

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ**  
**ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ**  
**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**  
**ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ**  
**ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΜΑΡΙΑ ΓΙΑΛΕΣΑΚΗ**  
**Α.Μ.: ΟΕΚ21019**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κωνσταντίνα Κοτταρίδη

**ΠΕΙΡΑΙΑΣ**

**2022**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS  
SCHOOL OF ECONOMICS, BUSINESS AND  
INTERNATIONAL STUDIES  
DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER OF SCIENCE IN ECONOMICS OF EDUCATION AND  
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**THE VIEWS OF PRIMARY AND SECONDARY  
EDUCATION TEACHERS ON THE EFFECTIVENESS  
OF WOMEN IN THE ADMINISTRATION OF SCHOOL  
UNITS**

**MARIA GIALESAKI**

**R.N.: OEK21019**

Supervising Professor: Constantina Kottaridi

**PIRAEUS**

**2022**

# Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT .....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Έννοιες και στοιχεία για την διοίκηση σχολικών μονάδων .....	6
<b>1.1 Εισαγωγή</b> .....	6
<b>1.2 Η ηγεσία και ο ορισμός της</b> .....	7
<b>1.3 Σύνδεση Εκπαίδευσης και Διοίκησης</b> .....	9
<b>1.4 Τύποι Ηγεσίας και Εκπαίδευση</b> .....	11
1.4.1 Διοικητική ηγεσία .....	14
1.4.2 Διαπροσωπική ηγεσία .....	16
1.4.3 Διανεμημένη ηγεσία.....	17
1.4.4 Μετασχηματιστική ηγεσία .....	18
1.4.5 Συναλλακτική ηγεσία.....	18
1.4.6 Ηθική ηγεσία .....	19
1.4.7 Ηγεσία των πιθανοτήτων.....	20
1.4.8 Μεταμοντέρνα ηγεσία.....	21
1.4.9 Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία.....	21
<b>1.5 Ο Διευθυντής</b> .....	22
<b>1.6 Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής</b> .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Στοιχεία διοικητικής θέσης Ηγεσίας της γυναίκας .....	27
<b>2.1 Εισαγωγή</b> .....	27
<b>2.2 Ιστορική αναδρομή</b> .....	27
<b>2.3 Υποαντιπροσώπευση γυναικών σε θέσεις διοίκησης - ερμηνευτικές προσεγγίσεις</b> .....	29
<b>2.4 Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»</b> .....	31
<b>2.5 Το φαινόμενο «απειλή του στερεοτύπου»</b> .....	35
<b>2.6 Ισορροπία επαγγελματικής - οικογενειακής ζωής</b> .....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Το ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	43
<b>3.1 Εισαγωγή</b> .....	43
<b>3.2 Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	44

3.2.1 Το Νηπιαγωγείο.....	44
3.2.2 Το Δημοτικό Σχολείο.....	45
<b>3.3 Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....</b>	<b>46</b>
3.3.1 Το Γυμνάσιο.....	46
3.3.2 Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ).....	46
3.3.3 Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Λ.).....	47
3.3.4 Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ).....	47
3.3.5 Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.).....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : Ερευνητικά Ερωτήματα και Ανάλυση Δεδομένων ερωτηματολογίου – Αποτελέσματα.....	48
4.1 Εισαγωγή.....	48
4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	48
4.3 Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.....	49
4.4 Ερευνητική Μεθοδολογία.....	49
4.5 Ανάλυση των δεδομένων.....	50
4.6 Σύνοψη.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : Ανακεφαλαίωση - Συμπεράσματα.....	69
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	71
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	77

## Πίνακες

Πίνακας 1 Μοντέλα διοίκησης & εκπαιδευτική ηγεσία.....	14
Πίνακας 2 Πίνακας περιγραφικής στατιστικής ερωτήσεων κλίμακας.....	62
Πίνακας 3 Πίνακας Κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov.....	63
Πίνακας 4 Έλεγχος Kruskal-Wallis ερωτήσεων κλίμακας και Διακριτών ερωτήσεων ..	64
Πίνακας 5 Έλεγχος Kruskal-Wallis ερωτήσεων κλίμακας και Διακριτών ερωτήσεων μόνο Ανδρών.....	65

## Σχήματα

Σχήμα 1 Φύλο.....	51
-------------------	----

Σχήμα 2 Ηλικία .....	52
Σχήμα 3 Οικογενειακή κατάσταση .....	53
Σχήμα 4 Έχετε παιδιά .....	54
Σχήμα 5 Αν ναι έχετε παιδιά, πόσα .....	55
Σχήμα 6 Μορφωτικό επίπεδο.....	56
Σχήμα 7 Χρόνια προϋπηρεσίας .....	57
Σχήμα 8 Σημειώστε τη θέση που κατέχετε στην Ιεραρχία .....	58
Σχήμα 9 Σημειώστε την εκπαιδευτική μονάδα που ανήκετε .....	59
Σχήμα 10 Αριθμός μαθητών στην μονάδα εκπαίδευσης .....	60
Σχήμα 11 Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι; .....	61

# Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτύπωση των απόψεων τόσο της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Προκειμένου να διερευνηθούν οι στόχοι της παρούσης έρευνας και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα. Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο και αντίστοιχα δείγμα από 107 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η διοίκηση των διευθυντών ανεξαρτήτως φύλου είναι ικανοποιητική. Ακόμα σημαντικό ρόλο στην απόδοση του διευθυντή ανεξαρτήτως φύλου παίζει η μετεκπαίδευση, η επιβολή του διευθυντή, η αποδοχή του διευθυντή, οι οργανωτικοί στόχοι του διευθυντή και οι κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή. Ενώ σημαντική επίδραση αποτελεί για τους άνδρες το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας με επίδραση του να επηρεάζει αποτελεσματικότητα του διευθυντή, την επιβολή του διευθυντή, εργατικότητα του διευθυντή, αποδοχή του διευθυντή, τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή και τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή.

**Λέξεις Κλειδιά:** Εκπαίδευση Πρωτοβάθμια, Εκπαίδευση Δευτεροβάθμια, Αποτελεσματικότητα διοίκησης, Γυναικεία διοίκηση

## **The views of Primary and Secondary education teachers on the effectiveness of women in the administration of school units**

### **ABSTRACT**

The purpose of this research was to capture the views of both Primary and Secondary education regarding the effectiveness of women in the administration of school units. In order to explore the objectives of this research and to answer the research questions, primary quantitative research was conducted. In order to investigate the opinions of the teachers, a questionnaire was created and a sample of 107 teachers, who were collected using the simple random sampling method, was created. According to the results of the survey, the teachers agreed that the administration of the principals regardless of gender is satisfactory. Further training, manager enforcement, manager acceptance, manager organizational goals, and manager social skills play an important role in manager performance regardless of gender. While a significant effect is for men the gender of the head of the school unit with an effect of affecting the head's effectiveness, the head's enforcement, the head's diligence, the head's acceptance, the head's organizational goals and the head's social skills.

**Key Words:** Primary Education, Secondary Education, Administration Effectiveness, Female Administration

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Έννοιες και στοιχεία για την διοίκηση σχολικών μονάδων**

### **1.1 Εισαγωγή**

Η παρουσία των κυριών στην αγορά εργασίας είναι πραγματικά δυναμική τις τρέχουσες δεκαετίες. Ωστόσο, εξακολουθούν να γίνονται αντιληπτές κάποιες ανισότητες που καθιστούν τη θέση της πιο αδύναμη σε αντίθεση με τον άνδρα. Αυτές οι ανισότητες και η απουσία τους καταλήγουν ακόμη και επιπλέον να αναφέρονται καθώς προσπερνάμε την ιεραρχία (Μαράκη, 2010). Όπως φαίνεται, η ποικιλία των γυναικών που καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις στην κατάρτιση εξακολουθεί να παραμένει μικρή. Παρά την αλήθεια ότι οι γυναίκες κυριαρχούν στο επάγγελμα της δασκάλας και έχει αποδειχθεί η καταλληλότητά τους για σχολική εκπαίδευση, αποκλείονται από τις τεχνικές λήψης αποφάσεων (Αργυροπούλου, 2006).

Σύμφωνα με τις ερμηνείες που δόθηκαν για την απουσία κοριτσιών εκπαιδευτών από τη διοίκηση, η ευθύνη αποδίδεται στα πανομοιότυπα εξίσου σωστά με τις θεσμικές δομές. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην έλλειψη φιλοδοξίας εκ μέρους τους. Υπάρχει επίσης η άποψη σχετικά με τις εκτεταμένες υποχρεώσεις του νοικοκυριού, οι οποίες οδηγούν τις γυναίκες στην αναστολή των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών. Μεταξύ των εσωτερικών εμποδίων που έχουν αναγνωριστεί είναι η ανησυχία για αποτυχία, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η απροθυμία να ανταγωνιστούν (Daraki, 2007). Επιπλέον, σε θεσμικό επίπεδο, η μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στα gadget της σχολής και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται οι διευθυντές δημιουργούν εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή ανδρών και κοριτσιών (Κουτούζης & Αθανασούλα-Ρέππα, 2002).

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2002), η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις οδηγεί σε ανεπαρκή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που υπάρχει στις κολεγιακές μονάδες. Είναι λοιπόν ουσιαστικό ότι επικρατεί ο ανδροκεντρικός τρόπος χορήγησης και απουσιάζει κάθε διαφορετικό σχήμα χορήγησης. Επιπλέον, η ιδέα ότι η θετική διαχείριση απαιτεί τη διάθεση των αρσενικών χαρακτηριστικών αναπαράγεται και διατηρείται (Μαραγκουδάκης, 2005).



## **1.2 Η ηγεσία και ο ορισμός της**

Ο θεσμός της διοίκησης κατέχει μια ιδιαίτερα απαραίτητη θέση για την επίτευξη ευημερίας, κοινωνικής αδελφικής αγάπης και ανάπτυξης που επιτυγχάνεται μέσω κοινωνιών σε αποδεκτές και, ειδικότερα, συλλογικότητες, επιχειρήσεις, οργανισμούς, οικογένειες κ.λπ. κατά τρόπο σωστό και αποτελεσματικό. Μέσα από την άσκηση της ηγεσίας, γίνεται προσπάθεια να επηρεαστεί η ομάδα εργαζομένων και να τροποποιηθεί η συμπεριφορά της, ώστε στη συνέχεια να αξιοποιηθεί με εξαιρετικό τρόπο. Ο αντίκτυπος της ηγεσίας φαίνεται στον τρόπο με τον οποίο η εταιρεία μέσα στην οποία ασκείται η διοίκηση, λειτουργεί η ανάπτυξή της (Μπουραδάς, 2002).

Στην Ελλάδα ανακαλύπτεται ότι υπάρχει σύγχυση ως προς τη σκέψη της διοίκησης αλλά και τον τρόπο άσκησής της, για το σκοπό αυτό χαρακτηρίζεται ως μια παρεξηγημένη έννοια. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ηγετών και των ανθρώπων που διατηρούν θέσεις εξουσίας, των ανθρώπων που κατέχουν τις τέλειες θέσεις, των δημαγωγών, των κυβερνώντων και, τέλος, των λαϊκιστών (Μπουράδας, 2017). Για τον Bennie, όπως αναφέρεται μέσω του Χυτήρη (1996), η έννοια του μάνατζμεντ προκαλεί το ακραίο ενδιαφέρον των ειδικών και μάλιστα ξεπερνά κάθε άλλο τομέα, από αυτούς που περιλαμβάνονται στην έννοια του μάνατζμεντ. Αλλά στην πραγματικότητα, είναι η περιοχή που είναι λιγότερο κατανοητή από κάθε άλλη.

Κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για την έννοια της ηγεσίας. Αλλά δεν παρουσιάζουν ομοιότητες, μόνο διαφορές. Ο μόνος παράγοντας στον οποίο φαίνεται να συμφωνούν είναι ο σκοπός της ηγεσίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι αυτό συνίσταται στην άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά των ανθρώπων που απαρτίζουν έναν κοινωνικό οργανισμό, ώστε να είναι θριαμβευτές στην επίτευξη των στόχων που διατυπώθηκαν σε προηγούμενη φάση. Μεταξύ των βασικών στοιχείων, που συμβάλλουν στην εκπλήρωση και την επιτυχία της τροποποίησης συμπεριφοράς, είναι η ύπαρξη βούλησης στη φάση τους και τώρα όχι η επιτυχία οποιουδήποτε εμπορίου μέσω εξαναγκασμού (Μπουραδάς, 2002).

Η φράση «ηγεσία» έχει τις ρίζες της στο αρχαίο ρήμα «οδηγώ». Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Πολύζος (2014), αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως «προοδευτικό», δηλαδή ως

προσπάθεια να εκτεθεί ο τρόπος - η πορεία. Για τον Zavanos (2002), η ηγεσία είναι η δυναμική διαδικασία, η οποία συνδέεται με τις τροποποιήσεις και τις συνθήκες που θριαμβεύουν σε έναν οργανισμό. Στη συνέχεια, είναι πιθανό να έχουν επιτυχία να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τόσο των ίδιων των ηγετών όσο και των υφισταμένων τους. Όπως προσθέτει, η ηγεσία επιτελεί μια απαραίτητη θέση στη διαδικασία απόδοσης της επιχείρησης στην οποία λαμβάνει χώρα.

Για τους Drath και Polus (1994), η ηγεσία είναι εκείνη η διαδικασία, κατά την οποία η δραστηριότητα επικεντρώνεται στις κοινές ενέργειες των ανθρώπων, στον τρόπο που θα τους παρέχει βοήθεια και, τέλος, στο σύστημα της δέσμευσής τους. Σύμφωνα με τον Burada (2002), η διαχείριση είναι η τεχνική μέσω της οποίας μπορεί να ασκηθεί αντίκτυπος στις στάσεις και τη συμπεριφορά που επιδεικνύεται χρησιμοποιώντας τα άτομα μιας ομάδας, ανεξάρτητα από το σχήμα και το μέγεθός της. Έτσι, είναι βιώσιμο να επιδεικνύεται συνεργασία, εθελοντισμός και επιθυμία να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει η ομάδα, ενώ προσπαθεί να το αποκτήσει με τον εφικτό τρόπο υψηλής ποιότητας.

Όπως συνοψίζει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), όλοι οι ορισμοί της διοίκησης συμφωνούν με την άποψη ότι η «διαδικασία επιρροής» προστατεύεται σε αυτή την έννοια. Διαπιστώνει ότι αυτό που έχουν κοινό οι ηγέτες είναι η πραγματικότητα ότι έχουν τουλάχιστον έναν οπαδό. Εάν ο αρχηγός δεν έχει οπαδούς, δεν είναι σε θέση να ηγηθεί (Vroom & Jago, 2007).

Ο Bourandas (2005) αναφέρει ότι οι θεμελιώδεις παράγοντες που καλύπτονται στη σκέψη της ηγεσίας είναι οι εξής:

- Ο ηγέτης, δηλαδή ο χαρακτήρας που ασκεί ηγεσία
- Οι υφιστάμενοι, οι οπαδοί και οι συνεργάτες, δηλαδή οι άνθρωποι που αναλαμβάνουν την υλοποίηση των επιθυμιών ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές που ορίζει ο ηγέτης
- Το καθήκον, δηλαδή αυτό που επιδιώκει να πετύχει ο αρχηγός
- Η πηγή της δύναμης, που σημαίνει ότι προέρχεται από τη δύναμη της εξουσίας του

- Η κουλτούρα, δηλαδή οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του αρχηγού και των συναδέλφων του
- Το περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρούν ο ηγέτης και οι υφισταμένοι του.

Ο Netolicky (2020) υποστηρίζει ότι η διαχείριση δεν είναι πλέον απλώς ένας τίτλος, είναι μια συμπεριφορά, πρακτική και δράση. Είναι πράξεις και σίγουρος τρόπος δουλειάς. Εξάλλου, με τη χρήση της ηγεσίας και όχι του ηγέτη στο επίκεντρο, είναι εφικτό να μεταφερθεί η άσκηση της διοίκησης στο προσκήνιο.

### **1.3 Σύνδεση Εκπαίδευσης και Διοίκησης**

Οι ειδικοί επιστούν επίσης την προσοχή τους στις διαφορές που εισάγουν οι αρχές της «ηγεσίας», της «κατεύθυνσης» και της «διοίκησης», με την αντίστοιχη αγγλική ορολογία «leadership», «management» και τέλος, «administration». Στην ισχύουσα βιβλιογραφία αναφέρεται ότι δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των φράσεων «ηγεσία» και «διοίκηση», καθώς το εννοιολογικό περιεχόμενο καθεμιάς από αυτές είναι διαφορετικό. Πιο συγκεκριμένα, η σκέψη της διαχείρισης αναφέρεται στην προπόνηση του συναισθήματος ώστε τα μέλη μιας ομάδας να εργάζονται με ζήλο και αυτοπεποίθηση. Από την άλλη πλευρά, η διοίκηση περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η άσκηση της ηγεσίας. Δηλαδή, περιγράφει τα μέσα που διαθέτει ο ηγέτης και τα οποία χρησιμοποιεί για να ενθαρρύνει τους οπαδούς του. Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε ότι όταν ένας άνδρας ή μια γυναίκα είναι στη λειτουργία του ηγέτη σε έναν οργανισμό, ταυτόχρονα μπορεί να το διαχειριστεί. Αλλά είναι απαραίτητο να κατέχουμε την ικανότητα να πείθουμε, να ενθαρρύνουμε και να κατευθύνουμε άτομα μιας ομάδας (Daft, 2003).

Ο Μπουραντάς (2005) δηλώνει ότι η διοίκηση είναι η μέθοδος με την οποία εφαρμόζεται ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και η χειραγώγηση μιας επιχείρησης ή μιας επιχείρησης, προκειμένου να επιτευχθούν οι ευνοημένοι στόχοι. Ο Mintzberg (1973) προτείνει έναν διαχωρισμό ρόλων με τον ακόλουθο τρόπο:

- πληροφοριακό, στο πλαίσιο αυτό ο μάνατζερ προχωρά στην απόκτηση δεδομένων και στη συνέχεια στην προώθησή τους στο ευρύτερο περιβάλλον του οργανισμού
- διαπροσωπική, σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής αναλαμβάνει να εμπνεύσει τα μέλη της ομάδας, να προετοιμάσει την εκπαίδευσή τους τόσο όμορφα όσο και την επικοινωνία τους και να τα κατευθύνει
- η λειτουργία της απόφασης, στο πλαίσιο αυτό ο επόπτης αναλαμβάνει να παρουσιάσει νέες ιδέες, να τις διαπραγματευτεί και να ενεργήσει σε περίπτωση καταστροφών.

Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι η διοίκηση αναλαμβάνει το ρόλο της «ομπρέλας», κάτω από την οποία τοποθετούνται οι δύο διαφορετικές φράσεις, και πιο συγκεκριμένα σχεδιασμός και διαχείριση. Υπό το πρίσμα αυτού του ορισμού, σε έναν οργανισμό πραγματοποιείται μακροπρόθεσμος σχεδιασμός, ακολουθείται η στρατηγική κατεύθυνση και δημιουργείται όραμα. Η διαχείριση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διοικείται ένας οργανισμός, ωστόσο και η διαδρομή που παρατηρείται σε αυτό το πλαίσιο. Η διοίκηση, από την άλλη πλευρά, συνδέεται με τη μέθοδο χειρισμού καθημερινών διοικητικών καθηκόντων, τα οποία είναι ζωτικής σημασίας για την απόκτηση της λειτουργίας ενός οργανισμού. Προχωρώντας σε μια ταξινόμηση, ο ίδιος τοποθετεί την ηγεσία σε υπερβολικό ρόλο και τις δύο διαφορετικές ιδέες παρακάτω, ενώ υποστηρίζει ότι αλληλοσυμπληρώνονται. Τέλος, αναφέρει ότι για να χαρακτηριστεί ένας ηγέτης ως «καλός», πρέπει ταυτόχρονα να εκτελεί τις ευθύνες ενός επόπτη εξίσου σωστά με τον διοικητή.

Όπως αναφέρεται από τους Vromm και Jago (2007), ο επικεφαλής των εκπαιδευτικών εταιρειών είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Χρησιμοποιείται η χρονική περίοδος «σχολική ηγεσία», αλλά δεν είναι επιστημονική, τυποποιημένη και επίσημη. Είναι ένας όρος που περιγράφει τους άνδρες και τις γυναίκες ή εταιρείες που ασκούν διαχείριση και αναλαμβάνουν τη διοίκηση ή τη διαχείριση ακαδημαϊκών εταιρειών στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει την ευθύνη ενός κολεγίου και έχει ευθύνη για τη διοίκηση του σχολείου. Καλείται να τακτοποιήσει το πρόγραμμα, να θέσει σε ισχύ το πρόγραμμα σπουδών, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την αξιολόγηση του

εκπαιδευτή (Pont, 2020). Saitis and Saiti (2018) ότι οι δραστηριότητες του κολεγίου που αναλαμβάνονται με τη βοήθεια της ηγεσίας του σχολείου είναι: διοικητικές, παιδαγωγικές, διαχείριση εκπαιδευτικών και συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο Κουτούζης (2012) προβλέπει ότι στο πλαίσιο της νέας έννοιας της σχολικής ηγεσίας, καλλιεργείται η σχολική υποκουλτούρα, καταρρίπτονται οι μύθοι, καταστρέφονται τα τυπικά εμπόδια και τέλος, η ενεργητική συμμετοχή.

Καθώς ο επικεφαλής της μονάδας σχολής αναλαμβάνει τον προγραμματισμό της εργασίας, έχει την ευθύνη της οργάνωσης και λειτουργίας της και παρακολουθεί τους εκπαιδευτές σε φράσεις της εκτέλεσης των καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί, για ορισμένους μελετητές το έργο του φαίνεται να αναγνωρίζεται με αυτό του ο «διαχειριστής» (Σαϊτής & Σαϊτή, 2018). Για το λόγο αυτό, η Brinia (2012) υποστηρίζει ότι η υψηλής ποιότητας λειτουργία των σχολείων προϋποθέτει την ύπαρξη γνώσης και την εφαρμογή των εννοιών και των μεθόδων που προτείνει η σύγχρονη διοίκηση.

Όπως επισημαίνουν οι Saitis και Saiti (2018), η διοίκηση περιλαμβάνει πράγματα που πρέπει να γίνουν που είναι επιτακτική ανάγκη για την απόκτηση μοναδικών εργασιών. Στο μάθημα της εκπαίδευσης ορίζεται ως η διάταξη των ενεργειών που περιλαμβάνει την ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, προκειμένου να πραγματοποιηθούν τα όνειρα που επιχειρούν να επιτύχουν μια σειρά από εκπαιδευτικές εταιρείες. Μέσω αυτού, οι προσπάθειες που γίνονται από ανθρώπους και η χρήση πόρων υφάσματος συντονίζονται και την ίδια στιγμή αναπτύσσονται υπέροχα πρότυπα και συστήματα διαχείρισης για να κάνουν τις σχολές να αποδίδουν πιο αποτελεσματικά.

#### **1.4 Τύποι Ηγεσίας και Εκπαίδευση**

Στη βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλά στυλ ηγεσίας, ωστόσο κανένα από αυτά δεν φαίνεται να είναι εξαιρετικά υψηλής ποιότητας για όλες τις καταστάσεις, ηγέτες ή μάνατζερ. Όπως αναφέρει ο Bouradas (2017), το πιο φανταστικό σχήμα για κάθε περίπτωση συνδέεται με τους ακόλουθους παράγοντες:

- Η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και η εμπειρία του ηγέτη, αλλά και το σύστημα κόστους του
- Η δομή της παραγόμενης εργασίας, η τεχνογνωσία που τη περιλαμβάνει, η εκπαίδευση, η βόλτα και τέλος, η προσωπικότητα των μελών της ομάδας
- Οι παράγοντες που σημαίνουν κάθε κατάσταση, για παράδειγμα η ικανότητα της διαθέσιμης τεχνολογίας, το σχήμα του οργανισμού, το στυλ και επίσης τα ασφαλιστήρια συμβόλαια που εφαρμόζονται μέσω των προϊσταμένων
- Το σχήμα της διοίκησης που παρατηρείται μέσω διαφορετικών εταιρειών και επιχειρήσεων.

Ο Μπουραντάς (2002) υποστηρίζει ότι σκεπτόμενος το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις σε έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση, υπάρχει η αυταρχική μορφή, το δημοκρατικό σχήμα και η μορφή ενδυνάμωσης. Πιο αναλυτικά, μέσα από το αυταρχικό στυλ ο ηγέτης προχωρά χρησιμοποιώντας τον εαυτό του στις επιλογές και μεταφέροντάς τις στη χαλάρωση των μελών της ομάδας. Ενώ αναμένει να προχωρήσουν στην εκτέλεσή τους όπως είναι στη δομή των παραγγελιών. Από την άλλη, η πίστη των μελών στην κατεύθυνση του αρχηγού απουσιάζει και η συνολική τους απόδοση χαρακτηρίζεται «καλή» μόνο όταν αυτός είναι παρών. Όταν απουσιάζει, παρατηρείται σημαντική μείωση στην απόδοσή τους. Στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αναπτύσσεται συνεργασία μεταξύ του αρχηγού και των υπαλλήλων και λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις, οι κατευθυντήριες γραμμές και οι επιθυμίες των υφισταμένων. Μάλιστα, δεν σπανίζουν οι περιπτώσεις που ζητείται η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μια ισχυρή εμπειρία καθήκοντος μεταξύ των συντελεστών και οι συμμετέχοντες της ομάδας είναι αρκετά παραγωγικοί. Όταν χρησιμοποιεί το αυθεντικό στυλ, ο αρχηγός έχει περιορισμένα καθήκοντα, ως εχθρική προς την ομάδα που έχει αυξημένα καθήκοντα και είναι σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις μόνος του.

Υπάρχει λιγότερη εμπιστοσύνη στον αρχηγό και τα δυνατά του σημεία και μεγαλύτερη στις ικανότητες των μελών της ομάδας. Στην περίπτωση αυτή, η ομάδα χαρακτηρίζεται με τη βοήθεια ενός περιορισμένου βαθμού κατασκευής και ενδιαφέροντος για εργασία, ενώ στην αποδεκτή επικρατεί χαλαρότητα.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η διοίκηση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην άσκηση της ακαδημαϊκής διοίκησης. Αυτές οι βάσεις παρατηρούνται στην καθημερινή διοίκηση, ωστόσο υπάρχουν διαφορές με αυτήν ως προς τη στόχευση, το εύρος της απασχόλησης και τη σχολική οργάνωση. Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπάρχει κανενός είδους υπόθεση. Μεταξύ των στόχων που περιγράφονται στο πλαίσιο της σχολής είναι η μάθηση, η καλλιέργεια του χαρακτήρα και η προσωπική κρίση των φοιτητών και τέλος η μύησή τους στις δημοκρατικές ιδέες (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Για τον Buss (2003), όπως περιλαμβάνεται στην έρευνα των Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007), τα μοντέλα διαχείρισης στον κλάδο της εκπαίδευσης είναι τα εξής: επίσημα, πολιτικά, ομοτίμων, αμφισημίας, υποκειμενικά και, τέλος, πολιτισμικά. Αυτή η ταξινόμηση βασίζεται εξ ολοκλήρου στα ακόλουθα κριτήρια:

- Η ύπαρξη ταύτισης των επιθυμιών των μελών με αυτές που περιγράφονται μέσω της οργάνωσης
- Η σημασία του οργανωτικού σχήματος σε σχέση με τον τρόπο διοίκησης
- Η συσχέτιση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον
- Η υιοθέτηση της αντίστοιχης μορφής εκπαιδευτικής διαχείρισης (Harris, 2020).

Αναφορικά με το υπόλοιπο κριτήριο, ο διευθυντής της σχολικής γειτονιάς είναι σε θέση να εμφανίζεται ως φορέας των ιδεών του, ως μοχλός με κεντρική λειτουργία στην άσκηση της διδακτικής διοίκησης, ως διαπραγματευτής σε περίπτωση συγκρούσεων μεταξύ της επιχείρησης, και τη γειτονιά και τέλος, ως αμύσημο μέλος εντός διαφορούμενων οργανώσεων.

Οι Bush και Glover (2003) προτείνουν τον ακόλουθο τρόπο ομαδοποίησης μοντέλων διαχείρισης, που σχετίζονται με αυτά με μοντέλα διοίκησης.

<b>Μοντέλα διοίκησης</b>	<b>Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας</b>
Συναδελφικό	Συμμετοχικό Διαπροσωπικό μετασχηματιστικό
Τυπικό	Διοικητικό

Πολιτικό	Συναλλακτικό
Υποκειμενικό	Μεταμοντέρνο
Κουλτούρας	Ηθικό
Ασάφειας	Πιθανοτήτων
	Καθοδηγητικό

**Πίνακας 1 Μοντέλα διοίκησης & εκπαιδευτική ηγεσία**

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, το κατευθυντικό μοντέλο ηγεσίας δεν σχετίζεται με κανένα μοντέλο διαχείρισης. Βασίζεται βασικά στη φιλοσοφία που περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσης της διαδικασίας.

Ο Harris (2005) υποστηρίζει ότι παρά την πραγματικότητα ότι οι μελετητές έχουν από καιρό στο παρελθόν σε αρκετά μικρά γράμματα και εφευρέσεις, στην πράξη ελέγχεται ότι όταν ασκείται ηγεσία σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο σπάνια είναι εφικτό να αναληφθεί μόνο ένα μοντέλο, μέσω του οποίου η επιτυχία επιτυγχάνεται. Λόγω της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι συχνό να υπάρχει ένας συνδυασμός μοντελων. Παρακάτω, θα γίνει περιγραφή των μοντελων της ακαδημαϊκής ηγεσίας, που σχετίζονται με τους κανόνες, τις ιδέες και τα όρια κάθε θεωρητικής προσέγγισης, την οποία αντιπροσωπεύουν. Η υιοθέτηση ενός ενιαίου μοντέλου λειτουργεί επιπλέον ως δίλημμα σε φράσεις της εργασίας που εκτελείται μέσω του επικεφαλής του κολεγίου, για το σκοπό αυτό υποστηρίζεται η ανάληψη ενός συνδυασμού μοντελων, που σχετίζονται με τη δομή της οργάνωσης της σχολής, τη φιλοσοφία της, τα οράματά της και ανάπτυξη του περιβάλλοντος της σχολής (Harris, 2020. Bouradas, 2002).

### **1.4.1 Διοικητική ηγεσία**

Η διοικητική ηγεσία σχετίζεται προσεκτικά με τις ιδέες που σκιαγραφούν τη διοικητική επιχειρηματική επιχείρηση μιας σχολής. Ο ηγέτης υπερέχει σε μεγάλο βαθμό από τους υπόλοιπους, ενώ οι συμμετέχοντες στην ομάδα προορίζονται να άρουν τις



καταχωρημένες οδηγίες της διοίκησης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) το διοικητικό μανεκέν ουσιαστικά λειτουργεί κάτω από το καθεστώς διαχείρισης. Τα πρότυπα που καθορίζουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων συνδέονται με την ιεραρχία που υπάρχουν, ενώ η ενθάρρυνσή τους με τη βοήθεια του προϊσταμένου είναι αποκλειστικά και μόνο ώστε να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους. Κατά συνέπεια, η διοικητική διαχείριση δεν δημιουργεί πλέον αυτές τις προϋποθέσεις που επιλέγουν την πρωτοβουλία, τις καινοτόμες πρακτικές και την ανάληψη κινδύνων. Την ίδια στιγμή, χαρακτηρίζεται από θετικές λειτουργίες, οι οποίες έχουν διοικητικό χαρακτήρα. Αυτά περιλαμβάνουν:

- Η τεχνική του καθορισμού των στόχων, δηλαδή του σχεδιασμού ή της συγκέντρωσης του σχολείου
- Η διαδικασία προσδιορισμού επιθυμιών και προγραμματισμού, για την εκπλήρωσή τους
- Τη διαδικασία κατάρτισης του σχεδίου μετά από ταξινόμηση σύμφωνα με προτεραιότητες
- Η συνήθης διαδικασία σχεδιασμού
- Χρηματοδότηση
- Η αξιολόγηση
- Η εφαρμογή

Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2007), είναι απαραίτητο για τον επικεφαλής της σχολής να υιοθετήσει ένα ηγετικό μανεκέν που να συνδυάζει διοικητικά και κλασικά μοντέλα διαχείρισης. Ωστόσο, για να το καρπωθεί αυτό, είναι ζωτικής σημασίας να χαρακτηριστεί με τη βοήθεια της επιτακτικής γνώσης σχετικά με τις συμπεριφορές που πιθανότατα θα εμφανιστούν στο σχολικό δίκτυο, όπως σωστά και η συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετήσει για να αντιμετωπίσει με αυτούς.

Για τους Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007), η διοικητική εργασία εγκλωβίζεται στον τεχνοκρατισμό και τη στείρα υπακοή στο θεσμικό πλαίσιο, που δεν επιτρέπει πλέον τη βελτίωση της αυτενέργειας ή του αυθορμητισμού. Η διαφορετικότητα, που χαρακτηρίζει κάθε κολεγιακή μονάδα, δεν μετράται πλέον. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο ηγέτης στερείται φαντασίας και προληπτικής ικανότητας ή αποφασίζει να

παραιτηθεί από αυτόν τον ρόλο λόγω της διοικητικής νόρμας. Ωστόσο, ακόμα κι αν η απουσία ευφάνταστου και προληπτικού προκαλεί στείρα διευθυντική ηγεσία, δεν είναι εφικτό να προχωρήσουμε στην υλοποίηση οποιουδήποτε οράματος εκτός από κάποια μορφή διευθυντικής οργάνωσης.

### **1.4.2 Διαπροσωπική ηγεσία**

Η διαπροσωπική διαχείριση βασίζεται πρωτίστως στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό είναι το μοντέλο που λειτουργεί ως ενισχυση προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της γειτονιάς μέσω της άσκησης ανδρικής ή γυναικείας γνώσης και τέλος, της καλής θέλησης. Υπάρχουν διάφοροι τύποι σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ του αρχηγού και εκείνων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, ωστόσο οι πιο σημαντικές από αυτές είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του ηγέτη και του διδακτικού προσωπικού, όπως και οι σχέσεις μεταξύ του προϊσταμένου και των μαθητών.. Οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στις κοινωνικές δυνατότητες του ηγέτη καθώς και στην ηθική του κληρονομιά (Bush & Glover, 2003).

Κατά συνέπεια, ο ηγέτης αναπτύσσει τη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία αναμειγνύεται με την αυτογνωσία τόσο ωραία όσο η αυτοδιαχείριση, δημιουργεί τις υπέροχες συνθήκες για να συλλάβει τους χαρακτήρες μέσω ανθρώπων. Η διαπροσωπική ηγεσία και η συναισθηματική ηγετική νοημοσύνη είναι τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν έναν αρχηγό από έναν απλό μάνατζερ. Αυτό το χαρακτηριστικό οδηγεί στην πρόσληψη άλλων σημαντικών χαρακτηριστικών. Αυτά περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, τη διατήρηση μιας στάσης με αυτοπεποίθηση, την κοινωνικότητα και τη δέσμευση στα οποία ένας παραδοσιακός διευθυντής κολεγίου δεν επιδεικνύει πλέον χόμπι (Goleman, 2000).

Όσοι ηγέτες επιλέγουν να υιοθετήσουν το διαπροσωπικό μοντέλο καταφέρνουν να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές ικανότητες του χαρακτήρα τους και να ενισχύσουν τη φαντασία και προληπτική τους συνεργασία μέσω της παραγωγικής συνεργασίας. Είναι σε θέση να εξυψώσουν τη δουλειά τους, επιδεικνύοντας ομαδική ενότητα και

λαμβάνοντας τη βοήθεια των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

### **1.4.3 Διανεμημένη ηγεσία**

Η κατανεμημένη διαχείριση είναι επίσης πιθανό να περιγραφεί ως συμμετοχική ή αλλιώς κατανεμημένη ηγεσία. Αυτή η δομή ηγεσίας συνδέεται με τη σκέψη της διανομής ηλεκτρικής ενέργειας σε ορισμένα άτομα που αποτελούν την ομάδα, αλλά συνήθως μόνο ένα άτομο είναι στη λειτουργία του ηγέτη. Επομένως, ο επικεφαλής δεν διαθέτει συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή, το άτομο που είναι στη λειτουργία του ηγέτη, δεν συγκεντρώνει πλέον όλες τις εξουσίες, αντιθέτως, κατανέμονται σε όλους τους συντελεστές της ομάδας του. Δίνει έμφαση στα δημοκρατικά πρότυπα καθώς και στην ενδυνάμωση της ομάδας μέσω της τεχνικής λήψης αποφάσεων (Bush & Glover, 2003).

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2014), στην πράξη, ο ηγέτης πληκτρολογεί αυτές τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ενημέρωση και τη λήψη αποφάσεων των μελών της ομάδας, εκδηλώνοντας θαυμασμό για τις γνωστικές, κοινωνικές και θρησκευτικές τους εμπειρίες. Τα κριτήρια για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η αμεσότητα μεταξύ της επιτυχίας και της κατανομής των ρόλων, η υιοθέτηση δημοκρατικών ιδεών και η δυνατότητα κάθε μέλους της ομάδας να γίνει ηγέτης μέσω δημοκρατικών διαδικασιών. Έτσι, η άσκηση της διαχείρισης είναι συλλογική, ενώ η ηλεκτρική ενέργεια μεταφέρεται από αυτούς που συνήθως έχουν την καλύτερη λειτουργία σε άλλους που προέρχονται από το περιβάλλον του ηγέτη. Επίσης, η συναίνεση και ο ορισμός ενός κοινού σκοπού μετατρέπεται σε έξτρα έντονη. Η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της κολεγιακής επιχείρησης βασίζεται στον καταμερισμό των καθηκόντων κατά την άσκηση των οποίων αλληλεπιδρούν αυτοί που κατέχουν θέσεις ισχύος (Κατσαρός, 2008. Χάρις, 2005).

#### **1.4.4 Μετασηματιστική ηγεσία**

Αυτή η δομή διαχείρισης αποτελείται επίσης από το συστατικό της αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ηγέτες εξημερώνουν τη βελτίωση της δημιουργικής διάθεσης τόσο σωστά όσο και το κίνητρο των μελών του πληρώματος. Η λειτουργία τους είναι κεντρική στην αποστολή και την έμπνευση. Το άτομο στο ρόλο του ηγέτη προσφέρει πλήρη στοιχεία στα μέλη της ομάδας, ξεκαθαρίζοντας τη φαντασία και προνοητικό του όσον αφορά την επιχειρηματική επιχείρηση και ταυτόχρονα προσπαθεί να τα ενδυναμώσει και να τα ενθαρρύνει ώστε να πετύχει το όραμά του. Μεταξύ των υποχρεώσεών του είναι η διαμόρφωση υποκουλτούρας σχετικά με τη σχολική μονάδα που εκπροσωπεί, ενώ εκπληρώνει τη δέσμευση των υφισταμένων να εργαστούν δυναμικά για την επίτευξη του στόχου. Αυτή η μορφή διαχείρισης δεν επιδιώκει πλέον να διατηρήσει ένα status quo, το οποίο κατά πάσα πιθανότητα θα καθοριστεί από την κεντρική διοίκηση. Το κυρίαρχο κίνητρο για τους συμμετέχοντες είναι η προθυμία τους για ανταλλαγή λογικής και καινοτομία προκειμένου να επωφεληθούν από την εταιρεία (Avolio, Zhu, Koh & Bhatia, 2004).

Ο αρχηγός που ακολουθεί αυτό το είδος ηγεσίας μπορεί να ασκήσει την τέλεια επιρροή. Μέσα από τις αξίες του είναι σε θέση να πείσει τα μέλη της ομάδας, ορίζοντας τον εαυτό του ως αξιόπιστο. Την ίδια στιγμή, μέσα από την αξιοπιστία προς την κατεύθυνση του προσώπου του, η ομάδα πληκτρολογεί την κατανόηση ότι ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από πολλά δώρα, έχει ένα σκίτσο και είναι σε θέση να προχωρήσει στη διαδικασία υλοποίησης των στόχων του. Στο σύστημα επηρεασμού της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, ο ηγέτης είναι πιθανό να εμφανίζεται ως μανεκέν θέσης (Αναγνωστοπούλου, 2001). Επιπλέον, είναι να κινητοποιήσουν το πνεύμα τους για να πάρουν πολλές κινήσεις και να εφαρμόσουν ιδέες, να καλλιεργήσουν την ελευθερία του λόγου και να ασκήσουν κριτική. Τέλος, να αναζητούν αμοιβαία μεθόδους αντιμετώπισης κάθε προβλήματος που προκύπτει (Κατσαρός, 2008).

#### **1.4.5 Συναλλακτική ηγεσία**

Η λειτουργία του διαχειριστή κατά την άσκηση της συναλλακτικής διαχείρισης είναι κυρίως συναλλακτική. Είναι το άτομο που επιβάλλει το ρυθμό και τις κατευθυντήριες

γραμμές και χαρακτηρίζεται από αυστηρό προσανατολισμό πιο κοντά στους στόχους. Και οι δάσκαλοι περιλαμβάνουν κάθε μορφή απόφασης που λαμβάνει ο διευθυντής, αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις και συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας διαδραστικής σχέσης με τον διευθυντή. Επιπλέον, βιώνουν ο καθένας τις ανταμοιβές και τον έπαινο που προέρχεται από αυτό (Bass & Avolio, 2003).

Η πρόθεση της συναλλακτικής ηγεσίας είναι να ικανοποιήσει τις ανάγκες που δείχνουν οι υφιστάμενοι, όπως για παράδειγμα ο μισθός που λαμβάνουν και η προαγωγή τους. Μπορεί λοιπόν να θεωρηθεί ότι αυτό το μανεκέν έχει τα θεμέλιά του στη σχέση που προκύπτει λόγω του γεγονότος του «δούναι και παίρνω». Οι υφισταμένοι, που δείχνουν προθυμία να συνεργαστούν και να ελέγξουν το σύνολο της δουλειάς τους, ανάλογα με τις κατευθυντήριες γραμμές που ορίζονται από τη διοίκηση και τις αποφάσεις του ηγέτη, ανταμείβονται για το έργο που επιτελούν. Ο επικεφαλής των συναλλαγών επιδιώκει εκ των προτέρων συμφωνία με τους συνεργάτες του και τους παρέχει τους θεμελιώδεις πόρους για να ολοκληρώσουν το έργο τους. Στο πλαίσιο αυτής της συμφωνίας, ορίζονται τα προσφερόμενα πλεονεκτήματα, όπως και η δέσμευση για παροχή πόρων. Τέλος, προσφέρεται συμβουλευτική βοήθεια, δηλαδή οι εγκατεστημένοι φορείς παρέχουν τις υπηρεσίες τους, κατόπιν ύπαρξης οικισμού (Πασιαρδής, 2014).

#### **1.4.6 Ηθική ηγεσία**

Η ηθική ηγεσία σχετίζεται με τις ηθικές ιδέες που σημαίνουν τον ίδιο τον ηγέτη τόσο σωστά όσο και οι δημοκρατικοί κανόνες. Σε αυτή τη μορφή διαχείρισης υπάρχουν συχνοί παράγοντες με τη μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας, αλλά η ευφάνταστη και προληπτική του ηγέτη χαρακτηρίζεται από τη χρήση πληθώρας πνευματικών, φοβερών αξιών. Οι ηθικές ιδέες του αρχηγού ασκούν επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ενέργεια, τόσο σωστά όσο και στην επιρροή του ίσου προς τους υφισταμένους του (Bush & Glover, 2003).

Οι Βιτσιλάκη και Ράπτης (2007) τεκμηριώνουν ότι το ηθικό πεδίο του χαρακτήρα που ασκεί τη διοίκηση σχετίζεται συχνά με τα ηθικά πρότυπα που κυριαρχούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτός ο παράγοντας άποψης συνδέεται με την αντίληψη ότι η ιδέα

του «κέρδους» απουσιάζει από το δημόσιο σχολείο, κάτι που απαιτείται ιδιαίτερα στις επιχειρήσεις. Σχετίζεται με τον τρόπο που διαμορφώνονται ηθικά οι χαρακτήρες των παιδιών, την προσωπικότητά τους, την επαφή με τη δημοκρατία και τέλος, τις τεχνικές που χαρακτηρίζονται δίκαιες. Όλα τα παραπάνω προστατεύονται σε ένα ηθικό πλαίσιο, το οποίο δεν είναι δυνατό να απαρνηθεί ο αρχηγός. Αντίθετα, θεωρείται σημαντικό να λειτουργεί για να το υποστηρίξει, για να πετύχει τις επιθυμίες που έχει θέσει. Ωστόσο, αυτό το γεγονός δεν υποδηλώνει πλέον την παραίτηση από τις ίδιες τις αρχές που πρεσβεύει ο ίδιος ο αρχηγός. Θεωρείται σημαντικό ότι ενσωματώνονται με ένα συχνό ηθικό αίσθημα και χρησιμοποιούνται για να αναγνωρίσουν την σθεναρή του αφοσίωση στην επίτευξη των στόχων.

#### **1.4.7 Ηγεσία των πιθανοτήτων**

Η μορφή της ηγεσίας των δυνατοτήτων, ή της ενδεχόμενης διαχείρισης όπως αλλιώς λέγεται, είναι η απάντηση στους άλλους τύπους διαχείρισης που χαρακτηρίζονται μέσω μονομερών προσεγγίσεων. Είναι το μοντέλο που διαθέτει προσαρμοστικότητα, δηλαδή είναι ικανό να αναλάβει εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσαρμόζονται στη μορφή του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καταλαμβάνει περιοχή (Κατσαρός, 2008). Το περιβάλλον της σχολής, με διαφορετικά λόγια, επηρεάζει τη δομή της διοίκησης που επιλέγει να ασκήσει ο προϊστάμενος. Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο ο επικεφαλής μπορεί να αντιμετωπίσει τα συγκεκριμένα ζητήματα που εκδίδουν τη μοναδική μονάδα κολεγίου (Bush & Glover, 2003).

Είναι μια μορφή εξουσίας, η οποία τώρα δεν προωθεί την άσκηση του να έχει αποτέλεσμα μέσω του ηγέτη ή την υιοθέτηση μεθόδων για την προώθηση της συνεργασίας. Απουσιάζει από αυτό το μαντεκό το σταθερό μέτρο μέσα στο οποίο μπορεί κανείς να οδηγήσει. Δεν είναι εφικτό να εξασκηθεί αυτό για όλες τις περιπτώσεις και επιπλέον τα θέματα που εισάγονται σε μια σχολική μονάδα. Αντίθετα, η άσκηση της κερδοφόρας διαχείρισης σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με παράγοντες χαρακτήρα, όπως η νοοτροπία των εκπαιδευτικών, τα όνειρα που θέτει ο ηγέτης και οι συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2007).

#### **1.4.8 Μεταμοντέρνα ηγεσία**

Το μεταμοντέρνο μάνατζμεντ βασίζεται πρωτίστως στην πραγματικότητα ότι ο χαρακτήρας έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, επομένως είναι ζωτικής σημασίας να προσαρμοστεί το μοντέλο διαχείρισης στις ανάγκες του. Πρεσβεύει τον μεταμοντερνισμό, τη διαδικασία βοήθειας στην ακριβή εμπειρία και την υποκειμενικότητα που τη χαρακτηρίζει. Κάθε χαρακτήρας μέλος της σχολικής γειτονιάς έχει αποκλειστική σημασία. Ο εξατομικευμένος τρόπος προσκόλλησης που αποκαλύπτει ο επικεφαλής βοηθά στην επιλογή της υπέροχης δομής της διοίκησης (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τους Spillane, Halverson και Diamond (2001), η μεταμοντέρνα ηγεσία αναμειγνύεται με τη δημοκρατική ηγεσία, η οποία οδηγεί στη χρήση δημοκρατικών αξιών στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής ζωής και της ευρύτερης κοινωνίας (Vitsilaki & Raptis, 2007).

Αυτή η δομή ηγεσίας συμβάλλει στο σύστημα αποσταθεροποίησης της απόλυτης διαχείρισης λόγω του γεγονότος ότι σχετίζεται με την αξία του άνδρα ή της γυναίκας, μπορεί να ερμηνεύσει και να αντιμετωπίσει προβλήματα που προκύπτουν και να τονίσει τα δικά του ηγέτη. Ενισχύει την τεχνική της ενσωμάτωσης του ηγέτη στην ομάδα, ενθαρρύνοντας την αποδοχή της «διαφορετικότητας» και εμποτίζει τον ηγέτη με ενέργεια και γνώση. Όπως αναφέρθηκε, αυτή η δομή διαχείρισης μπορεί να συνδυαστεί με τη συμμετοχική ηγεσία. Σε αυτό το πλαίσιο, το όραμα του ηγέτη δεν συνοδεύεται πλέον απαραίτητα από όλους τους υφισταμένους. Όσοι έχουν όραμα επιτρέπεται να το συγκεκριμενοποιήσουν. Έτσι τα οράματα είναι δυνατό να ενωθούν επιδεικνύοντας έναν κοινό σκοπό (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

#### **1.4.9 Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία**

Η καθοδηγητική ηγεσία ή παιδαγωγική όπως είναι γνωστή ως αλλιώς, εμφανίζεται βασικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει τα μέσα που χρησιμοποιεί ο πιο σημαντικός για να αποκτήσει υψηλότερες συνθήκες εκπαίδευσης και σπουδαστών. Οι πρακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το πλαίσιο βασίζονται κατά κύριο λόγο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η διοίκηση τόσο

σωστά όσο και ο διευθυντής της μονάδας του κολεγίου μπορεί να χρησιμεύσει τόσο σωστά στη μάθηση όσο και στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο προϊστάμενος έχει καθήκον να σταθμίσει την προσωπική του συμπεριφορά επιδεικνύοντας ακριβή φροντίδα. Το ίσο είναι πραγματικό για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτή (Leithwood & Jantzi, 2007). Αυτές οι συμπεριφορές είναι σε θέση να διαμορφωθούν μέσω της διαδικασίας συνεχών αξιολογήσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο, τη συμμετοχή των εκπαιδευτών σε πακέτα που έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Έτσι, η παιδαγωγική διαχείριση στοχεύει να κάνει τους μαθητές να ενισχυθούν και οι εκπαιδευτές να αναπτυχθούν πνευματικά (Harris, 2020).

### **1.5 Ο Διευθυντής**

Όπως υποστηρίζουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, ο τρόπος που εξοπλίζεται και λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται πρωτίστως στις αρχές του συγκεντρωτισμού. Στην ιεραρχία που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής της μονάδας του κολεγίου βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο, έχοντας περιορισμένο ρόλο. Όμως, ακόμη και σε αυτό το περιορισμένο πλαίσιο, ο ρόλος που παίζεται με τη βοήθεια του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη σχολή και προϋποθέτει την ύπαρξη διοικητικής, επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης (Μπρίνια, 2012).

Με τη σκέψη του «ρόλου» περιγράφεται το σύνολο των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων και των δικαιωμάτων, που πηγάζουν από τη θέση που κατέχει κανείς (Σαΐτης, 2002). Ο κυρίαρχος της μονάδας του κολεγίου είναι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος συγκεντρώνει τις ευθύνες και τις δυνάμεις σε φράσεις σχεδιασμού, διεύθυνσης, οργάνωσης και άσκησης χειραγώγησης στα μέλη. Ο επόπτης έχει εξαιρετικό ρόλο λόγω των επιλογών που πρέπει να κάνει και της θέσης που κατέχει. Οι κύριοι στόχοι του περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση της παράδοσης στο σχολείο, το καθαρό περπάτημα και την εκπροσώπηση των προσδοκιών των συντελεστών (Pont, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, θεμελιώδης είναι ο άνδρας ή η γυναίκα που μπορούν να αντιληφθούν την κατάσταση που επικρατεί, να επικεντρωθούν στον τρόπο διατήρησης



της ισορροπίας στο σχολείο, προάγοντας παράλληλα τις απαιτούμενες αλλαγές σύμφωνα με τις ανάγκες της τοπικής γειτονιάς και της κοινωνίας (Pasiardi, 2012). . Επίσης, χαρακτηρίζεται από αξίες χαρακτήρα και πεποιθήσεις συγκρίσιμες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις της διδακτικής μονάδας, βρίσκεται σε λεκτική ανταλλαγή με τα άλλα μέλη και λειτουργεί ως μανεκέν για την προώθηση της κουλτούρας. Εκφράζει την προσωπική του υπερηφάνεια για τις επιτυχίες που έγιναν στη μονάδα του κολεγίου (Κυθραιώτης κ.ά., 2010). Τέλος, όπως αναφέρει ο Τσάφος (2006), ο επόπτης έχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης του συνεταιριστικού κλίματος.

Τόσο η διοικητική όσο και η επιστημονική λειτουργία του διευθυντή της μονάδας σχολής αποφασίζονται με τη βοήθεια ισχυρικών υπουργικών αποφάσεων, ο τόπος που περιγράφονται οι υποχρεώσεις και οι αρμοδιότητές τους. Μεταξύ άλλων, ο διευθυντής της Σχολής θα πρέπει να συμβάλλει στην προετοιμασία της σχολικής κοινότητας, ώστε να θέτει και να αποκτά υψηλούς στόχους. Για νέους δασκάλους, αναλαμβάνει τη θέση του μέντορα. Εξασφαλίζει επίσης ότι το σχολείο λειτουργεί ως κέντρο καθοδήγησης δασκάλων. Αναλαμβάνει τον συντονισμό των εργασιών που εκτελούνται με τη βοήθεια των εκπαιδευτών και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα. Συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος συνοχής και αδελφικής αγάπης και ενθαρρύνει κάθε πρωτοβουλία. Παρουσιάζει στατιστικά στοιχεία στους εκπαιδευτές σχετικά με τις υποχρεώσεις τους, τις νομικές οδηγίες που τηρούν και την εφαρμογή τους. Συμβάλλει στην καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού, φοιτητών και γονέων. Επομένως, ο διευθυντής δεν χαρακτηρίζεται απόλυτα χρησιμοποιώντας τη θέση του εκτελεστή - εκτελεστή των διοικητικών καθηκόντων, αντιθέτως αναλαμβάνει το λειτούργημα του αρχηγού. Αυτός είναι ο άνδρας ή η γυναίκα που, μέσα από τις επιστημονικές του γνώσεις, μπορεί να μεταφέρει σε δασκάλους, φοιτητές και μητέρα και πατέρα τις απόψεις που αφορούν την αποστολή του σχολείου και εργάζεται για το κίνητρο της αναβάθμισης της μονάδας του κολεγίου (Brinia, 2012).

## **1.6 Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής**

Όπως υποστηρίζει ο Buradas (2005), η λειτουργία του ηγέτη είναι περίπλοκη και περιλαμβάνει την αντιμετώπιση ενός πλήθους λειτουργιών. Θεωρείται όμως

απαραίτητο να καταφέρει να διατηρήσει την αξιοπιστία και την ακεραιότητα που έχει, όπως και να παραμείνει σταθερός στη διαδρομή που αποφάσισε να ακολουθήσει. Λόγω της θέσης του, είναι ζωτικής σημασίας να διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα άτομα και τα χαρακτηριστικά τους. Πρέπει να επιδείξει ανθεκτικότητα σε τραυματικές καταστάσεις, δυνατότητα να καθοδηγήσει ανθρώπους, αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, προθυμία να υιοθετήσει κινητήρια συμπεριφορά και χάρισμα (Yukl & Mahsud, 2010).

Από την αξιολόγηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι για να χαρακτηριστεί ένας ηγέτης ως «αποτελεσματικός» πρέπει να υπάρχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Η ύπαρξη Genius και η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Handy, 1990).
- Το βλέμμα ενός αισθήματος ευθύνης σε επίπεδο άνδρα ή γυναίκας, η παρουσία της πίστης ότι η κρίση είναι μια τακτική κατάσταση και η παρουσία πραγματικού ενδιαφέροντος σχετικά με τις απόψεις και τις ιδέες που έχουν τα ανθρώπινα όντα (Σαΐτης, 2007).
- Η παρουσία της περιέργειας, που είναι ευεργετικό χαρακτηριστικό για το πρότυπο σύστημα ανάπτυξης (Κατσαρός, 2008).
- Η ύπαρξη ικανοτήτων, που οδηγούν στην τεχνική μεταμόρφωσης του οράματος, την ενδυνάμωση του ακαδημαϊκού προσωπικού, τη σταθερότητα, τη συνειδητή δράση, τη δημιουργικότητα, το λογισμικό ριζικών λύσεων, την ευαισθησία και τέλος την επαγγελματική του πληρότητα (Κατσαρός, 2008).
- Οι αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τον ίδιο τον ηγέτη τόσο όμορφα όσο ο αναλυτικός τρόπος σκέψης, η υποστήριξη, η αυτοεκτίμηση, η πρόκληση, η ύπαρξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με στρατηγικές αναρωτιούνται, ο σεβασμός για τα διαφορετικά μέλη της ομάδας, η ύπαρξη ομαδικής εργασίας, η επίδειξη προθυμίας για επίγνωση βελτίωση και πραγματοποίηση αλλαγών. Επιπλέον, η επίδειξη υπευθυνότητας, η εκτίμηση του περιβάλλοντος περιβάλλοντος, η άσκηση επιρροής, η ακεραιότητα, η πρωτοβουλία και τέλος η εκμάθηση των αρχείων που παρέχονται (Πασιαρδής, 2012).
- Επίδειξη προθυμίας για εξέταση από διαφορετικά μέλη, επίδειξη επιμονής για την επίτευξη υπερβολικών στόχων, επίδειξη ευελιξίας στο πλαίσιο του gadget

και τέλος, κρίσιμες αξίες, δέσμευση και προσαρμοστικότητα (Πασιαρδής, 2014).

Ο Μπουραντάς (2017) υποστηρίζει ότι οι «αποτελεσματικοί» ηγέτες πρέπει να χαρακτηρίζονται από τη χρήση αισιοδοξίας και ακεραιότητας. Ταυτόχρονα, πρέπει να γνωρίζουν τους κινδύνους που μπορούν επίσης να αντιμετωπίσουν. Τέλος, να χαρακτηρίζεται μέσω της δυνατότητας εναλλαγής αλλά και μέσω της διάθεσης για μάθηση.

Η Ζιάκα (2014) αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας είναι ένα κυρίως περίπλοκο και δύσκολο ζήτημα που ανησυχεί τους ερευνητές. Αλλά υπάρχει συμφωνία για την πραγματικότητα ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Οι Καλλιόντζη και Ιορδανίδης (2019) παρατήρησαν ότι η πίστη ότι η φανταστική ηγεσία είναι επιβεβλημένη συνιστώσα του εκπαιδευτικού συστήματος και έχει μοναδικό ρόλο στην κατεύθυνση του σχολείου προς την επιτυχία είναι αρκετά διαδεδομένη, μια άποψη με την οποία συμφωνεί και ο Harris (2002).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), τα αποτελεσματικά κολέγια σχετίζονται με την παρουσία θετικών ηγετών. Η ουσία που χαρακτηρίζει τη διοίκηση έχει να κάνει με τον επηρεασμό και τη διευκόλυνση του άνδρα ή της γυναίκας και τις συλλογικές προσπάθειες για την επίτευξη συχνών στόχων. Οι ηγέτες είναι σε θέση να επιτύχουν βελτίωση στη συνολική απόδοση ενός πληρώματος ή ενός οργανισμού μέσω του επηρεασμού της μεθόδου που με τη σειρά του καθορίζει την απόδοση (Yukl, 2012). Επομένως, όπως υποστηρίζουν οι Πασιαρδής και Πασιαρδής (2006), η ηγετική θέση που αναλαμβάνει ο διευθυντής είναι ένας από τους κύριους συνεισφέροντες σε ένα σχολείο υψηλής ποιότητας.

Για τον Κουτούζη (2012), ένας καλός προϊστάμενος μιας κολεγιακής μονάδας είναι σε θέση να προχωρήσει στην αξιοποίηση των περιθωρίων της σχετικής αυτονομίας που έχει, προκειμένου να χειραγωγήσει ώστε να τακτοποιήσει και να χρησιμοποιήσει επιπρόσθετα το καθένα τα ανθρώπινα περιουσιακά στοιχεία και τις υποδομές που έχει στη διάθεσή του. . Ο πλεονεκτικός ηγέτης μπορεί να αναλύσει την κατάσταση και να εντοπίσει συμπεριφορές με τη βαρύτητα. Και η ικανότητα να ανακαλύπτεις τις συμπεριφορές που είναι φανταστικές και να τις προσαρμόζεις στην κατάσταση

πραγμάτων που επικρατεί κάθε φορά, περιγράφεται μέσω του Yukl (2012) χρησιμοποιώντας τη χρονική περίοδο «ευελιξία συμπεριφοράς».

Σύμφωνα με τον Harris (2020), ο επικεφαλής υψηλής ποιότητας είναι ο διευθυντής του σχολείου που μπορεί να κερδίσει την ευθυγράμμιση του προσωπικού του κολεγίου και των μαθητών με το δικό του όραμα. Είναι το άτομο που επιτυγχάνει την υψηλής ποιότητας μετάδοση και ταυτόχρονα τη δυναμική αποστολή της μονάδας του κολεγίου προς το προσωπικό, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινότητα. Επιπλέον, με τη συμπεριφορά και τη δράση τους, η σωστή λεκτική ανταλλαγή και συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία εκείνου του εργασιακού κλίματος που ευνοεί την προώθηση των ονείρων της σχολικής μονάδας. Παράλληλα ενισχύει τους συναδέλφους ώστε να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια (Πασιαρδής, 2004). Η Χατζηπαναγιώτου (2012) προσθέτει ότι απαραίτητη ιδιότητα του θετικού προϊσταμένου είναι η καλλιέργεια ενός κολεγιακού κλίματος, στο οποίο υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αλληλοβοήθεια σε κάποιο σημείο των προσπαθειών βελτίωσης και αλλαγής.

Για τον Σαΐτη (2014), η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη δεν συνδέεται πλέον αποκλειστικά με τις ικανότητές του, αλλά με το σύνολο του χαρακτήρα του και πιο συγκεκριμένα, με τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες που ασπάζεται. Επίσης, ο εκλεκτός προϊστάμενος χαρακτηρίζεται από μαθητεία και είναι δια βίου μαθητής, καθώς επιδιώκει να αποκτήσει όσες περισσότερες δυνατότητες και πληροφορίες είναι βιώσιμες και να βελτιωθεί (Καλογιάννης, 2016. Πασιαρδής, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις αλλαγές των προαπαιτούμενων (Yukl & Mahsud, 2010).

Όπως επισημαίνει ο Fullan (2020), τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη επιπλέον και μεγαλύτερων σύνθετων προβλημάτων. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να αναληφθούν είδη διαχείρισης που είναι πιο ενεργητικοί και δυναμικοί. Οι ηγέτες πρέπει να απαντούν σε απρόβλεπτες καταστάσεις. Για τους Yukl και Mahsud (2010) σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία απαιτείται να είναι ιδιαίτερα προσαρμοστική και ευέλικτη προκειμένου να είναι σε θέση να προσαρμοστεί στην επικρατούσα κατάσταση. Εξηγήστε γιατί πρέπει να επιδιώκεται μια εναλλακτική λύση, ενώ χτίζετε την αφοσίωση και να έχετε εμπιστοσύνη στη νέα πρωτοβουλία και στρατηγική.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Στοιχεία διοικητικής θέσης Ηγεσίας της γυναίκας**

### **2.1 Εισαγωγή**

Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε όλους τους βαθμούς κατάρτισης είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες. Ωστόσο, η μεγάλη ποικιλία όσων βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις είναι περιορισμένη, αντανακλώντας την ανισότητα των φύλων ακόμη και στον εκπαιδευτικό τομέα. Μεταξύ των φαινομένων που συναντώνται είναι αυτό της «γυάλινης οροφής» και της «στερεότυπης απειλής», καθένα από τα οποία έχει μελετηθεί σε βάθος. Επίσης, η δραστηριότητα των επαγγελματιών στοχεύει στην ευκαιρία να υπάρξει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και οικιακής ζωής και των προσπαθειών που έχουν γίνει για να επιτευχθεί αυτό.

### **2.2 Ιστορική αναδρομή**

Εξετάζοντας τα ιστορικά δεδομένα, διαπιστώνει κανείς ότι όλοι οι πολιτισμοί μέχρι τον 19ο αιώνα παρουσίαζαν υπερβολικές γυναικείες προσωπικότητες στη μουσική, την τέχνη, την ιστορία, τα γράμματα και τα καλύτερα γραφεία. Στις γυναίκες είχαν δοθεί κύριοι ρόλοι στα έργα των τραγωδιών υψηλής ποιότητας, αλλά μέχρι το 1917 στο u . s . ένα . Οι κυρίες δεν είχαν επιτραπεί να περιμένουν καμία άλλη δημόσια λειτουργία εκτός από αυτή του εκπαιδευτή (Κακλαμανάκη, 1979).

Τον δέκατο πέμπτο και τον δέκατο έκτο αιώνα, τα κορίτσια συνήθιζαν να παραμένουν στο εσωτερικό του σπιτιού, εκτός από τις ανώτερες κοινωνικές οδηγίες όπου οι γυναίκες λάμβαναν κάποια μορφή εκπαίδευσης. Ωστόσο, καθώς έγινε αντιληπτό ότι η έμπειρη κυρία ήταν κάποτε σε θέση να βοηθήσει τον σύζυγό της και την κοινωνία, τα πράγματα άλλαξαν. Τον δέκατο ένατο και τον 20ο αιώνα στην Ελλάδα, οι γυναίκες συμμετείχαν στον Αγώνα για την Ανεξαρτησία και σταδιακά διεκδίκησαν το δέον τους στην εκπαίδευση. Ωστόσο, στην καθιέρωση ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο φύλων στη σχολή ήταν ισχυρός. Το δικαίωμα για τις Ελληνίδες κυρίες να μαθαίνουν για τον πρώτο βαθμό εκπαίδευσης νομοθετήθηκε με το διάταγμα του 1834. Αλλά η φοίτησή τους περιελάμβανε πιο απλουστευμένα μαθήματα, που στόχο είχαν να «ηθικοποιήσουν» τις γυναίκες και να τις συνδυάσουν για να εκπληρώσουν τους συνήθεις ρόλους της συζύγου και των της μητέρας. Την ίδια στιγμή η συνεκπαίδευση απαγορευόταν. Η

δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους γινόταν εξ ολοκλήρου μέσω Παρθεναγωγείων, σκοπός των οποίων ήταν κάποτε η εκπαίδευση γυναικών σε ρόλους οικοδέσποινας και κόρες (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1994).

Στις αρχές του 20ου αιώνα στην Ελλάδα υπήρχαν δύο διαθέσιμες επιλογές για την εκπαίδευση του κοριτσιού. Η πρώτη ήταν η τακτική διακοσμητική εκπαίδευση και η δεύτερη η εκπαιδευτική ενασχόληση (Μαραγκουδάκη, 2005). Στη δεκαετία του 1960, κατά τη διεξαγωγή έρευνας για την εγκατάλειψη της σχολής, διαπιστώθηκε ότι οι κυρίες εγκατέλειπαν τη βασική εκπαίδευση για να μεγαλώσουν νεότερα μέλη του νοικοκυριού, να βοηθήσουν στην οικογένεια και στην εργασία. Η προσοχή της οικογένειας επικεντρωνόταν στην εκπαίδευση των αγοριών (Helios, 1990).

Η δεκαετία του 1970 σημείωσε μεγαλύτερη αύξηση στη συμμετοχή των Ελληνίδων στην εκπαίδευση. Επίσης, το 1979 καταργήθηκε η αμιγής εκπαίδευση και καθιερώθηκε η συνδυασμένη εκπαίδευση. Την τελευταία δεκαετία, έχουν γίνει συντονισμένες προσπάθειες για την προώθηση θεμάτων φύλου και ισότητας, όπως εφαρμογές ευαισθητοποίησης και μαθήματα παρέμβασης. Η ανάληψη των πρώτων γυναικών εκπαιδευτών έγινε στην περιοχή της πόλης, ιδιαίτερα στις περιοχές της Ερμούπολης, της Αίγινας, του Ναυπλίου, του Άργους και της Αθήνας. Πρόκειται δηλαδή για περιοχές που, προεπαναστατικά, ενσωματωμένα στοιχεία από τη δυτικοκεντρική κοινωνική εμπειρία και κουλτούρα, ή μεταεπαναστατικά, εμφάνιζαν παράγοντες των νέων απαιτήσεων της κοινωνικής ζωής, που μετέφεραν τα νοικοκυριά του ενοριακού ελληνισμού μέσω της εγκατάστασής τους. Η κεντρική τόσο σωστά όσο και η διδακτική διοίκηση στόχευε παλιά σε αυτά τα αστικά κέντρα, συμβάλλοντας κατά συνέπεια στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για τις κυρίες να είναι επαγγελματικά ζωηρές στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ανάδυση της ανάγκης να καθοδηγηθεί ο εαυτός του ή η πλήρης οικογένεια, όπως και άλλοι παράγοντες, συνέβαλε στην άρση της απαγόρευσης εργασίας για γυναίκες από τις κεντρικές τάξεις (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η παρουσία αμφισβήτησης των κοινών μορφών κοινωνικής ζωής, που ουσιαστικά σηματοδοτεί την έξοδο των κοριτσιών από τον οικιακό χώρο καθώς και την είσοδό τους στην αγορά εργασίας και τη μισθωτή εργασία, η επικράτηση αυτής της μόδας του κοινωνικού τρόπου ζωής και κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με τα φύλα και η υποβοήθησή τους, η ύπαρξη αυστηρής αστικής ηθικής και η κοινωνική συμπεριφορά των κυριών που τη συνοδεύει, η απουσία εκπαιδευτικής εμπειρίας στη σχολική

εκπαίδευση των κοριτσιών και οι δυσκολίες που προκύπτουν από αυτήν, η ουσιαστικά ανδροκρατούμενη εκπαιδευτική και διοικητικό σπίτι είναι τα όρια και τα εμπόδια που έπρεπε να αντιμετωπίσουν τα πρώτα κορίτσια που εξασκούσαν τη διδακτική καριέρα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Σε αυτό το αντιφατικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτές της Πρώτης Κυρίας μέσω του ελέγχου της εκπαιδευτικής δράσης τους αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν τις προσαρμογές ως προς τις ακαδημαϊκές επιθυμίες που δείχνουν οι τάξεις του κέντρου, για να αξιοποιούν τα διοικητικά και ακαδημαϊκά κτίρια που υπάρχουν και τις πιθανότητες για πρόσβαση στα δίκτυα ισχύος. Επιπλέον, αναπτύσσουν και δημιουργούν τα δικά τους δίκτυα υποστήριξης, λεκτικής ανταλλαγής και εξουσίας, ενισχύοντας την κοινωνική τους παρουσία και την εκπαιδευτική τους δύναμη. Τέλος, καταφέρνουν να επωφεληθούν από τις θεσμοθετημένες τακτικές για να επεκτείνουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, να κινηθούν στο αντικείμενο για να ενισχύσουν την επαγγελματική τους λειτουργία και να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να αποκτήσουν επίγνωση και αποδοχή (Dalacouga, 2012).

Όπως επισημαίνει η Ταμπούκου (2000), παρά το πλήθος των παραδόξων, οι πρώτες γυναίκες που ανέλαβαν το ρόλο της εκπαιδευτριάς μέσα από τις αντιφατικές αλλά και μεταβαλλόμενες κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες, όπως και η διαχείρισή τους, φαίνεται να επεξεργάζονται μια φωτογραφία τους, που είναι διαφορετική. Αυτή η φωτογραφία τους ώθησε να ξεπεράσουν κοινωνικά εμπόδια και περιορισμούς που δημιουργήθηκαν λόγω φύλου.

### **2.3 Υποαντιπροσώπηση γυναικών σε θέσεις διοίκησης - ερμηνευτικές προσεγγίσεις**

Είναι αλήθεια ότι ο μεγαλύτερος αριθμός δασκάλων είναι γυναίκες. Αν και ο αριθμός των κυριών που καταλαμβάνουν υψηλές διοικητικές θέσεις αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, η ποικιλία αυτών που καταφέρνουν να προχωρήσουν μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαρκώς μικρή. Για την ερμηνεία των όρων που συμβάλλουν στη μέθοδο της απομάκρυνσης των κυριών από τις θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας, έχουν διατυπωθεί διάφορες ερμηνευτικές τακτικές καθώς και θεωρητικά μοντέλα (Δαλακούρα, 2012).

Πιο αναλυτικά, έχουν αναπτυχθεί διαδικασίες που αποδίδουν το καθήκον του αποκλεισμού στις ίδιες τις κυρίες και κυρίως στην απουσία φιλοδοξίας εκ μέρους τους, αυτοπεποίθησης και μειωμένων ικανοτήτων για την εκτέλεση διοικητικών εργασιών. Ωστόσο, αυτές οι θεωρίες έχουν επικριθεί έντονα, καθώς σχετίζονται με την έλλειψη φιλοδοξιών, η έρευνα δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτές είναι φιλόδοξες, ωστόσο αναγκάζονται λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων να καθυστερήσουν τις φιλοδοξίες τους, έως ότου αυτά τα καθήκοντα πάψουν να υπάρχουν. Επομένως, μπορεί κανείς να ξεχωρίσει ότι δεν είναι τυχαίο ότι οι γυναίκες που καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις είναι συνήθως μεγαλύτερες (Daraki, 2007).

Ορισμένες τεχνικές ερμηνεύουν αυτό το φαινόμενο ως τελικό αποτέλεσμα των κοινωνικών μελών της οικογένειας και των νομισματικών δομών. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι είναι αποτέλεσμα του καπιταλιστικού τρόπου με τον οποίο τελειώνει η οικονομική επιχειρηματική επιχείρηση και η πατριαρχική μορφή των κοινωνιών στα δυτικά έθνη (Daraki, 2007).

Οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2002) αναφερόμενοι στα στοιχεία που εμποδίζουν τις γυναίκες να καταλάβουν υπερβολικές θέσεις στη διοικητική ιεραρχία και να δημιουργήσουν επαγγελματικά, τις κατατάσσουν σε εσωτερικές και εξωτερικές. Η κατηγορία του εσωτερικού περιλαμβάνει αυτά που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ανδρών και γυναικών και την ιδιοσυγκρασία τους, όπως χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, απουσία ιδιωτικών κινήτρων, κακή ανταπόκριση στην κριτική κ.λπ. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν αυτούς που σχετίζονται με θεσμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, που δεν συμβάλλουν πλέον στην ανάδειξη των γυναικών σε ηγετικές θέσεις. Αυτά προβληματίζουν ιδιαίτερα τις διακρίσεις με βάση το φύλο ως υποκατάστατο από τις δεξιότητες και τις ικανότητες.

Με βάση την παραπάνω διαίρεση, οι Hansot και Tyack (1981), όπως αναφέρθηκε μέσω του Taki (2009) πρότειναν τρία μοντέλα. Στην πρώτη, η έμφαση δίνεται στο άτομο - τη γυναίκα, που βρίσκεται αντιμέτωπη με εσωτερικά εμπόδια. Αυτά είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης και των στερεοτύπων, που αφορούν τους ρόλους που έχουν τα δύο φύλα και εργάζονται για να κατευθύνουν τη συμπεριφορά της γυναίκας και να την εμποδίσουν να αναπτυχθεί. Έτσι, η ίδια η γυναίκα ευθύνεται για



την αδυναμία της να ενισχυθεί σε διοικητικές θέσεις στο αντικείμενο της εκπαίδευσης. Το 2ο μανεκέν τονίζει τα σχετικά εμπόδια

με το σχήμα ωστόσο επιπλέον τη λειτουργία του οργανισμού. Αυτά περιλαμβάνουν την ανδρική ηγεμονία τόσο ωραία όσο και ο αυτοπεριορισμός που είναι ικανός μέσω των κοριτσιών σε δουλειές που στερούνται δυνατοτήτων και χαρακτηρίζονται από τη βοήθεια χαμηλής ορατότητας και κύρους. Το τελευταίο μοντέλο δίνει έμφαση στην κυριαρχία των ανδρών σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ανάπτυξης, γεγονός που δημιουργεί εμπόδια στα κορίτσια όταν προσπαθούν να αναλάβουν θέσεις στη διοίκηση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανυψωμένη θέση και εξουσία.

Οι γυναίκες θεωρούνται θύματα που θέλουν να επανακοινωνικοποιηθούν προκειμένου να ταιριάζουν στον ανδροκρατούμενο κόσμο. Επομένως, τα κορίτσια που καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις παραγκωνίζουν τη θηλυκότητά τους για να στηθούν σε αυτή τη θέση. Επιπλέον, υιοθετούν χαρακτηριστικά αντρών και ισχυρίζονται ότι προβλέπουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση με τρόπο που είναι αποκλειστικός από αυτόν που παρατηρείται με τη χρήση ανδρών (Πιτσάβα - Διαμαντίδου, 2010). Ο Coleman (2000) απαντώντας στην παραπάνω άποψη, περιέγραψε την ύπαρξη αντιπάθειας στη φάση της γυναίκας που εμπλέκει το μοντέλο διοίκησης που παρατηρείται μέσω των ανδρών, κάτι που τις απωθεί από τη διαδικασία διεκδίκησης διοικητικών θέσεων.

#### **2.4 Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»**

Η χρονική περίοδος «εφέ γυάλινης οροφής» φάνηκε για πρώτη φορά το 1984, στο πλαίσιο ενός άρθρου στο περιοδικό «Adweek». Αυτό είχε δεσμευτεί κάποτε σε μια γυναίκα – επιχειρηματία, που κάποτε δραστηριοποιήθηκε αποτελεσματικά στο αντικείμενο της επικοινωνίας. Όπως υποστήριξε στη συνέντευξή της, οι κυρίες έχουν φτάσει πλέον σε ένα γυάλινο ταβάνι (Falk, 2003). Το 1986, δημοσιογράφοι της «Wall Street Journal» επινόησαν τον όρο «γυάλινη οροφή». Αυτή η χρονική περίοδος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα εμπόδια και τα αόρατα εμπόδια, σύμφωνα με τις προκαταλήψεις, που δημιουργούν εμπόδια και όρια στην επαγγελματική ανέλιξη του

γυναικείου φύλου σε υψηλόβαθμες και ηγετικές θέσεις στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Πιτσάβα - Διαμαντίδου, 2010) .

Σύμφωνα με τους Vakola και Νικολαου (2012) σε όλες σχεδόν τις ανεπτυγμένες χώρες, υπάρχει σαφές χάσμα μεταξύ της εκπροσώπησης των γυναικών στο σύνολο του ανθρώπινου ενεργητικού και της απεικόνισής τους σε διοικητικές θέσεις.

Συγκεκριμένα στην Ευρώπη, το 44% του ανθρώπινου δυναμικού είναι γυναίκες, ενώ μόνο το 15% βρίσκεται σε θέση που αναλαμβάνει καθήκοντα ταχείας λειτουργίας. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το 1/2 της κορυφής χιλίων εταιρειών δεν περιλαμβάνει πλέον κυρίες σε ανώτερες θέσεις. Επομένως, γίνεται αντιληπτή μια στατικότητα, ένα αόρατο όριο που είναι τεχνητό, που εμποδίζει τις κυρίες να καταλάβουν επαρκώς υψηλές διοικητικές θέσεις.

Γενικότερα, το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» αναφέρεται σε εκείνα τα εμπόδια που αποτρέπουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών και την περιορίζουν σε διοικητικά καθήκοντα που είναι χαμηλότερα στην ιεραρχία. Αυτό έχει κυρώσεις ακόμα και στον μισθό τους, καθώς δεν είναι γενικό ότι μια γυναίκα έχει υψηλότερα έσοδα από έναν άνδρα. Αντίθετα, η αποδοχή αυτού του ζητήματος θα οδηγούσε σε διαταραχές της σταθερότητας μεταξύ των δύο φύλων και διατάραξη της διαδρομής της ιστορίας, που επιθυμεί το αρσενικό πρότυπο να είναι «φορέας και προστάτης», ενώ η γυναίκα συνήθως αναμιγνύεται με το νοικοκυριό (Πιτσαβά-Διαμαντίδου, 2010).

Ο Δερμανάκης (2004) υποστηρίζει ότι το δίπλωμα του προβλήματος που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες όταν προσπαθούν να αναπτύξουν τη σταδιοδρομία τους στο ίδιο εύρος με τους άνδρες εκτιμάται ότι αντιστοιχεί στην έκταση του φαινομένου της «γυάλινης οροφής». Οι μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι, οι ικανότητες και η συνήθης στρατηγική των γυναικών σε επιστημονικά ζητήματα είναι ακριβώς όμοιες με αυτές που ακολουθούνται από τους άνδρες. Επομένως, η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα ανώτατα επίπεδα της ιεραρχίας διαπιστώνεται, ακόμη και στους τομείς όπου οι γυναίκες κυριαρχούν αριθμητικά, όπως για παράδειγμα στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι λόγοι που ευθύνονται για αυτήν την κατάσταση είναι σοβαροί και περίπλοκοι (Βόζεμπεργκ, 2015).

Οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες λαμβάνουν στερεότυπη συμπεριφορά στο χώρο εργασίας τους. Τους αποδίδονται τακτικά στερεότυπα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα, όπως η ευγένεια, η εγκαρδιότητα και η ευαισθησία, τα οποία εναλλάξ συμβάλλουν στη συχνή φωτογράφιση ότι αυτού του είδους τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα είναι επιπλέον εφαρμόσιμα σε κοινωνικά επαγγέλματα. Στον αγώνα που οι γυναίκες προσπαθούν να καταστρέψουν αυτές τις στερεότυπες συμπεριφορές και να δηλώσουν μεγαλύτερες ιεραρχικές δουλειές, αντιμετωπίζουν την απόρριψη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα ανθρώπινα όντα έχουν επιπλέον εμπιστοσύνη στους άνδρες για να καταλάβουν ηγετικές θέσεις λόγω των χαρακτηριστικών τους όπως η γενναιότητα, η τόλμη και η αποφασιστικότητα. Ως αποτέλεσμα, τα κορίτσια εργάζονται σε δουλειές που έχουν πολύ λιγότερο κύρος και έχουν μειωμένο βαθμό αμοιβής (Βόζεμπεργκ, 2015).

Η Ζιώγου - Καραστεργίου (2006) υποστηρίζει ότι ο αποκλεισμός των γυναικών από διοικητικές θέσεις λειτουργεί επιπλέον ως πρόβλημα για τις φοιτήτριες που παύουν να στερούνται μοντέλων γυναικείας θέσης. Αυτό επηρεάζει τα μελλοντικά τους σχέδια. Οι επιπτώσεις του αντίκτυπου της «γυάλινης οροφής» στις επιχειρήσεις περιλαμβάνουν την αποτυχία αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της εταιρείας, την αποτυχία βελτίωσης των δεξιοτήτων των γυναικών, τη σπατάλη εργατικού δυναμικού, τη φυγή κερδών, το κόστος για επαναπρόσληψη και καθοδήγηση νέων ανθρώπων για να υποκαταστήσουν τα κορίτσια που φεύγουν, την αγανάκτηση και στο τέλος την απογοήτευση που βιώνουν οι γυναίκες. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η αρνητική επίδραση στην παραγωγικότητα και η έλλειψη διαφορετικότητας στην ομάδα των εργαζομένων της επιχείρησης ή του οργανισμού (Πιτσάβα - Διαμαντίδου, 2010).

Οι αιτίες της «γυάλινης οροφής» χαρακτηρίζονται στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε άνδρα ή γυναίκα και σε προσωπικό επίπεδο, ωστόσο σε κοινωνικό και οργανωτικό επίπεδο. Ωστόσο, τα όρια είναι πολύ πιθανό να ενισχυθούν με τη βοήθεια κοινωνικών στάσεων, προκαταλήψεων και έλλειψης υποστήριξης. Ο Metcalfe (1995) αναφερόμενος στον προβληματισμό του για την εισαγωγή ορίων στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης, αποτελείται από τρία στοιχεία από αυτά, τα οποία έχουν άσχημη επίδραση. Αυτά είναι τα κριτήρια που

θέτουν οι άνδρες, οι μέθοδοι και επιπλέον οι μονάδες που συνδέονται τακτικά με το αντρικό περιεχόμενο των εγκαταστάσεων διαχείρισης της αντίθεσης και τέλος, οι αξιολογητές που είναι γενικά άντρες και διακατέχονται από προκαταλήψεις σχετικά με τη θέση της γυναίκας, σε διοικητικές θέσεις.

Πολλά παροτρύνουν τα κορίτσια να αναζητήσουν περισσότερες ειδικές επιχειρηματικές γνώσεις και να εργαστούν σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής». Ωστόσο, αυτή η προτροπή είναι αποκλειστικά μια προσπάθεια μείωσης της υποτιθέμενης διαφοράς μεταξύ των δύο φύλων. Προτείνονται συγκεκριμένες κινήσεις που μπορούν να υιοθετηθούν με τη βοήθεια τόσο των ίδιων των κυριών όσο και της ευρύτερης κοινωνίας, προκειμένου να προωθηθεί η επαγγελματική τους εξέλιξη. Σε αυτό το πλαίσιο, προειδοποιείται η λήψη κατάλληλων πολιτικών. Ειδικότερα, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών έχει προχωρήσει στη δημιουργία σχετικού θεσμικού πλαισίου και στη σηματοδότηση συμβάσεων που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων. Επιπλέον, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να ενισχυθούν αυτές οι δράσεις, ενώ επιπλέον πρέπει να δημιουργηθούν πρόσθετες εφαρμογές σε πανελλαδικό επίπεδο για να βοηθηθούν οι γυναίκες στον τομέα των ειδικών (Βόζεμπεργκ, 2015).

Μια άλλη προτεινόμενη λύση είναι η εφαρμογή πακέτων και ασφαλιστηρίων συμβολαίων μέσω φορέων και οργανισμών, προκειμένου να επιτευχθεί η άρση αυτού του φαινομένου. Επίσης, πρέπει να θεσπιστούν ειδικοί νόμοι για τον καθορισμό των αναλογιών μεταξύ ανδρών και γυναικών σε εταιρείες και οργανισμούς. Επιπλέον, ως τεχνική αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου προτείνεται η λειτουργία των εγκαταστάσεων αντίθεσης και η επίγνωση μιας προσωπικής συνέντευξης για τη διάρκεια της οποίας εταιρείες και εταιρίες φροντίζουν ώστε οι υπεύθυνοι να έχουν το άριστο coaching. Έτσι αποφεύγεται ο μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι γυναίκες χρειάζεται να μην λαμβάνουν υπόψη τα στερεότυπα που αντιμετωπίζουν και πρέπει να θέτουν υψηλές επιθυμίες με κατευθυντήρια αρχή την επιθυμία για ανάπτυξη (Βόζεμπεργκ, 2015).

## **2.5 Το φαινόμενο «απειλή του στερεοτύπου»**

Τα στερεότυπα των φύλων που ενσταλάχθηκαν στην παιδική ηλικία μπορούν να ενισχυθούν σε κάποιο στάδιο της ζωής ενός ατόμου και χρόνια αργότερα να εμφανιστούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Έχει διαπιστωθεί ότι η αυτοπεποίθηση των ανδρών αυξάνεται καθώς αυξάνονται οι υποχρεώσεις και οι υποχρεώσεις, ενώ οι γυναίκες συνεχίζουν να αισθάνονται πιο ανίσχυρες και κατά συνέπεια περιορίζουν ή και περιορίζουν τις φιλοδοξίες που έχουν. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την επιδείνωση του κοινωνικού και ψυχολογικού φαινομένου που αναφέρθηκε παραπάνω (Blackmore & Sachs, 2007).

Όπως υποστηρίζεται, όταν τα άτομα μιας ομάδας βλέπουν ή διαλέγουν ένα τρομερό στερεότυπο, έχουν την τάση να συμμορφώνονται περισσότερο με αυτό, ακόμα κι αν αναγνωρίζουν ότι περιλαμβάνει μια αρνητική στάση. Η συμπεριφορά τους συνδέεται με την πραγματικότητα ότι πλέον δεν προτιμούν να είναι αποκλειστικοί από την υπόλοιπη ομάδα. Είναι αλήθεια ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να ανήκουν σε μια ομάδα, ακόμα και στην περίπτωση που τα χαρακτηριστικά της δεν ανακαλύπτονται πλέον με απόλυτο τρόπο με την ιδεολογία ή τον χαρακτήρα του ατόμου. Για παράδειγμα, τα αγόρια θεωρούνται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα στην επιστήμη και μπορούν να χειριστούν τους υπολογιστές με εξαιρετικό τρόπο. Από την άλλη πλευρά, ο κίνδυνος του στερεοτύπου λειτουργεί ως αποθάρρυνση προς τα κορίτσια και τα οδηγεί να μην έχουν πλέον αλληλεπίδραση σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την επιστήμη (Blackmore & Sachs, 2007).

Η ίδια κατάσταση επικρατεί στον τομέα των ειδικών όσον αφορά τις γυναίκες. Το στερεότυπο που επικρατεί για την εργαζόμενη κυρία έχει δύο κατευθύνσεις. Στην πρώτη εντάσσεται η περίπτωση της κερδοφόρας εργαζόμενης, η οποία ακολουθεί την επαγγελματική της πορεία, χωρίς να δίνει μεγάλη σημασία στην ιδιωτική της ζωή. Το 2ο αποτελείται από την περίπτωση της εργαζόμενης μητέρας, η οποία ανταποκρίνεται στο προκαθορισμένο επαγγελματικό της καθήκον, εκτός του ότι χαρακτηρίζεται με τη βοήθεια επιπλέον διεκδικήσεων για καριέρα και ανέλιξη. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση γίνεται αντιληπτό ότι το θηλυκό δεν είναι απαραίτητο ή ικανό να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα, στην οποία συνδυάζονται καριέρα και κοινωνική λειτουργία ως σύζυγος και μητέρα (Steele & Aronson, 2004).

Ο στερεότυπος κίνδυνος είναι πιθανό να βάλει τους ανθρώπους σε κατάσταση άγχους και να συμβάλει στην απόσπαση της προσοχής όσων έρχονται αντιμέτωποι με αυτόν. Για παράδειγμα, εάν ένας άνδρας ή μια γυναίκα επιδιώκει να εκτελέσει μια σκληρή δοκιμασία, η παρουσία στερεότυπης απειλής είναι κατά πάσα πιθανότητα να τους αποτρέψει από το να συγκεντρωθούν σε αυτό το τεστ, ενώ τους επιτρέπει να δώσουν την πλήρη προσοχή τους σε κάτι που θα οδηγήσει σε μείωση σκορ από το ότι θα έδινε προσοχή εκτός από την παρουσία περισπασμών. Αυτό είναι ένα φαινόμενο που οι άνθρωποι μπορούν να ταξιδέψουν μόνο εάν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου το αρνητικό στερεότυπο είναι σημαντικό για την ομάδα στην οποία ανήκουν. Ένα παράδειγμα αυτού είναι όπου μια κυρία είναι πιθανό να οδηγήσει κάποιο είδος στερεότυπου κινδύνου σε ένα μάθημα επιστήμης μαθηματικών ή φορητού υπολογιστή, αλλά δεν αναμένεται να σκοντάψει αυτόν τον κίνδυνο σε μια κατηγορία ανθρωπιστικών επιστημών (Steele & Aronson, 2004).

Μια μελέτη που ασχολήθηκε με την τάση των γυναικών να κάνουν επενδύσεις σε οργανισμούς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η τάση τους να κάνουν επενδύσεις και να αναλαμβάνουν κινδύνους θα αυξηθεί καθώς αυξάνεται η πλειοψηφία του γυναικείου φύλου τους στο ίδιο πλήρωμα. Αυτή η συμπεριφορά συνδέεται με το στερεότυπο ότι οι γυναίκες είναι ιστορικά ιδιαίτερα προσεκτικές όταν πρόκειται για επενδύσεις. Επομένως, οι επιπλέον κυρίες στην ομάδα, τόσο λιγότερο πιθανό ήταν να κλονίσουν αυτήν την πεποίθηση και να λειτουργήσουν παίρνοντας περισσότερο ρίσκο. Αυτό το εύρημα που αναφέρεται ως παράδειγμα αποδεικνύει ότι η «στερεοτυπική απειλή» είναι σε θέση να επηρεάσει και να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των ανθρώπων στις συνθήκες και τις περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής (Steele & Aronson, 2004).

## **2.6 Ισορροπία επαγγελματικής - οικογενειακής ζωής**

Ο όρος "συμφιλίωση ή σταθερότητα της ζωής των ειδικών και της οικιακής ζωής" αναφέρεται στον όρο "ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής" που χρησιμοποιείται στην αγγλική γλώσσα. Αυτό σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν την παροχή περίθαλψης, την αγορά εργασίας και τις πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας που υιοθετήθηκαν σε επίπεδο βασιλείου, αντιμετωπίζοντας τη δυσκολία της ισότητας των φύλων (Αλιπράντη-Μαράτου, Κάτσης & Παπαδημητρίου, 2016). Η ισορροπία

επαγγελματικής και προσωπικής ζωής έχει επιρροή σε ζωτικούς και διάφορους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, στον οικονομικό τομέα είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία των συνθηκών που χαρακτηρίζουν το μισθολογικό και συνταξιοδοτικό χάσμα μεταξύ των δύο φύλων. Στον κοινωνικό τομέα επηρεάζει τον τρόπο κατανομής των καθηκόντων στην προσωπική και δημόσια σφαίρα, συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή στερεοτύπων για το φύλο. Τέλος, γίνονται αντιληπτά τα αποτελέσματα που ασκούνται ακόμη και στον δημογραφικό τομέα (Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Γυναικών και την Ισότητα των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 2016).

Τον εικοστό αιώνα, ο προβληματισμός σχετικά με την εξισορρόπηση της έμπειρης και προσωπικής ζωής, ήταν κάποτε καρποφόρος σε μεγάλο βαθμό και επέφερε προσαρμογές μέσα από τις συγκρούσεις ή τις σταδιακές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν. Ωστόσο, η έλλειψη ικανότητας συμφιλίωσης της οικογενειακής και επαγγελματικής ύπαρξης εξακολουθεί να είναι μια θεμελιώδης ταλαιπωρία που ανησυχεί ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Ειδικότερα, από μια έρευνα που διεξήχθη σε είκοσι τέσσερις διεθνείς τοποθεσίες από όλες τις ηπείρους, παρατηρήθηκε ότι το 69% του προσωπικού ανέφερε ότι δεν ήταν άνετα με τον τρόπο που συνδύαζαν και διαχειρίζονταν τις προσωπικές και ειδικές ζωές τους. Το 49% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η δυσκολία στην εξισορρόπηση αυτών των δύο περιοχών έχει αντίκτυπο στη μη δημόσια υγεία τους και στη σχέση που διατηρούν με τα μέλη του νοικοκυριού τους ή/και τους συντρόφους τους (Bar Focus, 2006).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο σε τρία από τα έθνη που συμμετείχαν, το προσωπικό παραπονέθηκε για την αδυναμία συνδυασμού της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής. Το βασικό κίνητρο αυτού του αδύναμου σημείου είναι οι υπερβολικές ώρες εργασίας. Ωστόσο, εκφράζεται η άποψη ότι δεν είναι πλέον ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει η χρήση ατόμων, αλλά είναι ένα ευρύτερο πρόβλημα της κοινωνίας. Η αντιμετώπιση αυτού είναι βιώσιμη με την παρέμβαση της Πολιτείας (Bar Focus, 2006).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δώσει προτεραιότητα στην εξισορρόπηση της ζωής των ειδικών και της οικιακής ζωής λόγω της αυξανόμενης συμμετοχής των γυναικών στον τομέα της εργασίας, των προσαρμογών που επήλθαν στις οικογενειακές δομές και του

δημογραφικού προβλήματος που έχει προκύψει λόγω της γήρανσης, του πληθυσμού. Επικεντρώνεται σε αυτό για να βελτιώσει το πρόστιμο της εργασίας, που ανησυχεί τους εργαζόμενους και την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και για να κρατήσει μακριά από κοινωνικά προβλήματα που εκτοξεύονται από την έλλειψη ικανότητας να εκπληρώσει τις αναπόσπαστες ανάγκες των πολιτών (Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων , 2017.Plantenga & Remery, 2005).

Σε μια μεγαλύτερη πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς τοποθεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2016, διαπιστώθηκε η ύπαρξη κενού φύλου 11,6% στον τομέα της απασχόλησης έναντι των κυριών. Επίσης, μισθολογική τρύπα μεταξύ γυναικών και ανδρών σε ποσοστό 16,3%. Τέλος, εντοπίστηκε ότι η ανάληψη καθηκόντων στη φροντίδα εφήβων και ενηλίκων εμπόδιζε τις γυναίκες να εισέλθουν στην αγορά εργασίας με αμοιβή 30,7% και για τους άνδρες με ποσοστό μόνο 4,3% (Eurostat, 2017).

Αρκετές από τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν, επομένως κάποια απόσταση δεν έχουν παράγει τα προτιμώμενα αποτελέσματα. Ενώ υπήρξαν επιπλέον περιπτώσεις που το σενάριο επιδεινώθηκε μέσω των ενεργειών που είχαν πραγματοποιηθεί. Για παράδειγμα, η εισαγωγή της άδειας μητρότητας οδήγησε πολλές εταιρείες να κρατήσουν μακριά από την πρόσληψη γυναικών, για τον λόγο αυτό αυξάνοντας το ποσοστό ανεργίας τους. Επιπλέον, οι νομοθετικές ρυθμίσεις που πλησίασαν συνέβαλαν στο αντίγραφο των στερεοτύπων, καθώς η πρωταρχική τους πρόκληση ήταν να θωρακίσουν την αναπαραγωγική θέση των εργαζόμενων γυναικών. Αυτές περιλαμβάνουν άδεια μητρότητας και μητρότητας. Ωστόσο, αυτή η σύλληψη τοποθετεί την κυρία στο σπίτι και την επιβαρύνει με τις απλήρωτες δουλειές του σπιτιού και τη φροντίδα των μελών της οικογένειας. Αντίθετα, ο άνδρας επέμενε να βρίσκεται έξω από το σπίτι και να απασχολείται σε αμειβόμενη εργασία προκειμένου να παρέχει οικονομικές πηγές στην οικογένειά του (Μηλιώνη & Ζέης, 2005).

Επιπλέον, ο σχηματισμός οικογένειας και το χαμηλό χρηματικό εισόδημα που προκύπτει από την απασχόληση των γυναικών, σε συνδυασμό με τις υψηλές τιμές αναζήτησης εξαρτημένων μελών του νοικοκυριού, έχουν ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να επιστρέφουν στο σπίτι τις περισσότερες φορές. Αντίθετα, για να ελεγχθεί η αύξηση



του οικογενειακού εισοδήματος, οι άνδρες οδηγούνται σε μεγαλύτερες δύσκολες ώρες, ενώ επιστρέφουν στο σπίτι αποκλειστικά για χαλάρωση προσωρινά και πλέον δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν προβλήματα που αφορούν την οικογένεια. Ως συνέπεια αυτών, τα πράγματα του νοικοκυριού αναλαμβάνονται πλήρως μέσω των γυναικών (Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Γυναικών και την Ισότητα των Φύλων, 2013. Μηλιώνη & Ζέης, 2005).

Ο χρόνος στο σπίτι θεωρείται ελεύθερος χρόνος και για τους συζύγους, ακόμη και όταν αυτό δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα. Στη σπάνια περίπτωση που ο άνδρας δεν επωμίζεται πλέον βιοποριστικές υποχρεώσεις, αναλαμβάνει να ανεβάσει τις δουλειές του σπιτιού στην πίσω αυλή. Αυτά καλύπτονται στον χρόνο εργασίας, ενώ αφιερώνει τον ελεύθερο χρόνο της οικογένειας για να παίξει με τα παιδιά, να μιλήσει μαζί τους κ.λπ. περιοδεύοντες γιατροί κ.λπ. (Αλιπράντη-Μαράτου, Κάτσης & Παπαδημητρίου, 2016).

Ως εκ τούτου, θεωρείται θεμελιώδους σημασίας η ανακατανομή ρόλων, η αλλαγή κτιρίων και συμπεριφορών και η ενίσχυση νέων μοντέλων συνεργασίας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η κρίσιμη και πλήρης ισότητα μεταξύ των δύο φύλων στον εργασιακό χώρο προστατεύεται στις βασικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση της πρώτης τάξεως εργασίας. Αυτό αφορά τον καθένα τους εργαζόμενους, την Πολιτεία και τους κοινωνικούς εταίρους, δηλαδή επιχειρήσεις, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, συνδικαλιστικές οργανώσεις και ΜΜΕ (Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Στις 29 Ιουνίου 2000, το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι Υπουργοί Απασχόλησης και Κοινωνικής Πολιτικής συνέταξαν ψήφισμα σχετικά με την ισόρροπη συμμετοχή ανδρών και κοριτσιών στην εμπειρογνωμοσύνη και την οικογενειακή ζωή. Σύμφωνα με αυτό, τα κράτη μέλη καλούνται να προχωρήσουν στη σκέψη μέτρων για την ισόρροπη ανάληψη της λογοδοσίας και των καθηκόντων που αφορούν τα άτομα (γυναίκες και άνδρες) που σχετίζονται με τα εξαρτώμενα τους άτομα. Επιπλέον, ορίζονται δύο απαραίτητοι τομείς κοινωνικής κάλυψης και παρεμβάσεων. Το ένα είναι η επιπλέον ενίσχυση των δικτύων που φροντίζουν εφήβους και ηλικιωμένους και το διαφορετικό είναι η διαφήμιση μέσω οργανώσεων ασφαλιστηρίων συμβολαίων

φιλικών προς την οικογένεια (Council of the European Union, 2000). Στο συγκεκριμένο ψήφισμα γίνεται αποκλειστική αναφορά στο πρόβλημα της απόκτησης πατρότητας σε κοινωνίες όπου έχουν ξεπεραστεί τα στερεότυπα. Εκείνες δηλαδή οι αντιλήψεις που ωθούν τους πατεράδες να αποφεύγουν συνειδητά ή ασυνείδητα τη λήψη αυτής της άδειας, με τελικό αποτέλεσμα να συνεχίζουν να βρίσκονται μακριά από τις οικογένειές τους (Προφύρη, 2018. Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η υιοθέτηση αυστηρών εργασιακών προετοιμασιών τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των φύλων στην αγορά εργασίας, στην ενίσχυση της δημογραφικής κατάστασης, στη μείωση της αναγκαστικής μετανάστευσης και στην ενίσχυση της ισότητας των φύλων στα νοικοκυριά. Επιπλέον, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης φωτογραφίας εργαζομένων ανδρών που συμμετέχουν στις οικογενειακές ευθύνες, ενθαρρύνοντας τις μαμάδες να συνδυάσουν την εργασία με την αναπαραγωγή, αλλά και να διατηρήσουν την απασχόλησή τους και τη ζωηρή συμμετοχή των πατέρων στη ζωή του σπιτιού. Τέλος, μέσω αυτών προωθείται η ενίσχυση της συναισθηματικής υπερηφάνειας που είναι τελικό αποτέλεσμα της συντροφικότητας και της ανατροφής των παιδιών και τέλος πολλαπλασιάζεται η ευημερία των εφήβων (Προφύρη, 2018. Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Σε αμέτρητες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν υιοθετηθεί σωστές πρακτικές προκειμένου να αποκομιστεί μια ισορροπία μεταξύ της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής. Όπως αναφέρθηκε μέσω του Vouyouka (2005), αυτές οι πρακτικές παρήγαγαν αποτελεσματικά αποτελέσματα τουλάχιστον σε φράσεις του συνολικού δείκτη απόδοσης του οργανισμού/οργανισμού που εφαρμόστηκαν. Διαπίστωσε, για παράδειγμα, ότι το 97% των φιλικών προς την οικογένεια επιχειρήσεων είχαν μεγαλύτερη από την κοινή οικονομική απόδοση, σε σύγκριση με το 59% αυτών με τυπικές πολιτικές και το 55% αυτών χωρίς καθόλου πολιτικές.

Η Mouriki (2006) υποστηρίζει ότι η επιτυχία των πρακτικών σχετίζεται με αρκετούς παράγοντες. Αυτά περιλαμβάνουν την ικανοποίηση πραγματικών αναγκών, δυσκολίες που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω πολιτικών αιχμής και αποτελεσματική

στόχευση των κοινωνικών εταιρειών που ταξιδεύουν πιο έντονα στις συνέπειες της απασχόλησης. Επιπλέον, έχει να κάνει με την ένταξη αυτών των πρακτικών στην ατζέντα ως μόνιμο στοιχείο και με την ομορφιά που μπορούν να ασκήσουν σε όσους αναλαμβάνουν τη μέθοδο των πολιτικών.

Οι ΗΠΙΑ μας ενσωμάτωσαν την Ευρωπαϊκή Οδηγία του 2010 μέσω του Ν. 4097/2012. Είναι όμως ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αντίφασης αρχής και άσκησης και τοποθετείται στις χαμηλότερες θέσεις με κριτήριο τη λήψη μαζικών μέτρων που αφορούν την ισότητα των δύο φύλων (European Institute for Gender Equality, 2017).

Στην Ελλάδα, οι κατάλληλες πρακτικές αποτελούνται από ένα ευρύ φάσμα πρωτοβουλιών του δημόσιου τομέα, οι οποίες χρηματοδοτούνται μέσω της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κίνητρο αυτών είναι η βελτίωση των κοινωνικών υποδομών της χώρας. Όπως διαπιστώθηκε, η εφαρμογή αυτών συνέβαλε στη διευκόλυνση των εργαζομένων γονέων προκειμένου να χειραγωγήσουν την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους. Αυτά αποτελούνται από το ολόημερο σχολείο, τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ), τους παιδικούς σταθμούς, το Πρόγραμμα «Βοήθεια στο Σπίτι», τα Κέντρα Εξυπηρέτησης Πολιτών (ΚΕΠ) και τα Κέντρα Ημερήσιας Φροντίδας Ηλικιωμένων (ΚΗΦΗ) Αλιπράντη-Μαράτου, Κάτσης & Παπαδημητρίου, 2016).

Επίσης, το 2006 υπογραφόταν το Μνημόνιο Συνεργασίας μεταξύ της Γενικής Γραμματείας Ισότητας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και του Ελληνικού Δικτύου Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης. Σκοπός αυτού ήταν η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η κινητοποίηση φορέων για να αναδείξουν και να διαδώσουν ασφαλιστήρια συμβόλαια ίσων δυνατοτήτων για άνδρες και γυναίκες, όπως οι διαφορετικές καλές πρακτικές, μέτρα και κινήσεις που υιοθετήθηκαν και εφαρμόζονταν μέσω εταιρειών που συνεισφέρουν Δίκτυο Ελληνικού. Μερικές από τις κινήσεις είναι οι εξής:

- Συνεχής επαγγελματική καθοδήγηση εργαζόμενων γυναικών για την ενίσχυση των δεξιοτήτων

- Η μέθοδος και η προώθηση ασφαλιστηρίων συμβολαίων με στόχο την εναρμόνιση οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων
- Η διευκόλυνση της επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών
- Η δυνατότητα πρόσβασης σε θέσεις ευθύνης
- Ο ευνοϊκός τρόπος αντιμετώπισης των αδειών διακοπής της σταδιοδρομίας καθώς και ο σχεδιασμός πακέτων για την επανένταξή τους στο πρακτορείο μετά από μακρά περίοδο απουσίας.
- Ενθάρρυνση της χρήσης της γονικής άδειας για την ανατροφή των νέων μέσω του καθενός από τους πατέρες και τις εργαζόμενες μητέρες (Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Ωστόσο, καθώς η Ελλάδα καλύπτεται ανάμεσα στα έθνη στα οποία διατηρούνται κοινά κτίρια στην οργάνωση του νοικοκυριού, ενώ την ίδια στιγμή οι Έλληνες εργάζονται για αρκετές ώρες την εβδομάδα σε σύγκριση με τους πολίτες άλλων χωρών, τα ευρήματα του εγγράφου που δημοσιεύτηκε το 2015 μέσω του EUROFOUND, όσον αφορά τη φροντίδα και την εργασία. Πιο αναλυτικά, από αυτούς έγινε η αντίληψη ότι η Ελλάδα είναι μια από τις διεθνείς τοποθεσίες όπου είναι δύσκολο να συνδυάσετε δουλειά και φροντίδα. Με βάση αυτά, η δική μας τελική κατάταξη μαζί με την Πορτογαλία, την Ισπανία και τη Βουλγαρία (Eurofound, 2015. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Το ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

### **3.1 Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ευθύνη της πολιτείας. Παρέχεται εντελώς δωρεάν από τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν εξ αρχής ιδιαίτερα συγκεντρωτικό. Επιπλέον, παρουσίασε μία μάλλον λανθάνουσα ομοιομορφία όσον αφορά τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα, τα περιγράμματα σπουδών, τα κείμενα, τους διορισμούς και τις προαγωγές του διδακτικού προσωπικού, όσο και τη χρηματοδότηση και τη διοίκηση των σχολείων. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με τους περιφερειακούς φορείς του είναι η ελέγχουσα αρχή της εκπαίδευσης της χώρας. Στο πλαίσιο πρόσφατων μεταρρυθμίσεων (1985) έχουν γίνει προσπάθειες με στόχο την αποκέντρωση του συστήματος καθώς επίσης και την ενεργό συμμετοχή κοινωνικών φορέων και οργανώσεων σπουδαστών και γονέων, αλλά τα μέτρα δεν είχαν μέχρι τώρα ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Η ελληνική εκπαίδευση, και ειδικότερα η δευτεροβάθμια, έχοντας ως βασικό προσανατολισμό της την παροχή γενικής εκπαίδευσης με έμφαση στις ανθρωπιστικές σπουδές, και την προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στα ανώτατα ιδρύματα, δεν συντελεί ιδιαίτερα στην απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων στην αγορά εργασίας. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ήταν ελάχιστα αναπτυγμένη μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, όταν έγιναν οι πρώτες προσπάθειες για την ανανέωσή της. (Κατσαρός, 2008)

Ακόμη, όμως, και μετά την περίοδο αυτή η πρόοδος που παρουσίασε ήταν βραδεία. Το 1990-91, μόνο το 12,4% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούσαν την κατεύθυνση αυτή (28,9%). Συνέπεια αυτής της δομής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η μονοδιάστατη σχέση μεταξύ δευτεροβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης: για τους περισσότερους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο μόνος τρόπος για να αποκτήσουν επαγγελματική κατάρτιση συνίστατο στην εισαγωγή τους σε ανώτατο ίδρυμα.

Από την άλλη μεριά, η διαφάνεια και ελαστικότητα της κοινωνικής δομής στην Ελλάδα, η ύπαρξη δωρεάν εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, καθώς επίσης και άλλοι παράγοντες ευνοούν τον προσανατολισμό των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλες τις κοινωνικές τάξεις προς την ανώτατη εκπαίδευση. Μ' αυτό τον τρόπο έχει δημιουργηθεί μεγάλη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση, που ενδυναμώνεται από την υψηλή κοινωνική θέση και τα κοινωνικά πλεονεκτήματα που απολαμβάνουν οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων. Η περιορισμένη όμως αποτελεσματικότητα των υπαρχόντων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η οικονομική αδυναμία της χώρας να απορροφήσει ένα μεγάλο αριθμό εργαζομένων με υψηλά προσόντα έχουν ως αναπόφευκτη συνέπεια την έλλειψη απόλυτης ανταπόκρισης στην κοινωνική ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση. (Κατσαρός, 2008)

Το σχολικό έτος εκτείνεται από τις αρχές Σεπτεμβρίου έως το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου. Η διάρκεια της σχολικής εργασίας είναι πέντε ημέρες την εβδομάδα. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας βρίσκονται στο σχολείο περίπου 5 ώρες την ημέρα, ενώ της δευτεροβάθμιας 6-7 ώρες την ημέρα.

Στις μεγάλες πόλεις, ένας μεγάλος αριθμός σχολείων λειτουργεί σε δύο βάρδιες (πρωί και /ή απόγευμα) λόγω έλλειψης σχολικών κτιρίων, με αποτέλεσμα, βέβαια, σημαντικά εκπαιδευτικά και λειτουργικά προβλήματα.

## **3.2 Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η δημόσια εκπαίδευση, που στηρίζεται και ελέγχεται από την Πολιτεία, είναι οργανωμένη κάθετα σε 3 επίπεδα, την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια. Τα επίπεδα αυτά περιλαμβάνουν τους ακόλουθους τύπους ιδρυμάτων. Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από την προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο) και το δημοτικό σχολείο.

### **3.2.1 Το Νηπιαγωγείο**

Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και πνευματικά, μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα νηπιαγωγεία, όπου παρέχεται η προσχολική εκπαίδευση, λειτουργούν ως ανεξάρτητες μονάδες. Η παρακολούθηση

δεν είναι υποχρεωτική, αλλά το ποσοστό συμμετοχής αυξάνεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια. Η διάρκεια αυτής της εκπαίδευσης ανέρχεται σε δύο χρόνια, και γίνονται δεκτά παιδιά που είναι 3 1/2 ετών την 1η Οκτωβρίου. Η παρακολούθηση στο Νηπιαγωγείο μπορεί να γίνει υποχρεωτική μετά από κοινή απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περιφέρειας. Το Νηπιαγωγείο αποτελείται από μία μόνο τάξη που αριθμεί από 7 μέχρι 30 παιδιά. Αν ο αριθμός των παιδιών κυμαίνεται από 31 έως 60, μπορεί να λειτουργήσουν δύο τάξεις. Σε νηπιαγωγεία στα οποία λειτουργούν και βρεφικοί σταθμοί μπορεί να λειτουργήσουν και περισσότερες από δύο τάξεις. (Κατσαρός, 2008)

### **3.2.2 Το Δημοτικό Σχολείο**

Στόχος του δημοτικού σχολείου είναι η φυσική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στο πλαίσιο των γενικότερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχος του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν την ουσιαστική γνώση που θα τους καταστήσει βαθμιαία ικανούς να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Ο κύριος σκοπός είναι, βέβαια, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Η παρακολούθηση στο δημοτικό σχολείο, το οποίο έχει έξι τάξεις, είναι υποχρεωτική. Η εκπαίδευση διαρκεί 6 χρόνια, και στην πρώτη τάξη γίνονται δεκτά παιδιά που την 1η Οκτωβρίου είναι 5 ½ ετών.

Σύμφωνα με πρόσφατο νόμο, από το 1995-1996 μόνο παιδιά που έχουν συμπληρώσει το 6<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους στις 31 Δεκεμβρίου μπορούν να εγγραφούν στην πρώτη τάξη. Το ανώτατο όριο μαθητών σε κάθε τάξη είναι 25 παιδιά για μονοθέσια ή διθέσια σχολεία και 30 παιδιά για σχολεία που περιλαμβάνουν μέχρι 12 τάξεις. Ένας δάσκαλος αντιστοιχεί πάντοτε σε κάθε τάξη. (Κατσαρός, 2008)

Οι μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο παίρνουν ένα πιστοποιητικό που τους επιτρέπει να εγγραφούν στο Γυμνάσιο, το οποίο αποτελεί το κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

### **3.3 Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται ουσιαστικά από δυο δομές, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Στόχος του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσει το χαρακτήρα και την προσωπικότητα των μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσουν να συνεισφέρουν στην κοινωνική, οικονομική και πνευματική ανάπτυξη της χώρας, αλλά και να τους χρησιμεύσει ως οδηγός στη σωστή επιλογή για τις περαιτέρω σπουδές και σταδιοδρομία τους.

#### **3.3.1 Το Γυμνάσιο**

Το Γυμνάσιο αποτελεί το κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρακολούθηση στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική. Διαρκεί 3 χρόνια και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 12 έως 15 ετών. Σκοπός του Γυμνασίου είναι να προωθήσει τη σφαιρική μόρφωση των μαθητών σε σχέση τόσο με τις ικανότητες που έχουν σ' αυτή την ηλικία όσο και με τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής.

Αναφορικά με το Λύκειο αυτό χωρίζεται σε τρία είδη, αυτό αποτελείται από τέσσερις δομές, αυτές του Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ), του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.), του Τεχνικού - Επαγγελματικού Λυκείου (ΤΕΛ) και των Τεχνικών - Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ.).

#### **3.3.2 Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ)**

Τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος βάσει του οποίου σχεδιάστηκε το πρόγραμμα σπουδών αυτού του τύπου Λυκείου, περιλαμβάνουν τη φιλολογία, τη θεολογία, φυσικομαθηματικά και καλλιτεχνικά μαθήματα. Οι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν καθημερινά επί τρία χρόνια. Υπάρχουν 30 διδακτικές ώρες την εβδομάδα και στις τρεις τάξεις. Στην τρίτη τάξη, τα μαθήματα χωρίζονται σε Α (γενικής εκπαίδευσης) και Β (προπαρασκευαστικές σπουδές για τα ΑΕΙ και τα Τ.Ε.Ι.).



### **3.3.3 Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Λ.)**

Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Λ.) είναι ένας νέος τύπος σχολείου (πρωτολειτούργησε το 1984), που είναι ποιοτικά διαφορετικό από τους άλλους τύπους Λυκείων, αφού σκοπός του είναι, μέσω της διεύρυνσης του περιεχομένου της "γενικής εκπαίδευσης", ο εκσυγχρονισμός και η οργανική του σύνδεση με την επαγγελματική εκπαίδευση και την εξειδικευμένη γνώση. Οι μαθητές του ΕΠΛ έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή να ακολουθήσουν προεπαγγελματικά μαθήματα που τους οδηγούν είτε προς τα Τ.Ε.Ι. ή σε μαθήματα εξειδίκευσης και στην αγορά εργασίας.

### **3.3.4 Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ)**

Στόχος αυτού του τύπου λυκείου είναι να δώσει στους μαθητές την απαραίτητη τεχνική και επαγγελματική γνώση και να τους καταστήσει ικανούς να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, έτσι ώστε, όταν τελειώσουν το σχολείο, να απασχοληθούν με επιτυχία σε κάποιον τεχνικό ή επαγγελματικό τομέα. Παρέχονται 34 ώρες φοίτησης την εβδομάδα.

### **3.3.5 Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.)**

Οι Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές είναι τεχνικά σχολεία με δύο έτη σπουδών για τα κανονικά σχολεία και τρία έτη σπουδών για τα νυκτερινά. Στις ΤΕΣ, παρέχονται 30 ώρες φοίτησης την εβδομάδα στην 1η και 2η τάξη, από τις οποίες οι 6 ώρες καλύπτουν γενικά μαθήματα (Νέα Ελληνικά, μαθηματικά, φυσική, ξένες γλώσσες και αγωγή του πολίτη) και οι 24 ώρες ειδικά μαθήματα και εργαστηριακή κατάρτιση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Ερευνητικά Ερωτήματα και Ανάλυση Δεδομένων ερωτηματολογίου – Αποτελέσματα**

### **4.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας γίνεται ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν. Έχοντας ως στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων εστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού συνδέσμου (link) και συλλέχθηκαν 107 στο πλήθος ερωτηματολόγια, τα οποία μας έδωσαν στοιχεία και δεδομένα μέσω της επιτόπιας έρευνας.

### **4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Στόχος λοιπόν της εν λόγω εργασίας είναι η αποτύπωση των απόψεων τόσο της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την διοίκηση των σχολικών μονάδων.
- Να καταγραφούν οι απόψεις τους περί της ικανοποίησης τους από την διοίκηση των σχολικών μονάδων από γυναίκες.
- Να καταγραφούν οι απόψεις περί του πόσο επηρεάζουν και ποιοι παράγοντες την αξιολόγηση διοίκησης των σχολικών μονάδων από γυναίκες.

Για την πραγματοποίηση των στόχων αυτών αλλά και για τη διερεύνηση τους, διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας:

- Ποια η συνολική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας
- Υπάρχει διαφορά στην απόδοση διοίκησης των σχολικών μονάδων από γυναίκες συγκριτικά με άνδρες;
- Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, η μετεκπαίδευση επηρεάζει την απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, η επιβολή του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας.
- Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, η αποδοχή του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας.
- Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, οι οργανωτικοί στόχοι του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας.
- Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, οι κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας.

### **4.3 Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε**

Η ανάγκη για την εφαρμογή των προαναφερθέντων στατιστικών ελέγχων στο άνωθεν δείγμα μας οδηγεί στην χρήση στατιστικών πακέτων τα οποία θα έχουν την δυνατότητα εισαγωγής, επεξεργασίας, ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Στην εν λόγω εργασία έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. v24. Το S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση v24 είναι ένα στατιστικό πακέτο το οποίο έχει πολλές δυνατότητες όσον αφορά την επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων μιας επιστημονικής έρευνας αλλά και μεγάλη αξιοπιστία. Οι τελευταίες εκδόσεις του S.P.S.S. έχουν γραφικό περιβάλλον, πράγμα που το καθιστά πολύ εύκολο για την χειριστή του. Τέλος αξίζει να αναφερθεί πως ο χρήστης μπορεί να εκτελέσει μέσω του εν λόγω προγράμματος σχεδόν οποιαδήποτε στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων του σε ένα χρηστικό παραθυρικό περιβάλλον, ωστόσο δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη εάν επιθυμεί στην εφαρμογή μέσω προγραμματιστικού περιβάλλοντος.

### **4.4 Ερευνητική Μεθοδολογία**

Πραγματοποιώντας έρευνα πεδίου με την χρήση ερωτηματολογίων θα γίνει χρήση των παρακάτω στατιστικών ελέγχων:

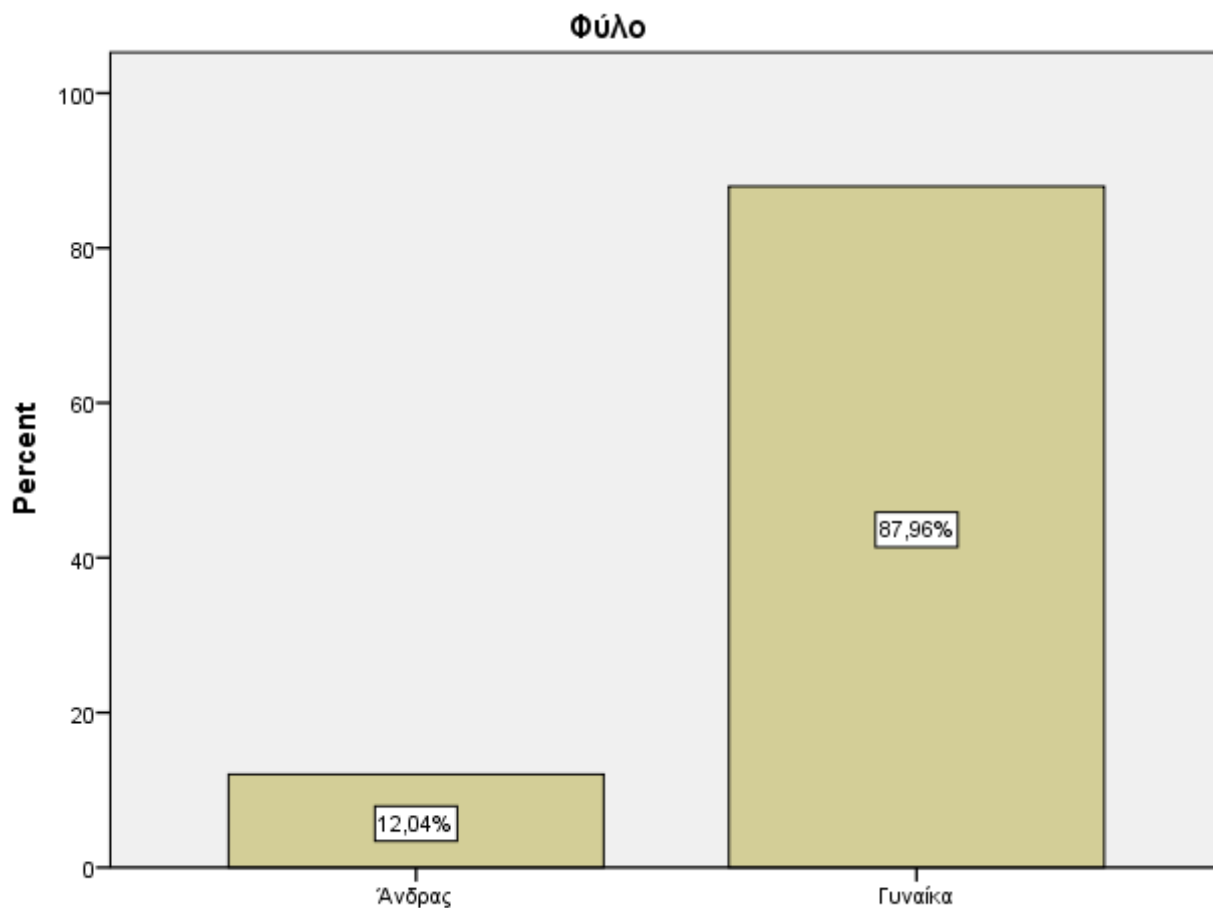
1. **Η Ανάλυση Περιγραφικών Μέτρων** όλων των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν με την παρουσίαση διαγραμμάτων και πινάκων των

ποσοστών συχνοτήτων, τα οποία παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση

2. **Ο Έλεγχος Κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov** (Για τον έλεγχο κανονικότητας των συνεχών μεταβλητών) μας καταδεικνύει εάν οι συνεχείς ερωτήσεις μας – μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή και κατά συνέπεια να εξετάσουμε την ύπαρξη σχέσης – επίδρασης μεταξύ των διακριτών μεταβλητών μας και των συνεχών μεταβλητών χρησιμοποιώντας Παραμετρικά τεστ ή σε αντίθετη Περίπτωση μη παραμετρικά τεστ. Έτσι υλοποιούμε έλεγχο κανονικότητας των κατανομών των συνεχών μεταβλητών που δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση, προκειμένου να επιλέξουμε τις κατάλληλες δοκιμές για την επαγωγική στατιστική ανάλυση και τον έλεγχο των υποθέσεων. Καθώς, διεξάγουμε έλεγχο ανά κατηγορία, χρησιμοποιούμε είτε τα αποτελέσματα της δοκιμής Kolmogorov-Smirnov, η οποία είναι κατάλληλη για δείγματα μεγαλύτερα των 50 ατόμων, όπως ισχύει στη δική μας περίπτωση (Field A. 2016: 193).
3. **Ο Έλεγχος Kruskal – Wallis ή Mann – Whitney** (Για τον έλεγχο ύπαρξης σημαντικής διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των διαφόρων εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος – Ηλικιακή ομάδα, φύλο, κλπ.). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis αποτελεί μη παραμετρικό έλεγχο και χρησιμοποιείται για να ελέγξουμε τη μηδενική υπόθεση ότι  $k$  ανεξάρτητα δείγματα προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό (ή έχουν την ίδια κατανομή) άρα και εμφανίζεται επίδραση των μεταβλητών αυτών, ενώ ομοίως ο έλεγχος Mann – Whitney εφαρμόζει τον ίδιο έλεγχο για 2 όμως ανεξάρτητα δείγματα που προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό (ή έχουν την ίδια κατανομή). (Draper & Smith, 1997: 401).

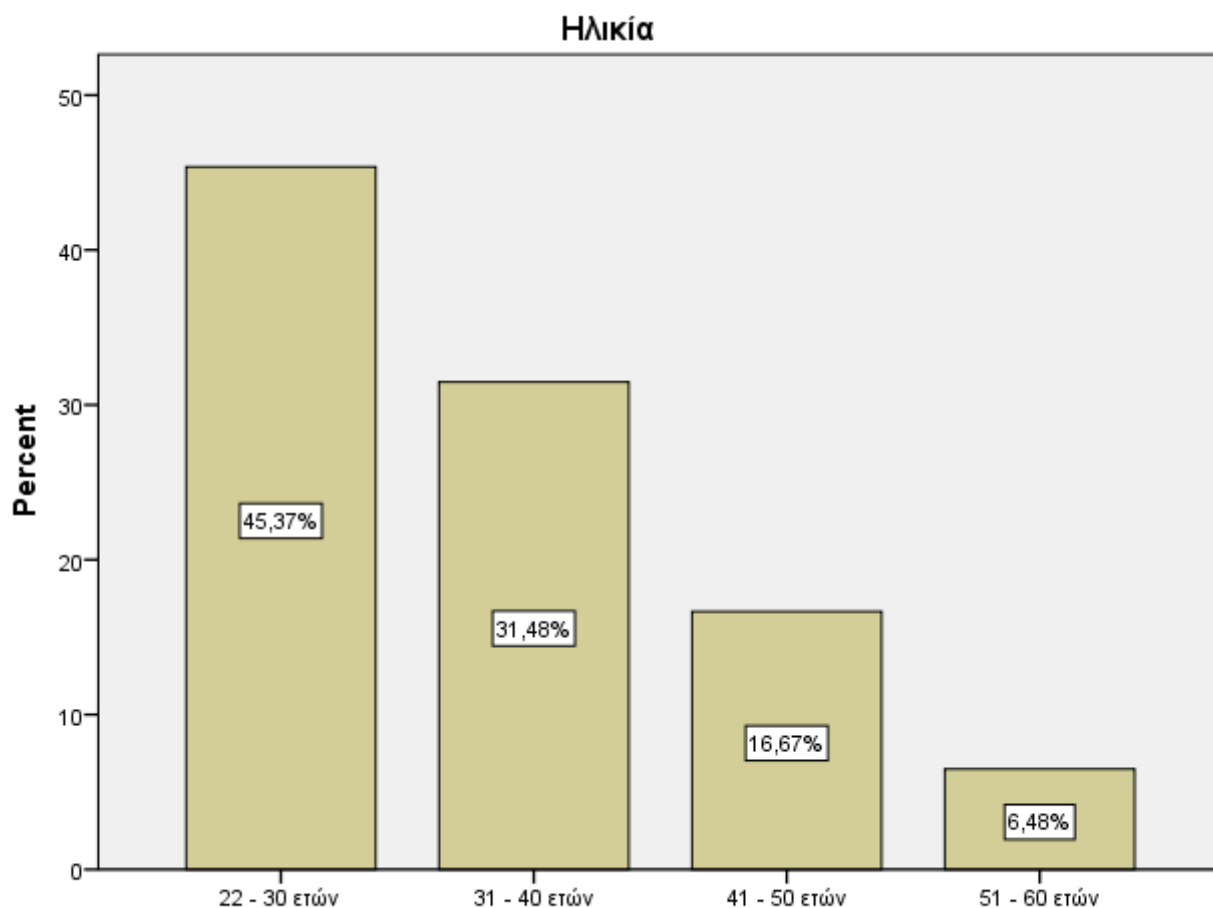
#### **4.5 Ανάλυση των δεδομένων**

Σ' αυτή την ενότητα της Εργασίας θα γίνει η ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν μέσω την ηλεκτρονικής πλατφόρμας google forms. Αναλύοντας τα δεδομένα είχαμε τα παρακάτω πρώτα αποτελέσματα. Στην ερώτηση που αφορά το φύλο, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα ακόλουθα αποτελέσματα.



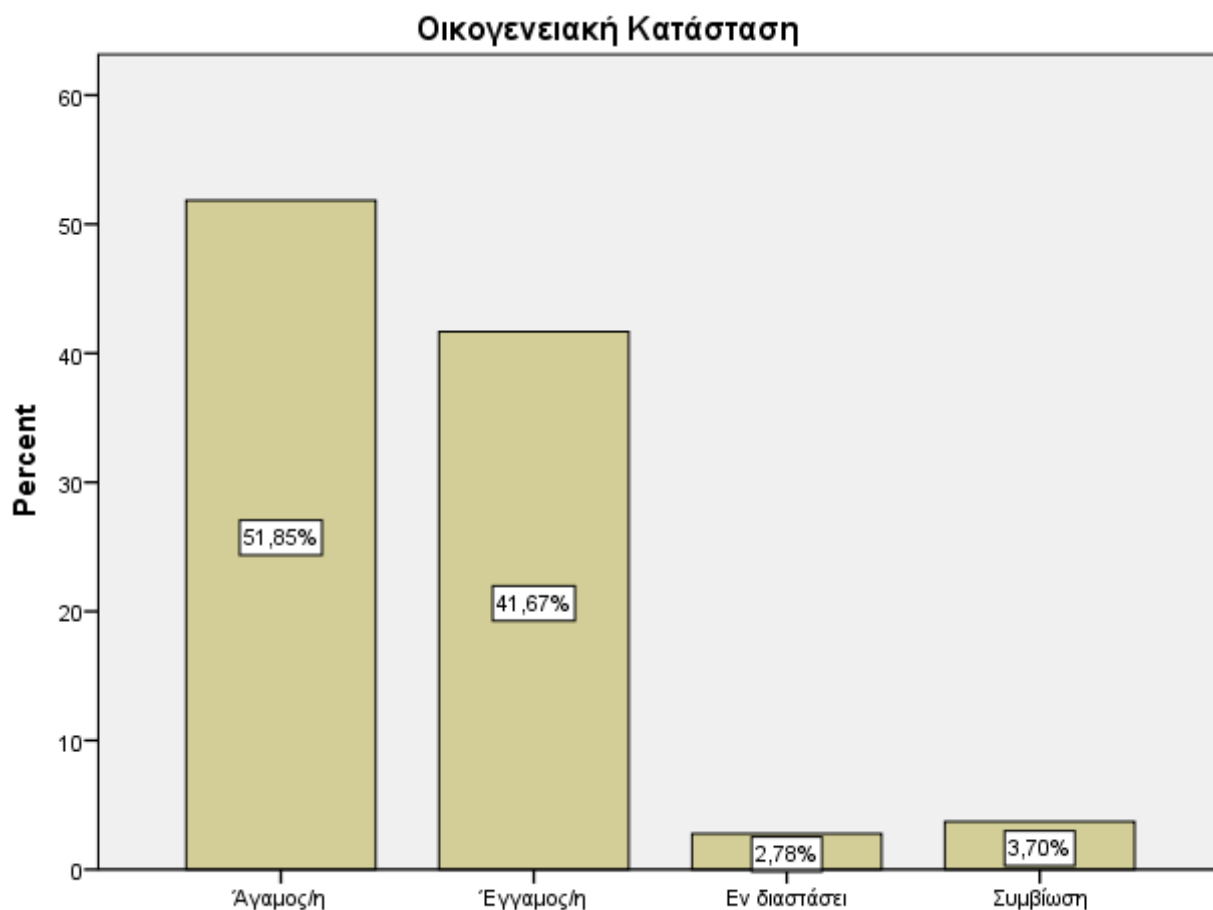
**Σχήμα 1 Φύλο**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης φύλου, 12,04% των συμμετεχόντων ήταν άνδρες, ενώ 87,96% ήταν γυναίκες. Στην ερώτηση περί ηλικίας, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτά.



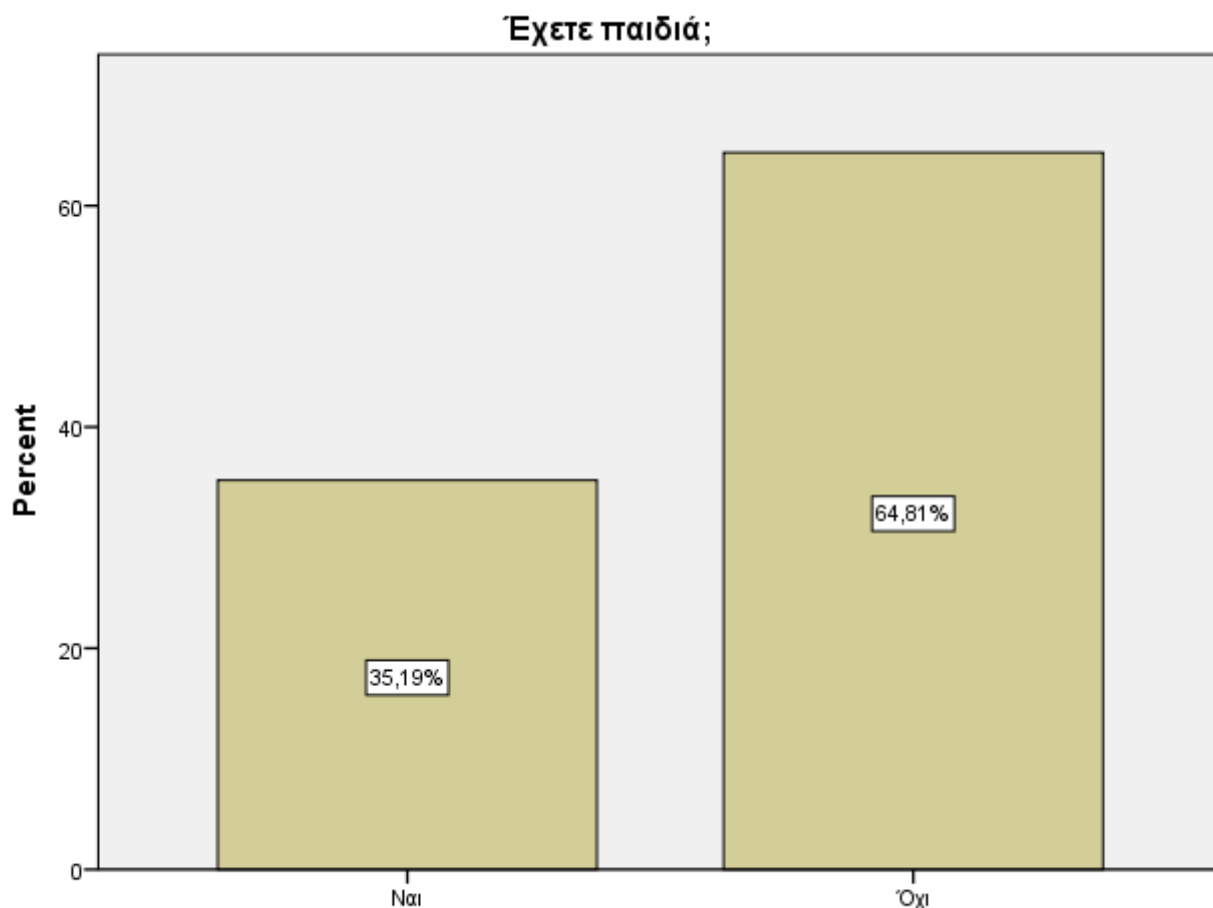
**Σχήμα 2 Ηλικία**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης περί ηλικίας, 45,37% των συμμετεχόντων απάντησαν πως ήταν 22-30 ετών, 31,48% ήταν ηλικίας 31 - 40 ετών, 16,67% ήταν ηλικίας 41 - 50 ετών, ενώ 6,48% ήταν 51 - 60 ετών. Στην ερώτηση περί οικογενειακής κατάστασης, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτά.



**Σχήμα 3 Οικογενειακή κατάσταση**

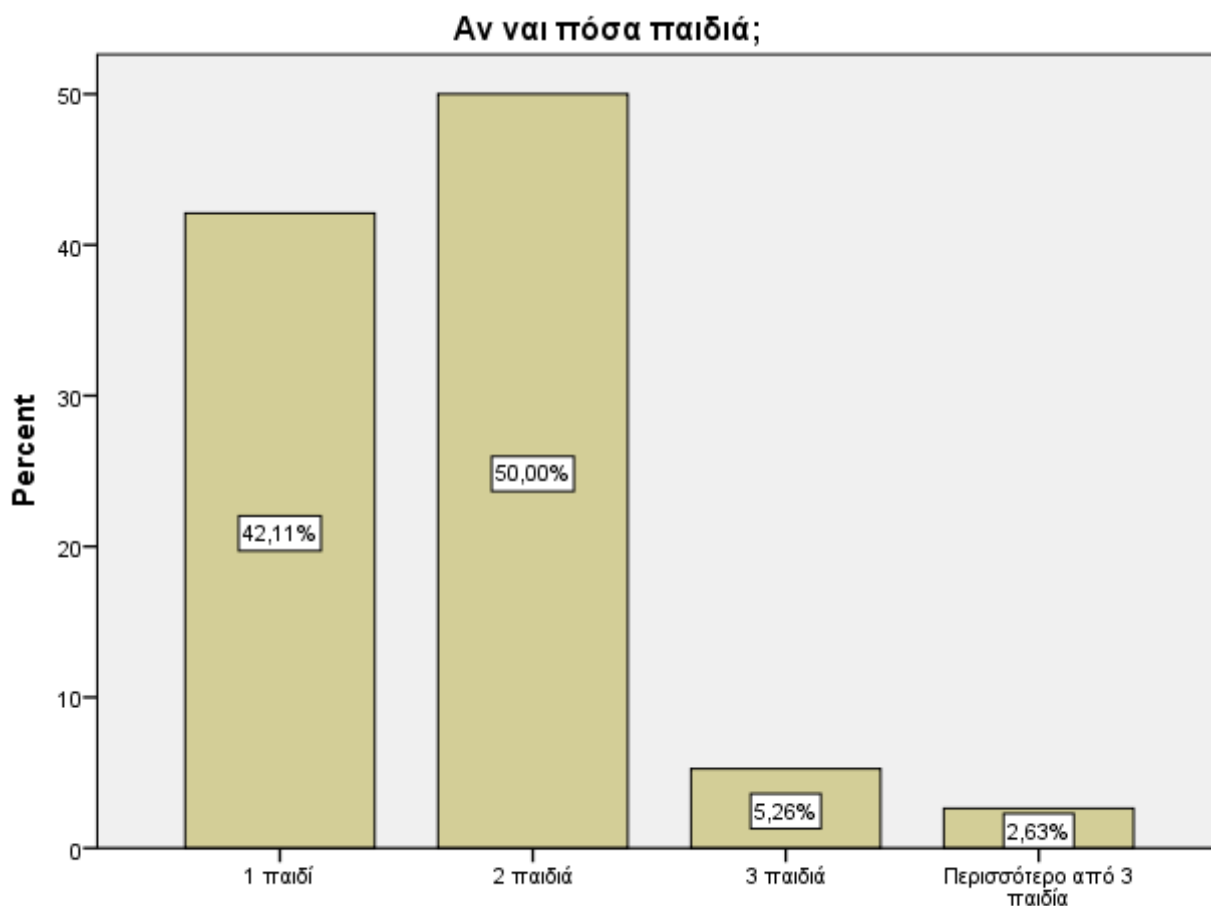
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης περί οικογενειακής κατάστασης, 51,85% των συμμετεχόντων ήταν άγαμοι/ες, 41,67% έγγαμοι/ες, 2,78% εν διαστάσει ενώ 3,70% σε συμβίωση. Στην ερώτηση εάν έχετε παιδιά, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα ακόλουθα αποτελέσματα.



**Σχήμα 4 Έχετε παιδιά**

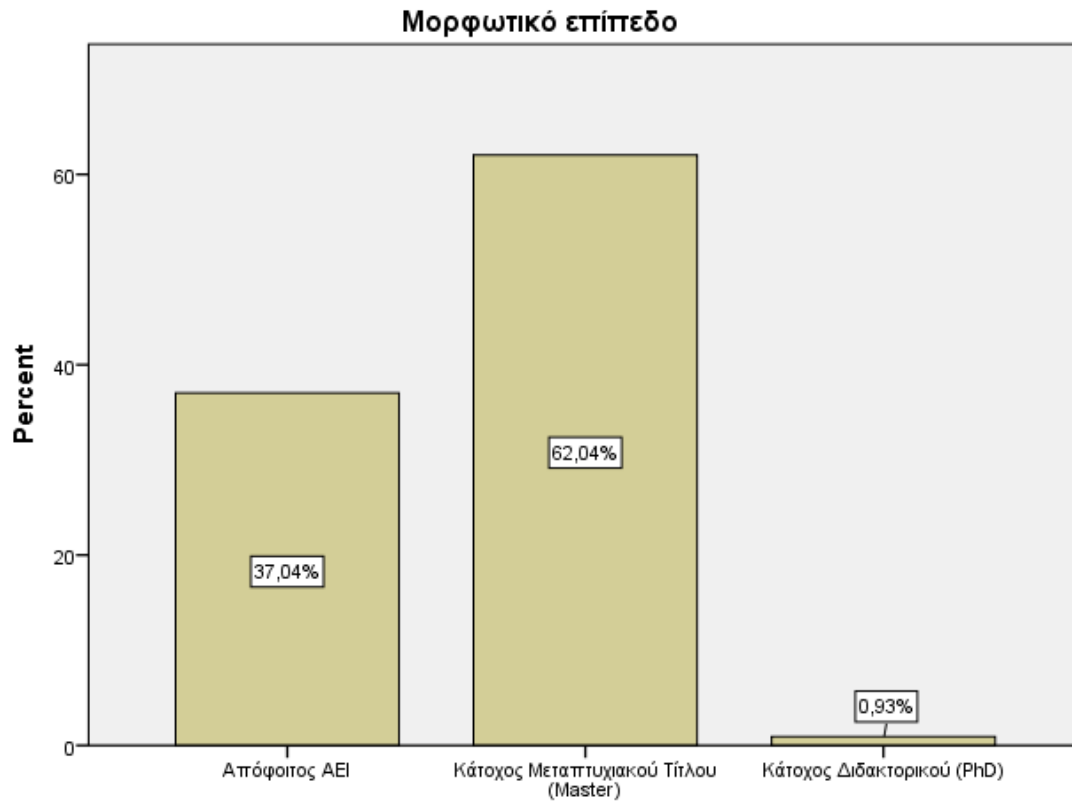
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης εάν έχετε παιδιά, 35,19% των συμμετεχόντων απάντησαν ναι, ενώ 64,81% απάντησαν όχι. Στην ερώτηση εάν έχετε παιδιά πόσα, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτά.





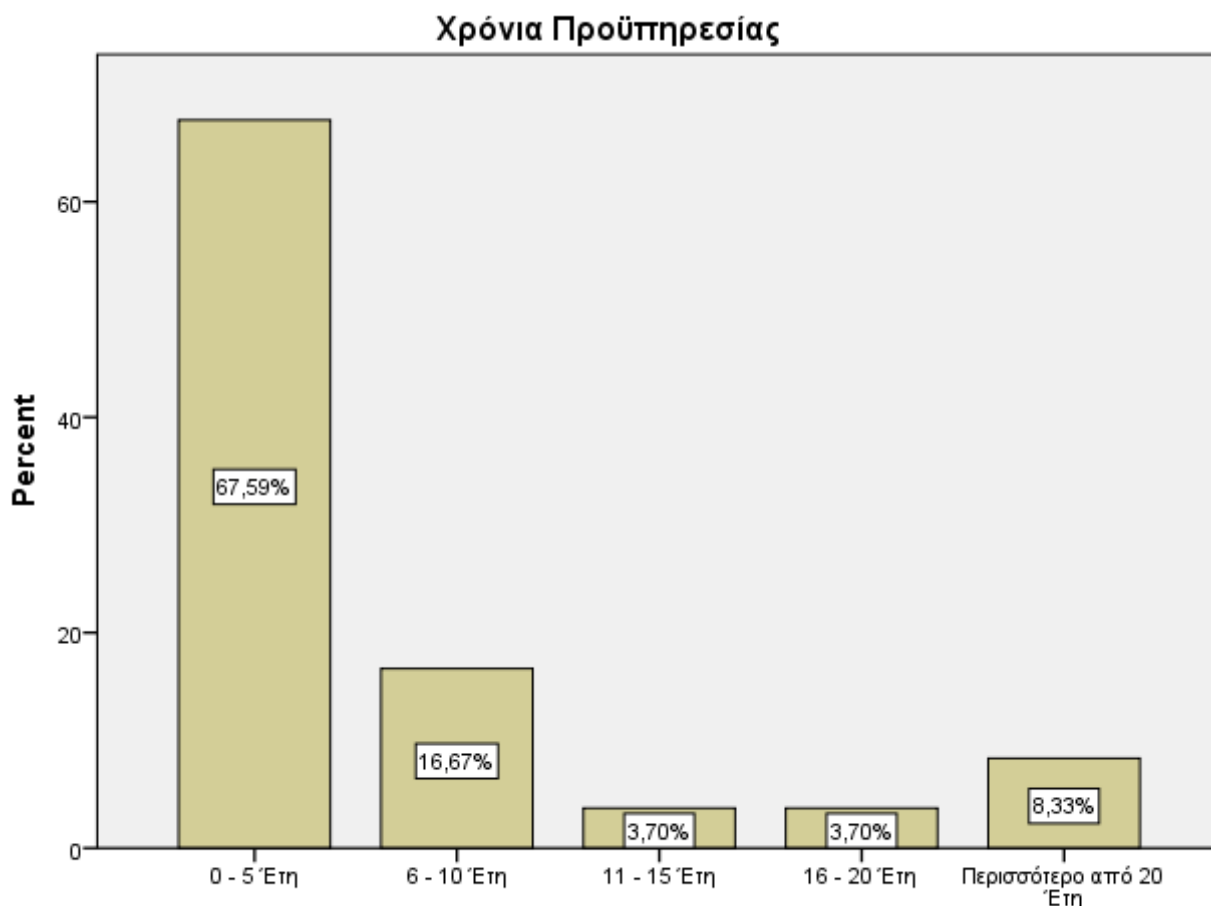
**Σχήμα 5 Αν ναι έχετε παιδιά, πόσα**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης εάν ναι έχετε παιδιά, πόσα, 42,11% των συμμετεχόντων απάντησαν 1 παιδί, 50,00% 2 παιδιά, 5,26% 3 παιδιά, ενώ 2,63% απάντησαν περισσότερο από 3 παιδιά. Στην ερώτηση που αφορά το μορφωτικό επίπεδο, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα κάτωθι αποτελέσματα.



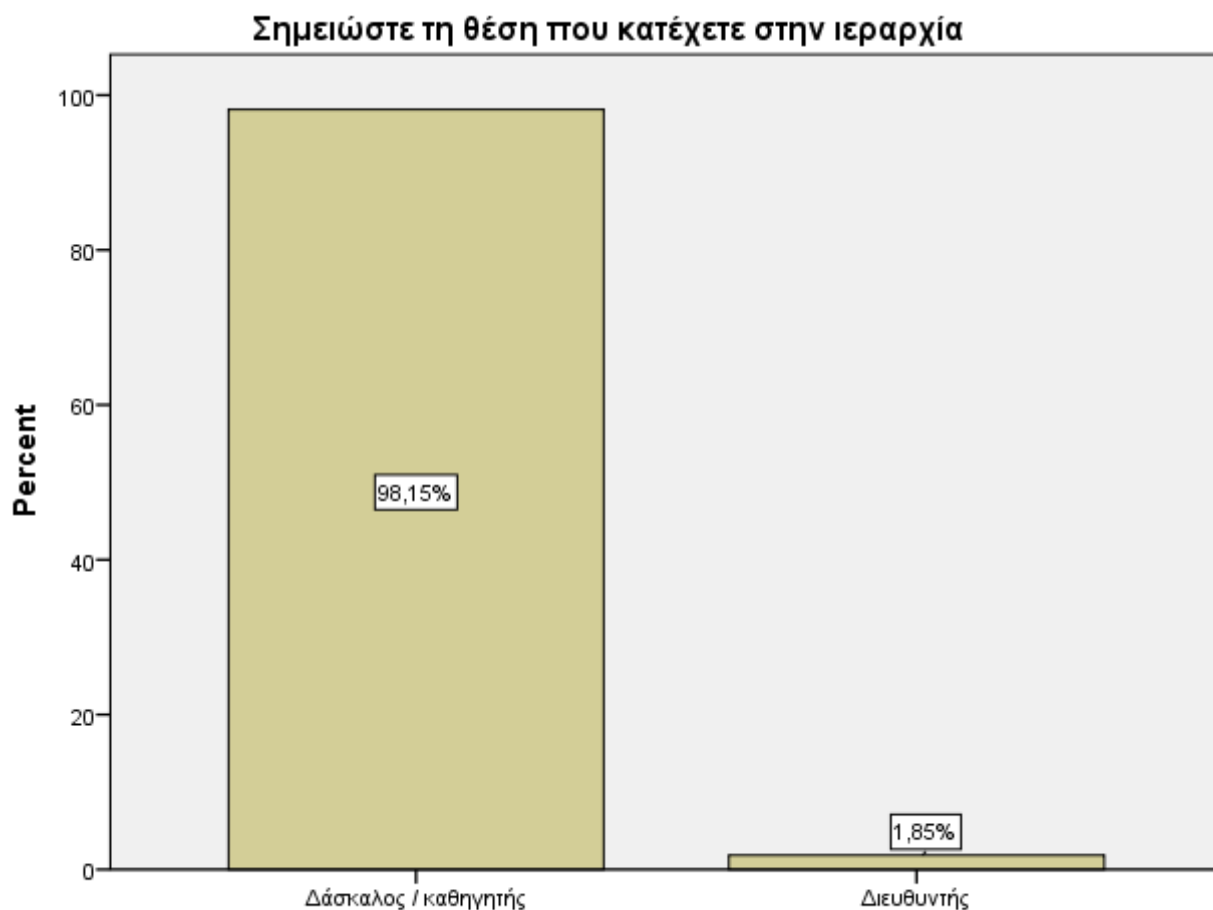
**Σχήμα 6 Μορφωτικό επίπεδο**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης, που αφορά το μορφωτικό επίπεδο, 37,04% των συμμετεχόντων απάντησαν απόφοιτοι ΑΕΙ, 62,04% κάτοχοι μεταπτυχιακού Τίτλου (Master), ενώ 0,93% απάντησαν κάτοχοι διδακτορικού (PhD). Στην ερώτηση που αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα κάτωθι αποτελέσματα.



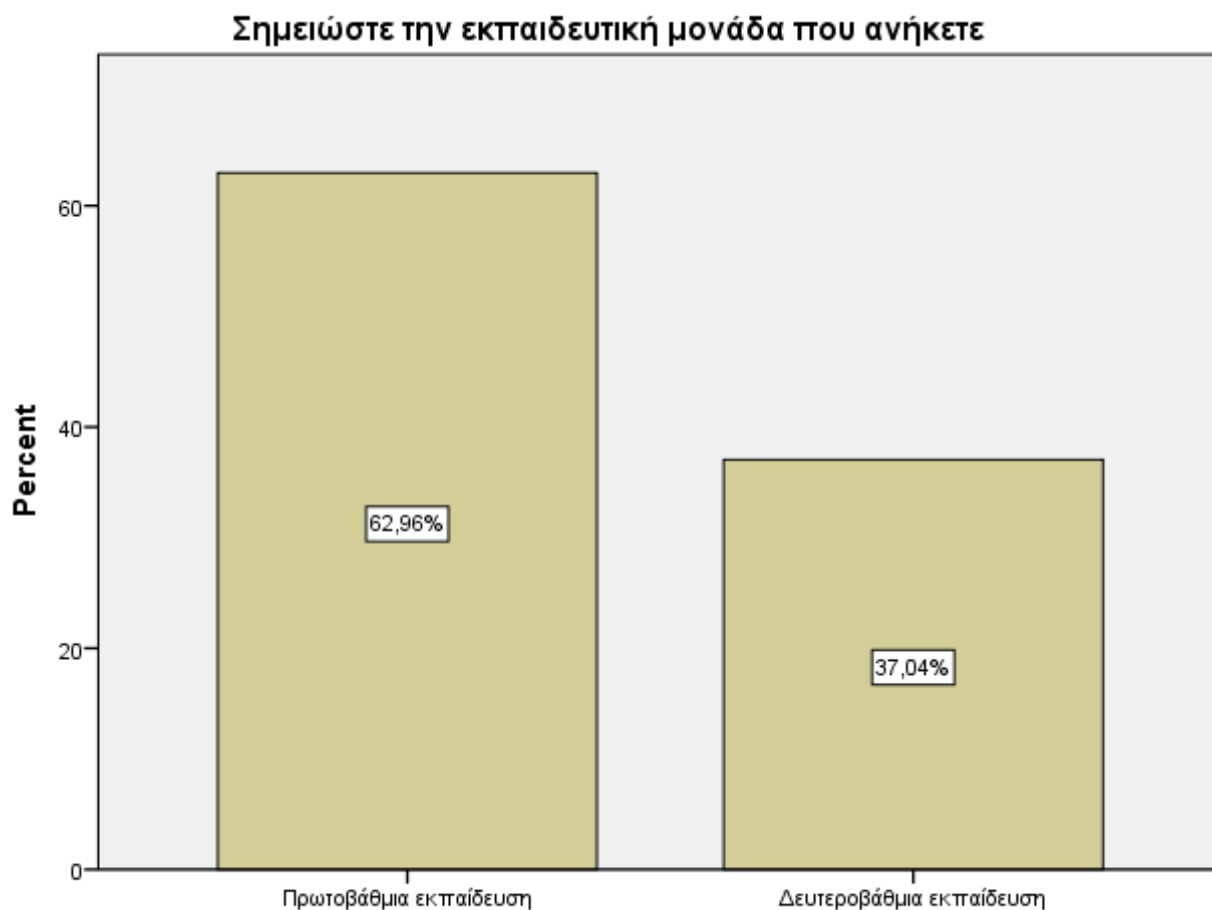
**Σχήμα 7 Χρόνια προϋπηρεσίας**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης περί τα χρόνια προϋπηρεσίας, 67,59% των συμμετεχόντων απάντησαν 0 – 5 έτη, 16,67% 6 – 10 έτη, 3,70% 11 – 15 έτη και 16 – 20 έτη, ενώ 8,33% απάντησαν περισσότερο από 20 έτη. Στην ερώτηση που αφορά την σημείωση της θέσης που κατέχετε στην Ιεραρχία, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα κάτωθι αποτελέσματα.



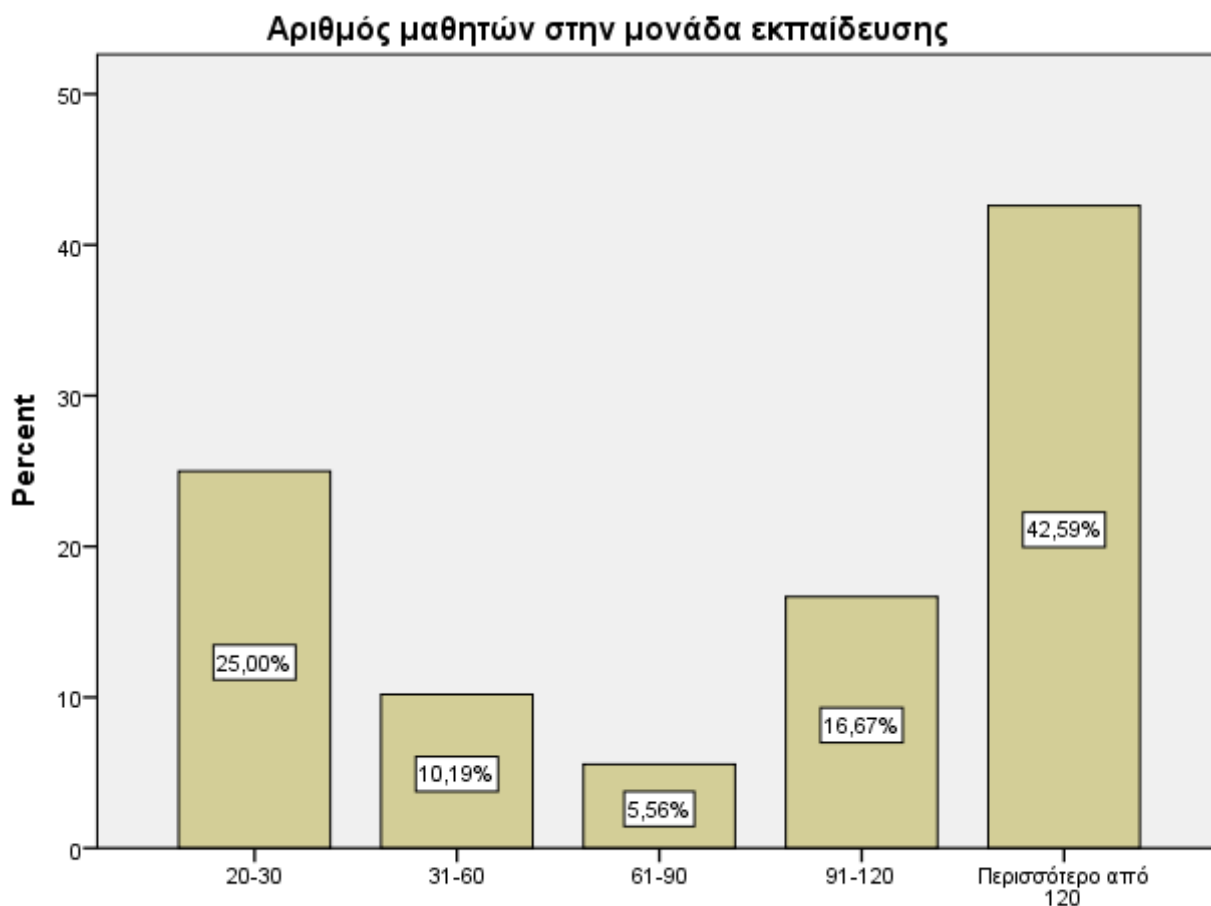
**Σχήμα 8 Σημειώστε τη θέση που κατέχετε στην Ιεραρχία**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης σημειώστε τη θέση που κατέχετε στην Ιεραρχία, 98,15% των συμμετεχόντων απάντησαν Δάσκαλοι/καθηγητές, ενώ 1,85% απάντησαν Διευθυντές. Στην ερώτηση που αφορά την σημείωση της εκπαιδευτικής μονάδας που ανήκετε, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα κάτωθι αποτελέσματα.



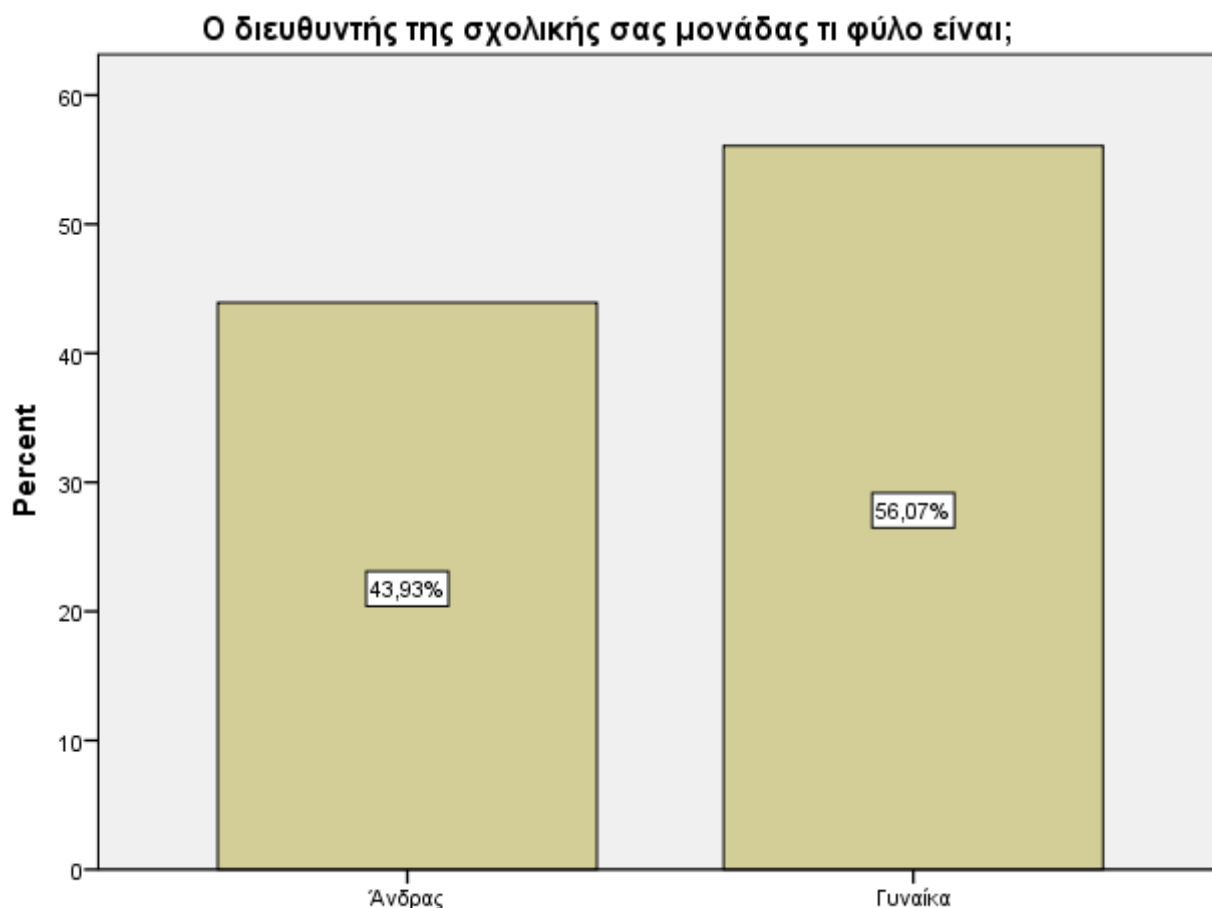
**Σχήμα 9 Σημειώστε την εκπαιδευτική μονάδα που ανήκετε**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης σημειώστε την εκπαιδευτική μονάδα που ανήκετε, 62,96% των συμμετεχόντων απάντησαν Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ 37,04% απάντησαν Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην ερώτηση που αφορά τον αριθμό μαθητών στην μονάδα εκπαίδευσης, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα κάτωθι αποτελέσματα.



**Σχήμα 10 Αριθμός μαθητών στην μονάδα εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης αριθμός μαθητών στην μονάδα εκπαίδευσης, 25,00% των συμμετεχόντων απάντησαν 20-30, 10,19% 61-60, 5,56% 61-90, 16,67% 91-120, ενώ 42,59% απάντησαν περισσότερο από 120. Στην ερώτηση που αφορά τι φύλο είναι ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα κάτωθι αποτελέσματα.



**Σχήμα 11 Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι;**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι, 43,93% των συμμετεχόντων απάντησαν Άνδρας, ενώ 56,07% απάντησαν Γυναίκα. Στις ερωτήσεις κλίμακας που αφορούν την Ηγεσία των γυναικών στην σχολική μονάδα, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα περιγραφικής στατιστικής η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν άνω του Μετρίου δηλαδή άνω του 2,5 (βλέπε αναλυτική παρουσίαση των διαγραμμάτων ερωτήσεων κλίμακας στο παράρτημα).

Ερωτήσεις	N	Mean	Std. Deviation
Πως βαθμολογείτε την Συνολική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	107	3,7477	1,00088
Πως βαθμολογείτε την συνεχή μετεκπαίδευση του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	107	3,2056	1,10520

Πως βαθμολογείτε τους τίτλους μετεκπαίδευσης του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	107	3,2430	1,11458
Πως βαθμολογείτε την Ηγετική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	106	3,4906	1,15672
Πως βαθμολογείτε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	105	3,5429	1,19316
Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του	107	3,4112	1,09848
Πως βαθμολογείτε την αυταρχικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	107	2,3458	1,28197
Πως βαθμολογείτε την εργατικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	107	3,8598	1,18520
Πως βαθμολογείτε την αποδοχή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας από τους γονείς	107	3,8037	1,04104
Πως βαθμολογείτε τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	107	3,4766	1,10185
Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	107	3,6916	1,03168

**Πίνακας 2 Πίνακας περιγραφικής στατιστικής ερωτήσεων κλίμακας**

Εξάιρεση αποτελεί ωστόσο η ερώτηση «Πως βαθμολογείτε την αυταρχικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας» όπου οι απαντήσεις ήταν κάτω του μετρίου δηλαδή κάτω το 2,5 στην κλίμακα τιμών από 1 έως 5.

Έχοντας λοιπόν παρουσιάσει μέσω της περιγραφικής στατιστικής όλες τις ερωτήσεις μας, αρκεί να προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα που είναι ο έλεγχος ύπαρξης σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στους μέσους όρους των διαφόρων εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος με τις διακριτές ερωτήσεις. Αυτό σημαίνει πως κοιτάμε την ύπαρξη σημαντικής διαφοράς των ερωτήσεων κλίμακας μας με βάση τις απαντήσεις των λοιπών διακριτών ερωτήσεων (Φύλο, Ηλικία, Μορφωτικό επίπεδο, ο διευθυντής της μονάδας σας τι φύλο είναι, κλπ.). Για την εφαρμογή του εν λόγω ελέγχου είναι απαραίτητη η εφαρμογή του κριτηρίου Κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov στις ερωτήσεις κλίμακας μας. Εάν οι ερωτήσεις μας αυτές γίνονται αποδεκτές από το εν λόγω κριτήριο τότε ακολουθούν την Κανονική κατανομή που είναι απαραίτητη



προϋπόθεση για την εφαρμογή παραμετρικού στατιστικού ελέγχου ( $X^2$ , πίνακας ANOVA, κλπ.) ή μη παραμετρικού στατιστικού ελέγχου. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου Κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov.

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>P-value</b>
Πως βαθμολογείτε την Συνολική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε την συνεχή μετεκπαίδευση του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε τους τίτλους μετεκπαίδευσης του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε την Ηγετική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του	0,00
Πως βαθμολογείτε την αυταρχικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε την εργατικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε την αποδοχή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας από τους γονείς	0,00
Πως βαθμολογείτε τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00
Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	0,00

**Πίνακας 3 Πίνακας Κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov**

Σύμφωνα με αποτελέσματα λοιπόν του άνωθεν πίνακα 3, καμία ερώτηση κλίμακας δεν ακολουθεί την Κανονική κατανομή με βάση το κριτήριο Κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όπου για να συνέβαινε το αντίθετο χρειαζόμασταν αποτέλεσμα p-value να

είναι μεγαλύτερο του 0.050 μόνο που από τον πίνακα μας και την στήλη p-value όλες οι ερωτήσεις κλίμακας έχουν p-value μικρότερο του 0.050 και κατά συνέπεια δεν ακολουθούν την Κανονική κατανομή. Αυτό μας οδηγεί τελικά για την εύρεση ύπαρξης σημαντικής διαφοράς μεταξύ των ερωτήσεων κλίμακας μας και των διακριτών ερωτήσεων στην χρήση Μη Παραμετρικών ελέγχων και συγκεκριμένα στην εφαρμογή του κριτηρίου Mann – Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα (2 επιλογές απαντήσεων διακριτών ερωτήσεων) ή Kruskal-Wallis για k ανεξάρτητα δείγματα. Από τον εν λόγω έλεγχο έχουμε τα παρακάτω στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζουν p-value μικρότερο του 0,05.

Διακριτή Ερώτηση	Ερώτηση κλίμακας	P-value
Πως βαθμολογείτε την συνεχή μετεκπαίδευση του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	Μορφωτικό επίπεδο	0,009
Πως βαθμολογείτε τους τίτλους μετεκπαίδευσης του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	Μορφωτικό επίπεδο	0,005
Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του	Ηλικία	0,054
	Χρόνια Προϋπηρεσίας	0,070
Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	Χρόνια Προϋπηρεσίας	0,065

**Πίνακας 4 Έλεγχος Kruskal-Wallis ερωτήσεων κλίμακας και Διακριτών ερωτήσεων**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του άνωθεν πίνακα εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παρακάτω ερωτήσεων το οποίο συνεπάγεται ότι η κατανομή των παρατηρήσεων της μιας ομάδας δεν είναι ίδια με την κατανομή της άλλης και ότι οι παρατηρήσεις δεν εμφανίζονται με τυχαίο τρόπο τόσο στη μια όσο και στην άλλη ομάδα. Συνεπώς, η διαφοροποίηση λόγω της κατηγορικής μεταβλητής σχετίζεται με τη συνεχή μεταβλητή:

- ❖ Πως βαθμολογείτε την συνεχή μετεκπαίδευση του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Μορφωτικό επίπεδο.
- ❖ Πως βαθμολογείτε τους τίτλους μετεκπαίδευσης του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Μορφωτικό επίπεδο.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του **και** Ηλικία.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του **και** Χρόνια Προϋπηρεσίας.
- ❖ Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Χρόνια Προϋπηρεσίας.

Διακριτή Ερώτηση	Ερώτηση κλίμακας	P-value
Πως βαθμολογείτε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας	Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι;	0,022
Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του		0,035
Πως βαθμολογείτε την εργατικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας		0,035
Πως βαθμολογείτε την αποδοχή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας από τους γονείς		0,035
Πως βαθμολογείτε τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας		0,035
Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας		0,022

Πίνακας 5 Έλεγχος Kruskal-Wallis ερωτήσεων κλίμακας και Διακριτών ερωτήσεων μόνο Ανδρών

Τέλος σύμφωνα με τα αποτελέσματα του άνωθεν πίνακα εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παρακάτω ερωτήσεων το οποίο συνεπάγεται ότι η κατανομή των παρατηρήσεων της μιας ομάδας δεν είναι ίδια με την κατανομή της άλλης και ότι οι παρατηρήσεις δεν εμφανίζονται με τυχαίο τρόπο τόσο στη μια όσο και στην άλλη ομάδα. Συνεπώς, η διαφοροποίηση λόγω της κατηγορικής μεταβλητής σχετίζεται με τη συνεχή μεταβλητή:

- ❖ Πως βαθμολογείτε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας και Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του και Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την εργατικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας και Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την αποδοχή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας από τους γονείς και Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας και Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας και Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.

#### **4.6 Σύνοψη**

Συνοψίζοντας, λοιπόν, παρουσιάστηκαν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία όλων των δημογραφικών ερωτήσεων, αλλά και των λοιπών ερωτήσεων όπως και παρουσιάστηκαν πίνακες περιγραφικής στατιστικής και εν συνεχεία, αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, στην ερώτηση ποια η συνολική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ήταν άνω του μετρίου σε ερώτηση κλίμακας με μέσο όρο 3,75. Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, η μετεκπαίδευση επηρεάζει την απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ήταν άνω του μετρίου σε ερώτηση κλίμακας με μέσο όρο 3,21. Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, η επιβολή του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ήταν άνω του μετρίου σε ερώτηση κλίμακας με μέσο όρο 3,41. Στην

ερώτηση σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, η αποδοχή του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ήταν άνω του μετρίου σε ερώτηση κλίμακας με μέσο όρο 3,80. Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, οι οργανωτικοί στόχοι του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ήταν άνω του μετρίου σε ερώτηση κλίμακας με μέσο όρο 3,48. Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, οι κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση του στην διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ήταν άνω του μετρίου σε ερώτηση κλίμακας με μέσο όρο 3,69. Στην ερώτηση εάν υπάρχει διαφορά στην απόδοση διοίκησης των σχολικών μονάδων από γυναίκες συγκριτικά με άνδρες, ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών στην διοίκηση (p-value 0,784).

Έπειτα, εφαρμόσαμε έλεγχο ύπαρξης Κανονικότητας μεταξύ των ερωτήσεων κλίμακας, εάν δηλαδή οι μεταβλητές μας ακολουθούν την Κανονική κατανομή το οποίο αποτελεί προαπαιτούμενο για τον έλεγχο επίδρασης – σχέσης μεταξύ των εν λόγω ερωτήσεων και των υπόλοιπων διακριτών μεταβλητών. Για τον εν λόγω έλεγχο εφαρμόσαμε τον έλεγχο Κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov ο οποίος σε για επίπεδο εμπιστοσύνης 5% μας εμφάνισε πως καμία από τις ερωτήσεις κλίμακας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή μιας και στον πίνακα 3 όλες οι τιμές του p-value ήταν μικρότερες του 0,05 (5% επίπεδο εμπιστοσύνης). Έτσι οδηγηθήκαμε εν τέλη σε Μη – Παραμετρικό έλεγχο για τον έλεγχο επίδρασης – σχέσης μεταξύ των ερωτήσεων κλίμακας και των υπόλοιπων διακριτών μεταβλητών. Εφαρμόσαμε λοιπόν τον έλεγχο Mann – Whitney και Kruskal-Wallis για τις ερωτήσεις κλίμακας και τις διακριτές ερωτήσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις που επηρεάζονται από τις παρακάτω ερωτήσεις στο οποίο συνεπάγεται ότι η κατανομή των παρατηρήσεων της μιας ομάδας δεν είναι ίδια με την κατανομή της άλλης και ότι οι παρατηρήσεις δεν εμφανίζονται με τυχαίο τρόπο τόσο στη μια όσο και στην άλλη ομάδα. Συνεπώς, η διαφοροποίηση λόγω της κατηγορικής μεταβλητής σχετίζεται με τη συνεχή μεταβλητή:

- ✓ Πως βαθμολογείτε την συνεχή μετεκπαίδευση του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας και Μορφωτικό επίπεδο.

- ✓ Πως βαθμολογείτε τους τίτλους μετεκπαίδευσης του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Μορφωτικό επίπεδο.
- ✓ Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του **και** Ηλικία.
- ✓ Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του **και** Χρόνια Προϋπηρεσίας.
- ✓ Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Χρόνια Προϋπηρεσίας.

Ενώ στατιστικά σημαντικές εντοπίστηκαν μόνο για τους άνδρες σε επιδράσεις που επηρεάζονται από τις παρακάτω ερωτήσεις στο οποίο συνεπάγεται ότι η κατανομή των παρατηρήσεων της μιας ομάδας δεν είναι ίδια με την κατανομή της άλλης και ότι οι παρατηρήσεις δεν εμφανίζονται με τυχαίο τρόπο τόσο στη μια όσο και στην άλλη ομάδα. Συνεπώς, η διαφοροποίηση λόγω της κατηγορικής μεταβλητής σχετίζεται με τη συνεχή μεταβλητή:

- ❖ Πως βαθμολογείτε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του **και** Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την εργατικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε την αποδοχή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας από τους γονείς **και** Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.
- ❖ Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας **και** Ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας τι φύλο είναι.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Ανακεφαλαίωση - Συμπεράσματα**

Στην παρούσα εργασία έγινε η χρήση ιστορικών στοιχείων από την διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία με στόχο την αποτύπωση των απόψεων τόσο της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Έγινε αναφορά στις έννοιες και στα στοιχεία της διοίκησης σχολικών μονάδων όπως και στην ηγεσία και τον ορισμός της όπως και στην σύνδεση εκπαίδευσης και διοίκησης.

Αναφέρθηκαν οι τύποι ηγεσίας και εκπαίδευσης όπως αυτοί της διοικητικής ηγεσίας, της διαπροσωπικής ηγεσίας, της διανεμημένης ηγεσίας, της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της συναλλακτικής ηγεσίας, της ηθικής ηγεσίας, της ηγεσίας των πιθανοτήτων, της μεταμοντέρνας ηγεσίας αλλά και της καθοδηγητικής ή παιδαγωγικής ηγεσίας. Ακόμα παρουσιάστηκε η έννοια του διευθυντή και ο ορισμός του αποτελεσματικού Διευθυντή. Επιπλέον παρουσιάστηκαν τα στοιχεία της διοικητικής θέσης ηγεσίας της γυναίκας, η εκτενή ιστορική αναδρομή της όπως και το θέμα της υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης αλλά και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της.

Ακόμα παρουσιάστηκε τα φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», της «απειλής του στερεοτύπου» όπως και η ισορροπία επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Παρουσιάστηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όλες οι μονάδες του όπως το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό Σχολείο, το Γυμνάσιο, το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Λ.), το Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ) και οι Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.).

Επιπλέον έγινε έρευνα πεδίου στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί απάντησαν άνω του μετρίου σε ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, ενώ μέσω των στατιστικών ελέγχων που εφαρμόστηκαν στο 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο άξιο αναφοράς από τα πολλά ευρήματα μας η στατιστικά σημαντική επίδραση του μορφωτικού επιπέδου, της ηλικίας, των ετών προϋπηρεσίας στην αξιολόγηση της μετεκπαίδευσης του διευθυντή, της επιβολή του διευθυντή, και τις

κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή. Όπως και ότι για τους άνδρες μόνο εντοπίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικότητα του διευθυντή, την επιβολή του διευθυντή, εργατικότητα του διευθυντή, αποδοχή του διευθυντή, τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή και τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή.

Τέλος άξιο προσοχής σαν επόμενο βήμα για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να γίνει μια πιο διευρυμένη έρευνα πεδίου με την συλλογή δεδομένων από συμμετέχοντες πανελλαδικού δείγματος και την εφαρμογή κατάλληλης στατιστικής ανάλυσης που θα ισχυροποιήσει τους όποιους ισχυρισμούς μας αλλά και θα οδηγήσει σε νέα σημαντικά ευρήματα.



## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.
2. Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., Κατσή, Α., Παπαδημητρίου, Π. (Επιμ.). (2016). (Αν) ισορροπία εργασίας και προσωπικής ζωής Μια ποσοτική έρευνα στην Ελλάδα της κρίσης. Αθήνα: Κέντρο Μέριμας Οικογένειας και Παιδιού (ΚΜΟΠ).
3. Αρβανίτης, Κ. Ξυδοπούλου, Ε. & Παπαγιανοπούλου, Μ. (2007). Εγχειρίδιο για το ρόλο των ανδρών/πατέρων στην εξισορρόπηση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Αθήνα: ΚΕΘΙ
4. Αργυροπούλου, Χ. (2006). Η γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 2035-2043
5. Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.
6. Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
7. Βόξεμπεργκ, Ε. (2015). Σχετικά με τη σταδιοδρομία των γυναικών στις επιστήμες και στο πανεπιστήμιο και το φαινόμενο της γυάλινης οροφής με το οποίο βρίσκονται αντιμέτωπες. Αθήνα: Επιτροπή δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων
8. Δαλακούρα, Α. (2012). Ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων. Αθήνα: IBCS
9. Δαράκη, Ε. (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
10. Ζαβλανός Μ. (2002). Μανατζμεντ. Αθήνα: Σταμούλη

11. Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41- 54
12. Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2006). Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
13. Ηλιού, Μ. (1990). Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική. Αθήνα: Πορεία  
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018). Οδηγός για την ένταξη της οπτικής του φύλου στα προγράμματα σπουδών και στα διδακτικά βιβλία και υλικά. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
14. Κακλαμανάκη, Ρ. (1979). Η θέση της Ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία. Αθήνα: Παιδεία
15. Καλογιάννης, Δ. (2016). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε τροχιά επαγγελματικοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσπισης ενός νέου επαγγέλματος. Αθήνα: Γρηγόρη.
16. Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
17. Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο (σ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
18. Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2010). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
19. Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας
20. Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων, 258-292. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

- 21.Μαράκη, Ε. (2010). Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα αίτια για την υποαντιπροσώπευσή της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 57, 24-36
- 22.Μηλιώνη, Φ. & Ζέης, Θ. (2005). Νομοθετικό πλαίσιο για τη συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Στο Θ. Ζέης & Φ. Μηλιώνη Οδηγός Καλών Πρακτικών για τη Συμφιλίωση Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής. Αθήνα: ΚΕΘΙ
- 23.Μπουραντάς, Δ. (2017).Ηγεσία. Αθήνα: Παπαδόπουλος Μπουραντάς, Δ. (2002). Μανατζμεντ. Αθήνα: Μπένου
- 24.Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- 25.Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 89–110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- 26.Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη
- 27.Ντερμανάκης Ε. (2004). Το εύρος της «γυάλινης οροφής» σε επιλεγμένους κλάδους στην Ελλάδα. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- 28.Πασιαρδής Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία - Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα:Μεταίχμιο
- 29.Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο
- 30.Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω
- 31.Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Β. (2008). Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της υπαίθρου: Η περίπτωση της Κύπρου. Λευκωσία: ΚΟΕΔ
- 32.Πιτσάβα - Διαμαντίδου, Κ. (2010). Η γυάλινη οροφή, Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις. Αθήνα:Μάτι
- 33.Πολύζος Ν. (2014). Διοίκηση και Οργάνωση Υπηρεσιών Υγείας. Αθήνα:Κριτική

34. Προφύρη Ι. (2018). «Συμφιλίωση επαγγελματικής - οικογενειακής/ προσωπικής ζωής. Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις. Η περίπτωση των γυναικών επιχειρηματιών και αυτοαπασχολουμένων». Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
35. Σαϊτής, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση
36. Τάκη, Σ. (2009). Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό μοντέλο. Αθήνα: Επίκεντρο
37. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο (σ. 201-210). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
38. Χυτήρης Λ. (1996). Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Αθήνα: Interbooks

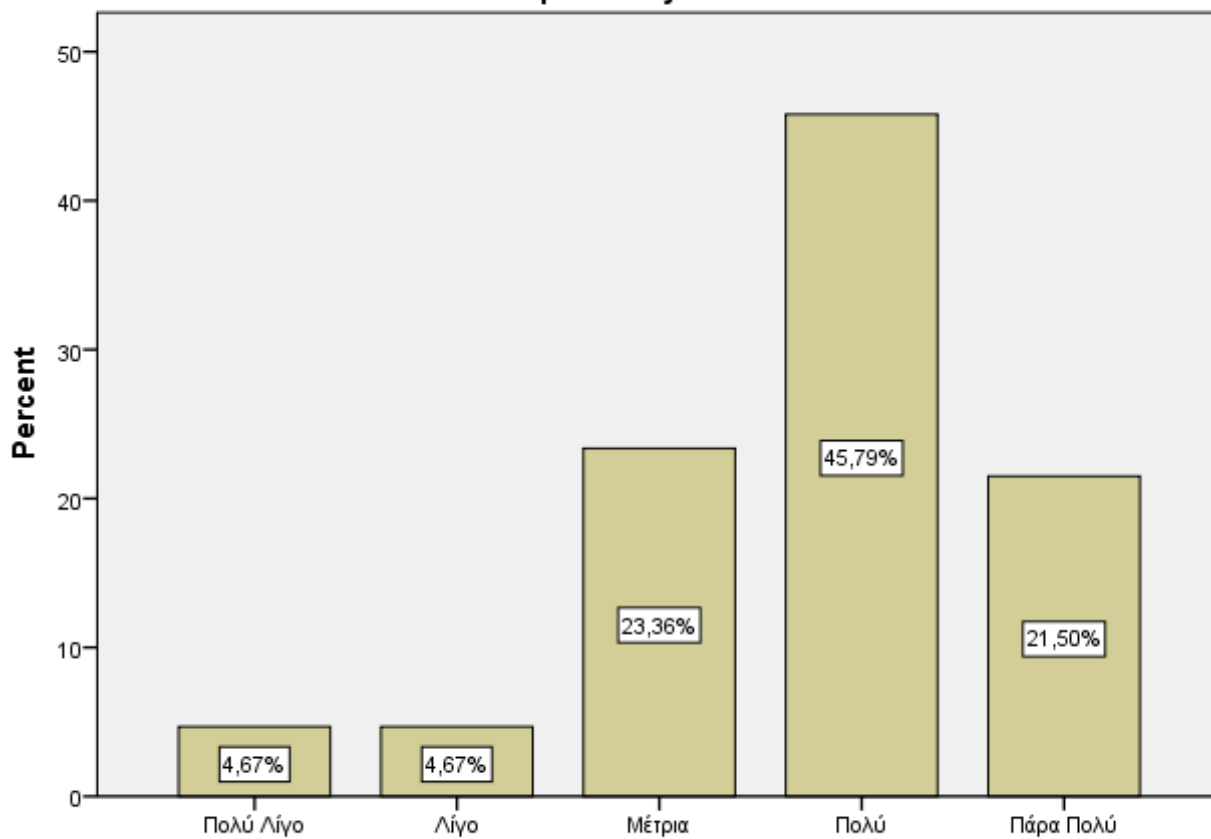
## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bass, B. M., & Avoilio, B. J. (2003). The multifactor leadership questionnaire report. Palo Alto, CA: Mind Garden.
2. Blackmore, Jill & Sachs, Judyth. (2007). Performing and Reforming Leaders: Gender, Educational Restructuring, and Organizational Change Albany: State University of New York Press.
3. Bush, T. & Glover, G. (2003). School Leadership: Concepts and evidence.
4. Committee on Women's Rights and Gender Equality (2013). Report on the impact of the economic crisis on gender equality and women's rights. European Parliament
5. European Parliament's Committee on Women's Rights and Gender Equality (2016), Demography and family policies from a gender perspective. Policy Department for Citizen's Rights and Constitutional Affairs
6. Eurostat (2017). Sustainable development in the European Union Monitoring Report on Progress Towards the SDGS in an EU Context. Luxembourg: Publications Office of the European Union
7. Eurofound (2015). Working and caring: Reconciliation measures in times of demographic change. Luxembourg: Publications Office of the European Union
8. European Institute for Gender Equality (EIGE) (2017). Report Gender Equality Index 2017 - Measuring gender equality in the European Union 2005-2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union
9. Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. European Journal of Education, 55 (2), 139-142.
10. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. Harvard Business Review, 78, 78-90.
11. Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. European Journal of Education, 55, 143-145.
12. Harris, A. (2005). Reflections on distributed leadership. Management in education, 19 (2), 98-110

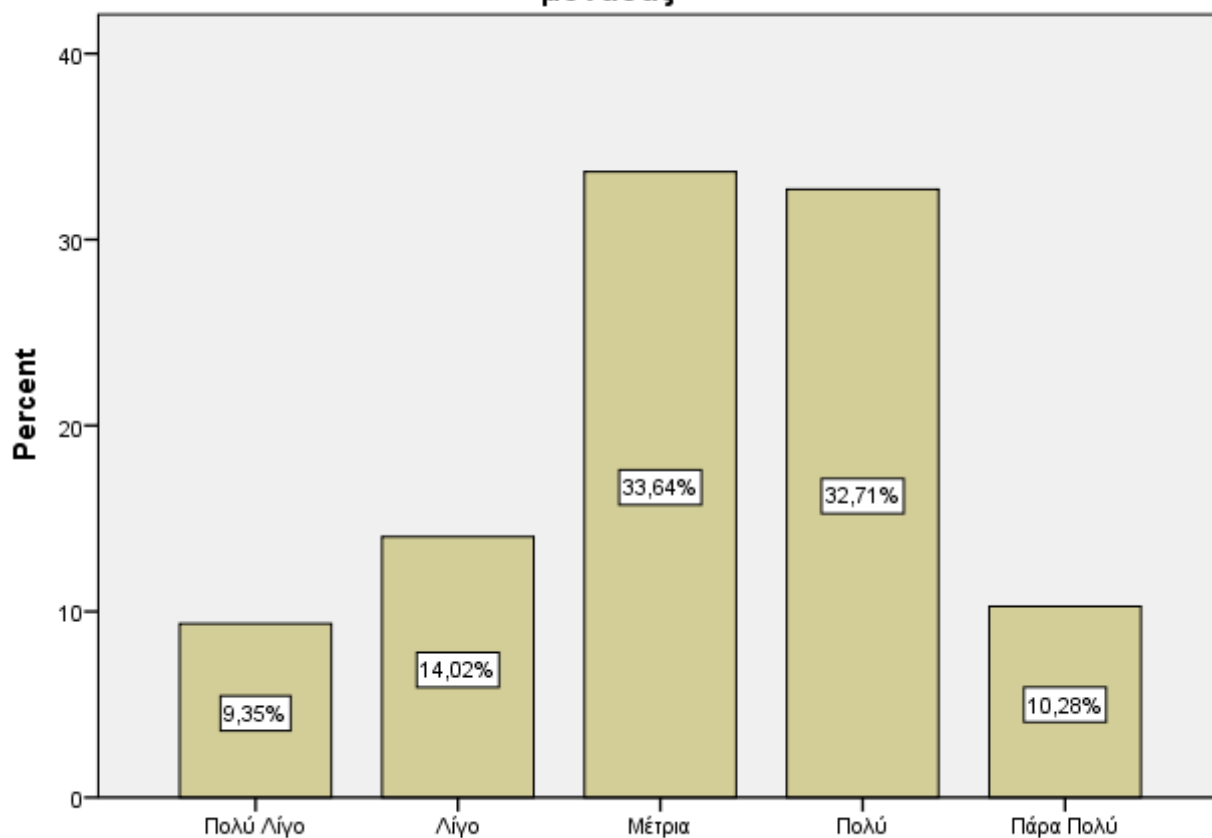
- 13.Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*. Formerly *School Organisation*, 22 (1), 15-26.
- 14.Koutouzis, M. & Athanasoula- Reppa, A. (2002). Women in managerial positions in Greek education: evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11), 205-116
- 15.Leithwood, K. & Jantzi, D. (2007). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3),177-199
- 16.Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions.*Journal of Professional Capital and Community*, 25(3), 192
- 17.Plantega, J. & Remery, C. (2005). Reconciliation of work and private life: A comparative review of thirty European Countries. EU: EGGsIE
- 18.Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*,55(2),154-168
- 19.Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Switzerland: Springer
- 20.Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28
- 21.Steele, C. M., & Aronson, J. A. (2004). Stereotype Threat Does Not Live by Steele and Aronson (1995) Alone. *American Psychologist*, 59(1), 47-48.
- 22.Tamboukou, M.(2000).The paradox of being a woman teacher.*Gender education*.
- 23.Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 17-24
- 24.Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (2), 81-93.
- 25.Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 66-85.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πως βαθμολογείτε την Συνολική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας

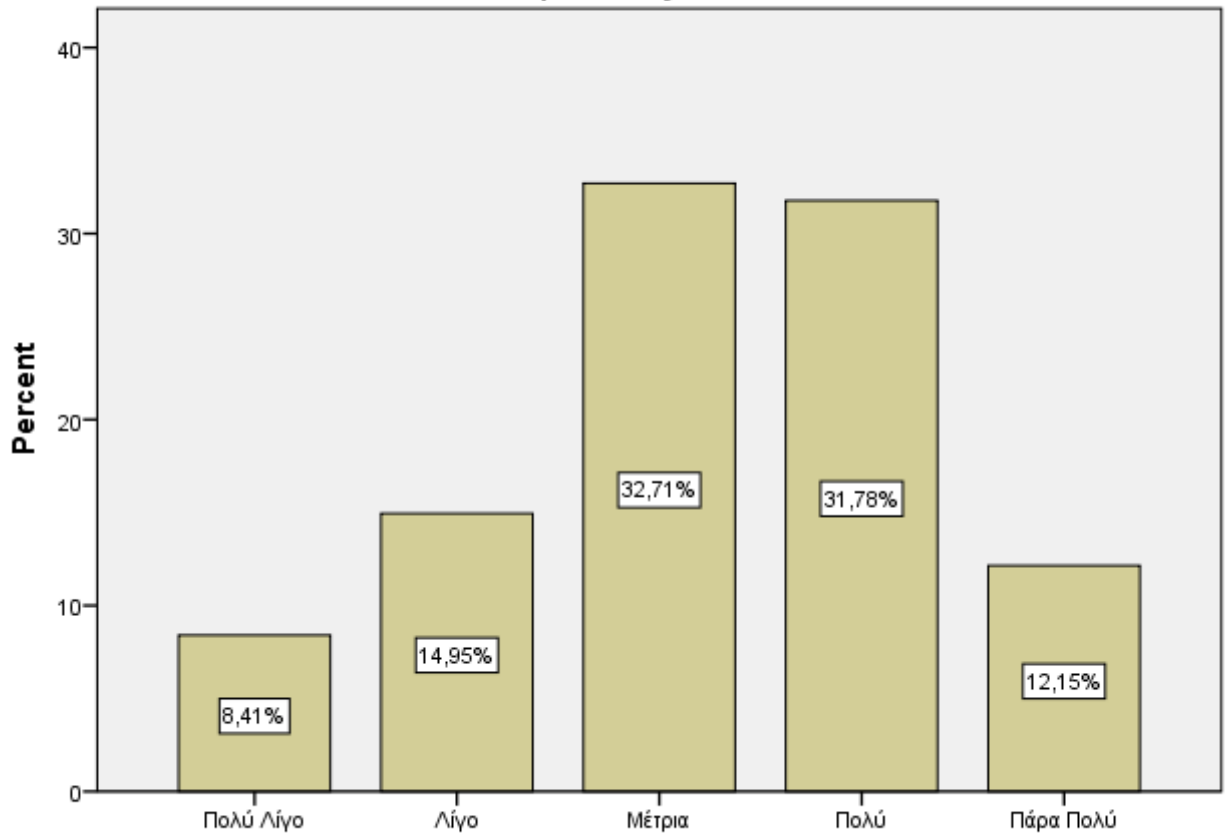


Πως βαθμολογείτε την συνεχή μετεκπαίδευση του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας

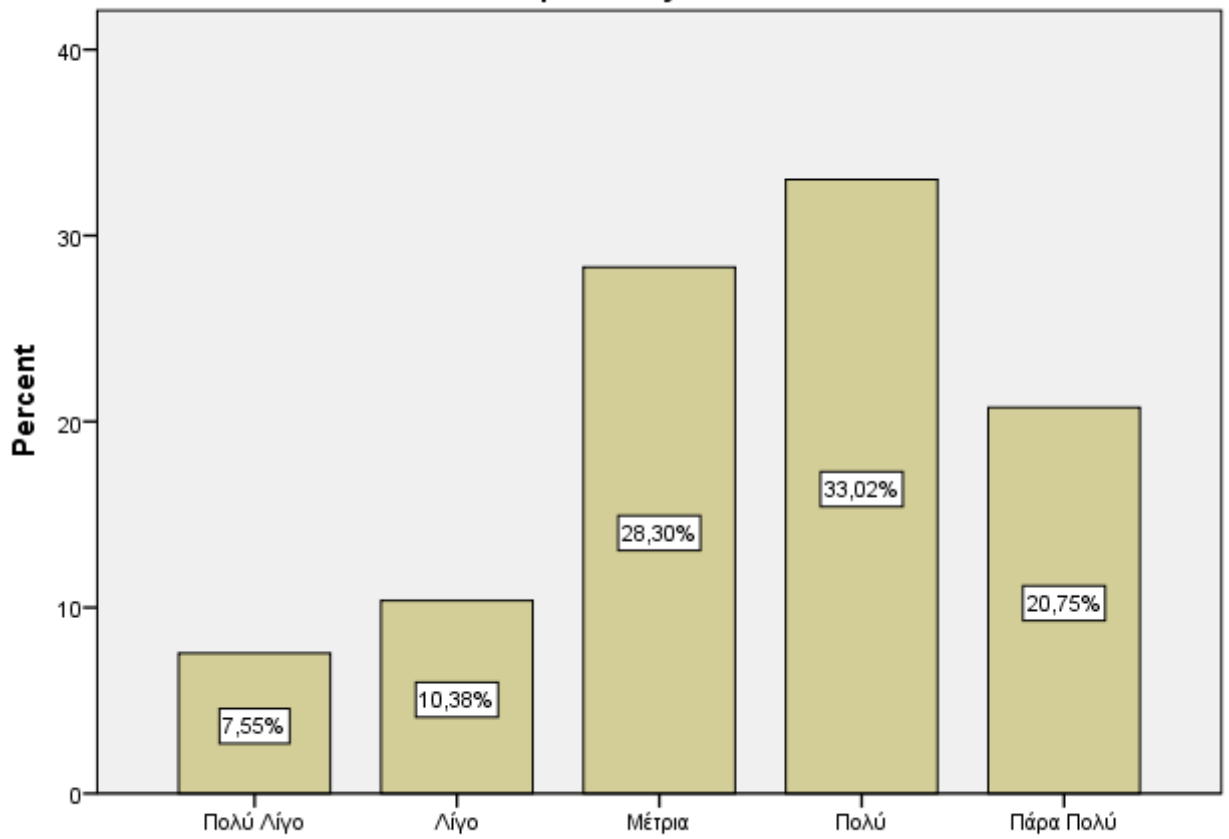




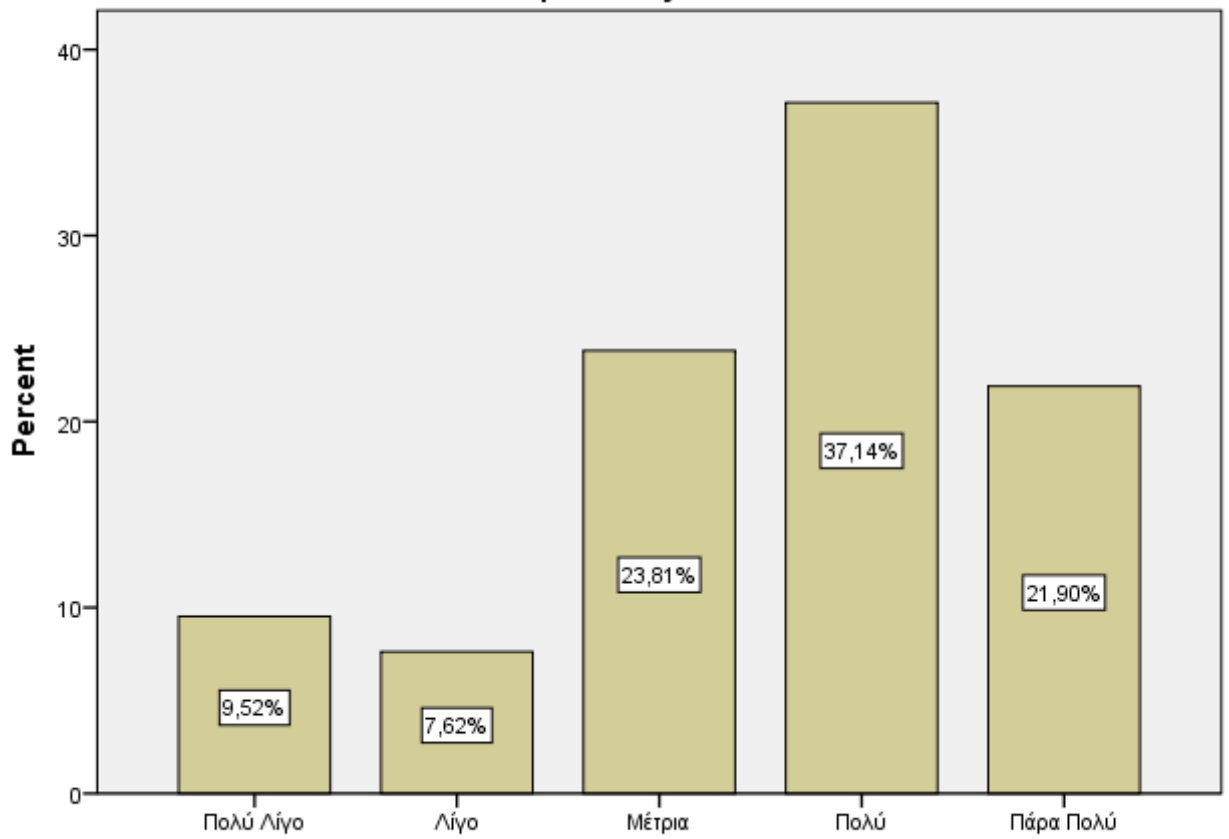
Πως βαθμολογείτε τους τίτλους μετεκπαίδευσης του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας



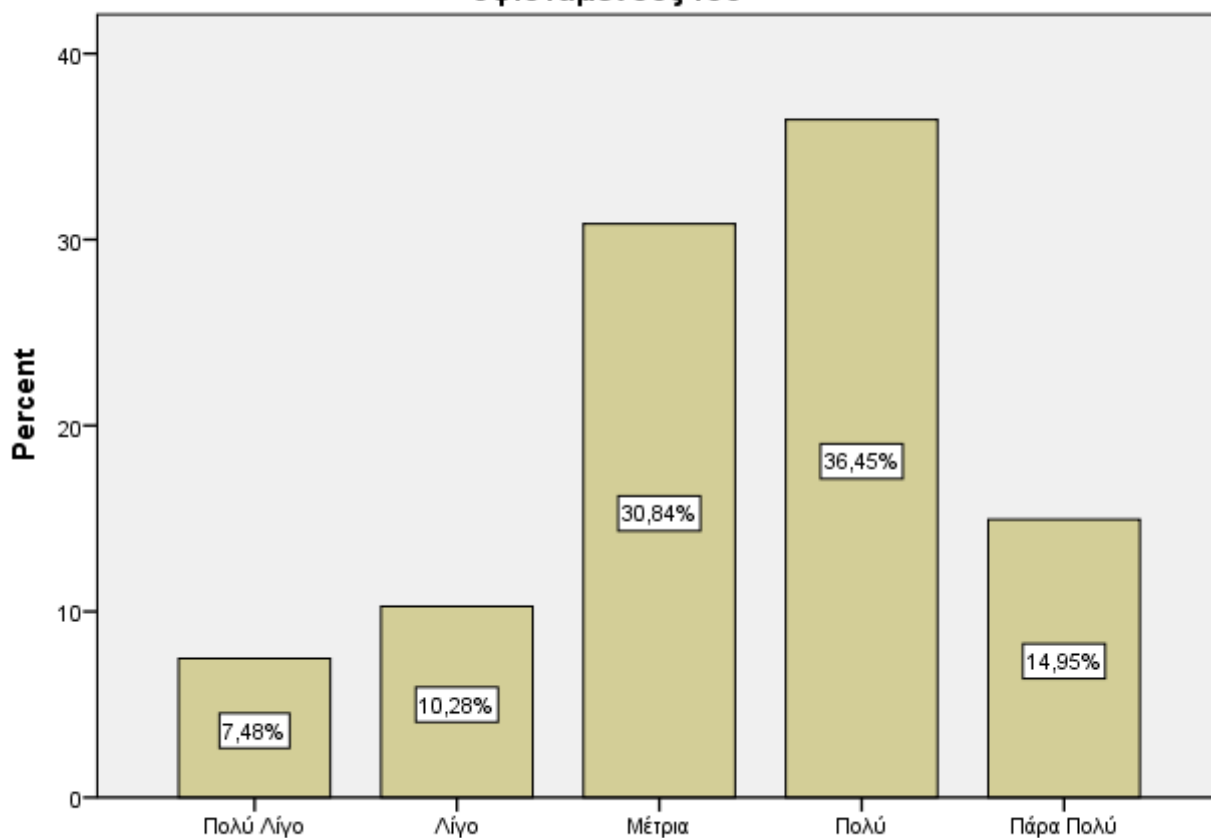
Πως βαθμολογείτε την Ηγετική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας



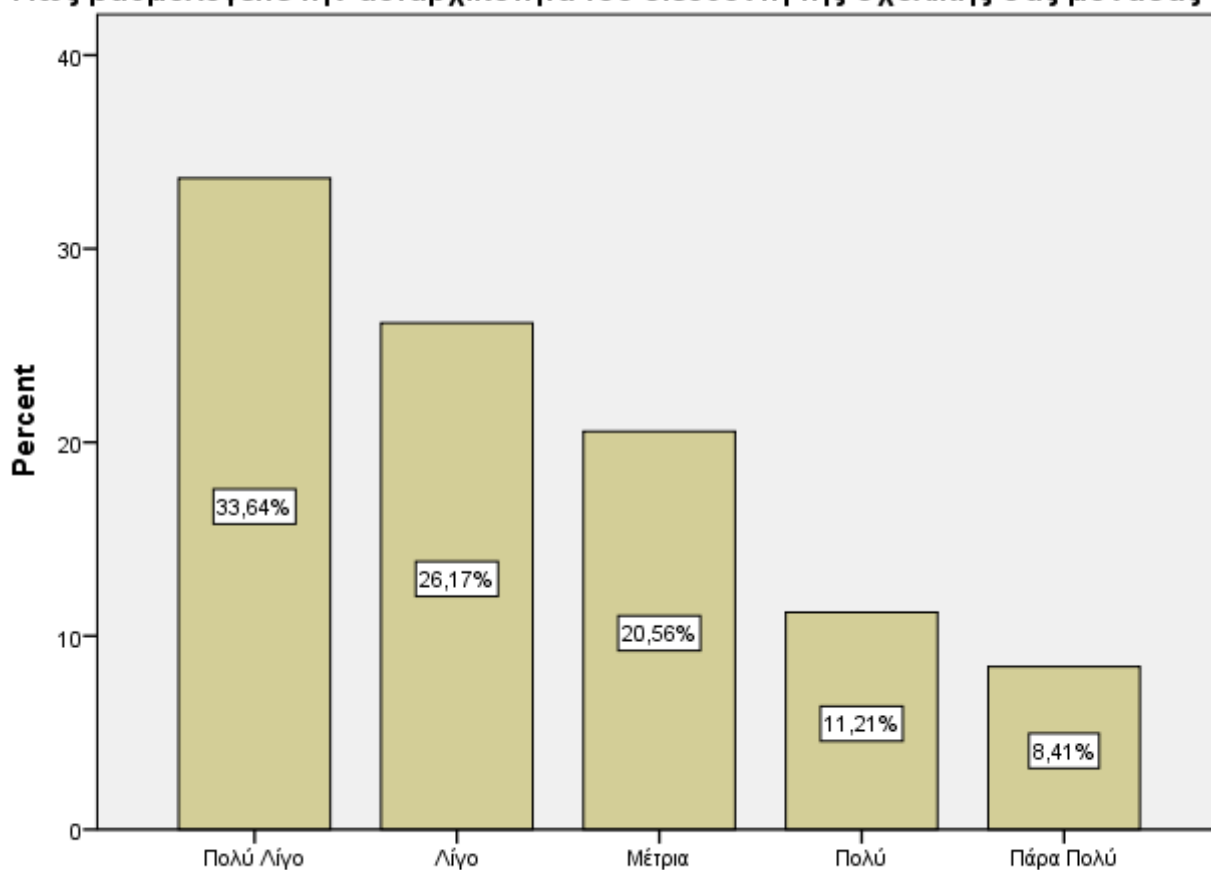
Πως βαθμολογείτε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας



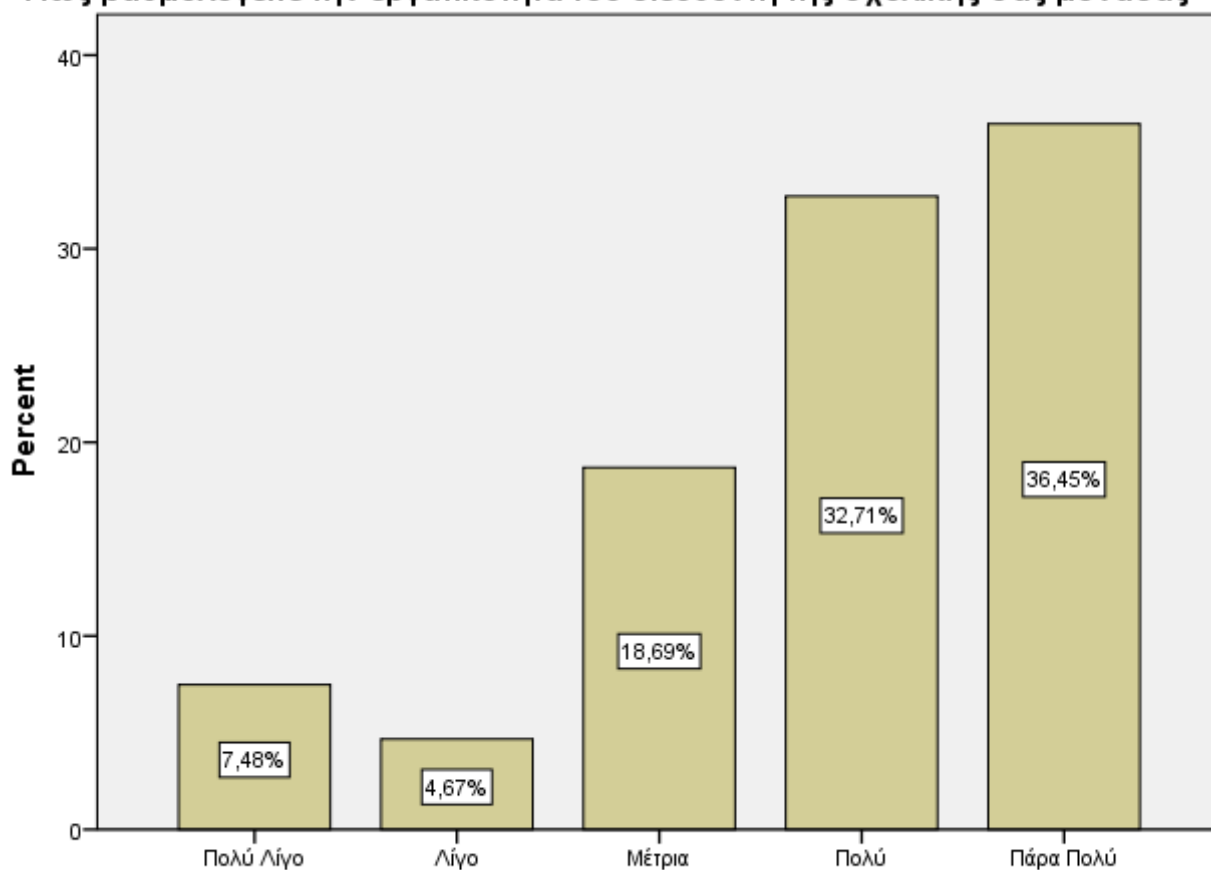
**Πως βαθμολογείτε την επιβολή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας στους υφιστάμενους του**



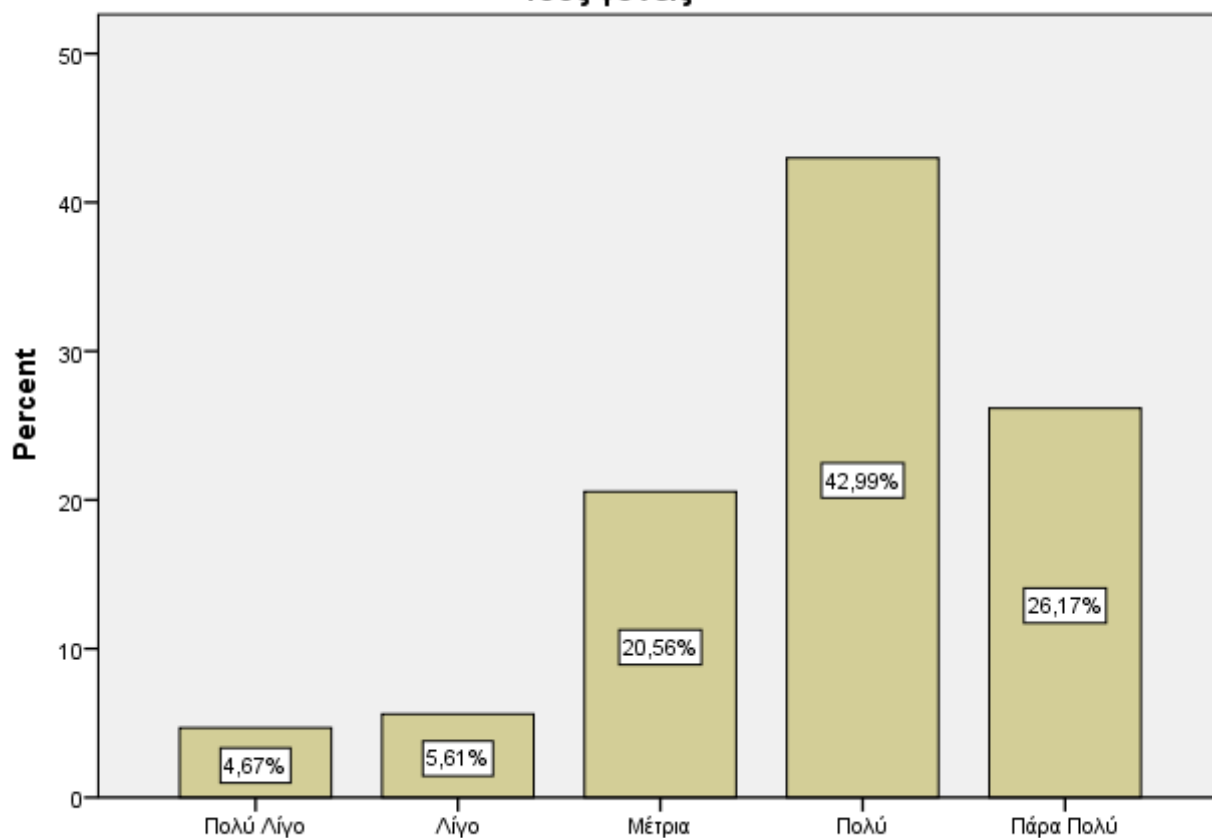
### Πως βαθμολογείτε την αυταρχικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας



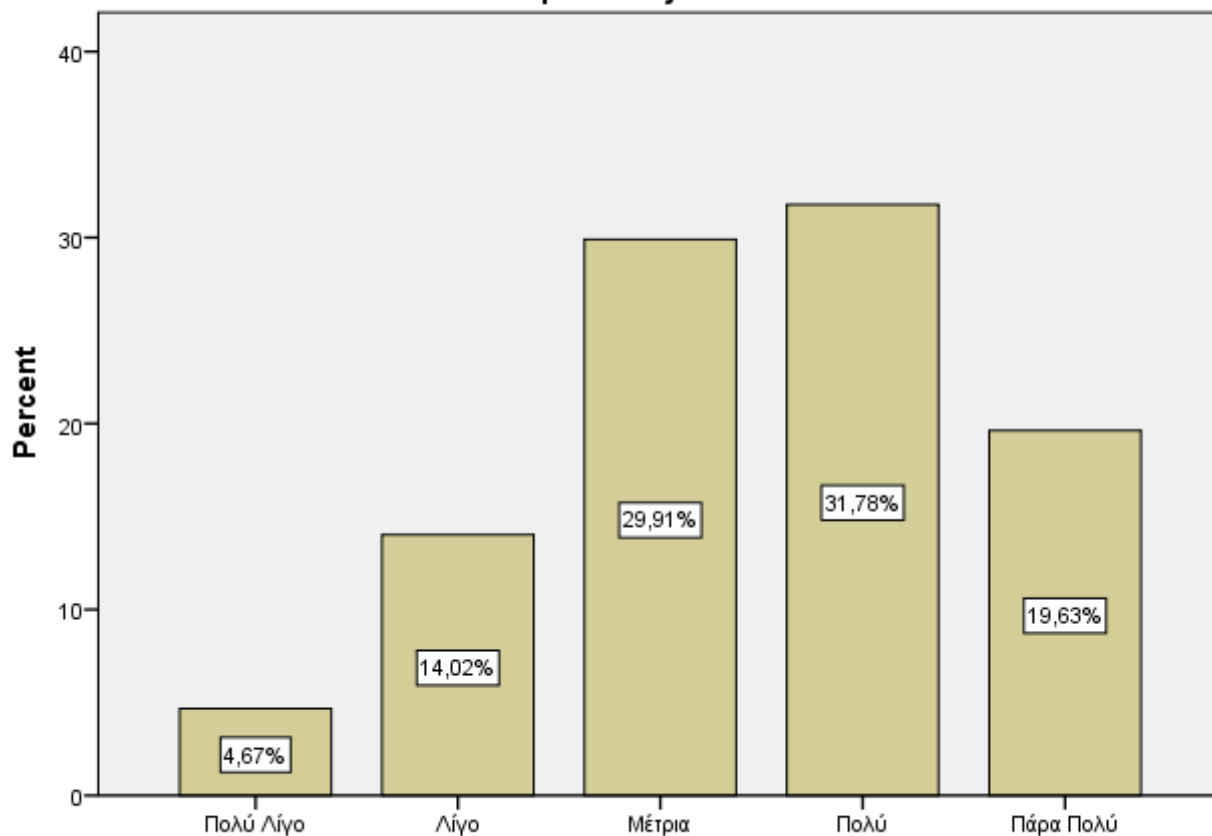
### Πως βαθμολογείτε την εργατικότητα του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας



**Πως βαθμολογείτε την αποδοχή του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας από τους γονείς**



Πως βαθμολογείτε τους οργανωτικούς στόχους του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας





### Πως βαθμολογείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής σας μονάδας

