

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καλλιόπη Αρμουτάκη

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

Πειραιάς, Νοέμβριος 2021

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

WOMEN AND LEADERSHIP ON EDUCATION

By

Kalliopi Armoutaki

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

Units

Piraeus, Greece, November 2021

Αφιέρωσεις
Στην οικογένειά μου

Γυναίκες και ηγεσία στην εκπαίδευση

Σημαντικοί όροι: Γυναίκες εκπαιδευτικοί, σχολική ηγεσία, εμπόδια, στερεότυπα.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει και να αναδείξει τους φραγμούς με τους οποίους έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να αναλάβουν κάποια θέση ηγεσίας. Πρόκειται για μία εργασία βιβλιογραφικής ανασκόπησης για την συγγραφή της οποίας χρησιμοποιήθηκε ξένη και ελληνική βιβλιογραφία. Μέσω της εργασίας αυτής επιχειρείται να παρουσιαστεί το φαινόμενο κατά το οποίο οι γυναίκες δυσκολεύονται να κατακτήσουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση αλλά και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της δυσκολίας αυτής. Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ηγεσία που ασκείται στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Παρουσιάζεται ο ορισμός της ηγεσίας, η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση, οι μορφές της ηγεσίας, ο ρόλος που έχει ο διευθυντής και τέλος, τα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να διαθέτει κανείς για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός διευθυντής. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει πληροφορίες που αφορούν τις γυναίκες στις θέσεις ηγεσίας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή, οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την υποαντιπροσώπηση των γυναικών, το φαινόμενο της γυάλινης οροφής, της απειλής του στερεοτύπου και τέλος, την ισορροπία αναφορικά με την επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στα εμπόδια και τις ευκαιρίες. Ειδικότερα, στα στερεότυπα που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο, τα εμπόδια που παρουσιάζονται τα οποία ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες και οι ευκαιρίες που έχουν οι γυναίκες για επαγγελματική ανέλιξη. Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή, διαπιστώθηκε πως αν και οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία είναι γυναίκες, αυτές που βρίσκονται σε θέσεις ηγεσίας είναι λίγες. Το φαινόμενο αυτό έχει άμεση σχέση με τα εμπόδια που συναντούν κατά την προσπάθεια τους να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα και τα οποία ποικίλουν.

Women and leadership in education

Keywords: Women teachers, school leadership, obstacles, stereotypes

Abstract

The purpose of this work is to present and highlight the barriers faced by female teachers in their attempt to take up a leadership position. This is a bibliographic review work in which foreign and Greek bibliography was used. Through this work, an attempt is made to present the phenomenon in which women find it difficult to gain leadership positions in education, as well as the factors that contribute to the emergence of this difficulty. More specifically, the first chapter refers to the leadership applied in Greek schools. The main points presented in the first chapter is the definition of leadership, the concept of management in education, the forms of leadership, the role of the manager and finally and the characteristics of an effective manager. The second chapter contains information about women in leadership positions. In more detail, a brief historical background is presented, the interpretive approaches that have been formulated regarding the under-representation of women, the phenomenon of the glass ceiling, the threat of the stereotype and finally, the balance regarding professional and family life. Finally, the third chapter deals with obstacles and opportunities. In particular, the stereotypes that prevail in the field of education, the obstacles which are classified into two categories and the opportunities for the professional development of women. Concluding this work, it was found that although the majority of teachers are women, those in leadership positions are limited. This phenomenon is directly related to the wide range of obstacles they encounter in their attempt to take up leadership positions.

Περιεχόμενα

Αφιερώσεις.....	iii
Περίληψη.....	iv
Abstract	v
Περιεχόμενα	vi
Κατάλογος πινάκων.....	viii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Ορισμός της ηγεσίας	2
1.3 Διοίκηση και εκπαίδευση	4
1.4 Μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση	6
1.4.1 Διοικητική ηγεσία.....	8
1.4.2 Διαπροσωπική ηγεσία	10
1.4.3 Διανεμημένη ηγεσία.....	10
1.4.4 Μετασχηματιστική ηγεσία	11
1.4.5 Συναλλακτική ηγεσία	12
1.4.6 Ηθική ηγεσία	12
1.4.7 Ηγεσία των πιθανοτήτων.....	13
1.4.8 Μεταμοντέρνα ηγεσία	14
1.4.9 Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία	14
1.5 Ο ρόλος του διευθυντή	15
1.6 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή	16
1.7 Ανακεφαλαίωση.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Οι γυναίκες σε Θέσεις Ηγεσίας

2.1 Εισαγωγή.....	20
2.2 Ιστορική αναδρομή	20
2.3 Υποαντιπροσώπευση γυναικών σε θέσεις διοίκησης – ερμηνευτικές προσεγγίσεις	22
2.4 Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής».....	24
2.5 Το φαινόμενο «απειλή του στερεοτύπου».....	27
2.6 Ισορροπία επαγγελματικής – οικογενειακής ζωής	29
2.7 Ανακεφαλαίωση.....	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εμπόδια και ευκαιρίες

3.1 Εισαγωγή	35
3.2 Στερεότυπα στον εκπαιδευτικό χώρο	35
3.3 Εμπόδια	39
3.3.1 Θεσμικά, οργανωτικά και λειτουργικά.....	39
3.3.2 Πολιτισμικά, κοινωνικά και ψυχολογικά	39
3.4 Ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη	41
3.5 Ανακεφαλαίωση.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συμπεράσματα και προτάσεις	
4.1 Συμπεράσματα	48
4.2 Προτάσεις.....	49
Βιβλιογραφία	50
Ελληνική.....	50
Ξένη.....	53

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1.1: Συσχετισμός μοντέλων διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	7
---	----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1.1 Εισαγωγή

Η παρουσία της γυναίκας στην αγορά εργασίας είναι εμφανώς δυναμική τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, γίνονται ακόμη αντιληπτές ορισμένες ανισότητες που καθιστούν τη θέση της πιο αδύναμη συγκριτικά με του άντρα. Οι ανισότητες αυτές και η απουσία τους γίνεται ακόμη πιο έντονα, καθώς ανεβαίνουμε στις θέσεις της ιεραρχίας (Μαράκη, 2010). Όπως διαπιστώνεται, ο αριθμός των γυναικών που καλύπτουν θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση συνεχίζει να παραμένει μικρός. Παρά το γεγονός ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπερτερούν οι γυναίκες και έχει αποδειχτεί η καταλληλότητά τους για την εκπαίδευση, αποκλείονται από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Αργυροπούλου, 2006).

Σύμφωνα με τις ερμηνείες που δίνονται για την απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοίκηση, η ευθύνη αποδίδεται στις ίδιες αλλά και τις θεσμικές δομές. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην έλλειψη φιλοδοξιών από την πλευρά τους. Επίσης, συναντάται η άποψη σχετικά με τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, οι οποίες οδηγούν τις γυναίκες στην αναστολή των επαγγελματικών φιλοδοξιών τους. Μεταξύ των εσωτερικών εμποδίων που έχουν διαπιστωθεί, συμπεριλαμβάνονται ο φόβος της αποτυχίας, η απουσία εμπιστοσύνης και η μη διάθεση για ανταγωνισμό (Δαράκη, 2007). Επιπλέον, σε επίπεδο θεσμικό, η δομή που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα, ο τρόπος άσκησης της διοίκησης στις σχολικές μονάδες και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται οι διευθυντές δημιουργούν εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών (Koutouzis & Athanasoyla- Reppa, 2002).

Όπως αναφέρει ο Σαϊτης (2002), η υποεκπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις διοίκησης οδηγεί στην μη επαρκή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που διαθέτουν οι σχολικές μονάδες. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως επικρατεί ο ανδροκεντρικός τρόπος διοίκησης και απουσιάζει οποιοσδήποτε άλλη μορφή διοίκησης. Επιπλέον, αναπαράγεται αλλά και συντηρείται η αντίληψη πως ο αποτελεσματικός τρόπος διοίκησης απαιτεί την διάθεση ανδρικών χαρακτηριστικών (Μαραγκουδάκη, 2005).

1.2 Ορισμός της ηγεσίας

Ο θεσμός της ηγεσίας κατέχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της ευημερίας, της κοινωνικής συνοχής και της προόδου που σημειώνουν οι κοινωνίες γενικότερα και ειδικότερα, οι συλλογικότητες, οι επιχειρήσεις, οι οργανισμοί, οι οικογένειες κ.α. Μεταξύ των καθοριστικών παραγόντων περιλαμβάνεται η άσκηση της ηγεσίας με τρόπο που να είναι ορθός αλλά και συνάμα αποτελεσματικός. Μέσα από την άσκηση της ηγεσίας καταβάλλεται προσπάθεια να επηρεαστεί το εργατικό δυναμικό και να τροποποιηθεί η συμπεριφορά του, ώστε στη συνέχεια να γίνει αξιοποίηση αυτής με τον κατάλληλο τρόπο. Το αποτέλεσμα της ηγεσίας είναι ορατό στον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού εντός του οποίου ασκείται η ηγεσία και η ανάπτυξή του (Μπουραντάς, 2002).

Στην Ελλάδα, διαπιστώνεται η ύπαρξη σύγχυσης ως προς την έννοια της ηγεσίας αλλά και τον τρόπο άσκησης αυτής, για τον λόγο αυτόν χαρακτηρίζεται ως έννοια παρεξηγημένη. Έχει διαπιστωθεί ακόμη να γίνεται ταύτιση μεταξύ των ηγετών και των ατόμων που κατέχουν θέσεις εξουσίας, τα άτομα που κατέχουν ανώτατες θέσεις, τους δημαγωγούς, τους ηγεμόνες και τέλος, τους λαϊκιστές (Μπουραντάς, 2017). Για τον Bennie, όπως αναφέρει ο Χυτήρης (1996), η έννοια της ηγεσίας προκαλεί το έντονο ενδιαφέρον των ειδικών και μάλιστα ξεπερνά κάθε άλλον τομέα, από αυτούς που περιλαμβάνονται στην έννοια του μανατζμεντ. Όμως στην πραγματικότητα, πρόκειται για τον τομέα εκείνον που έχει κατανοητός σε βαθμό μικρότερο από οποιονδήποτε άλλο.

Κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για την έννοια της ηγεσίας. Όμως αυτοί δεν εμφανίζουν ομοιότητες, παρά μόνο διαφορές. Το μοναδικό σημείο στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν είναι ως προς τον στόχο της ηγεσίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως αυτός περιλαμβάνει την άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά των ατόμων που απαρτίζουν μια κοινωνική οργάνωση, ώστε να καταφέρουν να πετύχουν τους στόχους που διαμορφώθηκαν σε προηγούμενη φάση. Μεταξύ των βασικών στοιχείων, τα οποία συμβάλλουν στην επίτευξη αλλά και την επιτυχία τροποποίησης της συμπεριφοράς, περιλαμβάνεται η ύπαρξη θέλησης από την πλευρά τους και όχι η επίτευξη οποιαδήποτε αλλαγής μέσω εξαναγκασμού (Μπουραντάς, 2002).

Η λέξη «ηγεσία» έχει τις ρίζες της στο αρχαίο ρήμα «ηγούμαι». Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Πολύζος (2014), αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως «προπορεύομαι», δηλαδή ως την προσπάθεια να δείξω τον δρόμο - την πορεία. Για τον Ζαβλανό (2002) η ηγεσία είναι η δυναμική διαδικασία, που έχει σχέση με τις αλλαγές αλλά και τις καταστάσεις που επικρατούν σε έναν

οργανισμό. Στη συνέχεια, αυτές είναι πιθανό να πετύχουν την επιρροή στη συμπεριφορά τόσο των ίδιων των ηγετών, όσο και των υφισταμένων τους. Όπως συμπληρώνει ο ίδιος η ηγεσία κατέχει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία απόδοσης του οργανισμού στα πλαίσια του οποίου λαμβάνει χώρα.

Για τους Drath και Polus (1994), η ηγεσία είναι η διαδικασία εκείνη, κατά την οποία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις κοινές ενέργειες των ανθρώπων, στον τρόπο εκείνο που θα παρέχει στους ίδιους βοήθεια και τέλος, τη διαδικασία δέσμευσής τους. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), η ηγεσία είναι η διαδικασία εκείνη, μέσα από την οποία μπορεί να ασκηθεί επιρροή στις στάσεις και τη συμπεριφορά που εμφανίζουν τα μέλη μίας ομάδας, άσχετα από τη μορφή που έχει αυτή καθώς και το μέγεθός της. Έτσι είναι εφικτή η επίδειξη συνεργασίας, εθελοντισμού και επιθυμίας για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την ομάδα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να επιτευχθεί αυτό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Όπως συνοψίζει η Αθανασούλα - Ρέππα (2008) το σύνολο των ορισμών της ηγεσίας συντείνουν στην άποψη πως στην έννοια αυτής εμπεριέχεται η «διαδικασία του επηρεασμού». Εντοπίζει πως κοινό στοιχείο που έχουν οι ηγέτες είναι το γεγονός ότι έχουν τουλάχιστον έναν ακόλουθο. Στην περίπτωση που ο ηγέτης δεν έχει κάποιον ακόλουθο, δεν είναι σε θέση να ηγηθεί (Vroom & Jago, 2007).

Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει πως τα κύρια στοιχεία που περιλαμβάνονται στην έννοια της ηγεσίας είναι τα εξής:

- Ο ηγέτης, το πρόσωπο δηλαδή που προβαίνει στην άσκηση ηγεσίας
- Οι υφιστάμενοι, οι οπαδοί και οι συνεργάτες, δηλαδή τα άτομα που αναλαμβάνουν την υλοποίηση των στόχων ακολουθώντας τις οδηγίες που θέτει ο ηγέτης
- Το έργο, ότι δηλαδή επιδιώκει να καταφέρει ο ηγέτης
- Η πηγή ισχύος, ότι δηλαδή πηγάζει από τη δύναμη της εξουσίας του
- Η κουλτούρα, δηλαδή οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που λειτουργούν ως ο συνδετικός κρίκος του ηγέτη και των συνεργατών του
- Το περιβάλλον εντός του οποίου αλληλεπιδρούν ο ηγέτης και οι υφιστάμενοί του.

Ο Netolicky (2020) υποστηρίζει πως η ηγεσία δεν είναι απλά ένας τίτλος, πρόκειται για μία συμπεριφορά, πρακτική και δράση. Αποτελούν πράξεις και ένα συγκεκριμένο τρόπο εργασίας. Άλλωστε, τοποθετώντας στο επίκεντρο την ηγεσία και όχι τον ηγέτη, παρέχεται η δυνατότητα να έρθει στο προσκήνιο η πρακτική της ηγεσίας.

1.3 Διοίκηση και εκπαίδευση

Οι ειδικοί στρέφουν επίσης το ενδιαφέρον τους στις διαφορές που παρουσιάζουν οι έννοιες «ηγεσία», «διεύθυνση» και «διοίκηση», με την αντίστοιχη αγγλική ορολογία «leadership», «management» και τέλος, «administration». Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως δεν υπάρχει ταύτιση ανάμεσα στους όρους «ηγεσία» και «διοίκηση», καθώς το εννοιολογικό περιεχόμενο του καθένα από αυτούς είναι διαφορετικό. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της ηγεσίας αναφέρεται στην άσκηση επιρροής, προκειμένου τα μέλη μιας ομάδας να εργάζονται επιδεικνύοντας ζήλο και εμπιστοσύνη. Από την άλλη, η διοίκηση περιγράφει τη διαδικασία εκείνη, κατά την οποία επιτυγχάνεται η άσκηση της ηγεσίας. Περιγράφει δηλαδή, τα μέσα που διαθέτει ο ηγέτης τα οποία χρησιμοποιεί ώστε να παρακινούνται οι οπαδοί του. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί, πως όταν κάποιο άτομο βρίσκεται στη θέση του ηγέτη σ' έναν οργανισμό, ταυτόχρονα μπορεί να τον διευθύνει. Όμως είναι σημαντικό να διαθέτει την ικανότητα να πείθει, να εμπνέει και να κατευθύνει τα μέλη μιας ομάδας (Daft, 2003).

Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει πως η διοίκηση είναι η διαδικασία εκείνη, κατά την οποία υλοποιείται ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, προκειμένου να είναι εφικτή η επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Ο Mintzberg (1973) προτείνει να πραγματοποιηθεί διαχωρισμός των ρόλων με τον εξής τρόπο:

- πληροφοριακός, στα πλαίσια αυτού ο μάνατζερ προχωρά στη λήψη μιας πληροφορίας και έπειτα την προώθησή της στο ευρύτερο περιβάλλον του οργανισμού
- διαπροσωπικός, στα πλαίσια αυτού ο μάνατζερ αναλαμβάνει να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας, να οργανώσει την εκπαίδευσή τους αλλά και την επικοινωνία τους και να τα κατευθύνει
- ο ρόλος της απόφασης, στα πλαίσια αυτού ο μάνατζερ αναλαμβάνει να παρουσιάσει νέες ιδέες, να τις διαπραγματευτεί και να ενεργήσει στην περίπτωση εμφάνισης καταστάσεων κρίσης.

Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει πως η ηγεσία αναλαμβάνει τον ρόλο της «ομπρέλας», κάτω από την οποία τοποθετούνται οι δύο άλλοι όροι, και πιο συγκεκριμένα η διεύθυνση και η διοίκηση. Υπό το πρίσμα αυτού του ορισμού, σε έναν οργανισμό λαμβάνει χώρα ο σχεδιασμός εις βάθος χρόνου, ακολουθείται στρατηγικός προσανατολισμός και δημιουργείται το όραμα. Η διεύθυνση αφορά τον τρόπο με τον οποίο διοικείται ένας οργανισμός, αλλά και η κατεύθυνση που ακολουθείται στα πλαίσια αυτής. Η διοίκηση από την άλλη, έχει σχέση με την διαδικασία διεκπεραίωσης των καθημερινών διοικητικών εργασιών, οι οποίες είναι

απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η λειτουργία ενός οργανισμού. Προχωρώντας σε ταξινόμηση, ο ίδιος, τοποθετεί την ηγεσία σε θέση υψηλή και πιο κάτω τις άλλες δυο έννοιες, ενώ υποστηρίζει πως αλληλοσυμπληρώνονται. Τέλος, αναφέρει πως για να χαρακτηριστεί ένας ηγέτης «καλός», παράλληλα θα πρέπει να εκτελεί τα καθήκοντα του διευθυντή αλλά και του διοικητή.

Όπως αναφέρουν οι Vromm και Jago (2007), ο ηγέτης των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Γίνεται χρήση του όρου «σχολική ηγεσία», όμως αυτός δεν είναι επιστημονικός, τυποποιημένος και επίσημος. Πρόκειται για έναν όρο που περιγράφει τα άτομα ή τις ομάδες που ασκούν διοίκηση και αναλαμβάνουν τη διαχείριση ή την ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο σχολικός ηγέτης αναλαμβάνει τη διοίκηση ενός σχολείου και έχει την ευθύνη της σχολικής διοίκησης. Καλείται να οργανώσει το πρόγραμμα, να εφαρμόσει το πρόγραμμα των σπουδών, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Pont, 2020). Οι Saitis και Saiti (2018) αναφέρουν πως οι σχολικές δραστηριότητες τις οποίες αναλαμβάνει η σχολική ηγεσία είναι: διοικητικές, παιδαγωγικές, διαχείριση των εκπαιδευτικών και συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο Κουτούζης (2012) προσθέτει πως στα πλαίσια της νέας αντίληψης για τη σχολική ηγεσία καλλιεργείται η σχολική κουλτούρα, η κατάρριψη των μύθων, η διάρρηξη των παραδοσιακών στεγανών και τέλος, η ενεργός συμμετοχή.

Καθώς ο ηγέτης της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει τον σχεδιασμό της εργασίας, έχει την ευθύνη της οργάνωσης και της λειτουργίας αυτής και παρακολούθησης των εκπαιδευτικών ως προς την εκτέλεση όσων καθηκόντων τους ανατίθενται, για ορισμένους μελετητές το έργο του φαίνεται να ταυτίζεται με αυτό του «manager» (Saitis & Saiti, 2018). Γι αυτόν τον λόγο η Μπρίνια (2012) υποστηρίζει πως η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων προϋποθέτει την ύπαρξη γνώσης και εφαρμογής των αρχών και των μεθόδων που προτείνει το σύγχρονο management.

Όπως επισημαίνουν οι Saitis και Saiti (2018) η διεύθυνση, δηλαδή το management, συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθούν τα ειδικά καθήκοντα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, ορίζεται ως το σύστημα των δράσεων, το οποίο περιλαμβάνει την ορθολογική χρήση των πόρων που είναι διαθέσιμοι, ανθρωπίνους και υλικά, ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που οι ποικίλοι τύποι των εκπαιδευτικών οργανισμών κάνουν προσπάθειες να πετύχουν. Μέσω αυτού συντονίζονται οι προσπάθειες που καταβάλλουν οι άνθρωποι και η χρήση υλικών πόρων και αναπτύσσονται ταυτόχρονα κριτήρια

αποτελεσματικά αλλά και συστήματα ελέγχου για να σημειώνουν περισσότερο αποτελεσματικές επιδόσεις τα σχολεία.

1.2 Μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία, υπάρχει πλήθος μορφών ηγεσίας, όμως κανένα από αυτά δε φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικό για όλες τις καταστάσεις, τους ηγέτες ή τους μανάτζερ. Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2017), η καταλληλότερη μορφή για κάθε περίπτωση σχετίζεται με τους παρακάτω παράγοντες:

- Τη προσωπικότητα, τη μόρφωση και την εμπειρία του ηγέτη, αλλά και το σύστημα των αξιών του
- Τη μορφή του έργου που παράγεται, τις γνώσεις αναφορικά με αυτό, τη μόρφωση, την εμπειρία και τέλος, τον χαρακτήρα που έχουν τα μέλη της ομάδας
- Τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν κάθε μια κατάσταση, για παράδειγμα τα μέσα της τεχνολογίας που είναι διαθέσιμα, τη δομή του οργανισμού, το στυλ αλλά και τις πολιτικές που υλοποιούνται από τους ανωτέρους
- Τη μορφή της ηγεσίας που ακολουθείται από άλλους οργανισμούς αλλά και επιχειρήσεις.

Ο Μπουραντάς (2002) υποστηρίζει πως λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις σε έναν οργανισμό ή μία επιχείρηση, υπάρχει η αυταρχική μορφή, η δημοκρατική και η εξουσιοδοτική. Πιο αναλυτικά, μέσω του αυταρχικού στυλ ο ηγέτης προχωρά από μόνος του στη λήψη αποφάσεων και τη μεταφορά αυτών στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ενώ αναμένει από εκείνους να προχωρήσουν στην εκτέλεσή τους καθώς έχουν τη μορφή διαταγών. Από την άλλη, απουσιάζει η εμπιστοσύνη των μελών απέναντι προς τον ηγέτη και η απόδοσή τους χαρακτηρίζεται «καλή» μόνο όταν είναι εκείνος παρών. Όταν εκείνος απουσιάζει σημειώνεται σημαντική μείωση στην απόδοσή τους. Στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αναπτύσσεται συνεργασία ανάμεσα στον ηγέτη και τους εργαζόμενους και λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις, οι προτάσεις και οι επιθυμίες που έχουν οι υφισταμένοι. Δεν λείπουν μάλιστα οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ζητείται η συμμετοχή στην διαδικασία για την λήψη των αποφάσεων. Ως αποτέλεσμα αυτών, ανάμεσα στα μέλη υπάρχει έντονο το αίσθημα της ευθύνης και τα μέλη της ομάδας είναι παραγωγικά μεγάλο βαθμό. Κατά την εφαρμογή του εξουσιοδοτικού στυλ, ο ηγέτης έχει περιορισμένα καθήκοντα, σε αντίθεση με την ομάδα που έχει αυξημένα καθήκοντα και είναι σε θέση να λάβει αποφάσεις μόνη της.

Υπάρχει λιγότερη εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη και τις δυνάμεις τους και μεγαλύτερη προς τις ικανότητες που έχουν τα μέλη της ομάδας. Στην περίπτωση αυτή, η ομάδα χαρακτηρίζεται από περιορισμένο βαθμό παραγωγής και ενδιαφέροντος προς την εργασία, ενώ γενικότερα επικρατεί χαλαρότητα.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η ηγεσία κατέχει σημαντικό ρόλο για την άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι βάσεις αυτές εντοπίζονται στη γενική διοίκηση, όμως εντοπίζονται διαφορές με αυτή αναφορικά με την στοχοθεσία, το αντικείμενο της απασχόλησης και τη σχολική οργάνωση. Γίνεται αντιληπτό πως απουσιάζει κάθε μορφής κερδοσκοπία. Μεταξύ των στόχων που ορίζονται στο σχολικό πλαίσιο περιλαμβάνεται η μάθηση, η καλλιέργεια της προσωπικότητας και η προσωπική κρίση των μαθητών και τέλος, η μύηση αυτών στις δημοκρατικές αρχές (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Για τον Buss (2003), όπως συμπεριλαμβάνεται στην έρευνα των οι Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007), τα μοντέλα διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι τα παρακάτω: τυπικό, πολιτικό, συναδερφικό, ασάφειας, υποκειμενικό και τέλος, κουλτούρας. Αυτή η ταξινόμηση προέρχεται με βάση τα εξής κριτήρια:

- Την ύπαρξη ταύτισης των στόχων των μελών με αυτών που όρισε ο οργανισμός
- Τη σημασία της οργανωτικής δομής αναφορικά με τον τρόπο διοίκησης
- Τη συσχέτιση ανάμεσα στον οργανισμό και το εξωτερικό περιβάλλον
- Την υιοθέτηση της ανάλογης μορφής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Harris, 2020).

Αναφορικά με το τελευταίο κριτήριο, ο διευθυντής της σχολικής κοινότητας είναι εφικτό να λειτουργεί ως φορέας των δικών του ιδεών, ως μοχλός με κεντρική θέση κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης, ως διαπραγματευτής κατά την παρουσία συγκρούσεων ανάμεσα στον οργανισμό και τη κοινότητα και τέλος, ως διαφορούμενο μέλος εντός ασαφών οργανισμών.

Οι Bush και Glover (2003) προτείνουν τον παρακάτω τρόπο ομαδοποίησης για τα μοντέλα της ηγεσίας, συσχετίζοντας αυτά με τα μοντέλα που αφορούν τη διοίκηση. Η ομαδοποίηση αυτή είναι η παρακάτω:

Πίνακας 1.1: Συσχετισμός μοντέλων διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας

Μοντέλα διοίκησης	Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας
συναδελφικό	συμμετοχικό

	διαπροσωπικό μετασχηματιστικό
τυπικό	διοικητικό
πολιτικό	συναλλακτικό
υποκειμενικό	μεταμοντέρνο
κουλτούρας	ηθικό
ασάφειας	πιθανοτήτων
	καθοδηγητικό

Πηγή: Βιτσιλάκη & Ράπτης (2007)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, το καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας δεν σχετίζεται με κανένα μοντέλο διοίκησης. Στηρίζεται κατά βάση φιλοσοφία ως προς τη διαδικασία της μάθησης.

Ο Harris (2005) υποστηρίζει πως παρά το γεγονός ότι οι μελετητές προχώρησαν σε αρκετές λεπτομέρειες αλλά και επινοήσεις, στη πράξη αποδεικνύεται πως κατά την άσκηση ηγεσίας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο σπάνια είναι εφικτή η υιοθέτηση μόνο ενός μοντέλου, μέσω του οποίου σημειώνεται επιτυχία. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, συνηθίζεται η ύπαρξη συνδυασμού των διαθέσιμων μοντέλων. Παρακάτω, θα γίνει περιγραφή των μοντέλων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, που σχετίζονται με τους κανόνες, τις αρχές και τους περιορισμούς κάθε θεωρητικής προσέγγισης, την οποία αντιπροσωπεύουν. Υιοθέτηση ενός μόνο μοντέλου, λειτουργεί επίσης περιοριστικά ως προς το έργο που ασκεί ο σχολικός ηγέτης, για τον λόγο αυτόν προτείνεται η υιοθέτηση συνδυασμού μοντέλων, τα οποία έχουν σχέση με τη μορφή που έχει ο σχολικός οργανισμός, τη φιλοσοφία του, τα οράματα και την εξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος (Harris, 2020.Μπουραντάς, 2002).

1.4.1 Διοικητική ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία συνδέεται στενά με τις αρχές που ορίζουν τη διοικητική οργάνωση μιας σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης υπερτερεί σε σημαντικό βαθμό από τους υπόλοιπους, ενώ τα μέλη της ομάδας έχουν ως προορισμό να διεκπεραιώσουν τους εγγεγραμμένους κανόνες της διοίκησης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) το διοικητικό μοντέλο, λειτουργεί κατά βάση υπό το καθεστώς του μανάτζμεντ. Τα πρότυπα που ορίζουν τη συμπεριφορά των υπαλλήλων έχουν σχέση με την ιεραρχία, την οποία υφίστανται, ενώ η

ενθάρρυνση αυτών από τον ηγέτη λαμβάνει χώρα μόνο για να εκπληρώσουν αυτοί επιτυχώς τα καθήκοντα τους. Συνεπώς, η διοικητική ηγεσία δε δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που ευνοούν την αυτενέργεια, τις καινοτόμες πρακτικές και την ανάληψη των ρίσκων. Ταυτόχρονα, χαρακτηρίζεται από ορισμένες λειτουργίες, που έχουν διοικητική φύση. Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- Η διαδικασία καθορισμού των στόχων, δηλαδή του σχεδιασμού ή της στοχοθεσίας του σχολείου
- Η διαδικασία προσδιορισμού των αναγκών και του σχεδιασμού, προκειμένου αυτές να εκπληρωθούν
- Η διαδικασία εκπόνησης του σχεδίου, ακολουθώντας ταξινόμηση ως προς τις προτεραιότητες
- Η διαδικασία του γενικού σχεδιασμού
- Η χρηματοδότηση
- Η αξιολόγηση
- Η εφαρμογή

Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2007), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να προβαίνει στην υιοθέτηση μοντέλου ηγεσίας, που συνδυάζει διοικητικά και κλασικά ηγετικά πρότυπα. Ωστόσο για να το καταφέρει αυτό, είναι σημαντικό να χαρακτηρίζεται από τις απαραίτητες γνώσεις ως προς τις συμπεριφορές που είναι πιθανά να εμφανιστούν στο σχολικό δίκτυο, όπως και τη συμπεριφορά την οποία πρέπει ο ίδιος να υιοθετήσει προκειμένου να τις αντιμετωπίσει.

Για τους Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007) η διοικητική εργασία βρίσκεται εγκλωβισμένη στον τεχνοκρατισμό και τη στείρα υπακοή απέναντι στο θεσμικό πλαίσιο, που δεν επιτρέπει να αναπτυχθεί η αυτενέργεια ή ο αυθορμητισμός. Δεν υπολογίζεται η διαφορετικότητα, η οποία χαρακτηρίζει κάθε σχολική μονάδα. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο ηγέτης δεν διαθέτει όραμα ή αποφασίζει να εγκαταλείψει τη θέση αυτή εξαιτίας της διοικητικής νόρμας. Ωστόσο, ακόμη και εάν η απουσία οράματος προκαλεί στείρα διοικητική ηγεσία, δεν είναι εφικτό να προχωρήσει στην υλοποίηση κανενός οράματος, χωρίς να υπάρχει κάποιας μορφής διοικητική οργάνωση.

1.4.2 Διαπροσωπική ηγεσία

Η διαπροσωπική ηγεσία έχει ως βάση τις συναδελφικές σχέσεις, που σχηματίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για το μοντέλο εκείνο που λειτουργεί ενισχυτικά προς την ανάπτυξη συνεργασίας, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας μέσα από την εξάσκηση της ατομικής συνείδησης και τέλος, τη καλή θέληση. Υπάρχουν ποικίλες μορφές σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στον ηγέτη και όσους απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, ωστόσο οι σημαντικότερες από αυτές είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον ηγέτη και το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως επίσης και οι σχέσεις ηγέτη και μαθητών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στις κοινωνικές ικανότητες που έχει ο ηγέτης καθώς επίσης και το ηθικό υπόβαθρο αυτού (Bush & Glover, 2003).

Συνεπώς, ο ηγέτης αναπτύσσει διαπροσωπική νοημοσύνη, που σε συνδυασμό με την αυτογνωσία καθώς και την αυτοδιαχείρισή του, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να κατανοήσει τους χαρακτήρες που παρουσιάζουν οι άνθρωποι. Η διαπροσωπική ηγεσία αλλά και η συναισθηματική ηγετική ευφυΐα αποτελούν τα χαρακτηριστικά εκείνα, που κάνουν τον ηγέτη να διαφοροποιείται από τον απλό διευθυντή. Αυτό το χαρακτηριστικό οδηγεί στην επιστράτευση και άλλων σημαντικών γνωρισμάτων. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η ενσυναίσθηση, η διατήρηση αισιόδοξης στάσης, η κοινωνικότητα και η δραστηριοποίηση για τα οποία δεν δείχνει ενδιαφέρον ένας τυπικός διευθυντής ενός σχολείου (Goleman, 2000).

Όσοι ηγέτες επιλέγουν την υιοθέτηση του διαπροσωπικού μοντέλου επιτυγχάνουν την καλλιέργεια των ατομικών τους κοινωνικών δεξιοτήτων τους και προωθούν το όραμα τους μέσω της παραγωγικής συνεργασίας. Είναι σε θέση να διεκπεραιώσουν το έργο τους, επιδεικνύοντας ομαδική σύμπνοια και λαμβάνοντας την στήριξη των μελών της σχολικής μονάδας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.4.3 Διανεμημένη ηγεσία

Η διανεμημένη ηγεσία είναι πιθανό να περιγραφεί και συμμετοχική ή αλλιώς κατανεμημένη ηγεσία. Αυτή η μορφή ηγεσίας σχετίζεται με την ιδέα κατανομής της εξουσίας σε ορισμένα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα, τυπικά όμως βρίσκεται στη θέση του ηγέτη ένα μόνο άτομο. Συνεπώς, ο ηγέτης δεν διαθέτει συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή, με άλλα λόγια το άτομο που βρίσκεται στη θέση του ηγέτη, δεν συγκεντρώνει όλες τις εξουσίες, αντιθέτως αυτές διαμοιράζονται σε όλα τα μέλη της ομάδας του. Σε αυτή τονίζονται οι δημοκρατικές αρχές καθώς επίσης και η ενδυνάμωση της ομάδας μέσω της διαδικασίας λήψη αποφάσεων (Bush & Glover, 2003).

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2014) πρακτικά ο ηγέτης διαμορφώνει εκείνες τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην ενημέρωση και τη λήψη αποφάσεων από τα μέλη της ομάδας, επιδεικνύοντας σεβασμός προς τις γνωστικές, τις κοινωνικές και τις πνευματικές εμπειρίες αυτών. Τα κριτήρια για την εφαρμογή της διανεμημένης ηγεσίας είναι η άμεση μεταξύ της επιτυχίας και της διανομής των ρόλων, η υιοθέτηση δημοκρατικών αρχών και η δυνατότητα να αναδειχθεί κάθε μέλος της ομάδας σε ηγετικό στέλεχος μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Άρα η άσκηση ηγεσίας είναι συλλογική, ενώ η εξουσία μετατίθεται από όσους έχουν τυπικά την ανώτερη θέση προς άλλους που προέρχονται απ' το περιβάλλον του ηγέτη. Ακόμη, γίνεται περισσότερο έντονα η σύμπνοια και ο ορισμός κοινού στόχου. Η διαμόρφωση των λειτουργιών του σχολικού οργανισμού βασίζεται στον καταμερισμό των εργασιών κατά την άσκηση του οποίου αλληλεπιδρούν όσοι κατέχουν θέσεις εξουσίας (Κατσαρός, 2008.Harris, 2005).

1.4.4 Μετασχηματιστική ηγεσία

Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας επίσης περιλαμβάνεται το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Στα πλαίσια αυτής καλλιεργείται από τους ηγέτες, η ανάπτυξη δημιουργικής διάθεσης καθώς και τα κίνητρα των μελών της ομάδας. Ο ρόλος τους είναι κεντρικός ως προς την αποστολή και την έμπνευση. Το άτομο που βρίσκεται στη θέση του ηγέτη προσφέρει πλήρη ενημέρωση προς τα μέλη της ομάδας, αποσαφηνίζοντας το όραμα του αναφορικά με τον οργανισμό και καταβάλλοντας παράλληλα προσπάθεια να ενδυναμώσει αλλά και να τα εμπνεύσει προκειμένου να πετύχει το όραμά του. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του περιλαμβάνεται η διαμόρφωση κουλτούρας αναφορικά με τη σχολική μονάδα που εκπροσωπεί, επιτυγχάνοντας παράλληλα τη δέσμευση των υφισταμένων να εργαστούν με σθεναρό τρόπο ώστε να επιτευχθεί ο στόχος. Αυτή μορφή ηγεσίας, δεν επιδιώκει τη συντήρηση μιας κατεστημένης κατάστασης, η οποία πιθανά να ορίζεται από την κεντρική διοίκηση. Το κύριο κίνητρο για τα μέλη είναι η διάθεση που έχουν να προκαλέσουν αλλαγή και καινοτομία, προκειμένου να ωφεληθεί ο οργανισμός (Avolio, Zhu, Koh & Bhatia, 2004).

Ο ηγέτης που ακολουθεί αυτού του είδους την ηγεσία μπορεί να ασκήσει την ιδανική επιρροή. Μέσα από τις αξίες του είναι σε θέση να πείσει τα μέλη της ομάδας, ορίζοντας τον εαυτό του αξιόπιστο. Ταυτόχρονα, μέσω της αξιοπιστίας απέναντι στο πρόσωπο του, η ομάδα σχηματίζει την αντίληψη πως ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από πλήθος χαρισμάτων, διαθέτει

σχέδιο και είναι σε θέση να προχωρήσει στην διαδικασία υλοποίησης των στόχων του. Κατά τη διαδικασία άσκησης επιρροής στη ψυχοσύνθεση των εκπαιδευτικών, ο ηγέτης είναι πιθανό να λειτουργήσει ως πρότυπο προς μίμηση (Αναγνωστοπούλου, 2001). Επιπλέον, είναι να κινητοποιήσει το πνεύμα αυτών προκειμένου να κάνουν διάφορες δράσεις και να εφαρμόσουν ιδέες, να καλλιεργήσει την ελευθερία του λόγου και να ασκήσει κριτική. Τέλος, να αναζητήσουν από κοινού τρόπους για να αντιμετωπιστεί κάθε ζήτημα που προκύπτει (Κατσαρός, 2008).

1.4.5 Συναλλακτική ηγεσία

Ο ρόλος του διευθυντή κατά την άσκηση της συναλλακτικής ηγεσίας είναι κατά κύριο λόγο διεκπεραιωτικός. Είναι το άτομο εκείνο που επιβάλλει τόσο τον ρυθμό, όσο και τους κανόνες και χαρακτηρίζεται από αυστηρό προσανατολισμό προς τους στόχους. Οι δε εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται κάθε μορφής απόφαση που λαμβάνει ο διευθυντής, αναλαμβάνουν τους εντολοδόχους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας σχέσης αλληλεπίδρασης με τον διευθυντή. Ακόμη, απολαμβάνουν τόσο τις αμοιβές όσο και τους επαίνους που προέρχονται από αυτόν (Bass & Avolio, 2003).

Στόχος της συναλλακτικής ηγεσίας είναι να ικανοποιηθούν οι ανάγκες που εμφανίζουν οι υφιστάμενοι, όπως για παράδειγμα ο μισθός που λαμβάνουν και η προαγωγή τους. Άρα γίνεται αντιληπτό πως αυτό το μοντέλο έχει τις βάσεις του στη σχέση που προκύπτει εξαιτίας του «δούναι και λαβείν». Οι υφισταμένοι, οι οποίοι δείχνουν διάθεση συνεργασίας και καταφέρνουν να ολοκληρώσουν το έργο τους, ανάλογα με τους κανόνες που θέτει η διοίκηση αλλά και τις αποφάσεις του ηγέτη, ανταμείβεται για το έργο που επιτελούν. Ο συναλλακτικός ηγέτης επιδιώκει τη σύναψη συμφωνίας εκ των προτέρων με τους συνεργάτες του και παρέχει σε αυτούς τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Στα πλαίσια αυτής της συμφωνίας ορίζονται οι παροχές που προσφέρονται αλλά και η δέσμευση ως προς τη παροχή πόρων. Τέλος, προσφέρεται συμβουλευτική βοήθεια. δηλαδή οι υφιστάμενοι παρέχουν τις υπηρεσίες τους, κατόπιν της ύπαρξης συμφωνίας (Πασιαρδής, 2014).

1.4.6 Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία σχετίζεται με τις ηθικές αρχές που χαρακτηρίζουν τον ίδιο τον ηγέτη όπως επίσης και τους δημοκρατικούς κανόνες. Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας εντοπίζονται κοινά

στοιχεία με την μετασχηματιστική μορφή της ηγεσίας, όμως το όραμα του ηγέτη χαρακτηρίζεται από πλήθος πνευματικών, διακριτών αξιών. Οι ηθικές αρχές του ηγέτη ασκούν επιρροή στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εξουσία, καθώς επίσης και στην επιρροή του ίδιου προς τους υφισταμένους του (Bush & Glover, 2003).

Οι Βιτσιλάκη και Ράπτης (2007) αναφέρουν πως το ηθικό πεδίο του ατόμου που ασκεί ηγεσία, συχνά έχει σχέση με τις αρχές ηθικής που κυριαρχούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή έχει σχέση με την αντίληψη πως από το δημόσιο σχολείο απουσιάζει η έννοια «του κέρδους», που αυτό που ζητείται κατά κύριο λόγο στις επιχειρήσεις. Σχετίζεται με τον τρόπο ηθικής διάπλασης των χαρακτήρων των παιδιών, τις προσωπικότητές τους, την επαφή με τη δημοκρατία και τέλος, τις διαδικασίες που χαρακτηρίζονται ως δίκαιες. Όλα τα παραπάνω συμπεριλαμβάνονται σ' ένα ηθικοπλαστικό πλαίσιο, που είναι αδύνατο να αποποιηθεί από τον ηγέτη. Αντίθετα, κρίνεται σημαντικό να λειτουργεί υποστηρικτικά προς αυτό, ώστε να κατορθώσει τους στόχους που έθεσε. Όμως, το γεγονός αυτό, δεν συνεπάγεται την αποποίηση των δικών αρχών που πρεσβεύει ο ίδιος ο ηγέτης. Κρίνεται σημαντικό να ενσωματωθούν με κοινό ηθικό αίσθημα και να χρησιμοποιηθούν, ώστε να γίνει κατανοητή η ισχυρή του δέσμευση για την εκπλήρωση των στόχων.

1.4.7 Ηγεσία των πιθανοτήτων

Η μορφή ηγεσίας των πιθανοτήτων ή της ενδεχομενικής ηγεσίας όπως αλλιώς αποκαλείται, είναι η απάντηση προς τους άλλους τύπους ηγεσιών που χαρακτηρίζονται από μονομερείς προσεγγίσεις. Είναι το μοντέλο εκείνο, που διακατέχεται από προσαρμοστικότητα, είναι δηλαδή σε θέση να υιοθετήσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που προσαρμόζονται στη μορφή περιβάλλοντος εντός του οποίου λαμβάνει χώρα (Κατσαρός, 2008). Το σχολικό περιβάλλον, με άλλα λόγια, επηρεάζει τη μορφή της ηγεσίας, που επιλέγει ο ηγέτης να ασκήσει. Για τον λόγο αυτό, το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνεται στον τρόπο μέσω του οποίου ο ηγέτης μπορεί να επιληφθεί τα ειδικότερα θέματα που απασχολούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Bush & Glover, 2003).

Είναι μια μορφή εξουσίας, η οποία δεν προωθεί την άσκηση επιρροής από τον ηγέτη ή την υιοθέτηση τεχνικών για την προώθηση της συνεργασίας. Από το μοντέλο αυτό απουσιάζει το σταθερό μέτρο, εντός του οποίου μπορεί να ηγηθεί κανείς. Δεν είναι εφικτή η άσκηση αυτής για όλες τις περιστάσεις αλλά και τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε μία σχολική μονάδα. Αντίθετα, η άσκηση της επιτυχημένης ηγεσίας έχει σχέση σε σημαντικό βαθμό με

μεμονωμένους παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί, οι στόχοι που τίθενται από τον ηγέτη και οι συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2007).

1.4.8 Μεταμοντέρνα ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία έχει τις βάσεις της στο γεγονός ότι προσωπικότητα έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συνεπώς είναι ανάγκη να προσαρμόζεται το ηγετικό μοντέλο στις ανάγκες αυτής. Πρεσβεύει τον μεταμοντερνισμό, την διαδικασία υποστήριξης της ιδιάζουσας εμπειρίας και την υποκειμενικότητα που τη χαρακτηρίζει. Κάθε άτομο- μέλος της σχολικής κοινότητας έχει σημασία ιδιαίτερη. Ο εξατομικευμένος τρόπος προσήλωσης που επιδεικνύει ο ηγέτης, βοηθάει ώστε να γίνει η επιλογή της κατάλληλης μορφής ηγεσίας (Bush & Glover, 2003). Κατά τους Spillane, Halverson και Diamond (2001), η μεταμοντέρνα ηγεσία συνδυάζεται με τη δημοκρατική ηγεσία, που οδηγεί στην χρήση δημοκρατικών αξιών στα πλαίσια της σχολικής ζωής και την ευρύτερη κοινωνία (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Αυτή η μορφή ηγεσίας συμβάλλει στην διαδικασία αποκαθής της απόλυτης ηγετικής εξουσίας, διότι σχετίζεται με την εξατομικευμένη αξία, μπορεί να δώσει ερμηνείες και να αντιμετωπίσει ζητήματα που προκύπτουν και δώσει έμφαση στην του ίδιου του ηγέτη. Ενισχύει τη διαδικασία ένταξης του ηγέτη στην ομάδα, ενθαρρύνοντας την αποδοχή της «διαφορετικότητας» και τροφοδοτεί τον ηγέτη με δύναμη και γνώση. Όπως αναφέρεται η μορφή αυτή ηγεσίας είναι εφικτό να συνδυαστεί με τη συμμετοχική ηγεσία. Στα πλαίσια αυτής το όραμα του ηγέτη δεν ακολουθείται κατ' υποχρεωτικό τρόπο από το σύνολο των υφισταμένων. Όσοι έχουν όραμα, τους επιτρέπεται να το εκφράσουν. Έτσι τα οράματα είναι εφικτό να συνενωθούν επιδεικνύοντας στόχο κοινό (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.4.9 Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία

Η καθοδηγητική ηγεσία ή παιδαγωγική όπως αποκαλείται αλλιώς, εμφανίζεται κατά βάση στον χώρο της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει τα μέσα εκείνα που χρησιμοποιεί ο διευθυντής, προκειμένου να πετύχει συνθήκες καλύτερες ως προς τη διδασκαλία και τους μαθητές. Οι πρακτικές που ακολουθούνται στα πλαίσια αυτής, έχουν τις βάσεις τους στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, η διοίκηση καθώς και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορούν να υπηρετούν τη μάθηση αλλά και τη διδασκαλία (Κατσαρός, 2008).

Στα πλαίσια αυτής, ο διευθυντής έχει την υποχρέωση να σταθμίζει τη δική του συμπεριφορά επιδεικνύοντας ιδιαίτερη προσοχή. Το ίδιο ισχύει και για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2007). Οι συμπεριφορές αυτές είναι σε θέση να διαμορφώνονται μέσα από την διαδικασία των συνεχών ελέγχων αναφορικά με το διδακτικό έργο τους, την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα που έχουν επιμορφωτικό χαρακτήρα και την ανάπτυξη του προγράμματος των σπουδών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Άρα, η παιδαγωγική ηγεσία έχει ως σκοπό να σημειώσουν βελτίωση οι μαθητές και να καλλιεργηθούν πνευματικά οι εκπαιδευτικοί (Harris, 2020).

1.30 ρόλος του διευθυντή

Όπως υποστηρίζουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στις αρχές του συγκεντρωτισμού. Στην ιεραρχία που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο, έχοντας περιορισμένο ρόλο. Όμως, ακόμη και στο περιορισμένο αυτό πλαίσιο, ο ρόλος που κατέχει ο διευθυντής είναι καθοριστικός για το σχολείο και προϋποθέτει την ύπαρξη διοικητικής, επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης (Μπρίνια, 2012).

Με την έννοια του «ρόλου» περιγράφεται το σύνολο των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων και των δικαιωμάτων, τα οποία απορρέουν από τη θέση που καταλαμβάνει κάποιος (Σαϊτης, 2002). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ένας εκπαιδευτικός, που συγκεντρώνει ευθύνες και εξουσίες αναφορικά με τον προγραμματισμό, τη διεύθυνση, την οργάνωση και την άσκηση ελέγχου στα μέλη. Ο διευθυντής έχει ιδιαίτερο ρόλο, εξαιτίας των αποφάσεων που πρέπει να λάβει και του ρόλου που κατέχει. Στους κύριους στόχους του περιλαμβάνεται η διαμόρφωση της κουλτούρας στο σχολείο, ο ομαλός τρόπος λειτουργίας και η εκπροσώπηση των προσδοκιών που έχουν τα μέλη (Pont, 2020).

Αναλυτικότερα, ο διευθυντής είναι το πρόσωπο εκείνο που μπορεί να κατανοήσει την κατάσταση που επικρατεί, να επικεντρωθεί στη διαδικασία διατήρησης της σταθερότητας στο σχολείο, προωθώντας όμως παράλληλα τις απαιτούμενες αλλαγές σύμφωνα με τις ανάγκες που έχει η τοπική κοινότητα και η κοινωνία (Πασιαρδή, 2012). Ακόμη, χαρακτηρίζεται από αξίες ατομικές και πεποιθήσεις όμοιες με τις αξίες αλλά και τις πεποιθήσεις της σχολικής μονάδας, βρίσκεται σε επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη και λειτουργεί ως πρότυπο για να προαχθεί η κουλτούρα. Εκφράζει την προσωπική ικανοποίησή του αναφορικά με τις επιτυχίες που

σημειώνονται στη σχολική μονάδα (Κυθραιώτης και συν., 2010). Τέλος, όπως αναφέρει ο Τσάφος (2006) ο διευθυντής κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης του συνεργατικού κλίματος.

Τόσο ο διοικητικός, όσο και ο επιστημονικός ρόλος που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθορίζονται από σχετικές υπουργικές αποφάσεις, όπου περιγράφονται τα καθήκοντα αλλά και οι αρμοδιότητές τους. Ανάμεσα σε άλλα, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να συμβάλλει στην καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να θέτει αλλά και να επιτυγχάνει στόχους υψηλούς. Για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή. Ακόμη, μεριμνά προκειμένου το σχολείο να λειτουργεί ως κέντρο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αναλαμβάνει τον συντονισμό του έργου που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί και συνεργάζεται με αυτούς με ισότιμο τρόπο. Συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος αλληλεγγύης αλλά και συνοχής και ενθαρρύνει τυχόν πρωτοβουλίες. Παρέχει ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις υποχρεώσεις που έχουν, τους νόμους που ακολουθούν και την εφαρμογή αυτών. Συμβάλλει στην καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων. Συνεπώς, ο διευθυντής δεν χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από τον ρόλο του διεκπεραιωτή - εκτελεστή των διοικητικών καθηκόντων, αντιθέτως αναλαμβάνει την θέση του ηγέτη. Πρόκειται για το άτομο που μέσω των επιστημονικών του γνώσεων μπορεί να μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τις απόψεις αναφορικά με την αποστολή του σχολείου και λειτουργεί με σκοπό την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2012).

1.4 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή

Όπως υποστηρίζει ο Μπουραντάς (2005), ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύπλοκος και περιλαμβάνει την διεκπεραίωση πλήθος λειτουργιών. Όμως κρίνεται σημαντικό να καταφέρει την διατήρηση της αξιοπιστίας και της ακεραιότητας που έχει, καθώς επίσης και να μείνει σταθερός προς την κατεύθυνση που αποφάσισε να ακολουθήσει. Λόγω της θέσης του, είναι σημαντικό να διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μέλη της και τα χαρακτηριστικά αυτών. Ο ίδιος πρέπει να επιδεικνύει αντοχή απέναντι στις καταστάσεις που είναι πιεστικές, ικανότητα να καθοδηγούνται τα άτομα, αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, διάθεση υιοθέτησης υποκινητικής συμπεριφοράς και χαρισματικότητα (Yukl & Mahsud, 2010).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει πως για να χαρακτηριστεί ένας ηγέτης ως «αποτελεσματικός» θα πρέπει να υπάρχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η ύπαρξη ευφυΐας και η ικανότητα να λαμβάνει πρωτοβουλίες (Handy, 1990).
- Η εμφάνιση συναίσθησης ευθύνης σε ατομικό επίπεδο, η παρουσία πεποίθησης πως η κρίση αποτελεί φυσιολογική κατάσταση και η παρουσία ενδιαφέροντος πραγματικού αναφορικά με τις απόψεις αλλά και τις σκέψεις που έχουν οι άνθρωποι (Σαΐτης, 2007).
- Η παρουσία περιέργειας, που είναι χρήσιμο χαρακτηριστικό για τη συνολική διαδικασία ανάπτυξης (Κατσαρός, 2008).
- Η ύπαρξη ικανοτήτων, οι οποίες οδηγούν στην διαδικασία μετασχηματισμού του οράματος, την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, της σταθερότητας, της ενσυνείδητης δράσης, της δημιουργικότητας, της εφαρμογής ριζοσπαστικών λύσεων, της ευαισθησίας και τέλος, της επαγγελματικής πληρότητας αυτού (Κατσαρός, 2008).
- Οι αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τον ίδιο τον ηγέτη καθώς και ο αναλυτικός τρόπος σκέψης του, η υποστήριξη, η αυτοεκτίμηση, η πρόκληση, η ύπαρξη δεξιοτήτων που να σχετίζονται με τις στρατηγικές σκέψης, ο σεβασμός προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, η ύπαρξη ομαδικής εργασίας, η επίδειξη διάθεσης για την σημείωση βελτίωσης και η πραγματοποίηση αλλαγών. Επιπλέον, η επίδειξη υπευθυνότητας, κατανόηση του περιβάλλοντος τριγύρω, η άσκηση επιρροής, η ακεραιότητα, η αυτενέργεια και τέλος, η μελέτη των πληροφοριών που παρέχονται (Πασιαρδής, 2012).
- Η εμφάνιση διάθεσης για μάθηση από τα άλλα μέλη, η επίδειξη επιμονής για να επιτευχθούν υψηλοί στόχοι, η εμφάνιση ευελιξίας στα πλαίσια του συστήματος και τέλος, οι θεμελιώδεις αξίες, η δέσμευση και η προσαρμοστικότητα (Πασιαρδής, 2014).

Ο Μπουραντάς (2017) υποστηρίζει πως οι «αποτελεσματικοί» ηγέτες πρέπει να χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία και ακεραιότητα. Παράλληλα, να είναι γνώστες των κινδύνων με τους οποίους πιθανά να έρθουν αντιμέτωποι. Τέλος, να χαρακτηρίζονται από την δυνατότητα αλλαγής αλλά και από τη διάθεση να μάθουν.

Η Ζιάκα (2014) αναφέρει πως η αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο και δύσκολο ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές. Όμως διαπιστώνεται συμφωνία ως προς το γεγονός ότι είναι μία πολυδιάστατη έννοια. Οι Καλλιωντζή και Ιορδανίδης (2019) διαπίστωσαν πως είναι αρκετά διαδεδομένη η πεποίθηση πως η αποτελεσματική ηγεσία είναι θεμελιώδης παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος και έχει

ιδιαίτερο ρόλο στην πορεία που σημειώνει το σχολείο προς την επιτυχία, άποψη με την οποία συντάσσεται και ο Harris (2002).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), τα αποτελεσματικά σχολεία σχετίζονται με την παρουσία των αποτελεσματικών ηγετών. Η ουσία που χαρακτηρίζει την ηγεσία έχει σχέση με τον επηρεασμό αλλά και την διευκόλυνση των ατομικών αλλά και των συλλογικών προσπαθειών, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι. Οι ηγέτες είναι σε θέση να πετύχουν βελτίωση των επιδόσεων μίας ομάδας ή ενός οργανισμού, ασκώντας επιρροή στη διαδικασία η οποία με τη σειρά της καθορίζει τις επιδόσεις (Yukl, 2012). Συνεπώς, όπως υποστηρίζουν οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006) ο ηγετικός ρόλος που αναλαμβάνει ο διευθυντής αποτελεί έναν από τους κύριους συντελεστές ενός σχολείου αποτελεσματικού.

Για τον Κουτούζη (2012) αποτελεσματικός ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι σε θέση να προχωρήσει στην αξιοποίηση των περιθωρίων της σχετικής αυτονομίας που διαθέτει, προκειμένου να καταφέρει να οργανώσει αλλά και να χρησιμοποιήσει τόσο το ανθρώπινο δυναμικό, όσο και τις υποδομές που έχει στη διάθεσή του. Ο αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να αναλύσει την κατάσταση που επικρατεί και να εντοπίσει συμπεριφορές με βαρύτητα. Η δε ικανότητα του εντοπισμού των συμπεριφορών που είναι κατάλληλες και η προσαρμογή του στην κατάσταση που επικρατεί κάθε φορά, περιγράφεται από τον Yukl (2012) από τον όρο «συμπεριφορική ευελιξία».

Σύμφωνα με τον Harris (2020) ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος μπορεί να πετύχει την ευθυγράμμιση του προσωπικού που στελεχώνει το σχολείο και των μαθητών με το δικό του όραμα. Είναι το άτομο εκείνο που επιτυγχάνει την αποτελεσματική μετάδοση και ταυτόχρονα την δυναμική αποστολή της σχολικής μονάδας στο προσωπικό, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινότητα. Ακόμη, μέσω της συμπεριφοράς και της δράσης τους, της σωστής επικοινωνίας και συνεργασίας συμβάλλει στη δημιουργία του εργασιακού εκείνου κλίματος το οποίο ευνοεί την προώθηση των στόχων που έχει η σχολική μονάδα. Παράλληλα, ενισχύει τους συναδέλφους ώστε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια (Πασιαρδής, 2004). Ο Χατζηπαναγιώτου (2012) προσθέτει πως σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η καλλιέργεια σχολικού κλίματος, στα πλαίσια του οποίου υπάρχει συνεργασία σε στενό βαθμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και αλληλοϋποστήριξη κατά τις προσπάθειες για βελτίωση αλλά και αλλαγή.

Για τον Σαϊτή (2014), η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη δε σχετίζεται μόνο με τις ικανότητές του, αλλά με το σύνολο της προσωπικότητάς του και πιο συγκεκριμένα, με τις

στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες που ενστερνίζεται. Επίσης, ο αποτελεσματικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από φιλομάθεια και είναι δια βίου μαθητής, καθώς επιδιώκει να αποκτήσει όσο και περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις και να βελτιωθεί (Καλογιάννης, 2016.Πασιαρδής, 2004). Με τον τρόπο αυτόν, είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις συνθήκες που μεταβάλλονται (Yukl & Mahsud, 2010).

Όπως επισημαίνει ο Fullan (2020) τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται η ύπαρξη όλο και περισσότερων σύνθετων προβλημάτων. Για τον λόγο αυτόν, απαιτείται η υιοθέτηση μορφών ηγεσίας οι οποίες να είναι πιο δραστικές και δυναμικές. Οι ηγέτες πρέπει να ανταποκριθούν σε απρόβλεπτες καταστάσεις. Για τους Yukl και Mahsud (2010) σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία απαιτείται να είναι πιο προσαρμοστική και ευέλικτη, προκειμένου να μπορεί να προσαρμοστεί στην κατάσταση που επικρατεί. Να δίνει εξηγήσεις για τον λόγο για τον οποίο πρέπει να ακολουθηθεί μία αλλαγή και παράλληλα να δημιουργεί αφοσίωση και εμπιστοσύνη στη νέα πρωτοβουλία και στρατηγική.

1.5 Ανακεφαλαίωση

Το ενδιαφέρον των επιστημόνων αναφορικά με το φαινόμενο της ηγεσίας είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία αρκετών ορισμών για αυτήν. Διαπιστώνονται διαφορές ανάμεσα στους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς, ωστόσο όλοι φαίνεται να συγκλίνουν πως μέσω της ηγεσίας επιδιώκεται η επίτευξη ενός στόχου και οράματος. Οι μορφές της ηγεσίας που προτείνονται για την άσκηση ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο είναι αρκετές και ο κάθε ηγέτης έχει τη δυνατότητα επιλογής για τη μορφή που θέλει να ακολουθήσει ή τον συνδυασμό αυτών. Τέλος, γίνεται αντιληπτό πως το ενδιαφέρον των επιστημόνων επικεντρώθηκε και τριγύρω από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες. Ωστόσο ο αριθμός αυτών που βρίσκεται σε ηγετικές θέσεις είναι περιορισμένος, αντικατοπτρίζοντας την ανισότητα φύλων ακόμη και στον εκπαιδευτικό χώρο. Μεταξύ των φαινομένων που συναντώνται είναι αυτό της «γυάλινης οροφής» και της «απειλής του στερεοτύπου», τα οποία έχουν μελετηθεί εις βάθος. Επίσης, το ενδιαφέρον των ειδικών επικεντρώνεται στην δυνατότητα ύπαρξης ισορροπίας ανάμεσα στην επαγγελματική και οικογενειακή ζωή και τις προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί για την επίτευξη αυτής.

2.2 Ιστορική αναδρομή

Ανατρέχοντας σε ιστορικά στοιχεία διαπιστώνει κανείς πως το σύνολο των πολιτισμών ως τον 19ο αιώνα, επέδειξε υψηλές γυναικείες προσωπικότητες στη μουσική, τη τέχνη, την ιστορία, τα γράμματα και τα ανώτατα αξιώματα. Οι γυναίκες λάμβαναν πρωταγωνιστικούς ρόλους στα έργα των μεγάλων τραγικών, όμως μέχρι το 1917 στη χώρα μας οι γυναίκες δεν επιτρεπόταν να αναλάβουν οποιονδήποτε άλλο δημόσιο ρόλο πέρα από αυτόν της εκπαιδευτικού (Κακλαμανάκη, 1979).

Τον 15^ο και τον 16^ο αιώνα η γυναίκα συνήθιζε να παραμένει εντός του σπιτιού, πέρα από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις στις οποίες γυναίκες λάμβαναν κάποιου είδους παιδεία. Καθώς όμως, γινόταν αντιληπτό πως η γυναίκα που είχε μόρφωση ήταν σε θέση να βοηθήσει τόσο τον άντρα της όσο και την κοινωνία, τα πράγματα διαφοροποιήθηκαν. Τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα στην Ελλάδα οι γυναίκες έλαβαν μέρος στον Αγώνα Ανεξαρτησίας και διεκδίκησαν σταδιακά το δικαίωμά τους ως προς τη μόρφωση. Ωστόσο στην αρχή ο διαχωρισμός ανάμεσα στα δύο φύλα στο σχολείο ήταν έντονος. Το δικαίωμα για τη φοίτηση των Ελληνίδων στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης κατοχυρώθηκε νομοθετικά μέσω του διατάγματος του 1834. Όμως η εκπαίδευση αυτών περιελάμβανε περισσότερο απλοποιημένα μαθήματα, τα οποία στόχευαν στην «ηθικοποίηση» των γυναικών και την προετοιμασία τους για να επιτελέσουν τους παραδοσιακούς ρόλους των συζύγων και των μητέρων. Ταυτόχρονα απαγορευόταν η

πραγματοποίηση συνεκπαίδευσης. Η μέση εκπαίδευση τους πραγματοποιούνταν αποκλειστικά από τα Παρθεναγωγεία, σκοπός των οποίων ήταν να εκπαιδεύσουν τα κορίτσια στους ρόλους της οικοδέσποινας και της θυγατέρας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1994).

Κατά την έναρξη του 20ου αιώνα στην Ελλάδα οι διαθέσιμες επιλογές για την εκπαίδευση του γυναικείου φύλου ήταν δύο. Η πρώτη ήταν η γενική διακοσμητική εκπαίδευση και η δεύτερη το επάγγελμα της εκπαιδευτικού (Μαραγκουδάκη, 2005). Κατά την πραγματοποίηση έρευνας που αφορούσε τη μαθητική διαρροή, την δεκαετία του 1960, διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια εγκατέλειπαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση για να μεγαλώσουν τα μικρότερα μέλη της οικογένειάς τους, να βοηθήσουν στο νοικοκυριό και να εργαστούν. Η προσοχή της οικογένειας επικεντρωνόταν στο να εκπαιδευτούν τα αγόρια (Ηλιού, 1990).

Την δεκαετία του 1970 παρατηρήθηκε αύξηση ως προς τη συμμετοχή των Ελληνίδων στην εκπαίδευση. Ακόμη, το 1979 καταργήθηκε η αμιγής εκπαίδευση και καθιερώθηκε η μικτή. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας πραγματοποιήθηκαν συντονισμένες προσπάθειες για να προωθηθούν τα ζητήματα του φύλου και της ισότητας, όπως για παράδειγμα προγράμματα που αποσκοπούσαν στην ευαισθητοποίηση και παρεμβατικά μαθήματα. Η δραστηριοποίηση των πρώτων γυναικών εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε στον αστικό χώρο και συγκεκριμένα στις περιοχές της Ερμούπολης, της Αίγινας, του Ναυπλίου, του Άργους και της Αθήνας. Πρόκειται δηλαδή για περιοχές, οι οποίες προεπαναστατικά ενσωμάτωσαν στοιχεία από την δυτικότροπη κοινωνική εμπειρία και κουλτούρα ή μετεπαναστατικά εμφάνισαν όψεις από τα νέα πρότυπα κοινωνικής ζωής, τα οποία μετέφεραν μέσω της εγκατάστασής τους οι οικογένειες του παροικιακού ελληνισμού. Σε αυτά τα αστικά κέντρα συγκεντρώθηκε η κεντρική καθώς και η εκπαιδευτική διοίκηση, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για να δραστηριοποιηθούν επαγγελματικά οι γυναίκες στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εμφάνιση της ανάγκης να αυτοσυντηρηθεί ή και να συντηρηθεί ολόκληρη η οικογένεια αλλά και άλλοι παράγοντες, συνέβαλαν στο να αρθεί η απαγόρευση εργασίας των γυναικών που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Από την άλλη, η παρουσία αμφισβήτησης των παραδοσιακών σχημάτων της κοινωνικής ζωής, που πρακτικά σημασιοδοτεί την έξοδο των γυναικών από τον οικιακό χώρο καθώς και την είσοδό τους στην αγορά της εργασίας και τη μισθωτή εργασία, η επικράτηση αυτών των μοντέλων της κοινωνικής ζωής και των κοινωνικών αντιλήψεων που αφορούν τα φύλα και τα υποστηρίζουν, η ύπαρξη αυστηρής αστικής ηθικής και ο κοινωνικός της κοινωνικής

συμπεριφοράς των γυναικών που την συνοδεύει, η απουσία της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση των γυναικών και οι δυσκολίες που προκύπτουν από αυτό, ο κατά βάση ανδροκρατούμενος εκπαιδευτικός και διοικητικός χώρος αποτελούν περιορισμούς και εμπόδια με τα οποία οι πρώτες γυναίκες που ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έπρεπε να αντιμετωπίσουν (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Σε αυτό το αντιφατικό πλαίσιο, οι πρώτες γυναίκες εκπαιδευτικοί μέσω της εκπαιδευτικής δράσης τους καταφέρνουν να συνειδητοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τις μεταβολές ως προς τις εκπαιδευτικές και μορφωτικές ανάγκες που εμφανίζουν τα μεσαία στρώματα, να αξιοποιήσουν τις διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές που υπάρχουν, και τις δυνατότητες για πρόσβαση στα δίκτυα της εξουσίας. Ακόμη, αναπτύσσουν και δημιουργούν δικά τους δίκτυα στήριξης, επικοινωνίας και εξουσίας, ενδυναμώνοντας την κοινωνική παρουσία τους και την εκπαιδευτική δύναμή τους. Τέλος, καταφέρνουν να αξιοποιήσουν τις θεσμοθετημένες διαδικασίες για την αύξηση των επαγγελματικών προσόντων τους, να μετακινηθούν στο χώρο για να ενισχύσουν την επαγγελματική θέση τους και να καταβάλλουν εργασιακό μόχθο σε σημαντικό βαθμό, προκειμένου να κερδίσουν την αναγνωρισιμότητα και την αποδοχή (Δαλακούρα, 2012).

Όπως επισημαίνει η Tamboukou (2000) παρά το πλήθος των παραδόξων, οι πρώτες γυναίκες που ανέλαβαν τη θέση της εκπαιδευτικού μέσω των αντιφατικών αλλά και μεταβαλλόμενων κοινωνικών και ιδεολογικών συνθηκών, όπως και τη διαχείριση αυτών, φαίνεται πως επεξεργάζονται μία εικόνα του εαυτού τους, η οποία είναι διαφορετική. Η εικόνα αυτή τις ώθησε να υπερπηδήσουν τους κοινωνικούς φραγμούς αλλά και περιορισμούς που δημιουργούνται εξαιτίας του φύλου.

2.3 Υποαντιπροσώπευση γυναικών σε θέσεις διοίκησης – ερμηνευτικές προσεγγίσεις

Είναι γεγονός πως ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Αν και τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των γυναικών που καταλαμβάνει υψηλές θέσεις στη διοίκηση, ο αριθμός αυτών που καταφέρνει να συνεχίσει μπορεί να χαρακτηριστεί ως σταθερά μικρός. Για να ερμηνευθούν οι συνθήκες που συμβάλλουν στην διαδικασία αποκλεισμού των

γυναικών από τις θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας διατυπώθηκαν διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις καθώς και θεωρητικά μοντέλα (Δαλακούρα, 2012).

Αναλυτικότερα, έχουν αναπτυχθεί οι προσεγγίσεις, οι οποίες αποδίδουν την ευθύνη για τον αποκλεισμό στις ίδιες τις γυναίκες και ειδικότερα στην απουσία φιλοδοξιών από τη πλευρά τους, αυτοπεποίθησης και μειωμένων ικανοτήτων για να ασκήσουν διοικητικό έργο. Ωστόσο έχει ασκηθεί έντονη κριτική στις θεωρίες αυτές, καθώς αναφορικά με την έλλειψη φιλοδοξιών, από έρευνες διαπιστώνεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι φιλόδοξες, όμως αναγκάζονται εξαιτίας των οικογενειακών υποχρεώσεών τους να αναβάλλουν τις φιλοδοξίες τους, μέχρι να παύσουν να υφίστανται οι υποχρεώσεις αυτές. Συνεπώς, μπορεί να αντιληφθεί κανείς πως δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως συνήθως οι γυναίκες που καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις είναι μεγαλύτερης ηλικίας (Δαράκη, 2007).

Ορισμένες προσεγγίσεις ερμηνεύουν το φαινόμενο αυτό ως συνέπεια των κοινωνικών σχέσεων και των οικονομικών δομών. Ειδικότερα υποστηρίζεται πως είναι αποτέλεσμα του καπιταλιστικού τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η οικονομική οργάνωση και η πατριαρχική διάρθρωση των κοινωνιών στις χώρες της Δύσης (Δαράκη, 2007).

Οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2002) αναφερόμενοι στους παράγοντες που παρεμποδίζουν τις γυναίκες να κατακτήσουν υψηλές θέσεις στη διοικητική ιεραρχία και να εξελιχθούν επαγγελματικά, τους ταξινομούν στους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς. Στη κατηγορία των εσωτερικών περιλαμβάνονται εκείνοι που έχουν σχέση με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων και την ιδιοσυγκρασία τους, όπως για παράδειγμα η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, η απουσία προσωπικών κινήτρων, η αρνητική αντιμετώπιση της κριτικής κ.α. Στους εξωτερικούς παράγοντες κατατάσσονται εκείνοι που έχουν σχέση με τα θεσμικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι δε συμβάλλουν στην προώθηση των γυναικών στις θέσεις της ηγεσίας. Αυτοί αφορούν κατά κύριο λόγο τις διακρίσεις που λαμβάνουν χώρα με βάση το φύλο και όχι τα προσόντα και τις ικανότητες.

Βασιζόμενοι στον παραπάνω διαχωρισμό, οι Hansot και Tyack (1981), όπως αναφέρει η Τάκη (2009) πρότειναν τρία μοντέλα. Στο πρώτο δίνεται έμφαση στο άτομο- τη γυναίκα, η οποία έρχεται αντιμέτωπη με εσωτερικά εμπόδια. Αυτά είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης και των στερεοτύπων, τα οποία αφορούν τους ρόλους που έχουν τα δύο φύλα και λειτουργούν κατευθύνοντας τη συμπεριφορά της γυναίκας και αποτρέποντας την να εξελιχθεί. Έτσι, η ίδια η γυναίκα ευθύνεται για την αδυναμία εξέλιξής της σε διοικητικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Το δεύτερο μοντέλο δίνει έμφαση στα εμπόδια που σχετίζονται

με τη δομή αλλά και τη λειτουργία της οργάνωσης. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η ανδρική ηγεμονία καθώς και ο αυτοπεριορισμός που βιώνουν οι γυναίκες στις θέσεις εργασίας από τις οποίες απουσιάζουν οι προοπτικές και χαρακτηρίζονται από χαμηλή προβολή και κύρος. Το τελευταίο μοντέλο δίνει έμφαση στην ανδρική κυριαρχία στο σύνολο των τομέων της κοινωνικής εξέλιξης, η οποία δημιουργεί φραγμούς στις γυναίκες κατά την προσπάθεια τους να αναλάβουν θέσεις στη διοίκηση, η οποίες χαρακτηρίζονται από αυξημένο κύρος και εξουσία.

Οι γυναίκες γίνονται αντιληπτές ως θύματα που χρήζουν επανακοινωνικοποίησης, ώστε να καταφέρουν να ταιριάζουν στον κόσμο που κυριαρχούν τα αρσενικά. Συνεπώς, οι γυναίκες που καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις παραγκωνίζουν τη θηλυκότητά τους, προκειμένου να εδραιωθούν στη θέση αυτή. Ακόμη, υιοθετούν χαρακτηριστικά των ανδρών και διεκδικούν την ανάληψη διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση με τρόπο που είναι διαφορετικός από αυτόν που ακολουθούν οι άνδρες (Πιτσάβα – Διαμαντίδου, 2010). Η Coleman (2000) απαντώντας στην παραπάνω άποψη, περιέγραψε την ύπαρξη αντιπάθειας από την πλευρά των γυναικών αναφορικά με το μοντέλο διοίκησης που ακολουθούν οι άνδρες, γεγονός που τις απωθεί από την διαδικασία διεκδίκησης διοικητικών θέσεων.

2.4 Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»

Ο όρος «φαινόμενο της γυάλινης οροφής» έκανε την εμφάνισή του για πρώτη φορά το 1984, στα πλαίσια άρθρου του περιοδικού “Adweek”. Αυτό ήταν αφιερωμένο σε γυναίκα – επιχειρηματία, η οποία δραστηριοποιούνταν επιτυχημένα στον χώρο της επικοινωνίας. Όπως η ίδια ισχυρίστηκε κατά τη συνέντευξή της, οι γυναίκες έφτασαν σε γυάλινη οροφή πλέον (Falk, 2003). Το 1986, δημοσιογράφοι της εφημερίδας “Wall Street Journal” προχώρησαν στην υιοθέτηση του όρου «γυάλινη οροφή». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνει περιγραφή των φραγμών και των αόρατων εμποδίων, σύμφωνα με τις προκαταλήψεις, τα οποία δημιουργούν εμπόδια και περιορισμούς στην επαγγελματική ανέλιξη του γυναικείου φύλου σε υψηλόβαθμες και ηγετικές θέσεις στα πλαίσια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Πιτσάβα- Διαμαντίδου, 2010).

Σύμφωνα με τους Βακόλα και Νικολάου (2012) στο σύνολο σχεδόν των ανεπτυγμένων χωρών, υπάρχει ευδιάκριτο χάσμα ανάμεσα στην αντιπροσώπευση των γυναικών στο σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και στην αντιπροσώπευση αυτών στις θέσεις της διοίκησης.

Συγκεκριμένα στην Ευρώπη, ποσοστό 44% του ανθρώπινου δυναμικού αποτελείται από γυναίκες, ενώ ποσοστό μόλις 15% βρίσκεται σε θέση που αναλαμβάνει αυξημένα καθήκοντα. Στις Ηνωμένες πολιτείες της Αμερικής οι μισές από τις 1000 καλύτερες εταιρείες δεν συμπεριλαμβάνει τις γυναίκες στις υψηλές θέσεις της ιεραρχίας. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή μία στατικότητα, ένα αόρατο όριο που είναι τεχνητό, το οποίο παρεμποδίζει τις γυναίκες στο να κατακτήσουν αρκετά υψηλές θέσεις της διοίκησης.

Γενικότερα, το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» αναφέρεται σε εκείνα τα εμπόδια, τα οποία εμποδίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών και την περιορίζουν στα διοικητικά καθήκοντα που βρίσκονται χαμηλότερα ιεραρχικά. Αυτό έχει συνέπεια ακόμη και στην μισθοδοσία τους, καθώς δεν γίνεται δεκτό η γυναίκα να έχει υψηλότερες αποδοχές από τον άνδρα. Αντίθετα, η αποδοχή του ζητήματος αυτού, θα οδηγούσε σε αναταραχές της ισορροπίας ανάμεσα στα δύο φύλα και αναμόχλευση του ρου της ιστορίας, το οποίο θέλει το αντρικό πρότυπο να είναι ο «κουβαλιτής και ο προστάτης», ενώ η γυναίκα συνδυάζεται κατά κύριο λόγο με την οικογένεια και την εστία (Πιτσάβα- Διαμαντίδου, 2010).

Ο Ντερμανάκης (2004) υποστηρίζει πως ο βαθμός δυσκολίας με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες κατά την προσπάθεια προώθησης της καριέρας τους σε αντίστοιχα επίπεδα με αυτά των ανδρών, υπολογίζεται πως αντιστοιχεί στο εύρος του φαινομένου της «γυάλινης οροφής». Μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μέθοδοι, οι ικανότητες και ο συνολικός τρόπος προσέγγισης των γυναικών στα επιστημονικά ζητήματα είναι ακριβώς ίδια με αυτά που ακολουθούν οι άνδρες. Συνεπώς, διαπιστώνεται η υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στις ανώτερες βαθμίδες ιεραρχίας, ακόμα και στους τομείς που οι γυναίκες κυριαρχούν αριθμητικά, όπως για παράδειγμα στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι αιτίες που ευθύνονται για την κατάσταση αυτή είναι πολυάριθμες και περίπλοκες (Βόζεμπεργκ, 2015).

Έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι γυναίκες τυγχάνουν στερεοτυπικής συμπεριφοράς στον χώρο της εργασίας τους. Συχνά αποδίδονται σε αυτές στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως για παράδειγμα η καλοσύνη, η εγκαρδιότητα και η ευγένεια, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην δημιουργία κοινής εικόνας ότι αυτού του είδους τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι περισσότερο ταιριαστά στα επαγγέλματα της κοινωνικής προσφοράς. Στην περίπτωση που οι γυναίκες επιχειρήσουν την παραβίαση αυτών των στερεοτυπικών συμπεριφορών και διεκδικήσουν ανώτερες ιεραρχικά θέσεις εργασίας, αντιμετωπίζουν την απόρριψη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι δείχνουν περισσότερο εμπιστοσύνη στους άνδρες για την κατάληψη ηγετικών θέσεων, εξαιτίας

των χαρακτηριστικών τους όπως την ανδρεία, τη τόλμη και την αποφασιστικότητα. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι γυναίκες εργάζονται στις θέσεις εργασίας που έχουν μικρότερο κύρος και συνοδεύονται από αποδοχές χαμηλότερου επιπέδου (Βόζεμπεργκ, 2015).

Η Ζιώγου - Καραστεργίου (2006) υποστηρίζει πως ο αποκλεισμός που υφίστανται οι γυναίκες από τις διοικητικές θέσεις λειτουργεί ως πρόβλημα και για τις μαθήτριες που καταλήγουν να στερούνται γυναικεία πρότυπα. Αυτό ασκεί επιρροή στα μελλοντικά σχέδιά τους. Στις επιπτώσεις του φαινομένου της «γυάλινης οροφής» στον επαγγελματικό χώρο περιλαμβάνεται η αποτυχία να αξιοποιηθεί στο έπακρο το ανθρώπινο δυναμικό της επιχείρησης, η αποτυχία να αναπτυχθούν τα ταλέντα που έχουν οι γυναίκες, η σπατάλη της ανθρωποδύναμης, η διαφυγή των κερδών, το κόστος για την επαναπρόσληψη και την εκπαίδευση των νέων εργαζόμενων που αντικαθιστούν τις γυναίκες που αποχωρούν, η αγανάκτηση και τέλος η απογοήτευση που βιώνουν οι γυναίκες. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι οι αρνητικές επιπτώσεις στην παραγωγικότητα και η έλλειψη ποικιλομορφίας στο εργατικό δυναμικό που έχει η επιχείρηση ή ο οργανισμός (Πιτσάβα - Διαμαντίδου, 2010).

Οι αιτίες της «γυάλινης οροφής» ταξινομούνται στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε επίπεδο ατομικό και προσωπικό αλλά σε κοινωνικά και οργανωσιακά. Ωστόσο τα εμπόδια είναι πιθανό να ενισχυθούν από τη στάση που διατηρεί η κοινωνία, τις προκαταλήψεις και την απουσία της υποστήριξης. Ο Metcalfe (1995) αναφερόμενος στον προβληματισμό του για την δημιουργία εμποδίων στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών μέσω των διαδικασιών της αξιολόγησης, συμπεριλαμβάνει τρία στοιχεία αυτών, τα οποία έχουν αρνητική επίδραση. Αυτά είναι τα κριτήρια που ορίζουν οι άνδρες, οι τεχνικές αλλά και τα όργανα που συχνά συνδέονται με το ανδρικό περιεχόμενο που έχουν τα διευθυντικά κέντρα της αξιολόγησης και τέλος, οι αξιολογητές που είναι κατά κύριο λόγο άνδρες και διακατέχονται από προκαταλήψεις αναφορικά με το ρόλο των γυναικών σε διοικητικές θέσεις.

Αρκετοί προτρέπουν τις γυναίκες να επιδιώξουν την απόκτηση περισσότερων εξειδικευμένων επιχειρησιακών γνώσεων και επαγγελματικής εμπειρίας, ως προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής». Ωστόσο, η προτροπή αυτή αποτελεί μία μόνο απόπειρα ελαχιστοποίησης της υποτιθέμενης διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα. Προτείνονται συγκεκριμένες ενέργειες τις οποίες μπορούν να υιοθετήσουν τόσο οι ίδιες οι γυναίκες, όσο και η ευρύτερη κοινωνία, ώστε να προαχθεί η επαγγελματική εξέλιξη τους. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η λήψη των κατάλληλων πολιτικών. Συγκεκριμένα, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών έχει προχωρήσει στη δημιουργία σχετικού θεσμικού πλαισίου και στην

υπογραφή συμβάσεων σχετικά με την ισότητα των φύλων. Ακόμη, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να υπάρξει ενίσχυση αυτών των δράσεων, ενώ επιπλέον να δημιουργηθούν επιπλέον προγράμματα σε επίπεδο εθνικό ώστε να στηριχθεί η γυναίκα στον επαγγελματικό τομέα (Βοζεμπεργκ, 2015).

Ακόμη μία λύση που προτείνεται είναι η υλοποίηση προγραμμάτων και πολιτικών από τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς, ώστε να επιτευχθεί η εξάλειψη του φαινομένου αυτού. Επίσης, θα έπρεπε να θεσπιστούν ειδικοί νόμοι για να καθοριστούν οι αναλογίες ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς. Επιπρόσθετα, ως μέθοδο για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, προτείνεται η λειτουργία των κέντρων αξιολόγησης και η πραγματοποίηση προσωπικής συνέντευξης κατά τις οποίες, οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί διασφαλίζουν πως οι υπεύθυνοι διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Έτσι αποφεύγεται ο διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης. Ωστόσο, επισημαίνεται πως οι γυναίκες δε θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα στερεότυπα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες και θα πρέπει να ορίζουν στόχους υψηλούς έχοντας ως γνώμονα την διάθεση για εξέλιξη (Βοζεμπεργκ, 2015).

2.5 Το φαινόμενο «απειλή του στερεοτύπου»

Τα στερεότυπα ως προς τα φύλα, τα οποία εισάγονται στην παιδική ηλικία μπορούν να ενισχυθούν καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου και μετά από χρόνια να γίνουν αυτό-εκπληρούμενες προφητείες. Έχει διαπιστωθεί πως ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των ανδρών καθώς αυξάνονται οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα, ενώ οι γυναίκες συνεχίζουν να αισθάνονται περισσότερο αδύναμες και άρα περιορίζουν ή ακόμη και μειώνουν τις φιλοδοξίες που διατηρούν. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την επιδείνωση του κοινωνικού και ψυχολογικού φαινομένου, που αναφέρθηκε παραπάνω (Blackmore & Sachs, 2007).

Όπως υποστηρίζεται, τα μέλη μιας ομάδας όταν παρατηρούν ή αντιλαμβάνονται κάποιο αρνητικό στερεότυπο, έχουν την τάση να συμμορφώνονται περισσότερο με αυτό, ακόμη και εάν γνωρίζουν πως αφορά μία αρνητική στάση. Η συμπεριφορά τους αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν θέλουν να διαφέρουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Είναι γεγονός πως όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να ανήκουν σε κάποια ομάδα, ακόμη και στην περίπτωση που τα χαρακτηριστικά αυτής δεν ταυτίζονται με απόλυτο τρόπο με την ιδεολογία ή την προσωπικότητα του ατόμου. Για παράδειγμα τα αγόρια θεωρείται πως τα καταφέρνουν

καλύτερα στις θετικές επιστήμες και μπορούν να χειριστούν με άριστο τρόπο τους υπολογιστές. Από την άλλη, η απειλή του στερεότυπου λειτουργεί αποθαρρυντικά προς τα κορίτσια και τους οδηγεί στο να μην ασχολούνται με επαγγέλματα, τα οποία σχετίζονται με την τεχνολογία (Blackmore & Sachs, 2007).

Η ίδια κατάσταση επικρατεί στον επαγγελματικό τομέα ως προς τις γυναίκες. Το στερεότυπο που επικρατεί αναφορικά με την εργαζόμενη γυναίκα έχει δυο κατευθύνσεις. Στην πρώτη, περιλαμβάνεται η περίπτωση της επιτυχημένης εργαζόμενης γυναίκας, η οποία ακολουθεί το δρόμο της καριέρας, χωρίς να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην προσωπική ζωή της. Στη δεύτερη περιλαμβάνεται η περίπτωση της εργαζόμενης μητέρας, η οποία ανταποκρίνεται στο προκαθορισμένο επαγγελματικό της καθήκον, δίχως να χαρακτηρίζεται από επιπλέον αξιώσεις για σταδιοδρομία και ανέλιξη. Ωστόσο, και στις δυο περιπτώσεις γίνεται αντιληπτό πως η γυναίκα δεν είναι άξια ή ικανή να σχηματίσει μία ολοκληρωμένη εικόνα, στην οποία να συνδυάζεται η καριέρα και ο κοινωνικός ρόλος ως σύζυγος και μητέρα (Steele & Aronson, 2004).

Η στερεοτυπική απειλή είναι πιθανό να φέρνει τα άτομα σε κατάσταση άγχους και να συμβάλλει στην απόσπαση της προσοχής για όσους έρχονται αντιμέτωποι με αυτή. Για παράδειγμα στην περίπτωση που ένα άτομο επιδιώξει την πραγματοποίηση μιας δύσκολης δοκιμής, η παρουσία της στερεοτυπικής απειλής είναι πιθανό να αποτρέψει στην επικέντρωση στη συγκεκριμένη δοκιμή, ενώ θα του επιτρέψει να έχει την πλήρη προσοχή του σε κάτι το οποίο θα το οδηγήσει σε βαθμολογία χαμηλότερη απ' ό,τι θα συγκέντρωνε χωρίς την παρουσία περισπασμών. Πρόκειται για ένα φαινόμενο, το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να το βιώσουν μόνο στην περίπτωση που βρίσκονται σ' ένα περιβάλλον, στο οποίο το αρνητικό στερεότυπο είναι σημαντικό για την ομάδα στην οποία ανήκουν. Παράδειγμα αυτού είναι η περίπτωση κατά την οποία μία γυναίκα είναι πιθανό να έρθει αντιμέτωπη με κάποιου είδους στερεότυπη απειλή ευρισκόμενη σε μία τάξη των μαθηματικών ή της επιστήμης των υπολογιστών, όμως δεν είναι αναμενόμενα να βιώσει την απειλή αυτή σε μάθημα που ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Steele & Aronson, 2004).

Μελέτη που ασχολήθηκε με την τάση που έχουν οι γυναίκες αναφορικά με το ζήτημα της επένδυσης σε επιχειρήσεις, κατέληξε στο συμπέρασμα πως αυτή η τάση τους να επενδύσουν και να ρισκάρουν παρουσιάζει αύξηση, όσο αυξάνεται η πλειοψηφία του γυναικείου φύλου τους εντός της ίδιας ομάδας. Η συμπεριφορά αυτή σχετίζεται με το στερεότυπο που θέλει τις γυναίκες να είναι παραδοσιακά περισσότερο προσεκτικές όταν πρέπει να επενδύσουν. Συνεπώς

όσες περισσότερες γυναίκες βρίσκονται στην ομάδα τόσο λιγότερες ήταν οι πιθανότητες να κλονιστεί η πεποίθηση αυτή και να λειτουργήσουν λαμβάνοντας περισσότερο ρίσκο. Η μελέτη αυτή που αναφέρθηκε ως παράδειγμα αποδεικνύει πως η «απειλή του στερεοτύπου» είναι σε θέση να ασκήσει επιρροή και να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των ανθρώπων στις καταστάσεις και τα γεγονότα της καθημερινής τους ζωής (Steele & Aronson, 2004).

2.6 Ισορροπία επαγγελματικής – οικογενειακής ζωής

Με τον όρο «συμφιλίωση ή ισορροπία της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής» αποδίδεται ο όρος «work - life balance» που χρησιμοποιείται στην αγγλική γλώσσα. Αυτός σχετίζεται με ζητήματα αναφορικά με την παροχή της φροντίδας, την αγορά εργασίας και τις πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας που υιοθετούνται σε κρατικό επίπεδο, αντιμετωπίζοντας το θέμα ισότητας των δύο φύλων (Αλιπράντη-Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016). Η ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής ασκεί επιρροή σε σημαντικούς και ποικίλους τομείς. Αναλυτικότερα, στον τομέα της οικονομίας έχει την ευθύνη της δημιουργίας εκείνων των συνθηκών που χαρακτηρίζουν το έμφυλο μισθολογικό αλλά και συνταξιοδοτικό χάσμα. Στον κοινωνικό τομέα ασκεί επιρροή στην διαδικασία κατανομής των καθηκόντων στην ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα, συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων. Τέλος, γίνονται αντιληπτές οι επιδράσεις που ασκούνται ακόμη και στον δημογραφικό τομέα (European Parliament's Committee on Women's Rights and Gender Equality, 2016).

Τον 20^ο αιώνα ο προβληματισμός αναφορικά με την εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής ζωής, ήταν γόνιμος σε μεγάλο βαθμό και προκάλεσε αλλαγές μέσα από τις συγκρούσεις ή τις σταδιακά κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα. Ωστόσο η αδυναμία να επέλθει συμφιλίωση ανάμεσα στην οικογενειακή και την επαγγελματική ζωή είναι ακόμη ένα μείζον πρόβλημα που απασχολεί μεγάλο ποσοστό εργαζομένων σε όλο τον κόσμο. Ειδικότερα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε είκοσι τέσσερις χώρες από όλες τις ηπείρους, διαπιστώθηκε πως ποσοστό 69% των εργαζομένων δήλωσε πως δεν λάμβανε ικανοποίηση από τον τρόπο με τον οποίο συνδύαζε και διαχειριζόταν την προσωπική και την επαγγελματική ζωή του. Ποσοστό 49% από τους συμμετέχοντες δήλωσε πως η δυσκολία στην εξισορρόπηση των δύο αυτών τομέων ασκεί επιρροή στην προσωπική υγεία τους και τη σχέση που διατηρούν με τα μέλη της οικογένειάς τους ή/και τους συντρόφους τους (Bar Focus, 2006).

Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί πως μόνο στις τρεις από το σύνολο των χωρών που συμμετείχαν, οι εργαζόμενοι έκαναν παράπονο για την αδυναμία να επέλθει συμφιλίωση ανάμεσα στην επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή. Κυριότερη αιτία της αδυναμίας αυτής είναι οι υπερβολικές ώρες της εργασίας. Ωστόσο εκφράζεται η άποψη πως δεν αποτελεί πρόβλημα που αντιμετωπίζουν μεμονωμένα άτομα, αλλά είναι ένα ευρύτερο πρόβλημα της κοινωνίας. Η δε αντιμετώπιση αυτού είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί με την παρέμβαση της Πολιτείας (Bar Focus, 2006).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει την εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής ως άμεση προτεραιότητά της εξαιτίας της αυξανόμενης συμμετοχής των γυναικών στον εργασιακό τομέα, τις αλλαγές που επήλθαν στις οικογενειακές δομές και το δημογραφικό πρόβλημα που εμφανίστηκε λόγω γήρανσης του πληθυσμού. Επικεντρώνεται σε αυτή για να βελτιωθεί η ποιότητα εργασίας, που αφορά τους εργαζόμενους αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και για να αποφευχθούν κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία να ικανοποιηθούν οι θεμελιώδεις ανάγκες των πολιτών (European Institute for Gender Equality, 2017.Plantenga & Remery, 2005).

Σε νεότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2016, διαπιστώθηκε η ύπαρξη έμφυλου χάσματος σε ποσοστό 11,6% στον τομέα της απασχόλησης εις βάρος των γυναικών. Ακόμη, μισθολογικό χάσμα ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες σε ποσοστό 16,3%. Τέλος, διαπιστώθηκε πως η ανάληψη ευθυνών στη φροντίδα των παιδιών και των ενηλίκων εμπόδισαν τις γυναίκες να εισέλθουν στην αγορά εργασίας σε ποσοστό 30,7% και στους άνδρες ποσοστό μόλις 4,3% (Eurostat, 2017).

Αρκετές από τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν έως τώρα, δεν επέφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ενώ υπήρχαν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες μέσω των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν επιδεινώθηκε η κατάσταση. Για παράδειγμα, η θέσπιση της άδειας μητρότητας ώθησε αρκετές επιχειρήσεις στην αποφυγή πρόσληψης γυναικών, με αποτέλεσμα να αυξηθεί το ποσοστό ανεργίας αυτών. Ακόμη, οι νομοθετικές ρυθμίσεις που έλαβαν χώρα συνέβαλλαν στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων, καθώς η βασική τους μέριμνα ήταν να προστατευτεί ο αναπαραγωγικός ρόλος των εργαζόμενων γυναικών. Σε αυτές περιλαμβάνεται η άδεια λοχείας και μητρότητας. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή βάζει την γυναίκα στο σπίτι και την επιφορτίζει με την μη αμειβόμενη εργασία που αφορά τις οικιακές δουλειές αλλά και φροντίδας των μελών της οικογένειας. Αντιθέτως, ο άνδρας συνέχισε να βρίσκεται εκτός του σπιτιού και

να απασχολείται σε εργασίες με αμοιβή, ώστε να προσφέρει οικονομικούς πόρους στην οικογένειά του (Μηλιώνη & Ζέης, 2005).

Επιπλέον, η δημιουργία της οικογένειας και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές που προκύπτουν από την απασχόληση των γυναικών, σε συνδυασμό με το υψηλό κόστος που απαιτεί η φύλαξη των εξαρτώμενων μελών της οικογένειας, έχει ως αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές οι γυναίκες να επιστρέψουν στο σπίτι τους. Αντιθέτως, οι άνδρες για να καταφέρουν να αυξήσουν το οικογενειακό εισόδημα, οδηγούνται σε περισσότερο εξαντλητικά ωράρια, ενώ επιστρέφουν στην οικογενειακή εστία αποκλειστικά για να αναπαυθούν προσωρινά και μη έχοντας την ικανότητα να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν την οικογένεια. Ως συνέπεια αυτών, τα οικογενειακά ζητήματα τα επιλαμβάνονται εξ ολοκλήρου οι γυναίκες (Committee on Women's Rights and Gender Equality, 2013.Μηλιώνη & Ζέης, 2005).

Ο χρόνος στο σπίτι γίνεται αντιληπτός ως ελεύθερος χρόνος και για τους συζύγους, ακόμη και στην περιπτώσεις που αυτό δεν συμβαίνει πραγματικά. Στην σπάνια περίπτωση κατά την οποία ο άνδρας δεν επωμίζεται βιοποριστικές υποχρεώσεις, αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας τις εξωτερικές εργασίες του σπιτιού. Αυτές περιλαμβάνονται στον χρόνο εργασίας, ενώ αφιερώνει τον οικογενειακό ελεύθερο χρόνο για να παίζει με τα παιδιά, να μιλήσει μαζί τους κ.α. Αντιθέτως, η γυναίκα συνηθίζει να περνάει τον ελεύθερο της χρόνο καλύπτοντας ανάγκες των μελών της οικογένειας, όπως για παράδειγμα διάβασμα παιδιών, επισκέψεις σε γιατρούς κ.α. (Αλιπράντη-Μαράτου, Κατσής & Παπαδημητρίου, 2016).

Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να γίνει ανακατανομή στους ρόλους, αλλαγές στις δομές και τις συμπεριφορές και να αναπτυχθούν νέα μοντέλα συνεργασίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Η ουσιαστική και πλήρης ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα στον χώρο εργασίας, συμπεριλαμβάνεται στις βασικές προϋποθέσεις για να βελτιωθεί η ποιότητας της εργασίας. Αυτή αφορά τόσο στους εργαζόμενους, όσο την Πολιτεία και τους κοινωνικούς εταίρους δηλαδή τις επιχειρήσεις, τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και τα ΜΜΕ (Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Στις 29 Ιουνίου 2000 το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι Υπουργοί Απασχόλησης και Κοινωνικής Πολιτικής συνέταξαν ψήφισμα αναφορικά με την ισόρροπή συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στην επαγγελματική αλλά και την οικογενειακή ζωή. Σύμφωνα με αυτό, τα κράτη-μέλη καλούνται να προχωρήσουν στην πρόταση μέτρων για την ισόρροπη ανάληψη της ευθύνης και τις υποχρεώσεις που αφορούν τους εργαζόμενους (γυναίκες και

άνδρες) σχετικά με τα εξαρτώμενα άτομά τους. Επιπλέον, γίνεται ο καθορισμός δύο σημαντικών πεδίων της κοινωνικής πολιτικής και των παρεμβάσεων. Το ένα είναι η επιπρόσθετη ενίσχυση των δικτύων που αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών και των ηλικιωμένων ατόμων και το άλλο η προώθηση από τις επιχειρήσεις πολιτικές που να είναι φιλικές στην οικογένεια (Council of the European Union, 2000). Στο συγκεκριμένο ψήφισμα γίνεται ειδική αναφορά στην δυσκολία λήψης πατρικής άδειας στις κοινωνίες, στις οποίες έχουν ξεπεραστεί οι στερεότυπες αντιλήψεις. Δηλαδή οι αντιλήψεις εκείνες που ωθούν τους πατέρες να αποφεύγουν με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο τη λήψη της άδειας αυτής, με αποτέλεσμα να μένουν μακριά από τις οικογένειές τους (Προφύρη, 2018.Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί πως η υιοθέτηση ευέλικτων εργασιακών ρυθμίσεων για τους άνδρες αλλά και για τις γυναίκες, συντελούν στο να γίνει προώθηση της ισότητας των δύο φύλων στην αγορά της εργασίας, βελτίωση της δημογραφικής κατάστασης, μείωσης της αναγκαστικής μετανάστευσης και ενδυνάμωσης της ισότητας των δύο φύλων στα πλαίσια της οικογένειας. Επιπλέον, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης εικόνας των εργαζόμενων ανδρών οι οποίοι συμμετέχουν στις οικογενειακές υποχρεώσεις, την ενθάρρυνση των μητέρων να κάνουν συνδυασμό της εργασίας με την αναπαραγωγή αλλά και να διατηρήσουν τη θέση εργασίας τους και την ενεργό εμπλοκή των πατέρων στην οικογενειακή ζωή. Τέλος, μέσω αυτών προωθείται η ενδυνάμωση της συναισθηματικής ικανοποίησης, η οποία είναι αποτέλεσμα της συντροφικότητας και της ανατροφής των παιδιών και τέλος, βελτιώνεται η ευημερία που παρουσιάζουν τα παιδιά (Προφύρη, 2018.Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθετήθηκαν καλές πρακτικές, προκειμένου να επιτευχθεί η εξισορρόπηση ανάμεσα στην οικογενειακή και την επαγγελματική ζωή. Όπως αναφέρει η Βουγιούκα (2005), οι πρακτικές αυτές επέφεραν θετικά αποτελέσματα τουλάχιστον αναφορικά με τον δείκτη απόδοσης του φορέα/ οργανισμού, που εφαρμόστηκαν. Όπως διαπιστώθηκε για παράδειγμα, το 97% των εταιριών που ήταν φιλικές προς την οικογένεια χαρακτηριζόταν από οικονομικές επιδόσεις περισσότερο από το μέτριο, σε σύγκριση με το 59% όσων ακολουθούσαν τις συνηθισμένες πολιτικές και το 55% όσων δεν είχαν καθόλου αντίστοιχες πολιτικές.

Η Μουρίκη (2006) υποστηρίζει πως η επιτυχία των πρακτικών σχετίζεται με ποικίλους παράγοντες. Σε αυτούς περιλαμβάνεται η κάλυψη των πραγματικών αναγκών, οι δυσκολίες

που αδυνατούν να αντιμετωπιστούν με τις τρέχουσες πολιτικές και η επιτυχής στόχευση των κοινωνικών ομάδων που βιώνουν περισσότερο έντονα τις συνέπειες της απασχόλησης. Ακόμη, έχει σχέση με την ενσωμάτωση των πρακτικών αυτών στην ατζέντα ως στοιχείο μόνιμο και με την ελκυστικότητα την οποία μπορούν να ασκήσουν σε αυτούς που αναλαμβάνουν την διαμόρφωση των πολιτικών.

Η χώρα μας ενσωμάτωσε την Ευρωπαϊκή Οδηγία του 2010 μέσω του Νόμου 4097/2012. Όμως αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αντίφασης ανάμεσα στη θεωρία και τη πράξη και τοποθετείται στις χαμηλότερες θέσεις με κριτήριο την υιοθέτηση ουσιαστικών μέτρων αναφορικά με την ισότητα των δύο φύλων (European Institute for Gender Equality, 2017).

Στην Ελλάδα οι καλές πρακτικές περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό πρωτοβουλιών του δημόσιου φορέα, οι οποίες χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σκοπός αυτών είναι να αναβαθμιστεί η κοινωνική υποδομή της χώρας. Όπως διαπιστώθηκε η υλοποίηση αυτών, συνέβαλλε στη διευκόλυνση των γονέων που εργαζόταν προκειμένου να καταφέρουν να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους. Σε αυτές περιλαμβάνονται το ολοήμερο σχολείο, τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ), οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, το Πρόγραμμα «Βοήθεια στο Σπίτι», τα Κέντρα Εξυπηρέτησης Πολιτών (ΚΕΠ) και τα Κέντρα Ημερήσιας Φροντίδας Ηλικιωμένων (ΚΗΦΗ) (Αλιπράντη-Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016).

Ακόμη, το 2006 υπογράφηκε το Μνημόνιο Συνεργασίας ανάμεσα στη Γενική Γραμματεία Ισότητας του ΥΠΕΣΔΔΑ και του Ελληνικού Δικτύου Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης. Στόχος αυτού ήταν η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η κινητοποίηση των επιχειρήσεων για να αναδειχτούν και να διαδοθούν πολιτικές ίσων ευκαιριών για τους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά και άλλων καλών πρακτικών, μέτρων και δράσεων τις οποίες υιοθετούν και υλοποιούν οι επιχειρήσεις που είναι μέλη του Ελληνικού Δικτύου. Ορισμένες από τις δράσεις είναι οι εξής:

- Οι διαρκείς επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών που εργάζονται, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες
- Η διαμόρφωση και η προώθηση των πολιτικών που αποσκοπούν στην εναρμόνιση των οικογενειακών και των επαγγελματικών υποχρεώσεων
- Η διευκόλυνση επαγγελματικής ανέλιξης των γυναικών
- Η δυνατότητα πρόσβασης στις θέσεις ευθύνης

- Ο ευνοϊκός τρόπος αντιμετώπισης των αδειών για τη διακοπή της σταδιοδρομίας καθώς και ο σχεδιασμός προγραμμάτων για την επανένταξή τους στον οργανισμό έπειτα από μεγάλη χρονική απουσία.
- Η ενθάρρυνση χρήσης της γονικής άδειας για την ανατροφή των τέκνων τόσο από τον πατέρα, όσο και από την μητέρα που εργάζεται (Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιανοπούλου, 2007).

Καθώς όμως η Ελλάδα συμπεριλαμβάνεται στις χώρες, στις οποίες διατηρούνται οι παραδοσιακές δομές στην οικογενειακή οργάνωση, ενώ παράλληλα οι Έλληνες εργάζονται για αρκετές ώρες την εβδομάδα σε σύγκριση με τους πολίτες των άλλων χωρών, δεν προκαλούν εντύπωση τα ευρήματα της έκθεσης που δημοσιεύτηκαν το 2015 από το EUROFOUND, ως προς τη φροντίδα και την εργασία. Αναλυτικότερα, από αυτά έγινε γνωστό πως η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες, στις οποίες με δυσκολία συνδυάζεται η εργασία και η φροντίδα. Με βάση αυτά, η χώρα μας κατατάχθηκε στις τελευταίες θέσης μαζί με την Πορτογαλία, την Ισπανία και την Βουλγαρία (Eurofound, 2015. European Commission, 2013).

2.7 Ανακεφαλαίωση

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως μικρός αριθμός γυναικών καταφέρνει να ηγηθεί μία σχολική μονάδα. Σημαντική βαρύτητα σε αυτό έχουν τα δύο φαινόμενα που παρουσιάστηκαν και πιο συγκεκριμένα της «γυάλινης οροφής» και της «απειλής του στερεοτύπου», τα οποία δημιουργούν σημαντικούς φραγμούς. Ακόμη, διαπιστώνεται πως παρά το γεγονός ότι έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες τόσο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και σε εθνικό για να επέλθει ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και οικογενειακή ζωή, αυτές δεν επέφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, οι γυναίκες συνεχίζουν να είναι εγκλωβισμένες στη φροντίδα των μελών της οικογένειας και μακριά από την αγορά εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

3.1 Εισαγωγή

Οι επιλογές των γυναικών δεν συνοδεύονται πάντα από την ελεύθερη βούλησή τους, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό αυτών δέχεται επιρροή από τις κοινωνικές συμβάσεις, το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον τους. Κυριαρχεί σε έντονο βαθμό η πεποίθηση πως οι εργαζόμενες γυναίκες αφοσιώνονται περισσότερο στην εργασία τους και όχι στην οικογένειά τους. Αυτό με τη σειρά του σχετίζεται και με άλλα στερεότυπα. Ως αποτέλεσμα οι γυναίκες αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια κατά την προσπάθειά τους να βρεθούν στην ηγετική θέση και να ανταποκριθούν στα καθήκοντα αυτής. Εξαιτίας των στερεοτύπων όμως φαίνεται να περιορίζονται και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης των γυναικών.

3.2 Στερεότυπα στον εκπαιδευτικό χώρο

Το εκπαιδευτικό σύστημα εκτός από τους στόχους που υπηρετεί, και οι οποίοι σχετίζονται με την ακαδημαϊκή μόρφωση, είναι ένας χώρος κοινωνικοποίησης. Μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να διαμορφωθεί η ταυτότητα και η τοποθέτηση των παιδιών στην κοινωνία, υιοθετώντας κυρίαρχα πρότυπα των αξιών (Πατσιομίτου, 2015.Μαραγκουδάκη, 2005). Όπως έχει διαπιστωθεί η έμφυλη ταυτότητα, την οποία διαμορφώνουν οι άνθρωποι κατά την παιδική ηλικία τους, προέρχεται κατά κύριο λόγο από τον τρόπο μεθόδευσης της κοινωνικοποίησής τους και σε μικρότερο βαθμό από τους βιολογικούς παράγοντες (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989).

Το σχολείο χαρακτηρίζεται ως χώρος για τη κοινωνική διαμόρφωση των μαθητών αλλά και ως οργανωμένη δομή, η οποία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους μηχανισμούς, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η προβολή των κοινωνικών προτύπων που αφορούν τους έμφυλους ρόλους. Δηλαδή λειτουργεί ως αντανάκλαση της πολιτισμικής και της αξιακής δομής της ίδιας της κοινωνίας (Κανταρτζή, 2003). Η έμφυλη κοινωνικοποίηση μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, περιγράφεται ως δυσδιάστατη. Η πρώτη πτυχή της λειτουργίας αυτής σχετίζεται με τη τυπική και τη θεσμική οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η δεύτερη έχει σχέση με την προσωπική εμπλοκή που έχουν τα μέλη που συμμετέχουν, δηλαδή οι

εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι, ως φορείς των αξιών και των πεποιθήσεων, οι οποίοι κινούνται στα πλαίσια του παραπρογράμματος (Πατσιομίτου, 2015).

Το παραπρόγραμμα είναι μέθοδος κοινωνικοποίησης, η οποία είναι μέσο ισχυρό για τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας που χαρακτηρίζει τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι μέλη της κοινωνίας, μπορούν να ενσαρκώσουν τα κοινωνικά στερεότυπα αναφορικά με τους έμφυλους ρόλους, τους οποίους διδάχθηκαν και οικειοποιήθηκαν. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν προσανατολισμό και είναι προκατειλημμένοι απέναντι στο θέμα των έμφυλων ρόλων (Κλαδούχου, 2010).

Όπως έχει διαπιστωθεί οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, έχοντας υπόψη το φύλο τους. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αναπαραχθεί μέσω ορισμένων μηχανισμών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς όπως φαίνεται τους αποδίδουν γνώρισμα εκ των προτέρων, τα οποία μπορούν να ανταποκριθούν στα προφίλ της προσωπικότητας των δύο φύλων, όπως αυτά συνηθίζουν να πλάθονται στερεοτυπικά από την κοινωνία (Κλαδούχου, 2010). Για παράδειγμα, συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να προκαταβάλλουν την ζωνρότητα και την επιθετικότητα των αγοριών, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζονται κατά κύριο λόγο ως υπάκουα (Κανταρτζή, 2003) .

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην αξιολόγηση των μαθητών με διαφορετικό τρόπο, έχοντας ως δεδομένη την ευφυΐα των αγοριών, άσχετα από τις μαθησιακές επιδόσεις τους. Από την άλλη, κάθε επιτυχία των κοριτσιών αποδίδεται στην υπακοή και την επιμέλεια τους. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επιτρέπουν στα αγόρια την λήψη πρωτοβουλιών, παροτρύνοντας τους να δραστηριοποιούνται, ενώ αναφορικά με την δράση των εκπαιδευτικών έχουν την τάση να επεμβαίνουν καθοδηγώντας τους σε κάθε τι που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν. Επίσης, έχει υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να επιβραβεύουν τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, όταν υιοθετούν τις συμπεριφορές εκείνες που ανταποκρίνονται στους ρόλους που αποδίδονται παραδοσιακά στα δύο φύλα (Ψαριώτης, 2010). Τέλος, η Κλαδούχου (2010) υποστηρίζει πως συχνά τα μαθήματα διαχωρίζονται σε «ανδρικά» και «γυναικεία».

Η τάση που έχουν τα παιδιά να υιοθετούν συμπεριφορές μίμησης, τα οδηγεί στο να είναι ιδιαίτερα δεκτικά απέναντι στην αποδοχή των προτύπων, τα οποία συναντούν στην καθημερινότητά τους. Ως αποτέλεσμα αυτού, προβαίνουν στην εσωτερίκευση των διδαχών αναφορικά με τους έμφυλους ρόλους, τους οποίους παρακολουθούν εντός του σχολικού

πλαισίου, δίχως να κάνουν αξιολόγηση. Οι μαθητές φαίνεται πως αποδέχονται τους παραδοσιακούς ρόλους αναφορικά με τα δύο φύλα, διαμορφώνουν την προσωπική ταυτότητά τους και αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα, σύμφωνα με τα οποία η γυναικεία φύση είναι παθητική αλλά και «αόρατη» στον εξωτερικό κόσμο. Επιπλέον, σύμφωνα με τα πρότυπα αυτά οι δυνατότητες των γυναικών για αλληλεπίδραση με το εξωτερικό γίνεσθαι είναι περιορισμένες και παρουσιάζονται ως κλεισμένες σ' έναν μικρόκοσμο. Από την άλλη, η ανδρική προσωπικότητα είναι αυτοκαθοριζόμενη, ενεργητική, αυτόνομη και εξουσιαστική (Κλαδούχου, 2010. Ψαριώτης, 2010).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εφήβους κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι απόψεις που διατηρούν οι μαθητές, ως προς τους έμφυλους ρόλους, χαρακτηρίζονται από αντιφατικότητα και σύγχυση. Οι συμμετέχοντες απέρριψαν την παραδοσιακή δομή που έχει η οικογένεια. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν τη «γυναίκα» και τον «άνδρα» ως φυσιογνωμίες, στην πρώτη περίπτωση, της γυναίκας, οι περισσότεροι την τοποθέτησαν στο οικογενειακό πλαίσιο, την ταύτισαν με το μητρικό ρόλο και απομάκρυναν από τις περιπτώσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ο δε άνδρας περιγράφηκε στα πλαίσια του παραδοσιακού του ρόλου, δηλαδή αυτού του οικογενειακού ηγέτη και του κουβαλητή (Κλαδούχου, 2010).

Άλλος ένας παράγοντας του σχολικού πλαισίου, ο οποίος ασκεί επιρροή στην ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας που παρουσιάζουν οι μαθητές είναι τα μοντέλα των ρόλων, τα οποία αναγνωρίζουν οι μαθητές στα πρόσωπα των δασκάλων. Ειδικότερα, ο τρόπος αλληλεπίδρασης, συσχέτισης και ιεράρχησης που ακολουθούν, έχοντας ως κριτήριο το φύλο τους αποτελεί ένα είδος ερεθίσματος για την διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών, ο οποίος επιβεβαιώνει και προβαίνει στην νομιμοποίηση της έμφυλης διάκρισης που γεννάται στα πλαίσια της κοινωνίας, καθώς οι θέσεις της ηγεσίας είναι δρομολογημένες αλλά και καθορισμένες σύμφωνα με τις «γυναικείες» και τις «ανδρικές» δυνατότητες (Πατσιομίτου, 2015). Αυτή η διάκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έχει σημαντικού βαθμού επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση που έχουν τα παιδιά και είναι εφικτό να συγκεκριμενοποιηθεί μέσω των εξής τριών μορφών διάκρισης: των διοικητικών θέσεων και των ηγετικών αρμοδιοτήτων, της εκπαιδευτικής ειδικότητας και των βαθμίδων εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2018: Πατσιομίτου, 2015: Κλαδούχου, 2010: Κανταρτζή, 2003).

Αναλυτικότερα, όπως έχει διαπιστωθεί τις διοικητικές θέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης τις καταλαμβάνουν κατά βάση άνδρες, παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες είναι περισσότερες στον χώρο αυτών (Κλαδούχου, 2010). Η έννοια της ηγεσίας φαίνεται πως συνδέεται άρρητα

με την ανδρική προσωπικότητα αλλά και την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις διευθυντικές – διοικητικές, η οποία περιγράφεται από το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως οι γυναίκες χαρακτηρίζονται από απουσία προθυμίας για την υποβολή αιτήσεων, που όμως δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως απουσία του ενδιαφέροντος αυτών για εξελιχθούν επαγγελματικά. Αντιθέτως, πρέπει να γίνει κατανοητό πως οφείλεται στην αποθάρρυνση εξαιτίας της μεροληπτικής αντιμετώπισης που δέχονται από τα συμβούλια που πραγματοποιούν την επιλογή και τα οποία στελεχώνονται κατά βάση από άνδρες (Πατσιομίτου, 2015).

Ο αποκλεισμός των γυναικών από τις θέσεις της ηγεσίας έχει σημαντικές επιπτώσεις στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών (Κλαδούχου, 2010), καθώς συμβάλλει στην αναπαραγωγή αλλά και την κατάληψη των κοινωνικών στερεοτύπων που αφορούν τον ρόλο της. Από έρευνες προκύπτει ο αυτόματος συσχετισμός της διοίκησης με το ανδρικό φύλο. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως το μήνυμα που λαμβάνουν τα παιδιά ως προς τις θέσεις του γοήτρου και της ισχύος είναι ότι οι γυναίκες περιορίζονται στις κατώτερες ιεραρχικά θέσεις (Ψαριώτης, 2010).

Εκτός όμως από αυτή τη κάθετη διάκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, γίνονται αντιληπτές και εκδηλώσεις τέτοιας μορφής διαχωρισμού σε μορφή «οριζόντια» (ΙΕΠ, 2018. Πατσιομίτου, 2015). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται η ύπαρξη χάσματος ως προς την κατανομή που ακολουθείται στα γνωστικά αντικείμενα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί αλλά τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα θετικά, οικονομικά και τεχνολογικά μαθήματα φαίνεται πως «ανήκουν» περισσότερο στους άνδρες, ενώ τα θεωρητικά μαθήματα και των ανθρωπιστικών επιστημών αναλαμβάνονται κατά κύριο λόγο από τις γυναίκες. Ακόμη, συνηθίζεται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά και φυσικές επιστήμες να συναντώνται στο γυμνάσιο και όχι στις λυκειακές τάξεις. Αυτή η «οριζόντια» διάκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει τους μαθητές σε σημαντικό βαθμό. Πρόκειται για ένα παγιωμένο φαινόμενο, το οποίο φυσικοποιεί αλλά και συμβάλλει στην αναπαραγωγή του κοινωνικού στερεοτύπου, το οποίο εμφανίζει τα δύο φύλα να διαθέτουν διαφορετικού τύπου δεξιότητες, δημιουργώντας χάσμα μεταξύ του (ΙΕΠ, 2018. Κλαδούχου, 2010).

Οι γυναίκες παρουσιάζονται να είναι καλύτερες στα φιλολογικά μαθήματα, ενώ οι άνδρες στα μαθήματα των θετικών επιστημών. Αυτό το στερεότυπο πηγάζει από την τάση γίνεται παρουσίαση των δύο φύλων στα πλαίσια μιας αγεφύρωτης και εκτενέστατης αντίθεσης. Αποδέκτες αυτού του φαινομένου είναι οι μαθητές που τείνουν να ακολουθούν τους

καθορισμένους αυτούς ρόλους. Έτσι διαπιστώνεται η ύπαρξη συνωστισμού των κοριτσιών στις θεωρητικές σπουδές και θεωρητικού τύπου μαθήματα και αντίστοιχα η επιλογή των αγοριών να ακολουθήσουν τις θετικές επιστήμες (Κλαδούχου, 2010).

3.3 Εμπόδια

3.3.1 Θεσμικά, οργανωτικά και λειτουργικά

Το βασικότερο εμπόδιο είναι πατριαρχία (Bloot & Browne 1996). Όπως έχει διαπιστωθεί μέσω του σχολείου παγιώνονται, νομιμοποιούνται και αναπαράγονται οι εξουσιαστικές σχέσεις μέσα από τον καταμερισμό των εργασιών που πραγματοποιείται στα σχολεία, αλλά και την ιεραρχία σε αυτό. Ακόμη, ο χαρακτήρας που έχει η οργάνωση και τα μέλη αυτής είναι κατά κύριο λόγο ανταγωνιστικός, καθώς είναι ιεραρχικός και λειτουργεί αποτρεπτικά για τις γυναίκες ως προς την αναζήτηση των ηγετικών θέσεων, οι οποίες δεν επιθυμούν να γίνουν στόχος των εχθρικών συμπεριφορών. Επιπλέον, ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας που έχει η σχολική οργάνωση λειτουργεί αποτρεπτικά προς τις γυναίκες να αναλάβουν διοικητικές θέσεις γιατί αντιλαμβάνονται την γραφειοκρατία ως κάτι που είναι δύσκολο αλλά και απόμακρο και δύσκολο. Ενώ σπανίως έχουν τη δυνατότητα εξοικείωσης με αυτή (Παπαλεξανδρή, 2018.Μαραγκουδάκη, 2005).

Ως προς τη σύνθεση που έχουν οι επιτροπές που αναλαμβάνουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών, έχει διαπιστωθεί πως αυτές αποτελούνται κατά κύριο λόγο από άνδρες. Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από απουσία κάθε είδους ευαισθητοποίηση ως προς τα ζητήματα που αφορούν το φύλο και πιθανά από ασυνείδητα αρνητική στάση προς τις γυναίκες που βρίσκονται στη θέση των υποψηφίων. Ακόμη, η απουσία κρατικής μέριμνας προς τα παιδιά, τα άτομα τρίτης ηλικίας και όσους παρουσιάζουν πρόβλημα υγείας, καθιστά τις γυναίκες να είναι υπεύθυνες για την παροχή φροντίδα και συνεπώς, τις επιφορτίζει ρόλους οι οποίοι δεν επιτρέπουν την ανάληψη αυξημένων επαγγελματικών ευθυνών. Τέλος, η επικράτηση των μεικτών σχολείων συνέβαλλε στη μείωση του αριθμού των γυναικών που ασκούσαν διευθυντικά καθήκοντα στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης (Παπαλεξανδρή, 2018).

3.3.2 Πολιτισμικά, κοινωνικά και ψυχολογικά

Αναφορικά με τα πολιτισμικά εμπόδια, έχει διαπιστωθεί πως η κουλτούρα που χαρακτηρίζει την οργάνωση αξιολογεί με θετικό τρόπο και ανταμείβει τις ανδρικές πρακτικές και αξίες. Οι

καινούριες αξίες της διοίκησης, που εισάγονται στον χώρο της εκπαίδευσης αποξενώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γυναίκες, ακόμη και στην περίπτωση που γίνεται η εκμετάλλευση αυτών, αφού αποφασιστεί η αποτελεσματικότητα εις βάρος της ισότητας. Η απουσία των γυναικών από τις θέσεις κύρους συμβάλλει στην ανακύκλωση του προβλήματος, καθώς δεν προκύπτει η δημιουργία μοντέλων ρόλων. Επιπρόσθετα, η κοινωνικοποίηση του γυναικείου φύλου δημιουργεί εμπόδια στην διαδικασία ανέλιξής τους, καθώς τους «αποδίδει» τα γυναικεία χαρακτηριστικά, που διαχωρίζονται από εκείνα των ανδρών και τα οποία είναι κατάλληλα για την ύπαρξη δραστηριοποίησης στη δημόσια ζωή (Boulton, Allen & Bowman, 2015).

Ως προς τα κοινωνικά και ψυχολογικά εμπόδια, έχει διαπιστωθεί πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ικανοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τη διδασκαλία τους στην τάξη. Αυτό προέρχεται από την κοινωνικοποίηση τους, αλλά και τον αποκλεισμό τους από τις θέσεις ηγεσίας. Ωστόσο, η διδακτική ικανότητα τους δεν συνηθίζεται να προσμετράται με θετικό τρόπο στη διαδικασία ανέλιξής τους (Μαραγκουδάκη, 2003). Ακόμη, κρίνονται ακατάλληλες αλλά ελλειμματικές για τις διευθυντικές θέσεις, εξαιτίας της φυσικής κλίσης τους αλλά και του ρόλου που έχουν στα πλαίσια του σπιτιού και της οικογένειας (Boulton, Allen & Bowman, 2015). Αυτής της μορφής οι αιτιολογήσεις αναφέρονται στις περιπτώσεις ευθυνοφοβίας των γυναικών, έλλειψης φιλοδοξίας, κινήτρων και δικής τους επιλογής, λόγω των ενδιαφερόντων τους (Σαϊτή, 2000).

Οι απόψεις αυτές συμβάλλουν στην νομιμοποίηση της υπεροχής που έχουν οι άνδρες στις θέσεις της εξουσίας, που θεωρούνται κανόνας. Παράλληλα, συμβάλλουν στην ενοχοποίηση των ίδιων των θυμάτων, αποδίδοντας ευθύνες σε αυτές για τη διάκριση που υφίστανται. Επιπλέον, οι γυναίκες επιθυμούν την ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ της επαγγελματικής και της ιδιωτικής ζωής, γεγονός που λαμβάνει θετικής αξιολόγησης κατά τις διαδικασίες επιλογής. Είναι συχνό επίσης το φαινόμενο μη δημοσιοποίησης των φιλοδοξιών που έχουν οι γυναίκες ως προς τη διευθυντική θέση, υπό τον φόβο να μην τύχουν επιλογής. Ακόμη, προβαίνουν σε αυστηρή αξιολόγηση των εαυτών τους για τον λόγο αυτόν διστάζουν να αιτηθούν την κάλυψη διευθυντικής θέσης. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό των γυναικών που βρίσκονται στις θέσεις διευθυντών, διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο ή διδακτορικό, σε σχέση με τους συναδέλφους άνδρες τους (Μαυροσκούφης, 2003).

Αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως οι γυναίκες έχουν δυσκολία στον διαχωρισμό της επαγγελματικής από την οικογενειακή διαδρομή τους και δεν έχουν τη δυνατότητα μονόδρομης

προσχεδιασμένης πορεία για την καριέρα τους. Επιπρόσθετα, καθώς η ηγεσία αποδίδεται στερεοτυπικά περισσότερο στους άνδρες, οι λιγότερες γυναίκες που αναλαμβάνουν τέτοιου είδους καθήκοντα, αισθάνονται την ύπαρξη αναντιστοιχίας μεταξύ των ρόλων τους (ηγέτες-γυναίκα) και καταφέρνουν να αναγνωρίζουν την παρουσία συναισθημάτων απομόνωσης. Δεν είναι μάλιστα λίγες οι φορές που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη διευθυντική θέση του νωρίς. Δεν γίνεται θετική προσμέτρηση της εμπειρίας που διαθέτουν ως προς την ανατροφή των παιδιών, γεγονός που τις κάνει περισσότερο ειδικευμένες στη σχέση με τα παιδιά αλλά και στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος, διαπιστώνεται η απουσία ενθάρρυνσης, συμβουλευτικής και ενδυνάμωσης από όσους βρίσκονται ιεραρχικά σε ανώτερες θέσεις και ειδικότερα από τις γυναίκες (Boulton, Allen & Bowman, 2015. Gatenby & Humphries, 2000).

3.4 Ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη

Οι προσπάθειες να προωθηθεί ο επαγγελματισμός στον εκπαιδευτικό κλάδο σχετίζεται με την θέσπιση των αντικειμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση αλλά και την εισαγωγή στο επάγγελμα αυτό και την ανέλιξη εντός των κόλπων του. Ωστόσο, σε αυτού του είδους τα κριτήρια, διαπιστώνεται η ύπαρξη φόβου να γίνει η διδασκαλία μια πρακτική τεχνική και η διοίκηση της εκπαίδευσης μία τεχνική του «management» σύμφωνη με αυτή που ακολουθείται στις επιχειρήσεις. Ο επαγγελματισμός που προωθείται, καθώς χαρακτηρίζεται από εντατικοποίηση και τεχνικοποίηση, οδηγεί στον διχασμό του σώματος των εκπαιδευτικών σε μία μικρή ομάδα με τους προνομιούχους και σε μία μεγαλύτερη ομάδα που αναλαμβάνει τη διδασκαλία εφαρμόζοντας πρακτική που επιβάλλεται από τους ιεραρχικά ανωτέρους (Δαλακούρα, 2012).

Η επιχειρούμενη αυτή επαγγελματοποίηση πλήττει σε μεγάλο βαθμό τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλλει στη διεύρυνση του υπάρχοντος καταμερισμού της εργασίας σύμφωνα με τα φύλα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την δυσκολία να αποκτήσουν αυξημένου βαθμού τυπικά προσόντα, καθώς ασκούν πολλούς και συνάμα αντιθετικούς ρόλους. Δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν να δράσουν αυτόνομα, λόγω περιορισμών στον χώρο και το χρόνο, αλλά και να συνδυάσουν την εργασιακή και την οικογενειακή ζωή. Συνεπώς, εάν η θηλυκοποίηση αποτελεί εμπόδιο για την επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν ως καθοριστικοί παράγοντες, οι προκατειλημμένες στάσεις αλλά και οι συμπεριφορές εις βάρος των γυναικών. Για την άρση των τελευταίων απαιτείται η ύπαρξη

πολιτισμικής επανάστασης αναφορικά με τον ρόλο που έχουν οι γυναίκες στην κοινωνία αλλά και την απουσία αντικειμενικών συνθηκών του χρόνου, του χώρου αλλά και των κινήτρων, προκειμένου να κινητοποιηθούν τα ενδιαφέροντα και οι φιλοδοξίες που έχουν (Δαλακούρα, 2012).

Οι νεότερες θεωρίες αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών αναφέρονται σ' ένα νέο είδος επαγγελματισμού, που δεν έχει ως στόχο μόνο να αναμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά την ανάπτυξη συνθετικής σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης του καθενός και της ανάπτυξης του οργανισμού. Αυτής της μορφής η επαγγελματοποίηση, γίνεται αντιληπτή ως ένα μοντέλο ανάπτυξης το οποίο απαιτεί να αντικατασταθούν οι παλιές αξίες με νέες πρακτικές. Σε αυτό το πλαίσιο ο ατομικισμός, ο οποίος θεωρείται επαγγελματική αυτονομία πρέπει να αντικατασταθεί από το πλαίσιο συνεργασίας, το οποίο στηρίζεται στην αμοιβαία υποστήριξη και ενδιαφέρον ανάμεσα στους συναδέλφους. Επιπλέον, πρέπει να περιλαμβάνει την ανοχή απέναντι στις διαφορές, οι οποίες συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της δύναμης που έχει η ομάδα (Δαλακούρα, 2012).

Κατά τη θεωρητική αυτή προσέγγιση, η διοίκηση καθώς και η ηγεσία αποτελούν λειτουργίες, οι οποίες δεν συνδέονται άμεσα με τα πρόσωπα. Το σχολείο κάνει ανάθεση, διανομή σε όλους, προσφέροντας ευκαιρίες να εμπλοκής και άσκησης σε όλους, σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος που εμφανίζεται, τα προσόντα και τις συνήθειες που έχουν. Σε αυτό το πλαίσιο τίθεται η προϋπόθεση ύπαρξης συμβουλευτικής προς τους εκπαιδευτικούς, η οποία έχει ως στόχο την ενδυνάμωση αυτών, προκειμένου να καταφέρουν να αναπτυχθούν σε πλήρη βαθμό οι επαγγελματίες, οι οποίοι εκτιμώνται για την μοναδική αλλά και την ατομική τους συνεισφορά (Harris, 2005).

Όπως υποστηρίζεται η έννοια του επαγγέλματος έχει σχέση ακόμη και με την ανέλιξη-καριέρα, καθώς όσες εργασίες συμπεριλαμβάνονται στα επαγγέλματα μπορούν να εξασφαλίσουν σε αυτούς που τις ασκούν, τη δυνατότητα να ανελιχθούν επαγγελματικά. Η έννοια της επαγγελματικής ανέλιξης από τη μία περιλαμβάνει μία ατομική διαδρομή και εμπειρία, η οποία βασίζεται στις προσωπικές επιλογές, ενώ από την μία προσδιορισμένη δομικά πορεία. Δηλαδή, από τη μία τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί που είναι άτομα λογικά και καταστρώνουν τη διαδρομή της καριέρας τους και από την άλλη, τοποθετούνται τα θύματα του συστήματος, που δεν έχουν τη δυνατότητα ελευθερίας των επιλογών (Acker, 1995).

Γίνεται αντιληπτό πως οι γυναίκες αποκλείονται και από τους δύο πόλους. Αφενός γιατί οι προσωπικές τους επιλογές δεν μπορούν να είναι ελεύθερες πάντα, ούτε είναι σε θέση να προ-

διαγράψουν με γραμμικό τρόπο την επαγγελματική πορεία τους, καθώς ο ρόλος που έχουν στην οικογένεια είναι πιο σημαντικός ή το ίδιο σημαντικό με τον επαγγελματικό. Αφετέρου, η καριέρα ως προσδιορισμένη δομικά πορεία, αποκλείει τις γυναίκες καθώς, οι κοινωνικές τους κατασκευές, τυπικές αλλά και άτυπες, τις αποκλείουν. Έτσι, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που λαμβάνει εξειδίκευση στη διοίκηση ή σε άλλες λειτουργίες ανάλογες είναι μικρός. Αυτής της μορφής η διαμόρφωση της καριέρας ωφελεί τους λίγους και ιδιαίτερα τους άνδρες (Azadegan, Patel, Zangoueinezhad & Linderman, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με δομές ευκαιριών, οι οποίες βρίσκονται εκτός του ελέγχου τους. Οι δομές αυτές των ευκαιριών, ποικίλουν και υπάρχουν σύμφωνα με τη θέση του καθενός εντός του θεσμικού πλέγματος, στο οποίο τοποθετούνται. Οι δυνατότητες δηλαδή των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν επαγγελματικά ποικίλουν και σχετίζονται με παράγοντες, όπως για παράδειγμα το αντικείμενο διδασκαλίας, ο τύπος και το μέγεθος στο οποίο είναι τοποθετημένοι. Ωστόσο αυτό στο οποίο πρέπει να δοθεί προσοχή, είναι το γεγονός ότι το σύνολο των παραμέτρων του θεσμικού πλέγματος επηρεάζονται από τον παράγοντα φύλο (Κατσαρός, 2008).

Η Ozga (1993) αναφέρεται στα στάδια της επαγγελματικής πορείας που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί. Κατά το πρώτο στάδιο, τόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί όσο και γυναίκες έχουν επαγγελματική ανάπτυξη, καθορίζοντας το προσωπικό στιλ τους και εδραιώνοντας την πειθαρχία εντός της τάξης. Κατά το δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό έρχονται αντιμέτωποι με πίεση ή την ανάγκη να παρουσιάζουν διαρκή βελτίωση. Όμως οι γυναίκες στο στάδιο αυτό συνηθίζουν να αποσύρονται περιστασιακά από το επάγγελμα προκειμένου να τεκνοποιήσουν. Το τρίτο στάδιο το βιώνουν με διαφορετικό τρόπο οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, οι άνδρες θέτουν ως στόχο την κορύφωση της καριέρας τους και οι γυναίκες προσπαθούν μεταξύ των δυο δουλειών. Αρκετοί θεσμικοί παράγοντες αναρωτιούνται εάν οι γυναίκες είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στον χειρισμό των αυξημένων απαιτήσεων που έχει η εργασία συνδυάζοντας τις ευθύνες του σπιτιού τους. Ωστόσο το ζήτημα αυτό δεν απασχολεί ποτέ τους άνδρες. Στα πλαίσια του τελευταίου σταδίου οι γυναίκες ξεκινούν να αποκτούν φιλοδοξίες επαγγελματικής ανέλιξης και προαγωγών, ενώ από την άλλη οι άνδρες κάνουν τροφή προς την οικογένεια και το σπίτι τους. Όμως, συχνά το πρόβλημα που τίθεται για τις γυναίκες, οι οποίες επιδιώκουν την κατάκτηση διοικητικής θέσης σ' αυτή τη φάση είναι η ηλικία τους, καθώς είναι αρκετά προχωρημένη πλέον. Έτσι, οι εργαζόμενες μητέρες χαρακτηρίζονται ως οι χαμένες του συστήματος.

Σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό της επαγγελματικής πορείας και ανέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική τους ταυτότητα. Στα πλαίσια της φεμινιστικής βιβλιογραφίας και όχι μόνο, η εικόνα που παρουσιάζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζεται ως προβληματική (Σαΐτη, 2000). Όπως αναφέρουν οι Arnot, David & Weiner (2001) οι γυναίκες κατάφεραν να κερδίσουν γεύση από την οικονομική ανεξαρτησία όταν τους προσφέρθηκαν ευκαιρίες για εργασία, ταυτόχρονα όμως ήρθαν αντιμέτωπες με αντιφάσεις μεταξύ των ρόλων τους στα πλαίσια του δημόσιου χώρου της δουλειάς και του ιδιωτικού της οικογένειας.

Καθώς τόσο ο γάμος, όσο και η μητρότητα γινόταν και πιθανά να γίνονται αντιληπτά ως βασική πηγή της κοινωνικής καταξίωσης των γυναικών, δεν είχαν τη θέληση να τα θυσιάσουν για την εργασία τους, που αποτελεί οικονομική ανάγκη αλλά και όχι προϋπόθεση για την κοινωνική χειραφέτηση. Συνεπώς, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατάφεραν να προστατεύσουν τον πρώτο ρόλο τους, κάνοντας θυσία την ισότητα και υποθηκεύοντας ταυτόχρονα τα δικαιώματά τους αναφορικά με την ίση αντιμετώπιση της ιεραρχίας. Όμως αυτό πρέπει να γίνει αντιληπτό ως στάση ρεαλιστική καθώς ακόμη και η κυρίαρχη ιδεολογία όπως και η πραγματικότητα της καθημερινότητας επέβαλε αυτή την τάση. Η συλλογική αυτή κοινωνική ταυτότητα, την οποία συγκρότησαν οι εργαζόμενες γυναίκες αναφορικά με τον εαυτό τους, μέσω της εικόνας που πρόβαλαν οι υπόλοιποι πάνω τους, συνέβαλλε στον καθορισμό του χώρου εργασίας τους, του χώρου δηλαδή στον οποίο υπάρχει καταμερισμός για τα δύο φύλα. Συνεπώς, η κατώτερη θέση των γυναικών γίνεται έντονη ακόμη και στον τομέα της εκπαίδευσης, μέσω των κοινών γνωρισμάτων της επαγγελματικής κατάστασης τους, η οποία είναι η παραμονή σε χαμηλά επίπεδα της ιεραρχίας, οι φραγμοί στην εξέλιξη και τέλος, η εκτέλεση απαξιωμένων εργασιών (Ζιώγου – Καραστεργίου, 2006).

Μία ακόμη αντίφαση είναι η θέση που έχουν οι γυναίκες στο επάγγελμα και ειδικότερα σε ό,τι σχετίζεται με τη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου προκύπτει η υποβάθμιση του επαγγέλματος. Η θέση αυτών υποβαθμίζεται ακόμη και στο εσωτερικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί γυναίκες, όπως προκύπτει από την κατανομή τους στα Γυμνάσια και τα Λύκεια εμφανίζονται να διαθέτουν περιορισμένο βαθμό κύρους και εξουσίας, σε σύγκριση με τους συναδέλφους άνδρες τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την άποψη που επικρατεί, σύμφωνα με την οποία σε όσο πιο υψηλή βαθμίδα διδάσκει κανείς, τόσο περισσότερο εξειδικευμένη γνώση απαιτείται και τόσο μεγαλύτερο είναι το κύρος που εξασφαλίζει (Μαραγκουδάκη, 2005).

Ένα ακόμη αντιφατικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται την καριέρα τους ως επιτυχημένη είναι αποτελεσματικές στη διδασκαλία τους αλλά και στη σχέση που διατηρούν με τους μαθητές τους. Καθώς όμως η δομή των κοινωνιών χαρακτηρίζεται από ιεραρχία, γίνεται θετικότερη αξιολόγηση όσων θέσεων τοποθετούνται ψηλά στην ιεραρχία. Συνεπώς, οι γυναίκες θεωρούνται ως απλά εργαζόμενες, ενώ οι άνδρες βρίσκονται στην πλειοψηφία των διοικητικών θέσεων, εξαιτίας της ικανότητας τους να συνδιαλέγονται με καλύτερο τρόπο με την ορθολογική γραφειοκρατική δομή που χαρακτηρίζει τον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτοί χαρακτηρίζονται ως άτομα καριέρας (Μαραγκουδάκη, 2005).

Η αντιφατική θέση που κατέχουν οι γυναίκες στον τομέα της εκπαίδευσης βρίσκεται σε ισορροπία, πάνω στην κρίσιμη διχοτομία του δημόσιου και του ιδιωτικού χώρου, η οποία αφήνει τις αιωρούμενες τις εκπαιδευτικούς. Όμως, η εκπαίδευση έγινε αντιληπτή ως κανάλι επικοινωνίας ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική ζωή, γι' αυτό θεωρείται ως επαγγελματικός χώρος κατάλληλος για τις γυναίκες. Δηλαδή, η γυναίκα - εκπαιδευτικός βρέθηκε στη θέση του μοντέλου-γονέα σ' ένα σχολείο, το οποίο αναπαριστά την ενότητα των μελών της οικογένειας στον συναισθηματικό τομέα. Η αναπαράσταση του σχολείου σαν ένα μοντέλο οικογένειας θεωρείται κρίσιμο σημείο για να καθοριστεί η θέση που έχουν οι γυναίκες στις σφαίρες της δουλειάς και της ζωής. Η σχολική αίθουσα μετατράπηκε σε ιδιωτικό χώρο της σιωπής αλλά και της απομόνωσης, στον οποίο οι γυναίκες βρέθηκαν και να είναι εγκλωβισμένες. Καθώς όμως εργάζονται στις σχολικές τάξεις κινούνται διαρκώς στα πλαίσια των δημόσιων και ιδιωτικών θέσεων. Στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης οι γυναίκες, συνεχίζουν να γίνονται αντιληπτές ιδανικές ως εκπαιδευτικοί, εξαιτίας της φροντίδας και της αγάπης που προσφέρουν. Άλλωστε, οι ίδιες συχνά αναπαριστούν τους εαυτούς τους με τον τρόπο αυτόν. Έτσι, η αίθουσα της διδασκαλίας είναι ο χώρος στον οποίο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την νοσηματοδότηση των εαυτών τους, σε σύγκριση με άλλους σημαντικούς, τους μαθητές (Tamboukou, 2000).

Ουσιαστικά, το επάγγελμα του «διδάσκειν» δεν αποτελούσε για τις γυναίκες πλήρη έξοδο στο δημόσιο χώρο αλλά ούτε αυτοπροσδιορισμό αυτών και της αυτονομίας τους. Ανατροφοδοτεί τη θέση τους μεταξύ της δημόσιας και της ιδιωτικής σφαίρας. Αξίζει να αναφερθεί όπως οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί προέρχονται από τη μικρο-αστική τάξη, ενώ ο επαγγελματικός ρόλος τους δεν τους παρέχει πολλές ευκαιρίες για εντυπωσιακή ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Πιθανά αναπαράγει τη θέση τους, καθώς δεν τους προφέρει

δυνατότητες για την κατάληψη των θέσεων εξουσίας και κύρους (Ζιώγου- Καραστεργίου, 2006).

Το σύνολο των αντιφάσεων που συμβάλλουν στον καθορισμό της ταυτότητας των γυναικών στον τομέα της εκπαίδευσης, απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας που έχει η επαγγελματική ανέλιξη προκειμένου να συμπεριληφθεί και η γυναικεία οπτική. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός κρίνεται αναγκαίος, καθώς προβάλλονται τα χαρακτηριστικά που έχει η καριέρα των ανδρών σε σύγκριση με αυτή των γυναικών και υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρηθεί η ανδρική εμπειρία ως κανόνας. Αντιθέτως, η γυναικεία εμπειρία μπορεί να θεωρηθεί αποκλίνουσα.

Είναι γεγονός πως η γυναικεία θεώρηση αλλά και η επιθυμία για επαγγελματική ανέλιξη συμβαδίζουν συχνά και εμπλέκονται με τις οικογενειακές απαιτήσεις. Επομένως, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι δεδηλωμένες προθέσεις που έχουν οι γυναίκες αναφορικά με την προώθηση της καριέρας τους, οι οποίες υπόκεινται σε αλλαγές και διακυμάνσεις. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα μοντέλο καριέρας, το οποίο να ταιριάζει στις συνθήκες ζωής που έχουν οι γυναίκες πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξής παράγοντες:

- Σπανίως οι εκπαιδευτικοί γυναίκες ξεκινούν την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος, έχοντας συγκεκριμένο πλάνο της καριέρας στο μυαλό τους. Η πορεία που ακολουθούν διαμορφώνεται σύμφωνα με τις αλλαγές που επέρχονται στη προσωπική ζωή τους
- Η συμβουλευτική αλλά και η ενδυνάμωση πιθανά να κατέχουν σημαντικό ρόλο, καθώς για την ανταπόκριση στις ανάγκες επαγγελματικής ανέλιξης των γυναικών δεν δύναται να υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής ανάπτυξης. Το σύστημα των προαγωγών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ακόμη και την εμπειρία που έχουν οι γυναίκες, ως προς τη διδασκαλία, αλλά και την εμπειρία που διαθέτουν ως προς την ανατροφή των παιδιών. Αυτό πρέπει να είναι περισσότερο φιλικό προς τις εκπαιδευτικούς.
- Οι επιτροπές που αναλαμβάνουν την επιλογή των στελεχών, είναι σημαντικό να αποτελείται από ίσο αριθμό των ανδρών και των γυναικών, ενώ το σύνολο αυτών να χαρακτηρίζεται από ευαισθησία απέναντι στα ζητήματα των φύλων (Μαυροσκούφης, 2003).

3.5 Ανακεφαλαίωση

Γίνεται αντιληπτό πως οι διακρίσεις εις βάρος των γυναικών και οι αντιλήψεις που επικρατούν δεν είναι κάτι πρόσφατο. Αντιθέτως πρόκειται για πάγια κατάσταση, οι ρίζες της οποίας εντοπίζονται στο παρελθόν, ωστόσο αυτή συνεχίζει να ισχύει έως και σήμερα. Τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες, είτε είναι θεσμικά, οργανωτικά και λειτουργικά είτε πολιτισμικά, κοινωνικά και ψυχολογικά παραμένουν ίδια. Αυτά αλλά και ο περιορισμός αριθμός των ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών, οδηγούν στο συμπέρασμα πως δεν έχουν δημιουργηθεί οι βάσεις για ισόνομο εργασιακό περιβάλλον και κατά συνέπεια για την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν φορείς κοινωνικών στερεοτύπων αναφορικά με τους έμφυλους ρόλους, καθώς επίσης και πολιτισμικοί συνένοχοι στη διαδικασία διατήρησης της πατριαρχικής δομής που επικρατεί στην κοινωνία. Οι διαδικασίες, κατά τις οποίες γίνεται η μεταφορά της έμφυλης διάκρισης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, δεν είναι προκαθορισμένες ή εσκεμμένες και επιπλέον δεν είναι συνειδητές. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ελλιπή επίγνωση ως προς τις εσωτερικευμένες προκαταλήψεις τους, με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στην διάκριση του σεξιστικού απόηχου των συμπεριφορών τους. Έτσι, ενώ οι προθέσεις που έχουν είναι θετικές αποτυγχάνουν να απαλλάξουν τους μαθητές τους από το βάρος που έχουν οι ρόλοι των δύο φύλων.

Μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η θέση που κατέχουν οι γυναίκες στην διοικητική ιεραρχία στον χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζει σημαντική βελτίωση σε σύγκριση με παλαιότερα. Όμως οι προκαταλήψεις και τα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίσουν εξαιτίας του φύλου τους, δεν εξαλείφθηκαν ακόμη τελείως, δημιουργώντας δυσκολίες στην ανέλιξή τους. Είναι γεγονός πως οι γυναίκες - διευθύντριες πρέπει να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια σε σύγκριση με τους άνδρες, προκειμένου να αποδείξουν πως αξίζουν να βρεθούν σε υψηλή διοικητική θέση. Παρά το γεγονός ότι υπερτερούν οι γυναίκες στον τομέα της εκπαίδευσης, υπο-αντιπροσωπεύονται στις διοικητικές θέσεις.

Ο χώρος της εργασίας αλλά και της επαγγελματικής ανέλιξης είναι ανοιχτός για τους άνδρες, ενώ οι γυναίκες πρέπει να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που επικρατούν στο περιβάλλον τους. Ο χαμηλός βαθμός εκπροσώπησης των γυναικών, στην ιεραρχία της διοίκησης, δέχεται σημαντική ενίσχυση από την αναπαραγωγή των στερεοτύπων που αφορούν τα δύο φύλα αλλά και τους ρόλους αυτών. Για τον λόγο αυτό, συχνά οι γυναίκες δέχονται απόρριψη όχι εξαιτίας της έλλειψης προσόντων, αλλά λόγω άλλου είδους διακρίσεων που συμβάλλουν στην απόκλισή τους από την διεύθυνση των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, οι γυναίκες έρχονται αντιμέτωπες με ποικίλα εμπόδια κατά την διαδικασία ανέλιξής τους στην ιεραρχία της διοίκησης. Ειδικότερα, όπως φαίνεται η οικογένεια είναι

ανασταλτικός παράγοντας στην εξέλιξη της καριέρας των γυναικών ως διευθύντριες. Συνεπώς, σημαντικό εμπόδιο είναι αυτό που προκύπτει μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής ζωής των γυναικών. Τα αίτια που συμβάλλουν στη δημιουργία του, σχετίζονται με τη φροντίδα που λαμβάνουν τα παιδιά, η οποία εξαρτάται από την ηλικία αυτών, τον καταμερισμό ως προς τις οικογενειακές υποχρεώσεις, τη στάση που διατηρεί ο σύζυγος αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Γίνεται ακόμη αντιληπτό πως οι γυναίκες ακόμη και εάν διαθέτουν το σύνολο των απαραίτητων προσόντων για την κατάληψη μιας διοικητικής θέσης, είναι πιθανό να διακατέχονται από το αίσθημα του φόβου αλλά και του χαμηλού βαθμού αυτοπεποίθησης, τα οποία τις κυριεύει. Οι ίδιες νιώθουν πως δεν έχουν τη δύναμη να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες που προκύπτουν από τη θέση της διευθύντριας. Εκτός από τη διάθεση των τυπικών προσόντων που απαιτούνται για την κατάληψη μιας τέτοιας θέσης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η επιθυμία για την παροχή προσφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης και στα διοικητικά καθήκοντα.

4.2 Προτάσεις

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μελέτη ήταν βιβλιογραφική, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να πραγματοποιηθεί πρωτογενής έρευνα με ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και μεταβλητές προκειμένου να επιβεβαιωθούν όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ηγετικές θέσεις των σχολικών μονάδων, προκειμένου να αποτυπωθούν τα εμπόδια με τα οποία οι ίδιες ήρθαν σε επαφή, με επιμέρους παραμετροποίηση γενικότερα κοινωνικά, οικονομικά και γεωγραφικά κριτήρια επιλογής του δείγματος ανά την Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αυτών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο για τους άνδρες όσο και τις γυναίκες, απώτερος στόχος των οποίων θα είναι η υιοθέτηση συμπεριφοράς που θα ενισχύει τη συμμετοχή των γυναικών σε ανώτερες θέσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.
- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., Κατσής, Α., Παπαδημητρίου, Π. (Επιμ.). (2016). (Αν) ισορροπία εργασίας και προσωπικής ζωής Μια ποσοτική έρευνα στην Ελλάδα της κρίσης. Αθήνα: Κέντρο Μέρμηνας Οικογένειας και Παιδιού (ΚΜΟΠ).
- Αρβανίτης, Κ. Ξυδοπούλου, Ε. & Παπαγιαννοπούλου, Μ. (2007). Εγχειρίδιο για το ρόλο των ανδρών/πατέρων στην εξισορρόπηση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Αθήνα: ΚΕΘΙ
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). Η γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 2035-2043
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Ανθοπούλου, Σ (2000). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.
- Bari, F. (2006). Έρευνα για την έλλειψη ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Δημοσίευμα εφημερίδας «Καθημερινή» στις 14/11/2006
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Βόζεμπεργκ, 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
- Δαλακούρα, Α. (2012). Ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων. Αθήνα: IBCS
- Δαράκη, Ε. (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Δεληγιάννη, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου <<Η γλώσσα μου>>. Διαθέσιμο στο: <http://ejournals.lib.auth.gr/1107-5392/article/view/334>
- Ζαβλανός Μ. (2002). Μανατζμεντ. Αθήνα: Σταμούλη
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, 11(1), 41– 54

- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2006). Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- 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
- Κακλαμανάκη, Ρ. (1979). Η θέση της Ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία. Αθήνα: Παιδεία
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 112-128. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καλογιάννης, Δ. (2016). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε τροχιά επαγγελματικοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσπισης ενός νέου επαγγέλματος. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κανταρζή, Ε. (2003). Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Κλαδούχου, Ε. (2010). Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα". Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- 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.
- 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
- Λαμπροπούλου Β. & Γεωργουλέα Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1326>
- Μαγγανάρα, Ι. (1989). Εργασία, Συνδικαλισμός και Ισότητα των φύλων. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας

- 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
- Μαράκη, Ε. (2010). Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα αίτια για την υποαντιπροσώπewσή της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, 57, 24-36
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). Η επιλογή διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας. Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ) Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας τάσεις και πρακτικές. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- 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
- Μπουραντάς, Δ. (2017). Ηγεσία. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μανατζμεντ. Αθήνα: Μπένου
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- 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
- Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη
- Ντερμανάκης Ε. (2004). Το εύρος της «γυάλινης οροφής» σε επιλεγμένους κλάδους στην Ελλάδα. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Παπαλεξανδρή, Ν. (2018). Γυναικεία ηγεσία, εμπόδια και προκλήσεις. Αθήνα: Ψυχογιός
- Πιτσάβα- Διαμαντίδου, Κ. (2010). Η γυάλινη οροφή, Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις. Αθήνα: Μάτι
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Β. (2008). Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της υπαίθρου: Η περίπτωση της Κύπρου. Λευκωσία: ΚΟΕΔ

Πατσιομίτου, Σ. (2015). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν- οι άνδρες διοικούν; Νέος Παιδαγωγός, 1, 1267-1290

Πολύζος Ν. (2014). Διοίκηση και Οργάνωση Υπηρεσιών Υγείας. Αθήνα:Κριτική

Προφύρη Ι. (2018). «Συμφιλίωση επαγγελματικής - οικογενειακής/ προσωπικής ζωής. Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις. Η περίπτωση των γυναικών επιχειρηματιών και αυτοαπασχολουμένων». Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ.(2007). Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός

Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. Τα εκπαιδευτικά, 57-58

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

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

Χυτήρης Λ.(1996). Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Αθήνα:Interbooks

Ψαριώτης, Ι. (2010). Τα στερεότυπα των δυο φύλων. Στο εικαστικό υλικό των διδακτικών βιβλίων των θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Γρηγόρη

Ξένη

Acker, S. (1995). The Head Teacher as Career Broker: Stories from An English Primary School. In D. Dunlap & P. Schmuck (eds) Women Leading in Education. Albany: State University of New York Press. 49-70

Azadegan, A., Patel, P.C., Zangouinezhad, A. & Linderman, K., (2013). The Effect of Environmental Complexity and Environmental Dynamism on Lean Practices. Journal of Operations Management. 31(4), 193–212

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2003). The multifactor leadership questionnaire report. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Blackmore, Jill & Sachs, Judyth. (2007). *Performing and Reforming Leaders: Gender, Educational Restructuring, and Organizational Change* Albany: State University of New York Press.
- Boulton, J., G., P. M. Allen & C. Bowman, C., (2015). *Embracing Complexity: Strategic Perspectives for an Age of Turbulence*. Oxford: Oxford University Press.
- Bush, T. & Glover, G. (2003). *School Leadership: Concepts and evidence*. Retrieved from: https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- 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
- 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
- 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
- Eurofound (2015). *Working and caring: Reconciliation measures in times of demographic change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- 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
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55 (2), 139-142.
- Gatenby & Humphries, M. (2000). Feminist participatory action research: Methodological and ethical issues. *Women's studies international forum*, 23(1),89-105
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.
- Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55, 143-145.
- Harris, A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in education*, 19 (2), 98-110
- Harris, A. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts*. *School Leadership & Management*. Formerly *School Organisation*, 22 (1), 15-26.
- Koutouzis, M. & Athanasoula- Reppa, A. (2002). Women in managerial positions in Greek education: evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11), 205-116

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2007). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3),177-199
- Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions.*Journal of Professional Capital and Community*, 25(3), 192
- OECD (2016), Policy Brief on Women’s Entrepreneurship. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Ozga, J. (1993). Women in educational management. Open University Press
- Plantega, J. & Remery, C. (2005). Reconciliation of work and private life: A comparative review of thirty European Countries. EU: EGGISIE
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*,55(2),154-168
- Sachs J. & Blackmore J. (1998). You Never Show You Can’t Cope: Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education*, 10 (3), 265-279
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Switzerland: Springer
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychology*. 52, 613–629.
- Steele, C. M., & Aronson, J. A. (2004). Stereotype Threat Does Not Live by Steele and Aronson (1995) Alone. *American Psychologist*, 59(1), 47–48.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28
- Tamboukou, M.(2000).The paradox of being a woman teacher.*Gender education*.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 17-24
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (2), 81-93. doi: <https://doi.org/10.1037/a0019835>
- Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 66–85. doi: 10.5465/amp.2012.0088