



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

Γυνακείο Φύλο και διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην Α΄ Βάθμια Εκπαίδευση

της

ΤΣΟΥΛΗ ΟΛΓΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία

ΦΛΩΡΙΝΑ

2021



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

Γυναικείο Φύλο και διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην Α΄ Βάθμια Εκπαίδευση

της

ΤΣΟΥΛΗ ΟΛΓΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία

Εξεταστές

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής
2. Κωνσταντινίδου Ευθαλία, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΦΛΩΡΙΝΑ

2021

Copyright © Τσούλη Όλγα, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

«...ως πολύ πρόσφατα, οι γυναίκες ελάχιστη σχέση είχαν με την εξουσία και τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Το Σεπτέμβριο του 2000, στην πανηγυρική σύνοδο των ηγετών των 189 χωρών του ΟΗΕ, που έγινε στη Νέα Υόρκη για τον εορτασμό 2000, μόνο οκτώ, κάτι λιγότερο από το 5% των ηγετών, ήταν γυναίκες...Ένας από τους διεθνείς αναπτυξιακούς στόχους για την ισότητα των δύο φύλων είναι να δοθεί εξουσία στις γυναίκες και να εξαλειφθούν οι ανισότητες των φύλων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Πασιαρδής 2002

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των ενεργών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης απέναντι στις γυναίκες διευθύντριες των σχολικών μονάδων τους. Παράλληλα εξετάζεται κατά πόσο το φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο του διευθυντή και τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με την εργασιακή αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως προς το φύλο τους, τους λόγους υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντική θέση και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Συμμετείχαν συνολικά 120 ενεργοί εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλίμακας Likert και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η στατιστική επεξεργασία κατέδειξε ως πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικής διοίκησης την αρμονική συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα, έδειξε τις γυναίκες ως περισσότερο αποτελεσματικές στην εργασία τους, με μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης, αλλά και το ότι το φύλο του διευθυντή δεν παίζει ρόλο στον αποτελεσματικό ρόλο διοίκησης. Η αρμονική σχέση επίσης με τους εκπαιδευτικούς καταδεικνύεται και στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή της ίδιας σχολικής μονάδας. Σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχει ενδιαφέρον ανέλιξης και υποστηρίζεται πως το φύλο δεν μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική εξέλιξη. Ακόμη καταδεικνύεται η μικρότερη συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, παρόλη τη θετική πρόθεσή τους, με σημαντικότερους λόγους γι' αυτό, ότι δεν προχωρούν σε αιτήσεις υποψηφιότητας κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, αλλά και εξαιτίας χαμηλής αυτοπεποίθησης σε θέματα διοίκησης και περιορισμένης πρόσβασης σε ανθρώπινα δίκτυα.

Λέξεις κλειδιά: Ενεργοί εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γυναικείο φύλο, διευθυντικές θέσεις.

Abstract

The purpose of this research paper is to investigate the views of active Primary School teachers towards women principals of their schools. At the same time, this paper examines the extent to which the gender of the teachers, the gender of the principal and the years of previous service influence their views regarding the work efficiency of the principals in terms of their gender, the reasons for under-representation of women in management positions and their professional development. A total of 120 active teachers participated, serving in the primary schools of the Kozani Regional Unit, during the school year 2020-2021.

A questionnaire with Likert scale questions and closed type questions was used for data collection. The statistical processing showed as the most important characteristic of effective management the harmonious cooperation with teachers, parents and the community, showed women as more efficient in their work, with less participation in positions of responsibility, but also that the gender of the principal does not play a role in effective management. The harmonious relationship with the teachers is also demonstrated in the effectiveness of the principal of the same school unit. In relation to the professional development of teachers, there seems to be an interest in development and it is argued that gender cannot influence professional development. It also shows the lower participation of women in positions of responsibility, despite their positive intention, with more important reasons for this the fact that they do not apply for candidacy mainly due to family obligations, but also due to low self-confidence in management and limited access to human networks.

Keywords: Active teachers, primary education, female gender, management positions

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----|
| Περίληψη..... | v |
| Abstract | vi |
| Πρόλογος- Ευχαριστίες..... | xii |
| Εισαγωγή..... | 1 |
| Α΄ Θεωρητικό μέρος | 6 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο . ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | 7 |
| 1.1 Το γυναικείο φύλο στην εκπαίδευση..... | 7 |
| 1.1.1 Ιστορική αναδρομή..... | 7 |
| 1.1.2 Κοινωνικά στερεότυπα και διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας της γυναίκας εκπαιδευτικού..... | 12 |
| 1.2 Η πραγματικότητα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό..... | 15 |
| 1.2.1 Η πραγματικότητα στην Ελλάδα..... | 15 |
| 1.2.2 Η πραγματικότητα στο εξωτερικό..... | 18 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΗΓΕΣΙΑ..... | 20 |
| 2.1 Εκπαιδευτική διοίκηση & ηγεσία..... | 20 |
| 2.1.1 Η εκπαιδευτική διοίκηση..... | 20 |
| 2.1.2 Η Εκπαιδευτική ηγεσία | 20 |
| 2.2 Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση | 22 |
| 2.2.1 Μοντέλα αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διοίκηση | 23 |
| 2.2.2 Δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή..... | 25 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο . ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 29 |
| 3.1 Γυναίκα εκπαιδευτικός και θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση | 29 |
| 3.1.1 Λόγοι υπο-εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία | 29 |
| 3.1.2 Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής | 33 |
| 3.2 Ομοιότητες και διαφορές στα χαρακτηριστικά και στο στυλ διοίκησης των δύο φύλων | 36 |
| 3.2.1 Χαρακτηριστικά και στυλ διοίκησης του γυναικείου φύλου | 36 |
| 3.2.2 Χαρακτηριστικά και στυλ διοίκησης του ανδρικού φύλου | 38 |
| 3.2.3 Ομοιότητες και διαφορές..... | 39 |
| Β΄ Ερευνητικό Μέρος | 43 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο . ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ..... | 44 |
| 4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα | 44 |
| 4.2 Μεθοδολογία έρευνας | 44 |
| 4.3 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας..... | 46 |

| | | |
|--|--|----|
| 4.4 | Ερευνητικό εργαλείο | 46 |
| 4.4.1 | Έλεγχος Αξιοπιστίας Cronbach..... | 47 |
| 4.5 | Συλλογή δεδομένων | 48 |
| 4.6 | Ανάλυση δεδομένων..... | 48 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ..... | | 49 |
| 5.1 | Περιγραφική στατιστική..... | 49 |
| 5.1.1 | Δημογραφικά χαρακτηριστικά | 49 |
| 5.1.2 | Αποτελεσματικότητα του διευθυντή και η συσχέτιση με το φύλο..... | 52 |
| 5.1.3 | Αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί | 55 |
| 5.1.4 | Άποψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη..... | 57 |
| 5.2 | Επαγωγική στατιστική..... | 59 |
| 5.2.1 | Ενότητα II: Αποτελεσματικότητα του διευθυντή..... | 60 |
| 5.2.2 | Ενότητα III: Αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί | 68 |
| | Ενότητα IV: Άποψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη | 80 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | | 83 |
| Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας..... | | 89 |
| Αντί επιλόγου | | 90 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | | 91 |
| Γ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | | 96 |
| ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ | | 97 |

Ευρετήριο Πινάκων

| | |
|---|----|
| Πίνακας I Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά | 15 |
| Πίνακας II Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια | 15 |
| Πίνακας III Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γενικά, Πολυκλαδικά, Τεχνικά Λύκεια και στο Ενιαίο Λύκειο..... | 15 |
| Πίνακας IV Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας | 16 |
| Πίνακας V Διευθυντές Εκπαίδευσης ΠΔΜ..... | 16 |
| Πίνακας VI Συντονιστές Δάσκαλοι ΠΔΕ..... | 16 |
| Πίνακας VII Ολικό ερωτηματολόγιο | 47 |
| Πίνακας VIII Δείκτης Cronbah II ενότητα..... | 48 |
| Πίνακας IX Δείκτης Cronbah III ενότητας..... | 48 |
| Πίνακας X Δείκτης Cronbah IV ενότητας..... | 48 |
| Πίνακας 1 Φύλο..... | 49 |
| Πίνακας 2 Ηλικία..... | 49 |
| Πίνακας 3 Επαγγελματικές σπουδές..... | 50 |
| Πίνακας 4 Θέση εκπαιδευτικού..... | 50 |
| Πίνακας 5 Χρόνια προϋπηρεσίας..... | 51 |
| Πίνακας 6 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή..... | 52 |
| Πίνακας 7 Αποτελεσματικότητα διευθυντή ως προς το φύλο του..... | 53 |
| Πίνακας 8 Χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών | 54 |
| Πίνακας 9 Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | 54 |
| Πίνακας 10 Θεωρείτε ότι το φύλο του διευθυντή παίζει ρόλο στον αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης μιας Α/θμιας σχολικής μονάδας..... | 54 |
| Πίνακας 11 Αποτελεσματικότητα διευθυντή στο σχολείο | 55 |
| Πίνακας 12 Χαρακτηριστικά που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών..... | 56 |
| Πίνακας 13 Συμπεριφορά διευθυντή..... | 57 |
| Πίνακας 14 Εσάς προσωπικά, σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη | 57 |
| Πίνακας 15 Έχετε υποβάλει ποτέ αίτηση για ανάληψη θέσης ευθύνης..... | 58 |
| Πίνακας 16 Προτίθεστε να υποβάλετε σύντομα σε περίπτωση που σας δοθεί η δυνατότητα | 58 |
| Πίνακας 17 Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη..... | 58 |
| Πίνακας 18 Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη..... | 58 |
| Πίνακας 19 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής: | 60 |
| Πίνακας 20 Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω..... | 61 |
| Πίνακας 21 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι..... | 61 |
| Πίνακας 22 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σχολείο σας..... | 68 |
| Πίνακας 23 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας διαθέτει: | 68 |

| | |
|--|----|
| Πίνακας 24 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντή σας:..... | 75 |
| Πίνακας 26 Διαφοροποιήσεις <i>Chi-Square</i> | 80 |
| Πίνακας 27 Φύλο: Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη <i>Crosstab</i> | 80 |
| Πίνακας 28 Φύλο: Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη <i>Crosstab</i> | 81 |
| Πίνακας 29 Χρόνια προϋπηρεσίας: Εσάς προσωπικά, σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη <i>Crosstab</i> | 81 |
| Πίνακας 30 Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας: Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη <i>Crosstab</i> | 82 |
| Πίνακας 31 Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας: Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη <i>Crosstab</i> | 82 |

Ευρετήριο Γραφημάτων

| | |
|---|-----------|
| <i>Γράφημα 1-4: Διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή και των χαρακτηριστικών του γυναικών και ανδρών διευθυντών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών</i> | <i>62</i> |
| <i>Γράφημα 5-9 Διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή και των χαρακτηριστικών του γυναικών και ανδρών διευθυντών ως προς το φύλο των</i> | <i>64</i> |
| <i>Γράφημα 10-17: Διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή και των χαρακτηριστικών του γυναικών και ανδρών διευθυντών ως προς το χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....</i> | <i>67</i> |
| <i>Γράφημα 18-19: Διαφοροποιήσεις των λόγων υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση, της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στο σχολείο και των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.....</i> | <i>69</i> |
| <i>Γράφημα 20-24: Διαφοροποιήσεις των λόγων υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση, της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στο σχολείο και των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο του διευθυντή των εκπαιδευτικών.....</i> | <i>71</i> |
| <i>Γράφημα 25-34: Διαφοροποιήσεις των λόγων υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση, της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στο σχολείο και των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας</i> | <i>74</i> |
| <i>Γράφημα 35: Αφιερώνει χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία του</i> | <i>76</i> |
| <i>Γράφημα 36: Προτιμά συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζει το χρόνο για να επικοινωνεί</i> | <i>77</i> |
| <i>Γράφημα 37: Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών του</i> | <i>77</i> |
| <i>Γράφημα 38: Επικεντρώνεται στην ουσία της ηγεσίας</i> | <i>78</i> |
| <i>Γράφημα 39: Δουλεύει με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας.....</i> | <i>78</i> |
| <i>Γράφημα 40: Διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του ..</i> | <i>79</i> |
| <i>Γράφημα 41: Διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του ..</i> | <i>79</i> |

Πρόλογος- Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία σηματοδοτεί το κλείσιμο ενός ιδιαίτερα σημαντικού κύκλου, του κύκλου των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η προσωπική ενασχόληση μέσω αυτού με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και με την εκπαιδευτική ηγεσία, αποτέλεσε την αρχή για ένα ιδιαίτερο πνευματικό ταξίδι που οδήγησε σε νέους δρόμους μάθησης και διεύρυνση των προσωπικών, πνευματικών οριζόντων. Στο τέλος αυτού του ταξιδιού λοιπόν θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο και από τη δική του πλευρά, πιο απλά ή πιο σύνθετα, αλλά πάντα καίρια και αποτελεσματικά. Αρχικά λοιπόν θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τον σύζυγο μου Κωνσταντίνο και τις κόρες μου Ευθυμία και Παναγιώτα, για την αμέριστη συμπαράσταση και την πρόθυμη ανοχή στις ώρες δουλειάς που χρειάστηκαν. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παπαλόη Ευαγγελία, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Ιορδανίδη Γεώργιο και κα Κωνσταντινίδου Ευθαλία για την καθοδήγηση και την επιστημονική υποστήριξη που μου παρείχαν, που συχνά χρειάζομαι και που χωρίς αυτήν δεν θα είχε ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών για όλα όσα με δίδαξαν και για όλους τους καινούριους δρόμους που άνοιξαν μπροστά μου. Τέλος ευχαριστώ από καρδιάς, όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα, αφιερώνοντας χρόνο, μέσα μάλιστα σε μια δύσκολη χρονική συγκυρία, εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 και ενώ ήδη αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς που αγωνίζονται αθόρυβα, με την ελπίδα για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον.

Εισαγωγή

Στη σημερινή, ραγδαία εξελισσόμενη εποχή, η εκπαιδευτική πραγματικότητα διανύει το δικό της δύσβατο δρόμο, στην πορεία της προς την επίτευξη του οράματός της. Η εκπαίδευση, ως θεσμοθετημένος από την πολιτεία μηχανισμός που έχει ως κύρια αποστολή την παροχή παιδείας, επιχειρεί, μέσα στις σύγχρονες συμπληγάδες, τη μεταβίβαση στη νέα γενιά των πνευματικών και πολιτισμικών επιτευγμάτων και την καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που θα οδηγήσουν στη βελτίωση και αναβάθμιση της κοινωνικής πραγματικότητας. Ταυτόχρονα η εκπαίδευση ως θεσμός και παράγοντας κοινωνικοποίησης του ατόμου, αλλά και ως θεσμός που συμβάλλει στην ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή συμβάλλει σημαντικά στην πρόωθηση και επίτευξη της ισότητας των φύλων.

Μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα λοιπόν, το γυναικείο φύλο αναζητά και επιχειρεί να διευκρινίσει τη δική του θέση και υπόσταση. Ο Τζων Μόνεϋ, Αμερικανός καθηγητής, το 1955 αναφέρει: «Οι άνθρωποι είναι ένα ζωικό είδος, που αποτελείται από πολλά φύλα. Οι έννοιες «άνδρας» και «γυναίκα» είναι πλάσματα της φαντασίας μας, καρικατούρες της πραγματικότητας, δημιουργήματα της κουλτούρας».

Έτσι και στη σχολική πραγματικότητα οι γυναίκες επιχειρούν τον αυτοπροσδιορισμό τους, μέσα σε ένα γυναικοκρατούμενο μεν περιβάλλον, αλλά ηγετικά δε ανδροκρατούμενο, κατά γενική ομολογία.

Παραδοσιακά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται γυναικείο και μάλιστα ένα επάγγελμα αποδεκτό γενικά και με υψηλό κύρος για το γυναικείο φύλο. Όμως η κατάληψη υψηλών θέσεων θεωρείται αντρικό προνόμιο. Οι γυναίκες λοιπόν είναι αναγκασμένες να υπηρετούν τα λεγόμενα «γυναικεία» επαγγέλματα και να παραμένουν καθηλωμένες στις χαμηλότερες βαθμίδες της ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003).

Σ' αυτό φαίνεται να συνεπικουρούν και τα στατιστικά στοιχεία. Σύμφωνα με την Anastasaki (2009) και τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΠΘ που παραθέτει για το σχολικό έτος 2006-2007 στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η αντιπροσώπευση των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία ήταν 21%, ενώ των ανδρών 79%.

Επίσης από τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για το έτος 2010, από τους 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης που διορίστηκαν, οι 4 μόνο ήταν γυναίκες, δηλαδή ποσοστό 31%. Επίσης οι γυναίκες σχολικοί σύμβουλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλύπτουν το ποσοστό του 31%, ενώ στην

δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό μειώνεται σε 15%. Συγκεκριμένα μάλιστα σε επίπεδο Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, σύμφωνα με τις τελευταίες αξιολογικές κρίσεις τους 2018, τα ποσοστά είναι υπέρ του ανδρικού φύλου. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης ανήκουν στο ανδρικό φύλο στο 100%, οι Συντονιστές Εκπαίδευσης είναι 60% άνδρες, έναντι 40% των γυναικών και οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης αποτελούνται από άνδρες 74%, έναντι 26% γυναίκες.

Βιβλιογραφικά αναδεικνύεται πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, στον τρόπο άσκησης της διοίκησης και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες. Κατά την Shakeshaft (1991) οι γυναίκες προωθούν τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, προάγουν τα κίνητρα, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μαζί τους έχουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης εξαιτίας του τρόπου διοίκησης, προωθούν τη συλλογικότητα και γενικότερα προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης.

Κατά τον Eagley & Johnson (1990) και τον Σαΐτης (2002), η γυναικεία διοίκηση επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα καθώς εμπλέκει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης υπάρχουν καλύτερες επιδόσεις, φιλικότερο σχολικό περιβάλλον και ελαχιστοποιείται ο παράγοντας βία. Γενικά οι γυναίκες χειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά τους και ειδικά το θυμό τους και αυτό οδηγεί σε καλύτερο χειρισμό και επίλυση των ενδεχόμενων προβλημάτων. Τέλος επιδιώκουν φιλικό κλίμα στο σημαντικό για αυτές τρίπτυχο, εκπαιδευτικοί-παιδιά-γονείς.

Αντίθετα πάντως η Coleman (2004) επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο στυλ ηγεσίας μεταξύ ανδρών γυναικών και υποστηρίζει ότι γενικά όλοι, ανεξαρτήτως φύλου, τείνουν να υιοθετήσουν ένα πιο σκληρό ύφος ηγεσίας.

Σύμφωνα με την Kruger (2008) το όραμα των γυναικών-Διευθυντριών προσανατολίζεται περισσότερο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, από ότι το όραμα των ανδρών-Διευθυντών. Επίσης οι γυναίκες-Διευθύντριες συμμετέχουν περισσότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου τους, τόσο λειτουργικά (διδασκτική διοίκηση) όσο και στρατηγικά (στρατηγική, εκπαιδευτική διοίκηση), σε σχέση με τους άνδρες-Διευθυντές.

Γενικά διαφαίνεται ότι οι γυναίκες-Διευθύντριες επικεντρώνονται περισσότερο στη διδασκαλία και την εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους άνδρες-Διευθυντές που ασχολούνται περισσότερο με θέματα διοίκησης και εξωτερικές επαφές.

Κατά τους Πασιαρδή & Σαββίδη (2002) οι λόγοι της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε ιεραρχικές θέσεις μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες αιτιών (εσωτερικά και

εξωτερικά αίτια), ενώ σύμφωνα με την Αθανασούλα- Ρέππα (2008), οι λόγοι υποεκπροσώπησης των γυναικών χωρίζονται σε προσωπικούς-ψυχολογικούς, θεσμικούς και κοινωνικοπολιτικούς- πολιτισμικούς λόγους.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η γυναίκα σε ανώτερη διοικητικά θέση αμφισβητείται καθημερινά από το άμεσο και έμμεσο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κρίνεται αυστηρότερα στις όποιες επιλογές της, σωστές ή λάθος και αποτελεί έναν συνεχόμενο αποδέκτη κριτικής από όλους και ιδιαίτερα από το αντρικό φύλο (Κανταρτζή, 2003) και σύμφωνα με την Coleman (2005), είναι πιο εύθραυστη στην αποτυχία και μάλιστα την αποδίδει πιο πολύ σε δικούς της χειρισμούς και υφίσταται προσωπική ματαίωση, παρά σε εξωγενείς παράγοντες.

Τέλος σύμφωνα με την Kruger (2008), πέρα από τις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, σημαντική θέση κατέχει η άποψη ότι το άτομο είναι προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιδίων και περιβάλλοντος. Αρχικά λοιπόν χρειάζεται η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ γυναικείας και ανδρικής διοίκησης στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας. Έτσι ανοίγει ο δρόμος για τη θετική αξιοποίηση αυτών των διαφορών σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης.

Η αποτελεσματική διοίκηση στην εκπαίδευση προϋποθέτει δημιουργία οράματος, καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης, ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, διοίκηση της σχολικής μονάδας, ανάπτυξη υπευθυνότητας, σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία (Gronn, 2000).

Η συγκεκριμένη λοιπόν ερευνητική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια προσέγγισης και διερεύνησης των απόψεων των ενεργών εκπαιδευτικών της Α/θμιας δημοτικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα και το ρόλο της γυναίκας διευθύντριας στην Α/θμια σχολική μονάδα μέσα από την ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που υιοθετεί. Παράλληλα εξετάζεται κατά πόσο το φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο του διευθυντή και τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με την εργασιακή αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως προς το φύλο τους, τους λόγους υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντική θέση και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ελλάδα υπάρχει πλούσια αρθρογραφία και ερευνητική δράση σχετικά με τις γυναίκες στην εκπαιδευτική διοίκηση Διαπιστώνεται ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι έρευνες αυτές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε θέματα όπως ποια είναι τα εμπόδια ανέλιξης των γυναικών , ποια η πορεία του φεμινισμού , πώς

επιτυγχάνεται η ισότητα ανδρών γυναικών, το φαινόμενο της γυάλινης οροφής κλπ. Η συγκεκριμένη λοιπόν εργασία έρχεται να καλύψει το κενό που υπάρχει σε σχέση με τις αντιλήψεις για το θέμα, των ενεργών εκπαιδευτικών της Α/θμιας δημοτικής εκπαίδευσης.

Δομή της εργασίας

Η συγκεκριμένη εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη:

A. Θεωρητικό Μέρος

B. Ερευνητικό μέρος

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με το γυναικείο φύλο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα γίνεται ιστορική αναδρομή στο γυναικείο φύλο στην εκπαίδευση και οριοθετούνται τα κοινωνικά στερεότυπα και η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας της γυναίκας εκπαιδευτικού. Αναφέρεται επίσης η πραγματικότητα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση και την αποτελεσματική διοίκηση. Οριοθετείται η έννοια της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, καθώς και η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αναπτύσσονται μοντέλα στην εκπαιδευτική διοίκηση και αναφέρονται οι δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή. Τέλος το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με το φύλο και την ηγεσία στην εκπαίδευση. Αρχικά αναπτύσσεται η συσχέτιση της γυναίκας εκπαιδευτικού με τις θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, αναπτύσσοντας τους λόγους υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία και το φαινόμενο της γυάλινης οροφής. Στη συνέχεια αναφέρονται τα χαρακτηριστικά και το στυλ διοίκησης του γυναικείου φύλου, τα χαρακτηριστικά και το στυλ διοίκησης του ανδρικού φύλου και επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο φύλων.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει αρχικά το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο μαζί με τον έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach, η συλλογή των δεδομένων και η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης αυτών. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται με πίνακες και διαγράμματα τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά αναλύονται με περιγραφική στατιστική ανά ενότητες. Οι ενότητες αυτές περιλαμβάνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την αποτελεσματικότητα του διευθυντή και τη συσχέτιση με το φύλο, την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και την άποψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Στη συνέχεια αναλύονται με επαγωγική στατιστική τα

ερευνητικά ερωτήματα κατά πόσο το φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο του διευθυντή και τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με την εργασιακή αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως προς το φύλο τους, τους λόγους υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντική θέση και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων και γίνεται συζήτηση πάνω σε αυτά. Τέλος στο έβδομο κεφάλαιο δηλώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α. Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο . ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1.1 Το γυναικείο φύλο στην εκπαίδευση

1.1.1 *Ιστορική αναδρομή*

Όπως και σε πολλούς άλλους κλάδους των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, έτσι και στην εκπαίδευση η προοπτική του φύλου του εκπαιδευτικού έχει διαφοροποιηθεί και έχει διευρύνει το πεδίο της μελέτης για την ιστορία της εκπαίδευσης, σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και ανέτρεψε παλιά στερεότυπα. Όπως περιγράφει λεπτομερώς η Watts (2013), υπό το φως των μελετών που διεξήχθησαν από την ομάδα φύλων στο Διεθνές Μόνιμο Συνέδριο για την Ιστορία της Εκπαίδευσης (ISCHE) από τότε που ανακατασκευάστηκε το 1997, η αντίληψη των φύλων όχι μόνο αντιστάθμισε την κυρίαρχη ιστορική προτίμηση για την ανδρική επικράτηση στην εκπαίδευση και την διεύθυνση, αλλά έθεσε νέα ερωτήματα σχετικά με το κράτος, την εκπαίδευση και την κοινωνία, καθιστώντας τη φύση της κατηγορίας του φύλου ως κοινωνικό κατασκεύασμα και τις σχετικές συνδέσεις της με άλλες ιστορικές και κοινωνικές κατηγορίες. (Mayer & Arredondo, 2020).

Η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση και αργότερα στην διεύθυνση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ιστορικά έχει διαφορετικές αφετηρίες, καθώς το θέμα αυτό συνδεόταν άμεσα με τον κοινωνικό – πολιτιστικό περιβάλλον που επικρατούσε σε κάθε Κράτος, την σύνδεσή του με την θρησκεία, το επίπεδο μόρφωσης, την αντιμετώπιση των γυναικών στο χώρο της εργασίας γενικά. Ακόμη και ο τομέας της εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας στο σύνολό του παραμένει ευρέως συνδεδεμένος σε μια εθνική προοπτική. Η ανάπτυξη σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και η εμφάνιση εθνικών συστημάτων μαζικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε τον 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Ευρώπη κυρίως. (Mayer & Arredondo, 2020).

Στον χώρο των Βαλκανίων κατά τον 19^ο αιώνα πραγματοποιούνται ιστορικά γεγονότα με την απελευθέρωση πολλών βαλκανικών λαών με πρώτους τους Έλληνες που εξεγέρθηκαν το 1821. Ακολούθησαν και άλλοι Βαλκανικοί λαοί οι οποίοι ξεσηκώθηκαν εναντίον της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Όλα αυτά τα κράτη που δημιουργήθηκαν προσπάθησαν να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό σύστημα και η χρήση της Ελληνικής γλώσσας ήταν η πρώτη επιλογή. Κατά το πρώτο μισό του 19ου αιώνα, η ελληνική γλώσσα και η εκμάθησή της λειτούργησαν ως διαπολιτισμικό στοιχείο στην εκπαίδευση των λαών των Βαλκανίων καθώς

αποτελέσει τη βάση για τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων εθνοτικών κοινοτήτων. Ειδικά στους Βούλγαρους, καθώς και στους Ρουμάνους, τα Ελληνικά ομιλούνταν ευρέως, ενώ οι αστοί της ανώτερης μεσαίας τάξης επηρεάστηκαν έντονα από ελληνικά γράμματα. Για τους Βούλγαρους, η υιοθέτηση της ελληνικής παιδείας¹ θεωρήθηκε «ασφαλής και νόμιμη» μέθοδος κοινωνικής προόδου. (Danova, 2008).

Παρόλη την απελευθέρωση των βαλκανικών λαών από την Οθωμανική αυτοκρατορία, όπως ήταν φανερό, δημιουργήθηκαν εντάσεις και προστριβές στις περιοχές που δόθηκαν στα Βαλκανικά κράτη κατόπιν των συμφωνιών ή των στρατιωτικών νικών. Οι Έλληνες μελετητές και εκπαιδευτικοί που ακολούθησαν τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό υποστήριξαν τη γυναικεία εκπαίδευση και θεώρησαν την εξάπλωση της γυναικείας παιδείας ως τον υψηλό σκοπό της «πνευματικής προόδου» της νεοελληνικής κοινωνίας. Με την πάροδο του χρόνου, η ιδέα ότι οι γυναίκες κλήθηκαν σε «εθνική αποστολή», έγινε το ερέθισμα για την ίδρυση σχολείων κοριτσιών. Η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός που είχαν αποκτήσει σε βάθος τα Βαλκάνια, είχαν θέσει τα θεμέλια της εθνικής τους εκπαίδευσης, καθώς οι περισσότεροι από τους Βαλκανικούς μελετητές και εκπαιδευτικούς επηρεάστηκαν από αυτούς και είχαν γίνει καθιερωμένα διαπολιτισμικά στοιχεία της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την περιοχή. Αυτό έθεσε δύο ισχυρά εργαλεία στα χέρια των Ελλήνων για να διεκδικήσουν περισσότερα δικαιώματα στα Βαλκάνια και να προωθήσουν το σχέδιο του έθνους για την απελευθέρωση των υπολοίπων περιοχών της Μακεδονίας και της Θράκης. Σημαντική συνεισφορά στην εθνική εκπαιδευτική διαδικασία ήταν το Αρσάκειο σχολείο που ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1836 με σκοπό την «ανασυγκρότηση» της γυναικείας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ελληνικού ορθόδοξου δόγματος. Ο κύριος λόγος για τον οποίο ιδρύθηκε αυτό το σχολείο για τα κορίτσια ήταν η επιτυχία των γυναικείων σχολείων άλλων χριστιανικών δογμάτων στην προσέλκυση κοριτσιών στην Αθήνα του 19ου αιώνα. Το Αρσάκειο χρησίμευσε ως εθνικός φύλακας ενάντια σε ξένες θρησκευτικές προπαγάνδες που διαδόθηκαν μέσω της σχολικής εκπαίδευσης. (Mayer & Arredondo, 2020).

Στην Ελλάδα η πορεία της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί συντηρητική μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, προσαρμοσμένη στα ήθη τα έθιμα και τις κοινωνικοοικονομικές και ιστορικές καταστάσεις που επικρατούσαν στην χώρα την εποχή αυτή. Στο θέμα αυτό

¹ Thanailaki, P. International Relations of the Balkan Mercantile Elite and the Rise of Nationalism as Seen in the Archive of Konstantin Georgiev Fotinov (1814–1859), www.Academia.edu/29798138 , (ανάκτηση 15.10.2020)

αναφέρονται ορισμένα άρθρα και μονογραφίες για την εκπαίδευση και τη θέση της δασκάλας, τις πρώτες φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, τη σημασία της προφορικής ιστορίας, την προσφορά της δασκάλας στον υπόδουλο ελληνισμό, το ρόλο επώνυμων γυναικών παιδαγωγών - εκπαιδευτικών. (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Το Ελληνικό σχολείο ήταν έντονα αυστηρό ειδικά προς τα παιδιά με την μορφή του δασκάλου να αποτελεί περισσότερο φόβητρο παρά δάσκαλο, παρόλο που είχε σαν εργαλείο την Ελληνική γλώσσα και την Ελληνική παιδεία, στοιχεία που ουσιαστικά βοήθησαν την αναγέννηση και τον Ευρωπαϊκό διαφωτισμό και αποτέλεσαν την βάση για τους βαλκανικούς λαούς που προσπαθούσαν να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Οι αντιπροσωπευτικότερες μαρτυρίες καταγράφηκαν από τον δάσκαλο των εκπαιδευτικών τον Μ. Δελμούζο, (Παπανούτσος, 1978), ο οποίος είχε εκφράσει πολλές φορές τη διαφωνία του με το εκπαιδευτικό σύστημα που γνώρισε ο ίδιος ως μαθητής, καθώς το χαρακτήριζε ως πελώριο και άδειο κτίριο, «σωστό νησί νεκρών». Αναφέρει ο Δελμούζος : *«Η εικόνα του εκπαιδευτικού στην έδρα της τάξης να κρατά μια βέργα, χαρακτηριστικό της απόλυτης επιβολής και πειθαρχίας που ασκούσαν από τους τότε δασκάλους. Άλλα στοιχεία που ο ίδιος ανακαλούσε από τα σχολικά χρόνια, ήταν ένας χάρτης της Ελλάδας κοντά στον πίνακα όπου εκεί καλούσε ένα-ένα τα παιδιά για να πουν απ' έξω το μάθημα της ημέρας και με αυστηρότατες συνέπειες για όποιον δεν το εκτελούσε με επιτυχία»*.

Τα τέλη του 1800 ήταν η κρίσιμη περίοδος κατά την οποία η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διδασκαλία έγινε το επάγγελμα μιας γυναίκας. Το ποσοστό των γυναικών αυξήθηκε από το 1850 έως το 1900. Η σχολική εκπαίδευση, με περισσότερες γυναίκες δασκάλους και έντονες μισθολογικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ήταν πραγματικότητα. Οι γυναίκες δασκάλες έγιναν πολύ επιθυμητές επειδή θεωρούνταν φθηνές, ως καλύτεροι δάσκαλοι μικρών παιδιών και ως πιο πρόθυμες να συμμορφωθούν με τη γραφειοκρατία της σχολικής εκπαίδευσης. Οι άνδρες, συνήθως διευθυντές απασχολούνταν για να αντιμετωπίσουν πειθαρχικά προβλήματα που οι γυναίκες δασκάλες δεν μπορούσαν να χειριστούν. Η πλειονότητα των γυναικών δασκάλων εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία. (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986).

Οι άνδρες επιθεωρητές και διευθυντές τείνουν να προτιμούν τις γυναίκες δασκάλους, από την άλλη πλευρά, επειδή ήταν πιο πρόθυμες να συμμορφωθούν με τους καθιερωμένους κανονισμούς από τους άνδρες. Στη δεκαετία του 1920, υπήρξε μια σύντομη αύξηση των σχολείων που προσπαθούσαν να αντικαταστήσουν τις γυναίκες δασκάλους με άντρες, καθώς οι γυναίκες γίνονταν πιο απαιτητικές σε σχέση με τα δικαιώματά τους. Στο τέλος, ωστόσο,

αποδείχθηκε αδύνατο, επειδή οι άνδρες δάσκαλοι έπρεπε να αποζημιωθούν περισσότερο από το διπλάσιο από το αντίστοιχο των γυναικών. Οι γυναίκες ήταν μια πολύ φθηνότερη πηγή εργασίας. (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καταστεργίου, 2015).

Η ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης και ειδικότερα του επαγγέλματος, κατά την περίοδο από τις πρώτες ως τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, στις οποίες η βασική εκπαίδευση γίνεται μακράν αποδεκτή, φαίνεται ότι η διδασκαλία κατά την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση ορίζεται ως η κατάλληλη εργασία για τις γυναίκες. Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου επίσης γίνεται εμφανής η επαγγελματική εξέλιξη και η αύξηση του αριθμού των γυναικών δασκάλων και ταυτόχρονα η διεκδίκηση στη δημόσια δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας από τους λόγους που η διδασκαλία έγινε αποδεκτή ως καθαρά «γυναικείο επάγγελμα» σ' αυτή την πρόωρη περίοδο, ήταν το ότι όριζε το σχολείο ως συνέχεια της οικογένειας. Το επιχείρημα ότι το σχολείο αποτελούσε τη συνέχιση της οικογένειας φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκε επίσης, για να δικαιολογήσει την εμπειρία της διδασκαλίας για τις νέες γυναίκες που θα δίδασκαν μερικά χρόνια πριν παντρευτούν και ξεκινήσουν τη δική τους οικογένεια. (Ζιώγου-Καταστεργίου, 1986).

Με την καθιέρωση της υποχρεωτικής δημοτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τη νομοθεσία του 1834 δημιουργήθηκαν πολλές ανάγκες για εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες. Λαμβάνοντας υπόψη την ιδεολογία που υπήρχε για τη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, η ανάγκη των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν απαραίτητη, έστω και αν υπήρχε μισθολογική ανισότητα και σκληρότερες συνθήκες εργασίας για τις γυναίκες. Γύρω στο 1852 ο διαχωρισμός των δημοτικών σχολείων σε αρένων και θηλέων, καθώς και η λειτουργία πολλών ιδιωτικών Παρθεναγωγείων, κατάφεραν να προωθήσουν αρκετές ικανές εκπαιδευτικούς να αναλάβουν θέσεις διευθυντριών στα σχολεία διαδραματίζοντας, ένα πιο ουσιαστικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο. (Ζιώγου-Καταστεργίου, 1986).

Σε αυτό το σημείο παρατηρείτε ότι από την μια πλευρά υπάρχει η γυναίκα δασκάλα με την εικόνα της να είναι στενά συνδεδεμένη με τον ρόλο της ως μητέρα και από την άλλη πλευρά υπάρχει η ανεξάρτητη οικονομικά δασκάλα με μισθολογική ανισότητα σε σχέση με τους άνδρες δασκάλους αλλά με ανάληψη διευθυντικών θέσεων. Η ανάληψη των διευθυντικών θέσεων και η επαγγελματική σταδιοδρομία απαιτούσε και ανύπαντρες δασκάλες. Γάμος - οικογενειακή ζωή και επαγγελματική σταδιοδρομία σε υψηλές θέσεις ήταν ασυμβίβαστες έννοιες. Με την είσοδο των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές και ανώτερες θέσεις παρατηρήθηκε διεκδίκηση ίσης αμοιβής και βελτίωσης των συνθηκών εργασίας, μέσα από

οργανωμένους γυναικείους συλλόγους, στους οποίους συμμετείχαν και οι ίδιες οι δασκάλες. Από το 1890 και μετά εμφανίζονται εγγραφές των πρώτων φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καταστεργίου, 2015).

Το 1904 ξεκινά μια νέα εποχή στην ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Το πρώτο ελληνικό εκπαιδευτικό συνέδριο, σημαίνει το τέλος μιας εποχής και τη μετάβαση σε μία άλλη καθώς συμμετείχαν, σε σύνολο 979 μελών, 155 γυναίκες-σύνεδροι, δασκάλες, καθηγήτριες, διευθύντριες σχολείων, εκπρόσωποι συλλόγων και πολλών άλλων φορέων. Στη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα η γυναικεία εκπαίδευση αναβαθμίζεται αισθητά με την ίδρυση Αστικών Σχολείων και διδασκαλείων Θηλέων. Όσον αφορά τους ρόλους των δύο φύλων, λόγος και αντίλογος ξεκινά από τις αρχές του 19ου αιώνα και συνεχίζεται και στις επόμενες δεκαετίες, καθώς συμμετέχουν και οι γυναίκες οι οποίες εκπροσωπούνται κυρίως, από τις δασκάλες της εποχής. Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου, γυναίκες δασκάλες και καθηγήτριες, οι οποίες είναι μέλη διάφορων φεμινιστικών οργανώσεων, συμμετέχουν σε αγώνες για ισότητα μισθών και ίση αντιμετώπιση στον χώρο της εργασίας. (Δεληγιάννη & Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999).

Μορφή της γυναικείας εκπαίδευσης ήταν η Ρόζα Ιμβριώτη², Ελληνίδα παιδαγωγός, πρωτοπόρος της ειδικής εκπαίδευσης που ίδρυσε το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937), που αποτελεί την πρώτη επίσημη προσπάθεια στην Ελλάδα για τη συστηματική αγωγή παιδιών με νοητική υστέρηση. Το 1924, ενώ εργαζόταν ως καθηγήτρια ιστορίας στο Μαράσλειο, υπό τη διεύθυνση του Αλέξανδρου Δελμούζου, εξαιτίας της συζήτησης, στο μάθημά της, του βιβλίου του Γ. Κορδάτου για την Επανάσταση του 1821, κατηγορήθηκε για «υλιστική» διδασκαλία. Η κατηγορία αυτή αποτέλεσε μία από τις αφορμές των Μαρασλειακών, που ουσιαστικά ξεκίνησαν μια γενικευμένη επίθεση εναντίον του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Απολύθηκε το 1926, για να επανέλθει το 1928. Το 1934 έγινε γυμνασιάρχης στο Κιλκίς η πρώτη Ελληνίδα γυναίκα εκπαιδευτικός που ανέλαβε διευθυντική θέση. Κυνηγήθηκε για τις αριστερές και πρωτοποριακές ιδέες της στην εκπαίδευση και την υποστήριξη της Δημοτικής γλώσσας, αλλά δεν απολύθηκε από την εκπαίδευση με την επιβολή της δικτατορίας του 1936 του Μεταξά, καθώς είχε έναν ανέλπιστο υποστηρικτή, τον ίδιο τον Μεταξά.

Ο Ιωάννης Μεταξάς ο οποίος ήταν Γερμανόφιλος και εκπαιδευμένος στην Γερμανία γνώριζε ότι η Ρόζα ήταν μαθήτρια του μεγάλου Γερμανού Ψυχολόγου Spranger, τον οποίο

² <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=474> Εθνικό Κέντρο Βιβλίου. Αρχείο Ελλήνων Λογοτεχνών, (ανάκτηση 18.10.2020).

θαύμαζε και ο ίδιος καθώς είχε παρακολουθήσει μαθήματα του στην Ακαδημία Πολέμου στο Βερολίνο. Έτσι όταν την κάλεσε στο γραφείο του για να της πει ότι δεν θα ξαναδιδάξει, αλλά μπορεί να πάει σε κάποια βιβλιοθήκη, εκείνη πήρε την ευκαιρία και πρότεινε στον Ι. Μεταξά και εκείνος το δέχτηκε, την ίδρυση ενός Προτύπου Ειδικού Σχολείου στην Αθήνα (ΠΕΣΑ), το οποίο λειτούργησε από το Μάρτιο του 1937 έως τον Οκτώβριο του 1940 στην Καισαριανή και σήμερα λειτουργεί πάλι. (Καλαντζής & Βακαρέλλη-Καλαντζή, 1973).

Συμπερασματικά το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, έδωσε σε πολλές γυναίκες τη δυνατότητα για εργασία, οικονομική ανεξαρτησία, αλλά, ταυτόχρονα ήταν μια βάση για κοινωνική παρουσία και συμμετοχή σε διεκδικήσεις διάφορων δικαιωμάτων τους.

1.1.2 Κοινωνικά στερεότυπα και διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας της γυναίκας εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την Ασημακοπούλου 2018 τα στερεότυπα ορίζονται ως οι ευρέως διαδεδομένες, υπεραπλουστευμένες, προκατασκευασμένες εικόνες ή ιδέες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ανθρώπων ή αντικειμένων

Σύμφωνα με τους Hogg & Vaughan (2010) τα στερεότυπα είναι απλουστευμένες εικόνες, συνήθως υποτιμητικές που βασίζονται σε ξεκάθαρα ορατές διαφορές μεταξύ των ομάδων

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1998) τα στερεότυπα αποτελούν αυθαίρετες γενικεύσεις που εστιάζουν σε κάποιο χαρακτηριστικό, το οποίο διαχωρίζει μια κοινωνική κατηγορία από άλλες και προϋποθέτει την ταξινόμηση σε κάποια γνωστή κατηγορία

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1993) όταν αποδίδουμε γνωρίσματα σε κάθε άτομο μιας ορισμένης ομάδας, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις πραγματικές διαφορές και ποικιλίες, τότε η στάση μας παρουσιάζει μια υπεργενίκευση και αποτελεί ένα στερεότυπο, είναι δηλαδή στερεότυπη, άκαμπτη κρίση για κάποιο πρόσωπο, πράγμα ή γεγονός. Στο στερεότυπο η συναισθηματική συμμετοχή είναι πολύ έντονη και σχετίζεται με μια ανάγκη απλοποίησης, λόγω έλλειψης ακριβών ή διαφοροποιημένων πληροφοριών ή γνώσεων. Τα στερεότυπα, δηλαδή λανθασμένες και 'άκαμπτες γνώμες, διαχωρίζονται σε «ετεροστερότυπα» όταν απευθύνονται σε άλλους και σε «αυτοστερεότυπα» όταν πρόκειται για τους εαυτούς μας. Οι σχέσεις αυτές μπορούν να πάρουν προβληματική ή και παθολογική κατεύθυνση που θα οδηγήσει σε τάσεις ισοπέδωσης. Τέτοιες κρίσεις συχνά από το παρελθόν μέχρι και σήμερα,

αφορούν το φύλο και συγκεκριμένα τις γυναίκες πχ ότι οι γυναίκες ως υπάλληλοι αποδίδουν ελάχιστα και παρόμοια.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας γενικά διακρίνεται από συνθετότητα, πράγμα που καθιστά δύσκολη τη διαδικασία του ορισμού της. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνίσταται από ένα σύνολο αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν συνεχώς στην επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Ξενίτη (2012), η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Ξεκινά από τη σχολική ηλικία μέχρι και το στάδιο του διορισμού, προχωρά με την επαγγελματική ενσωμάτωση και καταλήγει, μέσω της υπόλοιπης θητείας, στην αφυπηρέτηση. Ταυτόχρονα, καθόλη τη διάρκεια, συντελείται η προσωπική ανάπτυξη, ανέλιξη και πορεία αυτογνωσίας. Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999) το φύλο αποτελεί και αυτό παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως το γυναικείο φύλο γαλουχήθηκε με κοινωνικά στερεότυπα χιλιάδων ετών και έτσι διαμόρφωσε την επαγγελματική της ταυτότητα η γυναίκα εκπαιδευτικός. Ας παρακολουθήσουμε με ποιον τρόπο.

Τα κοινωνικά στερεότυπα για τις γυναίκες δημιουργήθηκαν χιλιάδες χρόνια πριν, ακόμη και όταν αναπτύχθηκαν οι πρώτοι αρχαίοι πολιτισμοί στην λεκάνη της Μεσογείου και στην περιοχή της Ασίας. Η έννοια του φύλου αποκτά έννοια κοινωνικού φύλου και προσδιορίζεται μέσα από την κουλτούρα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και σε μια συγκεκριμένη ιστορική εποχή. Η ανάπτυξη της Πατριαρχίας με την υιοθέτηση ιδεών, απόψεων, κανόνων και τελικά κοινωνικών στερεοτύπων επέτρεψε στους άνδρες να θεσμοθετήσουν κυριολεκτικά την κυριαρχία τους στις γυναίκες, ενώ πολιτικό-θρησκευτικές κουλτούρες ακόμη και σήμερα θεωρούν τις γυναίκες κατώτερα όντα, ή τις δίνουν συγκεκριμένες αποστολές, απαγορεύοντας πολλές φορές μέχρι και την βασική μόρφωσή τους.

Σύμφωνα με την Lerner (1993) και στις δυτικές κοινωνίες, ακόμη και μετά την αναγέννηση και την έλευση του διαφωτισμού στην Ευρώπη, οι γυναίκες είχαν περιορισμένο ρόλο. Η Lerner υποστηρίζει ότι ο ιστορικός αποκλεισμός από την εκπαίδευση αύξησε το μειονέκτημα των γυναικών, ενώ η περιθωριοποίησή τους από τη διανοητική ζωή του δυτικού πολιτισμού καθυστέρησαν την ικανότητα των γυναικών να κατανοήσουν την κατάστασή τους

και να ορίσουν τις ανάγκες τους ως φύλο. Αυτό είχε καταστροφικό αντίκτυπο στην γυναικεία ψυχολογία, ενισχύοντας τη ψυχική κατωτερότητάς τους, γενιά με γενιά μέσα από τις διδασκαλίες της οικογένειας, της εκκλησίας και του κράτους. Η μεγάλη αυτή καθυστέρηση πάνω από 3.500 χρόνια, έδωσε το στίγμα στο γυναικείο φύλο, μέχρι οι γυναίκες να συνειδητοποιήσουν τη δική τους υποδεέστερη θέση στην κοινωνία, στην μόρφωση και στη συμμετοχή στα κοινά. (Lerner, 1993; Lerner, 1987).

Τον 20^ο αιώνα με την ανάπτυξη και του φεμινιστικού κινήματος άρχισαν οι γυναίκες να διεκδικούν τον ρόλο τους στην κοινωνία. Η μεγάλη Γαλλίδα συγγραφέας Simone de Beauvoir³ (1953) έκανε την δήλωση ότι γυναίκα δεν γεννιέται, αλλά μάλλον γίνεται γυναίκα στην πορεία. Είναι ο πολιτισμός στο σύνολό του που παράγει αυτό το πλάσμα το οποίο περιγράφεται ως θηλυκό και υποστήριξε την άποψή της για το φύλο, επιμένοντας ότι η κυριαρχία των ανδρών και η υποταγή των γυναικών δεν είναι βιολογικό φαινόμενο, αλλά κοινωνικό.

Ο εκπαιδευτικός τομέας ήταν ο πρώτος που αναρριχήθηκαν γυναίκες σε ηγετικές θέσεις λόγω και της μεγαλύτερης συμμετοχής γυναικών στον τομέα αυτό και λόγω των στερεοτύπων που επικρατούσαν και επικρατούν στις περισσότερες ανθρώπινες δραστηριότητες.

Σε αντίθεση με τις μελέτες των ηγετών της φεμινιστικής εκπαίδευσης, ο σκοπός της έρευνας της Reynolds (2002), ήταν να διερευνήσει τη σχολική ηγεσία όπως ασκούσαν έξι γυναίκες, καμία από τις οποίες δεν περιέγραψε τον εαυτό της ως φεμινίστρια. Αντίθετα, έδειξαν τον ίδιο φόβο για τον φεμινισμό που ο Grace (1995) αναγνωρίζει στο δείγμα των ηγετών των γυναικών στο σχολείο ως μια κοινωνική ετικέτα που θα ταυτίζονταν με ανεπιθύμητα στερεότυπα.

Οι προσδοκίες του φύλου λαμβάνουν τη μορφή στερεοτύπων και προκαταλήψεων ή γενικεύσεων. Οι γυναίκες λέγεται ότι είναι εξαρτημένες, συγκαταβατικές, συνεργατικές, παθητικές, συναισθηματικές, δεν είναι σίγουρες για τον εαυτό τους, ευγενικές, πρόθυμες να βοηθήσουν, έχουν κατανόηση, ευαίσθητες και αδύναμες, για να αναφέρουμε μόνο μερικές από αυτές τις προκαταλήψεις. Οι άνδρες λέγεται ότι είναι ανεξάρτητοι, ανταγωνιστικοί, ενεργητικοί, λογικοί, σίγουροι για τον εαυτό τους, επιθετικοί, κυρίαρχοι και δυνατοί. Τέτοιες προσδοκίες ίσως να βασίζονται ως ένα βαθμό σε βιολογικές

³ <https://plato.stanford.edu/entries/beauvoir/> Simone de Beauvoir, *The Second Sex, Woman as Other*. (2014). (ανάκτηση 15.10.2020).

διαφορές μεταξύ των φύλων. Παρόλα αυτά, οι άνθρωποι έχουν την τάση να μεγαλοποιούν αυτές τις προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο και κατά συνέπεια, προσδοκίες που κανονικά βασίζονται σε διαφορές σχετικές με το φύλο, τείνουν να γίνονται προσδοκίες ρόλων του γένους ή ακόμη και προκαταλήψεις. (Krüger, 2008).

1.2 Η πραγματικότητα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

1.2.1 Η πραγματικότητα στην Ελλάδα

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γενικά θεωρείται ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα. Από τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, οι γυναίκες- εκπαιδευτικοί φαίνεται να υπερτερούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες I,II,III.

Πίνακας I

Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά

| Σχολικό έτος | Νηπιαγωγεία | Δημοτικά |
|--------------|-------------|----------|
| 1994-95 | 99,7% | 54,8% |
| 1998-99 | 98,7% | 57,2% |

Πίνακας II

Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια

| Σχολικό έτος | Γυμνάσιο |
|--------------|----------|
| 1994-95 | 63,1% |
| 1998-99 | 63,2% |

Πίνακας III

Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γενικά, Πολυκλαδικά, Τεχνικά Λύκεια και στο Ενιαίο Λύκειο

| Σχολικό έτος | Γενικά Λύκεια | Ε.Π.Λ. | Τ.Ε.Λ. |
|----------------------|---------------|--------|--------|
| 1994-95 | 48,8% | 49,9% | 46,4% |
| 1997-98 | 50,7% | 52,5% | 48,9% |
| <i>Ενιαίο Λύκειο</i> | | | |
| 1998-99 | 50,6% | | |

Ωστόσο, αυτό δε συνάδει με την παρουσία των γυναικών, ως διοικητικά στελέχη στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Anastasaki (2009) και τα στατιστικά στοιχεία ΥΠΕΠΘ που παραθέτει για το σχολικό έτος 2006-2007 στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η αντιπροσώπευση των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία ήταν 21%, ενώ των ανδρών 79%. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση επίσης οι γυναίκες αντιπροσωπεύονται παρομοίως σε ποσοστό 26%, ενώ οι άνδρες σε ποσοστό 74%. Συνολικά, επίσης, αναφέρεται, η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το σχολικό έτος 2007-2008, με 9,2% σε αντίθεση με την εκπροσώπηση των ανδρών, με ποσοστό 90,8%.

Από τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για το έτος 2010, από τους 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης που διορίστηκαν οι 4 μόνο ήταν γυναίκες, δηλαδή ποσοστό 31%. Επίσης οι γυναίκες σχολικοί σύμβουλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλύπτουν το ποσοστό του 31%, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό μειώνεται σε 15%.

Σύμφωνα, επίσης, με την Ελληνική Στατιστική Αρχή για τα έτη 2014-2015, οι γυναίκες αποτελούν τα 2/3 του εκπαιδευτικού φορέα σε δημόσια γυμνάσια⁴. Παρόλο που τα 2/3 του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούνται από γυναίκες, τα ποσοστά γυναικών σε θέσεις διευθυντή είναι κάτω από το 50% (τα ποσοστά γίνονται ακόμη μικρότερα αν δεν υπολογίσουμε τις γυναίκες αναπληρωτές διευθυντές). Ωστόσο, είναι θετικό το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το ποσοστό των γυναικών που κατέχουν αυτές τις θέσεις αυξήθηκε.

Ειδικά για την περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, στην οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία, κατά τις τελευταίες αξιολογικές κρίσεις του 2017-2018, για διευθυντικές θέσεις, έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα.(Πίνακας IV-VI)

Πίνακας IV

Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας

| | ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | | | | |
|----------|--|-----------------|---------------|----------------|--------|
| | ΠΕ ΓΡΕΒΕΝΩΝ | ΠΕ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ | ΠΕ ΚΟΖΑΝΗΣ | ΠΕ ΦΛΩΡΙΝΑΣ | ΣΥΝΟΛΟ |
| ΑΝΤΡΕΣ | 10 | 20 | 54 | 24 | 108 |
| ΓΥΝΑΙΚΕΣ | 1 | 7 | 19 | 3 | 30 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 11 | 27 | 73 | 27 | 138 |

⁴ <https://eurogender.eige.europa.eu/posts/women-decision-making-field-education-greece-may-2018>

Women in decision-making in the field of education in Greece, (ανάκτηση 18.10.2020).

Πίνακας V

Διευθυντές Εκπαίδευσης ΠΔΜ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

| | Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΑΠΙΔΕΥΣΗΣ | Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΑΠΙΔΕΥΣΗΣ | ΣΥΝΟΛΟ |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------|
| ΑΝΤΡΕΣ | 4 | 2 | 6 |
| ΓΥΝΑΙΚΕΣ | 0 | 2 | 2 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 4 | 4 | 8 |

Πίνακας VI

Συντονιστές Δάσκαλοι ΠΔΕ

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΠΕ 70 ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

| | |
|----------|---|
| ΑΝΤΡΕΣ | 3 |
| ΓΥΝΑΙΚΕΣ | 2 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 5 |

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε πως οι γυναίκες παρόλο που υπερτερούν αριθμητικά στον εκπαιδευτικό κλάδο και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι φανερό πως υποεκπροσωπούνται σε ανώτερες διοικητικές θέσεις.

Υπάρχουν όμως και κάποια άλλα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και επηρεάζουν άμεσα και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ένα σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το θέμα της ανάληψης ηγετικών – διευθυντικών θέσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται το πρόβλημα σε γενικό πλαίσιο, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν να επιλύσουν διοικητικά θέματα και θέματα διαχείρισης σχολείων που είναι πάνω από τις γνώσεις τους σε κάποιους τομείς (π.χ. οικονομικά – διοίκηση). Σε άλλες χώρες η αναγνώριση ότι οι ηγέτες των σχολείων χρειάζονται ειδική προετοιμασία έχει προκύψει και ακολουθείται ειδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και κατάρτισης. (Bush & Jackson, 2002).

Στην Ελλάδα, η ειδική εκπαίδευση δεν απαιτείται ακόμη για τους ηγέτες του σχολείου, αν και κάποια εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω σεμιναρίων ηγεσίας και διαχείρισης σχολείων, που υλοποιούνται από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΕΚΚΔΑ) και τα πανεπιστήμια. Από το 2016 ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα 166 ωρών διδασκαλίας με την ονομασία «Διοίκηση σχολικών μονάδων» προσφέρεται από το ΕΚΚΔΑ, συγχρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Σύμφωνα με το νόμο Ν.3848 του 2010, ένα πιστοποιητικό διοικητικής ικανότητας που απονέμεται από το ΕΚΚΔΑ αποτελεί κατ' αρχήν κριτήριο επιλογής για τους ηγέτες του σχολείου, αλλά αυτό δεν έχει

ακόμη εφαρμοστεί. Η εκπαίδευση των διευθυντών του σχολείου πρέπει να είναι πιο συστηματική και υποχρεωτική. (OECD, 2017).

Μια ακόμα σημαντική, αλλά αρνητική πτυχή στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, είναι αυτό του γηράσκοντος πληθυσμού των εκπαιδευτικών και ο άμεσος δημοσιονομικός αντίκτυπος. Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ και σε άλλες χώρες, η αμοιβή του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δαπανών. (OECD, 2009).

Στα Δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, λαμβάνουν υψηλότερο μισθό. Το 2006 (το τελευταίο έτος για το οποίο υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα, οι νόμιμοι μισθοί των εκπαιδευτικών με 15 χρόνια εμπειρίας ήταν, κατά μέσο όρο, σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, κατά 35% υψηλότεροι από τους μισθούς έναρξης των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για χώρες με σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών κοντά στην ηλικία συνταξιοδότησης, αυτό αποτελεί και επιβάρυνση του κόστους αλλά και αύξηση της ανεργίας στους νέους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν να βρουν θέση, έχοντας τελειώσει τις σπουδές τους.

1.2.2 Η πραγματικότητα στο εξωτερικό

Σύμφωνα με την παγκόσμια βιβλιογραφία που εξετάστηκε στην μελέτη της UNESCO καμία χώρα στον κόσμο δεν έχει επιτύχει πλήρως την ισότητα των φύλων. Ακόμη και σε χώρες που κατατάσσονται υψηλά στους δείκτες ισότητας των φύλων, το χάσμα των φύλων εξακολουθεί να είναι σημαντικό σε πολλούς τομείς. Στις περισσότερες χώρες, οι αιτίες πίσω από τις επίμονες ανισότητες μεταξύ των φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζονται λιγότερο με τη διαθεσιμότητα / μη διαθεσιμότητα ειδικευμένων γυναικών, αλλά με ένα «λαβύρινθο» από εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσουν οι γυναίκες για να αναλάβουν θέσεις ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαχείριση. Και όπως αποδεικνύει η βιβλιογραφία, στον ιδιωτικό τομέα στις βιομηχανικές χώρες, η μεγαλύτερη ποικιλομορφία σε ανώτερα επίπεδα διοίκησης, η συμμετοχή δηλαδή και των γυναικών σε ανώτερες θέσεις έχει οδηγήσει τις εταιρείες που το εφαρμόζουν σε μια απόδοση 33-50% υψηλότερων κερδών και απόδοσης διοίκησης. Παρόλα τα ευρήματα των στοιχείων αυτών η επιλογή αυτή δεν έχει ακόμη ληφθεί υπόψη στο δημόσιο τομέα και ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα. (Bird, 2015).

Οι ανισορροπίες των φύλων στην πρόσληψη ηγετών σχολείων εξακολουθούν να υπάρχουν σε ορισμένες χώρες του ΟΟΣΑ και των ευρωπαϊκών χωρών. Γενικά, οι άνδρες κατέχουν τις περισσότερες ηγετικές θέσεις στο σχολείο, αν και οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, είναι επίσης εντυπωσιακό το

γεγονός ότι οι γυναίκες σε θέσεις ηγεσίας σχολείων είναι γενικά στην πλειοψηφία στην εκπαίδευση προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι θέσεις ηγεσίας των ανδρών τείνουν να είναι στην πλειοψηφία στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. (European Trade Union Committee for Education, 2012).

Οι διάφορες μελέτες έχουν δείξει επίσης, ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν εκτός από τα προβλήματα που αναφέρθηκαν και ειδικά σε στερεότυπα λόγω κοινωνικών πολιτιστικών αιτιών και σε προβλήματα της σύγχρονης ζωής, όπως η ταυτόχρονη αντιμετώπιση των υποχρεώσεων της οικογένειας, των παιδιών και της καθημερινότητας που δημιουργεί περισσότερο άγχος και μη θέληση να αναλάβουν ανώτερες και υπεύθυνες θέσεις ηγεσίας και διεύθυνσης. Οι επιπτώσεις του φόρτου εργασίας στην ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής είναι ιδιαίτερα αποθαρρυντικές για τις πιθανές γυναίκες - ηγέτες των σχολείων. Τα συνδικάτα των Ιρλανδών εκπαιδευτικών αναφέρουν μια εντυπωσιακή μείωση του αριθμού των γυναικών που υποβάλλουν αιτήσεις για ηγετικές θέσεις στο σχολείο. Τα συνδικάτα των Γάλλων δασκάλων αναφέρονται σε εθνικές μελέτες, οι οποίες δείχνουν ότι ο υψηλός φόρτος εργασίας οδηγεί σε άγχος και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και σε διαζύγια. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των δασκάλων αναγνωρίζουν ακόμη και τον «φόρτο εργασίας» και τον φόβο ότι «είναι πάντα σε ετοιμότητα» (στην πράξη ακόμη και κατά τη διάρκεια των διακοπών και τα σαββατοκύριακα) ως λόγοι για τους οποίους μπορεί να αποτρέψει τους ειδικευμένους υποψηφίους να υποβάλουν αίτηση για ηγετική θέση στο σχολείο. Στη Νορβηγία είναι ήδη γεγονός ότι οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να κάνουν καθήκοντα που σχετίζονται με τη θέση της σχολικής ηγεσίας τους το βράδυ και, μερικές φορές, ακόμη και τα σαββατοκύριακα. (Bird, 2015).

Παρόλα αυτά, σχεδόν το 70% των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών στις χώρες που ερευνήθηκαν σημείωσαν αύξηση του αριθμού των ηγετών των γυναικών στο σχολείο, ιδίως στο επίπεδο του δημοτικού, ενώ στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ισορροπία μεταξύ των φύλων αλλάζει ελάχιστα. Αυτό σημαίνει ότι η υπερ-εκπροσώπηση των ανδρών στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παραμείνει έτσι στα επόμενα χρόνια, εκτός εάν καταβληθούν συντονισμένες προσπάθειες για να ενθαρρυνθούν και να υποστηριχθούν περισσότερες γυναίκες για να αναλάβουν ηγετικές θέσεις σε αυτό το επίπεδο. (Bird, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Εκπαιδευτική διοίκηση & ηγεσία

2.1.1 Η εκπαιδευτική διοίκηση

Η διοίκηση της εκπαίδευσης «ορίζεται ως ένα σύστημα δράσης που συνιστάται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων- ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών συστημάτων (γενικότερα) και ιδρυμάτων (ειδικότερα)» (Ιορδανίδης, 2018). Το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης ασκείται μέσα από τα ηγετικά της στελέχη, όπως π.χ. Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Σχολείων και αποβλέπει:

- στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων
- στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου
- στη δημιουργία και διατήρηση κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος
- στη βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών
- στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2005)

Ο επιτακτικός της στόχος είναι η ουσιαστική προώθηση και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η βελτιστοποίηση του παιδαγωγικού μορφωτικού αγαθού. Για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων χρησιμοποιεί στρατηγικές που περιλαμβάνουν την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων ,το σχεδιασμό- συντονισμό, την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Σαΐτης, 2005).

2.1.2 Η Εκπαιδευτική ηγεσία

Όσον αφορά την ηγεσία υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Ωστόσο, οι περισσότεροι ορίζουν την ηγεσία σαν την διαδικασία που ασκείται από ένα άτομο ή μια ομάδα, έναντι άλλων ανθρώπων ή ομάδων, προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος και να λειτουργήσει η οντότητα που διοικείται. Ανάλογα με την οντότητα (κερδοσκοπικός οργανισμός, δημόσιος οργανισμός, εκπαιδευτικός οργανισμός), οι ηγετικές έννοιες διαφέρουν ως προς το ποιος ασκεί επιρροή, τη φύση αυτής της επιρροής, τον σκοπό για την άσκηση επιρροής και τα αποτελέσματά της.

Ο Grace (1995) τονίζει ότι τα τελευταία χρόνια η κουλτούρα της εκπαιδευτικής διοίκησης ως επιστήμης, έχει επανασυσταθεί ως μορφή ή μέρος της διαχείρισης. Η εκπαιδευτική ηγεσία που είχε αναγνωρισμένη θέση στις μελέτες πριν από την άνοδο της διοικητικής επιστήμης, έχασε τη διακριτική εννοιολογική της ταυτότητα σε μεταγενέστερες μελέτες. Κάθε συζήτηση για την ηγεσία φαίνεται να καταλήγει σε μια συζήτηση για αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης.

Μια νέα κατεύθυνση για την ηγεσία και τη διαχείριση του σχολείου ξεκίνησε από στην αγγλική σχολή εκπαίδευσης αλλά και σε ολόκληρο τον δυτικό κόσμο από τη δεκαετία του 1980 και του 1990. Είναι η κατεύθυνση της «ηγεσίας της αγοράς» και της «διαχείρισης της αγοράς», που προκύπτει από μια νέα κουλτούρα σχολικής εκπαίδευσης «μια πραγματικά κοσμική μορφή που γεννιέται από το πλαίσιο της οικονομικά αποδοτικής εκπαίδευσης». Αυτός ο μετασχηματισμός τόσο του πολιτισμού όσο και του λόγου προέκυψε από την ταχεία εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούσαν να φέρουν την πειθαρχία των δυνάμεων της αγοράς στον μονωμένο και προστατευμένο κόσμο της κρατικής εκπαίδευσης. (Grace, 1995).

Βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι:

1. Η ύπαρξη ηγέτη, ο οποίος πρέπει να κατέχει μια καίρια θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης. Πρέπει να έχει επίσημη και ουσιαστική εξουσία.
2. Ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας. Η καίρια επιρροή της ηγεσίας, πρέπει να συνδέεται με την συλλογική δράση και όχι να είναι περιπτωσιακή. Ο ηγέτης στην προσπάθειά του να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους, οφείλει να εκφράζει τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες τους, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των μελών της ομάδας. Υπάρχει δηλαδή στενή σχέση μεταξύ ηγεσίας και υποκίνησης.
3. Ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης. Σχετικά με την αποτελεσματική δράση της ηγεσίας, υποστηρίζεται ότι κάθε ομάδα ανθρώπων που λειτουργεί στο μέγιστο των ικανοτήτων της, έχει επικεφαλής κάποιον που είναι επιδέξιος στην τέχνη της ηγεσίας. (Koontz κ.α. 1983: στο Σαΐτης, 2005).
4. Η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η επίτευξη των στόχων εξαρτάται τόσο από το άτομο που εξασφαλίζει την εθελοντική, πρόθυμη και αποτελεσματική συνεργασία των ανθρώπων που ηγείται, όσο και από τις περιστάσεις που επικρατούν κατά την εκτέλεση της ομαδικής προσπάθειας.

Η ηγεσία λαμβάνει χώρα και παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς γίνεται ολοένα και περισσότερο κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός χώρος χρειάζεται ηγέτες.

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την διεύθυνση και είναι ταυτόχρονα ηγέτες αφήνουν το σημάδι τους στη ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Με την παρουσία τους και την απόδοσή τους, αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άλλοι εκπαιδευτικοί, που σχεδιάζουν και διεξάγουν τη δουλειά τους με τους μαθητές. (Murphy, 2005).

Συμπερασματικά, ηγεσία, με την πλατιά έννοια, μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιο ηγέτη ώστε να εξασφαλίσει την θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. (Σαΐτης, 2005).

Στον εκπαιδευτικό τομέα η ηγεσία δεν συνδέεται απαραίτητα με έναν ρόλο και μπορεί να θεωρηθεί ως διαδικασία και όχι θέση εξουσίας. Η έννοια της ηγεσίας μπορεί επίσης να επεκταθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου και να περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ηγεσίας των μαθητών ως έναν από τους στόχους η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια σημαντική ικανότητα ζωής.

2.2 Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Wikipedia αποτελεσματικότητα είναι ο λόγος ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος που επιδιώκεται, προς το κόστος που απαιτείται για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα αυτό. Είναι ένας όρος που κυρίως χρησιμοποιείται στον τομέα της οικονομίας.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζει πληθώρα παραμέτρων. Όμως χαρακτηριστική τάση της εποχής είναι η ολοένα και μεγαλύτερη σύνδεσή της με τις επιδόσεις, πράγμα που μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητό, αν ληφθούν υπόψη οι εκθέσεις PISA, που καταλαμβάνουν συνεχώς χώρο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ένας χαρακτηριστικός ορισμός της αποτελεσματικότητας είναι αυτός που την ορίζει ως τον βαθμό στον οποίο μια επιχείρηση ή ένας οργανισμός πετυχαίνει τους στόχους που έχει θέση ή αυτούς για τους οποίους έχει ιδρυθεί (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Είναι ένας ορισμός που προσεγγίζει αρκετά την έννοια της αποτελεσματικότητας στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας στη διοίκηση στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Gronn, (2000), προϋποθέτει δημιουργία οράματος, καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης,

ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, διοίκηση της σχολικής μονάδας, ανάπτυξη υπευθυνότητας, σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία

Η αποτελεσματική διοίκηση στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο οράματος και στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινότητα). Υπάρχει όταν διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται απ' τα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς η επικοινωνία και η συνεργασία είναι σημαντική. Χρειάζεται να δημιουργεί θετικό και ζεστό κλίμα μάθησης, πράγμα που δημιουργεί και θετική αυτοεικόνα στο σχολείο. Επίσης μπορεί να αποτελέσει κύριο φορέα καινοτομιών, επεμβαίνοντας στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέποντας τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται αλλαγές. Τέλος η αποτελεσματική διοίκηση οδηγεί ένα σχολείο προς το όραμα, εδραιώνοντας την πεποίθηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ότι είναι ικανοί να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να βελτιωθεί προωθώντας την εσωτερική αποτελεσματικότητα των σχολείων, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ηγετικές δεξιότητες των διευθυντών. Οι διευθυντές λειτουργούν σήμερα ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, οι οποίοι αγωνίζονται συνεχώς για την προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, κατανοούν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τις εκπαιδευτικές δεξιότητες και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν αυτές τις δεξιότητες παρέχοντάς τους επαγγελματική και εκπαιδευτική υποστήριξη. Αλλά αυτός ο τομέας είναι μόνο μια πτυχή του σύνθετου ρόλου που έχουν οι διευθυντές. (Yunas, 2014).

2.2.1 Μοντέλα αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διοίκηση

Η αποτελεσματικότητα στο χώρο της αποτελεσματικής διοίκησης είναι, όπως είδαμε, μια πολυδιάστατη έννοια, που είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή η σύνθετη φύση της. Όμως σημαντικό ρόλο στην κατανόησή της διακατέχουν τα μοντέλα αποτελεσματικότητας.

Ο Cameron (1984) διακρίνει τα κάτωθι μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας:

- Στοχοκεντρικό Μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει. Οι στόχοι είναι σαφείς, κατανοητοί, μετρήσιμοι και με καταληκτική ημερομηνία για την επίτευξή τους.
- Μοντέλο Συστημικών Πόρων, βάσει του οποίου αποτελεσματικό είναι το σχολείο που μπορεί να αποκτήσει σπάνιους και επιθυμητούς πόρους ενώ υπάρχει σαφή σχέση μεταξύ δεδομένων και αποτελεσμάτων.

- Μοντέλο Εσωτερικής Διαδικασίας, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο στο εσωτερικό του λειτουργεί με υγιή και ομαλό τρόπο.
- Μοντέλο Ικανοποίησης/Στρατηγικών Παραγόντων, στο οποίο το σχολείο θέτει ως στόχο την ικανοποίηση των απαιτήσεων εμπλεκομένων/παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Μοντέλο Νομιμότητας, όπου το σχολείο αξιολογείται βάσει της δυνατότητάς του να επιβιώσει της σύγκρισης με άλλες σχολικές μονάδες.
- Μοντέλο Οργανωσιακής Μάθησης, σύμφωνα με το οποίο αποτελεσματικό είναι το σχολείο όταν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει.
- Μοντέλο Αναποτελεσματικότητας, βάσει του οποίου αποτελεσματικό είναι το σχολείο όταν δεν παρατηρούνται χαρακτηριστικά αναποτελεσματικότητας

Λίγα χρόνια μετά ο Quinn (1988), συνοψίζει τα μοντέλα αποτελεσματικότητας σε τρία:

- ▶ Το Μοντέλο ανθρωπίνων πόρων, το Μοντέλο ανοιχτών συστημάτων, το Μοντέλο εσωτερικής διεργασίας.

Συγκεκριμένα:

A) Το μοντέλο ανθρωπίνων πόρων επικεντρώνεται στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την προσωπική του εργασία και το έργο που παράγει. Η αποτελεσματικότητα συνδέεται με τη διδασκαλία ως εκπαιδευτικό έργο. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι ο καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικής διδασκαλίας που ο ίδιος επιτυγχάνει. Σύμφωνα με τον Ζαβλάνο (2003) ο εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση από τους ίδιους τους μαθητές μέσω της ανατροφοδότησης, είτε με τη βελτιωμένη επίδοσή τους, είτε με το θετικό σχολικό κλίμα. Επίσης η σχολική μονάδα μέσω της επανατροφοδότησης βελτιώνεται και διορθώνεται διαδικαστικά και οργανωτικά.

Επίσης σύμφωνα με τους Visscher & Coe (2003) είναι σημαντικές οι συνεχείς ανατροφοδοτήσεις, μέσα από την υποστηρικτική μάθηση και τα μαθησιακά επιτεύγματα, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αξιοποίηση ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους ωφελούμενους.

B) Το μοντέλο ανοιχτών συστημάτων θέτει στο κέντρο τη σχολική μονάδα και τις συνεχόμενες προσπάθειές της να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Πασσιαρδή (2004), αναπτύσσεται ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Επίσης είναι σημαντική η δημιουργία θετικού κλίματος

συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσα στον σχολικό χώρο, έτσι ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς να αναζητήσουν βοήθεια και να επιτύχουν περισσότερα στη διαδικασία της μάθησης.

Γ) Στο μοντέλο εσωτερικής διεργασίας, κατά τον Πασσιαρδή (2004), σημαντικό ρόλο κατέχει η μορφή και η δομή του σχολικού περιβάλλοντος, που είναι ιδιαίτερα διαμορφωμένη σε κάθε σχολική μονάδα και παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Σε όλο αυτό καθοριστικός είναι ο ρόλος της διοίκησης και συγκεκριμένα της διεύθυνσης, έτσι ώστε να υπάρχει ένα θετικά διαμορφωμένο περιβάλλον για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επικουρικό είναι και το γενικότερο θετικό σχολικό κλίμα, είτε μέσα στην τάξη, είτε μέσα στο σχολείο γενικότερα.

Φυσικά η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης εξαρτάται σίγουρα και από το γενικότερο μοντέλο οργάνωσης της διοίκησης που ακολουθείται σε κάθε σχολική μονάδα. Δηλαδή είναι σημαντικό, αν γενικά ακολουθείται το συγκεντρωτικό- γραφειοκρατικό αυταρχικό σύστημα διοίκησης, το αποκεντρωμένο, η τοπική ρύθμιση που δίνει τον κυρίαρχο ρόλο στην αυτοτέλεια της εκπαιδευτικής μονάδας, ή το διοικητικά και πολιτικά αποκεντρωμένο που αποτελεί ενδιάμεσο σύστημα των δύο πρώτων.

2.2.2 Δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή

Ο διευθυντής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χρειάζεται να είναι ή να θέλει να γίνει ένας αποτελεσματικός ηγέτης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για την απαρίθμηση ή ομαδοποίηση των ικανοτήτων που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Όμως χρειάζεται να γίνει κάποια ταξινόμηση, λαμβάνοντας πάντα υπόψιν πως η αποτελεσματικότητα είναι σχετική με το περιβάλλον και τη διοικητική θέση. Η ταξινόμηση αναφέρεται σε τρεις ομάδες δεξιοτήτων:

- Στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι. Η συμπεριφορά και η δράση των μελών μιας ομάδας είναι σημαντικό στοιχείο, που ο ηγέτης είναι υποχρεωμένος να λαμβάνει υπόψιν του προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις. Χρειάζεται να δημιουργεί θετικό εργασιακό περιβάλλον, ώστε να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της ομάδας. Πρέπει να διαθέτει λοιπόν ικανότητα διαγνωστική, για να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τις διαφορές σε ικανότητες και κίνητρα των υφισταμένων του. Συγκεκριμένα ειδικά για το σχολικό περιβάλλον,

χρειάζεται να είναι ανεκτικός, να έχει υπομονή και καλή διάθεση, να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων, να είναι αντικειμενικός και ουδέτερος και πάντα να έχει ως στόχο τη βοήθεια της ομάδας και όχι την επιβολή οποιασδήποτε συγκεκριμένης λύσης.

- Στην επαγγελματική ικανότητα. Ο ηγέτης χρειάζεται να ρυθμίζει το έργο του έτσι, ώστε να μπορεί να κάνει καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του, να ασκεί καλή εποπτεία στους συνεργάτες του και να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις. Για όλα αυτά χρειάζεται να διαθέτει διοικητική πείρα και άρτια επιστημονική κατάρτιση σε θέματα της αρμοδιότητάς του.
- Στην αντιληπτική ικανότητα. Ο ηγέτης δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα, δηλαδή να ενεργεί ως εκτελεστικό όργανο, αλλά πάνω από όλα χρειάζεται να λειτουργεί ως επιτελικός παράγοντας. Δηλαδή να χαρακτηρίζεται από παρατηρητικότητα, ενεργητικότητα και διοικητική φαντασία, ώστε να είναι ικανός να επισημαίνει τις λειτουργικές αδυναμίες και στη συνέχεια να σχεδιάζει και να εφαρμόζει σύγχρονες και καλύτερες μεθόδους και τεχνικές εργασίας.

Στον εκπαιδευτικό τομέα η συνεργασία του διευθυντή με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς είναι το βασικό κριτήριο για την ομαλή και εμπνευσμένη διοίκηση και λειτουργία της μονάδας, διότι πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να αναπτυχθούν δράσεις με καθορισμένες λειτουργίες, όπως μορφωτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, μέσω του σχεδιασμού και προγραμματισμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου αλλά και της επικοινωνιακής συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά συστήματα. Συνοψίζοντας, η διοίκηση είτε στον εκπαιδευτικό χώρο είτε αλλού πρέπει να σχετίζεται βασικά με την πραγματοποίηση στόχων μέσω της συνεργασίας. (Σαΐτης, 2007).

Σχετικές μελέτες για τα αποτελεσματικά σχολεία έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως: την οργάνωση, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, τη συνοχή του προσωπικού και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Smith, 2002).

Η διεύθυνση και κατ' επέκταση η ηγεσία σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπως ένα σχολείο, είναι σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, πολύ διαφορετική από μια επιχείρηση ή έναν

οργανισμό. Ο διευθυντής λαμβάνει υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός σχολείου, ως ένας διοικούμενος οργανισμός, χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα από τις κλασσικές εμπορικές επιχειρήσεις τα οποία είναι: (Murphy, 2005; Σαϊτής, 2007; Smith, 2002).

- ✚ Ο χαρακτήρας του σκοπού του σχολείου γενικά, καθώς έννοιες όπως παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση, μαθητές, έχουν ιδιαίτερα ευρύ περιεχόμενο. Η δημόσια εκπαίδευση δε μπορεί και δεν πρέπει να υπόκειται πάντα στις αρχές του διοικητικού ορθολογισμού. Παράλληλα, ο σκοπός του σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία εξετάζεται, π.χ. των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους.
- ✚ Τα υποκείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές, οι γονείς, η κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί και υπο μια ευρεία έννοια όλο το μορφωτικό επίπεδο του έθνους, τα οποία δεν συγκρίνονται με υλικά αγαθά.
- ✚ Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων και η έλλειψη ανταγωνισμού (στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης), αφού τα δημόσια σχολεία προσφέρουν δωρεάν εκπαίδευση και δεν υπάρχει η έννοια της προσέλκυσης «πελατών».
- ✚ Η ύπαρξη αντίφασης μεταξύ της έννοιας των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε μια επιχείρηση όπου ο κύριος σκοπός είναι το κέρδος, η επικράτηση επί των ανταγωνιστών, η προσέλκυση νέων πελατών, με ένα αυστηρό και ιεραρχικά δομημένο σύστημα. Αντίθετα ο ηγέτης – διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας έχει σαν κύριο σκοπό την μετάδοση εννοιών όπως της μετάδοσης της γνώσης, της εκπαίδευσης, της ισότιμης συμμετοχής και της δημοκρατίας, που αποτελούν βασικές αξίες του θεσμού του σχολείου.

Ένας διευθυντής στον εκπαιδευτικό τομέα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν αυτές τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές, στοιχεία που αποτελούν τους πυλώνες του θεσμού του σχολείου. Δεν μπορεί να συγκρίνεται ή να απαιτείται από ένα διευθυντή σχολείου να χρησιμοποιεί άκριτα τις αρχές και τους κανόνες της διοίκησης των επιχειρήσεων, του management, όπως αναφέρεται πιο συχνά, αλλά να ακολουθεί τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στον εκπαιδευτικό τομέα. Παρόλο βέβαια που αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ξεχωριστοί, κυρίως ως προς τους αντικειμενικούς τους στόχους από τις επιχειρήσεις που είναι κερδοσκοπικοί οργανισμοί, δεν απαλλάσσονται από την ευθύνη να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται ορθολογικά τους ανθρώπινους, υλικούς και

άλους πόρους και να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους, καθώς αυτό αποτελεί και μια κοινωνική υποχρέωση. (Κατσαρός, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται μια προσπάθεια στην ενσωμάτωση νέων εκπαιδευτικών πολιτικών και μια αναπροσαρμογή της μάθησης προς ένα πιο τεχνολογικό – ψηφιακό μοντέλο, όπου το σχολείο πρέπει να συμμορφώνεται με τις επιταγές της νέας παγκόσμιας αγοράς. Οι διευθυντές καλούνται να αντιμετωπίσουν σύνθετα προβλήματα, είτε οικονομικά, είτε τεχνολογικά, με ελλειπείς πολλές φορές δυνατότητες και γνώσεις σε ένα ταχύτητα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. (Πασιαρδής, 2004).

Οι έμπειροι διευθυντές είναι καλοί διαμεσολαβητές και επιλύουν προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο, συνεργάζονται με γονείς και κοινότητες για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Η ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης του διευθυντή είναι κάπως διαφορετική από εκείνη των εκπαιδευτικών και αντανακλά τις τέσσερις κύριες κατηγορίες ανάπτυξης: Απαιτούνται δεξιότητες ηγεσίας, δεξιότητες που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών (διδασκαλία, επίβλεψη και αξιολόγηση), δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων και γνώση στη διαχείριση του συνόλου του εκπαιδευτικού ιδρύματος, με τους κανόνες και τους κανονισμούς που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο.

Οι Stein και Nelson (2003) έδωσαν έμφαση στην ικανότητα των διευθυντών στα θέματα και στις γνώσεις τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να διαδραματίσουν αποτελεσματικά το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της εσωτερικής αποτελεσματικότητας των σχολείων.

Γενικά λοιπόν, μπορούμε να πούμε, πως ένα στέλεχος, όπως ένας διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται να επιλύει καθημερινά προβλήματα, διοικητικά ή άλλου είδους, να καθορίζει εκπαιδευτικούς στόχους, με γνώμονα βέβαια πάντα τη σχετική νομοθεσία, να οργανώνει ποικίλες σχολικές δραστηριότητες και να προωθεί και να εφαρμόζει μια ανοιχτή επικοινωνία με όλη τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία που την περικλείει (Sergiovanni, 2001). Επίσης χρειάζεται να αναγνωρίζει και να αξιοποιήσει την επικρατούσα κουλτούρα, προκειμένου να επιδιώξει τη βελτίωσή της με στόχο πάντα τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Πασιαρδής, 2004)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο . ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Γυναίκα εκπαιδευτικός και θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση

3.1.1 Λόγοι υπο-εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία

Στην εκπαιδευτική διοίκηση γενικά επικρατεί το ανδρικό πρότυπο και μια ανδροκρατούμενη κουλτούρα, φυσικό αποτέλεσμα της γενικότερης αντίληψης του φύλου μέσα στην κοινωνία. Και όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι γυναίκες παρόλο που υπερτερούν αριθμητικά στον εκπαιδευτικό κλάδο, είναι κοινά αποδεκτό πως υποεκπροσωπούνται σε ανώτερες διοικητικές θέσεις.

Κατά τους Πασιαρδή & Σαββίδη (2002) οι λόγοι της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε ιεραρχικές θέσεις μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

1. Αίτια εσωτερικά, που έχουν σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την προσωπικότητα, τα προσωπικά κίνητρα και φιλοδοξίες, τη διάθεση για ανέλιξη και διεκδίκηση ανώτερων θέσεων.
2. Αίτια εξωτερικά, που έχουν σχέση με το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο, που στην ουσία προβάλλει εμπόδια στην ιεραρχική ανέλιξη των γυναικών.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) οι λόγοι υποεκπροσώπησης των γυναικών χωρίζονται σε 3 μεγάλες κατηγορίες:

1. Προσωπικοί-ψυχολογικοί

Εδώ εντάσσεται κυρίως η σύγκρουση οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων για τη γυναίκα και ο φόβος της ότι η σύζευξή τους είναι υπερβολικά δύσκολη, αν όχι αδύνατη.

2. Θεσμικοί

Οι θεσμικοί λόγοι έχουν σχέση γενικότερα με το εκπαιδευτικό σύστημα και την οργάνωση του, τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη γυναίκα στην προσπάθειά της να ανελιχθεί ιεραρχικά. Περιοριστικά λειτουργεί επίσης ο κομματικός παρεμβατισμός.

3. Κοινωνικοπολιτικοί και πολιτισμικοί

Παρόλη τη συνταγματική κατοχύρωση των ίσων δικαιωμάτων του 1975/86/01 ανδρών και γυναικών, η κοινωνική πραγματικότητα αποδεικνύει την ουτοπία των διατάξεων. Οι

στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις σε σχέση με τα δύο φύλα επιτελούν το δικό τους καταλυτικό, αρνητικό ρόλο στην ιεραρχική ανέλιξη των γυναικών.

Ιδιαίτερη μνεία θα δοθεί στη συγκεκριμένη εργασία στις κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις. Το στοιχείο αυτό αναλύει τις αντιλήψεις των γυναικών και των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις, καθώς και τις κοινωνικές και πολιτιστικές προσδοκίες των γυναικών και τις αντιλήψεις που έχουν οι γυναίκες για τον εαυτό τους. Η εμπιστοσύνη των γυναικών στον εαυτό τους, η υψηλή ή η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι φιλοδοξίες τους και η υποστήριξη που λαμβάνουν από το σπίτι είναι όλοι παράγοντες που συμβάλλουν στο κίνητρο για την συμμετοχή και την επιτυχία τους σε ηγετικές θέσεις γενικά.

Στην διεθνή βιβλιογραφία για την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς χώρους, έχει δοθεί μικρή προσοχή στις ιδιαιτερότητες του πλαισίου, του γεωγραφικού χώρου ή του κράτους (πολιτισμός – κουλτούρα – θρησκεία) εντός του οποίου ασκείται η ηγεσία. Οι διάφορες μελέτες προέρχονται από της ΗΠΑ, την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους αγγλόφωνους ερευνητές, ιδίως Καναδούς και Αυστραλούς, και ότι αυτή η βιβλιογραφία δεν λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν τα ευρήματα εντός των πολιτιστικών πλαισίων που μελετήθηκαν προκειμένου να αποφευχθούν οι κίνδυνοι και η γενίκευση σε άλλα πλαίσια, ανεξάρτητα από το πόσο διαφορετικά μπορεί να είναι. Αυτός ο εθνοκεντρισμός σημαίνει ότι ο υπόλοιπος κόσμος εκτός αυτών των ερευνητικών περιοχών, ο υπόλοιπος δηλαδή πλανήτης που αντιπροσωπεύει περίπου το 90% του παγκόσμιου πληθυσμού, αγνοείται σχετικά με την συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006).

Με βάση αυτή την παραδοχή, ότι δηλαδή τον σπουδαιότερο ρόλο στην συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά στις περισσότερες δραστηριότητες, διαδραματίζει το πολιτιστικό – κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που ζούνε, τότε η κυριότερη αιτία είναι η φτώχεια. Ο οικονομικός ρόλος παίζει βασικό ρόλο στην αντιμετώπιση του άμεσου κόστους σε πολλές χώρες, όπως τα δίδακτρα, το κόστος των σχολικών βιβλίων, οι μεταφορές και άλλα έξοδα. Ειδικά στα κράτη όπου οι οικογένειες έχουν πολλά παιδιά και το κόστος της εκπαίδευσης υπερβαίνει πολλές φορές το εισόδημα της οικογένειας, τα κορίτσια είναι τα πρώτα που απαγορεύεται να φοιτούν. Αυτό συμβαίνει παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών είναι μια από τις καλύτερες επενδύσεις που μπορεί να κάνει μια κοινωνία. Μια μορφωμένη γυναίκα έχει την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και τις πληροφορίες που πρέπει για να γίνει καλύτερος γονέας, εργαζόμενη και πολίτης (Friedman & Marshall, 2004).

Τα πολιτισμικά στερεότυπα ισχύουν τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες και αυτά τα στερεότυπα είναι μια πιθανή εξήγηση για την ανισότητα μεταξύ των φύλων. Οι γυναίκες θεωρούνταν παραδοσιακά ότι φροντίζουν το σπίτι και μεγαλώνουν τα παιδιά και κλείνουν σε επαγγέλματα που απαιτούν τέτοιες δεξιότητες. Ενώ αυτές οι δεξιότητες αποτιμώνται πολιτισμικά, συνήθως συνδέονται με την οικιακή ζωή, επομένως τα επαγγέλματα που απαιτούν αυτές τις ίδιες δεξιότητες δεν αποτιμώνται οικονομικά. Οι άνδρες θεωρούνταν παραδοσιακά ως φέρων τα χρήματα για την διαβίωση, οπότε οι θέσεις εργασίας των ανδρών έχουν ιστορικά εκτιμηθεί οικονομικά και τα επαγγέλματα που κυριαρχούν οι άνδρες εξακολουθούν να αποτιμώνται οικονομικά και να πληρώνουν υψηλότερους μισθούς. (Jerry & Gerson, 2004).

Από τη γέννηση ενός παιδιού, οι γονείς αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους, και μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης οι γονείς μπορούν να ενσταλάξουν διαφορετικές αξίες ή χαρακτηριστικά στα παιδιά τους βάσει του τι είναι κανονιστικό και επιτρεπτό για το φύλο τους. Αυτή η αποδοχή και η αναμετάδοση των κανόνων του φύλου μπορεί να φανεί μέσω του παραδείγματος των τύπων παιχνιδιών που συνήθως δίδονται στα παιδιά (τα «θηλυκά» παιχνίδια συχνά ενισχύουν την αλληλεπίδραση, τη φροντίδα και την εγγύτητα, ενώ αντίθετα τα «αρσενικά» παιχνίδια συχνά ενισχύουν την ανεξαρτησία και την ανταγωνιστικότητα, που δίνουν οι γονείς στα παιδιά τους). Η εκπαίδευση επίσης διαδραματίζει αναπόσπαστο ρόλο στη δημιουργία κανόνων φύλου και οι ρόλοι των φύλων που δημιουργούνται στην παιδική ηλικία διαπερνούν όλη τη ζωή και βοηθούν στη δομή των γονέων και του γάμου, ειδικά σε σχέση με την εργασία μέσα και έξω από το σπίτι. Παρά την αύξηση των γυναικών στο εργατικό δυναμικό από τα μέσα του 1900, οι γυναίκες εξακολουθούν να είναι υπεύθυνες για την πλειονότητα των οικιακών εργασιών και της παιδικής μέριμνας. Ενώ οι γυναίκες μοιράζονται το χρόνο τους μεταξύ εργασίας και φροντίδας του σπιτιού, οι άνδρες πιέζονται να είναι ο πρωταρχικός οικονομικός υποστηρικτής του σπιτιού. (Jerry & Gerson, 2004).

Οι διακρίσεις ισχύουν επίσης στους ίδιους τους χώρους εργασίας. Οι άνδρες συνήθως καταλαμβάνουν θέσεις εξουσίας και είναι πιο πιθανό να προσλάβουν ή να προωθήσουν άλλους άντρες, με αποτέλεσμα να κάνουν διακρίσεις εις βάρος των γυναικών. Η ανισότητα της αντιμετώπισης αυτής είναι μια κατάσταση δεδομένης της προτίμησης των αγοριών έναντι των κοριτσιών που έχουν πολλές ανδρικές κοινωνίες, ενώ ακόμη η ανισότητα των φύλων μπορεί να εκδηλωθεί από την ίδια την οικογένεια με τη μορφή των γονέων που θέλουν το νεογέννητο να είναι αγόρι και όχι κορίτσι. Σε πολλές κοινωνίες, ειδικά στην Μέση Ανατολή, στην Αφρική

και στην Ασία αυτό είναι ένα φαινόμενο που έχει πάρει εκρηκτικές διαστάσεις. Σε πολλές χώρες δεν τίθεται θέμα συζήτησης αν κάποια γυναίκα μπορεί να αναλάβει ηγετική θέση σε οποιαδήποτε τομέα, αλλά αν έχει ακόμη και το δικαίωμα να δουλέψει, να μορφωθεί ή να κυκλοφορήσει μόνη της στον δρόμο. (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006).

Εξειδικεύοντας και τους υπόλοιπους λόγους υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία ακολουθεί αναφορά στον προγραμματισμό της εξέλιξής της σταδιοδρομίας τους που ήταν πάντα δύσκολος για τις γυναίκες. Τα σημαντικά χρόνια για την οικοδόμηση της σταδιοδρομίας είναι επίσης τα χρόνια της τεκνοποίησης και οι οικογενειακές τους ευθύνες που αναλαμβάνουν αυτή την περίοδο και μπορεί να εμποδίσουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο διαθέσιμο χρόνο στα να παρακολουθήσουν σεμινάρια και επιπλέον σπουδές επιμόρφωσης, να συμμετέχουν σε συνέδρια και διάφορες εκδηλώσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω κυρίων των οικογενειακών υποχρεώσεων και κυρίως των παιδιών. Η τοποθέτησή τους μάλιστα σε απομακρυσμένες θέσεις σε σχέση με την κατοικία των δικών τους, αφαιρεί από αυτές και την δυνατότητα βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον.

Σημαντικά εμπόδια στη συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις περιλαμβάνουν ανεπαρκείς πολιτικές και νομοθεσία για τη διασφάλιση της συμμετοχής τους και η ύπαρξη και διάδοση του συνδρόμου της γυάλινης οροφής που παρέχει προνόμια συγκεκριμένων κριτηρίων για πρόοδο των ανδρών χωρίς τα κριτήρια αυτά να ανταποκρίνονται στην ικανότητα τους. Οι γυναίκες στο χώρο εργασίας αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και μορφές διακρίσεων. Αυτά κυμαίνονται από τη σεξουαλική παρενόχληση, την άρνηση άδειας για τη νοσηλεία ενός άρρωστου μωρού και τις απολύσεις όταν οι γυναίκες μείνουν έγκυες, έως τις χαμηλές αμοιβές που δεν αντιστοιχούν με το είδος της εργασίας που κάνουν οι γυναίκες. Η κατάσταση επιδεινώνεται από την έλλειψη τρόπων διοχέτευσης καταγγελιών για αυτά τα προβλήματα και από το γεγονός ότι ο χώρος εργασίας είναι ένας τομέας που παραδοσιακά κυριαρχείται από άντρες, ειδικά σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα. (Reynolds, 2002).

Στην Ελλάδα και ειδικά στο Δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υπάρχει διαχωρισμός στην δυνατότητα κατάληψης διευθυντικής θέσης από γυναίκες. Λόγω του συστήματος εξέλιξης και της επιλογής των διευθυντών με κριτήρια υπηρεσίας και ικανοτήτων, δεν θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι άνδρες διευθυντές από ότι γυναίκες τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πιθανή δυνατότητα που είχαν οι εκπαιδευτικοί πριν την οικονομική κρίση τους 2010 και ειδικά οι γυναίκες να βγαίνουν στην

σύνταξη με λίγα χρόνια εργασίας, ειδικά όταν είχαν ανήλικα παιδιά, ίσως αιτιολογεί το γεγονός των μικρότερων ποσοστών γυναικών που ανέρχονται σε διευθυντικές θέσεις.

Δεν υπάρχουν ασφαλή στοιχεία, εκτός ίσως από μερικά στατιστικά στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ, όπου να εμφανίζουν πριν το 2010 τα ποσοστά των γυναικών που έβγαιναν γρηγορότερα από τους άνδρες στην σύνταξη.

Στο χώρο της εκπαίδευσης ο καθαρά εκτελεστικός/διαχειριστικός ρόλος των διευθυντών/τριών και ο περιορισμός σε έναν ελεγκτικό, αλλά και προωθητικό ρόλο της εκάστοτε κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής των υψηλόβαθμων διοικητικών στελεχών και η παντελής έλλειψη δημιουργικότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών, παρουσιάζει τη διοίκηση ως μία μη ελκυστική δραστηριότητα για πολλές γυναίκες. Ένας ακόμα λόγος για την απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοίκηση, αποτελεί το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία στην τάξη, την επαφή με τους/τις μαθητές/τριες, καθώς επίσης και για τη συνεργατικότητα και την αλληλεγγύη με τους/τις συναδέλφους τους, παρά για την ενασχόλησή τους με οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα που απασχολούν συνήθως τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Ένας άλλος λόγος που στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, οι άνδρες αναλαμβάνουν τις περισσότερες θέσεις είναι και η ενασχόληση τους με πολιτικό-συνδικαλιστικά κινήματα, η ανάπτυξη σχέσεων μέσα από δίκτυα και γνωριμίες, τομείς στους οποίους οι γυναίκες έχουν μικρή παρουσία. Αποτέλεσμα αυτών των σχέσεων, είναι να προτιμούνται οι άνδρες λόγω αυτών των σχέσεων και των γνωριμιών, από τις ανώτερες επιτροπές αξιολόγησης και επιλογής, στις οποίες και εκεί κυριαρχούνται από άνδρες. Αυτή η κατάσταση είναι ανεπίσημη, δεν μπορεί δηλαδή να αποδειχθεί και αφορά όλο το αξιοκρατικό σύστημα τη χώρας σε όλους σχεδόν τους τομείς.

3.1.2 Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής

Η γυάλινη οροφή⁵ είναι μια μεταφορά που αναφέρεται σε ένα τεχνητό εμπόδιο που εμποδίζει τις γυναίκες και σε πιο ευρεία έννοια τις μειονότητες γενικά να προωθηθούν σε διευθυντικές θέσεις σε έναν οργανισμό ή σε μια επιχείρηση. Η φράση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες όταν προσπαθούν να μεταβούν σε υψηλότερους ρόλους σε μια ιεραρχία που κυριαρχείται από άντρες. Τα εμπόδια είναι τις περισσότερες φορές

⁵ <https://www.investopedia.com/terms/g/glass-ceiling.asp> what is the Glass Ceiling? (Ανάκτηση 25.10.2020).

άγραφοι νόμοι, προκαταλήψεις, εμμονές, κουλτούρα αντιμετώπισης, πράγμα που σημαίνει ότι οι γυναίκες είναι πιθανότερο να περιοριστούν από την πρόοδο μέσω αυτών των κανόνων και των σιωπηρών προκαταλήψεων παρά από καθορισμένες εταιρικές πολιτικές ή από τις ίδιες τις ικανότητές τους.

Είναι δυνατόν λοιπόν οι γυναίκες στην εργασιακή τους πορεία να αντιμετωπίσουν τη λεγόμενη «γυάλινη οροφή», το «αόρατο εμπόδιο» στην επαγγελματική ανέλιξη, που τις εμποδίζει, λόγω των στερεοτυπικών διακρίσεων, να εξελιχθούν σε ανώτερες διοικητικές θέσεις. Και το χειρότερο είναι ότι όλο αυτό λειτουργεί ανεπαίσθητα και όσοι εμπλέκονται δεν έχουν επίγνωση και δεν συνειδητοποιούν τη σημαντικότητα των πράξεών τους (Goodman et al, 2003; Stockdale & Crosby, 2004).

Τα φαινόμενο στην γυάλινη οροφή μπορεί να έχει να κάνει κυρίως με τις αντιλήψεις των ανδρών και γενικά με τις αντιλήψεις αρσενικό – θηλυκό στην Δύση και στον ανεπτυγμένο κόσμο, αλλά σε πολλά άλλα μέρη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας της περιοχής ή του κράτους.

Η «γυάλινη οροφή» δεν έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και πολλές φορές είναι παραπλανητική, αφού τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες δεν καθορίζονται από συγκεκριμένες ενέργειες ή κανόνες αλλά από μια στερεότυπη μορφή αντιμετώπισής τους. Ένας μεγάλος αριθμός γυναικών σταματάει στα διάφορα επίπεδα ανέλιξης προς την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας.

Για να σπάσει το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» χρειάζεται η στήριξη των γυναικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη να είναι και κατοχυρωμένη από τη νομοθεσία του κάθε κράτους. Στην Ελλάδα η ισότητα των δύο φύλων είναι νομικά κατοχυρωμένη. Αλλά αυτό μπορεί να ειπωθεί μόνο για τον Δημόσιο τομέα και φυσικά για το Δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στον ιδιωτικό τομέα, όπου η εξέλιξη του μισθού αποτελεί επιλογή των εκάστοτε εταιρειών και οργανισμών ακόμη και στα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, προτιμούνται οι άνδρες για τις ανώτερες θέσεις, καθώς εκτός των άλλων ιδιοτήτων, θεωρείται ότι δεν έχουν τις υποχρεώσεις που έχει μια γυναίκα (εγκυμοσύνη, μητρότητα, μεγάλωμα παιδιών). Το δημόσιο μπορεί και καλύπτει τις γυναίκες όταν λείπουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα από την εργασία τους, αλλά στον ιδιωτικό τομέα αυτό δεν γίνεται αποδεκτό.

Οι απαιτήσεις των θέσεων ηγεσίας είναι μερικές φορές πολύ μεγάλες κυρίως από άποψη χρόνου που πρέπει να ξοδεύουν οι διευθυντές πέρα από κάθε ωράριο και αργίες, κάνοντας ανέφικτη πολλές φορές την συμμετοχή γυναικών σε τέτοιες θέσεις, καθώς θα

σήμαινε την εγκατάλειψη των υποχρεώσεων της μητρότητας και των οικογενειακών υποχρεώσεων. Για να διεκδικήσουν τέτοιες θέσεις οι γυναίκες πρέπει να μπορούν να συνδυάσουν δουλειά και οικογένεια, καθώς υπάρχει και ο χρόνος της εξέλιξης που απαιτείται για να φθάσει κάποιος σε ηγετικές θέσεις. (Γαλατά, κ.α, 2017).

3.1.2.1 Συναφείς έρευνες

Σύμφωνα με την Διεθνή Έρευνα Διδασκαλίας και Μάθησης του ΟΟΣΑ - OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS), το οποίο εξετάζει βασικά ζητήματα πολιτικής όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, πρακτικές διδασκαλίας, πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών και ηγεσία σχολείου, δεδομένου του σημαντικού χάσματος μεταξύ των φύλων στην κατανομή των εκπαιδευτικών σε όλες τις χώρες του TALIS, είναι ενδιαφέρουσα η σύγκριση με την κατανομή των φύλων μεταξύ των διευθυντών του σχολείου, καθώς αυτή παρέχει πληροφορίες για θέματα ισότητας των φύλων στις ευκαιρίες ανώτερης διοίκησης και προαγωγής. Κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες του TALIS, το 45% των διευθυντών του σχολείου ήταν γυναίκες σε σύγκριση με το 70% των εκπαιδευτικών που ήταν γυναίκες. Ενώ τα δεδομένα του TALIS δεν επιτρέπουν τον εντοπισμό της πηγής αυτής της ασυμφωνίας, φαίνεται σαφές ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανεβαίνουν πολύ πιο εύκολα τη σταδιοδρομία για να γίνουν διευθυντές του σχολείου. Υπό αυτήν την έννοια, μια «γυάλινη οροφή» μπορεί να υπάρχει στις περισσότερες χώρες TALIS, και ιδίως στην Αυστρία, το Βέλγιο, την Ιρλανδία, την Ιταλία, την Κορέα, τη Λιθουανία, την Πορτογαλία και την Τουρκία, όπου το ποσοστό των γυναικών διευθυντών σχολείων είναι περίπου 30% πολύ κάτω από το ποσοστό των γυναικών δασκάλων. (OECD, 2009).

Οι Oplatka και Hertz-Lazarowitz (2006) αναφέρουν στην μελέτη τους για τις γυναίκες που προσπαθούν να αναρριχηθούν σε ηγετικές θέσεις στην Μέση Ανατολή. Για παράδειγμα στον τομέα της εκπαίδευσης, οι γυναίκες πρέπει να κινητοποιήσουν διαφορετικούς τύπους πόρων για να εισέλθουν σε θέσεις ηγεσίας, ανάλογα με το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν. Στην αραβική εκπαίδευση, για παράδειγμα, οι γυναίκες ηγέτες είναι σπάνιες. Πρέπει να διαθέτουν έναν συνδυασμό υψηλών προσωπικών, πολιτικών και οικογενειακών πόρων για να ξεπεράσουν τα κοινωνικά εμπόδια που τους εμποδίζουν να ανέβουν σε ηγετικές θέσεις ακόμη και στον εκπαιδευτικό τομέα, καθώς στις επιχειρήσεις είναι εξαιρετικά σπάνιο. Στην εβραϊκή κοσμική δημόσια εκπαίδευση, οι πολιτικοί πόροι είναι επίσης ένα πλεονέκτημα, αλλά οι γυναίκες βασίζονται κυρίως στις προσωπικές τους μορφωτικές επενδύσεις και ικανότητες. Έχουν λιγότερα εμπόδια στο να καταλάβουν κάποια ηγετική θέση όταν έχουν τα

ανάλογα προσόντα. Για αυτές, το γυάλινο ανώτατο όριο είναι πολύ χαμηλότερο από ότι στις γυναίκες με αραβική καταγωγή. Οι γυναίκες στο Ισραήλ όμως αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και έχουν ελάχιστες ηγετικές θέσεις σε εβραϊκά θρησκευτικά δημόσια σχολεία. Όπως γίνεται κατανοητό ενώ οι γυναίκες στο Ισραήλ δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στον χώρο εργασίας και ειδικά στην εκπαίδευση, υπάρχει μια γυάλινη οροφή που δεν μπορούν να υπερβούν στα θρησκευτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα που φημίζονται για τον συντηρητισμό τους. (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006).

Στα εβραϊκά κοσμικά δημόσια σχολεία, όπου οι γυναίκες συνθέτουν μια κρίσιμη μάζα, είναι αρκετά εξουσιοδοτημένες να αμφισβητούν την υπάρχουσα διάρθρωση του φύλου και την ανδρική ηγεμονία. Επιπλέον, αυτές οι γυναίκες αποκτούν επίσης εξωτερική υποστήριξη και νομιμοποίηση από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που προσπαθεί να προωθήσει την ισότητα των φύλων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γυναίκες υιοθετούν ευκολότερα ένα γυναικείο στυλ ηγεσίας στα σχολεία και είναι περισσότερο σε θέση να επηρεάσουν τις σχέσεις μεταξύ των φύλων στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006).

Οι αφρικανικές κοινωνίες συνεχίζουν σε μεγάλο βαθμό να αποθαρρύνουν τις γυναίκες, από το να επιδιώκουν ηγετικές θέσεις και η περιθωριοποιημένη τους θέση εξακολουθεί να αποτελεί κοινό φαινόμενο στην Αφρική. Οι διακρίσεις όπως το φύλο του ανθρώπου δημιουργείται πολιτιστικά από την κοινωνία, αν και οι περισσότερες κυβερνήσεις και πολιτικά κόμματα έχουν καταστατικά που εκφράζουν ρητά την έννοια της ισότητας των φύλων στα μανιφέστα και το σύνταγμά τους. Οι γυναίκες είναι γνωστές για την τεράστια συμβολή τους στην κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη, αλλά έχουν ελάχιστη συμβολή σε ηγετικές θέσεις ακόμη και στην εκπαίδευση. (Barmao, 2013).

3.2 Ομοιότητες και διαφορές στα χαρακτηριστικά και στο στυλ διοίκησης των δύο φύλων

3.2.1 Χαρακτηριστικά και στυλ διοίκησης του γυναικείου φύλου

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα είναι οι βασικοί παράγοντες για την προώθηση ενός εκπαιδευτικού σε θέσεις ηγεσίας. Σε γενικές γραμμές, οι συζητήσεις για την ηγεσία προσφέρουν κάποια μορφή θεωρίας χαρακτηριστικών για να προτείνουν τρόπους ύπαρξης και κατάλληλης χρήσης των οργάνων που θα χρησιμοποιηθούν κάτω από συγκεκριμένα σύνολα περιστάσεων ή πλαισίων. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά είναι: (Curry, 2000).

- Φυσική ζωτικότητα και αντοχή
- Ευφυΐα και κρίση στη δράση
- Προθυμία αποδοχής ευθύνης
- Ικανότητα εργασίας
- Ικανότητα αντιμετώπισης ανθρώπων
- Μετάδοση εμπιστοσύνης
- Ικανότητα στην διαχείριση και κατανομή προτεραιοτήτων
- να διαχειρίζεσαι, να αποφασίζεις και να θέτεις προτεραιότητες
- Προσαρμοστικότητα και ευελιξία προσέγγισης

Ο γυναίκες σε ηγετικές θέσεις χαρακτηρίζονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Λειτουργούν με σταθερό ρυθμό, αλλά με μικρά διαλείμματα προγραμματισμένα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.
- Δεν βλέπουν μη προγραμματισμένες εργασίες και συναντήσεις ως διακοπές.
- Αφιερώνουν χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία τους.
- Προτιμούν συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζουν το χρόνο για να επικοινωνούν
- Διατηρούν ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών τους.
- Επικεντρώνονται στην ουσία της ηγεσίας.
- Βλέπουν τις δικές τους ταυτότητες ως πολύπλοκες και πολύπλευρες.
- Προγραμματίζουν χρόνο για κοινή χρήση πληροφοριών.

Είναι γενικά παραδεκτό πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, στον τρόπο άσκησης της διοίκησης και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες. Κατά την Shakeshaft (1991) οι γυναίκες προωθούν τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, προάγουν τα κίνητρα, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μαζί τους έχουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης εξαιτίας του τρόπου διοίκησης, προωθούν τη συλλογικότητα και γενικότερα προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης.

Κατά τον Eagley & Johnson (1990) η γυναικεία διοίκηση επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα καθώς εμπλέκει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης υπάρχουν καλύτερες επιδόσεις, φιλικότερο σχολικό περιβάλλον και ελαχιστοποιείται ο παράγοντας βία. Γενικά οι γυναίκες χειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά τους και ειδικά το θυμό τους και αυτό οδηγεί σε καλύτερο χειρισμό και επίλυση των ενδεχόμενων προβλημάτων. Τέλος επιδιώκουν φιλικό κλίμα στο σημαντικό για αυτές τρίπτυχο, εκπαιδευτικοί-παιδιά-γονείς.

Αντίθετα πάντως η Coleman (2004) επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο στυλ ηγεσίας μεταξύ ανδρών γυναικών και υποστηρίζει ότι γενικά όλοι, ανεξαρτήτως φύλου, τείνουν να υιοθετήσουν ένα πιο σκληρό ύφος ηγεσίας.

Σύμφωνα με την Kruger (2008) το όραμα των γυναικών-Διευθυντριών προσανατολίζεται περισσότερο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, από ότι το όραμα των ανδρών-Διευθυντών. Επίσης οι γυναίκες-Διευθύντριες συμμετέχουν περισσότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου τους, τόσο λειτουργικά (διδασκική διοίκηση) όσο και στρατηγικά (στρατηγική, εκπαιδευτική διοίκηση), σε σχέση με τους άνδρες-Διευθυντές.

Γενικά διαφαίνεται ότι οι γυναίκες-Διευθύντριες επικεντρώνονται περισσότερο στη διδασκαλία και την εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους άνδρες-Διευθυντές που ασχολούνται περισσότερο με θέματα διοίκησης και εξωτερικές επαφές.

3.2.2 Χαρακτηριστικά και στυλ διοίκησης του ανδρικού φύλου

Η ιδέα ότι η αρρενωπότητα είναι απαραίτητη για την καθοδήγηση και την ηγεσία αμφισβητείται ως μέρος των κοινωνικά κατασκευασμένων διακρίσεων που εκτιμούν τους άντρες και τις γυναίκες διαφορετικά και άνισα. Η μακροχρόνια επίσης ενασχόληση των ανδρών με τις πολεμικές τέχνες και τις συγκρούσεις, η συμμετοχή τους σε εργασίες που απαιτούσαν μυϊκή δύναμη και η αποκλειστική ανάληψη πολιτικών ηγεσιών για χιλιάδες χρόνια σε συνάρτηση με πολιτιστικά και θρησκευτικά έθιμα τους καθιέρωσαν στο ρόλο του ηγέτη, ακόμη και όταν δεν είχαν τις απαραίτητες ικανότητες για να βρίσκονται σε αυτές τις θέσεις.

Αντίθετα βέβαια με όσα είναι κοινά αποδεκτά, «η ουσιαστική βιολογική φύση των γυναικών εγγυάται ότι οι γυναίκες έχουν ένα πλεονέκτημα στο ρόλο του ηγέτη. Είναι ιδιαίτερα υπεύθυνες για τις κοινωνικές ευθύνες τους. Συμμετέχουν τακτικά σε διαδικασίες που σχετίζονται με εργασίες και συναλλαγές που είναι πιο κατάλληλες για τις νέες εταιρικές

κουλτούρες. Η σύγκριση που κάνει ο Helgesen είναι μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ξεκινά με τα ακόλουθα ευρήματα του σχετικά με τους άνδρες: (Helgesen, 1990)

- Δουλεύουν με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας.
- Οι μέρες τους χαρακτηρίζονται από διακοπές, ασυνέχεια και κατακερματισμό.
- Διαθέτουν λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία τους.
- Διατηρούν ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με ανθρώπους εκτός των οργανώσεων τους. Βυθισμένοι στην καθημερινή ενασχόληση τους, δεν έχουν χρόνο για προβληματισμό και νέες ιδέες.
- Έχουν δυσκολία στην ανταλλαγή πληροφοριών.

Σύμφωνα με την Kruger (2008), οι άνδρες διευθυντές περνούν περισσότερο χρόνο και δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα διοικητικά καθήκοντα και τις εξωτερικές επαφές. Το ύψος διοίκησης τους προσανατολίζεται περισσότερο στη διοίκηση και λιγότερο σε εκπαιδευτικά και διδακτικά ζητήματα. Επίσης η απόφαση ενός άνδρα για διευθυντική θέση τείνει να αποδίδεται περισσότερο στον μισθό. Οι ίδιοι οι άνδρες διευθυντές κρίνουν τον εαυτό τους περισσότερο ικανό σε οικονομικά και διοικητικά ζητήματα και λιγότερο ικανό σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την οργάνωση του σχολείου, με τους μαθητές και την εσωτερική επικοινωνία. Επιπλέον οι άνδρες διευθυντές βαθμολογήθηκαν υψηλότερα στην ενεργητική και παθητική διοίκηση, που δίνει το δικαίωμα στους υπαλλήλους να ελέγχουν οι ίδιοι τη δουλειά τους και οι οποία είναι μια διοίκηση μη παρεμβατική. Γενικά οι άνδρες διευθυντές λέγεται ότι είναι ανεξάρτητοι, ανταγωνιστικοί, ενεργητικοί, λογικοί, σίγουροι για τον εαυτό τους, επιθετικοί, κυρίαρχοι και δυνατοί. Αυτές είναι μερικές από τις στερεοτυπικές προσδοκίες αυτών ως διευθυντών. Επίσης φαίνεται ότι ακόμα και σε εκπαιδευτικές μονάδες που αποτελούνταν από πολλές γυναίκες, υπήρχε η προτίμηση ο διευθυντής να είναι άνδρας. Τέλος οι άνδρες διευθυντές φαίνεται να έχουν περισσότερη ελευθερία να υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους διοίκησης χωρίς να προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις.

3.2.3 Ομοιότητες και διαφορές

Οι άνθρωποι έχουν πολύ ατομικά στυλ ηγεσίας, ανεξάρτητα από το φύλο. Δεν συνδέεται τόσο πολύ με το φύλο τους όσο συνδέεται με την προσωπικότητά τους. Ωστόσο, ορισμένοι

ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που είναι λιγότερο πιθανό να έχουν οι άνδρες.

Σύμφωνα με την Curry (2000) η προσέγγιση της ηγεσίας με σύγκριση ανδρών και γυναικών ή η περιγραφή των διαφορών μεταξύ των φύλων είναι μια πρόσφατη εξέλιξη στη διεθνή βιβλιογραφία, που προκύπτει από την αύξηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις σε οργανώσεις τις τελευταίες δεκαετίες. Μέχρι πρόσφατα οι γυναίκες που κατείχαν θέσεις ηγεσίας δεν είχαν προβλεφθεί σε συζητήσεις και έρευνες σχετικά με την ηγεσία, παρόλο που ήταν πάντα σε θέσεις ηγεσίας έστω και σε μικρό ποσοστό. Η έλλειψη μελετών και στοιχείων γυναικών ηγετών πιθανότατα προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητές τους αντιμετωπιζόνταν όλα αυτά τα χρόνια από το ανδροκρατούμενο περιβάλλον. Οι έρευνες επίσης προσανατολιζόταν στο ποιος μπορεί να θεωρηθεί ηγέτης και ποιος μπορεί να ηγηθεί. Ακόμη και οι δυτικές παραδόσεις μέχρι πρόσφατα αποδέχονταν ότι οι άνδρες οδηγούν και κατευθύνουν και οι γυναίκες διαχειρίζονται πρώτα στην οικογενειακή δομή και έπειτα στις οργανωτικές ή εξωτερικές δομές. Αυτή η παραδοχή ενισχύθηκε με τη σύνδεση των ανδρικών χαρακτηριστικών, με τους ηγετικούς ρόλους και λειτουργίες. Αντίθετα, τα θηλυκά χαρακτηριστικά, έχουν συσχετιστεί με αναποτελεσματική ηγεσία και σε ένα περιορισμένο φάσμα κοινωνικών δομών, αυτές που ιστορικά ορίζονται ως το περιβάλλον των γυναικών.

Συχνά, μία από τις μεγάλες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών που ομαδοποιείται ανάλογα με το φύλο, είναι η αυτό-αντίληψη και η αυτοπεποίθησή τους. Οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να είναι πιο σκληρές στον εαυτό τους και τείνουν να βιώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ενώ μπορεί να αισθάνονται ανεπιθύμητες για την ηγετική τους θέση. Έτσι, ενώ πολλές γυναίκες σκέφτονται, ότι δεν είναι αρκετά καλές για τη θέση ηγεσίας που αναλαμβάνουν, οι άντρες είναι πιο πιθανό να υπερβάλλουν στην αυτοπεποίθησή τους. Οι άντρες είναι πιο πιθανό να σκέφτονται τον εαυτό τους και να έχουν πείσει τον εαυτό τους ότι ναι μπορώ να το κάνω αυτό. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι άνδρες μπορεί να είναι πιο άνετοι όταν υποβάλλουν αίτηση για ηγετική θέση. Είναι σίγουροι ότι μπορούν να κάνουν τη δουλειά και μπορούν εύκολα να μάθουν ότι δεν γνωρίζουν ακόμη. (Friedman & Marshall, 2004).

Βέβαια σύμφωνα με τον Ross (1994), οι γυναίκες υπερέχουν των ανδρών στην αυτό-αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, πράγμα που ο ερευνητής αποδίδει σε πολιτισμικά στερεότυπα, σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που θεωρείται «γυναικείο».

Οι διαφορές μπορούν να εξηγηθούν από τις ανάγκες επιβίωσης των γυναικών μέσα σε οργανισμούς, επιχειρήσεις αλλά και περιβάλλοντα πολιτισμών που δεν είναι πάντα φιλόξενοι γι' αυτές. Επίσης, η κοινωνικοποίηση των γυναικών λειτουργεί υπέρ τους σε αυτήν την περίπτωση, αφού η ηγεσία είναι μια διαδικασία που ασχολείται κατά βάση με ανθρώπους. Οι εμπειρίες τους ως παιδιά, στο σχολείο και ως γονείς περιγράφονται ως προετοιμασία για τους ηγετικούς τους ρόλους. (Curry, 2000).

Αν και οι διαφορές στις εμπειρίες προσανατολισμού ανδρών και γυναικών ή στην κοινωνικοποίηση των δύο φύλων πιστεύεται ότι έχουν αποτέλεσμα, η έκταση του αποτελέσματος δεν είναι πάντα σαφής. Επιπλέον, αυτές οι επιρροές γίνονται πιο περίπλοκες όταν βρίσκονται μέσα σε αποκλίνουσες οικογενειακές, περιφερειακές και πολιτιστικές, θρησκευτικές και εθνικές κουλτούρες. Η χρήση των εννοιών για τις διαφορές στην ηγεσία, της ισότητας και των σχετιζόμενων με την εργασία στοιχείων μεταξύ των δύο φύλων συνεχίζουν να αποτελούν αντικείμενο συζητήσεων και μελετών για την ηγεσία.

Η βιολογική βάση για διαφορές μεταξύ των φύλων γίνεται ολοένα και πιο φανερή τα τελευταία χρόνια. Στον εκπαιδευτικό τομέα και στην σχολική διοίκηση αντί να γίνεται διαμάχη για τις διαφορές ανδρών και γυναικών, πρέπει να αναγνωριστούν οι διαφορές μεταξύ της γυναικείας και της αντρικής διοίκησης, θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να εκμεταλλευτεί τις διαφορές για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη σχολική διοίκηση. Αυτό αρχίζει να γίνεται ολοένα και πιο απαραίτητο τώρα που η δουλειά του διευθυντή γίνεται συνεχώς πιο περίπλοκη. Οι άντρες και οι γυναίκες που εργάζονται μαζί έχουν ένα ευρύτερο φάσμα εναλλακτικών στρατηγικών στη διάθεσή τους, παρά όταν εργάζονται μόνοι τους, δημιουργώντας την προϋπόθεση για ανάμεικτες ομάδες. Μια μείξη αρσενικών και θηλυκών στοιχείων στη διοίκηση του σχολείου, οδηγεί σε ένα ευρύτερο ρεπερτόριο συμπεριφοράς και κατά συνέπεια, σε πιο ευέλικτη δράση. (Krüger, 2008).

Επωφελούμενοι από τις διαφορές μεταξύ των φύλων σε ομάδες μεικτής διαχείρισης

Σε άρθρο της η Krüger (2008) επεξηγεί τη διασύνδεση των βιολογικών διαφορών των φύλων (sex) με τις διαφορές του γένους (gender) στη διοίκηση του σχολείου. Ο διάλογος μεταξύ των ακαδημαϊκών για τις επιπτώσεις της βιολογικά βασισμένης σκέψης για τη διοίκηση του σχολείου με βάση το γένος θα μπορούσε να επωφεληθεί από αυτό. Πέρα από τη δημιουργία θεωρίας, αυτή η νέα γνώση θα μπορούσε επίσης να οδηγήσει σε μια μάχη για αύξηση του ποσοστού των γυναικών που ασκούν διοίκηση στα σχολεία διεθνώς. Μια τέτοια αύξηση δε θα προωθήσει μόνο τη χειραφέτηση των γυναικών, αλλά, θα

δημιουργήσει επίσης μια κατάσταση στην οποία τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν από τις μεικτές, ως προς το γένος, ομάδες.

Η κατανόηση και η αποδοχή βιολογικών διαφορών μεταξύ των φύλων θα μπορούσε να μας οδηγήσει να καταλάβουμε επιτέλους το γεγονός ότι οι άνδρες και οι γυναίκες συμπληρώνουν οι μεν τους δε στους τρόπους διοίκησης και στις προτιμήσεις για συγκεκριμένα διοικητικά καθήκοντα και ότι, κατά συνέπεια, μπορούν να επιτύχουν περισσότερο μαζί από ότι ο καθένας μόνος του. Θα πρέπει μάλλον να γιορτάζουμε τις διαφορές, αντί να διαπληκτιζόμαστε για αυτές. Καθώς έγραψε ο Baron-Cohen (2003), αναφερόμενος στη θεωρία του περί εν συναίσθησης - συστηματοποίησης: η κοινωνία χρειάζεται και τους δυο κύριους τύπους εγκεφάλου. (Krüger, 2008).

B. Ερευνητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο . ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης απέναντι στις γυναίκες διευθύντριες των σχολικών μονάδων τους και συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο το φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο του διευθυντή και τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με την εργασιακή αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως προς το φύλο τους, τους λόγους υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντική θέση και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Ερευνητικά ερωτήματα :

1. Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση στη σχολική μονάδα που υπηρετεί;
2. Ποια χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διοίκησης αναδεικνύονται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες;
3. Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο ως προς τον τρόπο διοίκησης μιας Α/θμιας σχολικής μονάδας και ότι το φύλο σχετίζεται με την αποτελεσματική διοίκηση;
4. Κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του «γυναικείου» και του «αντρικού» στυλ διοίκησης;
5. Σε ποιο βαθμό , κατά την άποψη των συμμετεχόντων, οι γυναίκες διευθύντριες των σχολικών μονάδων που υπηρετούν διαθέτουν αυτά τα «γυναικεία» χαρακτηριστικά;
6. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν στην υπο-εκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση;

4.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς είναι συνυφασμένη με τους με τους κύριους σκοπούς της μεθοδολογίας της έρευνας, που συνίσταται στην αναζήτηση και αποκάλυψη των στοιχείων που απαντούν στα ερωτήματα με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων. Η συστηματική έρευνα σε οποιοδήποτε πεδίο έρευνας περιλαμβάνει δύο βασικές λειτουργίες. Το πρώτο είναι η παρατήρηση, μέτρηση και καταγραφή πληροφοριών δηλαδή η

συλλογή δεδομένων. Το δεύτερο είναι η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή επιστημονικά αποτελέσματα. (Gray et al., 1995)

Η επιλογή μιας ερευνητικής προσέγγισης βασίζεται επίσης στη φύση του ερευνητικού προβλήματος ή του ζητήματος που αντιμετωπίζεται, στις προσωπικές εμπειρίες των ερευνητών και στο κοινό της μελέτης. (Creswell, 2013).

Η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας του ερευνητή, οι οποίες αφορούν στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της έρευνας του.

Οι επιστημονικές έρευνες διακρίνονται σε 3 κατηγορίες, τις ποσοτικές, τις ποιοτικές και τις μεικτές. Οι τρεις κατηγορίες ή προσεγγίσεις δεν είναι τόσο διακριτές όσο εμφανίζονται καθώς μια μελέτη τείνει να είναι πιο ποιοτική από ποσοτική ή αντίστροφα. Η έρευνα μεικτών μεθόδων βρίσκεται στο μέσο αυτών των προσεγγίσεων, επειδή ενσωματώνει στοιχεία τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών προσεγγίσεων. Συχνά, η διάκριση μεταξύ ποιοτικής έρευνας και ποσοτικής έρευνας πλαισιώνεται από τη χρήση λέξεων (ποιοτικών) και όχι αριθμών (ποσοτικών) ή με τη χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου (ποσοτικές υποθέσεις) αντί για ανοιχτές ερωτήσεις (ερωτήσεις ποιοτικής συνέντευξης). (Creswell, 2013).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Η ποσοτική έρευνα είναι βασισμένη σε αριθμητικά στοιχεία και παρέχει δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η εξήγηση των ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός συμβάντος με βάση το «παράδειγμα»: αίτιο-αιτιατό, αίτιο-αποτέλεσμα. Βασικό εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η γλώσσα των μαθηματικών. (Ισαρη & Πούρκος 2015).

Τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιούν αριθμούς για να περιγράψουν την έρευνα. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτών των δεδομένων είναι ότι μπορούν να τροφοδοτηθούν σε έναν υπολογιστή όπου μπορούν να υπολογιστούν, να αποθηκευτούν και να αναλυθούν. Η χρήση αριθμητικών ποσοτικών ερευνών καθιστά πιο πιθανό οι μελέτες να μπορούν να αναπαράγουν και άλλα αποτελέσματα της ερευνητικής έρευνας επειδή επαναλαμβάνουν μέχρι στιγμής τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων που γεννούν τις παρατηρήσεις. Στην ποσοτική έρευνα δεν ενδιαφέρει η υποκειμενική ανταπόκριση που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς προσεγγίζονται σαν να ήταν αντικείμενα όπως γίνεται με τις έρευνες στις φυσικές επιστήμες. Η ποσοτική έρευνα, πέραν της αμεσότητας, της αντικειμενικότητας και της γρήγορης ανάλυσης

των δεδομένων, έχει την δυνατότητα να ενσωματωθούν σε αυτή και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως και συλλογή ποιοτικών δεδομένων. (Gray et al., 1995)

Η ποσοτική μέθοδος είναι συνδεδεμένη με το θετικιστικό παράδειγμα για αντικειμενική έρευνα, με την αυστηρή μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, απαλλαγμένη από κάθε διαστρέβλωση που πιθανόν να επιφέρει η εμπλοκή ενός ερευνητή με το ερευνητικό αντικείμενο. Η ποσοτική έρευνα είναι ένα πολύ διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο μπορεί να παραδοθεί και να συμπληρωθεί με ή χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Με τα ερωτηματολόγια συλλέγονται δεδομένα ζητώντας από τους ερωτώμενους να απαντήσουν στο ίδιο ακριβώς σύνολο ερωτήσεων. Επιπλέον παρέχει τα πλεονεκτήματα, ότι είναι οικονομικότερο, μπορεί να αποσταλεί σε μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, ειδικά εάν δεν είναι ο ερευνητής την ώρα που απαντούν, είναι πιο αντικειμενικό εάν δεν περιέχει προσωπικά στοιχεία, καθώς οι άνθρωποι απαντάνε πιο αντικειμενικά όταν απαντάνε ανώνυμα, οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι και ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις. (Cohen & Manion , 2000).

4.3 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 120 ενεργοί εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες της Α/θμιας δημοτικής εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Η επιλογή έγινε βάση της βολικής δειγματοληψίας. Τα σχολεία αφορούσαν αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, έτσι ώστε να αντιπροσωπεύεται όλη η Περιφερειακή Ενότητα. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο, ώστε να υπάρχει ένα ικανός αριθμός απαντήσεων προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Ο ηλεκτρονικός τρόπος επιλέχθηκε ως απαραίτητος και λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της εποχής, εξαιτίας του επιβαρυσμένου επιδημιολογικού φορτίου, λόγω του COVID19.

Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες άνω των 51 ετών με σπουδές στο παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών κατέχουν μόνιμη θέση στην σχολική μονάδα που εργάζονται την παρούσα στιγμή, ενώ έχουν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο όπου περιέχει 4 ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, την αποτελεσματικότητα των διευθυντών γενικότερα τόσο και ανάλογα το φύλο τους, την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην

σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς και την άποψη των ερωτηθέντων για την επαγγελματική εξέλιξη. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου και η δεύτερη ενότητα περιέχει 20 ερωτήσεις πενταψήφιας κλίμακας Likert και 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ακόμα, η τρίτη ενότητα περιέχει 23 ερωτήσεις πενταψήφιας κλίμακας Likert και τέλος, η τέταρτη ενότητα περιέχει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

4.4.1 Έλεγχος Αξιοπιστίας Cronbach

Η έννοια της αξιοπιστίας αφορά τη συνέπεια ενός συνόλου μεταβλητών απέναντι σε αυτό που πρόκειται να μετρήσει. Η αξιοπιστία αναφέρεται στο συσχετισμό μίας μεταβλητής ή ενός παράγοντα, ή ενός μοντέλου με κάτι το υποθετικό το οποίο μετρά αληθινά εκείνο το οποίο επιθυμείται να μετρηθεί (Cronbach, 1951). Συνήθως όμως το αληθινό μοντέλο δεν είναι εύκολα διαθέσιμο. Η αξιοπιστία συνηθίζεται λοιπόν να υπολογίζεται από τον υψηλό συσχετισμό μεταξύ των μεταβλητών μέσω ποικίλων δεικτών αξιοπιστίας. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας αποτελούν μορφές συντελεστών συσχετισμού, ενώ συγχρόνως αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές έννοιες της αξιοπιστίας, που στα πλαίσια εκπόνησης μίας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότερο του ενός.

Ο δείκτης Cronbach alpha αποτελεί έναν ευρέως χρησιμοποιούμενο δείκτη, από τους δείκτες αξιοπιστίας που υπάρχουν στη βιβλιογραφία και είναι αποδεκτό ότι η τιμή του πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,7 (Cronbach, 1951). Βέβαια, αρκετοί ερευνητές επιτρέπουν μικρότερη τιμή της τάξεως του 0,6 (DeVellis, 1991), ενώ κάποιοι άλλοι επιμένουν σε μία αυστηρότερη τιμή της τάξεως του 0,8 (Hatcher, 1994). Ο δείκτης Cronbach alpha μπορεί να ερμηνευθεί σαν το εκατοστιαίο ποσοστό, το οποίο εξηγεί τον παράγοντα που χρησιμοποιεί έναν υποθετικό παράγοντα ο οποίος περιλαμβάνει κάθε πιθανή μεταβλητή. (Cronbach, 1951).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha βρέθηκε για όλο το ερωτηματολόγιο 0,89 (Πίνακας VII). Όσον αφορά την αξιοπιστία των 3 ενοτήτων ερωτήσεων που μετρούν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή και τη συσχέτιση με το φύλο, την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στη σχολική μονάδα και τις απόψεις των ερωτηθέντων για την επαγγελματική τους εξέλιξη, οι τιμές του δείκτη ήταν κατ' αντιστοιχία 0.710, 0.951 και 0.762, γεγονός που υποδεικνύει πως όλες οι κλίμακες είναι επαρκείς ως προς την αξιοπιστία.

Πίνακας VII

Ολικό ερωτηματολόγιο

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,890 | 50 |

Πίνακας VIII

Δείκτης Cronbah II ενότητας

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,710 | 22 |

Πίνακας IX

Δείκτης Cronbah III ενότητας

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,951 | 23 |

Πίνακας X

Δείκτης Cronbah IV ενότητας

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,762 | 5 |

4.5 Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς μέσω του διαδικτύου λόγω της πανδημίας του Covid-19. Χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο Google form για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου. Κατόπιν συνεννόησε με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης και μέσω αυτών, διαβιβάστηκε στους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Η συμμετοχή τους ήταν άμεση και επαρκής. Το συγκεκριμένο αρχείο εμπεριείχε το ερωτηματολόγιο, οδηγίες για τη συμπλήρωση του και τον χρόνο συμπλήρωσης του, καθώς και διαβεβαίωση για την ανωνυμία των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της έρευνας και παρουσίασης της.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.25 και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Στην περιγραφική στατιστική έγινε χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, για την ανάλυση όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Επίσης, για την κατάλληλη παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και γραφήματα που δημιουργήθηκαν και στα δύο προγράμματα που προαναφέρθηκαν. Τέλος, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test, των μη παραμετρικών Mann-Whitney και Kruskal-Wallis, του ελέγχου Chi-Square και της Cross-tabulations Analysis.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1 Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις γυναίκες διευθύντριες των σχολικών μονάδων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 4 ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, την αποτελεσματικότητα των διευθυντών γενικά αλλά και ειδικά ως προς το φύλο τους, την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην σχολική μονάδα και την άποψη των ερωτηθέντων για τη εξέλιξη τους στον επαγγελματικό χώρο.

5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Σε αυτήν την ενότητα αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 1, παρατίθεται το φύλο των εκπαιδευτικών με το 60.8% να είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 39.2% του δείγματος να αποτελείται από άνδρες.

Πίνακας 1
Φύλο

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Άνδρας | 47 | 39,2 | 39,2 |
| | Γυναίκα | 73 | 60,8 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζεται η ηλικία των ερωτηθέντων. Το 46.7% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας άνω των 51 ετών, το 37.5% είναι ηλικίας από 41 έως 50 ετών, ενώ το 14.2% κυμαίνονται ηλικιακά από 31 έως 40 ετών. Ακόμα, σε μικρότερο ποσοστό που αγγίζει το 1.7%, ανήκουν οι ερωτηθέντες ηλικίας από 23 έως 30 ετών.

Πίνακας 2
Ηλικία

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | 23-30 | 2 | 1,7 | 1,7 |
| | 31-40 | 17 | 14,2 | 15,8 |
| | 41-50 | 45 | 37,5 | 53,3 |
| | Άνω των 51 | 56 | 46,7 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι επαγγελματικές σπουδές των ερωτηθέντων. Το 40.2% των απαντήσεων σχετίζονται με κάποιο παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ, το 23.2% με μεταπτυχιακό δίπλωμα και το 19.5% αναφέρονται στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Ακόμα, το 13.4% των απαντήσεων αναφέρονται στην κατοχή δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ) και το υπόλοιπο 3.7% αγγίζει το διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 3
Επαγγελματικές σπουδές

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Παιδαγωγική Ακαδημία | 32 | 19,5 | 19,5 |
| | Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ | 66 | 40,2 | 59,8 |
| | Μεταπτυχιακό δίπλωμα | 38 | 23,2 | 82,9 |
| | Διδακτορικό δίπλωμα | 6 | 3,7 | 86,6 |
| | Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ) | 22 | 13,4 | 100,0 |

Παρακάτω, στον Πίνακα 4, παρατίθεται το είδος της θέσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Το 89.2% των εκπαιδευτικών κατέχουν μόνιμη θέση στην σχολική μονάδα που ανήκουν, ενώ το 10.8% είναι αναπληρωτές.

Πίνακας 4
Θέση εκπαιδευτικού

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Μόνιμος/η | 107 | 89,2 | 89,2 |
| | Αναπληρωτής/τρια | 13 | 10,8 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, το 40.8% των συμμετεχόντων διαθέτουν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, το 38.3% έχει από 21 έως 30 χρόνια και το 10% έχουν πάνω από 31 χρόνια προϋπηρεσίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας αποτελούν το 5.8% και οι ερωτηθέντες με 1 έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας καταλαμβάνουν το υπόλοιπο 5%.

Πίνακας 5

Χρόνια προϋπηρεσίας

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | 1-5 | 6 | 5,0 | 5,0 |
| | 6-10 | 7 | 5,8 | 10,8 |
| | 11-20 | 49 | 40,8 | 51,7 |
| | 21-30 | 46 | 38,3 | 90,0 |
| | Πάνω από 31 | 12 | 10,0 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

5.1.2 Αποτελεσματικότητα του διευθυντή και η συσχέτιση με το φύλο

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα των διευθυντών σε γενικότερο επίπεδο, αλλά και ως προς το φύλο τους, σύμφωνα πάντα με την κρίση των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις δέχονται τιμές από 1 έως 5 (1- Διαφωνώ, 2- Διαφωνώ αρκετά, 3- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4- Συμφωνώ αρκετά, 5- Συμφωνώ) και η αύξηση του μέσου όρου συνεπάγεται με την αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων με την εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Μεταξύ του «Συμφωνώ αρκετά» και του «Συμφωνώ» με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα (4.67), καθώς και στο ότι διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας (4.56). Επιπλέον, στην ίδια βαθμίδα με τάση προς το πρώτο, εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής επιλύει προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο (4.47) και διαθέτει δεξιότητες που σχετίζονται με την διαχείριση ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων (4.35). Τέλος, οι ερωτηθέντες συμφωνούν αρκετά πως ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδιώκει την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (3.81).

Πίνακας 6

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή

| | Mean | Std. Deviation |
|--|------|----------------|
| Επιλύει προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο | 4,47 | 0,925 |
| Επιδιώκει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών | 3,81 | 0,973 |
| Διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας | 4,56 | 0,658 |
| Διαθέτει δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων | 4,35 | 0,774 |
| Συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα | 4,67 | 0,570 |

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας των ερωτηθέντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών ανάλογα με το φύλο τους. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασίας τους (3.90), ενώ η αποτελεσματικότητα στον τομέα της εργασίας των ανδρών σε διευθυντική θέση (3.43) τοποθετείται ανάμεσα στο «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και στο «Συμφωνώ αρκετά», με τάση προς το πρώτο. Οι ερωτηθέντες έχουν ουδέτερη στάση αναφορικά με το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άνδρες (3.20), πως οι άνδρες διευθυντές είναι συμβουλευτικοί (3.14) και ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυταρχικές

(3.03). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι ως προς το ότι οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο δημοκρατικοί (2.88) και επικοινωνιακοί (2.80) από τις γυναίκες. Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Διαφωνώ αρκετά» και «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες αναφορικά με το ότι οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο δημοκρατικοί από τις γυναίκες (2.68) και αυταρχικοί (2.65).

Πίνακας 7

Αποτελεσματικότητα διευθυντή ως προς το φύλο του

| | Mean | Std. Deviation |
|---|------|----------------|
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους | 3,90 | 0,991 |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άντρες | 3,20 | 1,026 |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυταρχικές | 3,03 | 1,012 |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δημοκρατικές από τους άντρες | 2,68 | 0,900 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο επικοινωνιακοί από τις γυναίκες | 2,80 | 1,082 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους | 3,43 | 1,002 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι συμβουλευτικοί | 3,14 | 0,873 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί | 2,65 | 0,876 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο δημοκρατικοί από τις γυναίκες | 2,88 | 1,063 |

Στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του γυναικείου φύλου. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν αρκετά πως οι γυναίκες έχουν μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης από τους άνδρες (3.76), ενώ μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ αρκετά» με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες σχετικά με το ότι οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις (3.71). Παράλληλα, στην ίδια βαθμίδα με τάση προς το πρώτο, εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (3.40). Ακόμα, ανάμεσα στο «Διαφωνώ αρκετά» και στο «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι συμμετέχοντες σχετικά με το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα ανθρώπινα δίκτυα και στις γνωριμίες που επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις (2.70), καθώς και ότι έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση από τους άνδρες, όσον αφορά τη διοίκηση (2.53). Τέλος, διαφωνούν αρκετά οι ερωτηθέντες σχετικά με το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα τυπικά προσόντα από τους άνδρες (1.87).

Πίνακας 8

Χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών

| | Mean | Std. Deviation |
|--|------|----------------|
| Οι γυναίκες έχουν μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης από τους άνδρες | 3,76 | 1,216 |
| Οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις | 3,71 | 1,133 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα τυπικά προσόντα από τους άντρες | 1,87 | 1,028 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες | 2,53 | 1,230 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων | 3,40 | 1,266 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα ανθρώπινα δίκτυα και στις γνωριμίες που επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις | 2,70 | 1,142 |

Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 9, παρατίθεται το φύλο του διευθυντή των ερωτηθέντων. Το 78.3% του δείγματος έχει άνδρα διευθυντή και το 21.7% των εκπαιδευτικών έχουν γυναίκα διευθύντρια.

Πίνακας 9

Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας

| Valid | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------------|--------------------|
| | | Άνδρας | 94 | 78,3 |
| | Γυναίκα | 26 | 21,7 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

Παρακάτω, στον Πίνακα 10, παρατίθεται η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με εάν το φύλο του διευθυντή παίζει ρόλο στην αποτελεσματικότητα του τρόπου διοίκησης του διευθυντή σε μια πρωτοβάθμια σχολική μονάδα. Το 78.3% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το φύλο δεν παίζει ρόλο στην αποτελεσματικότητα του τρόπου διοίκησης του διευθυντή, ενώ το 21.7% έχει την αντίθετη άποψη.

Πίνακας 10

Θεωρείτε ότι το φύλο του διευθυντή παίζει ρόλο στον αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης μιας Α/θμιας σχολικής μονάδας

| Valid | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------------|--------------------|
| | | Ναι | 26 | 21,7 |
| | Όχι | 94 | 78,3 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

5.1.3 Αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί

Στην παρακάτω ενότητα, παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα των διευθυντών της σχολικής μονάδας των ερωτηθέντων. Οι απαντήσεις παίρνουν τιμές από 1 έως 5 (1- Διαφωνώ, 2- Διαφωνώ αρκετά, 3- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4- Συμφωνώ αρκετά, 5- Συμφωνώ) και η αύξηση του μέσου όρου συνεπάγεται με την αύξηση συμφωνίας των ερωτηθέντων με τον εκάστοτε παράγοντα.

Στον Πίνακα 11, παρατίθεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του διευθυντή στην σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Μεταξύ του «Συμφωνώ αρκετά» και του «Συμφωνώ» με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες σχετικά με το ότι υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή (4.38), πως ο διευθυντής των εκπαιδευτικών είναι υποστηρικτικός και παρακινητικός προς τους εκπαιδευτικούς (4.37) και ότι το σχολικό κλίμα είναι θετικό (4.32). Ακόμα, αρκετή συμφωνία υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ότι στο σχολείο τους υπάρχει συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων (4.23), ο διευθυντής τους διαθέτει ηγετικές δεξιότητες (4.09) και ότι στο σχολείο που εργάζονται υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση (4.05)

Πίνακας 11

Αποτελεσματικότητα διευθυντή στο σχολείο

| | Mean | Std. Deviation |
|--|------|----------------|
| Υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση | 4,05 | 1,068 |
| Ο διευθυντής σας διαθέτει ηγετικές δεξιότητες | 4,09 | 1,092 |
| Ο διευθυντής σας είναι υποστηρικτικός και παρακινητικός προς τους εκπαιδευτικούς | 4,37 | 0,925 |
| Υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή | 4,38 | 0,871 |
| Το σχολικό κλίμα είναι θετικό | 4,32 | 0,926 |
| Υπάρχει συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων | 4,23 | 0,968 |

Στον παρακάτω Πίνακα 12, αναλύονται τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Ανάμεσα στο «Συμφωνώ αρκετά» και στο «Συμφωνώ» με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες σχετικά με το ότι ο διευθυντής τους μεταδίδει εμπιστοσύνη (4.33), ενώ διαθέτει ικανότητα να διαχειρίζεται και να κατανοεί προτεραιότητες (4.26). Ακόμα, οι ερωτηθέντες συμφωνούν αρκετά στο ότι ο διευθυντής τους διαθέτει την ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες (4.24), την ικανότητα της διοίκησης (4.23), αλλά και πως διαθέτει προσαρμοστικότητα και ευελιξία (4.17).

Παράλληλα, οι ερωτηθέντες συμφωνούν αρκετά σχετικά με το ότι ο διευθυντής τους διαθέτει φυσική ζωτικότητα και αντοχή (4.13), προθυμία αποδοχής ευθύνης (4.12) και ευφυΐα και κρίση στη δράση (4.08).

Πίνακας 12

Χαρακτηριστικά που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών

| | Mean | Std. Deviation |
|---|------|----------------|
| Φυσική ζωτικότητα και αντοχή | 4,13 | 1,137 |
| Ευφυΐα και κρίση στη δράση | 4,08 | 1,047 |
| Προθυμία αποδοχής ευθύνης | 4,12 | 1,078 |
| Ικανότητα διοίκησης | 4,23 | 0,932 |
| Μετάδοση εμπιστοσύνης | 4,33 | 0,963 |
| Ικανότητα στην διαχείριση και κατανομή προτεραιοτήτων | 4,26 | 0,948 |
| Ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες | 4,24 | 0,907 |
| Προσαρμοστικότητα και ευελιξία | 4,17 | 1,087 |

Στον Πίνακα 13, παρατίθεται η συμπεριφορά του διευθυντή των ερωτηθέντων. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ιδιαίτερα στο ότι ο διευθυντής τους προτιμά συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζει το χρόνο για να επικοινωνεί (3.88), επικεντρώνεται στην ουσία της ηγεσίας (3.87) και διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών του (3.75). Μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ αρκετά», με τάση προς το δεύτερο, εντάσσονται οι ερωτηθέντες σχετικά με το ότι ο διευθυντής τους λειτουργεί με σταθερό ρυθμό, αλλά με μικρά διαλείμματα προγραμματισμένα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (3.74), ο διευθυντής τους δουλεύει με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας (3.54) και ότι αφιερώνει χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία του (3.51). Μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ αρκετά», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται σχετικά με το ότι ο διευθυντής τους διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με ανθρώπους εκτός των οργανώσεων του (3.43). Ακόμα, οι ερωτηθέντες είναι ουδέτεροι σχετικά με το ότι ο διευθυντής τους διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του (3.00). Τέλος, οι συμμετέχοντες διαφωνούν αρκετά αναφορικά με το ότι ο διευθυντής τους έχει δυσκολία στην ανταλλαγή πληροφοριών (1.86).

Πίνακας 13

Συμπεριφορά διευθυντή

| | Mean | Std. Deviation |
|---|------|----------------|
| Λειτουργεί με σταθερό ρυθμό, αλλά με μικρά διαλείμματα προγραμματισμένα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας | 3,74 | 1,008 |
| Αφιερώνει χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία του | 3,51 | 1,264 |
| Προτιμά συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζει το χρόνο για να επικοινωνεί | 3,88 | 0,972 |
| Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών του | 3,75 | 0,928 |
| Επικεντρώνεται στην ουσία της ηγεσίας | 3,87 | 1,115 |
| Δουλεύει με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας | 3,54 | 1,166 |
| Διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του | 3,00 | 1,053 |
| Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με ανθρώπους εκτός των οργανώσεων του | 3,43 | 0,993 |
| Έχει δυσκολία στην ανταλλαγή πληροφοριών | 1,86 | 1,007 |

5.1.4 Απόψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη

Σε αυτήν την ενότητα, αναλύεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στον Πίνακα 14, παρατίθεται το εάν οι ενδιαφερόμενοι ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το 60% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά ως προς την παραπάνω δήλωση, ενώ το υπόλοιπο 40% δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Πίνακας 14

Εσάς προσωπικά, σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 72 | 60,0 | 60,0 |
| | Όχι | 48 | 40,0 | 100,0 |
| Total | | 120 | 100,0 | |

Στον παρακάτω Πίνακα 15, παρουσιάζεται το εάν οι ερωτηθέντες έχουν κάνει κάποια στιγμή αίτηση για ανάληψη θέσης ευθύνης. Το 61.7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως δεν έχουν κάνει τέτοιου είδους αίτηση, ενώ το 38.3% απάντησε θετικά.

Πίνακας 15

Έχετε υποβάλει ποτέ αίτηση για ανάληψη θέσης ευθύνης

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 46 | 38,3 | 38,3 |
| | Όχι | 74 | 61,7 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

Στον Πίνακα 16, παρατίθεται η πρόθεση των ερωτηθέντων για να υποβάλουν αίτηση για μια θέση ευθύνης εάν τους δοθεί δυνατότητα. Το 58.3% των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά στην πρόθεση υποβολής αίτησης, ενώ το 41.7% απάντησε θετικά.

Πίνακας 16

Προτίθεστε να υποβάλετε σύντομα σε περίπτωση που σας δοθεί η δυνατότητα

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 50 | 41,7 | 41,7 |
| | Όχι | 70 | 58,3 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

Στον παρακάτω Πίνακα 17, φαίνεται ότι το 65.8% των ερωτηθέντων δεν πιστεύουν ότι το φύλο παίζει ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ το 34.2% έχει την αντίθετη άποψη.

Πίνακας 17

Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 41 | 34,2 | 34,2 |
| | Όχι | 79 | 65,8 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

Στον Πίνακα 18, παρουσιάζεται το εάν οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το 68.3% των εκπαιδευτικών δεν πιστεύουν ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους εξέλιξη, με το 31.7% αυτών να θεωρούν πως το φύλο μπορεί να έχει κάποια επιρροή.

Πίνακας 18

Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη

| | | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 38 | 31,7 | 31,7 |
| | Όχι | 82 | 68,3 | 100,0 |
| | Total | 120 | 100,0 | |

5.2 Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, σε συσχέτιση με το φύλο του ερωτώμενου, το φύλο του διευθυντή και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Για τις απαντήσεις των συσχετισμών έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και των μη παραμετρικών Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Η επιλογή στηρίχτηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει πως όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Επίσης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Chi Square και η Crosstabulation Analysis. Ο συγκεκριμένος έλεγχος πραγματοποιείται μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, ώστε να εξαχθεί συμπέρασμα επί της μεταξύ τους εξάρτησης. Αποτελεί έλεγχο εξάρτησης χωρίς συγκεκριμένη φορά, γεγονός που σημαίνει πως σε περίπτωση στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών, προκύπτει συμπέρασμα που αφορά την αμφίπλευρη αλληλεπίδρασή τους, χωρίς να γίνεται σαφές ποια μεταβλητή συμπεριφέρεται ως αίτιο και ποια ως αιτιατό.

Πιο αναλυτικά, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις πραγματοποιείται ένας στατιστικός έλεγχος, με μηδενική υπόθεση την ανεξαρτησία μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, η οποία απορρίπτεται όταν η τιμή p-value προκύψει μικρότερη του 0.05, αναδεικνύοντας στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Πιο συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου των ερωτώμενων και προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των απόψεων ανδρών και γυναικών, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των Μέσων Όρων των δύο υποομάδων μέσω t-test. Αρχικά διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις:

- ▶▶ μηδενική υπόθεση ($H_0: M_a = M_\gamma$) : οι Μέσοι Όροι ανδρών και γυναικών είναι ίσοι
- ▶▶ εναλλακτική υπόθεση ($H_a: M_a \neq M_\gamma$) : οι Μέσοι Όροι ανδρών και γυναικών είναι διαφορετικοί

Έπειτα υπολογίστηκε η τιμή p (p-value) των μέσων όρων των δύο φύλων (άντρες – γυναίκες), δηλαδή η πιθανότητα η διαφορά τους να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ή όχι. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (statistical significance level ή alpha level) ορίστηκε το 5%, που σημαίνει ότι, αν η τιμή p είναι μικρότερη ή ίση του 0,05 ($p \leq 0,05$), τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική. Θεωρείται, δηλαδή, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τον τα χαρακτηριστικά και την αποτελεσματική διοίκηση. Σε περίπτωση που η τιμή p είναι άνω του προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας ($p > 0,05$), γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση,

υποδηλώνοντας ότι η επίδραση του φύλου στη διοίκηση, στο συλ στα χαρακτηριστικά και γενικά στα ερωτήματα που τέθηκαν δεν είναι στατιστικά σημαντική (Creswell, 2011; Εμβλωτής, Κάτσης, & Σιδερίδης, 2006).

5.2.1 Ενότητα II: Αποτελεσματικότητα του διευθυντή

5.2.1.1 Ερώτημα 6: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής

Στον Πίνακα 19 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τιμές όλων των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, από τις οποίες αναδείχθηκαν 6 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 19

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής:

| | Φύλο (t-test) | Φύλο διευθυντή (Mann-Whitney) | Χρόνια προϋπηρεσίας (Krusal-Wallis) |
|--|---------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Επιλύει προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο | 0.232 | 0.137 | 0.067 |
| Επιδιώκει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών | 0.567 | 0.213 | 0.048 |
| Διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας | 0.178 | 0.050 | 0.032 |
| Διαθέτει δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων | 0.895 | 0.613 | 0.032 |
| Συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα | 0.587 | 0.007 | 0.007 |

5.2.1.2 Ερώτημα 7: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω

Στον Πίνακα 20, παρατίθενται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 11 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις

Πίνακας 20

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω

| | Φύλο (t-test) | Φύλο διευθυντή (Mann-Whitney) | Χρόνια προϋπηρεσίας (Krusal-Wallis) |
|---|---------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους | 0.001 | 0.073 | 0.009 |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άντρες | 0.000 | 0.088 | 0.140 |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυταρχικές | 0.528 | 0.006 | 0.112 |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δημοκρατικές από τους άντρες | 0.008 | 0.482 | 0.053 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο επικοινωνιακοί από τις γυναίκες | 0.449 | 0.163 | 0.006 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους | 0.389 | 0.987 | 0.022 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι συμβουλευτικοί | 0.354 | 0.432 | 0.001 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί | 0.024 | 0.019 | 0.066 |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο δημοκρατικοί από τις γυναίκες | 0.664 | 0.001 | 0.675 |

5.2.1.3 Ερώτημα 8: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι

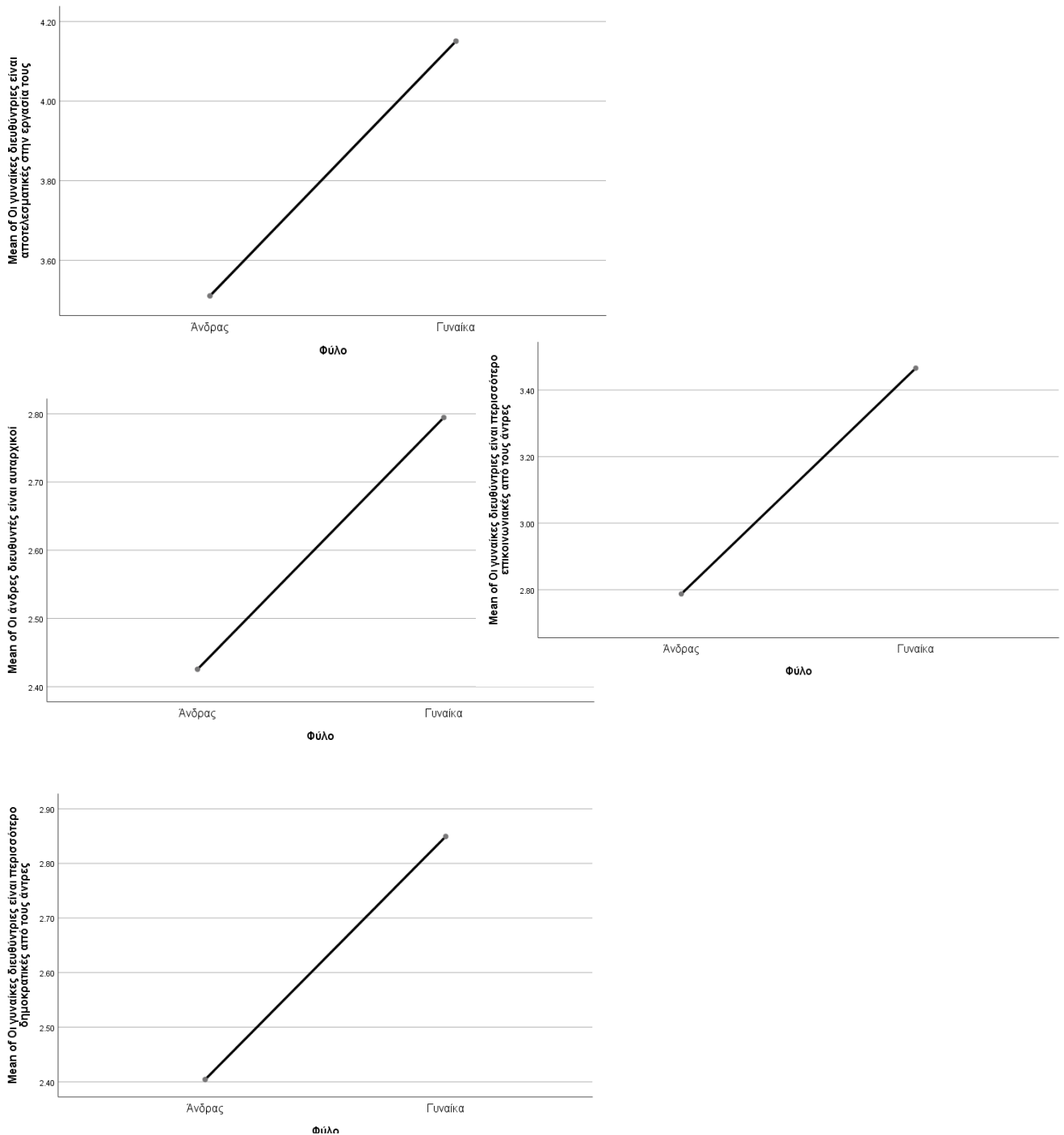
Στον Πίνακα 21, παρατίθενται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 8 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις

Πίνακας 21

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι

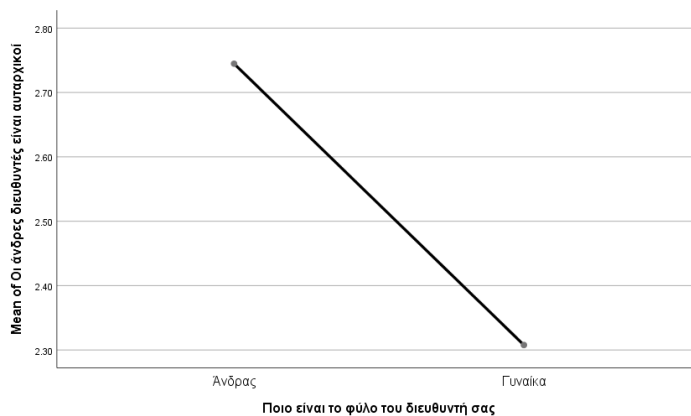
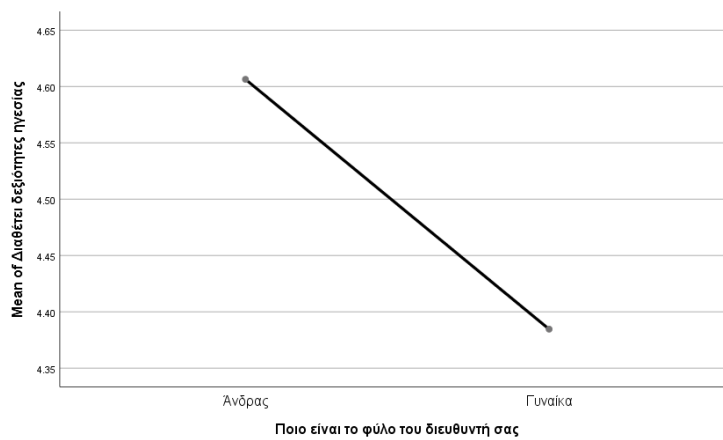
| | Φύλο (t-test) | Φύλο διευθυντή (Mann-Whitney) | Χρόνια προϋπηρεσίας (Krusal-Wallis) |
|--|---------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Οι γυναίκες έχουν μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης από τους άνδρες | 0.139 | 0.092 | 0.835 |
| Οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις | 0.172 | 0.098 | 0.019 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα τυπικά προσόντα από τους άντρες | 0.015 | 0.182 | 0.450 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες | 0.338 | 0.034 | 0.014 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων | 0.008 | 0.009 | 0.005 |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα ανθρώπινα δίκτυα και στις γνωριμίες που επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις | 0.260 | 0.022 | 0.622 |

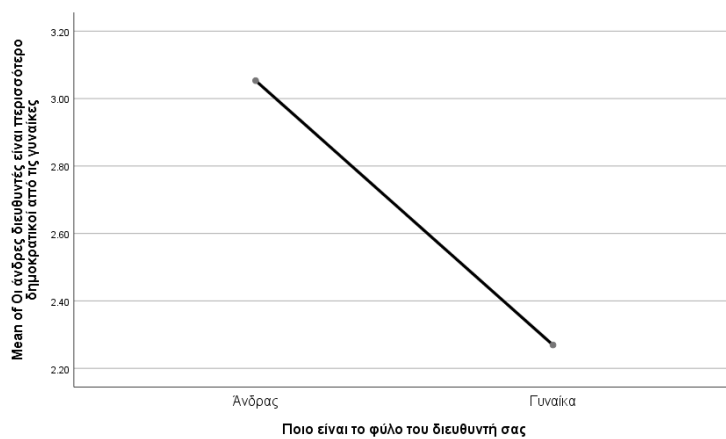
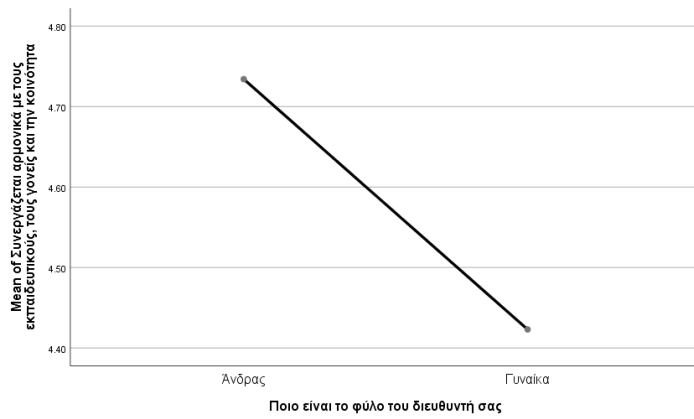
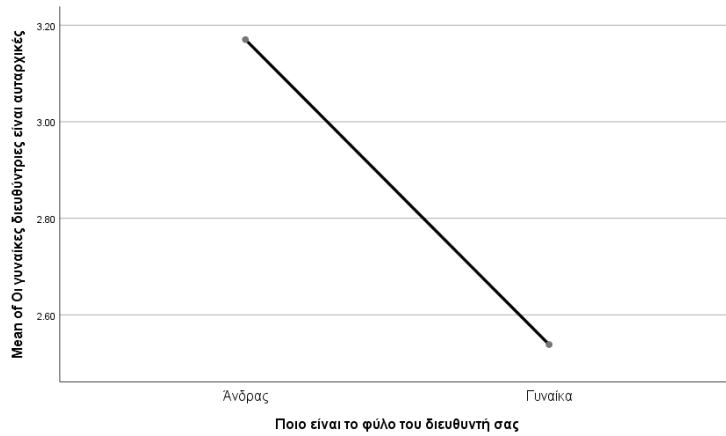
Στα Γραφήματα 1-4, του t-test είναι εμφανές πως οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους, είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άνδρες και περισσότερο δημοκρατικές. Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας ως προς το ότι οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί, συγκριτικά με τις απόψεις των ανδρών.



Γράφημα 1-4: Διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή και των χαρακτηριστικών του γυναικών και ανδρών διευθυντών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

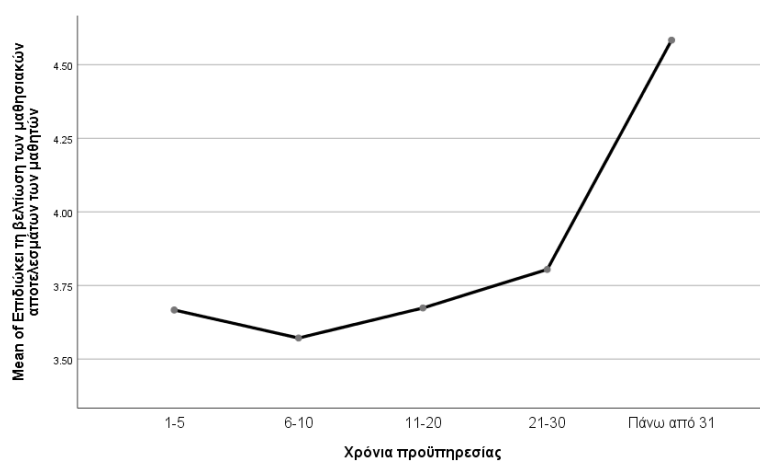
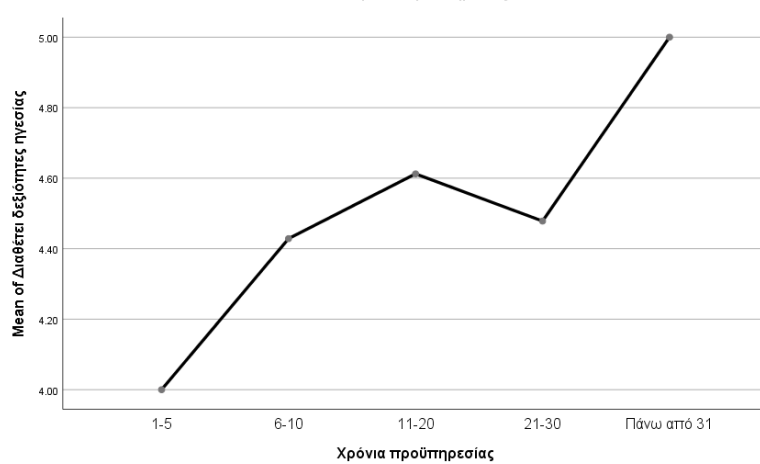
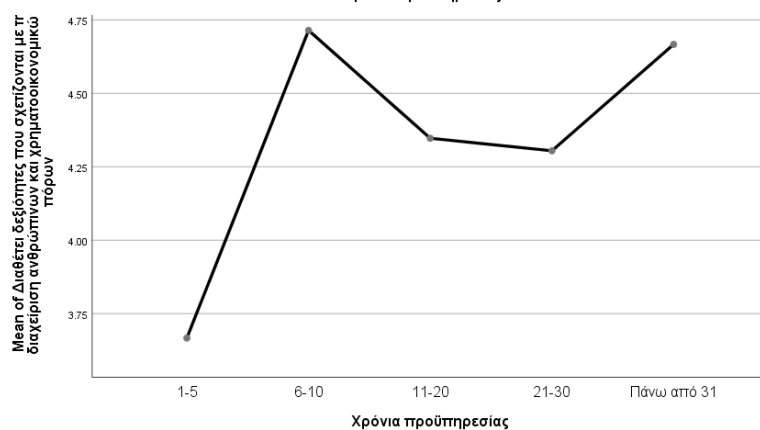
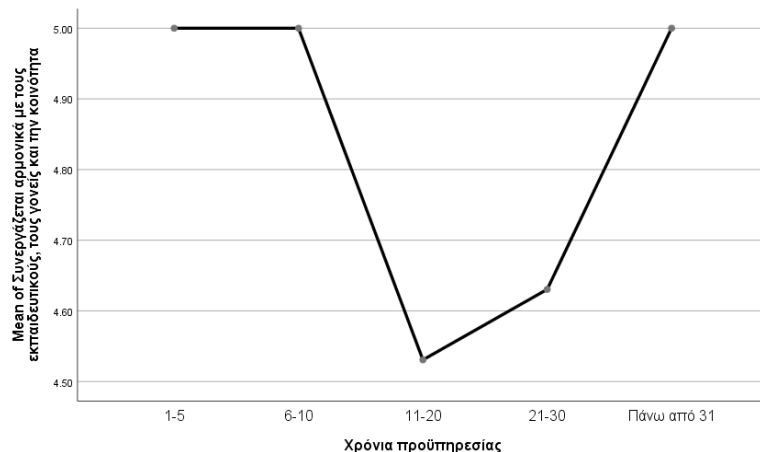
Στα Γραφήματα 5-9, Mann-Whitney παρατίθενται οι παραπάνω στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο του διευθυντή. Οι ερωτηθέντες που έχουν άνδρες διευθυντές φαίνεται πως συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ένας αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας και συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα. Επιπλέον, πιο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί με άνδρες διευθυντές ως προς το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυταρχικές, οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί και είναι περισσότερο δημοκρατικοί από τις γυναίκες.

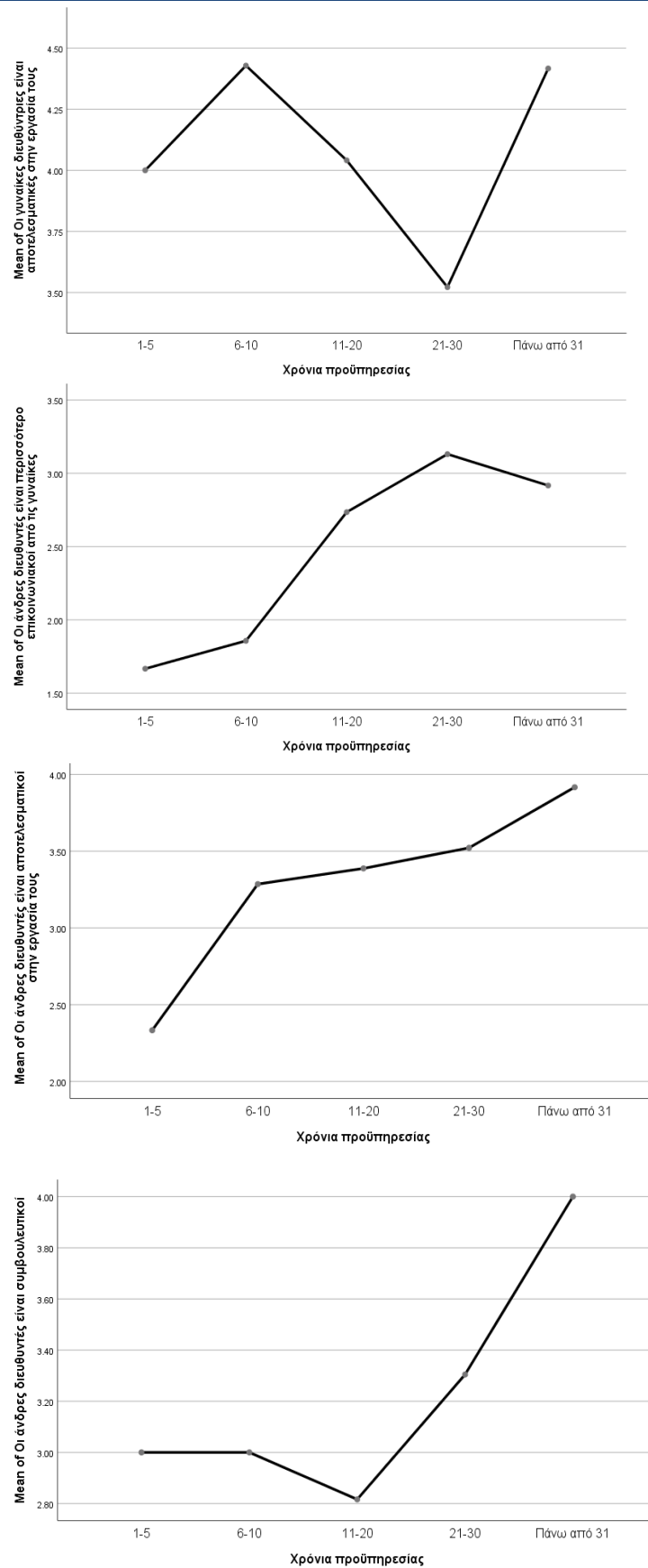




Γράφημα 5-9 Διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή και των χαρακτηριστικών του γυναικών και ανδρών διευθυντών ως προς το φύλο των

Στα Γραφήματα 10-17, Krusal-Wallis αναλύονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι ερωτηθέντες που έχουν πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδιώκει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων, ενώ οι ερωτηθέντες με 1 έως 5, 6 έως 10 ή πάνω από 30 έτη προϋπηρεσία υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό πως ο αποτελεσματικός διευθυντής συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα. Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί με 6 με 10 έτη προϋπηρεσίας ή πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας είναι πιο θετικοί ως προς το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους, ενώ οι ερωτηθέντες με 21 με 30 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο πως οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο επικοινωνιακοί από τις γυναίκες. Τέλος, οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι άνδρες διευθυντές είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους και είναι συμβουλευτικοί.





Γράφημα 10-17: Διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή και των χαρακτηριστικών του γυναικών και ανδρών διευθυντών ως προς το χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

5.2.2 Ενότητα III: Αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί

5.2.2.1 Ερώτημα 9: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σχολείο σας.

Στον Πίνακα 22, παρατίθενται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 7 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις

Πίνακας 22

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σχολείο σας

| | Φύλο (t-test) | Φύλο διευθυντή (Mann-Whitney) | Χρόνια προϋπηρεσίας (Krusal-Wallis) |
|--|---------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση | 0.682 | 0.382 | 0.019 |
| Ο διευθυντής σας διαθέτει ηγετικές δεξιότητες | 0.906 | 0.404 | 0.047 |
| Ο διευθυντής σας είναι υποστηρικτικός και παρακινήτικός προς τους εκπαιδευτικούς | 0.804 | 0.994 | 0.327 |
| Υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή | 0.834 | 0.008 | 0.033 |
| Το σχολικό κλίμα είναι θετικό | 0.408 | 0.012 | 0.000 |
| Υπάρχει συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων | 0.696 | 0.747 | 0.028 |

5.2.2.2 Ερώτημα 10: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας διαθέτει.

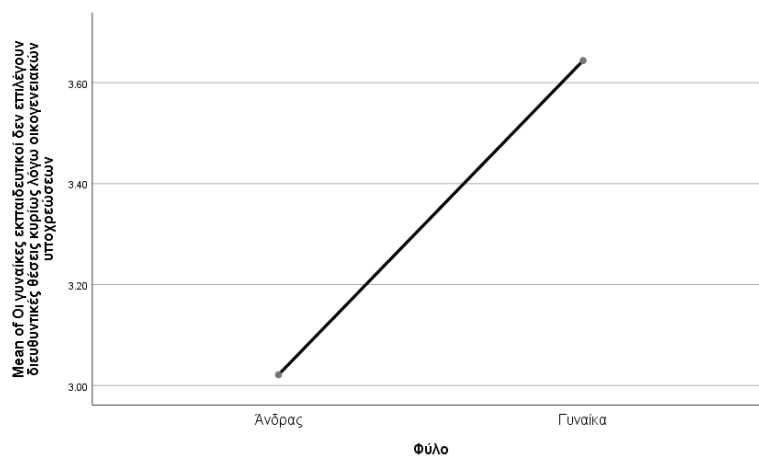
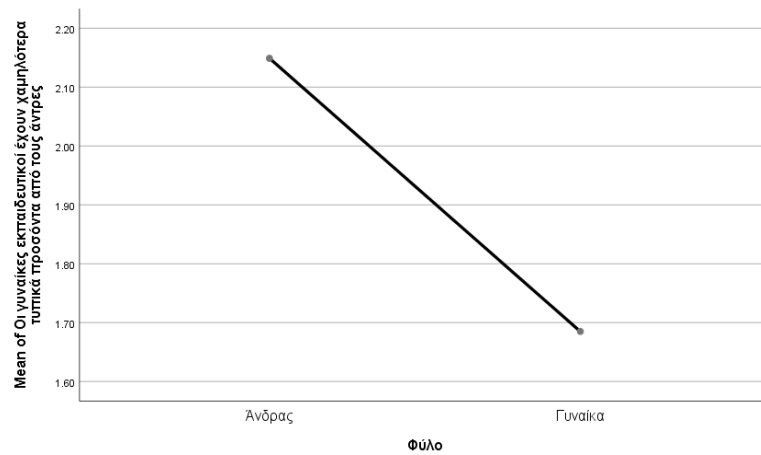
Στον Πίνακα 23, παρατίθενται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 2 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 23

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας διαθέτει:

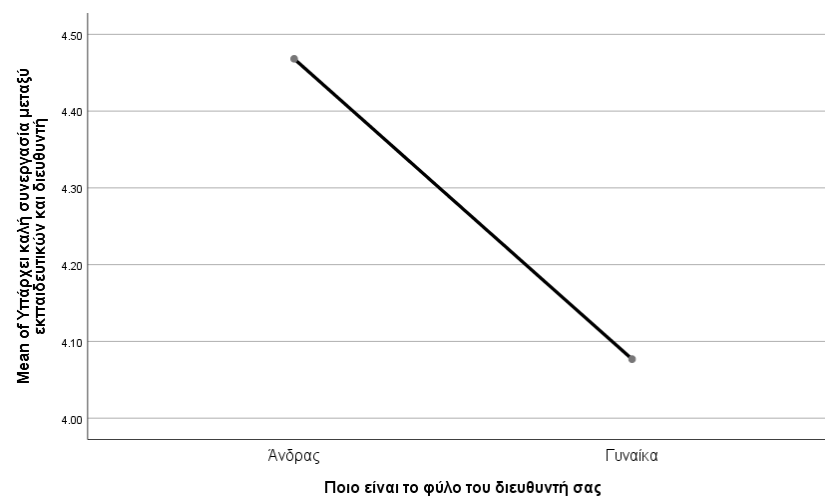
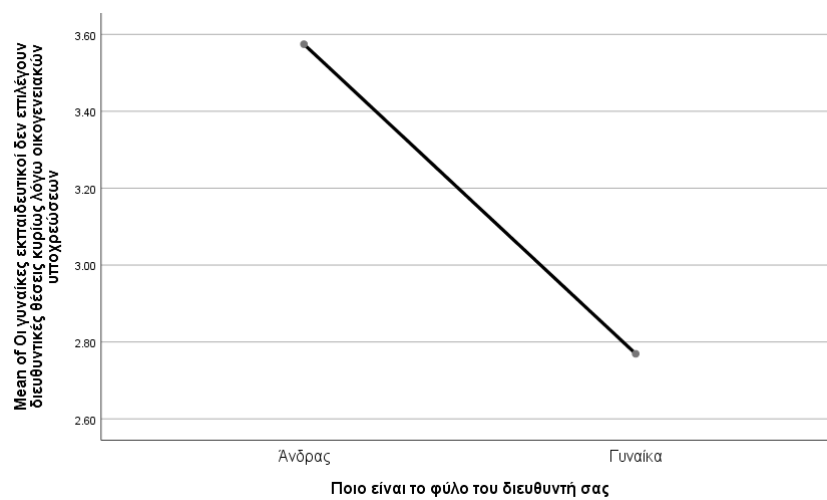
| | Φύλο (t-test) | Φύλο διευθυντή (Mann-Whitney) | Χρόνια προϋπηρεσίας (Krusal-Wallis) |
|---|---------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Φυσική ζωτικότητα και αντοχή | 0.965 | 0.961 | 0.075 |
| Ευφυΐα και κρίση στη δράση | 0.245 | 0.493 | 0.284 |
| Προθυμία αποδοχής ευθύνης | 0.669 | 0.666 | 0.015 |
| Ικανότητα διοίκησης | 0.554 | 0.101 | 0.143 |
| Μετάδοση εμπιστοσύνης | 0.889 | 0.078 | 0.087 |
| Ικανότητα στην διαχείριση και κατανομή προτεραιοτήτων | 0.416 | 0.090 | 0.052 |
| Ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες | 0.085 | 0.327 | 0.048 |
| Προσαρμοστικότητα και ευελιξία | 0.754 | 0.267 | 0.054 |

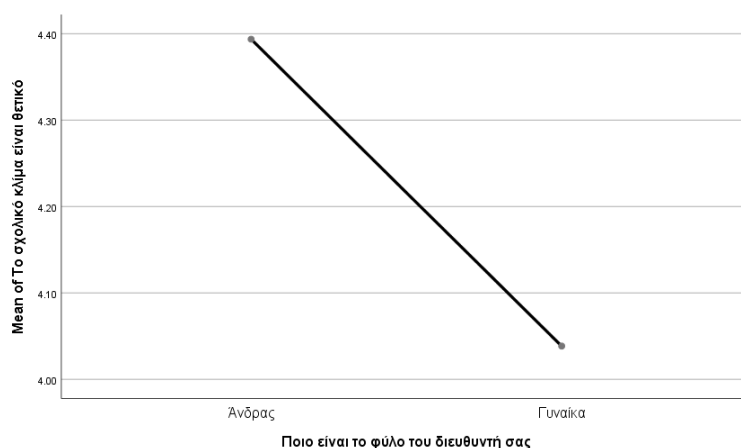
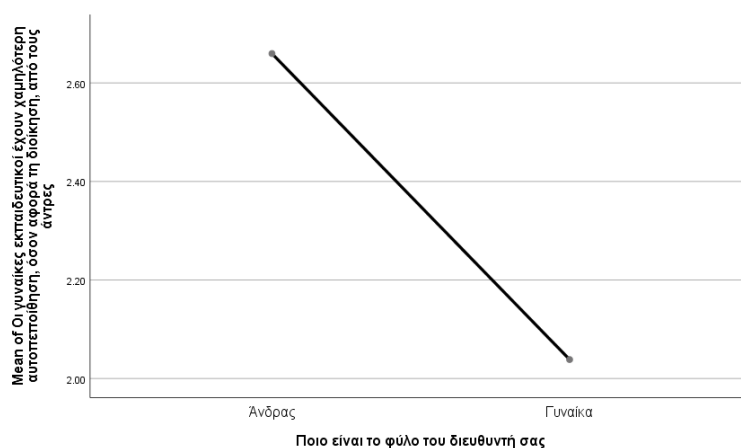
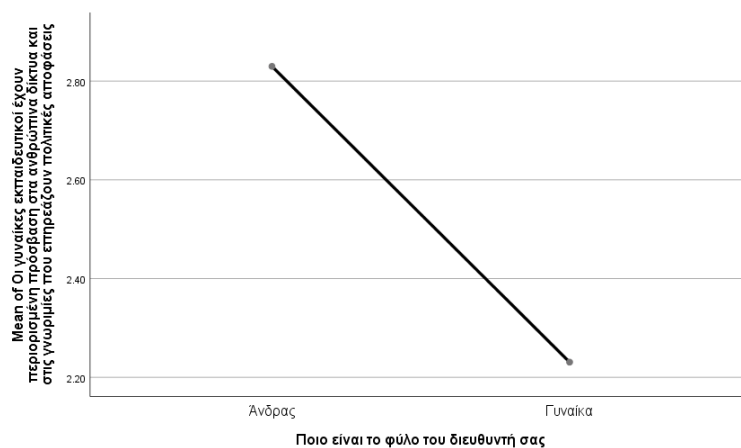
Στα Γραφήματα 18-19, T-test είναι εμφανές πως οι άνδρες θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα τυπικά προσόντα από τους άντρες, ενώ οι γυναίκες θεωρούν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.



Γράφημα 18-19: Διαφοροποιήσεις των λόγων υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση, της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στο σχολείο και των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

Στα Γραφήματα 20-24, Mann-Whitney παρατίθενται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί με άνδρα διευθυντή, συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες, δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα ανθρώπινα δίκτυα και στις γνωριμίες που επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με άνδρες διευθυντές θεωρούν πως ο διευθυντής τους παρουσιάζει καλύτερου επιπέδου συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί πιο θετικό σχολικό κλίμα.

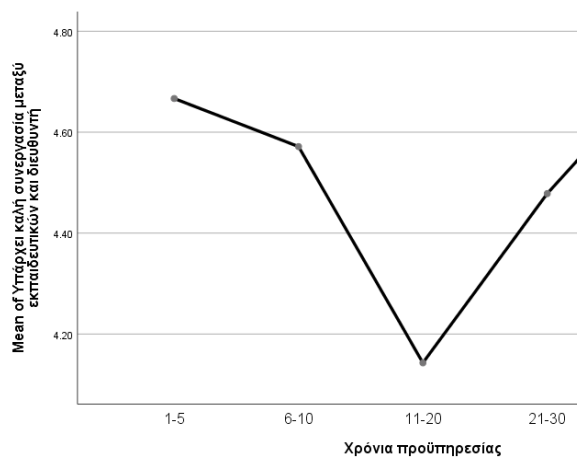
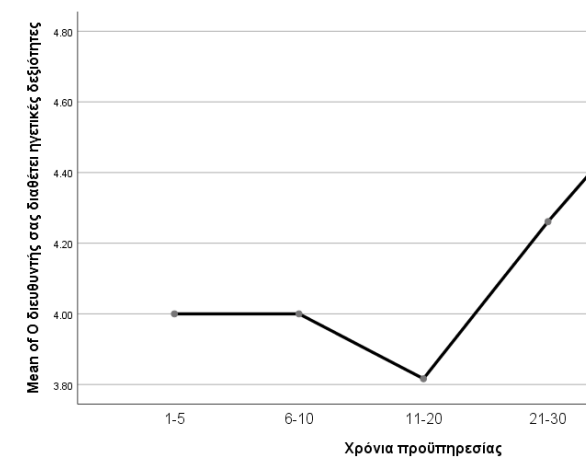
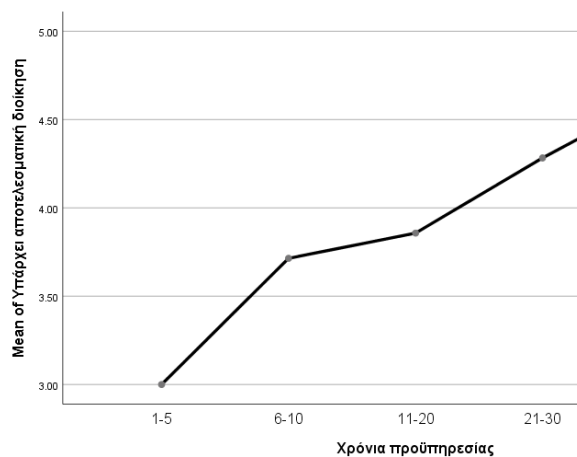
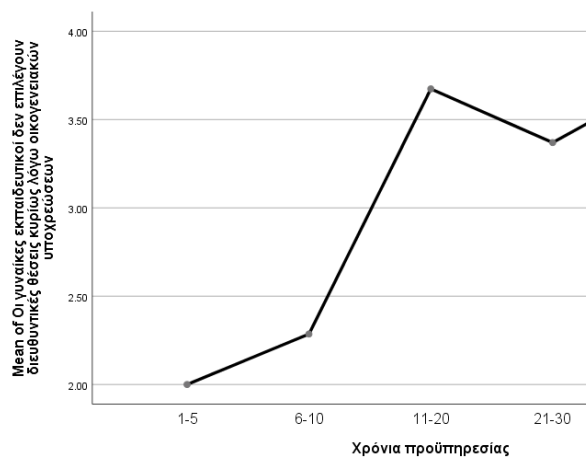
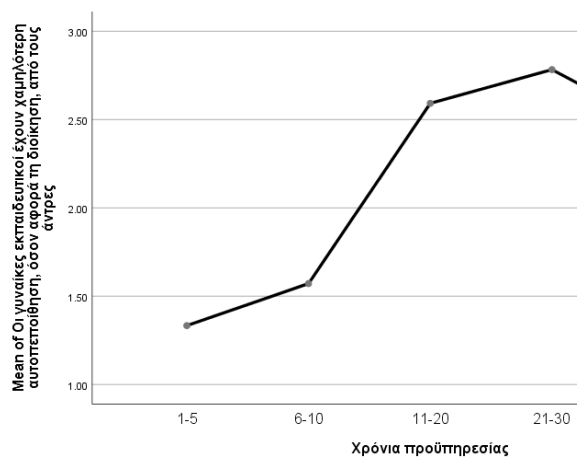
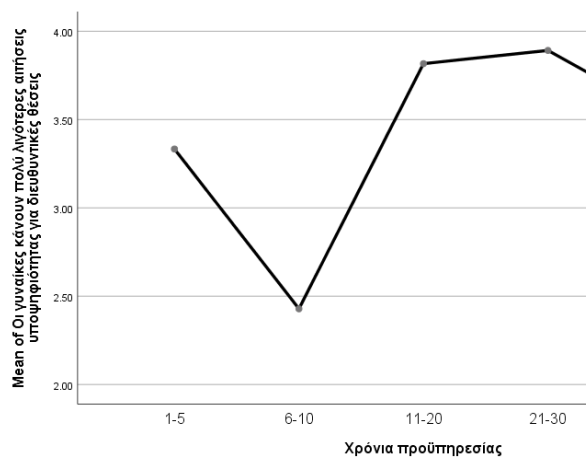




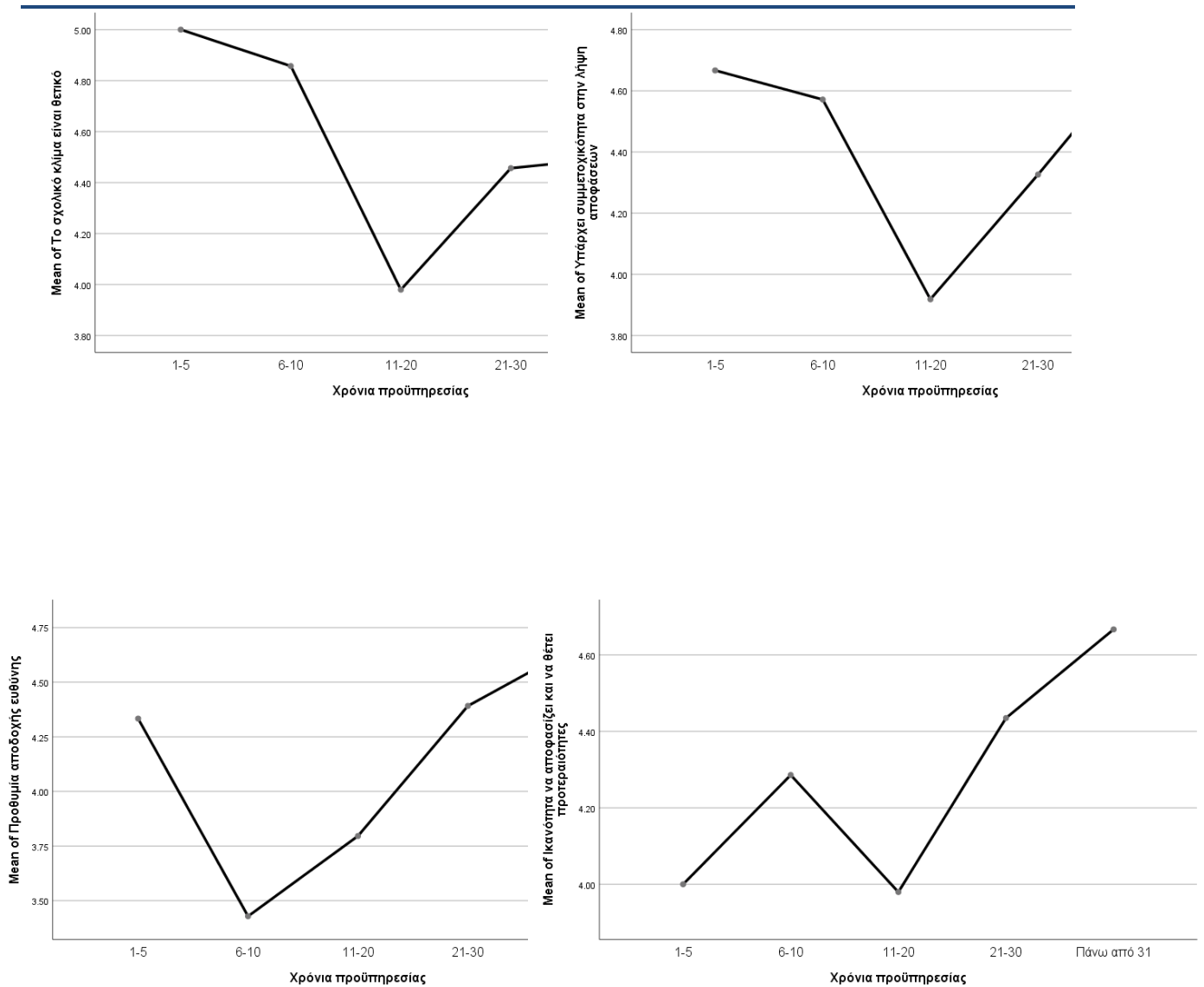
Γράφημα 20-24: Διαφοροποιήσεις των λόγων υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση, της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στο σχολείο και των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο του διευθυντή των εκπαιδευτικών

Στα Γραφήματα 25-34 Krusal-Wallis παρατίθενται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες υπο-εκπροσωπούνται στις διευθυντικές θέσεις επειδή κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις και επειδή έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες. Επιπλέον, είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας υποστηρίζουν περισσότερο πως οι γυναίκες υπο-εκπροσωπούνται διότι δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Οι ίδιοι ερωτηθέντες είναι πιο θετικοί όσον αφορά το ότι ο διευθυντής του σχολείου τους διοικεί αποτελεσματικά, διαθέτει ηγετικές δεξιότητες και συνεργάζεται καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία έως 5 έτη υποστηρίζουν περισσότερο πως ο διευθυντής τους δημιουργεί σχολικό κλίμα. Τέλος, όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό πως υφίσταται συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων στο σχολείο που εργάζονται και πως ο διευθυντής τους παρουσιάζει προθυμία αποδοχής ευθύνης και ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες.

Γυνακείο Φύλο και διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην Α΄ Βάθμια Εκπαίδευση



Γυνακείο Φύλο και διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην Α΄ Βάθμια Εκπαίδευση



Γράφημα 25 -34: Διαφοροποιήσεις των λόγων υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση, της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στο σχολείο και των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο διευθυντής των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

5.2.2.3 Ερώτημα 11: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας

Στον Πίνακα 24, παρατίθενται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 10 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις

Πίνακας 24

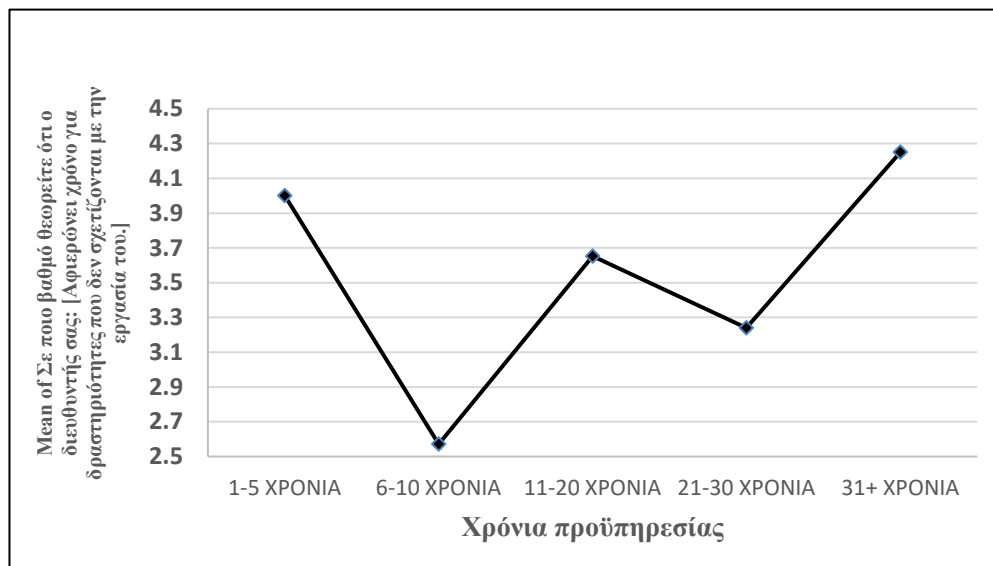
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντή σας:

| | Φύλο (t-test) | Φύλο διευθυντή (Mann- Whitney) | Χρόνια προϋπηρεσίας (Krusal- Wallis) |
|---|------------------|---|---|
| Λειτουργεί με σταθερό ρυθμό, αλλά με μικρά διαλείμματα προγραμματισμένα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας | 0,205 | 0,120 | 0,053 |
| Αφιερώνει χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία του. | 0,471 | 0,579 | 0,017 |
| Προτιμά συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζει το χρόνο για να επικοινωνεί | 0,390 | 0,614 | 0,005 |
| Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών του | 0,652 | 0,035 | 0,004 |
| Επικεντρώνεται στην ουσία της ηγεσίας | 0,224 | 0,014 | 0,014 |
| Δουλεύει με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας. | 0,064 | 0,024 | 0,001 |
| Διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του | 0,029 | 0,077 | 0,028 |
| Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με ανθρώπους εκτός των οργανώσεων του | 0,996 | 0,564 | 0,495 |
| Έχει δυσκολία στην ανταλλαγή πληροφοριών | 0,240 | 0,189 | 0,378 |

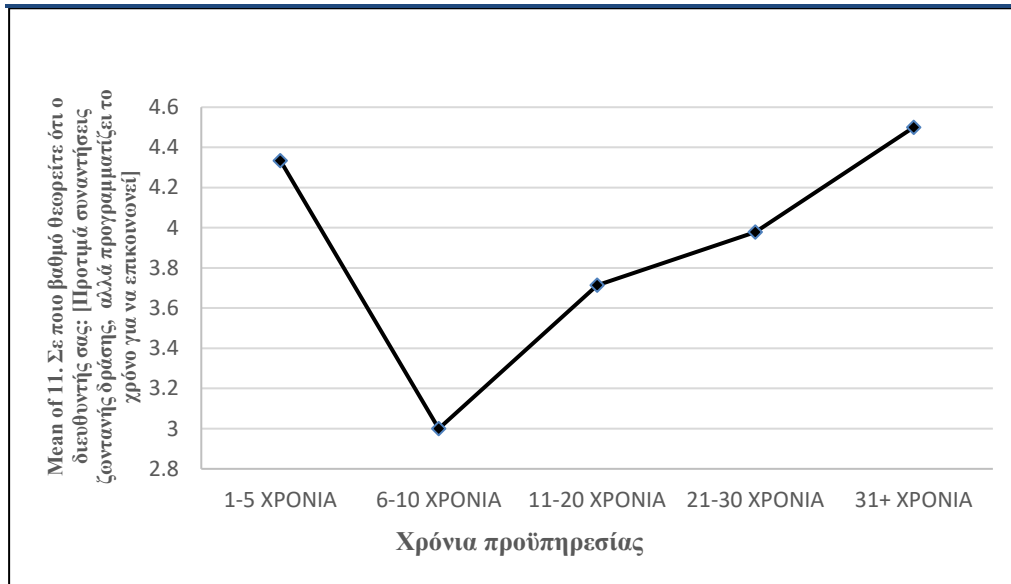
Στα Γραφήματα 26-29 παρατίθενται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη υποστηρίζουν σε χαμηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες αφιερώνουν χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία τους, ότι προτιμούν συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζουν το χρόνο για να επικοινωνούν καθώς και να διατηρούν ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών τους, όταν κατέχουν διευθυντικές θέσεις. Ενώ στο γράφημα 4 είναι ξεκάθαρο πως οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη υποστηρίζουν σε χαμηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες επικεντρώνονται στην ουσία της ηγεσίας, ενώ οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο από όλες τις ηλικιακές ομάδες ότι επικεντρώνονται σε υψηλότερο επίπεδο.

Στα Γραφήματα 30-31 παρατίθενται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη υποστηρίζουν σε χαμηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες δουλεύουν με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας τομίδιο ισχύει και για το λίγο χρόνο που διαθέτουν για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του, στην ίδια ερώτηση έχουν την ίδια άποψη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία 21-30 χρόνια, ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-5χρόνια υποστηρίζουν το ίδιο αλλά σε υψηλότερο επίπεδο από τις συγκρινόμενες μονάδες.

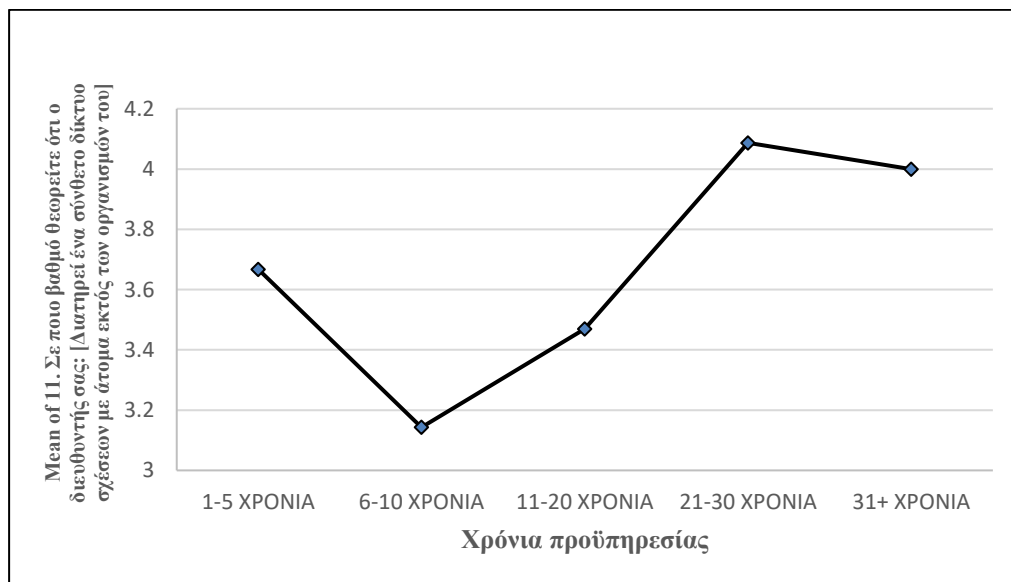
Στο Γράφημα 32, είναι εμφανές πως οι άνδρες θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία τους.



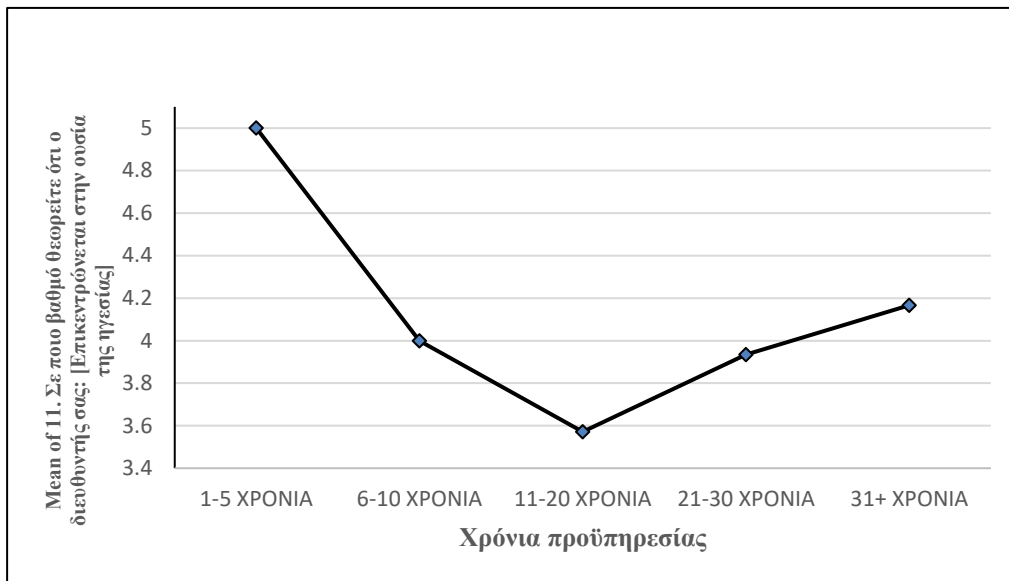
Γράφημα 35: Αφιερώνει χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία του



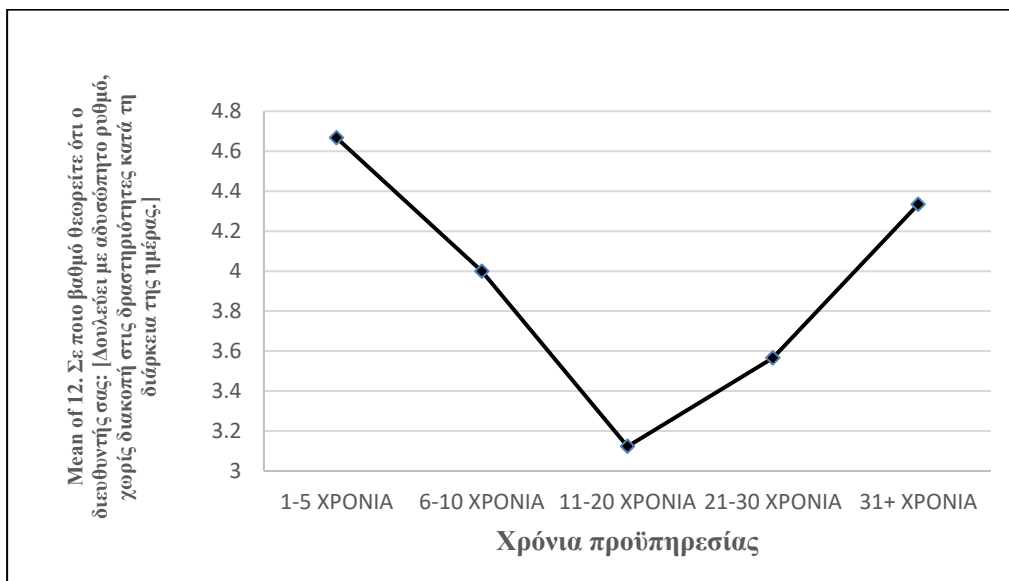
Γράφημα 36: Προτιμά συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζει το χρόνο για να επικοινωνεί



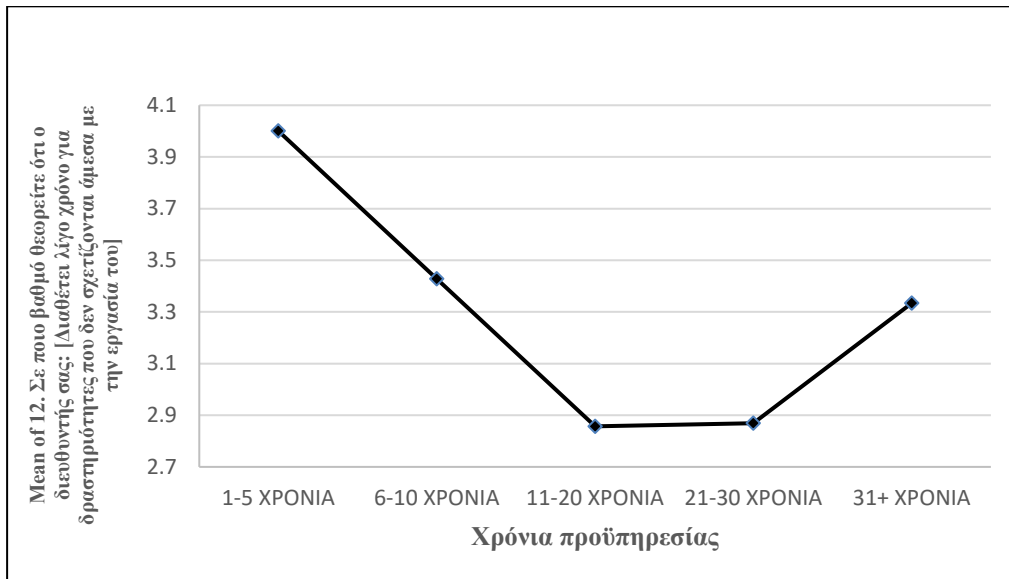
Γράφημα 37: Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών του



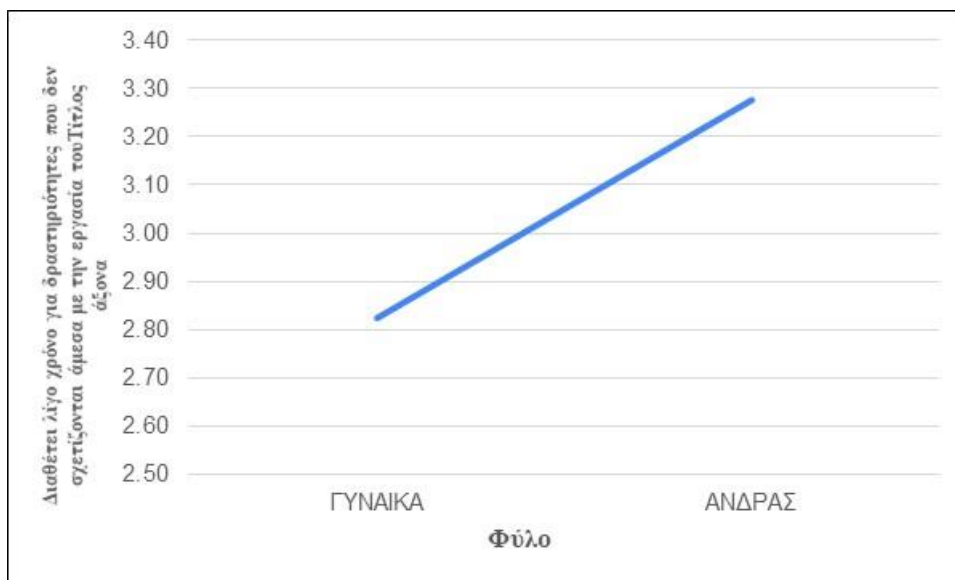
Γράφημα 38: Επικεντρώνεται στην ουσία της ηγεσίας



Γράφημα 39: Δουλεύει με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας



Γράφημα 3: Διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του



Γράφημα 4: Διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του

Ενότητα IV: Άποψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη

5.2.2.4 Ερωτήματα 15-19

Στον Πίνακα 26 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν με τον έλεγχο Chi-Square. Από αυτές αναδείχθηκαν 5 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις

Πίνακας 25

Διαφοροποιήσεις Chi-Square

| | Φύλο (t-test) | Χρόνια προϋπηρεσίας (Krusal-Wallis) | Φύλο διευθυντή (Mann-Whitney) |
|--|---------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| Εσάς προσωπικά, σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη | 0.222 | 0.021 | 0.124 |
| Έχετε υποβάλει ποτέ αίτηση για ανάληψη θέσης ευθύνης | 0.696 | 0.280 | 0.660 |
| Προτίθεστε να υποβάλετε σύντομα σε περίπτωση που σας δοθεί η ανάγκη | 0.548 | 0.522 | 0.940 |
| Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη | 0.046 | 0.118 | 0.023 |
| Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη | 0.018 | 0.101 | 0.044 |

Στον Πίνακα 27, είναι εμφανές πως οι περισσότεροι ερωτηθέντες διαφωνούν πως το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ωστόσο οι άνδρες φαίνεται πως διαφωνούν πιο συχνά.

Πίνακας 26

Φύλο: Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη Crosstab

| | | Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη | | | |
|---------|--------|--|-------|-------|--------|
| | | | Ναι | Όχι | Total |
| Φύλο | Ανδρας | Count | 11 | 36 | 47 |
| | | % within Φύλο | 23.4% | 76.6% | 100.0% |
| Γυναίκα | Count | 30 | 43 | 73 | |
| | | % within Φύλο | 41.1% | 58.9% | 100.0% |
| Total | Count | 41 | 79 | 120 | |
| | | % within Φύλο | 34.2% | 65.8% | 100.0% |

Στον Πίνακα 28 που ακολουθεί, παρατηρείται πως αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικότερα διαφωνεί πως το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους εξέλιξη, οι άνδρες διαφωνούν πιο συχνά.

Πίνακας 27

Φύλο: Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη Crosstab

| | | | Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη | | |
|-------|---------|---------------|--|-------|--------|
| | | | Ναι | Όχι | Total |
| Φύλο | Άνδρας | Count | 9 | 38 | 47 |
| | | % within Φύλο | 19.1% | 80.9% | 100.0% |
| | Γυναίκα | Count | 29 | 44 | 73 |
| | | % within Φύλο | 39.7% | 60.3% | 100.0% |
| Total | | Count | 38 | 82 | 120 |
| | | % within Φύλο | 31.7% | 68.3% | 100.0% |

Στον Πίνακα 29, είναι σαφές πως όλοι οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη ή από 6 έως 10 έτη συμφωνούν πως τους ενδιαφέρει η επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με προϋπηρεσία από 11 έως 20 ή από 21 έως 30 έτη συμφωνούν στην πλειοψηφία τους. Ωστόσο, οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών διαφωνούν στην πλειοψηφία τους πως ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Πίνακας 28

Χρόνια προϋπηρεσίας: Εσάς προσωπικά, σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη Crosstab

| | | | Εσάς προσωπικά, σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη | | |
|---------------------|-------|------------------------------|--|-------|--------|
| | | | Ναι | Όχι | Total |
| Χρόνια προϋπηρεσίας | 1-5 | Count | 6 | 0 | 6 |
| | | % within Χρόνια προϋπηρεσίας | 100.0% | 0.0% | 100.0% |
| | 6-10 | Count | 7 | 0 | 7 |
| | | % within Χρόνια προϋπηρεσίας | 100.0% | 0.0% | 100.0% |
| | 11-20 | Count | 30 | 19 | 49 |
| | | % within Χρόνια προϋπηρεσίας | 61.2% | 38.8% | 100.0% |
| | 21-30 | Count | 24 | 22 | 46 |
| | | % within Χρόνια προϋπηρεσίας | 52.2% | 47.8% | 100.0% |
| | > 31 | Count | 5 | 7 | 12 |
| | | % within Χρόνια προϋπηρεσίας | 41.7% | 58.3% | 100.0% |
| Total | | Count | 72 | 48 | 120 |
| | | % within Χρόνια προϋπηρεσίας | 60.0% | 40.0% | 100.0% |

Στον Πίνακα 30, παρατηρείται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφωνούν πως το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν γυναίκες διευθύντριες να διαφωνούν πιο συχνά.

Πίνακας 29

Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας: Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη Crosstab

| | | | Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη | | |
|--------------------------------------|---------|---|--|-------|--------|
| | | | Ναι | Όχι | Total |
| | | Count | 37 | 57 | 94 |
| Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | Άνδρας | % within Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | 39.4% | 60.6% | 100.0% |
| | | Count | 4 | 22 | 26 |
| Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | Γυναίκα | % within Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | 15.4% | 84.6% | 100.0% |
| | | Count | 41 | 79 | 120 |
| Total | | % within Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | 34.2% | 65.8% | 100.0% |

Στον Πίνακα 31, παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες που έχουν γυναίκες διευθύντριες διαφωνούν πιο συχνά πως το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Πίνακας 30

Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας: Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη Crosstab

| | | | Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη | | |
|--------------------------------------|---------|---|--|-------|--------|
| | | | Ναι | Όχι | Total |
| | | Count | 34 | 60 | 94 |
| Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | Άνδρας | % within Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | 36.2% | 63.8% | 100.0% |
| | | Count | 4 | 22 | 26 |
| Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | Γυναίκα | % within Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | 15.4% | 84.6% | 100.0% |
| | | Count | 38 | 82 | 120 |
| Total | | % within Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας | 31.7% | 68.3% | 100.0% |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παραπάνω έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης απέναντι στις γυναίκες διευθύντριες των σχολικών μονάδων που εργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 120 ενεργοί εκπαιδευτικοί της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, με εξαίρεση όσων κατείχαν διευθυντική θέση τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της έρευνας. Η πλειοψηφία των γυναικών είναι ηλικίας άνω των 51 ετών, με σπουδές στο παιδαγωγικό τμήμα κάποιου ΑΕΙ. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων κατέχουν μόνιμη θέση στο σχολείο εργασίας τους και δηλώνουν 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα. Η υπεροχή του γυναικείου φύλου που φαίνεται με ποσοστό 60,8% συμφωνεί απόλυτα και με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, που αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο και δείχνουν ότι οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών στην εκπαίδευση και ειδικά στα δημοτικά σχολεία. Επίσης το ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (46,7% άνω των 51 και 37,5%, 41-50 ετών) συμφωνεί με την αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο για γερασμένο πληθυσμό στο πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Βάσει των απόψεων των συμμετεχόντων

- 1. Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση στη σχολική μονάδα που υπηρετεί;*

Σύμφωνα με το δείγμα οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά ότι στο σχολείο που εργάζονται υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση. Επίσης οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη είναι πιο θετικοί όσον αφορά το ότι ο διευθυντής του σχολείου τους διοικεί αποτελεσματικά.

- 2. Ποια χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διοίκησης αναδεικνύονται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες;*

Σύμφωνα με το δείγμα το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για έναν αποτελεσματικό διευθυντή αναδείχθηκε η αρμονική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την κοινότητα. Επίσης ως σημαντικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται οι δεξιότητες ηγεσίας, η επίλυση προβλημάτων που δημιουργούνται στο σχολείο και οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων. Υπάρχει τέλος αρκετή συμφωνία και στο χαρακτηριστικό που επιδιώκει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τις θεωρίες για την αποτελεσματικότητα τόσο σύμφωνα με τον Sergiovani (2001), που μιλά για ανοιχτή επικοινωνία με όλη τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία που την περικλείει, όσο και σύμφωνα με τον Πασιαρδή

(2004), που μιλά για βέλτιστη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναλυτικότερα οι ερωτηθέντες που έχουν πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδιώκει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων, ενώ οι ερωτηθέντες με 1 έως 5, 6 έως 10 ή πάνω από 30 έτη προϋπηρεσία υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό πως ο αποτελεσματικός διευθυντής συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα. Οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία πάνω από τριάντα έτη είναι πιο θετικοί όσον αφορά το ότι ο διευθυντής του σχολείου τους διοικεί αποτελεσματικά, διαθέτει ηγετικές δεξιότητες και συνεργάζεται καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία έως 5 έτη υποστηρίζουν περισσότερο πως ο διευθυντής τους δημιουργεί σχολικό κλίμα. Τέλος, όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό πως υφίσταται συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων στο σχολείο που εργάζονται και πως ο διευθυντής τους παρουσιάζει προθυμία αποδοχής ευθύνης και ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες. Τέλος οι ερωτηθέντες που έχουν άνδρες διευθυντές φαίνεται πως συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ένας αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας και συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα.

3. *Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο ως προς τον τρόπο διοίκησης μιας Α/θμιας σχολικής μονάδας και ότι το φύλο σχετίζεται με την αποτελεσματική διοίκηση;*

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το φύλο δεν παίζει ρόλο στην αποτελεσματικότητα του τρόπου διοίκησης. Όταν όμως το δείγμα εξειδικεύει τα χαρακτηριστικά στον τρόπο αποτελεσματικής διοίκησης εμφανίζονται διαφοροποιήσεις. Έτσι οι εκπαιδευτικοί με 6 με 10 έτη προϋπηρεσίας ή πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας είναι πιο θετικοί ως προς το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους, ενώ οι ερωτηθέντες με 21 με 30 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο πως οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο επικοινωνιακοί από τις γυναίκες. Τέλος, οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι άνδρες διευθυντές είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους και είναι συμβουλευτικοί. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με άνδρα διευθυντή, συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες και θεωρούν πως ο

διευθυντής παρουσιάζει καλύτερου επιπέδου συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί πιο θετικό σχολικό κλίμα. Τέλος οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους, είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άνδρες και περισσότερο δημοκρατικές. Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας ως προς το ότι οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί, συγκριτικά με τις απόψεις των ανδρών.

4. Κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του «γυναικείου» και του «αντρικού» στυλ διοίκησης;

Οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους, με την αποτελεσματικότητα των ανδρών να κατατάσσεται λίγο χαμηλότερα. Οι ερωτηθέντες έχουν ουδέτερη στάση αναφορικά με το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άνδρες, πως οι άνδρες διευθυντές είναι συμβουλευτικοί, ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυταρχικές, ότι οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο δημοκρατικοί, επικοινωνιακοί και αυταρχικοί από τις γυναίκες. Οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους, είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άνδρες και περισσότερο δημοκρατικές. Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας ως προς το ότι οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί, συγκριτικά με τις απόψεις των ανδρών. Επιπλέον πιο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί με άνδρες διευθυντές ως προς το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυταρχικές, οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί και είναι περισσότερο δημοκρατικοί από τις γυναίκες. Επίσης οι ερωτηθέντες με 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο πως οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο επικοινωνιακοί από τις γυναίκες και με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι άνδρες διευθυντές είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους και είναι συμβουλευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί με άνδρες διευθυντές θεωρούν πως ο διευθυντής παρουσιάζει καλύτερο επίπεδο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί πιο θετικό σχολικό κλίμα. Τέλος οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία έως 5 έτη υποστηρίζουν περισσότερο πως ο διευθυντής δημιουργεί σχολικό κλίμα και όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό πως υφίσταται συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων και πως ο διευθυντής παρουσιάζει προθυμία αποδοχής ευθύνης και ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες.

Όμως σύμφωνα με τις αναλύσεις για το φύλο των ερωτηθέντων και το φύλο του διευθυντή φαίνεται πως κατά τη γνώμη του δείγματος τα χαρακτηριστικά του στυλ διοίκησης

του διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν διαφοροποιούνται στο μεγαλύτερο ποσοστό. Εμφανίζουν μεγαλύτερη συμφωνία σχετικά με το ότι ο διευθυντής μεταδίδει εμπιστοσύνη, διαθέτει ικανότητα να διαχειρίζεται και να κατανοεί προτεραιότητες, διαθέτει την ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες, την ικανότητα της διοίκησης, διαθέτει προσαρμοστικότητα και ευελιξία, φυσική ζωτικότητα και αντοχή, προθυμία αποδοχής ευθύνης και ευφυΐα και κρίση στη δράση.

Επίσης προτιμά συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζει το χρόνο για να επικοινωνεί, επικεντρώνεται στην ουσία της ηγεσίας και διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών του. Λειτουργεί με σταθερό ρυθμό, αλλά με μικρά διαλείμματα προγραμματισμένα, δουλεύει με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες. Οι άνδρες μόνο θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία τους.

Τέλος οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες επικεντρώνονται στην ουσία της ηγεσίας.

5. Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, οι γυναίκες διευθύντριες των σχολικών μονάδων που υπηρετούν διαθέτουν αυτά τα «γυναικεία» χαρακτηριστικά;

Σύμφωνα με το δείγμα μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχουν γυναίκα διευθύντρια. Οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους, είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άνδρες και περισσότερο δημοκρατικές. Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας ως προς το ότι οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί, συγκριτικά με τις απόψεις των ανδρών.

Επίσης οι ερωτηθέντες έχουν ουδέτερη στάση αναφορικά με το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο επικοινωνιακές και αυταρχικές. Τέλος δεν φαίνονται στο δείγμα σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο του διευθυντή, όταν αυτό είναι γυναίκα διευθυντής.

6. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν στην υποεκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Α/θμια εκπαίδευση;

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν πως έχει άνδρα διευθυντή στη σχολική τους μονάδα. Η συγκεκριμένη παραδοχή συνηγορεί στην υποεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου που υποστηρίζεται βιβλιογραφικά από πολλούς ερευνητές. Χαρακτηριστικά αναφέρονται από το θεωρητικό πλαίσιο η Anastasaki (2009) και η Κανταρτζή (2003). Ως σημαντικότεροι λόγοι

για την υποεκπροσώπησή τους φαίνονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις και ακολουθούν η περιορισμένη πρόσβαση στα ανθρώπινα δίκτυα και στις γνωριμίες που επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις, αλλά και η χαμηλότερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη διοίκηση. Ενώ το δείγμα γενικά διαφωνεί αρκετά ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα τυπικά προσόντα.

Στις συσχετίσεις σύμφωνα με τα γραφήματα έγινε σαφές πως οι άνδρες θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα τυπικά προσόντα από τους άντρες, ενώ οι γυναίκες θεωρούν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Ως προς το φύλο του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί με άνδρα διευθυντή, συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες, δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα ανθρώπινα δίκτυα και στις γνωριμίες που επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις. Ακόμη, οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι γυναίκες υπο-εκπροσωπούνται στις διευθυντικές θέσεις επειδή κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις και επειδή έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες. Εμφανές επίσης είναι πως οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας υποστηρίζουν περισσότερο πως οι γυναίκες υπο-εκπροσωπούνται διότι δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Τέλος τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν απόλυτα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις τόσο του Bandura όσο και των Friedman & Marshall σε σχέση με τη γυναικεία έλλειψη αυτοπεποίθησης. Επίσης οι λόγοι υποεκπροσώπησης που εμφανίζονται εντάσσονται στις κατηγορίες που αναφέρουν τόσο οι Πασιαρδής και Σαββίδης, όσο και οι Αθανασούλα Ρέππα. Εδώ ξεκάθαρα υποστηρίζεται και το φαινόμενο της γυάλινης οροφής που έχει αναλυθεί στο θεωρητικό πλαίσιο.

Με όλα τα παραπάνω συμφωνούν και τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από τα ερωτήματα για την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τους πίνακες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη, αλλά δεν έχουν κάνει οι περισσότεροι κάποια στιγμή αίτηση για ανάληψη θέσης ευθύνης. Επίσης δεν υπάρχει η πρόθεση στους περισσότερους να υποβάλουν αίτηση για θέση ευθύνης, εάν τους δοθεί η δυνατότητα. Ταυτόχρονα δεν πιστεύουν ότι το φύλο παίζει ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ούτε πιστεύουν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα παραπάνω αναδεικνύονται και στις συσχετίσεις

με το φύλο των ερωτώμενων, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το φύλο του διευθυντή. Τέλος αναδεικνύεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί ή όσοι έχουν άνδρα διευθυντή διαφωνούν πιο συχνά ως προς το ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη και πως μπορεί να την επηρεάσει. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με 1 έως 5 ή με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο πως ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών διαφωνούν πιο συχνά.

Συμπερασματικά από τη στατιστική ανάλυση αναδείχθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν τις γυναίκες διευθύντριες πιο αποτελεσματικές στην εργασία τους και πιο επικοινωνιακές και δημοκρατικές από τους άνδρες διευθυντές. Ακόμη, έγινε σαφές πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συνάδουν βιβλιογραφικά με το ότι η γυναικεία διοίκηση επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα κατά το Σαΐτη και συμφωνεί με το όραμα των γυναικών διευθυντριών της Kruger, αλλά και με τις απόψεις της Coleman ότι δεν υπάρχουν διαφορές στο ανδρικό και γυναικείο στυλ ηγεσίας και ότι όλοι τείνουν να υιοθετήσουν ένα πιο σκληρό ύφος ηγεσίας.

Γενικά από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται πως οι ερωτώμενοι ανεξαρτήτου φύλου πιστεύουν πως το φύλο δεν παίζει ρόλο στην αποτελεσματικότητα του τρόπου διοίκησης, αλλά υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη γυναικεία και ανδρική διοίκηση στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας. Αυτό εφάπτεται θεωρητικά στις απόψεις της Kruger για θετική εκμετάλλευση αυτών των διαφορών, αποδοχή αυτών και αναγνώριση, που θα οδηγήσει τελικά σε μια ισότιμη εκτίμηση ανδρών και γυναικών, πράγμα που θα διευκολύνει την εκπαιδευτική κοινότητα να εκμεταλλευτεί τις διαφορές αυτές στη διοίκηση.

Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Ένα πρόβλημα με την πραγματοποίηση μιας έρευνας είναι το ζήτημα των αμφισβητούμενων δεδομένων. Ο συγγραφέας μιας συγκεκριμένης ερευνητικής έκθεσης μπορεί να μην έχει συγκεντρώσει τις πληροφορίες από άτομα που είναι σε θέση να κατανοήσουν τα ερωτήματα ή το πρόβλημα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί επίσης να είναι χαμηλός, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην εξαγωγή κατάλληλων στατιστικών συμπερασμάτων. Η έρευνα που χρησιμοποιήθηκε σε μια μελέτη μπορεί να περιέχει ερωτήματα που είναι ασαφή ή επιδέχονται πολλές διαφορετικές απαντήσεις. (Creswell, 2012).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, καθώς αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης. Εάν το δείγμα ήταν πιο διευρυμένο και συμπεριλάμβανε και εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου, θα μπορούσαν να διερευνηθούν διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις για τις γυναίκες διευθύντριες και τη συμμετοχή τους σε διευθυντικές θέσεις μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Επιπλέον, εάν στο δείγμα συμπεριλαμβάνονταν και μη ενεργοί εκπαιδευτικοί, ενδιαφέρον πεδίο μελέτης θα αποτελούσε η σύγκριση των απόψεων τους με αυτές των ενεργών εκπαιδευτικών. Τέλος θα μπορούσε να διερευνηθεί το αντικείμενο με δείγμα ερωτώμενων διευρυμένο είτε σε επίπεδο περιφερειών είτε και ολόκληρης της επικράτειας. Σημαντικός περιορισμός επίσης, υπήρξε η πανδημία του Covid-19, η οποία αποτέλεσε τροχοπέδη για την άμεση επαφή και την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, αλλά και τη διεξαγωγή πιθανών προφορικών συνεντεύξεων.

Αντί επιλόγου

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να προσεγγίσει ένα πολύ μικρό τμήμα του υπάρχοντος ερευνητικού πεδίου που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην Α΄βάθμια εκπαίδευση. Παρά τις όποιες αδυναμίες και τους περιορισμούς που υπάρχουν, τα ερευνητικά ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό και ερευνητικό στοχασμό σε μελλοντικούς ερευνητές πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η συγκεκριμένη λοιπόν εργασία προσπαθεί να καλύψει το κενό που υπάρχει σε σχέση με τις αντιλήψεις για το θέμα, των ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι έρευνες μέχρι σήμερα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε θέματα, όπως, ποια είναι τα εμπόδια ανέλιξης των γυναικών, ποια η πορεία του φεμινισμού, πώς επιτυγχάνεται η ισότητα ανδρών – γυναικών, το φαινόμενο της γυάλινης οροφής κλπ. Επίσης η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για διενέργεια αντίστοιχων ερευνών στο μέλλον, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών ή και σύζευξη αυτών, με σκοπό την καταπολέμηση της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις ευθύνης και την κατάδειξη της αποτελεσματικότητας αυτών στις αντίστοιχες ιεραρχικές θέσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να τοποθετήσουν το δικό τους λιθαράκι στη γενικότερη προσπάθεια των γυναικών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών γυναικών για ανάδειξη της αποτελεσματικότητας τους σε θέσεις ιεραρχίας και για συνειδητοποίηση των άπειρων δυνατοτήτων τους σε θέσεις ευθύνης. Κλείνοντας ως συλλογιστούμε τον καθημερινό αγώνα των γυναικών εκπαιδευτικών και ως ενστερνιστούμε την ελπίδα για ένα καλύτερο και δικαιότερο εκπαιδευτικό μέλλον για τις γυναίκες αυτές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anastasaki, A. (2009). *Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education* from era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. (Τόμος Β΄). Πάτρα: ΕΑΠ. Σελ 17-91.
- Ασημακοπούλου Ε. (2018). Ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο : Διερεύνηση της προκατάληψης και της στερεοτυπικής Απειλής Εκπαιδευτικών και μαθητών. Πάτρα, 2018
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Barmao., C. (2013). Factors contributing to under representation of female teachers in headship positions in primary schools in Eldoret Municipality, Kenya, *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, Vol. 5(3), pp. 43-52, DOI: 10.5897/IJEAPS2013. 0304.
- Bird, L. (2015). *A matter of right and reason: Gender equality in educational planning and management*, Published by the UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bush, T. and Jackson, D. (2002), "A Preparation for school leadership: International perspectives", *Educational Management and Administration*, Vol. 30 No. 4, pp.417- 430.
- Γαλατά, Β., Δημουλάς Κ., Ρομπολης, Σ. (2017). *Δια βίου επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (Ινστιτούτο Εργασίας)
- Cameron, K.S. (1984) "*The Effectiveness of Ineffectiveness.*" In: B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*. London: JAI Press.
- Γκότοβος, Α. Σ. (1998). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μίας ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*, Αθήνα, 1998
- Cohen, L., & Manion L. (2000). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μετφρ. Μητσοπούλου Χρ.- Φιλοπούλου. Μ.Μεταίχμιο, Αθήνα
- Coleman, M., (2005). Gender and School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, vol.33, n.2.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

-
- Cronbach, L. J., 1951. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, Issue 16, pp. 297-334.
- Curry, B. (2000). *Women in power: Pathway to Leadership in Education*. N.Y: Teachers College, Columbia University.
- Δαλακούρα, Δ., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.): Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr.
- Danova, N. (2008). Ο ρόλος των Ελληνικών Γραμμάτων στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της βουλγαρικής κοινωνίας τον 19ο αιώνα, Θεσσαλονίκη, Ε.Μ.Σ.
- DeVellis, R., 1991. *Scale Development: Theory and Applications*. Newbury Park: CA: Stage.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1997). Φύλο και Σχολική Πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση Και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233–256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- European Trade Union Committee for Education, (2012). *ETUCE School Leadership Survey: School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*, Published by the Trade Union Committee for Education – Brussels.
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζιώγου – Καραγεωργίου, Σ. (2006). Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893). Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./Γ.Γ.Ν.Γ.
- Foster, Elizabeth. *Faith in Empire: Religion, Politics, and Colonial Rule in French Senegal, 1880–1940*. Stanford: Stanford University Press, 2013.
- Friedman, E., Marshall, J. (2004). *Issue of Gender*. New York: Pearson Education. Inc.

-
- Goodman, J.S., Fields, D.L., Blum, T.C. (2003). Cracks in the Glass Ceiling: In What Kinds of Organizations Do Women Make it to the Top?, *Group & Organization Management (GOM)*, vol 28(4), <https://doi.org/10.1177/1059601103251232>.
- Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management An Essay in Policy Scholarship*, London, Falmer Press.
- Gray, J., Jesson, D., Goldstein, H., Hedger, K., & Rasbash, J. (1995). A multi-level analysis of school improvement: Change's in schools' performance over time. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), 97–114.
- Hatcher, L., 1994. *A Step-by-Step Approach to Using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. New York: Cary: The SAS Institute.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: Women's ways of leadership*. New York: Doubleday Currency.
- Hogg A. M.& Vaughan M. G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Gutenberg.
- Ιορδανίδης, Γ. (2018). Παραδόσεις μαθήματος Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, <https://eclass.uowm.gr/courses/ELED244>
- Ισαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr.
- Jerry J, Gerson K (2004). *The Time Divide: Work, Family and Gender Inequality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Καλαντζής, Κ. & Βακαρέλη - Καλαντζή. Ξ. (1973). *Θέματα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και Ψυχικής Υγιεινής του παιδιού*, Α. Καραβίας, Αθήνα, σ. 113.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Καντζάρα, Β. (2009). «Δοκίμια στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» Επαγγελματικές επιλογές, ανισότητες και οι «εξισωτικές» δυνατότητες του σχολείου [http://www.academia.edu/2357429/ Career choice inequalities and the egalitarian possibilities of schooling](http://www.academia.edu/2357429/Career_choice_inequalities_and_the_egalitarian_possibilities_of_schooling)
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Φ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* . Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Krüger, Meta L. (2008). School leadership, sex and gender: welcome to difference, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 11:2, 155-168, DOI: 10.1080/13603120701576266

- Lerner, G. (1987). *The creation of patriarchy*, New York: Oxford university press.
- Lerner, G. (1993). *The Creation of Feminist Consciousness: From the Middle Ages to Eighteen-seventy*, New York, Oxford university press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη . Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ) . *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 63-81.
- Mayer, C.,· Arredondo, A. (2020). *Women, Power Relations, and Education in a Transnational World*, Cham: Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44935-3>.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Ξενίτης, Ε. (2012). Μια πορεία ζωής: η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της. Ανακτήθηκε στις 5/5/2020 από <http://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-tautothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfws-hths/>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis*, OECD, Paris.
- OECD (2017). *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, OECD, Paris.
- Oplatka, I., & Herz-Lazarowitz, R. (2006). *Women Principals in a Multicultural Society: New Insights into Feminist Educational Leadership*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1993). *Ψυχολογία*, Αθήνα: Τρίτη έκδοση.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1978). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Πασιαρδής Π. & Σαββίδης, Ι. (2002) (Επιμ. Έκδ.). *Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Quinn, R. E. (1988). *Jossey-Bass management series. Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. Jossey-Bass.
- Reynolds., C. (2002). *Women and School Leadership: International Perspectives*, State University of New York Press, Albany.
- Ross, J.A. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. *Paper presented at the Annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Calgary, Alberta, Canada, pp 1-44.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα (Δεύτερη έκδοση)

- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τέταρτη Έκδοση
- Sergiovanni, Thomas. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer
- Shakeshaft, C. (1993). *Women in Educational Administration*, Newbury Park: Sage
- Smith, C. L. (2002). Using continuous system level assessment to build school capacity. *The American Journal of Evaluation*, 23(3), 307–319.
- Stein, M.K., Nelson, B.S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4): 423-448, USA.
- Stockdale, M. S., & Crosby, F. J. (Eds.). (2004). *The psychology and management of workplace diversity*. Blackwell Publishing.
- Visscher, A. J. and Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection, *School effectiveness and school improvement*, 14 (3). pp. 321-349.
- Watts, Ruth. "Alice Cooper." In *Oxford Dictionary of National Biography*. Oxford: Oxford University Press, 2013. Accessed November 29, 2019. <http://www.oxforddnb.com>.
- Yunas, M. (2014). Dimensions of Principals' Characteristics for Improving Efficiency of Schools. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(10), 21–31. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol2.iss10.244>.

Γ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κοζάνη, Ιανουάριος 2021

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας, διεξάγω έρευνα που στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των ενεργών εκπαιδευτικών της Α/θμιας δημοτικής εκπαίδευσης απέναντι στις γυναίκες διευθύντριες των σχολικών μονάδων τους. Συμπληρώνεται μόνο από ενεργούς εκπαιδευτικούς. Δεν συμπληρώνεται από τους ήδη υπάρχοντες διευθυντές της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα αυτή δεν θα καταστεί δυνατή χωρίς τη δική σας συμβολή, η οποία συνίσταται στη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου. Παρακαλώ να απαντήσετε ατομικά σε όλες τις ερωτήσεις. Η συμπλήρωσή του δεν απαιτεί πάνω από 5΄. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ελπίζοντας ότι θα ανταποκριθείτε στην έκκλησή μου, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση

Τσούλη Όλγα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

| | |
|--|--------------------------|
| 1. Φύλο | |
| ΑΝΔΡΑΣ | <input type="checkbox"/> |
| ΓΥΝΑΙΚΑ | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ηλικία | |
| 1. 23-30 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 31-40 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 41-50 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 51 + | <input type="checkbox"/> |
| 3. Επαγγελματικές σπουδές | |
| 1. Παιδαγωγική Ακαδημία | <input type="checkbox"/> |
| 2. Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ | <input type="checkbox"/> |
| 3. Μεταπτυχιακό δίπλωμα | <input type="checkbox"/> |
| 4. Διδακτορικό δίπλωμα | <input type="checkbox"/> |
| 5. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Θέση εκπαιδευτικού | |
| 1. Μόνιμος/η | <input type="checkbox"/> |
| 2. Αναπληρωτής/τρια | <input type="checkbox"/> |
| 5. Χρόνια προϋπηρέσias | |
| 1. 1-5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 6-10 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 11-20 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 21-30 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 31 + | <input type="checkbox"/> |

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές

1- Διαφωνώ, 2- Διαφωνώ αρκετά, 3- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4- Συμφωνώ αρκετά, 5- Συμφωνώ

| 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| επιλύει προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο | | | | | |
| επιδιώκει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. | | | | | |
| διαθέτει δεξιότητες ηγεσίας. | | | | | |
| διαθέτει δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων. | | | | | |
| συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα. | | | | | |

| 7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους | | | | | |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο επικοινωνιακές από τους άντρες | | | | | |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυταρχικές | | | | | |
| Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δημοκρατικές από τους άντρες | | | | | |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο επικοινωνιακοί από τις γυναίκες | | | | | |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους | | | | | |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι συμβουλευτικοί | | | | | |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι αυταρχικοί | | | | | |
| Οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο δημοκρατικοί από τις γυναίκες | | | | | |

| 8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Οι γυναίκες έχουν μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης από τους άνδρες. | | | | | |
| Οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις. | | | | | |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα τυπικά προσόντα από τους άντρες. | | | | | |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη διοίκηση, από τους άντρες. | | | | | |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν διευθυντικές θέσεις κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. | | | | | |
| Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα ανθρώπινα δίκτυα και στις γνωριμίες που επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις. | | | | | |

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

| 9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σχολείο σας : | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση | | | | | |
| Ο διευθυντής σας διαθέτει ηγετικές δεξιότητες | | | | | |
| Ο διευθυντής σας είναι υποστηρικτικός και παρακινητικός προς τους εκπαιδευτικούς | | | | | |
| Υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή | | | | | |
| Το σχολικό κλίμα είναι θετικό | | | | | |
| Υπάρχει συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων | | | | | |
| 10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας διαθέτει: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Φυσική ζωτικότητα και αντοχή | | | | | |
| Ευφυΐα και κρίση στη δράση | | | | | |
| Προθυμία αποδοχής ευθύνης | | | | | |
| Ικανότητα διοίκησης | | | | | |
| Μετάδοση εμπιστοσύνης | | | | | |
| Ικανότητα στην διαχείριση και κατανομή προτεραιοτήτων | | | | | |
| Ικανότητα να αποφασίζει και να θέτει προτεραιότητες | | | | | |
| Προσαρμοστικότητα και ευελιξία | | | | | |

| 11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Λειτουργεί με σταθερό ρυθμό, αλλά με μικρά διαλείμματα προγραμματισμένα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας | | | | | |
| Αφιερώνει χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την εργασία του. | | | | | |
| Προτιμά συναντήσεις ζωντανής δράσης, αλλά προγραμματίζει το χρόνο για να επικοινωνεί | | | | | |
| Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με άτομα εκτός των οργανισμών του | | | | | |
| Επικεντρώνεται στην ουσία της ηγεσίας | | | | | |

| 12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Δουλεύει με αδυσώπητο ρυθμό, χωρίς διακοπή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας. | | | | | |
| Διαθέτει λίγο χρόνο για δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία του | | | | | |
| Διατηρεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων με ανθρώπους εκτός των οργανώσεων του | | | | | |
| Έχει δυσκολία στην ανταλλαγή πληροφοριών | | | | | |

13. Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας;

| | |
|--------|---------|
| άνδρας | γυναίκα |
|--------|---------|

14. Θεωρείτε ότι το φύλο του διευθυντή παίζει ρόλο στον αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης μιας Α/θμιας σχολικής μονάδας;

| | |
|-----|-----|
| Ναι | Όχι |
|-----|-----|

ΕΝΟΤΗΤΑ IV: ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΞΕΛΙΞΗ

15. Εσάς προσωπικά, σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη;

| | |
|-----|-----|
| Ναι | Όχι |
|-----|-----|

16. Έχετε υποβάλει ποτέ αίτηση για ανάληψη θέσης ευθύνης

| | |
|-----|-----|
| Ναι | Όχι |
|-----|-----|

17. Προτίθεστε να υποβάλετε σύντομα σε περίπτωση που σας δοθεί η δυνατότητα;

| | |
|-----|-----|
| Ναι | Όχι |
|-----|-----|

18. Θεωρείτε ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην επαγγελματική σας εξέλιξη;

| | |
|-----|-----|
| Ναι | Όχι |
|-----|-----|

19. Θεωρείτε ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική σας εξέλιξη;

| | |
|-----|-----|
| Ναι | Όχι |
|-----|-----|

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας !!!

Όνοματεπώνυμο: Τσούλη Όλγα

A.E.M.: 908

Ηλεκτρονική διεύθυνση: tsouliolga@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Γυναικείο Φύλο και διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση.
Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην Α΄ Βάθμια Εκπαίδευση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 28 - 01 - 2021

Η δηλούσα

Τσούλη Όλγα

(ονοματεπώνυμο φοιτήτριας)