



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

της

ΚΥΡΙΑΚΗΣ ΜΑΤΣΑΚΙΔΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής

Χρήστος Σαρμανιώτης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μήνας Έτος



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 28 Μαΐου 2019

ΟΗ Δηλούσα: Κυριακή Ματσακίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη, αναλύθηκαν βιβλιογραφικά οι έννοιες της Διοίκησης και του Μάνατζμεντ καθώς και οι λειτουργίες του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας το οποίο είναι η θέση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η διεθνής βιβλιογραφία που ασχολήθηκε με τις γυναίκες στη διοίκηση και ειδικότερα με τη συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι γυναίκες στην ελληνική εκπαίδευση αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ωστόσο η διοίκηση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης ασκείται κυρίως από άνδρες.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αιτίες της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοικητική ιεραρχία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα εμπόδια που συναντούν στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης. Επιπλέον, διερευνώνται ο τρόπος άσκησης διοίκησης και ηγεσίας των γυναικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις και οι ικανότητές τους στο μάνατζμεντ.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας με τη χρήση ερωτηματολογίου μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google form. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και συμπληρώθηκε ανώνυμα με τη συμμετοχή 196 εκπαιδευτικών. Η επεξεργασία των δεδομένων των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS v21, της IBM.

Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν αυτοπεποίθηση και φιλοδοξούν να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης στη διοικητική ιεραρχία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, επιβεβαιώνεται η χαμηλή συμμετοχή τους στις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες η οποία οφείλεται κυρίως στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, στην ανάληψη πολλαπλών ρόλων και στις στερεοτυπικές αντιλήψεις που αναδεικνύουν την κυριαρχία των ανδρών στη διοίκηση. Επίσης, για την πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών-σε αντίθεση με τους άνδρες

εκπαιδευτικούς-βασικές αιτίες της υποαντιπροσώπευσής τους στη διοίκηση αποτελούν η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα Συμβούλια Επιλογής στελεχών διοίκησης.

Επιπλέον, συμπεραίνεται ότι όταν οι γυναίκες διοικούν σχολικές μονάδες, είναι ικανές μάνατζερ. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις υιοθετούν περισσότερο το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας και είναι εξίσου αποτελεσματικές σε σχέση με τους άνδρες στις αντίστοιχες διευθυντικές θέσεις.

Λέξεις – κλειδιά: Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση, συμμετοχή των γυναικών στην Εκπαίδευση

SUMMARY

In this study, the concepts of Administration and Management along with management functions were bibliographically analysed, so as to understand the subject of this investigation which is the place of women in education administration

Subsequently, the international bibliography dealing with women in administration and more specifically with the participation of women in the educational hierarchy of the educational system was presented.

Women in Greek education constitute the majority of teachers, but the administration in the hierarchy of education is mainly practiced by men.

The purpose of the research is to investigate the causes of underrepresentation of female teachers in the administrative hierarchy of secondary education and the obstacles they encounter in their efforts to assert positions of responsibility. In addition, the way women exercise leadership investigated consisting of women who hold managerial positions and also their management skills.

The survey was conducted in secondary schools in Region of Central Macedonia using a questionnaire via Google's online platform form. The questions were secret and filled anonymously with the participation of 196 teachers. The data of the results were processed using the SPSS program v 21, by IBM.

The survey surmises that female teachers are confident and aspire to take positions of responsibility in the administrative hierarchy of secondary education. However, their low participation in senior management is confirmed, largely due to their family responsibilities, the assumption of multiple roles, and the stereotypical perceptions

that highlight men's leadership in administration. Also, the majority of female teachers - in contrast to male teachers - the main causes of their under-representation in the administration are the bureaucratic structure of the Greek education system and the Boards of Selection for Management Offices.

In addition, it is concluded that when women run school units, they are capable managers. Also, female educators who take management positions adopt a more participatory leadership style and are equally effective in relation to men in the respective managerial positions

Key –words: Administration of education, Management in Education, participation of women in education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
1.1 Προσδιορισμός του προβλήματος – Διεθνής εμπειρία.....	14
1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	16
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	17
1.4 Δομή της έρευνας.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	18
2.1 ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ.....	18
2.1.1. Η έννοια του όρου «Διοίκηση».....	18
2.1.2. Η έννοια του όρου «Μάνατζμεντ».....	19
2.1.3. Ηγεσία και Μάνατζμεντ.....	20
2.2. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	23
2.2.1. Ορισμός της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.....	23
2.2.1.1 Το γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση.....	24

2.2.2. Το Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση.....	25
2.2.2.1. Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση.....	25
2.2.2.2. Η Οργάνωση στην εκπαιδευτική μονάδα.....	25
2.2.2.3. Διεύθυνση και Ηγεσία στον χώρο της Εκπαίδευσης.....	30
2.2.2.4. Ο Έλεγχος στον χώρο της Εκπαίδευσης.....	38
2.2.2.5. Λήψη αποφάσεων στην Εκπαίδευση.....	39
2.3. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	41
2.3.1. Η γραφειοκρατική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	41
2.3.2. Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	43
2.3.3. Η Οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	44
2.3.4. Η Διεύθυνση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	46
2.3.5. Ο Έλεγχος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	47
2.4. ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	49
2.4.1. Η έννοια του φύλου και το φεμινιστικό κίνημα.....	49
2.4.1.1. Ο φεμινισμός στην Ελλάδα.....	50
2.4.1.2. Η φεμινιστική θεωρία.....	51
2.4.1.3. Κοινωνικοποίηση – Στερεότυπα φύλου.....	53
2.4.2. Τα ηγετικά στυλ των δύο φύλων.....	54
2.4.3. Προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη Διοίκηση.....	56
2.4.4. Αιτίες που εμποδίζουν την προώθηση των γυναικών στη διοίκηση.....	57
2.4.5. Τα εμπόδια στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών.....	58

2.4.6. το φαινόμενο της «Γυάλινης Οροφής».....	63
2.5. ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.	68
2.5.1. Ιστορική αναδρομή – Στατιστικά στοιχεία.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	71
3.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	71
3.2. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	73
3.2.1. Δειγματοληπτική μέθοδος.....	74
3.2.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	74
3.3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	75
4.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	76
4.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ	
ΥΠΟΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	85
4.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΟΥΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	147
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	155
ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ.....	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	167

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	76
Πίνακας 2.....	77
Πίνακας 3.	78
Πίνακας 4.	79
Πίνακας 5.	80
Πίνακας 6.	81
Πίνακας 7.	82
Πίνακας 8	83
Πίνακας 9.1.	85
Πίνακας 9.2.	86
Πίνακας 9.3.	88
Πίνακας 9.4.	89
Πίνακας 9.5.	91
Πίνακας 9.6.	92
Πίνακας 9.7.	93
Πίνακας 9.8.	94
Πίνακας 9.9.	96
Πίνακας 9.10.	97
Πίνακας 9.11.	99
Πίνακας 10.1.	101
Πίνακας 10.2.	102

Πίνακας 10.3.	104
Πίνακας 10.4.	105
Πίνακας 10.5.	106
Πίνακας 10.6.	108
Πίνακας 10.7.	110
Πίνακας 10.8.	111
Πίνακας 10.9.	113
Πίνακας 10.10.	114
Πίνακας 11.1.	116
Πίνακας 11.2.	118
Πίνακας 11.3.	119
Πίνακας 11.4.	121
Πίνακας 11.5.	122
Πίνακας 11.6.	123
Πίνακας 11.7.	125
Πίνακας 11.8.	126
Πίνακας 11.9.	127
Πίνακας 11.10.	129
Πίνακας 12.1.	130
Πίνακας 12.2.	132
Πίνακας 12.3.	133
Πίνακας 12.4.	134

Πίνακας 12.5.	136
Πίνακας 12.6.	137
Πίνακας 12.7.	138
Πίνακας 12.8.	140
Πίνακας 12.9.	141
Πίνακας 12.10.	142
Πίνακας 12.11.	144
Πίνακας 12.12.	145

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1.	77
Γράφημα 2.	78
Γράφημα 3.	79
Γράφημα 4.	80
Γράφημα 5.	81
Γράφημα 6.	82
Γράφημα 7.	83
Γράφημα 8.	84
Γράφημα 9.1.	86
Γράφημα 9.2.	88
Γράφημα 9.3.	89
Γράφημα 9.4.	90
Γράφημα 9.5.	92

Γράφημα 9.6.	93
Γράφημα 9.7.	94
Γράφημα 9.8.	96
Γράφημα 9.9.	97
Γράφημα 9.10.	99
Γράφημα 9.11.	100
Γράφημα 10.1.	102
Γράφημα 10.2.	103
Γράφημα 10.3.	105
Γράφημα 10.4.	106
Γράφημα 10.5.	108
Γράφημα 10.6.	109
Γράφημα 10.7.	111
Γράφημα 10.8.	113
Γράφημα 10.9.	114
Γράφημα 10.10.	116
Γράφημα 11.1.	117
Γράφημα 11.2.	119
Γράφημα 11.3.	120
Γράφημα 11.4.	122
Γράφημα 11.5.	123
Γράφημα 11.6.	124

Γράφημα 11.7.	126
Γράφημα 11.8.	127
Γράφημα 11.9.	128
Γράφημα 11.10.	130
Γράφημα 12.1.	131
Γράφημα 12.2.	133
Γράφημα 12.3.	134
Γράφημα 12.4.	135
Γράφημα 12.5.	137
Γράφημα 12.6.	138
Γράφημα 12.7.	139
Γράφημα 12.8.	141
Γράφημα 12.9.	142
Γράφημα 12.10.	144
Γράφημα 12.11.	145
Γράφημα 12.12.	147

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κύριο Χρήστο Σαρμανιώτη για τις συμβουλές και οδηγίες που μου παρείχε, στους συναδέλφους μου που αφιέρωσαν τον χρόνο τους για τη συμπλήρωση

του ερωτηματολογίου της έρευνας και στην οικογένειά μου για την ηθική συμπαράστασή της σε αυτή μου την προσπάθεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Προσδιορισμός του προβλήματος – Διεθνής εμπειρία

Η σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης χαρακτηρίζεται από καθοριστικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Ζμας,2007). Η εκπαίδευση ως βασικός κοινωνικός τομέας, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο κλίμα. Η διοίκηση είναι μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου. Σύμφωνα με την M.P. Follet, το μάνατζμεντ αποτελεί λειτουργία στην οποία ο άνθρωπος παίζει τον κεντρικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (Μπρίνια,2008). Η διοίκηση και το μάνατζμεντ στην εκπαίδευση εμφανίζει ομοιότητες με τη διοίκηση σε άλλους τομείς, αλλά παρουσιάζει και ιδιαιτερότητες καθώς θα πρέπει να εναρμονιστεί με τους σκοπούς που θέτει ο χώρος της εκπαίδευσης (Σαϊτής,2008 · Κατσαρός,2008).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτελείται από γυναίκες ωστόσο η αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης και κυρίως στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, παραμένει χαμηλή. Παρόλο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσόντα τυπικά και ουσιαστικά, παρατηρείται ότι η διοίκηση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης ασκείται κυρίως από άντρες (Τάκη,2009).

Παλαιότερες ερευνήτριες όπως οι Shakeshaft (1989), Eagly et al (1992), Δαράκη (2007), Μαραγκουδάκη (2008), Τάκη (2009) κ.ά., διερεύνησαν και ερμήνευσαν τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, προσπαθώντας να βγάλουν συμπεράσματα για τις αιτίες της χαμηλής συμμετοχής τους κυρίως στα ανώτερα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας. Οι περισσότερες συμπέραναν ότι οι βασικότερες αιτίες είναι η κουλτούρα η οποία βασίζεται στο στερεότυπο του άνδρα – διοικητή, τα στερεότυπα φύλου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τα Συμβούλια Επιλογής στελεχών διοίκησης.

Παράλληλα, ερευνήτριες όπως η Acker (1995), Eagly et al (1992), Φρόση & Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2008), Τάκη (2009) κ.ά., διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά των γυναικών που ασκούσαν διοίκηση συγκρίνοντάς τα με τα χαρακτηριστικά των ανδρών στις αντίστοιχες θέσεις. Τα συμπεράσματα των περισσότερων απέδειξαν ότι οι γυναίκες που διοικούσαν ήταν πιο δημοκρατικές και συμμετοχικές από τους άνδρες διοικητές και συγχρόνως το ίδιο αποτελεσματικές στη διοίκησή τους. Ωστόσο, η εκπροσώπησή τους στη διοίκηση ήταν χαμηλή.

Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα και την Ισότητα των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (9/9/2015), ψήφισε έκθεση η οποία ανέφερε ότι τα βασικότερα εμπόδια που οδηγούν στη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις είναι η μητρότητα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας για τα επαγγέλματα σε σχέση με το φύλο και η έλλειψη οράματος και φιλοδοξιών από μέρους των γυναικών, ενώ θεώρησε παραπλανητικό τον όρο «γυάλινη οροφή».

Ως εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχοντας δουλέψει σε διαφορετικούς νομούς της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, παρατήρησα την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και την ελάχιστη εκπροσώπησή τους στις ανώτερες διοικητικές θέσεις (Προϊστάμενοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης), σε αντίθεση με την υψηλή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, για το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, σε σύνολο 13.105 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 8.229 (62,8%) είναι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι 4.876 (37,2%). Ενδεικτικά, για τα έτη 2016-2019 σε σύνολο 8 Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 2 ήταν γυναίκες (25%) και οι 6 άνδρες (75%) καθώς επίσης στις τρεις τελευταίες θητείες Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης δεν υπήρξε καμία γυναίκα εκπρόσωπος (ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας, 2016). Στον νομό Κιλκίς, όπου υπηρέτησα τα περισσότερα χρόνια, για τα έτη 2016-2019 σε σύνολο 32 Διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κιλκίς, οι 10 ήταν γυναίκες (31%) και οι 22 άνδρες (69%). Σύμφωνα με το Πληροφοριακό Σύστημα myschool, την ακαδημαϊκή χρονιά 2018-2019 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς ανήκουν 608 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι 368 (60,5%) και οι άνδρες είναι 240 (39,5%).

Παράλληλα, στην εκπαιδευτική μου εμπειρία παρατήρησα αυξημένο κριτικό ενδιαφέρον από μέρους των συναδέλφων για τον τρόπο που οι γυναίκες διευθύντριες ασκούσαν διοίκηση και επίσης, διέκρινα ότι οι απόψεις διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Κρίνοντας αναγκαία τη διερεύνηση των παραπάνω παρατηρήσεων και λαμβάνοντας υπόψη τις παλαιότερες σχετικές έρευνες, αποφάσισα με την παρούσα έρευνα να διαπιστώσω κατά πόσο έχουν διαφοροποιηθεί τα συμπεράσματά τους.

Η έρευνα έγινε στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Α.Τ.Ε.Ι.Θ Θεσσαλονίκης και διεξήχθη σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο αξιοποιήθηκε για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, ήταν δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και συμπληρώθηκε ανώνυμα από 196 εκπαιδευτικούς (124 γυναίκες και 72 άνδρες).

1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η θέση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και οι παράγοντες εκείνοι που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την υποεκπροσώπησή τους στις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία ερευνά τον τρόπο που ασκούν διοίκηση οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και τις ικανότητές τους στο μάνατζμεντ.

Στόχοι της έρευνας:

- Να διαπιστωθεί η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην ιεραρχία της διοίκησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- Να αναζητήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών.

- Να αναδείξει τις διαφοροποιήσεις, εάν υπάρχουν, στις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με τις αιτίες της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης.
- Να αναδείξει τις διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διοίκησης των γυναικών που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση.
- Να διερευνηθεί η ικανότητα των γυναικών διευθυντριών σχολικών μονάδων στο μάνατζμεντ.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την εργασία είναι:

- Ποιες είναι οι αιτίες της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.
- Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις.
- Ποιες είναι οι διαφορές (εάν υπάρχουν) μεταξύ ανδρών και γυναικών στον τρόπο άσκησης διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση.
- Ανταποκρίνονται οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων στις λειτουργίες του μάνατζμεντ;

1.4. Δομή της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελείται από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος είναι θεωρητικό και καταγράφει τον γενικό προβληματισμό της έρευνας. Χωρίζεται σε δύο κεφάλαια:

Το πρώτο κεφάλαιο είναι εισαγωγικό και αναφέρεται στην προβληματική της έρευνας. Προσδιορίζεται το αντικείμενο της εργασίας και αναφέρονται οι λόγοι που ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Επίσης, αναφέρεται η διεθνής εμπειρία στην προσέγγιση του προβλήματος, διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, περιγράφεται συνοπτικά η ερευνητική προσέγγιση της και τέλος, παρουσιάζεται η δομή της.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με το θέμα της έρευνας. Αναλύονται οι όροι της Διοίκησης και του Μάνατζμεντ και περιγράφονται οι λειτουργίες τους. Επίσης, ορίζονται και αναλύονται η Διοίκηση στην εκπαίδευση, οι λειτουργίες του Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση και γίνεται αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο ίδιο κεφάλαιο, αναφέρεται βιβλιογραφικά η έννοια του φύλου και το φεμινιστικό κίνημα και διερευνώνται η θέση της γυναίκας στη διοίκηση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης καθώς και οι αιτίες που εμποδίζουν την εξέλιξη των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Επίσης, αναφέρεται ο τρόπος που οι γυναίκες ασκούν διοίκηση και ηγεσία και τέλος, γίνεται ιστορική αναδρομή για τις γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία στην οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος, εξάγονται τα συμπεράσματά της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ

2.1.1. Η έννοια του όρου «Διοίκηση»

Η έννοια της διοίκησης είναι γνωστή από την αρχαιότητα. Στην αρχαία Ελλάδα ο Πλάτωνας στα έργα του «Πολιτεία» και «Νόμους» εξηγεί της ιδέες του για τη διοίκηση κάνοντας αναφορά στον καταμερισμό των έργων. Ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» αναπτύσσει θεωρητικά τη διάκριση των εξουσιών και δίνει έμφαση στην αποτελεσματικότητα. Ο Ξενοφών στο έργο του «Οικονομικό» ισχυρίζεται ότι η διοίκηση είναι τέχνη και επιστήμη (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 · Μπρίνια,2008 · Συρμακέσης,2017)).

Στην αρχαία Αίγυπτο υπήρχαν ενδείξεις διοίκησης και προγραμματισμού στην κατασκευή των πυραμίδων αλλά και στην Ρωμαϊκή αυτοκρατορία φαίνεται η ικανότητα αποτελεσματικής διοίκησης και οργάνωσης των στελεχών της (Πασιαρδής,2004 · Μπρίνια,2008).

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), οι παραπάνω προσπάθειες διοίκησης βασιζόταν στην εμπειρία χωρίς να περιέχουν επιστημονικές προσεγγίσεις και εξαρτιόταν άμεσα

από της ικανότητες των ατόμων που διοικούσαν. Η ανάγκη της επιστημονικής προσέγγισης της έννοιας της διοίκησης εμφανίστηκε της αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες απόψεις για τον ορισμό της Διοίκησης. Η επικρατέστερη άποψη ορίζει ότι η Διοίκηση είναι «η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρωπίνων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος» (Scanlan,1974:4).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει φροντίζω για την ολοκλήρωση της έργου. Στον πραγματικό κόσμο, τα στελέχη της διοίκησης μιας οργάνωσης θα πρέπει εκτός από την επιστημονική κατάρτιση να γνωρίζουν και τον τρόπο με τον οποίο θα επιφέρουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Της, ορίζει τη διοίκηση σαν μια πρακτική διαδικασία στην οποία περιλαμβάνονται πέντε δράσεις : ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση ,ο συντονισμός και ο έλεγχος (Σαΐτης,2000:23).

Σύμφωνα με την ιστορική της εξέλιξη, η Διοικητική Επιστήμη ταξινομείται σε τρεις περιόδους:

α) Κλασική. Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), τα βασικά μοντέλα της περιόδου αυτής είναι

- το κλασικό μοντέλο με κύριους εκφραστές τους Taylor και Fayol
- το γραφειοκρατικό μοντέλο με εκπρόσωπο τον Weber

β) Νεοκλασική , με εκπροσώπους τους Mayo, D McGregor κ. ά.

γ) Σύγχρονη, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Chester Barnard.

(Τάκη,2009 ·Μπρίνια,200 ·Συρμακέσης,2017)

2.1.2. Η έννοια του όρου «Μάνατζμεντ»

Στη διεθνή βιβλιογραφία για τον όρο μάνατζμεντ υπάρχει ποικιλία απόψεων. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2005), καταγράφονται τρεις απόψεις για τη σχέση των όρων Μάνατζμεντ και Διοίκηση.

Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, οι δύο όροι είναι ταυτόσημοι (Keeling,1972 · Koontz at all,1982 · Κανελλόπουλος κ.ά.,1983). Η δεύτερη άποψη θεωρεί τη Διοίκηση ως

μέρος του Μάνατζμεντ (Hall,1979), ενώ η τρίτη άποψη υποστηρίζει ότι το Μάνατζμεντ περικλείεται στη Διοίκηση (Sheldon,1930).

Σύμφωνα με τον Σαρμανιώτη (2012), στην Ελλάδα ο όρος διοίκηση (administration) αποτελεί την καλύτερη μετάφραση του Management και αναφέρει ότι «Διοίκηση, είναι εκείνη η ανθρώπινη δραστηριότητα που καθιστά δυνατή την εγκαθίδρυση, αλλά και διατήρηση του εσωτερικού περιβάλλοντος τέτοιου, που να επιτρέπει στα άτομα να εργάζονται μέσα σ' αυτό αποτελεσματικά και αποδοτικά, με άλλα λόγια παραγωγικά, με σκοπό να πετύχουν ορισμένους κοινούς σκοπούς.» (Σαρμανιώτης,2012:3).

Βιβλιογραφικά, στη σύγχρονη εποχή η διοίκηση – management ορίζεται ως η υλοποίηση των στόχων της οργανισμού μέσω του σεβασμού των ανθρώπων και της ικανοποίησης των αναγκών της (Μπρίνια,2008).

Η Μπρίνια (2008), υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη αντίληψη του Μάνατζμεντ ο άνθρωπος αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος της επιχείρησης ή του οργανισμού και αναφέρει ότι σύμφωνα με τη φιλόσοφο του μάνατζμεντ Mary Parker Follet, το management είναι η λειτουργία εκπλήρωσης στόχων ή αποτελεσμάτων μέσω των ανθρώπων.

Οι λειτουργίες του Μάνατζμεντ είναι

- ο σχεδιασμός,
- η οργάνωση,
- η διεύθυνση
- ο έλεγχος (Μπρίνια,2008 · Σαρμανιώτης,2012)

2.1.3. Ηγεσία και Μάνατζμεντ

Ο όρος ηγεσία («leadership») στα νέα ελληνικά προέρχεται από το ρήμα ηγούμαι που σημαίνει είμαι επικεφαλής, καθοδηγώ, διευθύνω, είμαι ηγέτης (Πασιαρδής,2004).

Βιβλιογραφικά, πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την έννοια του όρου ηγεσία. Ενδεικτικά αναφέρεται η άποψη των Koontz and O'Donnell (1984:91) όπου «η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των

ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Σαρμανιώτης,2012).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η ηγεσία θεωρείται ιδιότητα ή χαρακτηριστικό του ατόμου που την ασκεί (trait leadership) ή είναι αποτέλεσμα διαδικασιών μεταξύ του ηγέτη και των ατόμων-ακολούθων του (process leadership). Επομένως ο όρος ηγεσία προϋποθέτει ένα ηγέτη ο οποίος έχει την «ουσιαστική» εξουσία και την ύπαρξη μιας ομάδας ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μαζί του προσπαθώντας για τα καλύτερα αποτελέσματα της δράσης τους (Σαΐτης,2005).

Ο Πασιαρδής (2004), αναφέρει ότι η ηγεσία είναι το σύνολο των ενεργειών που χρησιμοποιεί ένας για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων.

Αντίστοιχα, ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής που επηρεάζει και φέρνει σε πέρας τους στόχους που επιθυμεί (Bush & Clover,2003).

Επίσης, ηγεσία είναι «η ικανότητα ενός ατόμου να ασκεί επιρροή στα μέλη της ομάδας του, ώστε αυτά εθελοντικά και πρόθυμα να συμμετέχουν και να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την ολοκλήρωση των κοινών στόχων της ομάδας» (Παπαλεξανδρή,2018:18).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), ηγεσία είναι η τέχνη επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας ώστε να εργασθούν πρόθυμα για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Η ηγεσία μιας οργάνωσης, αποτελείται από άτομα που λαμβάνουν τις θέσεις στην ιεραρχική της πυραμίδα.

Σύμφωνα με τον Kotter (1990), οι λειτουργίες της ηγεσίας είναι:

- Δημιουργία οράματος
- Στρατηγικός σχεδιασμός
- Επικοινωνία
- Χάραξη κατευθυντήριων γραμμών
- Υποκίνηση
- Έμπνευση

Ο Πασιαρδής (2004), υποστηρίζει ότι «ο όρος της ηγεσίας είναι σαν όρος- ομπρέλα όπου υπάγονται οι όροι της διοίκησης και της διεύθυνσης». Επομένως, ο καλός

ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής (Πασιαρδής,2004:211-212).

Αντίστοιχα, ο Παπασταμάτης (2008), θεωρεί ότι ενώ η ηγεσία και η διοίκηση διαφέρουν ως όροι, ωστόσο δε λειτουργούν αντίθετα αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό επιτυγχάνεται με το συνδυασμό της σωστής θεωρητικής προσέγγισης της διοίκησης με τις ικανότητες και τα οράματα που προσφέρει η ηγεσία.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), στη διοίκηση εφαρμόζεται η πολιτική για τις καθημερινές λειτουργίες μιας οργάνωσης με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στην ηγεσία, από την άλλη, χαράσσεται η πολιτική που σκοπό έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τη βελτίωση του προσωπικού και την επίτευξη νέων υψηλών στόχων. Οι δύο όροι αλληλοσυμπληρώνονται και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο συνδυασμό τους: ένα διοικητικό στέλεχος γίνεται αποτελεσματικό όταν είναι ικανό να ασκεί ηγεσία (Κατσαρός,2008 · Σαΐτης,2005).

Ηγεσία και Μάνατζμεντ

Οι όροι ηγεσία και μάνατζμεντ δεν ταυτίζονται. Οι ηγέτες αναδύονται μέσα από μια ομάδα με διαδικασίες τυπικές ή άτυπες και ασκούν μία από τις τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης, την ηγεσία. Οι μάνατζερ διορίζονται και εκτελούν και τις τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης (μάνατζμεντ) τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η ηγεσία αποτελεί ένα μέρος του μάνατζμεντ (Σαρμανιώτης,2012).

Βασικές διαφορές του ηγέτη από τον μάνατζερ, σύμφωνα με την Παπαλεξανδρή (2018), είναι:

Μάνατζερ	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη/ «δοτή» δύναμη (εξουσία)	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες- εντολές ανταμοιβές-τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη

Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική/μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα/καρδιά
Κινείται σε προκαθορισμένο τυπικό πλαίσιο	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει το πλαίσιο
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

(Παπαλεξανδρή,2018:20-21)

2.2. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ MANAGEMENT ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.2.1. Ορισμός της εκπαιδευτικής διοίκησης

Η εκπαίδευση θεωρείται ένας χώρος στον οποίο αποτυπώνονται τα βασικά στοιχεία της διοίκησης. Ωστόσο, έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου προβληματισμού για το αν η διοίκηση στην εκπαίδευση διαφέρει από τη διοίκηση σε άλλους οργανισμούς.

Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού παρουσιάζει ομοιότητες με τη διοίκηση άλλων οργανισμών αλλά παράλληλα εμφανίζει και ιδιαιτερότητες που απαιτούν την προσαρμογή των χαρακτηριστικών της και διαφορετικές προσεγγίσεις από τις υπάρχουσες (Κατσαρός,2008).

Οι ιδιαιτερότητες της διοίκησης της εκπαίδευσης πηγάζουν από το σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται σε αυτήν έτσι ώστε να επιτευχθούν όλοι οι επιδιωκόμενοι στόχοι (Σαΐτης,2008).

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), στην έννοια διοίκηση της εκπαίδευσης εμπεριέχονται οι φορείς που εμπλέκονται σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό με σκοπό την καλύτερη εκπαίδευση.

Ο Σαΐτης (2000), αναφέρει ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης ορίζεται « ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων- ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που

επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών» (Σαΐτης,2000:24).

Αντίστοιχα, ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι εκπαιδευτική διοίκηση είναι η δραστηριότητα που απαιτεί εξειδίκευση και εφαρμόζεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με στόχο την καλύτερη εφαρμογή των σκοπών της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες για το διοικητικό έργο της εκπαίδευσης οι οποίες προσπαθώντας να αναλύσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές πήραν στοιχεία από επιστήμες όπως είναι η ψυχολογία και η κοινωνιολογία. Το ερώτημα που γεννήθηκε ήταν εάν η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι αυτόνομη επιστήμη. Αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν λόγω του ότι δανείζεται θεωρίες από τις παραπάνω επιστήμες, αποτελεί μέρος των κοινωνικών επιστημών.

2.2.1.1. Το γραφειοκρατικό –συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση είναι το επικρατέστερο γιατί είναι ένα πεδίο όπου κυριαρχούν τα βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης τα οποία σύμφωνα με τους Σαΐτη (2005) και Ζαβλανό (1998) είναι:

Η εξειδίκευση. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το εκπαιδευτικό προσωπικό επιλέγεται με βάση την ειδικότητά του και γίνεται σαφής καταμερισμός της εργασίας.

Οι απρόσωπες σχέσεις. Σε κάθε σχολική μονάδα όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διατηρούν τυπικές και απρόσωπες σχέσεις για να αποφεύγονται τυχόν παρεμβάσεις στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η ιεραρχική δομή της εξουσίας – συγκεντρωτισμός. Η μορφή της διοικητικής πυραμίδας διαχέει την εξουσία από την κορυφή, όπου βρίσκεται το αρμόδιο Υπουργείο με κυρίαρχο όργανο τον εκάστοτε Υπουργό, στη βάση της που αποτελείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η εξουσία είναι συγκεντρωμένη κυρίως στην κορυφή (Μπρίνια,2008).

Η ύπαρξη κανόνων και κανονισμοί διαδικασιών. Σε κάθε σχολείο υπάρχουν κανόνες για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές και τους γονείς τους κ. ά.

Η πρόσληψη και η προαγωγή. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια βάσει των προσόντων τους, όπως επίσης και η προαγωγή τους γίνεται με τυπικές διαδικασίες ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.

2.2.2. Το Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση

2.2.2.1. Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην εκπαίδευση

Ο Προγραμματισμός είναι μια διαρκής διαδικασία στο εκπαιδευτικό σύστημα γιατί μεταβάλλεται συνεχώς το περιβάλλον του από το οποίο άμεσα επηρεάζεται (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου,1994)

Προγραμματισμός στην εκπαίδευση είναι μία λειτουργία της διοίκησης και καθορίζει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς για την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική πρόοδο της χώρας όπως επίσης και τις διαδικασίες που θα επιλεγούν για την ολοκλήρωσή τους (Σαίτης,2005).

Στην εκπαίδευση, ο σχεδιασμός – προγραμματισμός διακρίνεται σε στρατηγικό και λειτουργικό:

Ο στρατηγικός σχεδιασμός σχετίζεται με τα υψηλά κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας και ταυτίζεται με την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική. Στον στρατηγικό σχεδιασμό οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι μεγάλης σημασίας και οι στόχοι του είναι μακροπρόθεσμοι.

Ο λειτουργικός σχεδιασμός, σχετίζεται με τα χαμηλά και μεσαία κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας. Οι στόχοι του είναι βραχυπρόθεσμοι και οι αποφάσεις του αφορούν την υλοποίηση των στόχων του στρατηγικού σχεδιασμού.

Ανάλογα με το βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαρτάται η ικανότητα εκτέλεσης στρατηγικού ή λειτουργικού σχεδιασμού (Κατσαρός,2008).

2.2.2.2. Η Οργάνωση στην εκπαιδευτική μονάδα

Η εκπαιδευτική μονάδα, ως μέρος του εκπαιδευτικού οργανισμού κι ενεργώντας μέσα στην κοινωνία, με παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς στόχους και με επίκεντρο τον άνθρωπο, είναι μια οργάνωση.

Επίσης, η εκπαιδευτική μονάδα έχει οργάνωση γιατί έχει δομή με αρχές και κανόνες και σκοπό την επιτυχία των εκπαιδευτικών και διοικητικών στόχων που της έχουν τεθεί (Μπρίνια,2008).

Η λειτουργία της οργάνωσης, σύμφωνα με τον Dean (1995), αφορά

- την επιτυχημένη οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου
- τη λειτουργία μιας αποδοτικής διοίκησης
- τη σωστή διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- την κατάλληλη αξιοποίηση του χρόνου (π.χ. ωρολόγιο πρόγραμμα), της υλικοτεχνικής υποδομής και των διαθέσιμων πόρων (Κατσαρός,2008)

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), ένας επιπλέον τομέας της οργάνωσης της σχολικής μονάδας είναι η σχέση της με το εξωτερικό περιβάλλον.

Τυπική και άτυπη οργάνωση στην εκπαιδευτική μονάδα

Η τυπική οργάνωση στην εκπαιδευτική μονάδα στοχεύει:

- Στο διαχωρισμό της εκπαιδευτικής μονάδας σε επιμέρους συστήματα (υποσυστήματα). Κατανέμονται κατάλληλα οι διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες για την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων της.
- Στη σύνδεση των υποσυστημάτων, έτσι ώστε να αποτελέσουν ένα σύνολο, με τις κατάλληλες συντονισμένες ενέργειες του ανθρώπινου δυναμικού

Η τυπική ομάδα προκύπτει από την τυπική οργάνωση. Έτσι, σε μια σχολική μονάδα, η τυπική ομάδα αποτελείται από το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό (μόνιμη τυπική ομάδα) και από τους αναπληρωτές (προσωρινή τυπική ομάδα). Η τυπική ομάδα εμφανίζεται στο οργανόγραμμα του οργανισμού (Μπρίνια,2008).

Η άτυπη οργάνωση στην εκπαιδευτική μονάδα συνίσταται στην ύπαρξη άτυπων ομάδων. Οι ομάδες αυτές δημιουργούνται όταν υπάρχει κοινός εργασιακός χώρος, υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινές κοινωνικές ανάγκες όπως είναι η ανάγκη

του ατόμου για ασφάλεια, για ταύτιση με συγκεκριμένη ομάδα, για ενσωμάτωση σε μια ομάδα ώστε να προσαρμοστεί ευκολότερα στο εργασιακό του περιβάλλον.

Οι άτυπες ομάδες στη σχολική μονάδα προκύπτουν από τις καθημερινές συναναστροφές των εκπαιδευτικών κατά τον χρόνο που δεν εκτελούν το διδακτικό τους έργο και βρίσκονται στο σχολικό συγκρότημα. Οι άτυπες ομάδες δεν εμφανίζονται στο οργανόγραμμα (Μπρίνια,2008).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να αναγνωρίσει την ύπαρξη των άτυπων ομάδων και να κάνει χρήση της άτυπης οργάνωσης.

Η δημιουργία άτυπων ομάδων αρκετές φορές έχει αρνητικό αντίκτυπο σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Αυτό συμβαίνει όταν δεν μπορεί να υπάρξει πλήρης έλεγχος της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας, η οποία είναι αυτοδημιούργητη και πολλές φορές έχει διαφορετικούς στόχους από αυτούς του οργανισμού (σύγκρουση στόχων τυπικής και άτυπης ομάδας). Επίσης, αρνητικές επιπτώσεις υπάρχουν, όταν τα μέλη της άτυπης ομάδας αντιστέκονται στις αλλαγές που είναι αναγκαίες για τον οργανισμό (Μπρίνια,2008).

Οργανωσιακή κουλτούρα και σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τον Schein (1999), «η κουλτούρα αποτελείται από βασικές παραδοχές, αξίες και πιστεύω τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται στα καινούρια μέλη του οργανισμού» (Πασιαρδής,2004:150-151 ·Μπρίνια,2008).

Ο Durkheim (1992), υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση μεταδίδει στην κοινωνία τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς κανόνες κι έτσι πετυχαίνει την αλληλεγγύη στο σύνολο των μελών της.

Η εκπαιδευτική μονάδα είναι οργανισμός και η σχολική κουλτούρα δίνει έμφαση στις αρχές και στις πεποιθήσεις των μελών της που πολλές φορές δεν είναι κατανοητές. Επίσης, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η κουλτούρα συνδέεται με το σεβασμό στην ιεραρχική δομή του οργανισμού (Θεοφιλίδης,2012).

Η οργανωτική κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας επηρεάζει τον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση ο διευθυντής, τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις, την οργάνωση, την επικοινωνία των μελών της κ.ά. (Μπρίνια,2008 · Συρμακέσης,2017).

Επίσης, η κουλτούρα σχετίζεται με την απόδοση των καθηγητών και των μαθητών (Kowalski & Reitzug,1993).

Στη βιβλιογραφία, αναφέρεται αρκετές φορές η σύγχυση που υπάρχει μεταξύ των εννοιών «κλίμα» και «κουλτούρα». Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), το κλίμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα κομμάτι της κουλτούρας η οποία όμως επηρεάζει το κλίμα.

Επίσης, το κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που κυριαρχεί σε μια σχολική μονάδα και καθορίζει την «προσωπικότητά» της (Πασιαρδής,2004).

Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2007), «ενώ η κουλτούρα αφορά κοινές παραδοχές και ιδεολογίες, το κλίμα αφορά κοινές αντιλήψεις για τη συμπεριφορά» (Κατσαρός,2007:45).

Μία άλλη ερμηνεία είναι ότι η κουλτούρα δημιουργεί το κλίμα και το κλίμα απεικονίζει την κουλτούρα των ανθρώπων ενός οργανισμού. Αυτό είναι αποτέλεσμα του ότι η βασική διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο εννοιών είναι ότι ενώ η κουλτούρα προσδιορίζεται από ανθρωπολογικά και κοινωνικά κριτήρια , το κλίμα δημιουργείται με βάση ψυχολογικά κριτήρια (Συρμακέσης,2017).

Οργανωσιακή αλλαγή (Διοίκηση αλλαγών) - Αλλαγή κουλτούρας

Ο Fullan (1980), ορίζει τη διοίκηση αλλαγών ως οργανωτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μονάδων η οποία είναι « μία συμβατή, συστηματική σχεδιασμένη προσπάθεια μελέτης του συστήματος και των αναγκαίων βελτιώσεων, επικεντρωμένη αναλυτικά στις αλλαγές των τυπικών και άτυπων διαδικασιών και δομών με τη χρήση των προσεγγίσεων της επιστήμης της συμπεριφοράς. Οι στόχοι της οργανωτικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των ατόμων, τη λειτουργία και απόδοση του οργανισμού με άμεση ή έμμεση επίδραση στα εκπαιδευτικά ζητήματα» (Μπρίνια,2008:356).

Η σχολική κουλτούρα εξελίσσεται και δεν είναι στάσιμη επειδή η κοινωνία συνεχώς μεταβάλλεται. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), αναφέρονται τρεις τρόποι αλλαγής κουλτούρας:

1. Η αναπτυξιακή αλλαγή, η οποία συντελείται ασυνείδητα, χωρίς συγκεκριμένο πρόγραμμα λόγω της εισαγωγής καινούριων αξιών καθώς οι παλιές αξίες υποχωρούν.
2. Η προσθετική αλλαγή, που συμβαίνει όταν οι αξίες και τα πιστεύω αλλάζουν όταν προστίθενται καινοτομίες.
3. Η μετασχηματιστική αλλαγή, η οποία λειτουργεί ενσυνείδητα με σκοπό την αλλαγή των αξιών που υπάρχουν στον οργανισμό.

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η αλλαγή εισάγεται από παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον οργανισμό αλλά και από αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπρίνια,2008).

Οι Putman και Burke (1992), όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), υποστηρίζουν ότι οποιαδήποτε διαδοχή κουλτούρας είναι δύσκολη ακόμη και αν η καινούρια κουλτούρα είναι κατάλληλη και χρήσιμη. Για αυτό, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αρνιούνται να προσαρμοστούν στις διαφορετικές συνθήκες και να ρισκάρουν θεωρώντας ότι τα σχολεία τους δεν έχουν ανάγκη από αλλαγές.

Σύμφωνα με τον Συρμακέση (2017), τρεις είναι οι παράμετροι που επιδέχονται αλλαγή:

1. Οι επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, η ποιότητα της ηγεσίας, οι κοινοί στόχοι κ.ά.
2. Η διευθέτηση των ρόλων, των ευθυνών και των αποφάσεων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα.
3. Οι μαθησιακές ευκαιρίες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Η περίπλοκη διαδικασία της αλλαγής της κουλτούρας συνεπάγεται τη δυσκολία αλλά και την καθυστέρηση της εφαρμογής της αλλαγής. Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990), ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, οφείλουν να συμπράξουν στην εξέλιξη ενός κοινού οράματος με αξίες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον οργανισμό έτσι ώστε να πετύχουν την αλλαγή (Πασιαρδής,2004).

Τα στάδια εισαγωγής της αλλαγής, όπως αναφέρονται στο Παράρτημα Β, είναι το Πάγωμα – Αλλαγή – Ξαναπάγωμα, τα οποία ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μπρίνια,2008).

Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990), τα στάδια της αλλαγής της κουλτούρας είναι:

- Ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα
- Αξιολόγηση του υπάρχοντος σχολικού κλίματος με στόχο τη βελτίωσή του
- Επιλογή παραγόντων που χρειάζονται βελτίωση
- Ανάπτυξη σχεδίου δράσης για βελτίωση με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων

(Πασιαρδής,2004 ·Συρμακέσης,2017)

Ουσιαστικό ρόλο στη διαχείριση της αλλαγής έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Με την κατάλληλη φροντίδα για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που θα σέβεται την ελευθερία και την προσωπικότητα όλων των μελών του σχολείου, μπορεί να οδηγήσει στην συλλογική αποδοχή και επίτευξη των στόχων (Μπρίνια,2008).

2.2.2.3. Διεύθυνση και ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης

Η Διεύθυνση είναι η λειτουργία που διαμερίζεται σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας με συγκεκριμένο καταμερισμό δραστηριοτήτων (Σαρμανιώτης,2012).

Στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, το διοικητικό σύστημα χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και της σχολικής μονάδας. Η εκτέλεση της διεύθυνσης αποτελεί δέσμευση των στελεχών σε όλα τα παραπάνω επίπεδα (Σαΐτης,2000).

Σύμφωνα με τον Κούρτη (1997), οι θεμελιώδεις τρόποι άσκησης εξουσίας είναι ο κλασικός και ο σύγχρονος τρόπος. Σύμφωνα με τον κλασικό τρόπο, ο διευθυντής, μέσω της διεύθυνσης, επιβάλλεται. Αυτός ο τρόπος υιοθετείται στο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Αντίθετα, με το σύγχρονο τρόπο, ο διευθυντής συνεργάζεται με τους υφισταμένους του για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων (Σαΐτης,2005).

Στους δύο παραπάνω τρόπους άσκησης της διεύθυνσης, τα διευθυντικά στελέχη έρχονται σε επαφή με ανθρώπους οι οποίοι έχουν τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει αντίληψη των παραγόντων που επηρεάζουν το ανθρώπινο δυναμικό έτσι ώστε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ηθελημένη συνεργασία από μέρος των υφιστάμενων του και δε θα πρέπει να επαφίεται στην εξουσία της διευθυντικής θέσης που κατέχει (Σαΐτης,2000).

Τύποι Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

❖ .Μετασχηματιστική Ηγεσία

Σύμφωνα με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, ο ηγέτης είναι έτοιμος να αλλάξει πρώτος τον εαυτό του και του οργανισμού που ηγείται (Κατσαρός,2008).

Όπως αναφέρουν οι Leithwood & Duke (1999), οι ικανότητες και οι δεσμεύσεις των ατόμων που αποτελούν την ομάδα έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του οργανισμού (Κατσαρός,2008).

Η Μετασχηματιστική ηγεσία αρμόζει περισσότερο σε αυτόνομους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που στόχο έχουν την καινοτομία και την αλλαγή.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η τήρηση των νόμων και των διατάξεων από τους ηγέτες είναι βασικό καθήκον (Κατσαρός,2008).

Το συγκεντρωτικό σύστημα στην εκπαίδευση, τα καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες δεν επιτρέπουν στους ηγέτες να εφαρμόσουν το εκπαιδευτικό έργο που οραματίζονται (Ιορδανίδης,2002).

Οι σχολικοί οργανισμοί που εφαρμόζουν το συνεργατικό πρότυπο διοίκησης μπορούν να αξιοποιήσουν αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bush,2005).

❖ Συμμετοχική ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία έχει συγγένεια με την ηθική ηγεσία και στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική λήψη αποφάσεων.

Η συμμετοχική ηγεσία σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999), αποδέχεται ότι:

- Η συμμετοχή συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα
- Η συμμετοχή είναι απαραίτητη, όπως προκύπτει από τις δημοκρατικές αρχές.

- Σε έναν αυτοδιοικούμενο οργανισμό όλοι η εμπλεκόμενοι είναι σε θέση να έχουν τη δύναμη επιρροής στη λήψη των αποφάσεων.

Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), η Συμμετοχική ηγεσία καλυτερεύει τα αποτελέσματα των σχολικών οργανισμών και προάγει τη συνεργασία των ατόμων που σχετίζονται με αυτούς.

❖ Αποτελεσματική ηγεσία

Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2005), η αποτελεσματική ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο είναι ικανό να επηρεάσει τις σκέψεις, τις ενέργειες και τις συμπεριφορές των ατόμων μιας ομάδας. Έτσι, οδηγεί στην ηθελημένη και πρόθυμη συμμετοχή όλων για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων τους με σκοπό την πρόοδο και την ευημερία. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη, το προφίλ της ομάδας των μελών που συνεργάζονται, την κουλτούρα της ομάδας, το εξωτερικό περιβάλλον και τις ευκαιρίες και τις απειλές του χώρου που πλαισιώνει την ομάδα.

Η Μπρίνια (2008), αναφέρει ότι έχοντας ως κριτήριο τον τρόπο λήψεως αποφάσεων, υπάρχουν τρία πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς:

Το αυταρχικό πρότυπο: Είναι η άσκηση ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης παίρνει μόνος του αποφάσεις και οι εργαζόμενοι ακολουθούν τις εντολές του χωρίς να αναλαμβάνουν ευθύνες. Αυτός ο τύπος ηγεσίας ενδείκνυται όταν οι εργαζόμενοι είναι αρνητικοί σε άλλο τύπο ηγεσίας ή όταν δεν έχουν αρκετό χρόνο προετοιμασίας για την άσκηση των καθηκόντων τους.

Το δημοκρατικό πρότυπο: Σε αντιδιαστολή με το αυταρχικό πρότυπο, σε αυτό τον τύπο ηγεσίας, ο ηγέτης επιζητά τη συμμετοχή και συνεργασία των συνεργατών του και δε λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις. Αυτό συμβαίνει όταν οι εργαζόμενοι έχουν μεγάλη εμπειρία, το μορφωτικό τους επίπεδο είναι υψηλό, είναι υπεύθυνοι και θετικοί στις αλλαγές και στις καινοτομίες. Έρευνες έδειξαν ότι είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος διοίκησης και συνεπάγεται τη μεγαλύτερη ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων.

Το εξουσιοδοτικό πρότυπο: Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας, ο ρόλος του ηγέτη περιορίζεται γιατί δίνει περισσότερα προνόμια στους συνεργάτες του κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μπρίνια,2018).

Τέλος, στο ερώτημα ποιο πρότυπο ηγεσίας είναι αποτελεσματικότερο από όλα, η απάντηση είναι ότι όλα είναι κατάλληλα και αποτελεσματικά αρκεί ο ηγέτης να τροποποιεί τον τύπο ηγεσίας του ανάλογα με το έργο που πραγματοποιεί, με το περιβάλλον που εφαρμόζει την ηγεσία του και- το βασικότερο- ανάλογα με το βαθμό διοικητικής ωριμότητας που διαθέτουν τα άτομα με τα οποία συνεργάζεται (Μπρίνια,2008).

Ηγεσία και διεύθυνση σχολικών μονάδων

Το σχολείο είναι ένας ευαίσθητος κοινωνικός χώρος που καθημερινά αντιμετωπίζει προβλήματα διοικητικής και παιδαγωγικής φύσεως. Για να λειτουργήσει ομαλά κάθε σχολική μονάδα, το βασικότερο συντονιστικό ρόλο τον έχει ο διευθυντής (Σαίτης,2002).

Το σύγχρονο σχολείο, ως κοινωνική ομάδα, για να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα χρειάζεται, πάνω από όλα, έναν διευθυντή όπου δε θα διεκπεραιώνει απλά και μόνο τα διοικητικά του καθήκοντα αλλά θα πρέπει συγχρόνως να λαμβάνει υπόψη του και τον ανθρώπινο παράγοντα. Ο διευθυντής πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς- συνεργάτες του με τέτοιο τρόπο ώστε να τους εμπνέει και να τους υποκινεί έτσι ώστε να συμμετέχουν στο όραμά του. Με άλλα λόγια ο διευθυντής ενός σύγχρονου σχολείου οφείλει να έχει τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Σαίτης,2002 · Μπρίνια,2008).

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), ηγέτης είναι «εκείνος ο διευθυντής που, ανεξάρτητα από την οργάνωση και το ιεραρχικό επίπεδο που βρίσκεται, καταφέρνει να πετυχαίνει εξαιρετικά αποτελέσματα με τη βοήθεια ικανοποιημένων συνεργατών».

Η διαφορές μεταξύ ηγέτη και διευθυντή είναι (Μπρίνια,2008:160):

ΗΓΕΤΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Οραματιστής	Λογικός
Παθιασμένος	Εμπειρογνώμονας
Δημιουργικός	Επίμονος
Ευέλικτος	Επιλυτής προβλημάτων

Εμπνευστής	Άκαμπτος
Καινοτόμος	Αναλυτικός
Θαρραλέος	Δομημένος
Ευφάνταστος	Συμβουλευτικός
Πειραματικός	Αξιόπιστος
Ανεξάρτητος	Σταθεροποιητικός

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), ο ηγέτης στην εκπαίδευση πρέπει να:

- έχει την ικανότητα να δημιουργεί όραμα,
- έχει την ικανότητα να καθοδηγεί σε νέες κατευθύνσεις,
- έχει ενσυναίσθηση έτσι ώστε να αποδέχεται τις ιδέες των συνεργατών-εκπαιδευτικών,
- έχει έμπνευση και να εμπνέει εμπιστοσύνη κινητοποιώντας τους άλλους προς το όραμά του,
- έχει την ικανότητα να ακούει και να καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας όπως επίσης και την ικανότητα να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις,
- έχει δημιουργική σκέψη,
- έχει οργανωτικές- διοικητικές ικανότητες έτσι ώστε να μπορεί να προγραμματίζει και να οργανώνει τον εαυτό του και τους άλλους,
- έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται γρήγορα και αποτελεσματικά τα προβλήματα,
- έχει την ικανότητα να αναπτύσσει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης παροτρύνοντας για την ολική συμμετοχή των συνεργατών του,
- έχει κοινωνική επίγνωση και την ικανότητα της συσχέτισης της εκπαίδευσης με την κοινωνία.

(Κατσαρός,2008:120-121)

Ο Μπουραντάς (2005), ισχυρίζεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι από τις βασικότερες ικανότητες που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Είναι η ικανότητα που διαθέτει έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα και

των συνεργατών του, να τα κατανοεί και να τα χρησιμοποιεί αποτελεσματικά επηρεάζοντας την ομάδα προς όφελός της για την επίτευξη των στόχων της.

Η Παρακίνηση στο χώρο της Εκπαίδευσης

Η παρακίνηση είναι ένα φαινόμενο περίπλοκο και ενεργητικό.

Σύμφωνα με τους Bush & Middlewood (2006), υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που δεν ελέγχονται από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και συνδέονται με την παρακίνηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών:

- Το συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου, κατά το οποίο ο ρόλος των διοικητικών στελεχών είναι εκτελεστικός και υπαγορεύεται από την κεντρική διοίκηση.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων.
- Ο κεντρικός έλεγχος του συστήματος κινήτρων.
- Η αναγνώριση από την κοινωνία της θέσης του εκπαιδευτικού. Ένας σημαντικός παράγοντας που έχει άμεση σχέση με την παρακίνηση είναι και η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το πώς αντιμετωπίζεται το επάγγελμά τους από την κοινωνία. Η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών ποικίλει βάση των θρησκευτικών και κοινωνικοπολιτικών απόψεων που υπάρχουν σε σχέση με την εκπαίδευση (Bush & Middlewood,2006).

Η ηγεσία και ο τρόπος που ασκείται, θεωρείται από τους βασικότερους παράγοντες στη δημιουργία παρακινητικού οργανωτικού κλίματος (Μπόκα-Καρτέρη,2003 ·Πασιαρδής,2004).

Ο ρόλος της διεύθυνσης-ηγεσίας, όπως προαναφέρθηκε, για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται πάρα πολύ κρίσιμος. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), οι θεωρίες παρακίνησης βρίσκουν τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές των σχολείων παρακινούν τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα των στόχων τους. Μερικοί βασικοί τρόποι που καθοδηγούν τους διευθυντές σε αυτήν την αποστολή τους είναι:

Ο διευθυντής οφείλει:

- ✓ Να ανακαλύπτει τις βασικότερες ανάγκες των υφισταμένων του, μέσω της επικοινωνίας, και να ενδιαφέρεται για την ικανοποίησή τους.

- ✓ Να πληροφορεί τους υφιστάμενους- συναδέλφους του για τα πεπραγμένα τους και να τους ενημερώνει για τις ενέργειες που πρόκειται να κάνουν καθώς και τις αιτίες αυτών των ενεργειών.
- ✓ Να είναι αμετάβλητος στη συμπεριφορά του γιατί έτσι δημιουργεί κλίμα σιγουριάς και εμπνέει την αλληλεγγύη. Οι αποφάσεις του πρέπει να είναι σύμφωνες με τους νόμους και ο ίδιος να διακατέχεται από τη λογική.
- ✓ Να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τους συναδέλφους του.
- ✓ Να μην ασκεί με αυταρχικό τρόπο τη διοίκηση μέσω διαταγών, απειλών και τιμωριών. Οφείλει να εμψυχήσει στους συναδέλφους του το αίσθημα της ευθύνης έτσι ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, χωρίς ο ίδιος να επεμβαίνει, καλλιεργώντας έτσι την προσωπικότητά τους.
- ✓ Να εμπνέει και να διαφυλάττει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων του προς το πρόσωπό του έτσι ώστε να μην εμποδίζεται η ελεύθερη έκφραση των ιδεών τους. Είναι σημαντικό να είναι δίκαιος και ο ρόλος του να είναι υποστηρικτικός (Σαΐτης,2002).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), καθοριστικός για την παρακίνηση του προσωπικού είναι ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη. Ο συγκεκριμένος τύπος ηγέτη δημιουργεί όραμα επιζητώντας την αλλαγή, την οποία ενστερνίζεται πρώτα αυτός, εστιάζει σε μακροπρόθεσμους τρόπους, διατηρεί φιλικές σχέσεις με τους υφισταμένους του και τους καθοδηγεί.

Η Επικοινωνία στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαιδευτική μονάδα

Η επικοινωνία, όπως αναφέρει ο Σαρμανιώτης (2012), είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία μεταδίδονται και λαμβάνονται πληροφορίες μεταξύ ατόμων ή ομάδων με τη χρήση κοινών συμβόλων. Ο Σαΐτης (2002) συμπληρώνοντας, αναφέρει ότι αυτή η διαδικασία λειτουργεί χωρίς να εξαρτάται από το αποτέλεσμα της, δηλαδή εάν επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις σχέσεις των εμπλεκόμενων.

Ο Κατσαρός (2008), υποστηρίζει ότι η λειτουργία της επικοινωνίας στο χώρο της εκπαίδευσης σχετίζεται με τις λειτουργίες της διεύθυνσης, του προγραμματισμού, του συντονισμού και του ελέγχου. Η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη λειτουργία της διεύθυνσης γιατί αποτελεί τη βάση της καθοδήγησης, της παρακίνησης και της διαχείρισης των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1974),

σχετικές έρευνες απέδειξαν ότι πάνω από το 70% του χρόνου των στελεχών της εκπαίδευσης αντιστοιχεί στο χρόνο που αφιερώνουν για την επικοινωνία (Κατσαρός,2008).

Σύμφωνα με τη Dean (1995:165), η λειτουργία της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διοίκηση «πρέπει να διασφαλίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους, τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας, τη ροή των πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση, την αναζήτηση πληροφοριών και ανατροφοδότησης από όλα τα επίπεδα και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας» (Κατσαρός,2008:83).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η τυπική επικοινωνία- η οποία καθορίζεται από την τυπική οργάνωση - διακρίνεται στις ακόλουθες τρεις διαδικασίες:

- Από Πάνω προς τα Κάτω (ή Κάθετη) Επικοινωνία. Αυτή η μορφή επικοινωνίας είναι η πιο διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείται «παραδοσιακή» και ξεκινάει από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και καταλήγει στη βάση της. (Σαΐτης,2002·Μπρίνια,2008).
- Από Κάτω προς τα Πάνω (ή Ανοδική) Επικοινωνία. Οι πληροφορίες σε αυτήν την μορφή επικοινωνίας, ρέουν από τα κατώτερα διοικητικά επίπεδα προς τα ανώτερα. Είναι συμπληρωματική με την Από Πάνω προς τα Κάτω επικοινωνία επομένως θεωρείται απαραίτητη. (Σαΐτης,2002·Μπρίνια,2008).
- Οριζόντια Επικοινωνία. Σε αυτόν τον τύπο επικοινωνίας, συνεργάζονται άτομα που ανήκουν στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ή οι διευθυντές σχολικών μονάδων. (Σαΐτης,2002·Μπρίνια,2008).
- Διαγώνια Επικοινωνία. Αφορά τη μεταφορά των πληροφοριών σε κατώτερα ή ανώτερα διοικητικά επίπεδα μέσω διαφορετικών τμημάτων (Σαΐτης,2002).

Η άτυπη επικοινωνία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σε αντίθεση με την τυπική, δεν οριοθετείται από διοικητικούς-τυπικούς και είναι απρογραμματίστη. Πολλές φορές οι πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω αυτής της επικοινωνίας, χαρακτηρίζονται ως «φήμες» ή «διαδόσεις». Η Μπρίνια (2008), υποστηρίζει ότι η τυπική και η άτυπη επικοινωνία είναι συμπληρωματικές (Σαΐτης,2002·Μπρίνια,2008).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), οι δύο λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η διδασκαλία και η μάθηση, βασίζονται στην επικοινωνία.

Αντίστοιχα, ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι η επικοινωνία είναι κρίσιμος παράγοντας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και υπάρχει σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητάς της. Επίσης, καθορίζει και το σχολικό κλίμα (θετικό ή αρνητικό).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, θεωρείται ότι συντελεί καθοριστικά στη διαδικασία της επικοινωνίας. Βασική του φροντίδα είναι η πληροφόρηση των ανώτερών του διοικητικά στελεχών, των καθηγητών, των μαθητών, των γονέων κ.λπ. για τα θέματα που αφορούν το σχολείο που διευθύνει. Επίσης, πολύ σημαντική είναι και η επικοινωνία μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Επομένως, η επικοινωνία όλων των μελών μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου κλίματος και την ευρύτερη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων έτσι ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Πασιαρδής,2004).

2.2.2.4. Ο Έλεγχος στον χώρο της εκπαίδευσης

Η τελική λειτουργία του μανάτζμεντ είναι ο έλεγχος. Υπάρχει όμως σε όλες τις λειτουργίες του και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το στάδιο του σχεδιασμού (Σαΐτης,2005· Σαρμανιώτης,2012).

Επομένως, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι μια «φυσική» διαδικασία και δεν πρέπει να συνδέεται με την έννοια της τιμωρίας. Ουσιαστικά, ο έλεγχος είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης (Μπρίνια,2008).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως υποστηρίζει ο Κατσαρός (2008), ασκείται εξωτερικός και εσωτερικός έλεγχος. Ο εξωτερικός έλεγχος, ασκείται από το κοινοβούλιο (πολιτικός έλεγχος) και από το Ελεγκτικό Συνέδριο (νομικός έλεγχος). Ο εσωτερικός έλεγχος, υπαγορεύεται από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ασκείται έμμεσα από την κεντρική εξουσία διαμέσου των υφιστάμενων δομών διοίκησης.

Σύμφωνα με τους Κουτούζη και Χατζηευστρατίου (1999), στην εκπαίδευση ο έλεγχος ταυτίζεται με την αξιολόγηση. Ο όρος αξιολόγηση είναι πιο αποδεκτός από τον όρο έλεγχος επειδή η εκπαιδευτική κοινότητα είναι αρνητικά προκατειλημμένη με την έννοια του ελέγχου.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως αναφέρει ο Ανδρέου (1999), είναι «μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, ενός προγράμματος που περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την ενδιάμεση διορθωτική αξιολόγηση, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου,1999:198).

Αντίστοιχα, η Μπρίνια (2008) υποστηρίζει ότι ο έλεγχος στη σχολική μονάδα είναι η διαδικασία αξιολόγησης της εξέλιξης της διοικητικής λειτουργίας της.

Τα στάδια της διαδικασίας ελέγχου στην εκπαιδευτική μονάδα είναι:

1. Καθορισμός στόχων
2. Μέτρηση αποτελεσμάτων
3. Σύγκριση αποτελεσμάτων με τους προκαθορισμένους στόχους
4. Λήψη διορθωτικών μέτρων εάν υπάρχουν αποκλίσεις
5. Από κοινού λύση του προβλήματος και αναθεώρηση των αρχικών στοιχείων (Feedback) (Μπρίνια,2008:191)

2.2.2.5. Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση

Η λήψη αποφάσεων εμπεριέχεται σε κάθε διοικητική λειτουργία: Σχεδιασμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Έλεγχος (Σαρμανιώτης,2012 ·Μπρίνια,2008).

Απόφαση είναι η επιλογή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εναλλακτικές λύσεις για την εκπλήρωση ενός στόχου (Σαρμανιώτης,2012 · Πασιαρδής,2004 · Σαΐτης,2005).

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2005), ο Kosiol (1962) υποστηρίζει ότι απόφαση είναι η διαδικασία που στόχο έχει τη λύση προβλημάτων σύμφωνα με τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού.

Τύποι αποφάσεων

Βιβλιογραφικά, αναφέρονται δύο βασικοί τύποι αποφάσεων: οι προγραμματισμένες και οι απρογραμμάτιστες αποφάσεις.

Προγραμματισμένες αποφάσεις είναι αυτές που αφορούν τα συνηθισμένα καθημερινά προβλήματα μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού (Πασιαρδής,2004·Σαΐτης,2005 ·Σαρμανιώτης,2012).

Μη προγραμματισμένες ή απρόβλεπτες αποφάσεις είναι οι μη δομημένες αποφάσεις που έχουν σχέση με έκτακτα «περιστατικά» (Σαρμανιώτης,2012).

Στην εκπαίδευση, οι προγραμματισμένες αποφάσεις αφορούν τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, κάλυψη κενών με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών, αναθέσεις μαθημάτων, εγγραφές και κατανομή μαθητών κ.ά. (Μπρίνια,2008 · Σαΐτης,2005).

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, απρογραμμάτιστες αποφάσεις πρέπει να ληφθούν όταν έχουμε έκτακτη αλλαγή σχολικών εγχειριδίων, ξαφνική μεταβολή καιρικών φαινομένων (σεισμός, παγετός κ.ά.), καταλήψεις κ.λπ. (Πασιαρδής,2004 · Σαΐτης,2005 · Μπρίνια,2008).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), οι αποφάσεις ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων, χωρίζονται σε ατομικές και συλλογικές.

Στις ατομικές, την απόφαση παίρνει ένα διοικητικό στέλεχος π.χ. ο Υπουργός Παιδείας. Συλλογικές είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται από ομάδα ατόμων π.χ. ο Σύλλογος Διδασκόντων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε διοικητικό επίπεδο, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2005), υπάρχουν δύο είδη αποφάσεων:

Οι στρατηγικές αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται στα ανώτατα διοικητικά επίπεδα και οι λειτουργικές αποφάσεις που ασκούνται από τα κατώτερα διοικητικά επίπεδα και είναι σχετικές με την πραγματοποίηση των προσδιορισμένων στόχων από τα ανώτατα κλιμάκια.

Στην εκπαίδευση, οι αποφάσεις σε διοικητικό επίπεδο διακρίνονται σε στρατηγικές, διαχειριστικές και λειτουργικές:

Οι Στρατηγικές αποφάσεις ασκούνται σε εθνικό επίπεδο από την πολιτική διοίκηση του ΥΠΠΕΘ (Υπουργός παιδείας, Υφυπουργός παιδείας κ.ά.), όπως είναι οι αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Οι διαχειριστικές αποφάσεις ασκούνται σε νομαρχιακό επίπεδο από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έχουν σχέση με την υλοποίηση των στρατηγικών αποφάσεων.

Οι λειτουργικές αποφάσεις παίρνονται σε τοπικό επίπεδο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούν στην εφαρμογή των διαχειριστικών αποφάσεων

(Αθανασούλα-Ρέπα,1999·Μπρίνια,2008).

Από τη βιβλιογραφία, για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, συμπεραίνεται ότι ο αριθμός των βημάτων είναι διαφορετικός, όμως η ουσία ως προς το περιεχόμενο παραμένει αμετάβλητη.

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), τα βήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων είναι: αναγνώριση και διάγνωση του προβλήματος, ορισμός του προβλήματος, ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων και επιλογή (Μπρίνια,2008:206-208).

2.3. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.3.1. Η γραφειοκρατική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ο Σαΐτης (2005), ισχυρίζεται ότι στη σχολική διοίκηση της Ελλάδας – στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση –ισχύει η ιεραρχική δομή με αποτέλεσμα να εφαρμόζεται το γραφειοκρατικό μοντέλο της κλασικής διοίκησης (Μπρίνια,2008·Κατσαρός,2008· Σαΐτης,2005).

Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι:

- Ιεραρχική δομή εξουσίας

Στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας βρίσκεται ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας και ακολουθούν οι Περιφερειακοί Διευθυντές, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί (Κατσαρός,2008).

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής – προϊστάμενος κατευθύνει τους «υφιστάμενους» εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν αποφάσεις που λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση και τα στελέχη της εκπαίδευσης και με τη σειρά τους καθοδηγούν τους μαθητές (Θεοφιλίδης,2012).

- Εξειδίκευση - Καταμερισμός εργασίας

Ο Υπουργός Παιδείας είναι το κυρίαρχο όργανο που έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα να λαμβάνει αποφάσεις γιατί ο ίδιος εξουσιοδοτείται για την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων ειδικών για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Συρμακέσης,2017 ·Μπρίνια,2008).

Στο χώρο των σχολικών μονάδων:

Η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασικό γνώρισμα, είναι συγκεκριμένη και ανάλογη με τον τύπο σχολείου και τον κλάδο του αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα (Μιχόπουλος,1998).

Όσον αφορά στον καταμερισμό της εργασίας, οι Διευθυντές Διεύθυνσης εποπτεύουν συγκεκριμένες σχολικές μονάδες του νομού που διοικούν. Οι Διευθυντές σχολικών μονάδων ευθύνονται για τη διοίκηση της δικής τους σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για την οργάνωση των μαθημάτων της ειδικότητάς τους (Σαίτης,2005). Παρατηρείται ότι οι ευθύνες αυξάνονται όσο ανεβαίνουμε προς την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας (Μπρίνια,2008).

- Απρόσωπες σχέσεις

Ο προσανατολισμός στις σχολικές μονάδες είναι απρόσωπος και οι μαθητές αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Οι αποφάσεις που παίρνονται δε βασίζονται στο συναίσθημα αλλά στα γεγονότα.

Αξιολόγηση του γραφειοκρατικού μοντέλου

Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2000), η γραφειοκρατική οργάνωση «αναιρεί τις περί αυτονομίας διακηρύξεις της σχολικής εκπαίδευσης και οδηγεί στη δημιουργία ενός απόλυτα μηχανιστικού σχολικού συστήματος, αδύναμου να ανταποκριθεί στη δυναμικότητα και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών καταστάσεων» (Ματσαγούρας,2000:12).

Ο Κατσαρός (2008), αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2002:234-236), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα, τα καθημερινά του προβλήματα έχουν επιτακτικό χαρακτήρα και έχει πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται το όραμα των στελεχών και να περιορίζεται η ανάπτυξή του (Κατσαρός,2008:109).

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντιμετωπίζουν αρνητικά τη γραφειοκρατική ηγεσία γιατί καλούνται να συμμορφωθούν και να συμβιβαστούν με κατεστημένα πρότυπα και βρίσκονται εμπλεκόμενοι σε μια τυποποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να έχουν περιθώρια αυτενέργειας (Μαυρογιώργος,1999).

Οι απρόσωπες σχέσεις των εκπαιδευτικών, η πολλή εξειδίκευση και η προσήλωση στην αυστηρή ιεραρχία εμποδίζει την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Επίσης, η ευλαβική τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και οι πολλοί και αυστηροί κανόνες αποπροσανατολίζουν από τους αρχικούς στόχους της εκπαίδευσης και γίνονται αυτοσκοπός με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκαμψία και ανυπαρξία εξέλιξης. (Πασιαρδής,2004 ·Κατσαρός,2008 ·Ανδρέου,1999).

Στο γραφειοκρατικό σύστημα, σύμφωνα με τον Αργυριάδη (1990), η μη ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, δε βοηθάει να αναπτυχθούν καινούριες ιδέες έτσι ώστε να γίνει ανατροφοδότηση γνώσεων και ιδεών.

2.3.2. Ο Προγραμματισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην ελληνική εκπαίδευση ο σχεδιασμός – προγραμματισμός ασκείται α) σε εθνικό επίπεδο, β) σε περιφερειακό επίπεδο, γ) σε νομαρχιακό-αντιπεριφέρειας επίπεδο και δ) σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Σαϊτής,2005).

Προγραμματισμός σε εθνικό επίπεδο

Σε εθνικό επίπεδο ο προγραμματισμός πραγματοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΠΕΘ) και είναι στρατηγικός, μακροπρόθεσμος και προσπαθεί να εκπληρώσει την εκπαιδευτική πολιτική. Παράλληλα, λόγω του εκτελεστικού του ρόλου, υλοποιεί και λειτουργικό προγραμματισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σαϊτής,2005 ·Κατσαρός,2008).

Στο ΥΠΠΕΘ υπάρχουν διευθύνσεις λειτουργικού και στρατηγικού σχεδιασμού με εξειδικευμένα τμήματα για κάθε τομέα τα οποία ανήκουν στη Γενική Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού – Προγραμματισμού και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (ΥΠΠΕΘ Διοίκηση-Οργανόγραμμα,2018)

Προγραμματισμός σε περιφερειακό επίπεδο

Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000, άρ.14, παρ.29, ιδρύθηκαν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ου υπάρχουν στο ΥΠΠΕΘ.

Στις 24/04/2018, δημιουργούνται με τον νόμο για τις Νέες Δομές Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργούνται τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού). Σε αυτά ανήκουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου, στους οποίους οι σύλλογοι διδασκόντων των σχολικών μονάδων καταθέτουν τον προγραμματισμό τους και την αποτίμηση του διδακτικού τους έργου (ΥΠΠΕΘ,2018)

Προγραμματισμός σε νομαρχιακό επίπεδο

Σε νομαρχιακό επίπεδο, η λειτουργία του σχεδιασμού είναι περιορισμένη.

Σύμφωνα με την ΥΑ Φ353.1./324/105657/Δ1, αρ.14, παρ.6 και αρ.15, παρ.2^ε, οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ασκήσουν λειτουργικό προγραμματισμό όπως για παράδειγμα οργάνωση προγραμμάτων, πρόσθετη και ενισχυτική διδασκαλία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, προγραμματισμός προσώπων κ.ά.

Προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Ο σχεδιασμός στη σχολική μονάδα είναι λειτουργικός και δεν μπορεί να περιλαμβάνει στρατηγικούς στόχους, όπως η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, γιατί αυτοί οι στόχοι καθορίζονται από το ΥΠΠΕΘ (Μπρίνια,2008).

2.3.3. Η Οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρεται στο δίκτυο ΕΥΡΙΑΔΙΚΗ, το οποίο είναι ευρωπαϊκό δίκτυο και περιέχει πληροφορίες για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Περιλαμβάνει τις παρακάτω βαθμίδες:

1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (νηπιαγωγεία, δημοτικά)
2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γυμνάσια, λύκεια)
3. Ανώτατη Εκπαίδευση (πανεπιστημιακός τομέας, τεχνολογικός τομέας)
4. Δια Βίου Μάθηση
(Δίκτυο ΕΥΡΙΑΔΙΚΗ,2018).

Τα όργανα διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας στην Ελλάδα είναι:

- Ο Διευθυντής
- Ο Υποδιευθυντής
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων
- Οι Μαθητικές κοινότητες
- Τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής (Σχολικά συμβούλια, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, Δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας, Σχολική επιτροπή)
(Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου,1994 ·Σαΐτης,2005).

Στην Ελλάδα, την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει αναλάβει η κεντρική εξουσία και επιλέγει τη δομή που δίνει τη δυνατότητα να ελέγχει αποτελεσματικά το σύστημα (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου,1994).

Οι βασικές αρχές της οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι μεταξύ του συγκεντρωτικού συστήματος και του συστήματος της αποσυγκέντρωσης ή αποσυμπύκνωσης (λήψη αποφάσεων από περιφερειακά όργανα σε επιμέρους ζητήματα). Στην Ελλάδα, έγιναν προσπάθειες για αποκέντρωση με τον Ν.1566/85 και τον Ν.2986/2002, αλλά το σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου,1994·Κατσαρός,2008 ·Κουτούζης,2012).

Ο ΟΟΣΑ, στην έκθεσή του για την εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2011 και 2017, θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες προς την αποκέντρωση με την ίδρυση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πρέπει να γίνουν περαιτέρω

βήματα όπως, η επιλογή των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες από τον διευθυντή (2011) και η αυτονομία των σχολικών μονάδων (2017) (ΟΟΣΑ,2011,2017).

2.3.4. Η Διεύθυνση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Ελλάδα, το δύσκαμπτο και αυστηρό γραφειοκρατικό σύστημα αποτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρος των διευθυντών της διοικητικής πυραμίδας. Οι διευθυντές, δεν μπορούν να επηρεάσουν λόγω της θέσης τους γιατί δεν είναι ξεκάθαρες οι αρμοδιότητές τους, δεν κατέχουν την απαραίτητη κατάρτιση αλλά ούτε και τα μέσα, δεν παρακινούνται κατάλληλα και δε συμβαδίζει η εξουσία με την ευθύνη. Έτσι, οι διευθυντές αποτελούν εκτελεστικά όργανα αποφάσεων της κορυφής της διοικητικής πυραμίδας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου,1994 ·Κατσαρός,2008).

Η κουλτούρα της Ελλάδας επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα και διακρίνεται από «απόσταση εξουσίας» και κυριαρχία των ανδρών στη διοίκηση. Η σχέση μεταξύ των μελών της ιεραρχικής δομής έχει «πατρική» μορφή. Δίνεται προτεραιότητα για συγκεκριμένους σκοπούς και οδηγίες της διοίκησης ενώ η λήψη αποφάσεων λαμβάνεται από τους διευθυντές και οι υφιστάμενοι δε λαμβάνουν πρωτοβουλίες, για να αποφύγουν τις ευθύνες (Μπρίνια,2008).

Στη σημερινή εποχή που το περιβάλλον αλλάζει πολύ γρήγορα, είναι σημαντικό να υπάρχει κουλτούρα αλλαγής στις σχολικές μονάδες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι γραφειοκρατικό- συγκεντρωτικό και δεν επιτρέπει μεγάλες αλλαγές. Παρά τις προσπάθειες της πολιτείας για εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών, τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού αντιδρούν στις αλλαγές ενώ είναι απαραίτητο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις προς αυτήν την κατεύθυνση (Μπρίνια,2008).

Παρακίνηση

Στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, εξαιτίας του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου, τα διοικητικά στελέχη δεν έχουν πολλά περιθώρια έτσι ώστε να παρέχουν κίνητρα για την παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επαγγελματική ικανοποίησή του (Σαϊτής,2002 · Κατσαρός,2008).

Στην Ελλάδα, όπου το σύστημα είναι γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό με τάσεις αποκέντρωσης, οι εκπαιδευτικές μονάδες παραμένουν στη βάση της διοικητικής

πυραμίδας. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται από τα κεντρικά όργανα, παρέχονται ελάχιστες διοικητικές αρμοδιότητες στις σχολικές μονάδες και λιγότερη αυτονομία στους διευθυντές (Κουτούζης,1999).

Την αποκλειστικότητα της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος την έχει η κεντρική διοίκηση του ΥΠΠΕΘ. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου,1994 · Σαΐτης,2000).

Επίσης, δεν υπάρχουν παρακινητικές τεχνικές που να συνδέεται η προσπάθεια με την απόδοση και την αμοιβή του εκπαιδευτικού προσωπικού (Σαΐτης,2002).

Στην Ελλάδα, έρευνες απέδειξαν ότι το έργο των εκπαιδευτικών δεν τυχαίνει ευρείας αποδοχής από το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλης,1990).

Επικοινωνία

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, η κεντρική διοίκηση καθορίζει τη λειτουργία της επικοινωνίας. Η ροή των πληροφοριών γίνεται ιεραρχικά, με συγκεκριμένες φόρμες και μεταδίδεται γραπτά σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι το συγκεκριμένο σύστημα επικοινωνίας δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό σύστημα στην εκπαίδευση μαζί με τις πολυάριθμες και σύνθετες εγκυκλίους έχει ως αποτέλεσμα τη συσσώρευση πολλών πληροφοριών, την επιβράδυνση της διαδικασίας και την απώλεια αρκετών εξ' αυτών. Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει τη λειτουργία είναι το γεγονός ότι πολλά στελέχη δε γνωρίζουν ή αδιαφορούν για το σύστημα επικοινωνίας. Επίσης, η αυστηρή εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας περιορίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρος των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Κατσαρός,2008).

2.3.5. Ο έλεγχος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, είναι ένα ιεραρχικό σύστημα όπου τα στελέχη της διοίκησης σχετίζονται ιεραρχικά δηλαδή είναι υπόλογα των προϊσταμένων τους. Ο ιεραρχικός έλεγχος γίνεται από πάνω προς τα κάτω και αναφέρεται σε όλες τις βαθμίδες της διοικητικής πυραμίδας της δημόσιας εκπαίδευσης (Σαΐτης,2000).

Σε εθνικό επίπεδο ο έλεγχος - λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος- ασκείται από την Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ και αφορά τον έλεγχο όλων των υπηρεσιών της εκπαίδευσης και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Σαΐτης,2000· Κατσαρός,2008).

Ο έλεγχος σε περιφερειακό επίπεδο, πραγματοποιείται από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ελέγχουν όλες τις υπηρεσίες των δύο βαθμίδων και τους Συντονιστές Εκπαίδευσης (Ν.2986,2002).

Επίσης, στις ΠΔΕ εδρεύουν τα Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ, ΠΥΣΔΠ, ΠΥΣΕΕΠ) και τα Πειθαρχικά Συμβούλια με θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και Πειθαρχικού Δικαίου των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων των ΠΔΕ (Συρμακέσης,2017).

Σε νομαρχιακό – αντιπεριφέρειας επίπεδο, ο έλεγχος ασκείται από τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ελέγχουν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων των περιοχών ευθύνης τους (Συρμακέσης,2017).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο έλεγχος ασκείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον Υποδιευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων (Ν.1566,1985 ·Συρμακέσης,2017).

Τελευταίες διατάξεις για τον έλεγχο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Σύμφωνα με το Ν.4547/2018 «Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», στο άρθρο 47: «Προγραμματισμός και αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου», αναφέρεται ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ελέγχει την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και αν θεωρεί ότι υπάρχουν προβλήματα στην εξέλιξή του, επανασχεδιάζει την αρχική του εκτίμηση. Στο τέλος του σχολικού έτους, συντάσσει με έκθεσή του απολογισμό για την αποτίμηση του έργου που είχε προγραμματίσει σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί. Οι εκθέσεις υποβάλλονται στο οικείο ΠΕΚΕΣ της ΠΔΕ και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης υποδεικνύουν τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που προέκυψαν και υποβάλουν τις εκθέσεις στο ΙΕΠ. Επίσης,

σύμφωνα με το άρθρο 48: «Ομάδες Εκπαιδευτικών και Ομάδες Σχολείων», δημιουργούνται ομάδες εκπαιδευτικών κοινών ειδικοτήτων και ομάδες σχολείων, οι οποίες βοηθούν στον προγραμματισμό και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Ν.4547,2018).

2.4. ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.4.1. Η έννοια του φύλου και το φεμινιστικό κίνημα

Σύμφωνα με τις Λ. Φρόση, Ε. Κουϊμτζή και Χ. Παπαδήμου (2001), στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, στον όρο φύλο αντιστοιχούν οι λέξεις «gender» και «sex». Η πρώτη λέξη προσδιορίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο του όρου *φύλο*, προκύπτοντας ως αποτέλεσμα κοινωνικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που προσδίδονται στο κορίτσι ή το αγόρι από τη στιγμή της γέννησής του. Η δεύτερη λέξη, ανταποκρίνεται στις βιολογικές (φυσικές) διαφορές ανδρών και γυναικών (Dillabough & Arnot, 2000).

Στην ελληνική γλώσσα για τον όρο *φύλο* δεν υπάρχουν αντίστοιχες λέξεις όμως γίνεται προσδιορισμός του από τα επίθετα «κοινωνικό» ή «βιολογικό» (Φρόση, Κουϊμτζή και Παπαδήμου,2001).

Σύμφωνα με τη Μ. Παντελίδου-Μαλούτα (2014), το φύλο αποτελεί βασική αρχή οργάνωσης της κοινωνίας και «εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα πιο σταθερά σημεία αναφοράς για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των υποκειμένων, και έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες διαφοροποίησης στην κοινωνικοποίησή τους..... «Υπάρχουμε» από τη γέννηση είτε ως κορίτσια, είτε ως αγόρια, που σημαίνει ότι η κατεύθυνση της έμφυλης κοινωνικοποίησής μας προδιαγράφεται από τη στιγμή που γεννιόμαστε» (Παντελίδου-Μαλούτα,2014:27).

Όπως αναφέρει η Μ. Παντελίδου (2014), σύμφωνα με τη Delphy (2008), η κοινωνία χωρίζει τα άτομα, ανάλογα με το φύλο τους, σε δύο κατηγορίες και παράλληλα τα ιεραρχεί. Στη συνέχεια διαπιστώνει ότι παρόλο που στις σύγχρονες κοινωνίες η ισότητα των δικαιωμάτων των δύο φύλων είναι νομικά κατοχυρωμένη, σε μεγάλο βαθμό δε γίνεται ισότιμη χρήση τους από τα δύο φύλα. Τονίζει επίσης, ότι οι γυναίκες καταλαμβάνουν λιγότερες θέσεις εξουσίας από τους άνδρες, ένα μεγάλο ποσοστό

παραμένει άνεργο ή υποαπασχολείται, αμείβονται λιγότερο από τους άνδρες και έχουν αποκλειστικά την ευθύνη της φροντίδας της οικογένειας.

Ο Φεμινισμός, είναι ένα κίνημα που εμφανίστηκε μετά την ολοκλήρωση της βιομηχανικής επανάστασης, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, στις δυτικές κοινωνίες. Υποστήριζε την ισότητα των δικαιωμάτων (νομικών και πολιτικών) των δύο φύλων. Οι φεμινίστριες με τον όρο *φύλο* τονίζουν την κοινωνική και πολιτισμική δομή του (gender) και όχι τις βιολογικές διαφορές των γυναικών και ανδρών (Τάκη,2009).

2.4.1.1.Ο φεμινισμός στην Ελλάδα

Το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1880 με τον «Κύκλο της Εφημερίδας των Κυριών» (1886). Ήταν μια ομάδα γυναικών συσπειρωμένη γύρω από το έντυπο «Εφημερίς των Κυριών» με εκδότριά του την Καλλιρόη Παρέν που θεωρήθηκε ηγέτιδα του φεμινισμού της εποχής. Η ομάδα αποτελούνταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς της μεσαίας τάξης, φοιτήτριες αλλά και από γυναίκες της αστικής τάξης, λόγιες και νέες επιστημότισσες. (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου,2015). Υποστήριζαν ότι πρέπει να κατακτηθεί η ισότητα μέσω του αγώνα των ίδιων των γυναικών θεωρώντας ότι, ανεξαρτήτως τάξης, η μοίρα τους είναι κοινή (Κεφαλληνού,2018). Οι διεκδικήσεις τους αφορούσαν την ισότιμη πρόσβαση των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εργασιακά δικαιώματα και νομική στήριξη στην εργασία (Δαλακούρα · Ζιώγου-Καραστεργίου,2015).

Τα αιτήματά τους για αναβάθμιση της εκπαίδευσης των γυναικών και της εργασιακής τους απασχόλησης αποτελούσαν φροντίδα των διαφόρων φιλεκπαιδευτικών και φιλανθρωπικών συλλόγων. Δημιουργήθηκαν επαγγελματικές σχολές με αποτέλεσμα να διευρυνθεί η επαγγελματική αποκατάσταση των γυναικών και να αναβαθμιστεί ο γυναικείος ρόλος που παραμένει όμως «συμπληρωματικός» (Δαλακούρα, · Ζιώγου-Καραστεργίου,2015).

Το 1908 η « Εφημερίς των Κυριών» διεκδικεί τη συμμετοχή των γυναικών στις δημοτικές εκλογές (Κεφαλληνού,2018).

Μεσοπολεμικός φεμινισμός

Στις 16 Απριλίου του 1920, ιδρύθηκε ο Σύνδεσμος για τα Δικαιώματα της Γυναίκας που αποσκοπούσε σε συλλογικότερους και δυναμικότερους αγώνες. Εκτός από τη διεκδίκηση της ψήφου, ζητούσαν και νομοθετικές παρεμβάσεις για εξίσωση των

δικαιωμάτων των δύο φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Σε αυτόν τους τον αγώνα είχαν την υποστήριξη και αρκετών μορφωμένων ανδρών της εποχής. Ουσιαστική ήταν η συμμετοχή της παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη, ιδρυτικό στέλεχος του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας και η πρώτη γυναίκα Γυμνασιάρχης. Αγωνίστηκε για τα δικαιώματα των γυναικών, για την ισότητα των ανθρώπων, για το δικαίωμα όλων στη μόρφωση, για την εκπαίδευση ως φυτώριο ανθρώπων χρήσιμων στην κοινωνία με ηθικές και πνευματικές αξίες. Επίσης, ήταν η ιδρύτρια του πρώτου πανελλαδικά σχολείου για άτομα με ειδικές ανάγκες (Χρονοπούλου-Πανταζή,2016).

Οι φεμινίστριες του συνδέσμου κοινοποιούσαν τις προτάσεις τους σε περιοδικά και ημερήσιους τύπους, σε διαλέξεις, διοργάνωναν δημόσιες συγκεντρώσεις. Επίσης, δραστηριοποιούνταν και στο εξωτερικό συμμετέχοντας σε Διεθνή συνέδρια και δημιουργώντας φεμινιστικές ομάδες με γυναίκες άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Τελικά, το 1952 παραχωρούνται ίσα πολιτικά δικαιώματα στις γυναίκες. Η δικτατορία του Μεταξά, που απαγόρευσε τη δράση των φεμινιστικών σωματείων, οδήγησε τις φεμινίστριες να απαιτήσουν την κοινωνική αλλαγή (Κεφαλληνού,2018).

2.4.1.2. Η φεμινιστική θεωρία

Σύμφωνα με την Τάκη (2009), οι ανάγκες των γυναικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κοινωνικά δεδομένα και τις διαφορετικές ιδεολογίες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διάφορες ερμηνείες για τον όρο φεμινισμό και διαφορετικές προσεγγίσεις της φεμινιστικής θεωρίας. Ένα από τα θέματα που ξεχώρισαν στις διάφορες προσεγγίσεις ήταν και η σπουδαιότητα που δίνεται στην «πατριαρχία».

Όπως αναφέρει η Bryson (2005), στις αρχές της δεκαετίας του '70 η K.Millet στο έργο της «Πολιτική των φύλων», υποστηρίζει ότι οι σχέσεις των δύο φύλων είναι πολιτικές γιατί είναι σχέσεις εξουσίας. Εισάγει την έννοια της «πατριαρχίας», με τη σημασία της ανδρικής κυριαρχίας στις γυναίκες σε όλους τους τομείς της ζωής και υποστηρίζει ότι η πατριαρχία προετοιμάζεται μέσα στην οικογένεια. Στη συνέχεια η εκπαίδευση, η λογοτεχνία και η θρησκεία την ενισχύουν με αποτέλεσμα οι αξίες να εσωτερικεύονται εξίσου και στα δύο φύλα. Η οικογένεια διαμορφώνει τους ρόλους των δύο φύλων οι οποίοι εφοδιάζονται ως παιδεία από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Schmuck (1996), όπως αναφέρει η Τάκη (2009), επισημαίνει ότι υπάρχουν κοινά σημεία στις διαφορετικές προσεγγίσεις που ήταν καθοριστικά για τη θεωρία του φεμινισμού:

- Ο όρος φύλο (gender) είναι κοινωνικά κατασκευασμένος, διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον και συνεχώς μεταβάλλεται.
- Αποδεικνύεται ο αποκλεισμός των γυναικών από την πορεία και την πρόοδο της γνώσης.
- Θεωρείται απαραίτητη η ριζική αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας και διαπιστώνεται η αξία των γυναικών.

Ο αγώνας των γυναικών για τη χειραφέτησή τους, εξαιτίας της χαμηλότερης θέσης που είχαν στην κοινωνία (ανδρική κυριαρχία, καταπίεση, εκμετάλλευση), έθεσε το θέμα των σχέσεων των δύο φύλων στα τέλη της δεκαετίας του '70. Η δεκαετία 1970-1980 αναδεικνύεται δεκαετία για τη γυναίκα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,1993).

Φεμινιστική θεωρία και διοίκηση της εκπαίδευσης

Στη δεκαετία του '80, φεμινίστριες ερευνήτριες όπως η Ferguson, η Weiler, η Shakeshaft κ.ά. ξεκίνησαν μία έρευνα που εστίαζε στις γυναίκες στη διοίκηση και παράλληλα στην επικρατούσα έρευνα που διεξάγονταν για τη διοίκηση. Άσκησαν κριτική στις κυρίαρχες θεωρίες της διοίκησης δίνοντας περισσότερο έμφαση στο γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης όπως είναι το εκπαιδευτικό (Τάκη,2009).

Η Ferguson (1984), όπως αναφέρει η Τάκη (2009), υποστηρίζει ότι το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης αποτυπώνεται και στα μοντέλα κυριαρχίας και εξάρτησης στις σχέσεις των δύο φύλων. Στην ουσία, η φεμινιστική θεωρία αφορά και τους άνδρες γιατί η δομή της κοινωνίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα καταπίεσης και των γυναικών και των ανδρών.

Το 1989, η Charol Shakeshaft στο βιβλίο της “Women in Educational Administration” παρουσίασε ένα μοντέλο έρευνας που αφορούσε το φύλο σε σχέση με τη διοίκηση. Στο έργο της άντλησε στοιχεία από τη σχετική βιβλιογραφία και την προσωπική της έρευνα στον τομέα της διοίκησης. Στην έρευνα για τις γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν 6 στάδια:

1. Τεκμηρίωση της απουσίας των γυναικών.
2. Έρευνα για τις γυναίκες που ήταν ή είναι στη διοίκηση.
3. Οι γυναίκες ως μη προνομιούχες ή κατώτερες.
4. Η μελέτη των γυναικών μέσα από τις αφηγήσεις τους.
5. Οι γυναίκες αντικρούουν τη θεωρία.
6. Ο μετασχηματισμός της θεωρίας.

Η έρευνα που έγινε για τις γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε βάση των πρώτων τεσσάρων σταδίων (Τάκη,2009:50-52).

Τα στάδια παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β.

2.4.1.3. Κοινωνικοποίηση – Στερεότυπα φύλου

Η κοινωνικοποίηση είναι μια συνεχής διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα διαμορφώνουν στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές (Μεταξάς,1976).

Σύμφωνα με την Παντελίδου- Μαλούτα (2014), «γνωρίζουμε ότι είμαστε προϊόντα της κοινωνικοποίησής μας, προϊόντα δηλαδή των εμπειριών που βιώνουμε ιδιαίτερα σε πρώιμες φάσεις, και της προσωπικής μας ερμηνείας των εμπειριών αυτών, η οποία όμως διαμορφώνεται και αυτή στην πορεία μέσω της ίδιας κοινωνικής διαδικασίας». Συνεπώς, «τα άτομα διαμορφώνονται από την κοινωνία, την οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν» (Παντελίδου-Μαλούτα,2014:27).

Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, οι ανισότητες διαδίδονται και εμπεδώνονται μέσω των στερεοτύπων.

Ο όρος «στερεότυπα» πρωτοεμφανίστηκε το 1922 από το δημοσιογράφο Walter Lippmann ο οποίος υποστήριζε ότι τα στερεότυπα είναι αντιλήψεις που ερμηνεύονται σύμφωνα με ήδη διαμορφωμένες απόψεις (Παπαλεξανδρή, 2018:62).

Ο Cardwell (1996), ορίζει το στερεότυπο ως μία προκαθορισμένη, γενικευμένη πεποίθηση για μια συγκεκριμένη ομάδα ή τάξη ανθρώπων.

Όπως αναφέρει η Παντελίδου Μαλούκα (2014), τα στερεότυπα λειτουργούν σαν ένας κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας και σαν παράγοντας «εξοικονόμησης της σκέψης τους... αφού μέσα από τα στερεότυπα παρέχεται μια απλοποιημένη απεικόνιση της πραγματικότητας» (Ιντζεσίλογλου,1983:137 ό.α Παντελίδου,2014).

Τα στερεότυπα φύλου αποτελούν κοινωνικές αντιλήψεις οι οποίες αποδίδονται στα άτομα ανάλογα με τη συμπεριφορά τους, με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους, χωρίς ωστόσο να λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητές τους (Δεληγάννη-Κουϊμτζή,2003).

Όταν ένα στερεότυπο που αφορά μια κοινωνική ομάδα οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα, τότε αυτό είναι προκατάληψη. Οι προκαταλήψεις ενώ δεν είναι επιστημονικά και λογικά τεκμηριωμένες θεωρούνται όμως αδιαμφισβήτητες. Όταν υπάρχουν αντιθέσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων, οι προκαταλήψεις οδηγούν σε συγκρούσεις (Κοκκινάκη,2005).

Η Μαραγκουδάκη (2000), ισχυρίζεται ότι, ενώ συνέβησαν αλλαγές όσον αφορά στην κοινωνική θέση των γυναικών, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο εξακολουθούν να υπάρχουν .

2.4.2. Τα ηγετικά στυλ των δύο φύλων

Σύμφωνα με την Τάκη (2009), από πρόσφατες έρευνες των Burke & Collins (2001), Vinnicombe & Singh (2002) και Van der Boon (2003) που αφορούσαν τα διοικητικά στυλ των δύο φύλων, οι άνδρες ενστερνίζονται το μοντέλο της «διεκπαιρευτικής ηγεσίας» χαρακτηριστικό της οποίας είναι η χρήση της εξουσίας για απονομή ανταμοιβών ή τιμωριών. Οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας το οποίο είναι εξελισσόμενο, ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συμμετοχή.

Οι γυναίκες (ηγέτες) δίνουν περισσότερο έμφαση στο παιδαγωγικό έργο από τους άνδρες, εκτελώντας περισσότερες δραστηριότητες παιδαγωγικού χαρακτήρα. Αντίθετα, οι άνδρες (ηγέτες) ασχολούνται περισσότερο με διοικητικά θέματα αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στις «εξωτερικές επαφές» από ότι οι γυναίκες (Kruger,1996:457 ό.α. Τάκη,2009:65)

Πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τις Loder & Spillane (2005) σε γυναίκες διευθύντριες στις ΗΠΑ, αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό επιρροής της διδασκαλίας στην διοίκηση και τον τρόπο εμπλοκής του ενός ρόλου στον άλλο. Στην έρευνα, οι διευθύντριες συνέδεσαν τον διοικητικό τους τύπο με την επικοινωνία που επιδίωκαν με τους μαθητές/τριες στην τάξη και εκτός τάξης του σχολείου. (Τάκη,2009).

Οι Burke&Collins (2001), υποστηρίζουν ότι οι διοικητικές ικανότητες των γυναικών συσχετίζονται με το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας το οποίο είναι διαφορετικό από το κυρίαρχο στυλ διοίκησης, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανασταλτικά στη διεκδίκηση ανώτερων θέσεων διοίκησης (Burke&Collins,2001:246-255 ό.α. Τάκη,2009:65.

Όπως αναφέρει η Τάκη (2009), τα παραπάνω συμπεράσματα σχετικά με τα διοικητικά στυλ των δύο φύλων, επιβεβαιώνονται και από παλαιότερες έρευνες των Eagly et all (1992) σε διευθυντές/ντριες δημόσιων σχολείων. Σύμφωνα με αυτές, οι άνδρες διευθυντές ακολουθούν το αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας, δίνοντας εντολές για τις αποφάσεις τους, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν το δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ ηγεσίας. Δείχνουν ενδιαφέρον για τους άλλους, φιλική διάθεση, τους ενθαρρύνουν και επιδιώκουν τη γνώμη τους.

Επίσης, σε πολλές έρευνες (Helgensen,1990 · Shakeshaft,1987,1989), διαπιστώθηκε ότι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας των ανδρών είναι η κυριαρχία, η δύναμη, ο έλεγχος και η συμπεριφορά των ανδρών ηγετών είναι δυναμική, ανεξάρτητη, επιθετική, κυρίαρχη και αυτάρκη. Σε αντιδιαστολή, οι γυναίκες ηγέτες χαρακτηρίζονται από την ικανότητά τους για συνεργασία και η συμπεριφορά τους είναι κυρίως δημοκρατική χωρίς αυταρχικές τάσεις με έντονο το στοιχείο της συναδελφικότητας (Eagly et al,1992:79).

Με την πάροδο του χρόνου, κρίθηκε αναγκαίο οι έρευνες που αφορούσαν τα διοικητικά στυλ των δύο φύλων, να επεκτείνονται και στην αναζήτηση του τρόπου αντιμετώπισης και λύσης των θεμάτων του φύλου από τα διοικητικά στελέχη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στάθηκε η έρευνα της Acker το 1992 σε σχολείο, σχετικά με την επίδραση που μπορούν να έχουν οι γυναίκες διευθύντριες στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα σχολεία τους.

Η Acker (1995), αναφέρει ότι η γυναίκα διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου ήταν ενθαρρυντική με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στηρίζοντάς τες ηθικά αλλά και πρακτικά έτσι ώστε να συμμετέχουν σε συνεντεύξεις και να προετοιμάζονται για να διευθύνουν άλλα σχολεία. Στην ουσία, κατά την Acker (1995), η διευθύντρια στόχευε στη συνολική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών και όχι μόνο στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Acker,1995:64 ό.α. Τάκη,2009:67-68).

Επίσης, μέσω ερευνών διαφαίνεται και ο τρόπος που οι ηγέτες των δύο φύλων διαχειρίζονται τη «δύναμη» : Η δύναμη και ο έλεγχος ανήκουν αποκλειστικά στους άνδρες, ενώ για τις γυναίκες η δύναμη βρίσκεται στις σχέσεις και στην εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ όλων των ατόμων του οργανισμού (Hall,1996).

Το δημοκρατικό, συμμετοχικό στυλ ηγεσίας των γυναικών εστιάζει στον άνθρωπο (Coleman,2000).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό η θετική αποτίμηση του στυλ ηγεσίας των γυναικών. Παρόλα αυτά όμως προβάλλεται περισσότερο το ανδρικό μοντέλο διοίκησης (Τάκη,2009).

Η Παπαλεξανδρή (2018), αναφέρει ότι σε έρευνα του Leading Women in Business το 2016 σε γυναίκες που κατείχαν διοικητικές θέσεις, το 67% εξ' αυτών δήλωσαν την εργατικότητα και την επιμονή ως τα βασικότερα χαρακτηριστικά των γυναικών στελεχών. Επίσης, το 53% υποστήριξε ότι οι γυναίκες μάνατζερ χαρακτηρίζονται από

ακεραιότητα και αυτοπεποίθηση στη λήψη αποφάσεων. Ένα μεγάλο ποσοστό γυναικών μάνατζερ δήλωσε ότι η δημιουργικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό τους.

Ωστόσο, η Παπαλεξανδρή (2018) υποστηρίζει ότι παρά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνδέουν την ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά όπως η δύναμη, η αποφασιστικότητα και η επιθετικότητα, η ηγεσία δεν έχει φύλο. Και οι άνδρες και οι γυναίκες μπορούν να έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά.

Επίσης, η Παπαλεξανδρή (2018) συμπεραίνει ότι οι διαφορές στο ηγετικό στυλ των δύο φύλων, ανεξαρτήτως του τρόπου κοινωνικοποίησής τους ή των βιολογικών παραγόντων, παρουσιάζονται θετικές, ενώ η αντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση είναι χαμηλή.

2.4.3. Προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση

Σύμφωνα με τις Parker & Fergenson(1994), τρεις είναι οι προσεγγίσεις για την ερμηνεία της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση (Τάκη,2009:53-54):

Η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στο γεγονός, ότι το φύλο (gender- centered), με τη βιολογική ή με την κοινωνική του εκδοχή, επηρεάζει κατά πολύ τις ικανότητες στον τρόπο της διοίκησης.

Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, οι διαφορές που υπάρχουν στα στυλ διοίκησης των ανδρών και των γυναικών, είναι ανάλογα με τις καταστάσεις που επικρατούν στην κάθε οργάνωση. Ο τρόπος που διοικούν οι άνδρες βασίζεται στη δύναμη και στον αντρισμό ενώ οι γυναίκες διοικούν με βάση το συναίσθημα που απορρέει από τη θηλυκότητα. Εξαιτίας του γεγονότος ότι το κυρίαρχο στυλ διοίκησης είναι το αντρικό, οι γυναίκες για να διοικήσουν υποβαθμίζουν τη θηλυκότητά τους και προσαρμόζονται στον αντρικό τρόπο διοίκησης .

Η τρίτη προσέγγιση συνδέει τις άλλες δύο: τα άτομα είναι διαφορετικά μεταξύ τους βάση του φύλου όμως η κοινωνία και το περιβάλλον αλλάζουν τη συμπεριφορά τους.

Επίσης, η Shakeshaft(1989), όπως αναφέρει η Τάκη (2009), παρουσιάζει μια άλλη ερμηνευτική προσέγγιση για τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την εξέλιξη των γυναικών σε υψηλές διοικητικές θέσεις. Τα κατατάσσει σε δύο κατηγορίες:

- Τα εσωτερικά εμπόδια, όπου απαιτείται εσωτερική αλλαγή του ατόμου για να τα ξεπεράσει.

- Τα εξωτερικά εμπόδια, όπου χρειάζεται μετασχηματισμός των κοινωνικών θεσμών και δομών.

Οι Hansot & Tyack ,όπως αναφέρει η Τάκη (2009), υποστηρίζουν ότι τα εσωτερικά εμπόδια, προερχόμενα από την κοινωνικοποίηση και τα στερεότυπα φύλου, κατευθύνουν την συμπεριφορά των γυναικών. Για να ξεπεραστούν είναι απαραίτητη μια εκ νέου κοινωνικοποίηση έτσι ώστε οι γυναίκες να ενταχθούν στον κόσμο των ανδρών.

Όσον αφορά τα εμπόδια που πηγάζουν από την οργανωσιακή δομή, οι Hansot & Tyack ισχυρίζονται ότι η ανδρική ηγεμονία οφείλεται στον τρόπο που λειτουργεί η κάθε οργάνωση και όχι στην ψυχοσύνθεση των ατόμων που την απαρτίζουν. Επίσης, οι γυναίκες αυτοπεριορίζονται εξαιτίας του εγκλωβισμού τους σε χαμηλότερες εργασιακές θέσεις χωρίς προοπτικές εξέλιξης. Τέλος, αναφέρουν την περίπτωση ενός ανδροκρατούμενου κόσμου όπου η ανδρική κυριαρχία δημιούργησε τις αιτίες που εμποδίζουν τις γυναίκες να αναλαμβάνουν ανώτερες θέσεις ευθύνης (Τάκη,2009:55-56).

2.4.4. Αιτίες που εμποδίζουν την προώθηση των γυναικών στη διοίκηση

Με βάση την πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας, οι άνδρες έχουν περισσότερα προνόμια σε σχέση με τις γυναίκες με αποτέλεσμα να εξελίσσονται διοικητικά και να ανεβαίνουν τα σκαλοπάτια της εξουσίας (Τάκη,2009).

« Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τις γυναίκες είναι η κουλτούρα η οποία έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας» (Shakeshaft,1989:79 ό.α. Τάκη,2009).

Σύμφωνα με μελέτες των Schmuck (1986) και Spenser & Podmore (1987), οι αιτίες που εμποδίζουν τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών είναι:

- Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις γυναίκες που εστιάζονται στη συναισθηματική φύση του φύλου τους.
- Τα στερεότυπα που αφορούν την ακαταλληλότητα των γυναικών για κάποια επαγγέλματα.
- Την ανυπαρξία, σε μεγάλο μέρος, μεγαλύτερων ηλικιακά γυναικών για να παρέχουν στήριξη στις νεότερες.
- Την περιορισμένη πρόσβαση των γυναικών στα δίκτυα των μεντόρων όπου κυριαρχούν οι άνδρες.

- Λόγω της απουσίας των γυναικών από τη διοίκηση, τα μοντέλα των ρόλων της διοίκησης είναι ελάχιστα.
- Οι γυναίκες δε σχεδιάζουν την εξέλιξη της καριέρας τους.
- Οι γυναίκες δε δεσμεύονται επαγγελματικά στο βαθμό που θα έπρεπε.
- Ο φόβος ότι οι γυναίκες δε θα προσδώσουν το ανάλογο κύρος του επαγγέλματος, εμποδίζει την έννοια της ανταγωνιστικότητας (Τάκη,2009).

Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης:

Η Μαραγκουδάκη (2008), συμπεραίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την «αποκλεισμένη πλειοψηφία» από τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη,2008:213).

Οι αιτίες του αποκλεισμού αυτού είναι:

- Δεν υπάρχουν ευκαιρίες για να εξοικειωθούν οι γυναίκες με το γραφειοκρατικό στυλ διοίκησης το οποίο υποστηρίζεται επί το πλείστον από τους άνδρες.
- Τα στερεότυπα, που εξισώνουν την έννοια της διοίκησης με το χαρακτήρα των ανδρών.
- Ο καταμερισμός της εργασίας μέσα στην οικογένεια γίνεται με άνισους όρους.

(Μαραγκουδάκη,2001).

Επίσης, η Μαραγκουδάκη (2008), υποστηρίζει ότι οι παραπάνω λόγοι οδηγούν στο να εργάζονται οι γυναίκες κάτω από την εποπτεία και την εξουσία των ανδρών με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνονται για να στοχεύσουν σε διοικητικές θέσεις.

Τονίζεται επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω του ότι δε βλέπουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε θέσεις εξουσίας, το θεωρούν συνηθισμένο και δεδομένο.

Η Δαράκη (2007:87), αναφέρει ότι ιστορικά η κοινωνικοποίηση των γυναικών έχει βασιστεί σε ρόλους συνεργατικούς και στηρικτικούς με αποτέλεσμα το διοικητικό τους στυλ να μη βασίζεται στον έλεγχο και την εξουσία. Δίνουν έμφαση περισσότερο σε παιδαγωγικά θέματα σε αντιδιαστολή με τους άνδρες που προσανατολίζονται σε διοικητικά ζητήματα.

2.4.5. Τα εμπόδια στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών

Παρακάτω αναφέρονται τα βασικότερα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη για την ανέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις.

α)Το διοικητικό στερεότυπο - Η κυριαρχία των ανδρών στη διοίκηση

Η Colwill (1995), τονίζει ότι για τη μη εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση, ευθύνονται οι έμφυλες διακρίσεις οι οποίες πηγάζουν από τα στερεότυπα των ρόλων των δύο φύλων για τις ικανότητές τους και για τον τρόπο που ασκούν διοίκηση (Τάκη,2009:58).

Όπως αναφέρει η Τάκη (2009), σύμφωνα με έρευνες που έγιναν στη δεκαετία του '90 σε γυναίκες διοικητικά στελέχη, το συμπέρασμα ήταν ότι οι γυναίκες ασκούσαν αποτελεσματική διοίκηση στον ίδιο βαθμό που ασκούσαν και οι άνδρες. Αποδείχθηκε όμως ότι δεν αντιμετωπίζονταν θετικά και αυτό λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα δύο φύλα. Εξαιτίας αυτών, οι γυναίκες δυσκολεύονται στην εξέλιξη της καριέρας τους.

Έρευνες που έκανε η Schein (1994) σε διάφορες χώρες, απέδειξαν ότι αρκετές φορές τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ήταν προκατειλημμένοι με τις γυναίκες που ασκούσαν διοίκηση. Επίσης, σε αναζήτηση ενός κοινού ηγετικού στυλ, οι έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις αλλά και ομοιότητες στον τρόπο που διοικούν τα δύο φύλα: έχουν από κοινού ηγετικές ικανότητες και δείχνουν υπευθυνότητα, όμως οι άνδρες στη διοίκηση διακατέχονται από φιλοδοξία και ανταγωνιστικές τάσεις ενώ οι γυναίκες επικοινωνούν, δείχνουν πρόθυμες κι έχουν αυτοπεποίθηση. Αποδείχθηκε επίσης, ότι οι γυναίκες που διοικούσαν, αξιολογήθηκαν και από τα δύο φύλα με μικρότερη βαθμολογία σε σχέση με τους άνδρες που κατείχαν διοικητικές θέσεις (Τάκη,2009).

Επίσης, η Παπαλεξανδρή (2018) αναφέρει ότι σε έρευνα που διεξήχθη το 1996, το 50% των ερωτηθέντων γυναικών δεν ήθελε διοικητικές θέσεις ευθύνης και το 21% δήλωσε ότι οι γυναίκες δεν είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες για θέσεις μάνατζμεντ. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία παραδεχόταν ότι οι γυναίκες επιδίδονταν εξίσου καλά με τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Έρευνα στις ΗΠΑ των Loder & Spillane (2005), έδειξε ότι παραπάνω από το 80% των γυναικών που ασκούσαν διοίκηση υποστήριζε ότι η βασικότερη αιτία υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις είναι τα στερεότυπα φύλου (Τάκη,2009).

Η Μαραγκουδάκη (2008), υποστηρίζει ότι η διοικητική ιεραρχία στην ελληνική εκπαίδευση, αλλά και σε πάρα πολλές χώρες του δυτικού κόσμου, είναι ανδροκρατούμενη (Acker,1983,1989). Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαραγάγει την

ανδρική ηγεμονία - πατριαρχία και διαιώνίζει τη σχέση εξουσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών (Arnot,1982 ό.α. Μαραγκουδάκη,2008:218).

Σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (1997), το στερεότυπο του άνδρα – διοικητή προέρχεται από τη διαχρονική κυριαρχία των ανδρών. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται στην υποαντιπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στα σχολεία και στην ανυπαρξία τους σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Η κυριαρχία των ανδρών στη διοίκηση της εκπαίδευσης αναπαράγεται με την ιδέα ότι οι γυναίκες που διευθύνουν αποτελούν την εξαίρεση στον κανόνα. Η έλλειψη συμμετοχής γυναικών στη διοίκηση αποθαρρύνει τις γυναίκες να διεκδικήσουν διευθυντικές και διοικητικά υψηλόβαθμες θέσεις.

Στην Ελλάδα, μετά από έρευνες που έγιναν σχετικά με το θέμα του φύλου στην εκπαίδευση, τα συμπεράσματα είναι ανάλογα με εκείνα της Ευρώπης στη δεκαετία του '80: τα στερεότυπα για τα δύο φύλα αναπαράγονται από τον τρόπο που συμπεριφέρονται και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί - γυναίκες και άνδρες (Σιδηροπούλου- Δημακάκου,1990 ό.α. στο Φρόση & Δεληγιάννη-Κουίμτζή,2008:420).

β) Η οικογένεια

Η «οικογένεια», εκτός από ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της, αποτελεί έναν κοινωνικό-οικονομικό θεσμό. Οι φεμινιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η οικογένεια αποτελεί βασικό παράγοντα της ανισότητας των δύο φύλων (Τάκη,2009).

Οι οικογένειες ως κοινωνικοοικονομικοί θεσμοί είναι «δομημένα ιεραρχικά συστήματα κοινωνικών σχέσεων γύρω από την παραγωγή, την κατανάλωση και τη μεταβίβαση της περιουσίας. Οι σχέσεις στην οικογένεια αποτελούν οικονομική εκμετάλλευση» (Delphy&Leonard,1992:2 ό.α.Τάκη,2009).

Ανεξάρτητα από τη μορφή που μπορεί να έχει μια οικογένεια (π.χ. μονογονεϊκή, σύμφωνο συμβίωσης, με ή χωρίς παιδιά), οι γυναίκες είναι αυτές που αναλαμβάνουν τις οικογενειακές ευθύνες και την εργασία μέσα στην οικογένεια η οποία δεν πληρώνεται.

Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι οι περισσότερες γυναίκες-στις δυτικές κοινωνίες- εργάζονται, συμπεραίνεται η πολλαπλότητα των ρόλων τους. Οι απαιτήσεις είναι αυξημένες με αποτέλεσμα να υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς ρόλους (Cinamon,2005 ό.α. Τάκη,2009).

Όπως αναφέρει η Δαράκη (2007), η «σύγκρουση ρόλων» συμβαίνει όταν η γυναίκα προσπαθεί να ικανοποιήσει συγχρόνως τον επαγγελματικό και τον κοινωνικό της ρόλο. Βρίσκεται σε δίλημμα μεταξύ της οικογένειας και του επαγγέλματος. Αυτή η σύγκρουση αποτελεί εμπόδιο για την ανέλιξή της σε υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα. Έτσι, ενώ θεωρείται φυσιολογικό οι γυναίκες να εργάζονται δεν ισχύει το ίδιο όταν οι γυναίκες επιζητούν εξέλιξη της καριέρας τους. Ο ρόλος της γυναίκας μέσα στην οικογένεια συνεχίζει να παραμένει σημαντικότερος από όλους τους άλλους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης είναι διαπιστωμένο ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Σύμφωνα με έρευνες της Shakeshaft (1987), έχει αποδειχθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν φιλοδοξίες όμως εξαιτίας των κοινωνικών τους υποχρεώσεων τις ματαιώνουν.

Η Cinamon (2005), αναφέρει ότι η διδασκαλία θεωρείται το καταλληλότερο επάγγελμα για τις γυναίκες γιατί δεν είναι τόσο απαιτητικό έτσι ώστε να προκαλεί άγχος. Επίσης, οι συνθήκες του επαγγέλματος, όπως είναι το μειωμένο ωράριο, οι αργίες κ.ά. τις εξυπηρετούν έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις οικογενειακές υποχρεώσεις τους. Έτσι οι συγκρούσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το επάγγελμα ελαχιστοποιούνται. Αντιθέτως, η Acker (1995) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία προκαλεί το ίδιο άγχος όπως άλλα πιο απαιτητικά επαγγέλματα κι έτσι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες.

Οι Gordon et al (2002), σε έρευνά τους αναφορικά με τις αιτίες που εμποδίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, διαπίστωσαν ότι το 80% των ερωτηθέντων γυναικών απάντησε ότι η εξέλιξή τους είναι δυνατή από τη στιγμή που ενηλικιωθούν τα παιδιά τους.

Αντίστοιχα, η Δαράκη (2007) υποστηρίζει ότι δεν είναι τυχαίο το γεγονός που οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες είναι μεγαλύτερης ηλικίας από τους άνδρες διευθυντές.

Η Μαραγκουδάκη (2008), αναφέρει ότι οι ολιγάριθμες υποβολές αιτήσεων για ηγετικές θέσεις εκ μέρους των γυναικών δεν οφείλονται στην έλλειψη φιλοδοξιών τους για ανώτερες θέσεις, αλλά οι οικογενειακές υποχρεώσεις που λειτουργούν ανασταλτικά γιατί εκτιμούν ορθολογικά τη διαχείριση του χρόνου τους σε σχέση με τα όρια αντοχής τους Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας είναι ότι το ενδιαφέρον των γυναικών εστιάζεται στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και λιγότερο

στην επίλυση διοικητικών θεμάτων. Επίσης, τα συμβούλια επιλογής που αποτελούνται από άνδρες, δεν είναι αμερόληπτα.

γ) Η γραφειοκρατία

Βασικός παράγοντας έλλειψης συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση είναι η γραφειοκρατία που επικρατεί σε διάφορους οργανισμούς.

Αντίστοιχα, ο Blackmore (1989) αναφέρει ότι τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης στην εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι η ηγεσία και η διοίκηση είναι «ανδρικά» ζητήματα.

Η ανδρική κυριαρχία στη διοίκηση οδήγησε στο να ταυτιστεί το ανδρικό πρότυπο με την έννοια της διοίκησης. Χαρακτηριστικά του ανδρικού στερεότυπου όπως η δύναμη, η επιβολή, ο έλεγχος κ.ά. συνδέθηκαν με την πετυχημένη άσκηση διοίκησης. Οι γυναίκες, είτε ως μέλη ενός οργανισμού είτε ως διοικητικά στελέχη, καλούνται να αντιμετωπίσουν τη γραφειοκρατία που βασικά χαρακτηριστικά της είναι η ιεραρχία στην εξουσία και ο έλεγχος, οι κανόνες και οι κανονισμοί, οι απρόσωπες σχέσεις. Σύμφωνα με τη Ferguson (1984:12), τα στελέχη που δε διοικούν με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά και επενδύουν σε ένα πιο δημοκρατικό και ανθρώπινο στυλ ηγεσίας, θεωρούνται ότι βλάπτουν την ιεραρχία, σαμποτάρουν τις αξίες του συστήματος και υπονομεύουν τις σχέσεις προσπαθώντας να τις κάνουν προσωπικές. Το σύνηθες αποτέλεσμα είναι η μη ανταμοιβή και η τιμωρία τους.

Όπως αναφέρει η Τάκη (2009), σύμφωνα με τα παραπάνω οι γυναίκες που αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις αντιμετωπίζουν την απαίτηση για συμμόρφωση στον ανδρικό τρόπο διοίκησης και την ανάλογη συμπεριφορά που επιτάσσει το γραφειοκρατικό μοντέλο. Οι Casey & Apple (1989), υποστηρίζουν ότι πολλές γυναίκες αρνούνται να συμμετέχουν στη διοίκηση λόγω της συνειδητής τους αντίστασης στους κανόνες του γραφειοκρατικού συστήματος.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (2008), οι γυναίκες προτιμούν τη διδασκαλία στην τάξη από τη διοίκηση λόγω του ότι οι προϊστάμενοί τους τις περιθωριοποιούν, αναζητώντας τη συνεργασία με άνδρες υφιστάμενους, κρίνοντάς τες ακατάλληλες για γραφειοκρατικά ζητήματα.

δ) Τα Συμβούλια Επιλογής

Σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει τις γυναίκες στην εξέλιξη της καριέρας τους είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζονται από τα Συμβούλια Επιλογής (Μαραγκουδάκη, 2008).

Όπως ισχυρίζεται η Alimo- Metchalfe (1995), στη διαδικασία επιλογής στελεχών διοίκησης από τα Συμβούλια Επιλογής εντοπίζονται διακρίσεις ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα, στο στάδιο της αξιολόγησης των προσόντων και του καθορισμού των κριτηρίων, δεδομένου του γεγονότος ότι τα συμβούλια επιλογής είναι ανδροκρατούμενα, τα κριτήρια ικανοποιούν το ανδρικό μοντέλο ηγεσίας.

Στο στάδιο της συνέντευξης, όπου ως διαδικασία θεωρείται υποκειμενική, οι γυναίκες δεν αξιολογούνται θετικά. Βασικότερη αιτία είναι οι στερεότυπες αντιλήψεις των ανδροκρατούμενων συμβουλίων για τους ρόλους των δύο φύλων (Μαραγκουδάκη,1997).

Τέλος, στο στάδιο της συνολικής εκτίμησης της αξιολόγησης, τα στερεότυπα φύλου και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν την τελική απόφαση. Οι άνδρες κριτές θεωρούν ότι οι γυναίκες ως συναισθηματικές είναι παθητικές και ως μη λογικές δεν είναι αντικειμενικές. Τελικά δεν επιλέγονται γυναίκες και προωθούνται οι άνδρες (Alimo-Metchalfe,1995 ό.α. Τάκη,2009).

Η Μουσούρου (1993:119), όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (2008), ισχυρίζεται ότι η ανέλιξη σε διοικητικές θέσεις είναι «ανδρική υπόθεση». Οι γυναίκες αποθαρρύνονται γιατί συνειδητοποιούν ότι η θέλησή τους δεν αρκεί γιατί οι προσπάθειές τους για την εξέλιξη της καριέρας τους εμποδίζονται.

2.4.6. Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»

Ο όρος «γυάλινη οροφή» αναφέρθηκε το 1986 από δύο συντάκτες της Wall Street Journal τους Carol Hymowitz και Timothy Schellhardt. Στόχευαν στην περιγραφή των εμποδίων (στερεότυπα, προκαταλήψεις, απόψεις) που δυσκολεύουν ή σταματούν την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών. Τα αόρατα εμπόδια είναι σαν μια γυάλινη οροφή η οποία σταματάει τις γυναίκες στην πορεία τους προς την κορυφή, ενώ βλέπουν τι είναι αυτό που τις εμποδίζει (Δαμουλιάνου,2017).

Σύμφωνα με τον Ντερμανάκη (2004), «γυάλινη οροφή» είναι η διακοπή της επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών λίγο πριν φτάσουν στην κορυφή, λόγω των εμποδίων που υψώνονται, με αποτέλεσμα την άνιση πρόοδό τους. Το μέγεθος της γυάλινης οροφής δείχνει σε ποιο βαθμό δυσκολεύονται οι γυναίκες για να κατορθώσουν να εξελιχθούν στα ίδια επίπεδα με τους άνδρες.

Ο όρος «γυάλινη οροφή» αναφέρεται για να καταγράψει τις απογοητεύσεις που δέχονται οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να προαχθούν σε ανώτερες διοικητικές

θέσεις και ενώ θέλουν να τις ξεπεράσουν δεν μπορούν εξαιτίας ενός αόρατου εμποδίου (Bόζεμπεργκ,2015 · Mavin,2000).

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Εργασίας, οι γυναίκες έχουν τα απαραίτητα προσόντα και την εργασιακή εμπειρία έτσι ώστε να ανελιχθούν επαγγελματικά και να καταλάβουν διοικητικές θέσεις σε διάφορες επιχειρήσεις. Όμως, η συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις είναι περιορισμένη. Αριθμητικά, περίπου το 50% των εργαζομένων αποτελείται από γυναίκες και μόνο το 5% αναλαμβάνουν ευθύνες σε ανώτατο διοικητικό επίπεδο. Τα παραπάνω, είναι χωρίς αμφιβολία το αποτέλεσμα της ανισότητας των δύο φύλων (Μελέτη,2012).

Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» υποδηλώνει την ύπαρξη εμποδίων που προκαλούν τα στερεότυπα φύλου και οι προκαταλήψεις που δρουν καταλυτικά στη σταδιοδρομία των γυναικών.

Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (5 Μαρτίου 2012) αναφορικά με την ποσόστωση που προσπαθεί να επιβληθεί για την ίση συμμετοχή των δύο φύλων στα διοικητικά συμβούλια στις επιχειρήσεις, στην Ευρώπη μόνο το 13,7% των γυναικών εκπροσωπείται σε διοικητικά συμβούλια (ένα στα επτά μέλη) ενώ στην Ελλάδα το 7,4%. Παράλληλα, στην έκθεση αναφέρεται ότι όπου υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση των δύο φύλων στα διοικητικά συμβούλια έχει αποδεδειγμένα σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και την αύξηση των κερδών στις αντίστοιχες επιχειρήσεις. (Μελέτη,2012)

Έρευνες σε 290 επιχειρήσεις έδειξαν ότι η παρουσία περισσότερων γυναικών σε διευθυντικές θέσεις συνεπάγεται τη δημιουργία ενός καινοτόμου και παραγωγικότερου περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διαπιστώνει ότι η πρόοδος παραμένει αργή.

Το 2012, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφάσισε να προωθήσει σχετική νομοθεσία με τελικό στόχο την αύξηση του αριθμού των γυναικών στις ανώτερες βαθμίδες της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και κατά συνέπεια την αποσύνθεση του φαινομένου της «γυάλινης οροφής» (Μελέτη,2012).

Η κοινή διαπίστωση είναι ότι το μειωμένο ποσοστό των γυναικών στα ανώτερα κλιμάκια της διοίκησης όσο και στα κέντρα αποφάσεων δεν είναι αποτέλεσμα δικής τους επιλογής αλλά συνέπειες κοινωνικών και διαρθρωτικών φραγμών (Αποσπόρη,2007:26).

Οι Alice H. Eagly και Linda L. Carli (2007), στο βιβλίο τους «Γυναίκες και Λαβύρινθος της Ηγεσίας» («Women and Labyrinth of Leadership»), αναφέρουν ότι οι γυναίκες για να καταφέρουν τον στόχο τους αντιμετωπίζουν στην πορεία τους προς την κορυφή πολλές δυσκολίες και πρέπει να είναι ανθεκτικές. Από την άλλη, οι άνδρες καταφέρνουν να ανεβαίνουν τα σκαλοπάτια της ηγεσίας φυσικά. Για να κατακτήσουν οι γυναίκες υποψήφιες υψηλότερες θέσεις ευθύνης προσπαθούν πολύ περισσότερο από τους άνδρες. Η ανισότητα αυτή οφείλεται στις διακρίσεις κατά των γυναικών. Η διάκριση εκδηλώνεται σε μια αντίσταση στη γυναικεία ηγεσία. Έτσι, όταν οι γυναίκες ηγούνται αυταρχικά, απορρίπτονται ενώ όταν δρουν ευγενικά κατηγορούνται για την αδυναμία τους.

«Γυάλινη οροφή»: παραπλανητικός όρος - «Λαβύρινθος» και όχι «γυάλινη οροφή»

Η γυάλινη οροφή δίνει την εικόνα μιας αξεπέραστης κατάστασης για τις γυναίκες ωστόσο στις ΗΠΑ οι διευθυντικές θέσεις σε γυναίκες είναι 40%. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε ανώτατες θέσεις 50 εταιριών το ποσοστό των γυναικών μανάτζμεντ είναι 11% (Δαμουλιάνου,2008).

Όπως αναφέρει η Δαμουλιάνου Χριστίνα (2008), από τις Alice H. Eagly και Linda L. Carli, στο βιβλίο τους «Through the Labyrinth: The Truth about How Women Become Leaders», η «γυάλινη οροφή» είναι παραπλανητικός όρος. Στη σημερινή εποχή, θεωρείται λανθασμένος. Τον διαψεύδουν οι γυναίκες που κατάφεραν να ανέβουν τα σκαλιά της ηγεσίας σε πανεπιστήμια, επιχειρήσεις ακόμα και στην πολιτική. Η διαφάνεια της γυάλινης οροφής είναι παραπλανητική γιατί τα αόρατα εμπόδια τελικά είναι ορατά και τεράστια. Σύμφωνα λοιπόν με τις Eagly και Carli, οι γυναίκες δε σταματούν στο σκαλοπάτι πριν την κορυφή αλλά ένα μέρος τους σταματάει την εξέλιξή του σε διάφορα στάδια, πριν την κορυφή. Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους αντικαθίστανται με τον όρο «λαβύρινθος».

Ο «λαβύρινθος», είναι ένα περίπλοκο ταξίδι που καταλήγει σε ένα στόχο. Η διαδρομή μέσω ενός λαβύρινθου είναι πολύ δύσκολη, πολύπλοκη και αβέβαιη, απαιτεί ιδιαίτερη υπομονή και επιμονή, όμως δεν αποτρέπει τις γυναίκες να φτάσουν στον τελικό τους προορισμό. Ο δρόμος για το στόχο δεν είναι κλειστός.

(Δαμουλιάνου,2008).

Η έρευνα «The female millennial: A new era of talent» σε μελέτη της PWC το 2015 που πραγματοποιήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο σε γυναίκες γεννημένες από το 1980-

1995 (γενιά των millennial), έδειξε ότι το 50% των γυναικών που συμμετείχαν και βρίσκονται στο ξεκίνημα της καριέρας τους υποστηρίζουν ότι είναι ικανές να «σπάσουν» την γυάλινη οροφή και να φτάσουν στα υψηλότερα σκαλοπάτια της διοίκησης. Επίσης, το 71% ισχυρίζεται ότι οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι ίσες για όλους. Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι η γενιά των millennial είναι πολύ πιο φιλόδοξη και με περισσότερη αυτοπεποίθηση από τις προηγούμενες γενιές γυναικών.

Από την έρευνα επίσης συμπεραίνεται ότι το 22% των συμμετεχόντων γυναικών βρίσκεται σε ανώτατες διοικητικές θέσεις ενώ το αντίστοιχο ποσοστό το 2004 ήταν 19%.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα το ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών σε υψηλότερες θέσεις διοίκησης έφτασε το 27% ξεπερνώντας τον παγκόσμιο και ευρωπαϊκό μέσο όρο. Συγκεκριμένα, το 2013 το ποσοστό ήταν 30%, το 2014 ήταν 29% και 27% το 2015.

Όσον αφορά την εισαγωγή ποσοστώςσεων για τις γυναίκες στα διοικητικά συμβούλια παγκοσμίως, παρατηρείται αύξηση τα τελευταία χρόνια. Στην Ελλάδα, ενώ το 2013-2014 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 58%, το 2015 σημειώθηκε πτώση στο 50%.

Σχετικά με την έρευνα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία:

- Χρόνια υπηρεσίας πριν την προαγωγή τους σε ανώτερες διοικητικές θέσεις:
 - το 62% , από 6 – 15 χρόνια
 - το 15% , από 20 χρόνια και πάνω
- Προκειμένου να προαχθούν στην ανώτερη διοίκηση:
 - Το 37% , διέθετε επαγγελματικό τίτλο
 - το 36% , συμμετείχε σε σεμινάρια ηγεσίας
 - το 34% , δεν χρειάστηκε επιπλέον εκπαίδευση
- Εμπόδια στην εξέλιξη της καριέρας τους:
 - Το 46% , η μητρότητα
 - το 39% , η άνιση μεταχείριση λόγω φύλου
 - το 31% , άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις

(Εμμανουήλ,2015)

Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα και την Ισότητα των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, στις 9-9-2015, ψήφισε την έκθεση της Ευρωβουλευτού Ελίζας

Βόζεμπεργκ για το φαινόμενο της γυάλινης οροφής και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Στην έκθεση, η Βόζεμπεργκ αναφερόμενη στα εμπόδια της συμμετοχής των γυναικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις με αποτέλεσμα την υποαντιπροσώπευσή τους σε αυτές, τα κατατάσσει στις παρακάτω κατηγορίες:

- Η μητρότητα θεωρείται ως εμπόδιο που πηγάει κυρίως από τις στερεότυπες αντιλήψεις που αφορούν τον χρόνο που πρέπει να αφιερώσει μια γυναίκα στο ρόλο της ως μητέρα και τον χρόνο που μπορεί να αφιερώσει για να επιδιώξει τους στόχους της.
- Ο διαχωρισμός γυναικείων και ανδρικών επαγγελμάτων: Τα στερεότυπα της κοινωνίας που αντιμετωπίζουν κάποια επαγγέλματα ως ανδρικά και άλλα ως γυναικεία.
- Το «μισθολογικό χάσμα» που υπάρχει μεταξύ των δύο φύλων.
- Η έλλειψη οράματος, αυτοπεποίθησης και φιλοδοξιών από μέρους των γυναικών.

Όσον αφορά το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», στην έκθεση επισημαίνεται ότι «η γυάλινη οροφή δεν είναι τίποτε άλλο παρά γυάλινη» και προτείνονται τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζεται ο γυάλινος χαρακτήρας της οροφής. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένοι:

- Η πρόσληψη των γυναικών σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα δεν πρέπει να είναι φαινομενική και τα μέτρα που λαμβάνονται απαιτείται να έχουν ριζοσπαστικό χαρακτήρα.
- Η συνεργασία πρέπει να γίνει σε συλλογικό επίπεδο, από διάφορες οργανώσεις και forum των Κρατών Μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης.
- Η εκπαίδευση και συγκεκριμένα το σχολείο να είναι καθοριστικός παράγοντας της ισότητας των δύο φύλων. Τα παιδιά να μαθαίνουν ότι όλοι έχουν ίσα δικαιώματα ανεξαρτήτου φύλου, θρησκείας, ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης κ.ά.
- Οικονομική ενίσχυση για την κατάκτηση αριθμητικής ισορροπίας μεταξύ των δύο φύλων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο της Ροζάνας Μόρτογλου με τίτλο «Μετά τη “γυάλινη οροφή”..... ο “γυάλινος γκρεμός”!». Σύμφωνα με τη Μόρτογλου (2018), όταν οι γυναίκες πέρα από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην επαγγελματική τους ανέλιξη φτάσουν επιτέλους στην κορυφή, τότε πέφτουν σε ένα «γυάλινο γκρεμό».

Ο «γυάλινος γκρεμός», «είναι το φαινόμενο όπου οι γυναίκες πολύ πιο συχνά από τους άνδρες τείνουν να αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στον επιχειρηματικό και πολιτικό κόσμο σε περιόδους κρίσης ή ύφεσης, όταν η πιθανότητα αποτυχίας είναι υψηλότερη» (Μόρτογλου,2018).

Σύμφωνα με έρευνες της Ryan, σε περιόδους κρίσης επιλέγονται ηγέτες με χαρακτηριστικά του γυναικείου φύλου όπως η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η συναδελφικότητα κ.ά. Επίσης, το γεγονός ότι οι γυναίκες όταν τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν θέσεις ευθύνης γνωρίζουν ότι δε θα έχουν εύκολα μια άλλη τέτοια ευκαιρία ενώ οι άνδρες έχουν περισσότερες πιθανότητες, τις ωθεί να αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης στις εν λόγω περιόδους.

Το φαινόμενο του γυάλινου γκρεμού εμφανίζεται και στο χώρο της εκπαίδευσης όταν, για παράδειγμα, γυναίκες αναλαμβάνουν τη διεύθυνση σχολείων που βρίσκονται σε προβληματικές περιοχές (Μόρτογλου,2018).

Πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ότι είναι θετικές οι απόψεις για την ισότητα των δύο φύλων, αναγνωρίζονται τα εμπόδια που υπάρχουν για την ανέλιξη των γυναικών σε διοικητικές θέσεις και είναι υπαρκτή η επιθυμία των γυναικών να έχουν πιο πολλές ευκαιρίες για να εξελιχθούν (Παπαλεξανδρή,2018).

2.5. ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.5.1. Ιστορική αναδρομή – Στατιστικά στοιχεία

Τον 17^ο – 18^ο αιώνα, η εκπαίδευση ήταν αποκλειστική αρμοδιότητα των ανδρών και οι γυναίκες απασχολούνταν στον ιδιωτικό τομέα. Η βιομηχανική επανάσταση με την αναγκαιότητα για περισσότερο εργατικό δυναμικό, έφερε τις γυναίκες στην εκπαίδευση (Schmuck,1996).

Η υποχρεωτική φοίτηση των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βοήθησε την παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Σαίτης,2002).

Πολλές πρωτοπόρες γυναίκες εκπαιδευτικοί, ίδρυσαν τα πρώτα ιδιωτικά σχολεία με χαρακτηριστικό παράδειγμα της Αικατερίνης Λαζαρίδου που το 1864 ίδρυσε το «Ελληνικό Παρθεναγωγείο» .

Η Δαλακούρα (2015), αναφέρει ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1930, υπήρχαν τρεις γυναίκες υποδιευθύντριες γυμνασίων σε σύνολο 115 υποδιευθυντών .

Κατά τα έτη 1954-1955 και 1961-1966 οι γυναίκες γυμνασιάρχες είναι 3 έως 9 και κατά τα έτη 1964-1965 οι γυναίκες διευθύντριες φτάνουν τις 11 και στην περίοδο 1965-1966 ανέρχονται σε 21 (Δαλακούρα,2015).

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2001), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το 54% των εκπαιδευτικών και αποτελούν το 1,3% των διευθυντών σχολείων.

Σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (2008), για το σχολικό έτος 1994-1995 δεν υπήρχε καμία γυναίκα Προϊστάμενη Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες Προϊστάμενες Γραφείων αποτελούσαν το 1,4% του συνόλου έναντι 98,6% των ανδρών στις αντίστοιχες θέσεις.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 5,8% ανήκε σε γυναίκες Προϊστάμενες Γραφείων ενώ το 94,2% ανήκε σε άνδρες. Για τη θέση του Προϊστάμενου Διεύθυνσης μόνο το 3,5% ανήκε σε γυναίκες Προϊστάμενες Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Το 1995 έγινε ουσιαστικά η παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι «κατάλληλη εργασία για γυναίκες»(Ζιώγου,1995:78) και η εργασία, ως νηπιαγωγός και δασκάλα, ήταν η πρώτη μισθωτή εργασία στην κοινωνία της εποχής.(Σαΐτης,2002:54)

Στους Σχολικούς Συμβούλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 1994-1995 οι γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούσαν το 14% και το έτος 2002-2003 γυναίκες ήταν το 39% έναντι του 61% των ανδρών.

Με τα παραπάνω ποσοστά των γυναικών στις διοικητικές θέσεις, ουσιαστικά φαίνεται ο αποκλεισμός τους από τις θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη,2008).

Η Παπαναούμ (1995) σε έρευνα για τους διευθυντές σχολικών μονάδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ένα δείγμα 445 διευθυντών σχολείων, αναφέρει ότι το 17% ήταν γυναίκες και το 83% άνδρες.

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το 1997, στους 369 επιλεγμένους Προϊστάμενους Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 347 ήταν άνδρες και οι 22 ήταν γυναίκες. Επίσης, το 1998 στους 390 επιλεγμένους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 371 ήταν άνδρες και μόνο οι 19 ήταν γυναίκες.

Το 2002, το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις Διευθυντών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι 5,17% και 5,47% αντίστοιχα (ΥΠΕΠΘ,2002 ο.α Σαϊτής,2002:55).

Το 2004, σύμφωνα με στοιχεία του Τμήματος Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής της ΔΙΠΕΕ του ΥΠΕΠΘ, στους 57 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι 54 ήταν άνδρες και οι 3 ήταν γυναίκες ενώ στους 58 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι άνδρες ήταν 52 και οι γυναίκες 6.

Το 2006, στους επιλεγμένους Σχολικούς Συμβούλους στην προσχολική εκπαίδευση οι άνδρες καταλάμβαναν το 1,9% και οι γυναίκες το 98,1%. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό των ανδρών Σχολικών Συμβούλων ήταν 63,9% και των γυναικών το 36,1%. Στην ειδική εκπαίδευση οι άνδρες καταλάμβαναν το 66,7% και οι γυναίκες το 33,3%. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι άνδρες Σχολικοί Σύμβουλοι ήταν 223 (55,9%) και οι γυναίκες 176 (44,1%) (ΥΠΕΠΘ,2006).

Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 στο σύνολο των 20 πανεπιστημίων της Ελλάδας υπήρχαν 17 άνδρες Πρυτάνεις (85%) και 3 γυναίκες Πρυτάνεις (15%). Επίσης, στους 75 Αντιπρυτάνεις οι 63 (84%) ήταν άνδρες και οι 12 (17%) ήταν γυναίκες (Παπαλεξανδρή,2018).

Το 2016, στους 58 Προϊστάμενους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι 50 ήταν άνδρες (86%) και οι 8 γυναίκες (14%).

Μετά τις κρίσεις του 2017, έχουμε:

- Προϊστάμενοι Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

Σε σύνολο 116 Προϊσταμένων Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Διευθύνσεων Εκπαίδευσης,

Άνδρες 98 ποσοστό 85%

Γυναίκες 18 ποσοστό 15%

- Διευθυντές σχολικών μονάδων

Σε σύνολο 13.130 Διευθυντών σχολικών μονάδων,

Άνδρες 5.232 ποσοστό 40%

Γυναίκες 7.898 ποσοστό 60%

(Κορδής,2016)

Αναφορικά με τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, μετά τις κρίσεις του 2019 σε συνολικά 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης επιλεγήκαν 2 γυναίκες (15%) και 11 άνδρες (85%) Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (ESOS,2019).

Παρατηρείται ότι στην κορυφή της ιεραρχίας της εκπαίδευσης το ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών είναι πάρα πολύ μικρό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η μεθοδολογία της έρευνας, προσεγγίζεται κυρίως με δύο μεθόδους: την ποσοτική και την ποιοτική μέθοδο έρευνας (Denzin & Lincoln, 1994 · Ramazanoglu & Holland, 2002).

Η ποσοτική προσέγγιση είναι περισσότερο αντικειμενική, συλλέγονται δεδομένα τα οποία είναι απαλλαγμένα από κάθε υποκειμενισμό που μπορεί να εμπεριέχει η εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας με το αντικείμενο της έρευνας. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι αριθμητικά και πρέπει να αποδεικνύουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της θεωρίας. Τα δεδομένα αναλύονται στατιστικά, δηλαδή κατασκευάζονται στατιστικά μοντέλα για να εξηγήσουν αυτό ακριβώς που έχει παρατηρηθεί .

Η ποιοτική προσέγγιση επιχειρεί να κατανοηθούν τα φαινόμενα σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο με την υποκειμενική ματιά του/της ερευνητή/τριας. Τα δεδομένα είναι λέξεις, ιδέες, εικόνες. Το σχέδιο της έρευνας μεταβάλλεται στη διάρκειά της κι έτσι ο ερευνητής/τρια δε γνωρίζει εκ των προτέρων το αντικείμενο της αναζήτησής του.

Η ποιοτική μέθοδος μπορεί σε μια έρευνα να λειτουργήσει συμπληρωματικά με την ποσοτική μέθοδο. Το βασικότερο χαρακτηριστικό των ποιοτικών μεθόδων είναι ότι ερμηνεύουν κι εξηγούν τις αιτίες των κοινωνικών φαινομένων ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι μετρούν το μέγεθος του φαινομένου και το μέγεθος των επιδράσεών του (Reinharz,1992 · Λάζος,1998).

Τα στάδια που ακολουθεί η ποσοτική έρευνα κατά την Κυριαζή (2001) είναι :

1. Επιλέγεται η θεωρία σύμφωνα με την οποία αναλύεται το ερευνώμενο κοινωνικό φαινόμενο.
2. Διατυπώνονται υποθέσεις από την επιλεγμένη θεωρία.

3. Καταστρώνεται το σχέδιο της έρευνας.
4. Εφαρμόζεται το σχέδιο της έρευνας και συγκεντρώνονται τα στοιχεία.
5. Αναλύονται τα στοιχεία στατιστικά.
6. Ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο. Υπάρχουν δύο είδη ερωτηματολογίων : τα δομημένα και τα μη δομημένα.

Στα δομημένα ερωτηματολόγια. Οι ερωτήσεις είναι συνήθως κλειστού τύπου και υπάρχει αυστηρή διάταξη των ερωτήσεων.

Στα μη δομημένα ερωτηματολόγια, η σειρά των ερωτήσεων διαμορφώνεται ανάλογα με τη γνώμη του/της ερευνητή/τριας (Cohen & Manion,1994 · Javeau,1996).

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε την προσέγγιση της συγκεκριμένης μελέτης με την ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία και χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο αποσκοπούσε στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και ήταν δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Προτιμήθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου γιατί με αυτόν τον τρόπο γίνεται συλλογή πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο γιατί είναι ανώνυμο κι έτσι οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι ειλικρινείς (Verma & Mallick,2004:235). Συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας σε ηλεκτρονική μορφή και χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα Google form, στην οποία αναρτήθηκε το σύνολο του ερωτηματολογίου.

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου έγινε χρήση της κλίμακας Likert η οποία είναι κλίμακα ιεράρχησης. Στην κλίμακα Likert, σε μία συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση αντιστοιχεί μια ποικιλία απαντήσεων (Likert,1932). Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι επιλεγόμενες απαντήσεις ήταν πέντε. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν σε μικρότερο βαθμό, διχοτομικές ερωτήσεις (NAI/OXI).

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορεί να είναι περιοριστικές αλλά στη συμπλήρωσή τους είναι εύκολες και επιπροσθέτως κωδικοποιούνται και αναλύονται στατιστικά εύκολα. Με τα ποσοτικά δεδομένα αντλήθηκε μια γενικότερη και ευρύτερη εικόνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση των δύο φύλων και κυρίως των γυναικών, στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ομάδες ερωτήσεων κλειστού τύπου. Πρώτη ομάδα είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις (Φύλο, Ηλικία, Οικογενειακή κατάσταση, Αριθμός παιδιών, Προϋπηρεσία, Επιπλέον σπουδές, Θέση ευθύνης και επιθυμία κατάληψης θέσης ευθύνης). Η ερώτηση «Φύλο» μπορεί να πάρει δυο απαντήσεις. Οι ερωτήσεις οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, προϋπηρεσία και επιδίωξη θέσης ευθύνης έχουν τρεις πιθανές απαντήσεις. Η ερώτηση επιπλέον σπουδές έχει τέσσερις πιθανές απαντήσεις και η ερώτηση θέση ευθύνης περιλαμβάνει πέντε πιθανές απαντήσεις. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πρόκειται για έντεκα ερωτήσεις στην οποία μπορούν να δοθούν απαντήσεις με την χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων αναφέρεται στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Αποτελείται από δέκα ερωτήσεις που δέχονται απαντήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Στην τέταρτη ομάδα ερωτήσεων, που αφορούν τα ηγετικά χαρακτηριστικά των γυναικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις σε σχέση με τους άντρες στις αντίστοιχες θέσεις, υπάρχουν δέκα ερωτήσεις με δυνατότητα απάντησης σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Στην Πέμπτη και τελευταία ομάδα ερωτήσεων, που σχετίζεται με τις ικανότητες των γυναικών διευθυντριών σχολικών μονάδων στο μάνατζμεντ, υπάρχουν δώδεκα ερωτήσεις με δυνατότητα απάντησης σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

3.2. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η δειγματοληψία είναι μια διαδικασία κατά την οποία γίνεται επιλογή ενός δείγματος από ένα μέρος του πληθυσμού. Στη συνέχεια, οι πληροφορίες που αποκομίζονται από το δείγμα αναλύονται στατιστικά και στο τέλος αντλούνται συμπεράσματα για τον πληθυσμό βάση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης (Κατσίλης,1997).

Υπάρχουν δύο βασικές μέθοδοι δειγματοληψίας:

Η μία μέθοδος βασίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων κατά την οποία η πιθανότητα να επιλεγεί το κάθε μέλος της ευρύτερης κοινωνίας είναι γνωστό. Τεχνικές δειγματοληψίας που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία είναι η συστηματική δειγματοληψία, η στρωματοποιημένη, η απλή τυχαία κ.ά. Η άλλη μέθοδος δεν βασίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων και η πιθανότητα επιλογής του κάθε μέλους της ευρύτερης κοινωνίας είναι άγνωστη. Σε αυτήν τη μέθοδο ανήκουν η βολική ή

συμπτωματική δειγματοληψία, η δειγματοληψία σκοπιμότητας κ.ά. (Cohen et al,2008).

3.2.1. Δειγματοληπτική μέθοδος της έρευνας

Ως δειγματοληπτική μέθοδος της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου οφείλεται σε δύο βασικούς λόγους οι οποίοι εμπεριέχονται στην κατηγορία των «υλικο-τεχνικών εμποδίων...» (Javeau,2000:69):

- στους οικονομικούς: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ιδίους πόρους της ερευνήτριας στα πλαίσια του ΠΜΣ του Α.ΤΕ.Ι.Θ Θεσσαλονίκης . Η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας δεν κρίνεται ιδιαίτερα δαπανηρή και είναι ικανή να επιφέρει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα.
- στη χρονική ανεπάρκεια: Το διαμορφωμένο χρονικό πλαίσιο για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας δε δίνει την ευχέρεια επιλογής δειγματοληπτικών μεθόδων έτσι ώστε να εξασφαλιστεί δείγμα με κατανομή αντιπροσωπευτικής του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Η επιλογή της βολικής δειγματοληψίας απαιτεί το λιγότερο χρόνο για τη συγκέντρωση των δεδομένων.

3.2.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο του 2019. Ως «...αρχικός πληθυσμός...» (Javeau,2000:67), ορίζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας ο οποίος είναι 10.000. Το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε για την έρευνα στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω email σε 420 εκπαιδευτικούς. Από τους παραπάνω ανταποκρίθηκαν οι 196 (ποσοστό εκπροσώπησης 47%) και αποτελούν το δείγμα της έρευνας.

Το δείγμα αποτελεί μια μικρότερη ομάδα ενός ευρύτερου πληθυσμού το οποίο χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να συλλέξουν πληροφορίες που θα είναι αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού αυτού (Javeau,2000).

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Σταθερές (constants) ονομάζονται τα χαρακτηριστικά που έχουν την ίδια τιμή για όλα τα μέλη (Κατσίλλης,1997:22). Στην παρούσα έρευνα η σταθερή τιμή είναι το χαρακτηριστικό ότι όλοι είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

Μεταβλητές ονομάζονται τα χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η διοικητική εμπειρία κ.ά. Με το ερωτηματολόγιο συσχετίζονται δύο ή περισσότερες μεταβλητές για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων με αποτέλεσμα να αναδεικνύονται οι γενικότερες τάσεις (Παρασκευόπουλος,1993· Cohen & Manion,1994 · Κατσίλλης,1997).

3.3.ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα ευρήματα μιας έρευνας που προσεγγίζεται με την ποσοτική μέθοδο, παρουσιάζονται ποσοτικά με χρήση στατιστικών κανόνων. Οι τακτικές των ποσοτικών μεθόδων συντελούν στη γενίκευση ποσοτικών δεδομένων τα οποία μπορούν να επεξεργαστούν στατιστικά (Κυριαζή,2001).

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS v21, της IBM.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν αναλυτικά σε πίνακες διπλής εισόδου με κύρια μεταβλητή το φύλο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν διαγράμματα πίτας και ραβδογραμμάτων έτσι ώστε να υπάρχει μία συνολική εικόνα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται με πίνακες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Οι πίνακες είναι διπλής εισόδου με κύρια μεταβλητή το φύλο όπου η κάθε στήλη απεικονίζει την κάθε πιθανή απάντηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και οι γραμμές ΓΥΝΑΙΚΑ – ΑΝΔΡΑΣ παρουσιάζουν τον αριθμό και το αντίστοιχο ποσοστό (%) των ερωτηθέντων του κάθε φύλου που απάντησαν στις ερωτήσεις της αντίστοιχης στήλης. Στη συνέχεια, τα δεδομένα του κάθε πίνακα απεικονίζονται με τα αντίστοιχα διαγράμματα ραβδογραμμάτων.

4.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Πίνακας 1. ΦΥΛΟ

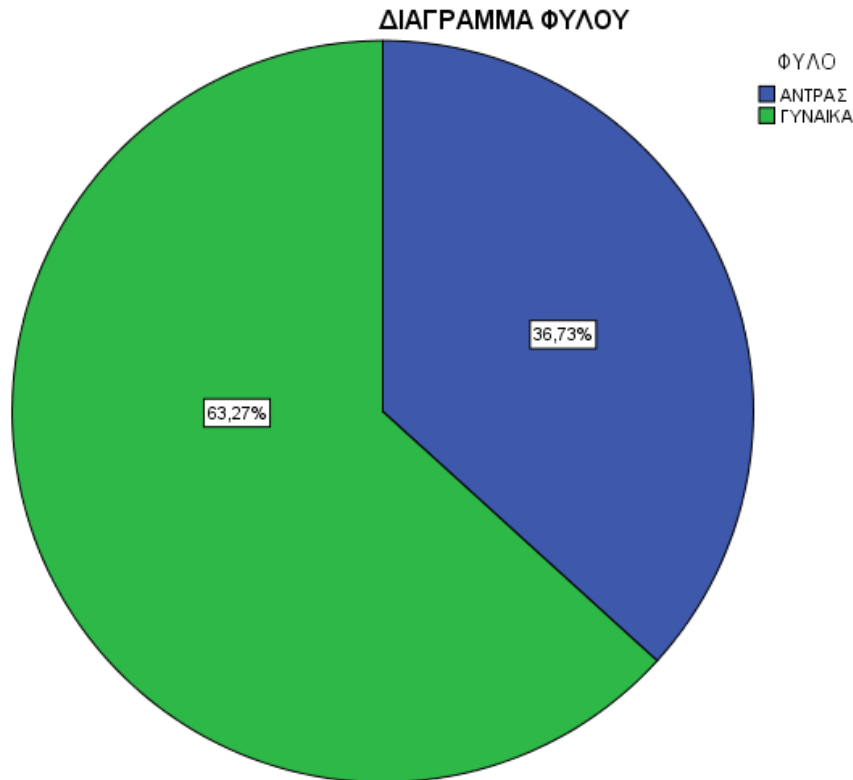
	count	%
ΑΝΤΡΑΣ	72	36,73
ΓΥΝΑΙΚΑ	124	63,27
Total	196	100,00

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 196 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

Στον πίνακα 1. παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σύμφωνα με το φύλο τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (124) με ποσοστό 63,27% και οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι 72 με ποσοστό 36,73%.

Αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα το γεγονός ότι στην εκπαίδευση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες.

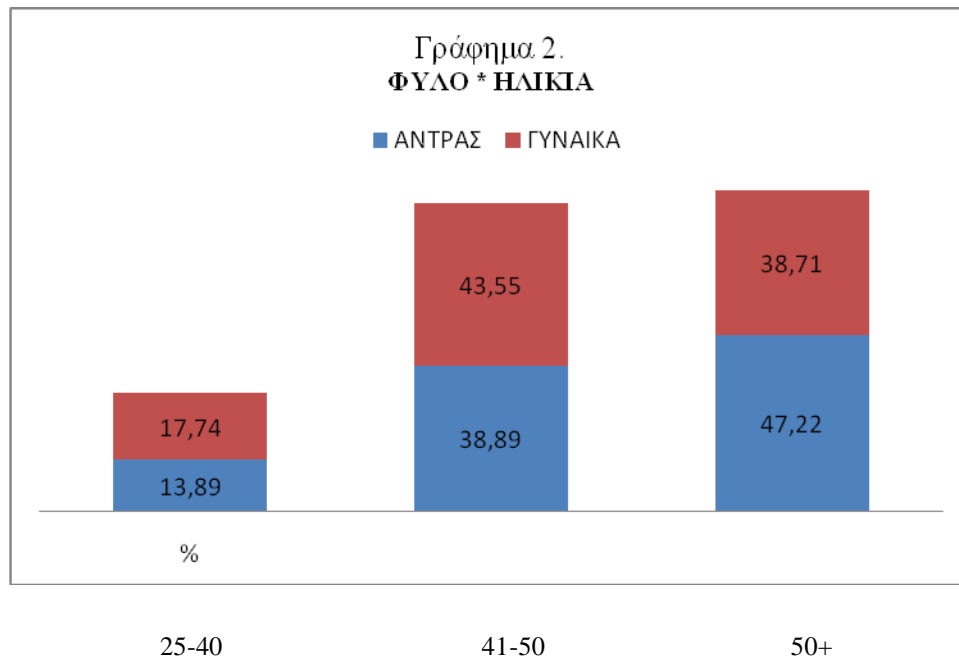
Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος της έρευνας σύμφωνα με το φύλο



Πίνακας 2. ΦΥΛΟ * ΗΛΙΚΙΑ

		ΗΛΙΚΙΑ						Total	%
		25-40	%	41-50	%	50+	%		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	10	13,89	28	38,89	34	47,22	72	36,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	22	17,74	54	43,55	48	38,71	124	63,27
Total		32	16,33	82	41,84	82	41,84	196	100,00

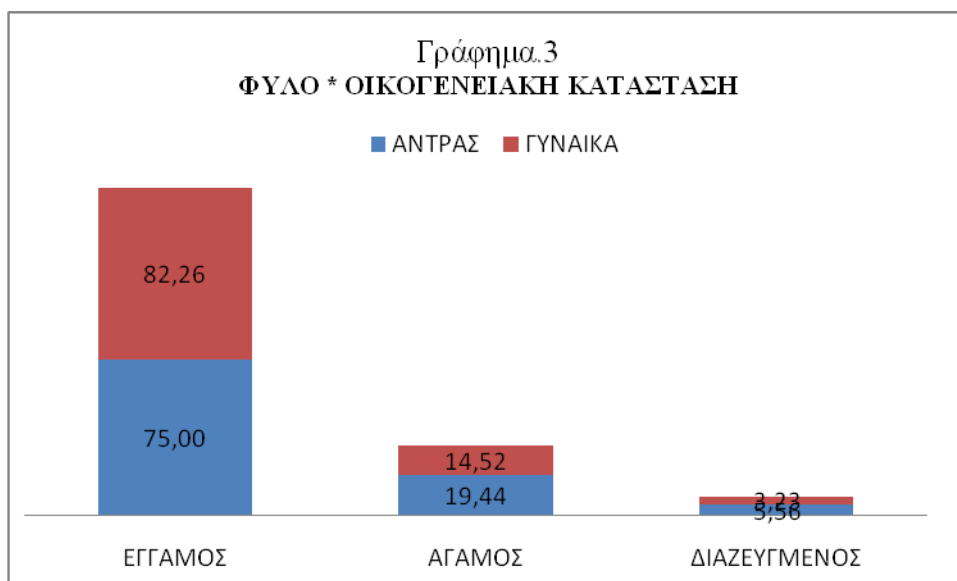
Στον παραπάνω πίνακα καταγράφονται οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (41,84%) κατανέμεται ισομερώς μεταξύ των 41-50 χρονών και περισσότερων των 50 χρονών. Μόνο 32 εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 25-50 ετών. Σχετικά με το φύλο, οι περισσότερες γυναίκες είναι 41-50 χρονών ενώ οι περισσότεροι άνδρες είναι 50 χρονών και άνω.



Πίνακας 3. ΦΥΛΟ * ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

		ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ						Total	%
		ΕΓΓΑΜΟΣ	%	ΑΓΑΜΟΣ	%	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ	%		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	54	75,00	14	19,44	4	5,56	72	36,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	102	82,26	18	14,52	4	3,23	124	63,27
Total		156	79,59	32	16,33	8	4,08	196	100,00

Στον πίνακα 3, καταχωρούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σύμφωνα με το φύλο τους και την οικογενειακή τους κατάσταση. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι έγγαμοι με ποσοστό 79,59%, στο οποίο ανήκουν οι περισσότερες από τις γυναίκες (82,26%) και οι περισσότεροι από τους άνδρες (75%) εκπαιδευτικούς. Άγαμοι είναι μόνο 32 εκπαιδευτικοί (16,33%) κι ελάχιστοι οι διαζευγμένοι (4,08%).

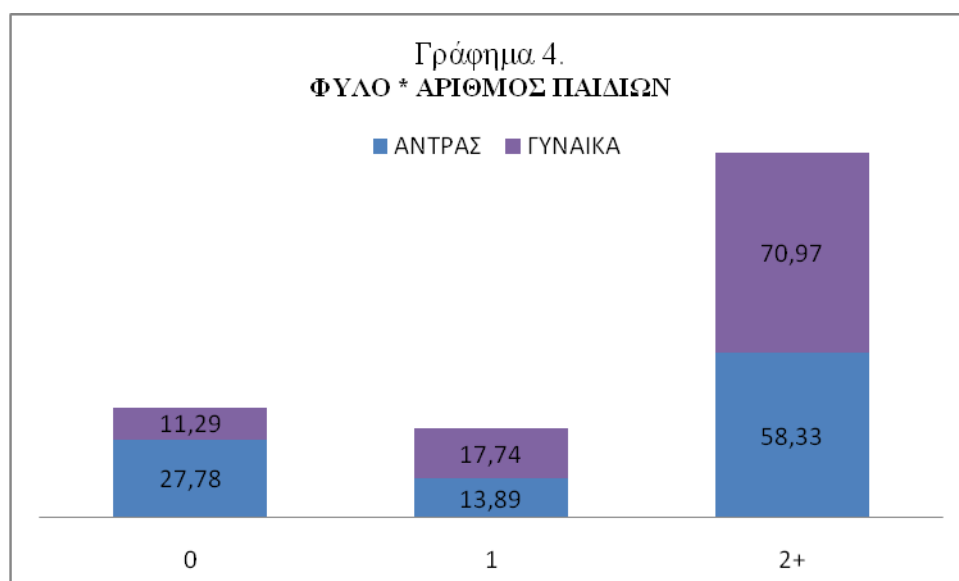


Πίνακας 4. ΦΥΛΟ * ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

		ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ						Total	%
		0	%	1	%	2+	%		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	20	27,78	10	13,89	42	58,33	72	36,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	14	11,29	22	17,74	88	70,97	124	63,27
Total		34	17,35	32	16,33	130	66,33	196	100,00

Στον πίνακα 4, συμπληρώνεται η καταγραφή της οικογενειακής κατάστασης των ερωτηθέντων με την παρουσίαση των αριθμών των παιδιών τους σύμφωνα με το φύλο τους. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 66,3% , στο οποίο ανήκουν οι περισσότερες από τις γυναίκες και οι περισσότεροι από τους άνδρες, έχουν 2 ή και περισσότερα παιδιά. Επίσης, το 17,35% των ερωτηθέντων δεν έχουν παιδιά και το 16,33% έχουν 1 παιδί. Χαρακτηριστικό είναι ότι από τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 2 και περισσότερα παιδιά , οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άνδρες ενώ σε αυτούς που δεν έχουν κανένα παιδί, οι άνδρες είναι περισσότεροι από τις γυναίκες.

Συγκριτικά με τα αποτελέσματα του πίνακα 3, το υψηλό ποσοστό των έγγαμων γυναικών και αυτών που έχουν περισσότερα από 1 παιδιά αποδεικνύει τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις και ευθύνες των γυναικών εκπαιδευτικών.



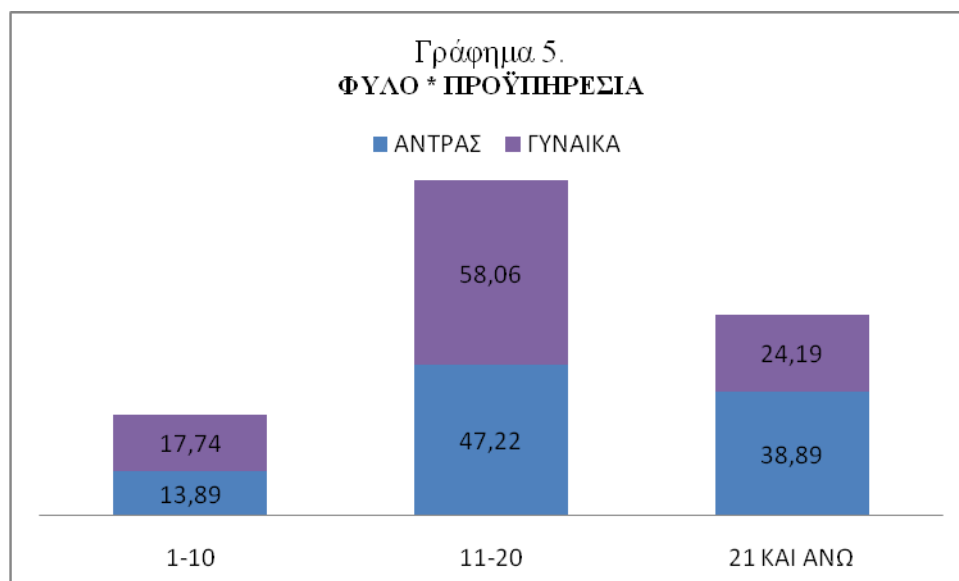
Πίνακας 5. ΦΥΛΟ* ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑ

		ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑ						Total	%
		1-10	%	11-20	%	21 ΚΑΙ ΑΝΩ	%		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	10	13,89	34	47,22	28	38,89	72	36,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	22	17,74	72	58,06	30	24,19	124	63,27
Total		32	16,33	106	54,08	58	29,59	196	100,00

Στον πίνακα 5, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας τους και ανάλογα με το φύλο τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών, με ποσοστό (54,08%) - στο οποίο ανήκουν οι περισσότερες από τις γυναίκες- έχουν από 11-20 έτη υπηρεσίας, περισσότερα από 21 έτη το 29,59% - στο οποίο ανήκουν οι περισσότεροι από τους άνδρες- και μόνο το 16,33% έχει από 1-10 έτη υπηρεσίας.

Το παραπάνω αποτέλεσμα θεωρείται σημαντικό γιατί παρατηρείται ότι 102 από τις 124 γυναίκες του δείγματος έχουν προϋπηρεσία πάνω από 8 έτη γεγονός το οποίο,

σύμφωνα με τον Νόμο 4354/2015, αρ.33, παρ. ζ , αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την χορήγηση βαθμού Α έτσι ώστε να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις



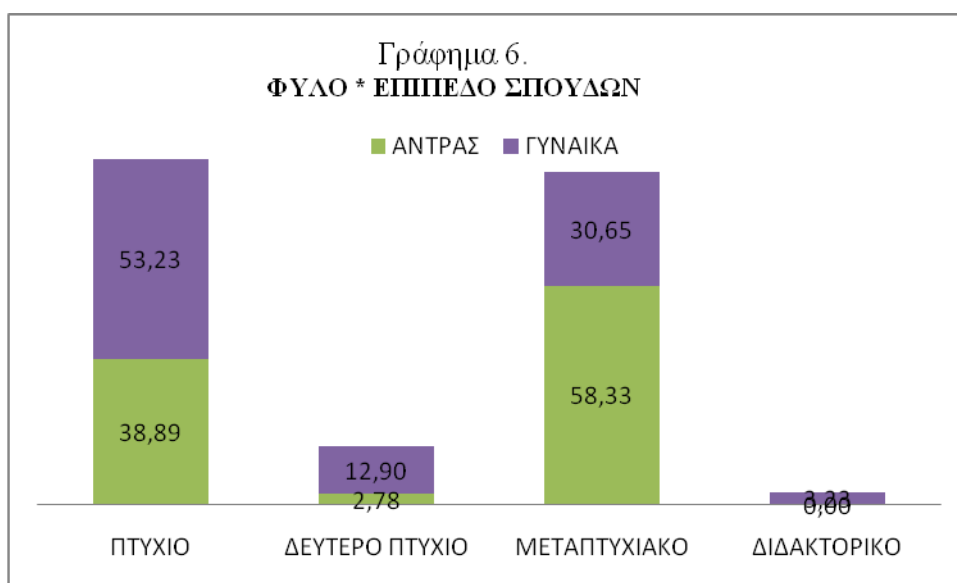
Πίνακας 6. ΦΥΛΟ* ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

		ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ								Total	%
		ΠΤΥΧΙΟ	%	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	%	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	%	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	%		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	28	38,89	2	2,78	42	58,33	0	0,00	72	36,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	66	53,23	16	12,90	38	30,65	4	3,23	124	63,27
Total		94	47,96	18	9,18	80	40,82	4	2,04	196	100,00

Στον πίνακα 6, καταγράφονται οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε σχέση με το φύλο τους και με τις επιπλέον σπουδές τους εκτός του βασικού τους πτυχίου. Στο σύνολο του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό (47,96%) έχει μόνο βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό έχει ένα μεγάλο ποσοστό (40,82%), δεύτερο πτυχίο έχει το 9,18% και διδακτορικό έχουν 4 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από

τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει επιπλέον σπουδές, μεταπτυχιακό τίτλο κατέχουν περισσότεροι από τους μισούς άνδρες (58,33%) και αντίστοιχα το 1/3 των γυναικών (30,65%) του δείγματος, ενώ διδακτορικό τίτλο σπουδών κατέχουν 4 γυναίκες (2,04%) και κανένας άνδρας.

Η παρούσα έρευνα, αποδεικνύει ότι οι μισές από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς διαθέτουν αυξημένο επίπεδο γνώσεων που τους εξασφαλίζει και τα επιπλέον μόρια (προσόντα) έτσι ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις. Ωστόσο, οι άνδρες ερωτηθέντες που έχουν κάνει επιπλέον σπουδές, είναι περισσότεροι από τους μισούς.

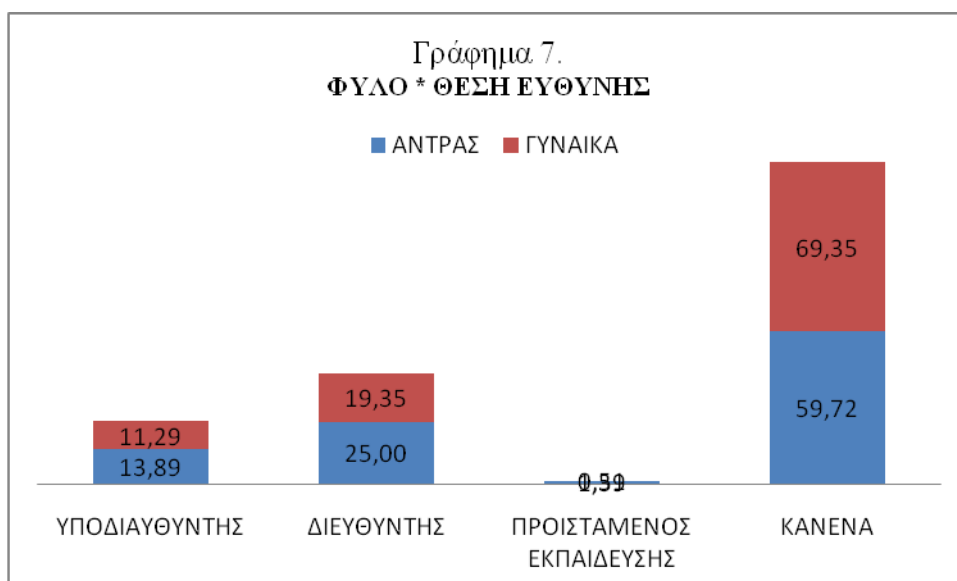


Πίνακας 7. ΦΥΛΟ * ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ

		ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ								Total	%
		ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	%	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	%	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	%	ΚΑΝΕΝΑ	%		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	10	13,89	18	25,00	1	1,39	43	59,72	72	36,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	14	11,29	24	19,35	0	0,00	86	69,35	124	63,27
Total		24	12,24	42	21,43	1	0,51	129	65,81	196	100,00

Στον πίνακα 7, καταγράφονται οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει θέσεις ευθύνης, σε σχέση με το φύλο τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (65,81%), στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των ανδρών, δεν έχουν ούτε είχαν αναλάβει θέσεις ευθύνης. Για τους υπόλοιπους ερωτηθέντες, θέση Διευθυντή/ντριας έχει αναλάβει το 25% των ανδρών και το 19,35% των γυναικών, θέση Υποδιευθυντή/ντριας έχει αναλάβει το 13,89% των ανδρών και το 11,29% των γυναικών. Προϊστάμενος Εκπαίδευσης έχει διατελέσει 1 άνδρας εκπαιδευτικός.

Τα παραπάνω αποτελέσματα της παρούσα έρευνας είναι ανατρεπτικά σε σχέση με συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών (Μαραγκουδάκη,1997 κ. ά.) γιατί αποδεικνύουν ότι στα κατώτερα διοικητικά επίπεδα θέσεις ευθύνης έχει αναλάβει ένα μεγάλο ποσοστό γυναικών (30,64%) χωρίς να είναι σημαντική η ποσοστιαία διαφορά με το αντίστοιχο των ανδρών (40,28%) ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, καμία γυναίκα ερωτηθείσα δεν κατέχει ανώτερη θέση ευθύνης.



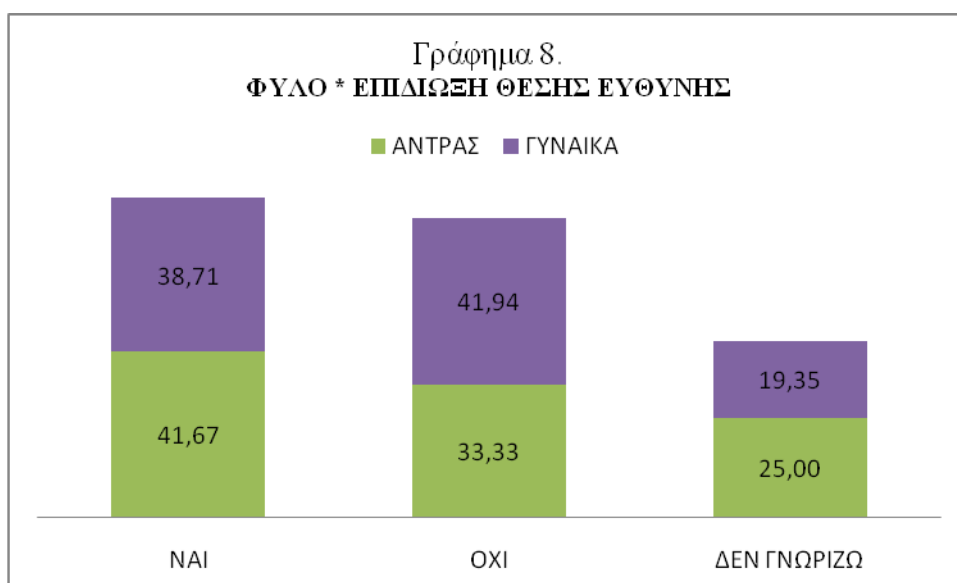
Πίνακας 8. ΦΥΛΟ * ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΘΕΣΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ

ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΘΕΣΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ	Total	%
------------------------	-------	---

		ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	%		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	30	41,67	24	33,33	18	25,00	72	36,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	48	38,71	52	41,94	24	19,35	124	63,27
Total		78	39,80	76	38,78	42	21,43	196	100,00

Στον πίνακα 8, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με το φύλο τους, στην ερώτηση εάν επιδιώκουν θέσεις ευθύνης. Παρατηρείται επί του συνόλου, ελάχιστη ποσοστιαία διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων που επιδιώκουν θέση ευθύνης και αυτών που δεν επιδιώκουν. Αναφορικά με το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών του δείγματος (41,94%) δεν θέλει να αναλάβει διευθυντικές θέσεις ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών του δείγματος (41,67%) επιδιώκει θέσεις ευθύνης. Επίσης, το 1/3 των ανδρών (33,33%) δεν επιδιώκει θέσεις ευθύνης και σχεδόν το 1/3 των γυναικών (38,71%) επιδιώκουν θέσεις ευθύνης. Παράλληλα, το 1/4 των ανδρών (25%) και το 19,35% των γυναικών δεν έχουν αποφασίσει επί του ερωτήματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες (Shakeshaft, 1987, Μαραγκουδάκη,2008 κ. ά.) κατά τις οποίες αποδείχθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να αναλάβουν διοικητικές/διευθυντικές θέσεις. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό γυναικών του δείγματος (38,71%) ενδιαφέρονται να ασκήσουν διοίκηση.



4.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για συγκεκριμένες αιτίες της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9. Η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλετε:

Πίνακας 9.1. στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις

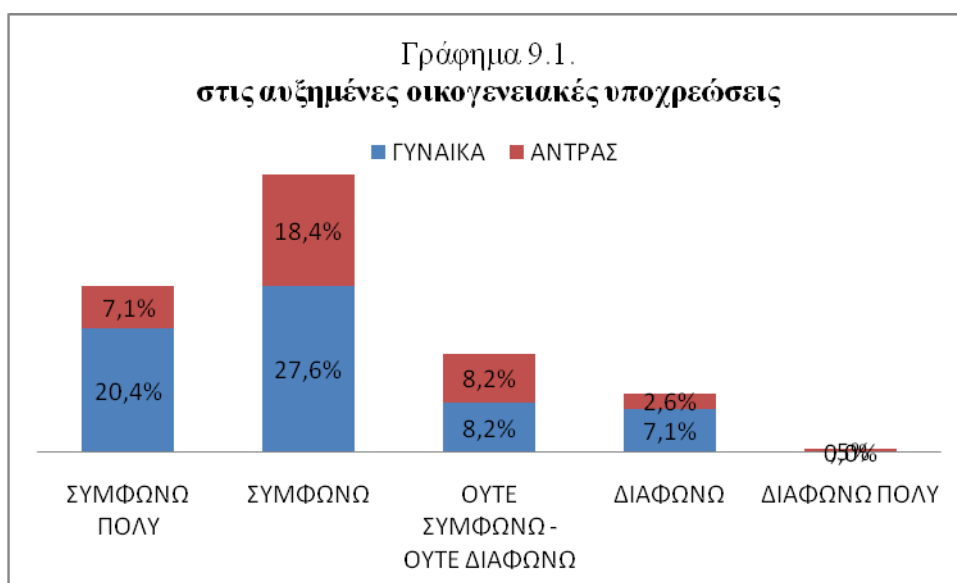
			ΕΡΩΤΗΣΗ 1 9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩ ΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	40	54	16	14	0	124
		% of Total	20,4%	27,6%	8,2%	7,1%	0,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	14	36	16	5	1	72
		% of Total	7,1%	18,4%	8,2%	2,6%	0,5%	36,7%
Total		Count	54	90	32	19	1	196
		% of Total	27,6%	45,9%	16,3%	9,7%	0,5%	100,0%

Στον πίνακα 9.1, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις.

Η οικογένεια αποτελεί έναν κοινωνικό-οικονομικό θεσμό και ανεξαρτήτως της μορφής της οι γυναίκες αναλαμβάνουν τις περισσότερες ευθύνες. Όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά (Δαράκη,2007· Τάκη,2009), παλαιότερες αλλά και σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει ότι μία από τις βασικότερες αιτίες που οι περισσότερες γυναίκες δεν

επιθυμούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης στη διοίκηση είναι οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Το ίδιο παρατηρείται και στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει το παραπάνω συμπέρασμα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (73,5%), στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και ανδρών του δείγματος, υποστηρίζει ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν αιτία της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις. Αντίθετα, ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (10,2%) διαφωνεί με το παραπάνω. Παράλληλα, υπάρχουν κι εκπαιδευτικοί (16,3%) που δεν εκφέρουν γνώμη.



Πίνακας 9.2. στην πεποίθηση ότι οι θέσεις στελεχών εκπαίδευσης είναι «ανδρικό κατεστημένο»

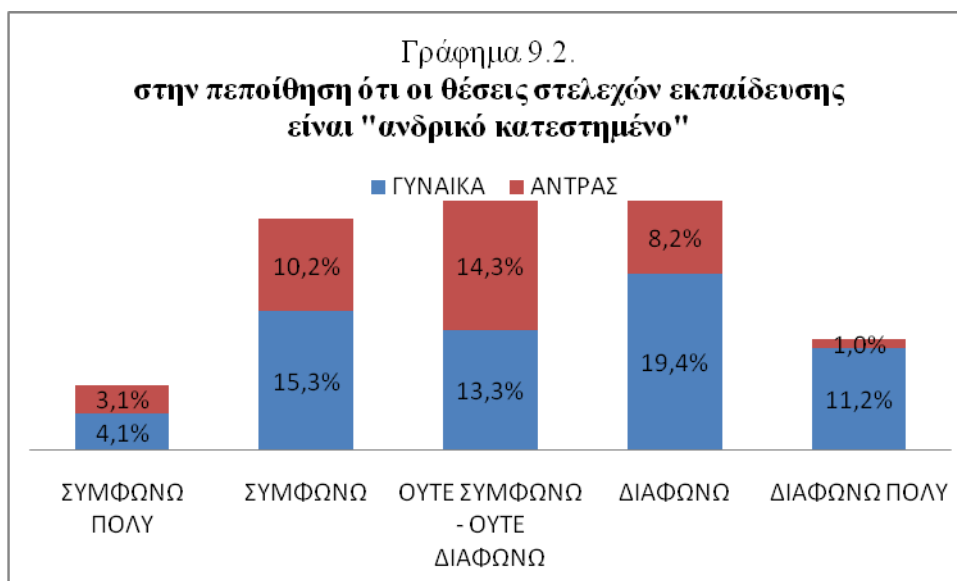
			ΕΡΩΤΗΣΗ 2_9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	8	30	26	38	22	124
Ο	Α	% of Total	4,1%	15,3%	13,3%	19,4%	11,2%	63,3%

ANTPA	Count	6	20	28	16	2	72
Σ	% of Total	3,1%	10,2%	14,3%	8,2%	1,0%	36,7%
Total	Count	14	50	54	54	24	196
	% of Total	7,1%	25,5%	27,6%	27,6%	12,2%	100,0%

Στον πίνακα 9.2, απεικονίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην πεποίθηση ότι οι θέσεις στελεχών εκπαίδευσης είναι «ανδρικό κατεστημένο».

Όπως αναφέρθηκε, παλαιότερες έρευνες των Loder & Spillane (2005) κ. ά. απέδειξαν ότι τα στερεότυπα φύλου είναι μία από τις βασικότερες αιτίες της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση. Σύμφωνα με την Επιτροπή για τα Δικαιώματα και την Ισότητα των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2015) τα στερεότυπα της κοινωνίας αντιμετωπίζουν την άσκηση της διοίκησης ως ανδρικό προνόμιο. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στο χώρο της εκπαίδευσης. Έρευνες απέδειξαν ότι οι θέσεις στελεχών εκπαίδευσης θεωρούνται «ανδρικό κατεστημένο».

Η παρούσα έρευνα δεν αποδεικνύει τον παραπάνω ισχυρισμό. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (55,2%) δεν θεωρούν ότι οι θέσεις στελεχών εκπαίδευσης είναι «ανδρικό κατεστημένο» ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (32,8%) θεωρούν το αντίθετο. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι σχεδόν οι μισές γυναίκες του δείγματος αμφισβητούν το συμπέρασμα των παλαιότερων ερευνών. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί εκπαιδευτικοί (27,6%) - εκ των οποίων και πολλοί άνδρες, που τηρούν ουδέτερη στάση.



Πίνακας 9.3. στην έλλειψη προσόντων

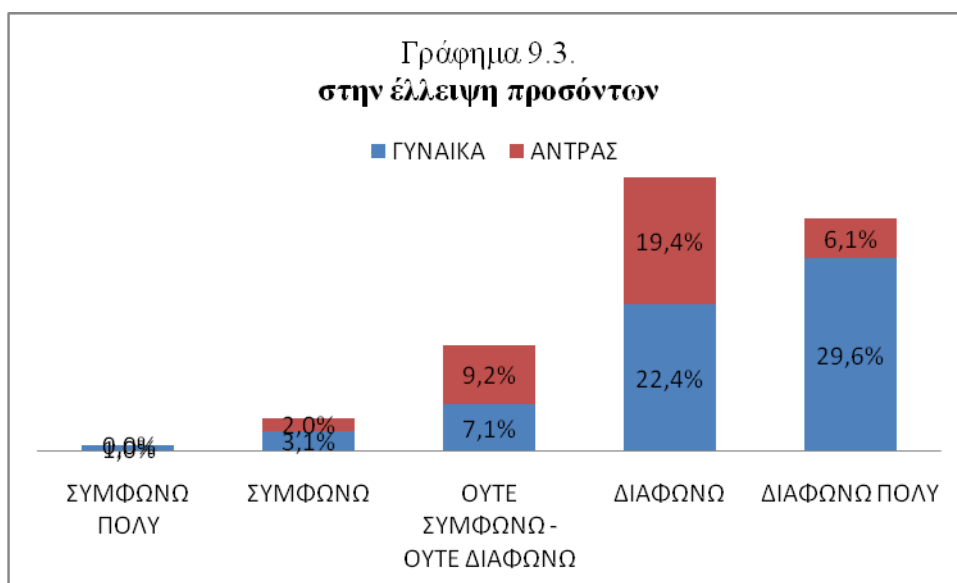
			ΕΡΩΤΗΣΗ 3_9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	2	6	14	44	58	124
		% of Total	1,0%	3,1%	7,1%	22,4%	29,6%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	0	4	18	38	12	72
		% of Total	0,0%	2,0%	9,2%	19,4%	6,1%	36,7%
Total		Count	2	10	32	82	70	196
		% of Total	1,0%	5,1%	16,3%	41,8%	35,7%	100,0%

Στον πίνακα 9.3, αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην έλλειψη προσόντων.

Σύμφωνα με την Μελέτη (2012), οι γυναίκες διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα έτσι ώστε να εξελιχθούν επαγγελματικά και να καταλάβουν διοικητικές θέσεις. Στο

χώρο της εκπαίδευσης, προηγούμενο ερευνητικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, απέδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (32,69%), δε στερούνται προσόντων

Στο ερώτημα εάν η έλλειψη προσόντων αποτελεί αιτία υποαντιπροσώπησης των γυναικών στην διοίκηση της εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών του δείγματος αλλά και οι περισσότεροι άνδρες, με συνολικό ποσοστό (77,5%), απαντάει αρνητικά. Αντίθετα, ένα ελάχιστο ποσοστό (6,1%) των ερωτηθέντων απαντάει θετικά. Παράλληλα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί (16,3%) που δεν εκφέρουν γνώμη.



Πίνακας 9.4. στην έλλειψη αυτοπεποίθησης για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων

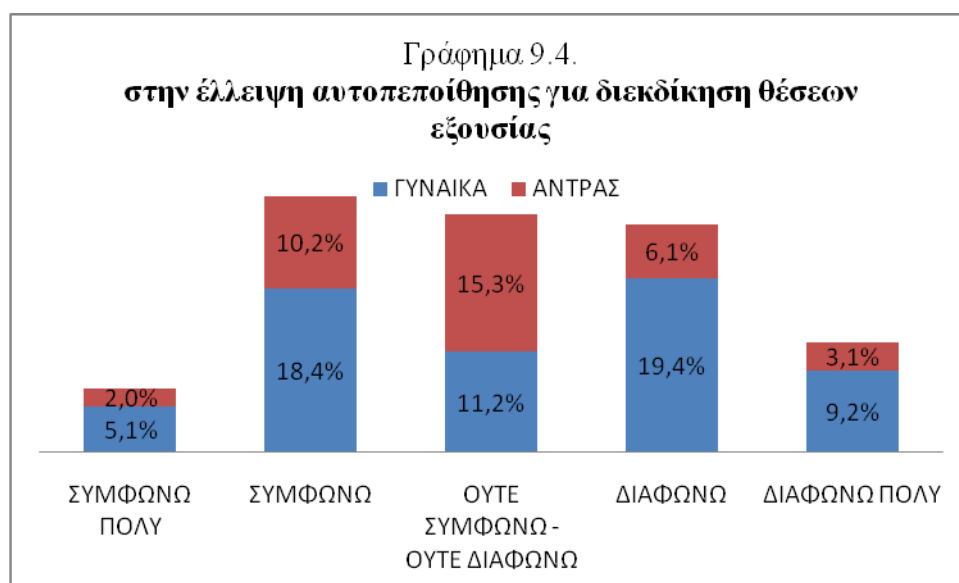
			ΕΡΩΤΗΣΗ 4_9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	10	36	22	38	18	124
Ο	A	% of Total	5,1%	18,4%	11,2%	19,4%	9,2%	63,3%

ANTPA	Count	4	20	30	12	6	72
Σ	% of Total	2,0%	10,2%	15,3%	6,1%	3,1%	36,7%
Total	Count	14	56	52	50	24	196
	% of Total	7,1%	28,6%	26,5%	25,5%	12,2%	100,0%

Στον πίνακα 9.4, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων.

Σύμφωνα με την Επιτροπή για τα Δικαιώματα και την Ισότητα των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2015), η έλλειψη αυτοπεποίθησης από μέρους των γυναικών για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων θεωρείται μία από τις αιτίες που εμποδίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό. Παρατηρείται ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων διαμοιράζονται. Συγκεκριμένα, το 37,7% των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί με την άποψη (56 γυναίκες και 18 άνδρες) και παράλληλα, το 35,7% (46 γυναίκες και 24 άνδρες) θεωρεί ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης από μέρους των γυναικών μπορεί να αποτελέσει αιτία υποαντιπροσώπευσής τους στη διοίκηση. Ένα σημαντικό ποσοστό (26,5%) ερωτηθέντων τηρεί ουδέτερη στάση.



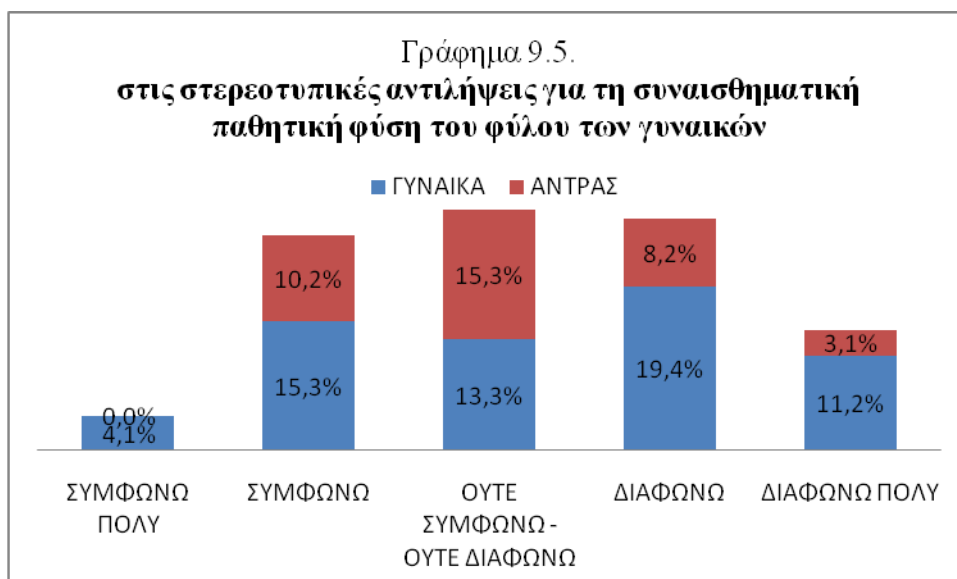
Πίνακας 9.5. στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική-παθητική φύση του φύλου των γυναικών

			ΕΡΩΤΗΣΗ 5 9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ	Count	8	30	26	38	22	124
	A	% of Total	4,1%	15,3%	13,3%	19,4%	11,2%	63,3%
ΑΝΤΡΑ Σ		Count	0	20	30	16	6	72
		% of Total	0,0%	10,2%	15,3%	8,2%	3,1%	36,7%
Total		Count	8	50	56	54	28	196
		% of Total	4,1%	25,5%	28,6%	27,6%	14,3%	100,0%

Στον πίνακα 9.5, απεικονίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ερώτημα εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική-παθητική φύση του φύλου των γυναικών.

Όπως αναφέρθηκε, σύμφωνα με παλαιότερες ερευνητικές μελέτες των Schmuck (1986) και Spenser & Podmore (1987), μία βασική αιτία που εμποδίζει τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών είναι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που εστιάζονται στη συναισθηματική-παθητική φύση του φύλου τους.

Στην παρούσα έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (41,9%), στο οποίο ανήκουν σχεδόν οι μισές γυναίκες, δε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Μόνο το 29,6% των ερωτηθέντων δέχεται τη συναισθηματική φύση του φύλου των γυναικών, ως αιτία της χαμηλής συμμετοχής τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης και παράλληλα, το 28,6% στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, δεν εκφράζει άποψη.



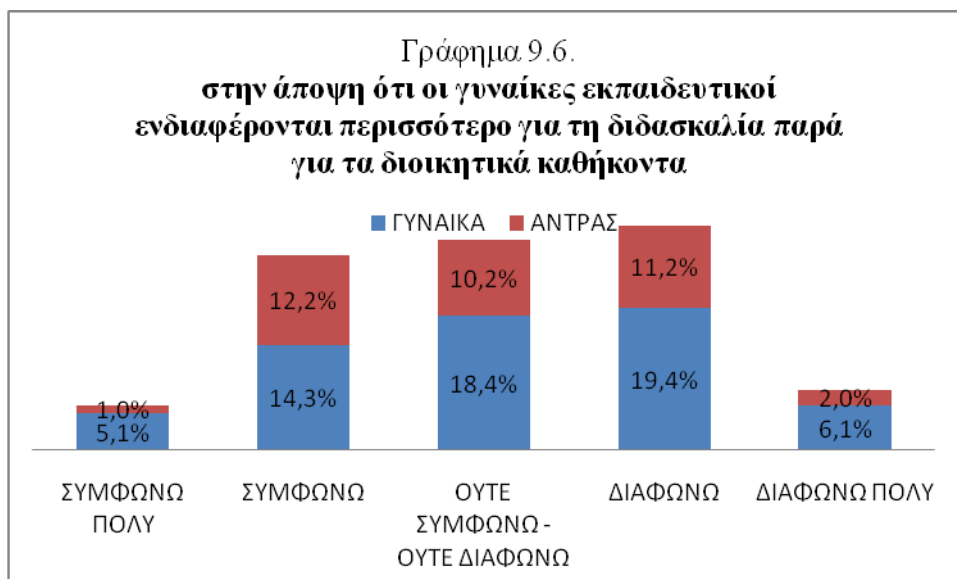
Πίνακας 9.6. στην άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία παρά για τα διοικητικά καθήκοντα

			ΕΡΩΤΗΣΗ 6_9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	10	28	36	38	12	124
	Α	% of Total	5,1%	14,3%	18,4%	19,4%	6,1%	63,3%
Ο	ΑΝΤΡΑ	Count	2	24	20	22	4	72
	Σ	% of Total	1,0%	12,2%	10,2%	11,2%	2,0%	36,7%
Total		Count	12	52	56	60	16	196
		% of Total	6,1%	26,5%	28,6%	30,6%	8,2%	100,0%

Στον πίνακα 9.6, διαφαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία παρά για τα διοικητικά καθήκοντα.

Όπως αναφέρθηκε, ερευνητικές μελέτες όπως της Cinamon (2005), απέδειξαν ότι στις γυναίκες εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αποτελεί ουσιαστικότερη πηγή ενδιαφέροντος από την επίλυση διοικητικών θεμάτων. Διαπιστώθηκε ότι το γεγονός αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνει το παραπάνω συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, το 32,6% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία παρά για τα διοικητικά καθήκοντα, με αποτέλεσμα τη χαμηλή συμμετοχή τους στη διοίκηση, ενώ το 38,8%, στο οποίο ανήκουν πολλές γυναίκες, δε συμφωνεί με αυτήν την άποψη. Παράλληλα, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που δεν εκφέρουν γνώμη (28,6%).



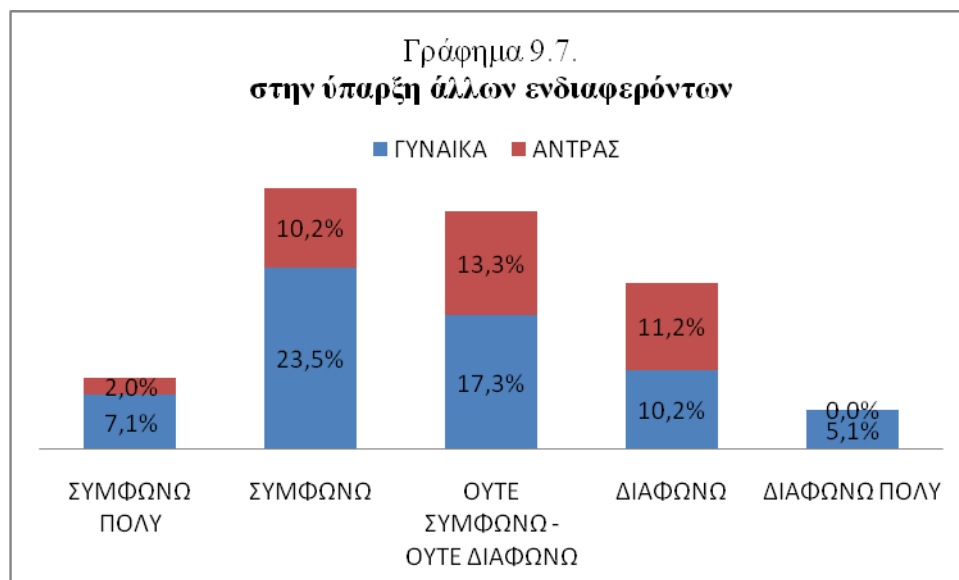
Πίνακας 9.7 . στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων

			ΕΡΩΤΗΣΗ 7 9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	14	46	34	20	10	124
		% of Total	7,1%	23,5%	17,3%	10,2%	5,1%	63,3%

ANTPA	Count	4	20	26	22	0	72
Σ	% of Total	2,0%	10,2%	13,3%	11,2%	0,0%	36,7%
Total	Count	18	66	60	42	10	196
	% of Total	9,2%	33,7%	30,6%	21,4%	5,1%	100,0%

Στον πίνακα 9.7, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων.

Όσον αφορά το ερώτημα εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι οι γυναίκες που απαντούν θετικά είναι διπλάσιες από τις γυναίκες που δε συμφωνούν. Το αντίστοιχο συνολικό ποσοστιαίο αποτέλεσμα είναι 42,9% έναντι 26,5%. Όσον αφορά τους άνδρες εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις τους κατανέμονται ισομερώς. Παράλληλα αρκετοί εκπαιδευτικοί (30,6%), στους οποίους ανήκουν πολλοί άνδρες, δεν εκφράζουν άποψη.



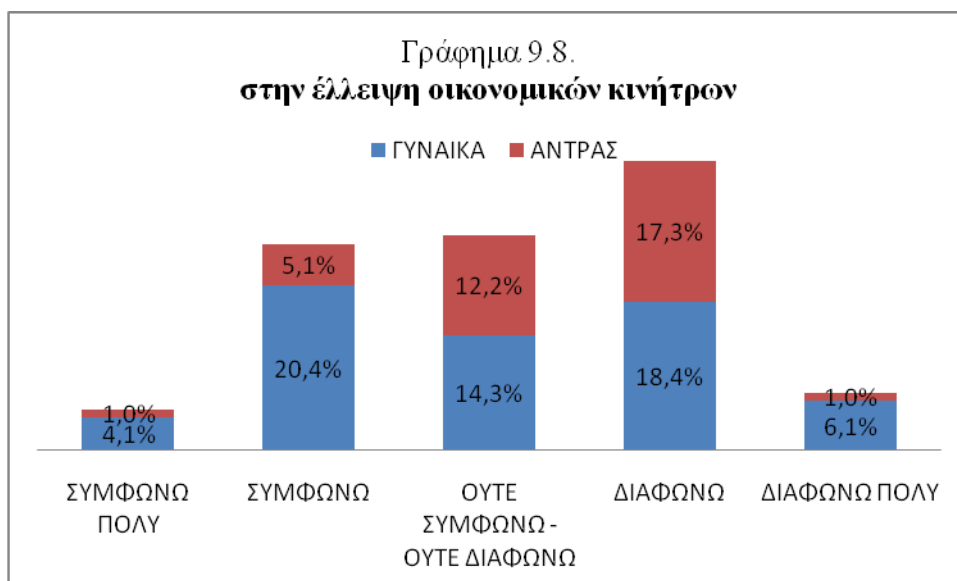
Πίνακας 9.8. στην έλλειψη οικονομικών κινήτρων

	ΕΡΩΤΗΣΗ 8_9	Total
--	-------------	-------

			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	8	40	28	36	12	124
		% of Total	4,1%	20,4%	14,3%	18,4%	6,1%	63,3%
ΑΝΤΡΑ Σ		Count	2	10	24	34	2	72
		% of Total	1,0%	5,1%	12,2%	17,3%	1,0%	36,7%
Total		Count	10	50	52	70	14	196
		% of Total	5,1%	25,5%	26,5%	35,7%	7,1%	100,0%

Στον πίνακα 9.8, απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην έλλειψη οικονομικών κινήτρων.

Στο ερώτημα της παρούσας έρευνας εάν η έλλειψη οικονομικών κινήτρων αποτελεί αιτία της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (42,8%) απαντάει αρνητικά ενώ το 30,6% θετικά. Αναφορικά με το φύλο, ο αριθμός των γυναικών που υποστηρίζουν την άποψη είναι ίσος με αυτών που δε συμφωνούν ενώ οι άνδρες που την υποστηρίζουν είναι πολύ λιγότεροι από αυτούς που δεν συμφωνούν. Παράλληλα αρκετοί εκπαιδευτικοί (26,5%) δεν εκφράζουν άποψη.



Πίνακας 9.9. στη γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

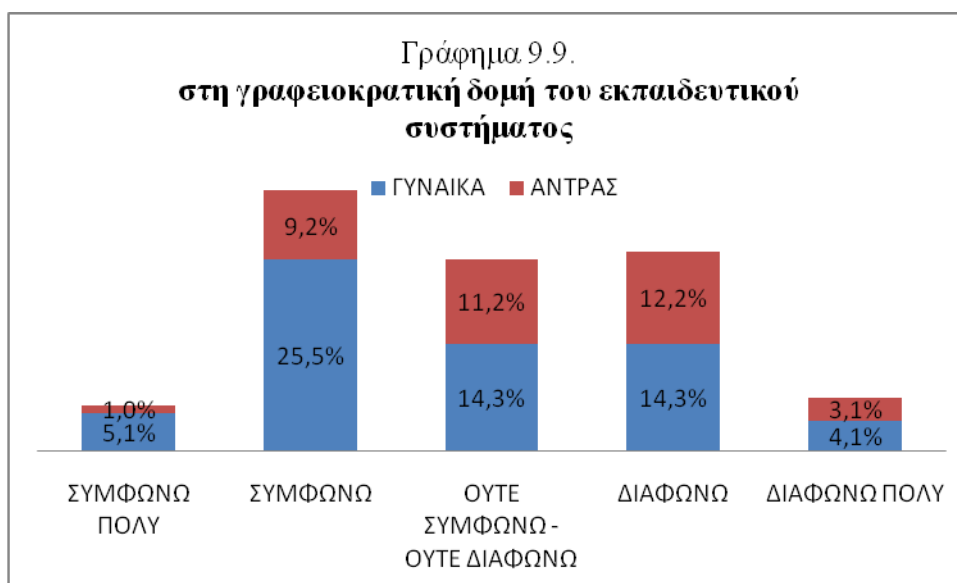
	ΕΡΩΤΗΣΗ 9_9					Total
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο						
ΓΥΝΑΙΚ Α	Count 10	50	28	28	8	124
%	5,1%	25,5%	14,3%	14,3%	4,1%	63,3%
Total						
ΑΝΤΡΑ Σ	Count 2	18	22	24	6	72
%	1,0%	9,2%	11,2%	12,2%	3,1%	36,7%
Total						
Total	Count 12	68	50	52	14	196
%	6,1%	34,7%	25,5%	26,5%	7,1%	100,0%
Total						

Στον πίνακα 9.9, απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στη γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, παλαιότερες έρευνες (Casey & Apple, 1989 κ. ά.), έχουν αποδείξει ότι πολλές γυναίκες δεν επιδιώκουν τη

συμμετοχή τους στη διοίκηση λόγω της γραφειοκρατίας που επικρατεί στους διάφορους οργανισμούς. Στην εκπαίδευση, οι γυναίκες βρίσκονται αντιμέτωπες με τη γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που βασικά χαρακτηριστικά της έχει την ιεραρχία στην εξουσία, τους κανόνες και τον έλεγχο τα οποία θεωρούνται κατεξοχήν «ανδρικά».

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει επίσης ότι η γραφειοκρατία μπορεί να αποτελέσει αιτία της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (40,8%) αποδέχεται το παραπάνω ενώ το 33,6% δε συμφωνεί με την άποψη. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι σχεδόν οι μισές γυναίκες θεωρούν τη γραφειοκρατική δομή του συστήματος ανασταλτικό παράγοντα για την ανέλιξή τους ενώ οι περισσότεροι άνδρες που εξέφρασαν άποψη δε συμφωνούν με το παραπάνω. Επίσης, αρκετοί ερωτηθέντες δεν εκφράζουν άποψη (25,5%).



Πίνακας 9.10. στην έλλειψη οράματος και φιλοδοξιών για επαγγελματική εξέλιξη

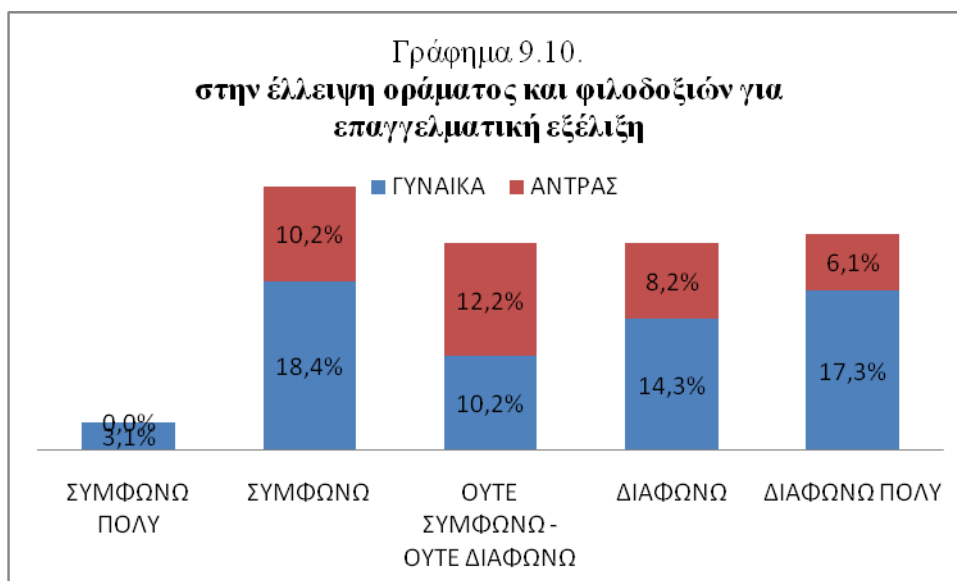
	ΕΡΩΤΗΣΗ 10_9	Total
--	--------------	-------

			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩ ΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count % of Total	6 3,1%	36 18,4%	20 10,2%	28 14,3%	34 17,3%	124 63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count % of Total	0 0,0%	20 10,2%	24 12,2%	16 8,2%	12 6,1%	72 36,7%
Total		Count % of Total	6 3,1%	56 28,6%	44 22,4%	44 22,4%	46 23,5%	196 100,0%

Στον πίνακα 9.10, απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στην έλλειψη οράματος και φιλοδοξιών για επαγγελματική εξέλιξη.

Όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά, η Επιτροπή για τα Δικαιώματα και την Ισότητα των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2015), παρουσίασε την έλλειψη οράματος και φιλοδοξιών από μέρους των γυναικών ως βασική αιτία της χαμηλής συμμετοχής τους στη διοίκηση. Παράλληλα όμως, έρευνα σε γυναίκες της PWC το 2015 απέδειξε ότι παρόλο που οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι ίσες για όλους, η πλειοψηφία των γυναικών της γενιάς των millennial είναι πολύ πιο φιλόδοξη και με περισσότερη αυτοπεποίθηση από τις άλλες γενιές.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η έλλειψη οράματος και φιλοδοξιών δεν αποτελεί βασική αιτία της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (45,9%) επιβεβαιώνει το παραπάνω ενώ το 31,7% θεωρεί το αντίθετο. Όσον αφορά το φύλο, οι μισές γυναίκες και το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών θεωρούν ότι η έλλειψη οράματος και φιλοδοξιών από μέρους των γυναικών δεν αποτελεί τροχοπέδη για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Αντίθετα, το 1/3 των γυναικών υποστηρίζει το αντίθετο. Παράλληλα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί (22,4%) που δεν εκφράζουν άποψη.



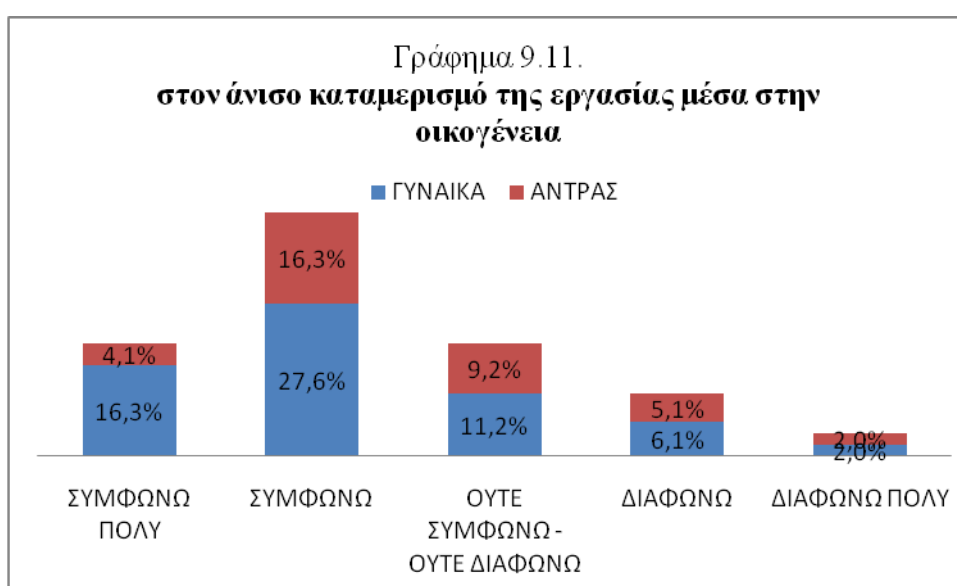
Πίνακας 9.11. στον άνισο καταμερισμό της εργασίας μέσα στην οικογένεια

			ΕΡΩΤΗΣΗ 11_9					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	32	54	22	12	4	124
		% of Total	16,3%	27,6%	11,2%	6,1%	2,0%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑΣ	Count	8	32	18	10	4	72
		% of Total	4,1%	16,3%	9,2%	5,1%	2,0%	36,7%
Total		Count	40	86	40	22	8	196
		% of Total	20,4%	43,9%	20,4%	11,2%	4,1%	100,0%

Στον πίνακα 9.11, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται στον άνισο καταμερισμό της εργασίας μέσα στην οικογένεια.

Όπως αναφέρθηκε η Μαραγκουδάκη (2008), υποστηρίζει ότι το χαμηλό ενδιαφέρον των γυναικών για την κατάληψη ηγετικών θέσεων δεν οφείλεται στην έλλειψη

φιλοδοξιών αλλά στις οικογενειακές υποχρεώσεις και κατ' επέκταση στην άνιση διαχείριση του χρόνου για διεκπεραίωση των εργασιών μέσα στο σπίτι. Το γεγονός αυτό το αποδεικνύει και η παρούσα έρευνα καθώς παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64,3%) θεωρούν τον άνισο καταμερισμό της εργασίας μέσα στην οικογένεια βασική αιτία της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γυναικών καθώς και παραπάνω από τους μισούς άνδρες υποστηρίζουν την άποψη σε αντίθεση με το 15,6% των ερωτηθέντων που δε συμφωνούν. Παράλληλα υπάρχει κι ένα μέρος εκπαιδευτικών που δεν εκφέρει γνώμη (20,4%).



Η ερώτηση 10 αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί όταν διεκδικούν θέσεις εξουσίας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 10. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι:

Πίνακας 10.1. η έλλειψη εμπειρίας, διοικητικών γνώσεων και δεξιοτήτων

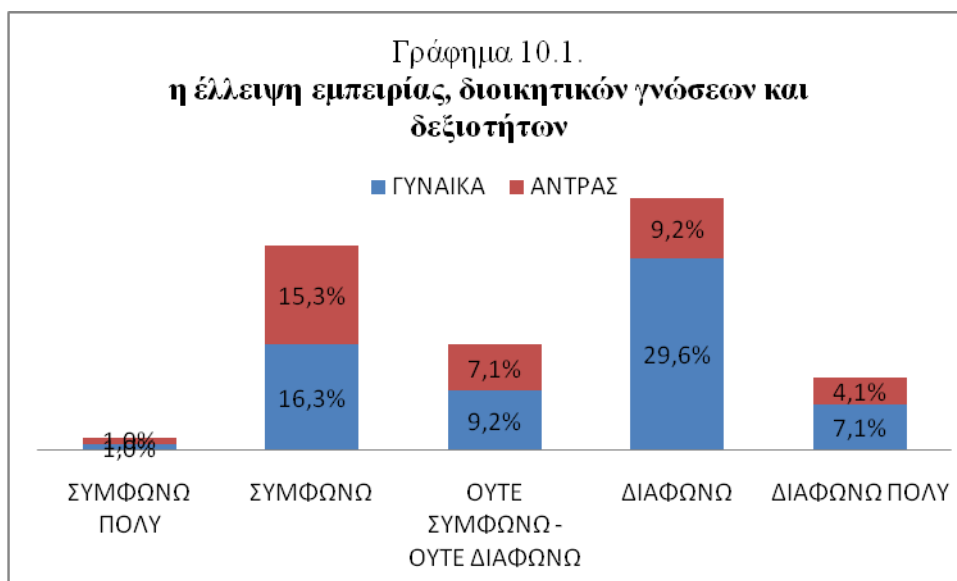
	ΕΡΩΤΗΣΗ1_10	Total
--	-------------	-------

			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	2	32	18	58	14	124
		% of Total	1,0%	16,3%	9,2%	29,6%	7,1%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	2	30	14	18	8	72
		% of Total	1,0%	15,3%	7,1%	9,2%	4,1%	36,7%
Total		Count	4	62	32	76	22	196
		% of Total	2,0%	31,6%	16,3%	38,8%	11,2%	100,0%

Στον πίνακα 10.1, αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η έλλειψη εμπειρίας, διοικητικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά, παλαιότερες έρευνες απέδειξαν ότι η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας από μέρους των γυναικών εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια η μη επάρκεια διοικητικών γνώσεων καθώς η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης είναι ελάχιστη, δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο με αποτέλεσμα να μη διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα ανατρέπει την παραπάνω διαπίστωση. Το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών και το 1/3 των ανδρών δε συμφωνεί με την άποψη. Αντίθετα, το 33,6% στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, υποστηρίζει ότι η έλλειψη εμπειρίας, διοικητικών γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί εμπόδιο για την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών στην εκπαίδευση. Παράλληλα, υπάρχει κι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που δεν εκφράζουν άποψη.



Πίνακας 10.2. η κουλτούρα, η οποία έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας

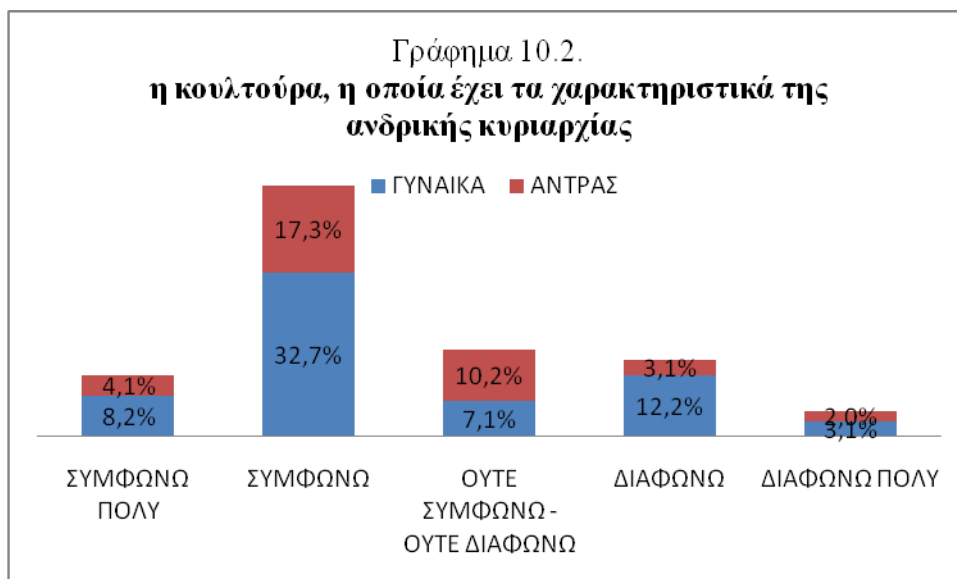
			ΕΡΩΤΗΣΗ2_10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	16	64	14	24	6	124
	Α	% of Total	8,2%	32,7%	7,1%	12,2%	3,1%	63,3%
Ο	ΑΝΤΡΑ	Count	8	34	20	6	4	72
	Σ	% of Total	4,1%	17,3%	10,2%	3,1%	2,0%	36,7%
Total		Count	24	98	34	30	10	196
		% of Total	12,2%	50,0%	17,3%	15,3%	5,1%	100,0%

Στον πίνακα 10.2, αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η κουλτούρα η οποία έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας, αποτελεί

εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε, στην ελληνική εκπαίδευση όπως και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, η διοικητική ιεραρχία είναι ανδροκρατούμενη. Η κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται διαχρονικά από την κυριαρχία των ανδρών. Έτσι αποτελεί ένα βασικό εμπόδιο για τις γυναίκες στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. (Acker,1989 · Loder & Spillane,2005).

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει αυτό το γεγονός. Με ποσοστό 62,2%, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γυναικών και περισσότεροι από τους μισούς άνδρες υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα που έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας αποτελεί βασικό εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων. Αντίθετα, το 20,4% των ερωτηθέντων δε συμφωνεί με την άποψη ενώ υπάρχουν εκπαιδευτικοί (17,3%) που έχουν ουδέτερη στάση.



Πίνακας 10.3. η έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης

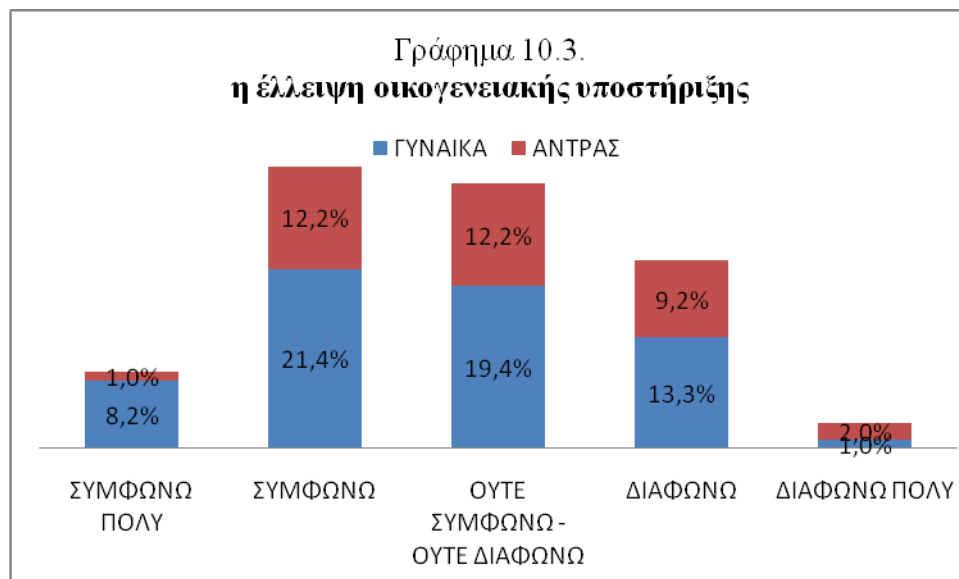
			ΕΡΩΤΗΣΗ3_10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩ ΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ	Count	16	42	38	26	2	124
	A	% of Total	8,2%	21,4%	19,4%	13,3%	1,0%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑ	Count	2	24	24	18	4	72
		% of Total	1,0%	12,2%	12,2%	9,2%	2,0%	36,7%
Total		Count	18	66	62	44	6	196
		% of Total	9,2%	33,7%	31,6%	22,4%	3,1%	100,0%

Στον πίνακα 10.3, αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Η Τάκη (2009), αναφέρει ότι σύμφωνα με παλαιότερες μελέτες, οι γυναίκες δεν σχεδιάζουν την εξέλιξη της καριέρας τους. Ένας παράγοντας που τις εμποδίζει είναι η έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης. Η πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας η οποία προσδίδει περισσότερα προνόμια στους άνδρες από ότι στις γυναίκες, επηρεάζει και το οικογενειακό περιβάλλον των γυναικών. Τα στερεότυπα που αφορούν την ακαταλληλότητα των γυναικών για διοικητικές θέσεις, διεισδύουν στην οικογένεια με αποτέλεσμα να αποθαρρύνουν τις γυναίκες για επιδίωξη επαγγελματικής καριέρας. Επίσης, και στο χώρο της εκπαίδευσης αποδείχθηκε ότι η έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης αποτελεί εμπόδιο στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει εν μέρει αυτήν την άποψη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (42,9%), στο οποίο ανήκει και το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών αλλά και των ανδρών, υποστηρίζουν ότι η διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων από μέρους των γυναικών δεν ενθαρρύνεται από την οικογένεια, ενώ μόνο το 25,5% δεν

συμφωνεί με το παραπάνω. Ωστόσο, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων (31,6%) δεν εκφέρει γνώμη.



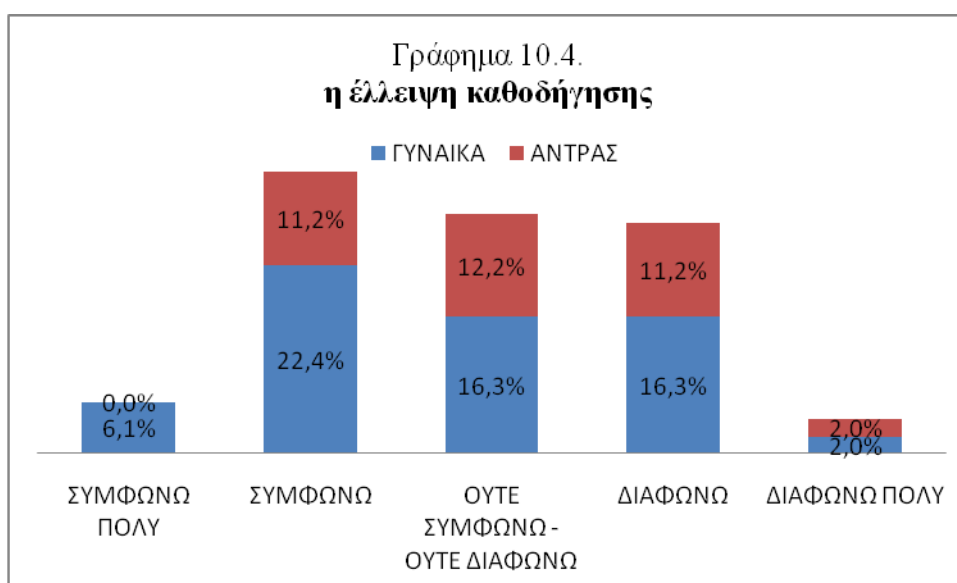
Πίνακας 10.4. η έλλειψη καθοδήγησης

			ΕΡΩΤΗΣΗ4_10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	12	44	32	32	4	124
	Α	% of Total	6,1%	22,4%	16,3%	16,3%	2,0%	63,3%
Ο	ΑΝΤΡΑ	Count	0	22	24	22	4	72
	Σ	% of Total	0,0%	11,2%	12,2%	11,2%	2,0%	36,7%
Total		Count	12	66	56	54	8	196
		% of Total	6,1%	33,7%	28,6%	27,6%	4,1%	100,0%

Στον πίνακα 10.4, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η έλλειψη καθοδήγησης, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε, μελέτες των Schmuck (1986) και Spenser & Podmore (1987), απέδειξαν ότι μία αιτία που εμποδίζει τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές γυναίκες διευθύντριες μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίες θα καθοδηγήσουν και θα στηρίζουν τις νεότερες έτσι ώστε να διεκδικήσουν θέσεις εξουσίας.

Στην παρούσα έρευνα που αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, δεν επιβεβαιώνεται επαρκώς το παραπάνω συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, το 39,8% των ερωτηθέντων, υποστηρίζει ότι η έλλειψη καθοδήγησης αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες όταν προσπαθούν να κατακτήσουν διευθυντικές θέσεις. Αντίθετα και με μικρή διαφορά, το 31,7% δεν συμφωνεί με αυτήν την άποψη. Παράλληλα, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί (28,6%) που δεν εκφράζουν άποψη. Παρατηρείται ότι περισσότερο οι γυναίκες ενστερνίζονται αυτήν την άποψη σε σχέση με τους άνδρες, οι απαντήσεις των οποίων κατανέμονται ισομερώς.



Πίνακας 10.5. ο φόβος της αποτυχίας

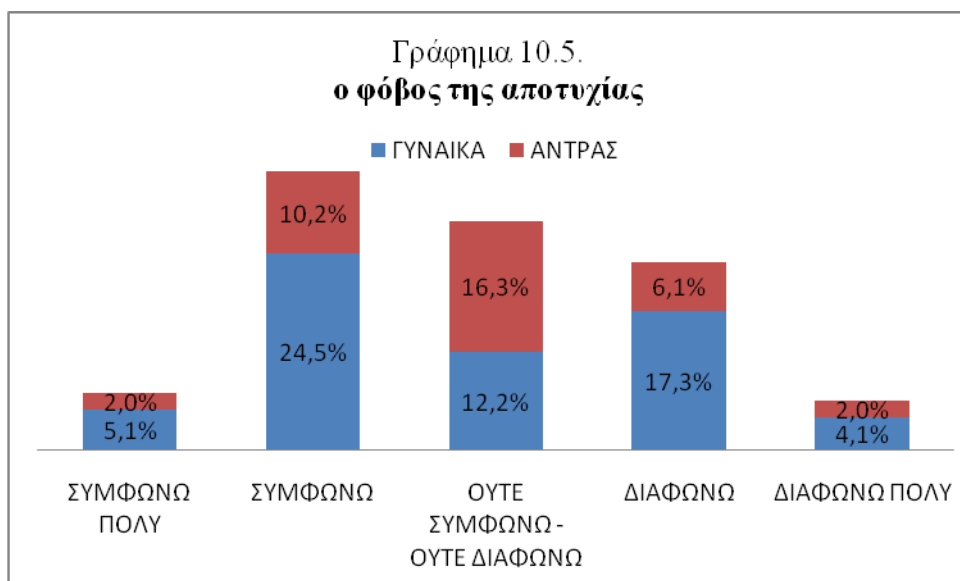
ΕΡΩΤΗΣΗ5 10					Total
ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	

ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	10	48	24	34	8	124
		% of Total	5,1%	24,5%	12,2%	17,3%	4,1%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑ	Count	4	20	32	12	4	72
		% of Total	2,0%	10,2%	16,3%	6,1%	2,0%	36,7%
Total		Count	14	68	56	46	12	196
		% of Total	7,1%	34,7%	28,6%	23,5%	6,1%	100,0%

Στον πίνακα 10.5, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν ο φόβος της αποτυχίας, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά, σύμφωνα με παλαιότερες μελέτες των Schmuck (1986) και Spenser & Podmore (1987), ο φόβος των γυναικών ότι μπορεί να μην ανταπεξέλθουν στο βαθμό που οι άνδρες είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις διοικητικές τους ικανότητες, αποτελεί ένα ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση από μέρους τους διευθυντικών θέσεων.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει αρκετά τον παραπάνω ισχυρισμό. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (41,8%), στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών, υποστηρίζει ότι ο φόβος της αποτυχίας αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες όταν προσπαθούν να κατακτήσουν διευθυντικές θέσεις. Παράλληλα όμως, διαφωνεί το 29,6% ενώ δεν εκφράζει άποψη το υπόλοιπο 28,6% των ερωτηθέντων στο οποίο ανήκει και το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών.



Πίνακας 10.6. οι αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που προωθούνται από την οικογένεια, τους φίλους, τους συναδέλφους σχετικά με τις θέσεις εξουσίας

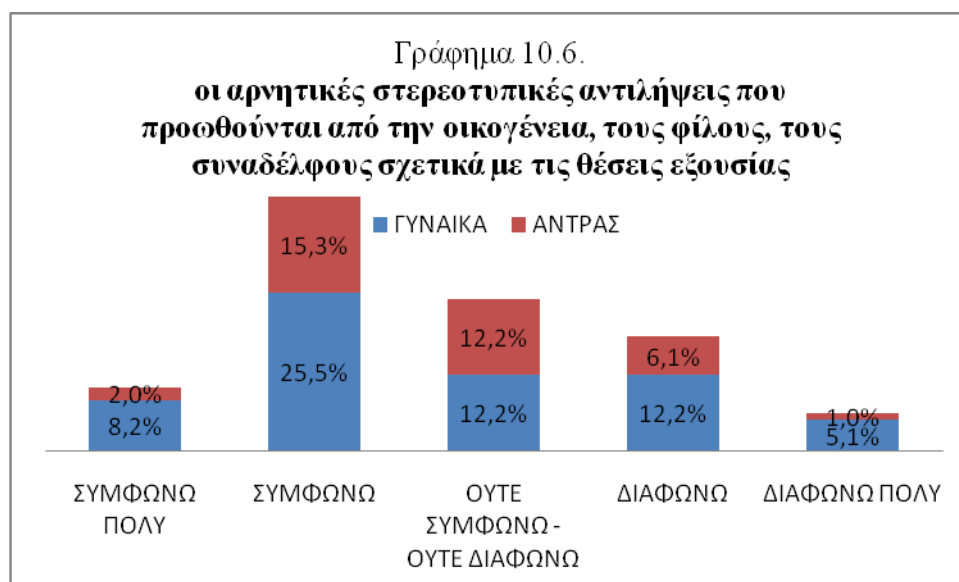
			ΕΡΩΤΗΣΗ6_10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	16	50	24	24	10	124
		% of Total	8,2%	25,5%	12,2%	12,2%	5,1%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	4	30	24	12	2	72
		% of Total	2,0%	15,3%	12,2%	6,1%	1,0%	36,7%
Total		Count	20	80	48	36	12	196
		% of Total	10,2%	40,8%	24,5%	18,4%	6,1%	100,0%

Στον πίνακα 10.6, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που προωθούνται από την οικογένεια, τους φίλους, τους συναδέλφους σχετικά με τις θέσεις εξουσίας, αποτελεί εμπόδιο για

τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Σε προηγούμενο ερώτημα της παρούσας έρευνας αποδείχθηκε ότι η έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης εμποδίζει τον σχεδιασμό της εξέλιξης της καριέρας των γυναικών. Στο παρών ερώτημα, διερευνάται, επίσης, σε ποιο βαθμό τον επηρεάζει το φιλικό και συναδελφικό περιβάλλον τους. Βιβλιογραφικά αναφέρθηκε ότι οι αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που εξισώνουν την έννοια της διοίκησης και της εξουσίας με το αντρικό πρότυπο, διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές στα μέλη μιας κοινωνίας. Έτσι, το φιλικό και συναδελφικό περιβάλλον των γυναικών δεν μένει ανεπηρέαστο.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (51%), στο οποίο ανήκουν περισσότερες από τις μισές γυναίκες και το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών του δείγματος, υποστηρίζει την παραπάνω άποψη. Αντίθετα, δεν συμφωνεί με την άποψη το 24,5% των ερωτηθέντων και το υπόλοιπο 24,5% δεν εκφράζει άποψη.



Πίνακας 10.7. η ασυμφωνία με τους κανόνες του γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης

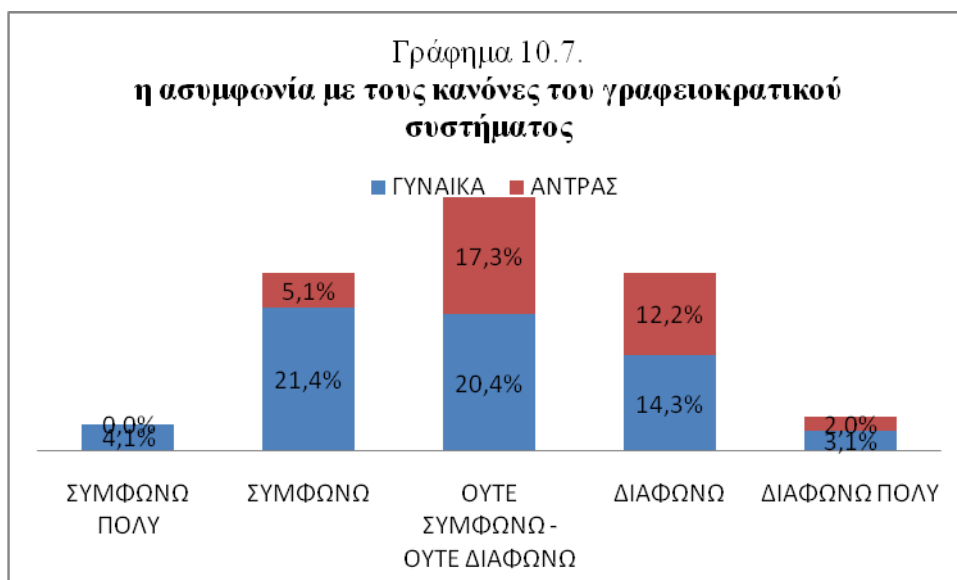
			ΕΡΩΤΗΣΗ7 10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	8	42	40	28	6	124
		% of Total	4,1%	21,4%	20,4%	14,3%	3,1%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	0	10	34	24	4	72
		% of Total	0,0%	5,1%	17,3%	12,2%	2,0%	36,7%
Total		Count	8	52	74	52	10	196
		% of Total	4,1%	26,5%	37,8%	26,5%	5,1%	100,0%

Στον πίνακα 10.7, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η ασυμφωνία με τους κανόνες του γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατεξοχήν γραφειοκρατικό. Οι κανόνες, ο έλεγχος, οι απρόσωπες σχέσεις, η ιεραρχία στην εξουσία είναι βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας και συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του ανδρικού στερεότυπου. Παλαιότερες αλλά και σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι πολλές γυναίκες αρνούνται να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της διοίκησης εξαιτίας της συνειδητής αντίστασή τους στους γραφειοκρατικούς κανόνες.

Στην παρούσα έρευνα το παραπάνω δεν διαπιστώνεται με ακρίβεια. Συγκεκριμένα, το 30,6% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι το γραφειοκρατικό σύστημα στην εκπαίδευση δε βρίσκει σύμφωνες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανέλιξη ενώ, σχεδόν ίσο ποσοστό (31,6%) εκπαιδευτικών δε συμφωνεί με την άποψη. . Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων

(37,8%) δεν εκφράζει άποψη. Αναφορικά με το φύλο, σχεδόν οι περισσότερες γυναίκες που εξέφρασαν άποψη θεωρούν ότι η ασυμφωνία με το γραφειοκρατικό σύστημα της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό εμπόδιο για την καριέρα τους, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών τηρεί ουδέτερη στάση.



Πίνακας 10.8. το σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης

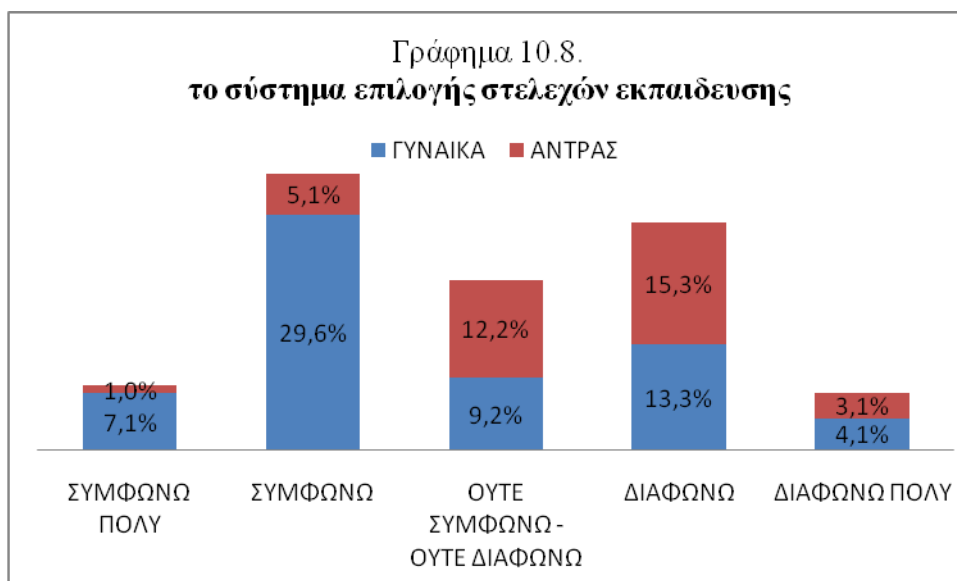
			ΕΡΩΤΗΣΗ8_10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	14	58	18	26	8	124
	A	% of Total	7,1%	29,6%	9,2%	13,3%	4,1%	63,3%
O	ΑΝΤΡΑ	Count	2	10	24	30	6	72
	Σ	% of Total	1,0%	5,1%	12,2%	15,3%	3,1%	36,7%
Total		Count	16	68	42	56	14	196

% of Total	8,2%	34,7%	21,4%	28,6%	7,1%	100,0%
---------------	------	-------	-------	-------	------	--------

Στον πίνακα 10.8, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν το σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά (Μαραγκουδάκη,2008,Alimo-Metchalfe,1995 κ.ά.), διαπιστώθηκε ότι βασικό εμπόδιο στην εξέλιξη της καριέρας των γυναικών αποτελεί το σύστημα επιλογής στελεχών. Αποδείχθηκε ότι στα ανδροκρατούμενα Συμβούλια Επιλογής εντοπίζονται διακρίσεις ως προς το φύλο. Ιδιαίτερα στο στάδιο της συνέντευξης, όπου τα κριτήρια είναι αρκετά υποκειμενικά, η αξιολόγηση των υποψήφιων γυναικών δεν είναι η προσδοκώμενη. Οι προκαταλήψεις που πηγάζουν από τα στερεότυπα φύλου επηρεάζουν την τελική κρίση των ανδρών κριτών με αποτέλεσμα να μην προωθούνται οι γυναίκες.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την παραπάνω διαπίστωση. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (42,9%), στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών του δείγματος και το μικρότερο ποσοστό των ανδρών, υποστηρίζει ότι το σύστημα επιλογής στελεχών εμποδίζει την προσπάθεια των γυναικών να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση. Αντίθετα, το 36% των ερωτηθέντων στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δεν συμφωνεί με την άποψη. Παράλληλα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν εκφράζουν άποψη (21,4%).



Πίνακας 10.9. η ανάληψη πολλαπλών ρόλων

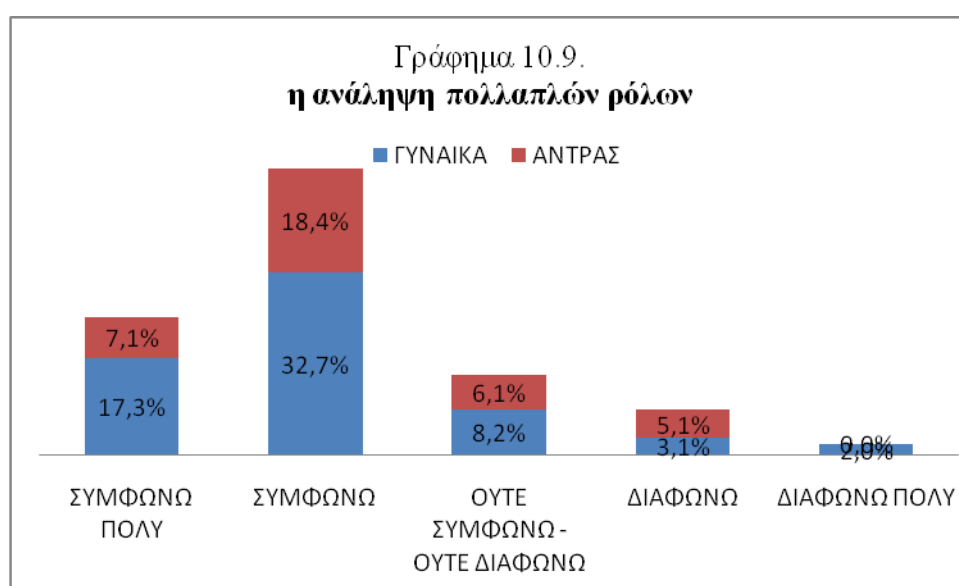
			ΕΡΩΤΗΣΗ9_10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ	Count	34	64	16	6	4	124
	A	% of Total	17,3%	32,7%	8,2%	3,1%	2,0%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑ	Count	14	36	12	10	0	72
		% of Total	7,1%	18,4%	6,1%	5,1%	0,0%	36,7%
Total		Count	48	100	28	16	4	196
		% of Total	24,5%	51,0%	14,3%	8,2%	2,0%	100,0%

Στον πίνακα 10.9, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η ανάληψη πολλαπλών ρόλων, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Αποτελεί δεδομένο ότι οι περισσότερες γυναίκες στις δυτικές κοινωνίες πέρα από τις οικογενειακές ευθύνες και την εργασία μέσα στην οικογένεια, ασκούν και διάφορα

επαγγέλματα. Επομένως, καλούνται να αναλάβουν διάφορους και διαφορετικούς ρόλους η ικανοποίηση των οποίων δημιουργεί συγκρούσεις (Cinamon,2005 ό.α. Τάκη,2009).

Την άποψη ότι η ανάληψη πολλαπλών ρόλων αποτελεί εμπόδιο για τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση από μέρους των γυναικών, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι την υποστηρίζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 75,5%. Συγκεκριμένα, ένας πολύ μεγάλος αριθμός γυναικών αλλά και ανδρών υποστηρίζει την άποψη, ενώ διαφωνεί μόνο το 10,2% των ερωτηθέντων και δεν εκφράζει άποψη το 14,3%.



Πίνακας 10.10. η κοινωνικοποίηση των γυναικών, η οποία δε βασίζεται σε ρόλους ελέγχου και εξουσίας

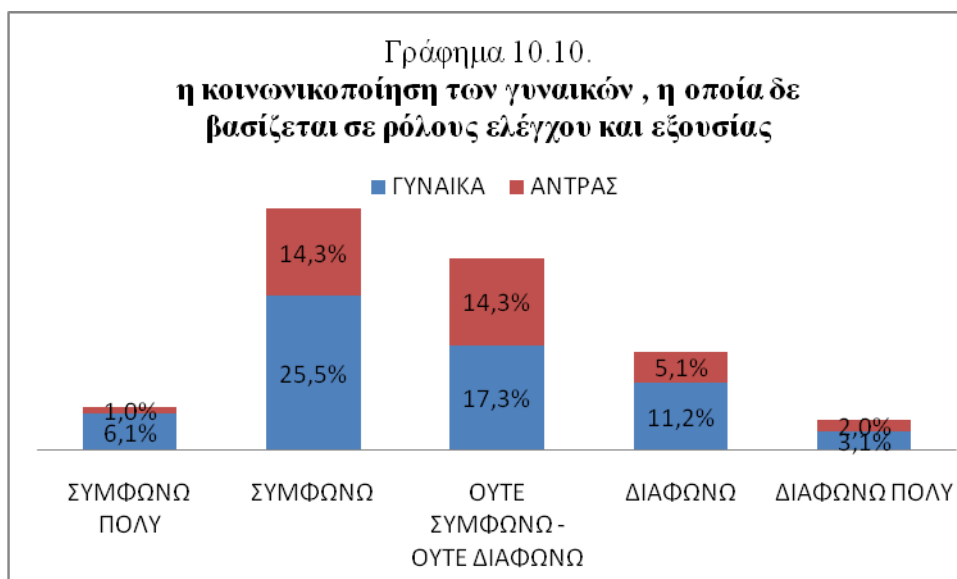
			ΕΡΩΤΗΣΗ10_10					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	12	50	34	22	6	124
	Α	% of Total	6,1%	25,5%	17,3%	11,2%	3,1%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ	Count	2	28	28	10	4	72

Σ	% of Total	1,0%	14,3%	14,3%	5,1%	2,0%	36,7%
Total	Count	14	78	62	32	10	196
	% of Total	7,1%	39,8%	31,6%	16,3%	5,1%	100,0%

Στον πίνακα 10.10, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν η κοινωνικοποίηση των γυναικών η οποία δεν βασίζεται σε ρόλους ελέγχου και εξουσίας, αποτελεί εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όταν διεκδικούν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Η Παντελίδου-Μαλούτα (2014), υποστηρίζει ότι μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης τα στερεότυπα διαδίδουν και εμποδώνουν τις ανισότητες. Παλαιότερες έρευνες απέδειξαν ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που προσδίδουν στο ανδρικό φύλο ρόλους ελέγχου και εξουσίας με χαρακτηριστικά όπως η δύναμη, η επιθετικότητα και ο ανταγωνισμός, εμποδίζουν την επιθυμία των γυναικών να αναλάβουν θέσεις ευθύνης γιατί η κοινωνικοποίηση των γυναικών είναι βασισμένη σε ρόλους συνεργατικούς και στηρικτικούς.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (46,9%), στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών αλλά και των ανδρών, υποστηρίζει ότι η κοινωνικοποίηση των γυναικών που δεν βασίζεται σε ρόλους ελέγχου κι εξουσίας, αποτελεί εμπόδιο για τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση. Αντίθετα, μόνο το 21,4% των ερωτηθέντων δε συμφωνεί με την άποψη ενώ παράλληλα, ένα μεγαλύτερο ποσοστό (31,6%) ερωτηθέντων δεν εκφράζει άποψη.



4.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΟΥΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΡΩΤΗΣΗ 11. Κατά τη γνώμη σας, όταν οι γυναίκες κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, σχετικά με τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις:

Πίνακας 11.1. αποδίδουν εξίσου καλά

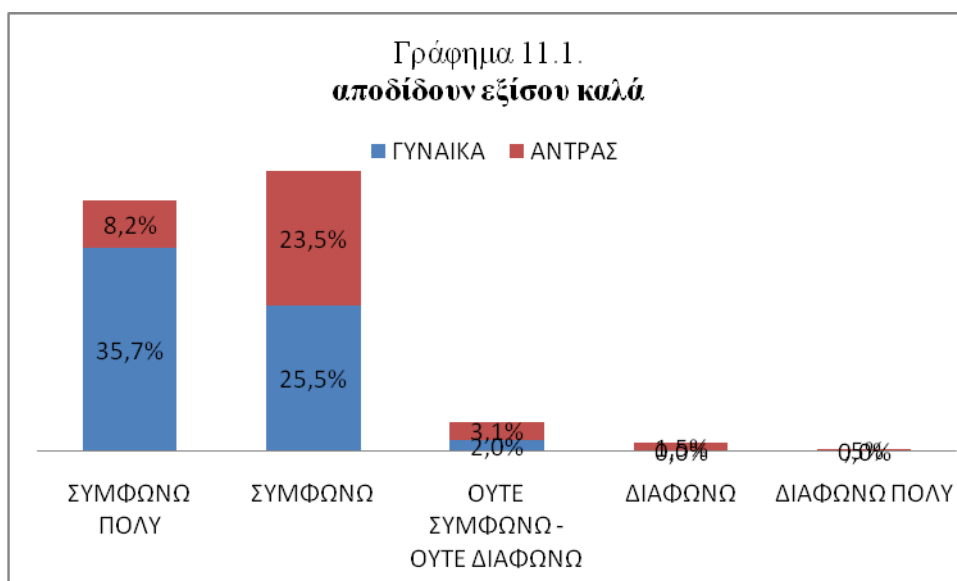
			ΕΡΩΤΗΣΗ11 11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	70	50	4	0	0	124
		% of Total	35,7%	25,5%	2,0%	0,0%	0,0%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑ	Count	16	46	6	3	1	72
		% of Total	8,2%	23,5%	3,1%	1,5%	0,5%	36,7%
Total		Count	86	96	10	3	1	196

% of Total	43,9%	49,0%	5,1%	1,5%	0,5%	100,0%
------------	-------	-------	------	------	------	--------

Στον πίνακα 11.1, απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση αποδίδουν εξίσου καλά όπως και οι άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Βιβλιογραφικά αναφέρθηκε ότι έρευνες που έγιναν στην δεκαετία του '90 απέδειξαν ότι η πλειοψηφία των γυναικών που κατείχε διοικητικές θέσεις απέδιδε εξίσου καλά με τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Η παρούσα έρευνα επαληθεύει πλήρως το παραπάνω συμπέρασμα. Και στο χώρο της εκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με ποσοστό 92,9% (120 γυναίκες από τις 124 και 62 άνδρες από τους 72) υποστηρίζει ότι οι γυναίκες διευθύντριες ασκούν εξίσου αποτελεσματική διοίκηση όσο και οι άντρες διευθυντές. Αντιθέτως, μόνο το 2% των ερωτηθέντων διαφωνεί με την παραπάνω άποψη και το 5,1% δεν εκφέρει γνώμη.



Πίνακας 11.2. λειτουργούν περισσότερο συναισθηματικά

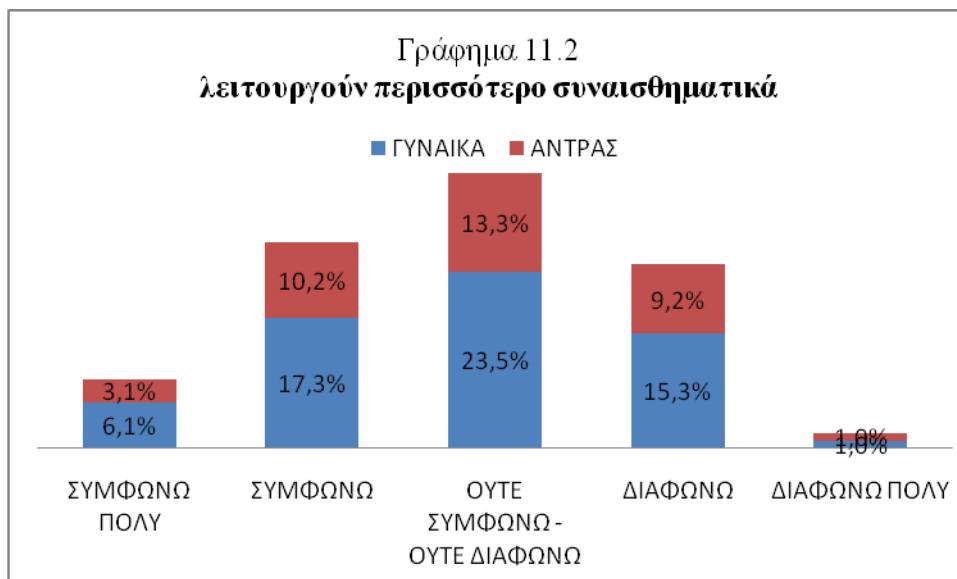
			ΕΡΩΤΗΣΗ2 11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ	Count	12	34	46	30	2	124
	A	% of Total	6,1%	17,3%	23,5%	15,3%	1,0%	63,3%
	ANTPA	Count	6	20	26	18	2	72
	Σ	% of Total	3,1%	10,2%	13,3%	9,2%	1,0%	36,7%
Total		Count	18	54	72	48	4	196
		% of Total	9,2%	27,6%	36,7%	24,5%	2,0%	100,0%

Στον πίνακα 11.2, απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, λειτουργούν περισσότερο συναισθηματικά από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες (Parker & Fergenson(1994), αποδείχθηκε ότι το στυλ ηγεσίας των γυναικών βασίζεται στο συναίσθημα, που απορρέει από τη θηλυκότητα, ενώ οι άνδρες διοικούν με βάση τη δύναμη και τον αντρισμό. Το γεγονός της κυριαρχίας των ανδρών στη διοίκηση της εκπαίδευσης κι επομένως της κυριαρχίας του ανδρικού στυλ διοίκησης, οδηγεί τις γυναίκες να διοικήσουν υποβαθμίζοντας τη θηλυκότητά τους και να προσαρμοστούν στον ανδρικό τρόπο διοίκησης.

Στην παρούσα έρευνα που εξετάζει στον χώρο της εκπαίδευσης, εάν οι γυναίκες διευθύντριες λειτουργούν περισσότερο συναισθηματικά από τους άνδρες διευθυντές, αποδεικνύεται ότι κάτι τέτοιο δεν είναι ξεκάθαρο. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των ερωτηθέντων που απαντούν θετικά (36,8%) είναι ίσο με το ποσοστό αυτών που δεν εκφράζουν άποψη (με ίσο αριθμό γυναικών αλλά και ανδρών και στις δύο εκδοχές: 46 γυναίκες – 26 άνδρες), ενώ το υπόλοιπο 26,5% των ερωτηθέντων απαντούν αρνητικά. Παρατηρείται ότι αρκετές γυναίκες δεν συμφωνούν με την άποψη ότι οι

γυναίκες διευθύντριες λειτουργούν πιο συναισθηματικά με τους άντρες στις αντίστοιχες θέσεις.



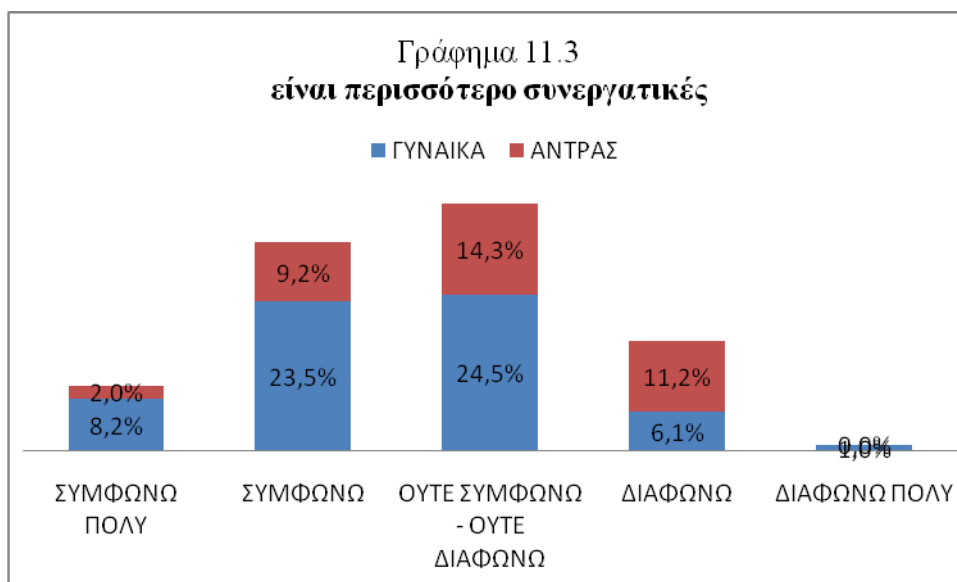
Πίνακας 11.3. είναι περισσότερο συνεργατικές

			ΕΡΩΤΗΣΗ 11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	16	46	48	12	2	124
		% of Total	8,2%	23,5%	24,5%	6,1%	1,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	4	18	28	22	0	72
		% of Total	2,0%	9,2%	14,3%	11,2%	0,0%	36,7%
Total		Count	20	64	76	34	2	196
		% of Total	10,2%	32,7%	38,8%	17,3%	1,0%	100,0%

Στον πίνακα 11.3, απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, είναι περισσότερο συνεργατικές από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Βιβλιογραφικά αναφέρθηκε ότι σε έρευνες των Eagly et all (1992), διαπιστώθηκε ότι χαρακτηριστικό της ηγεσίας των γυναικών είναι η ικανότητά τους για συνεργασία και η συναδελφική συμπεριφορά. Οι γυναίκες ηγέτες υιοθετούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας εφαρμόζοντας τι συνεργατικό – δημοκρατικό πρότυπο διοίκησης, σε αντίθεση με τους άνδρες διευθυντές που ακολουθούν το αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας δίνοντας εντολές για τις αποφάσεις.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο συνεργατικές από τους άντρες διευθυντές. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (42,9%), στο οποίο ανήκουν οι μισές γυναίκες, δέχεται την παραπάνω άποψη. Αντίθετα, ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (18,3%) υποστηρίζει ότι οι γυναίκες διευθύντριες δεν είναι περισσότερο συνεργατικές από τους άντρες. Παράλληλα, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων (38,8%), στο οποίο ανήκουν αρκετές γυναίκες και το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, δεν εκφέρουν γνώμη.

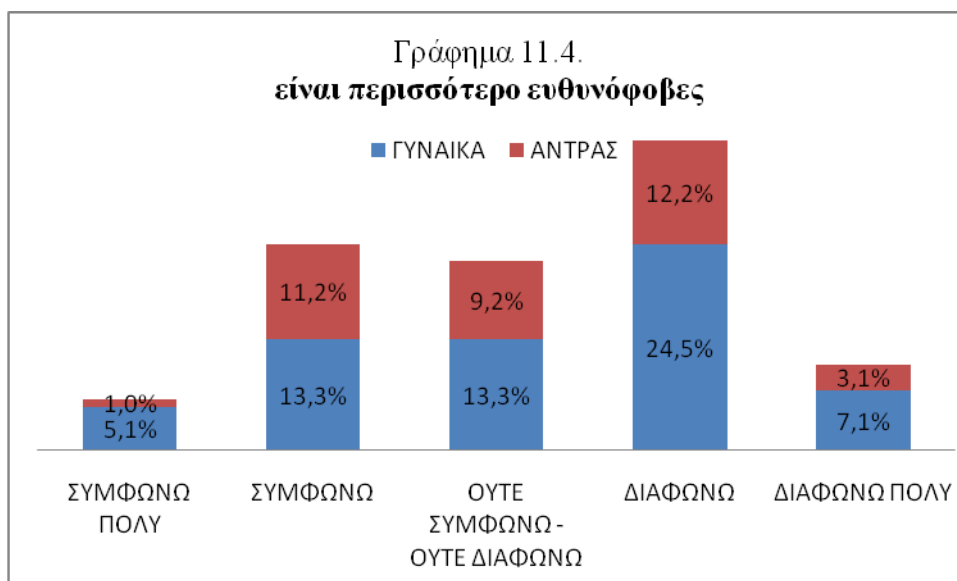


Πίνακας 11.4. είναι περισσότερο ευθυνόφοβες

			ΕΡΩΤΗΣΗ4 11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩ ΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count % of Total	10 5,1%	26 13,3%	26 13,3%	48 24,5%	14 7,1%	124 63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count % of Total	2 1,0%	22 11,2%	18 9,2%	24 12,2%	6 3,1%	72 36,7%
Total		Count % of Total	12 6,1%	48 24,5%	44 22,4%	72 36,7%	20 10,2%	196 100,0%

Στον πίνακα 11.4, απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, είναι περισσότερο ευθυνόφοβες από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Σε προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, αποδείχθηκε ότι οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση αποδίδουν εξίσου καλά με τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις. Στο ερώτημα εάν οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο ευθυνόφοβες από τους άντρες διευθυντές, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (46,9%), στο οποίο ανήκουν οι μισές γυναίκες και το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, δεν συμφωνεί με την άποψη. Όμως, παράλληλα υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 30,6% που υποστηρίζουν την άποψη και ένα μέρος με ποσοστό 22,4% που δεν εκφράζει άποψη.



Πίνακας 11.5. είναι λιγότερο αποφασιστικές

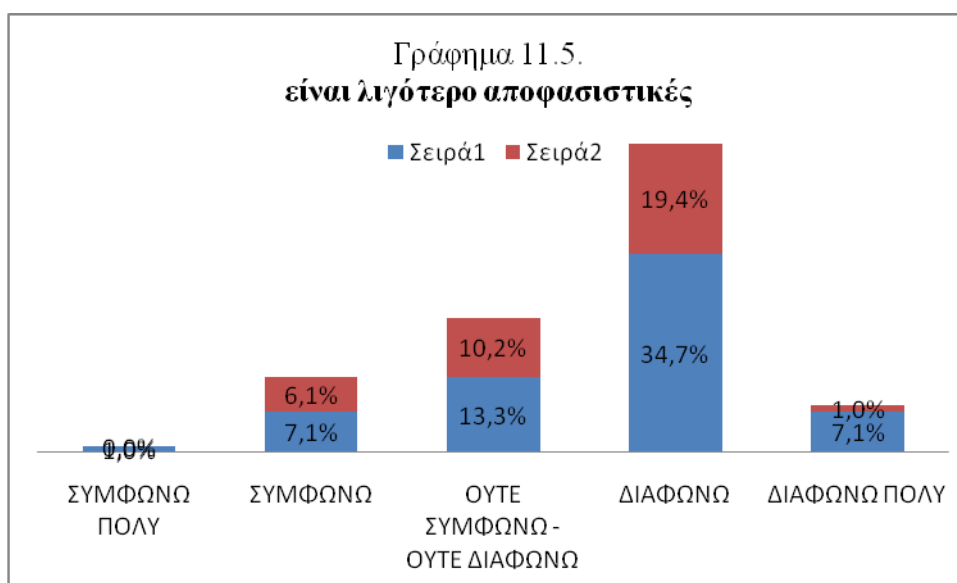
			ΕΡΩΤΗΣΗ5_11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	2	14	26	68	14	124
		% of Total	1,0%	7,1%	13,3%	34,7%	7,1%	63,3%
	ΑΝΤΡΑΣ	Count	0	12	20	38	2	72
		% of Total	0,0%	6,1%	10,2%	19,4%	1,0%	36,7%
Total		Count	2	26	46	106	16	196
		% of Total	1,0%	13,3%	23,5%	54,1%	8,2%	100,0%

Στον πίνακα 11.5, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, είναι λιγότερο αποφασιστικές από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Όπως αναφέρθηκε, παλαιότερες μελέτες έχουν αποδείξει ότι τα στερεότυπα φύλου συνδέουν την ηγεσία με αντρικά χαρακτηριστικά όπως είναι η δύναμη και η

αποφασιστικότητα. Ωστόσο, σύγχρονοι ερευνητές (Παπαλεξανδρή,2008) έχουν αποδείξει ότι τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται και στις γυναίκες που ασκούν διοίκηση.

Στην παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνεται το παραπάνω συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 62,3% στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών αλλά και των ανδρών, υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες δεν είναι λιγότερο αποφασιστικές από τους άντρες διευθυντές, ενώ ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (14,3%) θεωρεί το αντίθετο. Παράλληλα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν εκφέρουν γνώμη με ποσοστό 23,5%.



Πίνακας 11.6. είναι λιγότερο αυταρχικές

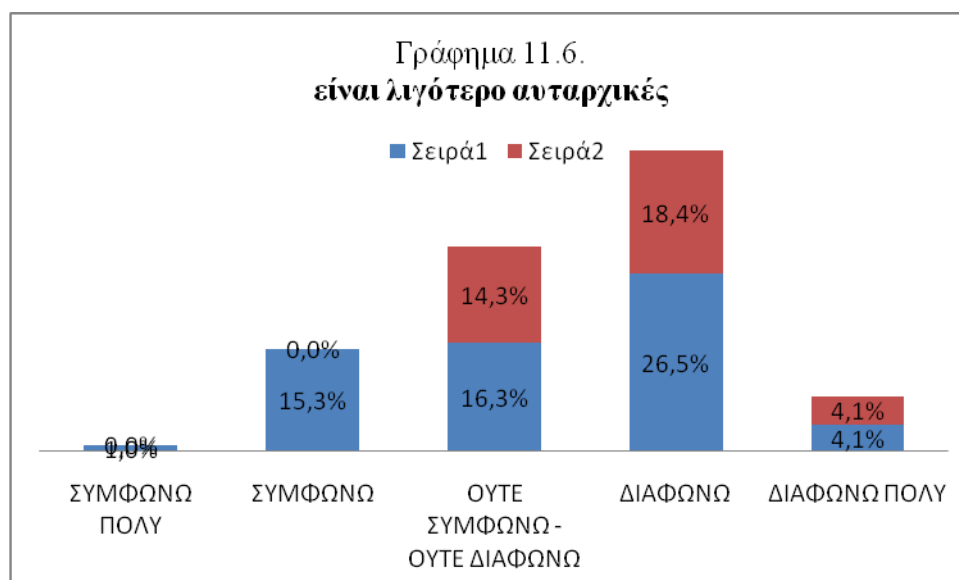
			ΕΡΩΤΗΣΗ6 11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ	Count	2	30	32	52	8	124
	A	% of Total	1,0%	15,3%	16,3%	26,5%	4,1%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ	Count	0	0	28	36	8	72

Σ	% of Total	0,0%	0,0%	14,3%	18,4%	4,1%	36,7%
Total	Count	2	30	60	88	16	196
	% of Total	1,0%	15,3%	30,6%	44,9%	8,2%	100,0%

Στον πίνακα 11.6, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, είναι λιγότερο αυταρχικές από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Βιβλιογραφικά αναφέρθηκε ότι παλαιότερες έρευνες απέδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας των ανδρών ακολουθεί το αυταρχικό πρότυπο ενώ οι γυναίκες που ασκούν διοίκηση συμπεριφέρονται δημοκρατικά χωρίς αυταρχικές τάσεις (Eagly et al,1992).

Η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνει το παραπάνω. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (53,1%), στους οποίους ανήκουν οι μισές γυναίκες και το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες δεν είναι λιγότερο αυταρχικές από τους άνδρες διευθυντές, ενώ μόνο το 16,3% των ερωτηθέντων, στο οποίο ανήκουν μόνο γυναίκες ισχυρίζονται το αντίθετο. Ωστόσο, υπάρχουν και ερωτηθέντες που δεν εκφράζουν άποψη.



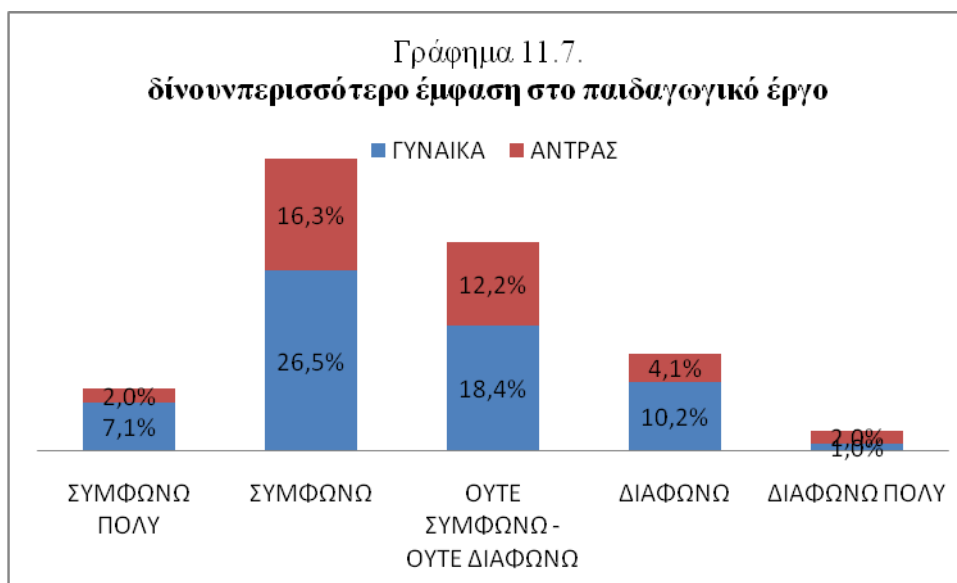
Πίνακας 11.7. δίνουν περισσότερο έμφαση στο παιδαγωγικό έργο

			ΕΡΩΤΗΣΗ7_11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	14	52	36	20	2	124
		% of Total	7,1%	26,5%	18,4%	10,2%	1,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑΣ	Count	4	32	24	8	4	72
		% of Total	2,0%	16,3%	12,2%	4,1%	2,0%	36,7%
Total		Count	18	84	60	28	6	196
		% of Total	9,2%	42,9%	30,6%	14,3%	3,1%	100,0%

Στον πίνακα 11.7, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, δίνουν περισσότερο έμφαση στο παιδαγωγικό έργο από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Η Τάκη (2009), αναφέρει ότι γυναίκες ερευνήτριες έχουν αποδείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερο έμφαση σε παιδαγωγικά θέματα σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσανατολίζονται περισσότερο σε διοικητικά θέματα. Οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δεν τους απασχολούν ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση.

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι και οι γυναίκες διευθύντριες δίνουν περισσότερο έμφαση στο παιδαγωγικό έργο από ότι οι άνδρες διευθυντές. Το 52,1% των ερωτηθέντων, στο οποίο ανήκουν παραπάνω από τις μισές γυναίκες και οι μισοί άντρες, υποστηρίζει το παραπάνω, ενώ δεν συμφωνεί μόνο το 17,4%. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 30,6% δεν εκφράζουν άποψη.



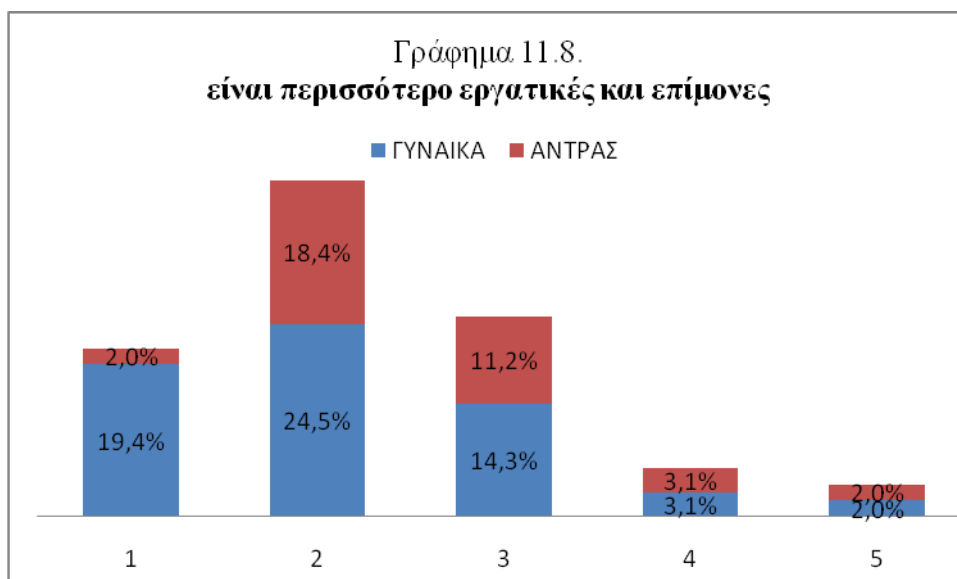
Πίνακας 11.8. είναι περισσότερο εργατικές και επίμονες

			ΕΡΩΤΗΣΗ8_11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	38	48	28	6	4	124
		% of Total	19,4%	24,5%	14,3%	3,1%	2,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	4	36	22	6	4	72
		% of Total	2,0%	18,4%	11,2%	3,1%	2,0%	36,7%
Total		Count	42	84	50	12	8	196
		% of Total	21,4%	42,9%	25,5%	6,1%	4,1%	100,0%

Στον πίνακα 11.8, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, είναι περισσότερο εργατικές και επίμονες από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Όπως αναφέρθηκε πρόσφατη έρευνα του Leading Women in Business (2016) σε γυναίκες που κατείχαν διοικητικές θέσεις, απέδειξε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (67%) υποστήριξαν ότι η εργατικότητα και η επιμονή είναι τα βασικότερα γνωρίσματα των γυναικών που ασκούν διοίκηση.

Η παρούσα έρευνα ενισχύει το παραπάνω συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών αλλά και των ανδρών ερωτηθέντων με ποσοστό 64,3% υποστηρίζει ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο εργατικές και επίμονες από τους άνδρες διευθυντές. Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό (10,2%) των ερωτηθέντων δεν συμφωνεί με το παραπάνω. Ωστόσο, υπάρχουν και ερωτηθέντες με ποσοστό 25,5% που δεν εκφράζουν άποψη.



Πίνακας 11.9. είναι περισσότερο δημιουργικές

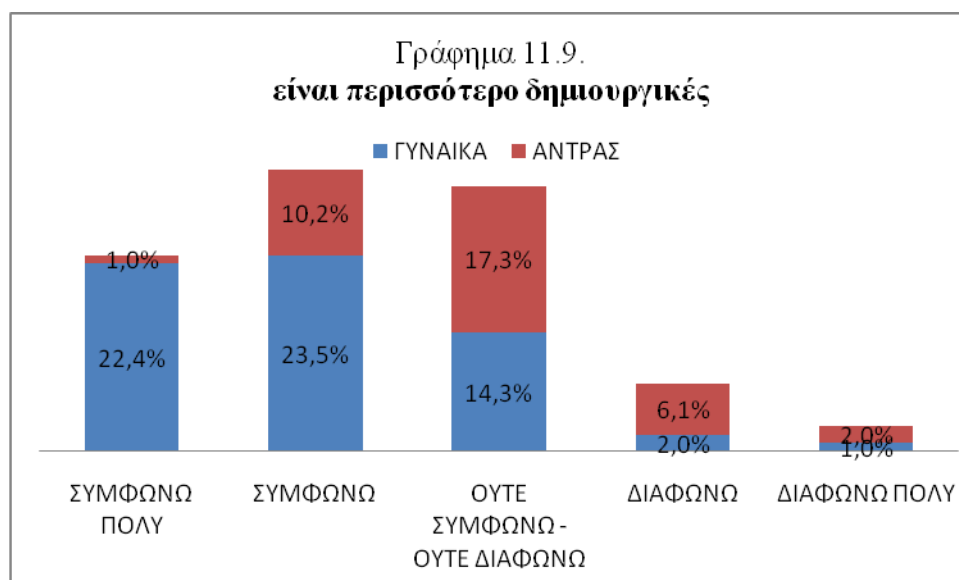
			ΕΡΩΤΗΣΗ 11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	44	46	28	4	2	124
		% of Total	22,4%	23,5%	14,3%	2,0%	1,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑΣ	Count	2	20	34	12	4	72

	% of Total	1,0%	10,2%	17,3%	6,1%	2,0%	36,7%
Total	Count	46	66	62	16	6	196
	% of Total	23,5%	33,7%	31,6%	8,2%	3,1%	100,0%

Στον πίνακα 11.9, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, είναι περισσότερο δημιουργικές από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Στην έρευνα του Leading Women in Business (2016) αποδείχθηκε επίσης πως πολλές γυναίκες μάνατζερ υποστήριξαν ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους είναι η δημιουργικότητα.

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γυναικών εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δημιουργικές από τους άνδρες διευθυντές. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (57,2%) υποστηρίζει το παραπάνω, ενώ μόνο το 11,3% δεν συμφωνεί. Ωστόσο, υπάρχουν και ερωτηθέντες που δεν εκφράζουν άποψη (31,6%).



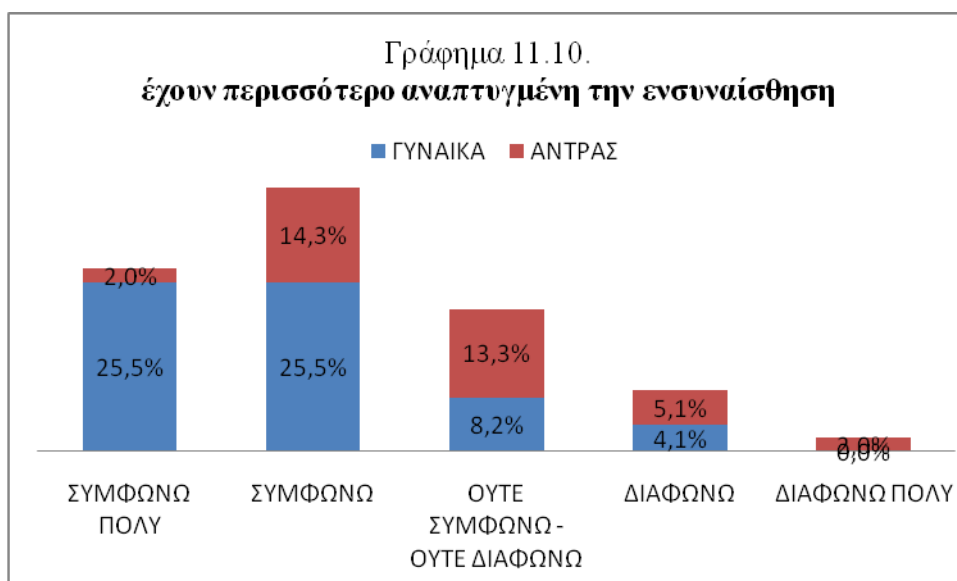
Πίνακας 11.10. έχουν περισσότερο αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση

			ΕΡΩΤΗΣΗ10_11					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	50	50	16	8	0	124
		% of Total	25,5%	25,5%	8,2%	4,1%	0,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	4	28	26	10	4	72
		% of Total	2,0%	14,3%	13,3%	5,1%	2,0%	36,7%
Total		Count	54	78	42	18	4	196
		% of Total	27,6%	39,8%	21,4%	9,2%	2,0%	100,0%

Στον πίνακα 11.10, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, έχουν περισσότερο αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:117), ενσυναίσθηση «είναι η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων, των αναγκών και απόψεων των άλλων και επίδειξης ενεργού ενδιαφέροντος για τις ανησυχίες τους». Αποτελεί δεξιότητα της κοινωνικής επίγνωσης (ικανότητα αντίληψης της πραγματικότητας) και θεωρείται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές-ηγέτες στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των γυναικών ερωτηθέντων αλλά και σχεδόν οι μισοί άντρες ισχυρίζονται ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (67,4%) υποστηρίζει το παραπάνω ενώ δεν συμφωνεί μόνο το 11,2% . Παράλληλα υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν εκφέρουν γνώμη (21,4%).



Η ερώτηση 12 αφορά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες στο μάνατζμεντ των γυναικών που διευθύνουν σχολικές μονάδες.

ΕΡΩΤΗΣΗ 12. Κατά τη γνώμη σας, οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων:

Πίνακας 12.1. έχουν έμπνευση και όραμα

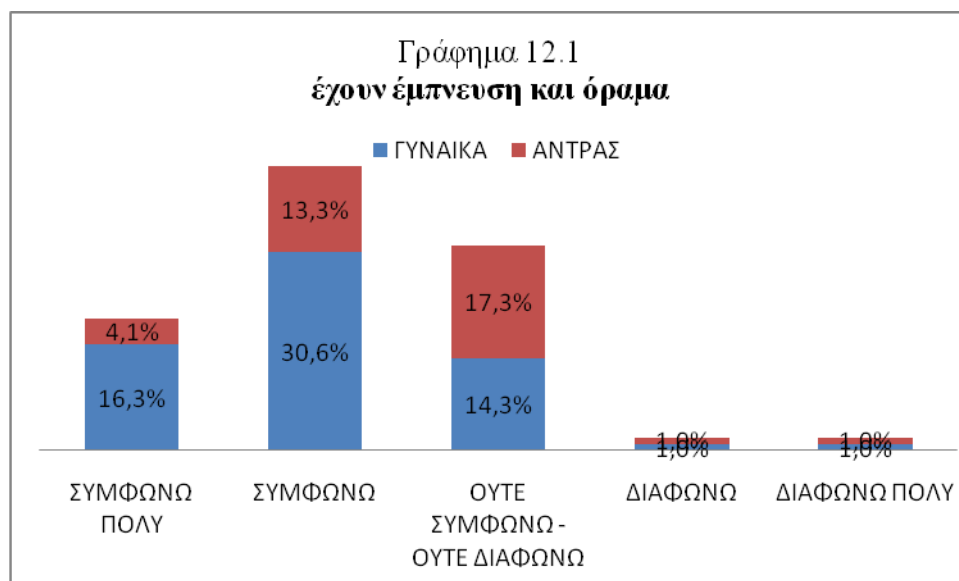
			ΕΡΩΤΗΣΗ12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚ	Count	32	60	28	2	2	124
	Α	% of Total	16,3%	30,6%	14,3%	1,0%	1,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑΣ	Count	8	26	34	2	2	72

	% of Total	4,1%	13,3%	17,3%	1,0%	1,0%	36,7%
Total	Count	40	86	62	4	4	196
	% of Total	20,4%	43,9%	31,6%	2,0%	2,0%	100,0%

Στον πίνακα 12.1, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων έχουν έμπνευση και όραμα.

Όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά, σύγχρονοι μελετητές σχετικοί με τη διεύθυνση και ηγεσία των σχολικών μονάδων υποστηρίζουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια - ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί όραμα και να έχει έμπνευση έτσι ώστε να εμπνέει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του κινητοποιώντας τους προς το όραμά του.

Όσον αφορά τις γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι έχουν έμπνευση και όραμα. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με ποσοστό 61,3%, στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών και σχεδόν οι μισοί άνδρες, υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη. Αντίθετα, δεν συμφωνούν με αυτήν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (4%). Ωστόσο, σχεδόν το 1/3 των ερωτηθέντων δεν εκφέρει γνώμη.



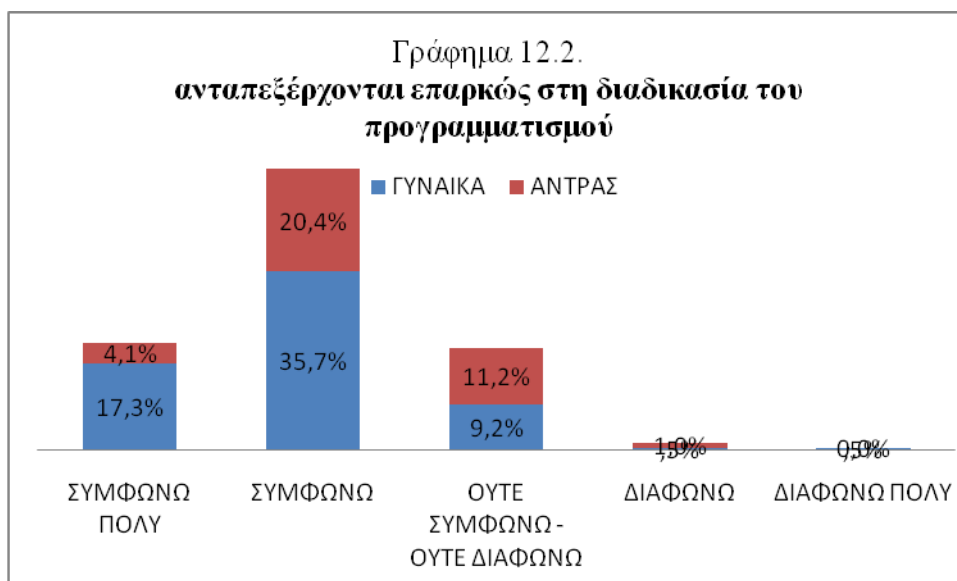
Πίνακας 12.2. ανταπεξέρχονται επαρκώς στη διαδικασία του προγραμματισμού

			ΕΡΩΤΗΣΗ2_12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	34	70	18	1	1	124
		% of Total	17,3%	35,7%	9,2%	0,5%	0,5%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑ	Count	8	40	22	2	0	72
		% of Total	4,1%	20,4%	11,2%	1,0%	0,0%	36,7%
Total		Count	42	110	40	3	1	196
		% of Total	21,4%	56,1%	20,4%	1,5%	0,5%	100,0%

Στον πίνακα 12.2, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων ανταπεξέρχονται επαρκώς στη διαδικασία του προγραμματισμού.

Ο Προγραμματισμός είναι η πρώτη λειτουργία του Μάνατζμεντ (Σαρμανιώτης,2012) Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων ο προγραμματισμός, ως λειτουργία της διοίκησης, είναι η διαδικασία κατά την οποία προσδιορίζονται οι στόχοι τους καθώς επίσης και οι μέθοδοι επίτευξης των στόχων.

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων ανταπεξέρχονται επαρκώς στη διαδικασία του προγραμματισμού. Συγκεκριμένα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (77,5%), στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών (104 από τις 124) και των ανδρών υποστηρίζουν το παραπάνω, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (2%) δεν συμφωνούν. Παράλληλα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν εκφέρουν γνώμη (20,4%).



Πίνακας 12.3. αποδίδουν με επιτυχία στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου

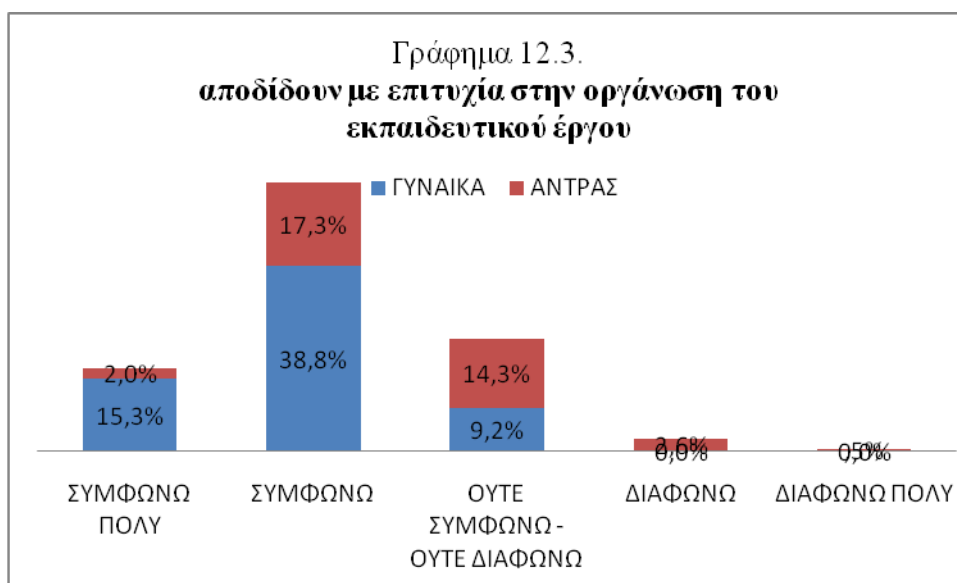
			ΕΡΩΤΗΣΗ3 12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	GYNAIK A	Count	30	76	18	0	0	124
		% of Total	15,3%	38,8%	9,2%	0,0%	0,0%	63,3%
	ANTRA Σ	Count	4	34	28	5	1	72
		% of Total	2,0%	17,3%	14,3%	2,6%	0,5%	36,7%
Total		Count	34	110	46	5	1	196
		% of Total	17,3%	56,1%	23,5%	2,6%	0,5%	100,0%

Στον πίνακα 12.3, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων αποδίδουν με επιτυχία στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφέρθηκε ότι η Οργάνωση ως λειτουργία της διοίκησης στις σχολικές μονάδες στοχεύει στην κατάλληλη κατανομή των διοικητικών, εκπαιδευτικών και

παιδαγωγικών διαδικασιών έτσι ώστε να ολοκληρωθούν οι στόχοι που τέθηκαν με επιτυχία (Μπρίνια,2008).

Η παρούσα έρευνα, αποδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν με επιτυχία στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 73,4%, στο οποίο ανήκουν 106 από τις 124 γυναίκες και περισσότεροι από τους μισούς άνδρες, ισχυρίζονται το παραπάνω. Αντίθετα, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (3,1%) δε συμφωνούν. Παράλληλα, το 23,5% των ερωτηθέντων δεν εκφράζουν άποψη.



Πίνακας 12.4. διαχειρίζονται κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό

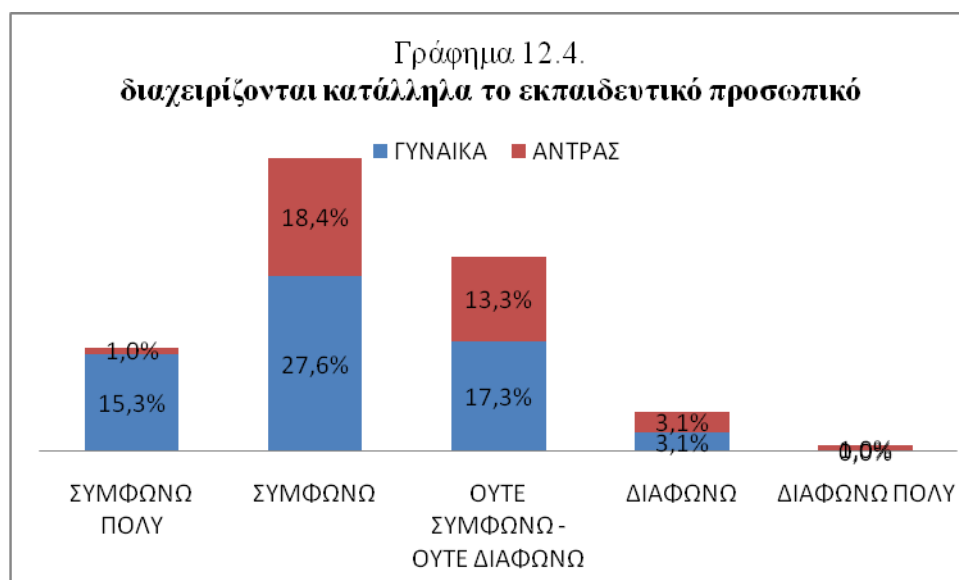
			ΕΡΩΤΗΣΗ4 12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	30	54	34	6	0	124
		% of Total	15,3%	27,6%	17,3%	3,1%	0,0%	63,3%
ΑΝΤΡΑΣ	Count	2	36	26	6	2	72	
	% of Total	1,0%	18,4%	13,3%	3,1%	1,0%	36,7%	

Total	Count	32	90	60	12	2	196
	% of Total	16,3%	45,9%	30,6%	6,1%	1,0%	100,0%

Στον πίνακα 12.4, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων διαχειρίζονται κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου είναι ο κατάλληλος συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού. Θα πρέπει στους διευθυντές των σχολικών μονάδων να γίνονται αντιληπτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν το ανθρώπινο δυναμικό έτσι ώστε οι υφιστάμενοί τους να συνεργάζονται με τη δική τους θέληση (Σαΐτης,2000).

Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων διαχειρίζονται κατάλληλα τους/τις υφισταμένους τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (62,2%), στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών και των ανδρών, υποστηρίζει το παραπάνω ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 7,1% δε συμφωνούν. Παράλληλα, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων (30,6%) δεν εκφράζει άποψη.



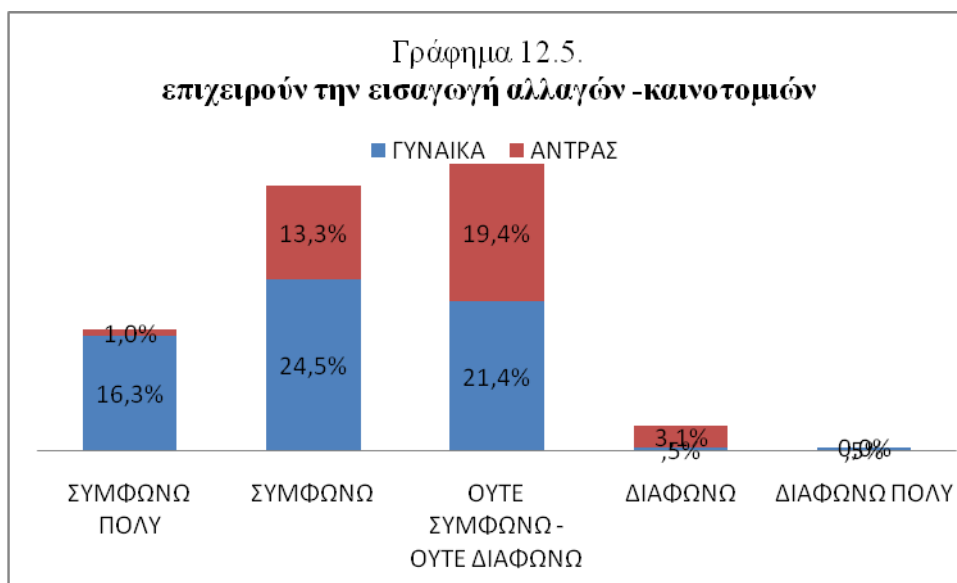
Πίνακας 12.5. επιχειρούν την εισαγωγή αλλαγών – καινοτομιών

			ΕΡΩΤΗΣΗ5_12					Total
			ΣΥΜΦΩΝ Ω ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩ ΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝ Ω - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙ ΚΑ	Count % of Total	32 16,3%	48 24,5%	42 21,4%	1 0,5%	1 0,5%	124 63,3%
	ΑΝΤΡ ΑΣ	Count % of Total	2 1,0%	26 13,3%	38 19,4%	6 3,1%	0 0,0%	72 36,7%
Total		Count % of Total	34 17,3%	74 37,8%	80 40,8%	7 3,6%	1 0,5%	196 100,0 %

Στον πίνακα 12.5, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων επιχειρούν την εισαγωγή αλλαγών – καινοτομιών.

Βιβλιογραφικά αναφέρθηκε ότι λόγω της συνεχούς μεταβολής της κοινωνίας, η σχολική κουλτούρα δε μένει ανεπηρέαστη και εξελίσσεται. Η αλλαγή της κουλτούρας εισάγεται από ενδοσχολικούς αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες. Έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί διευθυντές και εκπαιδευτικοί αρνούνται να προσαρμοστούν σε καινούριες συνθήκες και δε ρισκάρουν για τις οποιεσδήποτε αλλαγές ή για εισαγωγή καινοτομιών (Πασιαρδής,2004).

Η παρούσα έρευνα, αποδεικνύει ότι παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (55,1%) εκ των οποίων είναι οι περισσότερες γυναίκες και το 1/3 των ανδρών, υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων επιχειρούν την εισαγωγή αλλαγών – καινοτομιών. Αντίθετα, δε συμφωνούν με το παραπάνω πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί (4,1%). Ωστόσο, παρατηρείται ότι 80 από τους 196 ερωτηθέντες με ποσοστό 40,8%, δεν εκφράζουν άποψη.



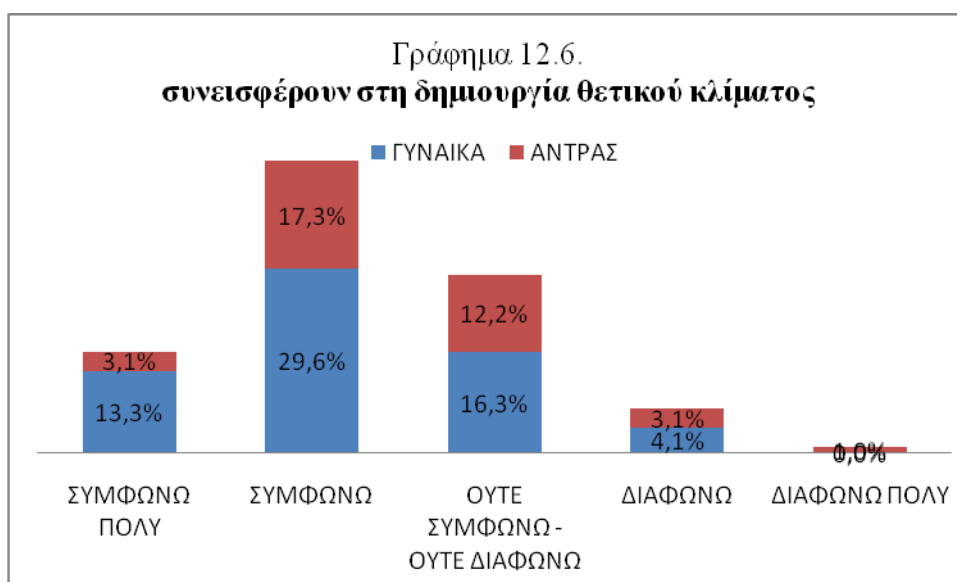
Πίνακας 12.6. συνεισφέρουν στη δημιουργία θετικού κλίματος

			ΕΡΩΤΗΣΗ6_12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	26	58	32	8	0	124
		% of Total	13,3%	29,6%	16,3%	4,1%	0,0%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	6	34	24	6	2	72
		% of Total	3,1%	17,3%	12,2%	3,1%	1,0%	36,7%
Total		Count	32	92	56	14	2	196
		% of Total	16,3%	46,9%	28,6%	7,1%	1,0%	100,0%

Στον πίνακα 12.6, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων συνεισφέρουν στη δημιουργία θετικού κλίματος.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το κλίμα καθορίζει την «προσωπικότητα» μιας σχολικής μονάδας και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέρος της κουλτούρας της, η οποία από την πλευρά της επηρεάζει το κλίμα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα και ελευθερία όλων των συναδέλφων του, έχει ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος (Πασιαρδής,2004 · Κατσαρός,2008 · Μπρίνια,2008)

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων συνεισφέρουν στη δημιουργία θετικού κλίματος. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών και των ανδρών ερωτηθέντων με ποσοστό 63,2% υποστηρίζουν το παραπάνω, ενώ δε συμφωνεί μόνο το 8,1% των ερωτηθέντων. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί ερωτηθέντες με ποσοστό 28,6% που δεν εκφέρουν γνώμη.



Πίνακας 12.7. καλλιεργούν σχέσεις συνεργασίας

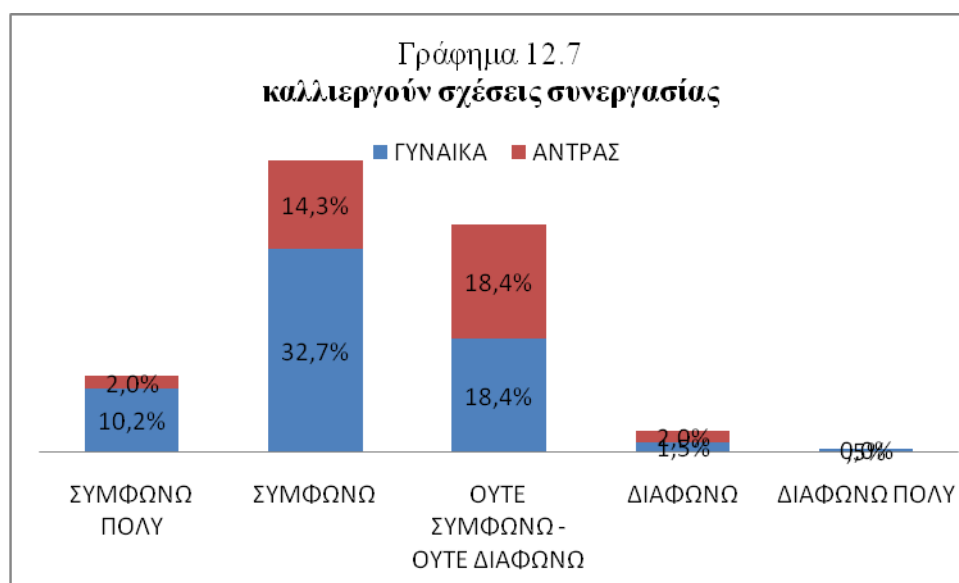
	ΕΡΩΤΗΣΗ7 12					Total
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ ΓΥΝΑΙΚ Count	20	64	36	3	1	124

Ο	A	% of Total	10,2%	32,7%	18,4%	1,5%	0,5%	63,3%
	ANTPA	Count	4	28	36	4	0	72
Σ		% of Total	2,0%	14,3%	18,4%	2,0%	0,0%	36,7%
	Total	Count	24	92	72	7	1	196
		% of Total	12,2%	46,9%	36,7%	3,6%	0,5%	100,0%

Στον πίνακα 12.7, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων καλλιεργούν σχέσεις συνεργασίας.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκε ότι ο διευθυντής-ηγέτης στην εκπαίδευση πρέπει να έχει την ικανότητα να ακούει και να καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας. Επίσης, προηγούμενες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν το δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ ηγεσίας και χαρακτηρίζονται από την ικανότητά τους για συνεργασία ((Eagly et al,1992).

Στην παρούσα έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (59,1%), στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών, υποστηρίζει ότι οι γυναίκες διευθύντριες καλλιεργούν σχέσεις συνεργασίας στις σχολικές τους μονάδες. Αντίθετα, μόνο το 4,1% δε συμφωνεί με την άποψη. Ωστόσο, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων (36,7%), στο οποίο ανήκουν οι μισοί άνδρες, δεν εκφράζει άποψη.



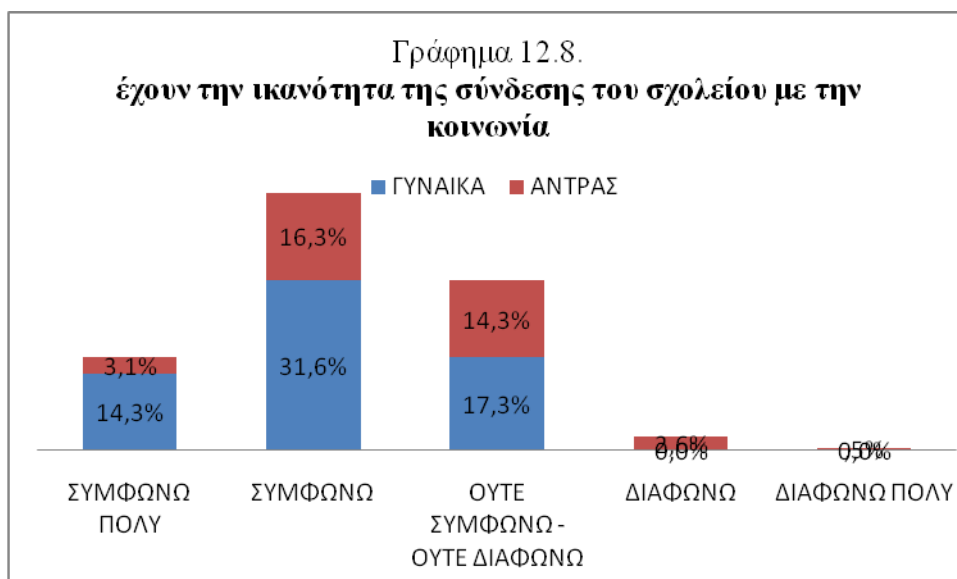
Πίνακας 12.8. έχουν την ικανότητα της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία

			ΕΡΩΤΗΣΗ8_12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩ ΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count % of Total	28 14,3%	62 31,6%	34 17,3%	0 0,0%	0 0,0%	124 63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count % of Total	6 3,1%	32 16,3%	28 14,3%	5 2,6%	1 0,5%	72 36,7%
Total		Count % of Total	34 17,3%	94 48,0%	62 31,6%	5 2,6%	1 0,5%	196 100,0%

Στον πίνακα 12.8, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων έχουν την ικανότητα της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκε ότι ένα μέρος της Οργάνωσης στη σχολική μονάδα αποτελεί και η σχέση της με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο διευθυντής πρέπει να έχει κοινωνική επίγνωση και να είναι ικανός να συνδέει τη σχολική μονάδα με την κοινωνία.

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι ικανές στο να συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με ποσοστό 65,3%, στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών και το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, υποστηρίζει το παραπάνω ενώ ελάχιστοι με ποσοστό 3,1% δεν συμφωνούν. παράλληλα όμως, αρκετοί ερωτηθέντες δεν εκφράζουν άποψη (31,6%).



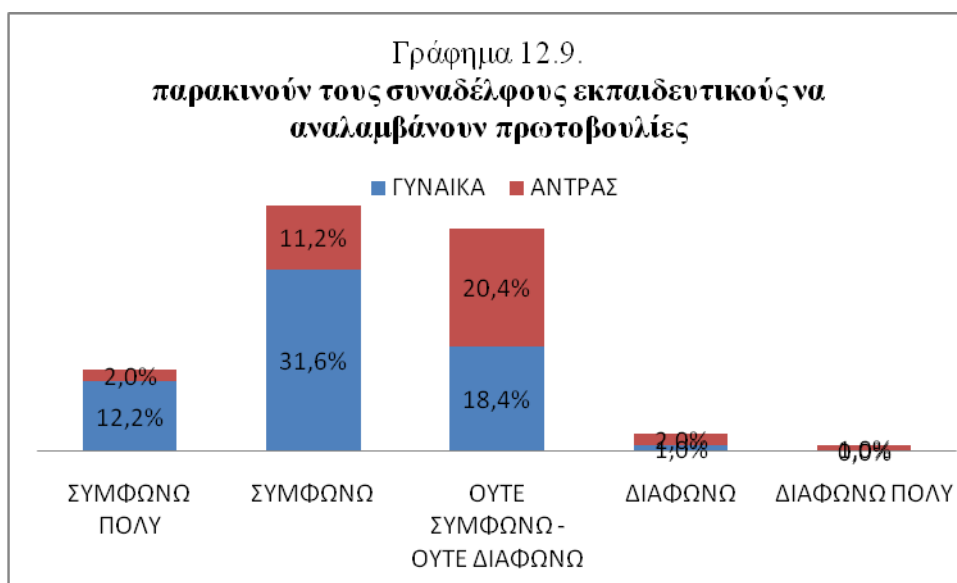
Πίνακας 12.9. παρακινούν τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες

			ΕΡΩΤΗΣΗ9_12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	GYNAIK	Count	24	62	36	2	0	124
	A	% of Total	12,2%	31,6%	18,4%	1,0%	0,0%	63,3%
	ANTRAS	Count	4	22	40	4	2	72
		% of Total	2,0%	11,2%	20,4%	2,0%	1,0%	36,7%
Total		Count	28	84	76	6	2	196
		% of Total	14,3%	42,9%	38,8%	3,1%	1,0%	100,0%

Στον πίνακα 12.9, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων παρακινούν τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η εκπλήρωση των ατομικών αναγκών και επιθυμιών αποτελεί ένα βασικό παράγοντα που επηρεάζει τη διαδικασία της παρακίνησης. Ο διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία παρακινητικού-οργανωτικού κλίματος. Οφείλει να εμπνέει τους υφισταμένους του έτσι ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δεν θα πρέπει να ασκεί διοίκηση με αυταρχικό τρόπο.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούνται ικανές για τη λειτουργία της παρακίνησης. Συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες με ποσοστό 57,1%, στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών και το 1/3 των ανδρών, υποστηρίζει το παραπάνω και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που δεν συμφωνούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (38,8%), στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, δεν εκφέρει γνώμη.



Πίνακας 12.10. έχουν επικοινωνιακές ικανότητες

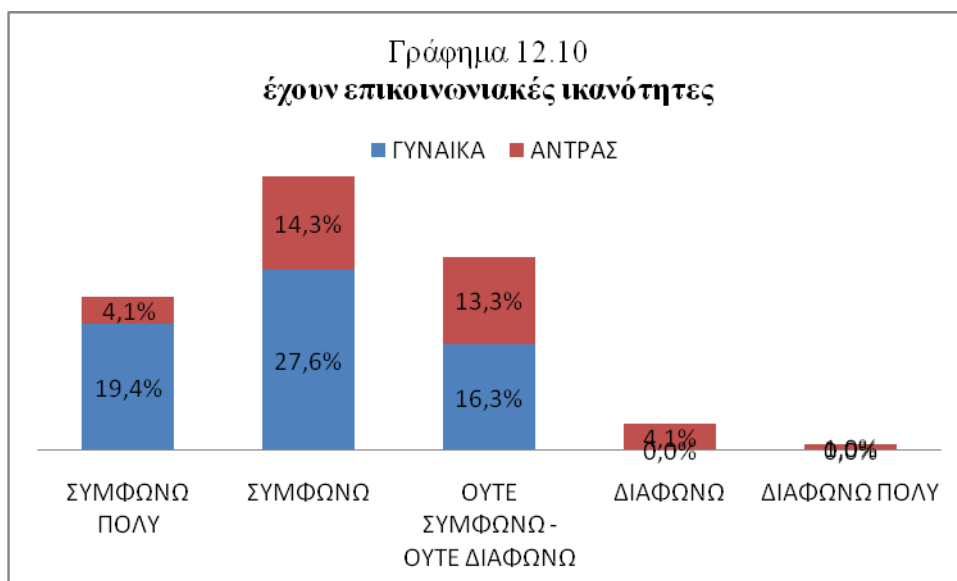
	ΕΡΩΤΗΣΗ10_12	Total
--	--------------	-------

			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count % of Total	38 19,4%	54 27,6%	32 16,3%	0 0,0%	0 0,0%	124 63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count % of Total	8 4,1%	28 14,3%	26 13,3%	8 4,1%	2 1,0%	72 36,7%
Total		Count % of Total	46 23,5%	82 41,8%	58 29,6%	8 4,1%	2 1,0%	196 100,0%

Στον πίνακα 12.10, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων έχουν επικοινωνιακές ικανότητες.

Βιβλιογραφικά, αναφέρθηκε ότι η επικοινωνία είναι μία λειτουργία η οποία σχετίζεται με όλες τις υπόλοιπες λειτουργίες της διοίκησης (Σαρμανιώτης,2012). Η λειτουργία της διεύθυνσης επηρεάζεται κατά πολύ από την επικοινωνία καθώς αποτελεί τη βάση της καθοδήγησης, της παρακίνησης και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου των διευθυντών καταναλώνεται για την επικοινωνία καθώς βασικό μέλημά τους είναι η πληροφόρηση των ανώτερων στελεχών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας (Κατσαρός,2008).

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν επικοινωνιακές ικανότητες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (64,3%), στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών και οι μισοί άνδρες, υποστηρίζει το παραπάνω. Αντίθετα, δεν συμφωνεί μόνο το 5,1% των ερωτηθέντων. Επίσης, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν εκφράζουν άποψη με ποσοστό 29,6%.



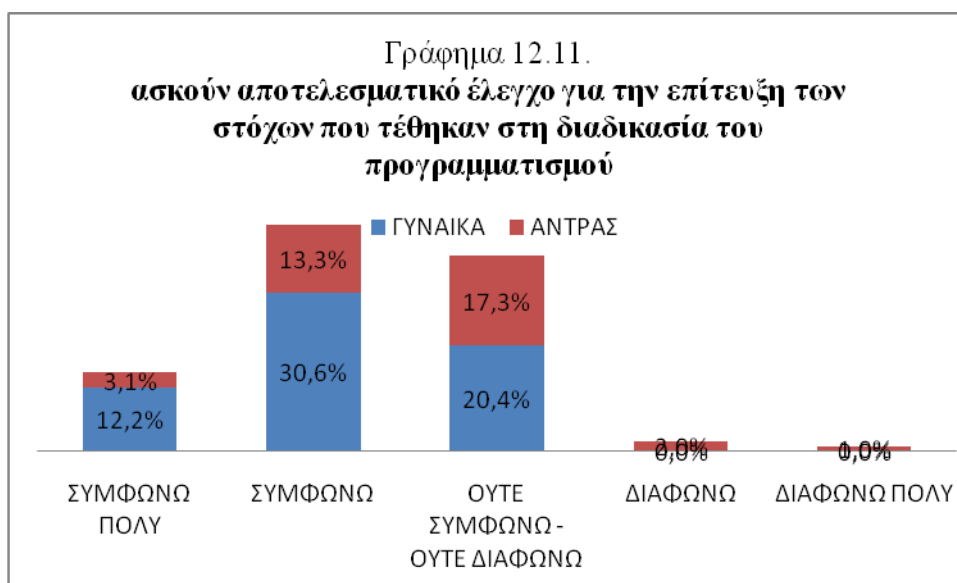
Πίνακας 12.11. ασκούν αποτελεσματικό έλεγχο για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στη διαδικασία του προγραμματισμού

			ΕΡΩΤΗΣΗ11_12					Total
			ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ Ω	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ Ω	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	24	60	40	0	0	124
		% of Total	12,2%	30,6%	20,4%	0,0%	0,0%	63,3%
	ΑΝΤΡΑ Σ	Count	6	26	34	4	2	72
		% of Total	3,1%	13,3%	17,3%	2,0%	1,0%	36,7%
Total		Count	30	86	74	4	2	196
		% of Total	15,3%	43,9%	37,8%	2,0%	1,0%	100,0%

Στον πίνακα 12.11, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων ασκούν αποτελεσματικό έλεγχο για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στη διαδικασία του προγραμματισμού.

Αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι για τις εκπαιδευτικές μονάδες ο έλεγχος δεν συνδέεται με την τιμωρία αλλά αποτελεί μια διαδικασία ανατροφοδότησης. Από τη διεύθυνση ασκείται έλεγχος όσον αφορά την επίτευξη των στόχων στο στάδιο του προγραμματισμού (Ανδρέου,1999). Επίσης, η έννοια του «ελέγχου» θεωρήθηκε σαν ένα χαρακτηριστικό το οποίο προσδιορίζει περισσότερο τους άνδρες και κατ' επέκταση το ανδρικό μοντέλο διοίκησης (Hall,1996).

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων ασκούν αποτελεσματικό έλεγχο για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στη διαδικασία του προγραμματισμού. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (59,2%), στο οποίο ανήκει η πλειοψηφία των γυναικών και ένα μεγάλο μέρος των ανδρών, υποστηρίζουν το παραπάνω. Δεν συμφωνούν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (3%) και παράλληλα δεν εκφέρει γνώμη περισσότερο από το 1/3 των ερωτηθέντων (37,8%).



Πίνακας 12.12. διακρίνονται από ακεραιότητα στη λήψη των αποφάσεων

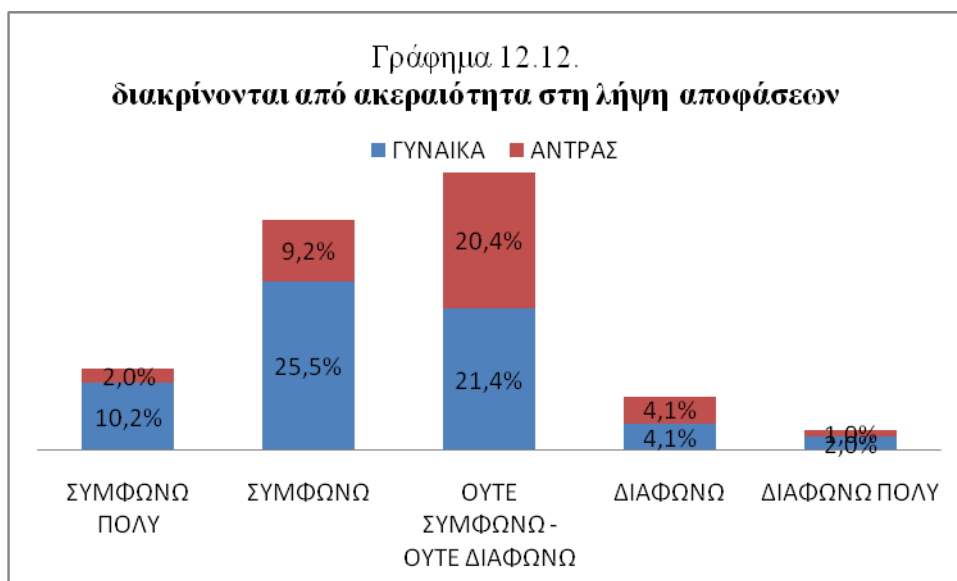
ΕΡΩΤΗΣΗ12 12					Total
ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ - ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	

ΦΥΛ Ο	ΓΥΝΑΙΚ Α	Count	20	50	42	8	4	124
		% of Total	10,2%	25,5%	21,4%	4,1%	2,0%	63,3%
Σ	ΑΝΤΡΑ	Count	4	18	40	8	2	72
		% of Total	2,0%	9,2%	20,4%	4,1%	1,0%	36,7%
Total		Count	24	68	82	16	6	196
		% of Total	12,2%	34,7%	41,8%	8,2%	3,1%	100,0%

Στον πίνακα 12.12, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων διακρίνονται από ακεραιότητα στη λήψη των αποφάσεων.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κατά τη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, οι αποφάσεις λαμβάνονται από το Σύλλογο Διδασκόντων με προεδρεύοντα τον/την διευθυντή/ντρια. Ο ρόλος του διευθύνοντα είναι σημαντικός και δύσκολος καθότι το τελικό στάδιο της διαδικασίας βασίζεται κυρίως στην εμπειρία, στην αντίληψη και στη διορατικότητά του/της (Σαΐτης,2005). Επίσης, σε πρόσφατη έρευνα σε γυναίκες που κατείχαν διοικητικές θέσεις, ένα μεγάλο ποσοστό (53%) υποστήριξε ότι οι γυναίκες μάνατζερς διακρίνονται από ακεραιότητα στη λήψη των αποφάσεων (Παπαλεξανδρή,2018).

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι και στο χώρο της εκπαίδευσης ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ακεραιότητα στη λήψη των αποφάσεων αποτελεί χαρακτηριστικό των γυναικών που διευθύνουν τις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, το 46,9% των ερωτηθέντων, στο οποίο ανήκουν παραπάνω από τις μισές γυναίκες και αρκετοί άνδρες, υποστηρίζουν το παραπάνω, ενώ δεν συμφωνεί το 11,3%. Ωστόσο, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων (41,8%), στο οποίο ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των ανδρών, δεν εκφράζει άποψη.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Πληροφοριακό Σύστημα myschool, την ακαδημαϊκή χρονιά 2018-2019 στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, υπηρετούν 13.105 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 8.229 (62,8%) είναι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι 4.876 (37,2%).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από τους άνδρες. Επίσης, η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών είναι ηλικίας 41-50 χρονών, έγγαμες και έχουν περισσότερα από 1 παιδιά, γεγονός που συνεπάγεται τις αυξημένες οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές τους εκτός του βασικού τους πτυχίου, ένα μεγάλο ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και διδακτορικό. Συμπεραίνεται, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσόντα έτσι ώστε να είναι ικανές να διεκδικήσουν θέσεις και σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα.

Όσον αφορά την εκπροσώπησή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης παρατηρείται ένας σχετικά μεγάλος αριθμός γυναικών που έχουν αναλάβει θέσεις Διευθύντριας και

Υποδιευθύντριας σχολικών μονάδων ενώ καμία δεν υπήρξε Προϊσταμένη Εκπαίδευσης. Το παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνει εν μέρει παλαιότερες έρευνες κατά τις οποίες αποδείχθηκε ότι η συμμετοχή των γυναικών στη ιεραρχία της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι χαμηλή. Ωστόσο, έχει αυξηθεί το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών που έχουν αναλάβει θέσεις ευθύνης σε χαμηλότερα διοικητικά επίπεδα γεγονός που το αποδεικνύει η μικρή διαφορά εκπροσώπησής τους σε σχέση με τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις (Διευθυντής-Υποδιευθυντής).

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα της εκπαίδευσης αποδείχθηκε, όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά, και στα πανελλαδικώς στατιστικά στοιχεία που παρουσίασε ο Κορδής (2016) για τις κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης το 2017, σύμφωνα με τα οποία ένα ελάχιστο ποσοστό (15%) γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέλαβε τη θέση της Προϊσταμένης Εκπαίδευσης. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από τις κρίσεις των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης όπου μόνο το 15% εκπροσωπείται από γυναίκες (ESOS,2019).

Ωστόσο, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό γυναικών (38,71%) που δεν είχε αναλάβει θέσεις ευθύνης, ενδιαφέρεται να διοικήσει. Όπως αναφέρει η Παπαλεξανδρή (2018), σε έρευνα που διεξήχθη το 1996, το 50% των ερωτηθέντων γυναικών δεν ήθελε θέσεις ευθύνης. Πρόσφατη έρευνα σε μελέτη της PWC (2015) που πραγματοποιήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, έδειξε ότι στην Ελλάδα το ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα είναι 27% και ξεπερνάει το μέσο παγκόσμιο όρο. Συμπεραίνεται ότι τα τελευταία χρόνια οι γυναίκες έχουν φιλοδοξίες και περισσότερη αυτοπεποίθηση για να ανέβουν τα σκαλοπάτια της ιεραρχίας της διοίκησης.

Όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά, ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την ισότιμη μεταχείριση των δύο φύλων στη διοίκηση, η συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης παραμένει χαμηλή. Επίσης, η Μαραγκουδάκη (2008) συμπεραίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την «αποκλεισμένη πλειοψηφία» από τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της

εκπαίδευσης καθώς επίσης και τα εμπόδια που συναντούν στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν θέσεις εξουσίας.

Η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των ανδρών εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν τη βασικότερη αιτία που εμποδίζει την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Ο ρόλος της γυναίκας μέσα στην οικογένεια συνεχίζει να είναι ο σημαντικότερος από όλους τους άλλους, όπως ισχυρίζεται και η Δαράκη (2007). Επίσης, ο άνισος καταμερισμός της εργασίας μέσα στην οικογένεια δεν τις παρέχει τον κατάλληλο χρόνο για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά σε επιπλέον υποχρεώσεις που θα μπορούσαν να αναλάβουν.

Πέρα από τη μητρότητα, τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και την εργασία μέσα στο σπίτι, είναι και εργαζόμενες με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν διάφορους και διαφορετικούς ρόλους οι οποίοι συγκρούονται μεταξύ τους. Το τελευταίο, αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις. Επίσης, οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως βασικό εμπόδιο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία την έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης στην προσπάθεια να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις ενώ οι περισσότεροι άνδρες αποστασιοποιήθηκαν στο να εκφέρουν άποψη.

Η παρούσα έρευνα έδειξε επίσης, ότι η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των ανδρών εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επικρατούσα κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά: όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (1997), η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών στη διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό εμπόδιο για τις γυναίκες που προσπαθούν να διεκδικήσουν διοικητικές υψηλόβαθμες θέσεις και όταν τις κατακτούν αποτελούν εξαίρεση στον κανόνα. Επίσης, σύμφωνα με τις Parker & Ferguson (1994), πολλές γυναίκες αρνούνται να αποκτήσουν χαρακτηριστικά του κυρίαρχου ανδρικού στυλ διοίκησης και όταν προσπαθούν να το εφαρμόσουν δεν αντιμετωπίζονται θετικά λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Ωστόσο, οι θέσεις στελεχών εκπαίδευσης δεν θεωρούνται «ανδρικό κατεστημένο» έτσι ώστε αυτή η πεποίθηση να αποτελεί αιτία της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επίσης, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική-παθητική φύση των γυναικών όπως και η άποψη ότι οι γυναίκες

εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία παρά για τα διοικητικά καθήκοντα δεν θεωρούνται εμπόδια για την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Τα παραπάνω συμπεράσματα δεν επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες, όπως έχει αναφερθεί βιβλιογραφικά, οι οποίες υποστήριζαν το αντίθετο. Ωστόσο, οι αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που προωθούνται από την οικογένεια, τους φίλους και τους συναδέλφους σχετικά με τις θέσεις εξουσίας, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρούνται εμπόδιο στην καριέρα των γυναικών εκπαιδευτικών.

Την άποψη ότι η κοινωνικοποίηση των γυναικών βασίζεται σε ρόλους συνεργατικούς και στηρικτικούς και όχι σε ρόλους εξουσίας και ελέγχου, όπως αναφέρει η Δαράκη (2007), την επικροτεί η πλειοψηφία των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών.

Οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βασική αιτία του αποκλεισμού των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι η έλλειψη εξοικείωσης από μέρους των γυναικών με το γραφειοκρατικό στυλ διοίκησης. Έτσι, δηλώνουν ότι αρνούνται να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης λόγω της συνειδητής αντίστασής τους στους γραφειοκρατικούς κανόνες, γεγονός το οποίο αναφέρει και η Τάκη (2009), καθώς αποδείχτηκε και από παλαιότερες έρευνες (Casey & Apple, 1989). Ωστόσο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν το παραπάνω.

Παρόλο που στα Συμβούλια Επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 2 του Ν. 4275/14, «...ο αριθμός των μελών που ορίζονται από κάθε φύλο ανέρχεται σε ποσοστό ίσο τουλάχιστον με το 1/3 του συνόλου των μελών του Συμβουλίου», το σύστημα επιλογής στελεχών για τις περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Παλαιότερες μελέτες (Μαραγκουδάκη, 1997 κ. ά.) ανέφεραν ότι στα ανδροκρατούμενα Συμβούλια Επιλογής τα στερεότυπα φύλου έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στις τελικές αποφάσεις με αποτέλεσμα τη μη προώθηση των γυναικών. Συμπεραίνεται ότι και στη σύγχρονη Ελλάδα το πρόβλημα, ίσως σε μικρότερο βαθμό, συνεχίζει να υφίσταται.

Ο φόβος των γυναικών εκπαιδευτικών ότι μπορεί να μην είναι τόσο ικανές να διεκπεραιώσουν τις διοικητικές τους ικανότητες σε θέσεις ευθύνης και εξουσίας όσο οι άνδρες σε αντίστοιχες θέσεις όπως επίσης και η έλλειψη καθοδήγησης, αποτελούν

ανασταλτικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων από μέρους των γυναικών. Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με το παραπάνω.

Η ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων από μέρους πολλών γυναικών εκπαιδευτικών τις αποτρέπει να δείξουν το ανάλογο ενδιαφέρον για να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης, γεγονός που βιβλιογραφικά αποτέλεσε συμπέρασμα και παλαιότερων ερευνών.

Οι οικονομικές παροχές δεν αποτελούν τόσο σημαντικό κίνητρο από μέρους των γυναικών για διεκδίκηση θέσεων ευθύνης στην εκπαίδευση. Παρόλο που οι μισές από αυτές που εξέφρασαν άποψη και η πλειοψηφία των ανδρών το θεωρούν σημαντικό κίνητρο.

Όπως αποδείχθηκε από την παρούσα έρευνα, ένας μεγάλος αριθμός γυναικών εκπαιδευτικών έχουν τα απαραίτητα προσόντα έτσι ώστε να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις. Παράλληλα, πολλές εξ' αυτών έχουν αναλάβει θέσεις ευθύνης έτσι ώστε να διαθέτουν την εμπειρία και να κατέχουν διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, συμπεραίνεται ότι η έλλειψη προσόντων και διοικητικής εμπειρίας δεν αποτελούν εμπόδιο επαγγελματικής ανέλιξής τους σε αντίθεση με συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών. Επίσης, ο παλαιότερος ισχυρισμός ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, οράματος και φιλοδοξιών αποτελεί τροχοπέδη για την καριέρα των γυναικών, στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνεται από την πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών. Ανάλογο συμπέρασμα προέκυψε και από την έρευνα της PWC το 2015, σε γυναίκες της γενιάς των millennial όπου αποδείχθηκε ότι η πλειοψηφία τους ήταν πιο φιλόδοξες και με περισσότερη αυτοπεποίθηση από τις γυναίκες των προηγούμενων γενεών.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα στερεότυπα φύλου και οι προκαταλήψεις που αποτελούν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» έχουν περιοριστεί. Η Δαμουλιάνου (2008), αναφέρει ότι η διαδρομή για την κατάκτηση θέσεων εξουσίας από μέρους των γυναικών μπορεί να έχει δυσκολίες και εμπόδια ωστόσο ο τελικός στόχος μπορεί να γίνει εφικτός.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που κατέχουν διευθυντικές θέσεις σε σχέση με τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις:

Η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των ανδρών εκπαιδευτικών, υποστηρίζει ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο συνεργατικές, εργατικές και επίμονες από τους άντρες διευθυντές. Δίνουν περισσότερη έμφαση στο παιδαγωγικό έργο σε αντίθεση με τους άνδρες διευθυντές που ασχολούνται περισσότερο με διοικητικά θέματα, γεγονός που όπως αναφέρθηκε βιβλιογραφικά, επιβεβαιώνει την Τάκη (2009). Επίσης, η ικανότητα της ενσυναίσθησης είναι περισσότερο αναπτυγμένη στις γυναίκες διευθύντριες από ότι στους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις. Παράλληλα, η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών ισχυρίζονται ότι οι γυναίκες όταν διοικούν είναι περισσότερο συναισθηματικές από τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν άποψη.

Συμπεραίνεται, ότι οι γυναίκες που καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις υιοθετούν περισσότερο το συμμετοχικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με τους άντρες στις αντίστοιχες θέσεις, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και βιβλιογραφικά από παλαιότερες έρευνες (Eagly et all,1992, κ. ά.).

Η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των ανδρών εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άνδρες διευθυντές, αναλαμβάνουν ίσες ευθύνες και είναι στον ίδιο βαθμό αποφασιστικές και αυταρχικές με αυτούς. Η αποφασιστικότητα, η ανάληψη ευθυνών και ο αυταρχισμός τα οποία αποτελούν περισσότερο ανδρικά χαρακτηριστικά, θεωρούνται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και γυναικεία χαρακτηριστικά. Επομένως, επιβεβαιώνεται η Παπαλεξανδρή (2018), η οποία ισχυρίζεται ότι παρά τα στερεότυπα φύλου που συνδέουν την ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά, οι γυναίκες ηγέτες μπορούν να διαθέτουν ανάλογα χαρακτηριστικά με τους άνδρες ηγέτες. Η ηγεσία δεν έχει φύλο.

Οι διευθύντριες σχολικών μονάδων έχουν έμπνευση και όραμα. Επίσης, καλλιεργούν σχέσεις συνεργασίας και συνεισφέρουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα που διοικούν. Τα παραπάνω, όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη και, όπως αναφέρουν ο Σαΐτης (2002) και η Μπρίνια (2008), ο/η διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας οφείλει να έχει τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη.

Οι γυναίκες διευθύντριες διακρίνονται για τις ικανότητές τους στο μάνατζμεντ όπως υποστηρίζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Επομένως:

Ανταπεξέρχονται επαρκώς στη διαδικασία του Προγραμματισμού κατά την οποία προσδιορίζονται οι στόχοι των σχολικών μονάδων και οι μέθοδοι επίτευξής τους.

Αποδίδουν με επιτυχία στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που αποδεικνύει την ικανότητά τους στην κατάλληλη κατανομή των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών.

Διαχειρίζονται κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής διεύθυνσης.

Καλλιεργούν σχέσεις συνεργασίας με αποτέλεσμα να συνεισφέρουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον. Το παραπάνω αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες στο μεταβαλλόμενο χώρο της εκπαίδευσης. Συμπεραίνεται, ότι οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούνται ικανές να ρισκάρουν και να συμπράξουν για την επίτευξη των απαιτούμενων αλλαγών.

Ικανοποιούν τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου συνδέοντάς το με την κοινωνία γεγονός που θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου ηγέτη, όπως αναφέρουν ο Κατσαρός (2008), η Μπρίνια (2008) κ .ά.

Συμβάλλουν θετικά στην παρακίνηση των συναδέλφων τους έτσι ώστε να αναλαμβάνουν οικειοθελώς πρωτοβουλίες.

Θεωρούνται ικανές για τη λειτουργία της επικοινωνίας η οποία, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς υπάρχει σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητάς της.

Διακρίνονται από ακεραιότητα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και αποτελεσματικότητα στη διαδικασία του ελέγχου – ανατροφοδότησης.

Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν θερμά τις διοικητικές ικανότητες των γυναικών διευθυντριών ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί για την αποτελεσματικότητα από μέρους των γυναικών διευθυντριών στην εισαγωγή αλλαγών, στην καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας, στον έλεγχο και στη λήψη αποφάσεων.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι στα κατώτερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας οι γυναίκες είναι ικανές να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο μάνατζμεντ αλλά και στην ηγεσία των σχολικών μονάδων. Αυτό αποτελεί ισχυρή απόδειξη ότι μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά και στις ανώτερες διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των συμπερασμάτων αυτής της έρευνας, παρατίθενται ορισμένες προτάσεις που μπορούν να συμβάλλουν στην παρακίνηση και προώθηση των γυναικών και στα ανώτερα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης:

- ✓ Είναι πλέον απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να εισαχθούν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη Διοίκηση – Ηγεσία – Διοικητική Νομοθεσία στην εκπαίδευση. Βασικός στόχος τους να είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γυναικών για τις ικανότητες και δυνατότητές τους όπως επίσης και η εξοικείωσή τους με τη γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού μας συστήματος.
- ✓ Βασικό μέλημα της πολιτείας πρέπει να είναι η παροχή διευκολύνσεων, κυρίως για τις γυναίκες έτσι ώστε να συνδυάζονται οι οικογενειακές με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Θετική ήταν η κίνηση του ΥΠΠΕΘ που καθιέρωσε την υποχρεωτική διετή προσχολική αγωγή. Επίσης, σημαντικό είναι να υπάρξει κοινωνική μέριμνα για δομές υποστήριξης των ανθρώπων τρίτης ηλικίας γιατί οι γυναίκες είναι επιφορτιστισμένες και με τη φροντίδα των ηλικιωμένων μελών της οικογένειας.
- ✓ Η ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων στα Συμβούλια Επιλογής στελεχών διοίκησης κρίνεται απαραίτητη έτσι ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη αντιπροσώπευση των γυναικών στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια της εκπαίδευσης.
- ✓ Η εξάλειψη των προκαταλήψεων – στερεοτύπων που εντείνουν τις διακρίσεις λόγω φύλου αποτελεί ουσιαστικό αίτημα των γυναικών. Η παιδεία είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της κουλτούρας των ρόλων των δύο φύλων. Η αλλαγή αυτής της κουλτούρας μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της εκπαίδευσης με σεμινάρια, ημερίδες, επιμορφώσεις κ. ά.

Προϋπόθεση για ένα δημοκρατικό σχολείο με ανθρώπινο περιβάλλον, είναι η ισότιμη μεταχείριση των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη σεβασμού στη διαφορετικότητα των ατόμων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας*, Αθήνα: Νέα Σύνορα

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

Αποσπότη, Ε. (2007). *Γυναίκες και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σιδέρη

Αργυριάδης, Δ. (1990). Γραφειοκρατία και Απογραφειοκρατικοποίηση. *Διοικητική Μεταρρύθμιση*, 43-44, σ. 7-29

Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Management*. Αθήνα: Μπένου

Δαλακούρα, Κ., Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

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

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1993). «Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας», στο Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003). «Ο παράγοντας φύλο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα: συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα», στο ΚΕΘΙ, *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, (σ.271-278) ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). «Εισαγωγή» στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (Επιμ.) *«Εκπαιδευτικοί και Φύλο»* (σ. 6-12). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ.(1995). «Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα»: Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καϊρή ως την Αγγελική Παναγιωτάτου, στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών* (σ.77-83). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ιντζεσίζογλου, Ν. (1983). *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*. Αθήνα: Παρατηρητής
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ, Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: International Publishing Co.
- Κανελλόπουλος, Χ., Κατσιούλας, Ε. (1983). *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*, Αθήνα: International Publishing Co.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσύλλης, Μ.Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κορέ, Γ., Λιαργκόβας, Π. (2009). *Οικονομική των Επιχειρήσεων: Θεωρία, Εφαρμογές και Ασκήσεις*. Αθήνα: Σταμούλης
- Κούρτης, Κ. (1977). *Η Θεωρία και η Πρακτική της Συγχρόνου Διοικήσεως*. Τόμος Ι, Αθήνα
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως Οργανισμός, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. και Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο

- Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Γ. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Παπαζήση
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, στο Δελιγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ. (Επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη* (σ.258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, στο *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ*. Ιωάννινα: Δωδώνη
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης στο Β. Δελιγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) *«Εκπαιδευτικοί και Φύλο»* (σ.204-235). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', (σ. 93-131). Πάτρα: ΕΑΠ
- Μεταξάς, Α. (1976). *Πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Ολκός
- Μουσουρού, Λ. (1993). *Γυναίκα και απασχόληση: Δέκα ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μιχόπουλος, Α. (1998) *Εκπαιδευτική Διοίκηση I και II*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μπόκα-Καρτέρη, Κ. (2003). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: University Studio
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη
- Ξωγέλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014). *Φύλο Κοινωνία Πολιτική*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Παπαδάκης, Β. (2002). *Στρατηγική των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου
- Παπαδάκης, Β. (2009). *Επίκαιρα Θέματα Στρατηγικής των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου
- Παπαλεξανδρή, Ν. (2018). *Γυναικεία Ηγεσία*. Αθήνα: Ψυχογιός
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (2008) Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά του συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές»*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βόλος, σ. 247-257
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Πλάτων - Πολιτεία, μτφ Σκουτερόπουλος, Ν.Μ.(2002) Αθήνα: Πόλις
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα :Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 2η έκδοση*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

- Σαρμανιώτης, Χ. (2012). *MANATZMENT. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Σιώμοκος, Γ. (2004). *Στρατηγικό Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Σταμούλη
- Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Τάκη, Β. (2009). *Εμφυλη απουσία - Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). *ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ
- Φρόση, Λ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Τα ρεπερτόρια της αλλαγής στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα την ισότητα των φύλων, στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) «*Εκπαιδευτικοί και Φύλο*» (σ. 420-463). Αθήνα: (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Χατζηπαντελή, Π.Σ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χρονοπούλου-Πανταζή, Χ. (2011). *Ρόζα Ιμβριώτη της ζωής και του σχολείου*. Αθήνα: Εμπειρία εκδοτική
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Interbooks
- Bryson, V. (2005). *Φεμινιστική Πολιτική Θεωρία*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρα Π., Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφ. Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Georges, D.P. et al. (1998). *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, (μτφ Τζανόνε – Τζώρτζη Κ.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, Τζανόνε-Τζωρτζή Κ. (επιμ.), 3η έκδοση, Αθήνα: Τυπωθήτω

Koontz, H., O' Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*. Τ.1. Αθήνα: Παπαζήση

Koontz, H., O' Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήση.

Koontz, H., O'donnell, C. (1980). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήση

Kosiol, E. (1962), *Οργάνωσις Επιχειρήσεων*, Αθήνα : Γεωργιάδη

Montana, P.G., Charnov, B.H, (1993). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Κλειδάριθμος

Smith, J. (1994). *Εισαγωγή στη Στρατηγική των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: COMPUPRESS

Verma, G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα – Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acker, S. (1983). Women and Teaching: A semi-detached Sociology of a semi-profession, σε S.Walker & L. Barton (Επιμ.): *Gender, Class, and Education*, (σ.123-139). Lewes: Falmer,

Acker, S.(1989). Rethinking Teachers' Careers, σε S. Acker (Επιμ.) *Teachers, Gender and Careers*, (σ.7-20) East Sussex: Falmer Press

Acker, S.(1995). The Head teacher as career broker: Stories from an English Primary School, σε D. Dunlap & P. Schmuck (Επιμ.), *Women Leading in Education* (σ.49-70). Albany: State University of New York Press

Alimo-Metcalfe, B. (1995). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Women in Management Review*, 10(2), 3-6.

Alimo-Metcalfe, B. (1995). Leadership and Assessment, σε S. Vinnicombe & N. Colwill (Επιμ.), *The essence of women in management* (σ.92-109) London: Prentice Hall.

Barnard, Ch. (1938). *The Functions of the Executive*, Cambridge : Harvard University Press

Blackmore, J. (1989). Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. Σε J. Smyth (Επιμ.), *Critical perspectives on educational leadership* (σ.93-129). London: Falmer.

Burke, S., Collins, K. (2001). Gender Difference in Leadership Styles and Management Skills, στο *Women in Management Review*. 16 (5), 244-256

Bush, T., Glover, D. (2002). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, London: Sage

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

Bush, T., Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in education*. London: Sage

Cardwell, M. (1996). *Dictionary of Psychology*. Chicago IL: Fitzory Dearborn

Casey, K., Apple, M. (1989). Gender and the Conditions of Teachers Work: The Development of Understanding in America. Σε S. Acker (Επιμ.) *Teachers, Gender and Careers* (σ.171-186). East Sussex: Falmer Press.

Cinammon, R.G. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*. 21 (4), 365-378

Coleman, M. (2000). The female secondary head teachers in England and Wales: Leadership and management styles. *Educational Research*, 42(1), 13-27.

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

Colwill, N. (1995). Sex Differences. Σε S. Vinnicombe & N. Colwill (Επιμ.) *The Essence of Women in Management*,(σ.20-34). London: Prentice Hall.

Deal, T.E., Peterson, K.D. (1990). *The Principals Role in Shaping School Culture*. Washington DC: U.C. Government Printing Office

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge

Delphy, Ch. (2008). *Classer, domineer: Qui sont les "autres"?*. Paris: La fabrique

Delphy, Ch., Leonard, D. (1992). *Familiar exploitation*. Cambridge UK: Polity Press

Denzin, K. Lincoln, S. (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Dillabough, J. A., Arnot, M. (2000). Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions σε Demain, J. (Επιμ.) *Sociology of education today*. MacMillan

- Durkheim, E. (1992). *Education et sociology*. Paris: PUF
- Eagly, A. et al. (1992). Gender and Leadership Style Among School Principals: A Meta-Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28 (1), 76-102.
- Eagly, A. H., Carli, L. L. (2007). *Leadership for the common good. Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Boston, MA, US: Harvard Business School Press.
- Ferguson, K. (1984). *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Philadelphia: Temple University Press
- Follet, M.P. (1942). *Dynamic Administration*. New York: Harper
- Fullan, M. (1980). Organization development in schools. *Review of Educational Research*, 50, 121-184
- Gordon, J. et al. (2002). The midlife transition of professional women with children. *Women in Management Review*, 17(7), 328-341.
- Hall, L. (1979). *Business Administration*. London: Paul Chapman
- Hall, V.(1996). *Dancing on the ceiling: a study of women managers in Education*, London: Paul Chapman.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: Women's ways of leadership*. New York: Doubleday.
- Keeling, D. (1972). *Management in Government*, London : Allen and Unwin
- Kotter, J.P. (1988). *The leadership factor*. New York: Free Press.
- Kotter, J.P. (1990), *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*. New York: Free Press
- Kowalski, T., Reitzung, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman
- Kruger, L.M. (1996). Gender Issues in School Headship: Quality versus Power? *European journal of Education*, 31(4), 447-461.
- Leithwood, K., Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Σε J. Murphy and K.S. Louis, (Επιμ.), *Handbook of Research on*

Educational Administration: a project of the American Educational Research Association (σ. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.

Loder, T.L., Spillane, J.P. (2005). Is a Principal still a Teacher? US Women Administrators' Accounts of Role Conflict and Role Discontinuity. *School Leadership and Management*, 25(3), 263-279.

Mavin, S. (2000). Approaches to careers in management: Why UK organizations should consider gender. *Career Development International*, 5(1)

McGregor, D. (1960). *The Human size of enterprise*. N.Y.: McGraw-Hill.

Owens, G.R., Valesky, C.T. (2007). *Organizational Behavior in Education*. Pearson Education, Inc

Parker, B., Fagenson, E. (1994). An Introductory Overview of Women in Corporate Management. Σε Davidson, M., Burke, R. (Επιμ.), *Women in Management. Current Research Issues* (σ.11-28). London: Paul Chapman Publishing

Putman, J., Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*. New York: McGraw-Hill.

Ramazanoglu, C., Holland, J. (2002). *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. London: Sage.

Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.

Scanlan, B.K. (1974). *Management* 18. New York: J. Wiley

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass

Schein, E.H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass

Schein, V. (1994). Managerial Sex Typing: A Persistent and Pervasive Barrier to Women's Opportunities. Σε Davidson, M., Burke, R. (Επιμ.), *Women in Management, Current Research Issues*, (σ. 41-52). London: Paul Chapman Publishing

Schmuck, P. (1996). Women's Place in Educational Administration: Past, Present, and Future σε Leithwood, K. et al (Επιμ.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σ.337-367). Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Schmuck , P.(1981). *The Sex Dimension of School Organization: Overview and Synthesis*. Σε P. Schmuck et al (Επιμ.) *Educational Policy and Management* (σ.221-234). New York: Academic Press

Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*. Newbury Park, CA: Sage.

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

Sheldon, D. (1930), *The Psychology of Management*, London

Steiss, A.W. (2003). *Strategic Management for Public and Nonprofit Organizations*. New York : Marcel Dekker, Inc

Van der Boon, M.(2003). Women in international management: an international perspective on women's ways of leadership. *Women in Management Review*, 18(3), 132-146.

Vinnicombe, S., Singh, V. (2002). Sex Role Stereotyping and Requisites of Successful Top Managers. *Women in Management Review*, 17(3/4), 120-130.

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

N.1566/1985(ΦΕΚ167/Α/30-9-1985) *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*

N.2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000) *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*

N.2986/2002. (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002) *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*

Υ.Α Φ.353.1/324/105657/Δ1(ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ.Β'). *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.*

Νόμος 4275/2014 (ΦΕΚ 149/Α/15-7-2014).*Τροποποίηση διατάξεων του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. (ν. 3526/2007) – Επιλογή προϊσταμένων οργανικών μονάδων και άλλες διατάξεις.*

[%CE%B3%CF%85%CE%AC%CE%BB%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%B5%CE%BC%CF%8C%CF%82-e32eec03559e](#)

Ντερμανάκης, Ν. (2004) *Το Εύρος της Γυάλινης Οροφής σε Επιλεγμένους Κλάδους στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από 4 Φεβρουαρίου, 2019, από https://kethi.gr/wp-content/uploads/2008/12/120_GYALINH_OPOFH_ELLADA.pdf

ΟΟΣΑ (2011), «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα». Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018, από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>

ΟΟΣΑ (2017) *Education Policy in Greece Preliminary Assessment*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/education-policy-in-greece-preliminary-assessment-2017.pdf>

ΥΠΠΕΘ. (2017) *Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2018, από <https://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-17-to-trietes-sxedio-gia-tin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis>

ΥΠΠΕΘ. (2018). ΕΥΡΥΔΙΚΗ: *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του*. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2018, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el

ΥΠΠΕΘ. (2018). ΕΥΡΥΔΙΚΗ: *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2018, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

ΥΠΠΕΘ. (2018). *Οργανόγραμμα*. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου, 2018, από <http://www.minedu.gov.gr/to-ypourgeio/organogramma-2018>

ΥΠΠΕΘ. (2018). *Το Σχέδιο Νόμου για τις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2018, από <https://www.minedu.gov.gr/nomot-koinov/nomothesia-new/nomodesia-genika-m/34193-24-04-18-to-sxedio-nomou-gia-tis-nees-domes-ypostirixis-tou-ekpaideftikoy-ergou-stin-protovathmia-kai-defterovathmia-ekpaidefsi-3>

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΔΙ.Π.Ε.Ε. Διεύθυνση Προγραμματισμού Επιχειρησιακής Έρευνας

Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο.Ο.Σ.Α. Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Δ.Ε. Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π. Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού

Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π. Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού

ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Υ.Α. Υπουργική Απόφαση

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A.

Αγαπητοί συνάδελφοι-ισσες,

το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο "Γυναίκες και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών " Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς και τα στοιχεία σας δε θα δημοσιοποιηθούν. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα πάρει μερικά λεπτά και η βοήθειά σας είναι πραγματικά πολύ σημαντική.

Ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων

Με εκτίμηση

Ματσακίδου Κυριακή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Δημογραφικά – Ατομικά χαρακτηριστικά

1.Φύλο

Αντρας Γυναίκα

2.Ηλικία

25 - 40 41 - 50 50 και άνω

3.Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος Άγαμος Διαζευγμένος

4.Αριθμός παιδιών

0 1 2 και άνω

5.Προϋπηρεσία σε έτη

1 έως 10 10 έως 20 20 και άνω

6. Επίπεδο Σπουδών

Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

7. Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει

Υποδιευθυντής/ντρια

Διευθυντής/ντρια

Προϊστάμενος/η Διεύθυνσης

Σύμβουλος –Συντονιστής/τρια Εκπαιδευτικού Έργου

8. Εάν δεν έχετε διατελέσει στέλεχος της εκπαίδευσης, επιδιώκεται τη συμμετοχή σας στη διοίκηση της εκπαίδευσης;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποαντοπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης

ΕΡΩΤΗΣΗ 9. Σε σχετικές έρευνες, στατιστικά στοιχεία αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Ωστόσο το ποσοστό των γυναικών που κατέχουν διοικητική θέση είναι πολύ μικρότερο. Ύστερα από αυτήν τη διαπίστωση, κατά τη γνώμη σας, η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλεται:

ΣΠ Σ ΟΣΟΔ Δ ΔΠ

1.Στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. στην πεποίθηση ότι οι θέσεις στελεχών εκπαίδευσης είναι «ανδρικό κατεστημένο»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.στην έλλειψη προσόντων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. στην έλλειψη αυτοπεποίθησης για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική-παθητική φύση του φύλου των γυναικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. στην άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία παρά για τα διοικητικά καθήκοντα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. στην έλλειψη οικονομικών κινήτρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. στη γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. στην έλλειψη οράματος και φιλοδοξιών για επαγγελματική εξέλιξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. στον άνισο καταμερισμό της εργασίας μέσα στην	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

οικογένεια	
------------	--

ΕΡΩΤΗΣΗ 10. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι:

ΣΠ Σ ΟΣΟΔ Δ ΔΠ

1. η έλλειψη εμπειρίας, διοικητικών γνώσεων και δεξιοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. η κουλτούρα, η οποία έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 η έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. η έλλειψη καθοδήγησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ο φόβος της αποτυχίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. οι αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που προωθούνται από την οικογένεια, τους φίλους, τους συναδέλφους σχετικά με τις θέσεις εξουσίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. η ασυμφωνία με τους κανόνες του γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. το σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. η ανάληψη πολλαπλών ρόλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. η κοινωνικοποίηση των γυναικών, η οποία δε βασίζεται σε ρόλους ελέγχου και εξουσίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση

ΕΡΩΤΗΣΗ 11. Κατά τη γνώμη σας, όταν οι γυναίκες κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, σχετικά με τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις:

ΣΠ Σ ΟΣΟΔ Δ ΔΠ

1. αποδίδουν εξίσου καλά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. λειτουργούν περισσότερο συναισθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. είναι περισσότερο συνεργατικές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. είναι περισσότερο ευθυνόφοβες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. είναι λιγότερο αποφασιστικές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. είναι λιγότερο αυταρχικές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. δίνουν περισσότερο έμφαση στο παιδαγωγικό έργο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. είναι περισσότερο εργατικές και επίμονες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. είναι περισσότερο δημιουργικές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. έχουν περισσότερο αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΣΗ 12. Κατά τη γνώμη σας, οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων:

	ΣΠ	Σ	ΟΣΟΔ	Δ	ΔΠ
1. έχουν έμπνευση και όραμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ανταπεξέρχονται επαρκώς στη διαδικασία του προγραμματισμού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. αποδίδουν με επιτυχία στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. διαχειρίζονται κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. επιχειρούν την εισαγωγή αλλαγών – καινοτομιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. συνεισφέρουν στη δημιουργία θετικού κλίματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. καλλιεργούν σχέσεις συνεργασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. έχουν την ικανότητα της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. παρακινούν τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. έχουν επικοινωνιακές ικανότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ασκούν αποτελεσματικό έλεγχο για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στη διαδικασία του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

προγραμματισμού	
12. διακρίνονται από ακεραιότητα στη λήψη των αποφάσεων	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

B.

Τα στάδια της έρευνας για τις γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης

1. *Τεκμηρίωση της απουσίας των γυναικών:* για να αποδειχθεί η απουσία των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνών για τον αριθμό των γυναικών που βρίσκονται στην εκπαιδευτική διοίκηση καθώς και οι θέσεις που καταλαμβάνουν στην ιεραρχία της διοίκησης.
2. *Έρευνα για τις γυναίκες που ήταν ή είναι στη διοίκηση:* σε αυτό το στάδιο, παρουσιάζονται διαχρονικά «διάσημες» γυναίκες που συμμετέχουν στη διοίκηση της εκπαίδευσης και εξετάζονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους μέσα από μελέτες.
3. *Οι γυναίκες ως μη προνομιούχες ή κατώτερες:* αποκαλύπτονται τα αίτια της υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις καθώς και τα εμπόδια που υπάρχουν στην προώθηση των γυναικών στην ιεραρχία της διοίκησης.
4. *Η μελέτη των γυναικών μέσα από τις αφηγήσεις τους:* η έρευνα στο 4^ο στάδιο γίνεται μέσω συνεντεύξεων και μελετών παρατήρησης έχοντας ως στόχο την αναζήτηση της οπτικής των γυναικών για την εκπαιδευτική διοίκηση.
5. *Οι γυναίκες αντικρούουν τη θεωρία:* αναλύονται οι θεωρίες που ήδη υπάρχουν για την εξεύρεση των αλλαγών που απαιτούνται έτσι ώστε να συγκαταλέγονται και οι γυναίκες μέσα σε αυτές.
6. *Ο μετασχηματισμός της θεωρίας:* οι θεωρίες μετατρέπονται με σκοπό να περιέχονται οι εμπειρίες και των δύο φύλων για μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση των εμπειριών που έχουν αποκτήσει οι άνθρωποι. (Τάκη, 2009 :50-52)

