες, ο τρόπος που διατυπώνονται, οι φυσικές συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η εξέταση, η ψυχική κατάσταση του ατόμου που απαντά, αλλά και το ενδιαφέρον που έχει για το αντικείμενο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η εγκυρότητα συνεπάγεται την αξιοπιστία, αλλά το αντίθετο δεν ισχύει, δηλαδή η αξιοπιστία δεν εγγυάται την εγκυρότητα, γιατί το εργαλείο μέτρησης μπορεί να έχει συνοχή, αλλά να μην μετράει το χαρακτηριστικό για το οποίο κατασκευάστηκε (Κυριαζή, 1999).

Με βάση τα παραπάνω, η εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας επιτυγχάνεται μέσω της επιλογής του ερωτηματολογίου σαν εργαλείου συλλογής ποσοτικών δεδομένων καθώς και της επάρκειας και αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Πριν γίνει η αποστολή των ερωτηματολογίων στο δείγμα, προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε ομάδα 5 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικά σχολεία, οι οποίοι δεν συμπεριλήφθησαν στο δείγμα της κύριας φάσης. Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου κρίνεται αναγκαία γιατί βοηθάει στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του μειώνοντας στο ελάχιστο τυχόν προβλήματα κατανόησης εννοιών (Cohen, κ.α. 2008), αλλά και αποκαλύπτει κρυμμένες πηγές προκατάληψης οι οποίες επηρεάζουν τους ερωτώμενους (Faulkner, Swann, Baker, Bird, Carty, 1999).

Η πιλοτική έρευνα έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο δεν χρειαζόταν κάποια αλλαγή, γιατί οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, δεν υπήρχε καμία παρανόηση και απαντούσε ακριβώς στα ερευνητικά ερωτήματα, μετρώντας πράγματι αυτό που θα έπρεπε

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο, διανεμήθηκε μέσω email και Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης σε σχολεία και ομάδες εκπαιδευτικών από τη Δυτική Θεσσαλονίκη, ενώ τονίστηκε σημαντικά η σημασία της έγκυρης και έγκαιρης συμπλήρωσής του, η

οποία και αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την έκβαση της έρευνάς μας. Η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας επιτεύχθηκε από το γεγονός, ότι η ερευνήτρια δεν είχε καμία επίδραση πάνω στους συμμετέχοντες κατά την εξέλιξη της διαδικασίας.

Με την επιστροφή σημαντικού αριθμού ερωτηματολογίων, διασφαλίστηκε επιπλέον, η εγκυρότητα της έρευνας.

Η αξιοπιστία, διασφαλίστηκε όσο το δυνατόν περισσότερο, με την προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων.

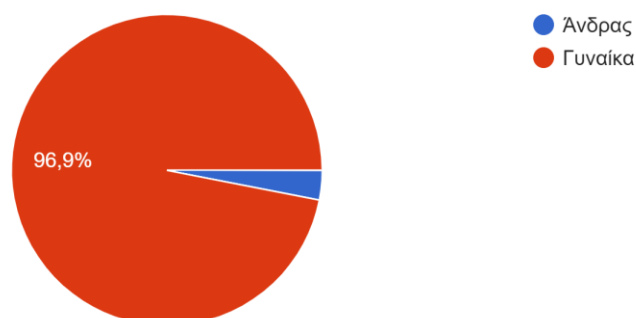
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Δημογραφικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 131 άτομα, εκ των οποίων οι 126 ήταν γυναίκες, οι 4 άνδρες και ένα δεν απάντησε σχετικά με το φύλο του.

1. Φύλο:

130 απαντήσεις



Γράφημα 1. Φύλο

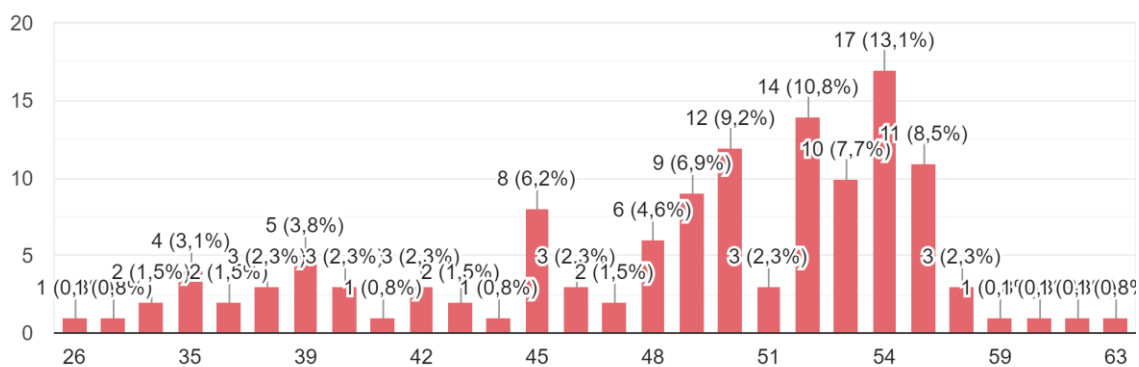
Πίνακας 1.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Ανδρας	4	3,1	3,1	3,8
Γυναίκα	126	96,2	96,2	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Ηλικιακά, το δείγμα μας κυμάνθηκε μεταξύ 26 και 63 ετών, ενώ τα έτη υπηρεσίας ήταν μεταξύ 1 και 40.

2. Ηλικία:

130 απαντήσεις



Γράφημα 2. Ηλικία

Πίνακας 2.

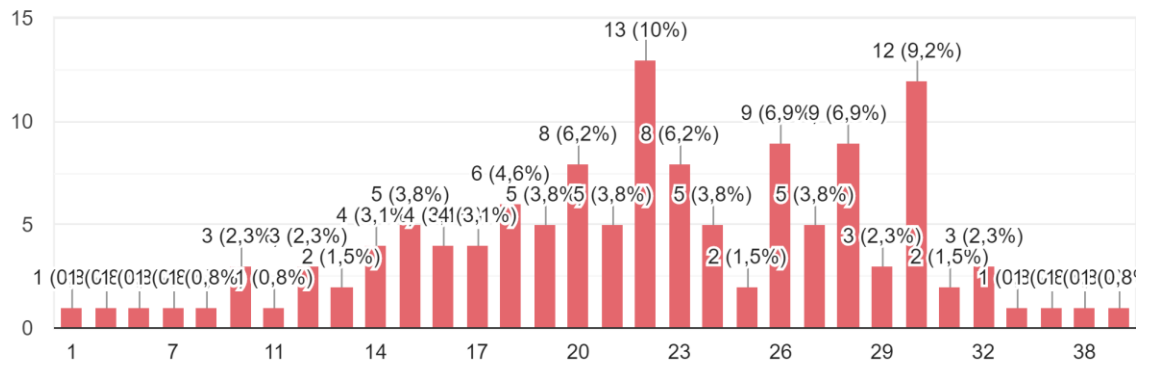
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
26	1	,8	,8	,8
30	1	,8	,8	1,5
33	2	1,5	1,5	3,1
35	4	3,1	3,1	6,2
36	2	1,5	1,5	7,7
38	3	2,3	2,3	10,0
39	5	3,8	3,8	13,8
40	3	2,3	2,3	16,2

41	1	,8	,8	16,9
42	3	2,3	2,3	19,2
43	2	1,5	1,5	20,8
44	1	,8	,8	21,5
45	8	6,1	6,2	27,7
46	3	2,3	2,3	30,0
47	2	1,5	1,5	31,5
48	6	4,6	4,6	36,2
49	9	6,9	6,9	43,1
50	12	9,2	9,2	52,3
51	3	2,3	2,3	54,6
52	14	10,7	10,8	65,4
53	10	7,6	7,7	73,1
54	17	13,0	13,1	86,2
55	11	8,4	8,5	94,6
56	3	2,3	2,3	96,9
59	1	,8	,8	97,7
60	1	,8	,8	98,5
62	1	,8	,8	99,2
63	1	,8	,8	100,0
Total	130	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		

Total	131	100,0		
-------	-----	-------	--	--

3. Έτη υπηρεσίας:

130 απαντήσεις



Γράφημα 3. Έτη υπηρεσίας

Πίνακας 3.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,8	,8	,8
2	1	,8	,8	1,5
5	1	,8	,8	2,3
7	1	,8	,8	3,1
8	1	,8	,8	3,8
10	3	2,3	2,3	6,2
11	1	,8	,8	6,9
12	3	2,3	2,3	9,2
13	2	1,5	1,5	10,8

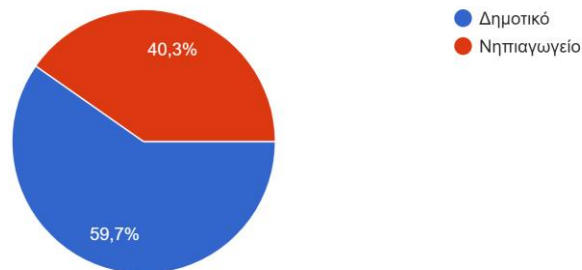
14	4	3,1	3,1	13,8
15	5	3,8	3,8	17,7
16	4	3,1	3,1	20,8
17	4	3,1	3,1	23,8
18	6	4,6	4,6	28,5
19	5	3,8	3,8	32,3
20	8	6,1	6,2	38,5
21	5	3,8	3,8	42,3
22	13	9,9	10,0	52,3
23	8	6,1	6,2	58,5
24	5	3,8	3,8	62,3
25	2	1,5	1,5	63,8
26	9	6,9	6,9	70,8
27	5	3,8	3,8	74,6
28	9	6,9	6,9	81,5
29	3	2,3	2,3	83,8
30	12	9,2	9,2	93,1
31	2	1,5	1,5	94,6
32	3	2,3	2,3	96,9
33	1	,8	,8	97,7
34	1	,8	,8	98,5
38	1	,8	,8	99,2

40	1	,8	,8	100,0
Total	130	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	131	100,0		

Το 58,8% εργαζόταν σε δημοτικό σχολείο και το 39,7% σε νηπιαγωγείο, ενώ το 58% ήταν εκπαιδευτικοί, το 16,8% προϊστάμενοι, το 10,7% διευθυντές και το 6,9% υποδιευθυντές. Ακόμα, τα έτη στη διεύθυνση του σχολείου κυμάνθηκαν από 1 έως 35.

4. Υπηρετείτε σε σχολείο:

129 απαντήσεις



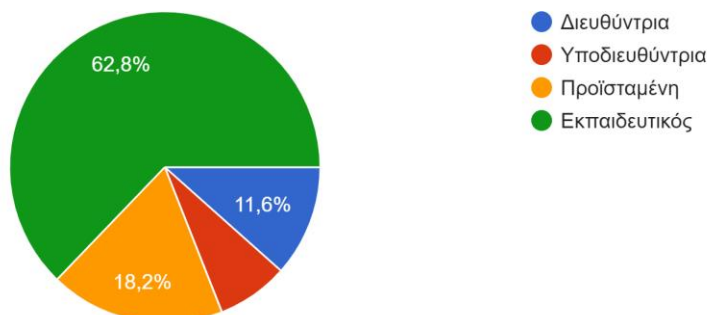
Γράφημα 4. Υπηρετείτε σε σχολείο

Πίνακας 4.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Δημοτικό	77	58,8	58,8	60,3
Νηπιαγωγείο	52	39,7	39,7	100,0
Total	131	100,0	100,0	

5. Ποια θέση κατέχετε στη σχολική σας μονάδα;

121 απαντήσεις



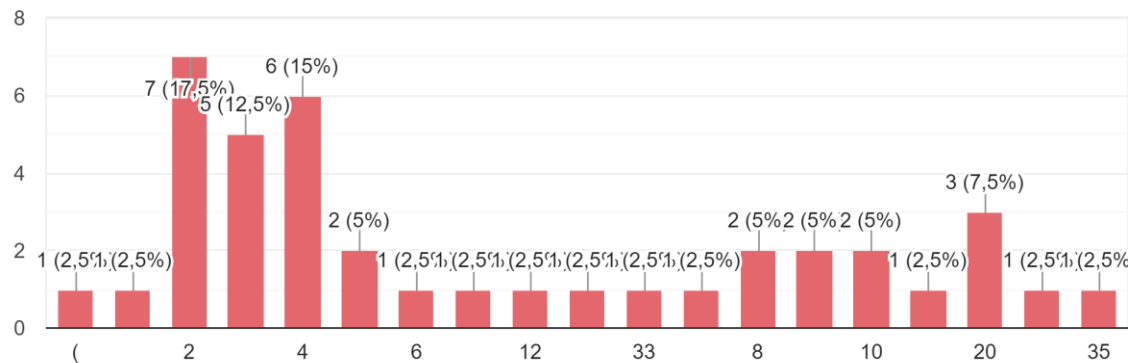
Γράφημα 5. Ποια θέση κατέχετε στη σχολική σας μονάδα;

Πίνακας 5.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διευθύντρια	10	7,6	7,6	7,6
Εκπαιδευτικός	14	10,7	10,7	18,3
Εκπαιδευτικός	76	58,0	58,0	76,3
Προϊσταμένη	22	16,8	16,8	93,1
Υποδιευθύντρια	9	6,9	6,9	100,0
Total	131	100,0	100,0	

6. Χρόνια υπηρεσίας στη θέση της διευθύντριας του σχολείου (Έτη):

40 απαντήσεις



Γράφημα 6. Χρόνια υπηρεσίας στη θέση της διευθύντριας του σχολείου (Έτη):

Πίνακας 6.

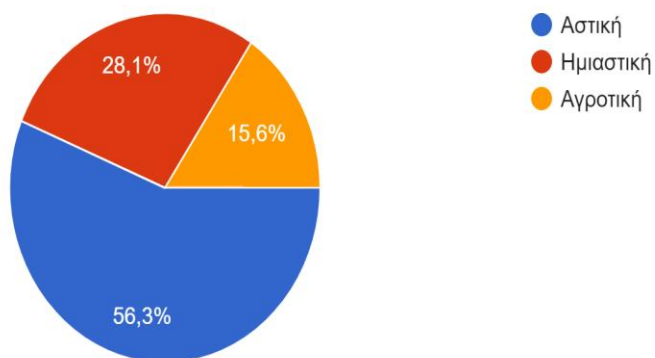
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	92	70,2	70,2	70,2
1,	1	,8	,8	71,0
10,	2	1,5	1,5	72,5
11,	1	,8	,8	73,3
12,	1	,8	,8	74,0
Valid 15,	1	,8	,8	74,8
18,	1	,8	,8	75,6
2,	7	5,3	5,3	80,9
20,	3	2,3	2,3	83,2
28,	1	,8	,8	84,0

3,	5	3,8	3,8	87,8
33,	1	,8	,8	88,5
35,	1	,8	,8	89,3
4,	6	4,6	4,6	93,9
5,	3	2,3	2,3	96,2
6,	1	,8	,8	96,9
8,	2	1,5	1,5	98,5
9,	2	1,5	1,5	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Το σχολείο όπου εργαζόταν το 55% ήταν σε αστική περιοχή, το 27,5% σε ημιαστική και το 15,3% σε αγροτική περιοχή.

7. Περιοχή σχολείου:

128 απαντήσεις



Γράφημα 7. Περιοχή σχολείου

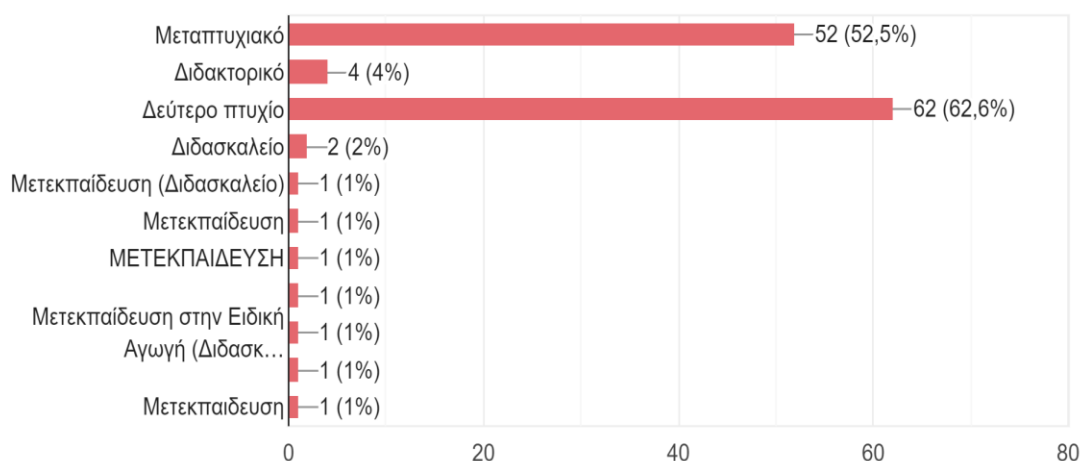
Πίνακας 7.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	2,3	2,3	2,3
Αγροτική	20	15,3	15,3	17,6
Valid Αστική	72	55,0	55,0	72,5
Ημιαστική	36	27,5	27,5	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, πέραν του βασικού πτυχίου, το 24,4% δεν είχαν άλλα προσόντα, το 30,5% είχαν δεύτερο πτυχίο, το 22,1% μεταπτυχιακό, το 1,5% διδασκαλείο, το 0,8% διδακτορικό, το 2,3% μετεκπαίδευση και οι υπόλοιποι είχαν κάποιον συνδυασμό των προαναφερθέντων.

8. Τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου):

99 απαντήσεις



Γράφημα 8. Τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)

Πίνακας 8.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	32	24,4	24,4	24,4
Δεύτερο πτυχίο	40	30,5	30,5	55,0
Δεύτερο πτυχίο, Διδασκαλειο	1	,8	,8	55,7
Διδακτορικό	1	,8	,8	56,5
Διδασκαλείο	2	1,5	1,5	58,0
Μεταπτυχιακό	29	22,1	22,1	80,2
Μεταπτυχιακό, Δεύτερο πτυχίο	17	13,0	13,0	93,1
Μεταπτυχιακό, Δεύτερο πτυχίο, Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	1	,8	,8	93,9
Valid Μεταπτυχιακό, Δεύτερο πτυχίο, Μετεκπαίδευση ΜΔΔΕ, ΠΕΣΥΠ- ΑΣΠΑΙΤΕ	1	,8	,8	94,7
Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	1	,8	,8	95,4
Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Δεύτερο πτυχίο	2	1,5	1,5	96,9
Μεταπτυχιακό, ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1	,8	,8	97,7
Μετεκπαιδευση	3	2,3	2,3	100,0
Total	131	100,0	100,0	

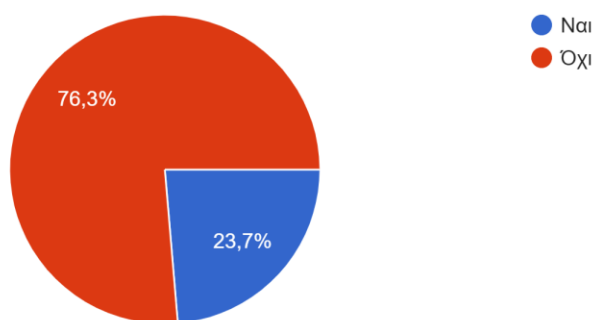
7.2 Προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών

Το 23,7% μόνο εκ των συμμετεχόντων είπαν πως έχουν υποβάλλει κάποια στιγμή μέχρι σήμερα αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης πέραν της

διεύθυνσης σχολείου στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Από αυτούς, το 6,1% έχουν κάνει αίτηση για θέση Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου, το 4,6% για θέση υπεύθυνης Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, ένα ίδιο ποσοστό για προϊσταμένες και για υποδιευθύντριες, το 1,5% για θέση Σχολικού Συμβούλου, το 0,8% για θέση Προϊσταμένης Γραφείου και ίδια ποσοστά για θέση Περιφερειακής Διευθύντριας και θέση διευθύντριας.

1. Μέχρι σήμερα έχετε υποβάλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης πέραν της διεύθυνσης σχ...οικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;

131 απαντήσεις



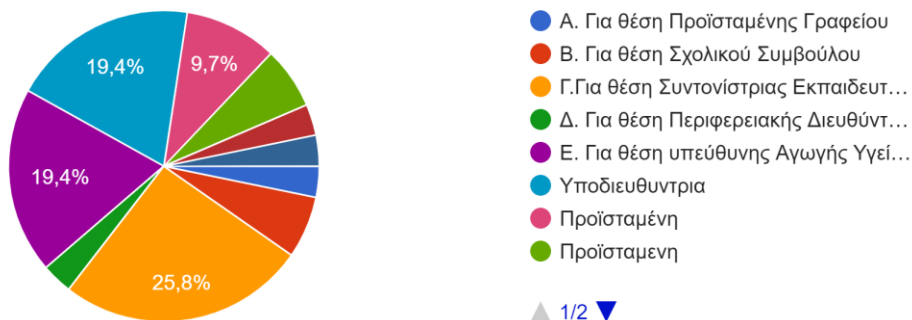
Γράφημα 9. Μέχρι σήμερα έχετε υποβάλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης πέραν της διεύθυνσης σχολείου στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;

Πίνακας 9.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	31	23,7	23,7	23,7
Valid Όχι	100	76,3	76,3	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Αν ΝΑΙ:

31 απαντήσεις



Γράφημα 10. Αν ΝΑΙ:

Πίνακας 10.

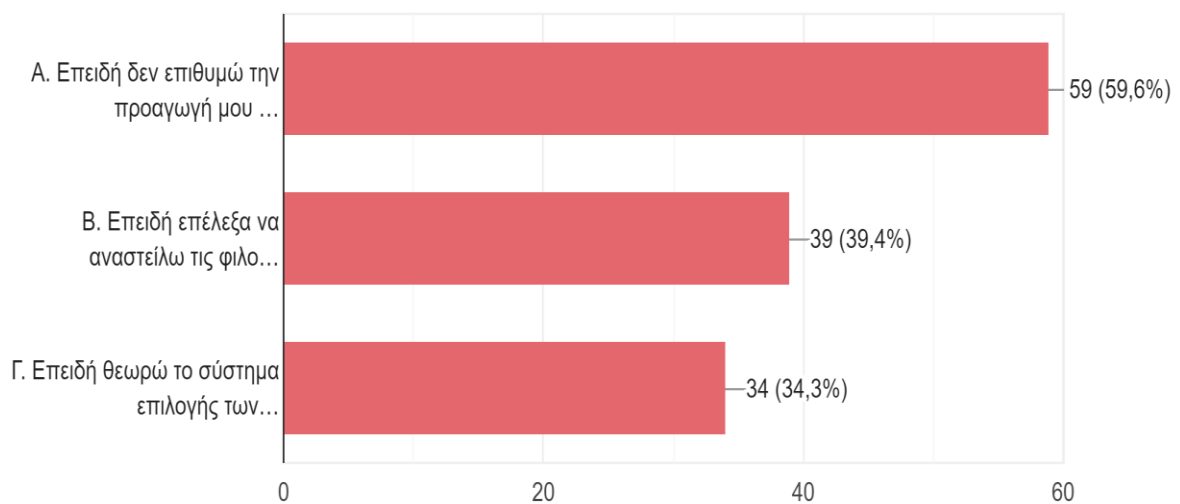
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	100	76,3	76,3	76,3
Α. Για θέση Προϊσταμένης Γραφείου	1	,8	,8	77,1
Β. Για θέση Σχολικού Συμβούλου	2	1,5	1,5	78,6
Γ. Για θέση Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου	8	6,1	6,1	84,7
Δ. Για θέση Περιφερειακής Διευθύντριας	1	,8	,8	85,5
Διευθυντριας	1	,8	,8	86,3
Ε. Για θέση υπεύθυνης Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων	6	4,6	4,6	90,8
Προϊσταμένη	6	4,6	4,6	95,4

Υποδιευθυντρια	6	4,6	4,6	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Από αυτούς που δεν έκαναν αίτηση μέχρι σήμερα, με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως το 3, το 1 περισσότερο σημαντικό οι λόγοι είναι για το 32,1% το ότι δεν επιθυμούν την προαγωγή τους σε διοικητικές θέσεις, το 16,8% το ότι επέλεξαν να αναστείλουν τις φιλοδοξίες τους λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, για το 12,2% το ότι θεωρούν το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο και για τους υπόλοιπους έχει συμβάλει ένας συνδυασμός αυτών των τριών λόγων στο να μην υποβάλλουν αίτηση.

Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλλετε αίτηση; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά με σειρά σημαντ...ρο σημαντικό και το 3 το λιγότερο)

99 απαντήσεις



Γράφημα 11. Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλλετε αίτηση; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά Με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως το 3 . το 1 περισσότερο σημαντικό

Πίνακας 11.

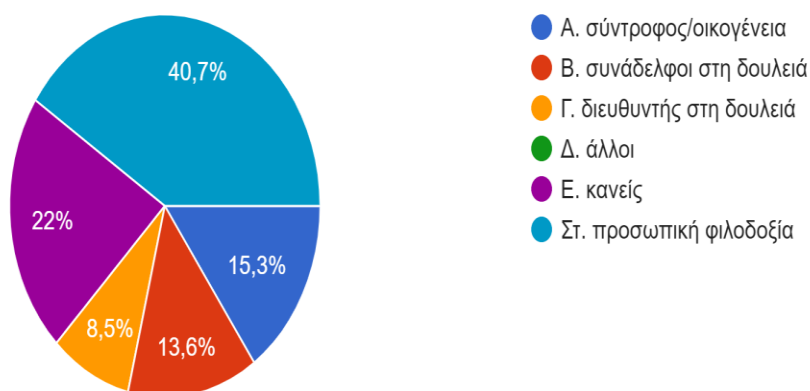
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	32	24,4	24,4	24,4
A. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις	42	32,1	32,1	56,5
A. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις, B. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	1	,8	,8	57,3
Valid A. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις, B. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, Γ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο	14	10,7	10,7	67,9
A. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις, Γ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο	2	1,5	1,5	69,5
B. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	22	16,8	16,8	86,3

B. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, Γ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο	2	1,5	1,5	87,8
Valid Γ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο	16	12,2	12,2	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Από αυτούς που βρίσκονται σε θέση στελέχους, το 18,3% ωθήθηκαν από προσωπική φιλοδοξία, το 6,9% από σύντροφο/οικογένεια, το 6,1% από συναδέλφους, το 3,8% από το διευθυντή τους και το 9,9% δεν ωθήθηκαν από κανέναν.

2. Αν βρίσκεστε σε θέση στελέχους, ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας;

59 απαντήσεις



Γράφημα 12. Αν βρίσκεστε σε θέση στελέχους, ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας;

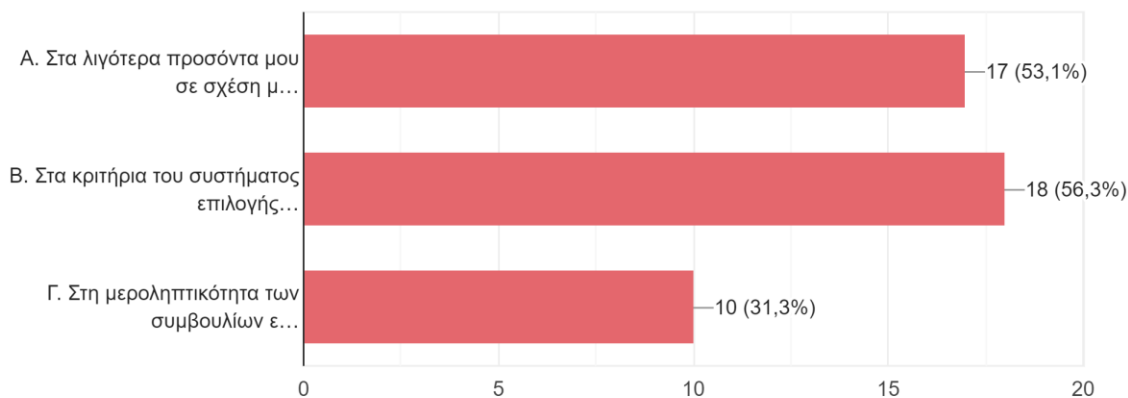
Πίνακας 12.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	72	55,0	55,0	55,0
A. σύντροφος/οικογένεια	9	6,9	6,9	61,8
B. συνάδελφοι στη δουλειά	8	6,1	6,1	67,9
Valid Γ. διευθυντής στη δουλειά	5	3,8	3,8	71,8
E. κανείς	13	9,9	9,9	81,7
Στ. προσωπική φιλοδοξία	24	18,3	18,3	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Βεβαίως υπήρξαν και κάποιοι που υπέβαλαν αίτηση και δεν επιλεγήκαν. Για το 8,4% ο λόγος μη επιλογής ήταν τα λιγότερα προσόντα τους σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους, για ένα ίδιο ποσοστό τα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμός, κομματικοποίηση), για το 2,3% η μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων και για τους υπόλοιπους 5,4% υπήρξε ένας συνδυασμός των παραπάνω λόγων.

3. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε αποδίδετε τη μη επιλογή σας: Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά...τικό και 3 το λιγότερο σημαντικό).

32 απαντήσεις



Γράφημα 13. Αν βρίσκεστε σε θέση στελέχους, ποιος ήταν αυτός που σας παράθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας (Με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως το 3 . το 1 περισσότερο σημαντικό);

Πίνακας 13.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	75,6	75,6	75,6
A. Στα λιγότερα προσόντα μου σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους	11	8,4	8,4	84,0
A. Στα λιγότερα προσόντα μου σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους, B. Στα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμος, κομματικοποίηση), Γ. Στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων	6	4,6	4,6	88,5

B. Στα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμος, κομματικοποίηση)	11	8,4	8,4	96,9
B. Στα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμος, κομματικοποίηση), Γ. Στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων	1	,8	,8	97,7
Γ. Στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων	3	2,3	2,3	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Η έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσουν και να καταλάβουν άλλη ηγετική θέση στην εκπαιδευτική ηγεσία αποδίδεται από το 7,6% στο φόβο ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχουν στο πλαίσιο της οικογένειάς τους, από το 9,9% στο φόβο ότι για να πετύχουν στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσουν πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση τους, από το 16,8% στην αίσθηση ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που διαθέτουν και από το 19,8% στην πεποίθησή τους ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε την ευχαρίστηση που αντλούν από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές τους στην τάξη, ενώ οι υπόλοιποι το αποδίδουν σε έναν συνδυασμό αυτών των παραγόντων.

4. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στην εκπαιδευτική ηγεσί...ντικό και 4 το λιγότερο σημαντικό).

112 απαντήσεις



Γράφημα 14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στην εκπαιδευτική ηγεσία μπορείτε να την αποδώσετε. Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτα με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως το 4 με το 1 περισσότερο σημαντικό:

Πίνακας 14.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου	19	14,5	14,5	14,5
Valid A. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου, B. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση μου.	10	7,6	7,6	22,1
	3	2,3	2,3	24,4

<p>Valid A. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου, B. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση μου., Γ. Στην αίσθηση μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που εγώ διαθέτω.</p>	2	1,5	1,5	26,0
<p>Valid A. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου, B. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση μου., Γ. Στην αίσθηση μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που εγώ διαθέτω., Δ. Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη</p>	22	16,8	16,8	42,7
<p>A. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου, Γ. Στην αίσθηση μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που εγώ διαθέτω.</p>	3	2,3	2,3	45,0

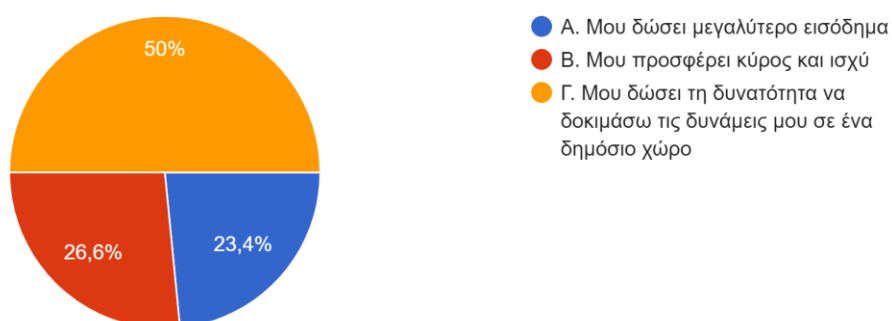
<p>Valid A. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου, Δ. Στην πεποίθησή μου 3 ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη</p> <p>B. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση μου. 13</p> <p>B. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση μου., Γ. Στην 5 αίσθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερο από αυτά που εγώ διαθέτω.</p>		2,3	2,3	47,3
<p>Valid B. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση μου., Δ. 1 Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη</p> <p>Γ. Στην αίσθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα 22 περισσότερο από αυτά που εγώ διαθέτω.</p> <p>Γ. Στην αίσθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα 2 περισσότερο από αυτά που εγώ διαθέτω., Δ. Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας 2 θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη</p>		,8	,8	61,8
		16,8	16,8	78,6
		1,5	1,5	80,2

Δ. Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη	26	19,8	19,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Η κατάληψη ηγετικής θέσης στην εκπαιδευτική διοίκηση έγινε από το 11,5% προκειμένου να έχουν μεγαλύτερο εισόδημα, από το 13% για να τους προσφέρει κύρος και από το 24,4% για να τους δώσει τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε ένα δημόσιο χώρο.

5. Η κατάληψη από μέρους σας ηγετικής θέσης στην εκπαιδευτική διοίκηση έγινε προκειμένου να: Παρακ...ντικό και 3 το λιγότερο σημαντικό).

64 απαντήσεις



Γράφημα 15. Η κατάληψη από μέρους σας ηγετικής θέσης στην εκπαιδευτική διοίκηση έγινε προκειμένου να: παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά από το 1 έως το 3 με το 1 περισσότερο σημαντικό

Πίνακας 15.

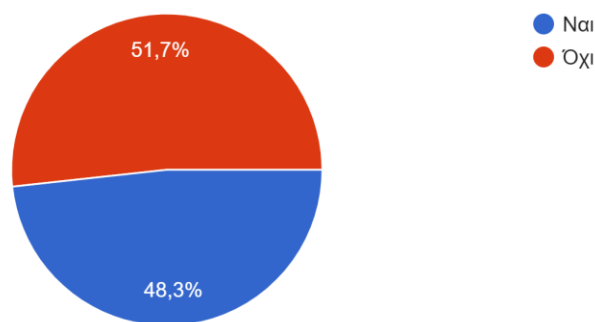
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	67	51,1	51,1	51,1

A. Μου δώσει μεγαλύτερο εισόδημα	15	11,5	11,5	62,6
B. Μου προσφέρει κύρος και ισχύ	17	13,0	13,0	75,6
Γ. Μου δώσει τη δυνατότητα να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου σε ένα δημόσιο χώρο	32	24,4	24,4	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Από αυτούς που οι μέχρι τώρα οικογενειακές τους υποχρεώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και κατάληψη ηγετικής θέσης, το 42,7% είπαν πως θα το έκαναν όταν αυτές μειωθούν, ενώ το 45,8% δε θα το έκαναν ούτε τότε.

6. Στην περίπτωση που οι μέχρι τώρα οικογενειακές σας υποχρεώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παρά...α το πράξετε όταν αυτές μειωθούν;

116 απαντήσεις



Γράφημα 16. Στην περίπτωση που οι μέχρι τώρα οικογενειακές σας υποχρεώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και κατάληψη ηγετικής θέσης, σκοπεύετε να το πράξετε όταν αυτές μειωθούν;

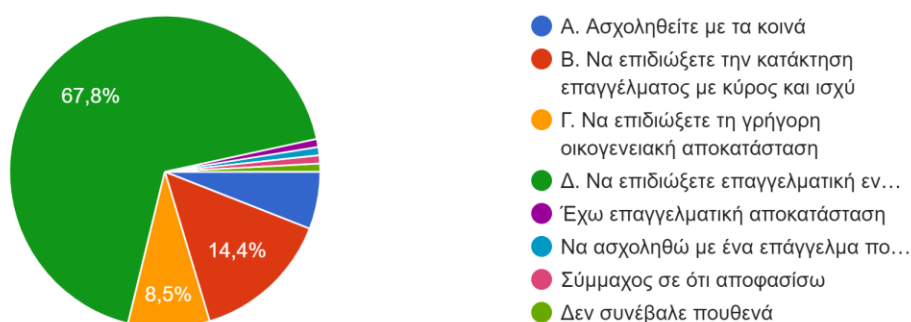
Πίνακας 16.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	15	11,5	11,5	11,5
Valid				
Ναι	56	42,7	42,7	54,2
Όχι	60	45,8	45,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Το συγγενικό τους περιβάλλον συνέβαλε ενθαρρυντικά στο να ασχοληθεί με τα κοινά το 5,3%, να επιδιώξει την κατάκτηση επαγγέλματος με κύρος και ισχύ το 13%, να επιδιώξει τη γρήγορη οικογενειακή αποκατάσταση το 7,6%, να επιδιώξει επαγγελματική ενασχόληση που να μπορεί να συνδυασθεί με τις οικογενειακές υποχρεώσεις το 61,1% και να έχει επαγγελματική αποκατάσταση, να ασχοληθεί με ένα επάγγελμα που τους ευχαριστεί και είναι σύμμαχος σε ότι αποφασίσει το 0,8%, ενώ το 0,8% δήλωσε πως το συγγενικό περιβάλλον δεν συνέβαλε πουθενά.

7. Το συγγενικό σας περιβάλλον συνέβαλε ενθαρρυντικά στο να: (σας παρακαλώ μία απάντηση)

118 απαντήσεις



Γράφημα 17. Το συγγενικό σας περιβάλλον συνέβαλε ενθαρρυντικά στο να

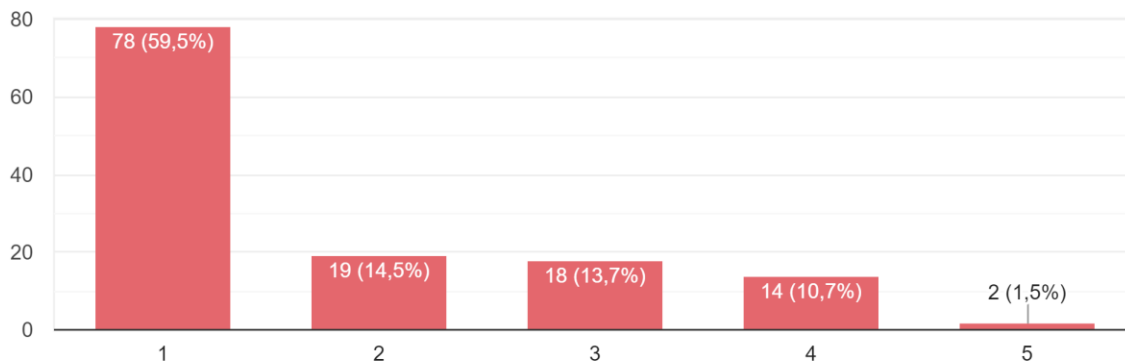
Πίνακας 17.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	13	9,9	9,9	9,9
A. Ασχοληθείτε με τα κοινά	7	5,3	5,3	15,3
B. Να επιδιώξετε την κατάκτηση επαγγέλματος με κύρος και ισχύ	17	13,0	13,0	28,2
Γ. Να επιδιώξετε τη γρήγορη οικογενειακή αποκατάσταση	10	7,6	7,6	35,9
Δ. Να επιδιώξετε επαγγελματική ενασχόληση που να μπορεί να συνδυασθεί με τις οικογενειακές υποχρεώσεις	80	61,1	61,1	96,9
Valid Δεν συνέβαλε πουθενά	1	,8	,8	97,7
Έχω επαγγελματική αποκατάσταση	1	,8	,8	98,5
Να ασχοληθώ με ένα επάγγελμα που με ευχαριστεί.	1	,8	,8	99,2
Σύμμαχος σε ότι αποφασίσω	1	,8	,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Ακολούθως οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τους καθοριστικούς παράγοντες για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Το 12,2% συμφώνησαν πως ένας καθοριστικός παράγοντας είναι η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης, το 3,1% πως είναι ότι οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία και το 2,3% πως είναι το ότι οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο.

8. α. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με ... απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης;

131 απαντήσεις



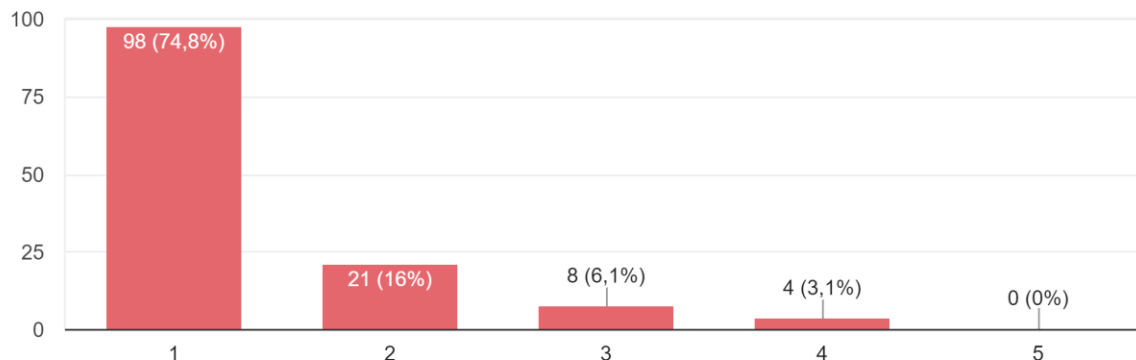
Γράφημα 18. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης;

Πίνακας 18.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1- Διαφωνώ απόλυτα	78	59,5	59,5	59,5
2	19	14,5	14,5	74,0
3	18	13,7	13,7	87,8
4	14	10,7	10,7	98,5
5- Συμφωνώ απόλυτα	2	1,5	1,5	100,0
Total	131	100,0	100,0	

8. β. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με ...ένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία;

131 απαντήσεις

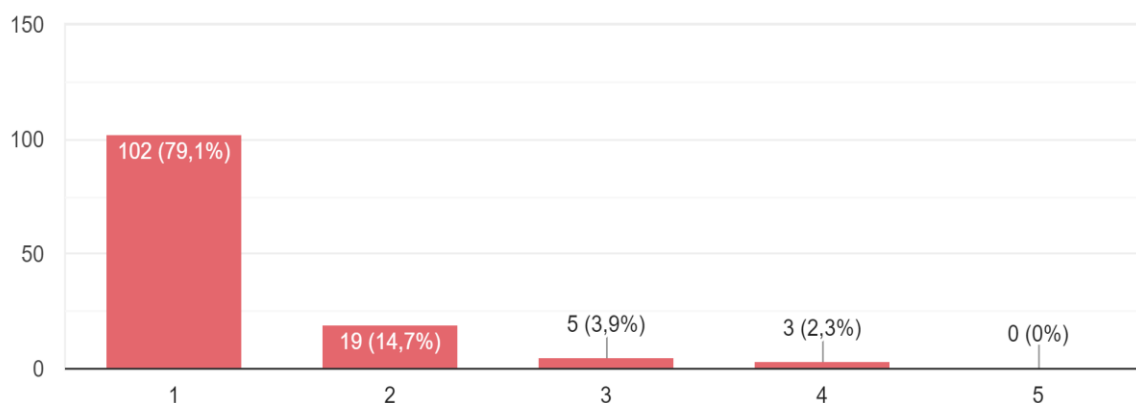


Γράφημα 19. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία;

Πίνακας 19.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1- Διαφωνώ απόλυτα	98	74,8	74,8	74,8
2	21	16,0	16,0	90,8
3	8	6,1	6,1	96,9
4- Συμφωνώ	4	3,1	3,1	100,0
Total	131	100,0	100,0	

8. γ. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με ...δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο;
129 απαντήσεις



Γράφημα 20. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο;

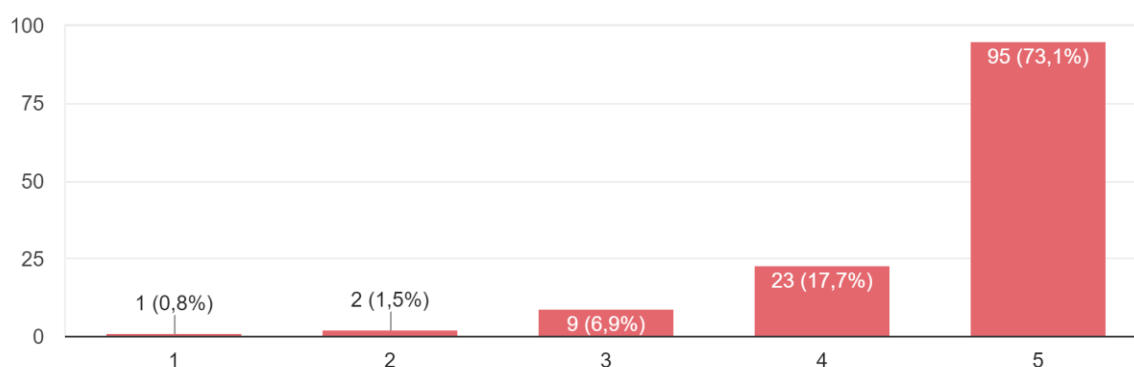
Πίνακας 20.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1- Διαφωνώ απόλυτα	102	77,9	79,1	79,1
Valid 2	19	14,5	14,7	93,8
Valid 3	5	3,8	3,9	97,7
Valid 4- Συμφωνώ	3	2,3	2,3	100,0
Total	129	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	131	100,0		

Το 90,8% συμφωνούν πως η εκπαίδευση όπως και η κοινωνία μπορούν να ωφεληθούν από τη διοίκηση των γυναικών, το 41,5% πως οι γυναίκες ασκούν αποτελεσματικότερη για την διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες, το 84,4% πως η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και το 31,8% ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη.

9. Κατα πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η εκπαίδευση όπως και η κοινωνία μπορούν να ωφεληθούν από τη διοίκηση των γυναικών

130 απαντήσεις



Γράφημα 21. κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η εκπαίδευση όπως και η κοινωνία μπορούν να ωφεληθούν από τη διοίκηση των γυναικών

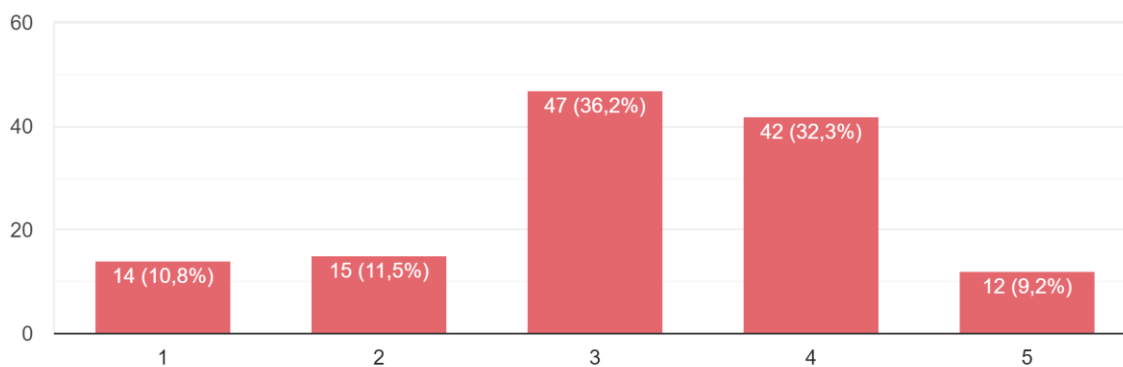
Πίνακας 21.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1- Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
2	2	1,5	1,5	2,3

3	9	6,9	6,9	9,2
4	23	17,6	17,7	26,9
5- Συμφωνώ απόλυτα	95	72,5	73,1	100,0
Total	130	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	131	100,0		

10. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι ασκούν αποτελεσματικότερη για την διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες;

130 απαντήσεις



Γράφημα 22. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι γυναίκες ασκούν αποτελεσματικότερη διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες;

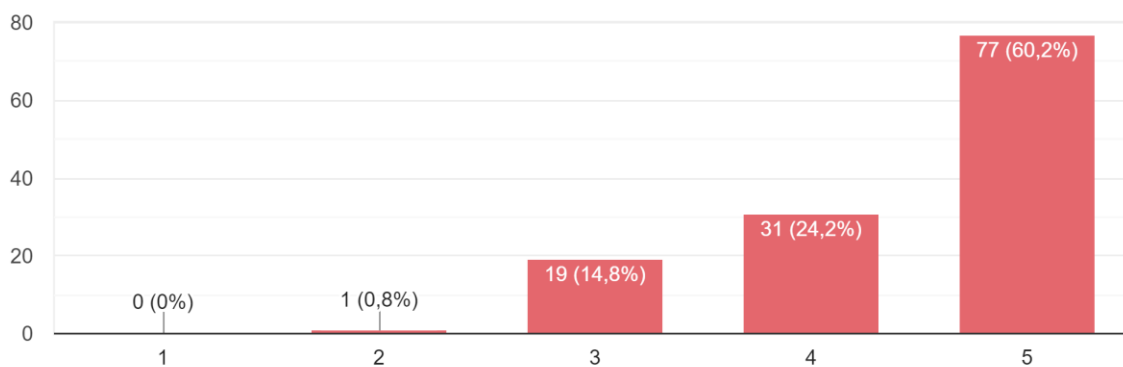
Πίνακας 22.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1- Διαφωνώ απόλυτα	14	10,7	10,8	10,8
2	15	11,5	11,5	22,3

3	47	35,9	36,2	58,5
4	42	32,1	32,3	90,8
5- Συμφωνώ απόλυτα	12	9,2	9,2	100,0
Total	130	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	131	100,0		

11. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα;

128 απαντήσεις



Γράφημα 23. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα;

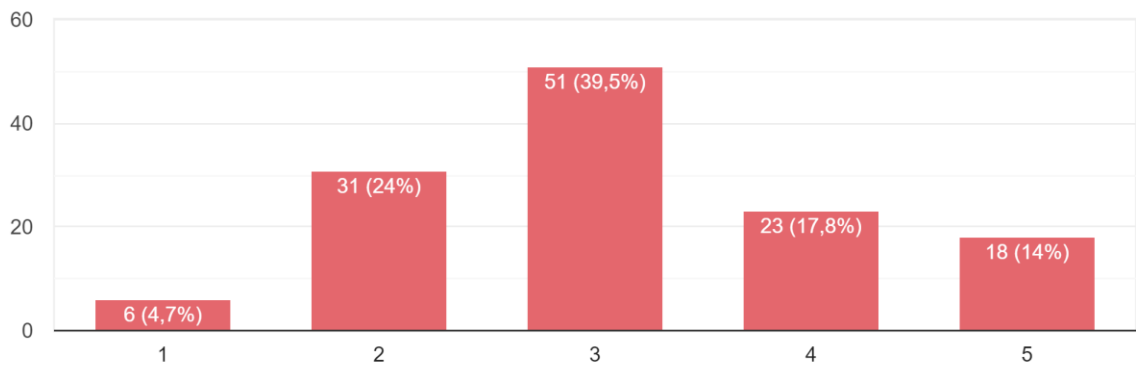
Πίνακας 23.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2- Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
3	19	14,5	14,8	15,6

4	31	23,7	24,2	39,8
5- Συμφωνώ απόλυτα	77	58,8	60,2	100,0
Total	128	97,7	100,0	
Missing System	3	2,3		
Total	131	100,0		

12. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργο...ε τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη;

129 απαντήσεις



Γράφημα 24. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη;

Πίνακας 24.

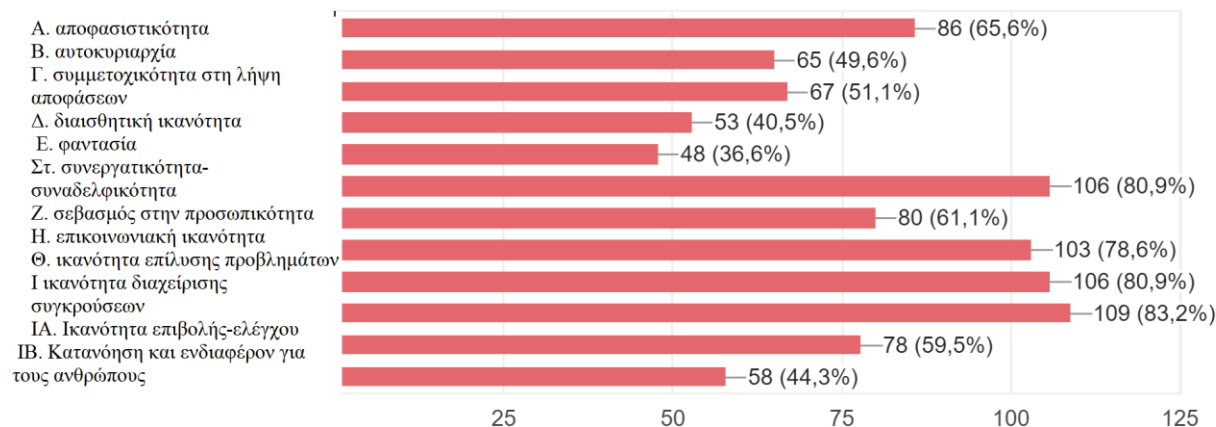
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1- Διαφωνώ απόλυτα	6	4,6	4,7	4,7
Valid 2	31	23,7	24,0	28,7
3	51	38,9	39,5	68,2

4	23	17,6	17,8	86,0
5- Συμφωνώ απόλυτα	18	13,7	14,0	100,0
Total	129	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	131	100,0		

Ακολούθως οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς που αξιολογούν ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Το 65,6% αναφέρθηκαν στην αποφασιστικότητα, το 49,6% στην αυτοκυριαρχία, το 51,1% στη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, το 40,5% στη διαισθητική ικανότητα, το 36,6% στη φαντασία, το 80,9% στη συνεργατικότητα- συναδελφικότητα, το 61,1% στο σεβασμό στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών, το 78,6% στην επικοινωνιακή ικανότητα, το 80,9% στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, το 83,2% στην ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων, το 59,5% στην ικανότητα επιβολής και ελέγχου και το 44,3% στην κατανόηση και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους.

13. Ποια από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς τα αξιολογείτε ως απαιτούμενα για την ...ντικό και 12 το λιγότερο σημαντικό).

131 απαντήσεις

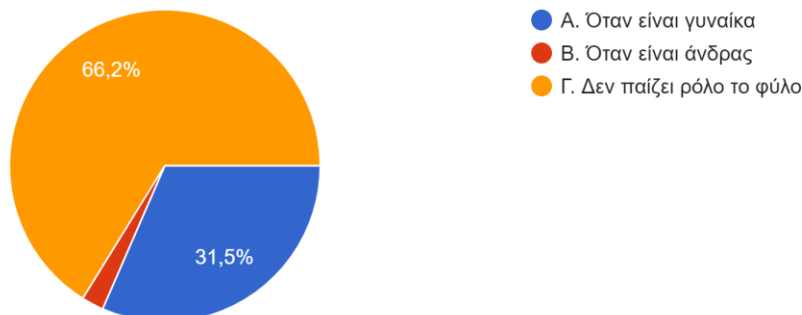


Γράφημα 25. Ποια από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς τα αξιολογείτε ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως το 12 με το 1 το περισσότερο σημαντικό

Το 31,3% πιστεύουν πως οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες όταν είναι γυναίκα, το 2,3% όταν είναι άνδρας, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία (65,6%) λένε πως δεν παίζει ρόλο το φύλο.

14. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός απ...ου σχολείου του είναι περισσότερες;

130 απαντήσεις



Γράφημα 26. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες;

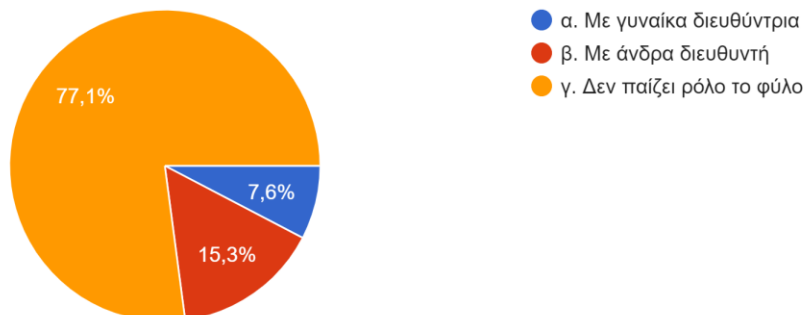
Πίνακας 25.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	,8	,8	,8
A. Όταν είναι γυναίκα	41	31,3	31,3	32,1
Valid B. Όταν είναι άνδρας	3	2,3	2,3	34,4
Γ. Δεν παίζει ρόλο το φύλο	86	65,6	65,6	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Ακόμα, το 15,3% θεωρούν ότι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο με άνδρα διευθυντή, το 7,6% με γυναίκα διευθυντή, αλλά η μεγάλη πλειοψηφία (77,1%) είπαν πως δεν παίζει ρόλο το φύλο.

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων πιστεύετε ότι επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο;

131 απαντήσεις



Γράφημα 27. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων πιστεύετε ότι επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο;

Πίνακας 26.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
α. Με γυναίκα διευθύντρια	10	7,6	7,6	7,6
β. Με άνδρα διευθυντή	20	15,3	15,3	22,9
γ. Δεν παίζει ρόλο το φύλο	101	77,1	77,1	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Σχετικά με τα καθήκοντα που έχει η θέση του διευθυντή (με σειρά σημαντικότητας), το 74,2% αναφέρθηκε στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων, το 71,1% αναφέρθηκε στις επαφές με τους γονείς, το 66,4% σε θέματα που αφορούν μαθητές, το 65,6% στη συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, το 55,5% στη διαχείριση οικονομικών, το 53,9% στα οργανωτικά θέματα της σχολικής ζωής, το 34,4% στα λειτουργικά θέματα και το 32% στις επαφές με κοινωνικές ομάδες και φορείς με στόχο της επίτευξη συνεργασιών με το σχολείο.

16. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα – δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση σας π...ντικό και 8 το λιγότερο σημαντικό).

128 απαντήσεις

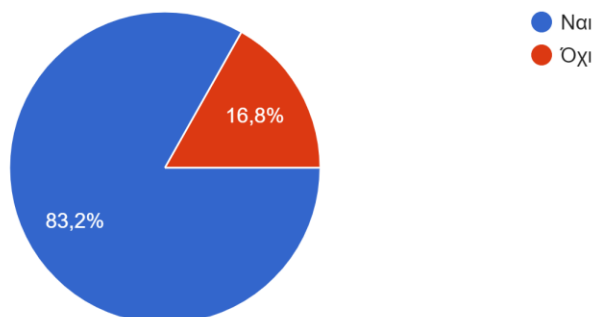


Γράφημα 28. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα – δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση σας προκαλούν μεγαλύτερη δυσκολία; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως το 8 με το 1 το περισσότερο σημαντικό

Το 83,2% θεωρούν πως οι παρεμβάσεις των κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.

17. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;

131 απαντήσεις



Γράφημα 29. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;

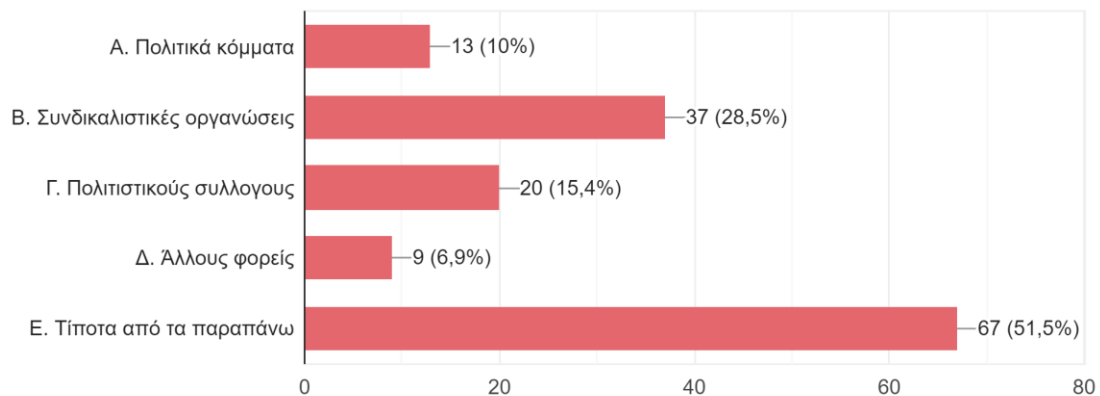
Πίνακας 27.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	109	83,2	83,2	83,2
Valid Όχι	22	16,8	16,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Το 6,9% είπαν πως έχουν ή είχαν ενεργή συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα, το 22,1% σε συνδικαλιστικές οργανώσεις, το 8,4% σε πολιτιστικούς συλλόγους, το 1,5% σε άλλους φορείς, το 51,1% σε τίποτα από αυτά και οι υπόλοιποι σε έναν συνδυασμό αυτών.

18. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε: (όσες επιλογές επιθυμείτε)

130 απαντήσεις



Γράφημα 30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

Πίνακας 28.

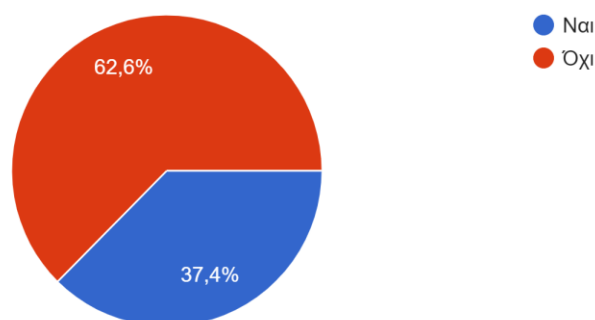
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	,8	,8	,8
A. Πολιτικά κόμματα	9	6,9	6,9	7,6
A. Πολιτικά κόμματα, B. Συνδικαλιστικές οργανώσεις	2	1,5	1,5	9,2
A. Πολιτικά κόμματα, B. Συνδικαλιστικές οργανώσεις, Γ. Πολιτιστικούς συλλογους	1	,8	,8	9,9
A. Πολιτικά κόμματα, B. Συνδικαλιστικές οργανώσεις, Γ. Πολιτιστικούς συλλογους, Δ. Άλλους φορείς	1	,8	,8	10,7
B. Συνδικαλιστικές οργανώσεις	29	22,1	22,1	32,8
B. Συνδικαλιστικές οργανώσεις, Γ. Πολιτιστικούς συλλογους	2	1,5	1,5	34,4

B. Συνδικαλιστικές οργανώσεις, Γ. Πολιτιστικούς συλλογους, Δ. Άλλους φορείς	1	,8	,8	35,1
B. Συνδικαλιστικές οργανώσεις, Δ. Άλλους φορείς	1	,8	,8	35,9
Γ. Πολιτιστικούς συλλογους	11	8,4	8,4	44,3
Γ. Πολιτιστικούς συλλογους, Δ. Άλλους φορείς	4	3,1	3,1	47,3
Δ. Άλλους φορείς	2	1,5	1,5	48,9
E. Τίποτα από τα παραπάνω	67	51,1	51,1	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Το 37,4% θεωρούν ότι η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτήν που τηρούν απέναντι στους άνδρες υποψήφιους και οι λόγοι γι' αυτό είναι κυρίως τα στερεότυπα και η διάσταση του φύλου.

19. Πιστεύετε ότι η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευ...απέναντι στους άνδρες υποψήφιους;

131 απαντήσεις



Γράφημα 31. Πιστεύετε ότι η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτήν που τηρούν απέναντι στους άνδρες υποψήφιους;

Πίνακας 29.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	49	37,4	37,4	37,4
Valid Όχι	82	62,6	62,6	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Πίνακας 30.

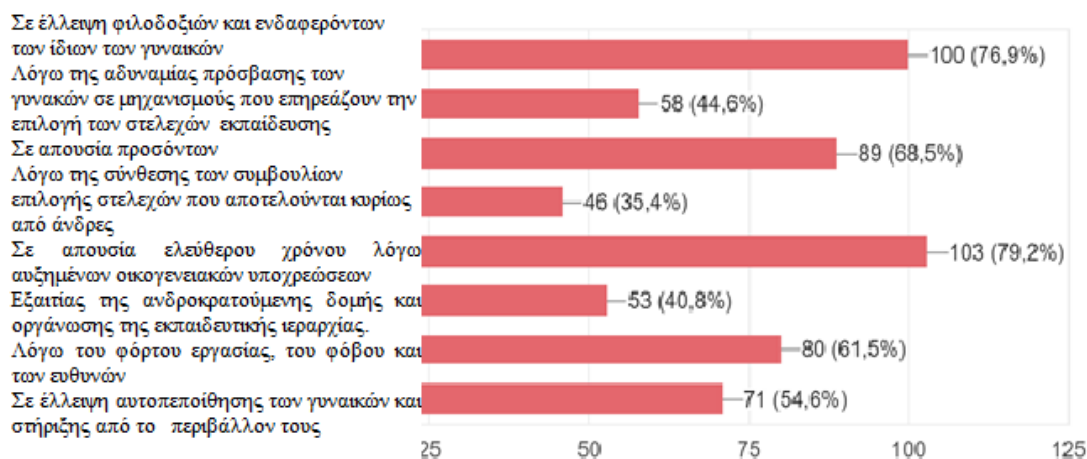
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	108	82,4	82,4	82,4
Valid Δεν επιθυμουν γυναικες σε θεσεις στελεχων	1	,8	,8	83,2
Είναι ανδροκρατούμενα με παλαιού τύπου συνδικαλιστικά κριτήρια	1	,8	,8	84,0
εμφυλα στερεοτυπα αναφορικα με την ασκηση εξουσιας	1	,8	,8	84,7
Επειδή ,παρόλες τις προόδους ,η κοινωνία εξακολουθεί να είναι φαλλοκρατική	2	1,6	1,6	86,3
Κατά κύριο λόγο αποτελούνται από άντρες.	1	,8	,8	87,0

Κοινωνικά στερεότυπα, ανισότητα των δύο φύλων, ασθενέστερο φύλο η γυναίκα, θέσεις υψηλού κύρους αποδίδονται σε αντρες-κοινωνικές πεποιθήσεις	1	,8	,8	87,8
Κομματικές επιρροές	1	,8	,8	88,5
Κυρίως αναλογως τις πολιτικες πεποιθησης απο τις οποιες υποκινουνται	1	,8	,8	89,3
Προκατάληψη	1	,8	,8	90,1
Σε στερεοτυπικες αντιλήψεις αναφορικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης της	1	,8	,8	90,8
Στα στερεότυπα που υπάρχουν για τις γυναίκες.	1	,8	,8	91,6
Στερεοτοτυπικές αντιλήψεις	1	,8	,8	92,4
Στερεοτυπικές προκαταλήψεις.	1	,8	,8	93,1
Στη διασταση του φυλου	4	3,1	3,1	96,2
Valid Στο φύλο	5	3,8	3,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών αποδίδεται από το 76,9% σε έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών, από το 44,6% στην αδυναμία πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, από το 68,5% στην απουσία προσόντων, από το 35,4% στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής στελεχών που αποτελούνται κυρίως από άνδρες, από το 79,2% στην απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων, από το 40,8% στην ανδροκρατούμενη δομή και οργάνωση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, από το 61,5% στο φόρτο εργασίας, το φόβο και τις ευθύνες και από το 54,6% στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους.

20. Το γεγονός της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις το αποδίδετε: Παρακαλώ αριθμητικό και 8 το λιγότερο σημαντικό).

130 απαντήσεις

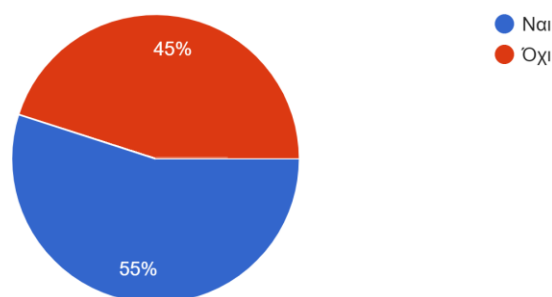


Γράφημα 32. Το γεγονός της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις το αποδίδετε:

Το 55% ανέφεραν πως έχουν συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική τους πορεία.

21. Έχετε συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

131 απαντήσεις



Γράφημα 33. Έχετε συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

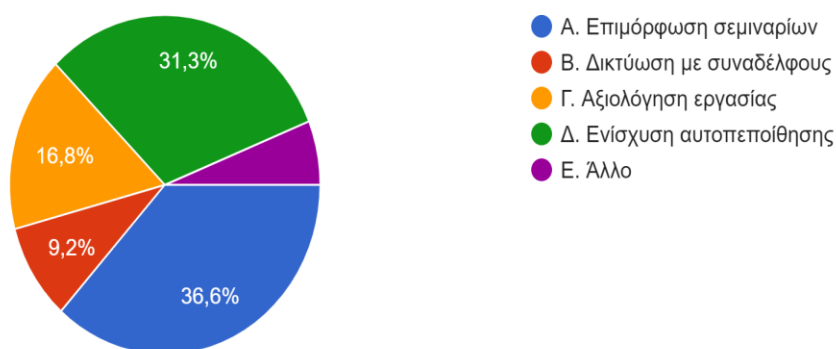
Πίνακας 31.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	72	55,0	55,0	55,0
Valid Όχι	59	45,0	45,0	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Τέλος, ως τρόπος βελτίωσης της γυναικείας εκπροσώπησης όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, το 36,6% αναφέρουν την επιμόρφωση σεμιναρίων, το 31,3% την ενίσχυση αυτοπεποίθησης, το 16,8% την αξιολόγηση της εργασίας, το 9,2% τη δικτύωση με συναδέλφους και το 6,1% άλλον τρόπο.

22. Ποιοι τρόποι θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν τη γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση;

131 απαντήσεις



Γράφημα 34. Ποιοι τρόποι θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν τη γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση;

Πίνακας 32.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
A. Επιμόρφωση σεμιναρίων	48	36,6	36,6	36,6
B. Δικτύωση με συναδέλφους	12	9,2	9,2	45,8
Γ. Αξιολόγηση εργασίας	22	16,8	16,8	62,6
Δ. Ενίσχυση αυτοπεποίθησης	41	31,3	31,3	93,9
E. Άλλο	8	6,1	6,1	100,0
Total	131	100,0	100,0	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εκπαίδευση είναι παραδοσιακά μια "θηλυκή" δουλειά (παρόμοια με τον ρόλο της μητέρας, τον ρόλο της φροντίδας κ.λπ.) στην Ευρώπη. Ωστόσο, το ποσοστό των γυναικών που ασκούν και κατέχουν ηγετικές θέσεις είναι εξαιρετικά χαμηλό και επίσης μειώνεται στο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Υπάρχει μια ποικιλία θεμάτων που πρέπει να εξεταστούν υπό τις προοπτικές των νέων προκλήσεων στην εκπαίδευση. Ορισμένες από αυτές δεν είναι νέες, όμως κάποιες άλλες όπως η ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία έχουν εμφανιστεί σχετικά πρόσφατα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο που υπάρχουν στην εκπαιδευτική ηγεσία με τη διεξοδική διερεύνηση του πλαισίου της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικό σκεπτικό είναι ότι ο ρόλος των γυναικών είναι ζωτικής σημασίας για να αντιμετωπιστούν οι νέες απαιτήσεις του σχολείου σε μια δραματικά μεταβαλλόμενη κοινωνία που επιτελεί διαφορετικό στυλ ηγεσίας.

Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, τα εμπόδια που προκύπτουν για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι κυρίως η αίσθηση ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που διαθέτουν και η πεποίθησή τους ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε την ευχαρίστηση που αντλούν από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές τους στην τάξη, ενώ ως καθοριστικός παράγοντας αναδεικνύεται η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με πρότερες έρευνες όπου ως ανασταλτικοί παράγοντες έχουν αναδειχθεί οι οικογενειακές ευθύνες (Kyriakoussis & Saiti, 2006) και ο διττός ρόλος της γυναίκας ως επαγγελματία και μητέρας (Δαράκη, 2007), ενώ και η Μουσούρου (1993:113) υποστηρίζει πως «ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους». Ακόμα, οι Μαρκόπουλος και Αργυρίου επισημαίνουν «ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανέλιξη, όταν δεν έχουν αποκτήσει παιδιά ή όταν τα παιδιά έχουν ενηλικιωθεί και δε χρειάζονται ιδιαίτερα τη φροντίδα τους» Μαρκόπουλος και Αργυρίου (2014:532) και Μουσούρου (1993) ή όταν είναι ανύπαντρες ή διαζευγμένες. Για το λόγο αυτό συναντούμε περισσότερους έγγαμους

άνδρες στις θέσεις στελεχών παρά γυναίκες. Τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν από την εκπλήρωση των απαιτήσεων των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν δημιουργεί συγκρούσεις μεταξύ οικογένειας και εργασίας καθώς οι πιέσεις που ασκούνται είναι ασύμβατες.

Η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών αποδίδεται κυρίως στην απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων και στην έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών και λιγότερο στην απουσία προσόντων, στο φόρτο εργασίας, στο φόβο και τις ευθύνες και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους. Η έρευνα των Mwebi & Lazaridou (2008) έδειξε επίσης ότι οι γυναίκες δεν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις λόγω χαμηλών προσδοκιών επιτυχίας στις θέσεις αυτές. Η Γλύκατζη – Αρβελέρ πιστεύει ότι «το επίπεδο φιλοδοξιών της γυναίκας δεν είναι υψηλό, γιατί είναι η μόνη που δεν έχει παραδεχθεί ότι το να αποτύχει στο σπίτι και να επιτύχει στο δημόσιο τομέα είναι επιτυχία. Η γυναίκα προσπαθεί να επιτύχει και στα δύο: να προεκτείνει τον ιδιωτικό τομέα σε δημόσιο ή αντίθετα κι αυτή η διπλή υποχρέωση την κάνει να μην έχει φιλοδοξίες στο δημόσιο τομέα» (Εφημερίδα Φιλελεύθερος 30-1-2001). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό, με βάση πρότερες έρευνες, είναι η απροθυμία από μέρους των γυναικών να καταλάβουν ηγετικές θέσεις λόγω των διοικητικών ευθυνών που αυτές συνεπάγονται, όπως επισημαίνουν οι Kyriakousis & Saiti (2006).

Όσον αφορά τους συστημικούς παράγοντες, από προηγούμενες έρευνες έχουν αναδειχθεί τα κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών (Μαραγκουδάκη, 1997), ο κυβερνητικός παρεμβατισμός (Athanassoula –Reppa & Koutouzis, 2002) καθώς η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ασκεί έλεγχο στο σχολικό μηχανισμό (Μαραγκουδάκη, 2008) και τη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής, ωστόσο από τη δική μας έρευνα αυτοί οι παράγοντες δεν είναι σημαντικοί καθώς ένα πολύ μικρό ποσοστό στηρίζει τη μη εκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία στην αδυναμία πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής στελεχών που αποτελούνται κυρίως από άνδρες και στην ανδροκρατούμενη δομή και οργάνωση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Επίσης από πρότερη έρευνα έχει αναδειχθεί το ότι στις συνεντεύξεις οι γυναίκες συχνά αξιολογούνται αρνητικά ως αποτέλεσμα των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί φύλου που έχουν οι ανδροκρατούμενες επιτροπές κρίσης. (Μαραγκουδάκη 1997), κάτι που

δε φαίνεται από τα δικά μας ευρήματα, όπου φάνηκε πως η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης δε διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτήν που τηρούν απέναντι στους άνδρες υποψήφιους και δε θεωρούν πως οι λόγοι για τη μη επιλογή είναι κυρίως τα στερεότυπα και η διάσταση του φύλου. Επίσης σύμφωνα με τη μεγάλη πλειοψηφία της έρευνας μας δεν παίζει ρόλο το φύλο στις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του και δε θεωρούν ότι παίζει ρόλο το φύλο του διευθυντή για τη συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Άρα δεν μπορούμε να πούμε πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν κατά τη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας την παρουσία των γυναικών ως ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης.

Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων της έρευνάς μας δήλωσαν πως έχουν στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, κάτι που αντιτίθεται σε πρότερα ευρήματα όπου έχει βρεθεί πως «πολλές γυναίκες τις αποθαρρύνουν οι σύζυγοι, γιατί η εξέλιξη της συζύγου σε θέσεις ευθύνης τους κάνει να αισθάνονται μειονεκτικά» (Μαράκη, 2010: 32).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσουμε τη θέση της γυναίκας στην εκπαιδευτική ηγεσία της Ελλάδας, με εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά επιχειρήσαμε να εξακριβώσουμε ποια είναι τα εμπόδια που προκύπτουν για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, τα εμπόδια που προκύπτουν για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι κυρίως η αίσθηση ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που διαθέτουν και η πεποίθησή τους ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε την ευχαρίστηση που αντλούν από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές τους στην τάξη, ενώ ως καθοριστικός παράγοντας αναδεικνύεται η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης.

Στη συνέχεια θελήσαμε να εξακριβώσουμε ποιοι παράγοντες ωθούν τις γυναίκες ν' αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Αναφορικά με τους παράγοντες που ωθούν τις γυναίκες ν' αναλάβουν ηγετικές θέσεις, το βασικό είναι για να έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε ένα δημόσιο χώρο και λιγότερο για να τους προσφέρει κύρος και να έχουν μεγαλύτερο εισόδημα.

Ακόμα διερευνήσαμε τα αίτια της χαμηλής εκπροσώπησης κατά τη γνώμη των υποκειμένων σε ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης. Διαφάνηκε πως η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών αποδίδεται κυρίως στην απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων και στην έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών, λιγότερο στην απουσία προσόντων, στο φόρτο εργασίας, στο φόβο και τις ευθύνες και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους και ακόμα λιγότερο στην αδυναμία πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής στελεχών που αποτελούνται κυρίως από άνδρες και στην ανδροκρατούμενη δομή και οργάνωση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Ακόμα, προσπαθήσαμε να εξακριβώσουμε αν ο ρόλος του φύλου αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ηγεσία της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη μεγάλη πλειοψηφία της έρευνας μας δεν παίζει ρόλο το φύλο στις δυσκολίες που θα

αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του και δε θεωρούν ότι παίζει ρόλο το φύλο του διευθυντή για τη συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Τέλος, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε αν και σε ποιο βαθμό τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν κατά τη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας την παρουσία των γυναικών ως ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης. Μόνο το 1/3 περίπου θεωρούν ότι η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτήν που τηρούν απέναντι στους άνδρες υποψήφιους και οι λόγοι γι' αυτό είναι κυρίως τα στερεότυπα και η διάσταση του φύλου, άρα δεν μπορούμε να πούμε πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν κατά τη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας την παρουσία των γυναικών ως ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

«Δίκτυο Ευρυδίκη» (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα. Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα*. Διαθέσιμο στο: <http://www.eurydice.org>

Αγγελίδου, Μ., Γεωργίου, Μ., Ξενοφώντος, Μ., Παπαϊωάννου, Μ., *Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο : Η Διερεύνηση της Προοπτικής «Versus' VsAndrogynous»*, στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., (επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία, Κ.Ο.Ε.Δ., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου

Αθανασούλα -Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α., Αθανασούλα -Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, & Δ Χαλκιδιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική . Τόμος Α. (ΣΕΛ: 71-118). Πάτρα ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής Μονάδας, Αθήνα: Νέα Σύνορα -Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

Ανδρέου, Α.(2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Μπαγάκη (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βάμβουκας Μ., (2007), «Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία», Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ. (1997). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χρ. Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα- Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Κ.Ε.Θ.Ι.

Βογιατζή, Τ.Ε., Χατζίκου, Γ.Ε., (2017) «Ανάληψη ηγετικών θέσεων στον εκπαιδευτικό κλάδο. Μελέτη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε γενικά και ειδικά σχολεία του Δήμου Ρόδου». Διπλωματική εργασία Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας Τμήμα Κοινωνικής εργασίας.

- Βρυώνης , Κ. & Γούπος, Θ. (2008). Η παρουσία των δυο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής. Στο: *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/ θμιας Εκπαίδευσης* , Άρτα 2008. <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/gouposbrionis.php>.
- Γενναδίου, Κ., (2012) «Ηγεσία:Σκέψεις-Προβληματισμοί
- Γληνός, Δημήτρης (1921) *Ένας Άταφος Νεκρός*, Αθήνα.
- Δαμουλιάνου, Χ. (2008). Παραπλανητικός ο όρος γυάλινη οροφή που κρατάει τις γυναίκες εκτός ηγεσίας, *Καθημερινή της Κυριακής* (1/6/2008) σ. 15.
- Δαράκη, Ε. (2006).Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων: Οι εμπειρίες έξι διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/ θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα.
- Δαράκη, Ε. (2007).*Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο σύγχρονος προβληματισμός, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων». Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επίμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 41-58.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., (2008), «Εκπαιδευτικοί και φύλο» Κέντρο Ερευνών για θέματα ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης*. Βρυξέλες: COM 750 final.
- Ζαβλάνος, Μ., (1998) «Μάνατζμεντ» Αθήνα:Έλλην
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική
- Ζιώγου – Καραστεργίου , Σ. , Δαλακούρα, Κ.,& Καρολίδου,Σ .(2003). *Ιστορία των Παιδαγωγικών Ιδεών και ο παράγοντας Φύλο II. 190ς Αιώνας*. Θεσσαλονίκη
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα (1983) *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893): Ιστορική Εξέλιξη της Εκπαιδευτικής Θεωρίας και Πράξης: Κυριότερες Τάσεις και Προβλήματα*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ., (2000) «Φιλοσοφία και Πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο» Λευκωσία: Αυτοέκδοση
- Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): διακρίσεις και ανισότητες κατά*

των γυναικών στην εκπαίδευση, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

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

Κανταρτζή,Ε.,& Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη Στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων(11), σσ. 5-19

Κάντας, Α.(1998).*Οργανωτική- Βιομηχανική ψυχολογία*. Μέρος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσαρός, Ι., (2007), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα : Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (ια΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαπαθιώτη, Ε. (1991). Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 14, 20-22.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης* στο Β. Δεληγιάννη – Κουιμτζή (Επιμ. Έκδοσης). *Εκπαιδευτικοί και φύλο*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι).

Μαραγκουδάκη, Ελένη (1997) Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, στο Δεληγιάννη, Βασιλική / Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ.258-92.

Μαραθεύτης, Μ.(1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, τ.16. σ. 45-50

Μαράκη, Ε., (2010, Ιανουάριος) Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα αίτια για την αντιπροσώπευσή της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, σσ. 24-36

Μαρκόπουλος, Ι., & Αργυρίου,Α., (2014). Η απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση, 9th Mibes International Conference, (σσ.529-547)

Μιχόπουλος, Αν., (1998), Εκπαιδευτική Διοίκηση, Αθήνα

- Μουσούρου, Λ., (1993). Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα Ζητήματα. Αθήνα: Gutenberg
- Μουσούρου, Μ. Λουκία (1993) *Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα Ζητήματα*, Αθήνα:
- Μπακόλας , Αποσπόρης., Γυναίκες και Διοίκηση Επιχειρήσεων :εμπόδια, μυθοι και προσδοκίες, Ι. Σιδέρης, 2007
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ., (2002), Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές, Εκδόσεις Μένου, Αθήνα
- Μπουτουρίδου, Μ. & Τσιατά, Ε. (2014). «Φύλο και ηγεσία: στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτικές παρεμβάσεις». Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.
- Μπρίνια, Β., (2008). « Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης», Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα
- Νούσια Ε. (2011). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στην Β/θμια Εκπαίδευση Θεσσαλίας*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών "Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης".
- Παπαναούμ, Ζ.Π. (1995). Η Διεύθυνση Σχολείου θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση, Εκδ. Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τόμος Β. Αθήνα: Ιδίου.
- Πασσιαρδής, Π., (2004) «Εκπαιδευτική ηγεσία:Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή» Αθήνα:εκδόσεις Μεταίχμιο
- Παυλόπουλος, Β. (2007-2008) «Σtereότυπα, προκατάληψη, κοινωνικός στιγματισμός». Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας
- Σαϊτη, Αν. - Σαϊτης, Χρ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008β), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Εκδόσεις, Παιδ. Ινστιτούτο, Αθήνα.

- Σαΐτης, Χ.(2007). Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Μονάδων, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χρ. (1997). *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*, Στο περιοδικό Δημόσιος Τομέας, τεύχος 127, Φεβρουάριος.
- Σαΐτης, Χρ. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 11, Μάιος.
- Σαΐτης, Χρ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (2001). Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, (Εριν\ιχ\τ\ά\ μελέτη), Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χρ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: Manager - ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;*, στο περιοδικό Νέα Παιδεία , τεύχος 83, Φθινόπωρο.
- Τάκη Β. (2009). *Έμφυλη απουσία-Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσικαλάκη, Κ., (2006).« *Η γυναίκα στη Διοίκηση της σχολικής μονάδας στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης* », στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α/Θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης , Πρακτικά Εισηγήσεων , Άρτα.
- Φουρναράκη, Ελένη (1987) *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών: Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910): Ένα Ανθολόγιο*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Φούρου, Α.Φίλιππας, Γ. & Νίκας, Σ (2005). Προβληματισμός για τη διαχρονική άνιση κατανομή των διοικητικών θέσεων ως προς το φύλο στην εκπαίδευση. Στο : *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα.
<http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/fouroufilipas.php>.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aladejana, F., Aladejana, T.I., Awolowo, O. (2005). Leadership in Education: The Place of Nigerian Women. *Gender Issues in Leadership*, 33(2), 69-75.
- Allport, G.W., (1954) The Nature of prejudice Στο: Pettigrew, T. F. (1998), Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, vol. 49, 66-67
- Anastasaki, A. (2009). Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education from era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc.
- Anker Richard, (1998) «Gender and Jobs: sex segregations of occupations in the world» International Labour office Geneva, 1998
- Athanassoula-Reppa , A., & Koutouzis , M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11), ζζ. 1-14.
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. (Α Β Ρήγα, μετάφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Bennis, W., (2004), «On becoming a leader» New York: Basic Books
- Blackaby, D. et al. (1999). Women in Senior Management in Wales. *Equal Opportunities Commission*, 3.
- Blackmore, J. (1999). Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change, Buckingham: Open University Press
- Blau, F., & Ferber, M., (1987) Discrimination: Empirical evidence from the US, *American Economic Review*, vol. 77(2), p. 316-320
- Bush T & Heystek J 2006. School leadership and management in South Africa: Principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34:63-76.
- Bush T (in press). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.
- Bush T 1999. Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27: 239-252.
- Bush T 2003. *Theories of Educational Management*, 3rd edn. London: Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34, 553–571.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Coleman, M. (2005). «Gender and School Leadership. International Studies in Educational Administration», vol.33, n.2.
- Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην.
- Creswell, J. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Davidson, Marilyn J., and Cary L. Cooper. Shattering the glass ceiling: The woman manager. Chapman Publishing, 1992
- De Meyer, T., & Ceulemans, E., & Mewlenders, D., (1999) Segregation sexuelle sur le marche du travail en Belgique. Ministere federal de l' Emploi et du travail. Bruxelles: Direction de l' egalite des chances.
- Denmark, Florence L. Styles of leadership. Psychology of Women Quarterly 2.2 (1997):99-113.
- Doyle, J., & Paludi, M., (1998). « Sex & gender: The human experience Boston: McGraw-Hill
- Eagly, A.H., (1987). «Sex differences in social behavior: A social- role interpretation». Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 95, 569–591.
- Eagly, A.H., Johnson, B.T., (1990) . 'Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis'
- Eagly, A.H., Wood, W., & Diekmann, A.B., (2000). «Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal
- Eurodice (1995). Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ. Βρυξέλες
- European Commission, (2014). A new Method to understand occupational gender segregation in European Labour Markets. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Faulkner, D. Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J.(1999). ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ. Θεματική Ενότητα Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Golombok, S., Fivush, R., (1994). 'Gender Development' Cambridge University Press, p. 23,30,31,32,37
- Helen C Sobehart, 2009. Women Leading Education Across The Continents, Sharing the Sprit, Fanning the Flame. Published in partnership with the American Association of School administrators, p.121
- Henke, R., Choy, S., Geis, S., & Broughman, S. (1996). *Schools and Staffing in the United States: A Statistical Profile, 1993-4*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Heyman, G.,& Legare, C.,(2004). Children's beliefs about gender differences in the academic and social domains. *Sex Roles*, vol. 50, σ. 227-239
- Javeau, C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο- Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kanter, Rosabeth Moss. «Women and Men in Corporation». New York: Basic (1997).
- Khalifa Al-,El. (1989) «Management by Halves:Women teachers and school management», in: H.De Lyon & F.W. Migniuolo, Women Teachers: Issues and Experiences. Open University Press, Milton Keynes, 83-106.
- Kim, S. and Kim, E.P. (2005), "Profiles of school administrators in South Korea", *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(3), 289-310.
- Krüger, M. L., Witziers, B. and Slegers., P. J. C. (2007) The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1–20.
- Kyriakoussis, A., & Saiti, A. (2006). Under-representation of women in public primary school administration: The experience in Greece. *Inernational Electronic Journal for Learning in Leadership*, 10.
- Laurie A. Rudman & Peter Glick (2008) «The social Psychology of gender», p. 8-10, 19,20, 168
- Leithwood K, Jantzi D & Steinbach R 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K.A. and Riehl, C., (2003) «What we know about successful school leadership» Philadelphia, PA:Laboratory for student success, Temple University
- Lorde Judith (1994), «Night to his Day» The social construction of gender , Yale University Press
- Morran, B.B., (1992). Gender Differences in Leadership, vol. 40 No 3, pp475-491

- Morris, J. (1999), "Managing women: secondary school principals in Trinidad and Tobago", *Gender and Education*, 11(3), 343-55.
- Mwebi, B., & Lazaridou, A. (2008). An International Perspective on Underrepresentation of Female Leaders in Kenya's Schools. *Canadian and International Education*, 37(1).
- Newton, R. S., Giese, J., Freeman J., Bishop, H. and Zeitoun, P. (2003) Assessing the reactions of males and females attributes of the principalship. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 504–532.
- Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, available at www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf (accessed 20 May 2006) .
- Rosener, Judy. «Ways women lead». *Harvard business review* 68.6 (1990):119-125
- Shakeshaft, C. (1989). The gender gap in research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 324-337.
- Statham, Anne. «The gender model revisited:Differences in the management styles of men and women». *Sex roles* 16.7-8 (1987): 409-430
- Strachan, J., Saunders, R., Jimmy, L., Lapi, G. (2007). Ni Vanuatu women and Educational leadership development. Paper presented at the 10th Pacific Islands Political Studies Association (PIPSA) Conference, "Securing Governance: Security, Stability and Governance" , Pacific University of the South Pacific (Emalus Campus) Port Vila Vanuatu, 7-8 December 2007.
- Su, Z., Adams, J.P. and Miniberg, E. (2000), "Profiles and preparation of urban school principals: a comparative study in the United States and China". *Education and Urban Society*, 32(4), 455-480.
- Taylor, A. (1995). «Glass Ceiling and Stone Walls:Employment equity for women in Ontario school boards» *Gender and Education*, Vol. 7, no. 2, 123-141
- Vroom, H.V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Wood, W., & Eagly, A.H., (2002) A cross-cultural analysis of the behaviour of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, vol. 128, p.699-727
- Young, M. D. & McLeod, S. (2001) Flukes, opportunities, and planned interventions: factors affecting women's decisions to become school administrators. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 462–502.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α' Μέρος: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία.....(ετών)

3. Έτη υπηρεσίας.....

4. Υπηρετείτε σε σχολείο:

Δημοτικό

Νηπιαγωγείο

5. Ποια θέση κατέχετε στη σχολική σας μονάδα;

Διευθύντρια

Υποδιευθύντρια

Προϊσταμένη

Εκπαιδευτικός

6. Χρόνια υπηρεσίας στη θέση της διευθύντριας του σχολείου:

Έτη.....

7. Περιοχή σχολείου:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

8. Τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Δεύτερο πτυχίο

Άλλο

Β' Μέρος: Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών.

1. Μέχρι σήμερα έχετε υποβάλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης πέραν της διεύθυνσης σχολείου στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ:

Α. Για θέση Προϊσταμένης Γραφείου

Β. Για θέση Σχολικού Συμβούλου

Γ. Για θέση Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου

Δ. Για θέση Περιφερειακής Διευθύντριας

Ε. Για θέση υπεύθυνης Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων

ΣΤ. Άλλο

Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλλετε αίτηση;

**Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως 3
(το 1 το περισσότερο σημαντικό και το 3 το λιγότερο)**

A. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις

B. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

Γ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο

2. Αν βρίσκεστε σε θέση στελέχους, ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας;

A. σύντροφος/οικογένεια

B. συνάδελφοι στη δουλειά

Γ. διευθυντής στη δουλειά

Δ. άλλοι

Ε. κανείς

Στ. προσωπική φιλοδοξία

3. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε αποδίδετε τη μη επιλογή σας:

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά με σειρά σημαντικότητας από 1 έως το 3 (με το 1 το περισσότερο σημαντικό και 3 το λιγότερο σημαντικό).

α. Στα λιγότερα προσόντα μου σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους

Β. Στα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμος, κομματικοποίηση)

Γ. Στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων

4. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στην εκπαιδευτική ηγεσία μπορείτε να την αποδώσετε: Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 4 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 4 το λιγότερο σημαντικό).

Α. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου

Β. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με τη φύση μου.

Γ. Στην αίσθηση μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που εγώ διαθέτω.

Δ. Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη.

5. Η κατάληψη από μέρους σας ηγετικής θέσης στην εκπαιδευτική διοίκηση έγινε προκειμένου να :

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 3 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 3 το λιγότερο σημαντικό).

α. Μου δώσει μεγαλύτερο εισόδημα

Β. Μου προσφέρει κύρος και ισχύ

Γ. Μου δώσει τη δυνατότητα να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου σε ένα δημόσιο χώρο

6. Στην περίπτωση που οι μέχρι τώρα οικογενειακές σας υποχρώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και κατάληψη ηγετικής θέσης, σκοπεύετε να το πράξετε όταν αυτές μειωθούν;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

7. Το συγγενικό σας περιβάλλον συνέβαλε ενθαρρυντικά στο να: (σας παρακαλώ μία απάντηση)

Α. Ασχοληθείτε με τα κοινά

- Β. Να επιδιώξετε την κατάκτηση επαγγέλματος με κύρος και ισχύ
- Γ. Να επιδιώξετε τη γρήγορη οικογενειακή αποκατάσταση
- Δ. Να επιδιώξετε επαγγελματική ενασχόληση που να μπορεί να συνδυασθεί με τις οικογενειακές υποχρεώσεις
- Ε. Άλλο τι.....

8. α. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

β. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

γ. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την εξέλιξη στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

9. Κατα πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η εκπαίδευση όπως και η κοινωνία μπορούν να ωφεληθούν από τη διοίκηση των γυναικών

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

10. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι ασκούν αποτελεσματικότερη για την διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

11. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

12. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

13. Ποια από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς τα αξιολογείτε ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας;

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 12 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 12 το λιγότερο σημαντικό).

- Α. αποφασιστικότητα
- Β. αυτοκυριαρχία
- Γ. συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων
- Δ. διαισθητική ικανότητα
- Ε. φαντασία
- Στ. συνεργατικότητα-συναδελφικότητα
- Ζ. σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών
- Η. επικοινωνιακή ικανότητα
- Θ. ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- Ι ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων
- ΙΑ. Ικανότητα επιβολής και ελέγχου
- ΙΒ. Κατανόηση και ενδιαφέρον για τους ανθρώπους

14. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες;

Α. Όταν είναι γυναίκα

Β. Όταν είναι άνδρας

Γ. Δεν παίζει ρόλο το φύλο

15. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων πιστεύετε ότι επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο;

α. Με γυναίκα διευθύντρια

β. Με άνδρα διευθυντή

γ. Δεν παίζει ρόλο το φύλο

16. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα – δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση σας προκαλούν μεγαλύτερη δυσκολία;

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 8 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 8 το λιγότερο σημαντικό).

Α. Διαχείριση οικονομικών

Β. Συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό

Γ. Επαφές με τους γονείς

Δ. Οργανωτικά θέματα της σχολικής ζωής

Ε. Επαφές με κοινωνικές ομάδες και φορείς με στόχο της επίτευξη συνεργασιών με το σχολείο

ΣΤ. Διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων

Ζ. Θέματα που αφορούν τους μαθητές

Η. Λειτουργικά θέματα (καθαριότητα, συντήρηση κ.λ.π.)

17. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

18. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε: (όσες επιλογές επιθυμείτε)

Α. Πολιτικά κόμματα

Β. Συνδικαλιστικές οργανώσεις

Γ. Πολιτιστικούς συλλογους

Δ. Άλλους φορείς

Ε. Τίποτα από τα παραπάνω

19. Πιστεύετε ότι η στάση των αρμόδιων υπηρεσιακών συμβουλίων για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτήν που τηρούν απέναντι στους άνδρες υποψήφιους;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι σε ποιες αιτίες το αποδίδετε;

.....
.....
.....
.....

20. Το γεγονός της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις το αποδίδετε:

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 8

(με 1 το περισσότερο σημαντικό και 8 το λιγότερο σημαντικό).

- Α. Σε έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών
- Β. Λόγω της αδυναμίας πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης
- Γ. Σε απουσία προσόντων
- Δ. Λόγω της σύνθεσης των συμβουλίων επιλογής στελεχών που αποτελούνται κυρίως από άνδρες
- Ε. Σε απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων
- ΣΤ. Εξαιτίας της ανδροκρατούμενης δομής και οργάνωσης της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.
- Ζ. Λόγω του φόρτου εργασίας, του φόβου και των ευθυνών
- Η. Σε έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους

21. Έχετε συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας οι οποίες λειτούργησαν

ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

22. Ποιοι τρόποι θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν τη γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση;

Α. Επιμόρφωση σεμιναρίων

Β. Δικτύωση με συναδέλφους

Γ. Αξιολόγηση εργασίας

Δ. Ενίσχυση αυτοπεποίθησης

Ε. Άλλο