

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Χρυσαφένια Ανδρούτσου

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

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

WOMEN'S LEADERSHIP IN EDUCATION.
CHALLENGES AND PERSPECTIVES

By Chrysafenia Androutsou

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

Piraeus, Greece,

December 2022

Στην κόρη μου, Εύη

Υπεύθυνη Δήλωση πρωτοτυπίας διπλωματικής εργασίας

Βεβαιώνω ότι επιμελήθηκα η ίδια τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε πηγή που συνέβαλε βοηθητικά στο τελικό προϊόν παρατίθεται σύμφωνα με την ακαδημαϊκή δεοντολογία και δεν έχει χρησιμοποιηθεί αυτούσια, αλλά παραφρασμένη. Επίσης βεβαιώνω η εργασία μου πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα ορισμένα πρότυπα του πανεπιστημίου Πειραιώς και του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων», κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2022-2023.

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στους γονείς μου που από μικρό παιδί στηρίζουν την κάθε προσπάθεια που καταβάλλω για να βελτιώνομαι ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας. Τους ευχαριστώ που με δίδαξαν να πετυχαίνω τους στόχους μου πάντα με ήθος και σεβασμό. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένεια μου, τον σύζυγό μου και την κόρη μου, που με στήριξαν στην απόφασή μου να πραγματοποιήσω την επιθυμία μου για την απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου και ένα συγνώμη για το χρόνο που τους έκλεψα. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Κωνσταντίνα Κοτταρίδη για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές που βελτίωσαν την παρούσα εργασία και την ηθική υποστήριξη της. Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια τη φίλη και κουμπάρα μου, Κωνσταντίνα, που αποτέλεσε για εμένα ένα σπουδαίο στήριγμα στην προσπάθειά μου αυτή.

ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Λέξεις – κλειδιά: ηγεσία, στυλ ηγεσίας, γυναικεία ηγεσία, προκαταλήψεις, εμπόδια, προοπτικές

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά την γυναικεία ηγεσία στα πλαίσια της εκπαίδευσης, την αποτελεσματικότητά της και το κατά πόσο η υπάρχουσα κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας δίνει τη δυνατότητα στις γυναίκες που επιθυμούν, να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης. Ακόμη, ανιχνεύει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και το σεξισμό που υπάρχει σχετικά με το γυναικείο φύλο, τις δυνατότητές του αλλά και την καταλληλότητά του να ανταποκριθεί στις ευθύνες τις οποίες έχει μια διευθυντική θέση. Επιπροσθέτως, δίνει έμφαση στην πηγή από την οποία απορρέει αυτός ο ρατσισμός ο οποίος προέρχεται είτε από το επαγγελματικό περιβάλλον (διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές άλλων σχολείων ή και άνδρες συνάδελφοι) είτε από το κοινωνικό περιβάλλον (γονείς μαθητών, τοπική κοινωνία). Οι συμμετέχουσες στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας ήταν διευθύντριες ή υποδιευθύντριες πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με τη γυναικεία ηγεσία, τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες οι οποίες την ασκούν αλλά και τις ευκαιρίες και τις προοπτικές οι οποίες τους παρέχονται με σκοπό την ανέλιξή τους σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

WOMEN'S LEADERSHIP IN EDUCATION. CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Key – words: leadership, leadership styles, women's leadership, obstacles, prejudices, prospects

Abstract

This paper studies female leadership in the context of education, its effectiveness and whether the current state of Greek society enables women who wish to do so to claim a position of responsibility. Furthermore, it traces the prejudices, stereotypes and sexism that exist regarding the female gender, its potential and its suitability to meet the responsibilities of a managerial position. In addition, it emphasizes the source of this racism, which stems either from the professional environment (school principals, school counsellors, directors of other schools or even male colleagues) or from the social environment (parents of pupils, local community). The participants in the survey carried out in the context of this study were female headmasters or vice-headmasters of primary or secondary schools and completed a questionnaire with a series of questions on female leadership, the obstacles encountered by women who exercise it and the opportunities and prospects offered to them with a view to their advancement to higher administrative levels in the educational hierarchy.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract	7
Κατάλογος διαγραμμάτων.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ.....	11
1.1 Εισαγωγή.....	11
1.2 Η έννοια της ηγεσίας.....	14
1.3 Σχολική ηγεσία.....	15
1.4 Η έννοια της διοίκησης.....	17
1.5 Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	17
1.6 Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας.....	18
1.7 Τα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή/της σχολικής διευθύντριας.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	20
2.1 Συναλλακτική ηγεσία.....	20
2.2 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	21
2.3 Ηθική ηγεσία.....	22
2.4 Συμμετοχική ηγεσία.....	24
2.5 Χαρισματική ηγεσία.....	25
2.6 Αυθεντική ηγεσία.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	27
3.1 Ο ρατσισμός ως φαινόμενο.....	27
3.2 Σχέση μεταξύ ηγεσίας και φύλου.....	27
3.3 Τα στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο.....	29
3.4 Ισότητα ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες.....	30
3.4.1 Η ύπαρξη στερεοτύπων.....	32
3.4.2 Προκλήσεις και περιορισμοί των γυναικών σε ηγετικές θέσεις.....	32
3.5 Η γυναίκα ηγέτιδα στον ελλαδικό χώρο.....	36
3.5.1 Περιορισμοί εξαιτίας του χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	38
3.6 Προοπτικές για τις γυναίκες ηγέτιδες στο χώρο της εκπαίδευσης.....	38
3.7 Ενθαρρυντικοί παράγοντες για την επιτυχία των γυναικών.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	42

4.1 Σκοπός της έρευνας.....	42
4.2 Υλικό και μέθοδοι δειγματοληψίας.....	42
4.3 Οι συμμετέχουσες στην έρευνα & δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	44
4.4 Η πορεία της έρευνας.....	49
4.5 Αποτελέσματα.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
6.1 Ελληνική.....	65
6.2 Ξένη.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	67

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα I «Περιφερειακή διεύθυνση εργασίας των συμμετεχουσών».....	41
Διάγραμμα II «Θέσεις υπηρεσίας στελεχών στο τρέχον έτος».....	43
Διάγραμμα III « Πρώτο πτυχίο και σπουδές των συμμετεχουσών».....	44
Διάγραμμα IV «Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών στην εκπαίδευση».....	45
Διάγραμμα V «Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχουσών σε διευθυντική θέση».....	46
Διάγραμμα VI «Τύπος σχολείου άσκησης διευθυντικών καθηκόντων για το τρέχον σχολικό έτος».....	47
Διάγραμμα VII «Υπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος των συμμετεχουσών συναφές με την εκπαιδευτική ηγεσία».....	47
Διάγραμμα VIII «Πόσο σημαντική είναι ύπαρξη γυναικών στην ηγεσία του σχολείου».....	49
Διάγραμμα IX «Προκαταλήψεις γύρω από τη γυναικεία ηγεσία».....	49
Διάγραμμα X «Ρατσισμός από την τοπική κοινωνία».....	51
Διάγραμμα XI «Μορφή βίας που έλαβε ο ρατσισμός από πλευρά της τοπικής κοινωνίας».....	51
Διάγραμμα XII «Ρατσισμός που έχουν δεχθεί οι συμμετέχουσες από διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους».....	52

Διάγραμμα XIII «Μορφή που έλαβε η βία που δέχθηκαν οι συμμετέχουσες από διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους».....	53
Διάγραμμα XIV « Ρατσισμός ο οποίος προέρχεται από άνδρες συναδέλφους».....	54
Διάγραμμα XV «Μορφή που έλαβε η βία την οποία δέχθηκαν οι γυναίκες που αποτέλεσαν το δείγμα μας από άνδρες συναδέλφους τους».....	54
Διάγραμμα XVI « Ρατσισμός ο οποίος προέρχεται από γονείς μαθητών».....	55
Διάγραμμα XVII «Μορφή που έλαβε η βία την οποία δέχθηκαν οι γυναίκες που αποτέλεσαν το δείγμα μας από τους γονείς των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο που ασκούν τα καθήκοντά τους».....	56
Διάγραμμα XVIII « Ρατσιστική αντιμετώπιση από την πλευρά των γυναικών ηγέτιδων απέναντι σε συναδέλφους τους εξαιτίας του φύλου τους».....	57
Διάγραμμα XIX « Τα οικογενειακά βάρη και οι υποχρεώσεις σας δημιούργησαν ποτέ προβλήματα στην εργασία σας».....	58
Διάγραμμα XX «Υπαρξη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον των γυναικών ηγέτιδων».....	59
Διάγραμμα XXI «Δισταγμός για ανάληψη διευθυντικής θέσης από φόβο ότι δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις».....	60
Διάγραμμα XXII «Αίσθηση καταπάτησης στερεοτυπικών αντιλήψεων κατέχοντας μια θέση ευθύνης σε σχέση με τις προκαταλήψεις που θέλουν τη γυναίκα στο σπίτι».....	61
Διάγραμμα XXIII « Στόχευση εξέλιξης σε ανώτερα ηγετικά επίπεδα στο χώρο τη εκπαίδευσης».....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Εισαγωγή

Υπάρχει μια πληθώρα ορισμών γύρω από την έννοια της ηγεσίας αλλά και του ηγέτη, όσες και οι ερευνητές οι οποίοι έχουν επιχειρήσει να αποδώσουν τον ορισμό τους (VRIES). Σύμφωνα με κάποιους από αυτούς, η ηγεσία θεωρείται ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών, ρόλων αλλά και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία κάνουν ορισμένους ανθρώπους περισσότερο αποτελεσματικούς ως προς την επίτευξη ενός συνόλου στόχων (VRIES). Επίσης, θεωρείται ως προσπάθεια ενός ηγέτη, ο οποίος αντλώντας από διάφορες βάσεις εξουσία, επιχειρεί να επηρεάσει τα μέλη μιας ομάδας και να τους κατευθύνει ώστε να εκτελέσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες προς έναν κοινό στόχο (VRIES). Συνεπώς ηγέτης είναι το άτομο εκείνο το οποίο κατευθύνει τους συναδέλφους του στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (VRIES). Πολλοί ερευνητές τους παρουσιάζουν ως άτομα χαρισματικά και συνάμα ηρωικά τα οποία ελέγχουν οποιαδήποτε κατάσταση και την αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα (VRIES). Άλλοι αναφέρονται σε αυτούς ως άτομα που χειραγωγούνται από τις δυνάμεις του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν και δρουν εντελώς διεκπεραιωτικά (VRIES).

Ο/η κάθε ηγέτης/ηγέτιδα διευθύνει με τον δικό του/της τρόπο όμως τη σχολική μονάδα στην οποία ηγείται. Έχουν προκύψει διάφορες θεωρίες και στυλ ηγεσίας κατά τον 20ο και τον 21ο αιώνα, όπως η αυθεντική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία, και η ηθική ηγεσία (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Δεν υπάρχει ένα μοντέλο ηγεσίας το οποίο είναι κοινά αποδεκτό και οφείλουν να το ακολουθούν πιστά ώστε να καταφέρνουν να διοικούν με αποτελεσματικότητα τον εκάστοτε οργανισμό. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η συμπεριφορά των ατόμων, η οποία εξαρτάται από τα ερεθίσματα του κάθε εργασιακού περιβάλλοντος. Συνεπώς καλλιεργείται η καλή σχολική κουλτούρα και ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του κάθε οργανισμού, επιλέγεται και το κατάλληλο ηγετικό στυλ ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού.

Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, του οποίου η κύρια λειτουργία του βασίζεται στη μόρφωση και τη διδασκαλία των μαθητών, το άτομο το οποίο καλείται να ηγηθεί είναι ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου. Η διδασκαλία και η ηγεσία συχνά αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστοί κόσμοι, που χαρακτηρίζονται από διαφορετικές δραστηριότητες και αισθήσεις, που χρησιμοποιούν διαφορετικές

γλώσσες, καθοδηγούμενες από διαφορετικούς σκοπούς και πραγματοποιούνται από διαφορετικούς τύπους ανθρώπων (Gaetane & Martinez, 2007). Όμως στην πραγματικότητα, είναι δύο κόσμοι οι οποίοι βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η ηγεσία του κάθε σχολείου έχει αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών και τους βοηθάει ώστε να πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, υπάρχει σημαντική συζήτηση για την έλλειψη των γυναικών ηγέτιδων σε ακαδημαϊκές θέσεις, παρά τα καλά τεκμηριωμένα στοιχεία για την καλή απόδοσή τους όταν εκείνες αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Παρά το γεγονός πως οι γυναίκες είναι η πλειοψηφία των εργαζομένων στην εκπαίδευση, αποτελούν τη μειοψηφία των ηγετών σε όλα τα επίπεδα και ο αριθμός τους μειώνεται σταδιακά ανεβαίνοντας στην ιεραρχική σκάλα (Jones, Ovando, & High, 2009). Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μια σειρά περιορισμών που εμποδίζουν την ένταξή τους και την ανάπτυξή τους στο σύνθετο οργανωτικό πλαίσιο της ιεραρχίας (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Οι γυναικείες αξίες που συνδέονται με την επιτυχημένη ηγεσία όπως η ευαισθησία, η ενσυναίσθηση και η αποτελεσματική επικοινωνία πρέπει να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη και να τους δίνεται η απαιτούμενη έμφαση (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022).

Η έλλειψη γυναικών ηγετών στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη φιλοδοξίας τους να απασχοληθούν ηγετικούς ρόλους (Gaetane & Martinez, 2007). Οι γυναίκες στα υψηλότερα επίπεδα ηγεσίας στην εκπαίδευση συνήθως εκτελούν μια μοναχική πράξη αλλά με πολλούς θεατές και κριτικές των ενεργειών και των αποτελεσμάτων που εκείνες επιτυγχάνουν (Gaetane & Martinez, 2007). Ορισμένοι παράγοντες όπως τα κοινωνικά στερεότυπα, τα στερεότυπα για τους ρόλους του φύλου, οι διακρίσεις, η έλλειψη μεντόρων και προτύπων εντοπίζεται πως επηρεάζουν τις φιλοδοξίες των υποψήφιων διευθυντριών σχολείων (Jones, Ovando, & High, 2009). Περαιτέρω, η έλλειψη προγραμμάτων προετοιμασίας αντιμετωπίζεται ως ένα άμεσο ζήτημα που απασχολεί τις επίδοξες γυναίκες ηγέτες και ταυτόχρονα τις εμποδίζει να επιδιώξουν να αναλάβουν την ηγετικές θέσεις σε μια σχολική μονάδα (Jones, Ovando, & High, 2009). Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να ενσωματωθεί η εκπαίδευση/μάθηση της ηγεσίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών και η εστίαση στους παράγοντες που επιτρέπουν την απόκτηση ή τη βελτίωση αυτής της ικανότητας (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022).

Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω τέθηκαν ως αφορμή για την περαιτέρω διερεύνηση όλων των αντικτύπων που δέχτηκε το γυναικείο φύλο στην προσπάθειά του να εξελιχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης αποσκοπώντας στην κατοχή μιας θέσης ευθύνης στη σχολική ιεραρχία. Κύρια επιδίωξη της έρευνάς μας τέθηκε να διερευνήσουμε τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες οι οποίες κατέχουν θέσεις διευθύντριας ή υποδιευθύντριας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα στελέχη αυτά λοιπόν, κλήθηκαν να προσπελάσουν τα εμπόδια τα οποία εμφανίστηκαν στην επαγγελματική τους πορεία, λόγω του φύλου τους και των υπαρχόντων στερεοτυπικών που υπάρχουν γύρω από αυτό. Θελήσαμε λοιπόν να αφουγκραστούμε τα γεγονότα, όπως οι ίδιες οι σχολάρχες τα βίωσαν, καθώς και να μας διαφωτίσουν σχετικά με το βαθμό και τα επίπεδα συχνότητας στα οποία τα βίωσαν, όπως και τα άτομα από τα οποία δέχθηκαν κάποιου είδους ρατσιστική συμπεριφορά λόγω της κατάταξής τους στο «αδύναμο» φύλο.

Στη παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης των προκαταλήψεων που υπάρχουν σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία και τον βαθμό που μια γυναίκα μπορεί να ανταποκριθεί σε μια τέτοιου είδους διευθυντική θέση και να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία στο χώρο του σχολείου αλλά και των προοπτικών που τους παρέχει μια τέτοια θέση για την ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Η ακόλουθη έρευνα συλλέγει τα βιώματα, τις απόψεις και στάσεις των ηγέτιδων, διευθυντριών και υποδιευθυντριών, αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, τα στερεοτυπικά, τα σεξιστικά σχόλια και τη λεκτική βία την οποία βιώνουν ως ένα βαθμό από τον κοινωνικό τους ή τον επαγγελματικό τους περίγυρο λόγω του γεγονότος πως είναι γυναίκες. Σε ένα πρώτο επίπεδο ορίστηκε το πλαίσιο και διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Εν συνεχεία, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου, αφού θεωρήθηκε ο κατάλληλος τρόπος ώστε να συγκεντρώσουμε τα ποσοτικά δεδομένα που αποσκοπούσαμε. Το δείγμα μας αποτέλεσαν εκατό (100) στελέχη της εκπαίδευσης, διευθύντριες και υποδιευθύντριες, οι οποίες για το τρέχον σχολικό έτος, ασκούν τα καθήκοντά τους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα Α' και Β' βαθμίδας. Τα σχολεία εδρεύουν στο νομό Ευβοίας, Αττικής, Λευκάδας, στην περιφερειακή ενότητα Κρήτης, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κεντρικής και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, κατατάσσονται όλα στο δημόσιο τομέα και γεωγραφικά εντοπίζονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

1.2 Η έννοια της ηγεσίας

Σε κάθε οργανισμό υπάρχουν θέσεις, οι οποίες αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης και τα άτομα που τις κατέχουν δημιουργούν την ηγεσία της οργάνωσης (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί αναφορικά με τη ηγεσία, όπως αυτός των Koontz and O'Donnell, όπου η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως επιρροή, ή τέχνη, ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Επομένως, αποσκοπεί στο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, προκειμένου να εργασθούν πρόθυμα και αποτελεσματικά, είναι δηλαδή μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012).

Υπό την παραπάνω έννοια, ηγέτης είναι εκείνο το άτομο το οποίο κατέχει μια σημαντική θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης, βρίσκεται δηλαδή στο επίκεντρο της δραστηριότητας και έχει «επίσημη» και «ουσιαστική» εξουσία (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Πέρα όμως από την εξουσία αυτή διαθέτει και άλλες ικανότητες, που χάρη σε αυτές ασκεί και επιρροή στην ομάδα του και πετυχαίνει μεγαλύτερα και καλύτερα αποτελέσματα (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Στο πλαίσιο του σχολείου έχει ευρέως αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της ηγεσίας και μάλιστα θεωρείται ως ο δεύτερος παράγοντας, μετά τη διδασκαλία, που έχει αντίκτυπο στη μάθηση (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012).

Καθώς αναφερόμαστε στους ηγέτες οι οποίοι ασκούς διοικητικό έργο, αξίζει να σημειώσουμε πως η ηγεσία συμπεριλαμβάνει και τη διεύθυνση (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Η δύο παραπάνω λειτουργίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, συμπληρώνοντας και επηρεάζοντας η μία την άλλη (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Αυτό συμβαίνει διότι η διεύθυνση καλείται να φέρει εις πέρας την πολυπλοκότητα της καθημερινής διαχείρισης (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Στο αντίποδα, η ηγεσία πετυχαίνει υψηλότερες επιδόσεις και ταυτοχρόνως υψηλότερη ικανοποίηση των ατόμων (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

Ένας ηγέτης για να καταφέρει να επιτύχει θα πρέπει να μπορεί να αποδίδει (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Η απόδοση του αυτή επηρεάζεται από δύο σημαντικούς παράγοντες, τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει και την ηγετική του συμπεριφορά (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Αν και η δύο αυτοί παράγοντες δεν είναι εξίσου

ισοδύναμοι και αποτελεσματικοί, τότε δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο περί αποτελεσματικής ηγεσίας (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

Εκτενέστερα, τα αποτελέσματα οφείλουν να είναι εξίσου διανεμημένα προς όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες, με σκοπό να μην ικανοποιούν μόνο τις ανάγκες του οργανισμού, αλλά και των υπολοίπων που τον πλαισιώνουν αλλά και της κοινωνίας (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Η ηγετική συμπεριφορά περικλείει τις ενέργειες οι οποίες επιτελούνται από τον ηγέτη αλλά και τη συμπεριφορά του, αναφορικά με τη διαδικασία ολοκλήρωσης της εργασίας (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναφέρθηκαν και παραπάνω, συμπεραίνουμε πως η ηγετική συμπεριφορά κατέχει σπουδαία θέση για την επιτυχία ενός ηγέτη (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Συμβάλλει στο να καταφέρνει να πείθει τα άτομα να τον ακολουθούν εθελουσίως και ευσυνείδητα με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την ομάδα που στελεχώνουν (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Συνεπώς, ο ηγέτης μέσω της συμπεριφοράς του θα πρέπει να εμφυσά σεβασμό, δέος και αγάπη από την πλευρά των συνεργατών του και να κατορθώνει να κερδίσει την εκτίμησή τους (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Όλα αυτά θα τα επιτύχει μέσω του κατάλληλου στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο θα κληθεί να εφαρμόσει αλλά και μέσω της ευαισθησίας, της αυστηρότητας, της ακεραιότητας αλλά και της ταπεινότητας, τα οποία πρέπει να είναι βασικά στοιχεία που διέπουν τον χαρακτήρα του ηγέτη (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

1.3 Σχολική ηγεσία

Στις μέρες μας η πολυπλοκότητα και η αύξηση των απαιτήσεων της σχολικής ηγεσίας είναι πλέον αδιαμφισβήτητη (Clarke, 2006). Όχι μόνο δεν είναι μια απλή δραστηριότητα, αλλά απαιτεί πολλαπλές και ισχυρές δεξιότητες, ανεξάρτητα από το φύλο του ατόμου το οποίο την ασκεί (Oyeniran, 2018). Η διεύθυνση του σχολείου φαινομενικά αποτελεί μια θέση αρκετά γνωστή από έξω, στην πραγματικότητα όμως υπάρχει ένας αριθμός εμπειριών οι οποίες διαφέρουν από την εικόνα που έχουμε σχηματίσει (Oyeniran, 2018). Η εισχώρηση των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, ο μεγάλος ανταγωνισμός ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με σκοπό την προσέλκυση πελατών, η διευρυμένη κοινωνική απαίτηση για ικανοποιητικά μετρήσιμα αποτελέσματα, οι σφοδρές πιέσεις για ποιότητα στην εκπαίδευση αλλά και

η λογοδοσία προς τους πελάτες και την κοινωνία, δημιουργούν μια καινούρια πραγματικότητα για τις σχολικές μονάδες (Κουτούζης).

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία, αποτελεσματικότητα αλλά και υπευθυνότητα, πράγμα το οποίο έχει θέσει νέες απαιτήσεις από τον διευθυντή (Clarke, 2006). Ειδικότερα, έχουν εισαχθεί αρμοδιότητες που σχετίζονται όχι μόνο με τα οικονομικά του σχολείου και την στελέχωσή του, αλλά και με την ανάπτυξη του σε διάφορους τομείς (Clarke, 2006). Ανάμεσα σε αυτές τις ευθύνες, υπάγονται οι προκλήσεις οι οποίες παρουσιάζονται λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, της ανάγκης για κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και της μεταβαλλόμενης φύσης των μαθητών (Clarke, 2006). Πέρα από αυτές, οι διευθυντές καλούνται να υποστηρίξουν ένα φάσμα δυαδικών αξιών, όπως η συμμόρφωση έναντι της επαγγελματικής αυτονομίας, τα δικαιώματα του ατόμου έναντι των δικαιωμάτων της πλειοψηφίας και αφοσίωση στους δασκάλους έναντι αφοσίωσης σε γονείς (Clarke, 2006). Η αντιμετώπιση των διλημάτων αυτών και των εντάσεων από την πλευρά των ηγετών απαιτεί μεγάλη συναισθηματική εργασία από μεριάς τους και η σχολική τους εμπειρία είναι ζωτικής σημασίας ώστε να ξεπεραστούν τα διάφορα τροχοπέδια (Clarke, 2006).

Η νέα αντίληψη αναφορικά με την σχολική ηγεσία συνεπάγεται την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας, τη διάρρηξη των παραδοσιακών στεγανών και την κατάρριψη των μύθων, την ενεργό συμμετοχή και τις εμπρόθετες ενέργειες (Κουτούζης). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μέσα στο ανταγωνιστικό και ρευστό περιβάλλον το οποίο δραστηριοποιούνται, αναζητούν προοπτική, κατεύθυνση και αποτελεσματικότητα προκειμένου να κατορθώσουν να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις που δέχονται (Κουτούζης). Συνεπώς, ο/η ηγέτης είναι το πρόσωπο αυτό που μπορεί να ανταπεξέλθει σε έναν τέτοιο καθοδηγητικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Κουτούζης).

Σε πολλές χώρες του εξωτερικού υπάρχει μια ιδιαίτερη σύνδεση μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Clarke, 2006). Κυρίως επικρατεί η πεποίθηση πως οι ικανότητες του εκάστοτε ηγέτη επιδρά θετικά στα σχολεία και βοηθά στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας, μετά την διδασκαλία, που επιδρά έμμεσα ή άμεσα στη μάθηση (Κουτούζης). Συνεπώς, η ποιότητα της ηγεσίας ενισχύει θετικά την διδασκαλία και τη μάθηση, αφού επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την

ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης (Harris, 2005). Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας διαδραματίζει ένας μικρός αριθμός προσωπικών χαρακτηριστικών του/ της ηγέτη αλλά και η ευρέως κατανεμημένη ηγεσία, που επιδρά ισχυρά σε σχολεία και μαθητές (Κουτούζης).

1.4 Η έννοια της διοίκησης

Η διοίκηση θεωρείται ως στατική και ως δυναμική έννοια (Κωνσταντινίδης, 2007). Πιο αναλυτικά, στατική διοίκηση νοείται ως ο ορισμός κάποιου/ας ως επικεφαλής ενός οργανισμού (Κωνσταντινίδης, 2007). Στον αντίποδα, δυναμική διοίκηση είναι η λειτουργία της διεύθυνσης και του συντονισμού των ενεργειών των ατόμων, οι οποίοι έχουν αναλάβει να υλοποιήσουν ένα σχέδιο ή μια δράση (Κωνσταντινίδης, 2007). Η διοίκηση λοιπόν μιας σχολικής μονάδας έχει διπλή λειτουργία (Κωνσταντινίδης, 2007). Αναλαμβάνει να μορφώσει και να συντελέσει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών και να προάγει την επιστήμη της Αγωγής μέσω ενός τρόπου αποτελεσματικού για εκείνους (Κωνσταντινίδης, 2007).

Συμπεραίνουμε οπότε, πως η διεύθυνση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ταυτόχρονα στατική και δυναμική, διότι ο/η διευθυντής/τρια υποκινεί και ελέγχει τις πράξεις των ατόμων που απαρτίζουν το σχολείο (Κωνσταντινίδης, 2007). Επίσης, κάνουμε λόγω για μια έμφυτη ικανότητα, την οποία διαθέτει ο/η διευθυντής/τρια που καλείται να φέρει εις πέρας την διοίκηση του σχολείου (Κωνσταντινίδης, 2007).

Η έννοια της διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού αποκτά ουσία και περιεχόμενο όταν μπορεί να επιτελεστεί με αυτονομία παρά το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό σύστημα στο οποίο υπάρχει (Κουτούζης). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως διεκπαιρωτικό ενώ στην πραγματικότητα καλούνται να διαχειριστούν καταστάσεις και γεγονότα τα οποία πλήττουν αρνητικά την σχολική καθημερινότητα (Κουτούζης). Η άσκηση της διοίκησης συντελεί στη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τονίζοντας πως το σχολείο δεν είναι παθητικός δέκτης των αλλαγών και των εξελίξεων που διαδραματίζονται αλλά μπορεί να συνυπάρξει με αυτές και να τις ακολουθήσει (Κουτούζης).

1.5 Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν τέσσερα είδη διευθυντικών θέσεων: οι προϊστάμενοι των σχολείων, οι προϊστάμενοι περιφερειακού εκπαιδευτικού

γραφείου, οι σχολικοί σύμβουλοι, και τέλος οι προϊστάμενοι ελληνικών εκπαιδευτικών γραφείων στο εξωτερικό (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Παραδοσιακά, μέσα στο άκρως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι διευθυντές/ντριες των σχολείων ήταν οι διαχειριστές/στριες που αναμένεται να ακολουθήσουν και να εφαρμόσουν τις αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, δηλαδή στο υπουργείο Παιδείας (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Το ίδιο θα μπορούσε να ισχύει και για τους/τις επικεφαλές των περιφερειακών γραφείων εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ της κεντρικής κυβέρνησης και των τοπικών σχολείων και συντονίζουν τα σχολεία τα οποία υπάρχουν υπό τη δική τους επίβλεψη σύμφωνα με τον τομέα ευθύνης, όπως και καλούνται να αναλάβουν τη διαχείριση της κατανομής του υπάρχοντος προσωπικού στην περιφέρεια, όπως αποφασίζεται από τα κεντρικά του υπουργείου (Mitroussi & Mitroussi, 2009).

Οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν λίγο διαφορετικό ρόλο. Είναι έμπειροι και ειδικεύονται σε εκπαιδευτικά θέματα, είναι συχνά κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων και σπουδών και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς προσφέροντας συμβουλές και διαδίδοντας καλές πρακτικές (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Το περισσότερο κύρος, αλλά σίγουρα και τις πιο ελκυστικές και καλοπληρωμένες θέσεις, τις κατέχουν οι προϊστάμενοι ελληνικών εκπαιδευτικών γραφείων στο εξωτερικό και ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός, διαχειριστικός και ελεγκτικός (Mitroussi & Mitroussi, 2009).

1.6 Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας

Ο/Η διευθυντής/ντρια της κάθε σχολικής μονάδας δεν εμπλέκεται στην πρόσληψη εκπαιδευτικών και ούτε ζητείται η γνώμη του σε αυτό το θέμα (Oyeniran, 2018). Επίσης η επιρροή που ασκεί στην παιδαγωγική διδασκαλία του κάθε δασκάλου είναι ελάχιστη ή και μηδαμινή σε ορισμένες περιπτώσεις (Oyeniran, 2018). Ωστόσο, ως επικεφαλής του ιδρύματος που ηγείται σχεδιάζει, οργανώνει κατευθύνει, λαμβάνει αποφάσεις και αξιολογεί όλες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου (Oyeniran, 2018). Η λήψη αποφάσεων είναι μέσα στις αρμοδιότητές του/της, εξαρτώνται από αυτόν/ήν και έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και των δασκάλων (Oyeniran, 2018). Οι προαναφερόμενοι/ες βρίσκονται υπό την ευθύνη του/της διευθυντή/ντριας και ως

αρχηγός του σχολείου είναι υπεύθυνος/η για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και τις ανησυχίες των μαθητών του/της (Oyeniran, 2018).

Ακόμη, ένας/μία διευθυντής/ντρια οφείλει να βρίσκεται σε μια συνεχή επικοινωνία με δασκάλους, οι οποίοι τον/την πλαισιώνουν για την προώθηση του προβληματισμού πάνω σε θέματα που αφορούν το σχολείο και για την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Blase & Blase, 1999). Είναι υποχρέωσή τους να συζητούν ανοιχτά και συχνά με τους δασκάλους για τη διδασκαλία, να τους κάνουν προτάσεις και να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη (Blase & Blase, 1999). Κατά αυτόν τον τρόπο, θα επιτύχουν να αναπτύξουν συνεργατικές, μη απειλητικές σχέσεις με τους δασκάλους του εκπαιδευτικού οργανισμού και να δημιουργήσουν μια αλληλεπίδραση που να χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, διαφάνεια και ελευθερία στο να κάνει λάθη και να διδαχθεί μέσα από αυτά (Blase & Blase, 1999).

Μέσα στις αρμοδιότητές του θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η παροχή χρόνου και ευκαιριών για διασυνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και η προώθηση της ανάπτυξης της ομάδας, της ομαδικής εργασίας, της συνεργασίας, της καινοτομίας και της συνεχούς ανάπτυξης (Blase & Blase, 1999). Θα πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στο προσωπικό αλλά και τους μαθητές τους και να τους παρέχουν φροντίδα και σεβασμό (Blase & Blase, 1999).

Επιπροσθέτως, ένα άλλο στοιχείο του ρόλου του/της διευθυντή/τριας είναι πως είναι το άτομο εκείνο το οποίο εκπροσωπεί το σχολείο στο εξωτερικό περιβάλλον (Zachos & Matziouri, 2015). Διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στα πλαίσια της τοπικής κοινωνίας, διότι αναλαμβάνει την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών με τους γονείς των μαθητών και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, με απώτερο σκοπό την εύρεση συμμάχων και την εξάλειψη της καχυποψίας, των επιφυλάξεων και των ανησυχιών σε βάρος των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Zachos & Matziouri, 2015).

1.7 Τα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή/της σχολικής διευθύντριας

Στο χώρο της εκπαίδευσης, καθημερινά αντιμετωπίζονται προβλήματα που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, τα οποία αφορούν παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και διοικητικά θέματα, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Κατά κύριο λόγο, την επίλυσή τους

επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης τα αντιμετωπίζει με τον καλύτερο αλλά και πιο αποδοτικό τρόπο (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012).

Πιο συγκεκριμένα, προσανατολίζει τη σχολική κοινότητα, με σκοπό να θέσει υψηλούς στόχους για την επίτευξη ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν το εκπαιδευτικό ίδρυμα του οποίου ηγείται, βοηθώντας τους σε θέματα τα οποία δυσκολεύονται και αποτελεί πρότυπο για εκείνους, ενθαρρύνοντάς τους να συνεχίζουν με ζήλο και ενθουσιασμό την πορεία τους στο χώρο της εκπαίδευσης (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Συντονίζει το έργο τους και συνεργάζεται μαζί τους υπό το πρίσμα ενός πνεύματος συμπάθειας και αμοιβαίας αλληλεγγύης και συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση καλών σχέσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Ακόμη, μεριμνά ώστε να επιμορφώνει τους δασκάλους πάνω σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα και τους κατευθύνει, ώστε να είναι σίγουρος πως θα φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τις οποίες έχουν αναλάβει να εκπονήσουν (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Τέλος, σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία, είναι υποχρεωμένος να αξιολογεί τους δασκάλους σύμφωνα με τους διάφορους τρόπους αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

2.1 Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία πρεσβεύει έναν τύπο ηγεσίας, σύμφωνα με τον οποίο, οι σχέσεις και οι επαφές ανάμεσα σε διευθυντή/διευθύντρια και εκπαιδευτικούς στηρίζεται σε μια αμοιβαία δοσοληψία πόρων, που η εκάστοτε πλευρά κάθε φορά επιθυμεί να αποκτήσει (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Πιο συγκεκριμένα, ένας/μία ηγέτης/ηγέτιδα, που κάνει χρήση του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας αποζητά από τους υφισταμένους τους να προβούν σε κάποια ενέργεια η οποία θα τους ζητηθεί, και η αποτελεσματική και άμεση διεκπεραίωσή της θα τους αποφέρει κάποιου είδους αντάλλαγμα ως ανταμοιβή για αυτή τους την πράξη (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Άρα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν κάτι, όταν περιμένουν να δεχθούν κάποιου είδους επιβράβευση για την πράξη τους αυτή.

Συνεπώς, η συναναστροφή και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των ηγετών είναι σύντομης διάρκειας και τοποθετείται μεταξύ των στενών ορίων της απλής εκτέλεσης των καθηκόντων τους στα πλαίσια της εργασίας τους (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ, 2012). Οι ηγέτες/ηγέτιδες προάγουν τη συναλλαγή μεταξύ ηγέτη/ ηγέτιδας και εργαζομένων επιβραβεύοντας τα άτομα εκείνα με τα οποία επιθυμούν να έχουν κάποιου είδους στενότερες σχέσεις και επαφές και τιμωρώντας τους εκπαιδευτικούς αυτούς με τους οποίους δεν επιθυμούν να έχουν περισσότερες επαφές. Αυτός ο τύπος ηγεσίας σηματοδοτεί στους εργαζομένους πως οφείλουν να προσπαθήσουν ώστε να επιτύχουν στη δουλειά τους αλλά η προσπάθειά τους αυτή θα σταματήσει σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο, όταν πια δεν αναμένουν να λάβουν κάποιο αντάλλαγμα από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια της σχολικής μονάδας.

Η συναλλακτική ηγεσία μπορεί επίσης να πάρει και τη μορφή μιας επικριτικής ηγεσίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως ο/η ηγέτης/ηγέτιδα ασκούν κάποιου είδους επιρροή στους υφισταμένους τους μέσω του ελέγχου που ασκούν πάνω τους αποσκοπώντας στην εύρεση ατοπημάτων από πλευράς τους. Σε αυτή την περίπτωση, οι ηγέτες/ηγέτιδες δρουν τιμωρητικά προς τους συναδέλφους τους εξαιτίας των λαθών, τα οποία έκαναν.

2.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Η ιδέα ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας αναπτύχθηκε από James Mc Gregor Burns ο οποίος την εφάρμοσε σε πολιτικό πλαίσιο και στη συνέχεια σε οργανωτικό πλαίσιο εφαρμόστηκε από τον Bernard (Andriani, Kesumawati, & Kristiawan, 2018). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ηγεσία που έρχεται σε αντίθεση με την ηγεσία η οποία πρεσβεύει τη διατήρηση του status quo (Andriani, Kesumawati, & Kristiawan, 2018). Η μετασχηματιστική ηγεσία, συνεπώς, ορίζεται ως η ηγεσία που περιλαμβάνει αλλαγές στον οργανισμό (Andriani, Kesumawati, & Kristiawan, 2018). Αυτή η ηγεσία ορίζεται επίσης ως μια άπορη ηγεσία που απαιτεί τη δράση των ατόμων που την ασκούν, θέτοντας ως στόχο την παρακίνηση των υφισταμένων τους να είναι πρόθυμοι να εργαστούν για την επίτευξη στόχων «υψηλού επιπέδου» που θεωρούνται πέρα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αλλά και τα συμφέροντά τους (Andriani, Kesumawati, & Kristiawan, 2018).

Η ύπαρξη μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία είναι μια σαφής βελτίωση των όρων της διαχείρισης και της οργάνωσης (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022).

Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα συναδελφικά μοντέλα ηγεσίας, δηλαδή δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα, διότι καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια αναλαμβάνει αφενός να προβεί σε κάθε είδους ενέργειες με στόχο την ενδυνάμωση και τη διοχέτευση των δεξιοτήτων και των ενεργειών των εκπαιδευτικών και, αφετέρου να υποστηρίξει την ευημερία, τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ακόμη και σε ευάλωτες καταστάσεις (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Επιπλέον, οι ίδιοι οι δάσκαλοι οφείλουν να έχουν το κίνητρο, την ικανότητα και την αυτοπεποίθηση να καθοδηγούν τους μαθητές τους και να τους συμπεριλαμβάνουν στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες/ηγέτιδες κάνουν χρήση της εξουσίας που διαθέτουν λόγω της θέσης που κατέχουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς από τους οποίους πλαισιώνονται αποφεύγοντας έτσι την άσκηση ελέγχου πάνω σε αυτούς (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Πρόκειται για ένα επιθυμητό στυλ ηγεσίας, διότι η σχέση ανάμεσα σε ηγέτη και εκπαιδευτικούς δε στηρίζεται απλά σε διαφόρων μορφών δοσοληψίες, αλλά στηρίζει το σχολικό όραμα και τη δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012). Επομένως, εφαρμόζεται όταν η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων αποσκοπεί στον να ανυψώσει ο ένας τον άλλον σε ανώτερο επίπεδα κινήτρων και ηθικής (ΣΑΪΤΗ & ΣΑΪΤΗΣ , 2012).

Το όραμα εκφράζεται σταθερά σχετικά με τους στόχους του οργανισμού και επίσης χρησιμεύει ως πηγή έμπνευσης και δέσμευσης, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών χαρακτηριστικών, του επιπέδου της εκπαίδευσης και της πολύωρης εργασίας όσον αφορά την οργάνωση (Andriani, Kesumawati, & Kristiawan, 2018).

2.3 Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία καθοδηγείται από ένα προσωπικό όραμα των ατόμων που την ασκούν, που αντικατοπτρίζει αξίες όπως η ακεραιότητα, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα (Davidson & Hughes, 2020). Κατά αυτόν τον τρόπο, οι ηγέτες/ οι ηγέτιδες ενεργούν με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε θέτουν σαν προτεραιότητα την εξυπηρέτηση των συμφερόντων των μαθητών της σχολικής ομάδας, της οποίας ηγούνται (Davidson & Hughes, 2020). Οι διευθυντές/

διευθύντριες των σχολείων μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ηθικών σχολείων, καθοδηγούμενοι από ένα επαγγελματικό ήθος που βασίζεται στο όραμα (Davidson & Hughes, 2020). Διαθέτουν αλληλοκεντρικές και όχι εγωκεντρικές αξίες, συμβάλλουν στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και στη δημιουργία της αίσθησης της συλλογικότητας. Σκοπός τους είναι να εκδηλώνουν το ήθος αυτό μέσω της αλληλεπίδρασής τους με άλλους, εμπλέκοντας έτσι το προσωπικό στη συνδημιουργία ενός σχολείου με γνώμονα το όραμα (Davidson & Hughes, 2020). Οι ενέργειές τους αυτές καθιστούν δυνατή την ηγεσία στα σχολεία με επιτυχία (Davidson & Hughes, 2020).

Το σχολικό περιβάλλον κατακερματίζεται από σύνθετες ερωτήσεις, οι οποίες δεν έχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις (Davidson & Hughes, 2020). Όπως αναφέρεται από τον Paul Begley, «Δεν υπάρχει αξιόπιστος κατάλογος σωστών αξιών που να μπορούν να υιοθετήσουν οι σχολικοί ηγέτες ως κάποιου είδους ασημένια λύση για τα διλήμματα της διοίκησης» (Davidson & Hughes, 2020). Κάποιες φορές τα βιώματα και οι εμπειρίες που έχουν αποκτήσει στην ως τώρα ζωή τους αρκούν για να διευθετήσουν ορισμένες καταστάσεις, άλλες φορές πάλι όχι (Davidson & Hughes, 2020). Στόχος τους είναι μέσω της ακεραιότητας του χαρακτήρα τους και των ηθικών ιδανικών τα οποία διαθέτουν, να δρουν με τρόπο τέτοιο ο οποίος να διασφαλίζει τα συμφέροντα των μαθητών (Davidson & Hughes, 2020). Ο/η ηγέτης/ηγέτιδα δίνει το παράδειγμα για τα μέλη του οργανισμού του οποίου ηγείται. Δημιουργεί μια ηθική κουλτούρα και περιμένει και από τους υπόλοιπους συναδέλφους του να ακολουθήσουν. Κατά αυτόν τον τρόπο, μειώνονται και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στα πλαίσια στην σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί. Επομένως, συμπεραίνουμε πως η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι και πρέπει να είναι ένα επάγγελμα αξιών, ηθικής και επαγγελματικών κανόνων (Davidson & Hughes, 2020).

Το να είναι κάποιος/κάποια ηθικός/ηθική δε σημαίνει πως πρέπει να είναι άγιος/αγία (Davidson & Hughes, 2020). Αντιθέτως, σηματοδοτεί το γεγονός πως πρέπει να δρα με ταπεινότητα μέσω της ήσυχης καθοδήγησης, πράγμα που πρέπει να θέτουν ως προσωπικό τους στόχος όλοι/όλες οι σχολικοί/-ές ηγέτες/ηγέτιδες (Davidson & Hughes, 2020). Οφείλουν να παρέχουν έναν νέο τρόπο σκέψης για τη φύση της ηγεσίας και το πώς φαίνεται στην καθημερινή εργασία κάποιου/ας στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας (Davidson & Hughes, 2020).

2.4 Συμμετοχική ηγεσία

Το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας διαθέτει έναν υψηλό βαθμό διαβούλευσης μεταξύ του/της ηγέτη και των συνεργατών του (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Αυτό φαίνεται κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων από τους/τις ηγέτες τους (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Αυτή η συμμετοχή είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων των εργαζομένων καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εκτιμώνται από εκείνους/εκείνες (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Σε αυτό το στυλ ηγεσίας, οι ηγέτες/ηγέτιδες θα κερδίσουν σεβασμό από τους συνεργάτες τους και θα ενσταλάξουν ένα αίσθημα ευθύνης σε αυτούς, όταν τους επιτρέπουν να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα και αυτές ακούγονται από εκείνους με προσοχή (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Κατά αυτόν τον τρόπο, αυξάνεται η εμπιστοσύνη που αποπνεύει ο κάθε/η καθεμιά ηγέτης/ηγέτιδα προς τους συνεργάτες τους (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016).

Ο συμμετοχικός ηγέτης διαθέτει συμβουλευτικές συμπεριφορές και μοιράζεται τα καθήκοντα με τους εκπαιδευτικούς από τους οποίους πλαισιώνεται συμπεριλαμβάνοντάς τους στην προετοιμασία, στις φάσεις λήψης διάφορων αποφάσεων και στην υλοποίησή τους (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Η συμμετοχή αυτή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως διαδικασία επιτρέπει στους/στις ηγέτες να φέρουν διαφάνεια στο χώρο εργασίας τους, χωρίς να κρατούν στο σκοτάδι τους συναδέλφους τους για θέματα που τους αφορούν (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016).

Σε αυτό το στυλ ηγεσίας, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας βασίζεται σε μια διαδικασία επιρροής (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Οι εργαζόμενοι παρακινούνται να εργαστούν για την επίτευξη στόχων, όχι μέσω εκφοβισμού, αλλά μέσω ατομικής έμπνευσης (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Το κίνητρο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να βοηθήσει έναν οργανισμό στην επιτυχία του και στο να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο παραγωγικός (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016). Οι εργαζόμενοι με κίνητρα συνήθως πιστεύουν ότι κάνουν κάτι πολύτιμο και ελπίζουν να εκτιμηθεί η συμμετοχή τους και η προσπάθειά τους στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Lumbasi, K'Aol, & Ouma, 2016).

2.5 Χαρισματική ηγεσία

Η έννοια του χαρίσματος προέρχεται ιστορικά από μια παλιά ελληνική λέξη που σημαίνει «δώρο» και χρησιμοποιήθηκε συχνά σε πολιτικούς και θρησκευτικούς τομείς (OZGENEL, 2020). Αν και η έννοια χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Αριστοτέλη, η έννοια της χαρισματικής ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Weber (OZGENEL, 2020). Η λέξη χάρισμα θεωρήθηκε αρχικά ως ένα ιδιαίτερο ταλέντο που δίνει σε μερικούς ανθρώπους τη δυνατότητα να κάνουν εξαιρετικά πράγματα (OZGENEL, 2020). Το χάρισμα είναι ένα σπάνια φαινόμενο, και ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον/την ηγέτη/ηγέτιδα ως ένα άτομο με εξαιρετικές ιδιότητες (OZGENEL, 2020).

Ο/Η χαρισματικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα είναι το άτομο αυτό, το οποίο είναι εξαιρετικά ταλαντούχο, διαθέτει μια σειρά από ιδέες που προσφέρουν μια ριζοσπαστική λύση για οποιαδήποτε κρίση και καλούνται να αντιμετωπίσουν και προσελκύουν τους συνεργάτες τους οι οποίοι έχουν εμπιστοσύνη στην κρίση και τις ιδέες του/της ηγέτη/ηγέτιδας (OZGENEL, 2020). Ένας/Μια χαρισματικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα θεωρείται γενικά ότι σχετίζεται με την κοινωνική αλλαγή και ανανέωση (OZGENEL, 2020). Οι χαρισματικοί ηγέτες προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα εσωτερικής ενότητας μέσω οργανωτικών αξιών με σκοπό τη δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού (OZGENEL, 2020).

Η χαρισματική ηγεσία αναπτύσσεται σε τρία στάδια: Το πρώτο στάδιο είναι η εξέταση και ο καθορισμός των ευκαιριών και των απειλών που σχετίζονται με το περιβάλλον καθώς και με τον εργαζόμενο και τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του (OZGENEL, 2020). Το δεύτερο στάδιο είναι η ανάπτυξη και η διάδοση ενός οράματος και το τρίτο στάδιο είναι η εφαρμογή του οράματος το οποίο παρουσιάζει τον προσωπικό κίνδυνο και την ασυνήθιστη συμπεριφορά (OZGENEL, 2020).

2.6 Αυθεντική ηγεσία

Η έννοια της αυθεντικότητας τείνει να απεικονίζει καλύτερα τον τύπο μιας θετικής ηγεσίας που απαιτείται στη σύγχρονη εποχή, όπου το περιβάλλον αλλάζει δραματικά, όπου οι κανόνες που μας καθοδηγούσαν μέχρι και σήμερα παύουν να λειτουργούν με το βέλτιστο τρόπο, και όπου οι καλύτεροι ηγέτες καλούνται να είναι διαφανείς ως προς τις προθέσεις τους, έχοντας μια απρόσκοπτη σύνδεση μεταξύ των υποστηρικτών τους ενεργειών και της συμπεριφοράς τους (Luthans & Avolio, 2003).

Η αυθεντική ηγεσία αντιπροσωπεύει καλύτερα τη συμβολή του/ της εκάστοτε ηγέτη/ηγέτιδας στη θετική οργανωτική συμπεριφορά (Luthans & Avolio, 2003). Συνεπώς, ορίζουμε την αυθεντική ηγεσία στην οργάνωση ως μια διαδικασία που αντλείται και από τις δύο θετικές ψυχολογικές ικανότητες ενός ατόμου και ένα ιδιαίτερα ανεπτυγμένο οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα και τα δύο, αποσκοπώντας στην επίτευξη μεγαλύτερης αυτογνωσίας και αυτορυθμιζόμενων θετικών συμπεριφορών από την πλευρά του/της ηγέτη/ηγέτιδας και των εκπαιδευτικών από του/τις οποίους/ες πλαισιώνονται, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη θετική αυτό-ανάπτυξη του κάθε ατόμου (Luthans & Avolio, 2003).

Ο/Η αυθεντικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα είναι σίγουρος/η, αισιόδοξος/η, ανθεκτικός/ή, διαφανής, ηθικός/ή, προσανατολίζεται στο μέλλον και δίνει προτεραιότητα στους αναπτυσσόμενους συνεργάτες του/της να διαδραματίσουν και εκείνοι το ρόλο του/της ηγέτη/ηγέτιδας (Luthans & Avolio, 2003). Τους δίνουν τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν και εκείνοι εμπειρία σε διοικητικά θέματα. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο/η αυθεντικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα είναι πιστός/ή με τον εαυτό του/της και η συμπεριφορά που επιδεικνύει μεταμορφώνει ή αναπτύσσει τους συνεργάτες τους σε ηγέτες (Luthans & Avolio, 2003). Ακόμη, ο/η ηγέτης/ηγέτιδα δεν προσπαθεί να εξαναγκάσει ή ακόμη και να πείσει λογικά τους συνεργάτες του/της, αλλά οι αυθεντικές αξίες, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές του/της εξυπηρετούν ένα μοντέλο ανάπτυξης των συνεργατών (Luthans & Avolio, 2003).

Επιπροσθέτως, αντί να έχουν μια αρνητική, σκοτεινή προοπτική εξαιτίας της σημερινής κατάστασης των πραγμάτων την οποία βιώνουμε, οι αυθεντικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες πρέπει να επιδεικνύουν ανθεκτικότητα και να είναι διαφανείς και πέρα από αυτό να επιδεικνύουν μια μομφή στην ηθικής συμπεριφορά όσον αφορά και τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Luthans & Avolio, 2003). Πρέπει να είναι άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία και όραμα για το μέλλον και να μην δίνουν προτεραιότητα αποκλειστικά και μόνο στη διαμόρφωση και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, αλλά και στην ανάπτυξη των συνεργατών τους, καθώς και οι ίδιοι οι οργανισμοί έχουν την ικανότητα να κάνουν το ίδιο (Luthans & Avolio, 2003). Ιδανικά, σύμφωνα με τις αρχές της αυθεντικής ηγεσίας, η συμπεριφορά θα πρέπει να κυμανθεί από την κορυφή των οργανισμών προς τα κατώτερα εργασιακά στρώματα, τα οποία κατέχονται από νεότερους/ες υπαλλήλους (Luthans & Avolio,

2003). Μια τέτοια διάχυση θα γίνει πραγματικότητα μόνο με βάση το χαρακτήρα, τις πράξεις και τις συμπεριφορές των ηγετών/ηγέτιδων (Luthans & Avolio, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

3.1 Ο ρατσισμός ως φαινόμενο

Ο ρατσισμός ορίζεται αλλιώς και ως φυλετισμός και προέρχεται από το ουσιαστικό «φυλή», «ράτσα» (Πυργιωτάκης, 2011). Οι φυλές αποτελούνται από διαφόρων ειδών εξωγενή γνωρίσματα, τα οποία όμως δεν αποτελούν το κύριο περιεχόμενο του όρου ρατσισμός, ο οποίος εστιάζει σε δευτερογενείς ιδιότητες (Πυργιωτάκης, 2011). Στηριζόμενος σε αυτές, οδηγείται σε διακρίσεις σε βάρος διαφόρων φυλών αλλά και ορισμένων κοινωνικών ομάδων (Πυργιωτάκης, 2011). Δυστυχώς, τέτοιες διακρίσεις υφίστανται από αρχαιοτάτων χρόνων, παραδείγματος χάριν το δουλεμπόριο κατά την περίοδο της αποικιοκρατίας και άλλων μεταναστευτικών περιόδων και εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη και στις μέρες μας μέσω της μορφής διαχωρισμού των ατόμων εξαιτίας κοινωνικών χαρακτηριστικών (Πυργιωτάκης, 2011). Οι διακρίσεις αυτές έχουν τα θεμέλιά τους στη γνωστοποίηση των νόμων της μεταλαμπάδευσης των κληρονομικών στοιχείων των οργανισμών από γενιά σε γενιά, με τη βοήθεια της ανακάλυψης του DNA και των γονιδίων (Πυργιωτάκης, 2011).

3.2 Σχέση μεταξύ ηγεσίας και φύλου

Ανεξαρτήτως του γεγονότος ότι οι γυναίκες σήμερα είναι περισσότερο μορφωμένες σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, η εμπλοκή τους σε ανώτερα επίπεδα ηγεσίας σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και στην πολιτική παραμένει χαμηλή (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Οι πιθανότητες που έχει να χαρακτηριστεί ως ηγέτιδα μια γυναίκα είναι περιορισμένες και αυτό οφείλεται στην ύπαρξη διάφορων στερεοτύπων που ταυτίζουν την ηγεσία με τα ανδρικά χαρακτηριστικά (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Κατά αυτόν τον τρόπο, τους στερείται η δυνατότητα να αποδείξουν την αξία τους και το τι είναι ικανές να επιτύχουν μέσω μιας θέσεως λήψης αποφάσεων (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

Η ισότητα και η παρουσία των γυναικών σε υψηλές θέσεις είναι πρωτίστως θέμα δικαιοσύνης (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Η ηγεσία δεν πρέπει να επηρεάζεται από το φύλο των ατόμων (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Και οι γυναίκες και οι άνδρες διαθέτουν χαρακτηριστικά κατάλληλα ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε τέτοιου

είδους θέσεις και στα καθήκοντα που αυτές συμπεριλαμβάνουν (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Ωστόσο όμως το φύλο τείνει να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν μια γυναίκα στη θέση του/της διευθυντή/τριας και τις προσδοκίες που έχουν σχετικά με την αναμενόμενη απόδοσή τους (Jones, Ovando, & High, 2009).

Το χάσμα το οποίο παρατηρείται ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες στον τομέα της ηγεσίας και της διοίκησης αποτελεί μείζον θέμα για τους οργανισμούς για τις εξής τέσσερις βασικές παραδοχές (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Η πρώτη αιτία παρουσιάζει την μεγίστης σημασία ανάγκη για προσωπικό το οποίο διαθέτει κάποιας μορφής χάρισμα και υψηλή εξειδίκευση (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Οι εκάστοτε οργανισμοί επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ανθρώπους οι οποίοι είναι επικοινωνιακοί με τους συναδέλφους τους, συνεργάζονται αρμονικά μαζί τους και διαθέτουν ψηφιακές γνώσεις και εφόσον, τα προσόντα αυτά διαθέτονται από το υπάρχον γυναικείο προσωπικό τους, προβαίνουν στην αξιοποίησή του (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

Ο δεύτερος λόγος αφορά την οικονομική κρίση η οποία πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και αναγκάζει πολλούς οργανισμούς να προχωρούν σε μείωση του εργατικού δυναμικού τους (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Έχει γνωστοποιηθεί πως οι γυναίκες μέσω των καινοτόμων ιδεών τις οποίες διαθέτουν, έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν πολλές αλλαγές στα πλαίσια του εργασιακού τους περιβάλλοντος και έτσι να καλυτερεύσουν τις υπάρχουσες συνθήκες (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Συνεπώς, η υποεκπροσώπησή τους σε θέσεις διοίκησης και λήψης αποφάσεων αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα σε περιόδους οικονομικής δυσχέρειας (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Αντιθέτως, η συνεισφορά τους μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό μια επιχείρηση να καταφέρει να βγει αλώβητη από τέτοιες δύσκολες εποχές και συνθήκες (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

Η τρίτη αιτία που προκαλεί προβληματισμό σχετικά με το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα είναι πως οι γυναίκες κατέχουν υψηλό ποσοστό, παραπάνω από το μισό πληθυσμό του καταναλωτικού κοινού (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Επομένως, για να μπορέσουν οι επιχειρήσεις να προβλέψουν τις καταναλωτικές τους ανάγκες, θα πρέπει να επινοήσουν καινοτόμες ιδέες αναφορικά με το μάρκετινγκ και τις πωλήσεις αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσουν να τις προσεγγίσουν (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Τέλος, ο τέταρτος λόγος οφείλεται στην ανάγκη της σύστασης ενός ηγετικού γκρουπ, το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα πολυπολιτισμικό, ανομοιογενές

και μη προβλέψιμο περιβάλλον (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Στηριζόμενοι σε όσα προαναφέρθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι λόγοι οι οποίοι θα βοηθήσουν στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, πέρα από ανάγκη για δικαιοσύνη και κοινωνική ισότητα, βασίζονται και σε οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι απασχολούν έντονα τη σημερινή κοινωνία (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

3.3 Τα στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο

Το στυλ ηγεσίας, το οποίο χρησιμοποιείται, εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί ο/η εκάστοτε ηγέτης/ηγέτιδα (VRIES). Σύμφωνα με αυτή η άποψη, ο/η πιο αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα είναι αυτός/αυτή που είναι σε θέση να προσαρμόσει τον εαυτό του/της αλλά και τις ενέργειές του/της ανάλογα με την κατάσταση την οποία καλείται να αντιμετωπίσει (VRIES).

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αναδειχθεί ως η κοινά αποδεκτή μορφή η οποία συμβάλλει στην ύπαρξη καλής ηγετικής συμπεριφοράς και κατά αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται έντονα η αποτελεσματικότητά της (Holden & Raffo, 2014). Οι ηγέτες και οι ηγέτιδες και οι συνεργάτες τους συμμετέχουν σε μια διαδικασία ενδυνάμωσης των μεταξύ τους σχέσεων μέσω των αξιών που διέπουν το χαρακτήρα τους, της αυτογνωσίας και των κινήτρων που έχουν, ώστε να φέρουν σε πέρας τις αρμοδιότητες που τους έχουν ανατεθεί με επιτυχία (Smith, Minor, Brashen, & Remaly, 2017).

Μεγάλο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι πολλά χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν τη μετασχηματιστική ηγεσία συνδέονται παραδοσιακά με τις γυναίκες, στις οποίες αρέσει η συνεργασία και η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων που στελεχώνουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Holden & Raffo, 2014). Οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να είναι περισσότερο περιποιητικές και συμπονετικές προς τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους άνδρες που κατέχουν κάποια διευθυντική θέση στο χώρο της εκπαίδευσης (Jones, Ovando, & High, 2009). Κατά αυτόν τον τρόπο, επιλέγουν να εργάζονται μέσα σε ένα ευρύ πρίσμα συνεργασίας και όχι απομονωμένα, συμπεριλαμβάνοντας έτσι και τους/τις εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Jones, Ovando, & High, 2009). Τα παραπάνω αντικατοπτρίζουν τη γυναικεία ομαδοσυνεργατική ηγεσία αλληλοεπιδρώντας με τους δασκάλους, τους μαθητές αλλά και ολόκληρη την κοινότητα (Jones, Ovando, & High, 2009).

Επίσης, αποτελεί μια σπουδαία παρατήρηση και αποδεικνύει ότι πολλά από τα στερεότυπα που αφορούν τα γυναικεία χαρακτηριστικά συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Holden & Raffo, 2014). Παρά τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι γυναίκες ηγέτιδες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλά μειονεκτήματα (Holden & Raffo, 2014). Για παράδειγμα, η πλειοψηφία των ανθρώπων είναι πιο πιθανό να αποδίδουν την ηγετική επιτυχία μιας γυναίκας σε εξωτερικούς παράγοντες παρά εσωτερικούς (Holden & Raffo, 2014).

Οι άνδρες συνδέονται περισσότερο με πιο παραδοσιακά στυλ ηγεσίας, όπως για παράδειγμα το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Holden & Raffo, 2014), ή και το συναλλακτικό στυλ (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Ένας/ μια ηγέτης που χρησιμοποιεί την αυταρχική ηγεσία για να διοικήσει τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει, επιλέγει να διατηρεί τον έλεγχο όλου του περιβάλλοντός του μέσω αυστηρών κανόνων, συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών και αρνητικών συνεπειών για όσους/ όσες δεν συμμορφώνονται με τις διαταγές του (Smith, Minor, Brashen, & Remaly, 2017). Ένας αυταρχικός ηγέτης δε συμβουλευέται τους/ τις συναδέλφους τους σε θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος αλλά προβαίνει ο ίδιος/ η ίδια στη λήψη διάφορων αποφάσεων (Smith, Minor, Brashen, & Remaly, 2017). Διατηρεί μια ψυχρή και απόμακρη στάση απέναντι στους υπολοίπους και χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες και αυστηρούς κανόνες, τους οποίους επιβάλλουν στους εκπαιδευτικούς του συνεργάζονται και εκείνοι με τη σειρά τους καλούνται να εφαρμόσουν (Smith, Minor, Brashen, & Remaly, 2017). Μόνο ορισμένες συμπεριφορές είναι αποδεκτές από εκείνον/εκείνη και δρα επιβάλλοντας ποινές σε όσες από αυτές δεν εγκρίνει (Smith, Minor, Brashen, & Remaly, 2017). Ακόμη, ενώ οι άντρες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη διαμεσολάβηση και τη βελτίωση της συνύπαρξης, φαίνεται να είναι περισσότερο απασχολημένοι με γραφειοκρατικά καθήκοντα ασκώντας έναν διοικητικό/τεχνικό ρόλο (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022).

3.4 Ισότητα ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες

Η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο έχει αναγνωριστεί σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο. Το 2015, οι παγκόσμιοι ηγέτες ενέκριναν ομόφωνα την Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης ΟΗΕ, 2019). Η Ατζέντα αποτυπώνει 17 Στόχους οι οποίοι έρχονται να ενώσουν όλες τις χώρες του κόσμου, για να επιλύσουν από κοινού

σημαντικά θέματα που αφορούν στα οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα(Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης ΟΗΕ, 2019). Το πιο σημαντικό είναι ότι αποδεικνύει το κοινό αίσθημα που επικρατεί σε όλες τις χώρες για ειρήνη, δικαιοσύνη, κοινωνική ισότητα και άλλες αξίες που προσπαθεί, μέσω αυτών, να εκπληρώσει η παγκόσμια κοινότητα (Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης ΟΗΕ, 2019).Πιο συγκεκριμένα, ο Στόχος πέντε (5), ο οποίος αναφέρεται στην ισότητα μεταξύ των φύλων επισημαίνει πως είναι ζωτικής σημασίας να δοθούν στις γυναίκες ίσα δικαιώματα γης και ιδιοκτησίας, σεξουαλικής και αναπαραγωγικής υγείας, καθώς και ίσες ευκαιρίες στην τεχνολογία και το διαδίκτυο (Τράντας, 2017). Σήμερα υπάρχουν περισσότερες γυναίκες σε δημόσια αξιώματα από ποτέ, αλλά η ενθάρρυνση περισσότερων γυναικών ηγετών θα βοηθήσει στην επίτευξη μεγαλύτερης ισότητας των φύλων (Τράντας, 2017).

Παρόλα αυτά όμως δεν έχει επιτευχθεί σε όλους τους τομείς της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνικής ζωής και το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα παραμένει (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Οι γυναίκες οι οποίες κατέχουν ηγετικές θέσεις έρχονται αντιμέτωπες με μια σειρά από προκλήσεις που στέκονται εμπόδιο στο δρόμο τους, ιδιαίτερα όταν εκείνες δραστηριοποιούνται σε χώρους οι οποίοι είναι ανδροκρατούμενοι ως επί το πλείστο (Oyeniran, 2018). Επίσης, μέχρι και σήμερα, αγωνίζονται για την απόκτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και επαγγελματικής σταδιοδρομίας και αναγνώριση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους (Oyeniran, 2018). Όσον αφορά το χώρο του σχολείου, αν και το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού κυριαρχείται αριθμητικά από γυναίκες, διότι είναι αρκετά ελκυστικό σε εκείνες, ελάχιστες εκπαιδευτικές διοικητικές θέσεις στην Ελλάδα στελεχώνονται από αυτές. Το φαινόμενο αυτό είναι απόρροια της αντίληψης – μύθου που υπερισχύει πως μια αποτελεσματική διοίκηση απαιτεί ένα άτομο του οποίου τα χαρακτηριστικά ανταποκρίνονται στο ανδρικό στερεότυπο, το οποίο βασίζεται στη λογική, και απορρίπτει το συναισθηματισμό των γυναικών. Βέβαια, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, παρατηρούμε πως οι γυναίκες ηγέτες διαθέτουν κάποιες ικανότητες, όπως η προσοχή και η υπομονή, οι οποίες τις κάνουν να ξεχωρίζουν και να συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών, πράγμα το οποίο επηρεάζει θετικά τη συνολική βελτίωση του σχολείου (Oyeniran, 2018).

3.4.1 Η ύπαρξη στερεοτύπων

Ο όρος «στερεότυπα» άρχισε να υφίσταται από το 1922 και αναφέρεται στη μεταφορά αντιλήψεων και νοημάτων τα οποία αντιλαμβανόμαστε σχετικά με ήδη διαμορφωμένες απόψεις (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Σύμφωνα με αυτά, αδυνατούμε να αντιληφθούμε το κάθε άτομο μεμονωμένα, αλλά το ομαδοποιούμε και το κατατάσσουμε σε κατηγορία σύμφωνα με το φύλο, την εθνικότητα και την ηλικία του (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Έτσι, υπάρχει ένα φάσμα αντιλήψεων και απόψεων γύρω από αυτές τις ομάδες ατόμων οι οποίες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη συμπεριφορά που θα έχουμε απέναντί τους (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με τα δύο φύλα και τα χαρακτηριστικά που διέπουν το καθένα από αυτά αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ισότητα των δύο φύλων (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

Γύρω από τις προκαταλήψεις τις οποίες υπάρχουν σχετικά με το γυναικείο φύλο, αποδίδονται τέσσερις αρνητικοί στερεοτυπικοί ρόλοι στις γυναίκες, από τους οποίους πασχίζουν να απαλλαχθούν και να αποδείξουν τις δυνατότητές τους (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Ο πρώτος ρόλος αποδίδεται στη μητρότητα, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες φροντίζουν και περιποιούνται τους συναδέλφους τους, όπως συμπεριφέρονται και στα παιδιά τους (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Η δεύτερη πτυχή αναφέρει τις γυναίκες σχολάρχισσες ως προκλητικές γόησες, οι οποίες επιστρατεύουν τα γυναικεία τους θέλητρα ώστε να καταφέρουν να πετύχουν τους σκοπούς τους (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Ο τρίτος ρόλος τις παρουσιάζει ως χαριτωμένες γατούλες, διότι γίνονται πολύ εύκολα αγαπητές στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, χωρίς όμως αυτό το γεγονός να τις καθιστά ικανές να ηγηθούν της ομάδας αυτής (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Και τέλος, ο τέταρτος ρόλος που τις αντιπροσωπεύει είναι αυτός της σιδηράς κυρίας (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018). Σύμφωνα με αυτήν την τελευταία ταυτότητα, οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται με εχθρότητα και αντιπάθεια από τους υπολοίπους που στελεχώνουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, λόγω του δυναμισμού τους και των υψηλών επιδόσεων, τις οποίες καταφέρνουν (ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, 2018).

3.4.2 Προκλήσεις και περιορισμοί των γυναικών σε ηγετικές θέσεις

Μελέτες δείχνουν πως οι κοινωνική θέση των γυναικών έχει αλλάξει τα τελευταία σαράντα χρόνια (Oyepitan, 2018). Αρχικά τα πρώτα γραπτά κάνουν λόγο για έναν πιο περιορισμένο ρόλο της γυναίκας που έχει ως επίκεντρο την οικογένεια

(Oyeniran, 2018). Ο ρόλος αυτός στηρίζεται στην προκατάληψη του φύλου που θέλει τη γυναίκα να έχει ως κύριες δραστηριότητες της τις παραγωγικές και αναπαραγωγικές (Oyeniran, 2018). Επομένως, μέσω βαθιά ριζωμένων στερεοτύπων αποδίδουν στη φύση την ευθύνη για τους διαφορετικούς ρόλους στα φύλα (Πολίτης, 2006). Παρουσιάζεται η βιολογική αναπαραγωγή και ο θηλασμός των βρεφών ως αυτονόητος καθώς και η υποχρέωσή τους να φέρνουν εις πέρας όλες τις οικιακές εργασίες μόνες τους (Oyeniran, 2018). Συνεπώς, πρέπει να θυσιάσουν αρκετές ώρες από την προσωπική τους ζωή, την οικογένειά τους και τις κοινωνικές τους δραστηριότητες, προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς ρόλους και τα καθήκοντα που θα έχουν ως διευθύντριες σχολείου (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Ακόμη και σήμερα, αρκετοί είναι εκείνοι οι οποίοι θεωρούν πως η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι και δεν επιτρέπουν στις συζύγους τους να εργασθούν μετά το γάμο ή μετά την απόκτηση του πρώτου τους παιδιού. Επισημαίνεται λοιπόν, πως οι γυναίκες έχουν αδυναμίες σε σχέση με τους άνδρες, λόγω των φυσικών περιορισμών και το εύρος των μετακινήσεων και των ευθυνών που αναλαμβάνουν οι γυναίκες ως μητέρες και κάνουν την αντίληψη της γυναικείας ηγεσίας να παραμένει διαφορετική από την ανδρική ηγεσία (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Όλα όσα αναφέρθηκαν, αντανakλούν την αντίληψη περί διαφορετικών προτεραιοτήτων των γυναικών. Σύμφωνα με αυτήν, η γυναικεία ολοκλήρωση επιτυγχάνεται με την υλοποίηση ενός πετυχημένου γάμου, ο οποίος είναι για εκείνες κορυφαίο γεγονός που σηματοδοτεί τη μητρότητα, προτιμώντας αυτόν παρά με μια πετυχημένη σταδιοδρομία ως διευθύντρια σχολείου (Πολίτης, 2006).

Ακόμη οι γυναίκες βρίσκονταν σε σοβαρή μειονοτική θέση και στον τομέα της εκπαίδευσης, όσον αφορά την ανισότητα των εκπαιδευτικών παροχών που παρέχονται στους άνδρες και στις γυναίκες (Oyeniran, 2018). Η περιγραφή αυτή έχει τα θεμέλιά της στην πατριαρχική αντίληψη που φέρουν οι άνθρωποι στις κοινότητες, αγνοώντας πως ο ρόλος ανδρών και γυναικών είναι κατεξοχήν συμπληρωματικός (Oyeniran, 2018).

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε σε μια θέση που κατέχει πάγιο ρόλο στην κοινωνική και οικονομική ζωή με έντονη δραστηριοποίηση στο εγχώριο περιβάλλον (Oyeniran, 2018). Σήμερα, οι περισσότερες γυναίκες είναι μορφωμένες, περισσότερο δραστήριες και πιο πετυχημένες (Oyeniran, 2018). Έχουν καταφέρει μεγαλύτερες αλλαγές στην απόκτηση πτυχίων και είναι περισσότερο πιθανό να εργασθούν σε θέσεις

λήψης αποφάσεων (Oyeniran, 2018). Έχουν ενταχθεί στην αγορά εργασίας και διαδραματίζουν πολλαπλούς και σπουδαίους ρόλους (Oyeniran, 2018).

Σχετικά με τη θέση των γυναικών όμως στην αγορά εργασίας, επικρατεί η προκατάληψη πως η γυναικεία εργασία είναι πιο ασταθής και λιγότερο αφοσιωμένη από αυτή των ανδρών, λόγω των οικογενειακών βαρών των παντρεμένων γυναικών (Oyeniran, 2018). Η αντίληψη αυτή βασίζεται στο γεγονός πως οι γυναίκες λαμβάνουν περισσότερες άδειες για οικιακές εργασίες, το γάμο και τις άδειες κύησης, λοχείας και μητρότητας, τις οποίες δικαιούνται από το κράτος βάση νόμου όταν γίνονται μητέρες. Επομένως, η απουσία τους σχετίζεται με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, γεγονός που προκαλεί σύγχυση στους εργοδότες τους και εκείνοι με τη σειρά δίνουν λιγότερα κίνητρα για απασχόληση, εκπαίδευση και προώθηση σε αυτές σε σχέση με τους άνδρες (Oyeniran, 2018).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται έντονα πως οι γυναίκες είναι πλάσματα αδύναμα που έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία ταυτίζονται με την αδυναμία, τη μαλθακότητα, τον συναισθηματισμό και την αργή και ελλιπή εκδικητικότητα όσον αφορά την αντιμετώπιση και την επίλυση διάφορων προβλημάτων (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Μια άλλη υπόθεση είναι πως οι γυναίκες διευθυντές σχολείων είναι αργές στην λήψη αποφάσεων εξαιτίας της έλλειψης θάρρους στην ανάληψη κινδύνων και μιας σειράς άλλων φυσικών αδυναμιών (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες στο να αναλάβουν μια ηγετική θέση, λόγω των στερεότυπων αντιλήψεων που κυριαρχούν στο χώρο της ηγεσίας σχετικά με το γυναικείο φύλο (Oyeniran, 2018). Οι γυναίκες συχνά δεν έχουν την εμπιστοσύνη που θα έπρεπε να έχουν στον εαυτό τους, έχοντας το φόβο της αποτυχίας (Oyeniran, 2018). Η φοβία αυτή στηρίζεται στην υποκειμενική πεποίθηση των ανδρών πως η ηγεσία είναι ακατάλληλη για τις γυναίκες και για το λόγο αυτό τις αντιμετωπίζουν με εχθρότητα και υποτίμηση σχετικά με την πείρα και τις δυνατότητές τους (Oyeniran, 2018). Αυτός ο αρνητικός χαρακτηρισμός της κοινωνίας σε βάρος των γυναικών διευθυντών σχολείων, πυροδοτεί την έλλειψη εμπιστοσύνης προς αυτές στην ηγεσία και μας αποδεικνύει πως η πατριαρχική κουλτούρα έχει τοποθετήσει τα θεμέλιά της σε βάθος στην κοινωνία (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι αιτίες για τις οποίες οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης είναι λίγες, δεν είναι εξωτερικοί παράγοντες, ότι δηλαδή δεν τους δίνετε η ευκαιρία ή η δυνατότητα να αναλάβουν στρατηγικές θέσεις στα σχολεία, αλλά οφείλονται σε εσωτερικούς παράγοντες, που προέρχονται από την ίδια τη γυναίκα εκπαιδευτικό (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Οι γυναίκες λόγω του φόρτου ευθυνών που έχουν για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών, την πληθώρα οικιακών εργασιών που καλούνται να φέρουν εις πέρας και των προκαταλήψεων που υπάρχουν σε βάρος του φύλου τους και των δυνατοτήτων τους, διστάζουν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης και οικειοθελώς απορρίπτουν την πρόταση για διευθυντική θέση (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Αυτό μας αποδεικνύει πως ο κατακερματισμός των γυναικών με τις πατριαρχικές προκαταλήψεις και την κουλτούρα που προωθούν οι ιδέες αυτές έχει προβληματίσει το γυναικείο φύλο κάνοντάς το να θεωρεί τον εαυτό του αδύναμο να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Δυστυχώς, τέτοιου τύπου αντιλήψεις είναι βαθιά ριζωμένες στις ψυχές των γυναικών και έχουν σοβαρό αντίκτυπο στα πλαίσια της κοινωνίας. Βέβαια, υπάρχουν και γυναίκες οι οποίες είναι απαλλαγμένες από τέτοιου είδους στερεότυπα (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021). Είναι εγγράμματες ως προς το φύλο και προέρχονται από οικογένειες ή συζύγους οι οποίοι δεν έχουν προκαταλήψεις ως προς το φύλο (Gede Mulawarman, Komariyah, & Suryaningsi, 2021).

Πέρα όμως από την ρήση που βασίζεται στο στερεότυπο ότι οι γυναίκες είναι για να διδάσκουν και οι άνδρες για να διοικούν και των ενδογενών λόγων που αναγκάζουν τις γυναίκες να απορρίπτουν ηγετικές θέσεις, μια ακόμη πρόκληση που αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν στον εκπαιδευτικό χώρο αφορά τα ετεροσεξιστικά υπονοούμενα σε βάρος τους (Πολίτης, 2006). Παρατηρούνται κυρίως από άνδρες εκπαιδευτικούς πίσω από το προσωπίο ανεκδότων, χιούμορ και αστεϊσμών, τα οποία ερμηνεύονται ως μια διαρκής προσπάθεια επιβολής της ταυτότητας του φύλου τους και του ηγεμονικού τους ανδρισμού (Πολίτης, 2006). Σε κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις, κατηγορούνται τα ίδια τα θύματα, οι γυναίκες δηλαδή, οι οποίες δέχονται την ετεροσεξιστική αυτή παρενόχληση και όχι οι δράστες (Πολίτης, 2006). Παρουσιάζονται ως υπαίτιες για την πρόκλησή της από τους άνδρες εκπαιδευτικούς με την κατηγορία ότι «τα ήθελε», η οποία πηγάζει από το ιουδαϊκό- χριστιανικό

ιδεολόγημα σχετικά με την αμαρτωλή φύση των γυναικών, η οποία παρασύρει σε ανόσιες παρεκτροπές τους άνδρες (Πολίτης, 2006).

Μία ακόμη πρόκληση με την οποία έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες σχολάρχες είναι η μη ύπαρξη υποστήριξης ανάμεσα τους (Gaetane & Martinez, 2007). Πιο συγκεκριμένα, έχει γίνει αντιληπτό πως οι γυναίκες οι οποίες κατέχουν ηγετικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης δεν συμβουλεύουν ούτε δρουν υποστηρικτικά απέναντι σε άλλες γυναίκες, οι οποίες τώρα εισέρχονται στο χώρο της ηγεσίας και χρειάζονται μια καθοδήγηση από κάποιον/α (Gaetane & Martinez, 2007). Χαρακτηρίζονται ως μοχθηρές και ότι δρουν με πίσώπλατες μαχαιριές η μία προς την άλλη (Gaetane & Martinez, 2007). Δεν υπάρχει αλληλοβοήθεια μεταξύ τους, όπως υπάρχει ανάμεσα στους άνδρες, οι οποίοι έχουν ένα ευρύ δίκτυο διασυνδέσεων και βρίσκουν δουλειές και κάνουν πράγματα με σκοπό να εξυπηρετήσουν τα άτομα που τους έχουν ζητήσει τη βοήθειά τους (Gaetane & Martinez, 2007).

3.5 Η γυναίκα ηγέτιδα στον ελλαδικό χώρο

«Το αρσενικό είναι από τη φύση του ανώτερο και το θηλυκό κατώτερο, το ένα κυβερνά και το άλλο κυβερνάται» κατά τον Αριστοτέλη (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Αυτή φαίνεται να είναι ακόμα η αντίληψη σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Τα ποσοστά των γυναικών οι οποίες κατέχουν κάποια διευθυντική θέση είναι εξαιρετικά χαμηλά, όσον αφορά τον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, σημειώνοντας ποσοστό 9 τοις εκατό (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Ένας από τους βασικούς λόγους που η διδασκαλία στα σχολεία, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια, θεωρείται γυναικείο επάγγελμα και στενά συνδεδεμένο με τη γυναικεία ταυτότητα είναι ότι, στην Ελλάδα το σχολείο θεωρείται προέκταση της οικογένειας (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα, ο επαγγελματικός διαχωρισμός έχει οδηγήσει σε συσσώρευση των γυναικών οι οποίες κυριαρχούν στο χώρο της διδασκαλίας στα δημόσια σχολεία, καταδεικνύοντας έτσι τη συντριπτική παρουσία των γυναικών στο επάγγελμα της δασκάλας και την πτώση του αριθμού των ανδρών δασκάλων (Mitroussi & Mitroussi, 2009).

Ένα ακόμα παράδειγμα για τα ελληνικά δεδομένα είναι ότι τη χρονιά του 1999, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση έφτασε το 100% (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Τα επόμενα έξι χρόνια είδαν μόνο μία οριακή

αλλαγή 1 τοις εκατό υπέρ των ανδρών εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 63 τοις εκατό ήταν γυναίκες δασκάλες, που αντιπροσώπευε μια αύξηση 6 τοις εκατό έκτοτε από το 1999, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέμεινε η αναλογία των γυναικών εκπαιδευτικών 56 τοις εκατό όπως το 1999 (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Το πιο σημαντικό γεγονός στα επόμενα χρόνια είναι η αλλαγή μιας βαθιάς ριζωμένης στάσης απέναντι στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, η οποία καθιερώθηκε στην ελληνική κοινωνία σχετικά με την καταλληλότητα των γυναικών στον τομέα της εκπαίδευσης (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Το γεγονός αυτό οφείλεται στην ύπαρξη αρκετών ευκαιριών για τις γυναίκες να απασχοληθούν, να προσφέρουν και να γίνουν ακόμη περισσότερο αποδοτικές και δραστήριες στον τομέα της οικονομίας και της συνεισφοράς τους, στα έξοδα του νοικοκυριού τους, χωρίς όμως αυτό να επηρεάσει αρνητικά την οικογενειακή τους κατάσταση. Ακόμη, το ποσοστό των γυναικών που κατέχουν θέσεις προϊσταμένης αλλά και υποδιευθύντριας ειδικότερα στο νηπιαγωγείο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά επίσης σε ένα βαθμό στην ειδική αγωγή, είναι ακόμη πιο σημαντικό και αντιστοιχεί καλύτερα στη συνολική σύνθεση του φύλου των εκπαιδευτικών (Mitroussi & Mitroussi, 2009).

Όσον αφορά την ύπαρξη γυναικών σε υψηλές διευθυντικές θέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα οι γυναίκες αποτελούν πάνω από το ήμισυ του φοιτητικού σώματος και το μερίδιο των γυναικών οι οποίες είναι πτυχιούχοι είναι υψηλότερο σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, με ορισμένες εξαιρέσεις στα μαθηματικά, στη μηχανική, στον τομέα των υπολογιστών και της κατασκευής (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Παρόλα αυτά, μόνο το ένα τρίτο περίπου του διδακτικού προσωπικού στα πανεπιστήμια το 2003 ήταν γυναίκες (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Το πιο σημαντικό, όπως μας αποκαλύπτουν τα υπάρχοντα δεδομένα είναι η σημαντική υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις στο υψηλότερο άκρο της ακαδημαϊκής κλίμακας, καθώς όσο υψηλότερη είναι η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των γυναικών (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Σύμφωνα με μελέτη που έκανε η Βοσνιάδου το 2004 καλύπτοντας όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια για το ακαδημαϊκό έτος 2003/2004, το ποσοστό των γυναικών μειώνεται κάθε βήμα στην ακαδημαϊκή κλίμακα (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Επιπλέον, το ποσοστό των γυναικών μειώνεται κατακόρυφα στις διοικητικές θέσεις και τις δομές εξουσίας του πανεπιστημίου (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Αυτό κάνει το

φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» ακόμη πιο εμφανές ως σημαντικός παράγοντας που επηρεάζεται από τις διακρίσεις λόγω φύλου (Mitroussi & Mitroussi, 2009).

3.5.1 Περιορισμοί εξαιτίας του χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Οι στάσεις απέναντι στις γυναίκες είναι πραγματικά πολύ άκαμπτες και δύσκολα αλλάζουν, παρά τις αλλαγές που έχουν εμφανιστεί διαχρονικά στην κοινωνία με το πέρας των ετών (Galanaki, Papalexandris , & Halikias, 2009). Οι γυναίκες μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια τα οποία δημιουργούνται εξαιτίας των γυναικείων χαρακτηριστικών τους ή της ικανότητάς τους να αναλαμβάνουν θέσεις ηγετικού ρόλου (Galanaki, Papalexandris , & Halikias, 2009). Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται επαγγελματικές ευκαιρίες για εκείνες στον ελλαδικό χώρο και οι ευκαιρίες αυτές είναι σημαντικά βελτιωμένες. Σύμφωνα με όσα έχουν προκύψει από διάφορες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη γυναικεία ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρουσιάζεται πως οι στάσεις απέναντι στις γυναίκες ως διευθύντριες σε σχέση με την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους έχουν βελτιωθεί σε κάποιο βαθμό (Galanaki, Papalexandris , & Halikias, 2009). Τα γυναικεία χαρακτηριστικά, μπορεί ως επί το πλείστον να αποτελούν εμπόδια για την ανάληψη θέσεων ευθύνης, αλλά δεδομένης της ανάγκης για ίση μεταχείριση των δύο φύλων και των υψηλών δεξιοτήτων των γυναικών ως μάνατζερ, είναι σημαντικό να τους δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία για την ανάληψη δράσης σε θέσεις λήψης αποφάσεων (Galanaki, Papalexandris , & Halikias, 2009).

3.6 Προοπτικές για τις γυναίκες ηγέτιδες στο χώρο της εκπαίδευσης

Οι αντιλήψεις σχετικά με τις γυναίκες διευθύντριες σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες της εκπαίδευσης, αλλά και η μέθοδος και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν ώστε να καταφέρουν να ηγηθούν με αποτελεσματικότητα μας αποκαλύπτουν δύο κατηγορίες προοπτικών ηγεσίας (Jones, Ovando, & High, 2009). Οι δύο τύποι αυτοί περιλαμβάνουν την υπηρεσιακή ηγεσία και την καθοδηγούμενη ηγεσία (Jones, Ovando, & High, 2009).

Σύμφωνα με την υπηρεσιακή ηγεσία, δίνεται έμφαση στην αντιμετώπιση και την κάλυψη των αναγκών, των αιτημάτων και των απαιτήσεων των ατόμων που πλαισιώνουν ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, αναφερόμενοι στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς τους αλλά και το σύνολο της κοινότητας (Jones, Ovando, & High,

2009). Οι γυναίκες ηγέτιδες τοποθετούν στο περιθώριο τις δικές τους ανάγκες και δίνουν προτεραιότητα σε αυτές των δασκάλων και του προσωπικού (Jones, Ovando, & High, 2009). Καταβάλλουν εξαιρετική προσπάθεια στο να αφοσιώνονται στην εξυπηρέτηση και τη φροντίδα των υπολοίπων και αυτό το γεγονός έχει ως απόρροια να καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις ή να υλοποιούν ενέργειες οι οποίες θα είχαν αρνητικό αντίκτυπο στη δική τους ευημερία, στην προσωπική τους ζωή, τη μείωση του ελεύθερου χρόνου τους και την παραμέληση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων και αναγκών (Jones, Ovando, & High, 2009).

Η ζωή τους αποτελείται από τις ευθύνες που έχουν να φέρουν εις πέρας στα πλαίσια της δουλειάς και του σχολείου (Jones, Ovando, & High, 2009). Θέλουν πάντα να είναι παρούσες ώστε οι συνεργάτες τους να νιώθουν ασφαλείς, γνωρίζοντας πως εκείνες είναι εκεί για τους υποστηρίζουν, να τους βοηθήσουν και να τους συμβουλευθούν με οποιοδήποτε τροχοπέδι καλούνται να αντιμετωπίσουν (Jones, Ovando, & High, 2009). Έτοιμες να ακούσουν τους προβληματισμούς τους ό,τι ώρα και να είναι, νύχτα ή μέρα (Jones, Ovando, & High, 2009). Δεν υπάρχει προσωπική ζωή για τις γυναίκες διευθύντριες, οφείλουν να αξιοποιούν το χρόνο τους για να διατηρούν τη δύναμη και το ηθικό τους σε υψηλά επίπεδα για το συλλογικό καλό, να μεριμνούν για ζητήματα χρηματοδότησης και προσφοράς (Jones, Ovando, & High, 2009). Η προθυμία τους αυτή αποτελεί σημαντικό θεμέλιο αυτού του τύπου ηγεσίας με έντονο το συναίσθημα που έχουν να συντρέξουν δασκάλους, μαθητές και κοινότητα (Jones, Ovando, & High, 2009).

Στον αντίποδα, η άλλη κατηγορία αναφέρεται στην καθοδηγούμενη ηγεσία (Jones, Ovando, & High, 2009). Οι γυναίκες σχολάρχες που ακολουθούν και ασπάζονται αυτόν τον τύπο ηγεσίας θέτουν στο επίκεντρό τους τη διδασκαλία και τη διαδικασία της μάθησης (Jones, Ovando, & High, 2009). Σύμφωνα με αυτή, απαιτείται από τις διευθύντριες η γνώση του αντικειμένου που διδάσκεται στην εκάστοτε σχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης, η ευθυγράμμιση του προγράμματος σπουδών με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις και οι βέλτιστες πρακτικές που πρέπει να ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μόρφωση των μαθητών (Jones, Ovando, & High, 2009). Αναλαμβάνουν λοιπόν, να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις οι οποίες συνδέονται με τη δική τους κοινωνική, φυσιολογική, ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη (Jones, Ovando, & High, 2009).

Η εκπαιδευτική ηγεσία παρουσιάζει ποικίλες δυνατότητες και ασχολείται με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των τεστ αλλά και των ίδιων των δασκάλων (Jones, Ovando, & High, 2009). Δίνεται σημαντική βαρύτητα στο επίπεδο και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των τμημάτων που απαρτίζουν την σχολική μονάδα και στην ύπαρξη συστήματος και οργάνωσης (Jones, Ovando, & High, 2009).

3.7 Ενθαρρυντικοί παράγοντες για την επιτυχία των γυναικών

Είναι επιτακτική ανάγκη, οι γυναίκες να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να δρουν ως αποτελεσματικές ηγέτιδες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και θα πρέπει να εργαστούν για την αναζήτηση ίσων ευκαιριών ηγεσίας σε σχέση με τους άνδρες (Gaetane & Martinez, 2007). Οι γυναίκες πρέπει να είναι πεπεισμένες ότι μπορούν να το κάνουν, να είναι θαρραλέες και να έχουν πίστη στον εαυτό τους (Gaetane & Martinez, 2007). Ακόμη, είναι αναγκαίο να καθοδηγούνται από άλλες γυναίκες ή ακόμη και άνδρες, ώστε η αναζήτηση και ο εντοπισμός πιθανών ηγετών/ηγέτιδων και η προσφορά αυτών να τους προσφέρει τις ανάλογες ευκαιρίες ώστε να ηγηθούν στις εκπαιδευτικές μονάδες περισσότερες γυναίκες από όσες υπήρχαν στην αρχή (Gaetane & Martinez, 2007).

Ακόμη, έχει αποδειχθεί πως τα άτομα τα οποία ασχολούνται με ομαδικά αθλήματα ή εθελοντικές εργασίες αναπτύσσουν την ομαδική τους εργασία η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Συνεπώς, συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στο να ενθαρρύνονται οι γυναίκες να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εξάσκησή τους, διότι μέσω αυτών θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους αποσκοπώντας στο να γίνουν ακόμη καλύτερες ηγέτιδες (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022).

Οι γυναίκες θα πρέπει να είναι προορατικές στην εκπαιδευτική ηγεσία τους, προσπαθώντας να συμμετέχουν σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες που έχουν αποδειχθεί ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ηγετική τους ανάπτυξη (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Δεν πρέπει να θεωρούν δεδομένο ότι έχουν σχεδιαστεί οι ηγετικές θέσεις αποκλειστικά για τους άνδρες (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Αντίθετα, θα πρέπει να φιλοδοξούν να ασκούν ηγετικά καθήκοντα και να

καταλαμβάνουν ηγετικές θέσεις, γνωρίζοντας καλά τις δυνατότητές τους, την ευαισθησία και την καταλληλότητά τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που θέτουν σε κίνδυνο θεμελιώδη ζητήματα εκπαίδευσης όπως η καθολική πρόσβαση, η χρηματοδότηση, οι μαθησιακές εγκαταστάσεις ή μαθησιακή υποστήριξη που μπορεί να προκαλέσει ακαδημαϊκή αποτυχία, η απογοήτευση και η πρόωγη εγκατάλειψη (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022). Οι γυναίκες μπορούν να συμβάλουν στη γεφύρωση του χάσματος των φύλων στις ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης (Mareque, de Prada, & Pino Juste, 2022).

Ακόμη, προκειμένου οι γυναίκες που το αξίζουν να μπορούν διεκδικήσουν το δικαίωμα να αναλάβουν κορυφαίες θέσεις, όπως κάνουν και οι άντρες συνάδελφοί τους, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η συμβολή των γονέων μέσω της σωστής ανατροφής των παιδιών τους (Galanaki, Papalexandris, & Halikias, 2009). Θα πρέπει να καταλάβουν ότι μέσω αυτής, θα μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά ισορροπημένα δικαιώματα και υποχρεώσεις τα οποία δε θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Θα ισχύουν τα ίδια τόσο για τους άνδρες όσο και για γυναίκες. Δεδομένου, ότι η παιδεία του εκάστοτε ενήλικα ξεκινάει από την ανατροφή, τα ήθη και τις αξίες τις οποίες λαμβάνουν κατά τη διαπαιδαγώγησή τους από τους γονείς τους, το κριτήριο αυτό αποτελεί ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ώστε να ενθαρρύνονται οι γυναίκες στην ανάληψη θέσεων ευθύνης και σε αυτό θα συμβάλλει σημαντικά ο θεσμός της οικογένειας.

Επιπροσθέτως, η κυβέρνηση οφείλει να συνεχίσει τις προσπάθειες που ενθαρρύνουν την ίση μεταχείριση και τη θέσπιση νέων νόμων και πολιτικών, οι οποίες προωθούν τις ίσες ευκαιρίες για τα δύο φύλα (Galanaki, Papalexandris, & Halikias, 2009). Είναι καθήκον του κάθε κράτους να ενθαρρύνει τις γυναίκες να εμπλέκονται ολοένα και περισσότερο στην άσκηση εξουσίας και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, διευκολύνοντάς τες με το θέμα της μητρότητας και της ανατροφής των παιδιών, το οποίο είναι κατεξοχήν αρμοδιότητά τους. Δίνοντάς τους επιπρόσθετες άδειες μητρότητας αλλά και ευέλικτο εργασιακό ωράριο όπως και άλλες μορφές εργασίας, για παράδειγμα την τηλεργασία, τους δίνουν τη δυνατότητα να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις μιας διευθυντικής θέσης.

Τέλος, μέσω της εκπαίδευσης, θα πρέπει να προάγεται η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, καθώς και η ενθάρρυνση για ισότιμη συμμετοχή και των δύο

φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Galanaki, Papalexandris , & Halikias, 2009). Το σχολείο, ως προέκταση της οικογένειας, οφείλει να μεταλαμπαδεύει αξίες στους μαθητές του για ισότητα και μη ρατσιστικές συμπεριφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, γεφυρώνοντας κατά αυτό τον τρόπο το χάσμα που υπάρχει ανάμεσά τους. Έτσι, ελπίζουμε στην ύπαρξη μιας κοινωνίας στην οποία δεν θα υπάρχουν διακρίσεις και όλοι θα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να εμβαθύνουμε στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που κυριαρχούν γύρω από τη γυναικεία ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης και κατά πόσο η ηγεσία που ασκείται από γυναίκες διευθύντριες και υποδιευθύντριες είναι αποτελεσματική. Επιπρόσθετος σκοπός είναι να εντοπίσουμε ποιας μορφής είναι ο ρατσισμός που δέχονται οι γυναίκες ηγέτιδες, παραδείγματος χάριν στερεοτυπικά, σεξιστικά σχόλια ή λεκτική βία από τον κοινωνικό τους ή τον επαγγελματικό τους-συνάδελφοι άνδρες, σχολικοί σύμβουλοι, γονείς μαθητών-περίγυρο λόγω του γεγονότος πως είναι γυναίκες και σε ποιο βαθμό και συχνότητα εντοπίζεται αυτό. Τέλος, μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε αν οι γυναίκες επιθυμούν να αναλάβουν μια θέση ευθύνης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην επικύρωση της θέσης των γυναικών στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια της εκπαίδευσης.

4.2 Υλικό και μέθοδοι δειγματοληψίας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία, στη πλειονότητά τους εδρεύουν στο νομό Ευβοίας, ωστόσο συμμετείχαν και εκπαιδευτικά ιδρύματα από τους νομούς Αττικής, Λευκάδας, στην περιφερειακή ενότητα Κρήτης, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κεντρικής και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και γεωγραφικά εντοπίζονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Συγκεκριμένα, οι περιοχές από τις οποίες πηγάζει η δειγματοληψία, αποτυπώνονται σχηματικά στο προσεχές διάγραμμα (Διάγραμμα Ι).



Διάγραμμα Ι «Περιφερειακή διεύθυνση εργασίας των συμμετεχουσών»

Στις συμμετέχουσες δόθηκε προθεσμία ενός μήνα προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που διένειμα, συγκεκριμένα από 15/10/2022 έως 15/11/2022.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκαν ερωτήσεις, ενώ η τεχνική της έρευνας που θεωρήσαμε ιδανική για τα δεδομένα που θελήσαμε να συλλέξουμε, ήταν το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο εργαλείο δειγματοληψίας, καθώς, σε πολλές περιπτώσεις, η παρουσία συνεντευκτή ωθεί τον ερωτώμενο να εμφανίσει μεροληψία λόγω κοινωνικής ευαρέσκειας (Bryman, 2016:258). Επίσης, τα ερωτηματολόγια είναι βολικά για τους ερωτώμενους καθώς μπορούν να τα συμπληρώσουν με τον δικό τους ρυθμό και σε χρονική στιγμή που είναι για εκείνους πρακτική (Bryman, 2016:259).

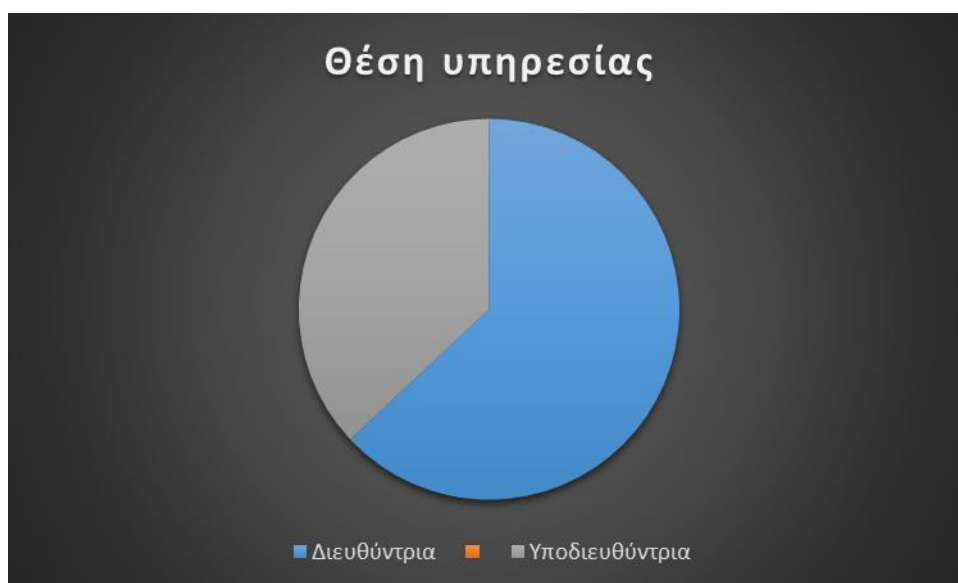
Αναφορικά με τις ερωτήσεις της έρευνας, η πρώτη ενότητα περιλάμβανε συνολικά επτά, οι οποίες αφορούσαν στα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του υπό έρευνα πληθυσμού. Συγκεκριμένα, ζητήθηκαν πληροφορίες για τα χρόνια υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών, τους τύπους σχολικών μονάδων, τη βαθμίδα όπου υπηρετούν καθώς και να προσδιορίσουν τη γεωγραφική περιοχή όπου εδρεύουν τα σχολεία τους. Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε οκτώ ομάδες ερωτήσεων, οι οποίες συνδέονταν με τη συλλογή των βιωμάτων, τις απόψεις και στάσεις των ηγέτιδων, διευθυντριών και υποδιευθυντριών, αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, τα στερεοτυπικά, τα σεξιστικά σχόλια και τη λεκτική βία την οποία βιώνουν ως ένα βαθμό από τον κοινωνικό τους ή τον επαγγελματικό τους περίγυρο

λόγω του γεγονότος πως είναι γυναίκες. Για τις στατιστικές αναλύσεις που χρειάστηκαν στο μέσο όρο χρόνων άσκησης ηγετικών καθηκόντων και σε άλλες όμοιες περιπτώσεις, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ κατασκευάστηκε με την εφαρμογή Google Forms. Πριν προχωρήσουμε στην αποστολή τους, ήρθαμε σε επικοινωνία με κάθε ηγέτη προσωπικά, προκειμένου να επιλύσουμε κάθε απορία που ενδεχομένως θα προέκυπτε, για να ενημερώσουμε για την όλη διαδικασία, να τονίσουμε ότι τα δεδομένα μας θα είναι απόρρητα και κανείς δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτά πέραν των ερευνητριών, αλλά και για να κάμψουμε κάθε πιθανή αμφιβολία. Προτιμήσαμε την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς με αυτό τον τρόπο δεν θα ανταλλάσσαμε υλικό, κάτι το οποίο δεν επιτρέπουν οι συνθήκες, όπως έχουν προκύψει εξαιτίας της έξαρσης της πανδημίας του κορονοϊού.

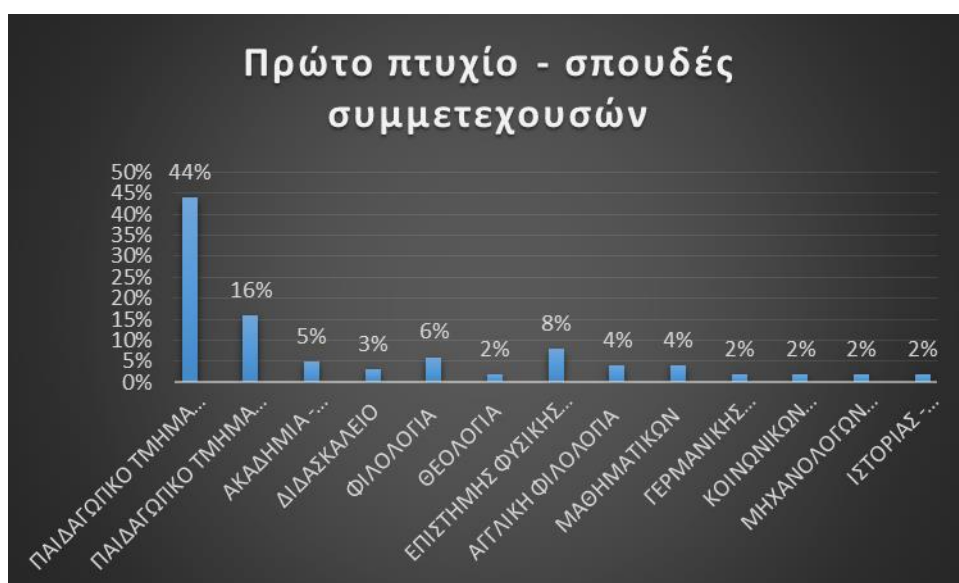
4.3 Οι συμμετέχουσες στην έρευνα & δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 γυναίκες ηγέτιδες. Από αυτές, οι 63 είναι διευθύντριες και οι 36 είναι υποδιευθύντριες σε δημόσιες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ποσοστιαία, το 63% των συμμετεχόντων ήταν διευθύντριες, ενώ το 36% ήταν υποδιευθύντριες. Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτυπώνονται αναλυτικότερα στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα II)



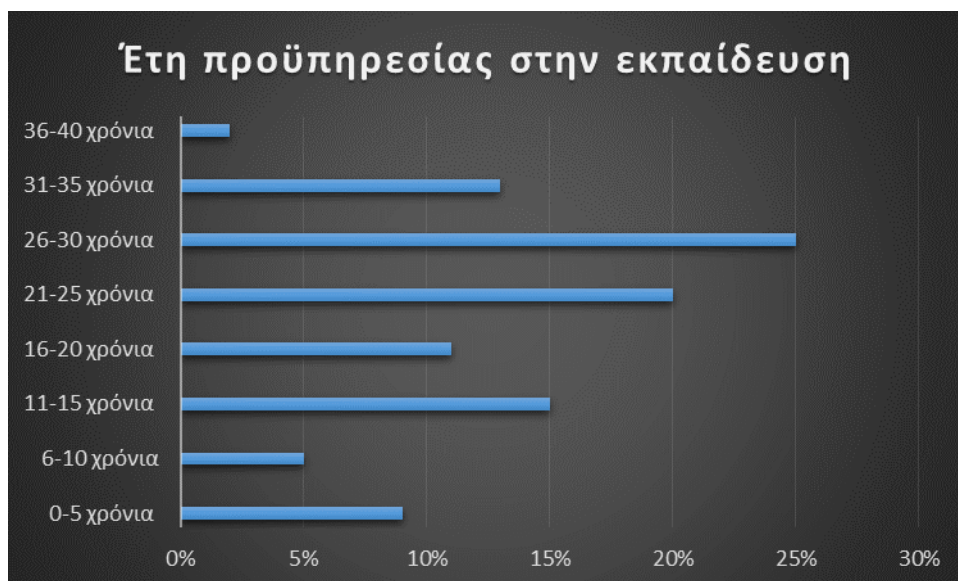
Διάγραμμα II «Θέσεις υπηρεσίας στελεχών στο τρέχον έτος»

Οι πλειοψηφία των συμμετεχουσών είναι απόφοιτες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και ανέρχονται σε ποσοστό 44%. Οι αμέσως επόμενες σε υψηλότερο ποσοστό είναι απόφοιτες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών σε ποσοστό 16%. Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν γυναίκες απόφοιτες του Πανεπιστημίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (8%), Φιλολόγοι (6%), απόφοιτες της Ακαδημίας – Εξομοίωσης (5%), Αγγλικής Φιλολογίας (4%), Μαθηματικών (4%), απόφοιτες Διδασκαλείου (3%), Θεολογίας (2%), Γερμανικής Φιλολογίας (2%), Κοινωνικών Επιστημών (2%), Μηχανολόγων Μηχανικών (2%) και Ιστορίας – Αρχαιολογίας (2%). Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτυπώνονται αναλυτικότερα στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα III).



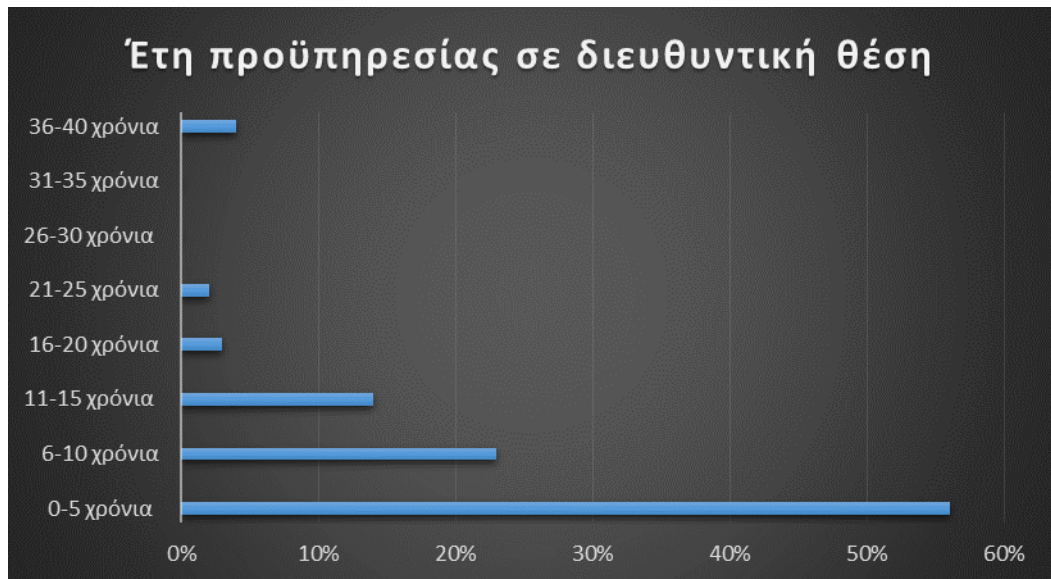
Διάγραμμα III « Πρώτο πτυχίο και σπουδές των συμμετεχουσών»

Αναφορικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχουσών στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμε πως το 9% των γυναικών ασχολείται με τον εκπαιδευτικό χώρο μόλις 0-5 χρόνια, το 5% αυτών 6-10 χρόνια, το 15% 11-15 χρόνια, το 11% 16-20 χρόνια και το 20% 21-25 χρόνια. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας, 25%, υπηρετεί στην εκπαίδευση 26-30 χρόνια, ενώ 13% βρίσκονται σε αυτό το χώρο 31-35 χρόνια και 2% μόνο 36-40 χρόνια. Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτυπώνονται αναλυτικότερα στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα IV).



Διάγραμμα IV «Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών στην εκπαίδευση»

Παρόλο που όπως είδαμε στο παραπάνω διάγραμμα, οι γυναίκες συμμετέχουσες στην έρευνά μας, είναι αρκετά χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές, 56%, ασκούν τα τελευταία 0-5 χρόνια διευθυντικά καθήκοντα στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα. Αμέσως μετά ακολουθούν οι επόμενες σε ποσοστό 23% που κατέχουν μια θέση ευθύνης 6-10 χρόνια, 14% 11-15 χρόνια, 3% 16-20 χρόνια και μόλις το 2% από αυτές 21-25 χρόνια. Τέλος, σε ποσοστό 4% οι γυναίκες διευθύντριες και υποδιευθύντριες οι οποίες αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας ασκούν καθήκοντα διευθυντικά 36-40 χρόνια. Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτυπώνονται αναλυτικότερα στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα V).



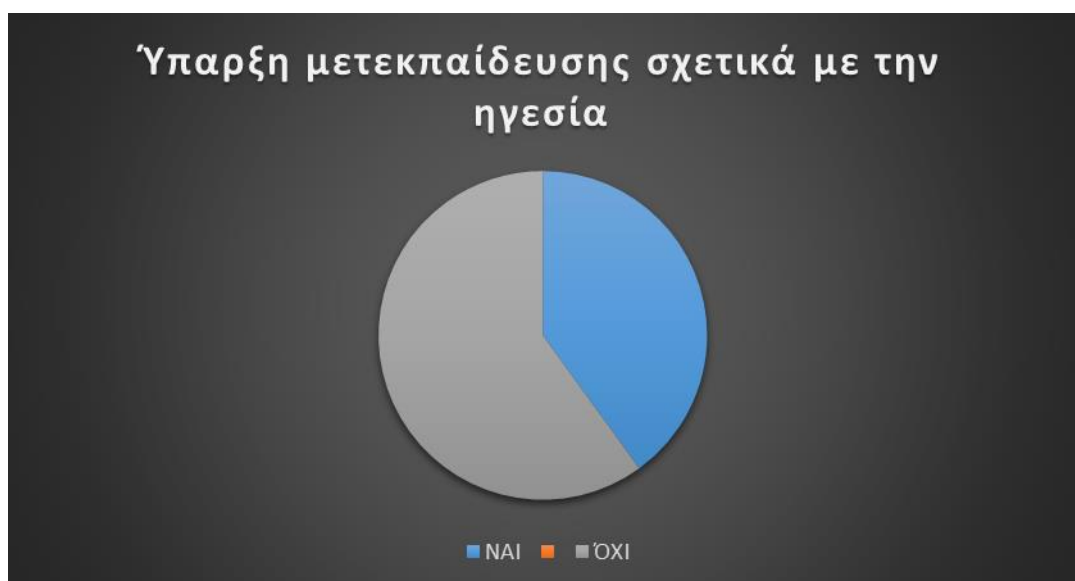
Διάγραμμα V «Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχουσών σε διευθυντική θέση»

Επιπρόσθετα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που αποτέλεσαν το δείγμα μας, αφορούν τις θέσεις και το δυναμικό τους τη παρούσα χρονική περίοδο που εξετάζουμε. Πιο συγκεκριμένα, 35% των γυναικών εκπαιδευτικών διευθύνουν πολυθέσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεγαλύτερα των 7 θέσεων. Το 33% του δείγματός μας διευθύνουν ολιγοθέσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μόλις το 6% αυτών διευθύνουν μονοθέσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, το 23% των γυναικών που ασκούν διευθυντικά καθήκοντα διευθύνει πολυθέσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μόλις το 3% διευθύνει ολιγοθέσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρήσαμε ότι το παραπάνω χαρακτηριστικό θα επηρέαζε άμεσα τις απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης στα ακόλουθα ερωτήματα, για αυτό και επιλέξαμε τη συγκεκριμένη ερώτηση. Τα ανωτέρω δεδομένα συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα (VI):



Διάγραμμα VI «Τύπος σχολείου άσκησης διευθυντικών καθηκόντων για το τρέχον σχολικό έτος»

Ακόμη μια ερώτηση την οποία θεωρήσαμε σημαντική για την έρευνά μας και γι' αυτό τη συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιό μας είναι το αν οι γυναίκες διευθύντριες και υποδιευθύντριες οι οποίες αποτέλεσαν το δείγμα μας έχουν προβεί σε κάποιου είδους μετεκπαίδευσης σχετικά με την ηγεσία των σχολείων. Το 40% αυτών μας απάντησε πως διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συναφή με την διοίκηση σχολικών μονάδων, ενώ το 60% μας απάντησε αρνητικά. Τα ανωτέρω δεδομένα συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα (VII):



Διάγραμμα VII «Υπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος των συμμετεχουσών συναφές με την εκπαιδευτική ηγεσία»

4.4 Η πορεία της έρευνας

Σε ένα πρώτο επίπεδο και πριν την έναρξη της έρευνας, πραγματοποιήθηκε άτυπη, δια ζώσης διανομή των ερωτηματολογίων σε δέκα εκπαιδευτικούς από το νομό Ευβοίας, συγκεκριμένα από το Δήμο Αιδηψού – Ιστιαίας και Χαλκιδέων. Οι δοκιμαστικές συμπληρώσεις των ερωτηματολογίων έγιναν προκειμένου να προσδιοριστεί η ακρίβεια, η γλώσσα και η σειρά με την οποία θα τίθενται οι ερωτήσεις, καθώς και να αποσαφηνιστούν τυχόν απορίες, ερωτήσεις, δυσδιάκριτα σημεία. Η έρευνα ξεκίνησε συγκεκριμένα το Σάββατο, 15 Οκτωβρίου 2022 και ολοκληρώθηκε την Τρίτη, 15 Νοεμβρίου 2022.

Αναζητώντας γυναίκες διευθύντριες και υποδιευθύντριες που θα συμμετάσχουν στην έρευνά μας, προβήκαμε σε τηλεφωνική επικοινωνία με ορισμένες υποψήφιες, τις οποίες ενημερώσαμε λεπτομερώς για την όλη διαδικασία, τους σκοπούς, τη δεοντολογία, την ενδεικτική διάρκεια της έρευνας. Εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών και του βεβαρυμένου επιδημιολογικού φορτίου της χώρας, το απαραίτητο δείγμα πάρθηκε μέσω της πλατφόρμας Google forms και όχι με δια ζώσης διανομή των ερωτηματολογίων. Τηρήθηκαν όλα τα μέτρα προστασίας για τη λοίμωξη του κορωνοϊού και για το λόγο αυτό δεν υπήρξαν ιδιαίτερα κωλύματα, γραφειοκρατικά ζητήματα και αντιρρήσεις από πλευράς των διευθυντών. Η αναζήτηση περισσότερων εκπαιδευτικών σταμάτησε όταν φτάσαμε στον πληροφοριακό κορεσμό, όταν δηλαδή πήραμε από αρκετές κοινές απαντήσεις.

Μόλις ολοκληρώθηκε η δειγματοληψία, τα δεδομένα εμφανίστηκαν αυτόματα και συγκεντρωτικά στη πλατφόρμα του Google Docs. Ύστερα δημιουργήσαμε φύλλα εργασίας Excel, προκειμένου να τα ομαδοποιήσουμε σε συγκεκριμένες κατηγορίες και να υπολογίσουμε τα ποσοστά στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Για την έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Likert. Η κλίμακα Likert είναι ένα σύνολο δηλώσεων που προσφέρονται για μια πραγματική ή υποθετική κατάσταση, η οποία βρίσκεται υπό μελέτη (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015,397). Οι συμμετέχοντες καλούνται να δείξουν το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους, με τη συγκεκριμένη δήλωση, σε μια μετρική κλίμακα (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015,397).

4.5 Αποτελέσματα

Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των γυναικών στην ηγεσία μιας σχολικής μονάδας. Οι πλειοψηφία τους απάντησε πως την θεωρούν πολύ σημαντική επιλέγοντας έτσι τις κλίμακες 4 και 5, σε ποσοστό 32% η κλίμακα 4 και σε ποσοστό 59% η κλίμακα 5. Μόνο το 9% των γυναικών οι οποίες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιό μας περιορίστηκαν στην κλίμακα 3, σε ποσοστό 9%, δηλώνοντας πως τη θεωρούν αρκετά σημαντική. Καμία δεν επέλεξε τις κλίμακες 1 και 2. Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα VIII.



Διάγραμμα VIII «Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη γυναικών στην ηγεσία του σχολείου»

Η επόμενη ερώτησή μας ήταν σχετική με την ύπαρξη προκαταλήψεων γύρω από τη γυναικεία ηγεσία. Επιλέχθηκε η Κλίμακα 1 από το 7% των συμμετεχουσών, το 16% επέλεξε την Κλίμακα 2, το 31%, το οποίο αποτέλεσε και το μεγαλύτερο ποσοστό της ερώτησης αυτής την Κλίμακα 3, το 25% την Κλίμακα 4 και το 21% την Κλίμακα 5. Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα IX.

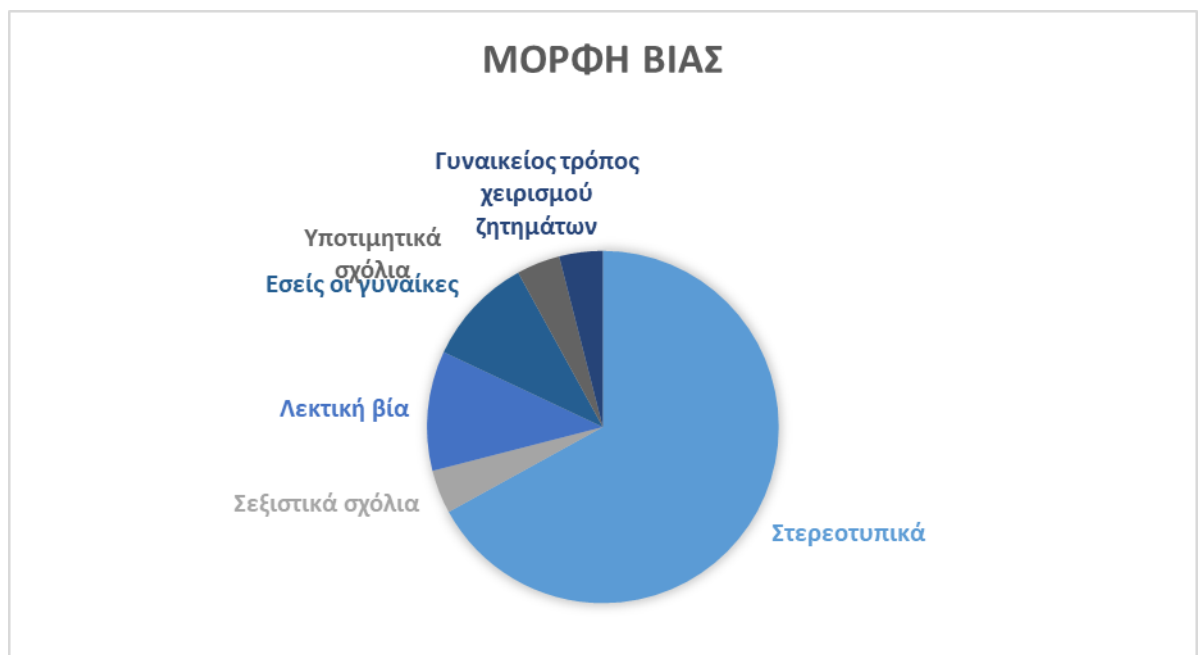


Διάγραμμα ΙΧ «Προκαταλήψεις γύρω από τη γυναικεία ηγεσία»

Συνεχίσαμε την έρευνά μας, διερευνώντας αν υπάρχει ρατσισμός σε βάρος των γυναικών διευθυντριών και υποδιευθυντριών από την πλευρά της τοπικής κοινωνίας, δηλαδή από διευθυντές που ασκούν τα καθήκοντά τους σε άλλα σχολεία της κοινότητας ή της ευρύτερης περιοχής και ποιας φύσεως είναι αυτός ο ρατσισμός. Αφορά σεξιστικά σχόλια, στερεοτυπικά ή ακόμη και λεκτική βία. Οι απαντήσεις τους ήταν κατά κύριο λόγο αρνητικές και κυμάνθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (56%) στην Κλίμακα 1 και στην Κλίμακα 2 (16%). Υπήρχαν συμμετέχουσες οι οποίες έχουν υποστεί ρατσισμό από την πλευρά της τοπικής κοινωνίας σε μέτριο βαθμό της τάξεως της Κλίμακας 3 (17%), ορισμένες που έχουν δεχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό και συχνότητα στην Κλίμακα 4 (11%) και ελάχιστες που τον έχουν βιώσει πολύ έντονα (Κλίμακα 5, 2%). Το μέρος των συμμετεχουσών, οι οποίες έχουν δεχθεί κάποια μορφή βίας από την τοπική κοινότητα, δήλωσε πως αυτή η βία αφορούσε σε μεγαλύτερο ποσοστό στερεοτυπικά (67%), ακολουθούσαν οι λεκτική βία (11%) και η φράση πολλών ανδρών «εσείς οι γυναίκες» (10%) και σε μικρότερο ποσοστό έγιναν αποδέκτες σεξιστικών (4%) και υποτιμητικών σχολίων (4%) αλλά και κατάκριση πως ο τρόπος ο οποίος χρησιμοποιείται από εκείνες για τη διεύθυνση ορισμένων ζητημάτων είναι «γυναικείος» (4%). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στα παρακάτω διαγράμματα X και XI.



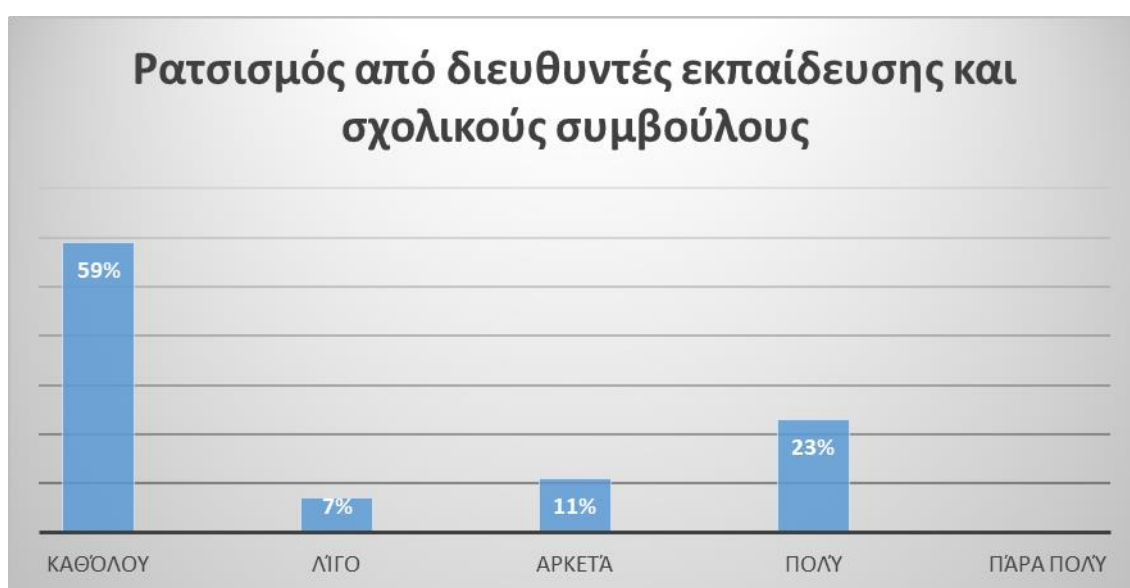
Διάγραμμα X «Ρατσισμός από την τοπική κοινωνία»



Διάγραμμα XI «Μορφή βίας που έλαβε ο ρατσισμός από πλευρά της τοπικής κοινωνίας»

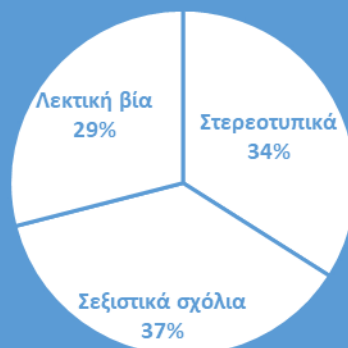
Στην πορεία, προβήκαμε στην εξέταση του ρατσισμού που μπορεί να έχουν βιώσει οι συμμετέχουσές μας από ανώτερα από εκείνες διοικητικά κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και πιο συγκεκριμένα από άνδρες διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους. Οι απαντήσεις τους ήταν κατά κύριο λόγο αρνητικές και

κυμαίνονταν στην Κλίμακα 1 σε ποσοστό 59% και λιγότερο στην Κλίμακα 2 σε ποσοστό 7%. Ακόμη, το 11% του δείγματός μας απάντησε πως έχει δεχθεί κάποια μορφή βίας σε μέτριο βαθμό (Κλίμακα 3, 11%) και υπήρχαν και εκείνες που έχουν υποστεί κάποια μορφή ρατσισμού από τους ανωτέρους τους σε μεγαλύτερο βαθμό (Κλίμακα 4, 23%). Οι γυναίκες που απάντησαν θετικά στο γεγονός πως έχουν δεχθεί κάποια μορφή βίας από τους προαναφερόμενους, δήλωσαν πως η βία αυτή πήρε τη μορφή κατά κύριο λόγο σεξιστικών σχολίων σε ποσοστό 37%, αμέσως μετά σε ποσοστό ακολούθησαν τα στερεοτυπικά 34% και τέλος η λεκτική βία (29%). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στα παρακάτω διαγράμματα XII και XIII.



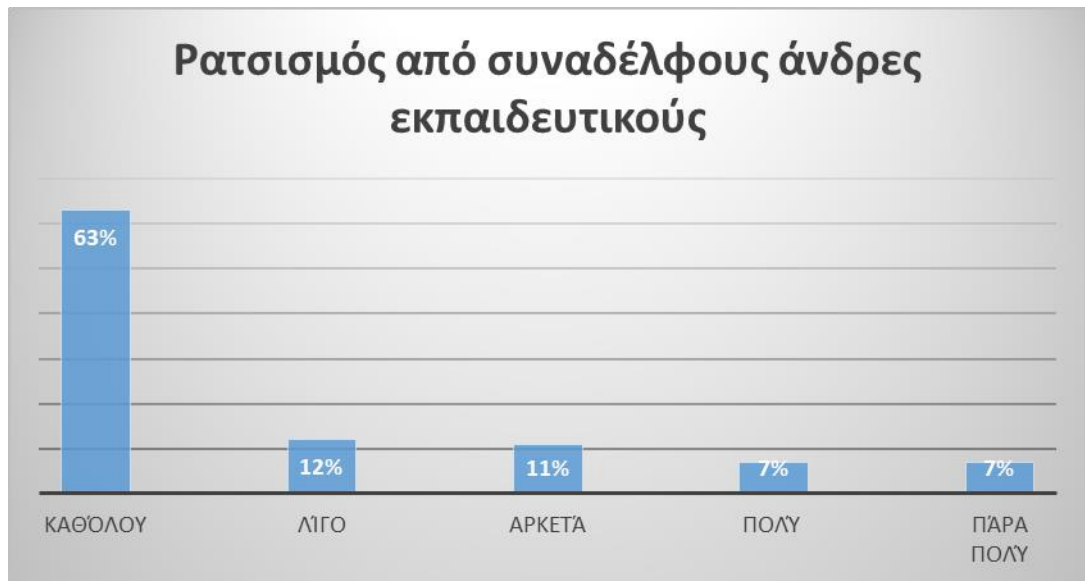
Διάγραμμα XII «Ρατσισμός που έχουν δεχθεί οι συμμετέχουσες από διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους»

ΜΟΡΦΗ ΠΟΥ ΕΛΑΒΕ Η ΒΙΑ ΑΠΟ ΠΛΕΥΡΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ



Διάγραμμα XIII «Μορφή που έλαβε η βία που δέχθηκαν οι συμμετέχουσες από διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους»

Εξακολουθώντας να εξετάζουμε και να διερευνούμε τις πηγές από τις οποίες μπορεί να έχουν δεχθεί κάποια μορφή βίας ή ρατσισμό οι γυναίκες διευθύντριες και υποδιευθύντριες οι οποίες αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, επικεντρωθήκαμε στο αν αυτή προέρχεται και εντός του πλαισίου της σχολικής μονάδας, δηλαδή από άνδρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πλαισιώνουν την ηγέτιδα η οποία τη διοικεί. Ευτυχώς, οι απαντήσεις τους μας έδειξαν πως σε μεγάλο ποσοστό (63%) δεν υφίσταται βία εντός του σχολικού οργανισμού σε βάρος τους. Υπάρχει συναδελφική αλληλεγγύη και για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την ύπαρξη ενός καλού και θετικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε αυτό, δεν δίνουν σημασία στο φύλο του ατόμου που διοικεί αλλά τους νοιάζει ο τρόπος με τον οποίο το κάνει. Βέβαια, υπήρχαν και περιπτώσεις στις οποίες εντοπίσαμε ρατσισμό ως προς αυτές στην Κλίμακα 2 σε ποσοστό 12%, στην Κλίμακα 3 11%, στην Κλίμακα 4 και στην Κλίμακα 5 7% στην κάθε μία. Η βία με την οποία ήρθαν αντιμέτωπες οι γυναίκες ηγέτιδες έλαβε τη μορφή στερεοτυπικών σε ποσοστό 68%, σεξιστικών σχολίων (18%) και λεκτική βίας (14%). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στα παρακάτω διαγράμματα XIV και XV.



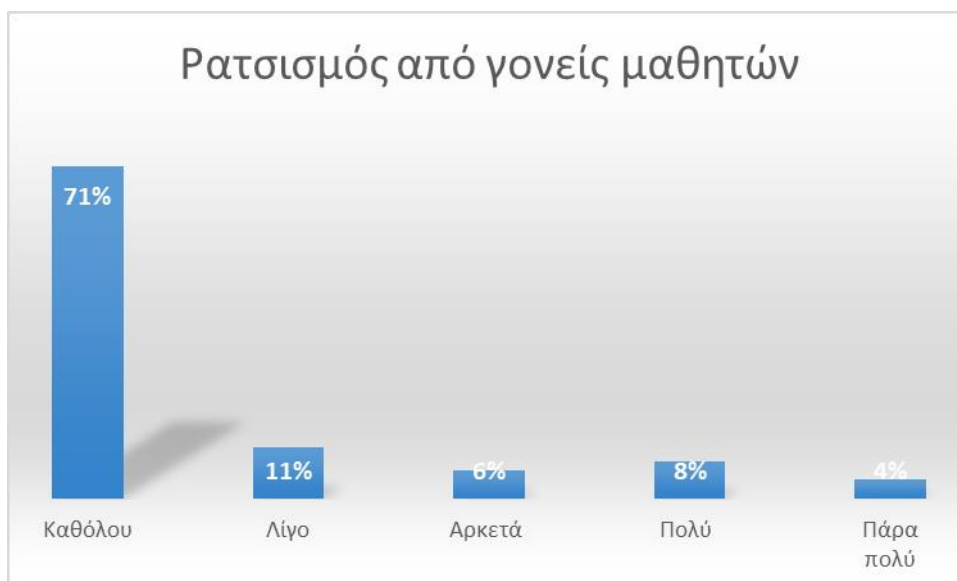
Διάγραμμα XIV « Ρατσισμός ο οποίος προέρχεται από άνδρες συναδέλφους»



Διάγραμμα XV «Μορφή που έλαβε η βία την οποία δέχθηκαν οι γυναίκες που αποτέλεσαν το δείγμα μας από άνδρες συναδέλφους τους»

Και φτάνοντας στην τελευταία παράμετρο την οποία θα εξετάσουμε ως προς τις πηγές από τις οποίες προέρχεται ο ρατσισμός που βιώνουν οι γυναίκες ηγέτιδες από γονείς μαθητών οι οποίοι φοιτούν στη σχολική μονάδα που ασκούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα, ανακαλύπτουμε πως το 71% των γυναικών δηλώνει πως δεν έχουν βιώσει καμιά μορφή βίας από εκείνους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Κλίμακα 1). Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις σε ποσοστό 11%, οι οποίες έχουν βιώσει σε μικρό βαθμό κάποιου είδους ρατσισμό (Κλίμακα 2), το 6% δηλώνει πως

έχουν υποστεί αρκετή βία από πλευρά των γονιών των μαθητών τους (Κλίμακα3) και οι υπόλοιπες κυμαίνονται μεταξύ της Κλίμακας 4 και 5 απαντώντας πως έχουν ζήσει πολλά περιστατικά ρατσισμού από τη μεριά των προαναφερόμενων, σε ποσοστά 8% και 4% αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, ισχυρίστηκαν πως ο ρατσισμός αυτός έλαβε τη μορφή κατά κύριο λόγο στερεοτυπικών σε ποσοστό 86%, ενώ σε μικρό ποσοστό της τάξεως του 10% δέχθηκαν σεξιστικά σχόλια και λεκτική βία (4%). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στα παρακάτω διαγράμματα XVI και XVII.

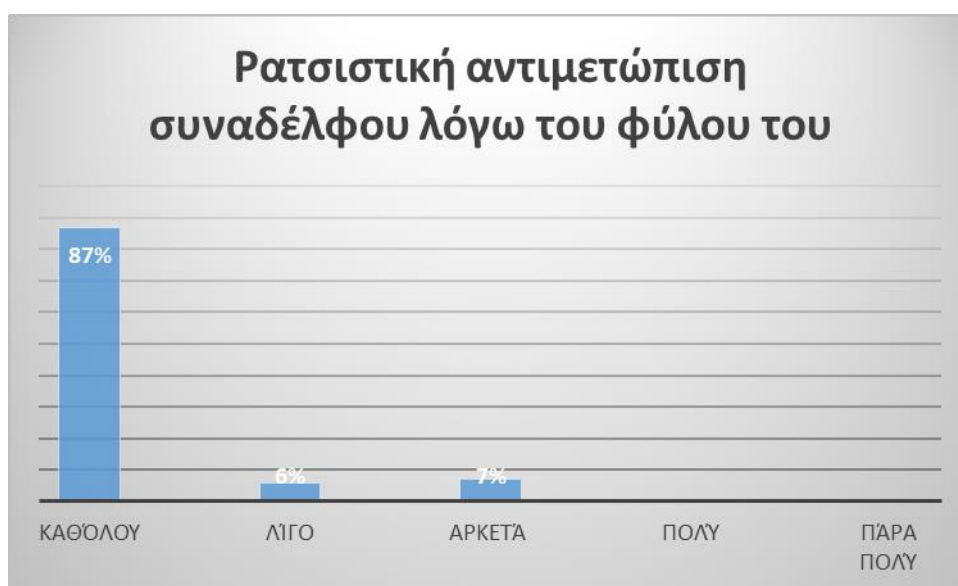


Διάγραμμα XVI « Ρατσισμός ο οποίος προέρχεται από γονείς μαθητών»



Διάγραμμα XVII «Μορφή που έλαβε η βία την οποία δέχθηκαν οι γυναίκες που αποτέλεσαν το δείγμα μας από τους γονείς των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο που ασκούν τα καθήκοντά τους»

Αφού ολοκληρώσαμε την έρευνά μας για τους φορείς της βίας ή του ρατσισμού τον οποίο βιώνουν οι γυναίκες ηγέτιδες, μετατοπίσαμε και εστίασαμε την προσοχή μας στο πώς αντιμετωπίζουν εκείνες τους άνδρες συναδέλφους τους εξαιτίας του φύλου τους. Νιώθουν την ανάγκη να τους αντιμετωπίσουν ρατσιστικά και προκατειλημμένα όπως κάνουν εκείνοι από πλευράς τους μερικές φορές ή αν' αυτού τους μεταχειρίζονται ισάξια; Τα αποτελέσματα που συλλέξαμε έδειξαν πως δεν τους αντιμετωπίζουν καθόλου ρατσιστικά στο μεγαλύτερο μέρος τους (87%). Αυτό αποδεικνύει πως υπάρχει συναδελφική αλληλεγγύη στα πλαίσια του σχολείου ανεξαρτήτως του φύλου του κάθε εκπαιδευτικού με απώτερο σκοπό την ύπαρξη ομόνοιας και ηρεμίας στη σχολική μονάδα. Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις που παραδέχθηκαν πως τους αντιμετωπίζουν λίγο ρατσιστικά επιλέγοντας την Κλίμακα 2 (6%) και υπήρχαν και ορισμένες που δήλωσαν πως έχουν υπάρξει στιγμές που έχουν πιάσει τον εαυτό τους να τους αντιμετωπίζει αρκετά ρατσιστικά διαλέγοντας την Κλίμακα 3 (7%). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα XVIII.



Διάγραμμα XVIII « Ρατσιστική αντιμετώπιση από την πλευρά των γυναικών ηγέτιδων απέναντι σε συναδέλφους τους εξαιτίας του φύλου τους»

Στην ερώτησή μας που τους θέσαμε εάν τα οικογενειακά βάρη και οι υποχρεώσεις τους ως σύζυγοι ή μητέρες τους έχουν δημιουργήσει ποτέ πρόβλημα στην

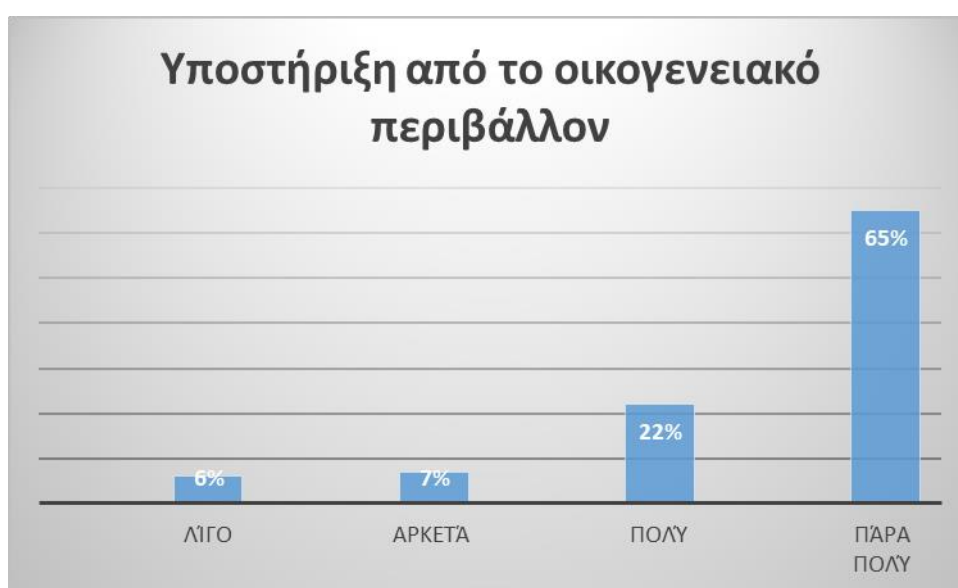
εργασία τους μόνο το ¼ του δείγματός μας απάντησε αρνητικά επιλέγοντας την Κλίμακα 1 (25%). Όλες οι υπόλοιπες δήλωσαν πως κάποιες φορές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν υπάρξει στιγμές που η οικογένειά τους και οι ανάγκες της τους έχουν σταθεί ως εμπόδιο στο να είναι τυπικές στα καθήκοντά τους. Περισσότερο αναλυτικά, το 13% δήλωσε πως τους έχουν δημιουργήσει προβλήματα σε μικρό βαθμό (Κλίμακα 2), το 26% πως έχουν δυσκολευτεί αρκετά να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους (Κλίμακα 3), το 27% ότι έχουν αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες (Κλίμακα 4) και μόλις το 9% ότι έχουν δυσκολευτεί σε μεγάλο βαθμό να φέρουν εις πέρας τις οικογενειακές υποχρεώσεις τους σε συνδυασμό με τις εργασιακές (Κλίμακα 5). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα XIX.



Διάγραμμα XIX « Τα οικογενειακά βάρη και οι υποχρεώσεις σας δημιούργησαν ποτέ προβλήματα στην εργασία σας»

Συνεχίσαμε την πορεία της έρευνάς μας, θέλοντας να εντοπίσουμε αν υπάρχει υποστήριξη από την πλευρά των οικογενειών των γυναικών οι οποίες κατέχουν κάποια θέση ευθύνης στη διοίκηση του σχολείου. Αν ένα άτομο έχει την μέγιστη υποστήριξη και συμπαράσταση των ανθρώπων που αγαπά, μπορεί να είναι περισσότερο αποδοτικό διότι η ψυχική του ηρεμία συμβάλλει σημαντικά στην απόδοσή του στον εργασιακό του χώρο. Προς ευχάριστη έκπληξή μας, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών κυμάνθηκαν μεταξύ των Κλιμάκων 4 και 5 σε ποσοστό 22% και 65% αντίστοιχα, πράγμα που σημαίνει πως έχουν την πλήρη υποστήριξη και ενθάρρυνση από τα οικεία

τους άτομα ως προς το καθήκον το οποίο επιτελούν. Επίσης, υπήρξαν και απαντήσεις στην τάξεως του 7%, οι οποίες αποκρίθηκαν πως έχουν αρκετή υποστήριξη από το οικογενειακό του περιβάλλον (Κλίμακα 3), αλλά υπήρξαν και εκείνες που δήλωσαν πως η ενθάρρυνση που δέχονται από την οικογένειά τους είναι ελάχιστη σε ποσοστό 6% (Κλίμακα 2). Η μη υποστήριξη της οικογένειας των γυναικών αυτών σίγουρα δυσχεραίνει την ψυχολογική κατάσταση αλλά και φόρτισή τους με αποτέλεσμα να διστάζουν να αναλαμβάνουν καθήκοντα και πρωτοβουλίες στο εργασιακό τους περιβάλλον. Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα XX.



Διάγραμμα XX «Υπαρξη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον των γυναικών ηγέτιδων»

Στη συνέχεια, οι συμμετέχουσές μας κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση αν νιώθουν δισταγμό στο να προβούν στην ανάληψη μιας διευθυντικής θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης από φόβο ότι δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, οι οποίες στη σημερινή εποχή είναι ιδιαίτερα πολλές. Οι απαντήσεις της πλειοψηφίας κυμάνθηκαν μεταξύ της Κλίμακα 2 έως 5, πράγμα που σημαίνει πως παραπάνω από τις μισές έχουν ενδοιασμούς ως προς τις ικανότητές τους να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους στο εργασιακό τους περιβάλλον αλλά και στο οικογενειακό, χωρίς το δεύτερο να το παραμελήσουν χωρίς τη θέλησή τους. Πιο αναλυτικά, το 13% αποκρίθηκε πως διστάζει λίγο να αναλάβει μια θέση ευθύνης (Κλίμακα 2), το 23% πως έχει αρκετούς ενδοιασμούς ως προς τις

δυνατότητές του να ανταπεξέλθει στις οικογενειακές τους ευθύνες (Κλίμακα 3), το 15% ότι διστάζει πολύ (Κλίμακα 4) και το 7% ότι φοβάται πάρα πολύ ότι δεν θα καταφέρει να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους (Κλίμακα 5). Στον αντίποδα όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, το 42% των γυναικών διευθυντριών και υποδιευθυντριών απάντησαν πως δεν διστάζουν καθόλου στο να αναλάβουν τη διοίκηση ενός σχολείου και πως είναι σίγουρες για τον εαυτό τους ότι αυτή τους η ενέργεια δεν δε τους δημιουργήσει προβλήματα στις οικογενειακές τους ευθύνες και πως θα μπορέσουν να είναι τυπικές σε οποιαδήποτε υποχρέωσή τους. Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα XXI.



Διάγραμμα XXI «Δισταγμός για ανάληψη διευθυντικής θέσης από φόβο ότι δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις»

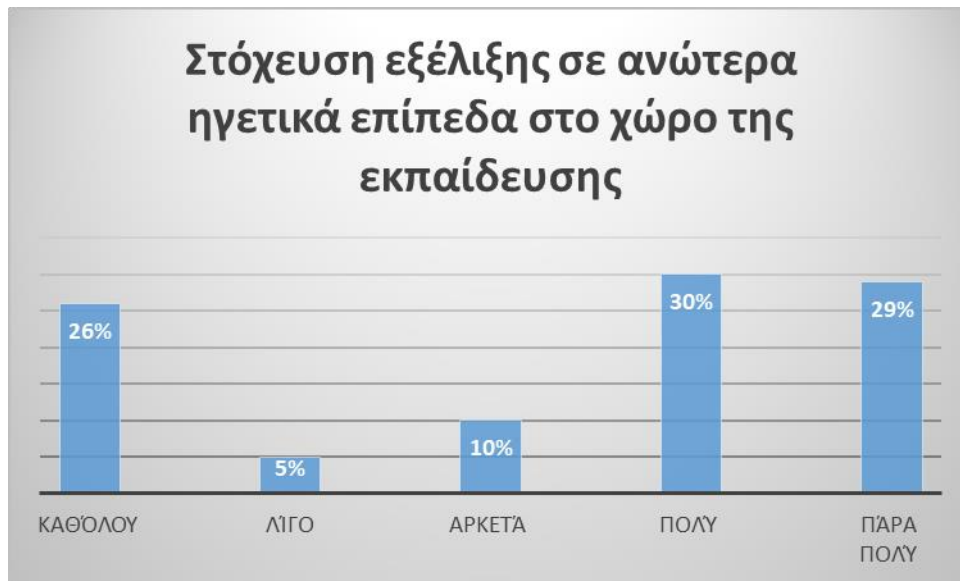
Καθώς προχωράμε παρακάτω το ερευνητικό μας μέρος, διερωτηθήκαμε αν οι γυναίκες αυτές μέσω της θέσης την οποία κατέχουν αισθάνονται ότι καταπατούν όλες τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που θέλουν τη γυναίκα να είναι στο σπίτι και να μην εργάζεται. Οι πλειοψηφία των απαντήσεών τους κυμάνθηκαν μεταξύ της Κλίμακας 4 και 5 σε ποσοστό 24% και 36% αντίστοιχα, οι οποίες νιώθουν πολύ έντονα ότι συμβάλλουν στην άμβλωση των προκαταλήψεων που υπάρχουν σε βάρος του γυναικείου φύλου και των δυνατοτήτων του. Το % αποκρίθηκε πως αισθάνονται ότι βοηθούν αρκετά (Κλίμακα 3), το 11% ότι η συμβολή του είναι μικρή (Κλίμακα 2) και το 21% ότι δεν εξομαλύνουν καθόλου την κατάσταση και τα στερεοτυπικά τα οποία

περιβάλλουν το γυναικείο φύλο (Κλίμακα 1). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα XXII.



Διάγραμμα XXII «Αίσθηση καταπάτησης στερεοτυπικών αντιλήψεων κατέχοντας μια θέση ευθύνης σε σχέση με τις προκαταλήψεις που θέλουν τη γυναίκα στο σπίτι»

Τελευταίο ερώτημα στην έρευνά μας ήταν το να διερευνήσουμε το κατά πόσο οι γυναίκες αυτές οι οποίες κατέχουν θέση διευθύντριας ή υποδιευθύντριας εντός μιας σχολικής μονάδας, στοχεύουν στην εξέλιξή τους σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα στην ιεραρχία στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι πλειοψηφία των απαντήσεών τους κυμάνθηκαν μεταξύ της Κλίμακα 4 και 5 σε ποσοστά 30% και 29% αντίστοιχα. Αυτό μας αποδεικνύει πως οι γυναίκες αυτές έχουν φιλοδοξίες και όνειρα σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Στοχεύουν και επιθυμούν να διεκδικήσουν μια θέση σε ένα ανδροκρατούμενο περιβάλλον και με θέληση και πείσμα θα τα καταφέρουν. Το 10% μας απάντησε πως επιθυμεί αρκετά την ανέλιξή του στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια της εκπαίδευσης (Κλίμακα3), το 5% πως επιθυμεί λίγο να εξελιχθεί (Κλίμακα 2) ενώ το 26% ότι δεν έχει καμία πρόθεση να επιχειρήσει να διεκδικήσει μια ανώτερη θέση από αυτή που ήδη έχει και πως του αρκεί αυτή στην οποία βρίσκεται (Κλίμακα 1).). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα XXIII.



Διάγραμμα XXIII « Στόχευση εξέλιξης σε ανώτερα ηγετικά επίπεδα στο χώρο τη εκπαίδευσης»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, του οποίου η κύρια λειτουργία του βασίζεται στη μόρφωση και τη διδασκαλία των μαθητών, το άτομο το οποίο καλείται να ηγηθεί είναι ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου. Σκοπός του κάθε οργανισμού λοιπόν είναι να υιοθετηθεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας από τον/την εκάστοτε ηγέτη/ηγέτιδα με αποτέλεσμα η ηγεσία του κάθε σχολείου να έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών και να τους βοηθάει ώστε να πετυχαίνουν όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

Παρά το γεγονός, πως ο χώρος του σχολείου είναι ως επί το πλείστο, ένας γυναικοκρατούμενος χώρος, παρατηρώντας τα ανώτερα στρώματα της εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα τα ηγετικά επίπεδά της μπορούμε να πούμε πως η απουσία των γυναικών σε αυτές τις θέσεις ευθύνης και λήψης αποφάσεων είναι αισθητή. Η απουσία αυτή οφείλεται κατά κύριο λόγο στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν γύρω από το γυναικείο φύλο, που θέλουν τη γυναίκα να είναι στο σπίτι, να ασχολείται με τα παιδιά και την οικογένειά της και λόγω της αδυναμίας που χαρακτηρίζει το φύλο της, κρίνεται ακατάλληλη των περιστάσεων να ανταπεξέλθει και να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα την πολυπλοκότητα που διέπει την ηγεσία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ακόμη, η πληθώρα των υποχρεώσεων που καλείται να φέρει εις πέρας στο

οικογενειακό της περιβάλλον, την κάνουν να διστάζει να αναλάβει διοικητικές θέσεις από φόβο ότι δεν θα μπορέσει να είναι αποδοτική.

Σύμφωνα με την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε, τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν την προηγούμενα τεκμηριωμένη αντίληψη για τον ρατσισμό των οποίων βιώνουν οι γυναίκες διευθύντριες και υποδιευθύντριες, οι οποίες ηγούνται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποτέλεσαν το δείγμα μας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, τους ο ρατσισμός αυτός προέρχεται στο μεγαλύτερο μέρος του από την τοπική κοινωνία, δηλαδή από διευθυντές άλλων σχολείων της κοινότητας ή της ευρύτερης περιοχής, στη συνέχεια από σχολικούς συμβούλους ή διευθυντές εκπαίδευσης και λιγότερη βία δέχονται από άνδρες συναδέλφους τους ή γονείς των μαθητών τους. Κατά κύριο λόγο, η βία που δέχονται παίρνει τη μορφή στερεοτυπικών και προκαταλήψεων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην βιβλιογραφία μας, και σε μικρότερα ποσοστά γίνονται αποδέκτες σεξιστικών σχολίων και λεκτικής βίας. Γίνεται αντιληπτό, ότι εντός του σχολείου τα πράγματα κυλούν ομαλά, δεν υπάρχουν εντάσεις και διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντριών, διότι υπάρχει συναδελφική αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο. Έτσι, για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, παραμερίζονται οποιεσδήποτε διαφορές απορρέουν από διαφορετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με το φύλο.

Ακόμη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχουσών μας γίνεται αντιληπτό πως υπάρχει φόβος και δισταγμός από την πλευρά τους στην ανάληψη μιας θέσης ευθύνης λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων των γυναικών αυτών. Είναι προφανές πως οι γυναίκες επωμίζονται το μεγαλύτερο μέρος των οικογενειακών βαρών. Συνεπώς, για να μπορούν να είναι τυπικές στις υποχρεώσεις τους αυτές απέναντι στους συζύγους, τους γονείς ή και τα παιδιά τους και να μπορούν να θέτουν αυτούς ως προτεραιότητά τους και όχι τη δουλειά τους, διστάζουν να αιτηθούν ώστε να αναλάβουν μια διευθυντική θέση στα πλαίσια στην εκπαιδευτικής ιεραρχίας, γνωρίζοντας πως η θέση αυτή κατακλύζεται από μια πληθώρα ευθυνών με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωπες να διεκπεραιώσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σκεπτόμενες πως μπορεί να μην επιτύχουν τη σωστή διευθέτηση ορισμένων θεμάτων ή να μην καταφέρουν να είναι τυπικές και εντός των προκαθορισμένων ορίων στην εκτέλεση κάποιων εργασιών, να αποφεύγουν να επιδιώκουν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης.

Επιπροσθέτως, ένα από τα εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν οι γυναίκες αυτές που επιθυμούν την ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι η μη υποστήριξη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, διαπιστώσαμε πως παραπάνω από τις μισές συμμετέχουσές μας οι οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιό μας αποκρίθηκαν πως έχουν την πλήρη υποστήριξη της οικογένειάς τους στα επαγγελματικά τους βήματα. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της αλλαγής των οικονομικών και των κοινωνικών συνθηκών που υπάρχουν στη χώρα μας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Λόγω της οικονομικής κρίσης, η οποία πλήττει τη χώρα μας από το 2009, οι γυναίκες αναγκάζονται να συνεισφέρουν στις ανάγκες του νοικοκυριού τους μέσω της εργασίας τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, υπάρχει υποστήριξη από την οικογένειά τους, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις πολλαπλές υποχρεώσεις και έξοδα που έχει το σημερινό νοικοκυριό.

Επίσης, οι γυναίκες οι οποίες κατέχουν κάποιο διευθυντικό αξίωμα αισθάνονται πως κατά αυτόν τον τρόπο καταπατούν τα στερεοτυπικά και τις προκαταλήψεις οι οποίες υπάρχουν γύρω από το γυναικείο φύλο και τις δυνατότητές τους στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια. Καταρρίπτουν την προκατάληψη, πως η θέση της γυναίκας είναι μέσα στο σπίτι, να φροντίζει και να μεγαλώνει τα παιδιά της, και αποδεικνύουν πως μπορούν να τα καταφέρουν σε θέσεις ευθύνης εξίσου καλά ή και ακόμη αποδοτικότερα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, που διευθύνουν και αυτοί σχολικούς οργανισμούς. Ακόμη, θεωρούν πως προετοιμάζουν το έδαφος και γίνονται οι ίδιες παράδειγμα και για πιο νέες κοπέλες, οι οποίες έχουν όνειρα και φιλοδοξίες να διευθύνουν ένα σχολείο και μέσω της θέσης που κατέχουν τις ενθαρρύνουν να κυνηγήσουν τους στόχους τους και να μην τα παρατήσουν μέχρι να τα καταφέρουν. Τέλος, παραπάνω από τις μισές ερωτηθείσες απάντησαν πως επιθυμούν και στοχεύουν στην ανέλιξή τους σε ανώτερα ηγετικά κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, για παράδειγμα σχολικές σύμβουλοι ή διευθύντριες εκπαίδευσης, θεωρώντας πως η παρουσία και η συμβολή τους στην επίλυση διάφορων θεμάτων έχει πολλά να προσφέρει στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα υπήρχαν αρκετοί περιορισμοί οι οποίοι πηγάζουν από τη συλλογή των δεδομένων μας για το μικρό χρονικό διάστημα ενός μήνα, στα πλαίσια του οποίου πραγματοποιήθηκε ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων και η συμπλήρωσή τους από τις ερωτηθείσες. Ακόμη, το δείγμα μας αντλήθηκε από συγκεκριμένες περιοχές του ελλαδικού χώρου και όχι από ολόκληρη γεωγραφία που και

αυτό τον καθιστά έναν περιορισμό. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των παραπάνω δεδομένων για τους λόγους αυτούς. Εξαιτίας του γεγονότος ότι βρισκόμαστε στον 21^ο αιώνα, όπου οι άνθρωποι τείνουν να προσπαθούν να αλλάξουν τη νοοτροπία τους, το γεγονός αυτό δίνει αφορμή για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα όσα υφίστανται οι Ελληνίδες ηγέτιδες στο εργασιακό τους περιβάλλον, πρόκειται να τροποποιηθούν θετικά ή να παραμείνουν στάσιμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

6.1 Ελληνική

BRYMAN, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: GUTENBERG.

Κουτούζης, Μ. (n.d.). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .

Κωνσταντινίδης, Γ. Ν. (2007). ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Στο δρόμο για την οικοδόμησή του, Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αντωνίου Σταμούλη.

ΠΑΠΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, Ν. (2018). Γυναικεία Ηγεσία. Εμπόδια και προκλήσεις. Αθήνα: Ψυχογίως .

Πολίτης, Φ. (2006). ΟΙ "ΑΝΔΡΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ" ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ. Στο Ι. Πυργιωτάκης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Πεδίο.

ΣΑΪΤΗ , Α. Χ., & ΣΑΪΤΗΣ , Χ. Α. (2012). οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα.

Τράντας, Ν. (2017). Πρότυπα για Βιώσιμες και Έξυπνες Πόλεις: Η Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και το εθνικό πλαίσιο εφαρμογής. Αθήνα: Ελληνική

Δημοκρατία, Γενική Γραμματεία της κυβέρνησης, γραφείο συντονισμού, θεσμικών, διεθνών και ευρωπαϊκών θεμάτων.

6.2 Ξένη

- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018, July). The Influence Of The Transformational Leadership And Work Motivation On Teachers Performance. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*.
- Blase, J., & Blase, J. (1999, August). Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*.
- Clarke, S. (2006, April). From fragmentation to convergence: sharing an Australian agenda for quality school leadership. *SCHOOL LEADERSHIP & MANAGEMENT*, σσ. 169-182.
- Davidson, F., & Hughes, T. (2020, February). Moral Dimensions of Leadership. Στο *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Gaetane, J.-M., & Martinez, A. (2007, April 27). Race, Gender, & Leadership: Perspectives of Female Secondary Leaders.
- Galanaki, E., Papalexandris, N., & Halikias, J. (2009, May 26). Revisiting leadership styles and attitudes towards women as managers in Greece 15 years later.
- Gede Mulawarman, W., Komariyah, L., & Suryaningsi. (2021). Women and leadership style in school management: Study of gender perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk - face : An Overview of School Leadership.
- Holden, K. E., & Raffo, D. (2014, August 15). A potential generation gap: perspectives on female leadership.
- Jones, C., Ovando, M., & High, C. (2009, April). Female Middle School Principals' Voices: Implications for School. *Journal of Women in Educational Leadership*.

- Lumbasi, G., K'Aol, G., & Ouma, C. (2016, July). The Effect Of Participative Leadership Style On The Performance Of COYA Senior Managers In Kenya. *Researchjournali's Journal of Management*.
- Luthans, F., & Avolio, B. (2003). Authentic Leadership Development. Copyright.
- Mareque, M., de Prada, E., & Pino Juste, M. (2022, May 26). Aspiring and inspiring: the role of women in educational leadership.
- Mitroussi , A., & Mitroussi, K. (2009, June 19). Female educational leadership in the UK and Greece.
- Oyeniran, R. (2018, June 9). Women's Leadership Experiences: A Study of Ivorian Women Primary School Principals. *Journal Of Educational Issues*.
- OZGENEL, M. (2020, March). The Role of Charismatic Leader in School Culture. *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Smith, G., Minor, M., Brashen, H., & Remaly, K. (2017). SUCCESSFUL INSTRUCTIONAL LEADERSHIP STYLES. *Journal of Instructional Research*, σσ. 46-51.
- VRIES, M. F. (n.d.). LEADERSHIP IN ORGANIZATIONS. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*.
- Zachos, D., & Matziouri, A. (2015, April 29). School Leadership and Diversity: Perceptions of Educational Administrators in Greece. *International Journal of Education*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Ερωματολόγιο: Γυναικεία ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης. Προκλήσεις και προοπτικές

Οι παρακάτω ερωτήσεις, αποτελούν εργαλείο ερευνητικής μελέτης, η οποία περιέχεται στη μεταπτυχιακή, διπλωματική μου εργασία, με θέμα "Γυναικεία ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης. Προκλήσεις και προοπτικές". Η εργασία μου εκπονείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος " Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων", του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Η ακόλουθη έρευνα συλλέγει τις απόψεις και τις γνώσεις των γυναικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν λόγω του φύλου τους αλλά και τις προοπτικές για περαιτέρω ανέλιξη στην ιεραρχία και την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Η έρευνα βασίζεται στην ανωνυμία, είναι εμπιστευτική και καμία προσωπική πληροφορία δε θα

δημοσιευτεί πουθενά. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Για τυχόν απορίες πάνω στην έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ακολουθώντας τα στοιχεία επικοινωνίας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Χρυσάφενια Ανδρούτσου, feniaandroutsou@gmail.com, 6985694484

Η επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Κοτταρίδη Κωνσταντίνα, kottarid@unipi.gr

1. Πρώτο πτυχίο
 - i. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
 - ii. Παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών
 - iii. Ακαδημία-Εξομοίωση
 - iv. Διδασκαλείο
 - v. Φιλολογία
 - vi. Μαθηματικό
 - vii. Θεολογία
 - viii. Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
 - ix. Άλλο: _____
2. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση
 - i. 0 - 5 χρόνια
 - ii. 6 - 10 χρόνια
 - iii. 11 - 15 χρόνια
 - iv. 16 - 20 χρόνια
 - v. 21 - 25 χρόνια
 - vi. 26 - 30 χρόνια
 - vii. 31 - 35 χρόνια
 - viii. 36 - 40 χρόνια
3. Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση
 - i. 0 - 5 χρόνια
 - ii. 6 - 10 χρόνια
 - iii. 11 - 15 χρόνια
 - iv. 16 - 20 χρόνια

v. 21 - 25 χρόνια

vi. 26 - 30 χρόνια

vii. 31 - 35 χρόνια

viii. 36 - 40 χρόνια

4. Θέση την οποία κατέχετε

i. Διευθύντρια

ii. Υποδιευθύντρια

5. Ποια από τις παρακάτω επιλογές θεωρείτε ότι προσδιορίζει καλύτερα τη σχολική μονάδα την οποία υπηρετείτε αυτή τη στιγμή;

i. Μονοθέσιο σχολείο/ Α βαθμίδα εκπαίδευσης

i. Ολιγοθέσιο σχολείο/ Α βαθμίδα εκπαίδευσης

ii. Πολυθέσιο σχολείο/ Α βαθμίδα εκπαίδευσης

iii. Μονοθέσιο σχολείο/ Β βαθμίδα εκπαίδευσης

iv. Ολιγοθέσιο σχολείο/ Β βαθμίδα εκπαίδευσης

v. Πολυθέσιο σχολείο/ Β βαθμίδα εκπαίδευσης

6. Έχετε μετεκπαίδευση σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία;

i. Ναι

ii. Όχι

7. Περιφερειακή διεύθυνση εργασίας

i. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

ii. Αττικής

iii. Βορείου Αιγαίου

iv. Δυτικής Ελλάδας

v. Δυτικής Μακεδονίας

vi. Ηπείρου

vii. Θεσσαλίας

viii. Ιονίων Νήσων

ix. Κεντρικής Μακεδονίας

x. Κρήτης

xi. Νοτίου Αιγαίου

xii. Πελοποννήσου

xiii. Στερεάς Ελλάδας

8. Πόσο σημαντική είναι για εσάς η ύπαρξη γυναικών στην ηγεσία του σχολείου;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

9. Θεωρείται ότι υπάρχουν προκαταλήψεις γύρω από τη γυναικεία ηγεσία;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

10. Έχετε βιώσει κάποιο περιστατικό ρατσισμού λόγω του φύλου σας ως γυναίκα ηγέτης από άνδρες διευθυντές άλλων σχολείων στην τοπική κοινωνία;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

11. Αν ναι, ποια μορφή έλαβε αυτή η βία;

i. Λεκτική βία

ii. Σεξιστικά σχόλια

iii. Στερεοτυπικά

12. Έχετε βιώσει κάποιο περιστατικό ρατσισμού λόγω του φύλου σας ως γυναίκα ηγέτης από άνδρες σε υψηλότερες ηγετικές θέσεις, όπως διευθυντές εκπαίδευσης ή σχολικούς συμβούλους;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

13. Αν ναι ποια μορφή έλαβε αυτή η βία;

i. Λεκτική βία

ii. Σεξιστικά σχόλια

iii. Στερεοτυπικά

14. Έχετε βιώσει κάποιο περιστατικό ρατσισμού λόγω του φύλου σας ως γυναίκα ηγέτης από συναδέλφους άνδρες εκπαιδευτικούς;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

15. Αν ναι, ποια μορφή έλαβε αυτή η βία;

i. Λεκτική βία

ii. Σεξιστικά σχόλια

iii. Στερεοτυπικά

16. Έχετε βιώσει κάποιο περιστατικό ρατσισμού λόγω του φύλου σας ως γυναίκα από γονείς μαθητών;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

17. Αν ναι, ποια μορφή έλαβε αυτή η βία;

i. Λεκτική βία

ii. Σεξιστικά σχόλια

iii. Στερεοτυπικά

18. Έχετε πιάσει ποτέ τον εαυτό σας να αντιμετωπίζει ρατσιστικά κάποιον συνάδελφο λόγω του φύλου του;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

19. Τα οικογενειακά βάρη και οι υποχρεώσεις σας σας δημιούργησαν ποτέ πρόβλημα στις ανάγκες της εργασιακής σας θέσης;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

20. Έχετε την στήριξη του οικογενειακού σας περιβάλλοντος σχετικά με την θέση που κατέχετε;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

21. Διστάσατε καθόλου να αναλάβετε τη διευθυντική θέση που κατέχετε αυτή τη στιγμή από φόβο μήπως δεν καταφέρετε να ανταπεξέλθετε στις υποχρεώσεις σας δεδομένων των οικογενειακών σας υποχρεώσεων;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

22. Νιώθετε ότι μέσω της θέσης σας καταπατάτε την στερεοτυπική αντίληψη που θέλει τη γυναίκα στο σπίτι και συμβάλλετε στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ

23. Στοχεύετε στην επαγγελματική σας εξέλιξη διεκδικώντας μια θέση σε ανώτερα ηγετικά επίπεδα στο χώρο της εκπαίδευσης;

i. Καθόλου

ii. Λίγο

iii. Αρκετά

iv. Πολύ

v. Πάρα πολύ