

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**<<Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στην Β/θμια Εκπαίδευση Θεσσαλίας.>>**

**ΝΟΥΣΙΑ ΕΥΘΑΛΕΙΑ**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια :**  
**Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα**

**ΒΟΛΟΣ 2011**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10180/1

Ημερ. Εισ.: 15-12-21011

Δωρεά: Συγγραφέας

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

371.200 92

NOY

Η [ΝΟΥΣΙΑ ΕΥΘΑΛΕΙΑ],γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [**Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στην Β/θμια Εκπαίδευση Θεσσαλίας.**»]αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

[υπογραφή φοιτήτριας]



Αφιερωμένη στον άντρα μου  
και στους γονείς μου

## **Ευχαριστίες**

Για να περατωθεί η παρούσα εργασία αρκετοί άνθρωποι, φίλοι και συνεργάτες, παρείχαν πολύτιμη βοήθεια, άμεσα ή έμμεσα. Αρχικά θέλω να ευχαριστήσω την κυρία Αναστασία Αθανασούλα -Ρέππα για τις πολύτιμες συμβουλές, την παροχή τεχνογνωσίας και την ακούραστη και αδιάλειπτη συμμετοχή της σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης της εργασίας. Ευχαριστώ τους καθηγητές και το προσωπικό του ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» για την ανεπανάληπτη και ανανεωτική εμπειρία, το ενδιαφέρον και την ποιότητα της γνώσης που παρέχουν.

Τέλος θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σημαντικότερο άνθρωπο της ζωής μου για την υπομονή, την επιμονή, τη συμπαράστασή και την αγάπη του, το σύζυγο μου Νικόλαο Τσιούγκο καθώς και όλη μου την οικογένεια

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ / ABSTRACT** **σελ 7-8**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ** **σελ9-12**

### **ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

**1.ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ** **σελ13-14**

**1.1. Εννοιολογικές οριοθετήσεις** **σελ14-15**

**1.2. Εκπαίδευση και φύλο** **σελ15-16**

**1.3. Φύλο και διοίκηση της εκπαίδευσης.** **σελ16-17**

**2.ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**2.1. Έρευνες στο εξωτερικό** **σελ17-19**

**2.2. Έρευνες στην Ελλάδα** **σελ19-23**

**3. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ**

**3.1.Εσωτερικά εμπόδια** **σελ23-24**

**3.1.1 Έλλειψη φιλοδοξίας – χαμηλής αυτοεκτίμησης** **σελ25-26**

**3.1.2 Προσωπικά - ψυχολογικά** **σελ26-28**

<b>3.2.Εξωτερικά εμπόδια</b>	<b>σελ28-29</b>
<b>3.2.1. Έλλειψη υποστήριξης- δικτύων</b>	<b>σελ29-30</b>
<b>3.2.2. Έλλειψη προαγωγής –ανόδου</b>	<b>σελ30-31</b>
<b>4 ΟΙ ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ</b>	
<b>4.1 Η επιλογή ηγετικών στελεχών</b>	<b>σελ31-36</b>
<b>4.2 Κριτήρια για την επιλογή υποψήφιων στελεχών</b>	<b>σελ36-41</b>
<b>4.3 Μέθοδοι επιλογής προσωπικού</b>	<b>σελ41-43</b>
<b>4.4 Ο ρόλος του μέντορα</b>	<b>σελ43-45</b>
<b>4.5 Το κυρίαρχο διοικητικό στυλ</b>	<b>σελ45-46</b>
<b>5. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	<b>Σελ47-48</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Β : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>	<b>Σελ48</b>
<b>6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>Σελ48</b>
<b>6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις</b>	<b>Σελ48-49</b>
<b>6.2 Περιορισμοί της έρευνας</b>	<b>Σελ49-50</b>
<b>6.3 Αφετηρία της έρευνας</b>	<b>Σελ51</b>

## **6.4 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

**6.5 Το ερευνητικό εργαλείο** Σελ53-54

**6.6 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία** Σελ55

**6.7 Αξιοπιστία – Εγκυρότητα** Σελ55-56

**6.8 Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων** Σελ56-57

**6.9 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων** Σελ57-58

## **7.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

**7.1.Περιγραφή του δείγματος** Σελ58-74

**7.2.Οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την υποεκπροσώπησή τους στη διοίκηση.** Σελ74-80

**8.ΣΥΖΗΤΗΣΗ** Σελ82-88

**9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ** Σελ88-89

**10.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ** Σελ90-107

**Ελληνική**

**Ξενόγλωσση**

**11.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ** Σελ107-115

**A.Η επιστολή και το ερωτηματολόγιο της έρευνας**



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Εισαγωγή :** Τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο , το ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει πλούσιο κοινωνιολογικό προβληματισμό σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων και κυρίως με τη συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

**Σκοπός :** Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η θέση της γυναίκας στην εκπαιδευτική διοίκηση καθώς και τα εμπόδια υποεκπροσώπησης της σε στελεχιακές θέσεις της .

**Υλικό και μέθοδος :** Στην έρευνα συμμετείχαν 150 γυναίκες εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέχθηκαν με τυχαίο και διαστρωματοποιημένο τρόπο από τα Γυμνάσια, τα Γενικά και τα Επαγγελματικά Λύκεια όλων των νομών της Θεσσαλίας. Ο κύριος κορμός του ερωτηματολογίου χωρίστηκε σε πέντε άξονες που αφορούσαν στην ανίχνευση των εμποδίων για την προαγωγή και ανέλιξη της γυναίκας σε ηγετικές θέσεις. Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δείξουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις δηλώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS 18.0. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε  $p < 0,05$ .

**Αποτελέσματα :** Η μέση ηλικία των γυναικών του δείγματος ήταν 40,08 έτη ( $\pm 8,9$ ). Το οικείο περιβάλλον ήταν κυρίως εκείνο που παρώθησε τις εκπαιδευτικούς του δείγματος να υποβάλλουν αίτηση υποψηφιότητας για διευθυντική θέση. Σχεδόν το σύνολο των ατόμων του δείγματος (98,7%) δήλωσε ότι η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα, όπως και το ότι η αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια θα βοηθήσει στην ανάληψη των θέσεων από το γυναικείο φύλο. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις, αλλά και οι ίδιες οι γυναίκες θεωρούνταν από την πλειονότητα των καθηγητριών υπεύθυνες για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στον άξονα του φύλου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους νομούς που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί. Οι καθηγήτριες του νομού Μαγνησίας έτειναν να συμφωνούν περισσότερο τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα, δηλώνοντας ότι το φύλο προδιαγράφει την πορεία του καθηγητή στις ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης. Στους άξονες ηγεσίας, φύλου και στον άξονα φεμινισμού, οι καθηγήτριες που υπηρετούσαν σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες έτειναν να συμφωνούν περισσότερο με τις ερωτήσεις που περιείχονταν στις αντίστοιχες κλίμακες.

**Συμπεράσματα :** Η προσφορά στην εκπαίδευση αναφέρεται ως ο κυριότερος λόγος επιδίωξης διευθυντικής θέσης, ενώ οι οικογενειακές υποχρεώσεις και τα κοινωνικά στερεότυπα θεωρούνται από την πλειονότητα των καθηγητριών ως βασικοί λόγοι για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας θα πρέπει προσφέρονται με αντικειμενικά κριτήρια σε όσους έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θα δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής σε ένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

**Λέξεις κλειδιά :** εκπαιδευτική διοίκηση , γυναίκες εκπαιδευτικοί, ηγεσία , φύλο ,

## ABSTRACT

**Introduction:** The last few decades, the issue of educational administration and leadership has been worldwide on the center of various modern educational systems, since it is considered to be directly correlated to the educational organisms' functionality and efficiency. The international literature contains a rich background of sociologic commentary regarding the two genders' educational and professional choices and mainly the female participation in the administrative ladder of the educational system. **Aim:** The purpose of this research was to investigate the female position in the educational administration, as well as the female underrepresentation barriers regarding executive positions.

**Material and methods:** One hundred and fifty female teachers of the Secondary Education Sector of The region of Thessaly took part in the study. A questionnaire with closed-type questions was used. The schools which teachers served in were randomly selected in a stratified way among the Junior High Schools, The High Schools and the Professional High Schools of all the prefectures of Thessaly. The main part of the questionnaire was divided into five axes regarding detection of obstacles in woman's promotion to leadership position. The participants were asked to state their agreement/ disagreement on a five –point Likert scale. Statistics was processed with SPSS 18.0. Statistical significance was set at  $p < 0.05$ .

**Results:** The average age of women in this sample was 40.08 ( $\pm 8.9$ ) years. Their close family was the main factor that drove the sample's female educators to apply for an administrative position. The vast majority of the subjects (98.7%) reported that a balance between the two genders could help improve the school environment, as well as that an evaluation using objective criteria would help the females fill in these positions. Family responsibilities, and also the women themselves, were considered by the majority of the female teachers responsible for the female underrepresentation in the educational administration. There was a statistically significant difference in the gender field in regard to the prefectures that the educators were serving in. The female teachers in the prefecture of Magnesia tend to agree more in this field's questions, reporting that gender predetermines an educator's career in education leadership positions. In the leadership, gender and femininity fields, the female teachers serving in larger school units tend to agree more in the respective field questions.

**Conclusions:** The contribution in education is listed as the main reason for pursuing an administrative position, whereas family responsibilities and social stereotypes are considered from the majority of the female teachers as the main reasons for the female underrepresentation in the education administration. Career opportunities should be offered based on objective criteria on all those capable of rising up to the modern education's challenges, whereas an adjustment potential should be at the same time provided in the ever-changing educational environment to all educators, regardless of their gender.

**Key words :** educational administration, female teachers, leadership, gender, barriers advancement, motives, professional development.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*<<Η κύρια διάκριση στις πνευματικές δυνατότητες μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάζει τον άντρα να υπερέχει κατά πολύ έναντι της γυναίκας σε οτιδήποτε αναλαμβάνει, είτε αυτό απαιτεί βαθιά περίσκεψη, κρίση, φαντασία ή απλά την χρήση των αισθήσεων και των χεριών>>.*

**(Charles Darwin, The Descent of Man, 1871).**

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα, αλλαγές που συναντάμε σε όλους σχεδόν τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Έχουμε αφήσει πίσω μας την βιομηχανική κοινωνία και βιώνουμε την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Οι εξελίξεις που διαδραματίζονται στο χώρο της οικονομίας, της εργασίας, της πολιτικής, της επιστήμης και της τεχνολογίας επαναπροσδιορίζουν τόσο τους στόχους που τίθενται όσο και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Στη νέα αυτή πραγματικότητα τονίζεται η ανάγκη για ανάπτυξη ισχυρών οικονομιών στο πλαίσιο μιας ανταγωνιστής κοινωνίας, τόσο στα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Ζμας, 2007). Σε αυτό το κλίμα δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη η εκπαίδευση, ακόμη κι αν δεχτούμε ότι αποτελεί τον πλέον συντηρητικό θεσμό (Μακράκης, 2000). Στο χώρο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης η πλειοψηφία των εργαζομένων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Το αυξημένο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών πιθανά οφείλεται όπως αναφέρει ο Horton (1999) στο ότι οι γυναίκες στρέφονται περισσότερο σε επαγγέλματα όπως των δασκάλων ή των νοσηλευτών σε σχέση με τους άντρες. Ωστόσο δεν συμβαίνει κάτι ανάλογο με τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Στην εργασία της η Anastasaki, A.(2009), παραθέτει στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 2006-2007, στα οποία φαίνεται πως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 21% της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι άντρες το 79%. Κάτι ανάλογο ισχύει και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (74% οι άντρες και 26% οι γυναίκες). Στην ίδια εργασία, φαίνεται πως συνολικά η αντιπροσώπευση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2007-2008, είναι μόλις 9,2% σε αντίθεση με τους άντρες που καλύπτουν το 90,8% των θέσεων.

Εκεί οι γυναίκες είναι τόσο λίγες, ώστε αποτελούν την εξαίρεση στον κανόνα. Η ιδέα του 'αόρατου εμποδίου' εξηγεί τη μικρή αντιπροσώπευση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις ως αποτέλεσμα των εμποδίων που επιβάλλουν μια 'γυάλινη οροφή' (Heward & Taylor, 1995; Wirth, 2001) στις προσδοκίες τους. Οι άνδρες, οι οποίοι πιθανόν έχουν αδιάσπαστες καριέρες, ανεβαίνουν σταθερά στην ιεραρχία ενώ οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ένα πιο αβέβαιο μέλλον. Ο Schmuck (1995 σελ. 213), αναφερόμενος στις ΗΠΑ, λέει ότι 'η γυάλινη οροφή' δεν έχει σπάσει. Στην ομιλία της στην Πανελλαδική Προγραμματική Σύσκεψη Δικτύου Γυναικών Σύριζα, (2008), η Ε. Πάτκου επισημαίνει: 'Τελικά ισχύει για τις γυναίκες η «γυάλινη οροφή»: Επιτρέπεται στις γυναίκες να «βλέπουν» τις υψηλές θέσεις, αλλά δεν τους δίνεται η δυνατότητα να τις καταλάβουν.

Έτσι δημιουργείται το παράδοξο φαινόμενο η εκπαίδευση να υπηρετείται σε επίπεδο διδασκαλίας από γυναίκες (πλειοψηφικά) και να διοικείται από άντρες (κατά κανόνα). Ωστόσο υπάρχουν γυναίκες που ανέβηκαν στην διοικητική ιεραρχία. Πώς τα κατάφεραν: Με ποιες προσωπικές στρατηγικές; Ποια εμπόδια θεσμικά συνάντησαν στην πορεία τους; Αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσει να δια φωτίσει αυτή η ερευνητική εργασία.

Σε ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα όπως αυτό του/της εκπαιδευτικού, συνεχίζεται να υπάρχει χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (Kontogiannopoulou - Polydorides & Zambeta 1997, Φρόση, Κουϊουμτζή και Παπαδήμου 2001, Coleman 2002, Collard 2005). Στην Ελλάδα για παράδειγμα το έτος 1998 σε σύνολο 199 Προϊσταμένων Α/θμιας εκπαίδευσης οι 193 (96.9%) ήταν άντρες και οι 3 (3.01%) γυναίκες. Στους/στις Σχολικούς Συμβούλους το 1998 υπήρχαν 269 (89.3%) άντρες και 32 (10.7%) γυναίκες, ενώ το 2003 τα ποσοστά βελτιώνονται για τις γυναίκες με την ύπαρξη 300 (82.6%) αντρών και 63 (17.4%) γυναικών (Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2004). Στις Περιφερειακές Διευθύνσεις το 2004 τοποθετήθηκε μία γυναίκα και 12 άντρες ως Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης. Σε μια κοινωνία η οποία θέλει και πρέπει να αντιμετωπίζει με ίσους όρους άντρες και γυναίκες το φαινόμενο αυτό χρειάζεται όχι μόνο να διερευνηθεί αλλά και να ερμηνευθούν οι συνθήκες εκείνες που οδηγούν στα χαμηλά ποσοστά των γυναικών στις συγκεκριμένες θέσεις.

Η διαίρεση των φύλων και ειδικότερα οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα υπήρξαν εδώ και αρκετές δεκαετίες ένα θέμα που απασχόλησε πολύ επιστήμονες και

ερευνητές από όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Το ενδιαφέρον τους στράφηκε όχι μόνο στη διερεύνηση αυτών καθ'αυτών των διαφορών, αλλά και στη διατύπωση θεωριών που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις αιτίες, οι οποίες κατευθύνουν τους άνδρες και τις γυναίκες να συμπεριφέρονται τόσο διαφορετικά μεταξύ τους. Μικρός μόνο, αριθμός μελετών (Μαραγκουδάκη 1997, Αθανασούλα-Ρέππα 2002, Εμμανουήλ 2002, Σαΐτης 2002, Kyriakoussis , A. Saiti, 2006) εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο φαινόμενο της μειωμένης συμμετοχής των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει το βαθμό συμμετοχής των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και στους παράγοντες εκείνους που επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά και φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών μέσα από την διατύπωση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στον εμπλουτισμό των γνώσεων γύρω από το υπό εξέταση θέμα (Σαΐτη ,2000, Κελαιδίτου 2006, Μαρκαντώνης ,2008). Η συγκεκριμένη κατάσταση προκάλεσε και το ενδιαφέρον της γράφουσας για περαιτέρω διερεύνηση, όντας η ίδια εκπαιδευτικός με μητέρα εκπαιδευτικό και ευαίσθητος δέκτης μηνυμάτων τόσο από συναδέλφους της εκπαιδευτικούς, που αντιμετώπιζαν στερεοτυπικά τις γυναίκες όσο και συναδελφισσών, που πολλές φορές αισθάνονταν θύματα του φύλου τους. Η ευκαιρία δόθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου. Θεσσαλίας, όπου ο συγκεκριμένος χώρος αποτέλεσε το πεδίο διερεύνησης .

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την βασική υπόθεση εργασίας είναι:

- A) Γιατί ο αριθμός των γυναικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι περιορισμένος.
- B) Οι γυναίκες επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανέλιξη στην διοίκηση της εκπαίδευσης?
- Γ) Η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής είναι αντικειμενική ως προς την ισότητα των δύο φύλων για την αποτελεσματική διαχείριση της διοίκησης?

Ως προς την διάταξη της η ερευνητική μελέτη αποτελείται από 2 μέρη:

Στο πρώτο μέρος (θεωρητικό) καταγράφεται ο γενικός προβληματισμός για το θέμα που ακολουθεί όπου υπάρχουν πέντε κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό

πρόβλημα. Παρουσιάζεται η θεμελιώδης έννοια της σχολικής διοίκησης και σε συνάρτηση με τον παράγοντα φύλο, καθώς και οι έρευνες που αναφέρουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της γυναίκας στην εκπαιδευτική διοίκηση, τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και στην Ελλάδα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τα αίτια για την χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην σχολική διοίκηση καθώς επισημαίνονται τα θεσμικά – οργανωτικά –και κοινωνικοπολιτιστικά εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στις έμφυλες διακρίσεις στη διοίκηση και στα κριτήρια για την επιλογή των ηγετικών στελεχών, ενώ το τέταρτο κεφάλαιο μας δείχνει μια εικόνα για την συμμετοχή των γυναικών στην διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ποσοτικά στοιχεία. Ακολουθεί στο πέμπτο κεφάλαιο, η καταγραφή του σκοπού και των υποθέσεων της έρευνας, οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και τέλος υπογραμμίζονται οι υποθέσεις της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος (εμπειρικό) εκτίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφεται ο τρόπος επιλογής του δείγματος των εκπαιδευτικών, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας καθώς και η μεθοδολογία που επιλέχθηκε. Αναφέρονται οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων και διατυπώνονται οι προτάσεις που απορρέουν από τα πορίσματα της έρευνας.

# ΜΕΡΟΣ Α΄

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

#### 1.ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο , το ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει πλούσιο κοινωνιολογικό προβληματισμό, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων και κυρίως με τη συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ίδιο δεν ισχύει και για την ελληνική βιβλιογραφία, η οποία υστερεί στο συγκεκριμένο θέμα και περιορίζεται σε κάποιες μελέτες και λίγες σχετικές εμπειρικές έρευνες παρόλο που οι γυναίκες αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών στην σχολική πραγματικότητα. Από την εμπειρία μας καθώς και από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε, πως ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία , αντιπροσωπεύονται με χαμηλό ποσοστό σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης (Κανταρτζή- Ανθόπουλος,2006).

Από μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιορίζονται στα διδακτικά τους καθήκοντα και δεν διεκδικούν θέσεις εξουσίας, διοικητικές δηλαδή θέσεις. (Ε. Μαραγκουδάκη 1997, Π.Χατζηπαναγιώτου 1997 :293-302).Από πολύ νωρίς η γυναίκα ως μοναδική επαγγελματική διέξοδο έβρισκε το επάγγελμα της εκπαιδευτικού γιατί προσidiaζε περισσότερο στη "γυναικεία" φύση της (Newman, 1994). Η παρουσία της γυναίκας στη σχολική εκπαίδευση, με το ρόλο της δασκάλας, δεν προέκυψε φυσικά και αβίαστα, αλλά αποτελούσε για πολλά χρόνια το μοναδικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Ο δρόμος βέβαια και αυτής της κατάκτησης δεν ήταν καθόλου εύκολος, εάν λάβουμε υπόψη τους περιορισμούς που

είχε υποστεί η γυναίκα για την εκπαίδευσή της και τις επιλογές της.

### 1.1. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Στις μέρες μας η εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία κατέχουν πυρηνική θέση στην ομαλή καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σημαντικός καθίσταται ο διαχωρισμός μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η ηγεσία δεν ταυτίζεται με την διοίκηση-διεύθυνση. Ο Σαίτης (2007α:143-144 & 2005 :240-241) υποστηρίζει ότι η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων βασιζόμενη πάντα στην επίσημη θέση εξουσίας, ενώ η ηγεσία αποβλέπει στον κατάλληλο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και στη δημιουργία καλού κλίματος για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας. Ο Ζαβλάνος (2002:257-258) θεωρεί ότι η διοίκηση έχει ευρύτερη έννοια από την ηγεσία. Η ηγεσία μοιάζει με μια ομπρέλα κάτω από την οποία τοποθετούνται η διοίκηση και η διεύθυνση, το όραμα και η κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα. Για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και διευθυντής.

Ο Σαίτης (2002:24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως ένα σύστημα δράσης που συνιστάται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων ανθρώπινων και υλικών για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών. Ενώ ο Bush (2005:3-4) θεωρεί ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο.

Σύμφωνα με τους Bell & Bush (2002:3-13) ο όρος εκπαιδευτική διοίκηση έχει σχέση περισσότερο με την καθημερινή γραφειοκρατική ρουτίνα. Θεωρούν πως η εκπαιδευτική διοίκηση τείνει να συμπεριλάβει την εκπαιδευτική ηγεσία << και οι δύο όροι υποδηλώνουν έμφαση στο όραμα, στην αποστολή και στο σκοπό μαζί με την ικανότητα να εμπνέει κάποιος τους άλλους να εργάζονται προς την επίτευξη του σκοπού>>.

Η έννοια της ηγεσίας συνδέεται στενά με τις έννοιες της εξουσίας και της επιρροής. Είναι μια έννοια ιδιαίτερα πολύπλοκη και απηχεί και την πολυπλοκότητα των οργανώσεων στις οποίες ασκείται. (Παπαναούμ 1995,32-34). Η εξουσία αποτελεί



σημείο αναφοράς σε οποιαδήποτε ανάλυση αφορά την κοινωνία και φυσικά την εκπαίδευση.(Ανδρέου 1998, 9-10).

Διοίκηση προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει διευθύνω, διαχειρίζομαι και ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις (Κωνσταντίνου,2005). Το έργο της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται αλλά έχει και την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής σημασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες και οι οποίες απαρτίζουν την εκπαιδευτική ολότητα (Σαΐτη, 2008).

Η έννοια της ηγεσίας προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως από τους μελετητές. Ορίζεται ως ένα πλέγμα συμπεριφορών που χρησιμοποιεί το άτομο, μέσα από ένα αίσθημα αποστολής και οράματος για τον οργανισμό, με σκοπό να επιτύχει τους στόχους που έθεσε, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των υφισταμένων (Πασιαρδής, 2004·Χατζηπαντελή, 1998). Σύμφωνα με τον Chemers (1997), ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία το άτομο επιτυγχάνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια των άλλων, για να επιτύχει τον κοινό σκοπό. Επίσης, οι Leithwood και Riehl (2003) καθόρισαν ως ηγεσία τη λειτουργία κατά την οποία το άτομο συνεργαζόμενο με άλλους και ασκώντας επιρροή, παρέχει κατεύθυνση στον οργανισμό με σκοπό την επίτευξη στόχων.

## **1.2. Σχολική διοίκηση και γυναικείο φύλο**

Πολλαπλές έρευνες (Σαΐτη, 2000: Cammack & Phillips, 2002: Anastasaki, 2009: Strachan, et al., 2007: Aladejana et al., 2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα της ύπαρξης ανισότητας μεταξύ των δύο φύλων τόσο στο επαγγελματικό χώρο όσο και στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Η συμμετοχή των γυναικών σε υψηλές θέσεις σε διάφορα αντικείμενα εργασίας είναι πολύ περιορισμένη. Η εκπαίδευση ως χώρος εργασίας , ήταν από τους πρώτους που θεωρήθηκε κατάλληλος για το γυναικείο φύλο . Με βάση τα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν αριθμητικά των ανδρών παρά την υψηλή εκπροσώπηση ,όμως στην εκπαίδευση παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στην κατανομή στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην κατάληψη ηγετικών θέσεων, στην εκπροσώπηση των γυναικών στους

συνδικαλιστικούς φορείς (Κανταρτζη & Ανθόπουλος, 2004). Το φύλο συνδέεται σημαντικά με την εκπαίδευση και αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες γύρω από τον οποίο διαπλέκονται μια σειρά από εκπαιδευτικές διακρίσεις και ανισότητες.

### **1.3. Φύλο και διοίκηση στην εκπαίδευση.**

Η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων για την πραγματοποίηση των στόχων. Το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης εκφράζεται από τα διοικητικά στελέχη τα οποία αποβλέπουν στο ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στο δημόσιο τομέα είναι γυναίκες. Η πολιτική της επετηρίδας έχει υποστηριχθεί ότι βοήθησε τα μέγιστα στην αύξηση της αντιπροσώπευσης των γυναικών και συνιστούσε «την καλύτερη πιθανή πολιτική σε σχέση με την ισότητα των ευκαιριών» (Κοντογιαννοπούλου και Πολυδωρίδη, 1995α, σ. 115). Παρόλο που κατά την διάρκεια του τελευταίου αιώνα στις επιχειρήσεις υπάρχει μια μεγάλη αύξηση του αριθμού των γυναικών σε υψηλές θέσεις διοίκησης, ο αριθμός των γυναικών σε αυτές συνεχίζει να είναι σταθερά μικρός, υποδηλώνοντας έτσι ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μια <<γυάλινη οροφή>> δυσκολιών. Ο μεταφορικός όρος << γυάλινη οροφή >> χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1984 σε άρθρο σε περιοδικό Adweek αφιερωμένο σε γυναίκα επαγγελματικά επιτυχημένη στο χώρο της επικοινωνίας η οποία σε ένα σημείο της συνέντευξης λέει τα εξής :<<οι γυναίκες έχουν φτάσει πλέον σε γυάλινη οροφή. Έχουν ανέβει στα μεσαία διοικητικά επίπεδα και εκεί σταματούν και κολλάνε>>(Falk, 2003:6). Το ερώτημα που προκύπτει είναι το αν μπορεί να ενισχυθεί η << διαφυλική ισορροπία>> με την συμβολή διοικητικών προτύπων. Μια αρχική προσέγγιση προκύπτει από τα αποτελέσματα μιας μικρής πιλοτικής έρευνας του Γαρύφαλου και Βρυκόνη (2007) η οποία έγινε σε μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας από το ΚΕΘΙ-ΥΠΕΠΘ στο Ν. Μαγνησίας κατά το σχολικό 2006-2007. Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, αν << η θέση του διευθυντή του σχολείου ταιριάζει περισσότερο σε καθηγητή παρά σε καθηγήτρια >> τα ποσοστά που προκύπτουν από τις απαντήσεις είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αν ληφθεί υπόψη ότι τα υποκείμενα της έρευνας είναι μαθητές Γυμνασίου -Λυκείου, σε ένα ορεινό χωριό του Πηλίου. Το

50% του συνολικού δείγματος <<διαφωνεί >> ή <<διαφωνεί απόλυτα>>, το 16,7% δεν απάντησε και μόνο το 33,3% συμφωνεί.

Παρά το γεγονός ότι παγκοσμίως το ποσοστό των γυναικών σε ανώτατες διοικητικές θέσεις μειώνεται, στην Ελλάδα παρουσίασε αύξηση της τάξης του 7% σε σχέση με το 2009, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας Επιχειρήσεων (IBR) 2011 της Grant Thornton.

Οι Ελληνίδες που καταλαμβάνουν ανώτατες διοικητικές θέσεις σε μη εισηγμένες επιχειρήσεις αγγίζει το 30%, ποσοστό κατά 7% υψηλότερο από το 2009 και 8% από το 2004.(Εθνος,2011<http://www.ethnos.gr/article>)

## **2.ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

### **2.1. Έρευνες στο εξωτερικό**

Τα στοιχεία δείχνουν ότι στις χώρες της Ευρώπης από το 1970 ως το 1990 υπήρξε μια αλματώδης αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλού- Παπαγεωργίου, 1994, σ. 52-62).

Πραγματικά, ο αντίστοιχος αριθμός των γυναικών σε θέσεις κύρους και εξουσίας, είναι σημαντικά μικρότερος σε σύγκριση με αυτόν των ανδρών (Βασιλού- Παπαγεωργίου, 1995, σ. 495-514). Στην Αμερική το 83% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 54% στη Δευτεροβάθμια είναι γυναίκες (Henke et al., 1996). Στις διευθυντικές όμως θέσεις βρίσκουμε το 52% στα Δημοτικά και το 26% στα Γυμνάσια. Σε θέσεις σχολικών συμβούλων το ποσοστό κατεβαίνει στο 7% (Shakeshaft, 1998). Έρευνα στην Ουαλία δείχνει ότι οι γυναίκες κατέχουν το 46% των θέσεων των διευθυντών στα Δημοτικά Σχολεία και 11% στα Γυμνάσια. Στην Αγγλία τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 55% και 23% το 1997 (Blackaby, 1999, σελ. 3).

Στη Νέα Ζηλανδία , οι γυναίκες υπό-αντιπροσωπεύονται σε υψηλές θέσεις στα δημόσια σχολεία και στα πανεπιστήμια. Το 2005, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 43,5% των διευθυντών ήταν γυναίκες, ενώ οι γυναίκες αποτελούσαν πάνω από το

80% του εκπαιδευτικού δυναμικού της Πρωτοβάθμιας. Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι γυναίκες διευθύντριες αντιπροσώπευαν το 28,8% του συνολικού αριθμού των διευθυντών, ενώ οι γυναίκες αποτελούσαν το 56% του συνολικού εκπαιδευτικού δυναμικού της Δευτεροβάθμιας. Η αναλογία των εκπαιδευτικών βάσει γένους οι οποίοι είναι διευθυντές, είναι 3% γυναίκες και 11% άνδρες. Αυτό σημαίνει πως αν είσαι άνδρας, έχεις τέσσερις φορές παραπάνω πιθανότητες να γίνεις διευθυντής από μια γυναίκα (Υπουργείο Παιδείας Νέας Ζηλανδίας, 2006- αναφορά στη μελέτη των Strachan, et al., 2007).

Ωστόσο, τα ευρήματα έρευνας στη Νιγηρία κατέδειξαν πως το 76.5% των διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 68,7 % των υποδιευθυντών είναι γυναίκες. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα ποσοστά μειώνονται και έτσι το 45,5% των διευθυντών και το 48,6% των υποδιευθυντών είναι γυναίκες ( Aladejana et al., 2005). Έρευνες έχουν δείξει πως και στις αναπτυσσόμενες χώρες υπάρχουν κάποιες φεμινιστικές τάσεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. (Orplatka ,2006). Έτσι, οι γυναίκες στην Κορέα κατέχουν το 14% των θέσεων στη σχολική ηγεσία (Kim and Kim, 2005), το 50% στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια σχολική ηγεσία στην Trinidad and Tobago (Morris, 1999), και την πλειοψηφία σε διοικητικούς ρόλους στη Σιγκαπούρη ( Morris et al., 1999). Ακόμα και στις μουσουλμανικές χώρες όπως η Τουρκία (Celikten, 2005), και το Πακιστάν (Kirk, 2004), υπάρχουν αναφορές ύπαρξης γυναικών σε εκπαιδευτικές ηγετικές θέσεις παρόλο που στο Πακιστάν, η εξουσία βρίσκεται στα χέρια των σχολικών επιτροπών, οι οποίες ανδροκρατούνται (Kirk, 2004). Στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European women's Lobby ( 2005) το 1984 το ποσοστό των γυναικών ήταν 17,3%, το 2003 ήταν 31,0 % και το 2004 ήταν 30.3%. Επίσης το ποσοστό των γυναικών στην Ευρωπαϊκή επιτροπή το 2004 ήταν 25%. Σημαντικές ωστόσο διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των εθνικών κοινοβουλίων, με πρώτη τη Σουηδία όπου οι γυναίκες καταλαμβάνουν το 43,6% των βουλευτικών εδρών και το 57,9% των κυβερνητικών πόστων (Υπουργεία, Υφυπουργεία) και τελευταία την Ελλάδα με 10,3% ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στην ελληνική Βουλή, 12% σε θέσεις κυβερνητικής ευθύνης και 4 Ελληνίδες να συμμετέχουν στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Η συμμετοχή των γυναικών, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στις Περιφέρειες και τους Δήμους είναι χαμηλότερη από το εθνικό επίπεδο (με εξαίρεση τη Σουηδία και τη Φινλανδία, όπου οι γυναίκες αποτελούν το 41,2% και 31,5% αντίστοιχα), γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση το μύθο που θέλει τις γυναίκες καταλληλότερες

για την Τοπική Αυτοδιοίκηση πιο φιλική για τις γυναίκες υποψήφιας. Στη σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, αναγνωρίζεται ότι η ισόρροπη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου η δημοκρατία να λειτουργεί σωστά και επισημαίνεται ο τρόπος με τον οποίο θα προωθηθεί η ισότητα των δύο φύλων, ενώ ζητείται από τα κράτη μέλη να υιοθετήσουν στρατηγικές που θα προαγάγουν την ισότητα ευκαιριών στη λήψη πολιτικών αποφάσεων. Εντούτοις, εξακολουθούν να υπάρχουν μεγάλες ανομοιότητες μεταξύ των κρατών μελών. Ο μέσος όρος της γυναικείας συμμετοχής ανέρχεται σε 24,5% για τις κυβερνήσεις και 22,5% για τα εθνικά κοινοβούλια, με ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των κρατών μελών.

## **2.2. Έρευνες στην Ελλάδα**

Συγκριτικά με τις διευθυντικές θέσεις στα ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι η εκπροσώπηση των γυναικών χρονικά παρουσιάζει διακυμάνσεις, οι οποίες οφείλονται τόσο σε προσωπικές επιλογές των γυναικών εκπαιδευτικών, όσο και σε θεσμικές αλλαγές που αφορούν στο τρόπο επιλογής των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει ανισότητα τόσο ως προς το είδος των επαγγελμάτων που ασκούν άνδρες και γυναίκες όσο και ως προς την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.

Στατιστικά στοιχεία του 2006 αναφέρουν ότι στην Ελλάδα οι εργαζόμενοι άνδρες είναι περισσότεροι από τις εργαζόμενες γυναίκες. Συγκεκριμένα εργάζεται το 74,6% των Ελλήνων έναντι του 47,4% των Ελληνίδων. Η διαφορά στην απασχόληση μεταξύ ανδρών και γυναικών στην Ελλάδα είναι η δεύτερη υψηλότερη στην ΕΕ μετά τη Μάλτα.

Τα ποσοστά των γυναικών όμως σε υψηλόβαθμες θέσεις δεν ταιριάζουν με την επικρατούσα αναλογία των εργαζομένων ανδρών και γυναικών. Στην πολιτική μόνο μία γυναίκα είναι (ήταν) αρχηγός πολιτικού κόμματος ενώ η αντιπροσώπευση γυναικών στη βουλή αποτελεί το 5,6% στο συνολικό πληθυσμό του 53% που αποτελούν οι γυναίκες, ένα ποσοστό που είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρώπη ( Αθανασούλα - Ρέππα , 2008). Το 36% των εργαζομένων στα Μ.Μ.Ε. είναι γυναίκες αλλά μόνο το 10% κατέχει διευθυντικές θέσεις. Αν και το ποσοστό των γυναικών που σπουδάζουν στα ελληνικά πανεπιστήμια είναι μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών, η πλειοψηφία αυτή των γυναικών δεν εκφράζεται και στο χώρο εργασίας, όπου η

ανισότητα είναι φανερή τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Δαμουλιανού, 1998).

Στο χώρο των τραπεζών η γυναικεία συμμετοχή είναι 45% αλλά μόλις το 7,54% των μελών των διοικητικών συμβουλίων δημοσίων τραπεζών είναι γυναίκες. Στις ιδιωτικές τράπεζες το ποσοστό κατεβαίνει στο 3,5% (Μάνου, 1999) Με βάση στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, οι γυναίκες πλειοψηφούν στον εκπαιδευτικό χώρο. Η κυριαρχία αυτή των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάτι που το συναντάμε σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες.

Έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα δείχνουν ότι αν είσαι άνδρας, έχεις τέσσερις φορές παραπάνω πιθανότητες να γίνεις διευθυντής από μια γυναίκα ( Σαΐτη, 2000: Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003). Η Φουσεκά (1994, σελ. 16-17) μας δίνει στοιχεία από το 3ο Γραφείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών για το έτος 1991-2. Σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων (367 γυναίκες, 214 άνδρες) οι γυναίκες αποτελούν το 63,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 30% του συνόλου των διευθυντών και οι γυναίκες υποδιευθύντριες το 40% του συνόλου των υποδιευθυντών. Η Παπαναούμ (1995) σε πανελλαδική έρευνα για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναφέρει ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 83% ήταν άνδρες και μόλις το 17% γυναίκες. Το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μειώθηκε στο 35% το 1992, από 43,5% που ήταν το 1987. Συγκρινόμενα τα στοιχεία αυτά με τα στοιχεία της συγκριτικής έρευνας της Wilson μεταξύ των οχτώ μελών χωρών την Ευρωπαϊκής Ένωσης (εξαιρούμε την Ουγγαρία), αποδεικνύεται ότι η Ελλάδα έχει την καλύτερη εκπροσώπηση στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς το ποσοστό των άλλων χωρών είναι χαμηλότερο του 30%, ενώ η εκπροσώπηση στο εκπαιδευτικό σώμα στις περισσότερες χώρες είναι υψηλότερη από αυτή της Ελλάδας. (Wilson, 1997). Επίσης ενδεικτικά στις τελευταίες επιλογές δεκατριών περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης (7-1-2010) οι γυναίκες που επιλεγήκαν ήταν τέσσερις και μάλιστα θεωρήθηκε από το υπουργείο ότι υπήρξε «ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών» Σημειώνουμε ότι οι τέσσερις γυναίκες που τοποθετηθήκαν αντιστοιχούν σε ποσοστό 30,76% των επιλεγέντων. Η θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας συζητείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής

πολιτικής για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών. Τα στατιστικά στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού δείχνουν ότι η γυναικεία απασχόληση αυξήθηκε με ρυθμούς ταχύτερους από τους μέσους όρους σε όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

Παρόλο που η γυναικεία απασχόληση παρουσιάζει αύξηση στην περίοδο 1999-2000 και ο δείκτης απασχόλησης των γυναικών φτάνει το 2001 το 41% (Κετσέτζοπούλου & Συμεωνίδου , 2002:137), η θέση των γυναικών στην απασχόληση δεν μεταβάλλεται αισθητά. Αν και οι εργαζόμενες γυναίκες κατέχουν τα τυπικά προσόντα, ο καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο συνεχίζει να επηρεάζει τη διαδικασία ένταξης και εξέλιξης των γυναικών στην εργασία. Η διατήρηση των ανισοτήτων και η έμφυλη τυποποίηση των θέσεων εργασίας παραμένουν μια πραγματικότητα στην ελληνική αγορά εργασίας. Όπως παρατηρούν οι (Κετσέτζοπούλου & Συμεωνίδου , 2002:139-140), οι γυναίκες συνεχίζουν να υποεκπροσωπούνται σε σημαντικούς τομείς της κοινωνική και οικονομικής ζωής, όπως στην επιστήμη , στην έρευνα, στα κέντρα λήψης αποφάσεων και γενικά σε όλες τις βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας.

Στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το έτος 1995-96 υπήρξαν 3 γυναίκες Προϊστάμενες Διεύθυνσης (5,5 %), 5 γυναίκες Προϊστάμενες Γραφείων Γενικής Εκπαίδευσης (7,8%), καμία Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και 29 γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι (14,9%) (Kontogiannopoulou- Polydorides, G. & Zambeta, E,1997).

Τα στοιχεία δείχνουν ότι από τις 155 διευθυντικές θέσεις σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου μόλις οι 21 (13,5%) κατέχονται από γυναίκες και οι 134 (86.5%) από άνδρες (Μαραγκουδάκη , 1997:266-267).

Όταν σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 2006 το 61% των 107.458 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες , δηλαδή οι 6 στους 10 (Τρίγκα ,2006) , θα περίμενε κανείς να υπάρχει η αντίστοιχη εκπροσώπηση των γυναικών και στις διοικητικές θέσεις. Όμως στην πραγματικότητα ισχύει και σε αυτό το χώρο η υποεκπροσώπηση των γυναικών. Το φαινόμενο αυτό διαπιστώνεται όχι μόνο στη διοίκηση των σχολικών μονάδων αλλά πολύ πιο έντονα στις ανώτερες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας και συγκεκριμένα σε θέσεις διοικητικών στελεχών σε τοπικό, νομαρχιακό και περιφερειακό επίπεδο δηλαδή σε

θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων και Διευθυντών Διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθώς και περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Τον Ιανουάριο του 2010 διορίστηκαν 13 Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης από τους οποίους μόνο οι 4 ήταν γυναίκες, δηλ. σε ποσοστό 31%, καλύτερα βέβαια από το 2004 όταν τοποθετήθηκε μία γυναίκα και 12 άντρες ως Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης. Την ίδια χρονιά δηλ. το 2010, ορίστηκαν οι νέοι προϊστάμενοι στα Τμήματα Επιστημονικής Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και οι γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι στην Α/θμια αποτελούν το 31% (4/13), ενώ στη Β/θμια μόλις το 15% (2/13) (στοιχεία ΥΠ. Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010). Τα αποτελέσματα επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης 2011, τόσο διευθυντών όσο και σχολικών συμβούλων, που πρόκειται να ανακοινωθούν σε μικρό χρονικό διάστημα, θα επιβεβαιώσουν ή όχι τα παραπάνω στοιχεία.

Σύμφωνα με στοιχεία της Γενικής Διεύθυνσης Π.Ε.Κ.Δ.Ε του Υ.Π.Ε.Π.Θ στις τρεις διαδοχικές επιλογές εκπαιδευτικών για τις θέσεις Προϊσταμένων και Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα διαστήματα 1994-1995, 1998-1999 και 2002-2003 τα ποσοστά ανδρών και γυναικών ήταν τα εξής :κατά την επιλογή διοικητικών στελεχών του 1994-1995 οι γυναίκες αντιστοιχούσαν σε ποσοστό 5 % έναντι 95 % των ανδρών. Στην επόμενη επιλογή του 1998-1999 οι γυναίκες αντιστοιχούσαν σε ποσοστό 9% έναντι 91% των ανδρών. Τέλος στην επιλογή του 2002-2003 το ποσοστό των γυναικών έφτασε στο 11% έναντι των ανδρών που καταλάμβαναν το 89% (Μαραγκουδάκη, 1997).

Στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε νομαρχιακό επίπεδο τα στοιχεία του Υ.Π.Ε.Π.Θ. δείχνουν για άλλη μια φορά την υποεκπροσώπηση των γυναικών. Συγκεκριμένα όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 4 σε σύνολο πενήντα οχτώ (58) Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι (52) είναι άνδρες καλύπτοντας το 90% του συνόλου των θέσεων και μόνο (6) είναι γυναίκες καλύπτοντας το 10% των θέσεων (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2004 γ). Παρατηρείται ότι σε σχέση με τις Αντίστοιχες θέσεις της Πρωτοβάθμιας εδώ ο αριθμός των γυναικών είναι διπλάσιος, ωστόσο παραμένει σχετικά μικρός σε σχέση με εκείνο των ανδρών.

Κατανομή κατά φύλο των στελεχών διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης Οι πιο συνήθεις τρόποι επιλογής είναι ή συμπλήρωση έντυπης αίτησης, το βιογραφικό



σημείωμα, συστατικές επιστολές, τα τεστ επιλογής, το δείγμα εργασίας , η γραφολογία, τα βιογραφικά δεδομένα, τα κέντρα αξιολόγησης και η συνέντευξη. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση όσον αφορά την εγκυρότητα των διαφόρων μεθόδων επιλογής ανθρώπινου δυναμικού .Η εγκυρότητα των <<παραδοσιακών μεθόδων>> επιλογής ανθρώπινου δυναμικού κυμαίνεται από 20% στην περίπτωση της μη δομημένης συνέντευξης έως 60% για το δείγμα εργασίας , ενώ ενδιάμεσα ποσοστά εμφανίζουν η επιλογή με την χρήση βιογραφικού σημειώματος (50%), βιογραφικών δεδομένων(35%) και των διαφόρων ψυχομετρικών τεστ (14%-39%).(Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου, 2011).

Κατανομή κατά φύλο των στελεχών διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης (2005-6)

Θέσεις	Άνδρες	Γυναίκες
Σχολικοί Σύμβουλοι	63 %	37 %
Δ/νσεις Δ/θμιας	90 %	10 %
Γραφεία Δ/θμιας	84 %	16 %
Δ/νση Σχολείου	75 %	25 %
Υπ/νση Σχολείου	60 %	40 %

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

### 3. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

*«Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τις γυναίκες είναι η κουλτούρα η οποία έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας και γι αυτό όλα αυτά που έχουν αναγνωρισθεί ως ειδικά εμπόδια μπορούν να εντοπισθούν σε μία κοινωνία η οποία στηρίζει και ενισχύει ένα ανδροκρατικό σύστημα» (Shakeshaft, 1989: 79)*

#### 3.1. Εσωτερικά εμπόδια ανέλιξης γυναικών

Όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες ( Wilson, 1997, Πασιαρδής, 2004) έτσι και στην Ελλάδα, υπάρχουν πολλοί λόγοι που δε διευκολύνουν τη γυναίκα να ανέλθει στις ανώτερες και ανώτατες διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση. Η υποεκπροσώπηση στα ανώτερα κλιμάκια σχετίζεται με την διαχείριση της εξουσίας και τους μηχανισμούς λήξης απόφασης.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι διακρίνονται δύο κατηγορίες παραγόντων που

ερμηνεύουν τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράγοντες που σχετίζονται: α) με ατομικά εμπόδια και β) παράγοντες που αφορούν σε θεσμικά εμπόδια. Με βάση τις δυο αυτές κατηγορίες διαμορφώνονται και δύο είδη στρατηγικής αντιμετώπισης και επίλυσης του προβλήματος της μικρής παρουσίας των γυναικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλάκη-Σαρωνιάτη , κ.α., 2001, Αγγελίδου, Γεωργίου, Ξενοφώντος & Παπαιωάννου, 2002).

Τα εσωτερικά εμπόδια αφορούν ατομικές διαφορές και θεωρούνται εκείνα που μπορούν να ξεπεραστούν μόνο ύστερα από ατομική αλλαγή. Ως τα πιο συνηθισμένα εσωτερικά εμπόδια καταγράφονται το χαμηλό προφίλ των γυναικών, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η έλλειψη παρώθησης ή έμπνευσης (Μαραγκουδάκη , 1997β ). Στην πραγματικότητα τα εσωτερικά εμπόδια είναι μόνο ένα <<καμουφλάζ>> βαθύτερων κοινωνικών φραγμών στην πορεία ανέλιξης των γυναικών. Οι φραγμοί αυτοί έχουν φτάσει να γίνουν μέρος της προσωπικότητας και της ψυχολογίας των γυναικών (Αγγελίδου και συν.2002:79).

Όπως έχει διαπιστωθεί μέσα από διάφορες έρευνες, οι απαιτήσεις του επαγγέλματος επηρεάζουν αρνητικά τους υποψηφίους με ηγετικές ικανότητες στην απόφασή τους να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις, με αποτέλεσμα να προτιμούν να παραμένουν στην αίθουσα διδασκαλίας (Cusick, 2003; McAdams, 1998). Κάποιες από τις απαιτήσεις αυτές είναι το άγχος, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η έλλειψη σεβασμού, στήριξης και αυτονομίας, η μικρή επαγγελματική στήριξη, η μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και των γονιών τους παρά στην ικανοποίηση των γνωστικών τους αναγκών κ.α.

Το πρώτο είδος στηρίζεται στα προσωπικά- ατομικά εμπόδια όπως είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις επαγγελματικές ευκαιρίες, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η ανεπάρκεια παιδαγωγικών δομών, τα ψυχολογικά εμπόδια κ.λ.π.

<<Τα εμπόδια που χαρακτηρίζονται ως " εσωτερικά " μπορούν να ιδωθούν ως φυσική συνέπεια ενός κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο οι λευκοί άνδρες κρατάνε την εξουσία και τα προνόμια επάνω σε όλες τις άλλες ομάδες>>(Shakeshaft, 1989:83). Στην ουσία πρόκειται για εμπόδια που κατά επίφαση φέρουν το μανδύα της ατομικής διαφοράς, εφόσον υπολανθάνουν βαθύτεροι κοινωνικοί φραγμοί (Δαράκη, 2007· Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006 ·Shakeshaft, 1989 · Τάκη, 2009).

### 3.1.1 Έλλειψη φιλοδοξίας – χαμηλής αυτοεκτίμησης

Ένας άλλος λόγος που αναφέρεται είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης που χαρακτηρίζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τις εμποδίζει να διεκδικήσουν θέσεις εξουσίας (Coleman 2002). Η ανασφάλεια που χαρακτηρίζει τις γυναίκες ερμηνεύεται με βάση τον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των κοριτσιών από τα αγόρια αλλά και στη διαχρονική κυριαρχία των αντρών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η κυριαρχία αυτή στερεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από ανάλογα μοντέλα ρόλων τα οποία θα λειτουργούσαν ως πρότυπα και ως παράγοντας ενθάρρυνσης και ενίσχυσής τους με αποτέλεσμα οι γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο διστακτικές στη διεκδίκηση τέτοιων θέσεων (Hall 1996, Μαραγκουδάκη 1997, Κανταρτζή 2003). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για κατάληψη θέσεων ηγεσίας στην εκπαίδευση, έχει να κάνει και με το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερη διάθεση να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις στη διοίκηση γιατί φοβούνται το πιθανό άγχος της σύγκρουσης οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων, που μπορεί να επιφέρει μια τέτοια κίνηση. (Al Khalifa 1992 σελ. 96: Tompson, 1992: Σαϊτή, 2000: Kyriakoussis & Saiti, 2006, Αθανασούλα – Ρέππα 2002). Η Γλύκατζή-Αρβελερ πιστεύει ότι το επίπεδο φιλοδοξιών της γυναίκας δεν είναι υψηλό γιατί είναι η μόνη που δεν έχει παραδεχθεί ότι το να αποτύχει στο σπίτι και να επιτύχει στο δημόσιο τομέα είναι επιτυχία. Η γυναίκα προσπαθεί να επιτύχει και στα δύο. Να προεκτείνει τον ιδιωτικό τομέα σε δημόσιο ή αντίθετα κι αυτή η διπλή υποχρέωση την κάνει να μην έχει φιλοδοξίες στο δημόσιο τομέα << Εφημερίδα Φιλελεύθερος 30-1-2001) Μια εκπαιδευτικός δε διαχωρίζει τον κόσμο της εργασίας της από την υπόλοιπη ζωή της κατά τον ίδιο τρόπο, όπως ένας άνδρας εκπαιδευτικός για αυτό και μια αίτηση για κατάληψη ηγετικής θέσης δε θεωρείται από την γυναίκα μια απλή επαγγελματική αίτηση όπως συμβαίνει από την πλευρά του άντρα , αλλά μια πράξη γεφύρωσης και μείωσης του κενού ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς ρόλους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2000).

Η έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται « πολύ ευχαριστημένες» σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, που εμφανίζονται « λίγο ευχαριστημένοι» ή « αδιάφοροι» από την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι γυναίκες

πιθανόν να μην επιδιώκουν την αλλαγή θέσεων στην εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 1997). Τα ψυχολογικά εμπόδια μπορούν επίσης να ιδωθούν και σε σχέση με το ότι οι γυναίκες αισθάνονται ότι πρέπει να υιοθετήσουν « ανδρική συμπεριφορά» όταν πρόκειται να αναλάβουν διοικητικές θέσεις. (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία ζούμε σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία και σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον που κρατά τις γυναίκες μακριά από ευκαιρίες και εμπειρίες που είναι δυνατόν να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους , θεωρείται ότι στερούνται ικανότητας και δεν τυγχάνουν ευκαιριών (Αθανασούλα - Ρέππα , 2002).

Αποτελέσματα ερευνών όμως , καταρρίπτουν το επιχείρημα αυτό των γυναικών, καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι γυναίκες όταν καταλαμβάνουν ηγετικές θέσεις υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό στιλ ηγεσίας, είναι πιο ευγενικές και λιγότερο επιθετικές. Οι υφιστάμενοί τους είναι συνήθως πιο παραγωγικοί εφόσον έχουν πιο έντονο το αίσθημα του ανήκειν , λειτουργώντας ως κοινότητα (Coleman , 1994).

### **3.1.2 Προσωπικά -\_ ψυχολογικά Εμπόδια**

Ένας τομέας που αποθαρρύνει την είσοδο των γυναικών στις ηγετικές θέσεις είναι οι υποχρεώσεις της οικογένειας. Συνήθως το νοικοκυριό και η φροντίδα των παιδιών χρεώνεται στη γυναίκα. Είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο για έναν άντρα στέλεχος της εκπαίδευσης, να είναι η γυναίκα του που αναλαμβάνει όλη αυτή τη φροντίδα, αλλά για μια γυναίκα στέλεχος σπάνια θα υπάρξει το αντίστοιχο από το σύζυγο. Η γυναίκα λοιπόν δύσκολα θα διεκδικήσει θέσεις στελεχών που προϋποθέτουν αυξημένα εργασιακά ωράρια και υποχρεώσεις, όταν έχει παράλληλα να εκπληρώσει το μητρικό και συζυγικό ρόλο (Athannasoula-Reppa & Koutouzis, 2002: Κανταρτζή, 2003: Λιακοπούλου, 2005; Νάκος, 2005). Η κατάσταση αυτή ερμηνεύει και το γεγονός ότι υπάρχουν περισσότεροι έγγαμοι άντρες στις θέσεις στελεχών παρά γυναίκες και περισσότερες γυναίκες στελέχη είναι πιθανό να είναι διαζευγμένες ή ανύπαντρες (Coleman 2002, σελ. 51).

Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και οι Brown and Wynn (2004), Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζουν τη σύγκρουση ανάμεσα στην καριέρα και στη μητρότητα ως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Αυτό έχει ως συνέπεια, όσο πιο ψηλά ιεραρχικά μετακινείται τόσο λιγότερες γυναίκες συναντάς. Οι γυναίκες είναι αυτές που αναλαμβάνουν την ανατροφή των παιδιών τους από τον

καιρό που γεννιούνται μέχρι και την ενηλικίωσή τους. Έτσι η εργασία και η μητρότητα παρουσιάζονται πολλές φορές ασυμβίβαστες. Σε μια τέτοια σύγκρουση οι γυναίκες επιλέγουν τις περισσότερες φορές τη μητρότητα.

Ο Coleman (2001, σελ. 79), επισημαίνει πως ' έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, στην υπόλοιπη Ευρώπη και στις ΗΠΑ δείχνει πως γενικά η ευθύνη όλων των οικιακών καθηκόντων, συμπεριλαμβανόμενων της ανατροφής των παιδιών και άλλων εξαρτημένων μελών, πέφτει στις γυναίκες'. Οι ρόλοι των φύλων εξακολουθούν να παραμένουν παραδοσιακά καταμερισμένοι και η γυναίκα επωμίσθηκε διπλό έργο αναλαμβάνοντας υποχρεώσεις και εκτός σπιτιού.

Στην ερευνητική εργασία του, ο Izhar Orplatka (2006), εστιάζει στα εμπόδια που υπάρχουν και συντελούν στη μειωμένη παρουσία γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία στις αναπτυσσόμενες χώρες. Οι δυνατές οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών, οι κοινωνικές και θρησκευτικές αξίες και αντιλήψεις που προσδιορίζουν το ρόλο της γυναίκας, το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης των κοριτσιών, η πλειοψηφική παρουσία των ανδρών σε εκπαιδευτικές θέσεις, αλλά και η υιοθέτηση του ' ανδρικού' στυλ ηγεσίας από τις λίγες γυναίκες που ασκούν ηγεσία σε αυτές τις χώρες, αποτελούν κάποιους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στο να αναλάβουν οι γυναίκες υψηλές θέσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία. Επίσης, έρευνα στην Τουρκία έδειξε πως οι γυναίκες δεν ωθούνται να διεκδικήσουν διεθυντικές θέσεις, ακόμα και αν δεν υστερούν σε προσόντα , λόγω της αρνητικής αυτό-αντίληψης και της έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους και την εμπειρία τους (Turan and Ebiclioglu, 2002).

Και η οικογένεια και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις προξενούν πίεση στις γυναίκες που ενδιαφέρονται για την ηγεσία. Ωστόσο, διαφορετική έρευνα υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλοί λόγοι που η γυναίκα έρχεται αντιμέτωπη με τους ρόλους της. Η πατριαρχία αναφέρθηκε ως μια καθοριστική αιτία για αυτή τη σύγκρουση ρόλων.

Εξαιτίας επομένως όλων των ευθυνών του σπιτιού, οι γυναίκες αποκτούν μια περιθωριακή σχέση με την αγορά εργασίας. Επιλέγουν, είτε επαγγέλματα που τους επιτρέπουν περισσότερο χρόνο για την ενασχόλησή τους με τα οικογενειακά βάρη (π.χ. εκπαιδευτικά επαγγέλματα), είτε μένουν στάσιμες σε μια θέση εργασίας που τους εξασφαλίζει ένα "βοηθητικό" εισόδημα για το σπίτι, αποτρέποντάς τες όμως να ασχοληθούν πιο "επαγγελματικά" με την εργασία. Ανασταλτικά στοιχεία επιπλέον της γυναικείας υποκειμενικότητας είναι η παθητικότητα, η εξάρτηση, η υποταγή και

η συμμόρφωση, στοιχεία που ερμηνεύουν ως ένα βαθμό το γιατί μετά το γάμο πολλές γυναίκες εγκαταλείπουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη, προσαρμόζονται απόλυτα στη νοοτροπία του συζύγου, δε σκέφτονται ατομικά αλλά προβάλλουν τα οφέλη και τις προτεραιότητες του οικογενειακού συνόλου (Ιγγλέση, 1990).

Η Μουσούρου (2005) σε συνάρτηση με τα παραπάνω υποστηρίζει, ότι η σχέση μεταξύ οικογένειας και γυναικείας απασχόλησης διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το βαθμό εκσυγχρονισμού των κοινωνικοοικονομικών αλλά και των πολιτιστικών συνθηκών που προσδιορίζουν τα οικογενειακά σχήματα. Έτσι λοιπόν για την <<κρίση>> της οικογένειας, ιδιαίτερα μεταπολεμικά, η γυναίκα θεωρήθηκε ως η κατεξοχήν υπεύθυνη και χρεώθηκε το μεγαλύτερο μέρος της κρίσης αυτής. Δηλαδή κάποια φαινόμενα που συνδέονται με τον κοινωνικοοικονομικό εκσυγχρονισμό, όπως η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου, η έμφαση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της αυτοδιάθεσης, της υπευθυνότητας και της παραγωγικότητας, δικαιολογούν πλήρως το φαινόμενο της αύξησης των διαζυγίων ή τη μείωση της γεννητικότητας. Εντούτοις, η απόδοση ευθύνης στη γυναικεία απασχόληση παρακάμπει την ουσία των εξελίξεων αυτών και στέκεται στην επιφάνεια των πραγμάτων.

Κοινωνικοί ψυχολόγοι ορίζουν τον ρόλο ως μια ατομική και κοινωνική θέση σε ένα σύστημα κοινωνικών σχέσεων (Archer & Lloyd, 2002).

### **3.2.Εξωτερικά εμπόδια**

Το δεύτερο είδος στηρίζεται στα εξωτερικά ή θεσμικά εμπόδια όπου αναγνωρίζεται το ζήτημα του καταμερισμού της εργασίας ανάλογα με το φύλο και ο διαχωρισμός των θέσεων σε «ανδρικές» και «γυναικείες» και επομένως, τίθεται θέμα αλλαγής των διαδικασιών επιλογής και των κριτηρίων, ώστε να διασφαλίζεται ισότητα πρόσβασης για τις γυναίκες και τους άνδρες σε όλες τις θέσεις εργασίας. Οι παραπάνω διαπιστώσεις και οι προτάσεις αυτές θα αξιοποιηθούν και θα προσαρμοσθούν στην ανάπτυξη στρατηγικής για την προώθηση της συμμετοχής των γυναικών στον ακαδημαϊκό χώρο στην Ελλάδα ( Βασιλάκη-Σαρωνιάτη , κ.α., 2001).

Ο όρος χρησιμοποιείται για να αποδώσει τα εμπόδια που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα , τις δομές του και τον τρόπο που αυτό οργανώνεται και

διοικείται.

Προκύπτει επομένως εύλογα ο προβληματισμός για το εάν, με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη του συνόλου των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των γυναικών, παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Αποτελεί ακόμη αδιευκρίνιστο ερώτημα το αν η απουσία των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας οφείλεται σε συνειδητή επιλογή των ιδίων να μη αναμιχθούν σε αυτό το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης ή εντάσσεται σε ένα γενικότερο κλίμα αδράνειας που χαρακτηρίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών (Robertson, 1993).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος, η οποία δεν πρέπει να αγνοηθεί και που εν μέρει εξηγεί τη χαμηλή παρουσία των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι οι διαδικασίες που σχετίζονται με την επιλογή στελεχών.

Στην διαδικασία είναι σύνηθες το φαινόμενο της τροποποίησης των κριτηρίων επιλογής στελεχών και της αλλαγής του οργανωτικού συστήματος της διοίκησης με στόχο την επιλογή των ημετέρων και <<φιλικά>> προσκείμενων στην εκάστοτε πολιτική εξουσία για την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα Ρέππα, 2002).

### 3.2.1. Έλλειψη υποστήριξης- δικτύων

Μια μελέτη αναφέρει ότι η δικτύωση των γυναικών μπορεί να παρέχει την υποστήριξη μιας ομάδας ανθρώπων οι οποίοι θα είχαν παρόμοιες εμπειρίες. (Knouse and Webb, 2001). Ωστόσο, ο Linehan (2001) συμφωνεί με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι ικανές για να δημιουργήσουν δίκτυα, αλλά τα δίκτυα τους είναι λιγότερο ικανά για να ενσωματωθούν στην συνέχεια στις οργανώσεις. Στα οφέλη των δικτύων περιλαμβάνονται: η ανταλλαγή πληροφοριών μέσα από αυτές τις οργανώσεις, η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, η επαγγελματική υποστήριξη και ενθάρρυνση (Linehan, 2001).

Πρακτική των οργανισμών είναι η ενθάρρυνση των έμπειρων διοικητικών στελεχών να παίζουν το ρόλο του μέντορα σε υφιστάμενους υπαλλήλους τους, έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν αξιόλογες ικανότητες, εμπειρία και βασικές πληροφορίες για τις αντίστοιχες διοικητικές θέσεις. Στα δίκτυα αυτά κυριαρχούν άνδρες και

επιλέγουν ως προστατευόμενους τους αυτούς που ανταποκρίνονται στα δικά τους πρότυπα. Από την άλλη, η έλλειψη μεντόρων για τις γυναίκες αποδίδεται στο διαφορετικό διοικητικό στιλ ηγεσίας, στο μειωμένο κύρος και στην αμηχανία που εμφανίζουν οι μεικτές σχέσεις των φύλων( Κογκίδου & Τάκη, 2005 ).

### 3.2.2. Έλλειψη προαγωγής –ανόδου

Στην περίπτωση της Ελλάδας ο τρόπος επιλογής και αξιολόγησης των υποψηφίων στελεχών φαίνεται ότι αποθαρρύνει περισσότερο τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η μικρή συμμετοχή των γυναικών στο συνδικαλιστικό κίνημα δρα ανασταλτικά για την πρόσβαση των γυναικών σε θέσεις εξουσίας. Συνήθως τα συμβούλια επιλογής αποτελούνται στην πλειοψηφία τους από άντρες και συχνά στις συνεντεύξεις εμφανίζεται διάκριση υπέρ των αντρών υποψηφίων αν και οι γυναίκες υποψήφιες φαίνεται να έχουν καλύτερα τυπικά προσόντα από τους συνυποψηφίους τους. Τα συμβούλια επιλογής μοριοδοτούν υψηλότερα τους άντρες υποψήφιους μη θεωρώντας τις γυναίκες ικανές να τα βγάλουν πέρα. Ιδιαίτερη αμφισβήτηση συγκεντρώνουν οι νέες γυναίκες. Η εμφάνιση των γυναικών αποτελεί αιτία σχολιασμών και παρατηρήσεων, κάτι όμως το οποίο δεν αντιμετωπίζουν οι άντρες υποψήφιοι (Φρόση, Κουϊμτζή και Παπαδήμου, 2001: Μπάκας και Δημητριάδη, 2005: Νάκος, 2005).

Συγκαλυμμένη διάκριση φύλου αναγνωρίζεται από το γεγονός ότι οι γυναίκες μέσα από την οικογένεια και τον επαγγελματικό τους χώρο, αποθαρρύνονται στην επιδίωξη φιλοδοξιών αναφορικά με διευθυντικούς ρόλους και περαιτέρω σπουδές. Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη από την οικογένεια και κυρίως το σύζυγο είναι ιδιαίτερης σπουδαιότητας για μια γυναίκα που επιδιώκει διευθυντική καριέρα. Οι γυναίκες χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη συγκριτικά με τους άνδρες λόγω του υπάρχοντος κοινωνικού πλαισίου. Με αυτό σχετίζονται ασφαλώς οι προσδοκίες που συνοδεύουν τους παραδοσιακούς ρόλους των γυναικών όπως οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η μητρότητα(Whittington, Averett & Anderson , 2000).

Η στιγμή της αίτησης για διεκδίκηση ηγετικής θέσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την απόφαση που θα πάρει μια γυναίκα. Ο διαφοροποιημένος ρόλος των γυναικών στις οικογένειες διπλής καριέρας, οι άδειες κήσης και λοχείας, καθώς και η έλλειψη γυναικείων προτύπων στην ανώτερη διοίκηση δημιουργούν εμπόδια τα οποία αποβαίνουν κατά των γυναικών και υπέρ των ανδρών. (Αθανασούλα – Ρέππα,



2008).

Οι Davidson and Cooper (1992, σελ. 119) υποστήριξαν πως ‘ το φύλο ήταν ένα μειονέκτημα ως αναφορά στην επαγγελματική προαγωγή και στις επαγγελματικές προοπτικές’ και αυτό συμβαίνει εξαιτίας της διάκρισης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει με συγκεκριμένο τρόπο παρά απροκάλυπτο. «Πιο δυσδιάκριτοι τύποι διάκρισης αποτελούν ακόμα έναν παράγοντα στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών. Μπορεί να υπάρχει μια αντίληψη ότι ένας άνδρας υποψήφιος μπορεί να είναι αυτόματα πιο κατάλληλος για μια ανώτερη διοικητική θέση»(Coleman, 1994, σελ. 180). Το ίδιο πρόβλημα έχει επίσης εξακριβωθεί στην Ελλάδα .

## **4 ΟΙ ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

### **4.1 Η επιλογή ηγετικών στελεχών**

Είναι γεγονός πως ο τρόπος επιλογής των ηγετικών στελεχών παρουσιάζει όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα, καθώς τα αποτελεσματικά σχολεία αποτελούν το επίτευγμα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η ευημερία λοιπόν του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών στελεχών της και την προαγωγή των πλέον ικανών και έντιμων υπαλλήλων ώστε να επιτυγχάνεται ο σωστός χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα στην διοίκηση.

Ένα εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες τόσο όσον αφορά στην επιλογή τους σε διοικητικές θέσεις όσο και στην εξέλιξη τους στην διοικητική ιεραρχία, είναι η διαδικασία της επιλογής και της αξιολόγησης.

Οι Schmuck & Wyant (1981) καταγράφουν τις αλλαγές στον τρόπο και στα κριτήρια επιλογής των διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. Παλαιότερα, αναφέρουν, τα σχολεία επέλεγαν τα διευθυντικά στελέχη έχοντας ως κριτήρια τις αξίες και την ηθική των υποψηφίων – σύμφωνα με την κυρίαρχη αντίληψη ότι οι διευθυντές/ντρίες ήταν οι <<οδηγοί του παιδαγωγικού τρένου>>.

Σήμερα οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες έχουν αλλάξει και οι διευθύντριες/ ντες έχουν κυρίως εκτελεστικό ρόλο, με αποτέλεσμα το χάρισμα να έχει μετατραπεί σε πιστοποίηση και η ηθική σε απόδειξη της ικανότητας για εφαρμογή πολιτικής.

Επιπλέον οι διαδικασίες επιλογής είναι σήμερα αρκετά τυποποιημένες. Χαρακτηριστικοί τύποι αιτιολογιών που προβάλλονται στις γυναίκες, που επιθυμούν να προσληφθούν σε διοικητική θέση (Shakeshaft,1989) είναι ότι δε συνηθίζεται η πρόσληψη γυναικών, ότι οι άντρες δεν θέλουν να παίρνουν οδηγίες από γυναίκα προϊσταμένη ή και ότι η τοπική κοινωνία δεν είναι έτοιμη να αποδεχθεί μια γυναίκα ως διευθυντικό στέλεχος. Αυτές οι αιτιολογίες προβάλλουν ως μοναδική αιτία απόρριψης το φύλο και δεν έχουν σχέση με τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια αποτελεσματική διοίκηση.

Ιδιαίτερα, όσον αφορά το ελληνικό συγκείμενο, αποτελεί πλέον συνήθη πρακτική και συνάμα κοινό "μυστικό" ότι πίσω από τις εξαγγελίες περί αξιοκρατικής επιλογής των στελεχών υπάρχει και λειτουργεί η πολιτική του κυβερνητικού παρεμβατισμού. Η άποψη αυτή ενισχύεται αν λάβει κανείς υπόψη του τη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης( μέσω προφορικής συνέντευξης που πολλές φορές υπερτερεί έναντι των προσόντων) αλλά και τον τρόπο διενέργειας αυτής από άτομα που δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Η μη νομιμότητα των διαδικασιών αποδεικνύεται και από την απουσία πρακτικών της όλης διαδικασίας, έτσι ώστε να μην αποδεικνύεται η αναξιοπιστία του συμβουλίου και να μη δίνεται η δυνατότητα υποβολής ενστάσεων. Αποδεικνύεται έτσι, ότι όλες οι διοικητικές θέσεις θεωρούνται σημαντικές για τον έλεγχο της κρατικής μηχανής.

Η έμφυλη διάκριση στον τρόπο επιλογής των διοικητικών στελεχών, γίνεται εμφανής και μέσα από διάφορες διαδικασίες (Μαραγκουδάκη, 1997) όπως από το ότι η επιτροπή που διεξάγει τη συνέντευξη αποτελείται κυρίως από άνδρες, από το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλουν στις υποψήφιες κατά την συνέντευξη π.χ. ερωτήσεις για την οικογενειακή τους κατάσταση, τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών, σχετικά με την φροντίδα των παιδιών και τις πιθανές αντιδράσεις των ανδρών υφισταμένων τους.

Σύμφωνα με τον ψηφισθέντα νόμο 2986 (ΦΕΚ 24/13– 2-2002)(2002) για την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις κωδικοποιούνται και συστηματοποιούνται οι περιφερειακές υπηρεσίες που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2002).

Με τον όρο στελέχωση εννοούμε τις λειτουργίες που διασφαλίζουν ότι ο κάθε οργανισμός έχει στο παρόν και θα έχει στο μέλλον το απαιτούμενο και κατάλληλο σε

γνώσεις και ικανότητες προσωπικό. (Parry & Tyson ,2008, Bush & Middlewood 2006).

Ως στελέχη της εκπαίδευσης νοούνται όσοι –όσες κατέχουν διοικητική , πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταλαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο(Αθανασούλα- Ρέππα, 2001).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης υπάγονται σε τέσσερις κατηγορίες :

Α)διοικητικά στελέχη ( προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων)

Β)στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου

Γ)στελέχη με διοικητικά καθήκοντα και αρμοδιότητες για την υποστήριξη ειδικών τομέων του εκπαιδευτικού έργου (Π.Λ.Η.Ν.Ε.Τ) , (Γ.Ρ.Α.Σ.Ε.Π)

Δ)στελέχη με διοικητικά καθήκοντα και με αρμοδιότητες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής (διευθυντές).

Οι αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής διοίκησης διαχωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες :α) στην <<διοίκηση>> που διενεργείται από τους Διευθυντές Διευθύνσεων και των Προϊστάμενων Γραφείων και β) στην <<επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση>> την οποία ανέλαβαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Ο Ν. 1304/82 τροποποιήθηκε με τους Ν. 1566/85 ,1966/91 ΚΑΙ 2986/2002 με τον οποίο οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων μετονομάζονται σε Διευθυντές Εκπαίδευσης.Οι Διευθυντές και Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης (σχ. Άρθρα 14 ως 26) έχουν τη γενική ευθύνη διοίκησης και ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών της περιοχής τους. Παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές σχολικών μονάδων. Διαχειρίζονται , στον τομέα ευθύνης τους, την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζουν, από διοικητική άποψη, την εφαρμογή καινοτομιών. Εισηγούνται αρμοδίως την ίδρυση, προαγωγή, συγχώνευση, υποβιβασμό ή κατάργηση των σχολικών μονάδων της περιοχής τους. Χορηγούν άδειες, μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης και στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια. Γενικά ασκούν διοίκηση, εποπτεύουν, καθοδηγούν, συντονίζουν και ελέγχουν το έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Επισημαίνουμε ότι οι Προϊστάμενοι διοικούν γνωρίζοντας την παιδαγωγική επιστήμη και οι Σύμβουλοι καθοδηγούν παιδαγωγικά εφαρμόζοντας αρχές της διοίκησης.

Παρόλο τους περιορισμούς που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα, όλες αυτές οι

θέσεις διαθέτουν ένα βαθμό κύρους και εξουσίας στην ελληνική οικονομία με τους Διευθυντές και τους Σχολικούς Σύμβουλους στην κορυφή της πυραμίδας. Αυτό εξηγείται από τον κυρίαρχο ρόλο που παίζουν στο σχολείο.

Ο νόμος 3848/2010 προβλέπει ένα αξιοκρατικό σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση από τους σχολικούς συμβούλους και διευθυντές στην εκπαίδευση μέχρι τους διευθυντές διθέσιων σχολικών μονάδων. Εξειδικεύονται οι προϋποθέσεις επιλογής και ανατρέπεται το υφιστάμενο σύστημα το οποίο απέκλειε ικανούς υποψηφίους αφενός με το συγκεκριμένο τρόπο μοριοδότησης αφετέρου με την αδιαφανή διαδικασία συνέντευξης.

Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί το βασικότερο συντελεστή για την επιτυχία των στόχων ενός οργανισμού (Ellis 1995, Bush & Middlewood 2006). Όσο καλά και αν έχει οργανωθεί ο οργανισμός (κτήρια, εξοπλισμός ) δεν μπορεί να είναι επιτυχημένος αν δεν υπάρχει το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό. Για αυτό τον λόγο, η σωστή διαδικασία στελέχωσης είναι πρωταρχικής σημασίας , αποτελεί σημαντική παράμετρο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στρατηγικούς μηχανισμούς για την επιβίωση των οργανισμών και την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.( Ployhard, 2006).

Το σύνταγμα 1975/86/01 αποκαθιστά σε μεγάλο βαθμό την τυπική ισονομία ανδρών και γυναικών ( ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις οι άνδρες και οι γυναίκες άρθρο 4 παράγραφος 2 και άρθρο 116). Η Καλτσόγια Τουργαβίτου (1997) επισημαίνει ότι το 1983 αίρονται οι θεσμικοί νομικοί φραγμοί οι οποίοι είχαν παγιώσει τις κοινωνικές και πολιτικές δομές δύναμης στον επαγγελματικό στίβο και στην οικογένεια και κρατούσαν την Ελληνίδα γυναίκα στην θέση των πολιτών δεύτερης κατηγορίας εξυφαίνοντας στερεότυπα και μύθους.

Ο Νόμος 3467/2006, με τον οποίο έγιναν οι κρίσεις των στελεχών της εκπαίδευσης το 2007, καθορίζει τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών αυτών. Έτσι, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, η επιλογή Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Διευθύνσεων, και Προϊσταμένων Γραφείων εκπαίδευσης, γίνεται από επταμελή συμβούλια τα οποία συγκροτούνταν στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Συχνά τα συμβούλια επιλογής είναι αποτέλεσμα παιχνιδιού πολιτικών συμφερόντων (Athanasoula-Reppa, 2004 & 2005). Σε αυτό το παιχνίδι η έμφαση δίνεται περισσότερο στην συνέντευξη με τον υποψήφιο. Συνήθως τα συμβούλια

επιλογής αποτελούνται στην πλειοψηφία τους από άντρες και συχνά στις συνεντεύξεις εμφανίζεται διάκριση υπέρ των ανδρών υποψηφίων αν και οι γυναίκες υποψήφιες φαίνεται να έχουν καλύτερα τυπικά προσόντα από τους συνυποψήφιους τους. Τα συμβούλια επιλογής μοριοδοτούν υψηλότερα τους άνδρες υποψηφίους μη θεωρώντας τις γυναίκες ικανές να τα βγάλουν πέρα ( Μπάκας και Δημητριάδη 2005, Νάκος, 2005).

Σύμφωνα με τον τελευταίο Νόμο που προαναφέρθηκε το συμβούλιο κρίσης των διευθυντών σχολικών μονάδων αποτελείται από: το Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δύο αιρετούς αντιπρόσωπους των εκπαιδευτικών, από τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο, ένα διευθυντή σχολικής μονάδας και δύο εκπαιδευτικούς με βαθμό Α' και αυξημένη εμπειρία σε θέματα διοίκησης, οι οποίοι κατά τη διαδικασία των κρίσεων δε θα είναι υποψήφιοι. Η σύνθεση αυτή αξίζει να μελετηθεί σε σχέση με τις γυναίκες υποψήφιες για τις θέσεις των διευθυντών. Είναι φανερό πως τα δύο μέλη του συμβουλίου έχουν επιλεγεί από την κεντρική εξουσία (Διευθυντής Εκπαίδευσης και Σχολικός Σύμβουλος), τα δύο έχουν αναπτύξει συνδικαλιστική δράση (αιρετοί των εκπαιδευτικών) και τα τρία έχουν επιλεγεί παλαιότερα με κριτήρια που από τους εκπαιδευτικούς δεν θεωρούνται αντικειμενικά (διευθυντές σχολικών μονάδων, προϊστάμενοι, διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) Οι περισσότερες γυναίκες όμως εκπαιδευτικοί, λόγω των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεών τους δεν έχουν ενεργό συμμετοχή σε πολιτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, δε συμμετέχουν σε αντίστοιχα υποστηρικτικά δίκτυα και έτσι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους άντρες συνυποψήφιους. Τα συμβούλια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων θα είναι έτσι και πάλι κυρίως ανδροκρατούμενα, και τα ανδροκρατούμενα αυτά συμβούλια διαφοροποιούν τη στάση τους κατά τη διαδικασία της συνέντευξης απέναντι στους υποψηφίους. (Shakeshaft, 1993), Έτσι, διαφοροποιούν τις απαιτήσεις τους και το είδος των ερωτήσεων ανάλογα με το φύλο του υποψηφίου. Σημειώνουμε πως η συνέντευξη αν και είναι η πιο κοινή διαδικασία επιλογής στελεχών, θεωρείται υποκειμενική και επιρρεπής σε διακρίσεις. Χαρακτηριστικά, ως παράγοντες που επηρεάζουν την κρίση των συμβουλίων αναφέρονται η εμφάνιση ή το ντύσιμο των υποψηφίων.

Η συνέντευξη, αν και αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τρόπο επιλογής προσωπικού σε διεθνές επίπεδο, γίνεται αντικείμενο κριτικής σε περιπτώσεις όπου δεν έχει γίνει σωστή επιλογή των αξιολογητών της συνέντευξης, όταν έχει

διαμορφωθεί μια στερεότυπη γνώμη για το πώς <<θα πρέπει να είναι >> ένας καλός υποψήφιος , όταν η κρίση του αξιολογητή επηρεάζεται από παράγοντες όπως η εξωτερική εμφάνιση- φύλο, ηλικία και η φυλετική προέλευση του υποψηφίου, όταν ο αξιολογητής επιλέγει τον υποψήφιο που συμφωνεί με τις απόψεις του αλλά και όταν η συνέντευξη δεν είναι οργανωμένη σωστά ( , Bush & Middlewood 2006).

Στην χώρα μας για παράδειγμα , παρόλο που η συνέντευξη αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τρόπο επιλογής ανθρώπινου δυναμικού , σαν διαδικασία έχει επικριθεί και αμφισβητηθεί στην περίπτωση της δημόσιας διοίκησης όπως για παράδειγμα στις κρίσεις για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (ν 3467/2006) όπου η συνέντευξη κατακρίθηκε έντονα ως υποκειμενική , καθοριστική και αδιαφανής αφού δεν ήταν ξεκάθαρο τι αξιολογήθηκε από το βιογραφικό σημείωμα των υποψηφίων και κυρίως πως αξιολογήθηκε όπως σε κάποιες περιπτώσεις υποψηφίων που πήραν άριστα στην συνέντευξη υποσκελίζοντας συνυποψήφιους τους με μεγαλύτερη βαθμολογία στα υπόλοιπα κριτήρια αξιολόγησης τους. (ΟΛΜΕ ,17/10/2007 ). Το ίδιο έγινε και εφέτος γι' αυτό βρες τα κριτήρια και τη σύνθεση των Συμβουλίων και κάνε κριτική επ' αυτών Τίθεται εύλογα το ερώτημα κατά πόσο οι συνεντευξιαστές γνώριζαν ποια προσόντα για τις θέσεις των στελεχών στη δημόσια εκπαίδευση έπρεπε να αξιολογηθούν. Ωστόσο δεν αμφισβητήθηκε η χρησιμότητα της συνέντευξης ως εργαλείο επιλογής ,αλλά η αξιοπιστία της διαδικασίας των συνεντεύξεων, η καταλληλότητα και η αμεροληψία των επιτροπών που διενέργησαν τις συνεντεύξεις που η ισχύουσα νομοθεσία αποδίδει στην συνέντευξη ως κριτήριο επιλογής των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης ( Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου 2011).

#### **4.2 Κριτήρια για την επιλογή υποψηφίων στελεχών**

Κατά την επιλογή των στελεχών στην εκπαίδευση προκύπτουν τόσο οργανωτικά όσο και λειτουργικά εμπόδια που σχετίζονται αφενός με τα κριτήρια επιλογής των στελεχών και αφετέρου με τη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής. Όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή στα κριτήρια επιλογής των διοικητικών στελεχών, αυτά είναι δυο κατηγοριών α)αντικειμενικά β) υποκειμενικά. Στα αντικειμενικά περιλαμβάνονται τα ακαδημαϊκά προσόντα και η διοικητική και επαγγελματική εμπειρία, ενώ στα υποκειμενικά οι προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες. Έχει λοιπόν αναφερθεί από υποψήφιες γυναίκες σε ηγετικές θέσεις, ότι οι

ερωτήσεις που τους υποβάλλονται από τα συμβούλια επιλογής σχετίζονται περισσότερο με τα υποκειμενικά κριτήρια και ιδιαίτερος ότι έχει σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών και λιγότερο με τα αντικειμενικά προσόντα, σε αντίθεση με τους άνδρες υποψηφίους, όπου οι περισσότερες αναφορές σχετίζονται με τις σπουδές, την εμπειρία και τις ικανότητές τους (Κογκίδου & Τάκη, 2005).

Αναφορικά με τη δεύτερη περίπτωση, το Συμβούλιο Επιλογής αποτελείται από πέντε μέλη. Η σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής, γίνεται από α.) διορισμένα διοικητικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και σχολικούς συμβούλους και β.) από τους εκλεγμένους αιρετούς αντιπροσώπους των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών οργανώσεων. Η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής αποδεικνύει, όπως ήδη σκιαγραφήσαμε, την έντονη επιρροή που ασκείται από τα πολιτικά κόμματα είτε μέσω των διορισμένων μελών είτε των εκλεγμένων.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, ο τρόπος σύνθεσης του συμβουλίου κρίσης με τα περισσότερα διορισμένα μέλη αφήνει περιθώρια επιρροής στο συσχετισμό δυνάμεων τόσο από τον ίδιο τον Υπουργό Παιδείας όσο και από τα πολιτικά κόμματα. Ο λόγος είναι ότι τα περισσότερα συμβούλια ανδροκρατούνται και υπάρχει μια σχετική δυσκολία στην αντιμετώπιση γυναικών όταν κρίνονται (Athanasoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με το Ν 3839/2010, άρθρο 6, η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων τροποποιήθηκε και το συμβούλιο θα αποτελείται από το Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον αντίστοιχο Σχολικό σύμβουλο (γενικής εκπαίδευσης ή ειδικής αγωγής), ένα διευθυντή σχολικής μονάδας, τα δύο αιρετά μέλη του συλλόγου εκπαιδευτικών της περιοχής και δύο εκπαιδευτικούς με βαθμό Α' Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν οργανικά στη συγκεκριμένη περιοχή και που επιλέγονται μεταξύ των δεκαπέντε που κατά την ημερομηνία συγκρότησης, κατέχουν τη μεγαλύτερη πραγματική διοικητική υπηρεσία σε θέσεις διευθυντή πρωτοβάθμιας, προϊσταμένου γραφείου ή διευθυντή σχολικής μονάδας.

Ο Νόμος 3467/2006, με τον οποίο έγιναν οι κρίσεις των στελεχών της εκπαίδευσης το 2007, καθορίζει τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών αυτών. Έτσι, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, η επιλογή Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Διευθύνσεων, και Προϊσταμένων Γραφείων

εκπαίδευσης, γίνεται από επταμελή συμβούλια τα οποία συγκροτούνταν στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ για την επιλογή διευθυντών Σχολικών μονάδων (δημοτικά σχολεία με οργανικές θέσεις τεσσάρων τουλάχιστον εκπαιδευτικών) αρμόδια ήταν, τα πενταμελή Περιφερειακά Υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ για τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) που συγκροτούνταν σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελούνταν από το Διευθυντή της αντίστοιχης Πρωτοβάθμιας, από δύο προϊστάμενους γραφείων της περιοχής και από δύο αιρετά μέλη του συλλόγου εκπαιδευτικών της περιοχής. Τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, στο άρθρο 3 ου νόμου 3467, που προαναφέρθηκε, διαιρούνταν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

α) Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική Εμπειρία

Τα χρόνια υπηρεσίας και τα χρόνια που κάποιος δίδαξε στην τάξη μοριοδοτούνταν και ο νόμος προέβλεπε ότι τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης (εκτός από τους Σχολικούς Συμβούλους) λαμβάνουν μέχρι 22 αξιολογικές μονάδες. Τα παραπάνω στοιχεία προκύπτουν από τον ατομικό του φάκελο.

β) Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση

Από τον ατομικό φάκελο του υποψηφίου όσο και από τα συνυποβαλλόμενα δικαιολογητικά, μοριοδοτούνται τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης (εκτός από τους Σχολικούς Συμβούλους) για τις σπουδές τους εκτός από τις βασικές, (άλλα πτυχία, ΣΕΛΔΕ, μετεκπαίδευση), για τη συμμετοχή τους σε εξάμηνα ή τρίμηνα σεμινάρια, για τη γνώση ξένων γλωσσών, για την πιστοποίηση τους στη χρήση νέων τεχνολογιών. Η κατηγορία αυτή αποτιμάται μέχρι 14 αξιολογικές μονάδες.

γ) Προσωπικότητα - Γενική συγκρότηση

Η τρίτη αυτή κατηγορία κριτηρίων αποτιμάται μέχρι 20 αξιολογικές μονάδες και εκτιμάται από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής με βάση, α) αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου και β) προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου σε θέματα παιδαγωγικά ή σχετικά με την εκπαίδευση. Κατά τη συνέντευξη συνεκτιμώνται, μεταξύ άλλων, η ικανότητα του υποψηφίου να επιλύει προβλήματα, να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.



δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που μοριοδοτείται ανώτατο όριο με 44 αξιολογικές μονάδες και προκύπτει από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου. Ο νόμος προβλέπει ότι, ως την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης, για την επιλογή των διευθυντών των Σχολικών μονάδων η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν θα λαμβάνεται υπόψη, ενώ για την επιλογή των υποψήφιων για τις θέσεις Διευθυντών πρωτοβάθμιας, Προϊσταμένων γραφείων και Σχολικών Συμβούλων αυτοί θα υποβληθούν σε γραπτή δοκιμασία. Έτσι, οι συνολικές μονάδες αξιολόγησης για τους διευθυντές Σχολικών μονάδων ανέρχονται σε 56.

Σύμφωνα με το νέο N.3848-2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», για την πλήρωση των θέσεων διευθυντών δημοτικών σχολείων θα επιλέγονται εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βαθμό Α΄ και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη. Τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων αποτιμώνται ως εξής:

Α. Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται: α) Διδακτορικό δίπλωμα: 6 μονάδες. β) Μεταπτυχιακός τίτλος: 4 μονάδες. γ) Τίτλος Διδασκαλείου: 3 μονάδες. δ) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.: 3 μονάδες. ε) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών: 1 μονάδα. στ) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό επιμόρφωσης: 1 μονάδα για κάθε κατηγορία επιμόρφωσης. ζ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 2 μονάδες. η) Τ.Π.Ε. επιπέδου 2: 3 μονάδες. θ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2: 1,50 μονάδες. ι) Ξένη γλώσσα με τίτλο επιπέδου ανώτερου του Β2: 2,50 μονάδες. Η δεύτερη ξένη γλώσσα μοριοδοτείται κατά το ήμισυ της πρώτης.

Β. Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

- Υπηρεσιακή κατάσταση: 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση την εκπαιδευτική υπηρεσία αποτιμώμενη με 0,50 μονάδες για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής.

- Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 6 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

Γ. Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση: 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής, μέσω της οποίας εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου, όπως η αντιληπτική ικανότητα, η ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, η ικανότητα να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Η συνέντευξη ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια.

Δ. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται κατά το νόμο.

Οι **βασικές αλλαγές** που περιέχονται λοιπόν στο Ν. 3848/2010, έναντι του προηγούμενου, όπως φαίνεται και από το συγκριτικό πίνακα που παραθέτουμε στη συνέχεια, είναι οι εξής:

1 Περιορίζεται η βαρύτητα της συνέντευξης κατά 25% (από 20 σε 15 μονάδες).

Στις παραπάνω κατηγορίες<sup>2</sup> κριτηρίων θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε :

α) Η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν θέση διευθυντή σχολικής μονάδας με οκταετή υπηρεσία, σε αντίθεση με τη δωδεκαετή που προβλεπόταν στο Νόμο 3467/2006, και η μεγαλύτερη μοριοδότηση της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης με 24 μονάδες σε σχέση με τις 14 της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας ανατρέπει την κατάσταση που ίσχυσε στις προηγούμενες κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων. Σημειώνουμε πως στο Ν 3467/2006 η εργασιακή εμπειρία των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης εκτιμούνταν πολύ περισσότερο από την επιστημονική – παιδαγωγική τους κατάρτιση, καθώς αξιολογούνταν με 22 μονάδες έναντι 14. Έτσι νέοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επιστημονικά προσόντα μοριοδοτούνταν λιγότερο από εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία και μειωμένα επιστημονικά προσόντα.

β) Με τη διαδικασία της επιλογής των υψηλόβαθμων στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, (Περιφερειακοί διευθυντές, Διευθυντές εκπαίδευσης,

Προϊστάμενοι γραφείων) από την κεντρική εξουσία, το εκπαιδευτικό μας σύστημα επιβεβαιώνει το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα. (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με το Σαΐτη (1992) ένα από τα χαρακτηριστικά ενός αποκεντρωτικού συστήματος είναι η μεταβίβαση μέρους της αποφασιστικής εξουσίας, από την κεντρική εξουσία στα περιφερειακά κρατικά όργανα, κάτι που δε θεσπίζεται με τις διατάξεις των παραπάνω νόμων.

γ) Αν και με τον πρόσφατο νόμο η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση αξιολογούνται κατ' ανώτατο όριο με 15 μονάδες και πάλι με τη διαδικασία της συνέντευξης, μπορεί να ανατραπεί η σειρά κατάταξης των υποψηφίων στελεχών διοίκησης όπως αυτή προκύπτει από την αξιολόγηση των αντικειμενικά μετρήσιμων μορίων.

### **4.3 Μέθοδοι επιλογής προσωπικού**

Είναι γεγονός πως ο τρόπος επιλογής των ηγετικών στελεχών παρουσιάζει όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα , καθώς τα αποτελεσματικά σχολεία αποτελούν το επίτευγμα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η ευημερία λοιπόν του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών στελεχών της, την προαγωγή των πλέον ικανών και έντιμων υπαλλήλων και την τοποθέτηση τους σε θέσεις ανάλογες των γνώσεών τους, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται και ο σωστός χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα στη διοίκηση.

Η επιλογή των ηγετικών στελεχών για προαγωγή αποτελεί μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία καθώς προκύπτει μια δυσκολία στον ακριβή προσδιορισμό και περιγραφή της διοικητικής εργασίας της αξιόπιστης εκτίμησης της σχετικής απόδοσης καθώς παρουσιάζεται και η απουσία από τους υφιστάμενους σαφής και αντικειμενικής κρίσης για την προσωπικότητα τους. Επιπρόσθετα ,κατά την επιλογή διευθυντικών στελεχών πρέπει να δίδεται έμφαση και σε άλλα κριτήρια όπως ο χρόνος προϋπηρεσίας , μόρφωση , ικανότητες τα οποία όμως δεν μπορούν να εκτιμηθούν με ακρίβεια (Σαΐτης, 2008).

Στην Ελλάδα ο τρόπος επιλογής και αξιολόγησης των υποψηφίων στελεχών

φαίνεται ότι αποθαρρύνει περισσότερο τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η μικρή συμμετοχή των γυναικών στο συνδικαλιστικό κίνημα δρά ανασταλτικά για την πρόσβαση των γυναικών σε θέσεις εξουσίας.(Νάκος 2005, Μπάκας και Δημητριάδη 2005).Από προηγούμενες μελέτες στην Ελλάδα και στην Κύπρο μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών , οι οποίοι δηλώνουν τη δυσαρέσκειά τους για τα κριτήρια προαγωγής των ηγετών και φαίνεται να ανησυχούν για την επιλογή των εκπαιδευτικών σε ηγετικές θέσεις χωρίς την απαραίτητη προγενέστερη διευθυντική κατάρτιση (Saiti and Mixoroulos,2004,Πασιαρδής 2004,Ράπτη και Βιτσιλάκη ,2007, Σαίτης 2008 , Αθανασούλα - Ρέππα 2008, Pheko,2008).

Η επιλογή προσωπικού αποτελεί μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της Διεύθυνσης Ανθρωπίνων Πόρων μιας επιχείρησης. Η αποτελεσματικότητα της έχει άμεσο αντίκτυπο (θετικό ή αρνητικό) όχι μόνο στην μακροχρόνια λειτουργία και αποτελεσματικότητα της επιχείρησης αλλά και στην καθημερινότητα των εργαζομένων της.( Νικολάου,2004)

Κυρίαρχο ρόλο στις περισσότερες διαδικασίες επιλογής προσωπικού διαδραματίζει η συνέντευξη, η οποία φαίνεται να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας αξιολόγησης των υποψηφίων σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες των εργαζομένων. Σύμφωνα με τις τελευταίες συγκριτικές έρευνες Πρακτικών Διοίκησης Ανθρωπίνων πόρων που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, η χρήση της προσωπικής συνέντευξης ως μεθόδου επιλογής κυμαίνεται σε ποσοστά μεταξύ 75% και 93% αναλόγως του ιεραρχικού επιπέδου της θέσης. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συγκρίσιμα με αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ και στη Μ. Βρετανία όπου τα ποσοστά χρήσης της συνέντευξης κυμαίνονται μεταξύ 38% και 66% (CIPD,Recruitment survey, 2004).Μία άλλη μέθοδος επιλογής προσωπικού είναι τα ψυχομετρικά τεστ. Έρευνα που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Personnel Psychology , στην Ευρώπη τα ψυχομετρικά τεστ χρησιμοποιούνται σε ποσοστό 35%, ενώ σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία , Ισπανία Σουηδία το ποσοστό αυτό ξεπερνάει το 50%. Αρκετά υψηλό είναι και το ποσοστό στις ΗΠΑ (περίπου 30%) (Νικολάου, 2004).Τα ψυχομετρικά τεστ διακρίνονται σε τεστ γνωστικών ικανοτήτων, προσωπικότητας, συναισθηματικής νοημοσύνης, κλπ.

Η αλήθεια είναι ότι η συνέντευξη παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων σε σύγκριση με άλλες μεθόδους επιλογής, όπως το κόστος και η σχετική <<ευκολία >> πραγματοποίησή της , τα οποία την κάνουν ιδιαίτερα ελκυστική για τις επιχειρήσεις.

Αντιθέτως μέθοδοι , όπως τα ψυχομετρικά τεστ , τα κέντρα επιλογής , οι βιογραφικοί μέθοδοι (biodata) και οι έντυπες αιτήσεις έχουν αυξημένο κόστος ανάπτυξης, χρήσης και λειτουργίας , ενώ απαιτούν και τη συμμετοχή εξειδικευμένου προσωπικού. Οι πιο συνήθεις τρόποι επιλογής είναι ή συμπλήρωση έντυπης αίτησης ,το βιογραφικό σημείωμα, συστατικές επιστολές, τα τεστ επιλογής, τα βιογραφικά δεδομένα, τα κέντρα αξιολόγησης και η συνέντευξη. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση όσον αφορά την εγκυρότητα των διαφόρων μεθόδων επιλογής ανθρώπινου δυναμικού .Η εγκυρότητα των <<παραδοσιακών μεθόδων>> επιλογής ανθρώπινου δυναμικού κυμαίνεται από 20% στην περίπτωση της μη δομημένης συνέντευξης έως 60% για το δείγμα εργασίας , ενώ ενδιάμεσα ποσοστά εμφανίζουν η επιλογή με την χρήση βιογραφικού σημειώματος (50%), βιογραφικών δεδομένων(35%) και των διαφόρων ψυχομετρικών τεστ (14%-39%).(Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου, 2009:493-503).

#### **4.4 Ο ρόλος του μέντορα**

Ο όρος <<μέντορας>> είναι εμπνευσμένος από την Οδύσσεια του Ομήρου. Σε μια από τις μεταμορφώσεις της η Αθηνά, θεά της σοφίας και των επιστημών, προκειμένου να βοηθήσει τον προστατευόμενό της Οδυσσέα να ξανακερδίσει την Ιθάκη του, παρουσιάζεται στον νεαρό και αδύναμο γιο του τον Τηλέμαχο, με τη μορφή του Μέντορα, πιστού πατρικού φίλου, για να τον εμψυχώσει, να τον καθοδηγήσει και να τον συμβουλευσει. Κατά τις Vinnicombe & Colwill (1995) είναι συνώνυμος με τη σοφή καθοδήγηση και έχει υιοθετηθεί τα τελευταία χρόνια ως συνειδητή επιλογή πολλών οργανώσεων με στόχο την ενθάρρυνση των διοικητικών στελεχών να γίνουν μέντορες στους υπαλλήλους τους έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν σημαντικές επαφές, βασικές πληροφορίες και αξιόλογες ικανότητες. Αυτή η διαδικασία εξασφαλίζει την ομαλή μεταφορά της κουλτούρας της οργάνωσης και θεωρείται αναγκαία για την ανάπτυξη και την επιβίωσή της. Επιπλέον, οι μέντορες αποκτούν πολύτιμους συμμάχους και οι οργανώσεις ένα πλούσιο ανεπίσημο δίκτυο επικοινωνίας.

Τα τελευταία χρόνια πολλές οργανώσεις – στο πλαίσιο της πολιτικής τους – ενθαρρύνουν τα διοικητικά στελέχη να γίνουν μέντορες στους υπαλλήλους τους έτσι

ώστε αυτοί να αποκτήσουν σημαντικές επαφές, βασικές πληροφορίες και αξιόλογες ικανότητες.

Η έλλειψη μεντόρων για τις γυναίκες αποδίδεται σύμφωνα με τους Burke & Mckeen(1994) 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>>). Τα ιδανικά πρότυπα για τις γυναίκες διοικητικά στελέχη είναι οι γυναίκες μέντορες αλλά αυτές επειδή συνήθως δεν επαρκούν αριθμητικά, έχουν περιορισμένο χρόνο και πολύ φόρτο εργασίας. (Burke & Mckeen ,1994).

Η πιο εύκολη πρόσβαση των ανδρών στα δίκτυα των μεντόρων οφείλεται στο γεγονός ότι στα δίκτυα αυτά κυριαρχούν οι άνδρες (Foster, 2001). Επομένως , οι μέντορες συνήθως προτιμούν <<προστατευμένους >> που να ανταποκρίνονται στα δικά τους πρότυπα. Αυτό έχει ως συνέπεια οι γυναίκες αφενός να έχουν περιορισμένη πρόσβαση ή και να αποκλείονται από τα ανδρικά δίκτυα υποστήριξης (Shakeshaft, 1993) και αφετέρου να αναζητούν πρόσβαση ή και να δημιουργούν δίκτυα γυναικών, τα οποία όμως έχουν τελείως διαφορετικούς στόχους (όπως τη διατήρηση της κυριαρχίας τους ή την εξέλιξη της καριέρας τους ), τα δίκτυα των γυναικών έχουν ως στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και κοινωνικής υποστήριξης ( όπως , την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και την υποστήριξη μεταξύ των (γυναικών).

Επιπλέον , οι γυναίκες που ανήκουν σε δίκτυα εμπλέκονται πολύ λιγότερες ώρες σε αυτά από ότι οι άνδρες (Linehan 2001). Με την έννοια αυτή, τα δίκτυα των γυναικών όπως και των μειονοτήτων 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, προαγωγές, αποδοχή, ευκαιρίες) (Vivvicombe & Colwill, 1995).

Σε μία έρευνα που διεξήγαν οι Manuel & Slate (2003) , οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδειξαν ότι η έλλειψη επαγγελματικών δικτύων (63,7 %) και η έλλειψη μεντόρων (59,1 %) ήταν τα σπουδαιότερα εμπόδια για την χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Μια παρόμοια έρευνα υποστηρίζει ότι η δικτύωση των γυναικών μπορεί να παρέχει υποστήριξη σε ομάδες ανθρώπων που είχαν παρόμοιες εμπειρίες (Knouse & Webb, 2001).Ωστόσο Lineman (2001) αναφέρει ότι οι γυναίκες είναι ικανές να

μετασχηματίσουν δίκτυα , αλλά τα δίκτυά τους είναι λιγότερο ικανά επειδή δεν ενσωματώνονται σε οργανώσεις. Η ίδια έρευνα δηλώνει ότι παρόλο που είναι ωφέλιμο για τις γυναίκες να περιλαμβάνονται σε αυτά τα δίκτυα, υπάρχουν ακόμα περισσότερα οφέλη να κερδίσουν από την δικτύωση τους με ανδροκρατούμενες ομάδες επειδή η δύναμη είναι ακόμη στην κυριαρχία των ανδρών.

#### **4.5 Το κυρίαρχο διοικητικό στυλ**

Έρευνες ( όπως των Burke & Collins , 2001 και των Van der Boon, 2003) , οι οποίες εξετάζουν τις επιδράσεις των στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων και τις έμφυλες διαφορές στο διοικητικό στυλ σε σχέση με την πετυχημένη αποτελεσματική διοίκηση, αναφέρονται στο διοικητικό στυλ των ανδρών και γυναικών διοικητικών στελεχών.

Συγκεκριμένα , επισημαίνουν ότι οι άνδρες υιοθετούν έναν τρόπο διοίκησης που χαρακτηρίζεται ως << διεκπεραιωτική –διαχειριστική ηγεσία>> (transactional leadership) η οποία εκφράζεται με την απονομή ανταμοιβών ή τιμωριών ανάλογα με την απόδοση και γενικά με την χρήση της εξουσίας που πηγάζει από τη θέση που κατέχουν. Αντίθετα, οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της <<μετασχηματιστικής ηγεσίας >> (transformational leadership) (Pounder & Coleman, 2002), μιας ηγεσίας που δεν είναι στατική, που επιτρέπει την κριτική, τη συλλογική αναζήτηση λύσεων , που ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την ενημέρωση, και γενικά τη διανομή της εξουσίας. Παρόλο που το διοικητικό στυλ των γυναικών συνδέεται με διοικητικές ικανότητες , οι οποίες σχετίζονται με πετυχημένη αποτελεσματική διοίκηση, αυτό το διοικητικό στυλ επειδή είναι διαφορετικό από το κυρίαρχο ανδρικό στυλ, λειτουργεί ανασταλτικά στην διεκδίκηση υψηλόβαθμων διοικητικών θέσεων από τις γυναίκες (Burke&Collins,2001).

Υποστηρίζεται πως οι γυναίκες ηγέτες στην εκπαίδευση ξεχωρίζουν για την ικανότητά τους να αναπτύξουν και να μοιραστούν ένα όραμα, για τη δέσμευσή τους στο συνεργατικό στυλ λήψης αποφάσεων και για το ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως συντονιστές οι οποίοι αξιοποιούν και ενθαρρύνουν τους άλλους για το κοινό καλό. Έτσι, συνολικά, οι γυναίκες εισάγουν ένα διαφορετικό τρόπο άσκησης της ηγεσίας στην εκπαίδευση, έναν τρόπο που καλλιεργεί τις σχέσεις και την ανάπτυξη (Gold, 1996).

Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν με ποιοτικές μεθόδους σε σχολεία της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Μ.Βρετανία, στις ΗΠΑ και στον Καναδά (Fennell, 2001 και Loder & Spillane, 2005) και είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της εμπειρίας των γυναικών διευθυντριών σε θέματα που είχαν σχέση με τη μετάβασή τους από τη διδασκαλία στην διοίκηση και την εξουσία, επισημαίνεται ότι ή εξουσία αντιμετωπίζεται από αυτές ως μια δυνατότητα για αλλαγή και ανάπτυξη των σχολείων, παρά ως μια ευκαιρία για εκ των άνωθεν επιβολή. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διευθύντριες δίνουν έμφαση στη διανομή της εξουσίας, στη συνεργασία και στην αποκέντρωση όσον αφορά στον τρόπο λήψης των αποφάσεων. Οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτές και στους εκπαιδευτικούς και στους /τις μαθήτριες βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στο σεβασμό και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας. Επιδιώκουν την σύνδεση με τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος μέσα από το θετικό μοντέλο του διευθυντικού ρόλου που προβάλλουν λειτουργώντας οι ίδιες ως παράδειγμα.

Στις έρευνές του ο Kröger (1994, 1996, 1999), βρήκε πως οι γυναίκες είναι πιο δυναμικοί ηγέτες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Πραγματοποιούν περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικά θέματα σε σύγκριση με τους άνδρες. Οι γυναίκες επικεντρώνονται περισσότερο στη διδασκαλία και την εκπαίδευση, στους σχολικούς στόχους. Είναι καλύτερες στο να δημιουργούν θετική κουλτούρα και μια μεθοδική ατμόσφαιρα μάθησης. Επιβραβεύουν πιο συχνά τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη σ' αυτούς. Αντίθετα, οι άνδρες ηγέτες ξοδεύουν χρόνο και προσοχή σε θέματα διοίκησης και εξωτερικές επαφές. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και σε πρόσφατες μελέτες (Kröger et al. 2007). Βρέθηκε πως το όραμα των γυναικών διευθυντριών ήτα πιο εστιασμένο σε εκπαιδευτικά ζητήματα και πως αυτές ήταν πιο εμπλεκόμενες με το εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου τους, και λειτουργικά ( εκπαιδευτική ηγεσία) και στρατηγικά (στρατηγική εκπαιδευτική ηγεσία). Μία άλλη έρευνα έδειξε πως ακόμα και η απόφαση να γίνει κάποιος διευθυντής καθορίζεται για τις μεν γυναίκες από την επιθυμία τους να γίνουν εκπαιδευτικοί ηγέτες, για τους δε άνδρες από το μισθό (Young & McLeod 2001, Newton et al. 2003).

## **5. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**



## 5.1 Η συμμετοχή των γυναικών στην διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η υποαντιπροσώπευση των γυναικών στην διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι ένα από τα πορίσματα του Μαρκαντώνη (2007). Συγκεκριμένα διερευνώντας την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων στο νομό Φθιώτιδας για την τετραετία 2007-2011 αναφέρει ότι από τους 105 υποψήφιους η συντριπτική πλειοψηφία 82 (78,1%) ήταν άντρες και μόνο 23 (21,97%) ήταν γυναίκες. Από τους 57 υποψήφιους που κατέλαβαν τελικά θέση διευθυντή, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνδρες 46 (80,7%) και μόλις 11 (19,3%) ήταν γυναίκες.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκέντρωσε η Παπαναούμ (1997) που διεξήχθη κατά το έτος 1991-1992 η οποία χρησιμοποίησε σε πανελλαδικό δείγμα που το αποτελούσαν 445 διευθυντές γυμνασίων – λυκείων. Στο δείγμα των διευθυντών που χρησιμοποιήθηκε, το ποσοστό διευθυντριών στο γυμνάσιο είναι 22% ενώ στο λύκειο είναι 13%. Το συνολικό ποσοστό μόλις αγγίζει το 17%. Επιπλέον ο Μαυροσκούφης (2003:50) σε έρευνα του το 2003 σχετικά με το φύλο των διευθυντών και τον τύπο του σχολείου, παραθέτει τα στοιχεία από 7 νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας. Σύμφωνα μ' αυτά, οι γυναίκες κατέχουν μόλις το 16,8% των διευθυντικών θέσεων έναντι το 83,2% των ανδρών.

Η έρευνα της Αθανασούλα – Ρέππα (2002), η οποία σχετίζεται με τις υποψηφιότητες για επιλογή στελεχών αναφέρει ότι από τις 433 υποψηφιότητες μόνο οι 11 ήταν γυναίκες εκ των οποίων μια επιλέχθηκε ως προϊσταμένη διεύθυνσης και πέντε ως προϊστάμενες γραφείου. Σε επίπεδο σχολικών συμβούλων, στην προσχολική αγωγή σε σύνολο 104 υποψηφιοτήτων και οι 104 καλύφθηκαν από γυναίκες, στην δημοτική εκπαίδευση σε σύνολο 512 υποψηφιοτήτων, οι 72 καλύφθηκαν από γυναίκες ενώ και στην ειδική αγωγή σε σύνολο 57 υποψηφιοτήτων μόλις οι 8 καλύφθηκαν από γυναίκες.

Η έρευνα της Δαράκη (2006), η οποία διερευνά τις εμπειρίες έξι γυναικών που κατέχουν διοικητική θέση (διευθύντριες) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες στελέχη έρχονται πολύ συχνά αντιμέτωπες με σεξιστικές προκαταλήψεις από μέρος τόσο των συναδέλφων εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Εργάζονται πιο σκληρά από τους άνδρες

διευθυντές για να αποδείξουν την επάρκεια τους στη θέση που κατέχουν. Ασκούν "γυναικεία" μορφή διοίκησης προσανατολισμένη στη συνεργασία, τη φροντίδα και τον άνθρωπο.

Στην έρευνα της Τραχανοπούλου (2008), στην οποία ερευνάται η απουσία των δυο φύλων στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με βάση την κρίση των στελεχών το 2007, αποδεικνύεται πανηγυρικά η μειωμένη παρουσία των γυναικών από τη διοίκηση.

Η έρευνα της Τσικαλάκη (2008), η οποία διερευνά την ενθάρρυνση και την συμβουλευτική που δέχονται οι γυναίκες στην ελληνική πραγματικότητα για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης, καταδεικνύει ότι οι γυναίκες δεν ενθαρρύνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Αυτή συμβαίνει μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις μειώνονται. Παράλληλα η έλλειψη του προτύπου της γυναίκας στελέχους από τη μια και η παρουσία πολλών ανδρών διευθυντών από την άλλη επιδρούν αρνητικά στην ανέλιξη των γυναικών.

## **ΜΕΡΟΣ Β :ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ελλάδα υπάρχει πλούσια αρθρογραφία και ερευνητική δράση σχετικά με τα εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Διαπιστώνεται ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι έρευνες αυτές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε θέματα όπως ποια είναι τα εμπόδια ανέλιξης των γυναικών, ποια η πορεία του φεμινισμού, πώς επιτυγχάνεται η ισότητα ανδρών γυναικών, το φαινόμενο της γυάλινης οροφής κλπ. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει κενό στην έρευνα για τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής των ηγετικών στελεχών ως αποτέλεσμα αυτής της υποεκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα έχει ως γενικό σκοπό τη διερεύνηση των θέσεων και των στάσεων των γυναικών εκπαιδευτικών, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## **6.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία αυτής της έρευνας. Συγκεκριμένα, δίνονται λεπτομέρειες για το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, την πιλοτική έρευνα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Επίσης δίνονται στοιχεία για τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα, τη συλλογή των δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

### **6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις**

Οι περισσότερες μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα στη χώρα μας για τη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης φαίνεται να λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τον παράγοντα του φύλου. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια οι έρευνες που θέτουν την οπτική του φύλου στη διοίκηση, βασίζονται κυρίως στην ανάλυση ποσοτικών στοιχείων της παρουσίας των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις στελεχών (Φουσέκα 1994, Μαραγκουδάκη 1997, Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2004, Μπάκας & Δημητριάδη 2005, Φούρου, Φίλιππας & Νίκας 2005).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η θέση της γυναίκας στην εκπαιδευτική διοίκηση καθώς και τα εμπόδια υποεκπροσώπησής της σε στελεχιακές θέσεις της . Επίσης, εξετάζεται ο τρόπος των προαγωγών και τα κριτήρια επιλογής σε θέσεις στελεχών. Με βάση τα στοιχεία αυτά, διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές ερωτήσεις:

- α) Γιατί ο αριθμός των γυναικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι περιορισμένος? ✓
- β) Οι γυναίκες επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανέλιξη στην διοίκηση της εκπαίδευσης?
- γ) Η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής είναι αντικειμενική ως προς την ισότητα των δύο φύλων για την αποτελεσματική διαχείριση της διοίκησης?

### **6.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας διαφάνηκαν ορισμένοι περιορισμοί οι κυριότεροι από τους οποίους παρατίθενται στην συνέχεια. Η βασική ιδιαιτερότητα της συγκυρίας της έρευνας είναι η δυνατότητα πρόσβασης στα σχολεία που εντάχθηκαν στην έρευνα και οι προσωπικές επαφές της ερευνήτριας με το

εκπαιδευτικό δυναμικό αυτών των σχολείων που αποτέλεσαν παράγοντες που παραβίασαν την τυχαιότητα επιλογής του δείγματος. Παρά το ότι καταβλήθηκε προσπάθεια τα σχολεία να καλύπτουν αστικές –ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και να αντιπροσωπεύουν σχολικές μονάδες διαφορετικού μεγέθους, τα δεδομένα προέρχονταν από τις πόλεις Λάρισα, Βόλος Τρίκαλα, Καρδίτσα, καθώς και από επαρχίες αυτών των νομών , χωρίς να υπάρχει αναλογική κατανομή. Επίσης, οι υπάρχουσες σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας και το διευθυντή της, αλλά και την ερευνήτρια, όπως και η τρέχουσα πολιτική, κοινωνική και οικονομική συγκυρία μπορεί να επηρέασαν τις απαντήσεις, παρά το ότι εξασφαλίστηκε η ανωνυμία κατά τη συμπλήρωσή του. Παρά το υψηλό ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών εμφανίστηκε απρόθυμος στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και γενικότερα στη συμμετοχή σε αυτή. Η συγκεκριμένη απροθυμία, πιθανόν να αντανακλάται και στο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αν και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, η συμφωνία τους με εκείνα άλλων ανεξάρτητων ερευνών τα καθιστά ενδεικτικά των τάσεων που επικρατούν σήμερα στη χώρα μας απέναντι στην υποεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στην σχολική διοίκηση. Ένα σημαντικό εμπόδιο για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η διασπορά των γυναικών σε όλο το γεωγραφικό διαμέρισμα. Για να δοθούν τα ερωτηματολόγια, ήταν απαραίτητο να καλυφθούν από την ερευνήτρια κάμποσες χιλιομετρικές αποστάσεις ώστε το δείγμα να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό . Το γεγονός αυτό αποτέλεσε μια από τις δύσκολες πλευρές αυτής της έρευνας από άποψη χρόνου. Ακόμη δεν μπορέσαμε να αποφύγουμε ασάφειες ή αντιφάσεις στις απαντήσεις των ερωτήσεων.

Μια βασική δυσκολία ήταν η διακοπή λειτουργίας των ιστοσελίδων και η μη καταγραφή στοιχείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά δύσκολη η ανεύρεση όλων των γυναικών των νομών Θεσσαλίας, τόσο των εγγεγραμμένων εκπαιδευτικών, όσο και αυτών που κατέχουν υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις.

### **6.3. Αφετηρία της έρευνας**

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν σχετικά λίγες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, οι οποίες να διερευνούν τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης και ακόμη πιο λίγες που να διερευνούν τα αίτια αυτά σε συνάρτηση με τη διαφορετική οπτική των δυο φύλων. Ιδιαίτερα στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αισθητή η έλλειψη ανάλογων ερευνών.

Η παραπάνω διαπίστωση σε συνάρτηση και με την ευαισθησία που επιδεικνύει η γράφουσα στα θέματα της αντικειμενικότητας των κριτηρίων επιλογής των ηγετικών στελεχών ενδυνάμωσαν το ενδιαφέρον της και την προσανατόλισαν έτσι ώστε να ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Παράλληλα, όντας η ίδια εν ενεργεία εκπαιδευτικός είχε γίνει πολλές φορές αποδέκτης διαπιστώσεων από γυναίκες εκπαιδευτικούς σε διοικητικές θέσεις αφενός για τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία και αφετέρου για τη διαφορετική αντιμετώπιση που υφίστανται οι γυναίκες καθώς συνεχώς πρέπει να αποδεικνύουν τα αυτονόητα.

Η πρόωθηση της έρευνας στον τομέα αυτό είναι πιθανό να βοηθήσει τόσο στην συνειδητοποίηση και τον προβληματισμό των ίδιων των γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την παγιωμένη μερικές φορές αντίληψη ότι η σταδιοδρομία στην εκπαίδευση αντιστοιχεί με τη διδασκαλία στην τάξη και να ενθαρρυνθούν έτσι ώστε να συμπεριλάβουν στους επαγγελματικούς τους στόχους την άνοδο στις διοικητικές θέσεις, όσο και στην ανάδειξη και συνειδητοποίηση του προβλήματος. Η καλούμενη ουδετερότητα ως προς το φύλο και η τυπική ισότητα που παρέχουν οι νόμοι στην πράξη καταστρατηγούνται, εφόσον οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα δρουν καταλυτικά και θέτουν άορατους φραγμούς στην πρόωθηση των γυναικών.

#### **6.4.Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζονται κάθε φορά που η ιστορικοπολιτική και κοινωνικοπολιτική συγκυρία αλλάζει, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές απαιτήσεις.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ως σύνδεσμος μεταξύ έρευνας και πράξης μπορεί να συμβάλλει στη μελέτη προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και στην ποιοτική βελτίωση της παιδαγωγικής πράξης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία είναι απαραίτητη προκειμένου να

ενισχύεται η ικανότητά τους για μια επιστημονική θεώρηση της κατάστασης στον εκπαιδευτικό τομέα (Σκούρας, κ.α., 2007). Η σχέση της επιστημονικής και εκπαιδευτικής πράξης είναι καθοριστική για την κατάσταση που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πορίσματα των ερευνών θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τόσο στην επεξεργασία και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Δανιηλίδου, 2003).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2011. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 180 γυναίκες εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Η επιλογή έγινε με βάση πληθυσμιακά(αριθμός μαθητών ) και γεωγραφικά κριτήρια( αστικές , ημιαστικές και αγροτικές περιοχές). Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα σχολεία στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονταν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, αντιπροσωπεύουν όλους τους κύριους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, οι οποίες είχαν γεωγραφική διασπορά (νομοί Λάρισας, Καρδίτσας, Τρικάλων, Μαγνησίας,) και επιλέχθηκαν με κριτήριο, αφενός τη βέλτιστη δυνατή απεικόνιση των στοιχείων του πληθυσμού που θα ερευνηθεί, αφετέρου την ομοιότητα με τον πληθυσμό επί του οποίου μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες ήταν τελικά 150 γυναίκες εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια είτε απορρίφθηκαν (8 ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν ποσοστό 4,44 % γιατί με τον έλεγχο τους διαπιστώθηκε ότι συμπληρώθηκαν ελλιπώς ),είτε δεν επεστράφησαν (22 ερωτηματολόγια δεν επεστράφησαν , ποσοστό 12,22 % επί του συνόλου). Η προσωπική διανομή επιλέχθηκε γιατί εκτός από την εξασφάλιση υψηλών ποσοστών απόκρισης/ συμμετοχής των ερωτώμενων δίνει την δυνατότητα αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, προκειμένου να δώσει τις κατάλληλες εξηγήσεις όπου αυτό είναι αναγκαίο(Faulkner,1999:90). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη εγκυρότητα.(Παρασκευόπουλος, 1993). Τέλος χρησιμοποιείται η μέθοδος της απευθείας συμπλήρωσης ερωτηματολογίων γιατί :

A)ο αριθμός των ατόμων του δείγματος είναι ιδιαίτερα υψηλός.

B)είναι βέβαιο ότι τα άτομα είναι ικανά να εκφραστούν σωστά με την βοήθεια

των ερωτηματολογίων.

Γ)το ερωτηματολόγιο προκαλεί το ενδιαφέρον των ερωτώμενων (Javeau,2002:50).

### **6.5.Το ερευνητικό εργαλείο**

Για την αξιολόγηση των αιτιών της περιορισμένης συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στις διευθυντικές θέσεις μέσα από την διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των προσδοκιών τους ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε διευθυντικές θέσεις , κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτυπώνει τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην ανέλιξή τους.

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, εφόσον πρόκειται για έρευνες επισκόπησης, στις οποίες εντάσσεται και η παρούσα έρευνα. Προτιμήθηκε η μέθοδος αυτή γιατί μπορούν να συγκεντρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες και να επεξεργάζονται εύκολα, λόγω της ύπαρξης προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Ακόμα, σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, είναι λιγότερο δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Το ερωτηματολόγιο, αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στην διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005) και επιτρέπει στους ερευνητές να περιγράφουν τρέχουσες καταστάσεις ( Cohen et al., 2005: Wilkinson & Birmingham, 2003), συσχετίζοντας επιμέρους χαρακτηριστικά .

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι στην πλειοψηφία τους κλειστού τύπου ώστε η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους ερωτώμενους και έτσι οι πληροφορίες να είναι συγκρίσιμες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απαιτούν λιγότερη προσπάθεια με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Οι δυσκολίες επίσης ταξινόμησης είναι λιγότερες από αυτές των ανοικτών ερωτήσεων (Κυριαζή, 2002). Επίσης σε κάποιες ερωτήσεις δόθηκε η δυνατότητα επιλογής από τα υποκείμενα και άλλης απάντησης ( Άλλοι λόγοι; Άλλα θέματα;) από αυτές που αναφέρονται ήδη στο ερωτηματολόγιο.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε σχετική βιβλιογραφία που αφορά στην θέση της γυναίκας στην διοίκηση και τα εμπόδια που αυτή συναντά κατά την ανέλιξή της . Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν για συμπλήρωση, συνοδεύονταν από μια επιστολή (βλ. παράρτημα) όπου αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας και η επισήμανση για τη τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε βιβλιογραφικές πηγές και προηγούμενες εμπειρικές μελέτες και αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα όπως ηλικία , οικογενειακή κατάσταση , βασικές επαγγελματικές σπουδές, χρόνο υπηρεσίας τύπος μονάδας που υπηρετείτε, κατοχή διευθυντικής θέσης, μέγεθος μονάδας ,περιοχή σχολείου, θέση υπηρετήσης, ειδικότητα, τόπο διαμονής και τόπο καταγωγής.

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από δηλώσεις οι οποίες χωρίζονται σε πέντε βασικούς άξονες που αφορούν στην ανίχνευση των εμποδίων για την προαγωγή και ανέλιξη της γυναίκας σε ηγετικές θέσεις. Οι άξονες είναι ηγεσία, φύλο, ηγεσία και φύλο, εμπόδια για προαγωγή και φεμινισμός. Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δείξουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις δηλώσεις, κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση, μέσω πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στο 1 - διαφωνώ απόλυτα, 2 – διαφωνώ αρκετά, 3 - ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4 – συμφωνώ αρκετά, 5 - συμφωνώ απόλυτα. Περιέχονται δηλώσεις που εκφέρονται με θετικό και αρνητικό τρόπο.

Η βαθμολογία των απαντήσεων στον πρώτο τομέα ήταν 1 - 5 για διαφωνώ απόλυτα - συμφωνώ απόλυτα, με εξαίρεση τις αρνητικές δηλώσεις 5, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 25 και 27, οι οποίες επανακωδικοποιήθηκαν αντίστροφα.

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 13 στοιχεία με κλειστού τύπου ερωτήσεις που αναφέρονται στις θέσεις των εκπαιδευτικών και ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να εκφράσουν την άποψη τους αναφορικά με τη θέση που κατέχουν ή θα ήθελαν να κατέχουν και τις απόψεις τους για τα εμπόδια που οδηγούν στην υποεκπροσώπησή τους. Η δόμηση του ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις συμβάλλει στην ευκολότερη κατανόησή του , στην εκμείωση αυθόρμητων και ειλικρινών απαντήσεων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των ερωτώμενων και στην εξασφάλιση καλύτερου βαθμού κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας. Προϋποθέσεις δηλαδή που



επιτυγχάνουν μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας της έρευνας (Cohen & Manion , 1994).

## **6.6.Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία**

Τέλος, καταγράφονται διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών: ηλικία, σπουδές, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, τύπος σχολείου που υπηρετούν, περιοχή του σχολείου τους, θέση που υπηρετούν. Οι συμμετέχοντες έδωσαν τις πληροφορίες εκείνες, που σχετίζονται με τις θέσεις τους απέναντι στην γυναικεία ηγετική συμπεριφορά.

## **6.7.Αξιοπιστία – Εγκυρότητα**

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε σε εργαλεία των & τα οποία μεταφράστηκαν στα Ελληνικά και προσαρμόστηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αφού τα υποκείμενα της έρευνας αποτελούν γυναίκες καθηγήτριες .Προτού αποσταλεί στους τελικούς του αποδέκτες, έγινε μια πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου (pilot study) (Bell, 2001: 243) σε πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρήσεις και επισημάνσεις τους λήφθηκαν υπόψη για τη τελική διαμόρφωση του εργαλείου. Στη συνέχεια έγιναν διορθώσεις ώστε οι ερωτήσεις να είναι ξεκάθαρες και περισσότερο κατανοητές.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας έγινε με στόχο την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της. Η εγκυρότητα δείχνει κατά πόσο το ψυχομετρικό μέσο και κατά συνέπεια οι μετρήσεις που μας δίνει μετράει αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει (Παρασκευόπουλος, 1993:77). Αξιοπιστία σημαίνει η σταθερότητα της μέτρησης, δηλαδή έλλειψη διακυμάνσεων στο αποτέλεσμα της μέτρησης σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις το ίδιο όργανο μέτρησης κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Παρασκευόπουλος, 1993:69). Άλλωστε, ο σκοπός των διαφόρων μεθόδων συλλογής στοιχείων είναι η επίτευξη ακριβών και αξιόπιστων πληροφοριών που να είναι σε συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα (Φίλιας, 2003).

Οι ερωτήσεις και οι προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι σύντομες, απλές, κατανοητές, με σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης , διατυπωμένες σε προσωπικό τόνο και δεν ωθούν σε συγκεκριμένη απάντηση ώστε οι απαντήσεις να μη φέρνουν σε

δύσκολη θέση τον ερωτώμενο (Βάμβουκας, 1993:257, Κελπανίδης, 1999:53). Επιπροσθέτως, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθεί όλο το φάσμα των απαντήσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν και άλλη άποψη πέρα από τις προκαθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις του ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1994).

## **6.8.Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων**

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στις καθηγήτριες πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2011 και έγινε με τους παρακάτω τρόπους: α) στα σχολεία που εδράζονταν στις πρωτεύουσες των νομών και των επαρχιών Λάρισας, Καρδίτσας, Τρικάλων και Μαγνησίας (τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία) η ερευνήτρια ήρθε προσωπικά σε επαφή με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με τη θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε τους συμμετέχοντες αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας. Η διαδικασία συμπλήρωσής του δεν ξεπερνούσε τα 20 λεπτά. Η συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια σε καθορισμένη ημερομηνία που είχε συμφωνηθεί με τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς (από τους οποίους ζητήθηκε να απαντήσουν εντός 3 ημερών) β) στις υπόλοιπες περιοχές των νομών, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τα σχολεία, των οποίων η επιλογή ήταν επίσης τυχαία, και αφού ενημέρωσε τις εκπαιδευτικούς ή το διευθυντή, έστειλε τα ερωτηματολόγια είτε ταχυδρομικά είτε με e-mail. Αν και δεν επρόκειτο για δείγμα ευκολίας, οι γεωγραφικές ιδιαιτερότητες και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες επηρέασαν τον τρόπο επιλογής των σχολείων του δείγματος. Τα σχολεία τα οποία εντάχθηκαν στη μελέτη ήταν τα εξής: 1<sup>ο</sup> γυμνάσιο Τυρνάβου, 2<sup>ο</sup> γυμνάσιο Τυρνάβου, 1<sup>ο</sup> Λύκειο Τυρνάβου, 1<sup>ο</sup> Λύκειο Λάρισας, 1ο Γυμνάσιο Λάρισας, 1ο ΕΠΑΛ Λάρισας, Γυμνάσιο Αμπελώνα, 6<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λάρισας, Γυμνάσιο Αρμενίου, Λύκειο Αρμενίου, Γυμνάσιο Φαλάνης, Γυμνάσιο - 1<sup>ο</sup> Λύκειο Νέας Ιωνίας, 7ο ΕΠΑΛ Λάρισας, 9ο Λύκειο Λάρισας, 3ο Λύκειο Λάρισας, 6ο Λύκειο Λάρισας, 1ο Λύκειο Καρδίτσας, 1ο Λύκειο Ελασσόνας, 3ο Λύκειο Λάρισας, Λύκειο Πλατύκαμπου, Γυμνάσιο Γιάννουλης, 1<sup>ο</sup> Λύκειο Τρικάλων, 2<sup>ο</sup> γυμνάσιο Βόλου, 3<sup>ο</sup> λύκειο Βόλου, 1ο Γυμνάσιο Λάρισας, Γυμνάσιο, Γυμνάσιο - Λυκειακές

Τάξεις Βερδικούσας, 5ο Λύκειο Λάρισας, 1ο Γυμνάσιο Ελασσόνας, 2ο Γυμνάσιο Ελασσόνας, 6ο Λύκειο Λάρισας, 2ο Λύκειο Λάρισας, 1ο Λύκειο Λάρισας, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Λάρισας, 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πύλης, 1<sup>ο</sup> γυμνάσιο Μακρυνίτσας, 1<sup>ο</sup> γυμνάσιο Μηλίτσα. Η επιστροφή τους έγινε με τον ίδιο τρόπο (όπου τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με το ταχυδρομείο, υπήρχε ένας επιπλέον φάκελος και τα ανάλογα γραμματόσημα για την επιστροφή τους χωρίς οποιαδήποτε οικονομική επιβάρυνση των συμμετεχόντων) και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2011. Επιδόθηκαν συνολικά 180 ερωτηματολόγια αλλά επιστράφηκαν 150 ( ποσοστό συμμετοχής 83,3%).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συνόδευε επιστολή (βλ. παράρτημα), η οποία ενημέρωνε τις συμμετέχουσες καθηγήτριες για το σκοπό της έρευνας αλλά και για τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους στη διεκπεραίωσή της. Επίσης δίνονταν οδηγίες για τη συμπλήρωσή του καθώς και διαβεβαίωση για το απόρρητο των απαντήσεών τους. Ιδιαίτερα τονίστηκε ότι το περιεχόμενο του κάθε ερωτηματολογίου και όλων των πληροφοριών που δίνονται θα αντιμετωπιζόταν ως απολύτως εμπιστευτικό. Οι συμμετέχοντες βεβαιώθηκαν επίσης ότι η ανωνυμία εξασφαλίστηκε σε όλη τη διαδικασία (Κυριαζή, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έδειξαν την ίδια προθυμία για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τη δικαιολογία της έλλειψης χρόνου ή της μη εξοικείωσής τους με τέτοιου είδους διαδικασίες καταγραφής των απόψεών τους για τη θέση της σύγχρονης γυναίκας ως στέλεχος διοίκησης.

## **6.9.Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων του δείγματος, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων του δείγματος με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 18.0 Αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και κατασκευάστηκαν πίνακες συχνοτήτων για τις υπό εξέταση μεταβλητές. Επιμέρους ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν ανά κατηγορία ερωτήσεων (άξονες) και προέκυψαν υποκλίμακες ως εξής άξονας ηγεσίας 5 ερωτήσεις άξονας φύλου : 5 ερωτήσεις, άξονας φύλου και διοίκησης 6 ερωτήσεις, άξονας «εμπόδια για προαγωγή» 8 ερωτήσεις και άξονας φεμινισμού 4 ερωτήσεις. Ο άξονας φύλου και διοίκησης εμφάνισε συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha = 0,57$ . Οι

υπόλοιποι άξονες είχαν συντελεστή Cronbach μικρότερο του 0,5. Οι απαντήσεις στους άξονες αυτούς ήταν διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert ή κωδικοποιήθηκαν ως τέτοιες( ιεραρχικές μεταβλητές) και η συνολική βαθμολογία προέκυψε προέκυψε από την άθροιση της βαθμολογίας σε κάθε επιμέρους ερώτηση.

Ο έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμασία Kolmogorov-Smirnov. Οι κατανομές των υπό εξέταση αξόνων στην πλειονότητά τους κανονικές. Ωστόσο, υπάρχει βιβλιογραφία που υποστηρίζει τη χρησιμοποίηση παραμετρικών μεθόδων στις περιπτώσεις και μη κανονικών μεταβλητών που οι απαντήσεις είναι διαβαθμισμένες (π.χ κλίμακα τύπου Likert) προσέγγιση που ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Κάποιες μεταβλητές διχοτομήθηκαν στη διάμεσό τους και οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των δύο νέων υποομάδων που δημιουργήθηκαν . Χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία t-test για τις συγκρίσεις ανά ζεύγη μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών ενώ πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης για την ανίχνευση διαφορών μεταξύ υποομάδων που πιστοποιήθηκαν με την post-hoc δοκιμασία Bonferroni. Το τελικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε  $p < 0,05$ .

## **7.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **7.1.Περιγραφή του δείγματος**

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συλλέχτηκαν πληροφορίες που συνθέτουν το προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία , τις σπουδές, το τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου τους, τη θέση που υπηρετούν. Από την επεξεργασία των παρακάτω στοιχείων προέκυψαν τα παρακάτω:

Ογδόντα τέσσερα άτομα ( 56%) υπηρετούσαν σε γυμνάσιο και 66 άτομα (44%) σε Λύκειο. Θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας κατείχαν 19 συμμετέχοντες ( 12,7%) (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος**

	N	%
<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ</b>		
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	84	56,0
ΛΥΚΕΙΟ	66	44,0
ΣΥΝΟΛΟ	150	100,0
<b>ΘΕΣΗ</b>		
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	131	87,3
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	9	6,0
ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	10	6,7
ΣΥΝΟΛΟ	150	100,0

Φιλολόγοι και μαθηματικοί αποτελούσαν το ήμισυ του δείγματος ( 75 άτομα). Άλλες ειδικότητες που είχαν οι συμμετέχοντες ήταν εκείνες του καθηγητή πληροφορικής ( 8 άτομα), του καθηγητή φυσικής αγωγής( 13 άτομα), οικονομολόγου (12 άτομα), του χημικού( 18 άτομα) και του φυσικού (24 άτομα) ( γράφημα 1).

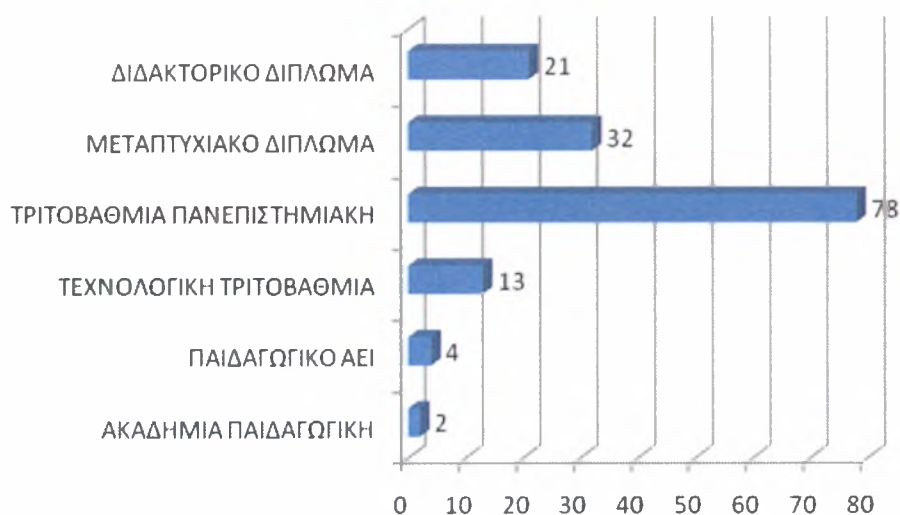
Γράφημα 1. Ειδικότητες των καθηγητριών του δείγματος

Όσον αφορά δε τις σπουδές που αναφέρονται σε μεταπτυχιακά διπλώματα ειδίκευσης ή διδακτορικά, τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι Απόφοιτοι ΑΕΙ ήταν 78 άτομα, ΤΕΙ 13 άτομα, ενώ μεταπτυχιακό δίπλωμα είχαν 32 άτομα και διδακτορικό 21 άτομα (γράφημα 2).

Η απροθυμία αυτή για περαιτέρω συνέχιση των σπουδών οφείλεται αφενός στην έλλειψη κινήτρων από την πλευρά της πολιτείας ( το οικονομικό επίδομα μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου είναι πενιχρό και προφανώς αξιολογείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως εμπαιγμός της πολιτείας και οι εκπαιδευτικές άδειες δίνονται φειδωλά και κυρίως με κομματικά κριτήρια), αφετέρου ανακύπτει το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί ένα ουσιαστικό δείκτη ποιότητας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 · Μπουραντάς, 2001 ) και

εφόσον αυτός παραμένει παρωχημένος και μη εξελίξιμος σε μια εκπαίδευση που τη χαρακτηρίζει η δυναμικότητα, αναπτύσσεται μια δυσαρμονία τα αποτελέσματα της οποίας είναι ορατά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

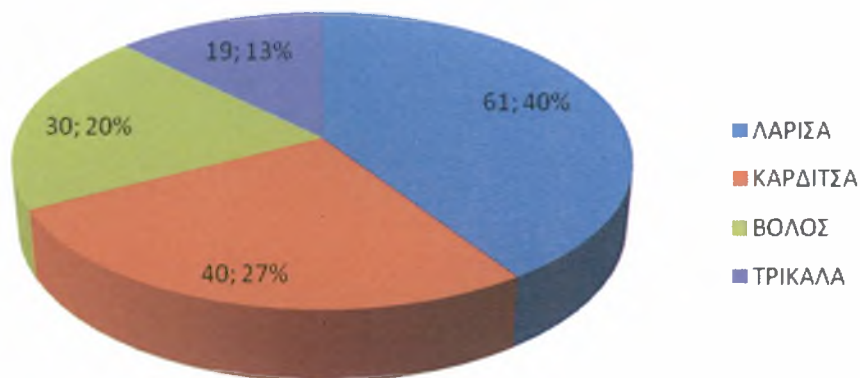
**Γράφημα 2. Σπουδές των καθηγητριών του δείγματος**



Το 40% των καθηγητριών του δείγματος υπηρετούσαν στο νομό Λάρισας, το 27% στο νομό Καρδίτσας, το 20% στο νομό Μαγνησίας και το 13% στα Τρίκαλα (γράφημα 3).

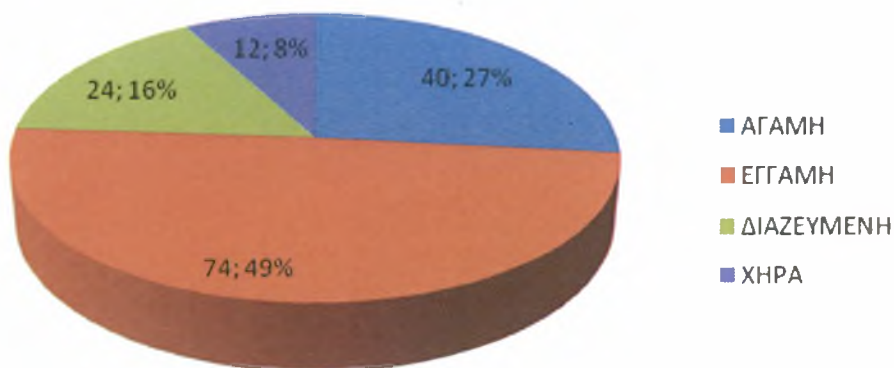


**Γράφημα 3. Τόπος υπηρετήσης των καθηγητριών του δείγματος.**



Το ήμισυ σχεδόν των καθηγητριών ήταν έγγαμες (74 άτομα, 49%). 27% ήταν ανύπαντρες και 24% χήρες/ διαζευγμένες ( γράφημα 4).

**Γράφημα 4. Οικογενειακή κατάσταση των καθηγητριών του δείγματος.**



Η μέση ηλικία των γυναικών του δείγματος ήταν 40,08 έτη ( $\pm 8,9$ ), ενώ ο μέσος αριθμός παιδιών προσδιορίστηκε στο 1,5. Η μέση τιμή των ετών προϋπηρεσίας ήταν 11,32( $\pm 8,03$ ) έτη ενώ η μέση δυναμικότητα της σχολικής μονάδας σε μαθητές ήταν 97 άτομα ( πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική συνεχών μεταβλητών (Ηλικία, αριθμός παιδιών, έτη προϋπηρεσίας, μέγεθος μονάδας)**

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	150	26	58	40,08	8,972
Αριθμός παιδιών	150	0	5	1,50	1,375
Έτη προϋπηρεσίας	150	1	34	11,32	8,032
Μέγεθος μονάδας	150	13	450	97,18	80,377

Η δοκιμασία κανονικότητας κατά άξονα του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα ( πίνακας 3). Με εξαίρεση τον άξονα φεμινισμού και τον άξονα της ηγεσίας , οι τιμές στους υπόλοιπους άξονες κατανέμονταν κανονικά

**Πίνακας 3. Έλεγχος κανονικότητας κατά άξονα ( δοκιμασία Smirnov-Kolmogorov)**

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

	Άξονας ηγεσίας	Άξονας φύλου	Άξονας διοίκησης και Αξονας εμπόδια για προαγωγή	Άξονας φύλου και Αξονας φεμινισμού
N	150	150	150	150
Μέση τιμή	15,7267	15,9600	19,5000	22,3867
Τυπική απόκλιση	2,69699	2,78028	3,49640	3,58555
Absolute	,128	,095	,076	,103
Positive	,113	,081	,063	,103
Negative	-,128	-,095	-,076	-,057
Kolmogorov-Smirnov Z	1,564	1,165	,937	1,261
Asymp. Sig. (2-tailed)	,015	,133	,344	,083

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Αναφορικά με τη βαθμολογία ανά εξεταζόμενο άξονα του ερωτηματολογίου, η



μεγαλύτερη μέση τιμή σημειώθηκε στον άξονα φύλου και διοίκησης (19,5), ενώ η μικρότερη στον άξονα φεμινισμού (12,6) ( πίνακας 4).

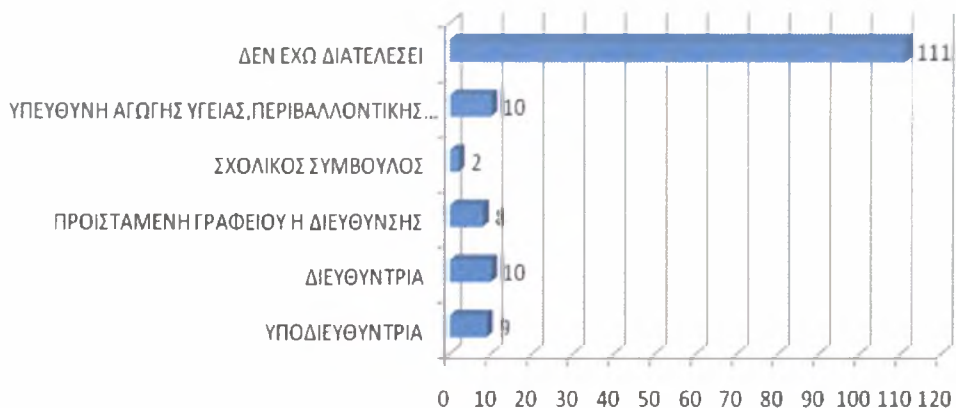
**Πίνακας 4. Βαθμολογία ανά άξονα του ερωτηματολογίου**

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<b>Άξονας ηγεσίας</b> ( μέγιστη δυνατή τιμή 25)	150	5,00	22,00	15,7267	2,69699
<b>Άξονας φύλου</b> ( μέγιστη δυνατή τιμή 25)	150	6,00	23,00	15,9600	2,78028
<b>Άξονας φύλου και διοίκηση</b> ( μέγιστη δυνατή τιμή 30)	150	11,00	28,00	19,5000	3,49640
<b>Άξονας εμπόδια για προαγωγή</b> ( μέγιστη δυνατή τιμή 40)	150	13,00	32,00	22,3867	3,58555
<b>Άξονας φεμινισμού</b> ( μέγιστη δυνατή τιμή 20)	150	7,00	20,00	12,5533	2,42619

Η πλειονότητα των καθηγητριών (111 άτομα) δεν είχε υπηρετήσει σε οποιοδήποτε είδους διοικητική θέση , ενώ σχολικοί σύμβουλοι είχαν διατελέσει 2 άτομα

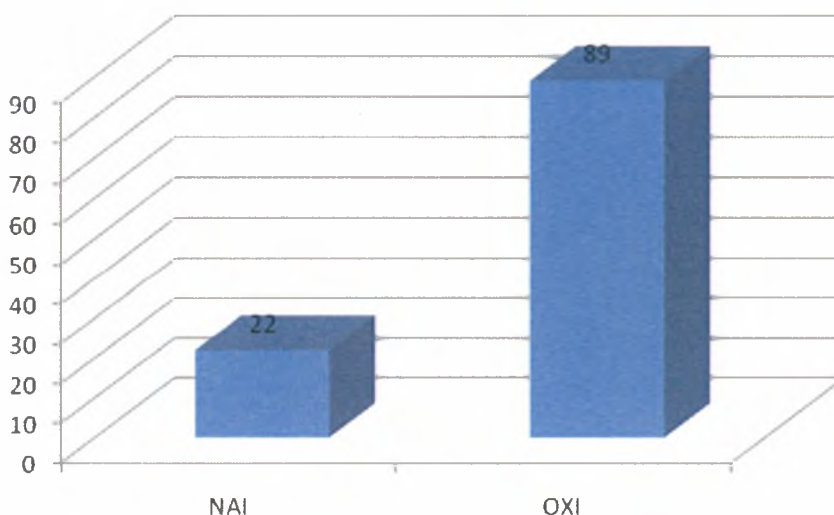
(γράφημα 5).

## Γράφημα 5. Εμπειρία διευθυντικής θέσης



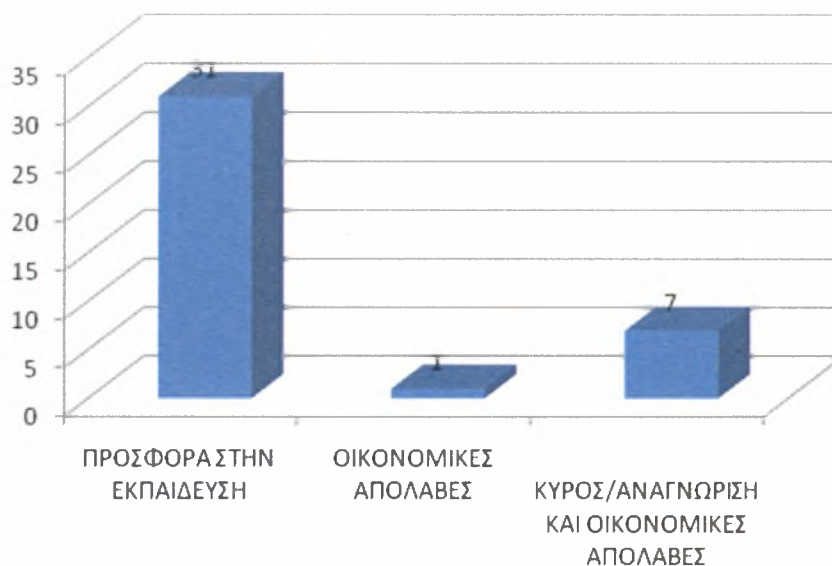
Ογδόντα εννιά άτομα από όσους δεν είχαν ποτέ υπηρετήσει σε διευθυντική θέση δεν εξέφρασαν επιθυμία να θέσουν υποψηφιότητα για ανάλογη θέση, ενώ 22 άτομα δήλωσαν ότι θα το επιθυμούσαν ( Γράφημα 6).

## Γράφημα 6. Προθυμία υπηρετήσης σε διευθυντική θέση.



Η προσφορά στην εκπαίδευση αναφέρεται ως ο κυριότερος λόγος επιδίωξης διευθυντικής θέσης ( γράφημα 7).

**Γράφημα 7. Λόγοι επιδίωξης διευθυντικής θέσης**



Το οικείο περιβάλλον ( οικογένεια-σύντροφος , συνάδελφοι) ήταν κυρίως εκείνο που παρώθησε τις εκπαιδευτικούς του δείγματος να υποβάλλουν αίτηση υποψηφιότητας για διευθυντική θέση, καθώς αυτό αναφέρεται στο 53% περίπου των απαντήσεων που έδωσαν τα άτομα που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε διευθυντικές θέσεις ( πίνακας 5).

**Πίνακας 5. Αν είστε σε θέση στελέχους ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας**

	N	%
ΣΥΝΤΡΟΦΟΣ / ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	22	37,9
ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ ΣΤΗΝ ΔΟΥΛΕΙΑ	3	5,1
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΔΟΥΛΕΙΑ	3	3,4
ΚΑΝΕΙΣ	7	12,0
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΦΙΛΟΔΟΞΙΑ	14	24,1
ΣΥΝΤΡΟΦΟΣ/ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	9	10,3

Το 90% των γυναικών θεωρεί τι οι γυναίκες είναι ικανές για τη διοίκηση όταν υποστηρίζονται από άντρες ( πίνακας 6).

**Πίνακας 6. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες είναι ικανές για τη διοίκηση , όταν υποστηρίζονται από άντρες;**

	N	%
ΝΑΙ	135	90,0
ΟΧΙ	15	10,0
ΣΥΝΟΛΟ	150	100,0

Σχεδόν το σύνολο των ατόμων του δείγματος (98,7%) δήλωσαν ότι η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα, όπως και το ότι η αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια θα βοηθήσει στην ανάληψη των θέσεων από το γυναικείο φύλο( πίνακες 7 & 8).

**Πίνακας 7. Πιστεύετε ότι η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα;**

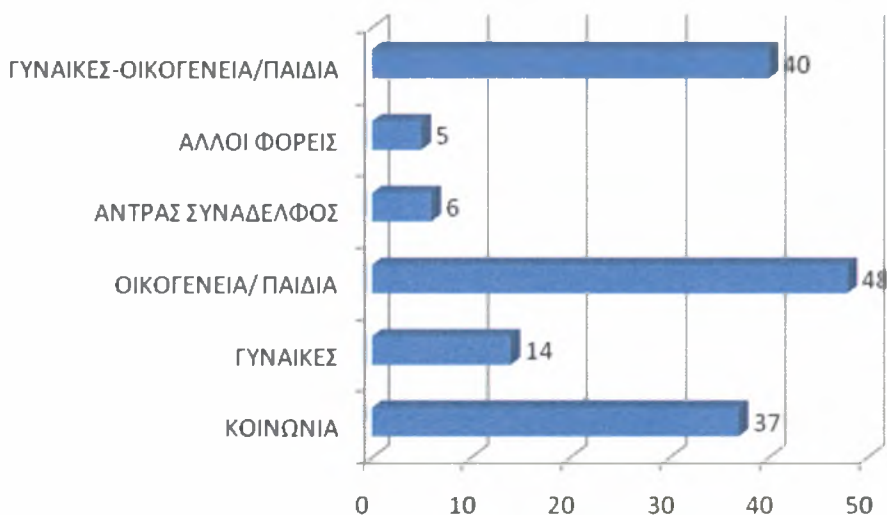
	N	%
ΝΑΙ	148	98,7
ΟΧΙ	2	1,3
Σύνολο	150	100,0

**Πίνακας 8. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια θα βοηθήσει στην ανάληψη των θέσεων από το γυναικείο φύλο**

	N	%
ΝΑΙ	148	98,7
ΟΧΙ	2	1,3
Σύνολο	150	100,0

Οι οικογενειακές υποχρεώσεις , αλλά και οι ίδιες οι γυναίκες θεωρούνται από την πλειονότητα των καθηγητριών υπεύθυνες για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση (γράφημα 8).

**Γράφημα 8. Ποιος νομίζετε ότι είναι υπεύθυνος για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.**



Η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, η αξιολόγηση και η δικτύωση με του συναδέλφους είναι, κατά την πλειονότητα των καθηγητριών (80,6%) οι κύριοι τρόποι που μπορούν να βελτιώσουν την γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση ( πίνακας 9).

**Πίνακας 9. Ποιοι τρόποι θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν την γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση**

	N	%
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ	36	24,0
ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	9	6,0
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	48	32,0
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ	10	6,7
ΆΛΛΟ	11	7,3
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ/ΔΙΚΤΥ ΩΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	28	18,7
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	8	5,3
ΣΥΝΟΛΟ	150	100,0

Η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος (72%) είχε την ευκαιρία να συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες και λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική τους πορεία (πίνακας 10).

**Πίνακας 10. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;**

	N	%
ΝΑΙ	108	72,0
ΟΧΙ	42	28,0
ΣΥΝΟΛΟ	150	100,0

90,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι παρεμβάσεις των εκάστοτε κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης

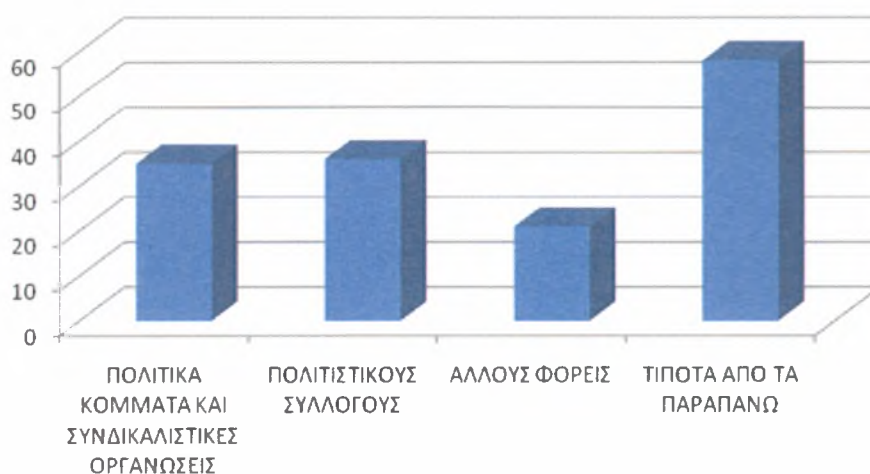
(πίνακας 11).Βέβαια η αναξιοκρατία πηγάζει από τις κομματικές εμπλοκές. Η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών (90,7%) θεωρούν ότι οι κομματικές παρεμβάσεις επηρεάζουν τις επιλογές των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αν συνδυαστεί και με τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στα πολιτικά κόμματα ( περίπου 42%) εξηγεί εν μέρει την μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές βαθμίδες.

**Πίνακας 11. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των εκάστοτε κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;**

	N	%
ΝΑΙ	136	90,7
ΟΧΙ	14	9,3
ΣΥΝΟΛΟ	150	100,0

Σημαντικό ποσοστό των γυναικών του δείγματος ανέφεραν συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα- συνδικαλιστικές οργανώσεις ( γράφημα 9).

**Γράφημα 9. Συμμετοχή των γυναικών κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς**



Στην κλίμακα ηγεσίας, η ερώτηση «Ο άντρας δεν μπορεί να αναγνωρίσει ότι η γυναίκα είναι ισότιμη» συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία( 3,75±1,1), δείχνοντας τη συμφωνία των ερωτώμενων με τη συγκεκριμένη φράση. Αντίθετα η άποψη ότι η γυναίκα μιμείται το αντρικό στυλ ηγεσίας ή ότι είναι αδύναμη δε βρίσκει σύμφωνες τις γυναίκες του δείγματος (2,74±1,20) (πίνακας 12).

**Πίνακας 12. βαθμολογία των ερωτωμένων στις ερωτήσεις του άξονα ηγεσίας**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ	3,69	1,136
ΔΕΝ ΚΑΝΟΥΝ ΑΙΤΗΣΕΙΣ	2,81	,981
ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΝ ΝΑ ΜΙΜΗΘΟΥΝ	2,74	1,083
ΘΕΩΡΟΥΝΤΑΙ ΑΔΥΝΑΜΕΣ	2,74	1,206
Ο ΑΝΤΡΑΣ ΔΕΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΟΤΙ Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΕΙΝΑΙ ΙΣΟΤΙΜΗ	3,75	1,105

Στην κλίμακα φύλου, η ερώτηση «Οι καθηγήτριες έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ανθρώπινα δίκτυα που επηρεάζουν πολιτικές και αποφάσεις» συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία( 3,56±1,24), δείχνοντας μερική συμφωνία των ερωτώμενων με τη συγκεκριμένη φράση. Αντίθετα η άποψη ότι οι άνδρες είναι καλύτεροι ηγέτες μάλλον δε βρίσκει σύμφωνες τις γυναίκες του δείγματος (2,56±1,2) ( πίνακας 13).



**Πίνακας 13. βαθμολογία των ερωτωμένων στις ερωτήσεις του άξονα φύλου**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΤΙΚΕΤΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ	3,51	1,041
ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΕΙΝΑΙ ΕΛΕΓΧΟΜΕΝΑ	3,23	1,039
ΕΧΟΥΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΤΥΑ	3,56	1,240
ΟΙ ΑΝΤΡΕΣ ΚΑΛΥΤΕΡΟΙ ΗΓΕΤΕΣ	2,56	1,207
ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΘΟΡΙΖΕΙ ΤΗΝ ΣΧΕΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	3,20	1,259

Στην κλίμακα φύλου και διοίκησης, η ερώτηση «οι γυναίκες μπορούν να υιοθετήσουν τόσο αντρικές όσο και γυναικείες συμπεριφορές διοίκησης» συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία ( $3,69 \pm 1,13$ ), δείχνοντας μερική συμφωνία των ερωτώμενων με τη συγκεκριμένη φράση. Αντίθετα η άποψη ότι η γυναίκα δεν μπορεί να επιβληθεί μάλλον δε βρίσκει σύμφωνες τις γυναίκες του δείγματος ( $2,97 \pm 1,12$ ) (πίνακας 14).

**Πίνακας 14. βαθμολογία των ερωτωμένων στις ερωτήσεις του άξονα φύλου και διοίκησης**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΤΟ ΑΝΤΡΙΚΟ ΣΤΥΛ ΕΙΝΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ	3,43	1,195
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ	3,34	1,163
ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	3,55	1,139
ΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	3,37	,979
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΠΙΒΛΗΘΟΥΝ	2,97	1,120
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΥΙΟΘΕΤΗΣΟΥΝ ΤΟΣΟ ΑΝΤΡΙΚΕΣ ΟΣΟ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	3,69	1,129

Στην κλίμακα « εμπόδια για προαγωγή», η ερώτηση «η επιλογή των ηγετικών στελεχών είναι <<παιχνίδι>>πολιτικών συμφερόντων» συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία( 3,65±1,15), δείχνοντας μερική συμφωνία των ερωτώμενων με τη συγκεκριμένη φράση. Αντίθετα η άποψη ότι η γυναίκα έχει έλλειψη σχεδιασμού ή δε

διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα δε βρίσκει σύμφωνες τις γυναίκες του δείγματος ( $2,20 \pm 1,13$  και  $2,08 \pm 1,22$ ) (πίνακας 15).

**Πίνακας 15.βαθμολογία των ερωτωμένων στις ερωτήσεις του άξονα « εμπόδια για προαγωγή»**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΕΝ ΔΙΑΘΕΤΟΥΝ ΤΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	2,08	1,223
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΜΕΝΕΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	2,67	,994
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΧΟΥΝ ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	2,20	1,135
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΕΝ ΠΡΟΩΘΕΙ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ	3,25	1,194
ΤΑ ΣΥΜΒΟΥΛΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ	2,55	1,369
ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ	2,42	1,327
<b>Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΧΝΙΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ</b>	3,65	1,153
ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ ΕΧΟΥΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΑΝΑΓΚΗ ΤΗΝ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΔΕΡΦΩΝ ΤΟΥΣ	3,56	1,120

Στην κλίμακα φεμινισμού η ερώτηση « υπάρχουν οργανώσεις που θεωρούν τη γυναίκα περιθωριοποιημένη» συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία ( $3,65 \pm 1,22$ ), δείχνοντας μερική συμφωνία των ερωτώμενων με τη συγκεκριμένη φράση. Αντίθετα

η άποψη ότι η γυναίκα προορίζεται κυρίως για διδασκαλία μάλλον δε βρίσκει σύμφωνες τις γυναίκες του δείγματος ( $2,61 \pm 1,19$  και  $2,08 \pm 1,22$ ) ( πίνακας 16).

**Πίνακας 16. Βαθμολογία των ερωτωμένων στις ερωτήσεις του άξονα φεμινισμού**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΕΧΕΤΑΙ ΑΝΤΡΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ	3,62	1,115
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΟΥΛΕΥΟΥΝ ΠΙΟ ΣΚΛΗΡΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΝΤΡΕΣ	2,67	1,245
ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	2,61	1,192
ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΝ ΤΗΝ ΓΥΝΑΙΚΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ	3,65	1,215

**7.2.Οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την υποεκπροσώπησή τους στη διοίκηση.**

## **II. Επαγωγική στατιστική**

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση και τους μελετώμενους άξονες που αφορούν στην ανίχνευση των εμποδίων για την προαγωγή και ανέλιξη της γυναίκας σε ηγετικές θέσεις( Πίνακας 17).

**Πίνακας 17. Ανάλυση διακύμανσης με μεταβλητή ομαδοποίησης την οικογενειακή κατάσταση**

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
	Between Groups	9,686	3	3,229	,439	,726
	Within Groups	1074,107	146	7,357		
	Total	1083,793	149			
	Between Groups	5,910	3	1,970	,251	,861
	Within Groups	1145,850	146	7,848		
	Total	1151,760	149			
	Between Groups	14,309	3	4,770	,385	,764
	Within Groups	1807,191	146	12,378		
	Total	1821,500	149			
	Between Groups	48,061	3	16,020	1,252	,293
	Within Groups	1867,512	146	12,791		
	Total	1915,573	149			
	Between Groups	5,927	3	1,976	,331	,803
	Within Groups	871,147	146	5,967		
	Total	877,073	149			

Στον άξονα του φύλου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους νομούς που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί. Οι καθηγήτριες του νομού Μαγνησίας έτειναν να συμφωνούν περισσότερο τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα, δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό ότι το φύλο προδιαγράφει την πορεία του

καθηγητή στις ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης ( πίνακας 18 &19).

**Πίνακας 18. Ανάλυση διακύμανσης με μεταβλητή ομαδοποίησης το νομό υπηρετήσης**

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
	Between Groups	35,982	3	11,994	1,671	,176
	Within Groups	1047,811	146	7,177		
	Total	1083,793	149			
	Between Groups	86,074	3	28,691	<b>3,931</b>	<b>,010</b>
	Within Groups	1065,686	146	7,299		
	Total	1151,760	149			
	Between Groups	62,516	3	20,839	1,730	,163
	Within Groups	1758,984	146	12,048		
	Total	1821,500	149			
	Between Groups	3,981	3	1,327	,101	,959
	Within Groups	1911,592	146	13,093		
	Total	1915,573	149			
	Between Groups	17,200	3	5,733	,973	,407
	Within Groups	859,873	146	5,890		
	Total	877,073	149			

**Πίνακας 19. Post –hoc ανάλυση για τον άξονα του φύλο και μεταβλητή ομαδοποίησης το νομό υπηρετήσης**

Πολλαπλές συγκρίσεις						
Άξονας φύλου						
Bonferroni						
					95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
	ΚΑΡΔΙΤΣΑ	-1,01025	,54967	,409	-2,4804	,4600
	ΒΟΛΟΣ	-1,71858*	,60247	,030	-3,3300	-,1072
	ΤΡΙΚΑΛΑ	-1,83261	,70981	,065	-3,7311	,0659
	ΛΑΡΙΣΑ	1,01025	,54967	,409	-,4600	2,4804
	ΒΟΛΟΣ	-,70833	,65252	1,000	-2,4536	1,0370
	ΤΡΙΚΑΛΑ	-,82237	,75276	1,000	-2,8358	1,1910
	ΛΑΡΙΣΑ	1,71858*	,60247	,030	,1072	3,3300
	ΚΑΡΔΙΤΣΑ	,70833	,65252	1,000	-1,0370	2,4536
	ΤΡΙΚΑΛΑ	-,11404	,79213	1,000	-2,2327	2,0047
	ΛΑΡΙΣΑ	1,83261	,70981	,065	-,0659	3,7311
	ΚΑΡΔΙΤΣΑ	,82237	,75276	1,000	-1,1910	2,8358
	ΒΟΛΟΣ	,11404	,79213	1,000	-2,0047	2,2327

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα ( $\leq 40$ ,  $>40$ ) και τους μελετώμενους άξονες ( πίνακας 20).

**Πίνακας 20. Ανάλυση διακύμανσης με μεταβλητή ομαδοποίησης την ηλικιακή ομάδα**

	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	p
	≤40	76	15,7500	3,11609	,915
	>40	74	15,7027	2,20665	
	≤40	76	16,3553	3,01863	,078
	>40	74	15,5541	2,46700	
	≤40	76	19,3289	3,14277	,545
	>40	74	19,6757	3,83962	
	≤40	76	22,6316	3,80471	,398
	>40	74	22,1351	3,35287	
	≤40	76	12,7763	2,31861	,255
	>40	74	12,3243	2,52716	

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας (≤11, >11) και τους μελετώμενους άξονες ( πίνακας 21).

**Πίνακας 21. Ανάλυση διακύμανσης με μεταβλητή ομαδοποίησης τα χρόνια προϋπηρεσίας**

	Προϋπηρεσία	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	p
	≤11	82	15,8171	2,56822	,654
	>11	68	15,6176	2,86007	
	≤11	82	16,2317	2,83844	,190
	>11	68	15,6324	2,69275	
	≤11	82	19,4390	3,06352	,815
	>11	68	19,5735	3,97874	
	≤11	82	22,5122	3,67589	,639
	>11	68	22,2353	3,49463	
	≤11	82	12,7073	2,54582	,395
	>11	68	12,3676	2,27842	



Στους άξονες ηγεσίας, φύλου και στον άξονα φεμινισμού, οι καθηγήτριες που υπηρετούσαν σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες έτειναν να συμφωνούν περισσότερο με τις ερωτήσεις που περιέχονταν στις αντίστοιχες κλίμακες ( πίνακας 22).

**Πίνακας 22. Βαθμολογίας στους άξονες του ερωτηματολογίου ανάλογα με τον αριθμό μαθητών της σχολικής μονάδας**

Group Statistics-t test					
	Μέγεθος σχολικής μονάδας ( αριθμός μαθητών)	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	p
	≤ 97	60	14,9500	2,92520	,009
	>97	62	16,2903	2,66358	
	≤ 97	60	14,9167	2,51970	,000
	>97	62	16,8387	2,96534	
	≤ 97	60	19,3667	3,31390	,799
	>97	62	19,2097	3,48833	
	≤ 97	60	22,5333	3,34698	,597
	>97	62	22,8871	3,97989	
	≤ 97	60	12,1333	2,25844	,014
	>97	62	13,2258	2,55060	

Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με τη συμμετοχή των γυναικών σε κοινωνικές πολιτικές οργανώσεις και τη βαθμολογία στους άξονες του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 23. Συμμετοχή των γυναικών σε κοινωνικές πολιτικές οργανώσεις και βαθμολογία στους άξονες του ερωτηματολογίου.**

t-test					
	Συμμετοχή σε οργανώσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Άξονας ηγεσίας	ΝΑΙ	92	15,9022	2,76580	,317
	ΟΧΙ	58	15,4483	2,58316	
	ΝΑΙ	92	16,2065	2,72368	,172
	ΟΧΙ	58	15,5690	2,84766	
	ΝΑΙ	92	19,7500	3,58454	,272
	ΟΧΙ	58	19,1034	3,34396	
	ΝΑΙ	92	22,3913	3,74153	,832
	ΟΧΙ	58	22,3793	3,35516	
	ΝΑΙ	92	12,5870	2,47250	,984
	ΟΧΙ	58	12,5000	2,37125	

Τέλος ας συγκρίνουμε και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από ανάλογες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα στα πλαίσια άλλων μεταπτυχιακών διατριβών:

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Ταταριώτου Αικατερίνης μας, δείχνουν πως άντρες και γυναίκες διευθυντές στη χώρα μας, αντιμετωπίζουν ανάλογα εμπόδια και ενισχύσεις. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα διαπιστώθηκαν στο αυξημένο επίπεδο πρόσθετων σπουδών των γυναικών, σε σεξιστικές συμπεριφορές και στις αυξημένες οικογενειακές και οικιακές υποχρεώσεις των γυναικών. Επίσης διαπιστώσαμε πως οι γυναίκες διοικούν τα σχολεία τους με συνεργατικό τρόπο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις και στη διατήρηση καλού κλίματος ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.

Η έρευνα της Πολυμεροπούλου Βασιλικής που αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας μας αποδεικνύει ότι δεν προκύπτουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως προς την ερμηνεία της μειωμένης παρουσίας των γυναικών από τη διοίκηση. Και τα δυο φύλα αποδίδουν την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στην έλλειψη ενδιαφέροντος και φιλοδοξιών των ίδιων των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη. Δευτερευόντως, θεωρούν ως αιτία και την ανυπαρξία των μηχανισμών στήριξης προς τη γυναίκα, όπως είναι τα συνδικαλιστικά σωματεία και τα πολιτικά κόμματα. Και τα δυο φύλα νιώθουν ικανοποίηση από τη διδασκαλία και θεωρούν ότι η άσκηση ηγεσίας τους στερεί αυτήν την ευχαρίστηση. Δεν προέκυψε ουσιαστική διαφορά ως προς τον τρόπο κοινωνικοποίησης που έχουν δεχτεί και τα δυο φύλα τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο, καθώς κυρίαρχος ήταν ο συντηρητικός προσανατολισμός.

Μία άλλη έρευνα της Μειντάση Αναστασίας το 2010-2011 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι σημαντικότεροι λόγοι χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για διεκδίκηση των θέσεων αυτών, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις σε βάρος των γυναικών, τα συμβούλια επιλογής που μεροληπτούν υπέρ των ανδρών υποψηφίων και σε λιγότερο βαθμό η παρουσία γυναικείων προτύπων διευθυντικών στελεχών.

## 8.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων που διατυπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα μας οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με το σκοπό και τους στόχους αλλά και τους προβληματισμούς που τέθηκαν στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν η ερμηνεία και τα συμπεράσματα σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα και το γενικό σκοπό της έρευνας, ο οποίος αφορούσε στα εμπόδια και στα κριτήρια στον τρόπο επιλογής και ανέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών στην σχολική διοίκηση, ακολουθώντας τη δομή των αξόνων του ερωτηματολογίου.

Οι τάσεις που επικρατούν σήμερα στο χώρο των ερευνών περί ηγεσίας, ακολουθούν μία ολιστική προσέγγιση της ηγεσίας λαμβάνοντας υπόψη τον ηγέτη, τους υφισταμένους, το συγκείμενο και τα επίπεδα της δυναμικής τους αλληλεπίδρασης (Avolio et al., 2009). Από τις καταστάσεις της περιφέρειας Θεσσαλίας, όπου έχουν αντληθεί πληροφορίες σχετικά με τις σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε και επιβεβαιώθηκε ο προβληματισμός της γράφουσας αναφορικά με το κενό που δημιουργείται στις διοικητικές θέσεις, εφόσον η εκπροσώπηση της γυναίκας κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Το αξιοσημείωτο είναι βέβαια ότι η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί την τελευταία ουσιαστικά διοικητική βαθμίδα. Όσο η διοικητική ιεραρχία ανεβαίνει τόσο ο αριθμός των γυναικών συνεχώς μειώνεται και καταλήγοντας στην ύψιστη θέση του περιφερειακού διευθυντή διαπιστώνεται ότι σε σύνολο 13 περιφερειακών διευθυντών μόνο 4 είναι γυναίκες( η συμμετοχή αξιολογείται ως ενθαρρυντική συγκρινόμενη με την προηγούμενη σύσταση που αποτελούνταν από 12 άνδρες και μια γυναίκα). Όλα αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι γυναίκες σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης αποτελούν μάλλον την εξαίρεση του κανόνα και επιβεβαιώνεται πανηγυρικά η άποψη της Μαραγκουδάκη ( 1997) ότι «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Η ίδια άποψη, αναφορικά με την μειωμένη παρουσία των γυναικών σε θέσεις διοίκησης αποδεικνύεται και από τα στατιστικά στοιχεία έρευνας που διεξήχθη από τους Φούρου, Φίλιππας και Νίκας (2005) για την κατανομή των διοικητικών θέσεων με γνώμονα το φύλο τα έτη 1997, 2002,2004 και του Νάκου ( 2005), η οποία και αυτή σκιαγραφεί τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στη διοίκηση.

**Ο αριθμός των γυναικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι περιορισμένος.**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μόνο το 25% περίπου των καθηγητριών είχε εμπειρία διευθυντικής θέσης, ποσοστό που είναι σε συμφωνία με τα αντίστοιχα διεθνών ερευνών. Ιδιαίτερα χαμηλά είναι τα ποσοστά στις θέσεις των σχολικών συμβούλων. Υπολογίζεται περίπου 26% των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 52% της πρωτοβάθμιας είναι γυναίκες (Shakeshaft 1998). Σε μερικές περιπτώσεις, τα ποσοστά των γυναικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις είναι ακόμα χαμηλότερα. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς ότι το πολύ περισσότερες γυναίκες σε σχέση με άνδρες απασχολούνται στην εκπαίδευση, οπότε το ποσοστό υποεκπροσώπησης των γυναικών είναι αναλογικά σημαντικά πιο μικρό.

Κατά τη διάρκεια των περασμένων δεκαετιών, οι ερευνητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι Ortiz και Marshall (1988) υποστήριξαν ότι γυναίκες και άνδρες δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες. Απέδωσαν το πρόβλημα αυτό κυρίως σε στερεότυπα που σχετιζόνταν με το ρόλο της γυναίκας σε ηγετικές θέσεις γενικότερα. Στις κοινωνίες έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι γυναίκες δεν είναι το ίδιο ικανές με τους άνδρες στις διευθυντικές θέσεις. Οι Hearn (1990) και Shepard (1999) υποστήριξαν ότι εξωτερικοί φραγμοί (επιλογή, αξιολόγηση, ανταμοιβές), όπως και οι κανόνες και οι προσδοκίες στα περισσότερα σχολεία και τις περιφέρειες λειτουργούν με τρόπο που να αποτρέπουν την αναρρίχηση των γυναικών στα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας. Συνηθίζεται επίσης οι γυναίκες να κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να κατέχουν διοικητικές θέσεις στη διεύθυνση εκπαίδευσης και όχι στα σχολεία, ενώ συνολικά έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχέση με τους άνδρες όταν καταλαμβάνουν διευθυντική θέση παρόλα αυτά συχνά αμείβονται λιγότερο σε σχέση με τους άνδρες, όπως έδειξαν έρευνες στις ΗΠΑ, τείνουν να εγκαταλείπουν τις θέσεις τους λόγω διαφωνιών με αποφάσεις τις πολιτείας και του ιδρύματος, υπάρχει έλλειψη καθοδήγησης και τους δίδονται λιγότερες ευκαιρίες να συμμετέχουν σε επιτροπές αυξημένων αρμοδιοτήτων. Υπάρχει αίσθημα απομόνωσης αδικίας και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση. Οι διακρίσεις με βάση το φύλο είναι αισθητές και διαπιστώνονται σε σειρά ερευνών, ενώ δε σπανίζει και η σεξουαλική παρενόχληση (Young & McLedo, 2001, Spencer & Kochan 2000).

## **Οι γυναίκες επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανέλιξη στην διοίκηση της εκπαίδευσης?**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι γυναίκες επιρρίπτουν σημαντικές ευθύνες μεταξύ άλλων και στις ίδιες για τη μη επιδίωξη διευθυντικής υποψηφιότητας. Πράγματι έχει βρεθεί ότι σημαντική μερίδα γυναικών αδιαφορεί για την επαγγελματική τους ανέλιξη, γεγονός που εν μέρει αποδίδεται σε κοινωνικά στερεότυπα. Τα κοινωνικά στερεότυπα είναι τέτοια , ώστε μεγάλη μερίδα των γυναικών έχει αναπτύξει εσωτερικούς φραγμούς ( πχ χαμηλή αυτοεκτίμηση, ή την ιδέα ότι η διευθυντική θέση είναι ανδρικό προνόμιο). Οι πεποιθήσεις αυτές φαίνεται πως λειτουργούν ανασταλτικά στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων από γυναίκες( Young & McLeod 2001). Η αναντιστοιχία αμοιβών και ευθυνών, η ψυχική καταπόνηση και ανάγκη για πολύωρη απασχόληση αποτελούν συχνά αποτρεπτικούς παράγοντες. Στη μελέτη των Adams & Hambricht (2004) το ήμισυ των γυναικών δήλωσε ότι τίποτε δε θα μπορούσε να τις παρωθήσει να υποβάλλουν υποψηφιότητα για διευθυντική θέση, ενώ το δέλεαρ των χρημάτων αναφέρθηκε από το ένα τρίτο των γυναικών ,έστω και αν δε θεωρούνταν επαρκές σε σχέση με την προσφερόμενη εργασία.

Εδώ ίσως θα πρέπει να αναφερθεί και ο ρόλος του υποστηρικτικού περιβάλλοντος που είτε δεν υπάρχει , είτε οι ίδιες οι γυναίκες, αποδεχόμενες μια ιδιότυπη περιθωριοποίηση δεν κατόρθωσαν να αναπτύξουν, αξιοποιώντας κατάλληλα το κοινωνικό τους κεφάλαιο. Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει ότι οι γυναίκες χρειάζονται υποστήριξη , περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες, προκειμένου να πειστούν να επιδιώξουν , αλλά και να διατηρήσουν τη σταδιοδρομία τους σε διευθυντικές θέσεις. Η οικογένεια , αλλά και οι συναδέλφοι παίζουν καταλυτικό ρόλο δείχνοντας την εμπιστοσύνη που τρέφουν στις δυνατότητές τους. Η απουσία ενός καθοδηγητή, ιδιαίτερα από τον επαγγελματικό τους χώρο αφαιρεί δυναμικό από τις γυναίκες , που φαίνεται να χρειάζονται την υποστήριξη πολύ περισσότερο από τους άνδρες. Η δικτύωση με συναδέλφους και υποστηρικτικά δίκτυα , αλλά και η συμπαράσταση από το οικογενειακό περιβάλλον είναι αποφασιστικής σημασίας για τη σταδιοδρομία των γυναικών στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης. Ειδικά φίλοι που κατά κάποιο τρόπο συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι , διευθυντές, γονείς μαθητών κα) μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη γυναίκα στις αποφάσεις της. Αν μάλιστα οι μητέρες τους είχαν εμπειρία διοικητικής θέσης, τότε

υπήρχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες οι γυναίκες να διεκδικήσουν διευθυντική θέση. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δε συνδυάζονται εύκολα με τα διοικητικά καθήκοντα, ειδικά όταν η οικογένεια θα πρέπει να αλλάξει τόπο διαμονής, οπότε προκύπτουν ερωτηματικά για την προσαρμογή των παιδιών και του συζύγου στη νέα πραγματικότητα και για την επίπτωση στο συνολικό εισόδημα της οικογένειας.( Young & McLeod 2001, Lee και συν 1993, Eagly & Johnson 1990).

### **Η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής είναι αντικειμενική ως προς την ισότητα των δύο φύλων για την αποτελεσματική διαχείριση της διοίκησης?**

Οι γυναίκες του δείγματος θεωρούν ότι οι διαδικασίες επιλογής μάλλον δεν είναι αντικειμενικές και ότι ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα σε σχέση με την ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών και γυναικών. Η αναξιοκρατία που επικρατεί στις επιλογές των στελεχών οδηγεί ένα σημαντικό ποσοστό των γυναικών ενώ έχουν τα προσόντα να μην επιθυμούν να εμπλακούν σε μια διαδικασία που τις μειώνει ως προσωπικότητες και της οποίας το αποτέλεσμα το γνωρίζουν εκ των προτέρων(Δαράκη, 2006).Επιβεβαιώνεται έτσι η άποψη της Μαραγκουδάκη ( 1997), σύμφωνα με την οποία στην ελληνική πραγματικότητα οι κομματικοί συσχετισμοί διαμορφώνουν ουσιαστικά τις επιλογές και οι ισχύουσες θεσμικές ρυθμίσεις δίνουν αυτή τη δυνατότητα, εφόσον έχουν καταστήσει την προφορική συνέντευξη του υποψηφίου σε καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας του υποψηφίου. Η διαδικασία αυτή ουδεμία βεβαιότητα και εγκυρότητα παρέχει για την αξιοπιστία της. Άποψη που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Τραχανοπούλου και Τραχανοπούλου( 2008), όπου αποδεικνύεται ότι ενώ σε γενικές γραμμές δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των μορίων ανδρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών, εντούτοις με μια πιο προσεκτική ανάλυση αποδεικνύεται ότι οι γυναίκες συγκεντρώνουν τα περισσότερα μόρια τους από τα τυπικά προσόντα και λιγότερα από την προφορική συνέντευξη.

Αντίστοιχα η έρευνα του Νάκου (2005) αποδίδει με ποσοστό 66,7 % την απουσία των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις στην έλλειψη της αξιοκρατίας κατά την επιλογή των στελεχών και στην κομματική και συνδικαλιστική παρέμβαση, αναφέροντας ότι πολλές φορές η συνδικαλιστική "προσφορά" εξαργυρώνεται με το "αντάλλαγμα" μιας διευθυντικής θέσης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη δεύτερη και τρίτη ερευνητική υπόθεση, καθώς απεικονίζεται ξεκάθαρα μια πτυχή της ελληνικής κοινωνίας, αυτής της αναξιοκρατίας και τις κομματικής εμπλοκής. Εφόσον

σε αυτό το σύστημα οι άνδρες αποδεικνύεται ότι είναι πιο συμβιβασμένοι, εισπράττουν και τα ανάλογα οφέλη, αυτά της διάκρισης.

Έχει άλλωστε υποστηριχτεί ότι οι άντρες, που κυριαρχούν στην πυραμίδα της εκπαίδευσης προβάλλουν τεχνητά εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη των συναδέλφων τους γυναικών, τις οποίες αντιμετωπίζουν «απειλή». (Marshall & Anderson 1995) Επίσης, στο παρελθόν διάχυτη ήταν η αίσθηση τα διοικητικά καθήκοντα μικρή μόνο σχέση είχαν με την εκπαιδευτική διαδικασία, υπό την έννοια της μάθησης και της διδασκαλίας. Η τελευταία έχει συνδυαστεί με την επικράτηση των γυναικών, ως προσήκουσα σε αρετές του γυναικείου φύλου, ενώ οι διοικητικές θέσεις θεωρείται ότι αρμόζουν στο «ανδρικό» προφίλ (Marshall & Anderson 1995). Ωστόσο, Οι γυναίκες διευθυντές φαίνεται πως ενεργούν με περισσότερο δημοκρατικό και συμμετοχικό τρόπο, ενώ οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο δεσποτικοί και αυστηροί (Lee και συν 1993, Wrushen & Sherman 2008). Αναλύσεις των διαφορών των δύο φύλων αναφορικά με το ζήτημα της ηγεσίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μόνη σταθερή διαφορά που απαντάται σε όλες τις μελέτες είναι ακριβώς το ότι οι γυναίκες επιδιώκουν ένα πιο φιλελεύθερο σύστημα διοίκησης (Adams & Hambright 2004, Wrushen & Sherman 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι το δημοκρατικό/συμμετοχικό σύστημα διοίκησης θεωρείται πιο αποτελεσματικό συγκριτικά με το ιεραρχικό/δεσποτικό σύστημα, ανεξάρτητα από το φύλο. Επίσης, οι γυναίκες – ηγέτιδες υιοθετούν ένα περισσότερο προσωπικό ύφος ηγεσίας σε σχέση με τους άντρες. Ενδιαφέρονται περισσότερο αν μαθαίνουν λεπτομέρειες της καθημερινότητας και της ζωής γενικότερα των συναδέλφων και των γονιών. Όπως αποκάλυψε η μελέτη της Shakeshaft (1999), οι γυναίκες διευθυντές ανάλωναν μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους στην επιθεώρηση των τάξεων και περιδιάβαιναν συχνότερα στους διαδρόμους του σχολείου. Άλλες μελέτες δείχνουν ότι γυναίκες διευθύντριες επικοινωνούν περισσότερο με τους δασκάλους και επιδιώκουν αλληλεπιδράσεις τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους δασκάλους (Young & McLeod 2001). Γενικά, υπάρχει η άποψη ότι οι γυναίκες διευθυντές εμπλέκονται προσωπικά σε υποθέσεις που αφορούν το πρόγραμμα του σχολείου σε σχέση με τους άνδρες. Μια ακόμα αξιοσημείωτη διαφορά είναι ότι οι γυναίκες εστιάζουν περισσότερο τις προσπάθειές τους στις βασικές τεχνολογίες του σχολείου, ενώ οι άνδρες στη διοίκηση. Για παράδειγμα, οι γυναίκες διευθύντριες δαπανούν περισσότερο χρόνο στο να συζητούν τις



ακαδημαϊκές δραστηριότητες του σχολείου με τους δασκάλους. Έχει επίσης βρεθεί ότι οι γυναίκες διευθυντές ανταλλάσσουν πληροφορίες πιο άμεσα, εργάζονται περισσότερες ώρες και εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμες να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Spencer & Kochan 2000).

Αν τα βιβλιογραφικά δεδομένα προκρίνουν κάποια συμπεριφορά ως περισσότερο αποτελεσματική, τότε αυτή σίγουρα δεν είναι των ανδρών. Στην καλύτερη περίπτωση οι διαφορετικές συμπεριφορές οδηγούν σε ισοδύναμα αποτελέσματα ή σε κάποιες περιπτώσεις προκρίνεται ως πιο αποτελεσματική. Σε μελέτη που διενεργήθηκε στις ΗΠΑ, βρέθηκε ότι οι γυναίκες διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπερτερούσαν των συναδέλφων τους ανδρών σε όλες τις κλίμακες αξιολόγησης (Lee και συν 1993).

### **Μέγεθος σχολείου**

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι καθηγήτριες που υπηρετούσαν σε μεγαλύτερα σχολεία αποτύπωσαν στο ερωτηματολόγιο πιο έντονα τις ανισότητες και τις διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων, ιδιαίτερα στον άξονα της ηγεσίας, του φύλου και του φεμινισμού. Έχει βρεθεί ότι το μέγεθος του σχολείου επηρεάζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διδασκόντων στο χώρο του σχολείου. Πιστεύεται ότι ένα από τα πλεονεκτήματα των σχολείων μικρού μεγέθους είναι ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, καθηγητών και διευθυντών είναι πιο στενές, αν και σε ένα μικρό σχολείο οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών δύσκολα μπορούν να πραγματοποιηθούν (Barker 1986). Ίσως οι στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις, σε συνδυασμό με τον εξ αντικειμένου χαμηλό ανταγωνισμό να αφήνουν περιθώρια για μια περισσότερο ισότιμη αντιμετώπιση. Αντίθετα, σε ένα μεγάλο, απρόσωπο σχολείο, όπου εκλείπουν τα υποστηρικτικά δίκτυα και οι προσωπικές φιλοδοξίες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος, ενώ η πληθώρα εκπαιδευτικών δημιουργεί αυξημένο ανταγωνισμό και συγκρίσεις, ίσως να προβάλλονται εμπόδια στην εξέλιξη των γυναικών. Με αυτόν τον τρόπο το αντρικό κατεστημένο πιθανόν να θέλει να θέσει «εκτός μάχης» επίδοξους μνηστήρες διευθυντικών θέσεων. Άλλωστε η πρόσβαση των γυναικών στην ιεραρχία εξαρτάται και από τις προθέσεις των ανδρών που από χρόνια ελέγχουν διοικητικές θέσεις, και που ίσως αντιλαμβάνονται μια πιθανή ανέλιξη μιας γυναίκας συναδέλφου, θα λειτουργούσε απειλητικά για τη δική τους εξουσία και την καθιερωμένη αντίληψη περί διοίκησης.

Τέλος, ως προς τη διαφορά που εντοπίζεται στο νομό Μαγνησίας, ίσως το γεγονός ότι ο Βόλος αποτελεί έδρα του Πανεπιστημίου και ενδεχομένως να εκδηλώνονται πιο έντονα φαινόμενα ανταγωνισμού ( πχ. ως προς την επιδίωξη επιμόρφωσης, συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα κα) να οδηγεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε συγκρούσεις με άνδρες συναδέλφους και στο να αντιλαμβάνονται πιο έντονα κάποια φαινόμενα διακρίσεων τα οποία μπορεί να αποδίδουν μεταξύ άλλων και στη διαφορά φύλου.

## **9.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσα μελέτης, η προσφορά στην εκπαίδευση αναφέρεται ως ο κυριότερος λόγος επιδίωξης διευθυντικής θέσης, ενώ οι οικογενειακές υποχρεώσεις και τα κοινωνικά στερεότυπα θεωρούνται από την πλειονότητα των καθηγητριών ως βασικοί λόγοι για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, η αξιολόγηση και η δικτύωση με του συναδέλφους είναι , κατά την πλειονότητα των καθηγητριών (80,6%) οι κύριοι τρόποι που μπορούν να βελτιώσουν την γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του προτύπου και της υποστήριξης είναι σημαντικός, αφού η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος δήλωσε ότι είχε την ευκαιρία να συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες και λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική τους πορεία. Πράγματι, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι τα κοινωνικά στερεότυπα είναι τόσο βαθιά ριζωμένα , ώστε έχουν επηρεάσει σημαντικά ακόμα και τον τρόπο σκέψης των γυναικών, οι οποίες, υπό το βάρος και των οικογενειακών τους υποχρεώσεων , που συχνά άνισα επωμίζονται, ενστερνίζονται την άποψη ότι η διοίκηση είναι « αντρική» υπόθεση. Εύκολα παραιτούνται λοιπόν από ευκαιρίες που θα τις οδηγούσαν στην αυτοπραγμάτωσή τους και θα άνοιγαν νέους ορίζοντες στη σταδιοδρομία τους. Οι κατεστημένες δομές και η δυσανάλογη εκπροσώπηση των γυναικών στη σχολική ιεραρχία δυσχεραίνουν περαιτέρω την εξέλιξη της γυναίκας , που συχνά δεν μπορεί να βρει έμπνευση και καθοδήγηση από ένα συνάδελφο του ίδιου φύλου που θα μοιραστεί μαζί της τις εμπειρίες της και τους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων , που μπορεί να φαντάζουν αζεπέραστα. Μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να εστιάσουν σε συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στο πώς οι γυναίκες χειρίζονται καταστάσεις που

συνιστούν εμπόδια στην προαγωγή τους και στην καταγραφή αυτών των εμποδίων. Ίσως έτσι αναδυθούν προβλήματα και υποδειχθούν μέθοδοι αντιμετώπισης τους, μέσα στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας.

Με δεδομένο το μέγεθος του προβλήματος, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες, ώστε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Όχι μόνο θα πρέπει να τονιστεί η δυσαναλογία ανδρών και γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία, αλλά αυτό να επισημανθεί ως πρόβλημα και να μη περιορίζεται κανείς σε απλή διαπίστωση του γεγονότος. Τα στελέχη που είναι υπεύθυνα για την επιλογή προσωπικού θα πρέπει να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται για τα ζητήματα που σχετίζονται με τις διακρίσεις σε βάρος γυναικών και την ένταση των κοινωνικών στερεοτύπων. Η προβολή παραδειγμάτων γυναικών που έχουν καταφέρει με επιτυχία να ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα μπορεί να βοηθήσει. Η ενημέρωση ωστόσο δεν αρκεί. Χρειάζεται να ασκηθεί πίεση από την κεντρική διοίκηση στα περιφερειακά συμβούλια, αλλά και να αλλάξουν δομές και αντιλήψεις, ώστε να μην προβάλλονται τεχνητά εμπόδια στη σταδιοδρομία των γυναικών.

Μέσα από τη συλλογική δουλειά και τη δίκαιη αξιολόγηση, οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας θα προσφέρονται με αντικειμενικά κριτήρια σε όσους έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θα δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής σε ένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Η αποτελεσματικότητα είναι το τελικό κριτήριο της επιτυχίας του διευθυντή, είτε είναι άνδρας είτε γυναίκα.

## 10. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

1. Αγγελίδου, Κ. Γεωργίου, Μ. Ξενοφώντος, Μ. & Παπαιωάννου, Μ. (2002). Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο : Η Διερεύνηση της Προοπτικής «Versus Vs Androgynous». Στο: Π. Πασιαρδής & Γ. Σαββίδης (Επιμ. ), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία : Κ.Ο.Ε.Δ.
2. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
3. Αθανασούλα-Ρέππα, Γ. (1999). *Υποεκπροσώπηση των γυναικών στα κέντρα αποφάσεων των σχολείων, μια κακή κατανομή της εξουσίας στο μηχανισμό του σχολείου*. Ανακοίνωση, με την 7ο Επιστημονικό Συνέδριο του Σάκη Καράγιωργα, Πάντειο Πανεπιστήμιο
4. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
5. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*, ΕΑΠ, Πάτρα.
6. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ., (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
7. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Πασιαρδής, Π. *Η Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

8.Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α., Αθανασούλα –Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, & Δ Χαλκιδιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική . Τόμος Α. (ΣΕΛ: 71-118). Πάτρα ΕΑΠ.

9. Anastasaki, A. (2009). Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education from *era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc*.

10.Sophia Anastasiou, Georgios Papakonstantinou, (2011) "Elements of gender-related variability in the selection of school advisors in Greece", Journal of Educational Administration, Vol. 49 Iss: 3, pp.314 – 335

11.Ανδρέου, Α(1998). Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης Αθήνα :Βιβλιογραφία.

7. Βάμβουκας, Μ. (1993). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα : Γρηγόρης.(3<sup>η</sup> έκδ.)

12.Βασιλάκη-Σαρωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Καπέλλα, Α.(2001). «Εκπαίδευση Φύλο» Μελέτη βιβλιογραφικής Επισκόπησης για το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ),

13.Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., (1994), *Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης  
Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή εισηγήσεων*. 586-620.

14.Δαμουλιανού, Χ. (1998, 14 Μαρτίου). Τα Συνδικάτα «ξέχασαν» τις γυναίκες.  
*Καθημερινή*.

15.Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο

16.Δαράκη, Ε. (2006).Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων: Οι εμπειρίες έξι διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα.

17. Δημητρόπουλος, Ε. (1997). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρη (αναφορά στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., 2008).
18. Εμμανουήλ, Δ. (2002) "Κοινωνικός Διαχωρισμός, Πόλωση και Ανισότητες στη Γεωγραφία της Αθήνας: Ο Ρόλος των Μηχανισμών της Αγοράς Κατοικίας και Οικιστικής Ανάπτυξης (1980-2000)", *Γεωγραφίες*, 3: 46-70.
19. Ζαβλάνος, Μ. (2002) *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδ. Σταμούλης.
20. Ζμας, Α. (2007) *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
21. Ιγγλέση, Χ. (1990). *Πρόσωπα γυναικών προσοπεία της συνείδησης . Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα : Οδυσσέας.
22. Καλτσόγια – Τουρναβίτη, Ν. (1997) *Υποαντιπροσώπηση γυναικών και Δημοκρατία*. (Αθήνα- Κομοτηνή, Σάκκουλα).
23. Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2004) *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και θέσεις εξουσίας. Φράγματα φύλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Στα Πρακτικά του Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, Αθήνα 26, 27 και 28 Νοεμβρίου 2004, Τόμος Β΄, Αθήνα, 303-3
24. Κανταρτζή, Ε., (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη:, Αφοί Κυριακίδη
25. Κανταρτζή, Ε., Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
26. Κελαιδίτου Μ, (2006) << Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα :αίτια μειωμένης

παρουσίας του >>στα πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς συνεδρίου διοίκησης της εκπαίδευσης ,  
Αρτα.

27.Κελπανίδης, Μ.,(1999). Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία  
Στατιστικής, Θεσσαλονίκη.

28.Κετσετζοπούλου, Μ. (2002). Γυναικεία Απασχόληση. Στο Α. Μουρίκη, Μ.  
Ναούμη, Γ. Παπαπέτρου (επιμ.) Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδος 2001 ,  
Αθήνα:Ε.Κ.Κ.Ε., σελ.125-128.

29. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και  
Πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

30. Κογκίδου, Δ. & Τάκη, Π.( 2005). Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – Τα  
Οργανωσιακά εμπόδια . Στο: *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης  
Α/θμιας και Β/ θμιας Εκπαίδευσης* , Άρτα .

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

32.Κυριαζή, Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των  
τεχνικών*, έκδοση ε΄, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2002.

33.Κωνσταντίνου Α., (2005). Πως θα Διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου ,  
Εκδόσεις Καντζηλάρη, Λευκωσία.

34.Λιακοπούλου, Ε., (2005). << *Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων* >>, στα  
πρακτικά 1<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης, Αρτα.

35.Μακράκης, Β. (2000). Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: *Μια Κοινωνικο-  
εποικοδομιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

36. Μάνου, Α. (1999, 6 Ιουλίου). Απρόσιτες οι στελεχικές θέσεις για τις γυναίκες στις τράπεζες. *Καθημερινή*.
37. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997) Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
38. (Μαρκαντώνης, Χ., 2007). «*Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διοίκηση και την Εκπαιδευτική Διαδικασία στις Σχολικές Μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης των νομών Φθιώτιδας & Ευρυτανίας*»>. Μεταπτυχιακή Διατριβή στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επιβλέποντες καθηγητές: Σαραφίδου Γιασεμή - Όλγα και Κόλλιας Βασίλειος. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2007. Ταξινόμικός αριθμός DEWEY: 371.334, 21 εκδ. Διαθέσιμο: <http://library.lib.uth.gr/cgi-bin-EL/egwcgi/214077/showfull.egw/2+0+1+full>
- 39.Μαυροσκούφης , Δ., (2003). << *Η επιλογή διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας* >> στο Παπαναούμ, Ι. Χατζηπαναγιώτου Π.(επιμ).*Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας τάσεις και πρακτικές* Εκδ.Κυριακίδη, Αθήνα.
40. Μουσούρου, Λ. (1993). *Γυναίκες και Απασχόληση*. Αθήνα: Gutenberg. (αναφορά στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α.,2008).
41. Μουσούρου, Λ. ( 2005). *Γυναίκα και Απασχόληση : Δέκα Ζητήματα* . Αθήνα : Gutenberg.
- 42.Μπάκας, Θ. & Δημητριάδη, Ε. (2005) *Η κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής*. Στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 3, 247-



43. Μπουραντάς Δ.,(2002). Management , Εκδ. Μενού.
44. Νάκος, Ν. (2005) *Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών)*. Στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 3, 258-271.
45. Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
46. Παρασκευόπουλος ΙΝ, (1993), Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Αθήνα, τόμος 2, σελ. 97 - 126.
47. Πάτκου, Ε. (2008). Ο σεξισμός στην εκπαίδευση. Πανελλαδική Προγραμματική Σύσκεψη Δικτύου Γυναικών Σύριζα, 22-23 Νοέμβρη 2008, Πάντειο Αθήνα.
48. Πασιαρδής, Π. (2001). Το σχολικό κλίμα : *Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων του* ,Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
49. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο Επιστήμες
50. Κοντογιαννοπούλου & Πολυδωρίδη, Γ., *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική : Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Gutenberg, 1995α.
51. Σαΐτη, Α. (2000). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.
52. Σαΐτη, Α. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός. (αναφορά στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α.,2008).
53. Σαΐτη Α. & Μιχόπουλος Α., (2005). << *Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης : Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων* >>

- Επιστήμες Αγωγής , Τεύχος 4, σ 43-56.
54. Σαιτης , Χ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Θεωρία και Πράξη .  
Αθήνα:Λιβάνης.
55. Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. -  
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
56. Σαιτης , Χ. (2007). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων,  
Αυτοέκδοση, Αθήνα.
57. Τάκη, Σ. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Ένα  
εναλλακτικό μοντέλο*. Αθήνα: Επίκεντρο
58. Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2003). Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση των  
γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 133, 19-28
- 60.Τραχανοπούλου Θ & Τραχανοπούλου Ι. (2008)<< *Η παρουσία των δύο φύλων στη  
Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις  
του 2007*>>, στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α/Θμιας και Β/Θμιας  
Εκπαίδευσης , Πρακτικά Εισηγήσεων ,Άρτα.
- 61.Τρίγκα, Ν., (2006) << *Πρωτοκαθεδρία Γένους θηλυκού στην εκπαίδευση* >>, Το  
Βήμα, 07.05.2006.
- 62.Τσικαλάκη, Κ., (2006).<< *Η γυναίκα στη Διοίκηση της σχολικής μονάδας στη  
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης* >>, στο 2<sup>ο</sup>  
Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α/Θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης , Πρακτικά  
Εισηγήσεων , Άρτα.
63. Φραγκάκη, Μ., Μακράκης, Β., Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α, (2007) «*Εκπαιδευτικοί ως  
φορείς διδακτικής και κοινωνικής αλλαγής: Κριτικο-αναστοχαστική έρευνα δράσης  
μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ*»,  
Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών, με διεθνή συμμετοχή, για  
τις ΤΠΕ με τίτλο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της

64. Φίλιας, Β. (2005) (επιμ.) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.

65. Φουσέκα, Μ. (1994). Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 16-17.

66. Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. και Παπαδήμου, Χ. (2001) *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μελέτη επισκόπησης)*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.

67. Φουρού, Α. Φίλιππας, Γ.- Νίκας, Σ., (2005). << Προβληματισμός για τη διαχρονική άνιση κατανομή των διοικητικών θέσεων ως προς το φύλο στην εκπαίδευση >>, στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α/Βάθμιας και Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά εισηγήσεων, Άρτα

68. Χατζηπαντελή, Θ, (1998), Στατιστική στην Εκπαίδευση, Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής & Επαγγελματικής Αναβάθμισης», ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη

69. Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997) << Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου >> στο Δεληγιάννη Β., Ζιώγου Σ., (Επιμ), φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σ 293-302.

### **Ξενογλώσση**

1. Archer, J. & Lloyd, B.B. (2002). *Sex and gender* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

2. Adams K, Hambright W (2004). Encouraged or Discouraged? Women Teacher Leaders Becoming Principals. *Clearing House* 77 (5), 209-21

3. Aladejana, F., Aladejana, T.I., Awolowo, O. (2005). Leadership in Education: The Place of Nigerian Women. *Gender Issues in Leadership*, 33(2), 69-75.
4. Al Khalifa, (1992). "Management by halves: women teachers and school management" in Bennett, N., Crawford, M and Riches, C (Eds) *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, London: Paul Chapman Publishing. ( cited in Athanasoula- Reppa, 2008)
5. Athanassoula-Reppa, A. & Koutouzis, M. (2002) Women in managerial positions in Greek education : evidence of inequality, *Education Policy Analysis Archives*, 10(11), (<http://epaa.asu/epaa/v10n11.html> ανακτήθηκε 7-7-2003).
6. Avolio BJ, Hannah S, Reichard R, Chan A, Walumbwa F. 2009. 100 years of leadership intervention research. *Leadersh. Q.* In Press
7. Barker, B. O. (1986) The advantages of small schools. (Report No. RC 015-607).
8. Bell, L. (Ed.) (2001). Preparing tomorrow's teachers to use technology: Perspectives of the leaders of twelvenational education associations. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online Serial] , 1(4) .
9. Bell , T & Bush L.(2002) . The policy context. In L Bush & T. Bell (Eds). *The principles and practice of educational management* . London : Paul Chapman.
10. Blackaby, D., Moore, N., Murphy, P., and O'Leary, N. (1999). Women in Senior Management in Wales, *Equal Opportunities Commission*, 3.
11. Blackmore, J. (1999) *Troubling women: feminism, leadership and educational change* (Philadelphia, PA, Open University Press).
12. Burke, R. & McKeen, C. (1994). Career Development Among Managerial and Professional Women . In M. Davidson & R. Burke (eds) *Women in*

*Management . Current Research Issues . London : Paul Chapman Publishing*

13. Burke, S., Collins, K., (2001). Gender Difference in leadership styles and management *Women in Management Review*, Vol 16, No5:244-256.

14. Bush, T. & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. (London, PaulChapman Publishing Ltd).

15. Bush, T. & Middlewood, D. (2006). From immersion to establishment. The challenges facing new school heads and the role of ‘New Visions’ in resolving them. *Cambridge Journal of Education*, 36, 2, pp. 257-276.

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

17. Cammack, J. C. & Phillips, D. K. (2002) Discourses and subjectivities of the gendered teacher, *Gender and Education*, 14(2), 123–13311.

18. Celikten, M. (2005), “A perspective on women principals in Turkey”. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.

19. Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Publishers.

20. Cohen, L. , Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

21. Coleman, M. (2002) *Women as headteachers:striking the balance*, Stoke in Trent, Trentham Books

22. Coleman, M. (2001) Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership and Management*, 21(1), 75–100.

23. Coleman, M. (1994). Women in Educational Management” In Principles of Educational Management (edited) by Tony Bush & John West Burnham Longman. (cited in Athanasoula- Reppa, 2008).
24. Collard, J. & Reynolds, C. (2005) *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives*, UK: Open University Press.
25. Darwin, Charles (1871), *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex* (1st ed.), London: John Murray, ISBN 0801420857, [http://darwinonline.org.uk/EditorialIntroductions/Freeman\\_TheDescentofMan.html](http://darwinonline.org.uk/EditorialIntroductions/Freeman_TheDescentofMan.html), retrieved 2009-06-18
26. Davidson, L., & Cooper C L, (1992). *Shattering the glass ceiling: The woman manager*. London: Paul Chapman Publishing.
27. Collard (2005) Steel Magnolias in Velvet Ghettos : female leaders in Australian girls’s schools, in j. Collard & c.Reynolds (eds) *Leadership , Gender and Culture in Education* , pp 73-83. Naidenhead :open university press.
28. Cusick, P. A. (2003). A study of Michigan's school principal shortage (Policy Rep. No. 12). East Lansing, MI: Michigan State University, The Education Policy Center
29. Davidson, M. & Cooper, C. L. (1992). *Shattering the glass ceiling. The woman manager*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
30. Eagly A, Johnson B (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 108 (2), 233-256
31. Ellis, R. (1995) Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics* **16**, 409-441.

32. Ian Falk, (2003) "Designing effective leadership interventions: a case study of vocational education and training", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 24 Iss: 4, pp.193 - 203
33. Fennell, H. (2001). Exploring Leadership in an Era of Reform. Accepted for presentation at the annual conference of the Canadian Society of Studies in Educational Administration. Laval University, Quebec City, PQ. May 23 – 26, 2001. (Refereed)
34. 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.
35. Gold, A. (1996). Women and educational Management, paper presented at the European union-funded Conference, "Gender Equity for 2000 and beyond", Dublin, Ireland, October 21-23.
36. Hall, V. (1997). Dusting off the phoenix: gender and educational leadership revisited. *Educational Management and Administration*, 25(3), 309–324
37. Hearn, J. (Ed.). (1990). The sexuality of organization. Newbury Park, CA: Sage.
38. Henke, R., Choy, S., Geis, S., & Broughman, S. (1996). *Schools and Staffing in the United States: A Statistical Profile, 1993-4*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
39. Heward, C. & Taylor, A. S. (1995) Women into management workshops: shattering the glass ceiling or raising the stone floor? *Journal of Teacher Development*, 4(2), 38–47
40. Kim, S. and Kim, E.P. (2005), "Profiles of school administrators in South Korea", *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(3), 289-310

41. Kirk, J. (2004), "Impossible fictions: the lived experiences of women teachers in Karachi", *Comparative Education Review*, 48 (4), 374-95
42. Kontogiannopoulou-Polydorides, G. & Zambeta, E. (1997) Women in educational management. Greece. In Wilson, M. (ed) *Women in educational management- A European Perspective*, London:PCP-Paul Publishing, 78-96.
43. Knouse, S & Webb, S (2001) 'Virtual networking for women and minorities' *Career Development International*, vol 6 issue 4, pps 226-229.
44. Króger, M. L., Witziers, B. and Slegers., P. J. C. (2007) The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1–20.
45. Króger, M. L. (1999) Gender differences in school principal ship: prejudices and facts, in: R. Bolam and F. van Wieringen (eds) *Research on Educational Management in Europe* (Mónster, Germany: Waxmann Verlag), pp. 157–175
46. Króger, M. L. (1996) Gender issues in school headship: quality versus power? *European Journal of Education*. 31(4), 447–461.
47. Króger, M. L. (1994) *Sekseverschillen in Schoolleiderschap* [*Gender Differences in School Leadership*] (Alphen aan den Rijn, The Netherlands: Samsom H. D. Tjeenk Willink).
48. Kyriakoussis, A & Saiti, A. (2006). Underrepresentation of women in public primary school administration: the experience of Greece. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 10, (5).
49. Lee V, Smith J, Cioci M (1993). Teachers and Principals: Gender-Related Perceptions of Leadership and Power in Secondary Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15 (2), 153-180



50. Leithwood, K and C. Riehl . “ What we know about successful school leadership “”. American Educational Research Association , January 2003.
51. Manuel, M E and Slate, J R, 2003, Hispanic female superintendents in America: a profile,  
*Advancing Women in Leadership*, fall,  
[www.advancingwomen.com/awl/winter2003/MANUEL~1.html](http://www.advancingwomen.com/awl/winter2003/MANUEL~1.html) (accessed on 14 September 2009)
52. Margaret Linehan, (2001) "Women international managers: the European experience", *Cross Cultural Management: An International Journal*, Vol. 8 Iss: 3/4, pp.68 – 84
53. Loder, T., & Spillane, J. (2005, August). Is a Principal Still A Teacher?: US women administrator' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership and Management*, 25(3), 263-279.
54. Marshall, C., & Anderson, G. (1995). Rethinking the public and private spheres: Feminist and cultural studies perspectives on the politics of education. In J. Scribner and D. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 169-182), London: Falmer Press.
55. McAdams, R. (1998). “Who’ll Run the Schools? The Coming Administrator Shortage.” *The American School Board Journal*. August (pp. 37-39).
56. Morris, S.B., Tin, L.G. and Coleman, M. (1999), “Leadership stereotypes and styles of female Singaporean principals”, *Compare*, 29 (2), 191-202.
57. Morris, J. (1999), “Managing women: secondary school principals in Trinidad and Tobago”, *Gender and Education*, 11(3), 343-55.
58. Newby J. Job satisfaction of middle school principals in Virginia, USA

59. Newman, J. (1994). *Gender and the Politics of Change, in Managing Social Policy.*

Sage: London.

60. Newton, R. S., Giese, J., Freeman J., Bishop, H. and Zeitoun, P. (2003) Assessing the reactions of males and females attributes of the principalship. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 504–532

61. Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.

62. Ortiz, F. I., & Marshall, C. (1988). Women in educational administration. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 123-142). New York : Longman.

63. Ponder, James S., & Coleman, Marianne. (2002). Women – better leaders than men? In general and educational management it still “all depends”. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 122-133.

64. Robertson, H. J. (1993). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων . Στο: M. Fullan & A. Hargreaves (επιμ.) *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* . Αθήνα: Πατάκης.

65. Schmuck, P. A. (1995) Advocacy organizations for women school administrators, in: D. Dunlap & P. A. Schmuck (Eds) *Women leading in education* (Albany, SUNY Press).

66. 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.

67. Shakeshaft, C. (1998). Wild patience and bad fit: Assessing the impact of affirmative action on women in school administration. *Educational Researcher*, 27(9), 10-12.
68. Shakeshaft, C. (1999). The struggle to create a more gender-inclusive profession. In J. Murphy & K. Seashore-Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (2nd ed., pp. 99-118). San Francisco: Jossey-Bass
69. Shepard, I. S. (1999, February). Persistence of graduate students in educational administration in seeking and securing positions: A gender difference exists. Paper presented at the AASA National Conference on Education, New Orleans, LA.
70. Spencer, W. A., & Kochan, F. K. (2000). Gender related differences in career patterns of principals in Alabama: A statewide study. *Education Policy Analysis Archives*, 8(9) [Online]. Available: <http://epaa.asu/epaa/v8n9.html>
71. Strachan, J., Saunders, R., Jimmy, L., Lapi, G. (2007). Ni Vanuatu women and Educational leadership development. Paper presented at the 10th Pacific Islands Political Studies Association (PIPSA) Conference, "Securing Governance: Security, Stability and Governance", Pacific University of the South Pacific (Emalus Campus) Port Vila Vanuatu, 7-8 December 2007.
72. Turan, S. and Ebiclioglu, N. (2002), "A study of gender differences and leadership characteristics of elementary school principals", *Educational Administration: In Theory and Practice*, Vol. 31, pp. 444-58.
73. Tompson, M. (1992). "Appraisal and equal opportunities" in Bennett, N., Crawford, M and Riches, C. (Eds) *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, London: Paul Chapman Publishing. (cited in Athanasoula- Reppa, 2008).

74. Van der Boon, M. 2003. Women in international management: an international perspective on women's ways of leadership. *Women in Management Review* 18(3):132–146.
75. Vinnicombe, S., & Colwill, N. L. (1995). *The essence of women in management*. UK: Prentice Hall International.
76. Webb, L. & Macdonald, D. (2007). Dualing with gender: teachers' work, careers and leadership in physical education, *Gender and Education*, 19(4), 491-512.
77. Wilson, M. (1997). *Women in Educational Management – A European Perspective*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. ( cited in Athanasoula- Reppa, 2008).
78. Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. New York: RoutledgeFalmer.
79. Whittington, L.; Averett, S.; Anderson, D. (2000) "Choosing children over career?. Changes in postpartum labor force behavior of professional women", in *Population Research and Policy Review*, Vol.19: 339-355.
80. Wirth, L. (2001) *Breaking through the glass ceiling: women in management* (Geneva, International Labour Office).
81. Wrushen B, Sherman W (2008). Women secondary school principals: multicultural voices from the field *International Journal of Qualitative Studies in Education* 21 (5) 455-467
82. Young M, McLeod S (2001). Flukes, Opportunities, and Planned Interventions: Factors Affecting Women's Decisions to Become School Administrators *Educational Administration Quarterly* 37 (4) , 462-502

## NOMOI

- ΝΟΜΟΣ 3467/2006 (ΦΕΚ, 28-6-2006, τ.Α') << Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης , ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις>>.
- ΝΟΜΟΣ 3304/82 (ΦΕΚ. 24/13-2-2002 τ.Α' <<Θεσμός Σχολικού Συμβούλου>>
- ΝΟΜΟΣ 2986/2002 (ΦΕΚ .24/13-2-2002 τ.Α') << Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών>>.
- ΝΟΜΟΣ 2848/2010 (ΦΕΚ .71 19-05-2010 τ. Α') <<Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού >>.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: **«Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στην Β/θμια Εκπαίδευση στους νομούς Λάρισας, Βόλου, Καρδίτσας και Τρικάλων.**

Πρόκειται για ένα πεδίο που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση του τρόπου ηγεσίας των σχολείων , την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων καθώς και την μείωση των στερεοτύπων όσον αφορά το φύλο .

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

Α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά καταγράψτε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.

Β) Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα.

Γ) Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να απευθυνθείτε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις: thalnousi@hotmail.com.

Η ερευνήτρια  
Θάλεια Νούσια.  
Καθ. Φυσικής ΠΕ04

## Κωδικός ερωτηματολογίου ⇨ ⇨ ⇨ ⇨

### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**A. ΗΛΙΚΙΑ:** \_\_\_\_\_

**B. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:**

Άγαμη ⇨ Έγγαμη ⇨ Διαζευγμένη ⇨ Χήρα ⇨



αφορούν στην ανίχνευση των εμποδίων για την προαγωγή και ανέλιξη της γυναίκας σε ηγετικές θέσεις.

- Ⓐ Ηγεσία
- Ⓑ Φύλο
- Ⓒ Ηγεσία και φύλο
- Ⓓ Εμπόδια για προαγωγή
- Ⓔ Φεμινισμός

Οι παρακάτω δηλώσεις είναι σχετικές με τον άξονα της ηγεσίας. Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

1	Οι γυναίκες δεν συμμετέχουν εξίσου με τους άνδρες στην διοίκηση.	1	2	3	4	5
2	Οι γυναίκες δεν κάνουν αιτήσεις υποψηφιότητας για τις ηγετικές θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.	1	2	3	4	5
3	Οι διευθύντριες προσπαθούν να μιμηθούν τους άντρες στο <b>στυλ διοίκησης</b> .	1	2	3	4	5
4	Οι διευθύντριες θεωρούνται αδύναμες από τους συναδέλφους τους διευθυντές.	1	2	3	4	5
5	Ο άντρας δεν μπορεί να αναγνωρίσει ότι η γυναίκα είναι <b>ισότιμη</b> .	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω δηλώσεις είναι σχετικές με τον άξονα του φύλου. Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

1	Οι γυναίκες <<ετικετοποιούνται>> με βάση το τι κάνουν και όχι με το τι είναι	1	2	3	4	5
2	Τα καθήκοντα των γυναικών στις ηγετικές θέσεις είναι	1	2	3	4	5



	ελεγχόμενα και καθορισμένα.					
3	Οι καθηγήτριες έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ανθρώπινα δίκτυα που επηρεάζουν πολιτικές και αποφάσεις.	1	2	3	4	5
4	Οι άντρες είναι καλύτεροι ως ηγέτες επειδή έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και παίρνουν καλύτερες αποφάσεις.	1	2	3	4	5
5	Το φύλο καθορίζει την σχετική θέση της γυναίκας στην ηγεσία του σχολείου	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω δηλώσεις είναι σχετικές με τον άξονα του φύλου και της διοίκησης .  
Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

1	Το αντρικό στυλ ηγεσίας είναι διαφορετικό από ότι το γυναικείο.	1	2	3	4	5
2	Οι γυναίκες είναι περιθωριοποιημένες εξαιτίας του φύλου	1	2	3	4	5
3	Οι διευθύντριες χαρακτηρίζονται για τις καλές δημόσιες σχέσεις τους	1	2	3	4	5
4	Το στυλ ηγεσίας των γυναικών είναι πιο αυταρχικό όμως και πιο συμπονετικό με τους μαθητές	1	2	3	4	5
5	Οι γυναίκες δεν μπορούν να επιβληθούν στους υφισταμένους τους και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς που περιβάλλουν το χώρο εργασίας (προϊσταμένους κ.λ.π.), επειδή δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των ρόλων	1	2	3	4	5
6	Οι γυναίκες μπορούν να υιοθετήσουν τόσο αντρικές όσο και γυναικείες συμπεριφορές διοίκησης	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω δηλώσεις είναι σχετικές με τον άξονα των εμποδίων για προαγωγή.  
Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης

1	Οι γυναίκες δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για ηγετικές θέσεις .	1	2	3	4	5
2	Οι γυναίκες είναι προσκολλημένες στην οικογένεια και όχι στην καριέρα	1	2	3	4	5
3	Οι γυναίκες έχουν έλλειψη σχεδιασμού και προγραμματισμού	1	2	3	4	5
4	Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προωθεί το θέμα της ισότητας των δύο φύλων.	1	2	3	4	5
5	Τα συμβούλια επιλογής αξιολογούν ισότιμα τις γυναίκες με τους άντρες.	1	2	3	4	5
6	Τα κριτήρια των συμβουλίων επιλογής είναι αντικειμενικά	1	2	3	4	5
7	Η επιλογή των ηγετικών στελεχών είναι <<παιχνίδι>>πολιτικών συμφερόντων.	1	2	3	4	5

- 8 Οι διευθύντριες έχουν ιδιαίτερη ανάγκη την ενθάρρυνση και στήριξη των συναδέρφων τους. 1 2 3 4 5

Οι παρακάτω δηλώσεις είναι σχετικές με τον άξονα του φεμινισμού.. Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης

1	Η κοινωνία δέχεται τα ανδρικά πρότυπα και τις αξίες	1	2	3	4	5
2	Οι γυναίκες πρέπει να δουλεύουν πιο σκληρά στις διοικητικές θέσεις από ότι οι άντρες.	1	2	3	4	5
3	Οι γυναίκες είναι κυρίως για την διδασκαλία όχι για την ηγεσία επειδή έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στην φροντίδα των παιδιών και στο νοικοκυριό.	1	2	3	4	5
4	Υπάρχουν οργανώσεις που θεωρούν την γυναίκα περιθωριοποιημένη.	1	2	3	4	5

## Μέρος II:

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν θέματα που έχετε την ευκαιρία να απαντήσετε τις δικές σας θέσεις.

### B.1 Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει :

A)υποδιευθύντρια

B)διευθύντρια

Γ)προϊσταμένη γραφείου ή διεύθυνσης

Δ) σχολικός σύμβουλος

E) υπεύθυνου /νης Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή άλλου τομέα

### B2. Αν όχι θα θέλατε να βάλετε υποψηφιότητα για μια θέση ιεραρχίας ή στελέχους της εκπαίδευσης

A) Ναι

B) Όχι

**B3. Αν ναι δηλώστε σας παρακαλώ τι προσδοκάτε από την νέα θέση.**

A) κύρος και αναγνώριση

B) προσφορά στην εκπαίδευση και κοινωνία

Γ) οικονομικές απολαβές

Δ) δύναμη και εξουσία

**B4. Αν είστε σε θέση στελέχους ποιος ήταν αυτός που σας παρώθησε να υποβάλλετε αίτηση υποψηφιότητας**

A) σύντροφος/ οικογένεια

B) συνάδελφοι στην δουλειά

Γ) διευθυντές στην δουλειά

Δ) άλλοι

E) κανείς

Z) προσωπική φιλοδοξία

**B5. Πιστεύετε ότι η κοινωνία μπορεί να ωφεληθεί από την διοίκηση των γυναικών.**

A) Ναι

B) Όχι

**B6. Πιστεύετε ότι οι γυναίκες είναι ικανές για την διοίκηση όταν υποστηρίζονται από άντρες**

A) Ναι

B) Όχι

**B7. Πιστεύετε ότι η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα.**

A) Ναι

B) Όχι

**B 8.Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια θα βοηθήσει στην ανάλυση των θέσεων από το γυναικείο φύλο**

A) Ναι

B) Όχι

**B9.Ποιος νομίζετε ότι είναι υπεύθυνος για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.**

A) Κοινωνία

B) Γυναίκες

Γ) Οικογένεια/ παιδιά

Δ) Άντρας συνάδελφος

E) Άλλοι φορείς

**B10.Ποιοί τρόποι θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν την γυναικεία εκπροσώπηση όσον αφορά τις ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση**

A) επιμόρφωση σεμιναρίων

B) δικτύωση με συναδέλφους

Γ) αξιολόγηση εργασίας

Δ) ενίσχυση αυτοπεποίθησης

E) Άλλο

**B11. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;**

A) Ναι

B) Όχι

**B12. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των εκάστοτε κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;**

A) Ναι

B) Όχι

**B13. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε: (όσες επιλογές θέλετε)**

A) Πολιτικά κόμματα

B).Πολιτιστικούς συλλόγους

Γ) Συνδικαλιστικές οργανώσεις

Δ) Άλλους φορείς

E) Τίποτα από τα παραπάνω

Ναύσια, Ευδοκεία

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

"Εκπαιδευτική Διοίκηση και

ΤΙΤΛΟΣ

Σείρα η Περιγραφή..."

ΛΗΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 ~~75006~~

06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000108341