

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΤΟ ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΦΥΛΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΑΣΠΑΣΙΑ ΑΘ. ΠΑΠΑΜΙΧΑΛΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αναστασία Κ. Αθανασούλα-Ρέππα

Βόλος, 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ	8
(Θεωρητικό πλαίσιο).....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:	9
1.1.Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	9
1.1.1.Εισαγωγή.....	9
1.1.2.Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των γυναικών στον ελλαδικό χώρο	10
1.2.ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ.....	13
1.2.1.Θεωρίες διαφοροποίησης των δύο φύλων	14
1.3.ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	19
1.4.ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΣΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:	24
2.Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	24
2.1.Εισαγωγή.....	24
2.2.Ο ρόλος του Προέδρου ή Προϊσταμένου του Τμήματος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	26
2.3.ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	30
2.3.1.Διοικητική Δομή των Α.Ε.Ι.....	30
2.3.2.Διοικητική Δομή των Τ.Ε.Ι	31
2.3.3.Οργανόγραμμα Διοικητικής Δομής των ΑΕΙ	32
2.3.4.Ο νέος Νόμος για την Ανώτατη Εκπαίδευση	32
2.4.Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ	34
2.4.1.Ηνωμένο Βασίλειο	34
2.4.2.Ηνωμένες Πολιτείες.....	37

2.4.3.Αυστραλία και Καναδάς.....	38
2.4.4.ΣΥΝΟΨΗ	39
2.5.Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ.....	40
2.6.Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	49
2.7.ΣΥΝΟΨΗ	50
Β΄ ΜΕΡΟΣ	52
(Ερευνητική προσέγγιση)	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:.....	53
3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
3.1.Η μέθοδος της έρευνας	53
3.2.Ζητήματα Δεοντολογίας	54
3.3.Δείγμα της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων	55
3.4.Περιορισμοί της έρευνας.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:.....	57
4.1.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	57
4.1.1. Επεξεργασία και Ανάλυση Περιεχομένου των συνεντεύξεων	57
4.1.2.Ανάλυση δεδομένων	58
4.1.3.ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
4.2.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΙΣΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ	74
4.3.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	93

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο καταμερισμός της εργασίας στις βιομηχανικές κοινωνίες έχει «οδηγήσει» στην δημιουργία γυναικείων και ανδρικών επαγγελμάτων. Υπάρχουν κάποια επαγγέλματα που κατά τη διάρκεια των χρόνων έχουν υπάρξει αποκλειστικά γυναικεία ή ανδρικά (Κάτη, 1990). Η εκπαίδευση των παιδιών στην πρώτη βαθμίδα θεωρείται από πολλούς, εργασία που συσχετίζεται έμμεσα με την φροντίδα τους και για αυτό τον λόγο αναθέτονται κυρίως σε γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, παρατηρούμε πως όσο ανεβαίνουμε στις βαθμίδες της εκπαίδευσης τόσο η εκπροσώπηση των γυναικών στην διδασκαλία και στη διοίκηση της εκπαίδευσης μειώνεται σημαντικά σε σχέση με το ανδρικό φύλο του οποίου η παρουσία γίνεται όλο και πιο έντονη. Οι γυναίκες αποτελούν τη μειοψηφία στο διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων και έχει παρατηρηθεί πως όσο υψηλότερες είναι οι διοικητικές και διευθυντικές θέσεις τόσο η παρουσία τους είναι ισχνή (Βοσνιάδου, 2005). Ουσιαστικά, οι γυναίκες αναλαμβάνουν το διδακτικό κομμάτι της εκπαίδευσης (Οι γυναίκες διδάσκουν) και οι άνδρες την διοίκηση της εκπαίδευσης (οι άνδρες διοικούν)(Μαραγκουδάκη, 1997; Anastasaki, 2007; Κογκίδου & Τάκη, 2005).

Η έρευνα που πραγματοποιείται είναι ποιοτική και με μέθοδο συλλογής των δεδομένων, την ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το δείγμα της έρευνας είναι μόνο γυναίκες εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου καθηγητικής βαθμίδας, από τμήματα τόσο των ανθρωπιστικών σχολών όσο και σχολών θετικών επιστημών. Οι σχολές στις οποίες διδάσκουν οι γυναίκες ανήκουν σε διαφορετικά Πανεπιστήμια και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα(ΤΕΙ) της χώρας.

Τα βασικά ερωτήματα της συνέντευξης αφορούν: 1) πώς οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου Προέδρου επηρεάζουν την εκλογή τους, 2) ποιος ο ρόλος των φοιτητών στις ακαδημαϊκές εκλογές, 3) εάν θα έβαζαν υποψηφιότητα για την θέση του Προέδρου, 4) εάν τα υποκείμενα της έρευνας θα έδιναν την ψήφο εμπιστοσύνης τους σε μία γυναίκα Πρόεδρο, 5) πώς η οικογένεια επηρεάζει την επαγγελματική σταδιοδρομία της γυναίκας και 6) εάν καταθέτουν λιγότερες προτάσεις για έρευνα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τα αίτια εκλογής ενός Προέδρου Τμήματος, τις μελλοντικές βλέψεις των γυναικών ως προς την διοίκηση του Τμήματος τους και τους

λόγους που πιθανόν κάποια υποκείμενα αποφεύγουν να αναλάβουν πιο ηγετικούς ρόλους.

Πολλά από τα δεδομένα που προκύπτουν συνάδουν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, ενώ νέα δεδομένα και στοιχεία που αναδύονται από τις συνεντεύξεις δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την διοίκηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πολιτικές πεποιθήσεις και οι κοινωνικές σχέσεις ενός υποψηφίου προέδρου διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο στην εκλογή του, ακόμη κι αν ο υποψήφιος δεν διαθέτει τις απαραίτητες διοικητικές ικανότητες και γνώσεις. Επιπλέον, κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν το δίλημμα: οικογένεια ή εργασία, και ανάλογα με την εκάστοτε χρονική στιγμή ιεραρχούν τις προτεραιότητες τους και επιλέγουν σε πιο από τα δύο θα αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και κόπο. Όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι γυναίκες υποβάλλουν λιγότερες προτάσεις για έρευνα σε σχέση με τους άνδρες.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργούν αρκετά ερευνητικά εναύσματα. Μία ενδιαφέρουσα έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μελλοντικά, ίσως είναι η επέκταση της έρευνας στην διοίκηση όχι μόνο σε επίπεδο σχολών αλλά και στην διοίκηση όλη της πανεπιστημιακής κοινότητας. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να μελετηθούν οι διαδικασίες εκλογής των πρυτάνεων και των κοσμητόρων, οι λόγοι που συντρέχουν στην εκλογή τους και ποια είναι η στάση των γυναικών απέναντι σε αυτές τις θέσεις. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η επιστημονική κατάρτιση που έχουν λάβει, κι αν όντως έχουν λάβει, οι παρόντες πρόεδροι των τμημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Φύλο, διοίκηση, γυναίκα, άνδρας, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The division of labor in the industrial societies has led to the creation of women's and men's professions. Over the time there were professions that were considered exclusively women's or men's job and although time has passed this point of view has not changed completely (Κάτη, 1990). The primary education of children is considered by some as the profession that is indirectly linked to the students' care and that is why the education is delegated to women teachers. However, we observe that as we ascent to the higher levels of education, the women's representation in the

field of education and administration is limited comparing to the men's one, whose presence is becoming more acute. Women are considered minority in the academic staff; in particular it has been observed that in administrative and managerial positions their presence is weak. (Βοσνιάδου, 2005). Basically, women undertake the teaching part of the education and men the management (Μαραγκουδάκη, 1997; Αναστασάκη, 2007; Κογκίδου & Τάκη, 2005).

The research is qualitative and the methodology used is the semi structured interview. The interview is composed of closed and open- ended questions. The sample is women professors working in the higher education, regardless of their academic rank, in humanitarian departments as well as in the field of formal sciences. These departments belong to different universities and technological educational institutions of the country.

The interview's basic questions concern: 1) how the interpersonal relations and the political beliefs of a presidential candidate affect the women's election, 2) what is the role of the students in the academic elections, 3) if women would put in nomination for the president's position, 4) if the subjects of the survey would give vote of confidence to a woman President, 5) in what way the family influences the woman's career and 6) if women make less research proposals comparing to their men colleagues. The aim of the research is to scrutinize the barriers that a woman faces during her career, the reasons that contribute to the election of the department's chair, the women's future aspirations as regards to the department's administration and finally the reasons that may lead the subjects to avoid undertaking leadership positions

Although the outcome is linked to the outcome of other relative researches, a lot of new evidences arising from the interviews give a more complete picture about the administration in the higher level of education. The political beliefs and social relations of a Presidential candidate play a significant role in his election, even if the candidate does not have the essential administrative abilities and knowledge. During their career, women face the dilemma "family or career". Depending on the time, they build a hierarchy of their priorities and chose where to devote their time and effort. As far the research is concerned, comparing to men, women make less research proposals.

Finally, the research's outcome acts as a springboard for new research triggers. An interesting research that could take place in the future is the analysis of

the administration not only in the field of different faculties but also in the whole academic community. In particular, there could be a research concerning the election procedures for rectors and deans, the reasons that contribute to their election and what is the women's attitudes towards these positions. In addition, it would be helpful to monitor the training –if there is - of the existing Presidents.

Key words: Gender, administration, woman, man, higher education

*Ακόμη κι όταν το μονοπάτι είναι επίσημα ανοιχτό-
όταν τίποτα δεν εμποδίζει μια γυναίκα να γίνει γιατρός,
δικηγόρος, δημόσιος υπάλληλος- υπάρχουν πολλά
φαντάσματα και εμπόδια που ξεπροβάλλουν
στον δρόμο της.
Virginia Woolf(1947)*

Α΄ ΜΕΡΟΣ

(Θεωρητικό πλαίσιο)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

1.1.Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1.1.Εισαγωγή

Η βιολογική βάση για τις διαφορές μεταξύ των φύλων έχει καταστεί όλο και περισσότερο σαφής τα τελευταία χρόνια. Ο Kruger (2008) αναφέρει πως το άτομο γενικά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των γονιδίων του και του περιβάλλοντος. Το να κατανοήσουμε τις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν οι άνδρες και οι γυναίκες (Kruger, 2008). Όσον αφορά την σχολική ηγεσία αυτό σημαίνει πως οφείλουμε να επισημάνουμε τις διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών και τις διαφορές αυτές να τις χρησιμοποιήσουμε ως πλεονέκτημά για την αποτελεσματικότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων. Σήμερα, αυτό γίνεται όλο και πιο αναγκαίο λόγω του ότι η θέση του διευθυντή γίνεται όλο και πιο πολύπλοκη (Kruger, 2008; Δαράκη, 2007).

Η πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας εξακολουθεί να αναπαράγει την ιδεολογία στις νέες κοινωνικές συνθήκες, σε διαφορετικό βαθμό και με άλλες μορφές (Κογκίδου, 2005). Σε πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά την διάρκεια της δεκαετίας του '90 σε δείγμα γυναικών που κατείχαν διοικητικές θέσεις, παρά το γεγονός πως οι διοικητικές τους ικανότητες θεωρούνταν εξίσου αποτελεσματικές, συνέχιζαν να γίνονται αποδέκτες φυλετικών διακρίσεων και στερεότυπων αντιλήψεων (Ferrairo, 1994). Η έρευνα της Schein (1994) έδειξε πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες βαθμολογούν το ανδρικό φύλο υψηλότερα σε σχέση με το γυναικείο φύλο θεωρώντας πως οι πρώτοι έχουν τα απαραίτητα προσόντα για την διεκδίκηση διοικητικών θέσεων. Η Κογκίδου (2005) αναφέρει πως το κυρίαρχο διοικητικό μοντέλο που συναντάμε είναι το στερεότυπο «διοικητής = άνδρας», το οποίο δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην εξέλιξη της καριέρας των γυναικών.

Ακόμα κι αν η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται σημαντική στη σχολική αποτελεσματικότητα, οι κύριες γραμμές προτύπων και θεωριών ηγεσίας επικρίθηκαν ότι πάσχουν από μια ανδροκρατούμενη προκατάληψη όταν εφαρμόζεται στις γυναίκες. Ορισμένες μελέτες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη επίμονων και διάχυτων στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με το φύλο και το ρόλο της συμπεριφοράς. Γενικότερα, στην οργάνωση και διοίκηση έχει κυριαρχήσει το αρσενικό φύλο και για

την έννοια της ηγεσίας χρησιμοποιούνται κυρίως ανδρικοί όροι. Ακόμα κι αν ο αριθμός των γυναικών που γίνονται εκπαιδευτικοί ηγέτες συνεχίζει να αυξάνεται, η κυρίαρχη εικόνα του διευθυντή είναι ανδρική (Δαράκη, 2007; Schein, 1978).

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και πιο πολύ αυξάνεται ο αριθμός των εργαζόμενων γυναικών που εισέρχονται στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Εντούτοις, οι γυναίκες εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, σε σχέση με τους άνδρες, και να γίνονται θύματα προκαταλήψεων και στερεοτυπικών διακρίσεων (Richardson & Robinson, 1993). Ως προς την ηγεσία της εκπαίδευσης, παρά το γεγονός πως σε πολλές χώρες ο αριθμός των γυναικών σε ηγετικές θέσεις αυξάνεται αργά, οι άντρες ηγέτες εξακολουθούν να ξεπερνούν αριθμητικά το γυναικείο φύλο (Coleman, 2003).

Στην παρούσα εργασία ερευνάται η επαγγελματική εξέλιξη της γυναίκας στις διοικητικές θέσεις της ανώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας – της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από γυναίκες-μέλη ΔΕΠ των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Αριστοτελείου και από μέλη Ε.Π. του ΤΕΙ Λάρισας, τόσο από Τμήματα θετικών σχολών όσο και ανθρωπιστικών.

Στο πρώτο μέρος της διπλωματικής εργασίας γίνεται αναφορά στους λόγους που επηρεάζουν την επαγγελματική σταδιοδρομία της γυναίκας στη διοίκηση της εκπαίδευσης γενικά, στις δυνατότητές της σε σχέση πάντα με το ανδρικό φύλο και σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για την επαγγελματική εξέλιξη του γυναικείου φύλου στη διοίκηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνονται η μεθοδολογία και τα στάδια της έρευνας, τα αποτελέσματά της και η συζήτηση επ' αυτών.

1.1.2.Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των γυναικών στον ελλαδικό χώρο

Ήδη από το 1834 θεσπίζεται η υποχρεωτική εκπαίδευση των κοριτσιών στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834, Ζιώγου – Καραστεργίου 1983, 1986). Ωστόσο, η εκπαίδευση που λάμβαναν τα κορίτσια εκείνη την περίοδο απέβλεπε στην προετοιμασία τους για το μελλοντικό τους ρόλο, εκείνου της συζύγου, νοικοκυράς και μητέρας (Ζιώγου – Καραστεργίου 1983; Μπακαλάκη & Ελεγκίτου, 1987; Φουρναράκη, 1987).

Το 1852 λόγω απαγόρευσης της συνεκπαίδευσης ιδρύονται δημοτικά σχολεία ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια, τα γνωστά σχολεία θηλέων και αρρένων

(Κίτσου, 1993, σελ. 111-112; Λαμπράκη-Παγανού, 1995, σελ. 94). Εντούτοις, σπέρματα συνεκπαίδευσης μεταξύ των δύο φύλων, παρατηρούνται την ίδια περίοδο σε περιοχές που λόγω οικονομικών συνθηκών θεωρείται ανέφικτο η ίδρυση σχολείων θηλέων (Ζιώγου – Καραστεργίου 1993, σελ. 79; Μπακαλάκη & Ελεγκίτου, 1987; Φουρναράκη, 1987). Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνταν στα ιδρύματα θηλέων ήταν διαφορετικά σε σχέση με εκείνα των αρρένων, σχολικά εγχειρίδια που συνάδουν περισσότερο στη «φύση» των γυναικών, όπως ήταν τα εργόχειρα και τα οικιακά (Ζιώγου – Καραστεργίου 1993; Μπακαλάκη & Ελεγκίτου, 1987; Φουρναράκη, 1987).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των γυναικών στη Μέση Εκπαίδευση τόσο στον 19^ο αιώνα όσο και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} δεν δημιουργούνται δημόσια σχολεία θηλέων (Ζιώγου – Καραστεργίου 1993, σελ. 86; Λαμπράκη-Παγανού, 1995, σελ. 86).

Η φιλεκπαιδευτική εταιρεία αναλαμβάνει την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Μέση Εκπαίδευση τον 19^ο αιώνα στην Ελλάδα. Ιδρύονται τα Ανώτερα Παρθεναγωγεία και τα Διδασκαλεία θηλέων της Φιλεκπαιδευτικής ως αντίστοιχα εκείνων που πήγαιναν τα αγόρια (Ζιώγου – Καραστεργίου 1993; Λαμπράκη-Παγανού, 1995, σελ. 86-87). Παρά ταύτα, τα συγκεκριμένα ιδρύματα είχαν διαφορετικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια και μαθήματα σε σχέση με τα σχολικά ιδρύματα των αρρένων. Σκοπός των Παρθεναγωγείων θεωρούταν η δημιουργία ενός μοντέλου γυναίκας που θα διέθετε τα απαραίτητα προσόντα για να γίνει σωστή σύζυγος, μητέρα και νοικοκυρά. Οι κοπέλες διδάσκονται μαθήματα που θα ενισχύσουν τις φυσικές δεξιότητες του «φυσικού» προορισμού τους, όπως ξένες γλώσσες, μουσική, οικιακή οικονομία, γνώσεις που θα έπρεπε να κατέχει μία σωστή μητέρα και νοικοκυρά (Βαρίκα, 1987, σελ. 46-47; Χαρίτος, 1989, σελ. 86).

Η φοίτηση των γυναικών στο Πανεπιστήμιο τον 19^ο αιώνα θεωρείται ανέφικτη, διότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει στα Παρθεναγωγεία και τα Διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής καθώς και τα λιγοστά χρόνια σπουδών σε αυτά δεν επαρκούν για την είσοδο τους στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ζιώγου & Καραστεργίου, 1993, σελ. 80-81). Φως στο σκοτάδι της ανώτερης εκπαίδευσης φαίνεται να δίνει η Ιωάννα Στεφανοπούλου (Στεφανόπολι), η πρώτη φοιτήτρια που εγγράφεται σε ελληνικό πανεπιστήμιο, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ζιώγου & Καραγεωργίου, 1993, σελ. 346) καθώς επίσης και οι ελληνίδες που με ατομικές προσπάθειες, με ειδικές εξετάσεις σε μαθήματα που δεν είχαν

διδασκεί, σπούδασαν και αποφοίτησαν από πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η Σεβαστή Καλλισπέρη εγγράφεται στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου του Παρισιού και το 1886, η Μαρία Καλαποθάκη στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου του Παρισιού (Ζιώγου & Καραγεωργίου, 1993, σελ. 337-338).

Με την μεταρρύθμιση του 1929-1930 επιτρέπεται η εκπαίδευση των γυναικών στη Μέση Εκπαίδευση (Νόμος 4397/1929). Τα κορίτσια που δεν ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερα εκπαιδευτήρια σπούδαζαν σε 4τάξια Παρθεναγωγεία, ενώ εκείνα που ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σπούδαζαν σε 6τάξια γυμνάσια (Κλαδούχου, 2005; Μπουζάκης, 1994, σελ. 249). Παρά το γεγονός της αύξησης του αριθμού των γυναικών στα Πανεπιστήμια, συγκριτικά με την συμμετοχή των ανδρών, οι γυναίκες εξακολουθούν να είναι μειονότητα (Ζιώγου & Καραστεργίου, 1993).

Η Μεταρρύθμιση του 1997 στοχεύει στην προώθηση της ισότητας στην πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πραγματοποιείται σύνδεση της απόκτησης του απολυτηρίου με τις εισαγωγικές εξετάσεις, που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Λαμπίρη & Δημάκη, 1995; Κυρίδης, 1997). Σήμερα, παρά τα μεγάλα βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί στην γυναικεία εκπαίδευση, ενώ οι γυναίκες υπερτερούν έναντι των ανδρών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εντούτοις οι πανεπιστημιακές επιλογές του γυναικείου φύλου εξακολουθούν να παραμένουν παραδοσιακές, επιλέγοντας κυρίως παιδαγωγικές και φιλοσοφικές σχολές σε επίπεδο ΑΕΙ, και σχολές που αφορούν την υγεία, τη διατροφή, τη διοίκηση και την οικονομία σε επίπεδο ΤΕΙ (Κλαδούχου, 2005).

1.2.ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών αποτελείται από γυναίκες. Παρά ταύτα τις ηγετικές θέσεις του σχολείου αναλαμβάνουν ως επί τον πλείστον άνδρες εκπαιδευτικοί (Wilson, 1997; Coleman, 2002; Collard, 2005; Kontogiannopoulou–Polydorides & Zambeta, 1997; Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας της κα. Μαραγκουδάκη (1997), η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 1994-1995, διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες Διευθύντριες και Υποδιευθύντριες στην περιφέρεια της Ηπείρου αντιπροσώπευαν μόλις το 4,5% και το 26,3% των θέσεων αντίστοιχα.

Προοδευτικά η αναλογία γυναικών σε ηγετικές θέσεις στα σχολεία αυξάνεται σε πολλές χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης. Εντούτοις, παρά την αυξανόμενη τάση των γυναικών να καταλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στα σχολεία, ο ανδρικός πληθυσμός εξακολουθεί να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό των θέσεων αυτών (Coleman, 2003) και έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με το άλλο φύλο να προαχθούν σε διευθυντικές θέσεις (Φραντζέσκας, 2002).

Επιπλέον, μερικοί άνδρες υποστηρίζουν πως οι γυναίκες που αναλαμβάνουν υψηλά πόστα, δέχονται κάποιες μορφές προκατάληψης και στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με την θέση που έχουν αναλάβει και κρίνονται περισσότερο αυστηρά (Κανταρτζή, 2003). Οι γυναίκες διευθύντριες δέχονται αμφισβήτηση όχι μόνο από τους άνδρες αλλά και από άτομα του ίδιου φύλου, που πιστεύουν πως οι άνδρες είναι καταλληλότεροι για την κατάληψη τέτοιων θέσεων (Φούρου, Φίλιππας & Νίκας, 2005).

Παράλληλα, οι γυναίκες που αναλαμβάνουν θέσεις οι οποίες διαχρονικά θεωρούνται κατάλληλες για το ανδρικό φύλο, βρίσκονται σε δυσμενή θέση λόγω του γεγονότος πως έχουν να αντιμετωπίσουν τον ανδρικό τρόπο διοίκησης και την ανδρική κυριαρχία κατά την διάρκεια της άσκησης των καθηκόντων τους (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Οι γυναίκες αισθάνονται την ανάγκη να δικαιολογηθούν ως γυναίκες και ως ηγέτες και πρέπει να εργαστούν σκληρότερα από τους άνδρες για να αποδείξουν την αξία τους, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν περισσότερες ώρες εργασίας (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Παρά τη νομοθεσία περί ίσων ευκαιριών και σε ένα επάγγελμα που αριθμητικά κυριαρχούν οι

γυναίκες, το θηλυκό φύλο εξακολουθεί να βρίσκεται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την ανάληψη κάποιου ηγετικού ρόλου (Coleman, 2003; Sinclair, 1998).

Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ηγέτες γνωρίζουν τα στερεότυπα που αφορούν την διοίκηση μιας σχολικής μονάδας και αναμένουν ένα πιο αυταρχικό και παραδοσιακό στυλ ηγεσίας (Coleman, 2003; Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2004). Ωστόσο, ένα τέτοιο στερεότυπο ενεργεί αυτομάτως ενάντια στις γυναίκες, οι οποίες προσαρμόζουν την προσωπικότητα τους και το προσωπικό τους στυλ σε ένα πιο ανδροκρατούμενο μοντέλο διοίκησης (Sinclair, 1998; Μεϊντάση, 2011; Shakeshaft, 1998).

Εν κατακλείδι, έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες για τους λόγους διαφοροποίησης των δύο φύλων ως προς το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν και ενεργούν, αλλά και για την υποεκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι πιο γνωστές θεωρίες είναι: 1) του βιολογικού παράγοντα, σύμφωνα με την οποία η διαφορετική δομή του εγκεφάλου των δύο φύλων και οι διαφορετικές ορμόνες επηρεάζουν τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά τους (Kimura, 2002; McCarthy et al., 2002 Cahill, 2005; Brizendine, 2006; Kruger, 2008), 2) των έμφυλων ρόλων, πως δηλαδή η κοινωνία και η πατριαρχική κυριαρχία εξακολουθεί να επηρεάζει μέχρι και σήμερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων (Schein, 1973; Goodale & Douglas, 1976), και 3) της ανδρόγυνης συμπεριφοράς.

1.2.1. Θεωρίες διαφοροποίησης των δύο φύλων

1. Η θεωρία του βιολογικού παράγοντα

Η θεωρία των βιολογικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, δεν γίνεται αποδεκτή από μεγάλη μερίδα επιστημόνων, και εξακολουθεί να θεωρείται ταμπού. Πολλοί υποστηρίζουν πως οι άνδρες και οι γυναίκες γεννιούνται ίδιοι, αλλά λόγω της διαφορετικής ανατροφής που λαμβάνουν και λόγω της διαφορετικής κοινωνικοποίησης που δέχονται διαφοροποιούνται μελλοντικά. Ο Kruger (1994) υποστηρίζει πως οι βιολογικές διαφορές ενισχύονται μέσω των κοινωνικών διαδικασιών, με άλλα λόγια δεν υπάρχει διαφορά γένους (gender) χωρίς διαφορά φύλου (sex).

Αποτελέσματα πολλών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν πως τα διαφορετικά γονίδια, οι διαφορετικές ορμόνες και η διαφορετική δομή του εγκεφάλου μεταξύ των δύο φύλων (Kimura, 2002; McCarthy et al., 2002 Cahill, 2005;

Brizendine, 2006) είναι η ρίζα των διαφορών στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών.

Η βιολογική βάση για τις διαφορές μεταξύ των φύλων έχει γίνει όλο και περισσότερο σαφής τα τελευταία χρόνια. Ο Cahill(2005) υποστηρίζει πως κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών οι ερευνητές έχουν τεκμηριώσει μια καταπληκτική σειρά δομικών, χημικών και λειτουργικών παραλλαγών στους εγκεφάλους μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. Η Brizendine(2006) στο βιβλίο της *The Female Brain* αναφέρεται στις προόδους που έχουν πραγματοποιηθεί στην νευροενδοκρινολογία και στις νευροαπεικονίσεις τα τελευταία έξι χρόνια, και στις απόψεις πως οι άνδρες και οι γυναίκες χρησιμοποιούν τους εγκεφάλους τους διαφορετικά, λόγω των διαφορετικών επιπέδων οιστρογόνου και ντοπαμίνης.

Με βάση την έρευνα που πραγματοποίησε ο Baron-Cohen (2003), ανέπτυξε μια θεωρία σύμφωνα με την οποία, ο εγκέφαλος της γυναίκας είναι κυρίως συνδεδεμένος με το ενσυναίσθημα ενώ του αρσενικού εγκέφαλου με τα συστήματα της κατανόησης και οικοδόμησης. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να κατανοήσει κάποιος τις συγκινήσεις και τις σκέψεις ενός άλλου ατόμου και να αποκριθεί σε αυτό με μια κατάλληλη συγκίνηση, ενώ τα συστήματα κατανόησης είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναλύσει, να ερευνήσει ένα σύστημα και εν τέλει να κατασκευάσει νέα συστήματα (Baron-Cohen, 2003). Σύμφωνα λοιπόν με τον Baron-Cohen οι περισσότερες γυναίκες έχουν αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση ενώ οι περισσότεροι άνδρες έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα να δημιουργούν συστήματα.

Οι διαφορές των φύλων στη συμπεριφορά επίλυσης προβλημάτων έχουν βρεθεί από πολλές μελέτες στο παρελθόν και σε διάφορους πολιτισμούς (Kimura, 2002). Η έρευνα της Kimura (2002) έδειξε πως τα προγενέθλια ανδρόγυνα επηρεάζουν έντονα το ενήλικο γνωστικό πρότυπο συμπεριφοράς που αφορά τις διαφορές στις χωρικές, λεκτικές, αντιληπτικές και μηχανικές δεξιότητες και στις μαθηματικές δυνατότητες. Οι γυναίκες για παράδειγμα, είναι καλύτερες στη λεκτική μνήμη και τους αντιληπτικούς στόχους, ενώ οι άνδρες αποδίδουν καλύτερα στο χωρικό προσανατολισμό και την απεικόνιση. Οι άνδρες τα καταφέρνουν καλύτερα στο μαθηματικό συλλογισμό και οι γυναίκες στον αριθμητικό υπολογισμό (Kimura, 2002).

Όπως υποστήριξε ο Dorion Sagan στο έργο του "*Gender Specifics: Why Women Aren't Men*," η δομή του γυναικείου εγκέφαλου προσφέρει πολλά βιολογικά και νοητικά πλεονεκτήματα (Sagan, 1998). Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη

σύνδεση μεταξύ των δύο πλευρών του εγκεφάλου, η οποία είναι μεγαλύτερη στις γυναίκες παρά στους άνδρες. Οι γυναίκες έχουν την δυνατότητα να σκεφτούν καλύτερα και να παρακολουθήσουν πολλά γεγονότα ταυτόχρονα σε αντίθεση με τους άνδρες που επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο μόνο θέμα (Sagan, 1998; Cahill, 2005; Nelton, 1991).

Για την σχολική ηγεσία αυτό σημαίνει πως εάν τυχόν υπάρχουν διαφορές μπορούμε να ενεργήσουμε με τρόπο ώστε αυτές να λειτουργήσουν προς όφελος μας. Επειδή οι άνδρες και οι γυναίκες είναι διαφορετικοί, όταν εργάζονται μαζί έχουν εναλλακτικότερες στρατηγικές στη διάθεσή τους από το να ενεργεί ο καθένας μόνος του, σε αυτή την περίπτωση δημιουργούνται μικτές ομάδες. Ένα μίγμα των αρσενικών και θηλυκών στοιχείων στη σχολική διαχείριση οδηγεί σε ένα ευρύτερο ρεπερτόριο της συμπεριφοράς και συνεπώς σε μια πιο εύκαμπτη δράση (Kruger, 1994; Kruger, 1999).

2. Η θεωρία των έμφυλων ρόλων

Η θεωρία των έμφυλων ρόλων μελετά πως η διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων επηρεάζει μεταγενέστερα την συμπεριφορά τους στην άσκηση ηγεσίας.

Με βάση την συγκεκριμένη θεωρία, τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες, προωθούν για την γυναίκα έναν κοινωνικό ρόλο πιο οικογενειακό και φιλήσυχο σε αντίθεση με τον άνδρα που τον θέλουν να είναι εκείνος που θα συντηρήσει και θα οδηγήσει σε ευημερία την οικογένεια ή και την κοινωνία. Εμπειρικά ο καθένας μας έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει τους ρόλους και τις στάσεις που διαμορφώνει η κοινωνία σε σχέση με τα δύο φύλα και επιδρούν καθοριστικά στην διαμόρφωση της εκάστοτε συμπεριφοράς (Δαράκη, 2007; Jorstad, 1996; Kruger, 2008).

Παρόλη την πρόοδο της δυτικής κοινωνίας, παρατηρούνται ακόμα στοιχεία στους κόλπους της που δημιουργούν διαφορές στον τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο φύλων. Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της κοινωνικοποίησης που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι η τάση να παρουσιάζουν τον κοινωνικό ρόλο των ενήλικων γυναικών με στερεότυπες αντιλήψεις, ενώ αντίθετα το ρόλο των ανδρών κατάλληλο για τη λήψη ηγετικών θέσεων. Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ. 228) υποστηρίζει πως «η γυναίκα είναι ατελής

άνδρας» και πως το γυναικείο φύλο δε μπορεί να μεγαλουργήσει διότι δεν έχει φθάσει στην πλήρη ψυχοπνευματική ωρίμανση στην οποία φθάνει ο άνδρας.

Σε κάποιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρεται πως τις φιλοδοξίες που έχουν στη ζωή τους οι γυναίκες διαμορφώνονται κατά την διάρκεια της κοινωνικοποίησης τους στην παιδική ηλικία μέσα στους κόλπους της πυρηνικής οικογένειας (Jorstad, 1996). Γενικά, η πυρηνική οικογένεια διαβιβάζει τους ορισμούς της κατάλληλης συμπεριφοράς γένους στα παιδιά της. Για τα κορίτσια, αυτό περιλαμβάνει την υποταγή, την παθητικότητα, την αποφυγή της επιθετικότητας και του ανταγωνισμού, την επιφυλακτικότητα για να ξεπεράσει τον κίνδυνο, και τις ιδιότητες που ο δυτικός πολιτισμός τις θεωρεί «θηλυκές» (Kruger, 2008). Η έρευνα δείχνει ότι ακόμα και όταν τα αγόρια και τα κορίτσια γυμνασίου έχουν τις ίδιες φιλοδοξίες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, τα αγόρια λαμβάνουν σημαντικά περισσότερη γονική ενθάρρυνση για να ακολουθήσουν τους στόχους τους.

Κατά συνέπεια, μια γυναίκα που επιδιώκει την ανάληψη κάποιας ηγετικής θέσης πρέπει να υπερνικήσει την κοινωνικοποίηση της στην παιδική της ηλικία, η οποία αποθάρρυνε την ανάπτυξη μερικών ουσιαστικών ικανοτήτων, και παράλληλα να δεχτεί κατάλληλη επιρροή κατά την κοινωνικοποίηση της, ώστε να μειωθεί αισθητά η πιθανότητα να κριθεί ακατάλληλη (Jorstad, 1996).

Η Αθανασούλα-Ρέππα(2008, σελ. 229) αναφέρει την συγκεκριμένη θεωρία ως θεωρία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής μάθησης. Συγκεκριμένα, γίνεται ερμηνεία για την υπό-εκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις λόγω του διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης των δύο φύλων από τους δύο πιο κύριους φορείς κοινωνικοποίησης: το σχολείο και την οικογένεια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η Μαραγκουδάκη (1991), αναφέρει πως στα σχολικά εγχειρίδια και στα παραμύθια, οι εικόνες και οι ιστορίες αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα των δύο φύλων και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις των παιδιών για τους κοινωνικούς ρόλους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η θεωρία των έμφυλων ρόλων υποστηρίζει πως εφόσον οι άνδρες και οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται διαφορετικά, κατά επέκταση διαμορφώνουν και διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Η κοινωνικοποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και κατά επέκταση των φιλοδοξιών των δύο φύλων (Kruger, 2008; Jorstad, 1996; Schein, 1973; Goodale & Douglas, 1976).

3. Θεωρία της ανδρόγυνης προσωπικότητας

Η θεωρία της ανδρόγυνης προσωπικότητας ουσιαστικά συμπληρώνει την θεωρία των έμφυλων ρόλων και είναι μεταγενέστερη της. Η Sandra Bem (1974) χρησιμοποιεί τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο φύλων για να δημιουργήσει τον ιδανικό ηγέτη. Συγκεκριμένα, υιοθετεί εκείνα τα χαρακτηριστικά του άνδρα που προσδίδουν αποφασιστικότητα και συντελεστικότητα για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού ενώ από την πλευρά της γυναίκας, σφετερίζεται την διαλλακτικότητα, την διαπροσωπική ευαισθησία και τις καλές σχέσεις με το προσωπικό (Δαράκη, 2007; Bem, 1974; Κογκίδου & Τάκη, 2005). Δημιουργεί με αυτό τον τρόπο έναν ηγέτη με σύνθετη προσωπικότητα που είναι προσανατολισμένη τόσο στους σκοπούς και στόχους του οργανισμού όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις και ουσιαστικά υιοθετεί ένα μοντέλο «μετασχηματιστικής ηγεσίας» (transformational leadership)(Δαράκη, 2007; Hearn & Parkin, 1989; Sinclair, 1998; Pounder & Coleman, 2002; Burke & Collins, 2001).

Το ανδρόγυνο μοντέλο θεωρητικά δημιουργεί το ιδανικό μοντέλο διοίκησης μιας σχολικής μονάδας ή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μονάδας αφού συνδυάζει αρμονικά τα στοιχεία εκείνα των δυο φύλων, τα οποία χρειάζεται ο ηγέτης (Kruger, 2008).

1.3.ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

Στον εργασιακό τομέα της εκπαίδευσης είναι εμφανές πως οι γυναίκες αναλαμβάνουν κυρίως την διδασκαλία και το ανδρικό φύλο στην διοίκηση. Παρά το γεγονός πως στην εκπαίδευση οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού, ένα μικρό ποσοστό αναλαμβάνει διευθυντικές και διοικητικές θέσεις. Οι γυναίκες συναντάνε στην κρίσιμη στιγμή της καριέρας τους κάποια «αόρατα» εμπόδια που τις αποθαρρύνουν να διεκδικήσουν ανώτερες θέσεις στην διοίκηση (Heward & Taylor, 1995; Wirth, 2001). Στην διεθνή βιβλιογραφία ο μεταφορικός όρος «Glass Ceiling» (γυάλινη οροφή) αναφέρεται σε αυτά τα «αόρατα εμπόδια» που φρενάρουν τις φιλοδοξίες των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη και ο όρος «Sticky floors» (πατώματα που κολλάνε) αναφέρεται στα εμπόδια που όχι μόνο «φρενάρουν» αλλά στην ουσία «κολλάνε» τις γυναίκες στις θέσεις εργασίας και στη μη ανέλιξη τους (Μαραγκουδάκη, 2008; Heward & Taylor, 1995; Wirth, 2001; Μειντάση, 2011). Η Μαραγκουδάκη (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι γυναίκες ζούνε κάτω από μία γυάλινη οροφή, η οποία τους επιτρέπει να βλέπουν τις διευθυντικές και διοικητικές θέσεις, ωστόσο της εμποδίζει να τις διεκδικήσουν. Τα «αόρατα» εμπόδια της γυάλινης οροφής είναι υπαρκτά και μπορούν να αφορούν τις υποχρεώσεις των γυναικών προς την οικογένεια, το κοινωνικό status, τις θρησκευτικές αντιλήψεις, ενώ ακόμη και το ανδρικό στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κάποιες γυναίκες διευθύντριες είναι πιθανόν να αποθαρρύνει τις υπόλοιπες να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις (Oplatka,2006).

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σελ. 232 - 236) διακρίνει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην διεκδίκηση ανώτερων θέσεων σε τρεις κατηγορίες:

- Προσωπικά-Ψυχολογικά εμπόδια
- Θεσμικά-Οργανωτικά-Λειτουργικά εμπόδια
- Κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά εμπόδια

Τα Προσωπικά-Ψυχολογικά εμπόδια αναφέρονται στον φόβο που έχουν οι γυναίκες να αναλάβουν επιπλέον αρμοδιότητες και στο άγχος που είναι πιθανόν να δημιουργηθεί από τη σύγκρουση των οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο αυτοαποκλεισμός των γυναικών από τις διοικητικές

θέσεις έχει ως συνέπεια να δημιουργεί έλλειψη αυτοπεποίθησης, χαμηλό προφίλ και έλλειψη έμπνευσης (Μεϊντάση, 2011).

Παρόλο που στις επιχειρήσεις οι ηγετικές θέσεις είναι ανοιχτές και στα δύο φύλα και η πλήρωση της θέσης γίνεται από το πρόσωπο που κατέχει τα απαραίτητα προσόντα, εντούτοις το ανδρικό φύλο καλύπτει σε μεγαλύτερο ποσοστό τις θέσεις αυτές. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, διότι όταν η «περιγραφή εργασίας» για μια ηγετική θέση περιλαμβάνει αρκετές ώρες εργασίας την ημέρα, τις σχολικές συνεδριάσεις και τις επιπλέον ώρες στον ελεύθερο χρόνο τους, πολλές γυναίκες (και, όλο και περισσότερο, άνδρες) αποποιούνται τις ευθύνες που έχουν οι ηγετικές θέσεις και δεν τις αναλαμβάνουν λόγω των οικογενειακών ευθυνών τους. Επομένως, αυτό έχει ως αποτέλεσμα μέσα στην εργασία να αναπαράγονται οι κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων: δηλαδή ο άντρας να εργάζεται με πλήρες ωράριο για μια ζωή σε μια θέση εργασίας έξω από το σπίτι για να συντηρήσει την οικογένεια, ενώ η γυναίκα να δουλεύει σε χαμηλά πόστα και ταυτόχρονα να αναλαμβάνει την φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειας (Schein, 1973; Goodale & Douglas, 1976).

Ο όρος Θεσμικά εμπόδια ο οποίος αναφέρεται στο βαθμό που επηρεάζει την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών στην διοίκηση και είναι η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, η επιλογή για τις διοικητικές θέσεις γίνεται με βάση κάποια κριτήρια (Μεϊντάση, 2011) τα οποία διακρίνονται σε α) αντικειμενικά και β) υποκειμενικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στα αντικειμενικά κριτήρια περιλαμβάνονται τα προσόντα του υποψηφίου όπως πτυχία (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο), τα χρόνια προϋπηρεσίας, η διοικητική εμπειρία, ξένες γλώσσες κλπ. (Μεϊντάση, 2011). Στα υποκειμενικά περιλαμβάνονται οι κομματικοί συσχετισμοί (Μαραγκουδάκη, 1997; Λιακοπούλου, 2005) οι οποίοι επηρεάζουν την επιλογή των υποψηφίων και στους οποίους οι γυναίκες υστερούν καθώς λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων δυσκολεύονται να δημιουργήσουν πολιτικές σχέσεις και διασυνδέσεις γεγονός το οποίο τελικά αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Παγκάκη & Σταματοπούλου, 2008).

Παρά το γεγονός πως η ελληνική κοινωνία εκσυγχρονίζεται σταδιακά, εξακολουθεί να διατηρεί στους κόλπους της στοιχεία του παρελθόντος με αποτέλεσμα να παραμένει παραδοσιακή. Η γυναίκα εκτός της επαγγελματικής της εργασίας αναλαμβάνει και την οικιακή εργασία, με αποτέλεσμα να επωμίζεται το διπλάσιο έργο σε σχέση με τον άνδρα. Επιπλέον, οι άνδρες δε συνηθίζουν να βοηθούν

τις συζύγους τους στις οικιακές δουλειές αλλά ούτε και τις υποστηρίζουν στην διεκδίκηση διοικητικών θέσεων (Bush & Coleman, 2000).

Επιπροσθέτως, οι συνταγματικές αβλεψίες, οι νομικές ρυθμίσεις και οι κοινωνικοί περιορισμοί άργησαν να φέρουν τη νομική και κοινωνική ισοτιμία των δύο φύλων, και εμπόδισαν, για σημαντικό χρονικό διάστημα, τις γυναίκες να διεκδικήσουν ανώτερες διοικητικές θέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Μολονότι, οι γυναίκες έχουν κατοχυρώσει συνταγματικά την ισονομία με τους άνδρες και έχουν ίσα δικαιώματα, πάρα ταύτα οι σεξιστικές διακρίσεις και οι προκαταλήψεις σε βάρος των γυναικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) εξακολουθούν να αναπαράγονται μέσα στους κόλπους της ελληνικής οικογένειας και των κοινωνικών φορέων (σχολείο, εκκλησία κτλ.) (Μαραγκουδάκη, 1991; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Εκτός από την κοινωνικοποίηση και τις στερεότυπες αντιλήψεις, άλλα εμπόδια στην ανοδική κινητικότητα των γυναικών στις ηγετικές θέσεις θεωρούνται: (α) η απροθυμία τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών να υπακούσουν σε γυναίκα θεωρώντας την ακατάλληλη για την θέση του ηγέτη (β) ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να σημαίνει απομάκρυνση από τον τόπο διαμονής: η γεωγραφική κινητικότητα μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες για τα παιδιά μιας γυναίκας και να καταστρέψει τη σταδιοδρομία του συζύγου της (γ) η αντίληψη για τις γυναίκες ως «ξένη» λόγω των φυσικών διαφορών σε σχέση με τους άνδρες και τον αποκλεισμό τους από μερικές κοινωνικές λέσχες και δραστηριότητες όπου τα σημαντικά δίκτυα χτίζονται και διατηρούνται (Schein, 1973; Goodale & Douglas, 1976).

1.4.ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΣΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

Μελέτες (Powell, 1989; Heam & Parkin, 1989; Bem, 1974) έχουν εξετάσει τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στα τρία βασικά είδη διευθυντικής συμπεριφοράς. Το πρώτο από τα τρία είδη αναφέρεται στο κατά πόσο ο ηγέτης, οργανώνει και προσδιορίζει τις εργασιακές δραστηριότητες και διαδικασίες σε μια επιχείρηση. Το δεύτερο είδος αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται, μεταξύ του προσωπικού με το διευθυντή. Για την επιτυχία μιας υγιούς οργάνωσης είναι σημαντικό να υπάρχουν σταθερές σχέσεις και άμιλλα μεταξύ των εργαζομένων. Το τρίτο αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, και αφορά στο κατά πόσο ο ηγέτης ενθαρρύνει μια συμμετοχική, δημοκρατική προσέγγιση, σε αντίθεση με έναν αυταρχικό ηγέτη (Powell, 1989; Heam & Parkin, 1989; Bem, 1974).

Τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων επικεντρώνονται στο στυλ ηγεσίας που ακολουθείτε για την επίτευξη των στόχων και των διαπροσωπικών σχέσεων (Sagan, 1998; Nelton, 1991; Jamieson,1997). Συγκεκριμένα, οι άνδρες έχουν την τάση να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην εργασία ενώ οι γυναίκες έχουν την τάση να είναι προσανατολισμένες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Kruger, 2008). Αυτές οι διαφορές, εντούτοις, έχουν παρατηρηθεί μόνο σε άνδρες και γυναίκες των εργαστηριακών πειραμάτων, δηλαδή, άνθρωποι που καλούνται να σκεφτούν πώς θα συμπεριφέρονταν εάν ήταν ηγέτες. Οι διαφορές εξαφανίζονται σε μελέτες, όπου συγκρίνονται οι πραγματικοί διευθυντές: οι περισσότερες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες δεν συμπεριφέρονται διαφορετικά από τους άνδρες στο ίδιο ή σε παρόμοιο είδος ηγετικής θέσης (Sagan, 1998; Nelton, 1991; Jamieson,1997). Επιπλέον, οι έμπειρες γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις δεν έχουν διαφορές στις ηγετικές τους ικανότητες σε σύγκριση με τους έμπειρους άνδρες διευθυντές. Αυτές οι γυναίκες, στην πραγματικότητα, είναι πιθανό να μοιάζουν περισσότερο με άνδρες συναδέλφους τους στην κίνηση, τις δεξιότητες, την ιδιοσυγκρασία και τον ανταγωνισμό, παρά στη μέση γυναίκα του πληθυσμού (Sagan, 1998; Nelton, 1991; Jamieson,1997).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται μία διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων ως προς το προσωπικό στυλ ηγεσίας που υιοθετούν. Σε σχετική μελέτη του, ο Gary N. Powell's αναφέρει ότι οι γυναίκες τείνουν να υιοθετήσουν ένα δημοκρατικότερο και πιο συμμετοχικό ύφος, ενώ οι άνδρες τείνουν να πάρουν έναν πιο αυταρχικό ύφος

(Powell, 1989). Αυτή η διαφορά έχει εμφανιστεί στις εργαστηριακές μελέτες αλλά και στις παρατηρήσεις των πραγματικών ηγετών. Μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η τάση των γυναικών να διαπραγματευτούν, να μεσολαβήσουν, να διευκολύνουν, και να επικοινωνήσουν είναι το αποτελεσματικότερο ύφος ηγεσίας σε αντίθεση με τους άνδρες που δίνουν έμφαση κυρίως στη δύναμη και τον έλεγχο και επειδή αυτό το «θηλυκό» ύφος μειώνει την ιεραρχία έχει ως αποτέλεσμα να ικανοποιεί τους υφισταμένους, και να επιτυγχάνει τα αποτελέσματα (Powell, 1989; Kruger, 2008; Nelton, 1991).

Το άλλο βασικό ερώτημα που απασχολεί τους συγγραφείς στον τομέα της ισότητας των φύλων και της ηγεσίας είναι το κατά πόσον η «ηγετική θέση» επηρεάζεται από το ρόλο των φύλων (Δαράκη, 2007; Jorstad, 1996; Kruger, 2008). Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, πρώτα πρέπει κανείς να καταλάβει πώς οι οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων των ηγετικών θέσεων τους, είναι ένας τόπος όπου αναπαράγεται το φύλο. Η Joan Acker στο βιβλίο της " Gendering Organizational Theory," υποστηρίζει ότι το φύλο αποτελεί μέρος της λογικής που χρησιμοποιούν οι οργανώσεις για να καθορίσουν τις πρακτικές που θα υιοθετηθούν (Acker, 1992). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται πως τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου ηγέτη συνήθως συνδέονται με τα γνωρίσματα των ανδρών, αν και διαθέτουν στην πραγματικότητα ένα κράμα από ανδρικά (π.χ., σθεναρότητα, η αυτοπεποίθηση, ο προσανατολισμός στο έργο, την πρωτοβουλία) και γυναικεία (π.χ., την ανησυχία για τους ανθρώπους, τα συναισθήματα, και σχέσεις) γνωρίσματα (Δαράκη, 2007; Bem, 1974). Μια προφανής συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι ότι ένας άνδρας είναι πιο πιθανό να επιλεγεί για μία ηγετική θέση από ό,τι είναι μια γυναίκα παρά το γεγονός πως μπορεί να έχουν τα ίδια προσόντα και τις ίδιες ικανότητες (Jorstad, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

2.Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1.Εισαγωγή

Σε όλες τις οργανώσεις και επιχειρήσεις η ηγεσία θεωρείται παράγοντας μείζονος σημασίας για την ευημερία τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μία οργάνωση δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση του κανόνα. Ωστόσο, στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα η έννοια της ακαδημαϊκής ηγεσίας αποτελεί κάτι μοναδικό. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παραδοσιακές έννοιες της ακαδημαϊκής ηγεσίας παρατηρούμε έναν αλληλοσυσχετισμό με την έννοια του προσωπικού στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο κάθε ακαδημαϊκός ηγέτης. Συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι ομάδες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να συνδυάζεται στενά με την έννοια της αυτό-κατευθυνόμενης ομάδας. Η οργάνωση που έχει την δυνατότητα να ανταποκρίνεται σε τυχόν μεταβαλλόμενες συνθήκες καθορίζει συγκεκριμένους ρόλους για τους ηγέτες (Rowley, 1997).

Η ηγετική ικανότητα που μπορεί να διαθέτει κάποιος θεωρείται σημαντικό κριτήριο για την ανάληψη καθηκόντων στις ακαδημαϊκές διοικητικές θέσεις, όπως εκείνη στην προεδρική αρχή ενός Τμήματος ή στην πρυτανική αρχή ενός Πανεπιστημίου. Ωστόσο, για τη διεκδίκηση της ηγεσίας, σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο ακαδημαϊκής ηγεσίας, η προσωπική ακαδημαϊκή επίδοση, οι δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, οι εισηγήσεις σε εθνικά και διεθνή συνέδρια και η ευθύνη-επίβλεψη επιστημονικών ερευνών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για έναν υποψήφιο ηγέτη (Rowley, 1997).

Ο Munitz στο άρθρο του «Wanted: new leadership for higher education» υποστηρίζει πως οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στα πανεπιστήμια της Αμερικής θα έχει ως αποτέλεσμα την αναδιάρθρωση των διαδικασιών διαχείρισης των πανεπιστημίων και την αλλαγή του παραδοσιακού στυλ ηγεσίας έτσι ώστε η τριτοβάθμια εκπαίδευση να έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός κόσμου που συνεχώς κινείται και αλλάζει (Munitz, 1995). Πολλοί είναι οι συγγραφείς που επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στις επιδράσεις που έχουν αυτές οι αλλαγές στους συγκεκριμένους ρόλους ηγεσίας στα πανεπιστήμια και στα κολλέγια.

Οι θεωρίες που ερευνούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών περιγράφονται ως θεωρίες γνώρισματος και εξετάζουν τις έμφυτες ιδιότητες ή

τα γνωρίσματα εκείνα που χαρακτηρίζουν τους καλούς ηγέτες. Η έμφαση που δινόταν τα προηγούμενα χρόνια στη μεμονωμένη προσωπικότητα του ηγέτη και στο φυσικό ταλέντο του θεωρείται πλέον παρωχημένη και το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στο συνδυασμό των κατάλληλων προσωπικών χαρακτηριστικών για την δημιουργία ενός αποτελεσματικού ηγέτη (Rowley, 1997).

Ο Martin(1997) πραγματοποίησε μια μελέτη για τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που προσδιορίστηκαν ως αποτελεσματικοί ακαδημαϊκοί κοσμήτορες στα δημόσια ερευνητικά πανεπιστήμια. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες βρέθηκαν να προσδιορίζονται από πέντε τομείς εμπειρίας:

- είναι πολιτιστικοί αντιπρόσωποι των κολλεγίων και των πανεπιστημίων τους.
- Προσπαθούν να πετύχουν αποδοτικότερες και πιο συμπεριλαμβανουσες δομές επικοινωνίας, δίκτυα και διαδικασίες.
- είναι ειδικευμένοι διευθυντές.
- είναι αρμόδιοι για το σχεδιασμό/αναλυτές.
- καλλιεργούν τις σχέσεις τους με τις διάφορες ομάδες και άτομα που δρουν μέσα στους κόλπους των πανεπιστημίων

Με τη θεωρία γνωρίσματος ουσιαστικά επιδιώκεται η δημιουργία ενός πλαισίου βασισμένο στις δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ήδη υπάρχοντων ηγετών, με σκοπό την μετέπειτα χρήση του για τον προσδιορισμό πιθανών ηγετών. Επιπλέον, πολλοί είναι οι μελετητές που εστιάζουν την έρευνα τους στο ύφος της συμπεριφοράς που υιοθετούν οι ηγέτες, αναπτύσσουν θεωρίες και προτείνουν ποιες είναι οι αποτελεσματικότερες μορφές ύφους (Rowley, 1997).

Το ρητό «Γνώθι σ'αυτόν» είναι μια επιγραφή πάνω από το μαντείο των Δελφών: οι ηγέτες οι οποίοι γνωρίζουν τα δικά τους πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους, ξέρουν τι θέλουν να κάνουν και γιατί θέλουν να το κάνουν, μπορούν να πετύχουν σε οτιδήποτε. Η απόκτηση αυτής της αυτογνωσίας αντανακλά τις απαιτήσεις και τους στόχους που μπορεί να θέτει ο ηγέτης. Δυστυχώς, η αυτογνωσία δεν έρχεται φυσικά ή πιο εύκολα για διευθυντές και στελέχη (Smith, 2000).

Ωστόσο, οι ερευνητές συμφωνούν πως η αναζήτηση για ένα παγκόσμιο στυλ ηγεσίας θεωρείται ουτοπικό, αφού αυτό εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες αλλά και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης (Tannenbaum & Schmidt, 1958). Οι προσδοκίες, οι προηγούμενες εμπειρίες, οι απαιτήσεις που μπορεί να έχουν οι

υφιστάμενοι και οι συνάδελφοι επηρεάζουν το ύφος που θα υιοθετήσει ο εκάστοτε ηγέτης.

2.2.Ο ρόλος του Προέδρου ή Προϊσταμένου του Τμήματος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Τον ρόλο του ηγέτη στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να αναλάβει ο εκάστοτε Πρόεδρος του κάθε Τμήματος. Στην διεθνή βιβλιογραφία τον όρο Πρόεδρο Τμήματος τον συναντάμε ως «department chair» και ως «department head» (Stanley & Algert, 2007). Ο όρος «department chair» συναντάται στον πανεπιστημιακό χώρο και υποδηλώνει συλλογικότητα, ενώ ο όρος «department head» υποδηλώνει ιεραρχία και συνήθως τον συναντάμε σε στρατιωτικό και κρατικό χώρο (Ταγκάλου, 2007)

Η Laurie (2000, σελ. 20) υποστηρίζει πως η αρχή που συνδέεται με συγκεκριμένους επίσημους και ανεπίσημους τίτλους θέσεων, η συμβατική αρχή για την εποπτεία συγκεκριμένων υπηρεσιακών δραστηριοτήτων, όπως είναι ο προγραμματισμός και η σύνταξη του προϋπολογισμού, προσδιορίζει την επίσημη θέση του Προέδρου Τμήματος. Ως διευθυντής μπορεί να παρέχει επίσης και λύσεις σε συνήθη προβλήματα του τμήματος, ένας ηγέτης όμως θα θέσει ερωτήσεις και θα επιδιώξει την συμμετοχή όλων των συνεργατών του για την επίλυση των λειτουργικών και στρατηγικών προβλημάτων που έχει ένα Τμήμα (Laurie, 2000). Το πραγματικό έργο των ηγετών, από τη σκοπιά της Laurie (2000), είναι να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στο σύνολο του εργατικού δυναμικού να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να συμμετάσχουν στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι οργανώσεις τους.

Οι David Heenan και Warren Bennis στο βιβλίο τους Co-leader: The power of Great Partnerships (1999, σελ. 277) υποστηρίζουν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της κάθε ηγετικής κουλτούρας είναι η προθυμία να γίνει γνωστή η αλήθεια. Αξίζει να τονισθεί πως ένας Πρόεδρος χρειάζεται να ακούει βαθιά τους φοιτητές και τους συναδέλφους του με πραγματικό ενδιαφέρον και συμπάθεια (Laurie, 2000, σελ. 55).

Οι ακαδημαϊκοί λειτουργούν ως ηγέτες, όταν η εστίασή τους επικεντρώνεται στις βασικές πτυχές της οργανωτικής κουλτούρας: την αποστολή, το όραμα, τη δέσμευση και την προσαρμοστικότητα (Bowman, 2002). Οι ακαδημαϊκοί ηγέτες θα πρέπει να δημιουργήσουν κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης στις σχέσεις μεταξύ

μαθητών, καθηγητών, διοικητικών υπαλλήλων και μελών του διοικητικού συμβουλίου του πανεπιστημίου, να δώσουν φωνή σε άλλους, ακούγοντας τις απόψεις και τις ιδέες τους (Bowman, 2002).

Οι προκλήσεις διαμόρφωσης, που προσδιορίζουν τις ευκαιρίες, και τους πόρους διαχείρισης αποτελούν το έργο των ακαδημαϊκών Προέδρων ως διαχειριστές, ενώ η επίλυση των προβλημάτων που επιτρέπει και σε άλλα πρόσωπα να αναμιχθούν και να συμμετάσχουν στην λύση αυτών των προβλημάτων είναι το πραγματικό έργο των ακαδημαϊκών προέδρων ως ηγετών (Laurie, 2000).

Ένα από τα πιο παραγωγικά εργαλεία για τους συναδέλφους στην επίλυση των προβλημάτων που ένα Τμήμα αντιμετωπίζει είναι τα τέσσερα βήματα του Πύργου της Δύναμης (Tower of Power) του Harkins (1999). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν τον Πύργο της Δύναμης (Tower of Power) δημιουργούνται συζητήσεις που κινούνται από κοινά συναισθήματα, πεποιθήσεις και ιδέες, προς μια βαθιά ανταλλαγή «θέλω» και «πρέπει», για να καθοριστούν στη συνέχεια τα βήματα δράσης και οι αμοιβαίες υποχρεώσεις (Harkins, 1999).

Αυτές οι ισχυρές συνομιλίες οδηγούν χαρακτηριστικά σε τρία ζωτικής σημασίας αποτελέσματα: την αυξανόμενη εκμάθηση, την εμπάθυνση των σχέσεων, καθώς και σε ένα προηγμένο πρόγραμμα Τμημάτων. Συγκεκριμένα, ο Πύργος της Δύναμης (Tower of Power) εστιάζει στο πραγματικό έργο του Προέδρου με τη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι συνάδελφοί του θα ερευνήσουν τις αντιπαραβαλλόμενες και ανταγωνιστικές προοπτικές στα πλαίσια της διαμόρφωσης αποτελεσματικών λύσεων στα υπηρεσιακά και οργανωτικά προβλήματα (Harkins, 1999).

Ο Fisher (2000) υποστηρίζει πως το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό της αποστολής που έχουν οι οργανισμοί είναι να έχουν τη δυνατότητα να μπορούν να επικεντρωθούν στη βελτίωση των επιδόσεων. Επιπλέον, ο Fisher επιμένει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα, είναι ουσιαστικά το έργο του σημερινού ηγέτη. Ωστόσο, υπάρχει μια διαφορά μεταξύ μιας οργάνωσης που διατρέχεται από ένα όραμα και μια αποστολή από μια οργάνωση με «όραμα».

Σήμερα η κοινότητα έχει γίνει η νέα μεταφορά για τις οργανώσεις (Kouzes & Posner, 1993, σελ. 129). Κατά ειρωνικό τρόπο, όμως, η έννοια της κοινότητας κρατά την υπόσχεση για τη δημιουργία μιας κοινής οργάνωσης στην οποία οι συνάδελφοι μπορούν να διαφωνήσουν ο ένας με τον άλλον και να κρατήσουν τις διαφορετικές απόψεις χωρίς να αποχωρήσει κανείς από την κοινότητα (Autry, 1991, σελ. 74).

Οι Buckingham και Coffman(1999) σε έρευνα τους σε 80,000 διευθυντές κατά την διάρκεια 25 χρόνων ανακάλυψαν ότι οι μεγάλοι ηγέτες μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό: προσπαθούν να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους. Συγκεκριμένα, οι μεγάλοι ηγέτες βασίζονται στα πλεονεκτήματα των συναδέλφων τους που τους κάνουν μοναδικούς και πολύτιμους.

Η πραγματική δουλειά των Προέδρων ως ηγετών είναι να δημιουργήσουν συστήματα γύρω από τους ανθρώπους, και να προσπαθήσουν να συνδέσουν τους συναδέλφους σε αυτά. Ουσιαστικά, η πραγματική δουλειά των Προέδρων ως ηγετών είναι να αξιοποιήσουν τις ικανότητες των συναδέλφων τους αποτελεσματικά και να καταπνίξουν τις αδυναμίες τους. Στην πράξη, η ηγεσία είναι ένα κοινωνικό συμβόλαιο, με την πιο αγνή έννοια της έκφρασης και στηρίζεται στην επιθυμία του ηγέτη να ηγηθεί με την υποστήριξη και την συγκατάθεση των συναδέλφων του (Freedman, 2000).

Η επιτυχία ενός στελέχους εξαρτάται από την απόκτηση τεχνικών γνώσεων και διαχείρισης. Χρειάζεται να διαθέτουν δεξιότητες όπως η οργανωτική πολιτική, η τέχνη του να επηρεάσει τους άλλους, η ικανότητα μετάδοσης γνώσεων, τις δεξιότητες του χρόνου, την παρουσίαση και την πώληση ιδεών. Αυτές είναι οι ιδιότητες που περιμένουμε από τους οργανωτικούς ηγέτες και χωρίς μια αναπτυξιακή στρατηγική για την απόκτηση τους, η εμφάνιση αποτελεσματικών διευθυντών και στελεχών θεωρείται μία υπόθεση χαμένη (Smith, 2000).

Ένας ηγέτης που ενθαρρύνει τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του να συμμετάσχουν και που τους καθοδηγεί μέσα από μια διαδικασία μάθησης μπορεί να δημιουργήσει μια αποτελεσματική ηγετική ομάδα. Ενώ ο Πρύτανης είναι ο ηγέτης του διοικητικού συμβουλίου και ο πρόεδρος είναι ο ηγέτης της διοίκησης, την ευθύνη για την οικοδόμηση της ομάδας μπορεί να αναλάβουν μαζί και ο Πρύτανης και ο Πρόεδρος (Fisher, 1991).

Επιπλέον, ο Gaskin (1997) θεωρεί ότι η επαγγελματική εμπειρία των Προέδρων πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να αυξήσει τις δυνάμεις του πανεπιστημίου. Ο Πρόεδρος πρέπει να ενθαρρύνει τα διοικητικά μέλη για να δείξει ένα ενεργό ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του πανεπιστημίου. Μια στενή και επιτυχής εργασιακή σχέση μεταξύ της ομάδας ηγεσίας που μπορεί να αναπτυχθεί, επιτρέπει στον Πρόεδρο να επιλέξει το επίπεδο συμμετοχής του (Nielsen & Newton, 1997).

Ο McGregor (1960) οραματίζεται την ηγεσία ως μια σχέση που περιλαμβάνει τέσσερις μεταβλητές. Οι τέσσερις μεταβλητές είναι ο ηγέτης, οι οπαδοί, η οργάνωση, και το κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη θεωρία του McGregor, η ηγεσία δε βασίζεται σε οποιοδήποτε άτομο, αλλά αυτό αλλάζει συνεχώς υπό την αλληλεπίδραση των τεσσάρων μεταβλητών. Ο Rensis Likert (1961, σελ. 103) πιστεύει επίσης ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι ευαίσθητοι στις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των άλλων ατόμων. Οι McGregor και Likert υποστηρίζουν ότι για έναν ηγέτη, όπως ο Πρόεδρος ενός πανεπιστημίου, για να είναι αποτελεσματικός αυτός ή αυτή δεν πρέπει μόνο να γνωρίζει, αλλά πρέπει να καταλάβει και τις προσδοκίες των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία.

Ο Πρόεδρος παρέχει σταθερότητα και υποστήριξη στα διοικητικά μέλη της σχολής, το προσωπικό και τους φοιτητές. Ωστόσο, το πιο σημαντικό ρόλο του προέδρου είναι η συνεργασία με το Διοικητικό Συμβούλιο και τη διοίκηση έτσι ώστε να εξασφαλίσει το καλύτερο μέλλον για το τμήμα (Donahue, 2003). Ο Πρόεδρος μπορεί να γίνει ένας επιτυχημένος ηγέτης εάν υιοθετήσει το ρόλο του διαμεσολαβητή. Με το να ενεργεί ως διαμεσολαβητής, οδηγός ή μεσολαβητής, ο Πρόεδρος μπορεί να αποφύγει τη διχόνοια ανάμεσα στα διοικητικά μέλη, αλλά και την πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών, κρατώντας το διοικητικό συμβούλιο επικεντρωμένο στις ευθύνες του (Donahue, 2003).

Εν κατακλείδι, οι οργανώσεις έχουν απεικονιστεί ιστορικά από την άποψη των δομών, των συστημάτων, των ιεραρχιών, των πολιτικών και των πρακτικών. Ακόμα οι στοχαστές και οι επιστήμονες από διάφορους επιστημονικούς κλάδους καθορίζουν τις οργανώσεις με παρόμοιους όρους και τις χαρακτηρίζουν «ως δέσμες των ικανοτήτων» (Ulrich, 1997, σελ. 41). Σαφώς τα Ακαδημαϊκά Τμήματα είναι διαφορετικά από τα συστήματα, τις πολιτικές και τις πρακτικές δομών. Τα Ακαδημαϊκά Τμήματα και οι πρόεδροι τους καθορίζονται από τις ικανότητες που τα χαρακτηρίζουν. Επιπλέον η υπηρεσιακή απόδοση τους είναι προϊόν των ικανοτήτων και των διοικητικών ενεργειών τους. Η πραγματική δουλειά των Προέδρων απαιτεί ένα διαφορετικό σύνολο ικανοτήτων ηγεσίας: καλά διαμορφωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες στην επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων, πολιτιστικές δεξιότητες, δεξιότητες προγύμνασης και δεξιότητες μετάβασης. Τέλος, ο Πρόεδρος έχει να συνδυάσει προσωπικότητες και ιδέες, ώστε να δημιουργήσει ένα συνεργατικό όργανο λήψης αποφάσεων που θα εξυπηρετήσει με τον καλύτερο τρόπο τα συμφέροντα του τμήματος. Ο ηγετικός

ρόλος του Προέδρου είναι μια τεράστια ευθύνη που όταν εκτελεστεί έντεχνα, μπορεί να αποφέρει απίστευτη επιτυχία για το πανεπιστήμιο και ταυτόχρονα την προσωπική ικανοποίησή του για την προεδρία (Donahue, 2003).

2.3.ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.3.1.Διοικητική Δομή των Α.Ε.Ι

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ανήκουν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) (Σαΐτης, 2005) και θεωρούνται αυτοδιοίκητα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Νόμος 1268/82, Άρθρο 3). Τα ΑΕΙ. επιχορηγούνται από το Κράτος για την εκπλήρωση της αποστολής τους. Τα Α.Ε.Ι. έχουν την ευθύνη της διαχείρισης των πόρων που προέρχονται τόσο από την κρατική επιχορήγηση όσο και από την περιουσία τους (Νόμος 1268/82, Άρθρο 3).

Ουσιαστικά, η διοίκηση στα ελληνικά ΑΕΙ, σύμφωνα με το Νόμο Πλαίσιο 1268/82, ασκείται σε δύο επίπεδα: α) Κεντρικά, από τη Σύγκλητο, το Πρυτανικό Συμβούλιο και την Πρυτανεία και β) Περιφερειακά στα Τμήματα, από τον πρόεδρο του Τμήματος, την Γενική Συνέλευση και το Διοικητικό Συμβούλιο.

Στην Κεντρική Διοίκηση το ανώτατο διοικητικό όργανο είναι η Σύγκλητος και επικεφαλής της διοίκησης του Ιδρύματος είναι η Πρυτανεία. Στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας των Πανεπιστημίων, βρίσκεται η Σύγκλητος (Σαΐτης, 2005). Στο δεύτερο σκαλί της ιεραρχίας συναντάμε το Πρυτανικό Συμβούλιο που αποτελείται από τον Πρύτανη, τους δύο Αντιπρυτάνεις, έναν εκπρόσωπο των φοιτητών και έναν εκπρόσωπο του διοικητικού προσωπικού. Όργανα της Σχολής είναι η Γενική Συνέλευση, η Κοσμητεία και ο Κοσμήτορας. Η Κοσμητεία αποτελείται από τον Κοσμήτορα, τους Προέδρους των Τμημάτων και έναν εκπρόσωπο των φοιτητών από κάθε Τμήμα.

Στην περιφερειακή διοίκηση το Τμήμα αποτελείται από του Τομείς. Οι Τομείς, με τα μέλη ΔΕΠ που εντάσσονται σε αυτούς, συντονίζουν ουσιαστικά τη διδασκαλία και την έρευνα του γνωστικού τους αντικείμενου. Τα όργανα του Τμήματος είναι η Γενική Συνέλευση (Γ.Σ.), το Διοικητικό Συμβούλιο (Δ.Σ.) και ο Πρόεδρος του Τμήματος.

Στην κεφαλή των Τμημάτων συναντάμε τους Προέδρους των Τμημάτων, οι οποίοι εκλέγονται κάθε δύο χρόνια από ένα ειδικό σώμα εκλεκτόρων που απαρτίζεται από τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος, από εκπροσώπους των φοιτητών, από εκπροσώπους των Ε.Μ.Υ. κι από εκπροσώπους του Ε.Τ.Ε.Π. Δικαίωμα για υποψηφιότητα Προέδρου Τμήματος έχουν οι διδάκτορες που βρίσκονται στις βαθμίδες Καθηγητή και Αναπληρωτή Καθηγητή (Σαΐτης, 2005).

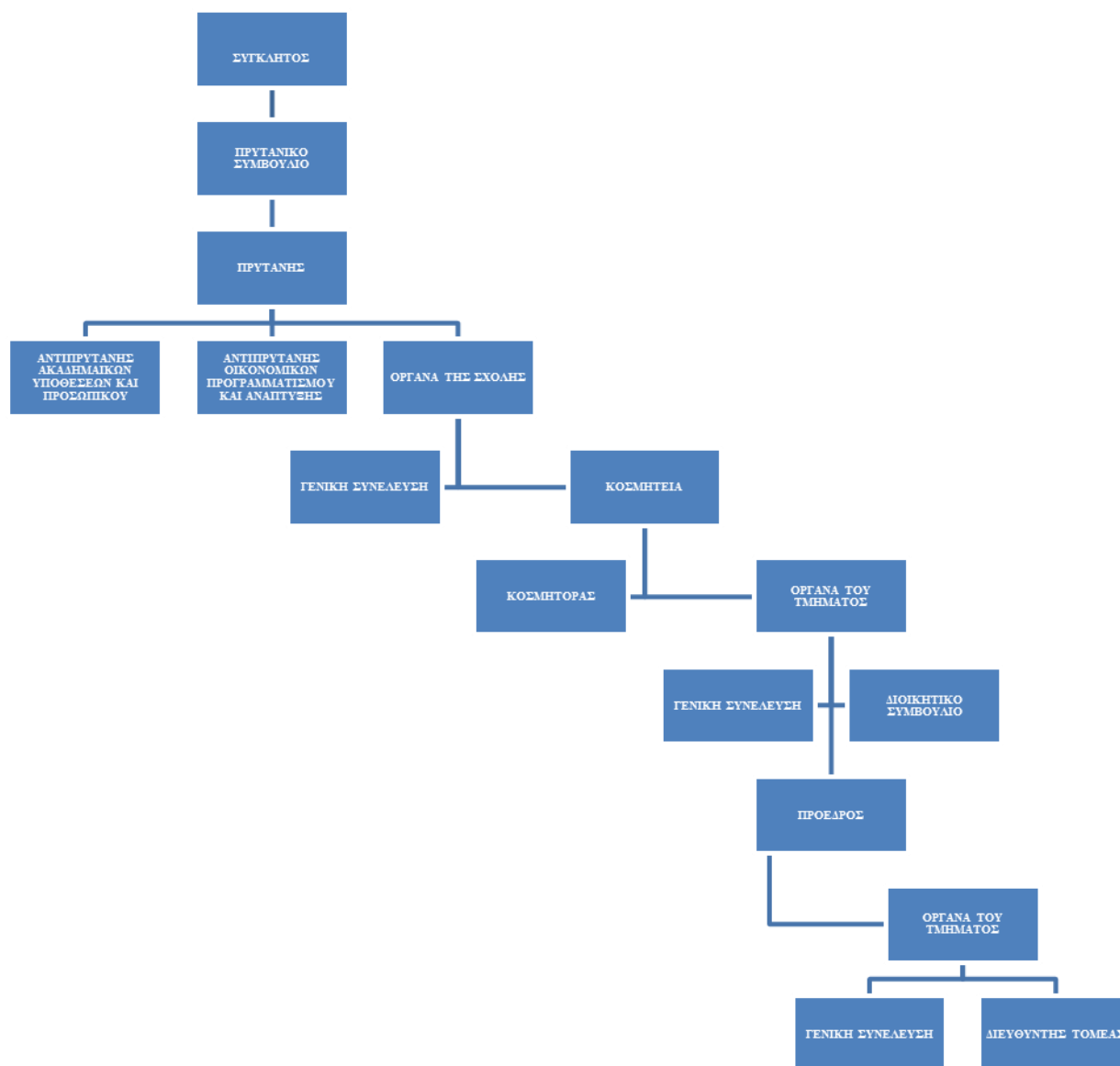
Ο Πρόεδρος του Τμήματος συγκαλεί τη Γ.Σ. και το Δ.Σ., καταρτίζει την Ημερήσια Διάταξη και προεδρεύει των εργασιών τους (Σαΐτης, 2005). Γενικά, ο ρόλος του Προέδρου είναι να εποπτεύει την ορθή λειτουργία του Τμήματος, να εφαρμόζει τις αποφάσεις που έχουν ληφθεί από τα Συλλογικά Όργανα και να «μεριμνά για τη μελέτη ή διεκπεραίωση συγκεκριμένων θεμάτων και να προϊστάται των υπηρεσιών του Τμήματος» (Σαΐτης, 2005).

2.3.2. Διοικητική Δομή των Τ.Ε.Ι

Τα Τ.Ε.Ι. διοικούνται τόσο από συλλογικά όσο και από ατομικά όργανα. Στα Συλλογικά Όργανα διοίκησης των Τ.Ε.Ι. ανήκουν η Συνέλευση Τ.Ε.Ι., το Συμβούλιο Τ.Ε.Ι., το Συμβούλιο Σχολής, η Γενική Συνέλευση Τμήματος, το Συμβούλιο Τμήματος και η Γενική Συνέλευση Ομάδας Μαθημάτων.

Το Συμβούλιο του Τμήματος συντονίζει τα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα του Τμήματος, αποφασίζει για την πρόσληψη έκτακτου και εκπαιδευτικού προσωπικού, συντάσσει κείμενο αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το Συμβούλιο του Τμήματος απαρτίζεται από τον Προϊστάμενο του Τμήματος, από τους υπεύθυνους των Ομάδων Μαθημάτων και από τους εκπροσώπους των φοιτητών (Σαΐτης, 2005).

2.3.3. Οργανόγραμμα Διοικητικής Δομής των ΑΕΙ



2.3.4. Ο νέος Νόμος για την Ανώτατη Εκπαίδευση

Βασικός στόχος του νέου Νόμου (N4009/2011) είναι η δημιουργία ενός καινούριου περιβάλλοντος στα Πανεπιστήμια και τα Τ.Ε.Ι. της χώρας, ώστε οι φοιτητές να μπορούν να αποκτήσουν το μέγιστο δυνατό επίπεδο γνώσεων που θα τους διασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή προοπτική για το μέλλον τους.

Τα όργανα του Ιδρύματος είναι: α) το Συμβούλιο, β) ο πρύτανης και γ) η Σύγκλητος. Όργανα της Σχολής είναι: α) ο κοσμήτορας, β) η κοσμητεία και γ) η γενική συνέλευση.

Από τα τρία όργανα του Τμήματος που ίσχυε με τον παλιό νόμο παραμένουν με το νέο Νόμο (Ν4009/2011) δύο: ο Διευθυντής στη θέση του Προέδρου και η Συνέλευση. Όπως ίσχυε και με τον προηγούμενο Νόμο (Ν1268/82), ο Διευθυντής εξακολουθεί να εκλέγεται μεταξύ των καθηγητών της πρώτης βαθμίδας και των αναπληρωτών καθηγητών για δύο έτη από τη συνέλευση του Τμήματος, με απλή πλειοψηφία των παρόντων και εφόσον υπάρχει απαρτία. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία των φοιτητών στην εκλογή του Διευθυντή που με τον προηγούμενο νόμο επηρέαζε σημαντικά την εκλογή του. Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή παραμένουν οι ίδιες με το Ν1268/82.

Καθιερώνεται η υποχρεωτική αξιολόγηση όλων των μόνιμων καθηγητών σε τακτά χρονικά διαστήματα (πέντε έτη) από επιτροπές αξιολόγησης που θα αποτελούνται από καθηγητές πρώτης βαθμίδας άλλων Α.Ε.Ι. (Πανεπιστημίων ή Τ.Ε.Ι., αντίστοιχα), του εσωτερικού ή του εξωτερικού, με διεθνώς αναγνωρισμένο έργο συναφές με το έργο των αξιολογούμενων.

Ο περιορισμός των βαθμίδων σε τρεις (Καθηγητής, Αναπληρωτής Καθηγητής και Επίκουρος Καθηγητής) αποσκοπεί στην εναρμόνιση με διεθνείς πρακτικές, τη διευκόλυνση της κινητικότητας του προσωπικού σε διεθνές επίπεδο, αλλά και τη διαρκή παραγωγή επιστημονικού έργου υψηλής ποιότητας. Οι μεταβατικές διατάξεις ορίζουν πλήρως τον τρόπο εξέλιξης των ήδη υπηρετούντων λεκτόρων/ καθηγητών εφαρμογής διασφαλίζοντας την ομαλή μετάβαση στο νέο σύστημα.

2.4.Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ

2.4.1. *Ηνωμένο Βασίλειο*

Το 1992, το υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης στο Ηνωμένο Βασίλειο ανέφερε πως το ποσοστό των γυναικών (κάτω από 21) που εισάγονταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως προπτυχιακές φοιτήτριες ξεπέρασαν σε ποσοστό το αντίστοιχο των ανδρών για πρώτη φορά. Οι νέες γυναίκες επιτυγχάνουν συνήθως στα υψηλότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 αρχίζουν να ξεπερνούν τους άνδρες σε προπτυχιακό επίπεδο. Ωστόσο το προφίλ των γυναικών στον ακαδημαϊκό χώρο δεν έχει αλλάξει καθόλου κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε φοιτητές όσο και σε καθηγητές, σε «νέα» και «παλιά» πανεπιστήμια, οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται σε όλα τα επίπεδα. Στοιχεία που παίρνουμε από την Hansard Society Commission Report (1990) έδειξε ότι οι γυναίκες έχουν υποφέρει από τις διακρίσεις στον ακαδημαϊκό χώρο για δεκαετίες και αυτό έχει αλλάξει ελάχιστα κατά τα τελευταία χρόνια (Halversen, 1999).

Στα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου ένα μεγάλο ποσοστό γυναικών βρίσκονται στις κατώτερες ερευνητικές θέσεις και έχουν προσληφθεί με ορισμένου χρόνου σύμβαση. Ακόμη και όταν είναι μόνιμες οι θέσεις τους, οι γυναίκες προωθούνται λιγότερο συχνά από τους άνδρες και ως εκ τούτου εξακολουθούν να συγκεντρώνονται σε λιγότερο υψηλές θέσεις.

Επιπλέον κατά μέσο όρο οι γυναίκες ακαδημαϊκοί κερδίζουν λιγότερα από τους άνδρες. Στη Βρετανία μια ανεξάρτητη έκθεση σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bett Report, 1999) έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες είναι συστηματικά πληρωμένες χαμηλότερα σε όλα τα επίπεδα του πανεπιστημίου. Η πιο πρόσφατη έρευνα από την Association of University Teachers, ένα από τα δύο συνδικάτα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταδεικνύει ότι το χάσμα μεταξύ των μέσων μισθών για το ανδρικό και γυναικείο ακαδημαϊκό προσωπικό στη βρετανική τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει διευρυνθεί στα προηγούμενα πέντε έτη (AUT, 2001).

Το 1992 στοιχεία που έδωσε η Association of University Teachers (AUT), ανέφερε πως σε ακαδημαϊκό επίπεδο υπάρχει διαφορά της τάξεως 16% στον ακαδημαϊκό μισθό μεταξύ των δύο φύλων (Association of University Teachers, 1992). Η εξήγηση που δίνεται σε αυτή την μισθολογική «ασυμφωνία» είναι το γεγονός ότι περίπου το 90% των γυναικών βρίσκεται στην κατώτερη ακαδημαϊκή

βαθμίδα, θέση λέκτορα, σε σύγκριση με το 60% των ανδρών. Διαπιστώθηκε επίσης ότι, ενώ το 25% των ανδρών ήταν στις ανώτερες καθηγητικές βαθμίδες, μόνο το 10% των γυναικών κατέλαβαν αυτές τις θέσεις. Οι άνδρες έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες από τις γυναίκες να είναι καθηγητές (Park, 1992). Και, όπως η Hansard Society Commission Report παρατήρησε: «Σε γενικές γραμμές το ποσοστό των γυναικών που προωθούνται από τις θέσεις του λέκτορα σε επίκουρο τείνει να είναι μικρότερο από το ποσοστό των γυναικών καθηγητών που διατίθενται για την προώθηση» (1990).

Επιπροσθέτως υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να περιορίζονται σε ένα στενό εύρος των επιστημονικών κλάδων, με μεγαλύτερη συγκέντρωση των γυναικών σε κλάδους όπως εκείνους της νοσηλευτικής, της ψυχολογίας, της νομικής, της φιλολογίας και της εκπαίδευσης. Αντίθετα, βλέπουμε ασθενή εκπροσώπηση σε κλάδους όπως εκείνους της χημείας, της φυσικής, των μαθηματικών, των υπολογιστών και της μηχανικής (Forster, 2001). Με λίγα λόγια το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών συγκεντρώνεται σε θεωρητικές σχολές και ένα μικρότερο ποσοστό στις θετικές επιστήμες, καταλαμβάνοντας τις χαμηλότερες θέσεις της καθηγητικής βαθμίδας.

Σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες αντιπροσωπεύονται καλύτερα στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά υποεκπροσωπούνται στις «θετικές» επιστήμες. Εξακολουθούν να μην υπάρχουν σχεδόν καθόλου γυναίκες πρυτάνεις, αντί- πρυτάνεις, διευθυντές κολεγίων ή σχολών και κοσμήτορες στο Ηνωμένο Βασίλειο (Halversen, 1999).

Οι Lovell και Leicester (1994) πραγματοποίησαν έρευνα για να διαπιστώσουν κατά πόσο τα βρετανικά πανεπιστήμια προσφέρουν ίσες ευκαιρίες. Οι εν λόγω ερευνητές διαπίστωσαν ότι, ενώ όλα τα πανεπιστήμια είχαν ως πολιτική να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες σε όλους, ωστόσο τα στοιχεία από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις που συγκεντρώθηκαν έδειξαν πως η πολιτική αυτή ήταν ουτοπική. Οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν έδειξαν πως υπήρχε διαφορά στην πράξη (Lovell & Leicester, 1994).

Οι Heward και Taylor (1992) δείχνουν επίσης ότι οι πολιτικές ίσων ευκαιριών στα βρετανικά πανεπιστήμια δεν έχουν τα ίδια αποτελέσματα σε σύγκριση με παρόμοια προγράμματα στις ΗΠΑ, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Όλα τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι οι γυναίκες στον ακαδημαϊκό κόσμο εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόοδο και χρειάζεται ακόμα να διανύσουν μεγάλο δρόμο προτού επιτευχθεί η ισότητα με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Διάφοροι ερευνητές έχουν εξετάσει τα δομικά εμπόδια της ισότητας στην Βρετανία (AUT, 1992; Heward, 1994; Bagilhole, 1993; Acker, 1989, 1992; Park, 1992; Cann et al., 1991; O' Leary και Mitchell, 1990; Halsey, 1990; Jackson, 1990). Σε γενικές γραμμές, έχουν προσδιοριστεί πέντε βασικά διαρθρωτικά εμπόδια: 1) πολιτικές στρατολόγησης και επιλογής, 2) η έλλειψη συμβούλων και προτύπων, ανάπτυξη και προώθηση, 3) πολιτικές σταδιοδρομίας, 4) συστήματα αξιολόγησης και θεσμική ανδρική δύναμη 5) και οι ρόλοι των ακαδημαϊκών γυναικών.

Οι O'Leary και Mitchell (1990) υποστηρίζουν πως σε πολλές ακαδημαϊκές θέσεις η επιλογή του προσωπικού είχε πληρωθεί μέσα από προσωπικές ή ανεπίσημες επαφές, έστω κι αν οι διαδικασίες επιλογής ήταν επίσημες. Υποστηρίζουν ότι αυτά τα άτυπα συστήματα οδήγησαν αναπόφευκτα στην υποκειμενικότητα, ακόμη και στις διακρίσεις στην επιλογή. Υποστηρίζουν επίσης ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε αυτά τα άτυπα επαγγελματικά δίκτυα και επαφές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τη σταδιοδρομία τους, επειδή εξακολουθούν να υπάρχουν τόσο λίγες γυναίκες σε ανώτερες θέσεις, με τις οποίες μπορούν να δημιουργήσουν ένα δίκτυο με τον ίδιο τρόπο που οι άνδρες φαίνεται να έχουν δημιουργήσει (O'Leary & Mitchell, 1990).

Ο Bagilhole (1993) επίσης διαπίστωσε ότι οι γυναίκες τείνουν να έχουν τις περισσότερες ώρες διάλεξη, διοίκηση, και περισσότερο φόρτο εργασίας όταν συγκρίνονται με τους αντίστοιχους άνδρες. Εντούτοις, το ακαδημαϊκό σύστημα ανταμοιβής παραδοσιακά δεν τα έχει λάβει υπόψη του κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων διορισμού και προώθησης. Η έμφαση δίνεται σχεδόν αποκλειστικά στην έρευνα και τη δημοσίευση, δραστηριότητες που οι άνδρες, παραδοσιακά, είχαν πάντα περισσότερο χρόνο για να τις πραγματοποιήσουν. Η ποιότητα της διδασκαλίας, οι διοικητικές ευθύνες, οι δραστηριότητες παροχής συμβουλών και άλλες κοινοτικές δραστηριότητες συνεχίζουν να αγνοούνται κατά τη λήψη αποφάσεων διορισμού και προώθησης (Bagilhole, 1993).

Πολύ σημαντικός παράγοντας στην ακαδημαϊκή ανέλιξη των γυναικών θεωρείται και η σύγκρουση οικογένειας – ακαδημαϊκής καριέρας. Η άφιξη των παιδιών στην οικογένεια επηρεάζει την επαγγελματική σταδιοδρομία των πανεπιστημιακών γυναικών. Για παράδειγμα, ενώ η άδεια μητρότητας αποτελεί πλέον νομική απαίτηση σε όλα τα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου, οι περισσότερες από τις γυναίκες στη μελέτη του Sutherland(1985) που είχαν, ή προτίθενται να

λάβουν άδεια μητρότητας, ήταν ιδιαίτερα ανήσυχες για τις πιθανές επιπτώσεις που πιθανόν να έχει αυτό στην καριέρα τους.

2.4.2. Ηνωμένες Πολιτείες

Στις ΗΠΑ οι γυναίκες κερδίζουν περίπου το 44% των διδακτορικών βαθμών ενώ το ίδιο ποσοστό ισχύει και για τους αρχικούς ακαδημαϊκούς διορισμούς. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές οι γυναίκες κατέχουν περίπου το 33% των θέσεων ΔΕΠ και θεωρείται δύσκολο για αυτές να προωθηθούν σε θέση καθηγητή. Για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα οι γυναίκες δέχονται τη χαμηλότερη πληρωμή σε σχέση με τους άνδρες με παρόμοια προσόντα και επιτεύγματά (Krefting, 2003). Στην ακαδημαϊκή ζωή, οι γυναίκες παραμένουν στο περιθώριο προσπαθώντας να αποδείξουν ότι έχουν τις ικανότητες και δεξιότητες να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις της εργασίας τους, ενώ οι άνδρες εστιάζουν τη στρατηγική τους στη δημιουργία φήμης γύρω από το όνομα τους (Gersick et al., 2000).

Οι γυναίκες στις ΗΠΑ έχουν επιτύχει ισότητα με τους άνδρες όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα εκτός από το διδακτορικό τίτλο, το κύριο προσόν που πρέπει να κατέχει κάποιος για την ακαδημαϊκή εργασία (Jacobs, 1996). Σύμφωνα με στοιχεία που έχουν δοθεί για το έτος 2000, οι γυναίκες απέκτησαν σχεδόν το 44% των διδακτορικών τίτλων με μεγάλη διαφορά στο εν λόγω ποσοστό από διάφορους άλλους κλάδους (Farrell, 2001). Οι γυναίκες αποκτούν τουλάχιστον τα μισά των διδακτορικών τίτλων στον τομέα της εκπαίδευσης, των ανθρωπιστικών σπουδών και των κοινωνικών επιστημών και των επιχειρήσεων.

Με τον τρέχοντα ρυθμό προσλήψεων θα χρειαστούν πολλές δεκαετίες για την ίση εκπροσώπηση των γυναικών στον ακαδημαϊκό κλάδο συνολικά. Ένα μεγάλο μερίδιο των γυναικών προσλαμβάνονται για θέσεις με λιγότερη ασφάλεια, λιγότερη αίγλη και με χαμηλότερη πρόσβαση σε οικονομικούς πόρους (Lanier & Tanner, 1999; Roos & Jones, 1995; Valian, 1998, σελ. 217).

Σχετικά με την απασχόληση των γυναικών ως καθηγητές θεωρούνται πως είναι λιγότερο επιτυχημένες σε σχέση με τους άνδρες (Valian, 1998; Toutkoushian, 1999). Οι άνδρες γενικά αφιερώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του ελεύθερου χρόνου τους στην έρευνα και αυτό εξηγεί το γεγονός της αυξημένης παραγωγικότητας που παρατηρείται συνολικά στο ανδρικό φύλο (Krefting, 2003). Όσον αφορά την παραγωγικότητα, οι γυναίκες είναι πιο αργές και λιγότερο πιθανό να είναι μόνιμες και να προαχθούν στην θέση του καθηγητή, ενώ παράλληλα κερδίζουν λιγότερα σε

σχέση με τους αντίστοιχους συγκρίσιμους άνδρες (Valian, 1998; Toutkoushian, 1999; Jacobs, 1996).

Παρά τις αυξανόμενες αποδείξεις των επιτευγμάτων των γυναικών, τα στερεότυπα των φύλων δεν έχουν αλλάξει πολύ και έχουν προκύψει υποκατηγορίες των γυναικών σύμφωνα με τα ποικίλα στερεότυπα. Οι γυναίκες που υιοθετούν τους παραδοσιακούς ρόλους σύζυγος-μητέρων υποστηρίζουν τους άνδρες και δεν τους ανταγωνίζονται για τους πόρους, είναι συμπαθητικές στο άλλο φύλο αλλά αμφισβητούν την ικανότητα τους δημιουργώντας έναν «καλοπροαίρετο σεξισμό». Αντίθετα, οι γυναίκες που ακολουθούν την φεμινιστική σταδιοδρομία, μπορεί να είναι ικανές αλλά δημιουργούν σοβαρό ανταγωνισμό για τη διεκδίκηση των πόρων, δεν είναι συμπαθητικές και παράγουν τον εχθρικό σεξισμό (Krefting, 2003). Τα στερεότυπα γένους και η επιρροή τους στις ακαδημαϊκές διαδικασίες απασχόλησης είναι απίθανο να ελαττωθούν απλά με το πέρασμα του χρόνου ή συγκεντρώνοντας στοιχεία για τις ικανότητες των γυναικών (Krefting, 2003).

2.4.3. Αυστραλία και Καναδάς

Οι ακαδημαϊκές γυναίκες στην Αυστραλία και τον Καναδά έχουν επιτύχει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ισότητα τα τελευταία περίπου 70 χρόνια παρά ταύτα, αντιπροσωπεύουν μόνο το 11% των μόνιμων καθηγητών στον Καναδά και το 12% των θέσεων του λέκτορα στην Αυστραλία. Εντούτοις, οι γυναίκες είναι αναμφισβήτητα ένα σημαντικό κομμάτι του ακαδημαϊκού εργατικού δυναμικού και επιπλέον, έχουν μια παρουσία στις μέσες τάξεις και αρχίζουν να εμφανίζονται στα ανώτερα επίπεδα διαχείρισης του πανεπιστημίου (Wyn et al., 2000).

Οι φεμινίστριες λειτούργησαν ως παράγοντες αλλαγής στα πανεπιστήμια τις τελευταίες τρεις δεκαετίες (Morley & Walsh, 1995; Yeatman, 1995; Morley, 1999), μέσω της δημιουργίας γυναικείων προγραμμάτων σπουδών, που έχουν ως στόχο την εισαγωγή ή τη βελτίωση των πολιτικών μέσα στα πανεπιστήμια. Σύμφωνα με τις πολιτικές αυτές επιδιώκουν την είσοδο των γυναικών στις τάξεις των ανώτερων διοικητικών στελεχών (Doyle Walton, 1996; Eggins, 1997; David & Woodward, 1998; Kolodny, 1998).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και στις δύο αυτές χώρες έχει προκύψει πως για την πλειοψηφία των γυναικών, η αίσθηση της διαφορετικότητας ήταν ξεκάθαρη και ενισχυμένη σε ένα σημείο στην αρχή της καριέρας τους και πραγματοποιούσαν αγώνα για να κερδίσουν την εκτίμηση και την αναγνώριση των

συναδέλφων τους ώστε να μπορέσουν να ανελιχθούν στην ακαδημαϊκή βαθμίδα (Wyn et al., 2000).

2.4.4.ΣΥΝΟΨΗ

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω παρατηρούμε πως η θέση της γυναίκας στον ακαδημαϊκό χώρο δε διαφοροποιείται σημαντικά με το πέρας των χρόνων. Αντίθετα, η εικόνα που παρουσιάζεται μέσα από τα πολυάριθμα άρθρα σε διάφορες χώρες είναι αρκετά απογοητευτική. Η θέση της γυναίκας δεν έχει αναβαθμιστεί σημαντικά, παρά το γεγονός πως τις τελευταίες δεκαετίες η είσοδος τους στη διεθνή αγορά εργασίας θεωρείται αναμφισβήτητη νίκη του φεμινισμού προς τον ανδροκρατούμενο κόσμο. Ωστόσο κάτω από το πέπλο της ισότητας των δύο φύλων οι γυναίκες εξακολουθούν να δέχονται κάποιες έμμεσες προκαταλήψεις στον χώρο της εργασίας τους. Οι γυναίκες σε καθημερινή βάση προσπαθούν στο χώρο της εργασίας τους να αποδείξουν την αξία τους και την ικανότητα τους ενώ ταυτόχρονα έχουν να αντιμετωπίσουν και τις υποχρεώσεις της οικογενείας τους. Επομένως αφιερώνουν διπλάσιο χρόνο σε σχέση με το ανδρικό φύλο στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεών τους. Επιπλέον γίνεται σαφές από τους διάφορους ερευνητές πως παρά την προοδευτικότητα και την οικονομική ανάπτυξη των τεσσάρων παραπάνω χωρών, οι γυναίκες υφίστανται ένα είδος μισθολογικού σεξισμού αφού κερδίζουν λιγότερα σε σχέση με τους άνδρες που διαθέτουν τα ίδια προσόντα. Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με την διεθνή βιβλιογραφία οι γυναίκες στα πανεπιστήμια μειονεκτούν αριθμητικά σε σχέση με τους άνδρες, ενώ λόγω της παρουσίας τους στις χαμηλές καθηγητικές βαθμίδες υπό-εκπροσωπούνται στη διοίκηση των ακαδημιών. Παρόλο που οι γυναίκες αποφοιτούν από τα πανεπιστήμια σε ίσο αριθμό με τους άνδρες σε 14 από τα 15 κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι άνδρες αποτελούν την πλειονότητα του προσωπικού δυναμικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με στοιχεία του Διακρατικού Ερευνητικού Προγράμματος ETAN «Women in Science» (WiS)(Κογκίδου, 2004; ETAN, 1999).

2.5.Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ

Στις απαρχές του 21^{ου} αιώνα, η κοινωνία γίνεται αποδέκτης καταγιγιστικών εξελίξεων της τεχνολογίας και της επιστήμης, οι οποίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις δομές της. Λόγω των εξελίξεων αυτών δημιουργούνται νέες θέσεις εργασίας και νέες απαιτήσεις από τους εργαζομένους. Όλο και περισσότερες γυναίκες διεκδικούν ίσες επαγγελματικές ευκαιρίες με τους άνδρες.

Παρά το γεγονός πως οι γυναίκες διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για την κάλυψη θέσεων, σύμφωνα με τα στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού 2000 το γυναικείο φύλο καταλαμβάνει τις χαμηλότερες ιεραρχικά θέσεις στην παραγωγή (Κογκίδου,2005). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται, από το ευρύ κοινό, γυναικεία εργασία και κυρίως στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, λόγω μάλλον της φύσης του. Πάρα ταύτα όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες εκπαίδευσης τόσο ο αριθμός των γυναικών μειώνεται, ενώ η παρουσία των ανδρών αυξάνεται και οι γυναίκες υπό – εκπροσωπούνται στη διοίκηση. Ξαφνικά η ίδια εργασία που κατά κοινή ομολογία έχει θεωρηθεί «γυναικεία», στην ανώτερη εκπαίδευση τείνει να θεωρείται «ανδρική» λόγω της αίγλης που αναδύουν οι συγκεκριμένες θέσεις (Κάτη, 1990). Που οφείλεται άραγε αυτό το φαινόμενο, όταν κατά κοινή ομολογία η εκπαίδευση θεωρείται γυναικείο επάγγελμα;

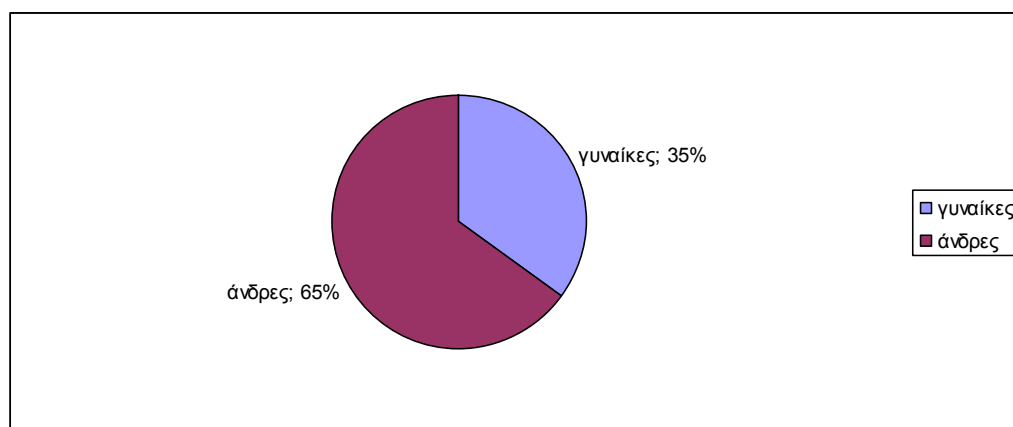
Στον ελλαδικό χώρο η παρουσία των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ακαδημαϊκό έτος 1997-1998 ίσα που αποτελούσε το 27,9% στις διάφορες βαθμίδες καθηγητικής ιεραρχίας και ειδικότητες (Κογκίδου, 2004). Το 2000 σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την ETAN (European Technology Assessment Network), οι γυναίκες αποτελούσαν το 9,5% των μελών ΔΕΠ της Α΄ βαθμίδας, το 20,3% των αναπληρωτών και το 30,6% των μελών που είναι στη βαθμίδα του επίκουρου.

Επιπροσθέτως, μικρή παρουσία των γυναικών εντοπίζεται και στους ερευνητικούς φορείς. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε περίπου 50 ερευνητικούς φορείς στο πλαίσιο του προγράμματος ETAN, το 31,7% του συνολικού ερευνητικού προσωπικού είναι γυναίκες (Κογκίδου, 2004). Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν έρευνα στη χώρα μας το ποσοστό των γυναικών στα ερευνητικά κέντρα είναι υψηλή, ωστόσο αυτό αφορά τον κρατικό-δημόσιο τομέα. Η παρουσία των γυναικών, πάρα ταύτα στις

υψηλές ερευνητικές βαθμίδες είναι μικρότερη (17,3%) σε σχέση με το ποσοστό στις χαμηλότερες ερευνητικές βαθμίδες (Κογκίδου, 2004).

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών λειτουργεί στο πλαίσιο «υποστήριξης σπουδών Φύλου και Ισότητας το Διατμηματικό Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ» (Βοσνιάδου, 2005). Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ για το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν σχετικά με την κατανομή των μελών ΔΕΠ και των διοικητικών υπαλλήλων του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου είναι τα εξής: «2021 ήταν τα μέλη ΔΕΠ εκ των οποίων 1315 (65%) ήταν άνδρες και 706 (35%) γυναίκες» (Βοσνιάδου, 2005).

Πίνακας 1: Μέλη ΔΕΠ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου



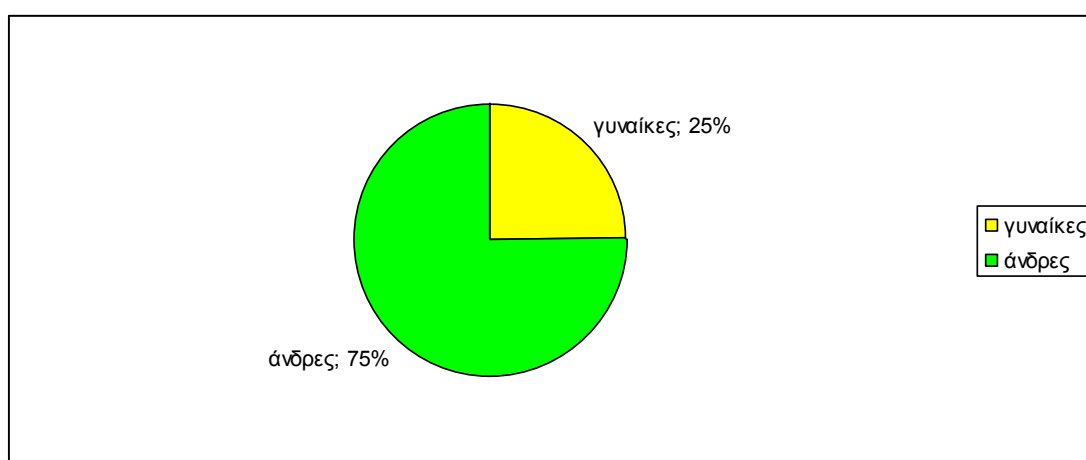
Πηγή: Βοσνιάδου, 2005

«Το ποσοστό αυτό είναι λίγο μεγαλύτερο του συνολικού ποσοστού των γυναικών μελών ΔΕΠ στα 19 ΑΕΙ που λειτουργούσαν την χρονιά 2003-2004 στην Ελλάδα». Με βάση τα στοιχεία που δόθηκαν από το πρόγραμμα ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ στα ελληνικά ΑΕΙ το πανεπιστήμιο που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών είναι το Πάντειο Πανεπιστήμιο με ποσοστό 37%, μάλλον λόγω του αντικειμένου των σχολών, ακολουθεί το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με 29%, το

Πανεπιστήμιο της Κρήτης με 23%, το Πανεπιστήμιο Πατρών με 20,5% και τελευταίο το Πολυτεχνείο Κρήτης με το χαμηλότερο ποσοστό γυναικών, μόλις 4%(Βοσνιάδου, 2005).

Η Μαραγκουδάκη (2009) σε προσωπική της έρευνα που πραγματοποίησε την ακαδημαϊκή χρονιά 2004-2005 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διαπίστωσε ότι οι γυναίκες αποτελούσαν το 25% των μελών ΔΕΠ έναντι του 75% των ανδρών.

Πίνακας 2: Μέλη ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



Πηγή: Μαραγκουδάκη, 2009

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα του ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ. δείχνουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών βρίσκεται σε θεωρητικές κατά βάση σχολές, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό σε θετικές σχολές. Αλλά και μέσα στις Σχολές υπάρχουν ανισότητες ως προς την κατανομή των θέσεων ΔΕΠ. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει την συχνότητα και τα ποσοστά των γυναικών-μελών ΔΕΠ που συναντάμε στις διάφορες Σχολές του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου για το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004:

Πίνακας 3: Οι Γυναίκες μέλη ΔΕΠ στις Σχολές του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου

Σχολές	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεολογική σχολή	8/50	16%
Σχολή νομικών, οικονομικών και	46/209	22%

πολιτικών σπουδών		
Σχολή επιστημών της υγείας	280/867	32%
Φιλοσοφική σχολή	189/304	62%
Σχολή θετικών επιστημών	126/436	29%
Ανεξάρτητα τμήματα	57/174	33%
Τμήμα επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού	17/63	27%
Τμήμα παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης	12/40	30%
Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία	18/22	82%
Τμήμα επικοινωνίας και ΜΜΕ	7/24	29%
Τμήμα μεθοδολογίας, ιστορίας και θεωρίας της επιστήμης	3/25	12%

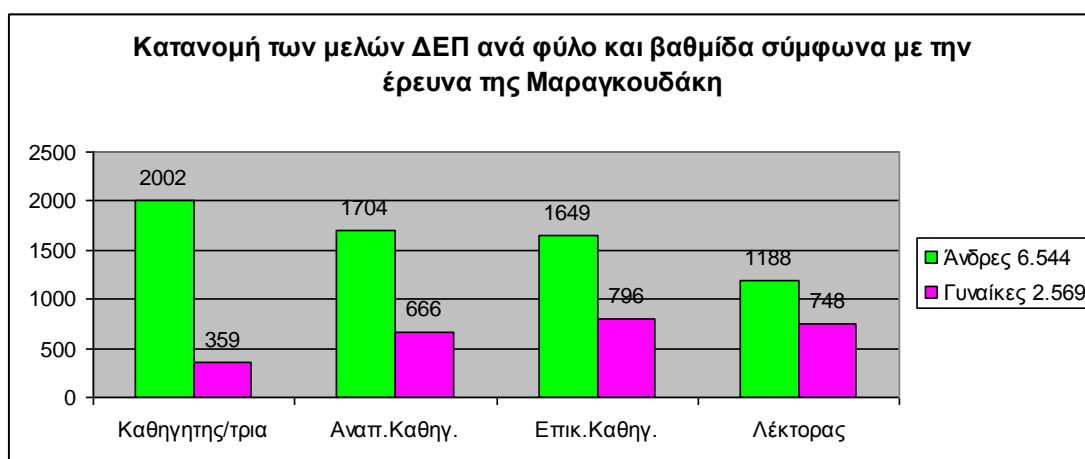
Πηγή: Βοσνιάδου, 2005

Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα διαπιστώνουμε πως το μεγαλύτερο πλήθος γυναικών ως μέλη ΔΕΠ το συναντάμε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (82%) και στη Φιλοσοφική σχολή (62%). Η μεγάλη αυτή συγκέντρωση των γυναικών στις συγκεκριμένες σχολές ίσως οφείλεται στη «φύση» των γυναικών και στο πρότυπο της παιδαγωγού-μητέρας που διαιώνίζεται μέχρι και σήμερα. Αντίθετα, τα μικρότερα ποσοστά γυναικών τα συναντάμε στη Θεολογική σχολή, λόγω του αντικειμένου που πραγματεύεται η συγκεκριμένη σχολή, και στο Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (Βοσνιάδου, 2005).

Επιπλέον, όπως άλλωστε φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες, οι γυναίκες ως μέλη ΔΕΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα στις χαμηλότερες καθηγητικές βαθμίδες, σε αντίθεση με τους άνδρες συναδέλφους τους που τους συναντάμε στις

ανώτερες καθηγητικές βαθμίδες. Σύμφωνα με την έρευνα της Μαραγκουδάκη (2009) που έλαβε χώρα το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 στα ΑΕΙ της χώρας, το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών στην καθηγητική ιεραρχία συναντιέται στην βαθμίδα του επίκουρου καθηγητή, ενώ το αντίστοιχο για τους άνδρες είναι για την θέση του καθηγητή. Συγκεκριμένα, οι άνδρες καθηγητές συγκεντρώνουν το 85% του δείγματος ενώ οι γυναίκες στην αντίστοιχη θέση συγκεντρώνουν μόλις το 15%. Μεγαλύτερη ποσοστιαία συγκέντρωση οι γυναίκες εμφανίζουν στη θέση του επίκουρου καθηγητή με ποσοστό 68% σε αντίθεση με τους άνδρες που κατέχουν το 32%. Τέλος, στις άλλες δύο καθηγητικές βαθμίδες, αναπληρωτή καθηγητή και λέκτορα, οι γυναίκες κατέχουν το 28% και το 39% αντίστοιχα.

Πίνακας 4:



Πηγή: Μαραγκουδάκη, 2009

Σε ανάλογη έρευνα της Βοσνιάδου (2004), οι γυναίκες μέλη ΔΕΠ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου κατέχουν τις χαμηλότερες καθηγητικές βαθμίδες σε σχέση με τους άνδρες. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες με 45% βρίσκονται στη βαθμίδα του Λέκτορα, ενώ με μόλις 21% τις συναντάμε στη βαθμίδα του καθηγητή.

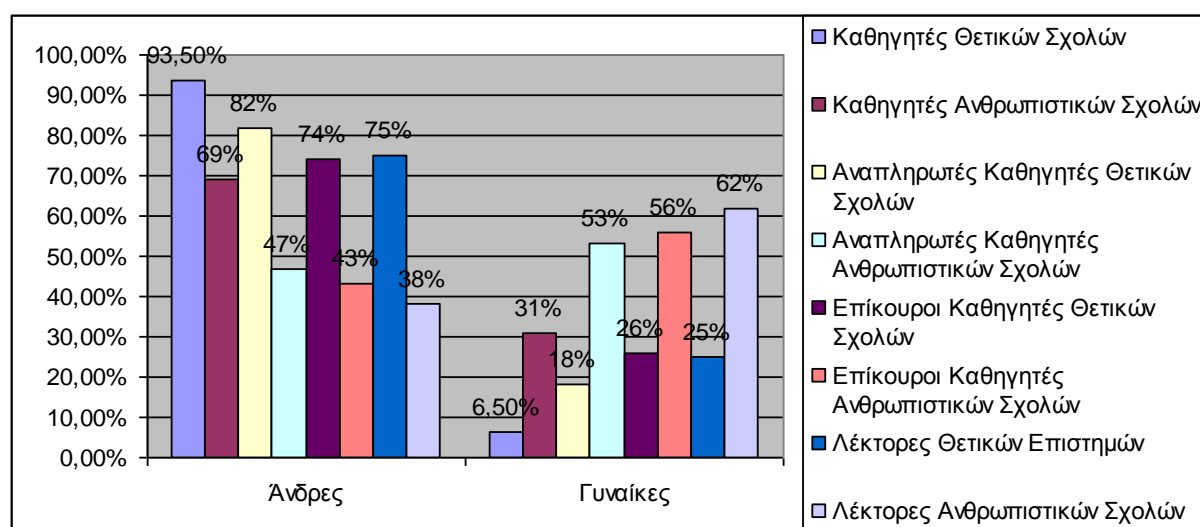
Πίνακας 5: Το ποσοστό των γυναικών μελών ΔΕΠ του ΕΚΠΑ ανά βαθμίδα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004

Βαθμίδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθηγητές/τριες	89/425	21%
Αναπλ. Καθηγητές/τριες	191/587	32%
Επικ. Καθηγητές/τριες	249/614	40%
Λέκτορας	177/395	45%

Πηγή: Βοσνιάδου, 2004

Οι Μοσχοβάκου, Ζάχου & Σταφύλας (2008) αναφέρουν πως στα Τμήματα των Θετικών Επιστημών οι γυναίκες στη θέση του Καθηγητή κατέχουν ποσοστό 6,5% ενώ οι γυναίκες στα Τμήματα των Ανθρωπιστικών Επιστημών το 31%. Στη θέση του αναπληρωτή καθηγητή οι γυναίκες στις Θετικές Σχολές εκπροσωπούν το 18% και στις Ανθρωπιστικές σχολές το 53%, στη θέση του επίκουρου καθηγητή το 26% και το 57% αντίστοιχα. Τέλος, στη θέση του λέκτορα, το γυναικείο φύλο στις Θετικές Σχολές αντιπροσωπεύει το 25% και το 62% στις Ανθρωπιστικές Σχολές (Μοσχοβάκου, Ν., Ζάχου, Χ. & Σταφύλας, Δ., 2008).

Πίνακας 6: Ποσοστά γυναικών και ανδρών στην Καθηγητική Βαθμίδα των Θετικών και Ανθρωπιστικών Σχολών



Πηγή: Βοσνιάδου, Δενδρινού, Βαΐου 2008

Σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία για τις ακαδημαϊκές χρονιές 2008-2009 και 2009-2010 το τακτικό διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων της χώρας ήταν 6.538 άνδρες με 2.710 γυναίκες και 6.650 άνδρες με 2.780 γυναίκες

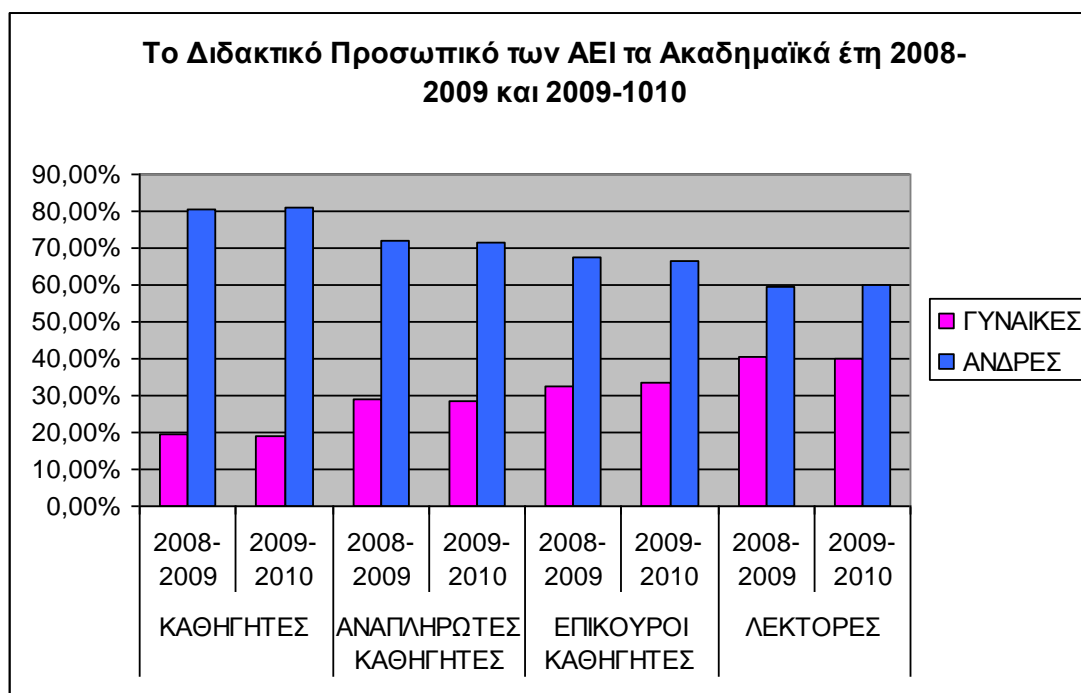
αντίστοιχα. Για το ακαδημαϊκός έτος 2008-2009 το 70,69% του διδακτικού προσωπικού αντιπροσώπευαν οι άνδρες και το 29,29% γυναίκες. Τα ίδια ποσοστά συναντάμε και την ακαδημαϊκή χρονιά 2009-2010: 70,51% για τους άνδρες και 29,49% για τις γυναίκες.

Πίνακας 7: Το Διδακτικό Προσωπικό των ΑΕΙ τις Ακαδημαϊκές χρονιές 2008-2009 και 2009-2010

	ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ		ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ		ΕΠΙΚΟΥΡΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ		ΛΕΚΤΟΡΕΣ	
	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	19,30%	18,99%	28,92%	28,48%	32,59%	33,64%	40,36%	40,11%
ΑΝΔΡΕΣ	80,70%	81,00%	72,08%	71,51%	67,40%	66,35%	59,63%	59,88%

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία

Πίνακας 8:

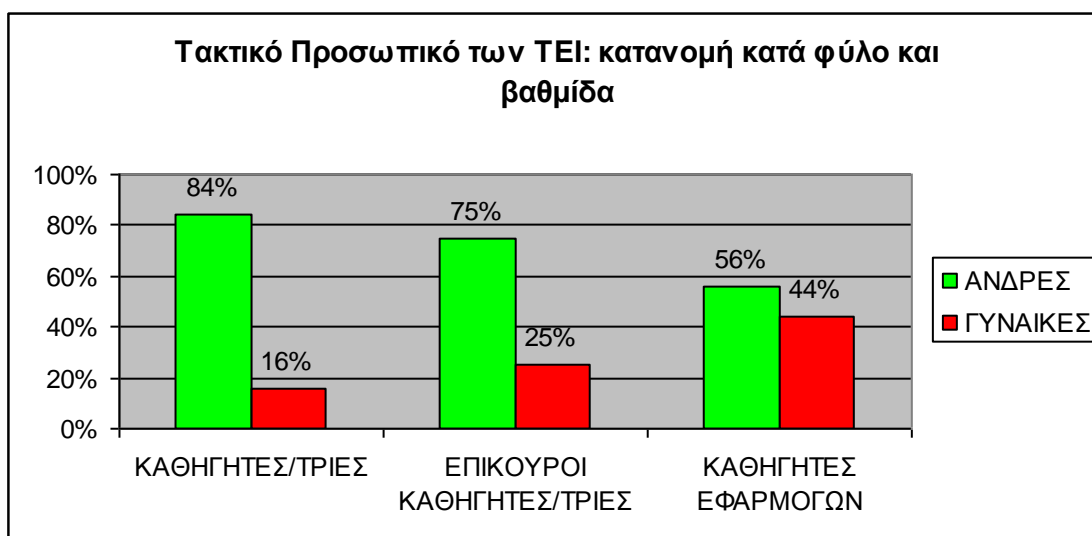


Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία

Παρατηρούμε πως με την πάροδο των χρόνων υπάρχει σχεδόν μηδαμινή διαφοροποίηση στα ποσοστά των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ της χώρας. Οι γυναίκες εξακολουθούν να αποτελούν μειονότητα σε όλες τις βαθμίδες της καθηγητικής ιεραρχίας και το επάγγελμα του καθηγητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να παραμένει ανδροκρατούμενο.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως η πλειοψηφία του Τακτικού Προσωπικού των ΤΕΙ είναι άνδρες. Το Τακτικό Προσωπικό των ΤΕΙ διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: α) σε Τακτικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Οι γυναίκες αποτελούν το 1/3 του Τακτικού Προσωπικού. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες είναι μόλις το 32% του Τακτικού Προσωπικού, ενώ αντίστοιχα οι άνδρες το 68% (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ζιώγου & Φρόση, 2008). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τη κατανομή κατά φύλο και βαθμίδα στα ΤΕΙ της χώρας:

Πίνακας 9: Τακτικό Προσωπικό των ΤΕΙ



Πηγή: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ζιώγου & Φρόση, 2008

Η μελέτη των στοιχείων του πίνακα μας δίνει μας πληροφορεί πως οι γυναίκες αποτελούν τη μειονότητα στο Τακτικό Προσωπικό των ΤΕΙ. Στη θέση του Καθηγητή Εφαρμογών, δηλαδή στην κατώτερη βαθμίδα της καθηγητικής ιεραρχίας, οι γυναίκες αποτελούν το 44% ενώ οι άνδρες το 56% (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ζιώγου & Φρόση, 2008). Στις 2 ανώτερες βαθμίδες η παρουσία των γυναικών είναι μικρή σε σχέση με τους άνδρες. Αναλυτικότερα, στην υψηλότερη βαθμίδα του Καθηγητή οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται με ποσοστό 16% ενώ αντίστοιχα οι άνδρες κατέχουν το 84% των θέσεων (Μαραγκουδάκη, 2003, 2008). Στην αμέσως επόμενη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή οι γυναίκες αποτελούν το 25% του Τακτικού Προσωπικού ενώ οι άνδρες το 75%. Συνεπώς, η παρουσία των γυναικών στα ΤΕΙ και ποσοτικά και ιεραρχικά είναι υποδεέστερη εκείνης των ανδρών (Μαραγκουδάκη, 2003, 2008).

Την άνιση αυτή κατανομή του προσωπικού δυναμικού των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ δεν τη συναντάμε μόνο στις καθηγητικές βαθμίδες αλλά και στη

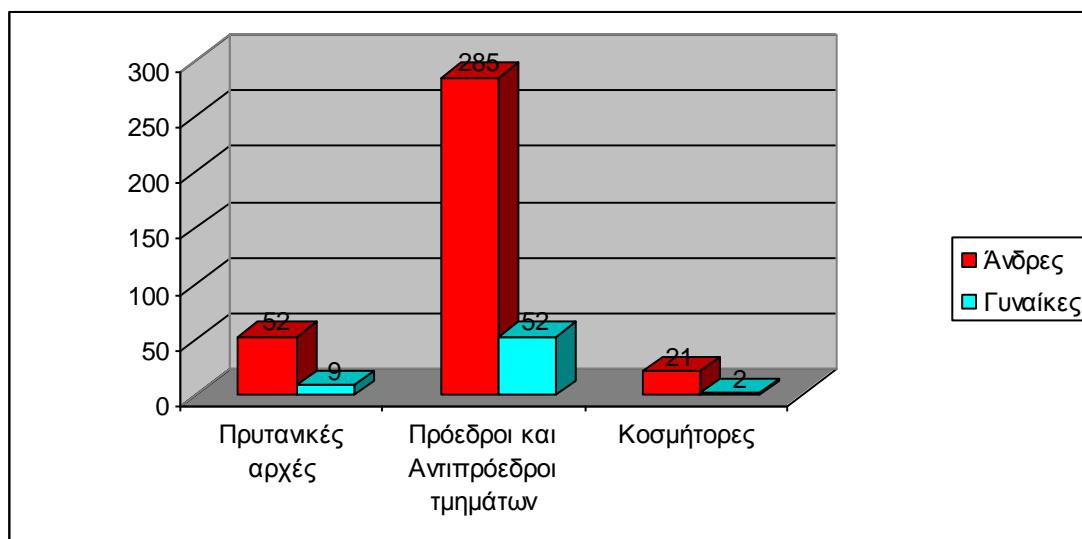
διοίκηση των τμημάτων. «Στα τμήματα των Ανθρωπιστικών Επιστημών (Φιλοσοφικές σχολές και Παιδαγωγικά Τμήματα) στα 19 ΑΕΙ της χώρας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, οι άνδρες καταλάμβαναν περίπου το 70% των Προέδρων Τμημάτων» (Βοσνιάδου, 2005). Τα ευρήματα της έρευνας της Μαραγκουδάκη συμφωνούν με εκείνα της Βοσνιάδου. Η παρουσία των γυναικών στις πρυτανικές αρχές είναι ισχνή και αγγίζει μόλις το 15%, ενώ το αξίωμα του κοσμήτορα εκπροσωπών για το γυναικείο φύλο μόνο 2 γυναίκες.

Πίνακας 10: Η κατά φύλο εκπροσώπηση στα διοικητικά όργανα των ΑΕΙ

	Πρυτανικές αρχές	Πρόεδροι και αντιπρόεδροι τμημάτων	Κοσμήτορες
Άνδρες	52 (85%)	285 (85%)	31 (94%)
Γυναίκες	9 (15%)	52 (15%)	2 (6%)
Σύνολο	61	337	33

Πηγή: Βοσνιάδου, 2005

Πίνακας 11: Η κατά φύλο εκπροσώπηση στα διοικητικά όργανα των ΑΕΙ



Πηγή: Βοσνιάδου, 2004

Η μικρή παρουσία των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν συναντάται μόνο στην Ανώτατη εκπαίδευση. Ανάλογη, είναι η εκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της δευτεροβάθμιας.

2.6.Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τη φράση «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» (Μαραγκουδακη, 1997; Anastasaki, 2007; Κογκίδου & Τάκη, 2005). Όπως έχει αναφερθεί, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αν και υπερτερούν σε σχέση με τους άνδρες τόσο στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης όσο και στη δεύτερη βαθμίδα, εντούτοις σε διοικητικές και διευθυντικές θέσεις η παρουσία τους είναι ισχνή. Το σχολείο αναπαράγει τον κοινωνικό σεξισμό σε θέσεις εξουσίας, ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, καθώς στην διοικητική ιεραρχία όλων των βαθμίδων οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται ενώ οι άνδρες κατέχουν την πλειοψηφία των διευθυντικών θέσεων (Κογκίδου & Τάκη, 2005). Ουσιαστικά, οι γυναίκες αναλαμβάνουν το διδακτικό κομμάτι της εκπαίδευσης (οι γυναίκες διδάσκουν) και οι άνδρες την διοίκηση της εκπαίδευσης (οι άνδρες διοικούν).

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για το σχολικό έτος 2002-2003, από τους 366 συνολικά διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι 253 είναι άνδρες ενώ οι γυναίκες είναι μόλις 113. Παρόμοια κατάσταση συναντάμε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που από τους 261 συνολικά διευθυντές οι 175 είναι άνδρες και 86 γυναίκες.

Σε έρευνα των Μπάκα και Δημητριάδη (2005) που πραγματοποιήθηκε στην περιφέρεια της Αττικής την περίοδο 2002-2004, τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν πως για τις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία, οι υποψήφιοι ήταν 1.909 από τους οποίους το 65,8% ήταν άνδρες και το 34,2% γυναίκες. Τελικά, τα διευθυντικά καθήκοντα ανέλαβαν οι άνδρες με ποσοστό 69,7% και οι γυναίκες 30,3%.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Τραχανοπούλου και Τραχαναπούλου (2008) για το σχολικό έτος 2007 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν πως οι άνδρες εξακολουθούν να αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις. Συγκεκριμένα, το 77,4% των ανδρών είναι Διευθυντές σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ οι γυναίκες κατέχουν μόλις το 22,6%. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες Διευθύντριες στα γραφεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μόλις το 8,3%, Προϊστάμενοι στην Δευτεροβάθμια είναι 17,9% έναντι των ανδρών που κατέχουν το 82,1% , Προϊστάμενοι σε ΤΕΕ είναι 7,4% και Προϊστάμενοι Φυσικής Αγωγής είναι 21,6%.

Η μικρή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν είναι φαινόμενο που το συναντάμε μόνο στον ελλαδικό χώρο. Τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, δείχνουν πως οι γυναίκες αποτελούν τη μειοψηφία του διοικητικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Wilson, 1997).

Συγκεκριμένα, η Coleman(2003) αναφέρει πως στην Αγγλία για το σχολικό έτος 2001, το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούνταν από γυναίκες κατά 54,3% και από άνδρες κατά 45,7%. Εντούτοις μόλις το 31,2% των γυναικών είχαν αναλάβει ρόλο διευθυντού, ενώ οι άνδρες κατά 68,8% αντίστοιχα.

Στη Νέα Ζηλανδία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης αποτελούν το 61% του διδακτικού προσωπικού έναντι του 39% των ανδρών. Ως εκ τούτου, στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων το 73% είναι άνδρες και το 27% γυναίκες (Fitzgerald, 2003).

2.7.ΣΥΝΟΨΗ

Σύμφωνα λοιπόν με όσα έχουν ήδη διατυπωθεί παραπάνω, οι γυναίκες παρά τους αγώνες που έχουν κερδίσει για ίση μεταχείριση εξακολουθούν να υφίστανται άμεσα ή έμμεσα διακρίσεις στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι γυναίκες τόσο στην Ελλάδα όσο και στις δυτικές χώρες καταλαμβάνουν τις χαμηλότερες θέσεις στην καθηγητική βαθμίδα, ενώ οι άνδρες πανεπιστημιακοί στην πλειονότητα τους κατέχουν τις υψηλότερες. Επιπλέον, λόγω της μικρής παρουσίας των γυναικών στα πανεπιστήμια η εκπροσώπηση τους στις διοικητικές αρχές, αναλογικά είναι μικρότερη σε σχέση με τους άνδρες. Επιπροσθέτως παρατηρούμε πως η πλειονότητα των γυναικών στελεχώνουν Τμήματα που συνάδουν με τη φύση του φύλου τους όπως είναι τα παιδαγωγικά τμήματα και οι φιλοσοφικές σχολές. Αντίθετα, σε Σχολές που θεραπεύονται τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, οι γυναίκες αποτελούν φωτεινή εξαίρεση και κατέχουν τις χαμηλότερες ακαδημαϊκές θέσεις. Τέλος, μελετώντας προσεκτικά τη διεθνή βιβλιογραφία και τις εθνικές έρευνες, συμπεραίνουμε πως οι γυναίκες, ανεξαρτήτου χώρας, ακολουθούν μια παρόμοια επαγγελματική σταδιοδρομία στο χώρο του πανεπιστημίου. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στη διενέργεια εμπειρικής έρευνας που ακολουθεί, προσπαθώντας να κατανοήσουμε τους λόγους που οι γυναίκες δεν θέλουν να αναλάβουν διοικητικούς

ρόλους στα Τμήματα τους είτε γιατί οι ίδιες δεν το επιθυμούν είτε γιατί συναντούν εμπόδια στην επαγγελματική τους ανέλιξη στις ανώτερες βαθμίδες της ακαδημαϊκής ιεραρχίας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

(Ερευνητική προσέγγιση)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.Η μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία, για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιείται ως ερευνητική τεχνική η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι Cannel and Kahn(1986) έχουν ορίσει την ερευνητική συνέντευξη ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Ουσιαστικά στη συνέντευξη η συλλογή των στοιχείων πραγματοποιείται μέσω της άμεσης συζήτησης δύο ατόμων και επιτρέπει μεγαλύτερη εμβάθυνση στη συλλογή στοιχείων σε σχέση με άλλες μεθόδους (Cohen & Manion, 1994, σελ. 374). Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ένα από τα δύο είδη συνεντεύξεων και χρησιμοποιείται διότι δίνει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία στον συνεντευκτή. Οι στόχοι που θέτει ο ερευνητής καθορίζουν τις ερωτήσεις που τίθενται, όμως το περιεχόμενο, η σειρά των ερωτήσεων και η διατύπωση τους μπορούν να αλλαχθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ παράλληλα ο ερευνητής μπορεί να δώσει περαιτέρω επεξηγήσεις όπου χρειαστεί. Εντούτοις η ημι-δομημένη συνέντευξη θα πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη κι όχι να γίνεται τυχαία (Bell, 1999, σελ. 147).

Η συνέντευξη έχει ως πλεονέκτημα την προσαρμοστικότητα. Σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια η συνέντευξη προσφέρει στον ερευνητή και τα παρά-γλωσσικά στοιχεία της έρευνας. Με λίγα λόγια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί να καταγράψει τις αντιδράσεις του υποκειμένου (εκφράσεις προσώπου, δισταγμός, τόνος φωνής κ.λ.π.) και να προσφέρει πληροφορίες τις οποίες δεν θα είχε τη δυνατότητα να τις εκλάβει μέσα από τις γραπτές απαντήσεις (Bell, 1999, σελ. 143).

Η συνέντευξη είναι ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο με το οποίο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εκμαιεύσει αρκετές πληροφορίες από τους συνεντευξιαζόμενους διότι έρχεται σε άμεση επαφή μαζί τους, έχει την δυνατότητα να διευκρινίσει σημεία μη κατανοητά για τα υποκείμενα, να εμβαθύνει σε κάποια ερώτηση και να αναγάγει περισσότερα στοιχεία. Ωστόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί «ανταγωνισμός ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο λόγω της προθυμίας του δεύτερου να ευχαριστήσει τον ερευνητή» ή ο ερευνητής να κατευθύνει

τις απαντήσεις έτσι ώστε να ενισχύουν τις υπάρχουσες απόψεις του (Bell, 1999, σελ. 148 - 149). Οι παράγοντες αυτοί έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν τη συνολική αξιοπιστία της έρευνας (Cohen & Manion, 1994, σελ. 387 - 390) και να οδηγηθεί ο ερευνητής σε λανθασμένα αποτελέσματα (Bell, 1999).

3.2. Ζητήματα Δεοντολογίας

Για να διεξαχθεί μια ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητο να εφαρμοσθούν κάποιοι κανόνες που θα διασφαλίζουν τα προσωπικά δεδομένα των υποκειμένων της έρευνας καθώς επίσης και το σεβασμό τους (Cohen & Manion, 1994, σελ. 391 - 394; Bell, 1999, σελ. 151). Ο ερευνητής από την πλευρά του θα πρέπει να είναι ευγενικός, διακριτικός και να τηρήσει τους κανόνες για να διασφαλίσει όσο το δυνατόν πιο πολύ την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του δείγματος (Bell, 1999, σελ. 151). Στην παρούσα έρευνα για τη μέγιστη διασφάλιση τους εξασφαλίστηκαν οι εξής προϋποθέσεις:

- **εμπιστευτικότητα και ανωνυμία:** η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τα υποκείμενα της έρευνας για την τήρηση της ανωνυμίας τους, έτσι ώστε να νιώσουν ασφάλεια και να μπορέσουν να καταθέσουν τις απόψεις τους με περισσότερη ειλικρίνεια και χωρίς το φόβο της δημόσιας έκθεσης τους. Για το λόγο αυτό, για να δηλώσουμε τα υποκείμενα που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, χρησιμοποιήθηκαν κάποια χαρακτηριστικά τους χωρίς να δοθούν στοιχεία που πιθανόν να τα ακτινογραφεί.

- **εμπιστοσύνη και εντιμότητα:** η έντιμη στάση της ερευνήτριας σε όλα τα στάδια της διαδικασίας εξασφάλισε την εμπιστοσύνη των υποκειμένων και την τήρηση της ανωνυμίας.

- **συνειδητή ενημέρωση:** πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης τα υποκείμενα είχαν ενημερωθεί για το αντικείμενο μελέτης και εθελοντικά θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

- **χρήση των αποτελεσμάτων:** οι συμμετέχοντες γνώριζαν εξ αρχής πως τα δεδομένα που θα προέκυπταν από τις συνεντεύξεις θα χρησιμοποιούνταν για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας στο πλαίσιο σπουδών του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

3.3. Δείγμα της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν επτά γυναίκες καθηγήτριες της Ανώτατης Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι πέντε είναι από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μία από το ΤΕΙ Λάρισας και μία από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Από το δείγμα, οι δύο καθηγήτριες διατελούν την παρούσα χρονική στιγμή Πρόεδροι στα Τμήματα τους και η μία είναι Διευθύντρια Κλινικής του νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία, μετά από πρόταση της ερευνήτριας και αποδοχή από την πλευρά των συνεντευξιαζόμενων.

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής έρευνας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η χρονική διάρκεια της εργασίας ήταν Σεπτέμβριος 2010 – Σεπτέμβριος 2011, και η χρονική διάρκεια της διενέργειας των συνεντεύξεων ήταν από τον Ιούνιο 2011 μέχρι και τον Ιούλιο 2011. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τα αίτια εκλογής ενός Προέδρου Τμήματος, τις μελλοντικές βλέψεις των γυναικών ως προς την διοίκηση του Τμήματος τους και τους λόγους που πιθανόν κάποια υποκείμενα αποφεύγουν να αναλάβουν πιο ηγετικούς ρόλους.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους χώρους εργασίας των συνεντευξιαζόμενων από την ίδια την ερευνήτρια. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν περίπου 20 λεπτά. Για την καταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο με τη συγκατάθεση των υποκειμένων της έρευνας. Στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και με βάση τα όσα ανέφεραν προέκυψαν οι άξονες της συνέντευξης.

Για λόγους ανωνυμίας και για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συνεντευξιαζόμενων δόθηκαν ειδικά χαρακτηριστικά - κωδικοί ενώ τα πλήρη στοιχεία βρίσκονται μαζί με τα σώματα των συνεντεύξεων στη διάθεση της ερευνήτριας. Έτσι λοιπόν για την καθηγήτρια Πρόεδρο σε Τμήμα ΑΕΙ δώσαμε το εξής χαρακτηριστικό - κωδικό: Κ-πρΑΕΙ, για την καθηγήτρια Πρόεδρο σε ΤΕΙ Κ-πρΤΕΙΛ, για την επίκουρη καθηγήτρια Ιατρικής Επ-1 και για την καθηγήτρια Κ-1, για τις καθηγήτριες της Ιχθυολογίας και του Υδάτινου Περιβάλλοντος που βρίσκονται στη βαθμίδα του επίκουρου Επ-2 και Επ-3 και για την καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Κ-2.

3.4.Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί, που αφορούν το φόρτο εργασίας των υποκειμένων και τη χρονική περίοδο που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις οι οποίες συνέπεσαν με τις εξεταστικές περιόδους και τις καλοκαιρινές διακοπές τους. Επιπλέον ο τόπος διαμονής και ο χώρος εργασίας των 2 εκ των 7 υποκειμένων της έρευνας δημιούργησε περιορισμό στη μετακίνηση της ερευνήτριας. Στην έρευνα υπάρχει μια μικρή αντιπροσώπευση από άλλα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ της χώρας, όμως ο κυρίαρχος αριθμός των συνεντευξιαζόμενων είναι καθηγήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διαφορετικών ωστόσο Τμημάτων. Το γεγονός αυτό δε μας επιτρέπει να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα ωστόσο μας επιτρέπει να διακρίνουμε την τάση που επικρατεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

4.1.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1.1. Επεξεργασία και Ανάλυση Περιεχομένου των συνεντεύξεων

Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, μια διαδικασία αρκετά χρονοβόρα για τον ερευνητή, ωστόσο παρέχει τη δυνατότητα να αποδοθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων με ακρίβεια και να αποφευχθεί οποιαδήποτε αυθαιρεσία (Faulkner et al., 1999). Για την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε από την έρευνα έγινε ανάλυση περιεχομένου και ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια: α) τμηματοποίηση των δεδομένων, β) κωδικοποίηση των δεδομένων, γ) κατηγοριοποίηση των δεδομένων, δ) σχολιασμός των δεδομένων και ε) προσδιορισμός προτύπων και στάσεων. Συγκεκριμένα:

α) Τμηματοποίηση των δεδομένων: στο στάδιο αυτό το υλικό που συλλέξαμε το χωρίσαμε σε μικρότερες ενότητες με βάση τα μεταξύ τους κοινά χαρακτηριστικά.

β) Κωδικοποίηση των δεδομένων: στο στάδιο αυτό αποδόθηκε νόημα σε τμήματα δεδομένων με σκοπό να προσδώσουμε κώδικες στα στοιχεία εκείνα που έχουν κοινά χαρακτηριστικά (Ιωσηφίδης, 2006). Σε κάθε κωδικό δώσαμε κάποια χαρακτηριστικά: ο τίτλος που αποτελείται από μία λέξη, ο ορισμός που είναι το νόημα και τα χαρακτηριστικά που αποδώσαμε στον κάθε κωδικό, τα τμήματα των δεδομένων τα οποία είναι παραδείγματα τα οποία έχουν αποδοθεί σε κάθε κωδικό και τέλος οι συνδέσεις μεταξύ των κωδικών (Ιωσηφίδης, 2006). Στην αρχή της έρευνας μας είχαμε εφαρμόσει την προκωδικοποίηση του σχεδίου της συνέντευξης, στο οποίο είχαμε κατηγοριοποιήσει τις ερωτήσεις που κατεύθυναν τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε θεματικούς άξονες και μας βοήθησαν εν συνεχεία στη διαμόρφωση των θεματικών κατηγοριών. Οι θεματικές κατηγορίες που διαμορφώσαμε από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων κατά την κωδικοποίησή τους είναι οι εξής:

1. Δημογραφικά δεδομένα
2. Σπουδές και επαγγελματική πορεία
3. Εμπόδια στην επαγγελματική τους ανέλιξη
4. Θέσεις και απόψεις για την εκλογή των Προέδρων των Τμημάτων
5. Βλέψεις για μελλοντικές διεκδικήσεις στη διοίκηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης
6. Αξιολόγηση της ηγεσίας τους ως Πρόεδροι και οι μελλοντικές διοικητικές βλέψεις (αφορά μόνο τα δύο υποκείμενα που την παρούσα χρονική στιγμή διατελούν Πρόεδροι Τμημάτων)

γ) Κατηγοριοποίηση των δεδομένων: στο στάδιο αυτό γίνεται η ομαδοποίηση των τμημάτων του ποιοτικού υλικού που οδηγεί στην ανάπτυξη εννοιολογικών, θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών (Ιωσηφίδης, 2006).

δ) Σχολιασμός των δεδομένων: στο στάδιο αυτό γίνεται μια συνεχή εξαντλητική μελέτη του υλικού που έχει συλλεχθεί, έτσι ώστε να τονισθούν και να καταγραφούν τα σημεία εκείνα που είναι σημαντικά.

ε) Προσδιορισμός προτύπων και στάσεων: στο στάδιο αυτό γίνεται ο προσδιορισμός των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα δεδομένα κι ο προσδιορισμός των δεδομένων που μας βοήθησε να αναπτύξουμε το ερμηνευτικό σχήμα που καταλήγει η έρευνα μας (Ιωσηφίδης, 2006).

4.1.2. Ανάλυση δεδομένων

1^η κατηγορία – άξονας: Δημογραφικά Δεδομένα

Από τις 7 γυναίκες συνεντευξιαζόμενες οι 3 είναι τακτικές καθηγήτριες, από τις οποίες οι 2 είναι και πρόεδροι τμημάτων και η τρίτη καθηγήτρια είναι διευθύντρια κλινικής στο ΑΧΕΠΑ, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις(4) βρίσκονται στη θέση του επίκουρου καθηγητή, τρεις(3) από τις οποίες έχουν κάνει αίτηση για ανέλιξη στη θέση του αναπληρωτή καθηγητή. Και τα επτά(7) υποκείμενα έχουν κάνει διδακτορικές σπουδές, έξι(6) από τις οποίες πραγματοποίησαν τις διδακτορικές σπουδές τους στο εξωτερικό, μία(1) δε συνεντευξιαζόμενη πραγματοποίησε και μεταδιδακτορική έρευνα. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση έξι(6) γυναίκες είναι παντρεμένες, από τις οποίες μόνο μία είναι άτεκνη και μία(1) γυναίκα είναι σε χηρεία με τέκνο. Οι ηλικίες των υποκειμένων είναι σχετικά κοντινές και κυμαίνονται από 40 έως και 55 ετών.

2^η κατηγορία – άξονας: Σπουδές και επαγγελματική πορεία

Ως προς την επαγγελματική τους ανέλιξη και τα επτά(7) υποκείμενα βρέθηκαν στην τωρινή καθηγητική βαθμίδα τους μέσω προκηρύξεων και ακολούθησαν τη θεσμική ιεράρχηση της βαθμίδας:

Ποιες είναι οι σπουδές σας και ποια η επαγγελματική σας πορεία;

«μπήκα στην ιατρική σχολή στη θέση του λέκτορα το 2003. Πριν είχα δουλέψει και σαν επιστημονικός συνεργάτης, το 407 ήταν παλιά ο επιστημονικός συνεργάτης στην κλινική εντατικής θεραπείας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έπειτα λέκτορας το 2003

στην ιατρική σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το 2006 επίκουρος καθηγήτρια. Τώρα το 2011 μόνιμος επίκουρος και τώρα έχω κάνει αίτηση για αναπληρώτρια καθηγήτρια» (Επ-1)

«Ξεκίνησα τις σπουδές από το ΤΕΙ του Μεσολογγίου, ύστερα έδωσα κατατακτήριες στη Γεωπονία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και ύστερα έφυγα για διδακτορικό έξω στη Σκωτία και μετά το διδακτορικό έκανα και μεταδιδακτορικές σπουδές. Ήρθα κατευθείαν επίκουρος στο πανεπιστήμιο το Φεβρουάριο του 2004 και τώρα έχω κάνει μία αίτηση αλλά έτσι όπως είναι η κατάσταση λόγω των γεγονότων έχει παγώσει» (Επ-2)

«ξεκίνησα ως συμβασιούχος το 1991, ως 407, το 1996 εκλέχθηκα στη θέση του επίκουρου καθηγητή και από τότε είμαι μέλος ΔΕΠ εδώ πέρα και εδώ και τρία χρόνια είμαι στη βαθμίδα του καθηγητή. Σπούδασα στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών στη Θεσσαλονίκη και στη συνέχεια έκανα Μεταπτυχιακό και Διδακτορική Διατριβή στο τμήμα των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου των Ανθρωπιστικών Επιστημών του Στρασβούργου» (Κ-πρΑΕΙ)

«δουλεύω ως καθηγήτρια εδώ και 21 χρόνια. Οι προπτυχιακές σπουδές είναι από το Α.Ο.Ε. του Α.Π.Θ. και τη σχολή νηπιαγωγών στην Περαία στη Θεσσαλονίκη και στη συνέχεια έκανα master και διδακτορικό στην Αμερική στην ειδική αγωγή. Ξεκίνησα λέκτορας στην τριτοβάθμια και τώρα είμαι καθηγήτρια από το 2002. Εδώ στο Πανεπιστήμιο ήρθα το 2002 και ανέβηκα στην βαθμίδα του καθηγητή με προκήρυξη» (Κ-2)

«τελείωσα την Ιατρική του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, στη συνέχεια άρχισα ειδικότητα ακτινολογίας – ραδιολογίας, στη συνέχεια πήρα ειδικότητα στην ακτινοθεραπευτική ογκολογία, έκανα διδακτορικό στην Ιατρική σχολή του Α.Π.Θ. Από το 1998 έως σήμερα είμαι καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο και έχω περάσει από όλες τις βαθμίδες της ιεραρχίας. Από το 2009 είμαι τακτική καθηγήτρια» (Κ-1)

«έχω σπουδάσει βιολογία έκανα το διδακτορικό μου στην οικολογία νερών και τώρα είμαι επίκουρη καθηγήτρια εδώ. Δουλεύω στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 15 χρόνια, στην αρχή σε ΤΕΙ και μετά εδώ» (Επ-3)

Ανάλογη διαδικασία ακολουθούν και καθηγητές των ελληνικών ΤΕΙ για την ανέλιξη τους στην καθηγητική βαθμίδα:

«ήρθα στο ΤΕΙ Λάρισας σαν έκτακτη συνεργάτης-ωρομίσθια, στη συνέχεια διορίστηκα στο Υπουργείο Γεωργίας στο κτηνιατρικό εργαστήριο της Λάρισας και όταν εκλέχθηκα εδώ στη θέση καθηγητή εφαρμογών μετά από προκήρυξη που έγινε, υπέβαλλα τα δικαιολογητικά, εκλέχτηκα στην βαθμίδα εφαρμογών και ήρθα στο ΤΕΙ εδώ το 1986 και στη συνέχεια με τη νόμιμη διαδικασία έφθασα να είμαι στην πρώτη βαθμίδα» (Κ-πρΤΕΙΛ)

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας έχουν πραγματοποιήσει διδακτορικές σπουδές, οι οποίες είναι απαραίτητες για να διεκδικήσουν θέσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, μέσα από προκηρύξεις ανελίχθηκαν στην καθηγητική βαθμίδα και πέρασαν από όλες τις θέσεις.

3^η κατηγορία – άξονας: Εμπόδια στην επαγγελματική τους ανέλιξη

Οι οικογενειακές υποχρεώσεις στάθηκαν εμπόδιο στην επαγγελματική σας ανέλιξη;

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία που αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος οι οικογενειακές υποχρεώσεις θεωρούνται τροχοπέδη στην επαγγελματική τους ανέλιξη καθώς ο συνδυασμός εργασίας-οικογένειας δημιουργεί δυσκολίες με αποτέλεσμα οι γυναίκες να προσπαθούν περισσότερο για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Πολλές φορές βάζουν την επαγγελματική τους καριέρα σε προτεραιότητα με αποτέλεσμα να αναθέτουν την ανατροφή των παιδιών και τις δουλειές του νοικοκυριού σε τρίτα πρόσωπα:

«σίγουρα δεν είναι εύκολο το να προσπαθείς να είσαι καλή στη δουλειά και να προσπαθείς να είσαι καλή και στην οικογένεια, είναι δύσκολα. Προσωπικά πιστεύω ότι χρειάζεται πολύ προσπάθεια να τα καταφέρνεις να ισορροπείς ανάμεσα σε αυτούς τους 2 τομείς, κάποιες φορές μένει κάτι πίσω στη δουλειά άλλες φορές μένει πίσω κάτι στην οικογένεια, χρειάζεται περισσότερες ώρες δουλειάς. Εγώ βλέπω πως δουλεύω συνολικά περισσότερες ώρες και για τα δύο σε σχέση με τον σύζυγο μου γιατί ο σύζυγος αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη δουλειά και λιγότερο σε θέματα του σπιτιού» (Κ-πρΤΕΙΛ)

«είμαι σε χηρεία. Έχω έναν γιο. Δε μπορώ να πω, απλά, δε μπορώ να πω ότι με εμπόδισε απλά νομίζω ότι προσπάθησα να τα ρυθμίσω τα πράγματα. Προσπάθησα δύο φορές περισσότερο όσον αφορά τον χρόνο, αλλά από την άλλη πλευρά η διάθεση ήταν διαφορετική, ήταν πολύ καλή και επομένως η απόδοση μου καλύτερη » (Επ-3)

Εντούτοις, πολλές γυναίκες βρίσκουν υποστήριξη από τις οικογένειες τους και αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στην εργασία τους αναθέτοντας το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών τους σε άλλα συγγενικά πρόσωπα:

«ο άντρας μου με έχει στηρίζει πάρα πολύ , είχα βοήθεια και από την πεθερά μου, φυσικά με κάθε αντίτιμο και κάθε συνέπεια που έχει μια συγκατοίκηση με πεθερά, αυτό δεν είναι χωρίς το τίμημα του. Με βοήθησε στο μέγαλωμα των παιδιών μου, δεν ξέρω πόσο παράπονο έχουν τα παιδιά μου από την έλλειψη μου. Έφυγα για την Αγγλία για έναν(1)χρόνο με την συγκατάθεση και υποστήριξη του συζύγου μου» (Κ-1)

Η αφιέρωση περισσότερου χρόνου είτε στην εργασία είτε στην οικογένεια από τις γυναίκες έχει και κάποιες συνέπειες, ή όπως αναφέρεται παραπάνω έχει κάποιο αντίτιμο. Οι γυναίκες που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εργασία αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανατροφής των παιδιών τους που το αναλαμβάνει κάποιο άλλο πρόσωπο με αποτέλεσμα να χάνουν σε σημαντικό βαθμό τη σχέση μητέρας-παιδιού. Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην οικογένεια παρά στην εργασία χάνουν ευκαιρίες να ανελιχθούν επαγγελματικά:

«ο γάμος δε με εμποδίζει στην επαγγελματική ανέλιξη αλλά τα παιδιά εκατό τα εκατό. Ο λόγος που δεν κατέβηκα για Πρόεδρος είναι που γέννησα το δεύτερο παιδί μου και αποφάσισα να το μεγαλώσω παρά να πάω για πρόεδρος και από τότε είχε πολύ σημαντικές συνέπειες σε όλη την εξέλιξη μου. Εκείνος ο ένας(1)χρόνος επηρέασε πάρα πολύ» (Κ-2)

Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Στην περίπτωση που οι γυναίκες αναλαμβάνουν και τα δύο, εργασία-οικογένεια, αφιερώνουν το διπλάσιο χρόνο σε σχέση με έναν άνδρα συνάδελφο τους παντρεμένο. Ακόμη και στην περίπτωση που οι

γυναίκες έχουν υποστήριξη από τους συζύγους τους (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2005).

Εσείς έχετε συναντήσει εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη σας; Έχετε απορριφθεί για κάποια θέση την οποία τελικά την ανέλαβε άλλο πρόσωπο με λιγότερες ικανότητες από εσάς;

Παρόλο που οι γυναίκες είναι πιθανόν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη προσπάθεια σε σχέση με τους άνδρες λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, εντούτοις δίνονται ίσες ευκαιρίες, χωρίς διακρίσεις, για την ανέλιξη τους στην καθηγητική βαθμίδα με απαραίτητη προϋπόθεση να διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα:

«δεν μπορώ να πω ότι δέχτηκα διάκριση ως γυναίκα στην εξέλιξη μου. Βέβαια, σε προσωπικό επίπεδο δεν είναι ίδια τα πράγματα για έναν άνδρα ΔΕΠ και για μια γυναίκα ΔΕΠ, γιατί υπάρχουν κοινωνικοί ρόλοι. Στη δική μας σχολή, επειδή είναι παιδαγωγικά, δεν υπάρχει διάκριση υπέρ του ενός φύλου» (Κ-πρΑΕΙ)

«υπάρχει ένας συγκεκριμένος νόμος τον οποίο δε μπορείς να ξεπεράσεις. Όταν υπάρχουν συγκεκριμένα τυπικά προσόντα και ουσιαστικά προσόντα που πληρούνται δεν μπορεί κανείς να πει επειδή θέλουμε να πάρουμε άνδρα, θα πάρουμε κάποιον με λιγότερα προσόντα, είναι μια συγκεκριμένη διαδικασία η οποία πρέπει να τηρείται» (Κ-πρΤΕΙΛ)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως και οι άλλοι πέντε συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν πως δεν παρατηρήθηκε καμιά διάκριση σε βάρος τους λόγω φύλου. Η διαδικασία κατά την οποία ανελίχθηκαν στην καθηγητική ιεραρχία ήταν αξιοκρατική. Οι απόψεις των υποκειμένων έρχονται σε αντίθεση με την κυρίαρχη γνώμη που υποστηρίζει πως στα συμβούλια επιλογής στην Ελλάδα αποτελούνται στην πλειοψηφία τους από άνδρες που διακρίνονται υπέρ των ανδρών υποψηφίων ακόμη κι αν έχουν λιγότερα προσόντα σε σχέση με τις γυναίκες (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2005). Τα συμβούλια αυτά μοριοδοτούν περισσότερο τους άνδρες παρά τις γυναίκες (Φρόση, Κουϊμτζή και Παπαδήμου 2001, Μπάκας και Δημητριάδη 2005, Νάκος 2005).

Πιστεύετε πως στις γυναίκες δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για έρευνα; Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των γυναικών χρηματοδοτούνται λιγότερο;

Όσον αφορά τις έρευνες που χορηγούνται και πραγματοποιούνται από γυναίκες είναι πολύ λιγότερες, συγκριτικά με αυτές των ανδρών. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στο μικρό αριθμό παρουσίας των γυναικών στα Πανεπιστήμια και στα ΤΕΙ όσο και στις ελάχιστες προτάσεις που οι ίδιες καταθέτουν:

«πρέπει να εξετάσουμε και πόσες προτάσεις για έρευνα καταθέτουν και οι γυναίκες. Δεν πρέπει να τα βλέπουμε μεμονωμένα, μπορεί να μην οι άνδρες να χρηματοδοτούνται περισσότερο, όμως υποβάλλουν οι γυναίκες τον ίδιο αριθμό προτάσεων; Σε περίπτωση που οι γυναίκες δεν υποβάλλουν προτάσεις ίσως είναι λόγω της οικογένειας τους και το γεγονός ότι πρέπει να είναι σε όλα εντάξει.» (Επ-2)

Επιπλέον οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών στέκεται εμπόδιο στον ερευνητικό τομέα. Το ερευνητικό και συγγραφικό κομμάτι απαιτεί από τον ερευνητή περισσότερο χρόνο και οι γυναίκες λόγω των υποχρεώσεων που έχουν στην οικογένεια υποβάλλουν λιγότερες προτάσεις σε σχέση με τους άνδρες ερευνητές:

«η μόνη διαφορά είναι πως στον ελληνικό χώρο που ζούμε οι γυναίκες έχουν πολύ περισσότερες υποχρεώσεις στο θέμα οικογένειας και σπιτιού. Επομένως η γυναίκα είναι σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους της επειδή δεν μπορεί να αφιερώσει στην έρευνα και στη συγγραφή τόσο πολύ χρόνο όσο ένας άνδρας, γι αυτό και οι άνδρες υπερτερούν σε αυτόν τον τομέα» (Κ-1)

Εντούτοις, όλοι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως οι προτάσεις που καταθέτουν οι ερευνητές, είτε είναι άνδρες είτε γυναίκες, δε δέχονται κάποια διάκριση, απλά ανάλογα με τις υπάρχουσες συγκυρίες και τις υπάρχουσες προτάσεις, κάποιες από αυτές απορρίπτονται και κάποιες άλλες χρηματοδοτούνται. Ουσιαστικά, όμως πρέπει να εστιάσουμε στο γεγονός πως οι γυναίκες καταθέτουν πολύ μικρό αριθμό προτάσεων για έρευνα όχι μόνο λόγω του μικρού αριθμού εκπροσώπησης τους στα Πανεπιστήμια αλλά και λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Έχουν αμφισβητηθεί οι γνώσεις σας από άνδρες λόγω φύλου;

Ως προς το ερώτημα εάν οι γυναίκες στην εργασία τους δέχονται κάποιες αμφισβητήσεις από τους συναδέλφους τους, τα υποκείμενα υποστήριξαν πως δεν υφίσταται αμφισβήτηση του επαγγελματισμού τους και των γνώσεων τους

τουλάχιστον φανερά, αλλά κάποιες διαφωνίες που πιθανόν να υπάρχουν με άνδρες συναδέλφους τους ίσως υποδαυλίζουν ένα είδος αμφισβήτησης:

«δεν έχουν αμφισβητηθεί οι γνώσεις μου από άλλους άνδρες. Με αντιμετωπίζουν ίση προς ίσους» (Επ-2)

«υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που θέλουν τη γυναίκα ακόμα στην κουζίνα. Δεν σε αμφισβητούνε άμεσα σε αμφισβητούνε έμμεσα. Πιστεύω πως όλες οι γυναίκες το έχουν εισπράξει κάποια στιγμή αυτό το πράγμα. Πρέπει να πείσεις διπλά» (Κ-πρΑΕΙ)

Οι γυναίκες σε διοικητικές θέσεις αμφισβητούνται περισσότερο από άνδρες υφισταμένους τους και χρειάζεται να αποδείξουν πως είναι ικανές να ανταποκριθούν στα καθήκοντα και στις απαιτήσεις μιας τέτοιας θέσης (Κανταρτζή, 2003). Ο Krefting (2003) αναφέρει πως οι γυναίκες που δεν ανταγωνίζονται τους άνδρες είναι πιο συμπαθητικές στο άλλο φύλο, κάτι όμως που δεν ισχύει για τις γυναίκες που έχουν δύναμη και πυγμή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί η απάντηση μιας καθηγήτριας που υποστήριξε πως:

«έχει αξιολογηθεί αρνητικά η συμπεριφορά μου. Είναι στο πλαίσιο όταν φωνάζει ο άνδρας έχει πυγμή όταν φωνάζει η γυναίκα στο πανεπιστήμιο είναι υστερική. Δεν έχω αμφισβητηθεί αλλά έχει αμφισβητηθεί η πρόθεση μου» (Κ-2)

Οι γυναίκες που υιοθετούν ένα πιο ανδρικό στυλ ηγεσίας θεωρούνται αυταρχικές και τις αποδίδουν διάφορα χαρακτηριστικά όπως «στρίγγλα» και «αυστηρή» (Λιακοπούλου, 2005).

4η κατηγορία – άξονας: Θέσεις και απόψεις για την εκλογή των Προέδρων των Τμημάτων

Πιστεύετε πως οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου προέδρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκλογή του;

Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των κριτηρίων με τα οποία επιλέγονται οι Πρόεδροι των Τμημάτων. Όπως αποδείχθηκε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου προέδρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκλογή του, και τα εφτά(7) υποκείμενα συμφώνησαν πως είναι μείζονος σημασίας για την ανάδειξη Προέδρου. Συγκεκριμένα, στις ακαδημαϊκές εκλογές για

την ανάδειξη προέδρων δικαίωμα ψήφου έχουν και οι φοιτητές σε ποσοστό μάλιστα που ανέρχεται στο 45%, ένα ποσοστό βεβαίως πολύ σημαντικό, που έχει τη δύναμη να καθορίσει τον Πρόεδρο ενός Τμήματος. Ως γνωστόν στο εσωτερικό των ελληνικών πανεπιστημίων οι φοιτητές είναι οργανωμένοι στις διάφορες κομματικές παρατάξεις με βάση τις προσωπικές τους πολιτικές πεποιθήσεις. Είναι εύκολο για τους υποψήφιους Προέδρους να χειραγωγήσουν τους φοιτητές, ανάλογα με τις πολιτικές πεποιθήσεις τους και να τους προτρέψουν να τους ψηφίσουνε.

«πιστεύω πως το πράγμα παίζεται πολύ άσχημα στους φοιτητές. Γιατί όλο το σύστημα στην Ελλάδα είναι κομματικοποιημένο, όχι πολιτικοποιημένο. Όσο οι φοιτητές έχουνε το 45% είναι πολύ άσχημα τα πράγματα» (Κ-2)

«όπως έχουν εξελιχθεί τα πράγματα σήμερα μπορεί να παίζουν κάποιο ρόλο τα κόμματα και να κατευθύνουν τους φοιτητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν τους υποψήφιους σε βάθος. Μπορεί οι φοιτητές να χειραγωγηθούν» (Κ-1)

«οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου Προέδρου βοηθάνε πάντα γιατί ψηφίζουν οι φοιτητές. Οι φοιτητές βγάζουνε τον Πρόεδρο» (Κ-πρΑΕΙ)

«η πολιτική υποστήριξη παίζει ως ένα σημείο ρόλο στην εκλογή ενός Προέδρου και κυρίως, το λυπηρό είναι ότι καθορίζεται από τις κομματικές νεολαίες των φοιτητών, γιατί ένας Πρόεδρος Σχολής βγαίνει και από την ψηφοφορία των φοιτητών» (Κ-1)

Η συμμετοχή των φοιτητών στην εκλογή του προέδρου ενός τμήματος επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τα εκλογικά αποτελέσματα. Είναι πολύ πιθανόν να εκλεγεί Πρόεδρος με λιγότερες ικανότητες και λιγότερα προσόντα σε σχέση με έταιρο υποψήφιο, διότι τα μέλη ΔΕΠ ως αντίδραση στην εκλογική διαδικασία δεν συμμετέχουν, με φυσικό επακόλουθο οι φοιτητές να κρίνουν τα τελικά αποτελέσματα:

«το πρόβλημα αυτή τη στιγμή, έτσι όπως είναι τα πράγματα, είναι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία εκλογής του Προέδρου. Υπάρχει πιθανότητα να βγει κάποιος Πρόεδρος με λιγότερα προσόντα και χωρίς να τον ψηφίσουνε καθόλου τα μέλη ΔΕΠ, που λέει ο λόγος. Κι αν απέχουν επειδή ακριβώς δεν τον θέλουνε, επειδή δεν είναι

καλός, μια αντίδραση που επικρατεί είναι πως τα μέλη ΔΕΠ δεν έρχονται να τον καταψηφίσουν» (Επ-1)

***Θεωρείται πως ο κοινωνικός κύκλος ενός μέλους ΔΕΠ προωθεί την ανέλιξη του;
Για την εκλογή ενός υποψηφίου προέδρου;***

Εκτός από τις πολιτικές πεποιθήσεις που μπορεί κάποιο πρόσωπο να έχει, σημαντικό ρόλο στην εκλογή ενός υποψηφίου Προέδρου διαδραματίζουν και οι κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις που πιθανόν έχει. Εάν κάποιο πρόσωπο είναι αγαπητό στα υπόλοιπα μέλη ΔΕΠ πιθανότητα θα έχει και στις εκλογές την υποστήριξη τους, αφού είναι λογικό το προσωπικό να θέλει να εργασθεί μέσα σε ένα κλίμα που θα διέπεται από ομόνοια και συνεργασία:

«εάν είσαι σκοτωμένος με το μισό Τμήμα δε θα σε ψηφίσει ή αν έχεις μια φήμη κάποιας δε θα σε ψηφίσουν, αυτό είναι προφανές. Σε ψηφίζουν γιατί θεωρούν πως έχεις κάποιες ικανότητες που μπορείς να ανταπεξέλθεις. Ο κόσμος θέλει την ηρεμία του, θέλει να έχει ένα περιβάλλον που να μην τον φθείρει» (Κ-πρΑΕΙ)

«οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν τεράστια σημασία. Ένας υποψήφιος πρόεδρος για να εκλεγεί δημιουργεί σχέσεις συναλλαγής. Σε βοηθάω για να με βοηθήσεις» (Κ-2)

Ωστόσο, μέσα από τις διαπροσωπικές αυτές σχέσεις δημιουργούνται και σχέσεις «συναλλαγής» όπως αναφέρουν τα υποκείμενα της έρευνας. Με την φράση αυτή εννοούν τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει κάποιος σε κάποιο άτομο και τα ανταλλάγματα που περιμένει από αυτό. Επιπλέον το προφίλ που παρουσιάζει ένας υποψήφιος επηρεάζει τις γνώμες των συναδέλφων και όπως ήδη έχει αναφερθεί και στη βιβλιογραφία, οι άνδρες προβάλλουν περισσότερο τον εαυτό τους και τον διαφημίζουν καλύτερα από τις γυναίκες:

«οι διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο της σχολής είναι αυτό που λέμε διπλωματικές σχέσεις. Το προφίλ του μέσα στο χώρο μπορεί να παίζει ρόλο και παίζει ρόλο» (Κ-1)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως και τα άλλα τέσσερα υποκείμενα έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις, υποστηρίζοντας πως η αυτοπροβολή και το προφίλ που θα παρουσιάσει ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει την άποψη των μελών ΔΕΠ.

5η κατηγορία – άξονας: Βλέψεις για μελλοντικές διεκδικήσεις στη διοίκηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης

Θα αναλαμβάνετε στο μέλλον την ευθύνη που έχει η θέση του Προέδρου;

Η μικρή παρουσία των γυναικών σε θέση Προέδρου θέτει το ερώτημα εάν θέλουν να αναλάβουν την ευθύνη της διοίκησης ενός Τμήματος (η συγκεκριμένη ερώτηση αφορά τα 5 υποκείμενα της έρευνας που δεν κατέχουν θέση Προέδρου). Θεωρητικά τα υποκείμενα της έρευνας σε αυτήν ερώτηση απαντούν θετικά αλλά πρακτικά την απορρίπτουν με την πρόφαση πως ενδιαφέρονται να ασχοληθούν περισσότερο με το συγγραφικό και ερευνητικό έργο τους. Ουσιαστικά, μέσα από τα συμφραζόμενα τους, αναδύεται το πρόβλημα των περισσότερων ωρών εργασίας και οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν ώστε να ανταπεξέλθουν τόσο στις απαιτήσεις που έχει η διοίκηση ενός Τμήματος όσο και στις οικογενειακές υποχρεώσεις τους:

«εάν το Τμήμα έκρινε ότι χρειάζομαι να υπηρετήσω, να προσφέρω από αυτό το πόστο, θα έβαζα υποψηφιότητα για Πρόεδρος. Θα μπορούσα να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις που έχει αυτή η θέση, αλλά δεν ξέρω εάν θα ήταν επιθυμία. Η επιθυμία μου είναι κυρίως να εκτελώ τα διδακτικά και ερευνητικά καθήκοντα μου» (Επ-3)

«εάν είχα άτομα στο Τμήμα που να βγάζανε τη δουλειά και να μπορώ να τα εμπιστευτώ, τότε θα έβαζα υποψηφιότητα για Πρόεδρος γιατί χρειάζεται πολύ χρόνο (σ.σ. είναι διευθύντρια σε κλινική Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου με πολύ λίγο προσωπικό)» (Κ-1)

«επειδή είμαι γιατρός, η ιατρική θέλει πλήρη αφοσίωση, δεν μπορείς να αφήσεις το ερευνητικό και συγγραφικό κομμάτι. Δε με ενδιαφέρει να βάλω για Πρόεδρος γιατί το ερευνητικό είναι απαραίτητο, η Ιατρική έχει πάρα πολλά πράγματα και έχω μικρά παιδιά, τα οποία δεν μπορώ να αμελήσω» (Επ-1)

Παρά ταύτα υπάρχουν και υποκείμενα που δε θα ήθελα να αναλάβουν την διοίκηση του Τμήματος τους διότι θεωρούν πως έχουν να κάνουν με ένα είδος συναλλαγών και δε θέλουν να συμμετάσχουν σε αυτόν τον φαύλο κύκλο:

«καθόλου δε με ενδιαφέρει να βάλω υποψηφιότητα για Πρόεδρος. Πιστεύω πως ο ρόλος στη διοίκηση είναι ένας ρόλος συναλλαγών και τίποτα παραπέρα και χρήση εξουσίας»(Κ-2)

«έτσι όπως είναι η κατάσταση στο ελληνικό σύστημα, θα βάλω ή θα έβαζα θα το έκανα μόνο γιατί θα ήθελα να αλλάξω κάποια πράγματα, για κανέναν άλλο λόγο. Δε με ενδιαφέρει η εξουσία. Δε θα μπορούσα να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στην έρευνα και στους φοιτητές μου διότι αναγκαστικά θα πρέπει να ασχολούμαι με την διοίκηση που αυτοί εδώ πέρα, σε αυτή τη χώρα τη διογκώνουν»(Επ-2)

Θα υποστηρίζατε μία γυναίκα υποψήφια για τη θέση του Προέδρου;

Το γεγονός πως κάποια υποκείμενα δε θα έβαζαν υποψηφιότητα για Πρόεδρος για τους λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί, μας κάνει να διερωτόμαστε εάν θα υποστήριζαν στις ακαδημαϊκές εκλογές γυναίκα υποψήφια. Οι ερωτηθέντες υποστήριζαν πως τα κριτήρια που θα χρησιμοποιούσαν για να ψηφίσουν έναν Πρόεδρο Τμήματος δε σχετίζονται με το φύλο, αλλά θα έκριναν την ικανότητα και τα προσόντα του υποψηφίου:

«αν η γυναίκα ήταν ικανή, γιατί όχι. Αρκεί να πιστευα σε αυτήν, δηλαδή να πιστευα στις ικανότητες της» (Κ-1)

«εγώ θεωρώ πως θα υποστήριζα έναν ικανό άνθρωπο για μια θέση. Δε με ενδιαφέρει το φύλο, με ενδιαφέρει πιο πολύ η ικανότητα. Δε μου αρέσει να αναγκαστώ να υποστηρίξω μια γυναίκα παρόλο που δεν είναι ικανή, μόνο και μόνο επειδή είναι γυναίκα»(Επ-2)

Και οι άλλοι τρεις συμμετέχοντες συμφώνησαν πως δε θα είχαν πρόβλημα να υποστηρίξουν μια γυναίκα Πρόεδρο εάν πίστευαν πως ήταν ικανή να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα της. Ωστόσο, οι απαντήσεις των υποκειμένων έρχονται σε αντίθεση με την άποψη των Φούρου, Φίλιππα και Νίκα (2005) οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι

γυναίκες αντιμετωπίζουν τα στελέχη του ίδιου φύλου με καχυποψία και πιστεύουν πως οι άνδρες είναι καταλληλότεροι για τις διοικητικές θέσεις.

6η κατηγορία – άξονας: Αξιολόγηση της ηγεσίας τους ως Πρόεδροι και οι μελλοντικές διοικητικές βλέψεις

Οι ερωτήσεις που αφορούν τις διοικητικές θέσεις στα πανεπιστήμια τέθηκαν σε κάποια υποκείμενα λόγω της θέσης που κατέχουν στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Συγκεκριμένα στις δύο(2) καθηγήτριες οι οποίες την παρούσα χρονική στιγμή διατελούν Πρόεδροι των Τμημάτων οι ερωτήσεις που τέθηκαν είναι η εξής: 1)εάν θα έβαζαν υποψηφιότητα για τη θέση του Πρύτανη, 2)το ηγετικό στυλ που έχουν υιοθετήσει 3) αν θεωρούν επιτυχημένη την πορεία τους ως Πρόεδροι και εάν έχουν αμφισβητηθεί από τους υφισταμένους τους.

Θα θέτατε υποψηφιότητα για τη θέση του Πρύτανη στο επαγγελματικό σας μέλλον;

Ως προς το ερώτημα που τους τέθηκε εάν θα έβαζαν υποψηφιότητα για την θέση του Πρύτανη, υπήρξε σύμπνοια στις απαντήσεις των δύο υποκειμένων. Η διεκδίκηση της θέσεως του Πρύτανη δεν είναι στα άμεσα σχέδια τους διότι απαιτείται περισσότερος χρόνος εργασίας και προτιμούν να ασχολούνται σε επίπεδο Τμήματος.

«Όχι, δε με ενδιαφέρει να αναλάβω μία τόσο μεγάλη ευθύνη. Νιώθω πως έχω να δώσω πολλά ακόμη στο Τμήμα μου. Όταν τελειώσω με αυτό το κεφάλαιο ίσως και να το σκεφτώ» (Κ-πρΑΕΙ)

«Δεν ξέρω εάν θα μπορούσα να ανταπεξέλθω σε μία τέτοια πρόκληση. Χρειάζεται να αφιερώσεις πολύ χρόνο» (Κ-πρΤΕΙΛ)

Έχουν αμφισβητηθεί οι διοικητικές σας ικανότητες από άνδρες υφισταμένους σας;

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των υποκειμένων, ως Πρόεδροι των Τμημάτων τους δεν έχουν αμφισβητηθεί άμεσα από τους συναδέλφους τους, αντίθετα μάλιστα δέχονται την υποστήριξη τους. Αμυδρά κάποιες αντίθετες απόψεις που μπορεί να ειπωθούν πάνω σε κάποιο ζήτημα, ίσως μπορεί να θεωρηθεί από κάποιους ως μια έμμεση αμφισβήτηση των αποφάσεων τους:

«προσπαθώ να μην αφήνω περιθώρια να αμφισβητούμαι, και όταν υπάρχει αμφισβήτηση το συζητάμε. Ίσως όχι αμφισβήτηση, αλλά υπάρχει αντίθετη άποψη, η οποία αντίθετη άποψη ενδεχομένως να έχει και κάποια αμφισβήτηση» (Κ-πρΤΕΙΑ)

«ως πρόεδρος δεν είχα πρόβλημα. Είχα απόλυτη αναγνώριση και ανταπόκριση από τους συναδέλφους, δεν υπήρχε κλίμα αμφισβήτησης απέναντι μου» (Κ-πρΑΕΙ)

Πιστεύετε πως έχετε ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που έχει η θέση του Προέδρου; Ποιο στυλ ηγεσίας έχετε ακολουθήσει;

Όταν ζητήθηκε η προσωπική άποψη των υποκειμένων, σχετικά με το πώς πιστεύουν πως είναι η απόδοση τους ως πρόεδροι των τμημάτων και τι στυλ ηγεσίας έχουν ακολουθήσει τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι πως τείνουν να συνεργάζονται και να ακούνε τις απόψεις των συναδέλφων τους, προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο κλίμα στο οποίο οι συνεργάτες τους θα νιώθουν πιο οικεία και ευχάριστα για να λειτουργούν και να εργάζονται με καλύτερη διάθεση. Η γυναίκα Πρόεδρος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, έχει την δυνατότητα να τα καταφέρει εξίσου καλά ή και καλύτερα από τους άνδρες Πρόεδρους:

«καλό είναι να ακούω την άποψη του ατόμου που συζητώ, ώστε να δω και την πλευρά την άλλη, το πώς βλέπει τα πράγματα. Ορισμένες φορές συζητώ, ορισμένες φορές δεν γίνεται να συζητήσουμε με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του τμήματος, δε γίνεται, γιατί η διοίκηση είναι με τέτοιον τρόπο διαρθρωμένη που πρέπει να ληφθούν αποφάσεις από το συμβούλιο του τμήματος. Πάντως, γενικά, είμαι της άποψης πως η συζήτηση είναι καλή. Πιστεύω πως ένας άνθρωπος βλέπει τα πράγματα από μία πλευρά τα πράγματα, πολλοί άνθρωποι σκέφτονται σαν πολλοί» »(Κ-πρΤΕΙΑ)

«εγώ τα κατάφερα. Θέλει σαν άτομο να έχεις οργανωτικές ικανότητες και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και διοικητικές. Πήγε καλά η προεδρία, λένε πως πήγε καλά. Έχω ακολουθήσει διαφορετικό στυλ ηγεσίας από τον προηγούμενο Πρόεδρο, το κλίμα στο τμήμα θα πρέπει να είναι ειρηνικό χωρίς όμως αυτό να καταλήγει μπούμερανγκ. Εννοώ ότι πρέπει να ελέγχεις, ακροβατείς συνέχεια, την εύρυθμη λειτουργία του τμήματος. Βέβαια, όταν οι υπόλοιποι συναδέλφοι σε βλέπουν να είσαι εδώ και να δουλεύεις θα το κάνουν κι εκείνοι. Παντού ο αρχηγός είναι αρχηγός» (Κ-πρΑΕΙ)

Τα υποκείμενα ακολούθησαν το γυναικείο στυλ ηγεσίας, δίνοντας περισσότερο βάρος στην ομαδική συνεργασία και στη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία του Τμήματος (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2005).

4.1.3.ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, χωρίς να έχουμε τη δυνατότητα να το γενικεύουμε λόγω του μικρού αριθμού δείγματος, οι γυναίκες ακαδημαϊκοί έχουν τις ίδιες πιθανότητες να ανελιχθούν επαγγελματικά στην ακαδημαϊκή βαθμίδα σε σχέση με τους άνδρες. Το ελληνικό σύστημα είναι αξιokratικό και δίνει ίσες ευκαιρίες και στα δύο φύλα να ανελιχθούν. Παρά το γεγονός πως οι γυναίκες ακαδημαϊκοί έχουν την υποστήριξη και την προτροπή των συζύγων τους να επιδιώξουν να κατακτήσουν τους προσωπικούς τους στόχους και φιλοδοξίες τους, στην πράξη αυτό απέχει σε μεγάλο βαθμό (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Ουσιαστικά, τις υποχρεώσεις της οικογένειας εξακολουθεί να τις αναλαμβάνει η γυναίκα με πολύ μικρή βοήθεια από το σύζυγό της. Πολλές γυναίκες βρίσκονται στη θέση να πρέπει να επιλέξουνε πιο από τα δύο, οικογένεια ή καριέρα, θα βάλουν την παρούσα στιγμή σε προτεραιότητα (Schein, 1973; Goodale & Douglas, 1976). Σε περίπτωση που οι γυναίκες βάλουν ως αρχική προτεραιότητα την οικογένεια, ελλοχεύει ο κίνδυνος να τους στερήσουνε πολλές επαγγελματικές ευκαιρίες, ενώ από την άλλη πλευρά οι γυναίκες που έχουν θέσει ως στόχο την επαγγελματική τους ανέλιξη αφήνουν τη φροντίδα της οικογένειας σε πρόσωπα τρίτα, κυβερνάντες ή πεθερές, και επωμίζονται και τις ανάλογες συνέπειες μιας τέτοιας απόφασης. Η έρευνα του Sutherland(1985) που έλαβε χώρα στη Μεγάλη Βρετανία κατέδειξε πως οι γυναίκες παρότι είχαν το νομικό δικαίωμα να λάβουνε άδεια μητρότητας ένιωθαν ανησυχία για τις επιπτώσεις που πιθανόν να είχε μια τέτοια επιλογή στην καριέρα τους.

Το δίλλημα της οικογένειας-εργασίας, αντιμετωπίζουν οι γυναίκες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως ήδη έχει αναφερθεί και παραπάνω, η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από το γυναικείο φύλο γίνεται με γνώμονα τις λίγες ώρες εργασίας και το χρόνο που θα μπορούν να αφιερώσουν στην οικογένεια (Μεϊντάση, 2011).

Οι γυναίκες που έχουν οικογένεια και αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις χρειάζεται να αφιερώνουν σχεδόν το διπλάσιο χρόνο για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις, τόσο της δουλειάς τους όσο και της οικογενείας τους, σε σχέση με το άλλο φύλο. Οι πολλές ευθύνες που αναλαμβάνουν οι γυναίκες, εξουθενώνουν ψυχικά

και σωματικά με αποτέλεσμα να τις οδηγεί στην επαγγελματική τους εξουθένωση (burnout) (Greenglass & Fiksenbaum, 1994). Εντούτοις, έχει αποδειχθεί πως ούτε ο γάμος ούτε η μητρότητα επηρεάζουν την παραγωγικότητα των γυναικών (Valian, 1998).

Ως προς το ερευνητικό έργο, οι γυναίκες λόγω της μικρής παρουσίας τους στα πανεπιστήμια, υποβάλλουν αντίστοιχα και λίγες προτάσεις για έρευνα. Αν σε αυτό προσθέσουμε και το γεγονός πως πολλές από τις προτάσεις που θα υποβληθούν, απορρίπτονται από την αρμόδια επιτροπή λόγω ίσως της παρούσας συγκυρίας, καταλαβαίνουμε πως οι γυναίκες ασχολούνται με την έρευνα και χρηματοδοτούνται συγκριτικά λιγότερο από τους άνδρες. Επίσης, το να αναλάβει κάποιο πρόσωπο ένα ερευνητικό έργο, αυτομάτως σημαίνει πως θα πρέπει να αφιερώνει και περισσότερο χρόνο στην έρευνα, αυτό όμως για τις γυναίκες θεωρείται αρκετά δύσκολο λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω. Οι γυναίκες έχουν την τάση να αναλαμβάνουν περισσότερες ώρες διάλεξης, ενώ οι άνδρες αναλαμβάνουν σχεδόν αποκλειστικά την έρευνα και τη δημοσίευση διότι είναι μία ασχολία για την οποία απαιτείται περισσότερος χρόνος και αφοσίωση για να πραγματοποιηθούν (Bagilhole, 1993; Krefting, 2003).

Οι εργασιακές σχέσεις των δύο φύλων είναι ανταγωνιστικές, αλλά πάντα στα πλαίσια ενός υγιούς ανταγωνισμού που δίνει παραγωγικά προϊόντα και χωρίς να δημιουργεί προβλήματα συνεργασίας. Αυτό που παρατήρησαν τα υποκείμενα σχετικά με το αν δέχονται κάποια αμφισβήτηση τόσο στο πλαίσιο το διδακτικό όσο και το διοικητικό, γύρω από τις γνώσεις τους ή της αποφάσεις τους είναι πως δεν έχουν δεχτεί τέτοιου είδους συμπεριφορές. Όμως, οι διαφωνίες που μπορεί να έχουν πάνω σε κάποιο ζήτημα είναι πιθανόν να περιέχει μια ελάχιστη χροιά αμφισβήτησης ως προς τις αποφάσεις που έχουν λάβει (Κανταρτζή, 2003).

Ως προς το κομμάτι των ερωτήσεων που αφορούσαν τη διοίκηση των Τμημάτων, τα συμπεράσματα που προέκυψαν δείχνουν πως ένα μεγάλο ποσοστό (45%) κατά την ψηφοφορία για ανάδειξη Προέδρου κατέχουν οι φοιτητές. Η συμμετοχή των φοιτητών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα τελικά αποτελέσματα των προεδρικών εκλογών ακόμα κι αν τα μέλη ΔΕΠ μιας σχολής δε συμμετέχουν στην ψηφοφορία. Σύμφωνα με την υπάρχουσα κατάσταση στα ελληνικά πανεπιστήμια, δηλαδή τους φοιτητές να είναι οργανωμένοι στις διάφορες πολιτικές παρατάξεις, οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου προέδρου έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν και να χειραγωγήσουν την ψήφο των φοιτητών υπέρ του. Επομένως,

μπορεί ένα άτομο με ελάχιστα προσόντα και ικανότητες να εκλεγεί στη θέση του Προέδρου με κριτήριο μόνο τις πολιτικές του πεποιθήσεις και τη συμμετοχή του στον κομματικό μηχανισμό. Η Μαραγκουδάκη (2008) υποστηρίζει πως η επιλογή ατόμων σε διοικητικές θέσεις γίνεται με βάση τα κομματικά κριτήρια και αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα «την αλλαγή προσώπων στις Διευθύνσεις και στα Γραφεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε φορά που αλλάζει το κυβερνών κόμμα». Ωστόσο, με το νέο Νόμο (Ν4009/2011) η συμμετοχή των φοιτητών στην διαδικασία εκλογής Διευθυντού Τμήματος παύει να ισχύει και τα μέλη ΔΕΠ έχουν τον κύριο λόγο.

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κοινωνικές σχέσεις που έχει κάποιος υποψήφιος Πρόεδρος. Εάν ένα άτομο διατηρεί καλές σχέσεις με τους συναδέλφους του έχει περισσότερες πιθανότητες να τον επιλέξουν για πρόεδρο του Τμήματος, αφού είναι λογικό ο κάθε εργαζόμενος να επιθυμεί να δουλεύει σε ένα περιβάλλον με κατανόηση και ηρεμία. Δεν είναι περίεργο που οι περισσότεροι άνδρες ενδιαφέρονται για το προφίλ και την εικόνα που δείχνουν στους άλλους, και πραγματοποιούν μια καλή προώθηση του εαυτού τους ενώ οι γυναίκες προσπαθούν να αποδείξουν τις ικανότητες τους και να ανταπεξέλθουν στις εργασιακές υποχρεώσεις τους (Gersick et al., 2000).

Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί θα έδιναν την ψήφο εμπιστοσύνης τους σε κάποια γυναίκα υποψήφια για πρόεδρο, εάν πίστευαν πως διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα και ικανότητες να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις που έχει μία τέτοια θέση ενώ δε θα την υποστήριζαν μόνο λόγω φύλου. Εντούτοις πολύ λίγες γυναίκες θα έβαζαν υποψηφιότητα για Πρόεδροι Τμημάτων, πιθανότατα επειδή τους ενδιαφέρει περισσότερο το διδακτικό και ερευνητικό κομμάτι της δουλειάς τους, είτε λόγω χρόνου που θα πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο στην διοίκηση και λιγότερο στην οικογένεια τους, είτε διότι διαφωνούν με το είδος της διοίκησης που έχει δημιουργηθεί μέσα στα πανεπιστήμια λόγω χάρη τη δημιουργία συναλλαγών μεταξύ των συναδέλφων. Οι γυναίκες αναλαμβάνουν το διδακτικό κομμάτι γιατί το θεωρούν σημαντικότερο σε σχέση με την διοίκηση (Μαραγκουδάκη, 1997; Κογκίδου & Τάκη, 2005).

Εν κατακλείδι, οι γυναίκες έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στην πρόκληση της διοίκησης ενός Τμήματος και να τα καταφέρουν εξίσου καλά ή και καλύτερα από τους άνδρες ηγέτες, αρκεί να τους δοθεί η ευκαιρία και ο χρόνος που χρειάζεται.

4.2.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΙΣΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στον τομέα της έρευνας οφείλεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Μια μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων στον τομέα της επιστημονικής έρευνας θα προκύψει μόνο μέσω συστηματικών δράσεων που θα αναληφθεί σε μακρόχρονη βάση και θα περιλαμβάνει όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς (ETAN, 1999).

Οι γυναίκες καθότι αποτελούν το 1/3 του δυναμικού προσωπικού των Πανεπιστημίων, θα πρέπει αναλογικά να εκπροσωπούνται και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Βοσνιάδου, 2005). Οι γυναίκες παρά το γεγονός πως αποτελούν μια σημαντική μερίδα του διδακτικού προσωπικού, η εκπροσώπηση τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μικρή και δε διαθέτουν ισχυρή «φωνή» για να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, επομένως θεωρείται απαραίτητη η συμμετοχή τους να είναι αντίστοιχη με τον αριθμό τους. Η αναλογική συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων δίνει δύναμη και «φωνή» και αυτό σημαίνει πως οι γυναίκες θα μπορούν να διεκδικήσουν και να αποκτήσουν περισσότερα δικαιώματα μέσα στην εργασία τους (Βοσνιάδου, 2005).

Επιπλέον η μικρή παρουσία των γυναικών και η μη εκμετάλλευση της πραγματικής τους δυναμικής εντός των κόλπων των Πανεπιστημίων δείχνει πως ενώ υπάρχει ανθρώπινο δυναμικό με ικανότητες και γνώσεις δυστυχώς δεν υπάρχει σωστή αξιοποίησή τους. Επομένως είναι απαραίτητο να γίνεται σωστή χρήση του προσωπικού δυναμικού στα Πανεπιστήμια, έτσι ώστε και οι γυναίκες να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες και παράλληλα να μη γίνεται «σπατάλη δεξιοτήτων και ικανοτήτων» (Βοσνιάδου, 2005).

Η Αθανασούλα-Ρέππα(2008) προτείνει κάποια μέτρα για την ίση διεκδίκηση ευκαιριών στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών.

Σε ατομικό επίπεδο η ίδια συγγραφέας υποστηρίζει πως είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε οι γυναίκες να έχουν τη δυνατότητα της επιλογής και διεκδίκησης του επαγγέλματος που επιθυμούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους (Πάτκου, 2008). Η ανάπτυξη επιμορφωτικών και παρεμβατικών δράσεων είναι απαραίτητες στα σχολεία τόσο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και στην

μετέπειτα Εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ) για να προωθηθεί η ισότητα των δύο φύλων (Ραβάνης, 2008).

Σε επίπεδο κοινωνικό-πολιτισμικό θεωρείται απαραίτητη η διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων φύλου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2008), οι αλλαγές δηλαδή στην κοινωνική συμπεριφορά των γυναικών και των ανδρών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Μέσω των σχολικών εγχειριδίων να υπάρξει διεύρυνση στις στάσεις και στις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τους κοινωνικούς τους ρόλους (Πάτκου, 2008) και το σχολείο να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν και να αντιμετωπίσουν κριτικά τις ταυτότητες φύλου που κατασκευάζουν τα εγχειρίδια και η κοινωνία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2008, Council of Europe, 2001).

Τέλος, σε θεσμικό επίπεδο, η Αθανασούλα-Ρέππα(2008) προτείνει την θέσπιση κριτηρίων και διαδικασιών που θα προωθεί την ίση διεκδίκηση ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων στον στίβο της επαγγελματικής ανέλιξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έκθεσης ETAN (1999) του Ευρωπαϊκού Δικτύου Τεχνολογικής Αξιολόγησης η Ελλάδα δεν έχει αναπτύξει επαρκώς δράσεις για την αντιμετώπιση των διακρίσεων που υφίστανται οι γυναίκες στον ακαδημαϊκό χώρο (ETAN, 1999). Εντούτοις σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως στη Δανία, Γαλλία, Γερμανία και Ισπανία, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες και δράσεις για την αντιμετώπιση των διακρίσεων εις βάρος των γυναικών. Παρακάτω, θα αναφερθούν κάποιες δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στα Πανεπιστήμια της Δανίας και πιθανόν θα μπορούσαν υπό προϋποθέσεις να εφαρμοσθούν και στα Ελληνικά Πανεπιστήμια με επιτυχία.

Στη Δανία η Υπουργός Έρευνας και Τεχνολογίας Jytte Hilden ανέπτυξε απόψεις σχετικά με τη δράση που μπορεί να πραγματοποιηθεί για τη βελτίωση του επιπέδου ισότητας των φύλων στον τομέα της έρευνας. Οι απόψεις αυτές είναι γνωστές ως «Σχέδιο δράσης 11 σημείων της Hilden»(ETAN, 1999).

1. Ίσες ευκαιρίες: ένα καθήκον της διαχείρισης.

Για να επιτευχθεί η ισότητα στον τομέα της έρευνας θα πρέπει ο επικεφαλής κάθε ιδρύματος που είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή ερευνών να προάγει την ισότητα μεταξύ των δύο φύλων. Η επιλογή του ερευνητικού προσωπικού είναι απαραίτητο να γίνεται με κάθε νόμιμο τρόπο και σύμφωνα με τους σχετικούς κανονισμούς που διέπουν τους διορισμούς. Ο ισομερής καταμερισμός ανδρών και

γυναικών αποτελεί την καλύτερη βάση για ένα αποδοτικό κλίμα εργασίας και ένα αποδοτικό περιβάλλον για την έρευνα (ETAN, 1999).

2. Περισσότερες γυναίκες στις καθηγητικές έδρες

Το χαμηλό ποσοστό των γυναικών στις καθηγητικές θέσεις, μόλις το 6% των τακτικών καθηγητών στην Δανία, έχει σημαντικές επιπτώσεις στην έρευνα και στη διδασκαλία. Η απουσία των γυναικών στις καθηγητικές θέσεις έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη προτύπων ρόλου, προσώπων που ασκούν εποπτεία και μεντόρων για τις σπουδάστριες και τις νέες ερευνήτριες (ETAN, 1999).

3. Ενημέρωση στις αγγελίες για θέσεις απασχόλησης

«Είναι σημαντικό η διαδικασία διατύπωσης των αγγελιών για θέσεις απασχόλησης να είναι κατά το δυνατόν ανοικτή και ευκρινής» (ETAN, 1999).

4. Επιτροπές επιλογής αμερόληπτες ως προς το φύλο

Κατά τη διαδικασία επιλογής προσωπικού στον ερευνητικό τομέα θα πρέπει να διασφαλίζεται η ισότητα. Για να διατηρηθεί η αμεροληψία κατά τη διαδικασία επιλογής απαιτείται η εκπροσώπηση αμφοτέρων των δύο φύλων στις επιτροπές επιλογής (ETAN, 1999).

5. Εποπτεία σπουδών και καθοδήγηση

Κατά τη διάρκεια του διδακτορικού διπλώματος και της κατάρτισης ως ερευνητές, οι επόπτες σπουδών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Ο επιβλέπων καθηγητής έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει το νέο ερευνητή να έλθει σε επαφή με άλλους επαγγελματίες εμπειρογνώμονες του τομέα και να συμμετάσχει σε δίκτυα και οργανώσεις (ETAN, 1999).

6. Ετήσια έκθεση προόδου για τις ίσες ευκαιρίες σχετικά με την ισότητα των φύλων

Για τη βελτίωση της ισότητας είναι απαραίτητο τα πανεπιστήμια να καταθέτουν ετήσια έκθεση για τις δράσεις που έχουν πραγματοποιήσει για τον περιορισμό της ανισότητας (ETAN, 1999)

7. Υψηλή προτεραιότητα στην έρευνα σχετικά με την ισότητα των φύλων

Θα πρέπει να πραγματοποιούνται συχνά έρευνες για την ισότητα των φύλων (ETAN, 1999).

8. Κρατικό ινστιτούτο έρευνας για την ισότητα

Σκοπός του ινστιτούτο είναι η ενίσχυση της δημόσιας συζήτησης και της διαμόρφωσης πολιτικών πρωτοβουλιών στο συγκεκριμένο τομέα (ETAN, 1999).

Η Βοσνιάδου(2005) προτείνει τη δημιουργία γραφείων ισότητας που θα έχουν αρμοδιότητες ανάλογες με το έκτο, έβδομο και όγδοο σημείο δράσης της Hilden. Συγκεκριμένα η Βοσνιάδου (2005) αναφέρει πως οι δραστηριότητες των Γραφείων Ισότητας θα είναι: α) η συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων ετησίως για το προσωπικό των Πανεπιστημίων και για το φύλο των φοιτητών ώστε να γίνουν γνωστές οι κατά φύλου κατανομές στα μέλη ΔΕΠ καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων δράσεων για την ισότητα και β) συγγραφή και δημοσίευση ετησίων εκθέσεων, ερευνών και οδηγιών ισότητας (Βοσνιάδου, 2005).

9. Επίδομα τέκνου για νέες γυναίκες και άνδρες

Δημιουργήθηκε ένα ταμείο αδειών τοκετού προκειμένου οι μητέρες και νέοι γονείς να έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν άδεια τοκετού, ανατροφής και φύλαξης τέκνου με απαλλαγή από τις αρμοδιότητες τους για κάποιο χρονικό διάστημα, χωρίς να δημιουργηθεί πρόβλημα στην εργασία τους (ETAN, 1999).

10. Ισορροπία οικογένειας και σταδιοδρομίας

Κάτι παρόμοιο προτείνει και η Βοσνιάδου(2005) με τις Υπηρεσίες Φύλαξης των Παιδιών των Εργαζομένων στο Πανεπιστήμιο. Η Υπηρεσία αυτή έχει ως σκοπό λειτουργίας τη φύλαξη παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας την περίοδο των διακοπών και ενώ οι γονείς τους εργάζονται στο Πανεπιστήμιο (Βοσνιάδου, 2005).

11. Ίσες ευκαιρίες σε όλα τα στάδια της ζωής

Στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα το καθεστώς της ισότητας θα πρέπει να εφαρμόζεται τόσο στις διαδικασίες διορισμών όσο και στα χαρακτηριστικά που θα αναφέρονται για τις θέσεις εργασίας.

Οι παραπάνω προτάσεις προσφέρουν τη δυνατότητα της αποτελεσματικής τους εφαρμογής στο χώρο της Εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών και στα δύο φύλα. Οι ίσες ευκαιρίες στην επαγγελματική ανέλιξη μεταξύ των δύο φύλων είναι προς όφελος της πανεπιστημιακής κοινότητας και της κοινωνίας ευρύτερα, χωρίς να γίνεται σπατάλη του ανθρώπινου δυναμικού.

4.3.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας δημιουργούν νέους δρόμους για περαιτέρω έρευνα. Μία ενδιαφέρουσα έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μελλοντικά ίσως είναι η επέκταση της έρευνας στη διοίκηση όχι μόνο σε επίπεδο Σχολών αλλά και στη διοίκηση ολόκληρης της πανεπιστημιακής κοινότητας. Συγκεκριμένα θα μπορούσαν να μελετηθούν οι διαδικασίες εκλογής των πρυτάνεων και των κοσμητόρων, τα κριτήρια βάσει των οποίων εκλέγονται και η στάση των γυναικών απέναντι σε αυτές τις θέσεις. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η επιστημονική κατάρτιση που έχουν λάβει, κι αν όντως έχουν λάβει, οι υφιστάμενοι Πρόεδροι των Τμημάτων. Τέλος ο νόμος πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (N4009/2011) αποτελεί έναυσμα για μελλοντικές έρευνες, τα αποτελέσματα των οποίων δύναται να συγκριθούν με τα αντίστοιχα του προηγούμενου Νόμου .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acker, S. (1989) "Women: the other academics", *British Journal of the Sociology of Education*, Vol. 1 No. 1, 40-54.

Acker, J., (1992) "Gendering Organization Theory", στο Mills and Tancred(eds), *Gendering Organizational Analysis*(pp 248-260), Newbury Park, CA: Sage

Anastasaki, A., (2007) "Women as Mentors in Greek Educational Leadership", *International Journal Of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol 1 No 4

Association of University Teachers (AUT) (1992) "The Results of the 1992 AUT Survey of Professional and Equivalent Staff", *Association of University Teachers*, London.

Association of University Teachers (AUT) (1992) "Sex Discrimination in Universities", *Association of University Teachers*, London.

Autry, J.A., (1991) *Love and profit*, New York: Morrow

Bagilhole, B. (1993) "Survivor in a male preserve: a study of British women academics' experiences and perceptions of discrimination in a UK University", *Higher Education*, Vol. 26, 431-47

Baron - Cohen, S. (2003) *The Essential Diefference: The truth About the Male and Female Brain*, New York: Basic Books

Bell, J., (1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνα : οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, Αθήνα: Gutenberg

Bem, S., (1974) "The measurement of psychological androgyny", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 42, No. 2, 155-162

Bett Report, (1999) *Independent Review of Higher Education Terms and Conditions*, London: Stationery Office

Bowman, RF Jr. (2002) "The real work of the department chair", *Clearing House*, Vol.75, No 3, 158-162

Brizendine, L.(2006) *The female brain*, Morgan Road Books

- Buckingham, M., και Coffman, C.,(1999) *First, break all the rules: What the world's greatest managers do differently*, New York: Simon & Schuster
- Burke, S. και Collins, K. (2001) “Gender difference in leadership styles and management skills”, *Women in Management Review*, Vol.16 No5, 244-256.
- Bush, T., και Coleman, M., (2000) *Leadership and Strategic Management in Education*, SAGE Publications Ltd
- Cahill, L. (2005), “His brain, her brain”, *Scientific American*, Vol. 295 No5, 40-47
- Cann, J., Jones, G. και Martin, I. (1991) “Behind the rhetoric: women academic staff in colleges of higher education in England”, *Gender and Education*, Vol. 3 No. 1, 15-29.
- Cannell, C. F. and Kahn, R. L. (1968) “Interviewing”, Στο G. Lindzey και A. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology, Research Methods*, New York: Addison Wesley
- Cohen, L., και Manion, L., (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Coleman, M. (2002) *Woman as headteachers: Striking the balance*, Stoke on Trent: Trentham Books
- Coleman, M. (2003) *Gender and School Leadership: The experience of women and men secondary principals*, Paper presented at UNITEC, Auckland
- Collard, J. (2005) “ Does size matter? The interaction between principal gender, level of schooling and institutional scale in Australian schools” στο Collard, J. και Reynolds, C. (eds), *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives*, UK: Open University Press, 18-37.
- David, M.E. και Woodward, D., (1998) *Negotiating the Glass Ceiling: careers of senior women in the academic world*, London, Falmer Press.
- Donahue, J., (2003) “A case study of Select Illinois Community College Board Chair Perspectives on their Leadership Role”, *Community College Review*, Vol. 31, No 2

Doyle Walton, K., (1996) *Against the Tide: career paths of women leaders in American and British higher education*, Bloomington, IN, Phi Delta Kappan.

Eggins, H., (1997) *Women as Leaders and Managers in Higher Education*, Buckingham, Open University Press.

ETAN -European Technology Assessment Network on Women and Science (2000) *Science Policies in the European Union: Promoting Excellence through Mainstreaming Gender Equality*, The European Commission Research Directorate – General, Brussels

Ferrario, M. (1994) “Women as Managerial Leaders” στο Davidson, M. & Burke, R. (eds), *Women in Management. Current Research Issues*, London: Paul Chapman Publishing

Farrell, E.F., (2001), “Number of PhDs awarded rebounds after a 1-year dip” *Chronicle of Higher Education*, Vol.48 No 14, A10-11

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. και Carty, J., (1999) *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Πάτρα, ΕΑΠ

Fisher, J. L. (1991) *The board and the president*, New York: Macmillan.

Fisher, C., (2000) “Why mission matters”, *Leader to Leader*, Vol. 17, 46-48

Fitzgerald, T. (2003) “Interrogating orthodox voices: Gender, ethnicity and educational leadership” Paper presented as part of an ESRC Seminar Series, *National College for School Leadership*, Nottingham.

Forster, N., (2001) “A case study of women academics' views on equal opportunities, career prospects and work-family conflicts in a UK university” *Career Development International*, Vol.6 No1, 28-38

Freedman, D.H., (2000) *Corp business: The thirty management principles of the US Marines*, New York: Harper Business

Gaskin, F. (1997) “At the millennium” στο I. M. Weisman, και G. B. Vaughan (Eds.), *Presidents and Trustees in Partnership: New Roles and Leadership Challenges: New Directions for Community Colleges*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Gersick, C.J.G. et al., (2000) “Learning from Academia: the important of relationships in professional life” *Academy of Management Journal*, Vol.43, 1026-1045
- Goodale, J. G., και Douglas T. Hall., (1976) “Inheriting a Career: The Influence of Sex, Values, and Parents” *Journal of Vocational Behavior*, Vol.8, 19-30
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1994) “The relationship between social support and burnout over time in teachers”, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 9, 219-230
- Halsey, A. (1990) “Long, open road to equality”, *Times Higher Educational Supplement*
- Halversen, E. (1999), “Gender Analysis of the Higher Education Statistics Agency Data 1996/7” *Association of University Teachers Report*, London.
- Hansard Society Commission (1990) “Women at the Top” *Report of the Hansard Society Commission*, London.
- Harkins P.J., (1999) *Powerful conversations*, New York: Mc Graw – Hill
- Hearn, J. και Parkin, W. 1989, “Women, men, and leadership: A critical review of assumptions, practices, and change in the industrialized nations”, *International Studies of Management and Organization*, Vol.16 No(3-4), 33-60
- Heenan, D.A. και Bennis, W., (1999) *Co-leader: The power of Great Partnerships*, New York: John Wiley & Sons
- Heward, C. (1994), “Academic snakes and merit ladders: reconceptualising the glass ceiling” *Gender and Education*, Vol. 6 No 3, 249-62
- Heward, C. και Taylor, P. (1992), “Women at the top in education: equal opportunities policies in action?” *Policy and Politics*, Vol. 20 No 2, 111-21
- Jackson, D. (1990) “Women working in higher education: a review of the position of women working in higher education” *Higher Education Quarterly*, Vol. 44 No 4, 297-324

- Jacobs, J.A., (1996) "Gender inequality and higher education" *Annual Review of Sociology*, Vol. 22, 153-185
- Jamieson, P., (1997) *Living at the edge: Sacrament and Solidarity in Leadership*, Continuum International Publishing Group
- Jorstad, J., (1996) "Narcissism and leadership: some differences in male and female leaders" *Leadership & Organization Development Journal*, 17-23
- Kimura, D. (2002) "Sex hormones influence human cognitive pattern" *Neuroendocrinology Letters*, Vol.23 No 4, 67-77
- Kolodny, A., (1998) *Failing the Future: a dean looks at higher education in the twenty-first century*, Durham NC, Duke University Press.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. & Zambeta, E. (1997) "Women in educational management. Greece", στο Wilson, M. (ed) *Women in educational management- A European Perspective*, London: PCP-Paul Publishing, 78-96
- Kouzes, J.M., και Posner, B.Z., (1993) *Credibility: How leaders gain and lose it, why people demand it*, San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Krefting, L., (2003) "Intertwined Discourses of Merit and Gender: Evidence from Academic Employment in the USA" *Gender, Work and Organization*, Vol. 10 No 2
- Kruger, M. L. (1994) *Sekseverschillen in Schoolleiderschap, Gender Differences in School Leadership*
- Kruger, M. L. (1996) "Gender issues in school leadership: quality in versus power?" *European Journal of Education*, Vol.31 No 4, 447-461
- Kruger, M. L. (1999) "Gender Differences in school principalship: prejudices and facts", στο Bolam, R., και Van Wieringen F.(eds), *Research on Education Management in Europe*, Germany, Maxmann Verlag
- Kruger, M. L. (2008) "School leadership, sex and gender: welcome to difference" *International Journal Leadership in Education*, Vol.11 No 2, 155-168
- Lanier, P.A. και Tanner J.R., (1999) "A report on gender and gender-related issues in the accounting professoriate" *Journal of Education for Business*, Vol.75, 76-82

- Laurie, D.I., (2000). *The real work of leaders*. Cambridge, MA: Perseus Publishing
- Likert, R., (1961) *New patterns of management*, New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Lovell, T. και Leicester, M. (1994) “Equal opportunities and university practice; Race gender and disability: a comparative perspective”, *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 18 No 2, 43-51.
- Martin, M. C., Jr. (1997) “Opportunities and challenges for boards in times of change”, στο I. M. Weisman, και G. B. Vaughan (Eds.), *Presidents and Trustees in Partnership: New Roles and Leadership Challenges: New Directions for Community Colleges*, New Directions for Community Colleges, No 98.
- McCarthy et al. (2002) “Getting excited about GABA and sex differences in the brain” *Trends in Neuroscience*, Vol.25 No 6, 307-311
- McGregor, D. (1960) *The human side of enterprise*, New York: McGraw-Hill.
- Morley, L. και Walsh, V. (1995) *Feminist Academics: creative agents for change*, London, Taylor & Francis
- Morley, L., (1999) *Organizing Feminisms: the micropolitics of the academy*, London, Macmillan
- Munitz, B. (1995) “Wanted: new leadership for higher education”, *Planning for Higher Education*, Vol.24, 9-15.
- Nelton, S. (1991) “Men, women and leadership”, *Nation's Business*, Vol.79 No 5, 16-22
- Nielsen, N., και Newton, W. (1997) “Board-president relations” στο I. M. Weisman, και G. B. Vaughan (Eds.), *Presidents and Trustees in Partnership: New Roles and Leadership Challenges: New Directions for Community Colleges*, New Directions for Community Colleges, San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Leary, V. και Mitchell, J. (1990) “Women connecting with women: networks and mentors in the United States” στο Lie, S. και O'Leary, V. (Eds), *Storming the Tower: Women in the Academic World*, Kogan Page, London.

Oplatka, I. (2006) "Women in educational administration within developing countries. Towards a new international research agenda", *Journal of Educational Administration*, Vol.44 No 6, 604-624

Park, A. (1992) "Women, men, and the academic hierarchy: exploring the relationship between rank and sex", *Oxford Review of Education*, Vol. 18 No 3, 227-39

Pounder, S. και Coleman, M. (2002) "Women better leaders than men? In general and educational management it still "all depends"" *Leadership and Organization Development Journal*, Vol.23 No 3, 122-133.

Powell, G. N. (1989) *Handbook of gender and work*, USA, Sage Publications

Richardson, D., και Robinson, V., (1993) "Theorizing Women's Studies Gender Studies and Masculinity: The Politics of Naming" *European Journal of Women's Studies*, Vol.1 No 1, 11-12

Roos, P.A. και Jones, K.W., (1995) "Shifting gender boundaries: women's inroads into academic sociology" στο Jacobs, J.A. (eds), *Gender inequality at work*, Thousand Oaks, CA: Sage

Rowley, J.T., (1997) "Moving beyond Dyadic Ties: A Network Theory of stakeholder influence" *The Academy of Management Review*, Vol.22 No 4

Sagan, D., (1998) "Gender Specifics: Why Women Aren't Men" *New York Times*

Schein V., (1978) *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey - Bass

Schein, V., (1994) "Managerial Sex Typing: A Persistent and Pervasive Barrier to Women's Opportunities" στο M. Davidson & R. Burke (eds), *Women in Management. Current Research Issues*, London: Paul Chapman Publishing

Shakeshaft, C., (1989) *Women in Educational Administration*, California, Sage Publications

Sinclair, A., (1998) "Doing Leadership Differently: Gender, Power and Sexuality in a Changing Business Environment", *Melbourne University Press*

- Smith, C. J., (2000) “Action Learning and Reflective Practice in Project Environments that are Related to Leadership Development”, *Management Learning*, Vol. 17 No 1, 31 – 48
- Stanley, C., και Algert, N., (2007) “An Exploratory Study of the Conflict Management Styles of Department Heads in Research University Settings”, *Innovative High Education*, Vol. 32, 129 - 142
- Sutherland, M. (1985) *Women Who Teach in Universities*, London, Trentham
- Tannenbaum, A.S. και Schmitt, W.H. (1958) “How to choose a leadership pattern”, *Harvard Business Review*, Vol.36, 95-101
- Toutkoushian, R.K., (1999) “The status of academic women in the 1990s: no longer outsider, but not yet equals”, *Quarterly Review on Economics and Finance*, Vol.39, 679-98
- Ulrich, D., (1997) “What is organization?” *Leader to Leader*, Vol.5, 40-46
- Valian, V., (1998) *Why so slow?*, Cambridge, MA: MIT Press
- Wilson, M., (1997) *Women in educational Management- A European Perspective*, London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wirth, L., (2001) *Breaking through the glass ceiling : Women in management*, Geneva, International Labour Office, Geneva
- Wyn, J., Acker, S. και Richards, E., (2000) “Making a Difference: Women in management in Australian and Canadian faculties of education”, *Gender and Education*, Vol.12 No 4, 435 — 447
- Yeatman, A., (1995) “The gendered management of equity-oriented change in higher education”, στο J. SMYTH (Eds), *Academic Work*, Buckingham, Open University Press

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.

Βαϊου, Α. και Βοσνιάδου, Σ. (2004) “Όργανισμοί, Δράσεις και Προγράμματα για την Προώθηση του Φύλου στο Επιστημονικό Προσωπικό του Πανεπιστημίου”, Ιούνιος 2008

Βαρίκα, Ε. (1987) *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος

Βοσνιάδου, Σ., (2005) “Συμπεράσματα από το Συνέδριο με θέμα «Πολιτικές Φύλου στα Πανεπιστήμια»”, *Δημοσίευση του ΠΠΣ ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ.*, Αριθμός 4

Βοσνιάδου, Σ., (2005) “Οι γυναίκες στο επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών”, *Άρθρο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαράκη Ε., (2007) *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Επίκεντρο

Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (2000) *Ισότητα των δύο φύλων - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών - Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Αθήνα: ΚΕΘΙ

Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. και Φρόση (επιμ.) (2008) *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα: ΚΕΘΙ

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία: *Διδακτικό και Βοηθητικό Προσωπικό των ΑΕΙ, 2008-2009 και 2009-2010*

Εμμανουήλ Φ., (2002), *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση: από την οργάνωση της τάξης στη διοίκηση του σχολείου: Μια προσωπική μαρτυρία*, στο Πασιαρδής Π.-Σαββίδης Γ. (επιμ.), *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση*, Λευκωσία

ETAN(1999) *Γυναίκες και Επιστήμη: Κινητοποίηση των γυναικών με σκοπό τον εμπλουτισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, The European Commission Research Directorate – General, Brussels

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1983) *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830- 1893): Ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης – Κυριότερες τάσεις και προβλήματα*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986) “Φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας’: Στόχοι Παρθεναγωγείων και εκπαιδευτική πολιτική στο 19ο αιώνα”, *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου «Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας»*, Αθήνα

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993) “Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα”, στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Ιωσηφίδης, Θ., (2006) *Ποιοτική κοινωνική έρευνα : μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, Αθήνα: Κριτική

Κανταρτζή, Ε., (2003) *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ., (2004) “Γυναίκες εκπαιδευτικοί και θέσεις εξουσίας. Φράγματα φύλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση”, *Στα Πρακτικά του Ε’ Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης*, Τόμος Β’, Αθήνα, 303-313.

Κατή, Δ., (2002), *Νοημοσύνη και Φύλο*, Αθήνα: Οδυσσέας

Κίτσου, Α., (1993) *Ιστορική Εξέλιξη του θεσμού της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κλαδούχου, Ε., (2005) “Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη Καταγραφή της Βιβλιογραφίας”, Ιούνιος 2008

Κογκίδου, Δ., (2004) “Φεμινιστικές Αναγνώσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών”, στο: Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνιολογίας *Ετερότητα και Κοινωνία*

Κογκίδου Δ. & Τάκη Β. (2005) “Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Τα Οργανωσιακά Εμπόδια”, στο: Π. Γεωργογιάννη (Επιμ.) Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου *Διοίκηση Α/Βάθμιας και Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος 3ος, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

Κυρίδης, Α. (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1995-1985)*, Αθήνα: Gutenberg

Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1995) “Εκπαιδευτικές τάσεις στην Ελλάδα με έμφαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση: από τη δεκαετία του ‘60 προς το 2000”, στο Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. και Κυριαζή, Ν. (επιμ.) *Η ελληνική κοινωνία στο τέλος του 20ου αιώνα*, Αθήνα: Παπαζήσης

Λαμπράκη-Παγανού, Α., (1995) “Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985)”, στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος 1994

Λιακοπούλου, Ε. (2005) “Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων”, στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 3, 230-239.

Μαραγκουδάκη, Ε., (1991) *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Αθήνα, Εκδόσεις: Οδυσσέας

Μαραγκουδάκη, Ε., (1997) “Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν”, στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003) “Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής”, στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. και Φρόση (επιμ.) (2008) *«Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»*, Αθήνα: ΚΕΘΙ, 10-76.

Μαραγκουδάκη, Ε., (2009) “Σταδιοδρομίες Γυναικών στην Εκπαίδευση: Κοινωνικοί Επικαθορισμοί και Προσωπικές Στρατηγικές”, *Πυθαγόρα II, ΕΠΕΑΕΚ II*

Μεϊντάση, Α., (2011) *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευση τους στην Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Διπλωματική Εργασία

Μπακαλάκη, Α. και Ελεγκίτου, Ε. (1987) *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα (από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929)*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Μπάκας, Θ. & Δημητριάδη, Ε. (2005) “Η κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής”, στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 3, 247-257

Μπουζάκης, Σ. (1995) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμος Β΄, Αθήνα: Gutenberg

Μοσχοβάκου, Ν., Ζάχου, Χ. και Σταφύλας, Δ., (2008) “Εκπαιδευτικό επίπεδο και Συμμετοχή των Γυναικών στην Αγορά Εργασίας: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης”, *Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας(ΚΕΘΙ)*

Νάκος, Ν. (2005) “Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών)”, στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 3, 258-271.

Παγκάκη, Μ. & Σταματοπούλου, Τζ., (2008) *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*, ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ(ΚΕΘΙ)

Παπασταμάτης, Α. και Κανταρτζή, Ε. (2006) “Φύλο και Ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών και στελεχών της εκπαίδευσης”, στα πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου

Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 3

Πάτκου, Ε., (2008) *Ο σεξισμός στην εκπαίδευση*, Πανελλαδική Προγραμματική Σύσκεψη Δικτύου Γυναικών Σύριζα, 22-23 Νοέμβρη, Πάντειο Αθήνα.

Ραβάνης, Κ., () “Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβάσεις στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων: το συνολικό Σχέδιο Ανάπτυξης και Υλοποίησης του Έργου”, στο Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. και Παπαδήμου, Χ. (2008) «*Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*», Αθήνα: ΚΕΘΙ, 10-76.

Σαϊτής, Χ., (2005) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Ταγκάλου, Α., (2007) *Ηγεσία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: το παράδειγμα των Προέδρων του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών*, Βόλος, Διπλωματική εργασία

Τραχαναπούλου, Θ. και Τραχαναπούλου, Ι., (2008) “Η Παρουσία των δύο φύλων στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007”, στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά εισηγήσεων, τόμος 1, Άρτα

Φουρναράκη, Ε. (1987) *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Φούρου, Α., Φίλιππας, Γ., και Νίκας, Σ., (2005) “Προβληματισμός για τη διαχρονική άνιση κατανομή των διοικητικών θέσεων ως προς το φύλο στην εκπαίδευση”, στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Διοίκησης Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά εισηγήσεων, Άρτα Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

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

Χαρίτος, Χ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου, τόμος Α' και Β'*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς

ΝΟΜΟΙ - ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ - ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Νόμος 4397/1929 (Φ.Ε.Κ. Α' 309), “περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως”

Νόμος 1268/82 (Φ.Ε.Κ. Α' 87/16.07.1982), “Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων”

Νόμος 4009/2011 (Φ.Ε.Κ. Α' 195/06.09.2011), “Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων”

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (1997) Εκπαίδευση 2000: για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων, Αθήνα, 1997

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (1997) «Μετά το Γυμνάσιο, τι; Ενιαίο Λύκειο, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ανοικτή Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», 1998, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση σας;
2. Πόσο χρονών είστε;
3. Ποιες είναι οι σπουδές σας;
4. Πόσα χρόνια δουλεύεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
5. Ποια είναι η επαγγελματική σας πορεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Ως προς την επαγγελματική ανέλιξη:

1. Πιστεύεται πως για την εξέλιξη των γυναικών στις καθηγητικές βαθμίδες απαιτούνται περισσότερα χρόνια και περισσότερη προσπάθεια σε σχέση με τους άνδρες;
2. (Αν ναι) Ποιοι λόγοι συνδράμουν σε αυτή την διάκριση;
3. (Αν όχι) Για ποιους λόγους;
4. Πιστεύετε πως στις γυναίκες δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για έρευνα; Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των γυναικών χρηματοδοτούνται λιγότερο;

5. Υπήρχε κάποιο δικό σας ερευνητικό ενδιαφέρον που έχει απορριφθεί λόγω του φύλου σας;
6. Εσείς έχετε συναντήσει εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη σας; Έχετε απορριφθεί για κάποια θέση την οποία τελικά την ανέλαβε άλλο πρόσωπο με λιγότερες ικανότητες από εσάς;
7. Η οικογένεια σας έχει σταθεί εμπόδιο στην επαγγελματική ανέλιξη σας;
8. Έχουν αμφισβητηθεί οι γνώσεις σας από άνδρες λόγω φύλου;

Για διοικητικές θέσεις

1. Κατέχετε κάποια διοικητική θέση;
2. Πιστεύετε πως οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου προέδρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκλογή του;
3. Θεωρείται πως ο κοινωνικός κύκλος ενός μέλους ΔΕΠ προωθεί την ανέλιξη του; Για την εκλογή ενός υποψηφίου προέδρου;
4. Θα αναλαμβάνατε στο μέλλον την ευθύνη που έχει η θέση του Προέδρου;

Ερωτήσεις για τις Προέδρους των Τμημάτων

5. Θα θέτατε υποψηφιότητα για την θέση του Πρύτανη στο επαγγελματικό σας μέλλον;
6. Πιστεύετε πως έχετε ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που έχει η θέση του Προέδρου; Ποιο στυλ ηγεσίας έχετε ακολουθήσει;
7. Έχουν αμφισβητήσει τις διοικητικές ικανότητες σας άνδρες υφιστάμενοι;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ:

ΔΕΙΓΜΑ 1

Ερευνητής: Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση σας; Πόσο χρονών είστε;

Υποκείμενο 1: *Είμαι παντρεμένη με δύο παιδιά. Το αγόρι μου είναι 17 χρονών και το κορίτσι μου 14. Είμαι 47 χρονών.*

Ερευνητής: Ποιες είναι οι σπουδές σας; Ποια είναι η επαγγελματική σας πορεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Πόσα χρόνια δουλεύεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Υποκείμενο 1: *Ξεκίνησα ως συμβασιούχος το 1991, ως 407, το 1996 εκλέχθηκα στη θέση του επίκουρου καθηγητή και από τότε είμαι μέλος ΔΕΠ εδώ πέρα, και εδώ και τρία χρόνια είμαι στην βαθμίδα του καθηγητή. Σπούδασα στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών στην Θεσσαλονίκη και στη συνέχεια έκανα Μεταπτυχιακό και Διδακτορική Διατριβή στο τμήμα των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου των Ανθρωπιστικών Επιστημών του Στρασβούργου*

Ερευνητής: Ως προς την επαγγελματική ανέλιξη σας: Εσείς έχετε συναντήσει εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη σας; Έχετε απορριφθεί για κάποια θέση την οποία τελικά την ανέλαβε άλλο πρόσωπο (άνδρας) με λιγότερες ικανότητες από εσάς;

Υποκείμενο 1: *Δε μπορώ να πω πως δέχτηκα διάκριση ως γυναίκα στην εξέλιξη μου, ξέρω πως αλλού υπάρχει. Δε μπορώ να το πω αυτό στη δική μου την περίπτωση. Στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες δεν είναι έτσι τα πράγματα, στα Πολυτεχνεία είναι έτσι. Εμείς στο Τμήμα μας είμαστε μοιρασμένοι, μισοί-μισοί.*

Ερευνητής: Πιστεύετε πως στις γυναίκες δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για έρευνα; Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των γυναικών χρηματοδοτούνται λιγότερο; Υπήρχε κάποιο δικό σας ερευνητικό ενδιαφέρον που έχει απορριφθεί λόγω του φύλου σας;

Υποκείμενο 1: *Όταν υποβάλλεις μία πρόταση έρευνας και σου την κόβουνε δεν ξέρεις τους λόγους που σου την κόψανε. Συνήθως δεν παίρνεις ανατροφοδότηση. Περνάς ή δεν περνάς, χρηματοδοτείσαι ή δεν χρηματοδοτείσαι. εγώ έχω υποβάλλει για το πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ πρόταση έρευνας αλλά κόπηκε στην πρώτη φάση, δεν ξέρω εάν έπαιξε ρόλο το ό, τι σαν επιστημονική υπεύθυνη ήμουν εγώ ως γυναίκα ή εάν θα ήταν ένας άνδρας θα είχε άλλη αντιμετώπιση. Δεν έχω εισπράξει κάτι τέτοιο.*

Ερευνητής: Οικογένεια σας έχει σταθεί εμπόδιο στην επαγγελματική ανέλιξη σας;

Υποκείμενο 1: *Σε προσωπικό επίπεδο δεν είναι τα πράγματα τα ίδια για ένα άνδρα ΔΕΠ και μια γυναίκα ΔΕΠ, γιατί υπάρχουνε κοινωνικοί ρόλοι. Ας πούμε εγώ όταν είμαι σε εκλογές συναδέλφων γυναικών και μάλιστα νέων γυναικών που ξέρω ότι έχουνε παιδιά το αναφέρω πάντα. Τα πρώτα χρόνια που τα παιδιά είναι μικρά, οι απαιτήσεις είναι επικεντρωμένες εκεί και είναι σίγουρο πως θα σε πάνε πίσω στο ερευνητικό σου έργο. Εγώ έκανα επιλογές, είχα μόνο το Πανεπιστήμιο δεν έκανα άλλες*

επιλογές φρόντιζα να μην διευρύνω τις επαγγελματικές μου δραστηριότητες. Όλα αυτά με πολύ κόπο, με ξαγρύπνια και με πολύ νωρίς ξύπνημα, δεν βγαίνει ο χρόνος. Αυτό δεν το αντιμετωπίζει ένας άνδρας, γιατί υπάρχουν κοινωνικοί ρόλοι στην οικογένεια δομημένη και εδραιωμένη.

Ερευνητής: Έχουν αμφισβητηθεί οι γνώσεις σας από άνδρες λόγω φύλου;

Υποκείμενο 1: *Υπάρχουν πολλοί άνδρες που θέλουν την γυναίκα ακόμα στην κουζίνα. Πιστεύω πως όλες οι γυναίκες το έχουμε βιώσει κάποια στιγμή. Δεν σε αμφισβητούνε άμεσα σε αμφισβητούν έμμεσα. Ιδιαίτερα μια γυναίκα που ξεκινάς νέα σε έναν κόσμο πιο ανδροκρατούμενο και χωρίς έλεος, πρέπει να πείσεις διπλά.*

Ερευνητής: Πιστεύετε πως έχετε ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που έχει η θέση του Προέδρου;

Υποκείμενο 1: *Εγώ δεν είχα πρόβλημα, είχα απόλυτη αναγνώριση και ανταπόκριση από τους άνδρες συναδέλφους, δεν υπήρξε κλίμα αμφισβήτησης.*

Ερευνητής: Πιστεύετε πως οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου προέδρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκλογή του;

Υποκείμενο 1: *Πιστεύω ναι, γιατί το παιχνίδι παίζεται άσχημα με τους φοιτητές. Γιατί όλο το σύστημα στην Ελλάδα είναι κομματικοποιημένο όχι πολιτικοποιημένο. Όσο οι φοιτητές έχουν το 45% είναι πολύ άσχημα τα πράγματα. Στο δικό μας το Τμήμα ωστόσο δεν είναι τόσο έντονο αυτό αλλά πιστεύω πως σε άλλα Τμήματα ναι, που είναι χωρισμένοι σε κομματικές αποχρώσεις ξεκάθαρες, εκεί παίζονται πολλοί άσχημα παιχνίδια.*

Ερευνητής: Θεωρείται πως ο κοινωνικός κύκλος ενός μέλους ΔΕΠ προωθεί την ανέλιξη του; Για την εκλογή ενός υποψηφίου προέδρου;

Υποκείμενο 1: *Εάν είσαι σκοτωμένος με το μισό Τμήμα δεν θα σε ψηφίσει ή εάν έχεις φήμη κάποιας δεν θα σε ψηφίσουν, είναι προφανές. Σε ψηφίζουν γιατί έχεις κάποιες ικανότητες που μπορεί να ανταπεξέλθεις. Ο κόσμος θέλει την ηρεμία του. Θέλει να πηγαίνει στη δουλειά του και να έχει ένα περιβάλλον να μην το φθείρει, να μπορεί να κάνει τη δουλειά του χωρίς να έχει τα παρατράγουδα τα αρνητικά. Όλοι αυτό θέλουμε.*

Ερευνητής: Ποιο στυλ ηγεσίας έχετε ακολουθήσει;

Υποκείμενο 1: *Εγώ σαν Πρόεδρος τα κατάφερα. Θέλει να έχεις οργανωτικότητα και ικανότητα διαχείρισης δυναμικού και διοικητικές. Προσπαθώ να έχω καλό κλίμα στο Τμήμα, ειρηνικό, χωρίς αυτό να γυρίσει μπουμέρανγκ. Ακροβατείς συνέχεια, να ελέγχεις την εύρυθμη λειτουργία του Τμήματος, βέβαια όταν οι συνάδελφοι σε βλέπουν εδώ να δουλεύεις, θα το κάνουν κι εκείνοι. Παντού ο αρχηγός είναι ο αρχηγός, δε μπορείς να έχεις άλλος ρόλο. Έχοντας πάντα μπροστά το Τμήμα να μπορείς να βρεις λύσεις για όλα τα προσωπικά ζητήματα του καθενός. Αυτό είναι το πιο δύσκολο και κουραστικό.*

Ερευνητής: Θα θέτατε υποψηφιότητα για την θέση του Πρύτανη στο επαγγελματικό σας μέλλον;

Υποκείμενο 1: *Όχι, δε με ενδιαφέρει να αναλάβω μία τόσο μεγάλη ευθύνη. Νιώθω πως έχω να δώσω πολλά ακόμη στο Τμήμα μου. Όταν τελειώσω με αυτό το κεφάλαιο ίσως και να το σκεφτώ*

ΔΕΙΓΜΑ 2

Ερευνητής: Ποιες είναι οι σπουδές σας; Ποια είναι η επαγγελματική σας πορεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Πόσα χρόνια δουλεύεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Υποκείμενο 2: *Δουλεύω ως καθηγήτρια εδώ και 21 χρόνια. Οι προπτυχιακές σπουδές είναι από το Α.Ο.Ε. του Α.Π.Θ. και τη σχολή νηπιαγωγών στην Περρέα στην Θεσσαλονίκη και στη συνέχεια έκανα master και διδακτορικό στην Αμερική στην ειδική αγωγή. Ξεκίνησα λέκτορας στην τριτοβάθμια όταν γύρισα και τώρα είμαι καθηγήτρια από το 2002. Εδώ στο Πανεπιστήμιο ήρθα το 2002 και ανέβηκα στην βαθμίδα του καθηγητή με προκήρυξη*

Ερευνητής: Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση σας;

Υποκείμενο 2: *Είμαι παντρεμένη με δύο παιδιά και είμαι 49 χρονών*

Ερευνητής: Οικογένεια σας έχει σταθεί εμπόδιο στην επαγγελματική ανέλιξη σας;

Υποκείμενο 2: *Ο γάμος όχι αλλά τα παιδιά 100%. Ο λόγος που δεν κατέβηκα για Πρόεδρος ήταν γιατί είχα γεννήσει το 2^ο παιδί και αποφάσισα να το μεγαλώσω παρά να πάω για Πρόεδρος. Και από τότε είχε πολύ σημαντικές συνέπειες σε όλη την εξέλιξη μου. Εκείνος ο ένας χρόνος επηρέασε πάρα πολύ.*

Ερευνητής: Ως προς την επαγγελματική ανέλιξη σας; Εσείς έχετε συναντήσει εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη σας; Έχετε απορριφθεί για κάποια θέση την οποία τελικά την ανέλαβε άλλο πρόσωπο (άνδρας) με λιγότερες ικανότητες από εσάς;

Υποκείμενο 2: *Η εμπειρία μου λέει πως σε σχολές οι οποίες δεν γυναικοκρατούνται ως αντικείμενο, οι γυναίκες για να ανελιχθούνε επαγγελματικά θέλουν περισσότερο χρόνο σε σχέση με τους άνδρες. Έχω απορριφθεί από τα όργανα του Πανεπιστημίου που είναι τα πιο κεντρικά όπως είναι η Επιτροπή Ερευνών λόγω ό,τι είμαι γυναίκα κι όχι μόνο εγώ αλλά νομίζω πως συμβαίνει*

Ερευνητής: Έχουν αμφισβητηθεί οι γνώσεις σας από άνδρες λόγω φύλου;

Υποκείμενο 2: *Όχι δεν έχω αμφισβητηθεί. Έχει αξιολογηθεί όμως αρνητικά η συμπεριφορά μου. Όταν φωνάζει ο άνδρας έχει πυγμή, όταν φωνάζει η γυναίκα στο Πανεπιστήμιο θεωρείται υστερική και σκυλί. Δεν έχω αμφισβητηθεί αλλά έχει αμφισβητηθεί η πρόθεση μου*

Ερευνητής: Πιστεύετε πως στις γυναίκες δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για έρευνα; Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των γυναικών χρηματοδοτούνται λιγότερο;

Υποκείμενο 2: *Όχι δεν πιστεύω πως δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για έρευνα. Ίσα ίσα χρηματοδοτούνται περισσότερο σε κάποια προγράμματα, τα προγράμματα των γυναικών, ύστερα υπάρχουν και θέματα ειδικά για γυναικών. Το ζήτημα είναι πως παραδοσιακά οι γυναίκες δεν προωθούν την έρευνα. Ενδιαφέρον είναι να κοιτάζουμε όχι πως έρευνες παίρνουν αλλά πόσες προτάσεις έρευνας καταθέτουν*

Ερευνητής: Θα θέτατε εσείς υποψηφιότητα για Πρόεδρος του Τμήματος; Γιατί;

Υποκείμενο 2: *Καθόλου δε με ενδιαφέρει να βάλω υποψηφιότητα για Πρόεδρος. Ο ρόλος στη Διοίκηση είναι ένας ρόλος συναλλαγών και τίποτα παραπέρα. Είναι ρόλος συναλλαγών και χρήσης εξουσίας, δεν τίποτα άλλο, δε με ενδιαφέρουν αυτά.*

Ερευνητής: Θα υποστηρίζατε μια γυναίκα υποψήφια για τη θέση του Προέδρου;

Υποκείμενο 2: *Φυσικά θα υποστήριζα, αρκεί να ήξερα πως ήταν κατάλληλη. Θεωρώ πως στο Πανεπιστήμιο υπάρχουν στερεότυπα από όλες τις πλευρές και σπάνια συναντάει κανείς μία αλληλεγγύη συναδελφική που να μετράει και το στοιχείο του φύλου. Δεν το συναντάμε συχνά το οποίο δείχνει πως οι ελληνίδες ακαδημαϊκοί δεν έχουν ισχυροί ταυτότητα φύλου.*

Ερευνητής: Πιστεύετε πως οι πολιτικές πεποιθήσεις ενός υποψηφίου προέδρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκλογή του;

Υποκείμενο 2: *Υποψηφίου για θέση Διοίκησης βοηθάει πάντα για τον βγάζουν οι φοιτητές. Οι φοιτητές βγάζουν τον Πρόεδρο.*

Ερευνητής: Θεωρείται πως ο κοινωνικός κύκλος επηρεάζει την εκλογή ενός υποψηφίου προέδρου;

Υποκείμενο 2: *Τεράστια σημασία έχει.*