

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΜΟΥΡΑΤΙΔΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

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

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

WOMEN IN THE ADMINISTRATION OF
EDUCATIONAL UNITS

By
Dimitra Mouratidi

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

Piraeus, Greece, December 2022

*Στην όμορφη
κόρη μου Μαρίλια, της οποίας η άνευ όρων αγάπη με
βοήθησε και με στήριξε σε όλο αυτό το ταξίδι. Είμαι
ευλογημένη που είμαι μητέρα της.*

*Σε όλες τις
γυναίκες που συνεχίζουν να προοδεύουν προσωπικά,
εκπαιδευτικά και επαγγελματικά παρά τα εμπόδια που
συναντούν.*

*Στον πατέρα μου
Κωνσταντίνο, που με προσέχει από κει ψηλά.*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου Εργασίας, θεωρώ απαραίτητο να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα Καθηγήτρια κ. Χατζηδήμα Σταματίνα, η οποία από την αρχή της συνεργασίας μας με τις καίριες παρατηρήσεις της με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου. Οι συμβουλές της ήταν πολύτιμη βοήθεια για μένα.

Την ανιψιά μου Ιωάννα για την πολύτιμη βοήθειά της και την ηθική στήριξη στη διεκπεραίωση αυτής της εργασίας.

Επίσης οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλες τις συναδέλφους Διευθύντριες των σχολείων, οι οποίες δέχτηκαν με μεγάλη χαρά να με βοηθήσουν με τις συνεντεύξεις αν και είχαν φορτωμένο πρόγραμμα και περιορισμένο χρόνο.

Οι γυναίκες στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων

Σημαντικοί όροι: φύλο, γυναικεία υποεκπροσώπηση, επαγγελματική εξέλιξη, σχολική ηγεσία, διοικητικό στυλ, εμπόδια, προοπτικές.

Περίληψη

Η Διεύθυνση του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός τόσο για την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το σχολικό δίκτυο καθώς η αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη λειτουργία και ανάπτυξή τους, σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από αντίστοιχα αποτελεσματικούς Διευθυντές/τριες.

Αν και ο χώρος της εκπαίδευσης, από πλευράς συμμετοχής εργαζομένων, «γυναικοκρατείται», εν τούτοις, παρατηρούνται διακρίσεις στις θέσεις της ιεραρχίας – αναντιστοιχία των γυναικών στη διδασκαλία και στη διοίκηση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διακρίσεις οφείλονται σε στερεότυπες αντιλήψεις και στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δημιουργείται, έτσι, μια αόρατη «γυάλινη» οροφή, όπου, ακόμα και όσες γυναίκες εκπαιδευτικοί φιλοδοξούν να έχουν μια επαγγελματική εξέλιξη εμποδίζονται να συνεχίσουν.

Παρά το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υφίστανται διακρίσεις λόγω του φύλου τους. Η συνειδητοποίηση των έμφυλων ανισοτήτων από τις ίδιες, το περιβάλλον τους και κυρίως τη διοικητική ιεραρχία, καθώς και η ενθάρρυνσή τους με συγκεκριμένους πρακτικούς τρόπους, ώστε να ακολουθήσουν μια ανέλιξη στον επαγγελματικό τους χώρο, αποτελούν κάποιους από τους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος και προώθησης της πραγματικής ισότητας στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία, μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τη διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθούν τα προσόντα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον/την αποτελεσματικό Διευθυντή/ντρια και να εξακριβωθεί, κατά πόσο τα προσόντα αυτά λαμβάνονται

πραγματικά υπόψη και σε ποιο βαθμό ενθαρρύνονται οι ικανότεροι εκπαιδευτικοί στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων.

Από την έρευνα προκύπτει ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η έλλειψη γυναικών στα ανώτερα επίπεδα της οργάνωσης εμφανίζεται παρά την απόκτηση από την πλευρά των γυναικών της απαραίτητης εμπειρίας, της εκπαίδευσης και της απόκτησης δεξιοτήτων για ανοδική πορεία και παρά τις ποικίλες οργανωτικές προσπάθειες για την υποστήριξη της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Η παρούσα εργασία εστιάζει στα εμπόδια για την ανοδική κινητικότητα των γυναικών. Το φύλο, η μεροληψία στην αξιολόγηση συμβάλλει σημαντικά στην κατάκτηση από τις γυναίκες ανώτερες οργανωτικές θέσεις.

Στόχος της εργασίας είναι να βελτιώσει την κατανόηση γιατί και πως τα στερεότυπα φύλου προκαλούν παρεμπόδιση της σταδιοδρομίας κρίσεις και τη λήψη αποφάσεων που εισάγουν διακρίσεις. Θα δούμε τις ιδέες για τη διαδικασία με την οποία τα στερεότυπα για το φύλο αυξάνουν την προκατάληψη του φύλου και τις συνθήκες που ρυθμίζουν την εμφάνισή της. Παρουσιάζεται έρευνα που δοκιμάζει αυτές τις ιδέες και δείχνει συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους τα στερεότυπα για το φύλο και οι προσδοκίες που παράγουν μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα με αρνητικές συνέπειες για την ανέλιξη των γυναικών. Τέλος γεννάται το ερώτημα και η ανησυχία για τί θα πρέπει είμαστε ικανοί και εάν τα προσόντα αποτελούν επαρκή όρο για μια γυναίκα ότι θα προχωρήσει το ίδιο σε οργανωτικό επίπεδο με έναν ισοδύναμο, ικανό και καταρτισμένο άνδρα.

Women in the administration of educational units

Keywords: gender, female underparticipation, professional development, school leadership, administrative style, hindrances, prospects.

Abstract

The School Management is an important factor in educational organizations and the role of the Director of a school unit is very important both for the educational unit itself and for the entire school network as the effective management of schools, which in turn affects their operation and development, largely depends on correspondingly effective Directors.

Although the field of education, in terms of employee participation, is "dominated by women", nevertheless, discrimination is observed in the positions of the hierarchy - a mismatch of women in teaching and administration.

According to the data and results of the research, the discrimination is due to stereotypical perceptions and attitudes of the teachers themselves. An invisible "glass ceiling" is thus created, where even those female teachers who aspire to have a professional development are prevented from pursuing it.

Despite the existing institutional framework, female teachers are discriminated because of their gender. The awareness of gender inequalities by themselves, their environment and above all the administrative hierarchy, as well as their encouragement in specific practical ways, so that they can follow a progression in their professional field, are some of the ways of dealing with the problem and promoting the real equality in education.

In this work, through the review of the literature and the investigation of the opinions of the teachers themselves, an effort is made to capture the qualifications that should characterize the effective Director and to ascertain whether these qualifications are really taken into account and to what extent most capable teachers are encouraged in claiming management positions.

The research shows that there is evidence that the lack of women at senior levels of the organization occurs despite women gaining the necessary experience, education and skills for advancement and despite various organizational efforts to support their careers development. This paper focuses on the barriers to women's upward mobility. Gender bias in evaluation significantly contributes to women's achievement of senior organizational positions.

The aim of the paper is to improve the understanding of why and how gender stereotypes cause hindering career judgments and discriminatory decision-making. We will look at ideas about the process by which gender stereotypes increase gender bias and the conditions that regulate its occurrence. Research is presented that tests these ideas and shows specific ways in which gender stereotypes and the expectations they produce can lead to negative outcomes with negative consequences for the advancement of women. Finally, the question and concern arise as to why we should be competent and that qualifications do not provide any assurance to a woman that she will advance in the same organizational level as an equally competent and qualified man.

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 4.1: Ποσοστά φοιτητριών/ών στο τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Αθηνών (πρώην Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ελλάδα, ακαδημαϊκά έτη 2008-2009 έως 2015-2016).....	36
Γράφημα 4.2 Ποσοστό διδακτικού προσωπικού σε Δημόσια Γυμνάσια ανά φύλο (2014-2015).....	36
Γράφημα 4.3: Ποσοστά εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις σε δημόσια Γυμνάσια (για τα έτη 2015-2016 έως 2017-2018).....	37
Γράφημα 4.4: Αριθμός Διευθυντριών/ών Εκπαίδευσης ανά φύλο (2017-2018).....	38
Γράφημα 4.5: Αριθμός Διευθυντών/ριών εκπαίδευσης ανά φύλο 2021-2022.....	38
Γράφημα 8.1: Ηλικία.....	59
Γράφημα 8.2: Οικογενειακή κατάσταση διευθυντριών.....	59
Γράφημα 8.3: Ύπαρξη παιδιών.....	60
Γράφημα 8.4: Αριθμός παιδιών.....	60
Γράφημα 8.5: Εκπαιδευτικό υπόβαθρο διευθυντριών.....	63
Γράφημα 8.6: Εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.....	63
Γράφημα 8.7: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαιδευτική διοίκηση.....	64
Γράφημα 8.8: Συνολικά έτη εργασιακής εμπειρίας.....	65
Γράφημα 8.9: Προηγούμενη επαγγελματική θέση διευθυντριών.....	65
Γράφημα 8.10: Έτη διοικητικής εμπειρίας.....	66
Γράφημα 8.11: Οργανικότητα σχολείου.....	67
Γράφημα 8.12: Λόγοι υποβολής υποψηφιότητας.....	68
Γράφημα 8.13: απόφαση για υποψηφιότητα.....	68
Γράφημα 8.14: Η στάση της οικογένειας προς την επαγγελματική ανέλιξη των διευθυντριών.....	69
Γράφημα 8.15: Ισορροπία μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.....	70
Γράφημα 8.16: Απάντηση στην ερώτηση: «θεωρείτε ότι η ανάληψη της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας αποτελεί κυρίως ανδρικό προνόμιο».....	71
Γράφημα 8.17: Απάντηση στην ερώτηση: «Υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση σε διοικητικές θέσεις και από τα δύο φύλα».....	71

Γράφημα 8.18: Υιοθέτηση μιας «ανδρικής» συμπεριφοράς από τις γυναίκες διευθύντριες.....	72
Γράφημα 8.19: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύεται ότι οι γυναίκες υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης κρίσεων σε σχέση με τους άνδρες».....	73
Γράφημα 8.20: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο συνεργάσιμες σε σχέση με τους άνδρες».....	73
Γράφημα 8.21: Απάντηση στο ερώτημα: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία σε σχέση με τους άνδρες».....	74
Γράφημα 8.22: Απάντηση στο ερώτημα: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες αποδίδουν αντίστοιχα με τους άνδρες σε αντίστοιχες διοικητικές θέσεις».....	75
Γράφημα 8.23: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες ακολουθούν πιο δημοκρατικό τρόπο για τη λήψη αποφάσεων».....	75
Γράφημα 8.24: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες διαθέτουν αντίστοιχη εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης».....	76
Γράφημα 8.25: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους να αναπτύξουν σχέσεις με στελέχη της ανώτερης διοίκησης ή συνδικαλιστικά όργανα».....	77
Γράφημα 8.26: Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής».....	78
Γράφημα 8.27: Προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς την ιεραρχική τους ανέλιξη σε σχέση με τους άνδρες.....	78
Γράφημα 8.28: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερα κίνητρα να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση σε σχέση με τους άνδρες» (π.χ. οικονομικοί λόγοι, επίτευξη αυτοπραγμάτωσης).....	79
Γράφημα 8.29: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες είναι πιο εύκολο να πάρουν προαγωγή σε ανώτερη θέση».....	79
Γράφημα 8.30: Απάντηση στην ερώτηση: «Θεωρείται ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση των γυναικών από τους άνδρες αξιολογητές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των υποψηφίων για διοικητικές θέσεις».....	80
Γράφημα 8.31: Τρόπος διοίκησης.....	81
Γράφημα 8.32: Λογική ή συναίσθημα στη λήψη των αποφάσεων.....	81
Γράφημα 8.33: Απόδειξη ως γυναίκα των προσόντων της.....	82
Γράφημα 8.34: Παράδειγμα για εργασιακή εξέλιξη.....	82

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1.1: Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών της σχολικής εκπαίδευσης....22

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Κατάλογος Γραφημάτων.....	9
Κατάλογος Σχημάτων.....	11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... 15

1.1 Ιστορική εξέλιξη της διοίκησης στην εκπαίδευση.....	15
1.2. Η Έννοια του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση».....	17
1.3. Η εκπαιδευτική διοίκηση στην Ελλάδα.....	19
1.4. Παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη διοίκηση της εκπαίδευσης.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... 26

2.1 Εισαγωγή.....	26
2.2 Ηγέτης σε σχολικές μονάδες.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ..... 32

3.1 Εισαγωγή.....	32
-------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ..... 35

4.1 Γενικά.....	35
4.2. Έμφυλα στερεότυπα στους σχολικούς οργανισμούς.....	39
4.2.1 Γενικά.....	39

4.2.2	Είδη στερεότυπων	40
4.2.2.1	Περιγραφικά στερεότυπα φύλου	41
4.2.2.2	Προγραφικά στερεότυπα φύλου	42
4.2.3	Στερεότυπα στην εκπαίδευση στον κόσμο.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΜΠΟΔΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΟ ΝΑ ΑΝΑΛΑΒΟΥΝ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΣΗΣ		47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΝΑΣ ΤΡΟΠΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΞΙΣΩΘΕΙ Ο ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ		53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		55
8.1	Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα.....	55
8.2	Μεθοδολογία της έρευνας.....	56
8.3	Το δείγμα	57
8.4	Εργαλείο συλλογής δεδομένων	61
8.5	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	62
8.5.1	Άξονας Α: Ατομικά στοιχεία – οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση	62
8.5.2	Άξονας 2: Οικογενειακό υπόβαθρο, στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον	68
8.5.3	Άξονας 3: Έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση	70
8.5.4	Άξονας 4: Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι των ανδρών και των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση.....	72
8.5.5	Άξονας 5: Πιθανά εμπόδια για τη συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ 86

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 90

Ελληνική..... 89

Ξενόγλωσση 93

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ101**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Ιστορική εξέλιξη της διοίκησης στην εκπαίδευση

Η διοίκηση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς «μετρά» μια ιστορία περίπου εκατό χρόνων και στηρίχθηκε και αυτή στις θεωρίες του μάνατζμεντ. Όπως αναφέρει η Πετρίδου (1998) κανείς μπορεί να παρακολουθήσει αυτή την εξέλιξη διαχρονικά μέσα από τα διοικητικά σχήματα από τα οποία πέρασε η επιστήμη του μάνατζμεντ με αντίστοιχες εφαρμογές των σχημάτων αυτών και στο περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Στο τέλος του 19ου αιώνα αρχές του 20ου, διαμορφώνεται το μοντέλο της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης, με θεμελιωτή του τον F. Taylor που φέρνει στην εκπαίδευση την ιεράρχηση των λειτουργιών της, το σαφή διαχωρισμό των επιπέδων εξουσίας και υπευθυνότητας της μαζί με την υιοθέτηση συγκεκριμένων αντικειμενικών στόχων. Το μοντέλο που χαρακτηρίζεται «κλασικό» πλαισιώνουν και εξελίσσουν οι ιδέες του M. Weber, περί γραφειοκρατικής οργάνωσης, όπου η ύπαρξη κανονισμών και οδηγιών μέσα στις απρόσωπες εργασιακές σχέσεις, την ανταμοιβή ανάλογα με την υπευθυνότητα, την απόδοση και την εξέλιξη του υπαλλήλου, δημιουργούν το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του. Το μοντέλο μεταφερόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης δέχτηκε έντονες κριτικές γιατί τυποποιεί την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, τα εγχειρίδια της, τα προγράμματα σπουδών της χωρίς να ενθαρρύνει την επαγγελματική αυτονομία, την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού «καταπιέζοντας έτσι την ατομική ελευθερία και την πρωτοβουλία των πολιτών» (Μαντζούκα, 2005 σελ.16).

Από τις αρχές του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα κάνει την εμφάνισή του το μοντέλο του συμπεριφορισμού. Το κέντρο βάρους μεταφέρεται από τους ίδιους τους οργανισμούς στην εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων. Εκπρόσωποι του «ρεύματος» αυτού οι E. Mayo, A. Maslow, McGregor, M. Follet κ.α. Με κεντρικό σύνθημα «οι άνθρωποι είναι πιο σημαντικοί από τις επιχειρήσεις» διαμορφώνεται η πεποίθηση ότι όταν οι ανθρώπινες ανάγκες ικανοποιούνται μέσα από την εργασία, η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα του οργανισμού αυξάνεται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το μοντέλο αυτό, μεταφερόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης δημιούργησε ένα πιο ευέλικτο οργανωτικό σχήμα, κρατώντας βέβαια τα οργανωτικά

χαρακτηριστικά του κλασικού μοντέλου, δίνοντας χώρο στην έκφραση των συντελεστών της εκπαίδευσης, στην ελευθερία και προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τον εκδημοκρατισμό του.

Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος οδήγησε την τότε επιστημονική κοινότητα στην ανάγκη επίλυσης προβλημάτων στο χώρο των επιχειρήσεων με το μικρότερο δυνατό κόστος και την εξοικονόμηση ανθρώπινου δυναμικού. Γνωστό και σαν επιχειρησιακή έρευνα το μοντέλο, όπως αναφέρει ο Κουτούζης (2008), γρήγορα άρχισε να χρησιμοποιεί τους υπολογιστές προκειμένου να επιλύσει προβλήματα του σύγχρονου μάνατζμεντ. Η μεταφορά της επιχειρησιακής έρευνας στην εκπαίδευση περιόρισε μεν τα κόστη και τους χρησιμοποιούμενους πόρους μέσα από οικονομομετρικές αναλύσεις, υποβίβασε δε την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Το μοντέλο βρήκε μερική απήχηση για τους λόγους αυτούς μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

Η εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης, που συμβαίνει κατά τη δεκαετία του 1960 διαμορφώνει ένα μοντέλο που βασίζεται στην παρακολούθηση των εισροών-εκροών των οργανισμών. Κάθε οργανισμός αποτελείται από άτομα και ομάδες όπου μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες παράγει προϊόντα και υπηρεσίες. Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι οποίοι θεωρούνται ως μέρη του συστήματος παραγωγής, ενός συστήματος το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον (Κουτούζης, 2008).

Τέλος, το πέμπτο και τελευταίο μοντέλο, αυτό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management System), επιχειρεί μέσα από την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών και της βελτίωσης του προϊόντος να ικανοποιήσει τον πελάτη. Το μοντέλο αυτό, μεταφερόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνάντησε αντιδράσεις καθώς ο όρος «πελάτης» είναι δύσκολο να καθοριστεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Το λεπτό σημείο αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι η ίδια η έννοια του «πελάτη» στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία ενοχλεί αρκετούς, ειδικά αυτούς που θεωρούν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει εκπαιδευτικές αξίες και να διαμορφώνει εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά τους αυριανούς πολίτες και όχι να «πουλάει» κάποιο συγκεκριμένο προϊόν στον πελάτη - μαθητή.

Επιπλέον όπως αναφέρει ο Κουτούζης (2008, σελ.38-39) «αν δεχτούμε ότι “πελάτες” είναι οι μαθητές, οι γονείς, η κοινωνία και το κράτος, είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες όλων».

1.2. Η Έννοια του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση»

Για να πετύχει τους σκοπούς και τους στόχους ένας εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να διαθέτει και μια σύγχρονη διοίκηση, όπως συμβαίνει σε όλα τα ανοιχτά συστήματα, με τους κατάλληλους ανθρώπινους πόρους, τα κατάλληλα διοικητικά στελέχη, τους επιτυχημένους εκπαιδευτικούς ηγέτες που θα διοικήσουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό και θα προωθήσουν τους στόχους του μέσα στο μεταβαλλόμενο και ρευστό περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα. Η σπουδαιότητα της διοίκησης έγκειται στο ότι μέσω της διοικητικής λειτουργίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην υλοποίηση του κοινού ή των κοινών στόχων (Σαΐτης, 2000).

Έχουν δοθεί πάρα πολλοί ορισμοί για τον όρο «διοίκηση». Παρ' όλα αυτά όλοι συγκλίνουν ότι διοίκηση είναι ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι άνθρωποι και οι υλικοί πόροι του οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του προς την κατεύθυνση της ενσυνείδητης δράσης για όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των προσπαθειών, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της παρακίνησης και της παρώθησης (Σαΐτης, 2000; Καμπουρίδης, 2002).

Σε κάθε σχολική μονάδα η διοίκηση προσδιορίζει κατά ένα μεγάλο μέρος την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Βέβαια ο εκπαιδευτικός οργανισμός εκδηλώνει ορισμένες διοικητικές ιδιαιτερότητες, επειδή ο ευρύτερος σκοπός του είναι η πρόοδος της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για την επίτευξη των στόχων.

Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή συνεργασία και η καλλιέργεια της αίσθησης στα μέλη ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα, καθώς οι εργαζόμενοι επηρεάζονται από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν, αφού η ομάδα έχει τη δύναμη να ασκεί έλεγχο στα μέλη και τις δραστηριότητές τους (Παπαστάμου, 1992).

Για να πετύχει το εκπαιδευτικό σύστημα τους στόχους του και να εξασφαλίσει μια αποτελεσματική λειτουργία, θα πρέπει να αναπτυχθούν δράσεις με καθορισμένες λειτουργίες, τόσο μορφωτικές, παιδαγωγικές όσο και διοικητικές, αξιοποιώντας όλους τους ανθρώπινους πόρους - ανθρώπινους και υλικούς - μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου, του σχεδιασμού, της λήψης αποφάσεων, αλλά και της επικοινωνιακής συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς (Σαΐτης, 2000,2002; Καμπουρίδης, 2002).

Ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας του 21^{ου} αιώνα, πρέπει να μπορεί να αναζητάει λύσεις στα καθημερινά διοικητικά προβλήματα, να προσδιορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους σύμφωνα με τη νομοθεσία, να προγραμματίζει τις σχολικές δραστηριότητες και να επιδιώκει ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία με όλους τους κοινωνικούς φορείς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. (Sergiovanni, 2001). Ακόμη θα πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα που επικρατεί στο περιβάλλον του οργανισμού, τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις για να μπορεί να προβλέπει τις αλλαγές και να λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση και αλλαγή αυτής της κουλτούρας, με στόχο τη καλύτερη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2004).

Θα πρέπει να επιτύχει με κατάλληλους χειρισμούς να ενεργοποιήσει τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και φυσικά να προσαρμόσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό με την κουλτούρα της κοινωνίας, αφού η δομή και η λειτουργία της εξαρτώνται από τις παραπάνω δυνάμεις. Θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με το σύλλογο γονέων και την τοπική κοινωνία.

Ακόμη, θα πρέπει να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις μαζί τους (Sergiovanni T., 2001). Θα πρέπει να προσφέρει το προσωπικό του/της παράδειγμα (leader be example) προκειμένου να ενεργοποιεί τις αξίες των υφισταμένων του/της και να τις εν αρμόζει με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Έτσι εμπνέει, παραδειγματίζει και δημιουργεί πρότυπα ρόλων. Παράλληλα, πρέπει να φροντίζει για τη σωστή κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και ανάλογα με τις ικανότητες του/της καθενός/μιας, παρακινώντας τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Θα πρέπει να χειρίζεται τις διαφορές και να επιλύει τα προβλήματα ή τις συγκρούσεις που μπορεί να παρουσιαστούν με κατανόηση.

Ο/η διευθυντής/τρια κάθε σχολικής μονάδας έχει το όραμά του/της και το δικό του/της σύστημα εργασίας, παρακινεί τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και επιζητάει τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα άτομα της σχολικής μονάδας. Αυτό θεωρείται απαραίτητο για τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος με βασικά χαρακτηριστικά την υπευθυνότητα, τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχικότητα και την ομαδικότητα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. (Πασιαρδή, 2001). Στα πλαίσια αυτά είναι δυνατή και εφικτή η προαγωγή των ανθρωπίνων σχέσεων με ταυτόχρονη

διατήρηση της συνοχής του προσωπικού και των μαθητών ως μια συνεργαζόμενη ομάδα που έχει ως σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

1.3. Η εκπαιδευτική διοίκηση στην Ελλάδα

Από τότε που οι άνθρωποι αναγκάστηκαν να δημιουργούν ομάδες για να κατακτήσουν στόχους, τους οποίους δεν μπορούσαν να επιτύχουν ως άτομα, παρουσιάστηκε επιτακτική η ανάγκη της διοίκησης, ώστε να εξασφαλιστεί ο συντονισμός των ατομικών προσπαθειών.

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για τον όρο «διοίκηση».

Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (1990) «διοίκηση είναι ο συντονισμός και η εναρμόνιση/ ενοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα». Οι Georges et al, (1998) αναφέρουν ότι η διοίκηση αποτελεί «την επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων». Οι Montana and Charnow (1993) βάζουν τη διοίκηση ως «τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του». Ακόμη οι Hersey and Blanchard (1997) καθορίζουν την διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και διαμέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού».

Οι μεγαλύτεροι μελετητές εμφανίζεται να συγκλίνουν στην άποψη ότι: «διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων» (Κουτούζης, 1999: 35).

Αξιόλογη δραστηριότητα ενός φορέα, συγκροτεί η διοίκηση ενός οργανισμού, γιατί καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο συντονίζονται και οργανώνονται τα μέσα και οι πόροι του φορέα, με επιδίωξη την πραγματοποίηση των στόχων σε καθορισμένο χρονικό διάστημα (Θεοφανίδης, 1989; Drucker et al, 2009).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί κλάδο της επιστήμης της διοίκησης. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (2004), «Εκπαιδευτική διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών –

μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος».

Η Χατζηπαναγιώτου (2003), εξετάζει την εκπαιδευτική διοίκηση σε τέσσερα σημεία, στην υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων, κυρίως μέσα από τον προγραμματισμό των βημάτων που απαιτούνται, στην οργάνωση του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε άτομο να έχει συγκεκριμένο ρόλο, στην διαχείριση του κάθε ανθρώπινου παράγοντα που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος στον έλεγχο και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Ο Bush (2003) παρατηρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως μια «διαδικασία συντονισμού των πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο».

Ο Κουτούζης (2008) αναφέρει ότι είναι «η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο».

Επίσης ο Θεοφιλίδης (2012) ταυτίζει την εκπαιδευτική διοίκηση με τη σχολική ηγεσία, αφού ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων δεν περιορίζεται μόνο στην άσκηση του διοικητικού έργου, αλλά εκτιμάει ότι με σωστή συμπεριφορά, όραμα και δράση οι διευθυντές – ηγέτες εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος για την επίτευξη ποιότητας και αποτελεσματικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως ανοιχτά συστήματα, βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον τους, δέχονται επιρροές από αυτό και υιοθετούν αρχές και θέσεις από την επιστήμη της διοίκησης (Σαϊτης, 2008).

Σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα, η δημόσια εκπαίδευση είναι κρατική λειτουργία. Άρα και η διοίκησή της ακολουθεί τους κανόνες που ισχύουν για την δημόσια διοίκηση. (Πετρίδου, 2000). Όμως οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι οργανισμοί που εμφανίζουν διαφορές από τους άλλους δημόσιους οργανισμούς, κυρίως επειδή συγκροτούν μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται με συλλογική ευθύνη και έχουν κοινό σκοπό να προσφέρουν εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2021) «διοίκηση είναι η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με το λιγότερο δυνατό κόστος σε ανθρώπινη θυσία, χρήμα και χρόνο».

Από όλους τους πιο πάνω ορισμούς προκύπτει ότι οι απόψεις των επιστημόνων δεν συμπίπτουν όσον αφορά κυρίως την μορφή και το χαρακτηρισμό της έννοιας της διοίκησης. Παρόλα αυτά η διοίκηση είναι μια σύνθετη δύναμη, η οποία με την καλύτερη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να πετύχει τους προκαθορισμένους στόχους (Σαΐτης, 2021).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ελλάδα, ανάλογα με τον τρόπο που κατανέμονται οι εξουσίες στο εσωτερικό τους, κατατάσσονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά (Λαϊνάς, 1993).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ω. 2817/2000 και ν. 2986/2002) μπορούμε να χωρίσουμε την διοίκηση σε τέσσερις βαθμίδες (Σαΐτης, 2021).

Στο *εθνικό επίπεδο* βρίσκεται το ανώτερο διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο είναι υπεύθυνο για το στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαίδευσης (Μπρίνια, 2009).

Στο *περιφερειακό επίπεδο* υπάγονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές/ντριες Εκπαίδευσης (ΠΔΕ), οι οποίοι είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι, εποπτεύουν τις διοικητικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες της περιοχής ευθύνης τους με βάση την εξουσία που τους ανατίθεται.

Σε *επίπεδο νομού* βρίσκονται οι Διευθυντές/ντριες Εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ενισχύουν την περιφερειακή διοίκηση, ασκούν εποπτεία και διοίκηση στις σχολικές μονάδες της περιφέρειάς τους και ταυτόχρονα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών.

Στο *επίπεδο σχολείου* ο διευθυντής/τρια και ο/οι υποδιευθυντές ασκούν την διοίκηση στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο/η διευθυντής/τρια του εκπαιδευτικού οργανισμού έχει μεγαλύτερη ευθύνη, άρα και εξουσία από αυτή των εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που τους καθοδηγεί και τους παρακινεί για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μαζί με τους υποδιευθυντές διεκπεραιώνουν τις διοικητικές εργασίες (Αθανασούλα – Ρέππα; 1999, 2008).



Σχήμα 1.1: Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών της σχολικής εκπαίδευσης

Οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Κωτσίκης, 1999; Μπρίνια, 2007; Σαΐτης, 2008; Αθανασούλα – Ρέππα, 2008; Κουτουζής, 2008; Βεργιοπούλου, 2015).

Αναλυτικότερα, οι διοικητικές λειτουργίες είναι :

Ο **προγραμματισμός**, δηλαδή η διαδικασία ή το σύστημα των ενεργειών με τις οποίες καθορίζονται οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού, προσδιορίζονται οι τρόποι, οι ενέργειες, οι μέθοδοι και τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθούν οι στόχοι.

Η **οργάνωση**, δηλαδή ο συνδυασμός των δομών (θέσεων εργασίας, σχέσεων εξουσίας, ιεραρχικών επιπέδων), των διαδικασιών και των κανόνων λειτουργίας, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα στον οργανισμό.

Η **διεύθυνση**, δηλαδή η σωστή διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα. Αφορά τη καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και του οργανισμού για την καλύτερη επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Ο **έλεγχος** των αποτελεσμάτων σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν, η εξακρίβωση και η διόρθωση τυχόν αποκλίσεων από τους στόχους που έχουν τεθεί.

Οι λειτουργίες αυτές συνδέονται στενά μεταξύ τους, διαμορφώνουν μια συνεχή και διαρκή διαδικασία, αξιοποιούν τους πόρους. Αποτελεσματική διοίκηση σημαίνει σωστή εκτέλεση των λειτουργιών της διοίκησης, οι οποίες εκτελούνται καθημερινά

μέσα σε έναν οργανισμό αλληλοεπηρεάζονται και είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν από έναν παρατηρητή, που βρίσκεται έξω απ' αυτή.

Κάθε σχολική μονάδα, όπως και κάθε οργανισμός, δημιουργείται για να εξυπηρετήσει καθορισμένους σκοπούς, οι οποίοι προορίζονται να εκπληρώσουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Οι συντελεστές που χρησιμοποιεί είναι, ο *ανθρώπινος παράγοντας* (εκπαιδευτικοί, διοικητικό προσωπικό κλπ) με την εργασία, τις γνώσεις και την εμπειρία, τα *μέσα* που είναι συνήθως τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, η γραφική ύλη κ.α., ο *χώρος* (αίθουσες διδασκαλίας), ο οποίος θα πρέπει να είναι ο αρμόζων και ο *χρόνος* μέσα στον οποίο πρέπει να συντελεστεί το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Για να μπορέσουν να συνδυαστούν όλοι οι παραπάνω συντελεστές, πρέπει να ενεργοποιηθεί η διοίκηση, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει η σχολική μονάδα. Ο τρόπος και τα μέσα μπορεί να διαφέρουν για κάθε σχολική μονάδα. Το αποτέλεσμα όμως θα πρέπει να είναι το ίδιο. Κάθε σχολική μονάδα συγκροτεί έναν οργανισμό, που έχει ομοιότητες, αλλά και σημαντικές διαφορές από τους άλλους οργανισμούς. Οι ιδιομορφίες των σχολικών μονάδων εντοπίζονται κυρίως στο ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ του «πελάτη», του «εργαζόμενου» και του προϊόντος που προσφέρεται. Αυτό το οποίο θα πρέπει να επιτευχθεί είναι να υπάρξει συντονισμός ανθρώπων (εκπαιδευτικών, μαθητών, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό), δραστηριοτήτων και μέσων για την παροχή εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2008) .

1.4. Παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Σε μια περίοδο όπου υπάρχει αυξημένη διεθνής ακαδημαϊκή κινητικότητα σχετικά με την έννοια του «φύλου» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού και από τις δύο πλευρές του Ατλαντικού και συγκεκριμένα για ζητήματα που αφορούν τη θέση της γυναίκας στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, αλλά και στον ανδροκρατούμενο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων (Davidson & Cooper, 1992; Fagenson, 1993; Davidson & Burke, 2000), καθώς και της διοίκησης της εκπαίδευσης, σε θέσεις ηγεσίας, καθώς και διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων (Shakeshaft, 1993; Rosener, 1990; Adler et al, 1993; Hall, 1996; Ouston, 1993; Ozga, 1993; Strachan, 1999; Hill & Ragland, 1995; Robertson, 1995; Dunlap & Schmuck, 1996; Kontogiannopoulou-Polydorides & Zambeta, 1997; Wilson, 1997; Blackmore, 1999), στον τρόπο άσκησης ηγεσίας και διοίκησης από αυτές (Helgesen, 1990;

Rosener, 1990; Schein, 1994; Coleman, 1996b; 2000), σε ζητήματα που αναφέρονται στην ανάλυση της σταδιοδρομίας γυναικών εκπαιδευτικών λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών παραμέτρων (Coleman, 1996a), σε προκαταλήψεις και προδιαθέσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης που εξαρτώνται από το φύλο και στην αμφισβήτηση του ανδροκρατικού τρόπου άσκησης ηγεσίας και διοίκησης (Hearn, 1992; Blackmore, 1993; 1995; Collinson & Hearn, 1995; 1996), στον ελληνικό χώρο η σχετικά περιορισμένη ερευνητική προσπάθεια για τη διερεύνηση της παρουσίας των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης -και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- (Kontogiannopoulou-Polydorides & Zambeta, 1997; Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002; Kyriakoussis & Saiti, 2006; Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994; 1995; Μαραγκουδάκη, 1997; Χατζηπαναγιώτου, 1997; Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; 2002; Σαΐτη, 2000; Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002) γίνεται ιδιαίτερα αισθητή.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ολοφάνερη η περιορισμένη παρουσία των γυναικών συγκριτικά με την παρουσία των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις, γεγονός που αναδεικνύεται ως περισσότερο προβληματικό αν λάβουμε υπόψη μας και τον αυξημένο αριθμό των γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες. Προκύπτει, λοιπόν, έντονη η ανάγκη ερευνητικής αναζήτησης των παραγόντων εκείνων που εντείνουν το φαινόμενο της υπο-αντιπροσώπευσης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Εκπαίδευση, με στόχο τον ευρύτερο προβληματισμό για θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, τόσο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην εκπαίδευση κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν (Strober & Tyack, 1980). Έτσι εμφανίζεται μία θηλυκοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που ίσως να οφείλεται στην ύπαρξη κοινωνικών στερεοτύπων σχετικά με το γυναικείο φύλο και τους ρόλους που μπορεί να επιληφθεί, αλλά και η ύπαρξη διαφορετικού τρόπου κατασκευής του κοινωνικού status (Eagly, Karau & Makhijani, 1995).

Πάντως, 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. Ο αριθμός των γυναικών που ασκούν ιεραρχία και διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο των αντρών (Coleman, 2002; Davies, 1998). Περαιτέρω 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.

Παρόλο που τα ποσοστά του γυναικείου φύλου σε θέσεις ιεραρχικές στο χώρο της εκπαίδευσης είναι χαμηλότερα από αυτά αντίστοιχα των ανδρών, ωστόσο παρατηρείται μια αξιόλογη αύξηση σε αργό ρυθμό 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; Goldring & Chen, 1994). Επίσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο αριθμός των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης έχει μία σημαντική αύξηση (DfES, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Καθοριστική σημασία για έναν οργανισμό, για να μπορεί να πετύχει τους στόχους του και να έχει μια αποτελεσματική λειτουργία, παίζει η ηγεσία. Είναι μια διαδικασία συντονισμού, καθοδήγησης και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού για τη λειτουργία και την ανάπτυξή του (Κατσαρός, 2008; Φαναριώτης 1999).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) «ηγέτης είναι εκείνο το άτομο που μπορεί να διαμορφώνει την σκέψη, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και την συμπεριφορά μιας ομάδας ατόμων που με την οικειοθελή συνεργασία τους καταφέρνουν να ολοκληρώσουν κάποιο έργο».

Ηγέτης είναι το άτομο εκείνο το οποίο κάνοντας καθορισμένες ενέργειες πείθει τα άλλα άτομα να τον «ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα». Μπορεί να είναι ο οποιοσδήποτε άνθρωπος στην ομάδα του. Είναι εκείνος ο εκπαιδευτικός που κάνει τον μαθητή να διαβάζει με κέφι, μεράκι, ενθουσιασμό, ζήλο και αφοσίωση.

Ο ποιοτικός ηγέτης στο χώρο του καθοδηγεί, παίρνει πρωτοβουλίες, ανοίγει ορίζοντες και καλυτερεύει συνεχώς τα πράγματα. Η ηγεσία ή η ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου είναι το σύνολο των ενεργειών, οι οποίες επιδρούν πάνω στους άλλους ανθρώπους και τους κάνουν να τον «ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα» και να του έχουν εμπιστοσύνη.

Τα βασικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο για να έχει ηγετική συμπεριφορά, είναι η σύλληψη ενός οράματος, η διάδοσή του στους συνεργάτες, ώστε να το ενστερνιστούν, η επιβράβευση των ατόμων, ενδυνάμωση, η παρακίνηση, η εμπύχωση και η ανάπτυξη των συνεργατών. Η δημιουργία καλού κλίματος, η διαμόρφωση στόχων, η συνεχής βελτίωση των ατόμων, των μέσων και των διαδικασιών, οι καινοτομίες. Η αντιμετώπιση των απειλών και των περιορισμών και η αξιοποίηση των ευκαιριών που μπορεί να υπάρχουν. Ακόμη είναι η ανάπτυξη της παιδείας (κουλτούρας-νοοτροπίας) στην περιοχή της ευθύνης του.

Η έννοια της ηγεσίας δεν είναι ταυτόσημη, ίδια με τις έννοιες της *δύναμης*, της *επιρροής* και της *εξουσίας*. Αυτές αποτελούν μέσα, που τα χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει, να καθοδηγήσει και να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας.

Ο Max Weber θεωρεί ως *δύναμη* «την πιθανότητα που έχει ο άνθρωπος να είναι σε θέση να επιβάλλει τις δικές του επιθυμίες μέσα από μια κοινωνική σχέση παρά την αντίσταση». *Επιρροή* είναι η αλλαγή της σκέψης, των ενεργειών, των ιδεών και της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου, που προκύπτει από την επίδραση της δύναμης που ασκείται σε αυτόν. *Εξουσία* είναι το νόμιμο δικαίωμα που έχει κάποιος να επιβάλλει τη δύναμη που διαθέτει.

Οι βασικές πηγές δύναμης του ηγέτη είναι η δύναμη της ανταμοιβής και της τιμωρίας, η δύναμη της αναφοράς (προτύπου), η δύναμη των ειδικών που προέρχεται από τις ειδικές γνώσεις και την πείρα που έχει ο ηγέτης για κάποιο θέμα και η δύναμη των πληροφοριών. Ο ηγέτης συνήθως επιλέγει και χρησιμοποιεί περισσότερο τη δύναμη της ανταμοιβής, της αναφοράς και λιγότερο τη δύναμη της τιμωρίας.

Η ικανότητα του ηγέτη να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του, αναφέρεται στη μορφή της ηγεσίας που ασκεί και σχετίζονται με το κλίμα που δημιουργείται από το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται (Μπουραντάς, 2005; Ξηροτύρη – Κουφίδου, 1995).

Σύμφωνα με την συστηματική έρευνα του Lewin και των συνεργατών του πάνω στον τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη προς την ομάδα, προσδιορίστηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας. Έτσι με κύριο κριτήριο τον τρόπο λήψης των αποφάσεων από τον ηγέτη, έχουμε το *αυταρχικό*, το *δημοκρατικό* και το *εξουσιοδοτικό*.

Στο *αυταρχικό* πρότυπο ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και δίνει εντολές στους συνεργάτες του για την εκτέλεση των αποφάσεών του. Ο τρόπος αυτός έχει πολλά μειονεκτήματα επειδή οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για το αποτέλεσμα και η απόδοσή τους είναι καλή όταν ο ηγέτης είναι παρόν.

Στο *δημοκρατικό* πρότυπο ο ηγέτης λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών του και ζητά την άποψή τους και τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων. Απευθύνεται κυρίως σε μορφωμένους, με υψηλές δεξιότητες ή πολλή εμπειρία εργαζόμενους που έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα ευθύνης, βοηθούν στην εκτέλεση του έργου και είναι θετικοί στις αλλαγές και στις νέες ιδέες.

Στο *εξουσιοδοτικό* πρότυπο ο ηγέτης δίνει το δικαίωμα στους συνεργάτες του να αποφασίζουν σε πολλά θέματα και ο ρόλος του είναι περιορισμένος.

Ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται; Ο ηγέτης και γεννιέται και γίνεται. Ο Μέγας Αλέξανδρος είχε πατέρα τον Φίλιππο, ο Νέλσον Μαντέλα καταγόταν από βασιλική οικογένεια. Είναι μερικά παραδείγματα ηγετών όπου το περιβάλλον που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν τους ευνόησε έτσι ώστε να έχουν ηγετική συμπεριφορά. Όμως ο ηγέτης

αναδεικνύεται μέσα από την ομάδα, είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και εκπαίδευσης (Σαΐτης 2014).

2.2 Ηγέτης σε σχολικές μονάδες

Ο/η ηγέτης/τιδα είναι οραματιστής/στρια. Ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των υφισταμένων και την ανάπτυξη καινοτομιών. Συμπαραστέκεται στους συνεργάτες του/της. Η ηγεσία είναι σαν μια ομπρέλα όπου ουσιαστικά ανήκουν οι όροι της διοίκησης και της διεύθυνσης. Σ' ένα σχολείο ο όρος της **διοίκησης** περιλαμβάνει την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών προκειμένου να λειτουργήσει το σχολείο, με καθαρά γραφειοκρατικό τρόπο. Ο όρος της **διεύθυνσης** ουσιαστικά έχει να κάνει με την διοίκηση του σχολείου. Για να είναι κάποιος/α καλός/ή ηγέτης/τιδα, πρέπει στην πραγματικότητα να είναι καλός/ή στην διοίκηση και καλός/ή διευθυντής/τρια (Πασιαρδής, 2004). Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο το νομοθετικό πλαίσιο, περιορίζει την δυνατότητα του διευθυντή/τριας να αναλάβει πρωτοβουλίες και να λάβει μια απόφαση, επειδή η σχολική μονάδα δεν λειτουργεί αυτόνομα, αλλά είναι υποχρεωμένη να διεκπεραιώνει τις χρονοβόρες και στείρες γραφειοκρατικές υποχρεώσεις.

Ο ρόλος όμως ενός/μιας διευθυντή/τριας εκτός από λειτουργικός, διαχειριστικός και διοικητικός είναι και εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός. Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και σύνθετος, όπου θα πρέπει να συμπεριλάβει την μέριμνα για την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, το συντονισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού, την φροντίδα της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, την εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και της σχολικής ζωής, την διαχείριση των οικονομικών πόρων και την σύνδεση του σχολείου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Πρίντζας, 2005).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011) «απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει ηγεσία, είναι η ύπαρξη του ηγέτη, των οπαδών του και η εποικοδομητική δράση». Η ηγεσία είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων: η ικανότητα του ηγέτη να κατανοεί ότι κάθε άνθρωπος υποκινείται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, η ικανότητα του ηγέτη να επιλύει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν και η ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει τα μέλη της ομάδας του (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

Τα τελευταία χρόνια θεμελιώδους σημασίας είναι ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανάπτυξής της στη μετασχηματιστική ηγεσία, καθότι το

συγκεκριμένο μοντέλο δίνει βαρύτητα κυρίως στην αξιοποίηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Η επιτυχής έκβαση της διαχείρισης αυτής, χρειάζεται την ανάπτυξη διαπροσωπικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο από τα ηγετικά στελέχη όσο και από τους συνεργάτες τους.

Αποτελεσματικοί κρίθηκαν οι ηγέτες που ασπάζονται ένα στυλ ηγεσίας που αφορούσε στη διοίκηση μέσω συναισθημάτων. Η ηγετική αυτή μορφή συμπεριφοράς, σχετίζεται άμεσα με την άσκηση συναισθηματικής επιρροής από τους ηγέτες προς τους υφισταμένους με στόχο την έμπνευση τους ώστε να επιληφθούν δημιουργικές πρωτοβουλίες βελτιώνοντας την αυτό-εικόνα τους. (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007; Δαράκη, 2007; Γαϊτανίδου, 2014; Ταρατόρη & Μπεκιάρη, 2015; Μουρίκη, 2016; Νικολακούδη, 2016; Αθανασίου, 2016).

Οι ηγέτες στη σχολική μονάδα αποτελούν το πρότυπο για διδακτικά, παιδαγωγικά, υπηρεσιακά, επαγγελματικά και διαπροσωπικά ζητήματα. Είναι εμπνευστές των μαθητών, των γονέων και κηδεμόνων στις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες που κάνουν εντός και εκτός σχολείου. Αυτό προϋποθέτει αυξημένα προσόντα, γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να έχουν, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί στο μέγιστο δυνατό η επιτυχία στο πολυδιάστατο και απαιτητικό έργο τους (Στραβάκου, 2003).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008,2014) «ένας προϊστάμενος- διευθυντής για να μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του και να είναι διοικητικά επαρκής έτσι ώστε να θεωρηθεί σωστός ηγέτης θα πρέπει να έχει αναπτυγμένη την ικανότητα της συνεργασίας (ανθρώπινες δεξιότητες) με όλα τα μέλη της ομάδας του».

Χρειάζεται να έχει ή να κατακτήσει την επαγγελματική ικανότητα (τεχνικές δεξιότητες), έτσι ώστε να είναι ικανός να φέρει σε πέρας το έργο που έχει επωμιστεί ως προς το τεχνικό μέρος και ως προς το συντονισμό των ενεργειών των μελών του. Αυτό μπορεί να το πετύχει τόσο με την άρτια επιστημονική του κατάρτιση όσο και με την διοικητική εμπειρία που έχει αποκτήσει.

Θα πρέπει να διαθέτει αντιληπτική ικανότητα, να μπορεί να σχεδιάζει, να εφαρμόζει σύγχρονες και καλύτερες μεθόδους εργασίας, να μπορεί να προλαμβάνει ένα απρόβλεπτο γεγονός και να είναι ικανός να το αντιμετωπίσει.

Επιπλέον θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, εν συναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες και παρακίνηση.

Τέλος η διοικητική επάρκεια ορίζεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό, τον επιστημονικό και τον ερευνητικό τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του ηγέτη (προϊσταμένου – διευθυντή) είναι καίριος για τη λειτουργία του σχολείου, επειδή έχει την ευθύνη της αποτελεσματικής άσκησης πολλαπλών ρόλων, όπως την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, του συντονισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού και την βελτίωση και αναδιοργάνωση του έργου της εκπαιδευτικής μονάδας (Στραβάκου, 2003).

Το κλειδί της επιτυχημένης ηγεσίας είναι να υπάρχουν διαφορετικές ηγετικές συμπεριφορές από τους προϊσταμένους – διευθυντές για διαφορετικές καταστάσεις (Goleman, 2000). Έχει αναγνωριστεί, ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα θα πρέπει να υπάρχουν κατάλληλοι και ικανοί προϊστάμενοι – διευθυντές που θα μπορούν να αναλάβουν το δύσκολο έργο της διοίκησης και να μπορούν να απομακρύνουν τα εμπόδια που συναντούν.

Σύμφωνα με τους R. Kelley, B. Thornton και R. Daugherty (2005), «η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για μια αποτελεσματική σχολική μονάδα». Ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι να δημιουργήσει μία ανοιχτή σχολική μονάδα, ώστε να εισακουστεί με επιτυχία στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος που την περιβάλλει.

Η ηγεσία είναι μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ του ηγέτη, του ακόλουθου, της μεταξύ τους κατάστασης και του στόχου που πρέπει να πετύχουν. Αυτό συμβαίνει επειδή η σχολική μονάδα λειτουργεί σαν ένα ανοιχτό σύστημα, με εισροές-διεργασία-εκροές που ταυτόχρονα είναι τοποθετημένη μέσα σ' ένα ευρύτερο σύστημα, αυτό της κοινωνίας.

Από τους πιο σημαντικούς ρόλους για να λειτουργήσει η σχολική μονάδα αποτελεσματικά, είναι αυτός της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον M. Fullan (1993) «μια αποτελεσματική, μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί σε αποτελεσματικά σχολεία». Ωστόσο, η αποτελεσματική ηγεσία κρίνεται από το κατά πόσο ανταποκρίνεται με επιτυχία στις αλλαγές της κοινωνίας, η οποία και αλληλοεπιδρά με τη σχολική μονάδα. Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη της σχολικής μονάδας, εκτός από το στοιχείο της αλλαγής, κρίνεται όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Hoy & Ferguson, 1985).

Η σχολική μονάδα δεν αποτελείται μόνο από το διευθυντή (ηγέτη), αλλά εμπεριέχει και άλλα υποσυστήματα: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς μαθητών, τοπική κοινότητα. Επομένως ο ανθρώπινος παράγοντας και το επικοινωνιακό γεγονός είναι

καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της ανοιχτής μονάδας, γεγονός το οποίο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από την ηγεσία της.

Η διεύθυνση αποτελεί μια από τις δυσκολότερες λειτουργίες της ηγεσίας της εκπαίδευσης, η οποία αν και αποτελεί διαφορετική έννοια από τη διοίκηση, όμως συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν. Η διοίκηση και η ηγεσία διαφέρουν, παρόλα αυτά όμως η συνύπαρξή τους κρίνεται απαραίτητη. Οι δραστηριότητες της διεύθυνσης του ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνει τις παρακάτω στρατηγικές: εκχώρηση εξουσίας, επικοινωνία, παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, συντονισμό όλης της σχολικής μονάδας και της διαχείρισης των συγκρούσεων.

Η καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και τοπικής κοινότητας), ως δραστηριότητα της διεύθυνσης του ηγέτη της σχολικής μονάδας αποτελεί μία από τις πιο δύσκολες στρατηγικές, καθότι ο άνθρωπος παράγοντας είναι εξελισσόμενος, απρόβλεπτος, αλλάζει συνεχώς 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).

Επειδή η σχολική μονάδα πρέπει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές και πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές της κοινωνίας που διαρκώς αλλάζει, γίνεται ευνόητο ότι η άσκηση της ηγεσίας στη σχολική μονάδα από το διευθυντή αποκτά σπουδαιότητα λόγω του ότι θα πρέπει να έχει αυτά τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που αρμόζουν σε ένα ανοιχτό σύστημα όπως αυτό της σχολικής μονάδας.

Η αποτελεσματική ηγεσία, θα πρέπει να αξιοποιήσει τη σχέση της με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές, με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Αν όλοι αυτοί είναι ικανοποιημένοι τότε και η ηγεσία της σχολικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική και επιτυχημένη. Το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται στενά με τη θετική διά δράση εκπαιδευτικών-μαθητών, λόγω της ύπαρξης αποτελεσματικής ηγεσίας μέσα στη σχολική μονάδα (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Η καθοδήγηση της εκπαιδευτικής αλλαγής και η σχολική βελτίωση απαιτεί νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, απαιτεί νέες ιδέες. Πιο σημαντικό όμως και ουσιαστικό είναι η εξασφάλιση του σωστού είδους ηγεσίας που πρέπει να ακολουθεί κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες μπορούν να είναι ηγέτες. Οι γυναίκες διαθέτουν πάρα πολλά ηγετικά χαρακτηριστικά που τις κάνουν να ανταγωνιστούν οποιοδήποτε άνδρα υποψήφιο (Northouse, 2016). Διάφορες ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες και είναι κοινωνικά διαισθητικές (Coleman, 2005 και Reynolds, 2008).

Επίσης τα ευρήματα της έρευνας επισημαίνουν ότι οι γυναίκες είναι πολύ πιο συνεργάσιμες (Coleman, 2005 σελ.45), συναισθηματικά ανταποκρινόμενες (Northouse, 2016), συλλογικές και συμβουλευτικές (Reynolds, 2008).

Ακόμη πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν περισσότερα χαρακτηριστικά φροντίδας (Aquaro & Stokes, 2016; Coleman, 2005; Murakami & Tornsen, 2017; Reynolds, 2008 και Northouse, 2016). Ο Coleman (2005) εξακρίβωσε ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερες «δεξιότητες διαμεσολάβησης» και «μπορούν να συμπάσχουν καλύτερα με τις μητέρες και άλλο γυναικείο προσωπικό».

Οι γυναίκες σε θέση ηγεσίας υπολογίζουν την ατομικότητα, οικοδομούν ομάδες και ασκούν κατά κύριο λόγο συμμετοχική διοίκηση. Οι Lyman et. al. (2005) επίσης απέδειξαν ότι οι επιτυχημένες στην ηγεσία γυναίκες είναι συνεργατικές, ενώ βρίσκουν τρόπους να αλλάξουν ή να εργαστούν δημιουργικά και ευέλικτα μέσα σε ανελαστικά γραφειοκρατικά πλαίσια, να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εξουσία και τις πολιτικές διασυνδέσεις για να εκπληρώσουν θετικές αλλαγές και αποφάσεις που λαμβάνουν υπόψη αξιακά συστήματα για το τι είναι σωστό και καλό για τους εργαζόμενους.

Παρόλα αυτά, οι γυναίκες που κατέχουν θέσεις ηγεσίας στους οργανισμούς μπορούν να θεωρηθούν ταραχοποιά στοιχεία. Σύμφωνα με τον Blackmore (2005), οι ισχυρές γυναίκες συχνά θεωρούνται επικίνδυνες, δύσκολες και συχνά έχουν

αποκλίνουσα συμπεριφορά, καθώς «ταράζουν» την ανδρική κυριαρχία και τους ανδροκεντρικούς τρόπους διαχείρισης της εξουσίας με το να είναι απλά διαφορετικές.

Σύμφωνα με τον Ellemers et. al. 2004: 325 μερικές φορές οι γυναίκες είναι πιθανό να κρίνουν άλλες γυναίκες αρνητικά. Αυτό αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως «το σύνδρομο της βασίλισσας μέλισσας»¹

Παλαιότερες προσπάθειες (Mathison, 1986) να εξηγηθεί γιατί οι γυναίκες δίνουν την εντύπωση κάποιες φορές ότι είναι λιγότερο ή περισσότερο προκατειλημμένες στις κρίσεις τους από ότι οι άνδρες, καταλήγουν στο ότι αυτό το γεγονός έχει να κάνει με διαφορές στις προσωπικές στάσεις, ή με διαφορές στους κοινωνικούς ρόλους που διακατέχουν. Έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες υποστηρίζουν λιγότερο σε σχέση με τους άνδρες μέτρα πολιτικής που θα ωφελούσαν τις γυναίκες ως ομάδα, στο βαθμό που διατηρούν μια ανταγωνιστική στάση απέναντι σε άλλες γυναίκες.

Οι Aquaro και Stokes (2016) υποστηρίζουν ότι οι «γυναίκες είναι πιο δημοκρατικές από τους άνδρες και επίσης πιο συμμετοχικές». Οι Reynolds (2008) επισημαίνουν ότι οι γυναίκες έχουν ένα ειδικό σύνολο ηγετικών χαρακτηριστικών. Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη οι Murakami και Tornsen (2017) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες έχουν ένα ιδιαίτερο «στυλ ηγεσίας». Τέλος η Coleman (2005) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες είναι εξαιρετικές στο να κάνουν πολλές εργασίες.

Ποιες ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες έχουν οι γυναίκες στην ηγεσία που θα τις καθιστούσαν καλές υποψηφίους για την ανάληψη μιας θέσης ευθύνης; Γενικά υπάρχει μια ανδροκεντρική προκατάληψη.

¹ Ο όρος «το σύνδρομο της βασίλισσας μέλισσας» επινοήθηκε για να περιγράψει το γενικό φαινόμενο ότι ιδιαίτερα οι γυναίκες που έχουν επιτύχει ατομικά σε ανδροκρατούμενα περιβάλλοντα πιθανώς αντιτίθενται στο γυναικείο κίνημα.

«Γυάλινη οροφή» (glass ceiling) είναι μια κοινωνιολογική έννοια που αναφέρεται σε ένα κατασκευασμένο, αόρατο και συχνά μη γνωστό εμπόδιο που εισάγει διακρίσεις και παρακωλύει άτομα που διαθέτουν όλα τα απαραίτητα προσόντα, όπως γυναίκες και μειονότητες, να ανελιχθούν σε θέσεις εξουσίας και ηγετικές θέσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γυναίκα που διαθέτει καλύτερα προσόντα, ικανότητες και μορφωτικό επίπεδο από τους άνδρες συναδέλφους της, όμως αγνοείτε όταν πρόκειται για προαγωγή. Ενώ θεωρητικά είναι πιθανόν πως τίποτα δεν εμποδίζει μια γυναίκα να προαχθεί σε ανώτερη θέση, οι γυναίκες που αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», συναντούν αόρατα εμπόδια που δεν τους επιτρέπουν να ανελιχθούν επιπλέον στην ιεραρχία, ώστε να επιτύχουν όπως οι συνάδελφοί τους (περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες, αύξηση μισθών κ.λ.π.)(Wirth, 2001).

Ο όρος αποδίδεται πιο συχνά στην Gay Bryant την δεκαετία του '80, όταν τον γνωστοποίησε στο βιβλίο "The Working Woman Report: Succeeding in Business" (1984). Παρόλα αυτά, ως «δημιουργός» της φράσης αναφέρεται επίσης η Marilyn Loden η οποία για πρώτη φορά χρησιμοποίησε τον όρο στο συνέδριο της φεμινιστικής οργάνωσης Women's Action Alliance στην Νέα Υόρκη το 1978, για να περιγράψει τα αόρατα εμπόδια που συνεχίζουν να βιώνουν πολλές γυναίκες για την πρόοδο και την ανέλιξή τους.

Το πρώτο της βιβλίο "Feminine Leadership or How to Succeed in Business Without Being One of the Boys" (1985) καινοτόμησε αναγνωρίζοντας το ιδιαίτερο διευθυντικό στυλ των γυναικών και τα ζητήματα «γυάλινης οροφής» που αντιμετωπίζουν κατά την άνοδο τους στην ιεραρχία σε θέσεις αόρατης ηγεσίας.

Οι άνδρες, οι οποίοι πιθανόν έχουν άρρηκτες καριέρες, ανεβαίνουν σταθερά στην ιεραρχία ενώ οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ένα πιο αβέβαιο μέλλον. Ο Schmuck (1995) αναφερόμενος στις ΗΠΑ, λέει ότι η «γυάλινη οροφή» δεν έχει σπάσει ακόμη και σήμερα παρόλο που οι σύγχρονες νομοθεσίες παραχώρησαν ισότητα στη γυναίκα και την ευκαιρία να διεκδικήσει με ίσους όρους το διευθυντικό αξίωμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

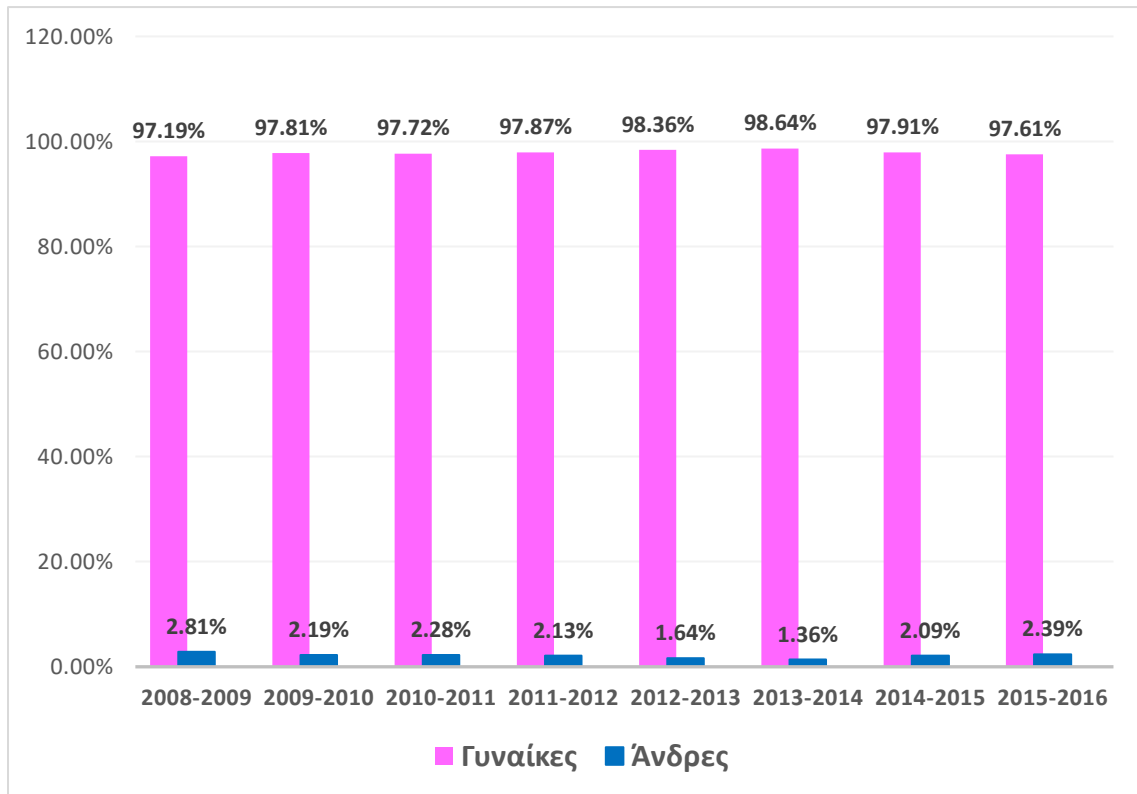
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

4.1 Γενικά

Μία από τις θεμελιώδεις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο όσον αφορά την ισότητα των φύλων τις τελευταίες δεκαετίες. Εντούτοις, το χάσμα μεταξύ των φύλων παραμένει και στην αγορά εργασίας, καθώς οι γυναίκες συνεχίζουν να υπερ-εκπροσωπούνται στους χαμηλότερα αμειβόμενους τομείς και να υπο-εκπροσωπούνται στις θέσεις λήψης αποφάσεων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει βάλει την ισότητα των φύλων σε ανώτερη θέση στο πολιτικό της θεματολόγιο και πρόσφατα ενέκρινε μια φιλόδοξη στρατηγική για την ισότητα των φύλων (2020-2025) με στόχο μια Ευρώπη όπου θα επικρατεί η ισότητα μεταξύ των φύλων.

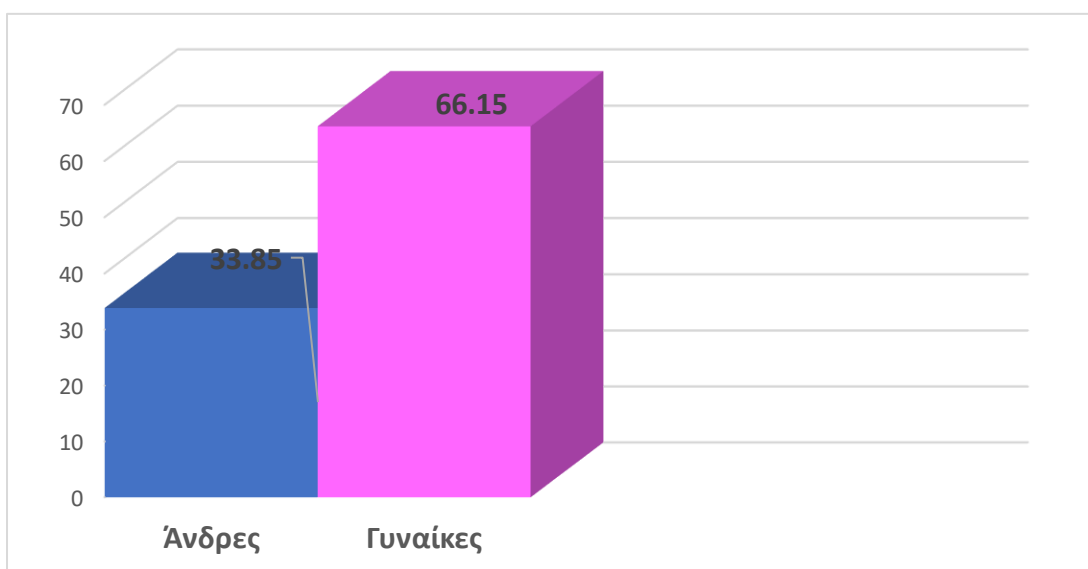
Σε διάφορους τομείς όπως η πολιτική, η οικονομία, η επιστήμη και η έρευνα, οι γυναίκες εκπροσωπούνται λιγότερο σε ηγετικές θέσεις. Μόνο το 7,5% των προέδρων των διοικητικών συμβουλίων και το 7,7% των διευθυντικών στελεχών είναι γυναίκες. Το 39% των μελών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου είναι γυναίκες (ec. Europa.eu ενημερωτικό δελτίο σχετικά με τη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ισότητα των φύλων 2020-2025).

Στην Ελλάδα σήμερα, υπάρχουν επαγγέλματα ακόμη και επιστημονικά πεδία που θεωρούνται κατεξοχήν ανδρικά ή γυναικεία. Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, δεν έχουν αποκτήσει ανάλογο μερίδιο στη διοίκηση και στην ηγεσία στην εκπαίδευση. Στην προσχολική εκπαίδευση οι γυναίκες απαρτίζουν την πλειονότητα. Το παρακάτω γράφημα είναι από έρευνα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων.



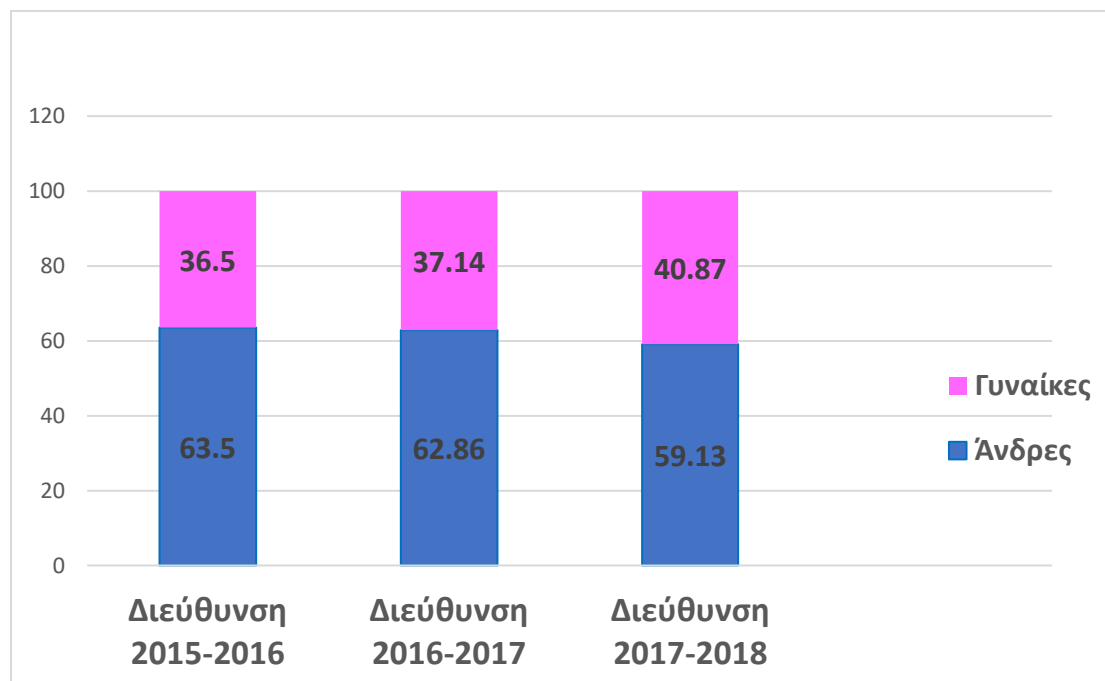
Γράφημα 4.1 Ποσοστά φοιτητριών/ών στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Αθηνών (πρώην Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ελλάδα, ακαδημαϊκά έτη 2008-2009 έως 2015-2016)

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2014-2015, οι γυναίκες αποτελούν περίπου τα 2/3 του διδακτικού προσωπικού στα δημόσια γυμνάσια.



Γράφημα 4.2 Ποσοστό διδακτικού προσωπικού σε Δημόσια Γυμνάσια ανά φύλο (2014-2015)

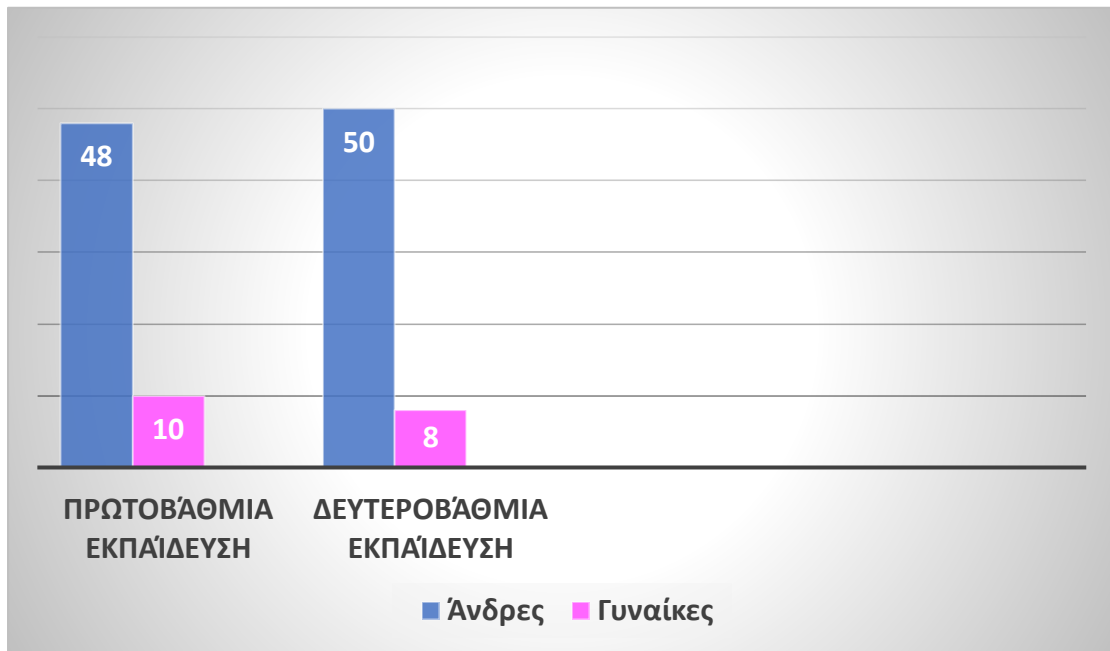
Σ' ένα χώρο όπου οι γυναίκες αποτελούν τα 2/3 του διδακτικού προσωπικού, τα ποσοστά τους σε διευθυντικές θέσεις είναι κάτω του 50% (ακόμα χαμηλότερα αν δεν συμπεριλάβουμε τις υποδιευθύντριες).



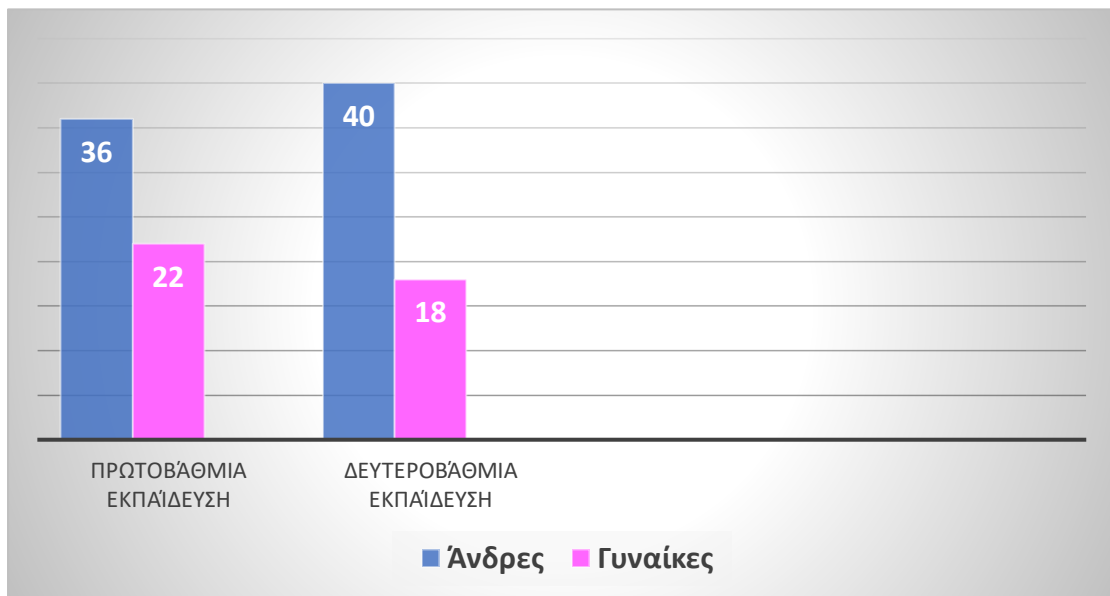
Γράφημα 4.3 Ποσοστά εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις σε δημόσια Γυμνάσια ανά φύλο (για τα έτη 2015-2016 έως 2017-2018)

Θετικό, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, όπως παρατηρούμε από τα νούμερα, τα ποσοστά των γυναικών παρουσιάζουν αυξητική τάση.

Τα ποσοστά των γυναικών σε ανώτερες διευθυντικές θέσεις, δηλαδή στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης είναι κατά πολύ χαμηλότερα.



Γράφημα 4.4 Αριθμός Διευθυντών/ών Εκπαίδευσης ανά φύλο (2017-2018)



Γράφημα 4.5 Αριθμός Διευθυντών/ριών εκπαίδευσης ανά φύλο 2021-2022

Ωστόσο στις πρόσφατες τοποθετήσεις των Διευθυντών Εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας, παρατηρείται σημαντική αύξηση του αριθμού των γυναικών.

Δυστυχώς, ο μεγαλύτερος αναξιοποίητος πόρος για διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση είναι γυναίκες (Brunner, 1999). Ενώ υπάρχει αύξηση των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πτυχιακά, μεταπτυχιακά και διδακτορικά

προγράμματα που επικεντρώνονται στην εκπαίδευση (Montz, 2004) στην αγορά εργασίας ο αριθμός των γυναικών στην διοίκηση δεν είναι παράλληλη με αυτή την αύξηση (Brunner, 1999).

Αν και οι γυναίκες υποψήφιες αυξάνονται, τα μέλη της σχολικής επιτροπής συνήθως συνεχίζουν να επιλέγουν άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες σε ποσοστό σχεδόν δέκα προς ένα (Brunner, 1999).

4.2. Έμφυλα στερεότυπα στους σχολικούς οργανισμούς

4.2.1 Γενικά

Στις περισσότερες κοινωνίες, μέσω των φορέων, των διαδικασιών κοινωνικοποίησης αλλά και των μηχανισμών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πλάθονται συμπεριφορικά πρότυπα, πρότυπα επιλογών και επικείμενων αντιδράσεων, που καθορίζουν τους φυλετικούς ρόλους της γυναίκας και του άνδρα. Οι κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη δημιουργία έμφυλων ταυτοτήτων και αναμενόμενων ρόλων, για το τι θεωρείται «γυναικείο» και τι «ανδρικό», διαμορφώνονται από τα ίδια τα μέλη των κοινωνιών, λαμβάνουν την αδιάσπαστη μορφή ιδεολογιών και επιβάλλουν αξιολογικές ιεραρχίες και σχέσεις ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα στερεότυπα των φύλων αποτελούν μια εύκολη και απλουστευμένη μορφή κατάταξης των ατόμων και αποτελούν αιτία για τη διαμόρφωση προκαταλήψεων και κοινωνικής μεροληψίας, κυρίως εις βάρος των γυναικών (Webb Farley, Rauhaus, & Eskridge, 2020). Τα έμφυλα στερεότυπα διαχωρίζουν τους ανθρώπους, επιβάλλουν διαφορετικά πλαίσια κοινωνικής έκφρασης και κατάταξης. Οποιαδήποτε απομάκρυνση από το στερεότυπο του ενός φύλου, μπορεί να θεωρηθεί μετάβαση προς το στερεότυπο του άλλου φύλου, ενώ η άρση της κανονικότητας του φύλου συνιστά κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά (Lips, 1998).

Για σχεδόν έναν αιώνα, συνταγματικές τροποποιήσεις, νόμοι, ψηφοφορίες ανά τον κόσμο, έχουν υπερασπιστεί, έχουν διαφωνήσει και έχουν αλλάξει δραστικά τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αποδεκτές οι γυναίκες στην κοινωνία και στον χώρο εργασίας. Νόμοι έχουν δημιουργηθεί και επιβληθεί σε μια προσπάθεια εξάλειψης της διάκρισης λόγω φύλου σε όλες τις πτυχές της ζωής.

Ο Cohen (2008) υποστηρίζει ότι «ο διαχωρισμός των φύλων είναι παντού και υπάρχει με διάφορους τρόπους στην κοινωνία». Παρά τους νόμους για την προστασία

και τον διαχωρισμό των δύο φύλων, συνεχίζει να υπάρχει και να επιμένει σε κάθε τομέα της ζωής, στα δικαστήρια, στο στρατό, στις τουαλέτες, στις κοινωνικές οργανώσεις, στον αθλητισμό, στη θρησκεία, στην πολιτική και σε πολλά άλλα.

Λόγω των ανδροκρατούμενων θέσεων εργασίας ή της αντρικής εργασιακής κουλτούρας, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν συχνά αυτό που περιγράφεται ως «διπλή δέσμευση». Σύμφωνα με τους Demaniter & Adams (2009) αυτό συμβαίνει όταν οι γυναίκες παρουσιάζουν τα λεγόμενα ανδρικά χαρακτηριστικά όπως σκληρότητα και ταυτόχρονα επιδεικνύουν τις παραδοσιακές γυναικείες προσδοκίες ώστε να αποφευχθεί η παρέκκλιση ή η κριτική. Στην ουσία, αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες λειτουργούν ως «εννοιολογικοί άνδρες» σύμφωνα με τον Snitow (1990).

Οι γυναίκες που παρουσιάζονται ως «εννοιολογικοί άνδρες» μπορεί να συγκρατούν ή να αρνούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αλλάζουν τα ρούχα τους και να διαφοροποιούν την συμπεριφορά τους, καλύπτοντας ουσιαστικά τη θηλυκότητά τους. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τις γυναίκες σ' ένα κυρίως ανδροκρατούμενο περιβάλλον. Φυσικά αυτό μπορεί να συμβεί, χωρίς να σημαίνει ότι οι γυναίκες αυτές δεν καταπιέζονται. Επιπλέον, μπορεί να δημιουργηθούν συναισθήματα περιθωριοποίησης, απομόνωσης, ακόμη και εχθρότητας, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τις γυναίκες αυτές στην πρόωρη αποχώρηση και λήξη της καριέρας τους.

Ο Kaul (2009) παρατήρησε ότι πολλές γυναίκες επέλεξαν να παραιτηθούν λόγω των δυσάρεστων συνθηκών στο περιβάλλον εργασίας τους ή λόγω της έλλειψης εμπειρίας. Οι περισσότερες γυναίκες το απέδωσαν στην αδυναμία που είχαν να ταιριάξουν με την «ανδρική» κουλτούρα. Ο Sherman (2000) υποστηρίζει ότι σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε σε αρκετές γυναίκες, ότι ένιωθαν λιγότερο σημαντικές από τους άνδρες και ότι τους συμπεριφέρονταν σαν να ήταν αόρατες.

Η έρευνα των Bhatnagar & Saxena (2009) έδειξε ότι ζητήματα στο χώρο εργασίας, όπως η δυσαρέσκεια στο εργασιακό περιβάλλον ή η έλλειψη οργανωτικής υποστήριξης, ήταν συχνά καθοριστικοί παράγοντες για τις γυναίκες να συνεχίσουν ή να εγκαταλείψουν τη σταδιοδρομία τους.

4.2.2 Είδη στερεότυπων

Οι άνθρωποι έχουν κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες είναι φορείς στιγματισμένων ιδιοτήτων στη μία ή στην άλλη κατάσταση, δεδομένου ενός

κατάλληλου κοινωνικού περιβάλλοντος, ο στερεοτυπικός φόβος (stereotype threat) μπορεί να υπονομεύσει εν δυνάμει τη συμπεριφορά και τις φιλοδοξίες μιας ομάδας ατόμων.

Τα στερεότυπα είναι γενικεύσεις σχετικά με τις ομάδες που εφαρμόζονται σε μεμονωμένα μέλη της ομάδας, απλώς και μόνο επειδή ανήκουν σ' αυτήν την ομάδα. Τα στερεότυπα φύλλου είναι γενικεύσεις σχετικά με τις ιδιότητες των ανδρών και γυναικών και έχουν **περιγραφικό** (descriptive) και **προγραφικό** (prescriptive) χαρακτήρα. Και τα δύο αναφέρονται στις αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες αξιολογούνται οι γυναίκες και για τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι γυναίκες για την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Τα περιγραφικά στερεότυπα φύλλου προσδιορίζουν πως είναι οι γυναίκες και οι άνδρες. Τα προγραφικά στερεότυπα φύλλου καταδεικνύουν πως οι γυναίκες και οι άνδρες θα έπρεπε να είναι. Τόσο τα περιγραφικά όσο και τα προγραφικά στερεότυπα φύλου, και οι προσδοκίες που παράγουν, μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την επαγγελματική πρόοδο μιας γυναίκας. Τα περιγραφικά στερεότυπα προωθούν αρνητικές προσδοκίες για την απόδοση μιας γυναίκας δημιουργώντας μια αντιληπτή «έλλειψη προσαρμογής» μεταξύ των χαρακτηριστικών που έχουν οι γυναίκες και αυτών που πρέπει να κατέχουν προκειμένου να επιτύχουν σε παραδοσιακά ανδρικές θέσεις (Heilman, 2012). Είτε λειτουργούν περιγραφικά, είτε προγραφικά, τα στερεότυπα φύλου μπορούν να εμποδίσουν την καριέρα των επίδοξων γυναικών στην ιεραρχία και να ρισκάρουν την ικανότητα να κερδίσουν την αποδοχή.

4.2.2.1 Περιγραφικά στερεότυπα φύλου

Οι κύριες απόψεις για το πως διαφέρουν συνήθως οι άνδρες από τις γυναίκες είναι αναγνωρισμένες ως **περιγραφικά στερεότυπα**. Συχνά θεωρείται ότι η ενεργητικότητα (agency) είναι ένα χαρακτηριστικό του ανδρικού στερεότυπου, ενώ η προσήνεια (communality) είναι γυναικείο (Abele, 2003; Bakan, 1966; Broverman, Vogel, Borverman, Clarkson, & Rosenkrantz, 1972; Diekman & Eagly, 2000). Συχνά θεωρείται ότι η ενεργητικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό του ανδρικού στερεότυπου. Πιο αναλυτικά οι άνδρες παρουσιάζουν μεγαλύτερα επιτεύγματα (π.χ. ικανός, φιλόδοξος, επικεντρωμένος στην εργασία), έχουν κλίση για ανάληψη ευθύνης (δικεδικητικός, κυρίαρχος, ισχυρός), διαθέτει αυτονομία (π.χ. ανεξάρτητος, αυτοδύναμος, αποφασιστικός) και είναι ορθολογικός (π.χ. αναλυτικός, λογικός, αντικειμενικός). Από την άλλη πλευρά οι γυναίκες εκδηλώνουν περισσότερο το

ενδιαφέρον για τους άλλους (π.χ. ζεστή, φιλική, συνεργατική), έχει σεβασμό (π.χ. υπάκουη, σεβαστική με αυτοπεποίθηση) και έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική ευαισθησία (π.χ. οξυδερκής, διαισθητική, μεγαλύτερη κατανόηση). Οι αντιλήψεις ανδρών και γυναικών όχι μόνο είναι διαφορετικές, αλλά τείνουν να είναι και αντίθετες, με τις γυναίκες να θεωρούνται ότι στερούνται αυτό που πιστεύεται ότι είναι πιο διαδεδομένο στους άνδρες και στους άνδρες να θεωρούνται ότι στερούνται αυτό που είναι πιο διαδεδομένο στις γυναίκες. Έτσι τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων στη συνείδηση των ανθρώπων παρουσιάζονται με τους πιο απλούς χαρακτηρισμούς **ικανός (competent)** για τον άνδρα και **καλή (nice)** για τη γυναίκα.

4.2.2.2 Προγραφικά στερεότυπα φύλου

Τα προγραφικά στερεότυπα δεν ορίζουν μόνο πως πρέπει να είναι οι γυναίκες και οι άνδρες, αλλά και πως δεν πρέπει να είναι (Burgess & Borgida, 1999; Eagly & Karau, 2002; Heilman, 2001; Prentice & Cavanza, 2002; Rudman & Glick, 2001). Λειτουργούν ως επιτακτικός κανόνας υπαγορεύοντας ποιες ιδιότητες και συμπεριφορές είναι κατάλληλες και ακατάλληλες για άτομα από διαφορετικές ομάδες, δηλαδή άνδρες και γυναίκες. Σ' αυτό το πλαίσιο των στερεοτύπων τα πρέπει της διευθυντικής θέσης που είναι η αυτοπεποίθηση, η αυστηρότητα, η κυριαρχία δεν ταιριάζει με τα πρέπει της γυναικείας ταυτότητας που διέπεται από καλοσύνη, κατανόηση και κοινωνικό ενδιαφέρον. Η γυναίκα που καταπατάει τα προγραφικά στερεότυπα του φύλου της και της θηλυκότητάς της έρχεται συχνά αντιμέτωπη με «κοινωνικά αντίποινα» (Heilman & Parks – Stamm, 2007). Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις αντικίνητρο για την πλήρωση θέσεων ευθύνης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης, συνθέτει ο φόβος της επιτυχίας που σημαίνει αυτόματα χάσιμο της θηλυκότητάς τους.

Η ηγεσία συχνά θεωρείται ως ένας παραδοσιακά ανδρικός ρόλος (Koenig, Eagly, Mitchell & Ristikari, 2011). Σύμφωνα με την Coleman «το μαχητικό στυλ ηγεσίας των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις, ο σκληρός δηλαδή τρόπος διοίκησης επιτυγχάνει την πειθαρχία στα σχολεία». Αυτό θεωρείται ως αδυναμία για μία γυναίκα. Στην περίπτωση που υιοθετήσει ένα αντίστοιχο στυλ ηγεσίας, δηλαδή μια αυταρχική στάση, τότε χαρακτηρίζεται ως «στρίγγλα» ή «σκύλα». Μέρος της στερεότυπης οδηγίας για το φύλο για τις γυναίκες είναι να είναι «καλές» και «σεβαστικές» (Prentice

& Garranza, 2002). Επομένως η κακή συμπεριφορά στο χώρο εργασίας, είναι πιθανό να θεωρηθεί ως λιγότερο κατάλληλη για γυναίκες παρά για άνδρες.

Σύμφωνα με την Coleman (2002, 2003) «το αυταρχικό στυλ των ανδρών φαίνεται να αποτελεί πια ένα μύθο, καθώς άνδρες και γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις ασπάζονται την αξία του ανθρωποκεντρικού και συνεργατικού τρόπου διοίκησης».

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις διευθυντικές θέσεις λόγω του ότι ο χρόνος είναι εναντίον τους. Οι γυναίκες είναι αναγκασμένες να οργανώσουν τον χρόνο της προσωπικής τους ζωής σαν να μην έχουν υποχρεώσεις, αλλά μόνο έξω-επαγγελματικές υποχρεώσεις που απορρέουν από τις διοικητικές τους υποχρεώσεις (Mahitivanicha & Rorrer, 2006). Έτσι σε μια κοινωνία που οι οικογενειακές ευθύνες βαρύνουν κυρίως τις γυναίκες, η διευθυντική πρόκληση είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες παρά για τους άνδρες.

Μια ακόμη πιο αξιόλογη έμμεση ή κρυμμένη διάκριση μεταξύ καθηγητών και καθηγητριών στο δρόμο προς την ηγεσία είναι η ηλικία. Οι γυναίκες συνήθως υποβάλλουν υποψηφιότητα για διευθυντικές θέσεις στην ηλικία των 50-55 ετών, καθώς τότε οριοθετείται η ενηλικίωση των παιδιών τους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες διδάσκουν ενώ οι άνδρες διοικούν (Marshall, 1997). Τέλος μια ακόμη αιτία ίσως είναι ότι οι άνδρες ενδιαφέρονται περισσότερο για τα οικονομικά ζητήματα από ότι οι γυναίκες. Το διευθυντικό επίδομα ωθεί πιο νωρίς τους καθηγητές στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων (Eckman, 2004).

Αν και οι γυναίκες πιστεύεται ότι είναι πιο συναισθηματικές από τους άνδρες, υπάρχουν κάποια συναισθήματα που φαίνονται ότι προορίζονται κυρίως για τους άνδρες. Συγκεκριμένα, οι άνδρες έχει αποδεχθεί ότι εκδηλώνουν περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες τον θυμό και την υπερηφάνεια, δύο ανδρικά στερεότυπα. (Plant; Hyde; Keltner; Devine, 2008) (Heilman, 2012). Λιγότερο ευνοϊκές είναι και οι αντιδράσεις για τις γυναίκες που εκδηλώνουν εκφράσεις υπερηφάνειας. Οι γυναίκες θα πρέπει να είναι ευγενικές, διακριτικές και συνεργάσιμες. Αν και αυτό δεν συμβαίνει τότε εμφανίζουν παρόμοια συμπεριφορά (Chen, 2008).

Τα στερεότυπα του φύλου υπαγορεύουν επίσης ότι οι γυναίκες πρέπει να είναι ευαίσθητες στα συναισθήματα των άλλων. Η αποτυχία να είναι ευγενικές και να αντιμετωπίζουν τους άλλους με σεβασμό, αν και θεωρείται απαράδεκτο για όλους, θεωρείται λιγότερο απαράδεκτο για τους άνδρες παρά για τις γυναίκες.

Φαίνεται ότι οι γυναίκες δεν έχουν ακόμη απαλλαγεί από το βάρος των στερεοτύπων φύλου. Όταν αναζητούν θέσεις που ανήκουν θεωρητικά στους άνδρες,

είναι επιρρεπείς στο να θεωρούνται ανίκανες να τις χειριστούν. Όταν επιλέγουν να παρεκκλίνουν από το σύνολο των συμπεριφορών που κρίνονται αποδεκτές για τις γυναίκες, συμπεριφορές που συχνά είναι ανεπαρκείς στο εργασιακό πλαίσιο, φαίνεται να πληρώνουν ακριβά την παράβασή τους. Και, ίσως το πιο ενοχλητικό, είναι όταν ξεπερνούν τις προσδοκίες και πετυχαίνουν, τείνουν να τις αντιπαθούν και να τις υποτιμούν διαπροσωπικά. Έτσι, παρά την τεράστια πρόοδο τα τελευταία χρόνια, οι επιπτώσεις των στερεότυπων φύλου στις προοπτικές σταδιοδρομίας παραμένουν, δημιουργώντας εμπόδια για τις γυναίκες που αγωνίζονται. Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι άνθρωποι πιστεύουν ότι με την πάροδο του χρόνου οι γυναίκες θεωρούνται πλέον ίσες με τους άνδρες σε νοημοσύνη και ικανότητα (Henstschel, 2013).

Έτσι ενώ η τρέχουσα θέση των γυναικών στο εργατικό δυναμικό της εκπαίδευσης εξακολουθεί να παρεμποδίζεται από τα στερεότυπα φύλου και τις επιβλαβείς επιπτώσεις στην αξιολόγηση και τη λήψη αποφάσεων, υπάρχει λόγος για επιφυλακτική αισιοδοξία. Αν και ακόμη τιμωρούνται όταν ξεφεύγουν από τα «πρέπει» και «δεν πρέπει» που ορίζονται για το φύλο τους, αναγκάζοντάς τες να ενεργούν με τρόπους που δεν προάγουν την σταδιοδρομία τους και προκαλώντας τους αντιπάθειες και αποκήρυξη, όταν επιτυγχάνουν σε μια περιοχή που θεωρείται ακατάλληλη για το φύλο. Εξακολουθούν να είναι αποδέκτες πολλαπλών αντιδράσεων που έχουν τις ρίζες τους στην προκατάληψη – σοβαρή και ασήμαντη, λεπτή και προφανής, σκόπιμη και ακούσια – το σύνολο των οποίων είναι αποκαρδιωτικό για τις φιλοδοξίες τους και επιζήμιο για την πρόδό τους (Heilman, 2012). Συνέπεια είναι η αδυναμία αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού στο μέγιστο βαθμό με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Όταν οι γυναίκες είναι στόχοι μεροληψίας για το φύλο, τότε η εργασία και η κοινωνία στο σύνολό της είναι οι χαμένοι.

4.2.3 Στερεότυπα στην εκπαίδευση στον κόσμο

Η απόκλιση μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Οι κοινωνικοπολιτικές ιεραρχίες επηρεάζουν τους ρόλους και τις ταυτότητες που καθορίζουν τις γυναίκες παγκοσμίως (Hakim, 2007).

Οι Yang & Li (2009) κατέγραψαν την αυξημένη ανησυχία για τις διακρίσεις στο χώρο εργασίας για όλες τις γυναίκες στην Κίνα ανεξάρτητα της θέσης που κατείχαν ή την εκπαίδευση που είχαν πάρει. Με την ίδρυση της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας το 1949, οι διακρίσεις κατά των γυναικών εξαλείφθηκαν νομικά και θεωρητικά.

Παρόλο που έχουν ψηφιστεί πολλοί νόμοι για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων, νέες μορφές διακρίσεων λόγω φύλου έχουν εμφανιστεί με πιο διακριτικό τρόπο. Αυτό οδηγεί σ' ένα σύστημα με άμεσες, έμμεσες και προστατευτικές διακρίσεις. Αυτές οι διακρίσεις επικεντρώνονται συνήθως στις πρακτικές προσλήψεων, στις περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή, στην περιορισμένη ελευθερία στην επιλογή σταδιοδρομίας, στην έλλειψη επιδομάτων κοινωνικής ασφάλισης, στην ανεργία, στην πρόωρη υποχρεωτική ηλικία συνταξιοδότησης και σε άλλα νέα εμπόδια. Πολλά από αυτά τα εμπόδια καλύπτονται από το πρόσχημα της προστασίας των γυναικών και αντικατοπτρίζουν τις διάχυτες στάσεις των φύλων για τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών στην κινέζικη κουλτούρα.

Στην εκπαίδευση υπάρχει δυσαναλογία ανάμεσα στον αριθμό των γυναικών στην εκπαίδευση και στον αριθμό των γυναικών που συμμετέχουν στην διοίκηση. Το ποσοστό των γυναικών που συμμετέχουν στη διοίκηση μειώνεται από το προσχολικό, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Οι διαφορές στις άδικες πολιτικές στην ηλικία συνταξιοδότησης για άνδρες και γυναίκες εμποδίζουν τη σταδιοδρομία των γυναικών και τις πιθανές προαγωγές, μειώνοντας έτσι τη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. Αποτέλεσμα είναι οι γυναίκες άνω των 45 ετών, συνήθως δεν προάγονται και οι περισσότερες καταλήγουν σε θέσεις μεσαίου επιπέδου, χάνοντας την ευκαιρία για ανώτερες θέσεις (Qiang, Han & Niu, 2009).

Παρόμοια είναι τα πράγματα και στην Τουρκία στην εκπαίδευση. Ο Celikten (2010) αναφέρει ότι «αν και οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία των δασκάλων, υπάρχει έλλειψη γυναικών διευθυντριών στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συναντούν περισσότερα εμπόδια για να γίνουν διευθύντριες ενός σχολείου.

Ο Kowalski (1995) αναφέρει ότι «όταν οι γυναίκες αρχίζουν να ανεβαίνουν στις βαθμίδες της διοίκησης, συνήθως είναι υπεύθυνες για θέματα του προγράμματος σπουδών».

Αν και οι γυναίκες αποτελούσαν το 52% του πληθυσμού της Τουρκίας το 2006, παρόλα αυτά κατείχαν μόνο το 2% των διοικητικών θέσεων. Το 61% των γυναικών είχε στοιχειώδη εκπαίδευση, όμως μόνο το 4% του πληθυσμού των γυναικών είχε καταλάβει διοικητική θέση. Ακόμη το 44% των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και μόλις το 1% είχε διοικητική θέση. Οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν φραγμούς και διακρίσεις και προσπαθούν να φτάσουν στα ανώτερα επίπεδα σταδιοδρομίας.

Τα κραυγαλέα στατιστικά στοιχεία που διατυπώνονται για την Κίνα και την Τουρκία, επαναλαμβάνονται και σε άλλες χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Αυστραλία που θεωρούνται πιο προοδευτικές χώρες στο θέμα της απασχόλησης (McTavish & Miller, 2009).

Οι McTavish & Miller (2009) αναγνωρίζουν τον υψηλό αριθμό γυναικών που απασχολούνται στη μετά - δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά πολύ λίγες προχωρούν στην ηγεσία.

Στη Νέα Ζηλανδία η αντιπροσώπευση των γυναικών σε υψηλές θέσεις στα σχολεία, είναι πολύ μικρή. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας, ένας άνδρας έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει διευθυντής σε σχέση με μία γυναίκα (Stracham, et al., 2007).

Σε έρευνα της Ferrario (1994) που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. σε γυναίκες που ήταν διοικητικά στελέχη, αναδείχθηκαν ως βασικοί παράγοντες του χαμηλού ενδιαφέροντος των γυναικών τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Αντίστοιχη έρευνα της Schein (1994) σε Η.Π.Α., Γερμανία, Ιαπωνία έδειξε την παγιωμένη αντίληψη «διοικητής = άνδρας», παράγοντας που ορθώνεται ανασταλτικά στην εξέλιξη της καριέρας των γυναικών. Γενικά η υπό – εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που υπερβαίνει τα όρια της Ελλάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΜΠΟΔΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΟ ΝΑ ΑΝΑΛΑΒΟΥΝ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΣΗΣ

Τα **εσωτερικά** εμπόδια της επαγγελματικής ανέλιξης των γυναικών στο διευθυντικό και υπό-διευθυντικό δικαίωμα, έχουν σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και την προσωπική ιδιοσυγκρασία, όπως είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, το χαμηλό προφίλ των γυναικών, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η απουσία επαγγελματικών φιλοδοξιών και προσωπικών κινήτρων για εξέλιξη, έλλειψη παρώθησης ή έμπνευσης, στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να παρακινήσουν τα άτομα να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις (Sanchez & Thornton, 2010; Sanderson & Whitehead, 2016). Στην πραγματικότητα αφορούν βαθύτερους κοινωνικούς φραγμούς στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών που έχουν φτάσει να είναι μέρος της προσωπικότητας και της ψυχολογίας τους (Αγγελίδου και συν., 2002).

Τα **εξωτερικά** εμπόδια που παρακωλύουν την ανέλιξη των γυναικών σε διευθυντικές και υπό-διευθυντικές θέσεις οφείλονται σε κοινωνικό-πολιτιστικά, θεσμικά, ακόμη και δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν σχέση με την ανισότητα που επικρατεί ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες λόγω της διάκρισης φύλου και όχι σε λόγους έλλειψης ικανοτήτων ή προσόντων (Σαραφίδου, (2014); Baker, (2014); Brinia, (2012); Karamanidou & Bush, (2017); Mclay & Brown, (2000). Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν συμβάλλουν στην προώθηση των γυναικών σε θέσεις ηγεσίας και αφορούν κυρίως τις διακρίσεις που συντελούνται με βάση όχι τις ικανότητες και τα προσόντα, αλλά αποκλειστικά και μόνο το φύλο (Mrofu, 2019). Η διάκριση μπορεί να είναι ορατή, όταν η γυναίκα αποκλείεται από «ανδρικά» επαγγέλματα εξαιτίας του φύλου της, ή συγκαλυμμένη, όταν το οικογενειακό περιβάλλον των γυναικών δεν τις εμπυχώνει για απαίτηση ανώτερων θέσεων (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002).

Τα εσωτερικά εμπόδια προϋποθέτουν προσωπική αλλαγή, ενώ τα εξωτερικά προϋποθέτουν αλλαγή της κοινωνίας και των θεσμών.

Οι γυναίκες αποκλείονται από τα ανδρικά δίκτυα υποστήριξης τα οποία προτιμούν «προστατευόμενους» που ανταποκρίνονται στα δικά τους πρότυπα, δεν έχουν καμία πληροφόρηση για διοικητικές θέσεις και ελλείψεις γυναικών – μεντόρων που δυστυχώς, είναι αριθμητικά περιορισμένες αποθαρρύνονται στις διεκδικήσεις τους (Burke & Mckeen, 1994).

Ακόμη αποτρεπτικός παράγοντας στην βελτίωση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των γυναικών αποτελούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι γυναίκες είναι λιγότερο πρόθυμες να αναλάβουν μια θέση ευθύνης λόγω των επιπτώσεων που μπορεί να έχει στο σύζυγο και τα παιδιά τους, των ευθυνών της οικογενειακής φροντίδας, με αποτέλεσμα η επαγγελματική της ανέλιξη να εξαρτάται από την ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών τους (Coleman, 2001). Ο φόρτος εργασίας που απορρέει από την διευθυντική θέση είναι αρκετά μεγάλος εξαιτίας των αυξημένων καθηκόντων και υποχρεώσεων, οι επιπλέον ευθύνες και υποχρεώσεις, καθώς και οι οικογενειακές δεσμεύσεις απαιτούν επιπλέον διαθέσιμο χρόνο που ξεπερνά το καθορισμένο σχολικό ωράριο (Athanassoula – Reppa & Koutouzis 2002).

Όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις λιγοστέψουν και οι γυναίκες αποφασίζουν να διεκδικήσουν διευθυντική θέση, αντιμετωπίζουν εμπόδια που επηρεάζουν τη διαδικασία προώθησης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Η έλλειψη τυπικών προσόντων και εμπειρίας ή ακαδημαϊκών τίτλων, όπως δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος, ξένες γλώσσες κ.ά. που συνυπολογίζονται στη διαδικασία επιλογής στελεχών στη διοίκηση, οφείλεται στη δυσκολία να αποκτηθούν λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων και απαρτίζουν σημαντικό εμπόδιο στην επιδίωξη των γυναικών να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην εκπαιδευτική διοίκηση (Brinia, 2012; Mitroussi & Mitroussi, 2009). Επιπλέον η απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων, τα οποία κρίνονται χρήσιμα για την περαιτέρω επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών, απαιτεί τη δαπάνη χρόνου και χρημάτων, γεγονός που οδηγεί σε αντιπαραθέσεις ως προς τις οικογενειακές υποχρεώσεις και προτεραιότητες (Wadesango & Karima, 2016). Σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (2008), «αυτός είναι ο λόγος που οι γυναίκες αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα σε μεγαλύτερες ηλικίες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους».

Οι γυναίκες δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους σε σχέση με τη σχολική διαχείριση, δεν έχουν αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επαγγελματική τους σταδιοδρομία στην εκπαιδευτική διοίκηση (Oplatka, 2006; Sanchez & Thornton, 2010). Η εμπειρία και τα προσόντα σε διοικητικά καθήκοντα

παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόφαση των γυναικών για προαγωγή στην εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία. Έτσι οι γυναίκες αποφεύγουν να κάνουν αίτηση για να αναλάβουν μια θέση ευθύνης αν θεωρούν ότι δεν διαθέτουν όλα τα προσόντα, σε αντίθεση με τους άντρες που υποβάλουν αίτηση να αναλάβουν τη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας, ακόμη και αν δεν έχουν όλα τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται ή την απαραίτητη εμπειρία (Coleman, 2001).

Οι απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου συνδέονται συνήθως με ανδρικά χαρακτηριστικά όπως η αυταρχικότητα, η επιβολή, η ανεξαρτησία, η αποφασιστικότητα και η διεκδικητικότητα. Η αντίληψη αυτή ενισχύει την κυριαρχία των ανδρών σε διοικητικές θέσεις, τους ευνοεί, με αποτέλεσμα οι άνδρες να κυριαρχούν στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Cubillo & Brown, 2003; Oplaka, 2006; Μαραγκουδάκη, 2008; Sanchez & Thornton, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και γενικότερο όλοι όσοι έρχονται σε επαφή με το σχολείο, δείχνουν λιγότερη εμπιστοσύνη στις γυναίκες που έχουν αναλάβει μια θέση ευθύνης, επειδή έχουν συνηθίσει σε ένα ανδροκρατούμενο χώρο.

Οι γυναίκες διαθέτουν περιορισμένη τεχνογνωσία πέρα από τα προγράμματα σπουδών και τις οδηγίες. Επίσης επικρατούν οι αντιλήψεις για τις γυναίκες ότι δεν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν όταν πρόκειται να διαχειριστούν ένα δύσκολο ή αναποτελεσματικό προσωπικό. Η έλλειψη γυναικείων προτύπων και συμβούλων για την υποστήριξη των γυναικών που φιλοδοξούν να πάρουν την εποπτεία (Montz, 2004).

Οι κοινωνικές προκαταλήψεις είναι αυτές που ταυτίζουν το ρόλο του διευθυντή με το ανδρικό πρότυπο και κάνουν την ηγεσία να χαρακτηρίζεται από μια αύρα ηγεμονικού ανδρισμού. Συγχρόνως οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις παρουσιάζονται ανταγωνιστικές, γραφειοκρατικές, αυταρχικές και με καθορισμένη προσήλωση στην εργασία τους (Σαραφίδου, (2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Σύμφωνα με έρευνα της McGivney (2004), οι άνδρες συνήθως δεν επιζητούν και προσπαθούν να αποτρέψουν σε πολλές περιπτώσεις τη συμμετοχή των συζύγων τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία σκοπεύουν στην αυτό-βελτίωση τους, προβάλλοντας οικονομικά ακόμα και ηθικά εμπόδια. Ως φιλοδοξία εκλαμβάνεται η επιθυμία για συμμετοχή, διαταράσσει τις ισορροπίες και μπορεί να επιφέρει προβλήματα ή και ρήξη στις σχέσεις των συζύγων. Τις περισσότερες φορές οι γυναίκες, ανταποκρινόμενες στα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους, επιλέγουν την υποχωρητικότητα και εγκαταλείπουν. Σύμφωνα με τους Fagnani και Letablier (2003), «οι γυναίκες μπορούν να εκπληρώσουν τις ανάγκες για συμμετοχή σε μαθησιακές διεργασίες κυρίως όταν υπάρχει αποδοχή και υποστήριξη από το σύζυγο». Ακόμα και σήμερα, που οι δομές της οικογένειας τείνουν να αλλάζουν, οι γυναίκες συνεχίζουν να αυτό-προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό με βάση την οικογενειακή ευθύνη και όντας παγιδευμένες στα στερεότυπα του κοινωνικού τους φύλου, βιώνουν με ιδιαίτερα ενοχικό τρόπο τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους για επίτευξη εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών στόχων.

Συγκεκριμένα, σε ποιοτική έρευνα της Κορωναίου (2009) η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των ανοιχτών συνεντεύξεων και στην οποία συμμετείχαν 35 έγγαμες γυναίκες 35-55 ετών από την ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας με θέμα τα προβλήματα που ανακύπτουν με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των γυναικών, καταγράφηκε ότι: (α) ο ρόλος της συζύγου-μητέρας λειτουργεί δεσμευτικά στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, αφού φέρουν την κύρια ευθύνη για τη φροντίδα του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών καθώς η συνεισφορά των ανδρών είναι άνισα κατανεμημένη και περιορισμένη, (β) αυτό-προσδιορίζονται ως υπάρξεις της προσφοράς, του καθήκοντος και της θυσίας εκπληρώνοντας το στερεότυπο της γυναικείας ταυτότητας και (γ) θεωρούν πρόκληση και προσωπική επανάσταση την αυτόβουλη διάθεση του ελεύθερου χρόνου για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διεργασίες.

Οι γυναίκες-μητέρες, σύμφωνα με την έρευνα του Puech (2008), «αποφεύγουν να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές διεργασίες ή διακόπτουν τις σπουδές τους, γιατί θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο της «σωστής μητέρας», αισθάνονται

ενοχές καθώς, διαθέτοντας χρόνο για προσωπική τους ικανοποίηση, στερούν χρόνο τον οποίο θα μπορούσαν να αφιερώσουν στα παιδιά τους και, οφείλει να λειτουργεί πρωτίστως ως μητέρες». Έτσι, όπως διαπιστώνει σε έρευνα της, η Συμεωνίδου (1998), οι γυναίκες βιώνουν έμμεσο κοινωνικό αποκλεισμό, αφού πολλές φορές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις σπουδές ή την εργασία τους μετά το γάμο ή μόλις τεκνοποιήσουν από αδυναμία να ανταπεξέλθουν σε πολλαπλούς ρόλους, καθώς η επαγγελματική αστοχία είναι κοινωνικά κατανοητή και αποδεκτή, η παραμέληση των οικογενειακών υποχρεώσεων, όμως, είναι κατακριτέα.

Ανασταλτικό παράγοντα στην κατάκτηση διευθυντικών θέσεων αποτελούν το σύστημα επιλογής των διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση. Η νομοθεσία που με την επιλογή των εκπαιδευτικών στελεχών δεν εγκαθιστά συνεπή κριτήρια επιλογής και κατά κανόνα η προαγωγή είναι υποκειμενική και επισκιάζεται από πολιτικά κίνητρα (Mwebi & Lazaridou, 2008). Φανερές γίνονται οι έμφυλες διακρίσεις στα Συμβούλια επιλογής (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) Διευθυντών και στη συνέντευξη των υποψηφίων Διευθυντών/τριών (Κογκίδου & Τάκη, 2005). Η σύνθεση των Συμβουλίων συνήθως ανδροκρατούνται και, κατά την συνέντευξη των υποψηφίων, το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων θεωρείται εις βάρος των γυναικών (Μαραγκουδάκη, 1997; Νάκος, 2005).

Αρνητικά αξιολογούνται οι γυναίκες από τα συμβούλια επιλογής, επειδή οι ανδροκρατούμενες επιτροπές επιλογής διοικητικών στελεχών λειτουργούν απέναντι στις γυναίκες με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων (Γεωργαντάς, 2013). Έτσι τα μέλη του συμβουλίου συντηρούν τις κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με την κατανομή των ρόλων, κρίνοντας τις γυναίκες υποψήφιες ανίκανες να ανταπεξέλθουν στις αρμοδιότητες και τα αυξημένα καθήκοντα των διευθυντικών θέσεων εξαιτίας των οικογενειακών υποχρεώσεων. Μολονότι οι γυναίκες γνωρίζουν τη σύνθεση των Συμβουλίων και τα κριτήριά τους, σύμφωνα με την άποψη της Τάκη (2006), δεν αποθαρρύνονται από την υποψηφιότητά τους.

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή των στελεχών διοίκησης διαδραματίζει ο κυβερνητικός παρεμβατισμός και η κομματικοποίηση. Οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν είναι κομματικοποιημένες, φαίνεται να υστερούν στη δημιουργία πολιτικών σχέσεων και διασυνδέσεων, δεν έχουν σημαντική συμμετοχή στην πολιτική και στην συνδικαλιστική δράση, γιατί δεν έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο. Έτσι αποκλείονται από την πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις, γεγονός το οποίο αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανέλιξη (Καταρτζή & Ανθόπουλος, 2006; Παγκάκη &

Σταματοπούλου, 2008). Δεν διεκδικούν θέσεις ευθύνης ή δύσκολα επιλέγονται σ' αυτές (Μαραγκουδάκης, 1997; Μαρκόπουλος – Αργυρίου, 2014). Κατά συνέπεια, ο αποκλεισμός των γυναικών από τη σχολική διοίκηση συμβάλλει στην αυτό-αναπαραγωγή του (Μαραγκουδάκη, 1997).

Ακόμη τα συμβούλια επιλογής διευθυντών/ντριών εκπαιδευτικών στελεχών είναι πιθανόν να επηρεάζονται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων, από την οικογενειακή κατάσταση των υποψηφίων, ακόμη και από την ηλικία, καθώς μια υποψήφια γυναίκα εκπαιδευτικός σε νεαρή ηλικία, λογίζεται άπειρη, ενώ αντίστοιχα ένας νέος εκπαιδευτικός συνυποψήφιος της απλώς φιλόδοξος (Coleman, 2005). Νομοθετικά έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την προαγωγή της ισονομίας στην επιλογή των στελεχών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Σίγουρα χρειάζονται ακόμη περισσότερα για την διαμόρφωση ενός αδιάβλητου, αξιοκρατικού συστήματος που θα δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης όλου του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Επιπλέον, εμπόδιο για τις γυναίκες, σύμφωνα με την Τάκη (2006), αποτελεί η έλλειψη προτύπων, δηλαδή επιτυχημένων γυναικών διευθυντριών στο χώρο της εκπαίδευσης, που λειτουργούν σαν πρότυπα γι' αυτές. Η υποτίμηση της γυναικείας εμπειρίας και οπτικής για τη διοίκηση, αλλά και η διαίωσιση των συνεχιζόμενων στερεότυπων της ελληνικής κοινωνίας αποτρέπουν τις γυναίκες από τη διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Η ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΝΑΣ ΤΡΟΠΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΞΙΣΩΘΕΙ Ο ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

Η έλλειψη γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση στερεί από τις ίδιες τη δυνατότητα διασύνδεσης με πρόσωπα εξουσίας του ίδιου φύλου, που μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως μέντορες καθοδηγητικά, είτε να παράσχουν ενημέρωση μέσω άτυπων δικτύων συνεργασίας. Αυτό θα επιφέρει θετικά επακόλουθα, όπως για παράδειγμα η ενημέρωση για τις προοπτικές προαγωγής και κυρίως η ενίσχυση και η ενθάρρυνση.

Τα τελευταία χρόνια πολλοί οργανισμοί, στο πλαίσιο της πολιτικής τους, ενθαρρύνουν και παροτρύνουν τα διοικητικά στελέχη να γίνουν μέντορες στους υφισταμένους τους έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν σημαντικές επαφές, βασικές πληροφορίες και αξιόλογες ικανότητες. Αυτή η διαδικασία εξασφαλίζει την ομαλή μεταφορά της κουλτούρας του οργανισμού και θεωρείται αναγκαία για την επιβίωσή της και την ανάπτυξή της. Επιπρόσθετα, οι μέντορες αποκτούν πολύτιμους συμμάχους και οι οργανισμοί ένα πλούσιο δίκτυο επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Burke & Mckeen (1994), «η έλλειψη μεντόρων για τις γυναίκες αποδίδεται στο διαφορετικό από το κυρίαρχο διοικητικό τους στυλ στις υψηλόβαθμες θέσεις, στο μειωμένο κύρος τους και στην αμηχανία που εμφανίζουν οι μεικτές σχέσεις των φύλων» (άνδρας μέντορας, γυναίκα «προστατευμένη»). Για τις γυναίκες που αποτελούν διοικητικά στελέχη, τα ιδανικά πρότυπα είναι οι γυναίκες μέντορες. Ο αριθμός αυτός των γυναικών είναι συνήθως πολύ μικρός και δεν επαρκεί. Αυτό οφείλεται κυρίως στον περιορισμένο χρόνο των γυναικών και στο πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας που απορρέει από αυτές τις θέσεις (Burke & Mckeen, 1994).

Η πιο εύκολη πρόσβαση των ανδρών στα δίκτυα των μεντόρων οφείλεται στο γεγονός ότι στα δίκτυα αυτά υπερισχύουν αριθμητικά οι άνδρες (Foster, 2001). Οι μέντορες κατά κανόνα προτιμούν «προστατευόμενους» που να ανταποκρίνονται στα δικά τους πρότυπα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι γυναίκες αφενός να έχουν καθορισμένη πρόσβαση ή και να αποκλείονται από τα ανδρικά δίκτυα υποστήριξης και να είναι λιγότερο εξοικειωμένες με τα δίκτυα που επηρεάζουν τις κρίσιμες αποφάσεις για το ανθρώπινο εργατικό δυναμικό και αφετέρου να αποζητούν πρόσβαση ή και να

δημιουργούν δίκτυα γυναικών, τα οποία όμως έχουν τελείως διαφορετικούς στόχους, όπως για παράδειγμα την εξέλιξη της καριέρας τους ή την διατήρηση της κυριαρχίας τους.

Η έλλειψη γυναικείων προτύπων στην εκπαιδευτική διοίκηση στερεί την ευκαιρία και στις ίδιες αλλά και στους άνδρες εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με την παρουσία των γυναικών σε θέσεις ευθύνης (Μαραγκουδάκης, 1997). Τα δίκτυα των γυναικών έχουν ως στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και κοινωνικής υποστήριξης, όπως την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και την υποστήριξη μεταξύ των γυναικών.

Περαιτέρω, οι γυναίκες που ανήκουν σε δίκτυα εμπλέκονται πολύ λιγότερες ώρες σε αυτά από ότι οι άνδρες (Linehan, 2001). Έτσι, τα δίκτυα των γυναικών είναι πιο χαλαρά και με λιγότερη εξουσία (Knouse & Webb, 2001), με αποτέλεσμα οι γυναίκες να είναι λιγότερο εξοικειωμένες με τα δίκτυα που επηρεάζουν τις κρίσιμες αποφάσεις για το ανθρώπινο εργασιακό δυναμικό, όπως για παράδειγμα, ευκαιρίες, προαγωγές, αποδοχή (Vinnicombe & Colwill, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της έρευνας που θα διεξαχθεί είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντριών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την διοίκηση. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιοι είναι οι λόγοι που ώθησαν τις διευθύντριες να υποβάλουν αίτηση υποψηφιότητας για διοικητικό στέλεχος εκπαίδευσης;
- Οι γυναίκες στηρίζονται ή όχι από την οικογένειά τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη;
- Υπάρχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων;
- Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί κυρίως ανδρικό προνόμιο;
- Οι γυναίκες θεωρούν ότι υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση των δύο φύλων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;
- Κατά την διεκδίκηση ανώτερων διοικητικών θέσεων από τις γυναίκες, υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες που δρουν αρνητικά;
- Ποια είναι η άποψη των γυναικών για το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»; Υπάρχουν για τις γυναίκες που διεκδικούν και τελικά αναλαμβάνουν μια ανώτερη ιεραρχικά θέση αόρατα εμπόδια;
- Ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που κατέχουν, αλλά και αυτές που διεκδικούν μία θέση στην ανώτερη διοίκηση της εκπαίδευσης;
- Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα που ωθούν τις γυναίκες στη διεκδίκηση ανώτερων διοικητικών θέσεων;
- Υπάρχουν επιπλέον εμπόδια για τις γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις;
- Ποια είναι η άποψη των διευθυντριών για τα Συμβούλια επιλογής διευθυντικών στελεχών;

Επιπλέον θα γίνει καταγραφή ορισμένων δημογραφικών στοιχείων και γενικών χαρακτηριστικών των διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Θα γίνει καταγραφή της φιλοσοφίας/ όραμα που έχει η κάθε διευθύντρια, αν επιτεύχθηκε ή τι

άλλο θα επιθυμούσαν να καταφέρουν. Τέλος θα αποτυπωθεί σύμφωνα με την άποψη τους το κυριότερο έργο της κάθε διευθύντριας.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι πέντε άξονες του οδηγού διεξαγωγής της ημιδομημένης συνέντευξης, οι οποίοι αποτελούν τις επιμέρους ενότητες του ερωτηματολογίου, εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία. Οι υπό διερεύνηση άξονες είναι οι ακόλουθοι:

- Άξονας Α: Ατομικά στοιχεία – οικογενειακή κατάσταση και επαγγελματική κατάσταση.
- Άξονας Β: Οικογενειακό υπόβαθρο και υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον.
- Άξονας Γ: Έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση.
- Άξονας Δ: Χαρακτηριστικά και ρόλοι των ανδρών και των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση.
- Άξονας Ε: Πιθανά εμπόδια για την συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση.

8.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντριών των Ελληνικών Δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Δυτικής Αττικής, σχετικά με την διοίκηση, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Επιχειρείται να αναζητηθούν και να αναλυθούν τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, και να ερμηνευτούν όλοι εκείνοι οι ανασταλτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία της ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Καταλληλότερη μέθοδος ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας έρευνας θεωρείται η ποιοτική προσέγγιση, προκειμένου να υπάρχει μια πιο άμεση εμπλοκή μεταξύ ερευνήτριας και πληροφορητριών στη συλλογή των στοιχείων, έτσι ώστε οι τελευταίες να περιγράψουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους και να αναφερθούν σε γεγονότα και καταστάσεις που είχαν ιδιαίτερη σημασία για τις ίδιες. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005) «η έρευνα είναι η παραγωγή πρωτότυπων αποτελεσμάτων μέσω συστηματικής, ορθολογικής και επιστημονικής αναζήτησης».

Για την διεξαγωγή μιας έρευνας, είναι απαραίτητη η τήρηση της μεθοδολογίας. Ως μεθοδολογία νοούνται οι ενέργειες, οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και οι τεχνικές που εφαρμόζονται από τους ερευνητές με στόχο την διερεύνηση ή την επίλυση ενός προβλήματος (Λαμπίρη – Δημάκη, 1996). Σύμφωνα με τον Creswell (2011), «οι ποιοτικές μέθοδοι είναι κατάλληλες όταν υπάρχει η ανάγκη της διερεύνησης και βαθιάς κατανόησης ενός φαινομένου ενώ περιγράφει κάποια γενικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας τα οποία είναι οι ερωτήσεις μεγάλου εύρους, η σημασία που δίνεται στις απόψεις των συμμετεχόντων, η συγκέντρωση, ανάλυση και ερμηνεία κειμένων και λέξεων προκειμένου να εξαχθούν τα συμπεράσματα αλλά και η ύπαρξη φαινομένων μεροληψίας και υποκειμενικότητας.

Η τεχνική συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτού του είδους η συνέντευξη, έχει τη δυνατότητα οι ερωτήσεις να είναι κανονικά καθορισμένες, αλλά και πιο ευέλικτες, έτσι ώστε η συνεντεύκτρια να είναι πιο ελεύθερη να ερευνήσει συστηματικά και εκτεταμένα πέραν των απαντήσεων.

Στην συνέντευξη, η παρέμβασή μου περιορίστηκε στο ελάχιστο, κυρίως φρόντιζα να επαναφέρω την ερωτώμενη κάθε φορά που απομακρυνόταν από το υπό συζήτηση θέμα και το σκοπό της έρευνας με ερωτήσεις διευκρινιστικές, ώστε να λάβω μια ολοκληρωμένη απάντηση που κάλυπτε τα ερευνητικά μου ερωτήματα.

8.3 Το δείγμα

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προσδιορίζουν την ποιότητα μιας ερευνητικής μελέτης είναι το δείγμα.

Στις ποιοτικές μελέτες κύριος στόχος είναι η εμβάθυνση στην ουσία ενός φαινομένου και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στις ποιοτικές μελέτες το κριτήριο για την επιλογή των ατόμων είναι ο πλούτος των πληροφοριών που μπορούν να αντληθούν.

Ως δειγματοληψία ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία επιλέγονται, εντοπίζονται και αποκτάται πρόσβαση στις σχετικές με την έρευνα μονάδες, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων (Mason 2003). Για την διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, όπου το δείγμα αποτελείται από τις διευθύντριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή της

συγκεκριμένης περιοχής έπαιξε η ευχέρεια που υπάρχει στην προσέγγιση και την επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες, καθώς υπηρετώ σε γενικό λύκειο της εν λόγω Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης.

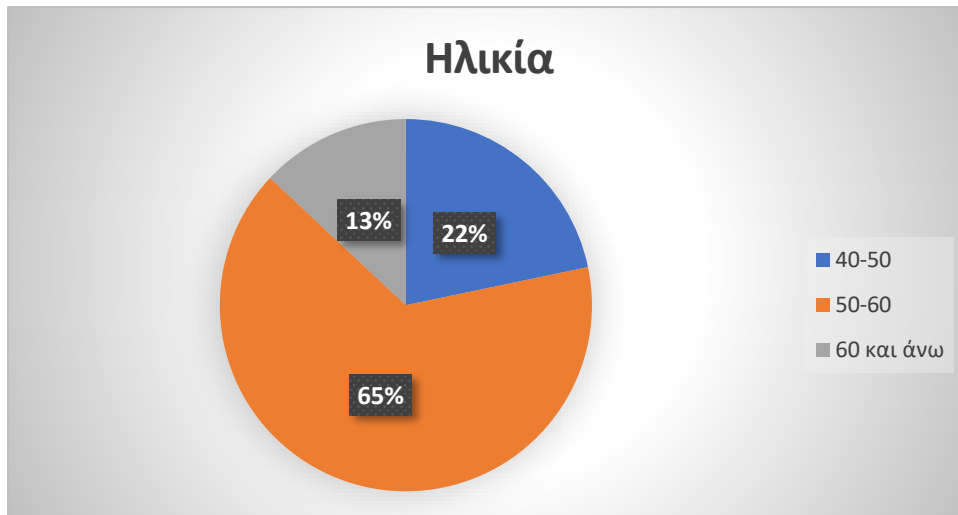
Οι σχολικές μονάδες στην συγκεκριμένη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι 50. Από αυτές οι 26 είναι Γυμνάσια, οι 14 είναι Γενικά Λύκεια, οι 8 είναι Επαγγελματικά Λύκεια και υπάρχουν και 2 Ειδικά Σχολεία. Οι γυναίκες διευθύντριες είναι 24 και οι άντρες είναι 26. Λόγω του κορονοϊού, όταν έληξε η θητεία κάποιων Διευθυντών/τριων, ή λόγω συνταξιοδότησης ορισμένων από αυτών, στη θέση τους ορίστηκαν οι Υποδιευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων να εκτελέσουν χρέη διεύθυνσης των σχολείων.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη το δείγμα αποτελούσαν 23 γυναίκες διευθύντριες, μία διευθύντρια επικαλέστηκε φόρτο εργασίας και αρνήθηκε να απαντήσει. Η διαδικασία χορήγησης και συλλογής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2022 σε γυναίκες διευθύντριες που υπηρετούν σε γυμνάσια, γενικά και επαγγελματικά Λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Προηγήθηκε αναλυτική τηλεφωνική ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και τονίστηκε η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας και κλείστηκαν τα ραντεβού.

Αρχικά, οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τον ερευνητικό σκοπό, τονίστηκε η εκούσια συμμετοχή τους και επισημάνθηκε η τήρηση της ανωνυμίας. Επίσης έγινε διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων που παραθέτουν και της ταυτότητας της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

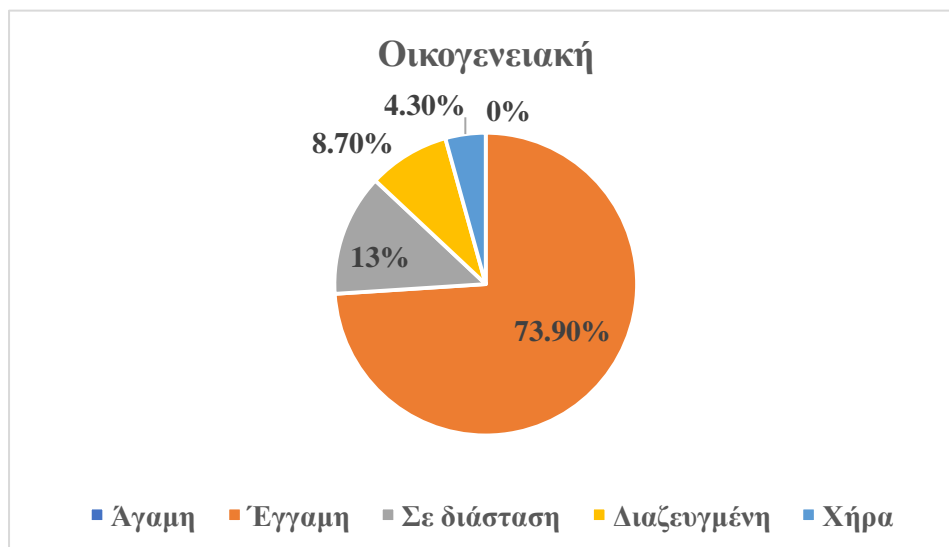
Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ηλικίες και την οικογενειακή κατάσταση των διευθυντριών.

Σχετικά με την ηλικία των διευθυντριών, το μεγαλύτερο ποσοστό 65,2% είναι 50-60 ετών, 40-50 είναι 5 διευθύντριες με ποσοστό 21,7%, πάνω από 60 ετών είναι 3 διευθύντριες με ποσοστό 13%, ενώ 30-40 ετών δεν είναι καμία διευθύντρια. Τα εν λόγω δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.1 φαίνονται τα ποσοστά των διευθυντριών ανάλογα με την ηλικία τους.



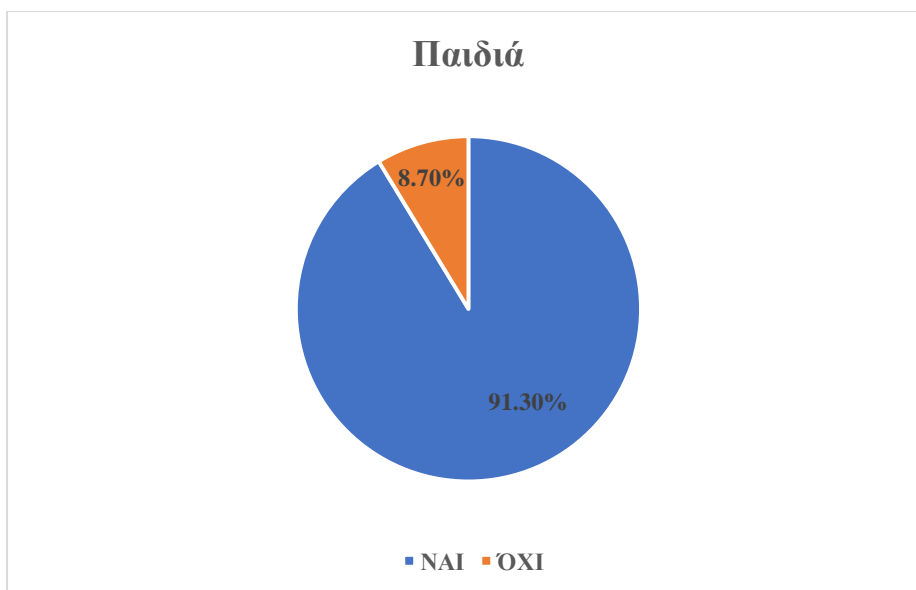
Γράφημα 8.1: Ηλικία

Οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν στην πλειοψηφία τους έγγαμες, σε ποσοστό της τάξης του 73,9%. Δύο από τις διευθύντριες δήλωσαν ότι είναι διαζευγμένες, τρεις είναι σε διάσταση και άλλη μια ότι είναι χήρα. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.2 που ακολουθεί.



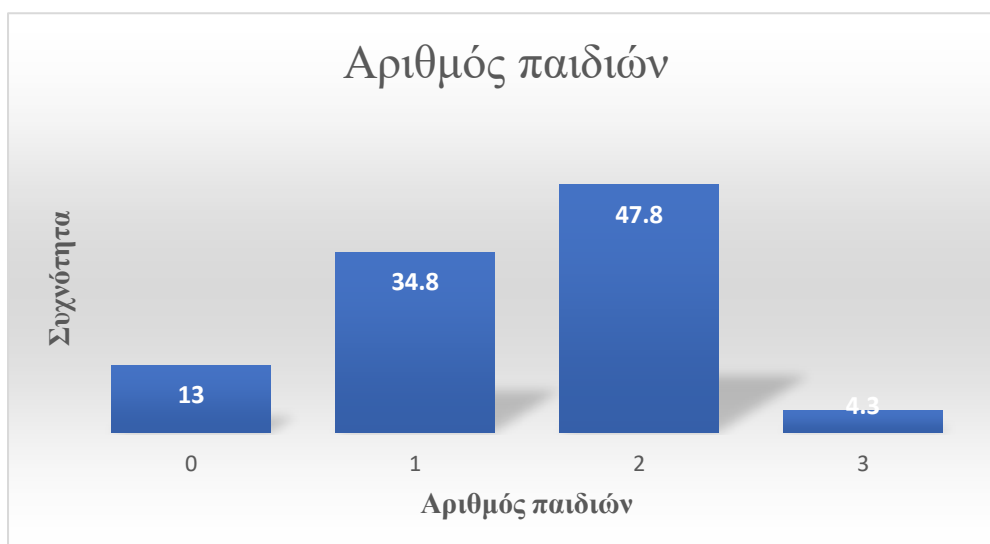
Γράφημα 8.2: Οικογενειακή κατάσταση διευθυντριών

Στο Γράφημα 8.3 φαίνεται ότι οι περισσότερες διευθύντριες έχουν παιδιά, σε ποσοστό της τάξης του 91,3% (N=23). Μόνο δύο διευθύντριες δεν έχουν παιδιά με ποσοστό 8,7%.



Γράφημα 8.3: Ύπαρξη παιδιών

Από αυτές οι περισσότερες έχουν 2 παιδιά, σε ποσοστό της τάξης του 47,8% (N=11) και 8 έχουν ένα παιδί (ποσοστό 34,8%). Τρία παιδιά έχει 1 διευθύντρια, ποσοστό 4,3% και καθόλου παιδιά έχουν 2 διευθύντριες, ποσοστό 8,7%. Τα στοιχεία που αφορούν τον αριθμό των παιδιών των διευθυντριών εμφανίζονται στο Γράφημα 8.4.



Γράφημα 8.4: Αριθμός παιδιών

8.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιλέχθηκε η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Κύριος λόγος είναι να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντριών των Σχολικών Μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής, σχετικά με την παρουσία τους στην εκπαιδευτική διοίκηση και να καταγραφούν οι απόψεις τους.

Ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης σχεδιάστηκε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που είναι σχετική με το θέμα.

Αναλυτικά ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντριών καθώς και κάποιες γενικές ερωτήσεις σχετικά με την εκπαίδευσή τους, την επαγγελματική και την διοικητική τους εμπειρία. Συνολικά αποτελούνται από 12 ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να διευκολύνεται η γρήγορη συμπλήρωσή τους.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από τρεις ερωτήσεις σχετικά με το οικογενειακό υπόβαθρο και την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι διευθύντριες ρωτήθηκαν σχετικά με την πιθανή επιρροή στις επαγγελματικές τους επιλογές και σχετικά με το εάν υπάρχει ισορροπία μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Η τρίτη ενότητα εμπεριέχει τρεις ερωτήσεις που επικεντρώνονται στην έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι διευθύντριες ρωτήθηκαν σχετικά με την ισότιμη εκπροσώπηση των δύο φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης καθώς και την ύπαρξη ή όχι ισότιμου ενδιαφέροντος για διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων.

Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση. Αποτελείται από επτά ερωτήσεις που αφορούν τους τρόπους επίλυσης κρίσεων, την επικοινωνία, την συνεργασία, την δημοκρατική αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων στην ανταγωνιστικότητα και τις φιλοδοξίες των ανδρών και των γυναικών, καθώς και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ως προς την απόδοση και την εκπαίδευση.

Η τελευταία πέμπτη ενότητα επικεντρώνεται στα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες τόσο κατά την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων, όσο και

κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Συνολικά αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις που αφορούν τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες και την ύπαρξη ή όχι του φαινομένου της «γυάλινης οροφής», τις ενδεχόμενες αρνητικές στάσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τα κίνητρα και τις προσωπικές επιλογές των διευθυντριών καθώς και για τα συμβούλια αξιολόγησης και επιλογής διευθυντικών στελεχών.

8.5 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

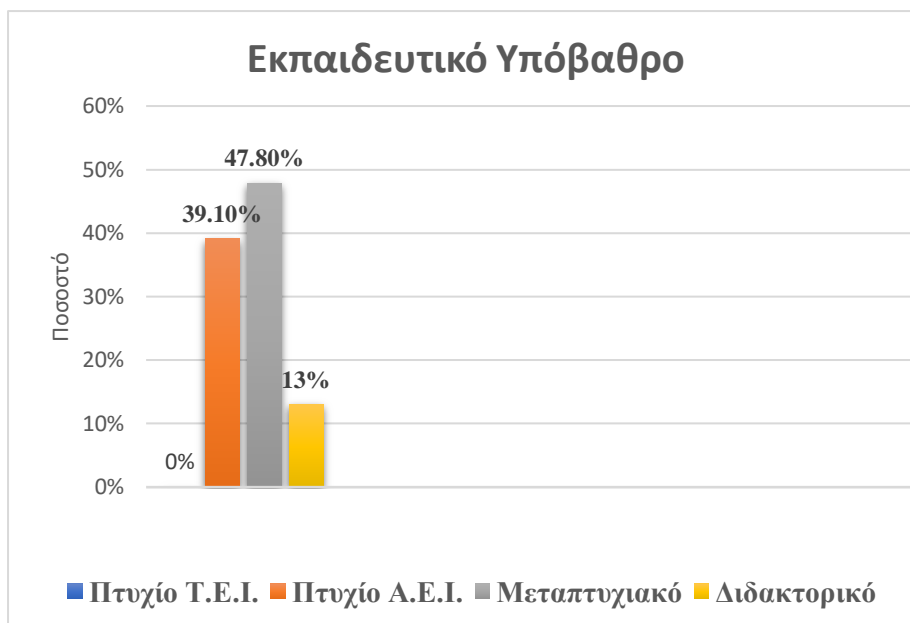
Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

8.5.1 Άξονας Α: Ατομικά στοιχεία – οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση

Εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντριών

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των διευθυντριών, την εξοικείωσή τους με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς και το εάν έχουν παρακολουθήσει ή όχι κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαιδευτική διοίκηση. Τα συγκεκριμένα δεδομένα είναι σημαντικά ώστε να αποτυπωθεί το επίπεδο γνώσεων των διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα και την επιρροή του εκπαιδευτικού υπόβαθρου στην διεκδίκηση και κατάκτηση μίας διευθυντικής θέσης.

Αρχίζοντας από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των διευθυντριών, όπως φαίνεται στο Γράφημα 8.5, πτυχίο Τ.Ε.Ι. δεν έχει καμία διευθύντρια, πτυχίο Α.Ε.Ι. έχουν 9 ποσοστό 39,1%, μεταπτυχιακό έχουν 11 ποσοστό 47,8% και 3 εξ αυτών διαθέτουν Διδακτορικό ποσοστό 13%.



Γράφημα 8.5: Εκπαιδευτικό υπόβαθρο διευθυντριών

Όλες οι διευθύντριες είναι εξοικειωμένες με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ειδικότερα, από τις διευθύντριες το 39,1% εξ αυτών, δήλωσαν ότι είναι «πάρα πολύ» εξοικειωμένες με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, το 34,8% εξ αυτών «πολύ» εξοικειωμένες και μόλις το 26,1% εξ αυτών «αρκετά» εξοικειωμένες, ενώ «καθόλου» και «λίγο», σύμφωνα με την έρευνα, δεν δήλωσε καμία διευθύντρια. Τα συγκεκριμένα ποσοστά παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.6 που ακολουθεί.



Γράφημα 8.6: Εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών

Στο ερώτημα εάν έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαιδευτική διοίκηση, οι περισσότερες από αυτές απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα, σε ποσοστό της τάξης του 77,3%, ενώ μόλις το 22,7% αυτών δεν έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως φαίνεται στο Γράφημα 8.7.



Γράφημα 8.7: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαιδευτική διοίκηση

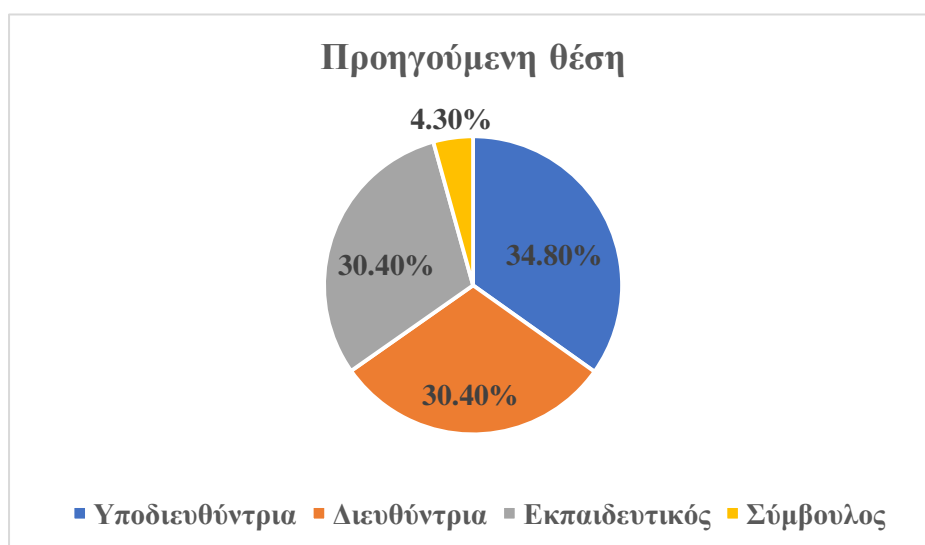
Επαγγελματική και διοικητική εμπειρία – λόγοι υποβολής αίτησης για διευθυντική θέση

Σχετικά με τα συνολικά έτη εργασιακής εμπειρίας των διευθυντριών, από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους έχουν από 21 έως 30 έτη εργασιακής εμπειρίας (ποσοστό 56,5%). Εννέα Διευθύντριες έχουν περισσότερα από 31 χρόνια εργασιακής εμπειρίας (ποσοστό 39,1%) και μία Διευθύντρια 11-20 χρόνια εργασιακής εμπειρίας (ποσοστό 4,3%). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.8.



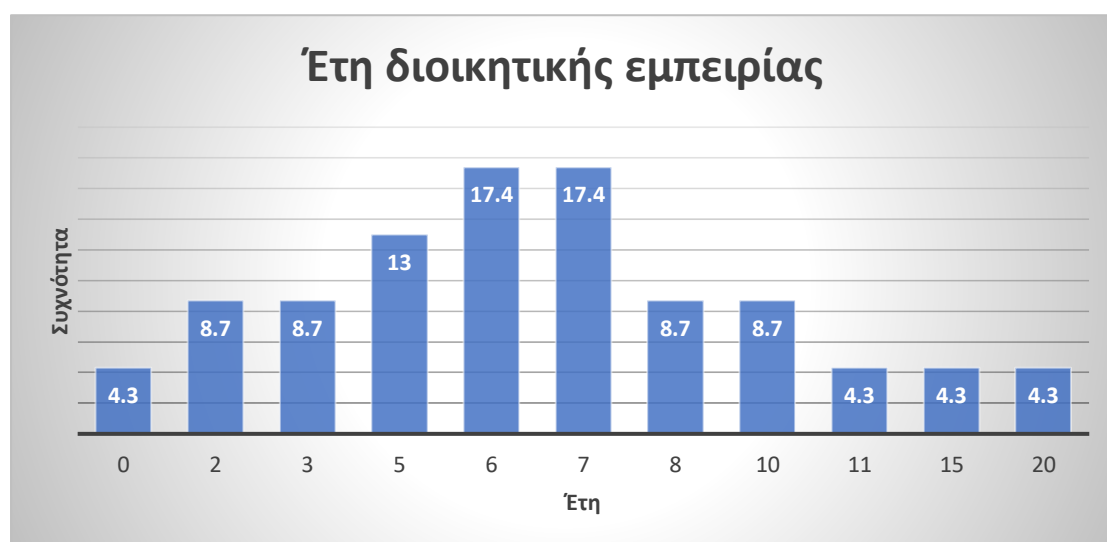
Γράφημα 8.8: Συνολικά έτη εργασιακής εμπειρίας

Σχετικά με την προηγούμενη θέση που είχαν πριν αναλάβουν την παρούσα θέση που κατέχουν, το ένα τρίτο αυτών, σε ποσοστό της τάξης του 30,4% ήταν εκπαιδευτικοί, το 34,8% κατείχαν τη θέση της υποδιευθύντριας και 7 ήταν διευθύντριες, ποσοστό 30,4%. Μια από αυτές ήταν Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.9.



Γράφημα 8.9: Προηγούμενη επαγγελματική θέση διευθυντριών

Σχετικά με τα έτη διοικητικής εμπειρίας, βάσει των απαντήσεων τους ως ελάχιστο δηλώθηκαν 0 έτη διοικητικής εμπειρίας και ως μέγιστο τα 20 έτη διοικητικής εμπειρίας, όπως φαίνεται στο παρακάτω Γράφημα. Παρουσιάζεται το ποσοστό των διευθυντριών σε κάθε κατηγορία διοικητικής εμπειρίας στο σύνολο του δείγματος (π.χ. το ένα τέταρτο και πλέον των διευθυντριών έχουν 6 και 7 έτη διοικητικής εμπειρίας (ποσοστό 17,4%). Ακόμη 2,3,8 και 10 έτη διοικητικής εμπειρίας παρατηρήθηκαν με ποσοστό 8,7% ενώ κά με 11 και 15 χρόνια διοικητικής εμπειρίας είχαν ποσοστό 4,3%. Γράφημα 8.10.



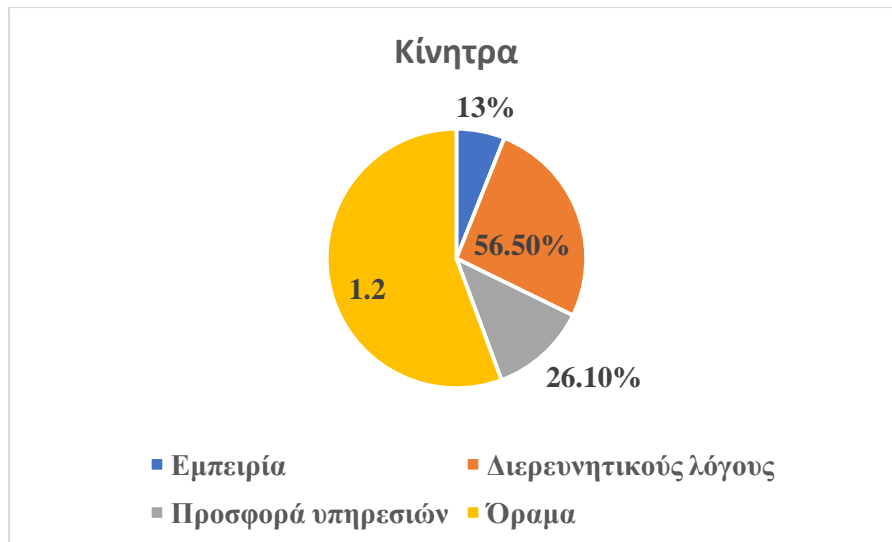
Γράφημα 8.10: Έτη διοικητικής εμπειρίας

Τέλος, σχετικά με την οργανικότητα του σχολείου, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες έχουν οργανική θέση στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν ως διευθύντριες, με ποσοστό 66,7%. Τα συγκεκριμένα δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.11.



Γράφημα 8.11: Οργανικότητα σχολείου

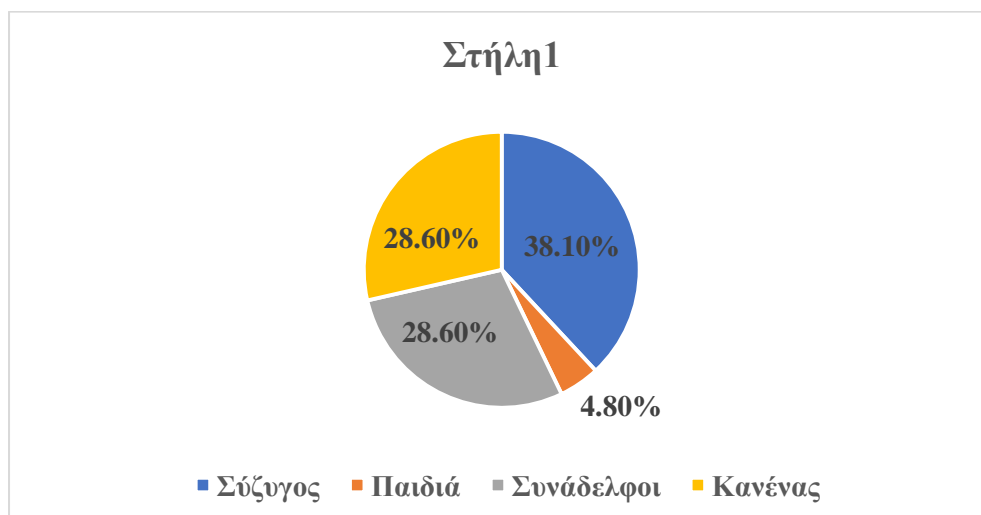
Στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους που τις ώθησαν να δηλώσουν υποψηφιότητα, οι μισές αναφέρθηκαν ότι διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία και τα απαιτούμενα προσόντα για την διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης (ποσοστό 13%). Πάνω από τις μισές διευθύντριες, σε ποσοστό της τάξης του 56,5% αναφέρθηκαν σε διερευνητικούς λόγους και στην απόκτηση νέων εμπειριών, ενώ το 26,1% των διευθυντριών αναφέρθηκε στην προσφορά των υπηρεσιών τους. Τέλος μόλις το 4,3% από τις διευθύντριες αναφέρθηκαν στο όραμά τους για καλύτερο σχολείο ως λόγος διεκδίκησης μιας διευθυντικής θέσης. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.12.



Γράφημα 8.12: Λόγοι υποβολής υποψηφιότητας

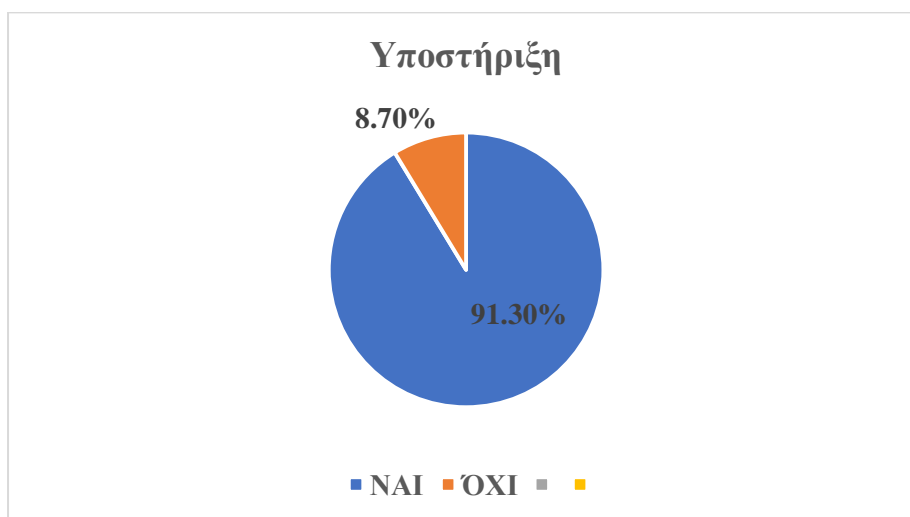
8.5.2 Άξονας 2: Οικογενειακό υπόβαθρο, στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον

Στο πρώτο ερώτημα του άξονα 2 οι διευθύντριες ρωτήθηκαν για το ποιος/οι τις επηρέασαν στην απόφασή τους για να υποβάλλουν υποψηφιότητα και να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση, οι περισσότερες απάντησαν ο σύζυγος με ποσοστό 38,1%, οι συνάδελφοι τις επηρέασε το 28,6%, τα παιδιά τους μόλις το 4,8%, ενώ αρκετές με ποσοστό 28,6% δεν τις επηρέασε κανένας.



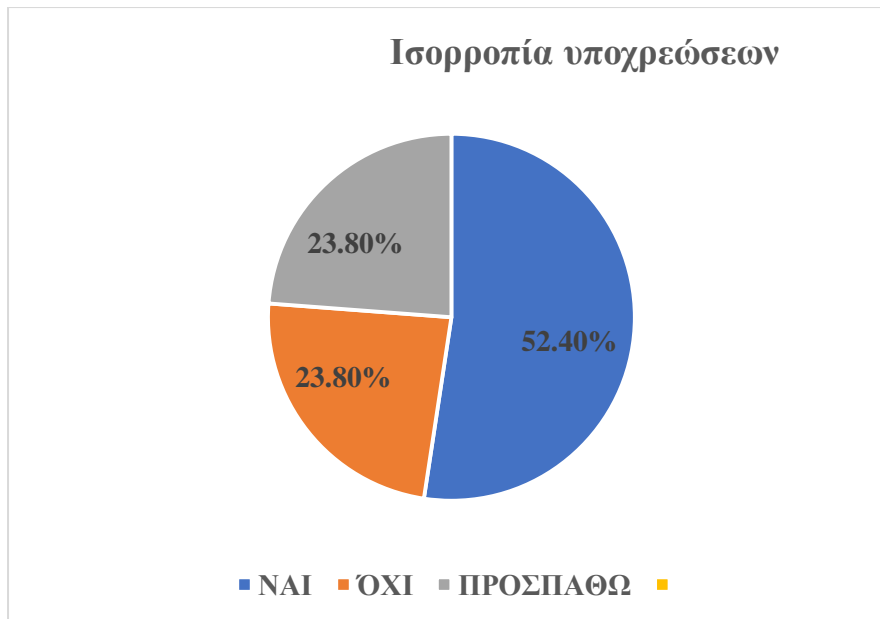
Γράφημα 8.13: απόφαση για υποψηφιότητα

Στο επόμενο ερώτημα ζητήθηκε από τις διευθύντριες να αξιολογήσουν το κατά πόσο η στάση της οικογένειας τους, (γονείς, σύζυγος, παιδιά, συνάδελφοι) ήταν υποστηρικτική για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Οι διευθύντριες στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι η οικογένειά τους τις υποστήριξε με ποσοστό 91,3%. Πολύ μικρό είναι το αρνητικό ποσοστό, μόλις 8,7%.



Γράφημα 8.14: Η στάση της οικογένειας προς την επαγγελματική ανέλιξη των διευθυντριών

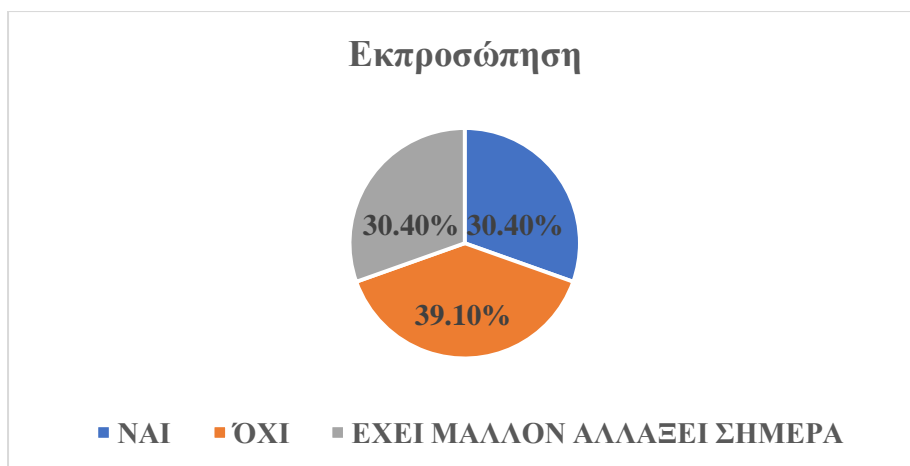
Το τελευταίο ερώτημα αυτού του άξονα αφορούσε το εάν οι διευθύντριες θεωρούν ότι υπάρχει ισορροπία μεταξύ της εργασίας τους και των οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Οι περισσότερες από τις μισές απάντησαν θετικά (ποσοστό 52,4%), το 23,8% δήλωσαν ότι «προσπαθούν» να υπάρχει ισορροπία. Τέλος το 23,8% των διευθυντριών, δήλωσαν ότι δεν υπάρχει ισορροπία μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.



Γράφημα 8.15: Ισορροπία μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων

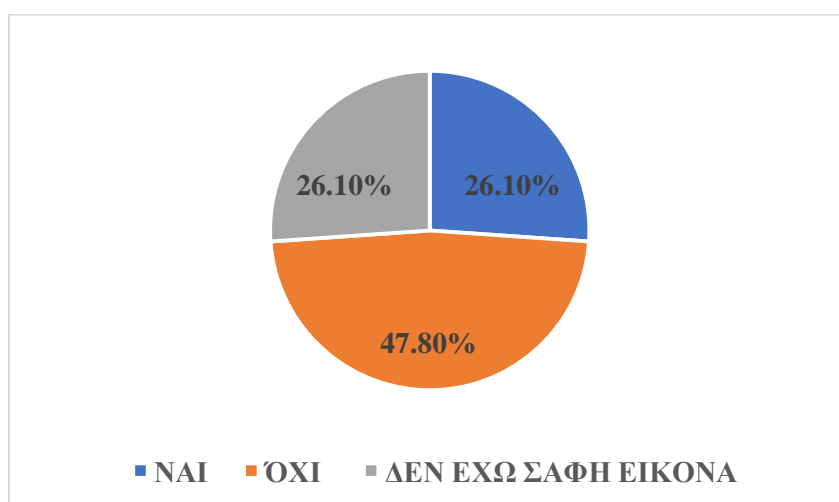
8.5.3 Άξονας 3: Έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση

Στην πρώτη ερώτηση του τρίτου άξονα της ημιδομημένης συνέντευξης, οι διευθύντριες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα εάν θεωρούν ότι η ανάληψη της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας αποτελεί κυρίως ανδρικό προνόμιο. Η πλειοψηφία αυτών, σε ποσοστό της τάξης του 39,1% απάντησαν αρνητικά. Το ένα τρίτο δήλωσαν ότι η κατάσταση έχει μάλλον αλλάξει σήμερα με ποσοστό 30,4%. Το 30,4% των διευθυντριών απάντησαν θετικά, εκφράζοντας την θέση ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί κυρίως ανδρικό προνόμιο. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.16.



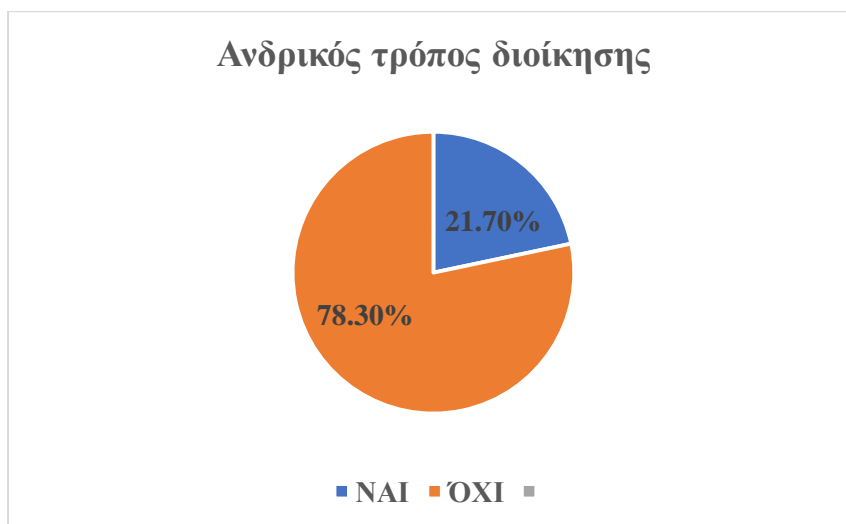
Γράφημα 8.16: Απάντηση στην ερώτηση: «θεωρείτε ότι η ανάληψη της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας αποτελεί κυρίως ανδρικό προνόμιο»

Στην δεύτερη ερώτηση σχετικά με την ισότιμη εκπροσώπηση σε διοικητικές θέσεις και από τα δύο φύλα, θετικά εκφράστηκαν 6 από τις 24 διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, με ποσοστό 26,1%. Αρκετές από αυτές που απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό 47,8%, αναφέρθηκαν στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών. Επιπρόσθετα, το 26,1% από τις διευθύντριες δήλωσαν ότι δεν έχουν «σαφή εικόνα» ως προς το εάν υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις. Τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.17.



Γράφημα 8.17: Απάντηση στην ερώτηση: «Υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση σε διοικητικές θέσεις και από τα δύο φύλα»

Το τελευταίο ερώτημα της τρίτης φάσης αφορούσε την άποψη των διευθυντριών σχετικά με το αν οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν μια «ανδρική» συμπεριφορά διεύθυνσης». Η πλειοψηφία με ποσοστό 78,3% απάντησαν αρνητικά, ενώ θετικά απάντησαν το 21,7% των ερωτηθέντων διευθυντριών.



Γράφημα 8.18: Υιοθέτηση μιας «ανδρικής» συμπεριφοράς από τις γυναίκες διευθύντριες

8.5.4 Άξονας 4: Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι των ανδρών και των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

Ο τέταρτος άξονας που διερευνήθηκε περιελάβανε τις απόψεις των διευθυντριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, καθώς και τις πιθανές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ τους.

Στο πρώτο ερώτημα που αναφέρετε στον τρόπο επίλυσης κρίσεων, οι διευθύντριες στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι οι γυναίκες υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους σε σχέση με τους άνδρες, σε ποσοστό της τάξης του 78%. Μόνο το 21,7% των διευθυντριών απάντησαν αρνητικά. Τα ποσοστά παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.19.



Γράφημα 8.19: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύεται ότι οι γυναίκες υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης κρίσεων σε σχέση με τους άνδρες»

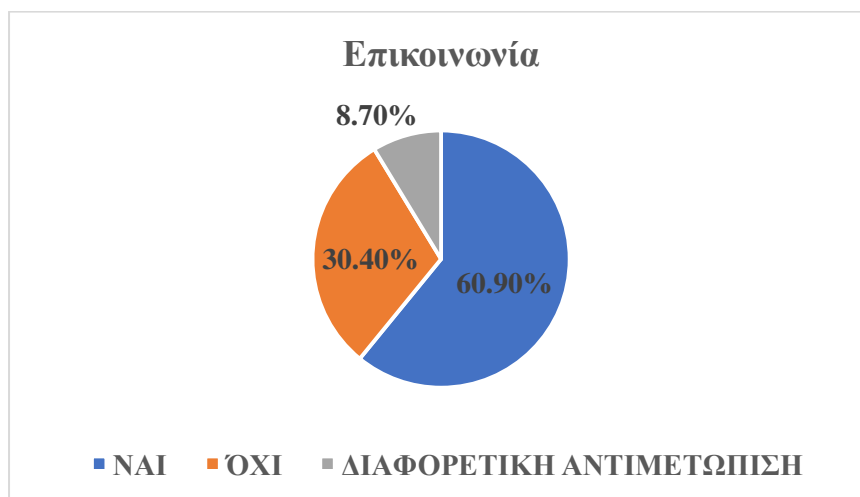
Στο επόμενο ερώτημα που αναφέρεται στο αν οι γυναίκες είναι περισσότερο συνεργάσιμες σε σχέση με τους άνδρες, η πλειοψηφία αυτών διαφωνούν. Ειδικότερα, οι διευθύντριες σε ποσοστό της τάξης του 60,9% δήλωσαν ότι οι γυναίκες δεν είναι περισσότερο συνεργάσιμες σε σχέση με τους άνδρες, θετικά απάντησαν μόνο 26,1% των διευθυντριών, ενώ εξαρτάται απάντησαν το 13% αυτών, όπως φαίνεται στο Γράφημα 8.20.



Γράφημα 8.20: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο συνεργάσιμες σε σχέση με τους άνδρες»

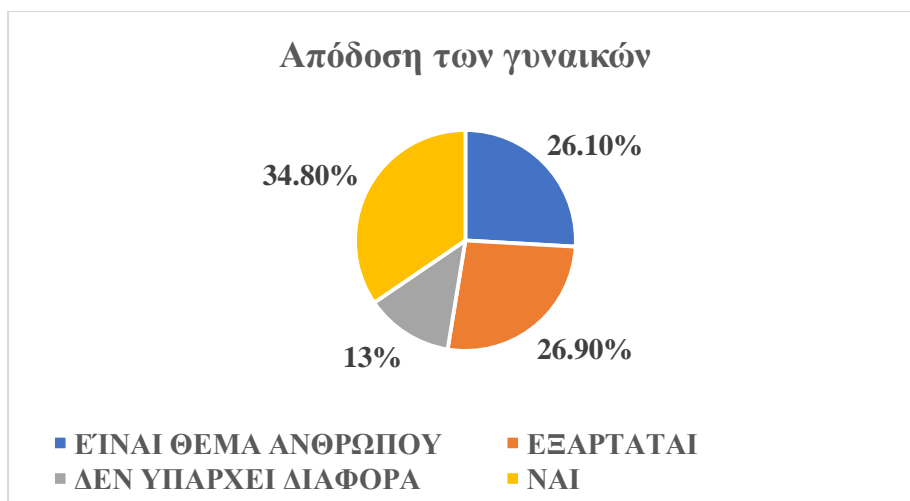
Το τρίτο ερώτημα της συνέντευξης αφορούσε το εάν οι διευθύντριες πιστεύουν ότι οι γυναίκες δίνουν περισσότερη έμφαση στην επικοινωνία σε σχέση με τους άνδρες.

Οι περισσότερες απάντησαν θετικά, σε ποσοστό της τάξης του 60,9%, τονίζοντας κυρίως την διαφορετικότητα ως προς τον χαρακτήρα των ανδρών και των γυναικών. Το ένα τρίτο περίπου αυτών, σε ποσοστό της τάξης του 30,4% απάντησαν αρνητικά. Δύο διευθύντριες απάντησαν ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση των ανδρών και των γυναικών σε θέματα επικοινωνίας με ποσοστό της τάξης του 8,7%. Στο Γράφημα 8.21 φαίνονται οι χαρακτηριστικές απαντήσεις που δόθηκαν.



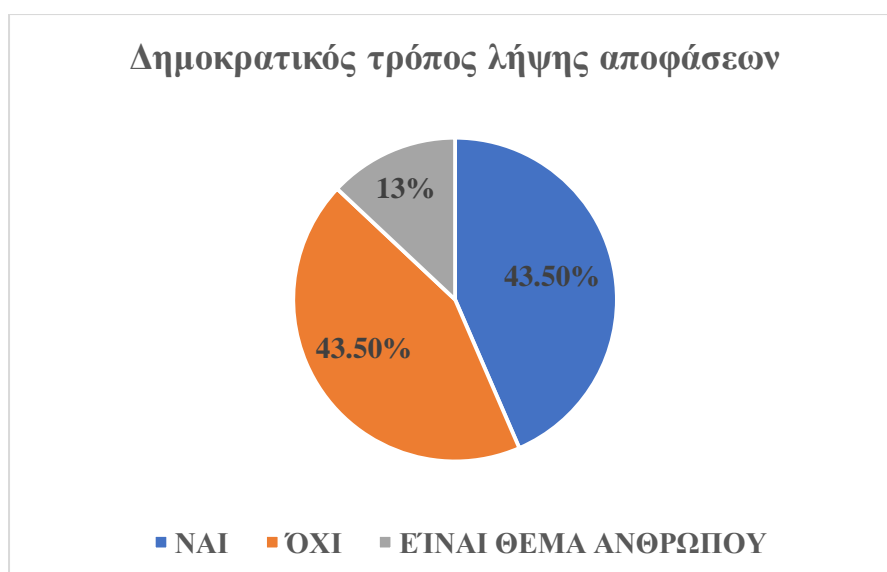
Γράφημα 8.21: Απάντηση στο ερώτημα: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία σε σχέση με τους άνδρες»

Στο ερώτημα σχετικά με το εάν οι γυναίκες αποδίδουν αντίστοιχα με τους άνδρες σε αντίστοιχες θέσεις, οι διευθύντριες εκφράστηκαν θετικά, με ποσοστό 34,8%. Ωστόσο, κάποιες διευθύντριες, σε ποσοστό της τάξης του 13% τοποθετήθηκαν αρνητικά, υπογραμμίζοντας ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της απόδοσης των ανδρών και των γυναικών σε αντίστοιχες διοικητικές θέσεις. Το 26,1% απάντησαν ότι είναι θέμα ανθρώπου, ενώ το 26,9% απάντησαν ότι εξαρτάται από τις γνώσεις και τις εμπειρίες του κάθε ανθρώπου. Τα δεδομένα αυτά φαίνονται στο Γράφημα 8.22.



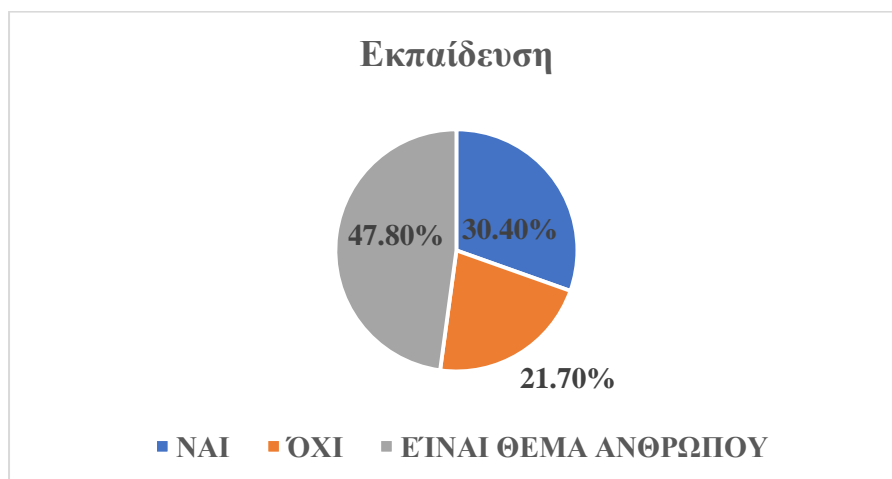
Γράφημα 8.22: Απάντηση στο ερώτημα: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες αποδίδουν αντίστοιχα με τους άνδρες σε αντίστοιχες διοικητικές θέσεις»

Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με το εάν οι γυναίκες ακολουθούν πιο δημοκρατικό τρόπο για τη λήψη αποφάσεων, π.χ. λαμβάνουν υπόψη την άποψη των εκπαιδευτικών οι θετικές και αρνητικές απαντήσεις ήταν ίδιες με ποσοστό 43,5%, ενώ δύο διευθύντριες σε ποσοστό της τάξης του 13% θεωρούν ότι είναι θέμα ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα οι διευθύντριες που απάντησαν θετικά, πιστεύουν ότι εξαρτάται είτε από τις γνώσεις είτε από τις εμπειρίες του κάθε ανθρώπου. Τα σχετικά ποσοστά παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.23 που ακολουθεί.



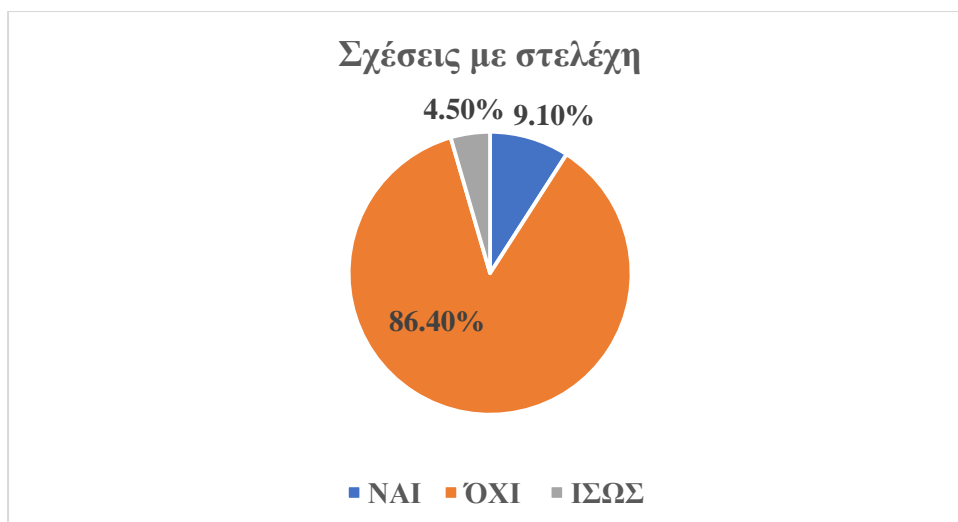
Γράφημα 8.23: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες ακολουθούν πιο δημοκρατικό τρόπο για τη λήψη αποφάσεων»

Σχετικά με την άποψη των διευθυντριών για το εάν οι γυναίκες διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης, η πλειοψηφία με ποσοστό της τάξης του 47,8% απάντησαν ότι είναι θέμα ανθρώπου, 30,4% απάντησαν θετικά, ενώ πέντε διευθύντριες θεωρούν ότι οι γυναίκες δεν διαθέτουν αντίστοιχη εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σε σχέση με τους άνδρες, με ποσοστό της τάξης του 21,7%. Στο Γράφημα 8.24 παρουσιάζονται σχηματικά τα εν λόγω αποτελέσματα.



Γράφημα 8.24: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες διαθέτουν αντίστοιχη εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης»

Τέλος, όσον αφορά την άποψη των διευθυντριών σχετικά με το εάν οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους να αναπτύξουν σχέσεις με στελέχη της ανώτερης διοίκησης ή με συνδικαλιστικά όργανα, η πλειοψηφία σε ποσοστό της τάξης του 86,4% διαφώνησαν με τη συγκεκριμένη φράση, δύο διευθύντριες απάντησαν θετικά με ποσοστό 9,1%, ενώ μία εξ' αυτών, σε ποσοστό της τάξης του 4,5% απάντησε «ίσως», όπως φαίνεται στο Γράφημα 8.25.



Γράφημα 8.25: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους να αναπτύξουν σχέσεις με στελέχη της ανώτερης διοίκησης ή συνδικαλιστικά όργανα»

8.5.5 Άξονας 5: Πιθανά εμπόδια για τη συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

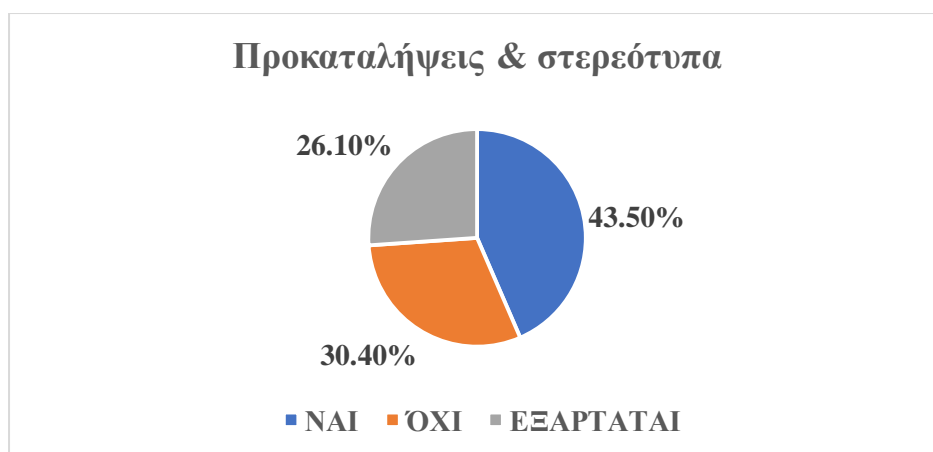
Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας εμπερίεχε ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην αποτύπωση των απόψεων των διευθυντριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα σχετικά με τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που εμπλέκονται με τη διοίκηση ή διεκδικούν μια ανώτερη θέση στην εκπαιδευτική διοίκηση, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που πιθανώς αντιμετωπίζουν.

Το πρώτο ερώτημα αναφέρετε στο εάν οι διευθύντριες θεωρούν ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής». Εξηγήθηκε ο όρος της «γυάλινης οροφής» σε κάποιες από τις διευθύντριες δεν τον γνώριζαν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μισές διευθύντριες με ποσοστό 50%, πιστεύουν ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής». Αρνητικά απάντησαν το άλλο μισό των διευθυντριών με ποσοστό 50%. Αυτά τα δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.26.



Γράφημα 8.26: Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»

Στο επόμενο ερώτημα ζητήθηκε από τις διευθύντριες να δηλώσουν τη θέση τους ως προς το εάν οι γυναίκες αντιμετωπίζουν περισσότερες προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς την ιεραρχική τους ανέλιξη σε σχέση με τους άνδρες. Στην πλειοψηφία τους οι διευθύντριες συμφώνησαν ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν περισσότερες προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς την ιεραρχική τους ανέλιξη, σε ποσοστό της τάξης του 43,5%. Έξι διευθύντριες δήλωσαν ότι εξαρτάται από την περίπτωση, με ποσοστό 26,1%. Τέλος επτά διευθύντριες απάντησαν αρνητικά, με ποσοστό 30,4%. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.27.



Γράφημα 8.27: Προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς την ιεραρχική τους ανέλιξη σε σχέση με τους άνδρες

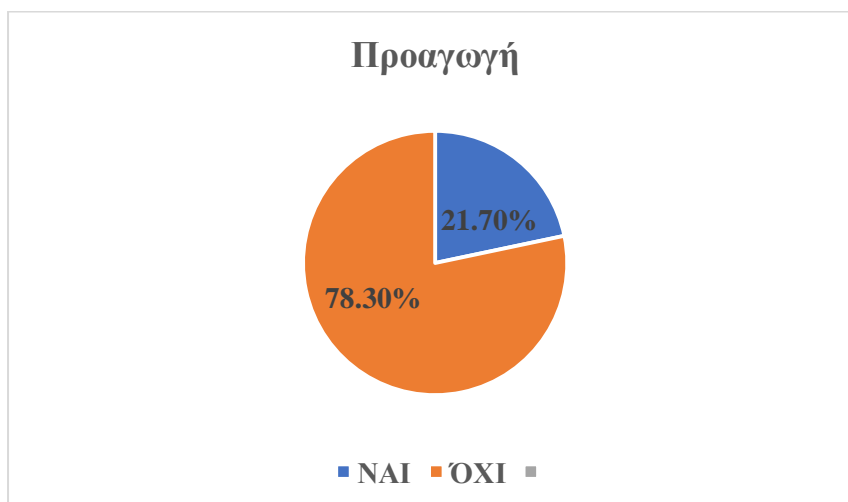
Στο ερώτημα εάν οι γυναίκες έχουν λιγότερα κίνητρα σε σχέση με τους άνδρες, μεταξύ των οποίων είναι οι οικονομικές απολαβές και η επίτευξη αυτοπραγμάτωσης,

οι διευθύντριες στην πλειοψηφία τους απάντησαν αρνητικά, με ποσοστό 52,2%, επτά από αυτές πιστεύουν ότι παλαιότερα είχαν λιγότερα κίνητρα, αλλά σήμερα όχι (ποσοστό 30,4%), ενώ θετικά απάντησαν τέσσερις διευθύντριες με ποσοστό της τάξης του 17,4%. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.28.



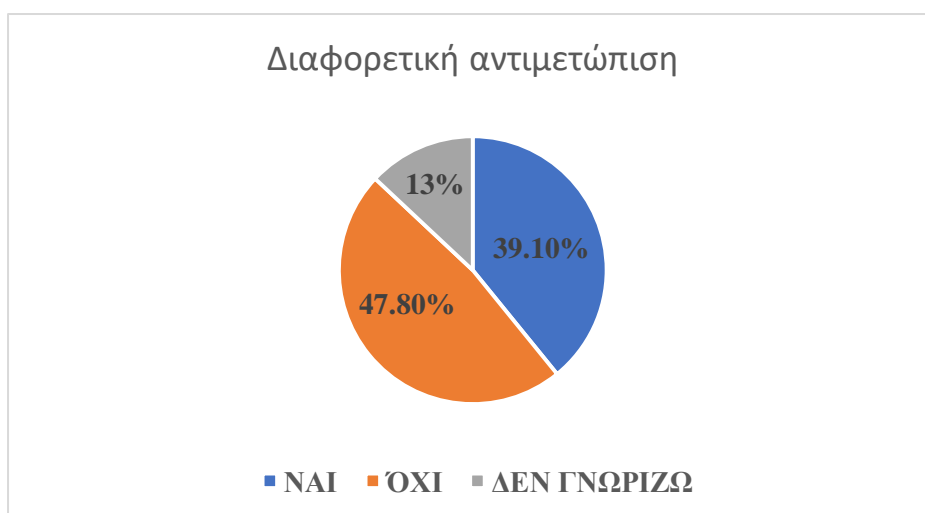
Γράφημα 8.28: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερα κίνητρα να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση σε σχέση με τους άνδρες» (π.χ. οικονομικοί λόγοι, επίτευξη αυτοπραγμάτωσης)

Όσον αφορά το εάν είναι ευκολότερο για μια γυναίκα να πάρει προαγωγή, οι περισσότερες διευθύντριες απάντησαν αρνητικά με ποσοστό της τάξης του 78,3%, ενώ θετικά τοποθετήθηκαν το 21,7% των διευθυντριών. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.29.



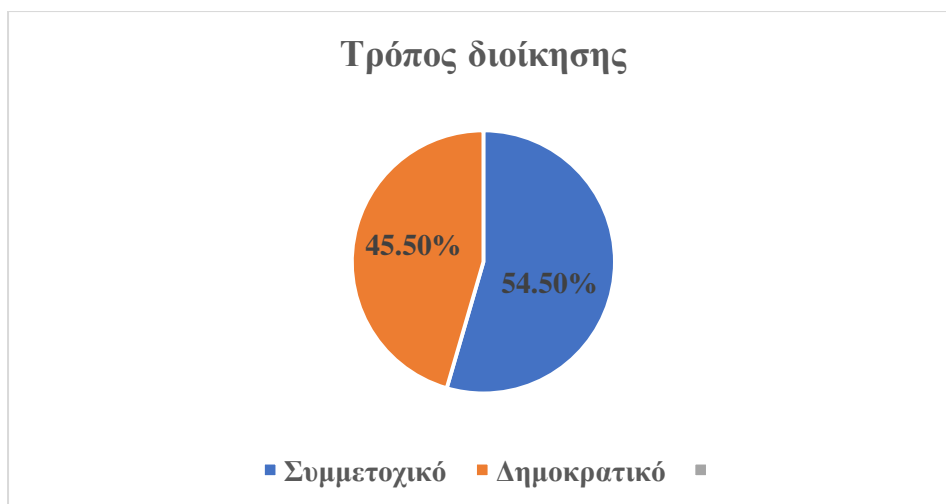
Γράφημα 8.29: Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι οι γυναίκες είναι πιο εύκολο να πάρουν προαγωγή σε ανώτερη θέση»

Στο επόμενο ερώτημα που αφορούσε το εάν θεωρούν ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση των γυναικών από τους άνδρες αξιολογητές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των υποψηφίων για διοικητικές θέσεις, οι διευθύντριες απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό 47,8%, θετικά απάντησαν το 39,1%, ενώ το 13% απάντησαν «δεν γνωρίζω», όπως φαίνεται στο Γράφημα 8.30 που ακολουθεί.



Γράφημα 8.30: Απάντηση στην ερώτηση: «Θεωρείται ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση των γυναικών από τους άνδρες αξιολογητές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των υποψηφίων για διοικητικές θέσεις»

Σχετικά με το ερώτημα πως θα χαρακτήριζαν το δικό τους τρόπο διοίκησης, οι περισσότερες με ποσοστό 54,5% απάντησαν ότι θα το χαρακτήριζαν συμμετοχικό, 45,5% δημοκρατικό, ενώ καμία δεν θα χαρακτήριζε τον τρόπο διοίκησης τους αυταρχικό. Οι περισσότερες με ποσοστό 84,2% λαμβάνουν αποφάσεις με βάση τη λογική και μόλις 15,8% με βάση το συναίσθημα. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8.31 και 8.32 αντίστοιχα.



Γράφημα 8.31: Τρόπος διοίκησης



Γράφημα 8.32: Λογική ή συναίσθημα στη λήψη των αποφάσεων

Στο επόμενο ερώτημα που αφορούσε το αν έρχονται στιγμές που θεωρούν ότι οι άλλοι απαιτούν να αποδεικνύουν ως γυναίκα διευθύντρια καθημερινά τα προσόντα τους, π.χ. εργαζόμενη περισσότερο από τους άλλους, οι διευθύντριες απάντησαν αρνητικά με ποσοστό 43,5%, θετικά απάντησαν το 39,1%, ενώ το 17,4% απάντησαν «ίσως», όπως φαίνεται στο Γράφημα 8.33 που ακολουθεί.



Γράφημα 8.33: Απόδειξη ως γυναίκα των προσόντων της.

Όσον αφορά το εάν θεωρούν ότι η δική τους εργασιακή εξέλιξη μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα και για άλλες γυναίκες εκπαιδευτικούς, ώστε να διεκδικήσουν κάποια ηγετική – διευθυντική θέση οι περισσότερες με ποσοστό 60,9% απάντησαν θετικά, «ίσως» απάντησαν το 39,1%, ενώ αρνητικά δεν απάντησε καμία, όπως φαίνεται στο Γράφημα 8.34.



Γράφημα 8.34: Παράδειγμα για εργασιακή εξέλιξη

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τι πρέπει να γίνει στον εργασιακό χώρο για να περιοριστούν τα φαινόμενα έμφυλων διακρίσεων. Η άποψη των περισσότερων διευθυντριών είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει επαρκής εκπαίδευση για

διοικητικές θέσεις, αξιοκρατική αξιολόγηση, διάλογος-επιχειρηματολογία και εξακρίβωση των ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων. Συγκεκριμένα μία από αυτές δήλωσε: « Η επαρκής εκπαίδευση για διοικητικές θέσεις μπορεί να συμβάλλει στη μεγαλύτερη συμμετοχή για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων από τις γυναίκες, αφού θα θεωρούν τον εαυτό τους “έτοιμο”». Μία άλλη διευθύντρια ανέφερε: « θα πρέπει να υπάρχουν σαφή όρια σε καθήκοντα/υποχρεώσεις και αυστηρά καθορισμένο εργασιακό ωράριο, ισχυρότερα οικονομικά κίνητρα που θα αντισταθμίζουν ουσιαστικά την απώλεια χρόνου για διεκπεραίωση συγκεκριμένων οικογενειακών υποχρεώσεων».

Όσον αφορά το ποια είναι η φιλοσοφία/όραμά τους για τη διεύθυνση του σχολείου τους, αν επιτεύχθηκε το όραμα τους και τι θα ήθελαν να κάνουν επιπλέον, παραθέτω κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις: «Το όραμά μου είναι ένα σχολείο πλήρως εξοπλισμένο, που δίνει ευκαιρίες και ερεθίσματα σε όλα τα παιδιά, που στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, που συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία, που έχει συμπεριλάβει τους γονείς. Κάτι έχουμε πετύχει και συνεχίζουμε την προσπάθεια. Οι δυσκολίες πολλές αλλά δεν σταματάμε. Αυτό που θέλουμε τώρα να πετύχουμε είναι να έχουμε ακόμα πιο ενεργούς τους γονείς των παιδιών. Να έρχονται συχνά στο σχολείο και να υποστηρίζουν το έργο μας». «Το όραμά μου αφορά στην επίτευξη της λειτουργίας του σχολείου ως μιας κοινότητας ενεργητικής μάθησης μέσα στην οποία όλα τα παιδιά, πλούσια και φτωχά, χαρισματικά και αδύναμα, πειθαρχημένα και άτακτα, ανοίγουν δρόμο για τη ζωή τους και χτίζουν τα όνειρά τους. Μέσα σε αυτήν την κοινότητα οι εκπαιδευτικοί έχουν χώρο για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, συνεργάζονται και δημιουργούν. Δεν έχει επιτευχθεί πλήρως το όραμά μου λόγω αντικειμενικών δυσκολιών όμως συνεχίζω προς αυτήν την κατεύθυνση». «Το όραμά μου επιτεύχθηκε εν μέρει. Απαιτούνται ισχυρά κίνητρα για τους μαθητές προκειμένου να επιδιώξουν και να αποκτήσουν γνώση και κοινωνική συνείδηση». «Σε ένα βαθμό επιτεύχθηκε όσον αφορά τις υποδομές, την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, το εξαιρετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν έχουμε πετύχει να εμπνεύσουμε τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών να έχουν όνειρα και να είναι ανοικτοί στην παρακίνηση σε μάθηση ποικίλη. Τα δεδομένα της περιοχής και το οικογενειακό background; Η είναι ευρύτερο το πρόβλημα; Σίγουρα χρειάζεται ακόμα πάρα πολύ δουλειά από διευθύντρια και εκπαιδευτικούς». «Δεν επιτεύχθη το όραμά μου. Θα επιθυμούσα εκμηδένιση bullying, διασφάλιση ψυχικής και σωματικής υγείας παιδιών/εκπαιδευτικών, συλλογική συμμετοχή παιδιών και εκπαιδευτικών σε δράσεις και στο μάθημα». « σχολείο προηγμένο τεχνολογικά, δημοκρατικό. Αίσθημα αγάπης

για τα παιδιά. Κατανόηση της εφηβείας. Σχέσεις εμπιστοσύνης. Νοιώθω ικανοποίηση για ότι καταφέραμε». «Ένα δημοκρατικό σχολείο και ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία». «Να προσφέρω ένα αξιοπρεπές εργασιακό περιβάλλον στους καθηγητές και ένα ασφαλές περιβάλλον στους μαθητές. Οι προσπάθειες είναι συνεχείς». «Οι βασικοί στόχοι του οράματος είναι σταθεροί και αδιαπραγμάτευτοι. Ο τρόπος προσέγγισης των στόχων και ο τρόπος επίτευξής τους είναι υπό διαπραγμάτευση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας καθώς από την δυναμική της εκάστοτε ομάδας προκύπτουν οι ανάγκες της και δημιουργεί το αντίστοιχο πλαίσιο εργασίας, συνεργασίας προς επίτευξη των στόχων. Επομένως η επίτευξη των στόχων καθορίζεται κάθε σχολικό έτος εκ νέου. Σε μεγάλο βαθμό, επιτυγχάνονται οι στόχοι μας». «η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικοί φορείς, υπουργείο, κ.λ.π.). Θα ήθελα η επιβολή ποινών να μην υπάρχει ως μέσο τιμωρίας, αλλά να υπάρχει η συνεννόηση, η αλληλοκατανόηση και η ενσυναίσθηση». «Θα ήθελα ένα σχολείο δημιουργικό, εξωστρεφές με πολλές επιλογές στα παιδιά, μέσα από προγράμματα και δράσεις, ανοικτό σχολείο με άλλους στόχους, προσανατολισμό πολιτιστικό, περιβαλλοντικό, συμμετοχικό, με ρόλο σε όλους, συνεργασία με το σύλλογο γονέων και όχι διαχείριση της καθημερινότητας, όχι γραφειοκρατικό». «Θέλω το σχολείο να αποτελεί τόπο όπου οι μαθητές/τριες θα απολαμβάνουν τη φοίτησή τους. Θα πρέπει να παίρνουν γνώσεις όχι μόνο από τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και από ποικίλες δραστηριότητες. Ως έναν βαθμό αυτό έχει επιτευχθεί, αλλά χρειάζεται πολλή προσπάθεια ακόμη. Βασικά, πρέπει το όραμα αυτό να το έχουν και τα περισσότερα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων».

Στο ερώτημα που αφορούσε το ποιο/α θεωρούν ότι είναι το κυριότερο έργο τους ως διευθύντριες στο σχολείο που διευθύνουν, πήρα τις παρακάτω απαντήσεις: «Αρμονική συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς». «Δημιουργία καλών συνθηκών επικοινωνίας με τα παιδιά και τους γονείς». «Έχω δημιουργήσει μια σχολική κουλτούρα». «Η επιτυχής επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών. Ο σεβασμός των μαθητών». «Κανείς μαθητής εκτός εκπαίδευσης και όλοι οι μαθητές μπορούν να καταφέρουν τα πάντα». «Ένα σχολείο κόσμημα. Ένα προηγμένο τεχνολογικά σχολείο. Ένα σχολείο που να χαίρονται τα παιδιά τον χώρο τους». «Πραγματοποίηση προγραμμάτων Εράσμων, μετονομασία του σχολείου, δωρεάν εκδρομή στις Βρυξέλλες, δωρεάν εφημερίδα». «Αποφυγή καταλήψεων». «Να υπάρχει συνέπεια λόγων και έργων, ισονομία και συλλογικό πνεύμα». «Η οργάνωση, η δικαιοσύνη και η συνεισφορά στους συναδέλφους και στην τοπική κοινωνία». «Η

οργάνωση και η επιμέλεια για το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικοί – μαθητές) και για το περιβάλλον του σχολείου». «Ο διπλασιασμός του μαθητικού πληθυσμού που ήταν απόλυτα αναγκαίος και το εξαιρετικό κλίμα στο σύλλογο διδασκόντων που εμπνέει τη συνεργασία και την ύπαρξη κοινού οράματος». «Ένας σχολικός κανονισμός, συν δημιουργία των μελών της σχολικής κοινότητας, που αγκαλιάζει και πλαισιώνει όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής σχολικής ζωής για όλα τα μέλη. Αφενός καθορίζει με σαφήνεια τι είναι αποδεκτό και τι όχι αφετέρου υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο το οποίο πρέπει να εφαρμόζετε για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου». «Το ότι προσφέρω εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά και την έμπνευση να τις κυνηγήσουν, το ότι έχω καταφέρει να καλλιεργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας στη σχολική κοινότητα και να διασφαλίσω εξαιρετικές σχέσεις μεταξύ της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων/σών. Επιπλέον, επίτευγμα αποτελεί και η ύπαρξη και λειτουργία του συλλόγου γονέων καθώς ανέλαβα διαπίστωση ότι η γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική ζωή ήταν ισχνή και ότι δεν υπήρχε σύλλογος γονέων κατά τα προηγούμενα δύο χρόνια». «Η ηρεμία μέσα στην οποία γίνεται το μάθημα, γιατί ο Σ.Δ. είναι ήρεμος χωρίς εντάσεις». Τέλος κλείνω με μια απάντηση που μου άρεσε ιδιαίτερα: «Δεν μπορώ να πω ποιο είναι το κυριότερο έργο μου. Όλα έχουν τη δική τους αξία. Το γεγονός, όμως, ότι τα παιδιά προηγούμενων σχολικών ετών με χαιρετούν όταν με συναντούν, συζητούν μαζί μου, μου λένε τα νέα τους και εγώ τα θυμάμαι σχεδόν όλα, μου επιτρέπει να λέω ότι “κάτι έχω κάνει και εγώ για αυτά”. Το ίδιο συμβαίνει και με τους συναδέλφους μου. Με πάρα πολλούς έχω διατηρήσει επικοινωνία».

Τέλος στο ερώτημα αν έχουν κάτι άλλο να συμπληρώσουν, οι περισσότερες εξέφρασαν την επιθυμία και την παρότρυνση για «περισσότερες γυναίκες να αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις». «Οι γυναίκες είμαστε ικανές για όλα!». «Την δυνατότητα αλλαγής του σχολικού κλίματος». «Μακάρι όσοι διοικούν να είναι πραγματικοί παιδαγωγοί». «Συμπληρώνω ότι, ανεξαρτήτως φύλλου, η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι σκόπιμο να μην ασκεί διδακτικά καθήκοντα καθώς οι ανάγκες ταυτοπρόσωπης παρουσίας του/της διευθυντή/τριας σε πλήθος υποχρεώσεων για την αντιμετώπιση των αναγκών της σχολικής μονάδας είναι τέτοιες που δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή των διδακτικών υποχρεώσεων. Επιπλέον, η διδακτική υποχρέωση του/της διευθυντή/τριας μπορεί να αποτελέσει πηγή τριβών (ανάθεση διδακτικών αντικειμένων, επιλογή τμημάτων) που ενδεχομένως αποκτά έμφυλη χρώση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα στερεότυπα του παρελθόντος, φαίνεται ότι οι γυναίκες δεν έχουν ακόμη απαλλαγεί από το βάρος των στερεοτύπων φύλλου. Όταν αναζητούν θέσεις στην ανώτερη ή ανώτατη ιεραρχία, είναι επιρρεπείς στο να θεωρούνται ανίκανες ή αδύναμες να τις χειριστούν. Όταν επιλέγουν και παρεκκλίνουν από το σύνολο των συμπεριφορών που κρίνονται αποδεκτές για τις γυναίκες, φαίνεται να πληρώνουν ακριβά την παράβασή τους. Το πιο ενοχλητικό είναι ότι όταν ξεπερνούν τις προσδοκίες και πετυχαίνουν, τείνουν να τις αντιπαθούν και να τις υποτιμούν διαπροσωπικά. Έτσι, παρά την τεράστια πρόοδο τα τελευταία χρόνια, οι επιζήμιες επιπτώσεις των στερεοτύπων φύλλου στις προοπτικές σταδιοδρομίας παραμένουν, δημιουργώντας εμπόδια για τις γυναίκες που αγωνίζονται.

Σχετικά με τους λόγους που μεταθέτουν οι γυναίκες τη διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης, είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Η γραφειοκρατική και συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τα υπηρεσιακά συμβούλια επιλογής διευθυντών δεν αποτελούν για τις γυναίκες της εν λόγω έρευνας λόγους που θα τις αποθαρρύνουν από την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Υπάρχει λόγος για κάποια αισιοδοξία; Ταυτόχρονα, τα στερεότυπα των φύλων δεν πρέπει να παραβιάζονται, ούτε τα αποτελέσματά τους υποτιμήθηκαν. Υπάρχουν μικρές ενδείξεις ότι η αλλαγή βρίσκεται σε εξέλιξη. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι γίνονται προσπάθειες από όλους έτσι ώστε να εξουδετερωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των στερεοτύπων για το φύλο. Επίσης, όπως αναφέρθηκε στην εργασία, είτε λόγω του αυξανόμενου αριθμού γυναικών που έχουν διεισδύσει στη γυάλινη οροφή, ή σε μια γενική αλλαγή στην αντίληψη ότι πρέπει να είσαι καλός διευθυντής ή ηγέτης, οι ιδέες για τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν αυτούς τους ρόλους έχουν δείξει κάποια σημάδια μετατόπισης.

Εάν, με τον καιρό, υπάρξει μια τέτοια αλλαγή στην έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας, τότε υπάρχουν ελπίδες για μείωση της αντιληπτής έλλειψης προσαρμογής των γυναικών και των χαρακτηριστικών που θεωρούνται απαραίτητα για την επιτυχία και αντίστοιχη μείωση των αρνητικών προσδοκιών απόδοσης που έχουν τόσο καταστροφικές επιπτώσεις στις αξιολογήσεις των γυναικών. Μια τέτοια

επανατοποθέτηση, αν συμβεί, θα άλλαζε τα αποτελέσματα τα στερεότυπα που καθορίζουν το φύλο.

Οι γυναίκες εξακολουθούν να μην αντιμετωπίζονται ισότιμα με βάση τις δεξιότητές τους και τις ικανότητές τους, λόγω των προσδοκιών ότι δεν είναι καλά εξοπλισμένοι να αναλάβουν υψηλές θέσεις στην ιεραρχία. Εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να τιμωρούνται όταν ξεφεύγουν από τα «πρέπει» και «δεν πρέπει» που ορίζονται για το φύλο, αναγκάζοντάς τες να ενεργούν με τρόπους που δεν προάγουν τη σταδιοδρομία τους και προκαλώντας αντιπάθειες και αποκήρυξη όταν επιτυγχάνουν σε θέσεις που θεωρούνται ακατάλληλες για το γυναικείο φύλο. Εξακολουθούν να είναι αποδέκτες πολλαπλών αντιδράσεων που έχουν τις ρίζες τους στην προκατάληψη, το σύνολο των οποίων είναι αποκαρδιωτικό για τις φιλοδοξίες και επιζήμιο για την πρόοδό τους.

Οι γυναίκες πρέπει να μπουν με τόλμη στους ρόλους της ηγεσίας και να αναλάβουν θέση ευθύνης. Η εκπαιδευτική αλλαγή ξεκινά από πάνω προς τα κάτω. Οι σχολικές επιτροπές θα πρέπει να επιφέρουν αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, τώρα είναι η ώρα να αρχίσει να γίνεται πιο εύκολο για να φτάσουν οι γυναίκες σε κορυφαίες θέσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σαφώς οι γυναίκες έχουν κάποια εμπόδια να ξεπεράσουν, ωστόσο, ακόμη και με τα πολλά εμπόδια, οι μελέτες έχουν εντοπίσει γυναίκες ηγέτες που έχουν ξεπεράσει τις δυσκολίες και συνέχισαν να έχουν ικανοποιητική και επιτυχημένη καριέρα. Οι αντιλήψεις για τις γυναίκες διευθύντριες πρέπει να ανανεωθούν, προκειμένου περισσότερες νέες γυναίκες να προωθηθούν σε αυτήν την επαγγελματική πορεία. Ένα εξωτερικό εμπόδιο που θα συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν οι γυναίκες και θα πρέπει να υπερβούν είναι η οικογενειακή ευθύνη. Ένα εσωτερικό εμπόδιο που μπορούν να εργαστούν για να αλλάξουν οι γυναίκες είναι η συμπεριφορά τους.

Η διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης από τις γυναίκες είναι θέμα δικής της επιλογής και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές φιλοδοξίες και προτεραιότητες και από τον τρόπο κοινωνικοποίησής τους. Οι γυναίκες, εκτός από τα αντικειμενικά εμπόδια που ανακόπτουν την επαγγελματική τους πορεία, πρέπει να απαλλαγούν και από τα κοινωνικά στερεότυπα του παρελθόντος και να υπερβούν τις εσωτερικές αναστολές τους για να επιτύχουν την επαγγελματική τους ανέλιξη. Για να αντιστραφεί η υπάρχουσα κατάσταση, θα πρέπει αφ ενός να βοηθήσει η Πολιτεία και αφ' ετέρου να αλλάξει η νοοτροπία των γυναικών.

Κύριοι παράγοντες που θα ωθούσαν τις γυναίκες να ανέλθουν διοικητικά στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι η βοήθεια της Πολιτείας με υποστηρικτικές δομές για τις γυναίκες με παιδιά. Άλλος παράγοντας είναι η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, κυρίως εντός του εργασιακού χώρου, έτσι ώστε να διευκολύνονται όσοι/ες επιθυμούν να συμμετέχουν. Το επίδομα θέσης αποτελεί σημαντικό κίνητρο. Η αξιοποίηση των τυπικών προσόντων ωθεί τις νεότερες εκπαιδευτικούς στην ανάληψη διοικητικών θέσεων. Επιπρόσθετα, σημαντικό παράγοντα αποτελούν οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές ικανότητες των γυναικών.

Αυτό που θα πρέπει να γίνει, είναι να δημιουργηθεί μια κουλτούρα καθοδήγησης, όπου διευθυντές/τριες μέντορες να εκπαιδεύουν και να καθοδηγούν τους νέους υποψήφιους/ες διευθυντές/ντριες. Ένα εργαστήριο που θα απευθύνεται περισσότερο σε γυναίκες παιδαγωγούς, που θα εξετάζει συμβουλές για την διοίκηση, την κοινωνική συναισθηματική ευεξία, τη διαχείριση τους άγχους και την εύρεση ισορροπίας μεταξύ καριέρας και οικογενειακής ζωής. Επιπρόσθετα, τα μέλη των συμβουλίων θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας που να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει την καθοδήγηση γυναικών εκπαιδευτικών που επιθυμούν να μετακινηθούν σε διοικητικές θέσεις όπως η Διεύθυνση.

Επίσης, θα πρότεινα να υπάρχει ένα εργαστήριο που να απευθύνεται περισσότερο σε γυναίκες παιδαγωγούς που θα εξετάζει συμβουλές για τη δικτύωση, την κοινωνική συναισθηματική ευεξία, τη διαχείριση του άγχους και την εύρεση ισορροπίας μεταξύ καριέρας και οικιακής ζωής.

Κλείνοντας την παρούσα έρευνα θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την ανάγκη ένταξη στις εκπαιδευτικές σχολές των Πανεπιστημίων προγραμμάτων σπουδών σχετικά με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την λειτουργία και τη δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης, τα οποία θα βοηθούσε τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι η ύπαρξη στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για όλους.

Όταν οι γυναίκες καθίστανται στόχοι μεροληψίας εξαιτίας του φύλου, όχι μόνο οι ίδιες, αλλά και οι οργανισμοί, η εργασία και η κοινωνία στο σύνολό της είναι οι χαμένοι. Σοβαρότερη και κυριότερη συνέπεια είναι η αδυναμία αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού με αποτελεσματικό τρόπο στο μέγιστο βαθμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασίου, Ι., (2016). *Το εκπαιδευτικό συγκείμενο και η ηγεσία ως αλληλεπιδρώντες παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας*, στα Πρακτικά Εισηγήσεων του 3ουΕπιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Προοπτικές για ένα Σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, Β' Τόμος, σ.σ. 2-19, Αθήνα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιογονία

Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.

Βεργιοπούλου, Α. (2015, Ιούνιος). *Η θέση του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/167/132>.

Γαϊτανίδου Α., (2014). *Διερεύνηση της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Καβάλα: Σαΐτα.

Γεωργαράς, Κ. (2013). *Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης*. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα, Τόμος 11.

Δαλακούρα Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18^{ος}-20^{ος}αι.)*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα www.kalipos.gr.

Θεοδώρου, Η. & Κουτλής, Ε., *Η ανισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση*, text at: <http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/Praxis/Theodoroukoutlis/nequality.html>

Δαράκη, Ε., (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Εκδόσεις Επί.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Εκδόσεις Κριτική.

Θεοφανίδης, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καμπουρίδης, Γεώργιος (2002) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ-αποτελεσματική διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες, γ' έκδοση*, International Publishing, Αθήνα.

Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ., (2006). *Η συμμετοχή των δύο φύλων στην στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων.

Κογκίδου, Δ., & Τάκη, Β., (2005). Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Τα Οργανωσιακά Εμπόδια. Στο: Π.Γεωργογιάννη (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, 3, (σελ.203– 216). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ .

Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ., *Διοίκηση*

εκπαιδευτικών μονάδων. *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, (σ.27-50). Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.

Λαϊνάς, Α. (1993). «*Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής*». Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995). Εκπαιδευτικές τάσεις στην Ελλάδα με έμφαση στην ανώτατη εκπαίδευση: από τη δεκαετία του '60 προς το 2000 Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν.

Κυριαζή (επιμ.), *Η ελληνική κοινωνία στο τέλος του 20ου αιώνα*, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήσης.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 258-292.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και Φύλο* (σελ. 204-235). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Μαρκόπουλος, Ι., & Αργυρίου, Α., (2014). Η Απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση, *στα Πρακτικά του 9ου Mibes Annual International Conference*, Θεσσαλονίκη, 30/5– 1/6 2014, 529-547.

Μουρίκη, Μ., (2016). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Vīrapharm

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί*, 59 (1-2), 314-323.

Νάκος, Ν. (2005). Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

- Νικολακούδη, Χ., (2016). *Ο μετασχηματιστικός ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. 1ο Διεθνές Συνέδριο: Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό και Αναλυτικά Προγράμματα, σ.σ. 508-520, Επιστημονική σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Πάτρα.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παγκάκη, Μ. & Σταματοπούλου, Τζ., (2008). Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση, ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ(ΚΕΘΙ)
- Παπαστάμου, Στάμος (1992) [1990] (επιμ.) Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Διομαδικές Σχέσεις, (εισαγ. Στάμος Παπαστάμου), (μετ. Κωνσταντίνα Τριανταφυλλοπούλου), Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ., (2002). *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Πέτρος (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενώς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (Ε|πιμ.). (2003). *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Πρακτικά Ημερίδας. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α., (2000). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα, Τα Εκπαιδευτικά*.
- Σαΐτης, Αθ. Χρίστος (2000) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Ατραπός, (2η έκδοση).
- Σαΐτης, Αθ. Χρίστος (2002) *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα (2η έκδοση).

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ., (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π., (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Συμεωνίδου, Χ. (1998). *Μορφές έμμεσου κοινωνικού αποκλεισμού: απασχόληση και ανεργία των γυναικών στην Ελλάδα. Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). «Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός» στο Α. Καψάλης (επιμ.): *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη, εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

Abele, A. (2003). The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: Findings from a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Athanassoula-Reppa, A. & Koutouzis, M. (2002). Women in managerial positions in Greek education: Evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n11.2002>.

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago: Rand McNally.

Bhatnagar, D., Saxena, R. (2009). *Gendered career pattern within dual career couples*. Vikalpa.

Blackmore, J. (2005). *The Politics of Gender and Educational Change: Managing Gender or Changing Gender Relations?* In A. Hargreaves (Eds.), *Extending Educational Change*. Springer, Dordrecht.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

Brescoll, V. L., & Uhlmann, E. L. (2008). *Can angry women get ahead? Gender, status conferral, and workplace emotion expression*. Psychological Science.

Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 175 – 191. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09513541211201988>

Broverman, I. K., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosenkrantz, P. S. (1972). Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*.

Brunner, C. (1999). *Sacred dreams: Women and the superintendency*. Albany, NY: State University of New York Press.

Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1994). Training and development activities and career success of managerial and professional women. *Journal of Management Development*. 13(5), 53-63.

Burgess, D., & Borgida, E. (1999). Who women are, who women should be: Descriptive and prescriptive gender stereotyping in sex discrimination. *Psychology, Public Policy, and Law*.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*, London: Sage Pub.

Celikten, M. (2010). Attitudes toward women school administrators in Turkey. *Education Volume*, 130 (4)

Chen, J.J. (2008). *Ordinary vs. extraordinary: Differential reactions to men's and women's prosocial behavior in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation.

Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T., & Gardner, L. Eds. *The handbook of social psychology*.

Cohen, D. (2008). *Keeping men “men” and women down: Sex segregation, anti-essentialism, and masculinity*. Harvard Journal of Law and Gender.

Coleman, M. (2001). *Achievement Against the Odds: The female secondary headteachers in England and Wales*. School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 21(1), 75-100. doi: 10.1080/13632430120033054

Coleman, M. (2002). *Women as head teachers: Striking the balance*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Coleman, M. (2003). *Gender and School Leadership: The experience of women and men secondary principals*. Paper presented at UNITEC, Auckland, Tuesday 23th September 2003.

Coleman, M., (2005). *Women as Headteachers: Striking the Balance*. Trentham Books Ltd.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291. doi: 10.1108/09578230310474421

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.

Demanter, E., Adams, T. (2009), “I really didn’t have any problems with the male-female thing until “Successful women’s experiences in IT organizations. *Canadian Journal of Sociology*.

DfES. (2002). *Statistics of Education: School workforce in England 2002* edition. London: The Stationery Office.

Diekmann, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*.

- Drucker, P. Maciariello, J.A. & Collins, J. (2009). *Management*. London: Collins.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*.
- 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.
- Ellemers, N., Vanden Heuvel, H., De Gilder, D., Maass, A., & bonvini, A. (2004). The underrepresentation of women in science: Differential commitment or the queen bee syndrome? *British Journal of Social Psychology*.
- Foster, R. Y., & Goddard, J. T. (2001). Leadership and culture in Northern Canada: Emergent themes and questions. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 15(6), 1-13.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Hakim, C. (2004). *Key issues in women's work*. London: Glasshouse Press.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How genderstereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*.
- Heilman, M. E., & Parks-Stamm, E. J. (2007). Gender stereotypes in the workplace: Obstacles to women's career progress. In Correll, S. J. (Ed.). *Social Psychology of Gender: Advances in Group Processes*.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources (3rd Ed.)*. Prentice Hall: New Jersey.
- Heilman, M. E., (2012). Gender stereotypes and workplace. *Journal of Social Issues*.
- Hentschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. (2013). Have perceptions of women and men changed? *Gender stereotypes and self-ratings of men and women. Presentation at thw society of personality and social psychology annual conference*.

Hoy, W., Tarter, C, & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools*. London: Sage Publications.

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.

Kaul, A. (2009). *Gender and workplace experience*. Vikalpa.

Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.

Knouse, S & Webb, S (2001) 'Virtual networking for women and minorities' *Career Development International*, vol 6 issue 4, pps 226-229.

Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). *Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms*. Psychological Bulletin.

Kowalski, T. (1995). *Keepers of the future*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.

Lips, M.H. (1998). *Sex and Gender: An Introduction*, Mountain View. CA: Mayfield.

Lyman, L.L., Ashby, D.E., & tripses, J.S. (2005). *Leaders who dare: Pushing the boundaries*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Marshall C. (1997) *Feminist Critical Policy analysis: A Perspective from Primary and Secondary Schooling*. Washington. DC: Falmer Press.

Mathison, D.L. (1986). Sex differences in the perception of assertiveness among female managers. *Journal of Social Psychology*.

McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education. *Open Learning*, Vol 19, No 1.

McTavish, D., Miller, K. (2009). Gender balance in leadership? Reform and mandernization in the UK further education sector. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (3).

Mitroussi, A., & Mitroussi, K. (2009). Female educational leadership in the UK and Greece. *Gender in Management: An International Journal*, 24(7), 505-522. doi: 10.1108/17542410910991791

Montana, P. J., & Charnov, B. H. (1993). *Management*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series.

Montz, C. (2004) *A case study of female superintendents from one mid-western state: Characteristics, skills, and barriers for female candidates aspiring to the superintendency*. Published Ph. D., University of Iowa, United States-Iowa.

Mpofu, M. (2019). Challenges Facing Women in School Leadership Positions: Experiences from a District in Zimbabwe. *Leadership*, 10(14), 30-40.

Mwebi, B., & Lazaridou, A., (2008). An International Perspective on Underrepresentation of Female Leaders in Kenya's Primary Schools. *Canadian and International Education*, 37(1).

Fagnani, J., & Letablier, M. (2003). S' occuper des enfants au quotidien: mais que font donc les pères? *Droit social*.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604 – 624. doi: 10.1108/09578230610704819

Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D., & Devine, P. G. (2000). Gender stereotyping of emotion. *Psychology of Women Quarterly*.

Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). *What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The content of prescriptive gender stereotypes*. *Psychology of Women Quarterly*.

Puech, I. (2008). *Η μη κατανομή της οικιακής εργασίας. Στο: M. Maruani, Γυναίκες, Φύλο, Κοινωνίες: Τι γνωρίζουμε σήμερα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Qiang, H. Han, J. & Niu, X. (2009). *Chinese women's participation in educational leadership: A review and analysis of the current situation*. *Women leading in education*

a cross the continents: Sharing the spirit, fanning the flame. Lanham: MD: Rowman & Little field Publishers.

Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: The costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Sanchez, J. E., & Thornton, B. (2010). Gender issues in K-12 educational leadership. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(13), 1-15. doi: <https://doi.org/10.18738/awl.v30i0.303>.

Sanderson, R. E., & Whitehead, S. (2016). The gendered international school: barriers to women managers' progression. *Education and Training*.

Shakeshaft, C. (1993), "Gender equity in schools", in Capper, C.A. (Ed.), *Educational Administration in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, Albany, New York, NY, pp. 7-35.

Sherman, A. (2000). Women managing/managing women: The marginalization of female leadership in rural school settings. *Educational Management Administration & Leadership*.

Snitow, A. (1990). *A gender diary*. In M. Hirsch and E. E. Keller, eds., *Conflicts in Feminism*. New York: Routledge Press.

Thomas Sergiovanni (2001). *What's in it for Schools*, Routledge Falmer.

Yang, S., & Li, A. (2009). Legal protection against gender discrimination in the workplace in China *Gender and Development*.

Vinnicombe, S., & Colwill, N. L. (1995). *The essence of women inmanagement*. UK: Prentice Hall International.

Wadesango, N., & Karima, R. (2016). Issues and Challenges around Low Representation of Women in Administrative Posts in Schools. *Journal of Social Sciences*, 48(1-2), 25-32. doi: 10.1080/09718923.2016.11893567

Webb Farley, K., Rauhaus, B., & Eskridge, R. (2020). Gender Representation, Professional Experiences, and Socialization: The Case of City Managers. *Public Personnel Management*, <https://doi.org/10.1177/0091026020903073>

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

ΠΛΑΙΣΙΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ.....

Α. Ατομικά στοιχεία – οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση

A1. Ηλικία: 30-40 40-50 50-60 60 και άνω

A2. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμη Χήρα

Έγγαμη Σε διάσταση

Διαζευγμένη

A3. Ύπαρξη παιδιών Ναι Όχι Εάν ναι, αριθμός παιδιών:

A4. Σπουδές (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία επιλογές):

Πτυχίο Τ.Ε.Ι.

Πτυχίο Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο Πτυχίο ή Δίπλωμα

A5. Εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών:

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

A6. Συνολικά έτη εργασιακής εμπειρίας:

Έως 10 έτη 11-20 έτη 21-30 έτη 31 έτη και άνω

A7. Οργανική θέση

A8. Προηγούμενη θέση:

A9. Έτη διοικητικής εμπειρίας (εφόσον υπάρχει):.....

A10. Έχετε παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την διοίκηση στην εκπαίδευση;

Ναι Όχι

A11. Για ποια θέση υποβάλατε υποψηφιότητα;

Υποδιευθύντρια σχολείου

Διευθύντρια σχολείου

Διευθύντρια Εκπαίδευσης

Άλλο

Τί;

A12. Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να υποβάλετε υποψηφιότητα για τη θέση της διευθύντριας; Ποια ήταν τα κίνητρα;

.....
.....

B. Ερωτήσεις σχετικά με το οικογενειακό υπόβαθρο και την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον

B1. Σας επηρέασε κάποιος στην απόφασή σας για υποψηφιότητα; Ποιος; (Γονείς, σύζυγος, παιδιά, συνάδελφοι).

.....
.....

B2. Η στάση της οικογένειάς σας(γονείς, σύζυγος, παιδιά, ανάλογα με το τι ισχύει σε κάθε περίπτωση) ήταν υποστηρικτική για την επαγγελματική σας ανέλιξη;

.....
.....

B3. Θεωρείτε ότι υπάρχει ισορροπία μεταξύ της εργασίας σας και των οικογενειακών σας υποχρεώσεων;

.....
.....

Γ. Ερωτήσεις αναφορικά με την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση

Γ1. Θεωρείτε ότι υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση σε διοικητικές θέσεις και από τα δύο φύλα ή αποτελεί κυρίως ανδρικό προνόμιο;

.....
.....

Γ2. Πως ερμηνεύετε το γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πλειοψηφία στην εκπαίδευση, όμως αποτελούν μειοψηφία σε θέσεις διοίκησης; Η οικογένεια αποτελεί εμπόδιο; Μήπως τα συμβούλια επιλογής που αποτελούνται από άνδρες; Μήπως οι γυναίκες προτιμούν τη διδασκαλία από τα διοικητικά;

.....
.....
.....

Γ3. Οι γυναίκες πιέζονται κοινωνικά να διευθύνουν ως άνδρες; Υιοθετούν μια «ανδρική» συμπεριφορά διεύθυνσης;

.....
.....
.....

Δ. Ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

Δ1. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης κρίσεων σε σχέση με τους άνδρες;

.....
.....
.....

Δ2. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο συνεργάσιμες σε σχέση με τους άνδρες;

.....
.....
.....

Δ3. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία σε σχέση με τους άνδρες;

.....
.....
.....

Δ4. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες αποδίδουν αντίστοιχα με τους άνδρες σε αντίστοιχες διοικητικές θέσεις;

.....
.....
.....

Δ5. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες ακολουθούν πιο δημοκρατικό τρόπο για τη λήψη αποφάσεων; Με ποιους τρόπους γίνεται αυτό; (π.χ. λαμβάνουν υπόψη την άποψη των εκπαιδευτικών)

.....
.....
.....

Δ6. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης;

.....
.....
.....

Δ7. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους να αναπτύξουν σχέσεις με στελέχη της ανώτερης διοίκησης/συνδικαλιστικά όργανα;

.....
.....
.....

Ε. Πιθανά εμπόδια για τη συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

E1. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»;

.....
.....
.....

E2. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν περισσότερες προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς την ιεραρχική τους ανέλιξη σε σχέση με τους άνδρες;

.....
.....
.....

E3. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερα κίνητρα να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση σε σχέση με τους άνδρες; (π.χ. οικονομικοί λόγοι, επίτευξη αυτοπραγμάτωσης κ.α.)

.....
.....
.....

E4. Πιστεύετε ότι είναι πιο εύκολο οι γυναίκες να πάρουν προαγωγή σε ανώτερη θέση;

.....
.....
.....

E5. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση των γυναικών από τους άνδρες αξιολογητές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των υποψηφίων για διοικητικές θέσεις;

.....
.....
.....

E6. Πως θα χαρακτηρίζατε τον δικό σας τρόπο διοίκησης; (Συμμετοχικό, αυταρχικό, δημοκρατικό). Χρησιμοποιείτε τη λογική ή το συναίσθημα στη λήψη αποφάσεων; Τι θεωρείτε ότι υπερισχύει;

.....
.....
.....

E7. Έρχονται στιγμές που θεωρείτε ότι οι άλλοι απαιτούν να αποδεικνύετε ως γυναίκα διευθύντρια καθημερινά τα προσόντα σας; (π.χ. εργαζόμενη περισσότερο από τους άλλους)

.....
.....
.....

E8. Θεωρείτε πως η δική σας εργασιακή εξέλιξη μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα και για άλλες γυναίκες εκπαιδευτικούς, ώστε να διεκδικήσουν κάποια ηγετική – διευθυντική θέση;

.....
.....
.....

E9. Κατά την άποψή σας τι πρέπει να γίνει στον εργασιακό σας χώρο για να περιοριστούν τα φαινόμενα έμφυλων διακρίσεων;

.....
.....
.....

E10. Ποια είναι η φιλοσοφία/όραμά σας για τη διεύθυνση του σχολείου σας; Επιτεύχθηκε το όραμά σας; Τι θα θέλατε να κάνετε επιπλέον;

.....
.....
.....

E11. Ποιο/α θεωρείτε ότι είναι το κυριότερο έργο σας ως διευθύντρια στο σχολείο που διευθύνετε;

.....
.....
.....

E12. Ολοκληρώνοντας την συνέντευξη, έχετε κάτι άλλο να συμπληρώσετε;

.....
.....
.....

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!

