



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική εργασία

του Ανδρέου Γεώργιου Α.Μ. 4262015002

ΘΕΜΑ: «Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Title: «Educational administration and gender: Women's participation in the administration of Primary education».

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΜΑΤΗΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ
ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ

Εαρινό εξάμηνο Ρόδος, 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Η Ηγεσία και το κλίμα της σχολικής μονάδας	
1.1. Εισαγωγή.....	9
1.2. Αποσαφήνιση της έννοιας του όρου της ηγεσίας.....	9
1.3. Ο ρόλος της ηγεσίας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.....	11
1.4. Ορισμός του όρου σχολικό κλίμα.....	13
1.5. Η σημασία του σχολικού κλίματος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.....	15
1.6. Η σχολική μονάδα, ως ολότητα και σύστημα μακρο-κοινωνιολογικό και μικρο-κοινωνιολογικό.....	18
1.7. Σύνοψη.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης	
2.1 Εισαγωγή.....	21
2.2 Η ηγεσία στο χώρο της εργασίας.....	21
2.3 Τα στυλ άσκησης ηγεσίας.....	22
2.4 Τα στυλ άσκησης ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης.....	23
2.5 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς το θεσμικό πλαίσιο.....	24
2.6 Οι ικανότητες-δεξιότητες του ηγέτη της σχολικής μονάδας.....	25
2.6.1 Το όραμα και η έμπνευση του ηγέτη της σχολικής μονάδας.....	25
2.6.2 Ο επαγγελματισμός του ηγέτη της σχολικής μονάδας.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο Εκπαιδευτική Διοίκηση και φύλο	
3.1 Εισαγωγή.....	27
3.2 Το γυναικείο φύλο στο χώρο της εργασίας.....	27
3.3 Γυναικείο φύλο και ηγεσία.....	28
3.4 Τα αίτια της χαμηλής συμμετοχής του γυναικείου φύλου σε ηγετικές θέσεις.....	30
3.5 Στυλ ηγεσίας του γυναικείου φύλου.....	31
3.6 Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της Εκπαίδευσης.....	32
3.7 Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	33
3.8 Απόψεις γυναικών διευθυντών για την άσκηση ηγεσίας στην Εκπαίδευση.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο Μεθοδολογία της έρευνας	
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	35
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
4.3 Δείγμα.....	35

4.3.1 Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (άντρες).....	35
4.3.2 Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (γυναίκες).....	37
4.4 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	39
4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	39
4.6 Όργανο μέτρησης.....	40
4.7 Ανάλυση δεδομένων.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο Αποτελέσματα	
5.1 Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών (1ο ερευνητικό ερώτημα).....	41
5.1.1 Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών.....	42
5.2 Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών (2ο ερευνητικό ερώτημα).....	43
5.2.1 Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών.....	46
5.3 Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών (3ο ερευνητικό ερώτημα).....	49
5.3.1 Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο Σχολιασμός	
6.1 Σχολιασμός.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο Συμπεράσματα και προτάσεις	
7.1 Συμπεράσματα.....	57
7.2 Προτάσεις.....	58
Βιβλιογραφία	59
Ερωτηματολόγιο.....	68

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επίδραση που έχει το φύλο του διευθυντή/διευθύντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας, ως προς την επίδοση των μαθητών, την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών αλλά και τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών στα κοινά της σχολικής μονάδας. Προσεγγίζεται θεωρητικά η έννοια της ηγεσίας στο χώρο της Διοίκησης και των επιχειρήσεων-οργανισμών, δίνοντας έμφαση στη σημασία που κατέχει στο υποσύστημα της σχολικής μονάδας και πώς αυτή επιδρά στην αποτελεσματικότητα της. Ακόμη, αναλύονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο ηγέτης-διευθυντής/διευθύντρια, ώστε να είναι αποδοτικό το υποσύστημα της σχολικής μονάδας κ επεξηγούνται τα διάφορα στυλ άσκησης της ηγεσίας-διοίκησης στον εργασιακό τομέα και ειδικότερα στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Τέλος, προσεγγίζεται θεωρητικά η σχέση μεταξύ φύλου και ηγεσίας –διοίκησης της εκπαίδευσης. Αναφορές γίνονται στην εκπροσώπηση και στη στελέχωση της ηγεσίας της εκπαίδευσης, από το γυναικείο φύλο και τις διακρίσεις που γίνονται εις βάρος του, εστιάζοντας στην στελέχωση των ηγετικών θέσεων, της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το γυναικείο φύλο. Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν 50 διευθυντές (25 άντρες και 25 γυναίκες) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χανίων. Από την παρούσα έρευνα προκύπτει συμπερασματικά ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας, συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών, της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών αλλά και της συμμετοχής των γονέων στα κοινά της σχολικής μονάδας. Ωστόσο παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των αντρών διευθυντών με αυτές των γυναικών διευθυντριών. Στο κλείσιμο της εργασίας, προτείνεται η παρούσα έρευνα να εφαρμοστεί και στα υπόλοιπα μέλη τα οποία συμμετέχουν στη διαμόρφωση του σχολικού υποσυστήματος της σχολικής μονάδας, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές αλλά και στους γονείς αυτών, ώστε να γίνει σύγκριση των απόψεων όλων των μελών μεταξύ τους και η έρευνα να παρουσιαστεί ολοκληρωμένα από τη σκοπιά όλων των εμπλεκόμενων μελών.

Λέξεις- κλειδιά: Σχολική διοίκηση, φύλο, ηγεσία

Abstract

This paper explores the views of primary school directors on the influence of the gender of the director as the leader of the school unit, the performance of students, the work performance of teachers, and the involvement of pupils' parents of the school unit. The concept of leadership in the field of Management and Business-Organizations is theoretically approached, emphasizing the importance it holds in the sub-system of the school unit and how it affects its effectiveness.

It also analyzes the attributes, abilities and skills that the leader-manager must possess in order to be efficient the school's subsystem and explain the different styles of leadership-management exercises in the workplace and especially in the school's workplace. Finally, the relationship between gender and leadership-administration of education is theoretically approached. References are made to the representation and staffing of the leadership of education, to the female gender and to the discriminations against it, focusing on the leadership of the leading positions of Primary Education from the female sex. The sample of the present work consisted of 50 directors (25 men and 25 women) of Primary Education in the Prefecture of Chania. The present study concludes that school leadership significantly contributes to increasing pupils' performance, teachers' work performance, and parental involvement in the school community. However, there were significant differences between the views of male directors and those of female directors. At the conclusion of the work, it is proposed that the present study be applied to the other members involved in the formation of the school sub-system of the school, namely the teachers, the pupils and their parents, in order to compare the views of all the members among them and research to be presented in full from the point of view of all the members involved.

Key-words: School administration, gender, leadership

Εισαγωγή

Στη σημερινή μικτή κοινωνία της τεχνολογικής εξέλιξης, της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, οι απαιτήσεις του μικρο-κοινωνιολογικού (μαθητές-εκπαιδευτικοί), αλλά και του μακρο-κοινωνιολογικού (γονείς, τοπική-ευρύτερη κοινωνία) περιβάλλοντος του σχολείου είναι αυξημένες (Blackledge & Hunt, 2004). Οι αλλαγές στην κοινωνία σηματοδοτούν αλλαγές στην εκπαίδευση και ειδικότερα και στο σχολείο, του οποίου ηγετικό ρόλο αναλαμβάνει ο διευθυντής (Τριλιανός, 1987). Σύμφωνα με τους K. Leithwood και C. Riehl (2005), η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση οφείλεται και στους επιτυχημένους ηγέτες της, που ασχολούνται με τη διοίκησή της. Κατά τον K. Whitaker (1997), η ηγεσία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την ουσιαστική αλλαγή, ανάπτυξη και βελτίωση ενός οργανισμού.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να μεταβεί από τον παραδοσιακό του ρόλο ως ηγέτης, στον πολλαπλό του ρόλο και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις και στις αλλαγές της κοινωνίας αλλά και της εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003). Ο συντονισμός του έργου των εκπαιδευτικών, αλλά και η επίτευξη των στόχων του σχολείου γενικότερα εξαρτώνται πρωτίστως από την άσκηση εξουσίας-ηγεσίας από το διευθυντή.

Με βάση τον παραδοσιακό του ρόλο ο διευθυντής του σχολείου είναι ο ηγέτης του περιβάλλοντος αυτού και έχει ως βασικό του έργο την επίβλεψη των υφισταμένων του και τη διεκπεραίωση διοικητικών, υπηρεσιακών αλλά και εκπαιδευτικών υποθέσεων (Στιβακτάκης, 2006). Οι σύγχρονες όμως απαιτήσεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης απαιτούν από το διευθυντή να μεταβεί από τον παραδοσιακό στον πολλαπλό του ρόλο και να επιτελέσει καθήκοντα οργανωτικά, διοικητικά, συντονιστικά, εκτελεστικά αλλά και παιδαγωγικά (Στιβακτάκης, 2006). Η επιτυχημένη επιτέλεση εκ μέρους του διευθυντή των καθηκόντων αυτών αλλά και η επιτυχημένη εξάσκηση του πολλαπλού του ρόλου, έχουν σημαντικά οφέλη στο σχολικό περιβάλλον και στην επίδοση των μαθητών (Leithwood et al., 2006).

Αρκετοί ερευνητές (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; Saitis, 2007) προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη της σχολικής μονάδας, σε παραμέτρους όπως:

- Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος
- Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας
- Παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού
- Προσωπικότητα
- Δημιουργία μαθησιακής κοινότητας
- Παραγωγικές σχέσεις με γονείς και κοινότητα
- Κατανομή της ηγεσίας, ανάθεση αρμοδιοτήτων-ρόλων

Η Διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα αναφέρει ότι η πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας, οι ταχύτατες εξελίξεις κοινωνικά και τεχνολογικά, καθιστούν το χώρο της

εκπαίδευσης ορατό μέσα από μία ολιστική, μετασχηματιστική και ανθρωπιστική προσέγγιση, με έμφαση στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων σε αυτό το πολυσύνθετο περιβάλλον (UNESCO, 2014). Αυτό συνεπάγεται την όραση και θέαση της σχολικής μονάδας μέσω μίας ολιστικής, κοινωνικής και Συστημικής θεώρησής της από τον ηγέτη της, με επιπλέον έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Σύμφωνα με τον W. Spring (2001), ήδη σε κράτη όπως στη Γερμανία η εκπαίδευση και η πολιτεία προετοιμάζουν τους διευθυντές των σχολείων σε εξάσκηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων-γνώσεων με σκοπό τη βελτίωση του ανθρώπινου παράγοντα.

Η εκπαίδευση δε μπορεί να θεωρηθεί αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, από το οποίο και περιβάλλεται αλλά και αλληλοεπιδρά. Μάλιστα, αυτή η αλληλεπίδραση έχει τη μορφή αμφίδρομης-κυκλικής σχέσης σύμφωνα με τη Συστημική θεώρηση. Με βάση αυτή τη θεώρηση, η εκπαίδευση αποτελεί σύστημα του υπερσυστήματος της κοινωνίας και χαρακτηρίζεται ως ανοιχτό σύστημα (Bates, 2013).

Το σύστημα της εκπαίδευσης αποτελείται από υποσυστήματα, ένα από τα οποία είναι και η σχολική μονάδα. Μικρότερα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς. Η σχολική μονάδα, ως ανοιχτό σύστημα, χαρακτηρίζεται από μία δυναμική εξέλιξη και ανταπόκριση στις απαιτήσεις του ανοιχτού κόσμου. Ο ανθρώπινος παράγοντας ως υποσύστημά της αλλά και η έμφαση στο επικοινωνιακό γεγονός, είναι στοιχεία στα οποία η ηγεσία της θα πρέπει να επικεντρωθεί ώστε να δημιουργηθεί μία αποτελεσματική σχολική μονάδα με ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων σε αυτήν. Η θεώρηση της σχολικής μονάδας ως κοινωνικής ανοιχτής Συστημικής μονάδας, εκ μέρους της ηγεσίας, αλλά και η έμπνευση της στάσης αυτής από τον ηγέτη προς όλο το διδακτικό και μαθητικό προσωπικό, είναι συστατικό στοιχείο για μία επιτυχημένη άσκηση ηγεσίας στη σημερινή εποχή της πολυπλοκότητας.

Η ηγεσία της εκπαίδευσης και ειδικότερα της σχολικής μονάδας έχει αναφερθεί ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων (The Wallace Foundation, 2013). Η ηγεσία της εκπαίδευσης και το μοντέλο της διοίκησης, για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αλλαγές της κοινωνίας θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα του μετασχηματισμού. Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformative leadership), ανταποκρίνεται με επιτυχία στις αρχές της Συστημικής Θεώρησης της σχολικής μονάδας, διότι εμπεριέχει την ικανότητα της αλλαγής και της πολύπλοκης-εναλλακτικής σκέψης-θεώρησης των πραγμάτων-καταστάσεων, όταν αυτή αντιμετωπίζεται ως ανοιχτό σύστημα με επίδραση σε όλα τα υποσυστήματά της π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Leithwood & Popplin, 1992).

Ο 21^{ος} αιώνας έχει χαρακτηριστεί ως ο αιώνας της αλλαγής. Εφόσον η σχολική μονάδα αποτελεί ζωντανό οργανισμό και υποσύστημα της κοινωνίας, ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας στο πρόσωπο του διευθυντή της απαιτεί την ενσωμάτωση του στοιχείου της αλλαγής στην προσωπικότητα αλλά και στην άσκηση του έργου του (Meuser & Lapp, 2004).

Οι ρόλοι των δύο φύλων είναι φυσικό να επιδέχονται αλλαγές λόγω των ραγδαίων εξελίξεων λόγω της τεχνολογίας σε πολλαπλούς τομείς της κοινωνίας π.χ. οικονομία, εργασία, πολιτική.

Η θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία και ειδικότερα στο χώρο της εργασίας στην ηγεσία του συστήματος της εκπαίδευσης. Επιπλέον η ισότητα αντρών και γυναικών έχει αναχθεί σε συνταγματικό κανόνα σύμφωνα με το άρθρο 4, παράγραφος 2 του ισχύοντος Συντάγματος.

Στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της ηγεσίας της εκπαίδευσης, αυτού της σχολικής μονάδας, αλλά και στη σημασία της για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ακολουθεί αναφορά στην έννοια και στη σημασία του σχολικού κλίματος και γίνεται ανάλυσή του σε μικρο και μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο.

Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα καθήκοντα, στις αρμοδιότητες και στις δεξιότητες του διευθυντή της σύγχρονης σχολικής μονάδας.

Στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη θέση της γυναίκας στο χώρο της εργασίας. Παρουσιάζεται το θέμα της ισότητας των δύο φύλων και ειδικότερα γίνεται αναφορά στην άσκηση εξουσίας από το γυναικείο φύλο στο χώρο της εργασίας και ειδικότερα της εκπαίδευσης.

Στο 4^ο κεφάλαιο, αναφέρεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, καθώς επίσης και τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα αλλά και η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε. Επίσης, παρουσιάζεται το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από αυτό.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναλυτικότερα παρατίθενται οι πίνακες οι οποίοι προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, οι οποίοι συνοδεύονται από το πόρισμα που προκύπτει από τον κάθε ένα.

Στο 6^ο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων καθώς και σύνδεση τους με άλλες έρευνες και στο 7^ο και τελευταίο κεφάλαιο, αποτυπώνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της έρευνας ενώ παράλληλα προτείνονται τρόποι επέκτασης της έρευνας σε μελλοντικό χρόνο, ώστε να μπορέσουμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη αναφορικά με το ρόλο του φύλου, στην ηγεσία-διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ηγεσία της σχολικής μονάδας

1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην ηγεσία της σχολικής μονάδας. Αποσαφηνίζεται η έννοια της ηγεσίας τόσο στο χώρο της Διοίκησης των Επιχειρήσεων-Οργανισμών, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης. Γίνεται ειδική αναφορά στην έννοια της ηγεσίας, στη λειτουργία της στο υποσύστημα της εκπαίδευσης, αυτού της σχολικής μονάδας αλλά και στη σημασία της μέσα στο υποσύστημα αυτό.

Ακολουθεί αναφορά στην έννοια, σημασία και θεωρήσεις του σχολικού κλίματος, συστατικό στοιχείο της σχολικής μονάδας και γίνεται ανάλυσή του σε μικρο και μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, με στόχο οι παράγοντες που αποτελούν τα δύο αυτά επίπεδα να επεξηγήσουν τη σχέση της ηγεσίας με τη σχολική μονάδα και το σχολικό κλίμα για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχολικών μονάδων.

1.2 Αποσαφήνιση της έννοιας του όρου της ηγεσίας

Στο χώρο της εργασίας και στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης, η έννοια της ηγεσίας κατέχει βασική και κεντρική θέση (Bass, 1985). Ωστόσο αν και η ηγεσία αποτελεί φαινόμενο όλων των κοινωνικών συστημάτων (υγεία, θρησκεία, εκπαίδευση) από βάθος αιώνων, εντούτοις η διερεύνηση του φαινομένου της ηγεσίας στην επιστήμη της Διοίκησης ξεκίνησε από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 (House & Aditya, 1997).

Η ηγεσία, ως έννοια, είναι πολύπλοκη, σύνθετη και πολύπλευρη λόγω της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας πολλών παραμέτρων που την απαρτίζουν. Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί για να αποσαφηνίσουν την έννοια της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον L. Cuban (1988), οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την έννοια της ηγεσίας από τους ερευνητές είναι περισσότεροι από 350 στον αριθμό, με το χαρακτηριστικό της ασάφειας και της μη ξεκάθαρης σημασιολογικής ερμηνείας των διαφορών του ηγέτη από τον μη ηγέτη.

Κατά τον Π. Πασιαρδή (2004) ηγεσία είναι: «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά». Ο A. Bryman (1996), αλλά και ο Δ. Μπουραντάς (2005) αναφέρουν ότι η ηγεσία, ως έννοια, αποτελείται από τα εξής βασικά στοιχεία: την άσκηση επιρροής ενός ατόμου (ηγέτη) επάνω σε άλλους και την επίτευξη οράματος και στόχων για βελτίωση της ζωής και του περιβάλλοντος των ανθρώπων όπου ζουν, συναναστρέφονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.

Ένας από τους πιο σύγχρονους ορισμούς της ηγεσίας είναι αυτός των W. Hoy και C. Miskel (2005: 377): «ηγεσία είναι μία ατομική ιδιότητα αλλά και μια κοινωνική διαδικασία, η οποία και εμφανίζεται μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της με τη χρήση της λογικής και των

συναισθημάτων». Ο ορισμός αυτός λαμβάνει υπόψη του, το θέμα της Συστημικής προσέγγισης του ανθρωπίνου περιβάλλοντος, μιας και γίνεται στον ορισμό αυτόν αναφορά σε έννοιες όπως σύστημα και αλληλεπίδραση.

Αρκετές φορές χρησιμοποιείται ως ταυτόσημη με την έννοια της ηγεσίας-ηγέτης (leader) και η έννοια της διοίκησης-διευθυντή (manager). Ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες δεν ταυτίζονται και η βασική τους διαφορά εντοπίζεται στην ικανότητα με την οποία αξιοποιούν τον ανθρώπινο παράγοντα ποσοτικά και ποιοτικά. Στον διευθυντή αποδίδονται ικανότητες όπως: η οργάνωση, η διοίκηση, ο συντονισμός και ο έλεγχος του έργου και των εργαζομένων, ενώ στον ηγέτη: η παρακίνηση, η έμπνευση των εργαζομένων αλλά και η αποδοχή της εμπιστοσύνης εκ μέρους τους (Zalesnik, 2004). Γενικότερα, οι διευθυντές εμπλέκονται στην επίλυση οργανωσιακών προβλημάτων, ενώ οι ηγέτες αναζητούν δυνατότητες υπέρβασης των προβλημάτων αυτών. Οι διευθυντές κάνουν τα σωστά πράγματα, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα πράγματα σωστά (Bennis & Nanus, 1985).

Οι θεωρίες της ηγεσίας διακρίνονται σε αυτές που μελετούν: α) τα χαρακτηριστικά του ηγέτη β) τη συμπεριφορά του ηγέτη. Διακρίνονται επίσης σε: α) κλασικές και β) σύγχρονες. Οι κλασικές θεωρίες ηγεσίας έκαναν την εμφάνισή τους στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με κυριότερες τη «Θεωρία της Γενετικής», τη «Θεωρία των Ατομικών Χαρακτηριστικών» και τη «Θεωρία της Ερμηνείας της Συμπεριφοράς του Ηγέτη». Κυρίαρχο στοιχείο των θεωριών αυτών ήταν η έμφαση στον άνθρωπο αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας εμφανίστηκαν στις αρχές του 1980 και αποτελούνται από τη «Θεωρία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας», τη «Θεωρία της Χαρισματικής Ηγεσίας» και τη «Θεωρία της Οραματικής Ηγεσίας» (Yukl, 1999: 285).

Με βάση την παλιά αντίληψη της έννοιας του όρου της ηγεσίας, αυτή συνδέεται και ταυτίζεται με την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας ή του οργανισμού και έχει καθαρά ιεραρχικό χαρακτήρα, στατικό και δυσμετάβλητο στις αλλαγές και στις απαιτήσεις του οργανισμού αλλά και της κοινωνίας. Αντίθετα σύμφωνα με τη νεότερη αντίληψη της ηγεσίας, αυτή σχετίζεται με όλο το ανθρώπινο δυναμικό της επιχείρησης- οργανισμού και έχει χαρακτήρα αλληλεπιδραστικό, μετασχηματιστικό και δυναμικό σχετιζόμενη θετικά με ένα ανοιχτό κλίμα εργασίας (Gunter, 2001).

Οι σύγχρονες ή νεοχαρισματικές θεωρίες περιλαμβάνουν τη «Θεωρία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας». Η θεωρία αυτή εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 κυρίως στο χώρο των επιχειρήσεων, όπου και πρωτοπόρος ομιλητής της θεωρίας αυτής ήταν ο J. Burns (1978). Οι διαστάσεις της θεωρίας αυτής είναι: το χάρισμα, η έμπνευση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και η διανοητική ώθηση (Judge & Piccolo, 2004). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι: η έμπνευση, το όραμα, η πρόκληση για αλλαγή, η ανάπτυξη ποικιλίας στη σκέψη και στον τρόπο εργασίας, η αμφισβήτηση του κατεστημένου, η πορεία προς τη χειραφέτηση, η προσοχή προς τις ανησυχίες των συνανθρώπων του και της θέλησής τους για αλλαγή, η ενδυνάμωση αναγκών υψηλού επιπέδου στους εργαζομένους, η αλλαγή της συμπεριφοράς και της στάσης των ίδιων των ηγετών ως προς τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της κοινωνίας (Bass & Avolio, 1994, Marks & Printy, 2003, Sergiovanni, 1991).

Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στην αμφισβήτηση του κατεστημένου και του συντηρητικού καθεστώτος εκ μέρους του ηγέτη, στην ανάπτυξη εκ μέρους του ηγέτη της κριτικής σκέψης και της εναλλακτικής άποψης του ίδιου και των εργαζομένων, στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων και των κοινωνικών συστημάτων και υποσυστημάτων μέσα σε ένα πολύπλευρο και εναλλασσόμενο κόσμο, στην παρακίνηση των εργαζομένων για υιοθέτηση ενός πολύπλευρου και ποικίλου τρόπου σκέψης (Bass, 2000).

Η Συστημική προσέγγιση στη Διοικητική Επιστήμη αλλά και στο χώρο της Οργανωτικής Συμπεριφοράς αντιμετωπίζει τα κοινωνικά συστήματα αλλά και τα υποσυστήματά τους, υπό τάση προς αλληλεξάρτηση-αλληλεπίδραση-σύνθεση. Υπό την έννοια αυτή, βασική δομή του συστήματος της κοινωνίας εκτός από τη διοίκηση, είναι και η εκπαίδευση (Blackledge & Hunt, 2004). Ωστόσο ενώ η μελέτη της ηγεσίας στα αρχικά στάδια επικεντρώθηκε γύρω από το υποσύστημα της διοίκησης, η επικέντρωση από τους ερευνητές στο ρόλο της ηγεσίας στο σύστημα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο χώρο του σχολείου, άρχισε να εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1970.

Το ανοιχτό σύστημα του κόσμου στο οποίο ζει ο άνθρωπος, οι προκλήσεις και η ταχύτητα των αλλαγών με τις οποίες συντελούνται οι διεργασίες της καθημερινής ζωής λόγω της τεχνολογίας και του διεθνούς ανταγωνισμού μεταξύ των επιχειρήσεων, το απρόβλεπτο και ασταθές, θεωρήθηκαν ως στοιχεία απαραίτητα για την επιτυχή ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις απαιτήσεις αυτές του πολύπλοκου κόσμου, με σκοπό την επιβίωση και την αποδοτικότητά της (Khine & Saleh, 2009). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού η σχολική μονάδα, θα πρέπει να έχει και την κατάλληλη διοικητική υποστήριξη, μέσω της ηγετικής της καθοδήγησης. Κρίνεται επομένως απαραίτητο να γίνει αναφορά στην ηγεσία και στη σημασία της για τη λειτουργία και την επιβίωση της σχολικής μονάδας ως ανοιχτού υποσυστήματος του υπερσυστήματος της κοινωνίας.

1.3 Ο ρόλος της ηγεσίας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Τις τελευταίες τρεις (3) δεκαετίες, το θέμα της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύεται ως μείζον σημασίας (OECD, 2001), αν και το ερευνητικό ενδιαφέρον για το θεσμό της ηγεσίας είχε ξεκινήσει από τις αρχές του 1930 (House & Aditya, 1997). Σύμφωνα με τον M. Fullan (1993), μία αποτελεσματική ηγεσία οδηγεί στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Κατά τον ίδιο ερευνητή, η αποτελεσματική ηγεσία, κρίνεται από την ικανότητά της για αλλαγή, ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις αλλαγές της κοινωνίας. Δίνεται έτσι με τον τρόπο αυτό κοινωνικό περιεχόμενο στον ορισμό της ηγεσίας, αλλά και επισήμανση της αλληλεπίδρασής της με την κοινωνία της οποίας κατά τη Συστημική Θεώρηση αποτελεί σύστημα.

Σύμφωνα με τους A. Carmeli & J. Schaubroeck (2007), η ηγεσία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει το στοιχείο της καινοτομίας και της δημιουργικότητας για τη μεταφορά των νέων ιδεών και των ιδεών της αλλαγής στην πράξη, ώστε να θεωρηθεί αποτελεσματική. Επιπλέον σύμφωνα με τους R. Kelley, B. Thornton και R. Daugherty (2005), η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας

για μία αποτελεσματική σχολική μονάδα. Κατά τους ίδιους ερευνητές, ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι να δημιουργήσει μία ανοιχτή σχολική μονάδα, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προκλήσεις και στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος που την περιβάλλει.

Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι η ηγεσία είναι μία σχέση αμφίδρομη μεταξύ του ηγέτη, του ακόλουθου, της μεταξύ τους κατάστασης (διάδρασης-επικοινωνιακό γεγονός) και του στόχου προς επίτευξη. Η σχέση λαμβάνεται ως αμφίδρομη και όχι ως μονόδρομη, διότι η εκπαίδευση και η σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα, με εισροές-διεργασία-εκροές τοποθετημένη μέσα σε ένα ευρύτερο σύστημα, όπως αυτό της κοινωνίας.

Ο ρόλος της ηγεσίας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι από τους πιο σημαντικούς για την αποτελεσματικότητά της. Μία αποτελεσματική, μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί σε αποτελεσματικά σχολεία, σύμφωνα με τον M. Fullan (1993). Ωστόσο, η αποτελεσματική ηγεσία κρίνεται από το κατά πόσο ανταποκρίνεται με επιτυχία στις αλλαγές της κοινωνίας, η οποία και αλληλοεπιδρά με τη σχολική μονάδα. Εκτός από το στοιχείο της αλλαγής, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη της σχολικής μονάδας, κρίνεται όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Hoy & Ferguson, 1985).

Η σχολική μονάδα δεν αποτελείται μόνο από το διευθυντή (ηγέτη), αλλά περιλαμβάνει και άλλα υποσυστήματα: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς μαθητών, τοπική κοινότητα. Ο ανθρώπινος παράγοντας επομένως και το επικοινωνιακό γεγονός είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της ανοιχτής σχολικής μονάδας, γεγονός το οποίο και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από την ηγεσία της.

Μία από τις δυσκολότερες λειτουργίες της ηγεσίας της εκπαίδευσης είναι η διεύθυνση, η οποία αν και είναι διαφορετική έννοια από τη διοίκηση, εντούτοις συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν. Η ηγεσία και διοίκηση διαφέρουν, αλλά η συνύπαρξή τους είναι απαραίτητη. Οι δραστηριότητες της διεύθυνσης του ανθρωπίνου δυναμικού περιλαμβάνουν τις εξής στρατηγικές: της εκχώρησης εξουσίας, της παρακίνησης του ανθρωπίνου δυναμικού, της επικοινωνίας, του συντονισμού όλης της σχολικής μονάδας και της διαχείρισης των συγκρούσεων.

Η καθοδήγηση του ανθρωπίνου δυναμικού (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και τοπικής κοινότητας), ως δραστηριότητα της διεύθυνσης του ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι μία από τις πιο δύσκολες στρατηγικές, διότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι εξελισσόμενος, απρόβλεπτος, αλλάζει συνεχώς και πολυπολιτισμικός στη σημερινή κοινωνία της αλλαγής, της παγκοσμιοποίησης και της διαπολιτισμικότητας. Η ικανότητα της αλλαγής ως στοιχείο της ηγεσίας, η μετασχηματιστική της ιδιότητα απέναντι στο μετασχηματισμό της κοινωνίας είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και ειδικότερα της σχολικής μονάδας (Fullan, 1993).

Εφόσον η σχολική μονάδα πρέπει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές και πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές της κοινωνίας που διαρκώς αλλάζει, γίνεται κατανοητό ότι η άσκηση της ηγεσίας στη σχολική μονάδα από το διευθυντή αποκτά σπουδαιότητα

λόγω του ότι θα πρέπει να διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που αρμόζουν σε ένα ανοιχτό σύστημα όπως αυτό της σχολικής μονάδας. Μία άσκηση ηγεσίας θα πρέπει να έχει το χαρακτηριστικό της πολύπλευρης και ποικίλης σκέψης και στρατηγικής θεώρησης και επίλυσης των προβλημάτων, εφόσον οι απαιτήσεις είναι πολύπλευρες και ποικίλες εκ μέρους των ατόμων αλλά και εκ μέρους της κοινωνίας.

Η αποτελεσματική ηγεσία, θα πρέπει να αξιολογηθεί με αναφορά στην επίδρασή της σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα: στη σχέση της με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές, με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Ο βαθμός ικανοποίησης αλλά και προόδου των μεταβλητών αυτών, θα προσδιορίσει την ικανότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως αποτελεσματική και επιτυχημένη. Έχει διαπιστωθεί ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται στενά με τη θετική διάδραση εκπαιδευτικών-μαθητών, λόγω της ύπαρξης αποτελεσματικής ηγεσίας μέσα στη σχολική μονάδα (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982).

Κατά καιρούς γίνεται αναφορά για όρους όπως σχολική μονάδα, σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικό κλίμα. Χρήσιμο είναι να ακολουθήσει μία διευκρίνιση του όρου του σχολικού κλίματος, μιας και αποτελεί το ζωντανό αυτό χώρο, όπου η άσκηση της ηγεσίας έρχεται σε αλληλεπίδραση με τις σημαντικότερες παραμέτρους της σχολικής μονάδας: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών.

1.4 Ορισμός του όρου σχολικό κλίμα

Ο όρος «σχολικό κλίμα», δεν είναι κοινά ομόφωνα αποδεκτός από τους ερευνητές και κατά καιρούς έχουν δοθεί διαφορετικές σημασιολογικές προσεγγίσεις της έννοιας αυτής (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Αρκετές λέξεις κλειδιά έχουν δοθεί για τον ορισμό του σχολικού κλίματος, όπως: σχέσεις-αλληλεπίδραση, προσωπικότητα σχολείου, ατμόσφαιρα, αναλυτικό πρόγραμμα, οργάνωση και υλικοτεχνική υποδομή (Homana, Barber, & Torney-Purta, 2006). Ωστόσο, ένας αποδεκτός ορισμός της έννοιας «σχολικό κλίμα» θα περιλαμβάνει έννοιες οι οποίες και να αφορούν τη φυσική, την κοινωνική αλλά και την ακαδημαϊκή του διάσταση όπως: αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών-διευθυντών (κοινωνικά διάσταση), υλικοτεχνική υποδομή-ασφάλεια (φυσική διάσταση), στόχοι μάθησης, στυλ διδασκαλίας, σχολική ατμόσφαιρα (ακαδημαϊκή διάσταση) (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι ο όρος «σχολικό κλίμα» είναι πολυδιάστατος και προσεγγίσιμος από ποικίλες πλευρές (κοινωνικές, φυσικές, εκπαιδευτικές).

Οι πρώτες ερευνητικές προσεγγίσεις του σχολικού κλίματος ξεκίνησαν στις αρχές του 20ου αιώνα (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Οι πρώτες έρευνες επικεντρώθηκαν στη μελέτη της επίδρασης του σχολικού κλίματος στην επίδοση των μαθητών (Collins & Parson, 2010). Ωστόσο το έναυσμα για την απαρχή μίας πιο συστηματικής ερευνητικής προσέγγισης του σχολικού κλίματος δόθηκε από τους C. Pace και J. Stern (1958), οι οποίοι και μελέτησαν το γενικότερο οργανωτικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον. Οι W. Hoy, C. Tarter και R. Kottkamp (1991) θεωρούν ως σχολικό

κλίμα: «την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία και αλληλοεπιδρά με τους συμμετέχοντες και εμπλεκόμενους σε αυτήν, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και στηρίζεται στις συλλογικές τους αντιλήψεις από τη διάδρασή τους σε αυτό».

Αρκετές φορές έχουν γίνει ταυτόσημοι ορισμοί μεταξύ των εννοιών «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα». Η έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνει τους κοινούς προσανατολισμούς, οι οποίοι δίνουν τη δική τους ταυτότητα στο σχολείο ως οντότητα (Hoy & Miskel, 1996), αλλά και οι κοινές αντιλήψεις των εργαζομένων του σχολικού περιβάλλοντος που το κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα. Ένας δεύτερος ορισμός της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνει τα επίπεδά της τα οποία και είναι τρία (3): τα πρότυπα (οι άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες π.χ. η υποστήριξη προς τους συναδέλφους, η αποφυγή κριτικής προς το διευθυντή), οι υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις (στρατηγικές, στόχοι, φιλοσοφίες) και οι βαθύτερες παραδοχές (οι μη συνειδητές και βαθύτερες αντιλήψεις των εργαζομένων στο σχολικό περιβάλλον).

Οι δύο αυτές έννοιες, αν και σημασιολογικά ίσως φαίνονται ταυτόσημες, εντούτοις διαφέρουν μεταξύ τους στα εξής σημεία: α) το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική) του σχολείου, ενώ η σχολική κουλτούρα στην ταυτότητα του σχολείου β) το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις σχέσεις και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών-διευθυντών, ενώ η σχολική κουλτούρα στις αξίες και στα οράματα του σχολείου, αλλά και στο τι ανεπίσημα συμβαίνει μέσα στο σχολικό περιβάλλον γ) το σχολικό κλίμα αλλάζει εύκολα, ενώ η σχολική κουλτούρα είναι δυσμετάβλητη στην αλλαγή (Gruenert, 2008).

Η σημασία που έχει αποδοθεί στον όρο «σχολική κουλτούρα» και στην πολλές φορές ταυτόσημη σύνδεσή της με τον όρο 'σχολικό κλίμα', οφείλεται: α) στη σταθερότητα και στην προσαρμογή, τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας απαραίτητα για την επιβίωση του σχολείου ως οργανισμού (Cameron & Quinn, 1999) β) στη δημιουργία ταυτότητας στον οργανισμό, στην ανάπτυξη αφοσίωσης προς την ομάδα και στη δημιουργία ορίων μεταξύ των οργανισμών, ώστε να ξεχωρίζουν μεταξύ τους.

Τα οφέλη της σχολικής κουλτούρας, κατά τους T. Deal και K. Peterson (1999) αλλά και κατά τους R. Kelley, B. Thornton και R. Daugherty (2005), είναι: α) επιδρά θετικά στην παραγωγικότητα-αποτελεσματικότητα του σχολείου β) ενισχύει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του διδακτικού και μαθησιακού προσωπικού γ) ενισχύει τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ του διδακτικού και μαθησιακού προσωπικού, αλλά και της διεύθυνσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Μία Συστημική θεώρηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να δίνει έμφαση στη σχέση και στη συνεισφορά του ηγέτη-διευθυντή του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και στη δράση και αλληλεπίδρασή του μέσα σε ένα ανοιχτό υποσύστημα (σχολείο) ενός ευρύτερου συστήματος. Η διαμόρφωση μίας θετικής σχολικής κουλτούρας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας ενισχύει τη μαθησιακή απόδοση και τα κίνητρα των μαθητών για ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και τη διάθεση και εργασιακή απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Bogler, 2001).

Η πληθώρα των ερευνών γύρω από τον όρο «σχολικό κλίμα» επικεντρώνεται σε πέντε (5) συνολικά παραμέτρους: ασφάλεια, διδακτικά στυλ-μαθησιακή επίδοση, σχέσεις-αλληλεπίδραση προσωπικού-στάσεις, υλικοτεχνική υποδομή και βελτίωση (αποτελεσματικότητα) σχολικής μονάδας (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

Οι τύποι του σχολικού κλίματος, που έχουν αναφερθεί είναι έξι: το ανοιχτό, το αυτόνομο, το ελεγχόμενο, το οικείο, το πατρικό (οικογενειακό) και το κλειστό σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 1987: 228). Αυτοί οι έξι τύποι σχολικού κλίματος διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους στόχους του ηγετικού, διδακτικού και μαθητικού προσωπικού.

Τα χαρακτηριστικά του ανοιχτού σχολικού κλίματος είναι: η ειλικρινής συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η μεθοδικότητα, η έντονη δραστηριότητα, συνεργασία ηγεσίας-προσωπικού με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, διάλογος και επικοινωνιακό γεγονός, έντονα προσωποκεντρικό.

Η σχολική μονάδα θεωρείται ως ανοιχτό σύστημα και συγκεκριμένα ως υποσύστημα του συστήματος της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί σύστημα του υπερσυστήματος της κοινωνίας. Υπό τη Συστημική αυτή ανάλυση, η σχολική μονάδα ως ανοιχτό σύστημα αποτελείται από: α) τις εισροές που θεωρούνται οι μαθητές, τις επιχορηγήσεις-κονδύλια, το γνωστικό αντικείμενο (curriculum), β) τη διεργασία-ανατροφοδότηση που περιλαμβάνει την επικοινωνία μεταξύ διεύθυνσης-εκπαιδευτικού προσωπικού-μαθητών-γονέων και γ) τις εκροές που περιλαμβάνουν τους αποφοίτους, την αποκτηθείσα γνώση και τα οφέλη προς την ευρύτερη κοινωνία-υπερσύστημα.

Το ανοιχτό σχολικό σύστημα, επομένως, λόγω της αλληλεπίδρασής του με τα υποσυστήματα αλλά και το υπερσύστημα της κοινωνίας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά στους παράγοντες (υποσυστήματα) αυτού του σχολικού κλίματος οι οποίοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, ώστε οι εκροές της σχολικής μονάδας να χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότητα.

1.5 Η σημασία του σχολικού κλίματος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Η σημασία του σχολικού κλίματος για τη λειτουργία του σχολείου, επιδρά στην ολότητα και στη θεώρηση του σχολικού περιβάλλοντος ως σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας (ηγεσία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, εξωσχολικό ευρύτερο περιβάλλον), ώστε να δοθεί έμφαση στην αμφίδρομη σχέση σχολείου-κοινωνίας με κριτήριο τον ανθρώπινο παράγοντα και το επικοινωνιακό γεγονός. Σύμφωνα με τον M. Fullan (2002), μία επιτυχημένη σχολική ηγεσία κρίνεται από την ικανότητά της, να κατανοήσει η ίδια αλλά και οι υφιστάμενοί της (εκπαιδευτικοί, μαθητές), ότι το σχολικό κλίμα είναι κοινωνικό κλίμα και μέρος της κοινωνίας, λαμβάνοντας δηλαδή την ανοιχτού τύπου θεώρηση της σχολικής μονάδας. Η θεώρηση αυτή είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η αποτελεσματικότητα αυτή φαίνεται και από το γεγονός

ότι όταν μάλιστα υπάρχει θετική αντίληψη για τη σχέση ηγεσίας-μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τότε η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών ενός από τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας είναι αποτελεσματικότερη (Singh & Billingsley, 1998).

Τρεις (3) είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος: α) συνεργασία και επικοινωνία διεύθυνσης-εκπαιδευτικών β) συνεργασία και επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών και γ) συνεργασία σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών (National School Climate Council, 2007).

Γίνεται επομένως κατανοητό, ότι ένα σχολικό κλίμα θεωρείται θετικό όταν: α) διαπερνάται και καλλιεργείται σε αυτό η Συστημική θεώρηση της εκπαίδευσης, αφού γίνεται λόγος για συνεργασία διεύθυνσης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων β) θεωρείται ως ανοιχτό σύστημα με εισροές και εκροές από το έξωθεν σύστημα (ευρύτερη κοινωνία, γονείς) με το οποίο και αλληλοεπιδρά γ) θεωρεί και τοποθετεί τον ανθρώπινο παράγοντα και το επικοινωνιακό γεγονός σε προτεραιότητα με εμπλοκή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Hsieh & Shen, 1998).

Τα οφέλη του σχολικού κλίματος είναι πολλαπλά για όλους τους συμμετέχοντες στο υποσύστημα αυτό και σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς τους, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μία συνολική βελτίωση της σχολικής μονάδας ως σύνολο και ως υποσύστημα (National School Climate Council, 2007). Σε ό,τι αφορά το μαθητή, ένα θετικό σχολικό κλίμα βοηθά στη βελτίωση συναισθηματικών και ψυχολογικών του δεξιοτήτων όπως: βελτίωση της αυτό-εκτίμησής του (Hoge, Smit, & Hanson, 1990), της αυτό-αντίληψής του, μειώνει την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά του μαθητή (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, & Huang, 2010), αλλά και την απείθαρχη συμπεριφορά του (Mattison & Aber, 2007). Η επίδραση επίσης ενός θετικού σχολικού κλίματος στην αύξηση της ακαδημαϊκής απόδοσης του μαθητή έχει επιβεβαιωθεί από αρκετούς ερευνητές (National School Climate Council, 2007: 7; Shindler, Jones, Williams, Taylor, & Cardenas, 2016).

Τα οφέλη ενός θετικού σχολικού κλίματος για τον εκπαιδευτικό είναι: το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει την τάση πρόωρης εγκατάλειψης του χώρου εργασίας από τον εκπαιδευτικό (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), μειώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής του εξουθένωσης (Leung & Lee, 2006), βελτιώνει την αυτοπεποίθησή του για καλύτερη διδακτική απόδοση (Grayson & Alvarez, 2008: 1349), αυξάνει την επαγγελματική του ικανοποίηση, ειδικά όταν νιώθει τη θετική υποστήριξη της ηγεσίας και των μαθητών (Aldridge & Fraser, 2016) και μειώνει το σύνδρομο του άγχους και του στρες (Sun, Wu, & Wang, 2011).

Σε ό,τι αφορά του γονείς και τη σχέση τους με το σχολικό κλίμα, οι έρευνες αναφέρουν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση και συσχέτιση των δύο αυτών παραγόντων, μιας και η σχολική μονάδα θεωρείται ανοιχτό σύστημα με αλληλεπίδραση με το εξωσχολικό περιβάλλον και τις παραμέτρους του, μία από τις οποίες είναι και οι γονείς των μαθητών (Nassar-McMillan, Karvonen, Perez, & Abrams, 2009). Οι στάσεις εξάλλου και οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν τη στάση και τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον γενικότερα (Eccles, 2005, Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre, & Gehlbach, 2014). Το θετικό σχολικό κλίμα διαπιστώθηκε ότι, όταν συνδέεται με θετική άποψη των

γονέων για αυτό, οδηγεί σε αύξηση της μαθητικής επίδοσης (Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989). Η εμπλοκή επίσης των γονέων των μαθητών στα κοινά της σχολικής μονάδας, οδηγεί σε αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και της αντίληψης που έχουν για τη σχέση μαθητή-γονέα ως προς την αύξηση της μαθητικής επίδοσης (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002). Από την άλλη πλευρά, μία αρνητική αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους γονείς των μαθητών, οδηγεί σε διακοπή της μαθητικής φοίτησης ή και στην αλλαγή σχολικής μονάδας για το μαθητή (Bukhari & Randall, 2009).

Η σχέση της ηγεσίας-διοίκησης της σχολικής μονάδας με το σχολικό κλίμα, δείχνει ότι μία θετική σχέση μεταξύ τους οδηγεί στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, ποιοτικά και ποσοτικά ως προς τις εκροές (Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005). Ειδικά, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στην εκπαίδευση κρίνεται και από την ικανότητά της να αλλάζει και να μετασχηματίζεται, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αλλαγές της κοινωνίας (Fullan, 2002).

Το θετικό σχολικό κλίμα βοηθά στη θετική εικόνα της σχολικής μονάδας, ως κοινότητας συμμετοχικής και αλληλεπιδραστικής των υποσυστημάτων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) από τα οποία και αποτελείται, λόγω της ενίσχυσης του διαλόγου και του επικοινωνιακού γεγονότος μέσα στη σχολική μονάδα (Sergiovanni & Starrat, 1993). Γενικότερα ένα θετικό σχολικό κλίμα αυξάνει την προσπάθεια και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική τάξη αλλά στη σχολική μονάδα, βελτιώνει το ομαδικό και συμμετοχικό πνεύμα εργασίας, δημιουργεί υψηλό αίσθημα ευθύνης αλλά και εμπιστοσύνης στην αλληλεπίδραση μεταξύ της ηγεσίας-προσωπικού, δημιουργεί θετική εικόνα της σχολικής μονάδας προς το εξωσχολικό περιβάλλον και αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Norton, 1984).

Το σχολικό κλίμα και γενικότερα η σχολική μονάδα ως υποσύστημα της εκπαίδευσης, για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αλλαγές και στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής θα πρέπει να δημιουργεί στο εσωτερικό της, την αρχή της αλληλεπίδρασης με παραμέτρους τόσο του μικρο-κοινωνιολογικού όσο και του μακρο-κοινωνιολογικού περιβάλλοντος της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία και ανήκει. Η σχολική μονάδα ως υποσύστημα της κοινωνίας, με βάση τη θεώρηση της Νέας Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, δίνει έμφαση στην εμπλοκή της σε ένα πεδίο δράσης μικρο-κοινωνιολογικό αλλά και μακρο-κοινωνιολογικό. Η διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή μέσα στη σχολική τάξη είναι πολύ σημαντική, αλλά και η σχέση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως οντότητας σε σχέση με την ευρύτερη κοινωνία είναι εξίσου σημαντικός παράγοντας για την επιβίωσή της.

1.6 Η σχολική μονάδα, ως ολότητα και σύστημα μακρο-κοινωνιολογικό και μικρο-κοινωνιολογικό

Η σχολική μονάδα, ως οργανωτική και εκπαιδευτική μονάδα, σε επίπεδο κοινωνιολογικής ανάλυσης χωρίζεται σε δύο περιβάλλοντα, ως προς την επικοινωνιακή του ικανότητα. Το 1^ο περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι μικρότερο και αφορά τη σχολική τάξη και την επικοινωνία που αναπτύσσεται μέσα σε αυτήν με όλο το ανθρώπινο δυναμικό που την απαρτίζει. Το 2^ο περιβάλλον είναι μεγαλύτερο, δίνει έμφαση στη δομή της σχολικής μονάδας και στη συνοχή της, σε σχέση με τη δομή της ευρύτερης κοινωνίας, θεωρεί το σχολείο ως μονάδα και το πως αλληλοεπιδρά με το εξωσχολικό περιβάλλον, αλλά και γίνεται επικέντρωση στο επικοινωνιακό γεγονός που αναπτύσσεται ανάμεσα στο προσωπικό που υπάρχει στους δύο αυτούς χώρους (Blackledge & Hunt, 2004). Η ηγεσία της σχολικής μονάδας κρίνεται από το κατά πόσο επιδρά αποτελεσματικά στα δύο αυτά κοινωνιολογικά περιβάλλοντα της σχολικής μονάδας.

Με τον όρο «μικρο-κοινωνιολογικό περιβάλλον σχολικής μονάδας», γίνεται αναφορά στη σχολική τάξη και στα όσα συμβαίνουν μέσα σε αυτήν π.χ. διάδραση δασκάλου-μαθητή, επικοινωνιακό γεγονός, πειθαρχία μαθητών, διδακτικά στυλ και τεχνικές διδασκαλίας, αίτια χαμηλής σχολικής επίδοσης, σχολική αποτυχία. Αυτή η οπτική θεώρηση του σχολείου, δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και στη διαχείριση της γνώσης, αλλά και στη δυναμική της σχολικής τάξης ως ομάδας και ως υποσύστημα του συστήματος της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στο περιβάλλον αυτό εξετάζεται υπό την οπτική της στενής διαπροσωπικής σχέσης. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας επιδρά επομένως στους παράγοντες και στο ανθρώπινο δυναμικό του περιβάλλοντος αυτού και η αποτελεσματικότητά της κρίνεται από το κατά πόσο επιδρά αποτελεσματικά σε όλους τους τομείς της προσωπικότητας του ανθρώπινου αυτού δυναμικού. Για παράδειγμα στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, στην παρακίνηση-κίνητρά τους για μάθηση, στη μείωση περιστατικών βίας-απειθαρχίας αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην επαγγελματική του ικανοποίηση, στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης της εργασίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Κατά τον M. Fullan (2002), η ύπαρξη ηγεσίας η οποία λαμβάνει τη σχολική μονάδα ως ανοιχτό σύστημα, οδηγεί σε θετική εικόνα του σχολικού κλίματος, σε μικρο-κοινωνιολογικό και μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο.

Από την άλλη πλευρά ο όρος «μακρο-κοινωνιολογικό περιβάλλον σχολικής μονάδας» αναφέρεται στη σχέση της σχολικής μονάδας με το εξωσχολικό περιβάλλον και στην επίδραση της κοινωνίας (γονέων μαθητών, τοπικής κοινότητας, θεσμών εκπαίδευσης) σε αυτήν. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στο περιβάλλον αυτό εξετάζεται υπό το πρίσμα της ευρύτερης διαπροσωπικής σχέσης. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας επιδρά στους παράγοντες αλλά και στο ανθρώπινο δυναμικό αυτών των δύο δομών, η δομή της σχολικής τάξης και ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε σχέση με τη δομή της κοινωνίας που επιδρά άμεσα και έμμεσα στο σχολείο. Για παράδειγμα, η σχέση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, οι τρόποι ενίσχυσης των σχέσεων με την τοπική κοινότητα μέσω του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας, η διοίκηση της

σχολικής μονάδας ως προς άλλες εκπαιδευτικές δομές της κοινωνίας, η προσπάθεια εξεύρεσης πόρων οικονομικής ενίσχυσης της σχολικής μονάδας, η επίδραση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως προς τις δομές της υγείας, της οικονομίας και του πολιτισμού, μιας και το σημερινό σχολείο είναι διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό.

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κινείται και δίνει έμφαση από το χώρο του μακρο-κοινωνιολογικού στο χώρο του μικρο-κοινωνιολογικού πεδίου του σχολικού περιβάλλοντος (Blackledge & Hunt, 2004). Έμφαση πλέον δίνεται στη διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, διευθυντή-εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά και στα όσα διαδραματίζονται μέσα στη σχολική τάξη με εκτενή αναφορά στο επικοινωνιακό γεγονός μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και σε σχέση με τους παράγοντες που βρίσκονται έξω από το υποσύστημα της σχολικής μονάδας και αλληλοεπιδρούν με αυτήν σε αμφίδρομη σχέση.

Η κοινωνιολογική αυτή διαίρεση της σχολικής μονάδας σε δύο περιβάλλοντα που προαναφέρθηκαν και η εφαρμογή της Νέας Κοινωνιολογικής θεώρησης του σχολείου, μπορούν να προσεγγιστούν μέσω μίας Συστημικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, η οποία και προσεγγίζει το σύστημα της σχολικής μονάδας μέσω μίας αμφίδρομης-αλληλεπιδραστικής σχέσης. Από τη σχολική μονάδα του μακρο-κοινωνιολογικού περιβάλλοντος (ευρύτερη εξωσχολική κοινωνία, γονείς), προς τη σχολική μονάδα του μικρο-κοινωνιολογικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης και στη διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού-μαθητών-διεύθυνσης. Η σχέση όμως αυτή δε λαμβάνεται ως μονόδρομη αλλά αμφίδρομη, διότι η σχολική μονάδα θεωρείται ως ζωντανός οργανισμός με δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενος και ανοιχτός στις απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας από την οποία δέχεται επιδράσεις.

Κρίνεται επομένως κατανοητό να γίνει αναφορά στο επιστημολογικό αυτό μοντέλο και στη θεώρηση αυτή της κοινωνίας, η οποία και την εξετάζει ως ολότητα διαχωρισμένη σε τμήματα ζωντανά, τα οποία δεν έχουν αυστηρά καθορισμένα όρια αλλά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Η Συστημική Θεώρηση της κοινωνίας και της επιστήμης της Παιδαγωγικής, δίνει έμφαση στη θεώρηση της κοινωνίας και της σχολικής μονάδας ως ολότητες αλλά και ως ζωντανά τμήματα τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους σε μία αμφίδρομη κυκλική σχέση.

1.7 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάστηκε η έννοια της ηγεσίας και η σημασία της τόσο στο χώρο της Επιστήμης της Διοίκησης, αλλά και περισσότερο στο χώρο της Επιστήμης της Εκπαίδευσης. Έγινε αναφορά στις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και στις κυριότερες θεωρίες της ηγεσίας με ειδική αναφορά στη θεωρία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, ώστε να γίνει κατανοητή η σημαντικότητά της στη δημιουργία μίας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας.

Η εκπαίδευση, αποτελεί βασική δομή και υποσύστημα της κοινωνίας, με βάση τη Συστημική Θεώρηση. Επομένως, η Εκπαίδευση ως ζωντανός και ανοιχτός οργανισμός, αποτελείται από

μικρότερα υποσυστήματα, ένα από τα οποία είναι και η σχολική μονάδα. Με βάση τη Συστημική Θεώρηση της Εκπαίδευσης, παρουσιάστηκε η έννοια και η σημασία της ηγεσίας μέσα στο σύστημα αλλά και στα υποσυστήματα της εκπαίδευσης. Ένα από αυτά, όπως αναλύθηκε, είναι και η σχολική μονάδα.

Ακολούθησε ειδική αναφορά στην έννοια του όρου του σχολικού κλίματος, μίας έννοιας που δεν ταυτίζεται με τον όρο της σχολικής κουλτούρας. Παρουσιάστηκαν οι τύποι του σχολικού κλίματος, με ειδική αναφορά στα χαρακτηριστικά του ανοιχτού σχολικού κλίματος, λόγω της διαπίστωσης θετικής σχέσης μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία της σχολικής μονάδας και της θεώρησής της ως ανοιχτό σχολικό κλίμα, με χαρακτήρα ανθρωποκεντρικό και μετασχηματιστικό για την απόδοσή της στην κοινωνία της αλλαγής.

Ακολούθησε αναφορά στις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, οι οποίες καταγράφηκαν ως οι: α) συνεργασία και επικοινωνία διεύθυνσης-εκπαιδευτικών β) συνεργασία και επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών και γ) συνεργασία σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών.

Τέλος, μιας και η σχολική μονάδα αποτελεί μέρος του ευρύτερου υποσυστήματος της εκπαίδευσης, αλλά και του συστήματος της κοινωνίας έγινε αναφορά στη θεώρησή της σε μικρο και μακρο-κοινωνιολογικό περιβάλλον. Η Συστημική Θεώρηση της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας δίνει έμφαση στα όσα συμβαίνουν μέσα στη σχολική τάξη-μονάδα αλλά και στη σχέση της με την κοινωνία, παρουσιάζοντας τη σχέση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στα δύο αυτά επίπεδα για ένα αποτελεσματικότερο σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα της αλλαγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης

2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των κυριότερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας του ηγέτη-διευθυντή στο χώρο της εργασίας αλλά και ειδικότερα της σχολικής μονάδας, ώστε το έργο του να είναι πιο αποτελεσματικό.

Αρχικά γίνεται αναφορά στο έργο της άσκησης ηγεσίας και διοίκησης στο χώρο της εργασίας. Παρουσιάζονται τα στυλ άσκησης ηγεσίας που συναντώνται γενικότερα στο σύστημα του χώρου της εργασίας και της εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά και στις ικανότητες-δεξιότητες του ηγέτη-διευθυντή της σύγχρονης σχολικής μονάδας. Τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες αυτές του ηγέτη-διευθυντή αναλύονται και συσχετίζονται μέσα στο περιβάλλον της συστημικής σχολικής μονάδας.

2.2 Η ηγεσία στο χώρο της εργασίας

Ο χώρος της εργασίας με τον ανταγωνισμό που παρατηρείται μεταξύ των εταιριών και των επιχειρήσεων, οι επιδράσεις της τεχνολογίας, οι ταχύτατες εξελίξεις στο υποσύστημα της οικονομίας παγκοσμίως, οι δημογραφικές αλλαγές στο εργατικό δυναμικό, αλλά και οι νέες ιδέες και αντιλήψεις, απαιτούν και έχουν επιφέρει αλλαγές και στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και της διοίκησης μίας εταιρίας, επιχείρησης, οργανισμού και της σχολικής μονάδας (Dormann, Hinz, & Wittmann, 2017; Landini, Lee, & Malerba, 2017). Η ηγεσία και η ικανότητα σωστής και αποτελεσματικής διοίκησης έχει αναφερθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ουσιαστική αλλαγή, ανάπτυξη και βελτίωση ενός οργανισμού (Whitaker, 1997).

Η σημαντικότητα της ικανότητας άσκησης ηγεσίας και διοίκησης φαίνεται από το γεγονός ότι έχει ως αποτέλεσμα τη βιωσιμότητα και την επιτυχία των επιχειρήσεων αλλά και των εργαζομένων (Channar, Abbassi, & Ujan, 2011; Junquera, 2011). Η επιτυχία μίας επιχείρησης οφείλεται και στο στυλ άσκησης ηγεσίας, αλλά και στη συμπεριφορά και στα χαρακτηριστικά του ηγέτη και της διοίκησης ειδικότερα σε περιόδους λήψης κρίσιμων αποφάσεων (Prindle, 2012).

Σύμφωνα με τους Ka Wai, Xu & Peng Man (2008), ο ηγέτης μίας επιχείρησης αφιερώνει το 20% του χρόνου του στην επίλυση ή διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων. Η επίτευξη των στόχων της επιχείρησης ή του οργανισμού απαιτεί από τη διοίκησή της την ικανότητα άσκησης μίας ηγεσίας, η οποία και να μετασχηματίζεται και να προσαρμόζεται με ευελιξία στις απαιτήσεις της κοινωνίας που αλλάζει συνεχώς (Mukhtar & Habib, 2010).

2.3 Τα στυλ άσκησης ηγεσίας

Στο χώρο της Οργανωσιακής Ψυχολογίας, ένα από τα πιο βασικά ερωτήματα που απασχολεί την ερευνητική κοινότητα είναι και η ανακάλυψη-διερεύνηση εκείνων των χαρακτηριστικών-ικανοτήτων του ηγέτη τα οποία και θα οδηγήσουν την επιχείρηση αλλά και το εργαζόμενο προσωπικό προς την επίτευξη των στόχων και την παραγωγή αποτελέσματος σε συμφωνία με τις τρέχουσες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας (Judge & Piccolo, 2004).

Τα κυριότερα στυλ άσκησης ηγεσίας τα οποία και έχουν διερευνηθεί είναι: η Μετασχηματιστική (transformational), η Συναλλακτική (transactional), η Ελευθεριάζουσα-Παθητικό στυλ (laissez-faire), αλλά και η Χαρισματική (charismatic) (Barbuto, 2005).

Η Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 κυρίως στο χώρο της εργασίας και των επιχειρήσεων (Burns, 1978). Οι διαστάσεις της θεωρίας αυτής είναι: το χάρισμα, η έμπνευση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και η διανοητική ώθηση (Judge & Piccolo, 2004). Το στυλ της Μετασχηματιστικής ηγεσίας απαιτεί από τον ηγέτη την ικανότητα της παρακίνησης όλου του εργαζομένου προσωπικού προς την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης (Bass, Avolio, & Atwater, 1996; Jones & Jones, 2017). Απαιτεί την παρακίνηση προς τη χρήση δημιουργικής σκέψης εκ μέρους όλου του εργαζομένου προσωπικού για διαρκή προσαρμογή της επιχείρησης—οργανισμού στις τρέχουσες εξελίξεις της κοινωνίας (Oshagbemi, 2008). Ουσιαστικά η Μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την ύπαρξη οράματος από τον ηγέτη για όλο το εργαζόμενο προσωπικό. Το όραμα, συνδέεται με την ύπαρξη χαρίσματος του ηγέτη το οποίο και συνδυάζεται με την ικανότητα της εξιδανικευμένης φροντίδας (Chhotray, Sivertsson, & Tell, 2017; Zaccaro & Banks, 2004).

Το στυλ της Συναλλακτικής ηγεσίας (Transactional leadership), παρουσιάστηκε και αυτό στις αρχές της δεκαετίας του 80 από τον Burns (1978), σε μία διάλεξή του περί Πολιτικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Burns (1978), το στυλ αυτό της ηγεσίας είναι ο δεύτερος πόλος της διάστασης της Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το στυλ αυτό της ηγεσίας συναντιέται συχνότερα στο χώρο της εργασίας και αποτελεί μία εφαρμογή της διοίκησης στην αντιμετώπιση των αναγκών και της ρουτίνας της καθημερινότητας (Vera & Crossan, 2004). Βασικά του στοιχεία είναι: ο καθορισμός στόχων, η ανατροφοδότηση προς τους εργαζομένους ως προς τους στόχους της επιχείρησης και η απόδοση αμοιβής ως προς την επίτευξη των στόχων (Avolio, Bass & Jung, 1999). Οι τεχνικές παρακίνησης των εργαζομένων βασίζονται στη χρήση αμοιβών και ποινών. Ουσιαστικά το στυλ αυτό της ηγεσίας βασίζεται στην ύπαρξη μίας σχέσης συναλλαγής μεταξύ ηγεσίας και εργαζομένων και στην εκμετάλλευση της σχέσης αυτής για την απόδοση της επιχείρησης και του οργανισμού (Bryant, 2003).

Το Παθητικό στυλ ηγεσίας (laissez-faire leadership) απαιτεί ουσιαστικά την απουσία της ηγετικής ικανότητας (Bass & Avolio, 2004). Συνδέεται με την ύπαρξη αδιαφορίας εκ μέρους του ηγέτη για την επιχείρηση-οργανισμό και για το προσωπικό της ως προς την ικανοποίηση των στόχων και των φιλοδοξιών όλων των εργαζομένων ατομικά ή ως προς την ομάδα (Eagly & Johannesen-Schmidt,

2001). Μέσω του στυλ αυτού της ηγεσίας, η διοίκηση του οργανισμού δεν λαμβάνει καμία απόφαση, κινείται προς την ανευθυνότητα και την αδιαφορία για τους εργαζομένους και τις ανάγκες τους, οι οποίοι πολύ συχνά επιδίδονται στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland, & Hetland, 2007).

Η Χαρισματική ηγεσία πρωτοπαρουσιάστηκε από τον Weber το 1921 (1947). Απαιτεί από το άτομο που την ασκεί την ικανότητα της επιτυχίας ως προς το επικοινωνιακό γεγονός σε βαθύ συναισθηματικό επίπεδο (Shamir, House, & Arthur, 1993). Η Χαρισματική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την επίδειξη από τον ηγέτη στοιχείων όπως: έμπνευση και παρακίνηση των εργαζομένων προς την επίτευξη του οράματος, υψηλή ευαισθησία ως προς τις ανάγκες των εργαζομένων, δημιουργία εμπιστοσύνης μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων και η αποδοχή των εργαζομένων του προσώπου και των αξιών-αντιλήψεων του ηγέτη τους (Conger & Kanungo, 1987; Kirkpatrick & Locke, 1996). Η διαφορά της Χαρισματικής με τη Μετασχηματιστική ηγεσία βρίσκεται στο ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία αναπροσαρμόζεται και είναι πιο ευέλικτη στις ανάγκες και στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας.

2.4 Τα στυλ άσκησης ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης

Οι πολλαπλές και ποικίλες απαιτήσεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης απαιτούν από το διευθυντή μία πολλαπλότητα στην εκτέλεση του έργου του. Σύμφωνα με τους Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006), η επιτυχημένη εξάσκηση του πολλαπλού ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, έχει σημαντικά οφέλη στο σχολικό περιβάλλον και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Kelley, Thornton και Daugherty (2005), η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για μία αποτελεσματική σχολική μονάδα. Ένα από τα κριτήρια της επιτυχημένης άσκησης ηγεσίας της σχολικής μονάδας είναι και η κατεύθυνση του έργου της προς το κριτήριο της αλλαγής της σχολικής μονάδας προς τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονου κοινωνικού γίνεσθαι (Pashardis, 2009). Εξάλλου κατά τους Mumford, Scott, Gaddis, & Strange (2002): «Οι σχολικές μονάδες του εικοστού πρώτου αιώνα έχουν ανάγκη από ηγέτες οι οποίοι θα προβαίνουν δημιουργικοί στη γέννηση νέων ιδεών, αλλά και καινοτόμοι, όσον αφορά τη μεταφορά αυτών των ιδεών στην πράξη».

Η Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) έχει αναφερθεί ως από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους και στυλ ηγεσίας για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, διότι συμπεριλαμβάνει το στοιχείο της αλλαγής, του οράματος και της αντιστοιχίας των στόχων του ηγέτη της σχολικής μονάδας με του στόχους του εκπαιδευτικού προσωπικού και των στόχων, αναγκών και απαιτήσεων της κοινωνίας (Hoy & Ferguson, 1985). Μία αποτελεσματική, μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί σε αποτελεσματικά σχολεία, σύμφωνα με τον M. Fullan (1993). Η έννοια της αποτελεσματικότητας του στυλ αυτού της άσκησης ηγεσίας, κρίνεται από το κατά πόσο

ανταποκρίνεται με επιτυχία στις αλλαγές της κοινωνίας, η οποία και αλληλοεπιδρά με τη σχολική μονάδα.

2.5 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς το θεσμικό πλαίσιο

Με βάση τον παραδοσιακό του ρόλο, ο διευθυντής του σχολείου είναι ο ηγέτης του περιβάλλοντος αυτού και έχει ως βασικό του έργο την επίβλεψη των υφισταμένων του και τη διεκπεραίωση διοικητικών, υπηρεσιακών αλλά και εκπαιδευτικών υποθέσεων (Στιβακτάκης, 2006). Οι σύγχρονες όμως απαιτήσεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, απαιτούν από το διευθυντή να μεταβεί από τον παραδοσιακό, στον πολλαπλό του ρόλο και να επιτελέσει καθήκοντα οργανωτικά, διοικητικά, συντονιστικά, εκτελεστικά αλλά και παιδαγωγικά.

Με βάση το Καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002) και το Π.Δ. 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων» καθορίζονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με βάση τα παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ορίζεται ως προϊσταμένη αρχή στο σχολικό χώρο. Έργο του, ανάμεσα σε άλλα, είναι να «καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία» (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, άρθρο 27, παρ. 1).

Σε ότι αφορά τη σχέση του με τους διδάσκοντες τους, παρέχει οδηγίες ώστε να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους σε κλίμα αλληλεγγύης, τους απευθύνει συστάσεις ως προς την τήρηση της νομοθεσίας και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους και φροντίζει για την επιμόρφωσή τους (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, άρθρο 29).

Βασικό έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να «καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία» (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, άρθρο 27, παρ. 1).

Ως προς τις σχέσεις του με τους μαθητές, αυτές περιλαμβάνουν τις ακόλουθες αρμοδιότητες εκ μέρους του: α) εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών β) συγκροτεί τα τμήματα των τάξεων και κατανέμει τους μαθητές στις τάξεις χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς γ) ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών ανά τάξη δ) συντελεί στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος και συνθηκών φιλικών για κάθε μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ως προς τη σχέση του με τους γονείς των μαθητών και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (μακροκοινωνιολογικό περιβάλλον σχολικής μονάδας), είναι υπεύθυνος για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και την πειθαρχία των μαθητών, εισηγείται την κατανομή πρόσθετων εξωδιδασκικών και δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, μεριμνά σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για θέματα συντήρησης, καθαριότητας και λειτουργίας της σχολικής εγκατάστασης και της προμήθειας απαραίτητων σχολικών εξοπλισμών.

2.6 Οι ικανότητες-δεξιότητες του ηγέτη της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Day et al., 2010; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; Saitis, 2007), οι βασικότερες ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την ύπαρξη επιτυχίας ως προς την άσκηση του έργου του είναι: η ύπαρξη κοινού οράματος μεταξύ διοίκηση και εκπαιδευτικού προσωπικού, η παρακίνηση των εργαζομένων, οι παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών και την εκπαιδευτική κοινότητα, η δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, η χαρισματική προσωπικότητα και η Συστημική-Ολιστική θεώρηση του έργου του και της σχολικής μονάδας, η έμφαση στην παρακίνηση του ανθρωπίνου παράγοντα, η εστίαση στη δυναμική των ομάδων, η επικοινωνία σε δια-προσωπικό και σε οργανωτικό επίπεδο, η σύνδεση σχολικής μονάδας και κοινωνίας, η έμφαση στην ανανέωση της εσωτερικής λειτουργίας του μικρο-κοινωνιολογικού περιβάλλοντος με έμφαση στη συλλογική προσπάθεια, η έμπνευση όλου του ανθρωπίνου δυναμικού του ενδοσχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος προς τη μετάδοση, υποστήριξη και δημιουργία ενός κοινού οράματος, η σφαιρική προσέγγιση της σχολικής μονάδας.

Σε γενικότερα συμπεράσματα οι ικανότητες-δεξιότητες ενός αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας συγκλίνουν στη διοίκηση και στο συντονισμό της σχολικής μονάδας με βλέψη για το παρόν και το μέλλον, την υποστήριξη και την προώθηση της καινοτομίας και του οράματος, την υποστήριξη και βελτίωση του ρόλου-έργου των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων των μαθητών, την προώθηση σχολικής κουλτούρας με αλληλεπίδραση με την κουλτούρα της κοινωνίας και την ύπαρξη κατάλληλης στρατηγικής.

Ο 21^{ος} αιώνας έχει χαρακτηριστεί ως ο αιώνας των ταχύτατων εξελίξεων και της αλλαγής σε όλα τα επίπεδα και τις δομές της κοινωνίας. Το στοιχείο αυτό της «αλλαγής» δε μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη τη σχολική μονάδα, το ανθρώπινο δυναμικό της και τη διοίκηση αυτής (Bush, 2009).

2.6.1 Το όραμα και η έμπνευση του ηγέτη της σχολικής μονάδας

Η αντιληπτική ικανότητα, το όραμα και η παρατηρητικότητα, είναι απαραίτητα συστατικά στοιχεία άσκησης ηγετικής ικανότητας εκ μέρους του διευθυντή, ώστε να υπερβεί τον απλό συντηρητικό του ρόλο της διοίκησης της σχολικής μονάδας (management) και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της Συστημικής κοινωνίας και της σχολικής μονάδας της αλλαγής (McGuire & Hutchings, 2007).

Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (2001) αλλά και τον Zaleznick (2004), το όραμα του ηγέτη της σχολικής μονάδας και η παρακίνηση όλου του ανθρωπίνου δυναμικού προς την επίτευξή του, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά μίας επιτυχημένης άσκησης ηγεσίας από τη σχολική διοίκηση.

Η ύπαρξη ενός οράματος από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας έχει πολλαπλά οφέλη για την ίδια τη σχολική μονάδα και το προσωπικό της. Συγκεκριμένα: α) παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας προς τη βελτίωση της εργασιακής τους επίδοσης με έμμεσα οφέλη την αύξηση

της μαθησιακής επίδοσης αλλά και της σχολικής κουλτούρας (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006: 10;) και β) εμπνέει το προσωπικό της σχολικής μονάδας ως προς την επίτευξη του κοινού οράματος.

Σε ότι αφορά την επίδραση της αντίληψης και της έμπνευσης του μετασχηματιστικού ηγέτη-διευθυντή της σχολικής μονάδας στο μικρο-κοινωνιολογικό της περιβάλλον έχει αναφερθεί ότι: οδηγεί σε ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Chong, Mansur, & Ho, 2015), στην αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Koh, Steers, & Terborg, 1995), στην ανάπτυξη και εδραίωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών ενός θετικού σχολικού κλίματος (McCarley, Peters, & Decman, 2016) και στην ανάπτυξη της ικανότητας της αλλαγής ως στοιχείο της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Geijsel, Slegers, Leithwood, & Jantzi, 2003).

2.6.2 Ο επαγγελματισμός του ηγέτη της σχολικής μονάδας

Ο επαγγελματισμός του ηγέτη της σχολικής μονάδας κάνει αναφορά στο κατά πόσο η διοίκηση μπορεί να ανταποκριθεί ουσιαστικά με επιτυχία, έγκαιρα και με θετικά αποτελέσματα στις απαιτήσεις και στις αλλαγές της κοινωνίας, της τεχνολογίας, της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας που περιβάλλει τη σχολική μονάδα.

Η επαγγελματικοποίηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, απαιτεί τη μεταβολή του ρόλου τους από διευθυντή σε ηγέτη οργανισμών, ανθρώπων και ουσιαστικότερα κοινωνιών. Αυτή η μεταβολή του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας έρχεται να συμβαδίσει με τις απαιτήσεις της νεωτερικότητας και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας της εκπαίδευσης.

Ο επαγγελματισμός του διευθυντή της σχολικής μονάδας δίνει τη δυνατότητα αφενός στην κατανόηση του ξεχωριστού και διακριτού ρόλου της σχολικής διοίκησης ως ξεχωριστό επάγγελμα, που έχει ως σκοπό αφενός την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και της αποτελεσματικότητάς της.

Τα οφέλη του επαγγελματισμού του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι: α) επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran, 2009) β) οδηγεί στην αύξηση του χρόνου της ακαδημαϊκής συμμετοχής των μαθητών, λόγω εμμέσως της θετικής αντίληψης της σχολικής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, 1991) γ) δημιουργεί θετικές συνδέσεις σχολικής μονάδας και κοινωνίας αφού ο επαγγελματίας διευθυντής κινείται προς την επιτυχή αλληλεπίδραση σχολικής μονάδας και κοινωνίας (γονείς μαθητών, τοπική κοινότητα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Εκπαιδευτική Διοίκηση και φύλο

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στη σχέση μεταξύ φύλου και ηγεσίας-διοίκησης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στη στελέχωση και εκπροσώπηση της ηγεσίας της εκπαίδευσης από το γυναικείο φύλο.

Αρχικά γίνεται αναφορά στο γυναικείο φύλο και την εκπροσώπησή του στο χώρο της εργασίας και τις διακρίσεις σε βάρος του. Ακολουθεί ειδικότερη αναφορά στη στελέχωση της εκπαίδευσης και ειδικότερα της Πρωτοβάθμιας από το γυναικείο φύλο σε ηγετικές ή διευθυντικές θέσεις.

3.2 Το γυναικείο φύλο στο χώρο της εργασίας

Οι ταχύτερες εξελίξεις σε τομείς της κοινωνίας όπως η οικονομία, η εργασία αλλά και οι αλλαγές σε θεσμούς όπως η οικογένεια και ο ρόλος της, έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζονται αναπόφευκτα και οι ρόλοι των δύο φύλων. Επιπρόσθετα το Φεμινιστικό κίνημα, οι επιδράσεις της τεχνολογίας και οι νεότερες αντιλήψεις περί ισότητας των δύο φύλων ώθησαν τη γυναίκα σε μαζική έξοδο από το αυστηρό οικογενειακό περιβάλλον σε αναζήτηση νέων επαγγελματίων (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Φεμινισμού (Harding, 2004; Smith, 2005), το φύλο είναι μία κοινωνική, ιστορική κατασκευή η οποία επηρεάζεται και από την εκάστοτε επικρατούσα κουλτούρα (Butler, 1990; Connell, 1995). Κατά τη Φεμινιστική Θεωρία οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων δεν οφείλονται σε βιολογικούς ή ανατομικούς παράγοντες. Και τα δύο φύλα είναι σε ισότιμη σχέση μεταξύ τους ως προς τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Lorber, 2001). Με βάση τις αρχές του Συντάγματος του 1975 προκύπτει ότι: «Όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από φύλο ή από άλλη διάκριση, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής για παρεχόμενη εργασία ίσης αξίας». Επιπρόσθετα, με βάση το Νόμο 1342/1983 (άρθρο 11), «Τα κράτη-μέλη πρέπει να εξαλείψουν τη διάκριση κατά των γυναικών στον τομέα της απασχόλησης».

Στο χώρο της εργασίας, το γυναικείο φύλο εξακολουθεί να υφίσταται ανισότητα τόσο ως προς τον τρόπο πρόσληψης, όσο και ως προς τον τόπο ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις, μιας και οι σεξιστικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα εξακολουθούν να υφίστανται τόσο στην πρόσληψη όσο και στην προώθηση στο χώρο της εργασίας (Cleveland, Stockdale, & Murphy, 2000). Οι έμφυλες στερεοτυπικές διακρίσεις που εμφανίζονται συχνά εις βάρος των γυναικών, τις φέρνει σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με τους άντρες καθώς στερούνται τις ίδιες ευκαιρίες και προοπτικές (Richardson & Robinson, 1993). Οι έμφυλες ανισότητες στο επάγγελμα και την άσκηση εξουσίας αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου μοτίβου ανισοτήτων μεταξύ των αντρών και των γυναικών.

Σύμφωνα με την Κανταρτζή (1997), μεταξύ των δύο φύλων οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς την επιλογή επαγγέλματος εκδηλώνονται ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Επιπρόσθετα αντιφάσεις και αδιέξοδα χαρακτηρίζουν τη θέση της γυναίκας στο χώρο της εργασίας ακόμα και σήμερα διότι αν και οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την ισότητα των δύο φύλων υφίστανται, εντούτοις δεν εξαλείφουν πλήρως τις διακρίσεις εις βάρος του γυναικείου φύλου για την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την ανέλιξη σε ανώτερες θέσεις στο χώρο της εργασίας γενικότερα.

Στον Ελληνικό χώρο από τη δεκαετία του 70 λόγω του Φεμινιστικού κινήματος αλλά και πιο σταθερά από τη δεκαετία του 80, οι γυναίκες αρχίζουν να ασχολούνται πιο συστηματικά με το χώρο της εργασίας και των επιχειρήσεων (Νίνα-Παζαρτζή, 1987). Επιπρόσθετα ένα χαρακτηριστικό των γυναικείων επιχειρήσεων στον Ελληνικό χώρο είναι ο μικρός αριθμός των εργαζομένων και ο χαμηλός τζίρος (Νίνα-Παζαρτζή, 2003). Σε ό, τι αφορά το χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Σαΐτη (2002: 55), η γυναικεία παρουσία στο χώρο της διοίκησης Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανερχόταν στο 5.1% του συνόλου των θέσεων.

3.3 Γυναικείο φύλο και ηγεσία

Ένα από τα πιο σημαντικά ερωτήματα το οποίο και έχει συγκεντρώσει την προσοχή μεγάλης μερίδας ερευνητών είναι και η ύπαρξη ή όχι διαφοράς στην άσκηση ηγεσίας μεταξύ γυναικών και αντρών (Kark & Gan, 2004). Η ύπαρξη της διαφορετικότητας των δύο φύλων στο χώρο της εργασίας ως προς την άσκηση ηγεσίας, έχει απασχολήσει όχι μόνο την ερευνητική κοινότητα αλλά και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Farrell & Hersch, 2005).

Κατά τον Kruger (2008), μεταξύ των δύο φύλων υφίστανται διαφορές στον τρόπο άσκησης ηγεσίας σε όλους τους θεσμούς και τομείς της κοινωνίας, με αποτέλεσμα και στο χώρο της ηγεσίας της εκπαίδευσης να υπάρχουν μεταξύ των αντρών και των γυναικών διευθυντών διαφορετικά στυλ και τρόποι άσκησης της ηγεσίας της σχολικής μονάδας.

Η ανάπτυξη της ικανότητας της ηγεσίας είναι σημαντικός παράγοντας για μία επιτυχημένη καριέρα στο γυναικείο φύλο (Budworth & Mann, 2010; Elgamal, 2012; Jones & Lentz, 2013). Επιπρόσθετα η ανίχνευση της ύπαρξης ενός επιτυχημένου στυλ ηγεσίας και συμπεριφοράς στο γυναικείο φύλο μπορεί να οδηγήσει και τον υπόλοιπο γυναικείο πληθυσμό στην επίτευξη μίας επιτυχίας στην καριέρα του (Reed, Vidaver-Cohen, & Colwell, 2011).

Το γένος αλλά και η κουλτούρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά την άσκηση της ηγεσίας (Ayman & Korabic, 2010). Η εμπειρική έρευνα στο θέμα της ισότητας των δύο φύλων στην πρόσβαση, απασχόληση και ανάληψη εξουσίας στο χώρο της εργασίας δείχνει ότι το θέμα του φύλου επηρεάζει το θέμα της ηγεσίας στο χώρο της εργασίας (Adams & Funk, 2012).

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τους Andersen & Hannson (2011), το φύλο συσχετίζεται θετικά με συγκεκριμένα στυλ άσκησης ηγεσίας τα οποία και έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην επιτυχία της επιχείρησης ή του οργανισμού. Επιπλέον, το διαφορετικό κοινωνικό status των δύο φύλων οδηγεί

σε διαφορετικό στυλ άσκησης ηγεσίας (Eagly, 1987). Ο διαφορετικός τρόπος οργάνωσης και κατασκευής του κοινωνικού γίνεσθαι, έχει ως αποτέλεσμα το αντρικό φύλο να τυγχάνει υψηλότερης προβολής και status, ενώ αντίθετα το γυναικείο φύλο να είναι λιγότερο αποτελεσματικό στην άσκηση εξουσίας σε κοινωνικές δομές με πατριαρχική οργάνωση (Eagly, Karau, & Makhijani, 1995).

Επιπρόσθετα, μιας και η συμπεριφορά του ατόμου που ασκεί ηγεσία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του ρόλου του ως ηγέτη, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην ύπαρξη ή μη διαφοράς μεταξύ των δύο φύλων, ως προς την άσκηση της ηγεσίας (Eagly, Johannesen-Schmidt, & van Engen, 2003).

Τα τελευταία 30 χρόνια, η συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις έχει σχεδόν τριπλασιαστεί (US Department of Labor, 1998; Kark & Gan, 2004). Σύμφωνα με τον Klenke (1996), η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών σε ηγετικές θέσεις έχει προκαλέσει ανάλογη αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Ωστόσο η συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στο χώρο της εργασίας, είναι υποδεέστερη σε νούμερα από αυτή των αντρών (Chisholm-Burns, Spivey, Hagemann, & Josephson, 2017; Emmerik, Wendt, & Euwema, 2010). Το 2005 οι γυναίκες κατείχαν μόλις το 17.34% της ηγεσίας σε λίστα επιχειρήσεων στη Σουηδία (Adams & Funk, 2012). Το 2007 στις Η.Π.Α. σε σύνολο 500 επιχειρήσεων μόλις το 14.8% των ηγετικών θέσεων αντιπροσωπευόταν από γυναίκες (Catalyst, 2007). Σε νεότερη έρευνα το 2010 στις Η.Π.Α. σε σύνολο 400 επιτυχημένων σε κέρδη επιχειρήσεων το 19% μόλις της ηγεσίας τους ασκούσαν από το γυναικείο φύλο (Lansford, Clements, Falzon, Aish, & Rogers, 2010). Σύμφωνα με τον Vinnicombe (2002), στο Ηνωμένο Βασίλειο ο αριθμός των γυναικών που ασκούν διοίκηση ανέρχεται μόλις στο 3.6 %. Κατά τους Petraki-Kottis (1996), οι γυναίκες κατέχουν λιγότερο από το 5% των ανωτέρων διευθυντικών θέσεων, αν και αποτελούν το 50% του εργαζομένου ανθρωπίνου δυναμικού. Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Luckeath-Rovers (2010), αν και το γυναικείο φύλο αποτελεί σημαντικό τμήμα του ανθρωπίνου εργαζομένου δυναμικού, ωστόσο στις περισσότερες χώρες η άνοδος των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στις επιχειρήσεις στις οποίες εργάζονται είναι μικρή σε ποσοστό.

Στον Ελληνικό χώρο η δεκαετία 1990-2000 έφερε επιπρόσθετες αλλαγές στη σχέση γυναικείου φύλου και αγοράς εργασίας (Γαλατά, 1995). Το 35.7% του εργατικού δυναμικού το 1991 αποτελείται από το γυναικείο φύλο. Ωστόσο τα ποσοστά των γυναικών που βρίσκονται εκτός χώρου εργασίας (ανεργία) αγγίζει το 15.9%, ένα ποσοστό διπλάσιο από το αντίστοιχο αντρικό για το 1999 (Υπουργείο Εσωτερικών-Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1999).

Η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές και διευθυντικές θέσεις, αναπαράγει τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και την πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας. Η πατριαρχική ιδεολογία στο χώρο της οικογένειας, της εργασίας και της εκπαίδευσης αποτελεί αίτιο του χαμηλού ποσοστού των γυναικών σε υψηλόβαθμες θέσεις στα υποσυστήματα και στις δομές της κοινωνίας (Cubillo & Brown, 2003). Επιπρόσθετα κατά την Oakley (2000), πιθανά αίτια της χαμηλής συμμετοχής των

γυναικών σε ηγετικές θέσεις αποτελούν οι προκαταλήψεις, τα κοινωνικά στερεότυπα και οι παραδόσεις.

Ουσιαστικά τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το γυναικείο φύλο στην προσπάθεια αναρρίχησης του στην ηγεσία στο χώρο της εργασίας είναι γνωστό ως το φαινόμενο της ‘γυάλινης οροφής’ (glass ceiling effect) (Avin, Lotker, Nahum, & Peleg, 2017; Farrell & Hersch, 2005; Ng & Sears, 2017; Wearing & Wearing, 2004). Ο όρος ‘Γυάλινη Οροφή’ αναφέρεται στα εμπόδια τα οποία είναι τεχνητά ή αόρατα και στέκονται ως εμπόδιο στην προσπάθεια ανέλιξης του γυναικείου φύλου σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στο χώρο της εργασίας γενικότερα (Gender Equality in the Labour Market, Canada 2002). Τα εμπόδια αυτά βασίζονται σε προκαταλήψεις ή απόψεις για το γυναικείο φύλο.

Στις Η.Π.Α. το 1992 θεσμοθετήθηκε η ‘Ομοσπονδιακή Επιτροπή Γυάλινης Οροφής’, η οποία και έχει ως σκοπό, την εξέταση όλων εκείνων των πιθανών εμποδίων για την άνοδο του γυναικείου φύλου στην ηγεσία στο χώρο της εργασίας (Morgan, 1998). Κατά τον Ντερμανάκη (2004), ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζει το γυναικείο φύλο στην ανέλιξη του σε ηγετικές θέσεις υπολογίζεται από το βαθμό εύρους της ‘γυάλινης οροφής’.

3.4 Τα αίτια της χαμηλής συμμετοχής του γυναικείου φύλου σε ηγετικές θέσεις

Το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε ηγετικές θέσεις και τα αίτια εμφάνισης του ποσοστού αυτού έχουν απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα (Abelson et al., 2016; Addler, 1993a; Cassell & Walsh, 1994). Τα ερωτήματα που έχουν κατά καιρούς απασχολήσει τους ερευνητές είναι οι λόγοι για τους οποίους ο αριθμός των γυναικών είναι μικρότερος από αυτόν των αντρών σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις, αλλά και τα χαρακτηριστικά άσκησης ηγεσίας του γυναικείου φύλου (Kanter, 1977).

Σύμφωνα με τους Vinnicombe & Colwill (1995), οι διακρίσεις εις βάρος του γυναικείου φύλου λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων είναι ένα βασικό αίτιο για την απουσία των γυναικών από την ιεραρχία στο χώρο της εργασίας γενικότερα.

Η πλειοψηφία των ερευνών εμφανίζει ως ενοχοποιητικούς παράγοντες τα κοινωνικά πρότυπα, τις επιλογές σταδιοδρομίας, ψυχολογικούς παράγοντες και τις εκπαιδευτικές επιλογές (Dreher, 2003; Morrison & Von Glinow, 1990). Επιπλέον ως αίτια αναφέρονται και το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και η έλλειψη επαγγελματικής εμπειρίας (Simpson & Altman, 2000). Ακόμα ως κυριότερα αίτια αποκλεισμού των γυναικών από την ιεραρχία στο χώρο της εργασίας έχουν αναφερθεί: α) πιέσεις και διλήμματα λόγω του μητρικού ρόλου β) έλλειψη αυτοπεποίθησης γ) στερεοτυπικές αντιλήψεις δ) αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις ε) ο πατριαρχικός τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας και η ύπαρξη διαφορετικού κοινωνικού status (Eagly, Karau, & Makhijani, 1995) και η ύπαρξη διαφορετικής κουλτούρας ανά τα έθνη (Ayman, 2004a).

3.5 Στυλ ηγεσίας του γυναικείου φύλου

Στο χώρο της εργασίας το στυλ άσκησης της ηγεσίας, η συμπεριφορά του ατόμου που ασκεί διοίκηση αλλά και η ικανότητα λήψης αποφάσεων είναι χαρακτηριστικά μίας επιτυχημένης ηγεσίας, η οποία και οδηγεί σε βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας (Jacobson, Palus, & Bowling, 2009).

Αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι μεταξύ των δύο φύλων δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στην άσκηση ηγεσίας (Bartol & Martin, 1986; Bass, 1990; Dobbins & Platz, 1986; Shakesaft, 1987). Πιο συγκεκριμένα, οι Eagly & Johnson (1990) σε εκτενή μελέτη 167 ερευνών σχετικών με την ύπαρξη ή μη διαφοράς στην άσκηση ηγεσίας μεταξύ των δύο φύλων, διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικά διαφορές μεταξύ του γυναικείου και του αντρικού φύλου στο στυλ και στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας. Επιπρόσθετα διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες ασκούν ηγεσία με περισσότερο δημοκρατικό και συμμετοχικό-συνεργατικό τρόπο, ενώ οι άντρες ασκούν ηγεσία με περισσότερο αυταρχικό στυλ.

Οι γυναίκες που ασκούν ηγεσία δείχνουν να ακολουθούν περισσότερα τα χαρακτηριστικά μίας μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ρόλο τους (Bass et al., 1996; Druskat, 1994; Rosener, 1990). Σε έρευνα των Jones & Jones (2017) σε σύνολο 350 γυναικών που ασκούσαν ηγεσία σε επιχειρήσεις στις Η.Π.Α. έδειξε ότι το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας συσχετιζόταν θετικά με μία επιτυχημένη καριέρα, σε σχέση με το παθητικό στυλ άσκησης ηγεσίας.

Κατά τους Cheung & Halpern (2010), οι γυναίκες που ασκούν ηγεσία δείχνουν περισσότερο αποτελεσματικές στις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνοχής της ομάδας. Επιπρόσθετα λόγω της φύσης του γυναικείου φύλου ως προς τη μητρότητα, είναι αναμενόμενο οι γυναίκες να επιδεικνύουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά την άσκηση του έργου τους (Lowe, Kroeck, & Sivasubramaniam, 1996).

Οι γυναίκες κατά την άσκηση ηγεσίας δείχνουν να ενθαρρύνουν περισσότερο τη συμμετοχή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, δίνουν έμφαση στο ανοιχτό κανάλι επικοινωνίας ενώ στοχεύουν και στον καταμερισμό της εξουσίας (Van Knippenberg, Van Knippenberg, De Cremer, & Hogg, 2004).

Για την ανέλιξη σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις, οι γυναίκες δείχνουν να επιλέγουν το στυλ ηγεσίας το οποίο προσανατολίζεται προς την επίτευξη του έργου (Αποσπότη, Νικάνδρου & Παναγιωτοπούλου, 2005). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη γενική θέση του γυναικείου φύλου που δείχνει προτίμηση προς τον προσανατολισμό προς τον άνθρωπο, ανεξάρτητα από τη θέση του στην ιεραρχία, μιας και οι δεξιότητες της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και της κατανόησης προς τις ανάγκες των άλλων είναι πιο προτιμητέες από τις γυναίκες (Marshall, 1995).

3.6 Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της Εκπαίδευσης

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα το οποίο και βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι και το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, διότι συνδέεται με την ύπαρξη αποτελεσματικών και ποιοτικών σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα το ζήτημα της μειωμένης εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου σε ηγετικές ή διευθυντικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα επιπλέον σημαντικό ζήτημα καθώς οι τυχόν προκαταλήψεις και τα στερεότυπα εις βάρος του γυναικείου φύλου συγκροτούν την ύπαρξη του φαινομένου της γυάλινης οροφής και της πατριαρχικής οργάνωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης (Δαράκη, 2007).

Μέχρι και πρόσφατα, στον ερευνητικό χώρο το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών στον ακαδημαϊκό χώρο εστίαζε στην άσκηση ηγεσίας από το αντρικό φύλο (Dunn, Gerlach, & Hyle, 2014). Ως εκ τούτου, τα χαρακτηριστικά της άσκησης ηγεσίας από το αντρικό φύλο και η έντονη ερευνητική εκπροσώπησή τους ήταν η αιτία που το γυναικείο φύλο περιοριζόταν σε ανάληψη μη ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση (Wolverton, Bower, & Hyle, 2009). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα στοιχεία για την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας στην εκπαίδευση από το γυναικείο φύλο να μην είναι αρκετά στον ερευνητικό χώρο.

Ο χώρος της εκπαίδευσης, έχει χαρακτηριστεί ως χώρος εργασίας κατάλληλος για το γυναικείο φύλο (Κανταρτζή, 2006). Μάλιστα, τα ποσοστά εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στο χώρο της εκπαίδευσης δείχνουν μία σημαντική αύξηση στον Ευρωπαϊκό χώρο για την περίοδο 1970-90 (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994). Σύμφωνα με τον Delamont (1980), σε έρευνα που διεξήγαγε ο ίδιος σε δείγμα εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι το 2/3 του δείγματος θα ενθάρρυνε την κόρη του να γίνει εκπαιδευτικός, ενώ το 3/4 του δείγματος δεν είχε θετική στάση προς την προτίμηση του γιού τους προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, είναι κυρίαρχη η αντίληψη ότι στον χώρο της εκπαίδευσης οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν (Strober & Tyack, 1980). Ως εκ τούτου παρουσιάζεται μία θηλυκοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η θηλυκοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ίσως να οφείλεται στην ύπαρξη κοινωνικών στερεοτύπων σχετικά με το γυναικείο φύλο και τους ρόλους που μπορεί να αναλάβει, αλλά και η ύπαρξη διαφορετικού τρόπου κατασκευής του κοινωνικού status (Eagly, Karau, & Makhijani, 1995). Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου και συν (2004), η σχέση της γυναίκας με το παιδί και την ανατροφή του στην οικογένεια οδηγεί σε ανάλογες αντιλήψεις σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το γυναικείο φύλο. Σε έρευνα στον Ελληνικό χώρο σε 20 γυναίκες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας διαπιστώθηκε ότι το ισχυρότερο κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ήταν η αγάπη της εργασίας με τα παιδιά (Brinia, 2012). Επιπλέον σύμφωνα με τον Blackmore (1989), τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης θεωρούν την ηγεσία στο χώρο αυτό ως αντρική υπόθεση.

Ωστόσο, αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μία υπεροχή ως προς την εκπροσώπησή του από το γυναικείο φύλο, κάτι ανάλογο δεν συμβαίνει και για την ιεραρχία της εκπαίδευσης. Οι

διοικητικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης δεν δείχνουν να εκπροσωπούνται στην πλειοψηφία τους από το γυναικείο φύλο. Επιπρόσθετα σύμφωνα με τους Eagly & Johnson (1990), ο χώρος της ηγεσίας στην εκπαίδευση επηρεάζεται από το γένος με αποτέλεσμα να υπάρχουν δύο (2) ερωτήματα: α) μεταξύ των δύο (2) φύλων υπάρχουν διαφορές ως προς το στυλ άσκησης της εξουσίας και την ηγετική τους συμπεριφορά και β) και μεταξύ των δύο (2) φύλων αναμένονται διαφορές ως προς την επιτυχημένη εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Ως εκ τούτου, ο αριθμός των γυναικών που ασκούν ιεραρχία και διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο των αντρών (Coleman, 2002; Davies, 1998). Επιπλέον σύμφωνα με τους Chisholm-Burns, Spivey, Hagemann, & Josephson (2017), το γυναικείο φύλο σε ανώτατες ιεραρχικά θέσεις στο χώρο της εργασίας, αλλά και της εκπαίδευσης έχει ποσοστά χαμηλότερα από αντίστοιχα αυτά του αντρικού φύλου.

Αν και τα ποσοστά του γυναικείου φύλου σε θέσεις ιεραρχικές στο χώρο της εργασίας είναι χαμηλότερα από αυτά αντίστοιχα των αντρών, ωστόσο παρατηρείται μία σημαντική αύξηση σε αργό ρυθμό όμως σε αρκετές χώρες. Συγκεκριμένα ο αριθμός των γυναικών που έχουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση έχει μία αύξηση, αλλά σε αργό ρυθμό στην Αυστραλία, στις Η.Π.Α., στη Νότια Αφρική και στο Ισραήλ (Coleman, 2003; Coldring & Chen, 1994). Επίσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο αριθμός των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης έχει μία σημαντική αύξηση (DfES, 2002). Στην Κύπρο με βάση στοιχεία του δικτύου Ευρυδίκη για την περίοδο 2014-15, τα ποσοστά του γυναικείου φύλου είναι περισσότερα από αυτά του αντίστοιχου αντρικού για την ηγεσία στο χώρο της Δημοτικής εκπαίδευσης. Οι γυναίκες κατέχουν το 67%, σε σχέση με το 33% του αντρικού φύλου σε διευθυντικές θέσεις στη Δημοτική εκπαίδευση της χώρας (<http://www.studyCyprus.eu/easyconsole.cfm/id/4353>).

3.7 Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στην ιεραρχία της εκπαίδευσης στον Ελληνικό χώρο ξεκίνησε ουσιαστικά μέσω της θεσμοθέτησης και της ύπαρξης νομοθεσίας προς την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού.

Η πατριαρχική θεσμικά οργάνωση της εκπαίδευσης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους του γυναικείου φύλου για την ανέλιξη σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις αποτέλεσαν βασικά αίτια της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στον Ελληνικό χώρο (Λαπαθιώτη, 1994; Λιανοπούλου, 2005).

Στον Ελληνικό χώρο στις αρχές της δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα (1920-1930), το Φεμινιστικό κίνημα εστιάζει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και στην προώθηση των συμφερόντων των γυναικών στην κοινωνία. Το 1920 με την ίδρυση του 'Συνδέσμου για τα δικαιώματα της γυναίκας', η ύπαρξη νομοθετικών διαταγμάτων το 1930, η αύξηση της εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου σε παιδαγωγικά περιοδικά έχουν ως αποτέλεσμα την απόκτηση από το γυναικείο φύλο των πρώτων πολιτικών δικαιωμάτων (Αβδελά & Ψαρά, 1985).

Το χαμηλό αρχικά ποσοστό των γυναικών γενικά στο χώρο της εκπαίδευσης οφειλόταν σε νομοθετικά αίτια. Με βάση το Νόμο 5802/1933, άρθρο 4, καθοριζόταν το ποσοστό εγγραφής των ανδρών και των γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αντίστοιχα. «Ο αριθμός των εγγραφομένων εις εκάστην τάξιν των παιδαγωγικών ακαδημιών, οριζόμενος υπό του Εκπαιδ. Συμβουλίου, επ' ουδενί λόγω δύναται να υπερβεί τους 40, εξ ων 15 δύνανται να είναι θήλεις» (Αντωνίου, 1996). Η διάκριση αυτή όμως καταργήθηκε με το Νόμο 1286/1982, ο οποίος και ορίζει ότι από το ακαδημαϊκό έτος 1983-84 ο αριθμός των εισακτέων σπουδαστών στις ανώτερες σχολές και τμήματα καθορίζεται ανεξαρτήτως φύλου, όπως και ο διορισμός σε κενές θέσεις δασκάλων (Στραβάκου, 2003).

Η αριθμητικά ουσιαστικά αναφορά ή επιβεβαίωση του αριθμού των γυναικών στην εκπαίδευση και στη διοίκησή της ξεκινά το 1983 με το Νόμο 1304/1982, ο οποίος και αλλάζει τον τρόπο εποπτείας και διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Ωστόσο έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την υπεροχή του αντρικού φύλου έναντι του γυναικείου στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η πατριαρχική αριθμητικά διοίκηση της Ελληνικής εκπαίδευσης επιβεβαιώθηκε σε μία διαχρονική μελέτη για την περίοδο 1982-2004 (Καναβέλη & Παλιεράκη, 2006). Στην εν λόγω έρευνα οι διευθυντές γραφείων εκπαίδευσης, αλλά και σχολικών μονάδων παρουσιάζουν μία σαφή υπεροχή. Η Φουσέκα (1994) αναφέρει ότι οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 40% του συνόλου των διευθυντών σύμφωνα με στοιχεία της τότε περιόδου για το Νομό της Αττικής. Σε νεότερη έρευνα αναφέρθηκε για την περιοχή της Θεσσαλονίκης, ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 83% ήταν άντρες ενώ μόλις το 17% εκπροσωπούσαν από το γυναικείο φύλο (Παπανασούμ, 1995).

Ωστόσο, η κατάσταση τα τελευταία χρόνια δείχνει μία υπεροχή του γυναικείου φύλου έναντι του αντρικού σε ηγετικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε έρευνα το 2016, διαπιστώθηκε ότι 6 στους 10 διευθυντές σχολείων είναι γυναίκες (Κορδής, 2016). Με βάση στοιχεία του αιρετού Κορδή, σε σύνολο 13.310 σχολικών μονάδων, την ηγεσία σε 7898 θέσεις ασκούν γυναίκες (60%), ενώ οι άντρες ασκούν διοίκηση σε 5.232 σχολικές μονάδες (40%).

3.8 Απόψεις γυναικών διευθυντών για την άσκηση ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Σε ότι αφορά τα κίνητρα ενασχόλησης των γυναικών με την εργασία τους, στον Ελληνικό χώρο το 2009 η Βρίνια σε έρευνά της σε δείγμα 20 γυναικών και 20 αντρών διευθυντών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι: α) ως κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού για τις γυναίκες ήταν η αγάπη της ενασχόλησης με τα παιδιά β) οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών είναι ένας εξωτερικός παράγοντας ο οποίος και λειτουργεί ανασταλτικά στην περίπτωση διακοπής ή πρόωρης παύσης με την εργασία τους γ) τα στερεότυπα και οι κοινωνικές προκαταλήψεις λειτουργούν αρνητικά στην ανέλιξή τους ιεραρχικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξεταστεί η σχέση του φύλου του διευθυντή του χώρου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μικρο-κοινωνιολογικό (μαθητές, εκπαιδευτικοί), αλλά και στο μακρο-κοινωνιολογικό (γονείς, κοινωνία) περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Με βάση τον σκοπό, ως στόχοι της παρούσας έρευνας ορίστηκαν οι ακόλουθοι:

- α) η διερεύνηση της σχέσης του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας με την επίδοση των μαθητών,
- β) η διερεύνηση της σχέσης του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας με την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών,
- γ) η διερεύνηση της σχέσης του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας με την συμμετοχή των γονέων των μαθητών στα κοινά της σχολικής μονάδας,

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Ηα: Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Ηβ: Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών;

Ηγ: Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών στη σχολική κοινότητα;

4.3 Δείγμα

Πενήντα (n=50) διευθυντές και προϊστάμενοι, 25 άντρες και 25 γυναίκες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων, αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης.

4.3.1 Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (άντρες)

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος πενήντα (n=50) διευθυντές, 25 άντρες και 25 γυναίκες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων.

Σε ότι αφορά τους άντρες διευθυντές της παρούσας μελέτης τα περιγραφικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες.

Ως προς το χρόνο συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας το 28% των αντρών έχει προϋπηρεσία από 1-5 έτη, το 24% από 6-10, το 16% από 11-15 έτη, το 12% από 16-19 έτη και το 20% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά αντρών διευθυντών ως προς τη μεταβλητή των ετών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Αντρες		N	%
Έτη	1-5	7	28,0
	6-10	6	24,0
	11-15	4	16,0
	16-19	3	12,0
	>20	5	20,0
Σύνολο		25	100,0

Ως προς το χρόνο παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, το 64% των αντρών έχει προϋπηρεσία από 1-5 έτη, το 28% από 6-10 και το 8% από 11-15 έτη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Περιγραφικά χαρακτηριστικά αντρών διευθυντών ως προς τη μεταβλητή των ετών παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Αντρες		N	%
Έτη	1-5	16	64,0
	6-10	7	28,0
	11-15	2	8,0
	16-19	2	0
	>20	0	0
Σύνολο		25	100,0

Ως προς τη ειδικότητα, το 72% των αντρών διευθυντών είναι δάσκαλοι (ΠΕ70), το 24% Φυσικής Αγωγής και το 4% είναι δάσκαλος ειδικής αγωγής (ΠΕ70.50) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη μεταβλητή της ειδικότητας.

Αντρες		N	%
Ειδικό τητα	ΠΕ11	6	24,0
	ΠΕ70	18	72,0
	ΠΕ70.5	1	4,0
Σύνολο		25	100,0

Ως προς τις σπουδές, το 4% των αντρών διευθυντών είναι κάτοχοι 2^{ου} πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 68% έχει Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό κανέννας, ενώ το 28% έχει κάνει άλλες σπουδές (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη μεταβλητή του εκπαιδευτικού επιπέδου.

Αντρες		N	%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	2 ^ο πτυχίο	1	4,0
	Μεταπτυχιακό	2	68,0
	Διδακτορικό	0	0
	Άλλες σπουδές	4	28,0
Σύνολο		25	100,0

Τέλος ως προς την οργανική τους θέση, το 36% των αντρών διευθυντών είναι μόνιμοι, το 28% είναι μόνιμοι με απόσπαση και το 36% είναι αναπληρωτές (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς τη μεταβλητή της οργανικής θέσης.

Αντρες		N	%
Οργανική Θέση	Μόνιμος	9	36,0
	Μόνιμος-απόσπαση	7	28,0
	Αναπληρωτής	9	36,0
	Σύνολο	25	100,0

4.3.2 Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (γυναίκες)

Σε ότι αφορά τις γυναίκες διευθύντριες της παρούσας μελέτης τα περιγραφικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες.

Ως προς τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το 40% των γυναικών έχει προϋπηρεσία από 1-5 έτη, το 20% από 6-10, το 16% από 11-15 έτη, το 8% από 16-19 έτη και το 16% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (γυναικών) ως προς τη μεταβλητή των ετών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Γυναίκες		N	%
Έτη	1-5	10	40,0
	6-10	5	20,0
	11-15	4	16,0
	16-19	2	8,0
	>20	4	16,0
	Σύνολο	25	100,0

Ως προς τα χρόνια παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, το 72% των γυναικών έχει προϋπηρεσία από 1-5 έτη, το 12% από 6-10 και το 16% από 11-15 έτη (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Περιγραφικά χαρακτηριστικά γυναικών διευθυντριών ως προς τη μεταβλητή των ετών παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Γυναίκες		N	%
Έτη	1-5	18	72,0
	6-10	3	12,0
	11-15	4	16,0
	16-19	0	0
	>20	0	0
	Σύνολο	25	100,0

Ως προς την ειδικότητα, το 80% των γυναικών διευθυντριών είναι δασκάλες (ΠΕ70), το 8% Φυσικής Αγωγής, το 4% είναι Πληροφορικής, το 4% δάσκαλος ειδικής αγωγής (ΠΕ70.50) και το 4% έχει ειδικότητα Ειδικής Αγωγής (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των γυναικών διευθυντριών ως προς την ειδικότητα.

Γυναίκες		N	%
Ειδικότητα	ΠΕ11	2	8,0
	ΠΕ19	1	4,0
	ΠΕ70	20	80,0
	ΠΕ70,5	1	4,0
	ΠΕ71	1	4,0
	Σύνολο	25	100,0

Ως προς τις σπουδές, το 8% των γυναικών διευθυντριών είναι κάτοχοι 2^{ου} πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 52% έχει Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό καμία από τις γυναίκες του δείγματος, ενώ το 40% του δείγματος έχει κάνει άλλες σπουδές (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Περιγραφικά χαρακτηριστικά γυναικών διευθυντών ως προς τη μεταβλητή του εκπαιδευτικού επιπέδου.

Γυναίκες		N	%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	2 ^ο πτυχίο	2	8,0
	Μεταπτυχιακό	13	52,0
	Διδακτορικό	0	0
	Άλλες σπουδές	10	40,0
Σύνολο		25	100,0

Τέλος, ως προς την οργανική τους θέση, το 44% των γυναικών διευθυντών είναι μόνιμοι, το 32% είναι μόνιμοι με απόσπαση και το 24% είναι αναπληρώτριες (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη μεταβλητή της οργανικής θέσης.

Γυναίκες		N	%
Οργανική Θέση	Μόνιμος	11	44,0
	Μόνιμος-απόσπαση	8	32,0
	Αναπληρωτής	6	24,0
	Σύνολο	25	100,0

4.4 Μεθοδολογική προσέγγιση

Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου, ώστε να αξιολογηθούν οι απόψεις των διευθυντών, αναφορικά με το ρόλο τους ως ηγέτες στη σχολική μονάδα και πως αυτοί επηρεάζουν την επίδοση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά και την επίδραση που έχουν στη συμμετοχή των γονέων των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison: 2011). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χρήσης δομημένου ερωτηματολογίου. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) λόγω του τύπου εργασίας του ερευνητή.

4.6 Όργανο μέτρησης

Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας των P. Pashiaridis & S. Brauckmann (2009), για την καταγραφή και αξιολόγηση της άποψης των διευθυντών, σχετικά με το ρόλο τους, ως ηγέτες της σχολικής μονάδας στην οποία και εργάζονται.

Το ερωτηματολόγιο (παράρτημα) αποτελείται από 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος, το οποίο και αποτελείται από εννέα (9) ερωτήσεις, έγινε η καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, ενώ στο δεύτερο μέρος το οποίο αποτελείται από 15 ερωτήσεις, έγινε η αξιολόγηση του ρόλου του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δομείται σε 4 βασικές ενότητες: (α) τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, (β) το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (γ) το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας στην αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών και (δ) το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων των μαθητών.

Οι 15 ερωτήσεις (μετά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος) χρησιμοποιήθηκαν για να εξαχθούν 3 ειδικές κλίμακες, οι οποίες και χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες 3 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονταν στο ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (κλίμακα 1). Οι 7 επόμενες ερωτήσεις αντικατόπτριζαν το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας στην αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών (κλίμακα 2), ενώ οι 5 επόμενες ερωτήσεις αναφέρονταν στο ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων των μαθητών (κλίμακα 3).

4.7 Ανάλυση δεδομένων

Από το ερωτηματολόγιο και τον κατάλογο των ερωτήσεων έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες. Τα δεδομένα καταγράφηκαν, ομαδοποιήθηκαν και εντοπίστηκαν οι θεματικές κατηγορίες των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Αποτελέσματα

5.1 Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών; (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν αν το φύλο του διευθυντή/διευθύντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών. Για την εξακρίβωση της επαλήθευσης ή απόρριψης της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις (3) πρώτες ερωτήσεις (κλίμακα 1) του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης, μετά τις ερωτήσεις των δημογραφικών. Χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=πάρα πολύ, 3=μέτρια, 5=καθόλου) για την αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος της παρούσας μελέτης.

Κατά την άποψη του δείγματος (πίνακας 11), η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται κυρίως από τους γονείς (40%) και ακολούθως από το διευθυντή (38%) της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, το 22% του δείγματος πιστεύει ότι η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 11. Η εκτίμηση της συμβολής των εκπαιδευτικών, των γονέων των μαθητών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών.

Δείγμα (n=50)	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Εκπαιδευτικούς	11	22,0	22,0	22,0
Γονείς	20	40,0	40,0	62,0
Διευθυντής	19	38,0	38,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	100,0	

Κατά την άποψη του δείγματος η διοίκηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει αρκετά στην αύξηση της μαθησιακής επίδοσης (2^η ερώτηση). Ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε στο 2.26 με τυπική απόκλιση 1.22 (πίνακας 12).

Πίνακας 12. Η εκτίμηση της συμβολής του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος \pm τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Συμβολή διευθυντή στην αύξηση της μαθησιακής επίδοσης	50	2,2600	1,22574
Valid N (listwise)	50		

Κατά την άποψη του δείγματος η θετική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της εργασίας των εκπαιδευτικών (3^η ερώτηση) από τον διευθυντή/την διευθύντρια της σχολικής μονάδας αυξάνει την επίδοση των μαθητών αρκετά. Ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε στο 2.14 με τυπική απόκλιση 1.16 (πίνακας 13).

Πίνακας 13. Η συμβολή της θετικής εκτίμησης της εργασιακής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, με σκοπό την αύξηση της επίδοσης των μαθητών. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η θετική εκτίμηση της εργασίας των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για την αύξηση της μαθησιακής επίδοσης	50	2,14	1,16075
Valid N (listwise)	50		

5.1.1 Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Για να διερευνηθούν οι διαφορές των απόψεων μεταξύ των αντρών διευθυντών και των γυναικών διευθυντριών, αναλύθηκαν εκ νέου οι παραπάνω ερωτήσεις με παράμετρο το φύλο της σχολικής ηγεσίας.

Για τη διαπίστωση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις μεταβλητές (ερωτήσεις), χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος T-test. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0.05$

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των αντρών διευθυντών της παρούσας μελέτης παρατηρήθηκαν στο ερώτημα 'από ποιόν εξαρτάται η σχολική επίδοση των μαθητών'. Συγκεκριμένα οι άντρες διευθυντές πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(15,05)=2.3$, $p < 0.05$, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες $t(13,09)=2,0$ $p < 0.05$, ότι η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (πίνακας 14).

Πίνακας 14. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών σχετικά με την σχολική επίδοση των μαθητών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	15,057	24	,000	2,30000*	1,9847	2,6153
Γυναίκες	13,093	24	,000	2,00000	1,6847	2,3153

* $p < 0.05$

Οι γυναίκες διευθύντριες της παρούσας μελέτης πιστεύουν σε αρκετά στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(9,4) 2,28 p<0.05$, ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει λιγότερο στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, ως προς τους άντρες διευθυντές της παρούσας μελέτης (πίνακας 15).

Πίνακας 15. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	8,836	24	,000	2,24000	1,7168	2,7632
Γυναίκες	9,435	24	,000	2,28000*	1,7812	2,7788

* $p<0.05$

Αντίθετα οι γυναίκες διευθύντριες της παρούσας μελέτης πιστεύουν σε αρκετά στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(10,0) 2,04 p<0.05$, ότι η θετική εκτίμηση της εργασίας των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (πίνακας 16).

Πίνακας 16. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών μέσω της θετικής εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της εργασίας των εκπαιδευτικών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	8,615	24	,000	2,2400	1,7034	2,7766
Γυναίκες	10,002	24	,000	2,0400*	1,6190	2,4610

* $p<0.05$

5.2 Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών(2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι αν το φύλο του διευθυντή/διευθύντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών. Για την εξακρίβωση της επαλήθευσης ή απόρριψης της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης χρησιμοποιήθηκαν οι επτά (7) ερωτήσεις της κλίμακας 2 του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης. Χρησιμοποιήθηκε η

πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=πάρα πολύ, 3=μέτρια, 5=καθόλου) για την αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος.

Κατά την άποψη του δείγματος η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος προκαλεί πάρα πολύ την αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος κυμάνθηκε στο 1.38 με τυπική απόκλιση στο 0.63 (πίνακας 17).

Πίνακας 17. Η εκτίμηση της συμβολής του ευνοϊκού κλίματος στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος για αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών	50	1,3800	0,63535
Valid N (listwise)	50		

Επιπρόσθετα, κατά την κρίση των διευθυντών της παρούσας μελέτης στη σχολική μονάδα της οποίας και ηγούνται, υπάρχει σε αρκετά σημαντικό βαθμό ευνοϊκό κλίμα το οποίο και έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών (πίνακας 18). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος κυμάνθηκε στο 2.22 με τυπική απόκλιση στο 0.97.

Πίνακας 18. Η εκτίμηση της ύπαρξης ευνοϊκού κλίματος στη σχολική μονάδα του δείγματος, το οποίο και συμβάλλει στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος στη σχολική μονάδα του δείγματος, το οποίο προκαλεί αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών	50	2,2200	0,97499
Valid N (listwise)	50		

Οι διευθυντές της παρούσας μελέτης πιστεύουν ότι σε αρκετά σημαντικό βαθμό εφαρμόζονται από τη σχολική διοίκηση κριτήρια και μέθοδοι, ώστε η σχολική μονάδα να είναι σε θέση να συμβάλλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών (MO=2.68, TA=1.07, Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Η εκτίμηση της εφαρμογής κριτηρίων και μεθόδων από τη σχολική διοίκηση, ώστε η σχολική μονάδα να συμβάλλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Εφαρμογή κριτηρίων-μεθόδων από τη σχολική μονάδα για την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών	50	2,68	1,07741
Valid N (listwise)	50		

Κατά την άποψη του συνόλου του δείγματος της παρούσας μελέτης, ο διευθυντής/διευθύντρια εκφράζει σε αρκετά σημαντικό βαθμό προσδοκίες για υψηλή εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών (MO=2.48, TA=0.93, πίνακας 20).

Πίνακας 20. Η εκτίμηση του δείγματος για την έκφραση προσδοκιών εκ μέρους της σχολικής διοίκησης, οι οποίες και συμβάλλουν στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Έκφραση προσδοκιών της σχολικής διοίκησης, με σκοπό την αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών	50	2,48	0,93110
Valid N (listwise)	50		

Οι διευθυντές της παρούσας μελέτης κρίνουν ότι η σχολική ηγεσία συνδράμει σε αρκετά σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς προς την υλοποίηση των στόχων τους (MO=2.52, TA=0.97, πίνακας 21).

Πίνακας 21. Η εκτίμηση του δείγματος για τη συνδρομή του διευθυντή/διευθύντριας της σχολικής μονάδας προς την υλοποίηση των στόχων των εκπαιδευτικών. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Συνδρομή διευθυντή σχολικής μονάδας προς την υλοποίηση των στόχων των εκπαιδευτικών	50	2,52	0,97395
Valid N (listwise)	50		

Κατά το δείγμα της παρούσας μελέτης η ηγεσία της σχολικής μονάδας παρακινεί σε αρκετά σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες (ΜΟ=2.38, ΤΑ=1.02, πίνακας 22).

Πίνακας 22. Η εκτίμηση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών εκ μέρους της σχολικής διοίκησης. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους της σχολικής διοίκησης	50	2,38	1,02798
Valid N (listwise)	50		

Τέλος, το δείγμα της παρούσας μελέτης πιστεύει ότι η σχολική διοίκηση επιλύει σε αρκετά σημαντικό βαθμό τα προβλήματα των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας (ΜΟ=2.20, ΤΑ=0.96, πίνακας 23).

Πίνακας 23. Η εκτίμηση της επίλυσης των προβλημάτων των εκπαιδευτικών από τη σχολική διοίκηση μέσω της συνεργασίας. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών από τη σχολική διοίκηση μέσω της συνεργασίας	50	2,20	0,96890
Valid N (listwise)	50		

5.2.1 Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με την αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(16,88)=1.12$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος οδηγεί λιγότερο στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών (πίνακας 24).

Πίνακας 24. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς την εκτίμηση της ύπαρξης ευνοϊκού κλίματος το οποίο και προκαλεί αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αντρες	16,885	24	,000	1,1200	,9831	1,2569
Γυναίκες	10,830	24	,000	1,6500*	1,3274	1,9526

*p<0.05

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(10,02)=2.28$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι στη σχολική τους μονάδα υπάρχει λιγότερο ευνοϊκό κλίμα το οποίο και διευκολύνει την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών (πίνακας 25).

Πίνακας 25. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς την εκτίμηση της ύπαρξης ευνοϊκού κλίματος στη σχολική τους μονάδα, το οποίο και προκαλεί αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αντρες	13,500	24	,000	2,1600	1,8298	2,4902
Γυναίκες	10,024	24	,000	2,2800*	1,8106	2,7494

*p<0.05

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(12,65)=2.76$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι από τη σχολική διοίκηση δεν εφαρμόζονται τόσο πολύ κριτήρια και μέθοδοι τα οποία και συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών (πίνακας 26).

Πίνακας 26. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς την εφαρμογή κριτηρίων και μεθόδων εκ μέρους της σχολικής διοίκησης τα οποία και συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αντρες	12,036	24	,000	2,6000	2,1541	3,0459
Γυναίκες	12,650	24	,000	2,7600*	2,3097	3,2103

*p<0.05

Αντίθετα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς το αν θεωρούν ότι η σχολική διοίκηση εκφράζει προσδοκίες για υψηλή εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών (πίνακας 27).

Πίνακας 27. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη θεώρηση της σχολικής διοίκησης η οποία και εκφράζει προσδοκίες για υψηλή εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	13,503	24	,000	2,4800	2,1009	2,8591
Γυναίκες	12,881	24	,000	2,4800	2,0826	2,8774

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(13,26)=2.64$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι η σχολική διοίκηση μπορεί να συμβάλει λιγότερο τους εκπαιδευτικούς προς την υλοποίηση των στόχων τους (πίνακας 28).

Πίνακας 28. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη θεώρηση της σχολικής διοίκησης ως βοηθητικής προς τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση των στόχων τους.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	12,534	24	,000	2,4000	2,0048	2,7952
Γυναίκες	13,266	24	,000	2,6400*	2,2293	3,0507

* $p<0.05$

Οι άντρες διευθυντές πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(11,26)=2.44$, $p<0.05$, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες, ότι η σχολική διοίκηση παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προς την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών (πίνακας 29).

Πίνακας 29. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη θεώρηση της σχολικής διοίκησης ως παρακινήτη για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	11,263	24	,000	2,4400*	1,9929	2,8871
Γυναίκες	11,738	24	,000	2,3200	1,9121	2,7279

* $p<0.05$

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(11,55)=2.24$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας επιλύει σε λιγότερο βαθμό τα προβλήματα των εκπαιδευτικών συνεργατικά (πίνακας 30).

Πίνακας 30. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς την ικανότητα της σχολικής διοίκησης να επιλύει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	10,947	24	,000	2,1600	1,7528	2,5672
Γυναίκες	11,552	24	,000	2,2400*	1,8398	2,6402

5.3 Το φύλο του διευθυντή/ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι αν το φύλο του διευθυντή/διευθύντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών στα κοινά της σχολικής μονάδας. Για την εξακρίβωση της επαλήθευσης ή απόρριψης της 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης χρησιμοποιήθηκαν οι πέντε (5) ερωτήσεις της κλίμακας 3 του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης. Χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=πάρα πολύ, 3=μέτρια, 5=καθόλου) για την αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος.

Κατά το δείγμα της παρούσας μελέτης ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει κατά πάρα πολύ στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (MO=1.92, TA=0.87, πίνακας 31).

Πίνακας 31. Η εκτίμηση του δείγματος για τη συμβολή της σχολικής διοίκησης στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η συμβολή του διευθυντή στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων με σκοπό τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης	50	1,92	0,87691
Valid N (listwise)	50		

Οι διευθυντές (δείγμα) της παρούσας μελέτης θεωρούν ότι είναι κατά πάρα πολύ απαραίτητο η ηγεσία της σχολικής μονάδας να καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (M=1.80, TA=0.78, πίνακας 32).

Πίνακας 32. Η εκτίμηση της καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων εκ μέρους της σχολικής διοίκησης. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η καλλιέργεια εκ μέρους της σχολικής διοίκησης κλίματος συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων	50	1,80	0,78246
Valid N (listwise)	50		

Οι διευθυντές (δείγμα) της παρούσας μελέτης θεωρούν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική μονάδα διευκολύνει αρκετά τη διαδικασία της μάθησης (M=2.72, TA=1.01, πίνακας 33).

Πίνακας 33. Η εκτίμηση της ενεργητικής συμμετοχής των γονέων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η εκτίμηση της συμβολής της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της μάθησης	50	2,72	1,01096
Valid N (listwise)	50		

Οι διευθυντές (δείγμα) της παρούσας μελέτης θεωρούν ότι η σχολική διοίκηση ενθαρρύνει αρκετά την οργάνωση συχνών συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών (M=2.54, TA=0.90, πίνακας 34).

Πίνακας 34. Η εκτίμηση της ενθάρρυνσης στην οργάνωση συχνών συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών εκ μέρους της σχολικής διοίκησης. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η εκτίμηση των διευθυντών για την ενθάρρυνση της σχολικής διοίκησης προς την οργάνωση συχνών συναντήσεων γονέων-εκπαιδευτικών	50	2,54	0,90824
Valid N (listwise)	50		

Τέλος, οι διευθυντές (δείγμα) της παρούσας μελέτης θεωρούν σε αρκετά σημαντικό βαθμό ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας προσπαθεί να αναπτύξει με εποικοδομητικό τρόπο τις σχέσεις γονέων και σχολικής μονάδας ($M=2.38$, $TA=1.04$, πίνακας 35).

Πίνακας 35. Η εκτίμηση της προσπάθειας της σχολικής διοίκησης προς την ανάπτυξη των σχέσεων γονέων-σχολικής μονάδας μέσω εποικοδομητικού τρόπου. Οι τιμές δίνονται ως μέσος όρος± τυπική απόκλιση.

Δείγμα	N	Mean	Std. Deviation
Η εκτίμηση των διευθυντών για την προσπάθεια της σχολικής διοίκησης προς την ανάπτυξη των σχέσεων γονέων-σχολικής μονάδας	50	2,38	1,04764
Valid N (listwise)	50		

* $p<0.05$

5.3.1 Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με την αύξηση της συμμετοχής των γονέων των μαθητών

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(12,72)=1.80$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει κατά πάρα πολύ στη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης μέσω της αύξησης της συμμετοχής των γονέων των μαθητών (πίνακας 36).

Πίνακας 36. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς την ικανότητα της σχολικής διοίκησης για βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης μέσω της αύξησης της συμμετοχής των γονέων των μαθητών.

				95% Confidence Interval of the		
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
Αντρες	10,002	24	,000	2,0400	1,6190	2,4610
Γυναίκες	12,728	24	,000	1,8000*	1,5081	2,0919

* $p<0.05$

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(9,86)=1.52$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι είναι απαραίτητο να καλλιεργείται από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (πίνακας 37).

Πίνακας 37. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς την ικανότητα της σχολικής διοίκησης για καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αντρες	14,807	24	,000	2,0800	1,7901	2,3699
Γυναίκες	9,867	24	,000	1,5200*	1,2020	1,8380

*p<0.05

Οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(9=13,31)=2.44$, $p<0.05$, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ότι η ενεργητική συμμετοχή των γονέων των μαθητών στη σχολική μονάδα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (πίνακας 38).

Πίνακας 38. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη συμβολή της ενεργητικής συμμετοχής των γονέων των μαθητών στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αντρες	14,412	24	,000	3,0000	2,5704	3,4296
Γυναίκες	13,311	24	,000	2,4400*	2,0617	2,8183

*p<0.05

Οι άντρες διευθυντές πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(14,45)=2.52$, $p<0.05$, σε σχέση με τις γυναίκες διευθυντές, ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει την οργάνωση συχνών συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (πίνακας 39).

Πίνακας 39. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη συμβολή της σχολικής διοίκησης προς την οργάνωση συχνών συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αντρες	14,453	24	,000	2,5200*	2,1601	2,8799
Γυναίκες	13,321	24	,000	2,5600	2,1634	2,9566

*p<0.05

Τέλος, οι άντρες διευθυντές πιστεύουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό $t(10,59)=1.90$, $p<0.05$, σε σχέση με τις γυναίκες διευθυντές, ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας προσπαθεί να αναπτύξει με επικοινωνιακό τρόπο τις σχέσεις γονέων και σχολικής μονάδας (πίνακας 40).

Πίνακας 40. Σύγκριση αντρών-γυναικών διευθυντών ως προς τη συμβολή της σχολικής διοίκησης προς την ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας.

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Άντρες	10,597	24	,000	2,3600*	1,9003	2,8197
Γυναίκες	12,000	24	,000	2,4000	1,9872	2,8128

* $p<0.05$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

6.1 Σχολιασμός

Το 1ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε την επίδραση του φύλου του διευθυντή/διευθύντριας της σχολικής μονάδας στην σχολική επίδοση των μαθητών.

Κατά την άποψη του δείγματος της παρούσας μελέτης, η ηγεσία της σχολικής μονάδας γενικά αυξάνει σε αρκετά σημαντικό βαθμό τη σχολική επίδοση των μαθητών. Μάλιστα, οι διευθυντές της παρούσας μελέτης πιστεύουν ότι η θετική εκτίμηση της εργασίας των εκπαιδευτικών εκ μέρους τους, οδηγεί επιπρόσθετα στην αύξηση της μαθητικής επίδοσης. Σε ότι αφορά το ρόλο του φύλου ως προς την ερευνητική αυτή υπόθεση, οι άντρες διευθυντές πιστεύουν και στοχεύουν περισσότερο προς την αύξηση της μαθητικής επίδοσης, σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες.

Κατά την άποψη των Ross & Grey (2006), και της Hardman (2011), ο διευθυντής/διευθύντρια της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της μαθησιακής επίδοσης. Το αποτέλεσμα επομένως της παρούσας έρευνας έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Παράλληλα, αναδεικνύεται και με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, ο καθοριστικός και σημαντικός ρόλος της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην αύξηση της μαθητικής επίδοσης.

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, αφορούσε την επίδραση που έχει το φύλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας αυξάνει την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, το δείγμα της παρούσας μελέτης υποστήριξε ότι ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα οδηγεί στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών.

Η συμβολή ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος εκ μέρους της σχολικής διοίκησης στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών, έχει υποστηριχτεί από τους Bird et al. (2009), Leithwood & Jantzi (2005) και Rhodes et al (2009). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν και τονίζουν τη σημαντικότητα του ευνοϊκού σχολικού κλίματος εμμέσως εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, κατά τους Cohen et al (2009), η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ σχολικής ηγεσίας και εκπαιδευτικών αποτελεί χαρακτηριστικό ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Ως εκ τούτου το αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών που τονίζουν τη σημαντικότητα της επικοινωνίας σχολικής ηγεσίας και εκπαιδευτικών τόσο στην καλλιέργεια ενός ευνοϊκού κλίματος όσο και στην αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της παρούσας μελέτης εκφράζει υψηλές προσδοκίες για την αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών, τους βοηθά προς την επίτευξη των στόχων τους και προς την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, αλλά και πιστεύει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολικής διοίκησης και εκπαιδευτικών, βοηθά προς την επίλυση των προβλημάτων των εργαζομένων μέσα στη σχολική

μονάδα. Το αποτέλεσμα αυτό της παρούσας μελέτης έρχεται σε συμφωνία με τον Baliyer (2012) και τον Loudermilk (2010), οι οποίοι αναφέρουν ότι η αύξηση της εργασιακής τους επίδοσης οφείλεται και στην ενίσχυση και υποστήριξη των αναγκών και προσδοκιών-στόχων τους από τη σχολική διοίκηση.

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), αλλά και τους Marks & Printy (2003), ένα βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας είναι και η ενίσχυση των στόχων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών, η παρακίνησή τους προς την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών αλλά και η επίλυση των προβλημάτων τους μέσω της συνεργασίας. Στην παρούσα μελέτη, το δείγμα (διευθυντές) εκτιμά και πιστεύει ότι η αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσω της ενίσχυσης των στόχων και προσδοκιών και οραμάτων των εκπαιδευτικών, αλλά και της επίλυσης των προβλημάτων τους μέσω της συνεργασίας, αναδεικνύει το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας της σχολικής διοίκησης της παρούσας μελέτης.

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε τη σχέση του φύλου της σχολικής ηγεσίας με την αύξηση ή όχι της συμμετοχής των γονέων των μαθητών στα κοινά της σχολικής μονάδας μέσω μίας σειράς ενεργειών της σχολικής ηγεσίας.

Στην παρούσα μελέτη το δείγμα (διευθυντές/ντριες) πιστεύει ότι η σχολική διοίκηση μπορεί να συμβάλλει κατά πολύ στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων των μαθητών στα κοινά της σχολικής μονάδας, με άμεσα θετικά οφέλη στην επίδοση των μαθητών. Επίσης το δείγμα υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να καλλιεργείται κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ της σχολικής διοίκησης και των γονέων των μαθητών. Κατά τους Herell (2011) και τους Gordon & Luis (2009), η επικοινωνία σχολικής διοίκησης με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει θετικά στην αύξηση της μαθητικής επίδοσης. Επίσης κατά τους Cano et al (2016), η μαθητική επίδοση αυξάνεται σημαντικά όταν οι γονείς των μαθητών εμπλέκονται ενεργά στα κοινά και δρώμενα της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών.

Κατά το δείγμα της παρούσας μελέτης, η σχολική διοίκηση προσπαθεί να αναπτύξει με εποικοδομητικό τρόπο τις σχέσεις της σχολικής διοίκησης με τους γονείς των μαθητών, αλλά και ενθαρρύνει τις συχνές συναντήσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Κατά τους Ross & Grey (2007), όταν η σχολική διοίκηση ενισχύσει τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών τότε αυτό προκαλεί αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, κατά τους Agar et al (2016), η σχολική ηγεσία οφείλει να αναπτύσσει θετικές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και τους γονείς των μαθητών. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Και στα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκαν διαφορές στις απόψεις των ανδρών διευθυντών με αυτές των γυναικών διευθυντριών. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι η γυναικεία σχολική διοίκηση πιστεύει λιγότερο, από τους άντρες διευθυντές, στην ανάπτυξη ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος και επιπρόσθετα βοηθά λιγότερο τους εκπαιδευτικούς προς την

υλοποίηση των στόχων τους και την επίλυση των προβλημάτων τους, αλλά και προς την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Επίσης η γυναικεία σχολική διοίκηση εφαρμόζει σε μικρότερο βαθμό κριτήρια και μεθόδους που συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την αντρική σχολική διοίκηση. Επιπλέον, η γυναικεία σχολική διοίκηση βοηθά λιγότερο προς την αύξηση της επίδοσης των μαθητών. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τους Van Knippenberg, Van Knippenberg, De Cremer, & Hogg, (2004), οι οποίοι και αναφέρουν ότι η γυναικεία διοίκηση στοχεύει προς την επικοινωνία και προς την ενθάρρυνση όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και στην έμφαση στο ανοιχτό κανάλι επικοινωνίας ενώ στοχεύουν και στον καταμερισμό της εξουσίας. Επίσης έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των Cheung & Halpern (2010), οι οποίοι και αναφέρουν ότι οι γυναίκες που ασκούν ηγεσία δείχνουν περισσότερο αποτελεσματικές στις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνοχής της ομάδας.

Η γυναικεία σχολική διοίκηση της παρούσας μελέτης ενθαρρύνει περισσότερο την ενεργητική συμμετοχή των γονέων των μαθητών στα κοινά της σχολικής μονάδας, με άμεσο επακόλουθο την αύξηση της μαθητικής επίδοσης. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την άποψη του Marshall (1995), που αναφέρει ότι το γυναικείο φύλο δείχνει προτίμηση προς τον προσανατολισμό προς τον άνθρωπο, ανεξάρτητα από τη θέση του στην ιεραρχία, μιας και οι δεξιότητες της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και της κατανόησης προς τις ανάγκες των άλλων προτιμώνται περισσότερο από τις γυναίκες.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, το δείγμα (άντρες-γυναίκες διευθυντές) πιστεύει γενικότερα στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών μέσω της ενίσχυσης του έργου των εκπαιδευτικών αλλά και της συνεργασίας της σχολικής διοίκησης με τους γονείς των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να αναδείξει τον ανθρωπιστικό και μετασηματιστικό-ολιστικό αλλά και συστημικό ρόλο της σχολικής διοίκησης της παρούσας μελέτης, μιας και δίνει έμφαση σε όλα τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας, αλλά και ειδικότερα στον ανθρώπινο παράγοντα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς μαθητών). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν τη συμβολή της σχολικής διοίκησης προς την ενίσχυση του ανθρωπιστικού παράγοντα, μέσω της συνεργασίας, με άμεσα θετικά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους στα κοινά της σχολικής μονάδας (Allen et al., 2015; Gilley & A. Maycunich, 2000; Marks & Printy, 2003). Ως εκ τούτου το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνητών αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Συμπεράσματα και προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων, καλύπτονται στην πλειοψηφία τους από μόνιμους εκπαιδευτικούς, του κλάδου των δασκάλων (ΠΕ 70), οι οποίοι κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, με προϋπηρεσία 1-5 έτη και εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα τους τη συστημική και ολιστική προσέγγιση της ηγεσίας. Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τη συμβολή του φύλου της σχολικής ηγεσίας στην επίδοση των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ομοφωνία ως προς το γεγονός ότι η σχολική ηγεσία αυξάνει αρκετά την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, οι άντρες διευθυντές υποστήριξαν ότι στοχεύουν περισσότερο προς τον σκοπό αυτό απ' ότι οι γυναίκες διευθύντριες. Διαφορά επίσης σημειώθηκε στις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με την αύξηση της επίδοσης των μαθητών όταν υπάρχει θετική εκτίμηση της εργασίας των εκπαιδευτικών από τη σχολική διοίκηση, καθώς οι γυναίκες διευθύντριες υποστηρίζουν περισσότερο την άποψη αυτή από τους άντρες διευθυντές. Τέλος διαπιστώθηκε ότι, παρόλο που στο σύνολο του δείγματος υπήρξε ομοφωνία ως προς το γεγονός ότι η επίδοση του μαθητή εξαρτάται πρωτίστως από τους γονείς του μαθητή, οι άντρες διευθυντές της παρούσας μελέτης υποστήριξαν περισσότερο από τις γυναίκες διευθυντές, ότι η σχολική ηγεσία αυξάνει τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την επίδραση του φύλου του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας αυξάνει την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών. Η επίδραση του ευνοϊκού κλίματος στην αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών, υποστηρίχτηκε περισσότερο από τους άντρες διευθυντές, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν λιγότερο ευνοϊκό κλίμα στον εργασιακό τους χώρο, εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό κριτήρια και μεθόδους που συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, βοηθούν σε μικρότερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς προς την υλοποίηση των στόχων τους και την επίλυση των προβλημάτων τους και παρακινούν λιγότερο τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, σε σύγκριση με τους άντρες διευθυντές .

Ομοφωνία ωστόσο, διαπιστώθηκε στις απόψεις των αντρών διευθυντών με αυτές των γυναικών διευθυντριών ως προς το γεγονός ότι και τα δύο φύλα εκφράζουν προσδοκίες για υψηλή εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την επίδραση του φύλου της σχολικής ηγεσίας στη συμμετοχή των γονέων στα κοινά της σχολικής μονάδας, διαπιστώθηκε ότι μπορεί να συμβάλλει πάρα πολύ στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Στο

συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε, ότι οι γυναίκες που κατέχουν τη διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα, πιστεύουν σε θεωρητικό επίπεδο, περισσότερο από τους άντρες διευθυντές ότι η ενεργητική συμμετοχή των γονέων διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης και ότι πρέπει να καλλιεργείται κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Αντίθετα, οι άντρες διευθυντές ενεργούν περισσότερο από τις γυναίκες διευθύντριες, για να επιτευχθεί η συνεργασία σχολείου- οικογένειας, διεξάγοντας συχνές συναντήσεις με τους γονείς οι οποίες διακρίνονται για την προσπάθεια των διευθυντών να αναπτύξουν εποικοδομητική συνεργασία.

Συνεπώς, το γενικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας σε συνάφεια και με το σκοπό εκπόνησής της, είναι ότι το φύλο επηρεάζει το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας, μιας και οι γυναίκες και οι άντρες διευθυντές της παρούσας μελέτης κρίνουν διαφορετικά το ρόλο τους στη σύγχρονη σχολική μονάδα, αναφορικά με τη σχέση τους με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορές στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας μεταξύ των δύο φύλων. Κοινή άποψη είναι ωστόσο, ότι η ηγεσία- διοίκηση της σχολικής μονάδας με τις πρακτικές και τις μεθόδους που εφαρμόζει, συμβάλλει θετικά στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών, στην αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών στο έργο τους, αλλά και στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων στα κοινά της σχολικής μονάδας. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες των ηγετικών θέσεων των σχολικών μονάδων δίνουν έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, εφαρμόζοντας ολιστικό και συστημικό χαρακτήρα. Διαφαίνεται έτσι ο σημαντικός ρόλος της ηγεσίας- διοίκησης του υποσυστήματος της σχολικής μονάδας η οποία έχει αλληλεπιδραστική και συμμετοχική- ανθρωπιστική διάσταση ώστε αυτή να καταστεί αποτελεσματική στο έργο της.

7.2 Προτάσεις

Η σχολική μονάδα, όπως προαναφέρθηκε αποτελεί ένα από τα υποσυστήματα του γενικότερου συστήματος της κοινωνίας. Το υποσύστημα αυτό, δεν μπορεί να σταθεί σαν αυτόνομη μονάδα στα πλαίσια της κοινωνίας. Υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η μια επηρεάζει και επηρεάζεται από την άλλη σε ένα πλαίσιο το οποίο συνεχώς μεταβάλλεται. Ωστόσο, την εξέχουσα θέση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας διαφάνηκε ότι κατέχει η ηγεσία-διοίκηση αυτής. Ο ρόλος του φύλου στις ηγετικές-διευθυντικές θέσεις της σχολικής μονάδας φάνηκε ότι επηρεάζει και την αποτελεσματικότητά της. Για να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και πώς αυτή επηρεάζεται από το φύλο της ηγεσίας-διοίκησης, προτείνεται να ερευνηθούν σε μεταγενέστερη έρευνα, οι απόψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων των μαθητών, έτσι ώστε να έχουμε μια σφαιρική άποψη όλων των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- 1) Adams, D. L. (2009). Personality type and Leadership approach. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 111-134.
- 2) Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.
- 3) Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matters? Examining the relationship among transformational leadership, school climate and student achievement. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- 4) Arar, K., Abramovitz, R., Daod, S., Awad, Y., & Khalil, M. (2016). Teachers' perceptions of school principals' leadership styles and parental involvement-the case of the Arab education system in Israel. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 2(11), 132-144.
- 5) Ayman, R., & Korabic, K. (2010). Leadership: Why gender and culture matter. *American Psychologist*, 65(3), 157-170.
- 6) Baliyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- 7) Bass, B. M. (1985a). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press, New York: NY.
- 8) Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications*. The Free Press, New York, NY.
- 9) Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 7(3), 18-40.
- 10) Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994b). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17, 541-554.
- 11) Bates, A. (2013). Transcending systems thinking in education reform: Implications for policy-makers and school leaders. *Journal of Education Policy*, 28(1), 38-54.
- 12) Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- 13) Bird, J., Wang, C., Watson, J., & Murray, L. (2009). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153-171.

- 14) Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- 15) Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- 16) Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- 17) Bryman, A. K. (1996). Leadership in organizations. In S.R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 276–284). London: Sage Publication.
- 18) Bukhari, P., & Randall, E. V. (2009). Exit and Entry: Why parents in Utah left public schools and chose private schools. *Journal of School Choice: Research, Theory, and Reform*, 3(3), 242-270.
- 19) Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- 20) Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- 21) Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. John Wiley & Sons.
- 22) Cano, K. J., Cape, M. G., Cardoso, J. M., Miot, C., Rigoto, G. R., Quinio, C. M., & Merin, J. (2016). Parental involvement on pupils' performance: Epstein's framework. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 143-150.
- 23) Carmeli, A., & Schaubroeck, J. (2007). The influence of leaders' and other referents' normative expectations on individual involvement in creative work. *The Leadership Quarterly*, 18, 35-48.
- 24) Cheung, F., & Halpern, D. (2010). Women at the top: Powerful leaders define success at work family in a culture of gender. *American Psychological*, 65(3), 182-193.
- 25) Cleveland, J. N., Stockdale, M., & Murphy, K. (2000). *Women and Men in Organizations: Sex and Gender Issues at Work*. Lawrence Erlbaum and Associates.
- 26) Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- 27) Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.
- 28) Coleman, M. (2002). *Women as head teachers: Striking the balance*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- 29) Coleman, M. (2003). *Gender and School Leadership: The experience of women and men secondary principals*. Paper presented at UNITEC, Auckland, Tuesday 23th September 2003.

- 30) Collins, T. N., & Parson, K. A. (2010). School climate and student outcomes. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 3(1), 34-39.
- 31) Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley, University of California Press.
- 32) Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- 33) Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- 34) Davies, L. (1998). Democratic practice, gender and school management. In P. Drake & P. Owen (Eds.), *Gender and Management Issues in Education: An International Perspective*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- 35) Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 36) Delamont, S. (1980). *Sex, roles and the school*. London: Methuen.
- 37) DfES. (2002). *Statistics of Education: School workforce in England 2002 edition*. London: The Stationery Office.
- 38) Dobbins, G. H., & Platz, S. J. (1986). Sex differences in leadership: how real are they? *Academy of Management Review*, 11, 118-127.
- 39) Dunn, D., Gerlach, J. M., & Hyle, A. E. (2014). Gender and leadership: Reflections of women in higher education administration. *International Journal of Leadership and Change*, 2(1), 9-18.
- 40) Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256.
- 41) Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional and laissez-faire leadership style: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591.
- 42) Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3(3), 191-204.
- 43) Farrell, K. A., & Hersch, P. L. (2005). Additions to corporate boards: The effect of gender. *Journal of Corporate Finance*, 11, 85-106.
- 44) Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- 45) Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership Journal*, 59(8), 16-20.
- 46) Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.

- 47) Gender Equality in the Labour Market. (2002). *Evaluation and Data Development, Strategic Policy Human Resources Development*. Canada
- 48) Gilley, J. W., & Maycunich, A. (2000a). *Beyond the Learning Organization: Creating a Culture of Continuous and Development through Stage of the Art*. Human Recourse Practice, Cambridge, Mass: Perseus Publishing.
- 49) Goldring, E., & Chen, M. (1994). The feminization of the principalship in Israel: The trade-off between political power and cooperative leadership. In C. Marshall (Ed.), *The New Politics of Race and Gender*. London: Farmer Press.
- 50) Gordon, M. F., & Louis, K. S. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116(1), 1-31.
- 51) Graetz, F. (2000). Strategic change leadership. *Management Decisions*, 38(8), 550-562.
- 52) Grayson, J. L., & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching & Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- 53) Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483–496.
- 54) Gruenert, S. (2008). School culture, School climate: They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56-59.
- 55) Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London, Paul Chapman.
- 56) Harding, S. (2004). *The Feminist standpoint theory reader*. New York and London: Routledge.
- 57) Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perceptions of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools*. Graduate Theses and Dissertations. University of South Florida, USA.
- 58) Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.
- 59) Herrell, P. O. (2011). Parental involvement: Parent perceptions and teachers perceptions. *Doctoral Dissertation*. Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis. East Tennessee State University, USA.
- 60) Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117–127.
- 61) Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Background on the school citizenship education climate assessment*. Denver, CO: Education Commission of the States.

- 62) Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- 63) House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- 64) Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organization effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- 65) Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration. Theory, research and practice*. Random House. New York.
- 66) Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- 67) Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational leadership and reform*. Greenwich, CT: Information Age.
- 68) Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools*. London: Sage Publications.
- 69) Hsieh, C. L., & Shen, J. (1998). Teachers', principals' and superintendents' conceptions of leadership. *School Leadership and Management*, 18(1), 107-121.
- 70) Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- 71) Kark, R., & Gan, R. (2004). The transformational leader: who is (s) he? A feminist perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 160-176.
- 72) Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- 73) Khine, M. S., & Saleh, I. M. (2009). *Transformative leadership and educational excellence. Learning organizations in the information age*. Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.
- 74) Klenke, K. (1996). *Women and Leadership: A Contextual Perspective*. Springer, New York, NY.
- 75) Kruger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 155-168.
- 76) Leithwood, K. E., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- 77) Leithwood, K. E., & Popplin, M. S. (1992). The move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

- 78) Leithwood, K. E., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. In W. Firestone & C. Riehl (eds), *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*, pp. 22-47, New York, Teachers College Press.
- 79) Leithwood, K. E., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- 80) Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19, 129-141.
- 81) Lorber, J. (2001). *Gender Inequality*. Roxbury Publishing, Los Angeles, CA.
- 82) Loudermilk, K. A. (2015). *Teacher perceptions of leadership and student growth in reading and mathematics in Northeast Tennessee*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 2477. East Tennessee State University, USA.
- 83) Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.
- 84) Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- 85) Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- 86) Mattison, E., & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1-12.
- 87) Meuser, E., & Lapp, C. (2004). Reflective transformation: making the classroom work for organizations and their managers. *Strategic Change*, 13(6), 309-322.
- 88) Morrison, A., & Von Glinow, M. A. (1990). Women and minorities in management. *American Psychologist*, 45, 200-208.
- 89) Nassar-McMillan, C., Karvonen, M., Perez, T., & Abrams, L. (2009). Identity development and school climate: The role of the school counselor. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 48, 195-214.
- 90) National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Available at: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/school-climate-challenge-web.pdf>.

- 91) Norton, M. S. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.
- 92) OECD. (2001b). *What future schools?* Paris: OECD.
- 93) Pace, C., & Stern, G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269–277.
- 94) Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). *New educational governance and school leadership-exploring the foundation of a new relationship in a new context*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. San Diego, CA, April.
- 95) Petraki-Kottis, A. (1996). Women in management and the glass ceiling in Greece: an empirical investigation. *Women in Management Review*, 11(2), 30-38.
- 96) Ross, J. A., & Grey, P. (2006). School leadership and student achievement: the mediating effects of teachers beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- 97) Ross, J. A., & Grey, P. (2007). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- 98) Saitis, C. (2007). *The Headmaster of the contemporary school*. Athens.
- 99) Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbah, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314-320.
- 100) Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalsip: a reflective practice perspective*. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- 101) Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London, Routledge Falmer Publisher.
- 102) Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. 5th Edition. McGraw-Hill Inc., New York.
- 103) Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, T., & Cardenas, H. (2016). The school climate-student achievement connection: if we want achievement gains, we need to begin by improving the climate. *Journal of School Administration Research and Development*, 1(1), 9-16.
- 104) Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239.
- 105) Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography: A sociology for people*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- 106) Spring, W. (2001). Schulleiter heute, in: *Die Schulleitung: Zeitschrift für pädagogische Führung in Bayern*, 1, 3-11.
- 107) Sun, W., Wu, H., & Wang, L. (2011). Occupational stress and its related factors among university teachers in China. *Journal of Occupational Health*, 53(4), 280-286.

- 108) The Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York, NY.
- 109) UNESCO. (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2011*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
- 110) US Department of Labor. (1998). Labor Statistics. *Employment and Earnings*, 45(1), 163-167.
- 111) Vinnicombe, S. (2000). The position of women in management in Europe. In M. Davidson & R. Burke (Eds.), *Women in Management: Current Research Issues*, volume II, London: Sage.
- 112) Whitaker, K. S. (1997). Develop teacher leadership and the management team concept: A case study. *Teacher Education*, 33(1), 1-16.
- 113) Wolverton, M., Bower, B., & Hyle, A. D. (Eds.). (2009). *Leading ladies: Presidents and policy makers in higher education*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- 114) Yukl, G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- 115) Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: are they different? *Clinical Leadership and Management Review*, 18(3), 171-177.
- 116) Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.
- 117) Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση; *Πρακτικά 4 ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη, 171-179.
- 118) Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1995). Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, 495-514.
- 119) Κανταρτζή, Ε. (1997). Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελματιών κατά φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 91, 77-82.
- 120) Κανταρτζή, Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5-19.
- 121) Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

- 122) Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- 123) Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- 124) Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- 125) Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της-μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- 126) Τριλιανός, Α. (1987). Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής του σχολείου. *Λόγος και Πράξη*, 31, 27-37.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου έρευνας για το ΠΜΣ: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων». Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Στόχος του παρόντος ερωτηματολογίου είναι η καταγραφή θέσεων και απόψεων των διευθυντών (αντρών και γυναικών) σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την ηγεσία στη σύγχρονη συστημική σχολική μονάδα και η αποδοχή ή η απόρριψη της υπόθεσης ότι ο θεσμός της ηγεσίας επηρεάζεται από το φύλο.

Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εργασίας με τίτλο 'Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης'. Τα στοιχεία που θα συλλεχτούν είναι ανώνυμα και απόλυτα εμπιστευτικά.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Γυναίκα Άνδρας

ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-5 6-10 11-15
 16-19 >20

ΧΡΟΝΙΑ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:

1-5 6-10 11-15
 16-19 >20

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:.....

ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, εκτός του βασικού πτυχίου:

- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Κάποιες άλλες. Ποιες;

ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ:.....

- Μόνιμος/-η με οργανική θέση
- Μόνιμος/-η με απόσπαση
- Αναπληρωτής/-ρια

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

I. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΗΓΕΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ /-ΡΙΩΝ

1. Από ποιον εξαρτάται η σχολική επίδοση των μαθητών/-τριών; (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)
- Τους/τις εκπαιδευτικούς Τους γονείς Τον/την διευθυντή/-ρια Κάποιον άλλο.
Ποιον;.....
2. Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/-ρια της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της σχολικής/ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/-τριών; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)
- Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου
3. Πιστεύετε ότι η θετική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της εργασίας των εκπαιδευτικών από τον/την διευθυντή/-ρια αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-ριών; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)
- Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

II. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΗΓΕΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4. Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος οδηγεί στην αύξηση της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)
- Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου
- ✓ Κρίνετε ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε υπάρχει ευνοϊκό κλίμα το οποίο διευκολύνει την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών;
- Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου
5. Εφαρμόζονται κριτήρια, μέθοδοι και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά από τη σχολική διοίκηση, ώστε η σχολική μονάδα να είναι σε θέση να συμβάλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)
- Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου
6. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/ντρια εκφράζει τις προσδοκίες του/της για υψηλή εργασιακή επίδοση στους/στις εκπαιδευτικούς; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)
- Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου
7. Κρίνετε ότι ο/η διευθυντής/ντρια συνδράμει τους/τις εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των

στόχων τους; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

8. Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/ντρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

9. Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/τρια επιλύει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους/τις εκπαιδευτικούς; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

III. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΗΓΕΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

10. Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/ντρια μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

11. Θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να καλλιεργείται από τον/την διευθυντή/ντρια ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

12. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική μονάδα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

13. Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την οργάνωση συχνών συναντήσεων γονέων-εκπαιδευτικών; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

14. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια προσπαθεί να αναπτύξει με εποικοδομητικό τρόπο τις σχέσεις γονιών και σχολικής μονάδας; (Σημειώστε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πάρα πολύ Αρκετά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

Ευχαριστώ που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο!