

2016

þý “ Å ½ ± 1 0 μ - ¿ Æ Í » ¿ 0 ± 1 . 3 μ ã - ± : ± /
 þý Ä É ½ 3 Å ½ ± 1 0 Î ½ μ 0 À ± 1 ´ μ Å Ä 1 0 Î ½
 þý Å À ¿ - μ 0 À Á ¿ ã Î À . ã ® Ä ¿ Å Â ã Ä . ½
 þý μ 0 À ± 1 ´ μ Å Ä 1 0 ® 1 μ Á ± Á Ç - ±

þý “ 1 ± ½ ½ 1 ¿ Í , ” ® ¼ . Ä Á ±

þý Á ð ³ Á ± ¼ ¼ ± ” . ¼ ð ã 1 ± Â ” 1 ¿ - 0 . Ä . Ä , £ Ç ¿ » ® Ý 1 0 ¿ ½ ¿ ¼ 1 0 Î ½ • Ä 1 Ä Ä . ¼ Î ½ 0 ± 1 ” 1 ¿ - 0 .
 þý ± ½ μ Á 1 Ä Ä ® ¼ 1 ¿ • μ - À ¿ » 1 Â - Æ ¿ Å

<http://hdl.handle.net/11728/8814>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ "ΝΕΑΠΟΛΙΣ" ΠΑΦΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Μεταπτυχιακό στη Δημόσια Διοίκηση (ΜΡΑ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γυναικείο φύλο και ηγεσία-

**Απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την υπο-εκπροσώπευσή
τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία»**

Δήμητρα Γιαννιού

(Α. Μ.: 1133308472)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Πάφος 2016

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|------|
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ..... | I |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ..... | IV |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΡΑΒΔΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ..... | V |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | VI |
| ABSTRACT..... | VII |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ..... | VIII |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 1 |
| Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 3 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ..... | 4 |
| ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ- ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ..... | 4 |
| 1.1 Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα..... | 4 |
| 1.2. Ο Διευθυντής στη σύγχρονη σχολική μονάδα..... | 8 |
| 1.3. Κριτήρια Επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων..... | 10 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ..... | 13 |
| ΦΥΛΟ - ΕΡΓΑΣΙΑ - ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ..... | 13 |
| 2.1. Θεωρίες περί φύλου..... | 13 |
| 2.2. Θεωρίες περί φύλου και Διοίκηση..... | 15 |
| 2.3. Θεωρίες περί φύλου και Εκπαίδευση..... | 16 |
| 2.4. Η γυναίκα στην εργασία..... | 17 |
| 2.5. Η γυναίκα στην εκπαίδευση..... | 19 |
| 2.6. Υπερ-εκπροσώπηση γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα..... | 21 |
| 2.7. Υπο-εκπροσώπηση γυναικών σε θέσεις σχολικής ηγεσίας..... | 22 |
| Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 27 |

| | |
|--|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ | 28 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 28 |
| 3.1. Σκοπός-Ερευνητικά Ερωτήματα | 28 |
| 3.2. Μέθοδος Προσέγγισης | 29 |
| 3.3 Δείγμα έρευνας | 30 |
| 3.4. Τεχνική Συλλογής Δεδομένων..... | 31 |
| 3.5. Διαδικασία Συγκέντρωσης Δεδομένων..... | 35 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ..... | 37 |
| ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ..... | 37 |
| 4.1.Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση | 37 |
| 4.1.1. Γενικά Χαρακτηριστικά..... | 37 |
| 4.1.2. Απόψεις για την εκπαιδευτική ηγεσία | 40 |
| 4.3. Χαρίσματα αποτελεσματικού Διευθυντή..... | 43 |
| 4.4. Λόγοι διεκδίκησης ή μη Διευθυντικής θέσης | 45 |
| 4.2.ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ | 47 |
| 4.2.1. Ηλικία | 47 |
| 4.2.2. Οικογενειακή κατάσταση | 49 |
| 4.2.3. Χρόνια υπηρεσίας..... | 50 |
| 4.2.4. Σπουδές..... | 51 |
| 4.2.5. Γενική αντίληψη των γυναικών για την γυναικεία παρουσία στην εκπαίδευση..... | 52 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ | 54 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 54 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 63 |
| ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ | 70 |

| | |
|--|----|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ | 72 |
| ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ | 72 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ | 73 |
| ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ | 73 |
| ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ | 73 |
| ΜΕΡΟΣ Α – Ατομικά στοιχεία..... | 73 |
| ΜΕΡΟΣ Β – ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ..... | 74 |
| ΜΕΡΟΣ Γ - ΧΑΡΙΣΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ..... | 75 |
| ΜΕΡΟΣ Δ - ΛΟΓΟΙ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗΣ Η ΜΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ | 76 |

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία..... | 37 |
| Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ανά οικογενειακή κατάσταση | 38 |
| Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία..... | 38 |
| Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών..... | 39 |
| Πίνακας 5. Υπάρχουν αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα..... | 40 |
| Πίνακας 6. Οι άντρες διοικούν και οι γυναίκες διδάσκουν..... | 41 |
| Πίνακας 7. Υπάρχει αντρικό και γυναικείο στυλ διοίκησης..... | 41 |
| Πίνακας 8. Η ηγεσία δεν ταιριάζει με το γυναικείο φύλο..... | 42 |
| Πίνακας 9. Η κοινωνία ενθαρρύνει τις γυναίκες στους παραδοσιακούς ρόλους..... | 42 |
| Πίνακας 10. Οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις δεν ενθαρρύνουν άλλες γυναίκες να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους..... | 42 |
| Πίνακας 11. Οι γυναίκες σε θέσεις ευθύνης δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές με τους άνδρες..... | 43 |
| Πίνακας 12. Οι άνδρες διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο αποτέλεσμα ενώ οι γυναίκες στις ανθρώπινες σχέσεις | 43 |
| Πίνακας 13. Συσχέτιση ηλικίας με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση..... | 48 |
| Πίνακας 14. Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση..... | 49 |
| Πίνακας 15. Συσχέτιση υπηρεσιακής κατάστασης με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση..... | 50 |
| Πίνακας 16. Συσχέτιση των σπουδών με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση..... | 51 |
| Πίνακας 17. Αντίληψη του δείγματος για την γυναικεία παρουσία στην εκπαίδευση σε σχέση με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης..... | 52 |

| | |
|---|----|
| Πίνακας 18. Αντίληψη του δείγματος για την γυναικεία παρουσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης σε σχέση με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης..... | 53 |
|---|----|

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΡΑΒΔΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| Ραβδοδιάγραμμα 1: Έχετε αντιληφθεί την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στην εκπαίδευση;..... | 39 |
| Ραβδοδιάγραμμα 2: Έχετε αντιληφθεί την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στις εκπαιδευτικές θέσεις ευθύνης;..... | 40 |
| Ραβδοδιάγραμμα 3: Χαρίσματα αποτελεσματικού διευθυντή Απάντηση Πάρα-πολύ..... | 44 |
| Ραβδοδιάγραμμα 4: Χαρίσματα αποτελεσματικού διευθυντή. Απάντηση – Καθόλου..... | 44 |
| Ραβδοδιάγραμμα 5: Λόγοι διεκδίκησης Διευθυντικής θέσης..... | 45 |
| Ραβδοδιάγραμμα 6: Λόγοι μη διεκδίκησης Διευθυντικής θέσης..... | 46 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρ' όλο που τις τελευταίες δεκαετίες η γυναικεία παρουσία στην αγορά εργασίας εμφανίζει αυξανόμενη δυναμική, δεν εμφανίζει παρόμοια δυναμική στις θέσεις της ιεραρχίας. Ειδικότερα στο κομμάτι της εκπαίδευσης το φαινόμενο αυτό γίνεται άμεσα αντιληπτό, καθώς υπάρχει υπερ-εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στον εκπαιδευτικό κλάδο και υπο-εκπροσώπηση στις ιεραρχικά υψηλόβαθμες θέσεις. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γυναικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ηγεσία.

Ειδικότερα η εργασία προσπαθεί να διερευνήσει τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τις ικανότητες που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή, καθώς και τους λόγους που θα τις οδηγούσαν ή όχι στην ανάληψη μιας θέσης ευθύνης. Ως μεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική (ερωτηματολόγιο), ενώ το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 150 γυναίκες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Χαλκιδικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στις ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή καταγράφονται η επικοινωνία, η συνεργασία, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αποτελεσματικότητα στις γραφειοκρατικές λειτουργίες, ενώ στους λόγους για την ανάληψη θέσης ευθύνης από γυναίκες εκπαιδευτικούς προκύπτουν η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, η πρόκληση για το καινούριο, η πίστη στις ικανότητές τους και η θέληση για αξιοποίηση των προσόντων τους. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι λόγοι που λειτουργούν ανασταλτικά στη διεκδίκηση μιας ιεραρχικής θέσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την προσήλωση στο διδακτικό έργο, τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διοίκησης, την οικογένεια, την έλλειψη κινήτρων, τον φόβο των συγκρούσεων, αλλά και την ίδια την απροθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Διοίκηση, Φύλο, Σχολικές μονάδες, Διευθυντής.

ABSTRACT

Although the female presence in the job market has been dynamically growing over the past decades, it has failed to do so when it comes to high ranking positions. This is especially evident in the field of education, in particular, as the female sex is predominant in educational posts but underrepresented in high-ranking posts. The purpose of this thesis is to explore what female educators believe about educational leadership.

In particular, the thesis attempts to investigate what female educators believe an effective principal's skills should be, as well as the reasons for or against them occupying positions of responsibility. The methodological approach used was quantitative (questionnaire), while the study sample comprised 150 women-educators from Halkidiki secondary education schools. According to the study's conclusions, an effective school principal should be communicative, cooperative, respectful, empathetic and efficient in meeting bureaucratic demands; likewise, when asked about assuming a position of responsibility, women-educators listed social contribution, new challenges, belief in their skills and use of their qualifications. However, the study also concludes that the reasons inhibiting female educators from assuming high ranking positions are related to their devotion to teaching, the administration's bureaucratic modus operandi, family, lack of motives, fear of conflicts and last but not least their very own reluctance to do so.

Key words: Education, Administration, Sex, Effective schools, Principal.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημόσια Διοίκηση» του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου. Το περιεχόμενό της σχετίζεται με τις αιτίες της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών στις υψηλόβαθμες θέσεις ευθύνης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ερέθισμα για την επιλογή μου να διερευνήσω το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε το γεγονός ότι, κατά την 20ετή μου παρουσία σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ποτέ δεν συνεργάστηκα με γυναίκα στο ρόλο της διευθύντριας, παρ' όλο που στο σύλλογο διδασκόντων οι γυναίκες υπερετερούσαν αριθμητικά.

Με την ολοκλήρωσή της θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Παπασταμάτη Αδαμάντιο, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την εποικοδομητική κριτική και την αμέριστη συμπαράσταση και εμπύχωση που μου προσέφερε κατά την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής που αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους φίλους μου Εύη Νικολάκη και Χρήστο Τσακίριδη που με στήριζαν και με ενθάρρυναν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι εξελίξεις σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο άλλαξαν τα δεδομένα στο θεσμό της οικογένειας με την γυναίκα να ωθείται στην αγορά εργασίας και να προσφέρει ισότητα με τον άνδρα (Κατάκη, 1998). Ωστόσο, είναι μακρύς ο δρόμος αποδέσμευσής της από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αναπαράγουν και υποστηρίζουν τη θεσμική και ιδεολογική ανωτερότητα των ανδρών, καθώς παρατηρείται άνιση μεταχείριση, ιδιαίτερα στην προαγωγή σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις (Θεοφίλου, 2008).

Αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε το 2011 σε παγκόσμιο επίπεδο η εταιρεία Randstad για την Workmonitor εξετάζοντας μεταξύ άλλων και την εκπροσώπηση των δύο φύλων στις υψηλόβαθμες θέσεις του εργασιακού χώρου (LEADING ΕΑΣΕ 12, 2011). Στην έρευνα συμμετείχαν εργαζόμενοι από 29 κράτη και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την online συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι :

- ✓ Σε παγκόσμιο επίπεδο το 70% των προϊστάμενων είναι άντρες.
- ✓ Τα μεγαλύτερα ποσοστά εκπροσώπησης των ανδρών στις ιεραρχικές θέσεις κατέχουν η Ιαπωνία (83%) και η Τουρκία (80%).
- ✓ Τα μικρότερα ποσοστά εκπροσώπησης των ανδρών στις ιεραρχικές θέσεις παρατηρήθηκαν στη Νέα Ζηλανδία (58%), την Ουγγαρία (61%), την Αυστραλία (63%) και τις ΗΠΑ (64%).
- ✓ Στην Ελλάδα το ποσοστό αντρικής εκπροσώπησης που καταγράφηκε ήταν 74%.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω δεδομένα δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης παρατηρείται υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις. Αυτό που δημιουργεί ερωτηματικά και αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης είναι η υπερ-εκπροσώπηση των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης, γεγονός που θα έπρεπε να οδηγεί σε πιο δυναμική παρουσία τους στις υψηλόβαθμες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για το θέμα της υπο-εκπροσώπησης τους σε θέσεις

ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Για το λόγο αυτό, επιχειρήθηκε να απαντηθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που σχετιζόταν με τις απόψεις των γυναικών αυτών για την εκπαιδευτική ηγεσία, τα χαρίσματα του πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής και τους λόγους ανάληψης ή μη από μέρους τους μιας θέσης ευθύνης. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας ήταν η ποσοτική, δεδομένης της δυνατότητας που η συγκεκριμένη προσέγγιση παρέχει για τη συγκέντρωση μεγαλύτερου όγκου δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ένα ειδικό εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο), ενώ για δείγμα χρησιμοποιήθηκαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής.

Η παρούσα έρευνα είναι χωρισμένη σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται μία παρουσίαση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σκιαγραφείται η θέση του διευθυντή στη σύγχρονη σχολική μονάδα, καθώς και τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η επιλογή για την ανάληψη μιας διευθυντικής θέσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια του φύλου τόσο στη διοίκηση όσο και στην εκπαίδευση. Στην συνέχεια, μέσα από μία ιστορική αναδρομή επιχειρείται η παρουσίαση της γυναίκας αφενός στην εργασία και αφετέρου στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, αναλύεται το φαινόμενο της υπερ-εκπροσώπευσής τους στον εκπαιδευτικό κλάδο, καθώς και η υπο-αντιπροσώπευσή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή της διεξαγωγής της έρευνας: ερευνητικά ερωτήματα, δείγμα έρευνας, μέθοδος προσέγγισης του δείγματος, εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων και αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύνθεση των αποτελεσμάτων με προϋπάρχουσες μελέτες για να καταλήξουμε στα συμπεράσματα. Συμπεράσματα, που επιβεβαιώνουν την διείσδυση των κοινωνικών στερεότυπων στην συνείδηση των γυναικών που σε συνδυασμό με την απροθυμία τους για τη διεκδίκηση μιας ιεραρχικής θέσης, εξηγεί το φαινόμενο της υπο-εκπροσώπησης αυτών στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Τέλος, ολοκληρώνοντας την έρευνά μας, παραθέτουμε τις προτάσεις μας για μελλοντικές έρευνες και γίνεται αναφορά στα ηθικά ζητήματα που τηρήθηκαν στην παρούσα μελέτη.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ- ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Η μεταβιομηχανική εποχή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η γνώση αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την οικονομική, κοινωνική και ατομική ανάπτυξη μιας χώρας. Κατά συνέπεια, αυτό που κρίνει την ανάπτυξη μιας χώρας είναι η ικανότητά της να καλλιεργεί τη γνώση και να την καθιστά παραγωγική. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης της 11^{ης} Μαΐου 2010, κατά το οποίο η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι ο βασικός μοχλός ανάπτυξης της ανταγωνιστικότητας και της ευημερίας: *«Αν η Ευρώπη πρέπει να είναι ανταγωνιστική και ευημερούσα ως μια οικονομία της γνώσης βασισμένη σε υψηλά επίπεδα απασχόλησης και ενισχυμένη κοινωνική συνοχή — όπως προβλέπεται στη μελλοντική στρατηγική «Ευρώπη 2020», ο ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πρέπει να είναι καθοριστικός.»* (ΕΕ 2010/C 135/02)

1.1 Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μέρος του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος της χώρας. Είναι λοιπόν ένα οργανωμένο σύνολο στοιχείων που μέσα από την παροχή συστηματικής και ελεγχόμενης εκπαίδευσης σκοπό έχει να βοηθήσει τους ανθρώπους να προσδιορίσουν το “πώς θα μαθαίνουν”. Από εκεί και πέρα είναι στο χέρι των μαθητευόμενων τι θα μάθουν, πώς θα το χρησιμοποιήσουν και πώς θα προχωρήσουν για να δημιουργήσουν κάτι νέο (Chomsky & Piaget, 2010). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τέσσερα βασικά σημεία: α) τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (άνθρωποι, σχολικές μονάδες, προγράμματα, διδακτικές προσεγγίσεις κ.ά.), β) τη συνολικότητα του συστήματος που εκφράζεται μέσα από την ιεραρχική δομή, γ) την οργάνωση που εκφράζει τη σταθερότητα του συστήματος και δ) την πολυπλοκότητα, δηλαδή την πολλαπλή διασύνδεση που υπάρχει μεταξύ των στοιχείων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο (πυραμίδα) και διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, της περιφερειακής ενότητας και του τοπικού επιπέδου.

Εθνικό επίπεδο: Στην κορυφή της πυραμίδας ανήκει το Υπουργείο Παιδείας και σε αυτό άπτεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία ασκείται από τον Υπουργό Παιδείας. Ο Υπουργός Παιδείας με τους δύο Υφυπουργούς (ένας για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση και ένας για την Γ/θμια) και τους συμβούλους τους συντάσσουν τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, τα προεδρικά διατάγματα και εκδίδουν τις σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις.

Περιφερειακό επίπεδο: Η Ελλάδα διοικητικά είναι χωρισμένη σε 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις οι οποίες υπάγονται απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας. Οι Διευθύνσεις αυτές καλύπτουν τα θέματα τόσο της Α/θμιας όσο και της Β/θμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας τους, ασκούν διοίκηση, έλεγχο και εποπτεία και συντονίζουν το έργο των σχολικών συμβούλων . αυτές είναι ο συνδετικός κρίκος του Υπουργείου με τις περιφερειακές υπηρεσίες.

Περιφερειακής Ενότητας: Σε αυτήν ανήκουν οι κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης οι οποίες υπάγονται στην οικεία Περιφέρεια Εκπαίδευσης. Ασκούν διοίκηση, εποπτεύουν και συντονίζουν τις σχολικές μονάδες ευθύνης τους.

Τοπικό επίπεδο: Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι σχολικές μονάδες των οποίων την ευθύνη διοίκησης έχουν οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές τους.

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2011) στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούνται όλοι όσοι κατέχουν θέση που τους δίνει διοικητική, εποπτική, πειθαρχική και καθοδηγητική δικαιοδοσία. Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα συναντάμε τα εξής στελέχη:

1. Διοικητικά στελέχη (Περιφερειακοί Διευθυντές, Διευθυντές Εκπαίδευσης Περιφερειακών Ενοτήτων)
2. Στελέχη των Περιφερειών με επιστημονικό-παιδαγωγικό και διοικητικό έργο (α. Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης & β. Προϊστάμενοι των τμημάτων Διοίκησης).

3. Στελέχη για την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου (Σχολικοί Σύμβουλοι)
4. Στελέχη με διοικητικά καθήκοντα για την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων(Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολείων) και τέλος
5. Στελέχη για την υποστήριξη ειδικών τομέων του εκπαιδευτικού έργου (Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας, ΚΕΠΑΗΝΕΤ, Πολιτιστικών και Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων, Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων).

Με την ψήφιση του Ν.1566/1985 για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η σχολική μονάδα προβλήθηκε σαν το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού οικοδομήματος και ο σύλλογος διδασκόντων ως το δεύτερο όργανο διοίκησης του σχολείου αποσκοπώντας σε ένα νέο μοντέλο διοίκησης, του λεγόμενου συμμετοχικού (participatory). Στην πράξη όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα γραφειοκρατικό περιορίζοντας σημαντικά τα περιθώρια άσκησης ουσιαστικής διοίκησης, καθώς τα κεντρικά διοικητικά όργανα χειρίζονται όλα τα θέματα της. Ο Πρίντζας (2003) στην έρευνά του χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό, καθώς όλοι οι κανόνες θεσπίζονται από το Υπουργείο και οι περιφερειακές υπηρεσίες έχουν την επίβλεψη της εφαρμογής των αποφάσεων. Η εκπαιδευτική δε μονάδα ως τελικός αποδέκτης των αποφάσεων λειτουργεί ως απλός εντολοδόχος για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο, βάσει της προαναφερθείσας νομοθεσίας και της Υ.Α.Φ353.1/324/105657/Δ1-Φ.Ε.Κ.1340/τ.β'/16-10-2002 γίνεται προσπάθεια για την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος με κεντρικό άξονα την εκπαιδευτική μονάδα. Η εκπαιδευτική μονάδα τίθεται ως ο συνδετικός κρίκος τόσο για την αποτελεσματική άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών και τη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος 1999α). Στο πλαίσιο αυτό η σχολική μονάδα μετασχηματίζεται, καθώς από την κεντρική εξουσία της αναθέτονται ευθύνες και μέσα από τις ισχύουσες νομικές διατάξεις μπορεί να παίρνει ουσιαστικές αποφάσεις επί θεμάτων που αφορούν την εσωτερική λειτουργία, τον προγραμματισμό, την

κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Ο Μλεκάνης (2005) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, μέσα από τις ρυθμίσεις αυτές, το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα προσπαθεί να ακολουθήσει τις διεθνείς τάσεις που εστιάζουν στην αποκέντρωση της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Μία πολιτική που: α) σέβεται τον εκπαιδευτικό, καθώς αναγνωρίζει τις γνώσεις και την εμπειρία του και του δίνει περιθώρια για λήψη αποφάσεων, β) συμβάλλει ουσιαστικά στην εφαρμογή των νέων μεθόδων μάθησης και γ) βοηθά στην ανάπτυξη αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος 1999β). Με τα δεδομένα αυτά δημιουργούνται νέες συνθήκες για τον εκπαιδευτικό, καθώς διευρύνεται ο ρόλος του ο οποίος δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, αλλά καλείται να συμμετάσχει και να έχει άποψη για τη λειτουργία, την κουλτούρα και το προφίλ του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Το μοντέλο διοίκησης που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής μονάδας είναι το «συνεργατικό μοντέλο» (Bush.,1995). Στο συνεργατικό μοντέλο η άσκηση της εξουσίας και η λήψη των αποφάσεων μοιράζονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς στηρίζεται: α) στη δημοκρατική αρχή για τη λήψη των αποφάσεων, β) στη συμμετοχή όλων γ) στην άποψη του ειδικού εκπαιδευτικού και όχι στην εξουσία της θέσης, δ) στις κοινές αξίες και το κοινό όραμα της σχολικής μονάδας και ε) στην αποδοχή και εφαρμογή των αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999α).

Πρωταγωνιστικό λοιπόν ρόλο για τη νέα σχολική πραγματικότητα και την εφαρμογή των προαναφερόμενων διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής αποτελεί την κινητήρια δύναμή της, καθώς είναι υπεύθυνος για την χρηστή και εύρυθμη λειτουργία της. Επίσης, είναι αυτός που με τα επιστημονικά, διδακτικά και διοικητικά του εφόδια και προσόντα θα αξιοποιήσει αποτελεσματικά το διαθέσιμο υλικό (έμπυχο και άψυχο) παράγοντας το άυλο υλικό της γνώσης και ικανοποιώντας τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

1.2. Ο Διευθυντής στη σύγχρονη σχολική μονάδα

Με τον όρο "Διευθυντής" εννοούμε το άτομο εκείνο που έχει οριστεί για να διευθύνει μία ομάδα, έναν οργανισμό, μία επιχείρηση και στην περίπτωση μας μία σχολική μονάδα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει ιδιαίτερη και ξεχωριστή θέση μέσα σε αυτήν. Στη σχολική μονάδα βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι ο κύριος υπεύθυνός της. Παραδοσιακά η κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης αποτελούσε το αποκορύφωμα της εξέλιξης των εκπαιδευτικών, παρ' όλο που ο ρόλος τους ήταν καθαρά συντονιστικός και διεκπεραίωσης των αποφάσεων που λαμβάνονταν σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει γύρω από τη θέση και τον ρόλο των διευθυντών μέσα στη σχολική κοινότητα. Η Παπαναούμ(1995) αναφέρει πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο αποδέκτης των υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων και διαταγμάτων που ρυθμίζουν τόσο τα διδακτικά όσο και τα λειτουργικά θέματα αποτελώντας τον ισχνότερο κρίκο στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Ομοίως, η Αθανασούλα-Ρέππα(2008) επισημαίνει πως οι διοικητικές αρμοδιότητες των διευθυντών εντοπίζονται στον λειτουργικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, καθώς και στην καθοδήγηση και παρακίνηση του έμψυχου δυναμικού. Ωστόσο, το κύρος και το γόητρο του διευθυντή φαίνεται να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα έναντι των άλλων εκπαιδευτικών τόσο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα ,όσο και στην τοπική κοινωνία (Μαραγκουδάκη, 1997).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη Στραβάκου(2003), ο Διευθυντής, εκτός από διοικητικός προϊστάμενος, είναι το πρότυπο της σχολικής μονάδας για διδακτικά, παιδαγωγικά και επαγγελματικά ζητήματα. Επιπλέον, είναι αυτός που θα πρέπει:

- ✓ να διαθέτει κύρος και να έχει τη δύναμη της πειθούς χρησιμοποιώντας τεκμηριωμένα επιχειρήματα,
- ✓ να ακολουθεί και να εφαρμόζει τις διοικητικές θεωρίες στην πράξη αναπτύσσοντας φιλικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα και καλλιεργώντας τον αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα στα μέλη της,
- ✓ να ενδιαφέρεται και να μεριμνά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας προωθώντας μορφωτικές και

πολιτιστικές δραστηριότητες οι οποίες θα οδηγήσουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και

- ✓ να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους εμπλεκόμενους φορείς.

Αντίστοιχα, ο Σαϊτής(2002) παρουσιάζει τις ικανότητες που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ως συνάρτηση τριών ομάδων:

1. Της ικανότητας του συνεργάζεσθαι, καθώς θα πρέπει να γνωρίζει από ψυχολογία τόσο του ατόμου όσο και των ομάδων και να οδηγεί την ομάδα στην επίτευξη των στόχων της σεβόμενος και κατανοώντας τις ιδέες τους και προλαμβάνοντας δυσάρεστες καταστάσεις.
2. Της επαγγελματικής ικανότητας η οποία προέρχεται τόσο από την άρτια επιστημονική κατάρτιση, όσο και από τη διοικητική πείρα. Αυτά είναι τα δύο στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του και να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις.
3. Της αντιληπτικής ικανότητας στην οποία περιλαμβάνονται η παρατηρητικότητα, η ενεργητικότητα και η διοικητική φαντασία, στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να αντιλαμβάνεται άμεσα τις δυσλειτουργίες και να σχεδιάζει και να εφαρμόζει σύγχρονες μεθόδους διοίκησης.

Στο ίδιο ερευνητικό πλαίσιο, ο Πασιαρδής (1999) σε έρευνά του στην Κύπρο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για να είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής θα πρέπει:

- ✓ Να τρέφει μεγάλη αγάπη για το επάγγελμά του και να έχει φιλοδοξίες.
- ✓ Να έχει έμφυτες ηγετικές ικανότητες.
- ✓ Να διεκπεραιώνει αποτελεσματικά τα καθήκοντά του.
- ✓ Να διαθέτει διάθεση για δια βίου μάθηση και ενημέρωση.
- ✓ Να είναι αντικειμενικός στις κρίσεις του τόσο απέναντι στους μαθητές, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό.
- ✓ Να καλλιεργεί τον θεμιτό συναγωνισμό από τον οποίο θα προέλθει η ανύψωση του επιπέδου του σχολείου.
- ✓ Να επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

- ✓ Να επιδιώκει την άριστη επικοινωνία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Κατά συνέπεια των όσων αναφέρθηκαν, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να πληροί τις πέντε βασικές αρχές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) :

- ✓ *Τεχνική*: Έχοντας ως βασικό στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει να ενεργεί ως επαγγελματίας της διοίκησης.
- ✓ *Ανθρώπινη*: Να γνωρίζει τις τεχνικές παρακίνησης της ομάδας καλλιεργώντας βασικά στοιχεία, όπως ο αμοιβαίος σεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, η ελευθερία έκφρασης, η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία και οι καλές ανθρώπινες σχέσεις.
- ✓ *Παιδαγωγική*: Να εφαρμόζει παιδαγωγικές μεθόδους διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες που στόχο έχουν τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.
- ✓ *Συμβολική*: Θα πρέπει να είναι το σύμβολο για την εκπαιδευτική του ομάδα εφαρμόζοντας και τηρώντας πρώτος από όλους τα προγράμματα και τους κανόνες.
- ✓ *Πνευματική-Μορφωτική*: Να δημιουργεί την πραγματική εικόνα του σχολείου ως πνευματικού και μορφωτικού θεσμού στην κοινωνία.

1.3. Κριτήρια Επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Μέχρι πρότινος η επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων γινόταν βάσει του Ν.3848/2010 κατά τον οποίο, για να έχει κάποιος το δικαίωμα υποβολής αίτησης, θα έπρεπε να έχει βαθμό Α΄ και οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα πέντε χρόνια να ήταν διδακτικά και τα τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Ο υποψήφιος είχε δε το δικαίωμα να καταθέσει αίτηση σε όσες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης επιθυμούσε. Η επιλογή προτίμησης σχολείων ήταν απεριόριστη και γινόταν μετά την ανακοίνωση των τελικών πινάκων μοριοδότησης.

Τα κριτήρια επιλογής διακρίνονταν σε τέσσερις κατηγορίες: α) Της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης με ανώτατο όριο αποτίμησης τις 24 μονάδες (διδασκτορικό, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, ΣΕΛΜΕ-ΑΣΠΕΤΕ, γνώσεις ΤΠΕ, ξένες γλώσσες). β) Της υπηρεσιακής κατάστασης και της καθοδηγητικής-

διοικητικής εμπειρίας αποτιμώντας την με 14 μονάδες το μέγιστο. Η υπηρεσιακή κατάσταση υπολογιζόταν με βάση την εκπαιδευτική υπηρεσία λαμβάνοντας 0,50 μονάδες για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελούσε προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και ανώτατο όριο τις 8 μονάδες. Η καθοδηγητική-διοικητική εμπειρία περιελάμβανε μοριοδότηση από θέσεις ευθύνης (περιφερειακού διευθυντή, διευθυντή ή προϊστάμενου γραφείου εκπαίδευσης ή διευθυντή σχολικής μονάδας ή προέδρου επί θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχολικού συμβούλου, προϊστάμενου ΚΕΔΔΥ, ΕΚΦΕ, ΚΕΣΥΠ, ΣΕΠ, ΠΛΗΝΕΤ, προϊστάμενου τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων, υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή ΣΕΚ, υπεύθυνου κέντρου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, προϊστάμενου διεύθυνσης ή τμήματος του Υπουργείου Παιδείας, συμμετοχή σε κεντρικά, ανώτερα περιφερειακά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών και άσκηση καθηκόντων σε θέσεις διοίκησης φορέων του Δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, νομάρχη ή αντινομάρχη, δημάρχου ή αντιδημάρχου. γ) Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση: 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο της προσωπικότητας απόρρεε από τη συνέντευξη την οποία έδινε ο ενδιαφερόμενος στο συμβούλιο επιλογής. Το συμβούλιο επιλογής αποτελούνταν από τον διευθυντή της οικείας εκπαίδευσης, έναν σχολικό σύμβουλο, δύο εκπαιδευτικούς που δεν εμπλέκονταν στις κρίσεις και δύο αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών. Ο μέσος όρος των μονάδων με τις οποίες βαθμολογούσαν τον εκπαιδευτικό τα παρόντα μέλη του συμβουλίου αντιστοιχούσε στον βαθμό της προσωπικότητας. δ) Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται κατά νόμο. Ωστόσο, το κριτήριο αυτό δεν εφαρμόστηκε ποτέ, καθώς δεν υλοποιούνταν οι αξιολογικές εκθέσεις.

Με τον νόμο Ν.4327/2015 άλλαξε ο προαναφερόμενος τρόπος επιλογής και για να έχει κάποιος δικαίωμα υποβολής αίτησης θα πρέπει να έχει 10 χρόνια εκπαιδευτική υπηρεσία από τα οποία 8 να είναι διδακτικά και τα 3 στον ενδιαφερόμενο τύπο σχολείου. Παράλληλα, στην αίτηση αναγράφονται και τα σχολεία προτίμησης με σειρά προτεραιότητας που υπόκειται στους εξής κανόνες: α) να είναι η οργανική του θέση, β) σχολική μονάδα εντός του ΠΥΣΔΕ που υπηρέτησε την τελευταία πενταετία και γ) η επιλογή δεν υπόκειται σε κανέναν περιορισμό. Τα

ισχύοντα κριτήρια έχουν ως εξής: Α) Κριτήριο επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, 11 μονάδες το ανώτερο (Διδακτορικό η μεταπτυχιακό, Δεύτερο πτυχίο, ΣΕΛΜΕ-ΑΣΠΑΙΤΕ, παιδαγωγικό πτυχίο, γνώσεις ΤΠΕ, 2 ξένες γλώσσες). Β)Κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης και καθοδηγητικής-διοικητικής εμπειρίας με 14 μονάδες (υπηρεσιακή με 11 μονάδες το ανώτερο υπολογίζοντας μόνο τα διδακτικά έτη πέραν των προαπαιτούμενων και καθοδηγητική-διοικητική με 3 μονάδες το ανώτερο). Γ) Κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο – προσωπικότητας – γενικής συγκρότησης του υποψηφίου που αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει, με 12 μονάδες το ανώτερο. Τα κριτήρια Α και Β εξετάζονται από τα συμβούλια επιλογής που αποτελούνται από τον Διευθυντή εκπαίδευσης της οικείας διεύθυνσης, έναν σχολικό σύμβουλο , έναν εκπαιδευτικό με δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία και τους δύο αιρετούς των εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια, τα ΠΥΣΔΕ εκδίδουν τον συγκεντρωτικό πίνακα ανά σχολική μονάδα και εργαστηριακό κέντρο που περιλαμβάνει την μοριοδότηση και των τριών κριτηρίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΦΥΛΟ - ΕΡΓΑΣΙΑ - ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η παρουσίαση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, ο ρόλος του διευθυντή στη σύγχρονη σχολική μονάδα και ο τρόπος επιλογής του για τη θέση αυτήν. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, μέσα από την ανίχνευση της βιβλιογραφίας, θα επιδιωχθεί η ενημέρωση του κοινού για τις θεωρίες περί φύλου, περί φύλου και διοίκησης και περί φύλου και εκπαίδευσης. Στην συνέχεια, η ενημέρωση θα επικεντρωθεί στη γυναικεία παρουσία στον χώρο της εργασίας, της εκπαίδευσης και στην υπερ-εκπροσώπηση των γυναικών στον εκπαιδευτικό κλάδο. Στο τέλος του κεφαλαίου το ενδιαφέρον εστιάζεται στην υπο-εκπροσώπηση τους στις ιεραρχικές θέσεις ευθύνης της σχολικής κοινότητας που είναι και ο ερευνητικός προβληματισμός της παρούσας μελέτης.

2.1. Θεωρίες περί φύλου

Τις τελευταίες δεκαετίες η μελέτη για την κατανόηση του φύλου παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον γεγονός που αποδεικνύεται από την πληθώρα των ερευνών τόσο στον Διεθνή, όσο και στον Ελλαδικό χώρο. Μέσα από τις έρευνες αυτές εκφράστηκαν θεωρίες οι οποίες ποικίλλουν, καθώς άλλες αποδίδουν τις διαφορές των δύο φύλων σε ψυχολογικούς λόγους, άλλες σε κοινωνικοπολιτικούς και άλλες σε βιολογικούς παράγοντες. Ο Freud, όπως αναφέρουν οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1999), ως κυρίως εκφραστής της ψυχαναλυτικής θεωρίας, πιστεύει ότι η γυναίκα είναι ένας «ατελής άντρας». Η θεωρία του χαρακτηρίζεται από έντονο ανδροκεντρισμό, καθώς αναφέρει ότι η έλλειψη αντρικού γεννητικού οργάνου στα κορίτσια γεννά αισθήματα κατωτερότητας και περιφρόνησης του φύλου τους που τις οδηγεί στην υποταγή τους στους άνδρες.

Συνεχίζοντας, πέρα από την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, συναντάμε και άλλες θεωρίες που εστιάζουν στις διαφορές των δύο φύλων (βιολογικούς παράγοντες), όπως οι θεωρίες του φονξιοναλισμού (Durkheim, 1973) και της κοινωνιοβιολογίας (Wilson, 1975). Η θεωρία του φονξιοναλισμού είναι θεωρία κτισμένη πάνω στην παρατήρηση των πρωτόγονων κοινωνιών και ισχυρίζεται πως οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες είναι, λόγω της φύσης τους, πιο ικανές να

φροντίσουν τα παιδιά (μητρικό ένστικτο), ενώ οι άνδρες είναι, λόγω ανδρογενών ορμονών, πιο επιθετικοί και πιο ικανοί για επαγγελματικό ανταγωνισμό. Η κοινωνιοβιολογία ασχολείται με την «συστηματική μελέτη της βιολογικής βάσης όλης της κοινωνικής συμπεριφοράς» και υποστηρίζει πως οι διαφορές των δύο φύλων είναι καθαρά γενετικής υφής, με τους άνδρες να υιοθετούν την σεξουαλική επιθετικότητα και τις γυναίκες τη γέννηση και την ανατροφή των παιδιών. Από την μελέτη των παραπάνω θεωριών γίνεται αντιληπτό πως κινήθηκαν σε βάρος της γυναικείας αξιοπρέπειας, καθώς τις θεωρούσαν αδύναμες, υποταγμένες στο ανδρικό φύλο και ικανές μόνο για "γυναικείες δουλειές" (Δαράκη, 2007).

Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν θεωρίες που εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος στα δύο φύλα, όπως η θεωρία της γνωστικής μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999β). Η θεωρία της γνωστικής μάθησης εξετάζει πέρα από τη συμπεριφορά και τον τρόπο που δουλεύει η ανθρώπινη μνήμη για να προάγει τη μάθηση. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει πως το παιδί μέσα από την παρατήρηση, την μίμηση και την ενίσχυση διαμορφώνει τον ρόλο του ως προς το φύλο. Παρατηρώντας τους οικείους, τους φίλους και τους συνομήλικους τα μεν αγόρια μαθαίνουν την ανδρική συμπεριφορά, τα δε κορίτσια τη γυναικεία. Στην συνέχεια, μέσα από τη μίμηση και την ενίσχυση από τον κοινωνικό περίγυρο υιοθετούνται οι εν λόγω συμπεριφορές, χωρίς να αναλύεται ο τρόπος που αυτές δημιουργούνται και ο λόγος που θεωρούνται δεδομένες.

Οι θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης θέτουν ως στόχο τους την ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία του περιβάλλοντος μετατρέπονται σε νοητικές δομές στην πορεία ανάπτυξης ενός παιδιού. Κύριος εκπρόσωπος του πεδίου είναι ο Kohlberg(1979) ο οποίος υποστηρίζει πως το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης του κοινωνικού του περιβάλλοντος, αλλά γνωρίζει και αντιλαμβάνεται τις συμπεριφορές γύρω του και από μόνο του επιλέγει την κατάλληλη για το ίδιο. Ωστόσο ο Kohlberg δεν συνδέει την επιλογή της συμπεριφοράς με το φύλο.

Αβίαστα λοιπόν θα λέγαμε πως μελετώντας την κάθε θεωρία ξεχωριστά δεν μπορούμε να εξηγήσουμε τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Θα πρέπει να γίνει μία συνδυαστική μελέτη για να κατανοήσουμε την προέλευση των διαφορών, καθώς και τον τρόπο που αυτές μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά.

2.2. Θεωρίες περί φύλου και Διοίκηση

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη θέση της γυναίκας στη διοίκηση που εστιάζουν: α) στο φύλο, β) στη δομή του οργανισμού και γ) στο τρίπτυχο «φύλο- οργανισμός- σύστημα».

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρητική προσέγγιση, το φύλο είναι αυτό που καθορίζει τον τρόπο σκέψης και λειτουργίας του ατόμου. Παράλληλα, οποιεσδήποτε διαφορές παρατηρούνται στα χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά και τις στάσεις αποδίδονται στις βιολογικές προδιαθέσεις και στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης επηρεασμένοι από τις βιολογικές θεωρίες δέχονται πως επιτυχημένος και αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός με αντρικά χαρακτηριστικά (δύναμη, λογική, επιθετικότητα, ευστροφία, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση) και όχι με γυναικεία (ευγένεια, έλλειψη ρίσκου, παθητικότητας, φόβος αποτυχίας). Οι παραπάνω απόψεις επικρίθηκαν έντονα από το φεμινιστικό κίνημα, καθώς ύψωναν τείχη στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων από τις γυναίκες (Fagenson, 1990).

Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση εστιάζει το ενδιαφέρον της στη δομή του οργανισμού και υποστηρίζει πως οι συνθήκες εργασίας είναι αυτές που καθορίζουν τις στάσεις των ατόμων για ανέλιξη σε διευθυντικές θέσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε οργανισμό υπάρχουν προνομιούχες και μη προνομιούχες θέσεις. Οι πρώτες είναι πρόσφορες για επαγγελματική εξέλιξη, καθώς εμπεριέχουν δύναμη και ευκαιρίες και συνήθως καλύπτονται από άντρες, ενώ οι δεύτερες προσφέρουν λίγες ευκαιρίες και δύναμη και καλύπτονται συνήθως από γυναίκες. Η θεώρηση αυτή επικρίνει την πρώτη προσέγγιση που δεν λαμβάνει υπόψη της τη δομή του οργανισμού και εστιάζει μόνο στο φύλο. Ομοίως όμως και η ίδια αγνοεί μεταβλητές, όπως πολιτικές, ιδεολογίες, ιστορία, πολιτιστικές αξίες (Μαράκη 2010).

Το κενό των δύο προηγούμενων θεωριών έρχεται να καλύψει η τρίτη προσέγγιση προσθέτοντας στις συνιστώσες ανέλιξης των ατόμων, εκτός του φύλου και της δομής του οργανισμού, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τη νέα θεώρηση, υπάρχει μία αλληλεπίδραση των τριών παραγόντων που έχει να κάνει με το άτομο, τον οργανισμό και την ευρύτερη κοινωνία. Συνεπώς, η θέση της γυναίκας σε

θέση ευθύνης είναι διαφορετική σε κάθε χώρα. καθώς υπάρχουν κοινωνικοπολιτικές διαφορές και απόψεις (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1998).

2.3. Θεωρίες περί φύλου και Εκπαίδευση

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο παράγοντας φύλο ήταν το επίκεντρο της έρευνας για την ισότητα ανδρών-γυναικών. Ο συγκεκριμένος παράγοντας επιδρούσε στις κοινωνικές διαδικασίες, στις επαγγελματικές επιλογές, με αρνητικές επιπτώσεις στην εργασία, στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών. Μέσα στον χρόνο αναπτύχθηκαν διάφορα φεμινιστικά ρεύματα που επηρέασαν την έρευνα για την εκπαίδευση και το φύλο από τα οποία τα σημαντικότερα είναι: α)φιλελεύθερος φεμινισμός, β)μαρξιστικός φεμινισμός, γ)ριζοσπαστικός φεμινισμός και δ) μεταμοντέρνος φεμινισμός ή μεταδομισμός. (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001).

Το πρώτο ρεύμα στηρίζεται στην ιδεολογία του φιλελευθερισμού επιζητώντας ίσα δικαιώματα εκπαίδευσης για άντρες και γυναίκες, καταργώντας τους στερεότυπους ρόλους και καταλαμβάνοντας θέση στην κοινωνική ιεραρχία βάσει προσωπικής αξίας και ατομικής εργασίας (Βρυώνης & Γούπος, 2008). Οι φιλελεύθερες φεμινίστριες προτρέπουν και ενθαρρύνουν τις γυναίκες να ακολουθήσουν μη παραδοσιακά επαγγέλματα, καθώς υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα είναι ψυχολογικής προέλευσης. Το μαρξιστικό ρεύμα επικεντρώνεται στον καπιταλισμό, καθώς τον θεωρεί πρωταρχική πηγή καταπίεσης των γυναικών (Δεληγιάννη –Κουϊμτζή, 1993). Επίσης, θεωρεί ότι οι άλλες αναλύσεις εξυπηρετούν την άρχουσα τάξη, ότι αποσιωπούν τις ταξικές αντιθέσεις κατά τις οποίες η γυναικεία εργασία θεωρείται εφεδρική εργατική δύναμη και εμφανίζουν τις γυναίκες στερούμενες από γνώσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα τον εκμηδενισμό τους. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ρεύμα δεν προσέφερε πρακτικές λύσεις για τη βελτίωση της γυναικείας παρουσίας στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, καθώς εστιαζόταν στην ανατροπή της δομής της κοινωνίας μέρος της οποίας είναι και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι υποστηρικτές του ριζοσπαστικού φεμινισμού αναζητούν την ριζική αιτία της γυναικείας καταπίεσης. Βάλλουν κατά της πατριαρχίας και των ανδροκεντρικών και ανδροκρατούμενων θεσμών και επικρίνουν τους άνδρες, επειδή όλοι τους

επωφελούνται από την καταπίεση των γυναικών. Οι φεμινίστριες της ριζοσπαστικής θεωρίας προτείνουν την παραγωγή μιας νέας γνώσης η οποία θα έχει επίκεντρο τις γυναίκες και δημιουργούν φεμινιστικές εναλλακτικές δραστηριότητες από χωριστές κοινότητες γυναικών και επιχειρήσεις, όπως καφενεία και βιβλιοπωλεία, με στόχο την ανάδειξη ενός γυναικείου πολιτισμού. που όχι μόνο θα βοηθήσει τις γυναίκες να αποκτήσουν και να διαχειρίζονται ανάγκες που δεν κάλυπτε η πατριαρχική κοινωνία, αλλά και να οικοδομήσουν μια νέα κοινωνία (Δεληγιάννη–Κουϊμτζή, 1993). Οι παραπάνω θεωρίες, παρά τις όποιες διαφορές τους, συγκλίνουν στην άποψη ότι η προσωπική και επαγγελματική πορεία των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και η παρουσία τους στην εκπαιδευτική διοίκηση επηρεάζεται από τον τρόπο που ο παράγοντας φύλο επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001).

Έτσι, μεταβαίνουμε στη νεότερη θεωρία που αναπτύχθηκε στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αυτή του μεταμοντέρνου φεμινισμού ή μεταδομισμού, κατά την οποία οι φεμινίστριες αντιλαμβάνονται την αποδόμηση ως πολιτική πράξη και επικεντρώνονται στη μελέτη των συγγενικών τύπων δύναμης στην εκπαίδευση. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως θα πρέπει να υπάρξει μια εκθεμελιωτική προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία θα αποκαλύψει τις διχοτομίες ανάμεσα στα δύο φύλα (π.χ. ότι οι διαφορετικές εμπειρίες των κοριτσιών έναντι των εμπειριών των αγοριών είναι απλές γλωσσικές επινοήσεις) και θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση που θα επιφέρουν αλλαγές στις αντρικές ταυτότητες και θα βελτιώσουν την ζωή των γυναικών (Αθανασίου, 2006).

2.4. Η γυναίκα στην εργασία

Ανιχνεύοντας τη βιβλιογραφία για τη γυναικεία εργασία διαπιστώνουμε πως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο στις δυτικές χώρες το γεγονός ότι άρχισε να βελτιώνεται το βιοτικό επίπεδο και να αυξάνεται η ανάγκη για εργατικά χέρια οδήγησε στην αγορά εργασίας μεγάλο αριθμό γυναικών. Ταυτόχρονα, όπως αναφέρει η Αβδελά (1990), οι αυξανόμενες οικονομικές ανάγκες της οικογένειας, η ανάγκη για μόρφωση των παιδιών, οι μακροχρόνιες διεκδικήσεις των γυναικείων κινημάτων, η εκπαίδευση των γυναικών και η μεταστροφή των κοινωνικών αντιλήψεων συνέβαλαν θετικά στην εργασιακή ένταξη των γυναικών.

Την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, παρουσιάζει μια αυξανόμενη δυναμική, παρ' όλο που η αρχή της ισότητας των δύο φύλων καθιερώθηκε με το Σύνταγμα του 1975 και θεμελιώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 με την εισαγωγή σημαντικών νομοθετικών και θεσμικών αλλαγών. Μάλιστα, σύμφωνα με την Πριοβόλου (2010), οι ελληνίδες αντιμετωπίζουν την εργασία σαν μία αναγκαία και σημαντική δραστηριότητα υιοθετώντας αντρικές συμπεριφορές φθάνοντας το 2005 σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ να αποτελούν το 40% του εργατικού δυναμικού(ΕΛΣΤΑΤ, 2005).

Στην ΕΕ στις αρχές του 2000 οι αμοιβές των γυναικών ήταν σημαντικά χαμηλότερες από τις αμοιβές των ανδρών και σε ορισμένα κράτη υπήρχαν αποκλίσεις που άγγιζαν το 70% έως 90% του αντίστοιχου μισθού των ανδρών. Η διαφορά στις αμοιβές αντανάκλα το γεγονός ότι υπάρχει σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών στο χαμηλότερο «σκαλί» της μισθολογικής κλίμακας συγκριτικά με το ποσοστό των γυναικών που βρίσκονται στα ψηλότερα σκαλιά. Η διαφορά δε αυτή είναι μεγαλύτερη στον ιδιωτικό τομέα. Ο ΟΗΕ σε έρευνά του διαπίστωσε ότι παρά το γεγονός πως οι γυναίκες εκτελούν το 66% της συνολικής εργασίας σε όλον τον κόσμο τους χορηγείται μόνο το 10% του συνόλου των εισοδημάτων παγκοσμίως και είναι ιδιοκτήτες του 1% του συνόλου των περιουσιών στον κόσμο. Με άλλα λόγια, οι άντρες εκτελούν το 34% της εργασίας, τους χορηγείται το 90% των εισοδημάτων και είναι ιδιοκτήτες του 99% των περιουσιών.(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια η συμμετοχή των γυναικών, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό εργασιακό τομέα, αυξάνεται συνεχώς. Ωστόσο, σε μεγάλο ποσοστό επιλέγουν ευέλικτες μορφές απασχόλησης, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν και στις οικογενειακές υποχρεώσεις. Στην ΕΕ το ποσοστό των εργαζόμενων γυναικών μερικής απασχόλησης φθάνει το 31,5%, ενώ το αντίστοιχο των ανδρών είναι 8,3% με αποτέλεσμα οι γυναίκες να κερδίζουν κατά μέσο όρο 17,8% λιγότερο από τους άνδρες. Εντούτοις, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ η ανεργία είναι μεγαλύτερη στις γυναίκες (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

2.5. Η γυναίκα στην εκπαίδευση

Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού στην Ελλάδα ήταν από επιστημονικής άποψης το πρώτο επάγγελμα που άνοιξε τις πύλες του για τις γυναίκες (Βαρίκα, 1996) και η πορεία του μέσα στον χρόνο χωρίζεται σε δύο περιόδους:

α. 1830-1880. Περίοδος κατά την οποία η βασική εκπαίδευση γίνεται αποδεκτή και η διδασκαλία στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται καταλληλότερη εργασία για γυναίκες.

β. 1880-1930. Περίοδος κατά την οποία, εκτός από την Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έχουμε τη διεκδίκηση για συμμετοχή των γυναικών και στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που κάνει ορατό τον κίνδυνο της κυριαρχίας των γυναικών στην εκπαίδευση.

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα η θέση των ελληνίδων μέσα στην κοινωνία, την οικογένεια και την εκπαίδευση βρίσκεται στα ίδια επίπεδα της εποχής του Βυζαντίου και της Τουρκοκρατίας, αποκλεισμένες μέσα στην προσωπική τους δουλειά, αγράμματες, χωρίς καμία δυνατότητα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Ακόμη και σε όσες δινόταν η δυνατότητα εκπαίδευσης, η εκπαίδευσή τους αυτή προσανατολιζόταν στην προετοιμασία για τα καθήκοντά τους μέσα στο χώρο του σπιτιού. Οποιαδήποτε άλλη εκπαίδευση θεωρούνταν απειλή για τον θεσμό της οικογένειας και καταστρεπτική για τη θηλυκότητά τους (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπραντή & Καπέλλα-Λαγουδάκη, 2001). Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Οσκαρ Ουάιλντ που περιγράφει απόλυτα το κλίμα της εποχής: «οι γυναίκες είναι διακοσμητικό φύλο - καμία γυναίκα δεν είναι μεγαλοφυΐα».

Ωστόσο, το 1834, με νομοθετικό διάταγμα, για πρώτη φορά θεσμοθετείται η υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, (χρειάστηκε να περάσουν πολλά χρόνια μέχρι να εφαρμοστεί καθολικά), γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη για εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων. Ο σημαντικότερος όμως λόγος που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε καταλληλότερο για τις γυναίκες ήταν ότι το σχολείο θεωρούνταν ως συνέχεια της οικογένειας και συνεπώς οι γυναίκες με την ευγένειά τους, την ευαισθησία τους και την αγάπη τους για τα παιδιά καταλληλότερες (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Επειδή όμως για την εποχή εκείνη επαγγελματική

σταδιοδρομία και οικογένεια είναι δύο ρόλοι ασυμβίβαστοι, το επάγγελμα συνδέεται με ανύπαντρες γυναίκες.

Ένας σημαντικός σταθμός στην πορεία της γυναικείας παρουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί το 1852, καθώς υπάρχει απαγόρευση της συνεκπαίδευσης. Τα σχολεία χωρίζονται σε αρρένων και θηλέων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών ιδιωτικών Παρθεναγωγείων, που η ίδρυσή τους δίνει την δυνατότητα για πρώτη φορά να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις γυναίκες. Παράλληλα, η ανάγκη των καιρών για διάδοση της ελληνικής γλώσσας και ιδεολογίας κάνει πιο επιτακτική τη συμμετοχή των γυναικών στην εθνική αυτή αποστολή, όχι μόνο ως μητέρες, αλλά και ως δασκάλες. Φυσικό επακόλουθο ήταν όλες αυτές οι αλλαγές, εκτός από την άνοδο των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, να τις οδηγήσουν και στην διεκδίκηση ίσων συνθηκών εργασίας και αμοιβής (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Με το πέρασμα των χρόνων, από τις ανύπαντρες δασκάλες του 19^{ου} αιώνα, περνάμε μέσα από αγώνες και διεκδικήσεις στον 20^ο αιώνα και συναντάμε την εκπαιδευτικό να διδάσκει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο σχολικός πληθυσμός και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχει φθάσει σε επίπεδα ισοδύναμα ανδρών-γυναικών. Εντούτοις, από τα πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών που έγινε στην Αθήνα το 1904 προκύπτει η σκοπιμότητα που υπήρχε για περιορισμό της γυναικείας εκπαίδευσης, καθώς η πρώτη αποφοίτηση γυναίκας από την Φιλοσοφική Σχολή έγινε το 1898. Παρ' όλα αυτά, με διάταγμα του 1914 κατοχυρώνεται το δικαίωμα διορισμού γυναικών και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που συνέβαλε ουσιαστικά στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Η πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση του 1929-30 έρχεται να συντελέσει στην αύξηση των εκπαιδευτικών γυναικών φθάνοντας το 1945 σε ποσοστό 40% στα δημόσια σχολεία και 80% στα ιδιωτικά (Σαϊτής, 2000). Από το 1970 και μετά, ιδιαίτερα από το 1980, τα πράγματα για τις γυναίκες αλλάζουν, καθώς στις 18-12-1979 ψηφίστηκε από τον ΟΗΕ η «σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών και την προώθηση του στόχου των ίσων δικαιωμάτων τους». Στην χώρα μας το ΠΔ 424/1976 που απαγόρευε τον διορισμό των γυναικών σε μονοθέσια και μειονοτικά σχολεία έρχεται να αντικατασταθεί από το ΠΔ 415/1979 επιτρέποντας τον διορισμό μόνον εφόσον δεν υπήρχε άντρας υποψήφιος. Τρία χρόνια

αργότερα, με τον Ν.1286/1982 καταργείται κάθε ανισότητα μεταξύ αντρών και γυναικών, όπως και οι θέσεις για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση οι οποίες μέχρι τότε καθορίζονταν βάση φύλου. Από εκεί και πέρα υπήρχε αυξητική τάση στο ποσοστό των γυναικών σε όλα τα επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Σαϊτης, 2000; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003).

2.6. Υπερ-εκπροσώπηση γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα

Αρκετές είναι οι έρευνες, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον διεθνή χώρο, για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και δη για την υπέρ-εκπροσώπηση των γυναικών σε αυτό. Από την μελέτη τους διαπιστώνεται ότι με το πέρασμα των χρόνων υπάρχει μία αυξητική τάση της γυναικείας παρουσίας στο εκπαιδευτικό επάγγελμα σε σημείο που να θεωρείται ότι έχει γίνει «θηλυκοποίηση» του επαγγέλματος (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003). Ενδεικτικά αναφέρουμε την παρουσία των γυναικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το έτος 1928 ήταν 10%, το 1954 30%, και το 1975 53,5%. Από τα πρόσφατα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ στην Ελλάδα σήμερα έχουμε την εξής εικόνα: α) στην Προσχολική Αγωγή 13.106 εκπαιδευτικούς, 12.896 γυναίκες και 210 άνδρες, β) στα Δημοτικά σχολεία 64.323 εκπαιδευτικούς από τους οποίους 45.242 είναι γυναίκες και 19.081 άνδρες, γ) στα Γυμνάσια 33.836 εκπαιδευτικούς, 22.350 γυναίκες και 11.486 άνδρες, δ) στα Γενικά Λύκεια 22.827, από τους οποίους 12.311 γυναίκες και 10.516 άνδρες και τέλος ε) στα ΕΠΑΛ 13.647, 5.939 γυναίκες και 7708 άνδρες. Σε σύνολο 147.739 εκπαιδευτικών οι 98.738 είναι γυναίκες και οι 49.001 είναι άνδρες (ΕΛΣΤΑΤ, 2015). Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό της κυριαρχίας των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης συναντάται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες αγγίζοντας σε μερικές από αυτές το 75%-95% (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994).

Μέσα από την βιβλιογραφική περιήγηση διαπιστώνουμε πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται το καταλληλότερο για γυναίκες, καθώς ο ρόλος του συνάδει με αυτόν της μητέρας, αφού το σχολείο είναι η συνέχεια της οικογένειας (Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή, 2004). Στην ίδια πλευση, η Βασιλού-Παπαγεωργίου (1992) θεωρεί ότι είναι ένα καλό επάγγελμα για τις γυναίκες, καθώς λόγω των συνθηκών εργασίας (πρωινό ωράριο, διακοπές, άδειες) μπορούν να το συνδυάσουν με τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα των παιδιών. Ωστόσο, αναφέρει πως η γυναικεία επικράτηση οδήγησε στην υποβάθμιση του κοινωνικού

γοήτρου και κύρους του επαγγέλματος, γεγονός που το καθιστά αποτρεπτικό για τους άνδρες.

Ο Δημητρώπουλος (1997) σε έρευνά του αναφέρει πως δύο είναι οι λόγοι βάσει των οποίων γίνεται η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τις γυναίκες: τα προσωπικά κίνητρα και οι λόγοι που επιλέγει να γίνει εκπαιδευτικός. Τα προσωπικά κίνητρα τα εστιάζει στους στόχους που θέτει ο καθένας, τόσο για το επάγγελμά του όσο και για την επαγγελματική του εξέλιξη, ενώ οι λόγοι που θέλει να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός είναι συνυφασμένοι με το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το άτομο, το επίπεδο κοινωνικοποίησης του, καθώς και η σχολική του επίδοση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα της Μαραγκουδάκη (2001) κατά τα οποία η υπερ-αντιπροσώπευση των γυναικών στην εκπαίδευση οφείλεται στους εξής λόγους:

- ✓ Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 δόθηκε η δυνατότητα σε πολλά κορίτσια από κατώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- ✓ Η ίδρυση Πανεπιστημιακών σχολών σε πολλές επαρχιακές πόλεις έδωσε την ευκαιρία να σπουδάσουν κορίτσια που ήταν δύσκολο να απομακρυνθούν από την οικογενειακή στέγη για λόγους οικονομικούς ή κοινωνικούς.
- ✓ Η εννιάχρονη πλέον υποχρεωτική εκπαίδευση άνοιξε τις μόνιμες θέσεις εργασίας.
- ✓ Η απόκτηση και άλλων τίτλων σπουδών από τις γυναίκες με στόχο να γίνουν πιο ανταγωνιστικές.

2.7. Υπο-εκπροσώπηση γυναικών σε θέσεις σχολικής ηγεσίας.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει υπερ-εκπροσώπηση των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, υπάρχει υπο-αντιπροσώπευσή τους σε διευθυντικές θέσεις. Το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, δεν παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες, όπως η Βρετανία, οι Η.Π.Α. κ.ά (Χατζηπαναγιώτου, 1997). Παρότι η εκπαίδευση ως εργασιακός χώρος είναι γυναικοκρατούμενος, η παρουσία τους σε θέσεις εποπτείας (περιφερειακοί

διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι κλ.π.) και σε θέσεις διοίκησης και διαχείρισης (διευθυντές διευθύνσεων εκπαίδευσης, σχολείων κλ.π) είναι ελάχιστη, καθώς στον καταμερισμό εργασίας υφίσταται η διάκριση των δύο φύλων, με αποτέλεσμα να ενισχύεται ο ανδροκεντρισμός.

Αν και έχουν περάσει 31 χρόνια από τότε που οι ερευνητές Stober M. και Tyack D.(1980 οπ.αν. στο Χατζηπαναγιώτου, 1997) έθεσαν τον προβληματισμό «γιατί οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν», ο προβληματισμός αυτός εξακολουθεί να υφίσταται και να αντανακλά τη σημερινή κατάσταση. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται πως στην Ελλάδα δεν υπάρχουν πολλές μελέτες για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανέλιξη των γυναικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις και οι δημοσιεύσεις που υπάρχουν στηρίζονται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, εν αντιθέσει με τον διεθνή χώρο που βρίσκουμε πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών μελετών. Σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (1997), μέσα από ένα ευρύ φάσμα ερμηνευτικών προσεγγίσεων έχουν δημιουργηθεί δύο τάσεις. Η πρώτη επιρρίπτει τις ευθύνες στις ίδιες τις γυναίκες και στην έλλειψη φιλοδοξιών, αυτοπεποίθησης, ενδιαφέροντος και ικανότητας για άσκηση διοικητικού έργου. Η προσέγγιση αυτή δέχθηκε έντονη κριτική, καθώς οι γυναίκες και φιλόδοξες και ικανές, αλλά λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων αναγκάζονται να βάλουν σε δεύτερη μοίρα την επαγγελματική τους άνοδο. Η δεύτερη ερμηνευτική προσέγγιση αποδίδει το αποτέλεσμα στον καπιταλιστικό τρόπο οργάνωσης της οικονομίας και στην πατριαρχική δομή της κοινωνίας. Ένα σύστημα που αναπαράγει και παγιώνει τις εξουσιαστικές σχέσεις των ανδρών στις γυναίκες. Ο Πασιαρδής (2002) κατατάσσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην μείωση του ενδιαφέροντος των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη σε εσωτερικούς και εξωτερικούς.

Πιο συγκεκριμένα, ως εσωτερικοί παράγοντες λογίζονται τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, προσωπικών κινήτρων για ανέλιξη, καθώς και η έλλειψη παρότρυνσης για ανάληψη διευθυντικών θέσεων. Στους εξωτερικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται τα κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν συντείνουν με το γεγονός ότι τις διευθυντικές θέσεις θα πρέπει να τις κατέχουν άτομα με ικανότητες και προσόντα, αλλά στηρίζονται μόνο στο φύλο.

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (1997), έρευνες που έγιναν στη Βρετανία και την Αμερική ανέδειξαν ότι η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, περιθωριοποιεί τις γυναίκες από τις διοικητικές θέσεις. Στερεότυπες αντιλήψεις όπως:

- ✓ Είναι δική τους ευθύνη η μη επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς δεν το επιδιώκουν ή δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα για άσκηση διοικητικού έργου.
- ✓ Δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός επαγγέλματος καριέρας
- ✓ Οι θέσεις αυτές δεν συνάδουν με το γυναικείο φύλο, καθώς οι γυναίκες είναι ευγενικές, αδύναμες, παθητικές, στοργικές και όχι αποφασιστικές και τολμηρές.
- ✓ Δεν μπορούν να επιβληθούν στους μαθητές.

Σε έρευνά της η Μουσούρου (1993) υποστηρίζει πως ο σημαντικότερος λόγος που συναντάμε υπο-αντιπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις είναι ο διττός ρόλος της γυναίκας ως μητέρα και ως επαγγελματίας. Οι περισσότερες δίνουν προτεραιότητα στον ρόλο της μητέρας και της σταδιοδρομίας του συζύγου εγκαταλείποντας τις δικές τους φιλοδοξίες, καθώς μία τέτοια θέση σημαίνει περισσότερες ώρες παραμονής στο σχολείο, εκπροσώπησή τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις πέραν του σχολικού ωραρίου, συμμετοχή σε σχολικές επιτροπές και σε συμβούλια. Στο ίδιο πνεύμα η Σαΐτη (2000) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις οφείλεται αποκλειστικά σε δική τους επιλογή, καθώς οι θέσεις αυτές δεν συμπεριλαμβάνονται στα ενδιαφέροντά τους, στους στόχους και στις φιλοδοξίες τους, οι οποίες εστιάζονται μέσα στην τάξη, στην αποτελεσματική διδασκαλία, στην επαφή με τους μαθητές και στην ηθικο-συναισθηματική ανάπτυξη αυτών (Μαρούδα, 2015). Μέσα στο όλο πρίσμα προστίθενται στους ανασταλτικούς παράγοντες η έλλειψη επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και απόκτησης μεταπτυχιακών-διδακτορικών τίτλων, προσόντα που θεωρούνται απαραίτητα για την διεκδίκηση διοικητικής θέσης (Μαραγκουδάκη, 1997, Παντιώρα, 2014).

Ένας σημαντικός φραγμός των γυναικών αποτελεί και ο τρόπος διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως προαναφέραμε, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

είναι συγκεντρωτικό αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για άσκηση διοίκησης και λήψη ουσιαστικών αποφάσεων, καθώς η κεντρική διοίκηση έχει ισχυρή δύναμη επιβολής και επιφέρει τη γραφειοκρατική νοοτροπία, χαρακτηριστικά που δρουν ανασταλτικά στις γυναίκες και ταιριάζουν περισσότερο στον αντρικό τρόπο διοίκησης (Κουτούζης, 2008: Παπαχατζή, 2011).

Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην τονίσουμε ως ανασταλτικό παράγοντα και τον μέχρι πρότινος τρόπο επιλογής και αξιολόγησης διοικητικών στελεχών από τα συμβούλια επιλογής για την αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας – γενικής συγκρότησης: Ένα κριτήριο που στηριζόταν στην υποκειμενική άποψη των μελών του, καθώς η τοποθέτηση των τεσσάρων από τους πέντε γινόταν με κομματικά-συνδικαλιστά κριτήρια με σκοπό να επιλέγουν άτομα που θα εφαρμόσουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης. Τα συγκεκριμένα συμβούλια στην πλειοψηφία τους είναι ανδροκρατούμενα -καθώς οι γυναίκες έχουν μικρή συμμετοχή σε πολιτικές και συνδικαλιστικές δραστηριότητες- και αναπαράγουν την «κοινωνική κατανομή ρόλων» με τις γυναίκες ακατάλληλες για διοίκηση (Βρυώνης & Γούπος, 2008: Μπέγκας, 2011). Επιπλέον, στοιχεία από έρευνες που έχουν γίνει για τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής καταδεικνύουν ότι στις συνεντεύξεις οι άνδρες μοριοδοτούνται υψηλότερα από τις γυναίκες, ακόμη και στις περιπτώσεις που μειονεκτούν κατά πολύ στα τυπικά προσόντα από αυτές, καθώς έχουν την άποψη ότι οι γυναίκες αδυνατούν να διοικήσουν (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Σε σχετική έρευνα στον νομό Φθιώτιδας για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων κατά την τετραετία 2007-11 η Μαρκαντώνη (2008) επιβεβαίωσε τα προαναφερόμενα, καθώς ανέδειξε πως η βαθμολογία στη συνέντευξη ανατρέπει τη σειρά κατάταξης με βάση τα αντικειμενικά κριτήρια. Γνωρίζοντας λοιπόν οι γυναίκες όλον αυτόν τον κομματικό παρεμβατισμό και την μεροληπτική στάση των συμβουλίων επιλογής απέναντι στους άνδρες υποψηφίους αποφεύγουν να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για τις διευθυντικές θέσεις.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως το 1986 οι δημοσιογράφοι της εφημερίδας Wall Street Journal, Hymowitz και Schellhardt, θέλοντας να περιγράψουν όλα αυτά τα αόρατα εμπόδια (αντιλήψεις και προκαταλήψεις) που παρακωλύουν ή διακόπτουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης υιοθέτησαν τον όρο «γυάλινη οροφή». Ένα εμπόδιο αόρατο, αλλά ταυτόχρονα και τόσο ισχυρό,

που εμποδίζει τις γυναίκες να ανέβουν ιεραρχικά. Ο υπολογισμός του εύρους του αποτυπώνει τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες προκειμένου να προωθήσουν την καριέρα τους στα αντίστοιχα επίπεδα των ανδρών. Η «γυάλινη οροφή» εμποδίζει την κάθετη κινητικότητα των εργαζόμενων γυναικών και μπορεί να υφίσταται σε διάφορα επίπεδα. Μία «γυάλινη οροφή» στην οποία οι γυναίκες βλέπουν, αγγίζουν, αλλά δεν πατούν πάνω σε αυτή, καθώς υπάρχει περιορισμός της γυναικείας παρουσίας για τις υψηλόβαθμες θέσεις που προέρχεται μέσω συνειδητών και ασυνείδητων στερεοτύπων της κοινωνίας.

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την μελέτη εμπειρικών μελετών διαπιστώνεται πως, παρ' όλη την εκρηκτική αύξηση των γυναικών στον εργασιακό χώρο, το φαινόμενο της γυάλινης οροφής διαιωνίζεται. Η διαπίστωση αυτήν αποτέλεσε την αφετηρία για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας προσδοκώντας τα αποτελέσματα της να συμβάλλουν στην διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, προσδιορίζοντας τους παράγοντες εκείνους που ακόμα "κρατούν" τις γυναίκες μακριά από τη διεκδίκηση υψηλόβαθμων διοικητικών θέσεων στους κόλπους της εκπαίδευσης και διατυπώνοντας προτάσεις για την αντιμετώπισή του.

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός-Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως διαπιστώσαμε στο πρώτο μέρος της έρευνάς μας, η υπο-αντιπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις εκπαιδευτικής ιεραρχίας είναι ένα φαινόμενο που διαιωνίζεται και γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς υπάρχει υπερ-αντιπροσώπηση των γυναικών στον χώρο αυτό. Τι είναι όμως αυτό που κρατάει τις γυναίκες της σχολικής κοινότητας μακριά από την διεκδίκηση μιας υψηλόβαθμης διοικητικής θέσης; Με αφετηρία τον προβληματισμό αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αιτίων της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών στην ιεραρχία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού θεωρήθηκε αναγκαία η διερεύνηση των απόψεων των γυναικών για την ηγεσία σε σχέση με το ανδρικό φύλο, του τρόπου που αντιλαμβάνονται έναν αποτελεσματικό διευθυντή και τους λόγους που θα τις οδηγούσαν στη διεκδίκηση ή μη μιας διευθυντικής θέσης.

Τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, για να υπάρχει μία σαφή κατεύθυνση και να μη "χαθούμε" μέσα στην έρευνά:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των γυναικών –εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ηγεσία?
2. Ποιες ικανότητες πιστεύουν ότι θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός στην σχολική μονάδα?
3. Ποιοι είναι οι λόγοι που θα τις οδηγούσαν ή μη στη διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση?

Με το πρώτο ερώτημα έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των γυναικών για την εκπαιδευτική ηγεσία και του τρόπου που προσεγγίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία σε σχέση με τα δύο φύλα (γυναίκα-άνδρας). Με το δεύτερο ερώτημα να καταγραφούν οι απόψεις τους για τα χαρίσματα που θα πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Τέλος, με το τρίτο ερώτημα να ανιχνευθούν οι

παράγοντες εκείνοι που σχετίζονται με τη διεκδίκηση ή μη μιας διευθυντικής θέσης στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

3.2. Μέθοδος Προσέγγισης

Για να εξετασθεί και να αναλυθεί ένα θέμα υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης: η ποιοτική και η ποσοτική. Η ποιοτική προσέγγιση είναι προσανατολισμένη στη διερεύνηση και στην κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος. Επίσης, διερευνά ένα φαινόμενο σε βάθος επιδιώκοντας απάντηση στα ερωτήματα που σχετίζονται με το «Γιατί» και το «Πώς» του φαινομένου. Βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων και ο μελετητής περιγράφει, αναλύει και ερμηνεύει τα δεδομένα (π.χ. συνέντευξη). Η ποσοτική προσέγγιση προσανατολίζεται στην περιγραφή και στην εξήγηση του ερευνητικού προβλήματος. Ο ερευνητής χρησιμοποιώντας ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα συγκεντρώνει δεδομένα μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους τα αναλύει, τα συγκρίνει και τα συσχετίζει επιδιώκοντας τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα, σε αντίθεση με την ποιοτική, βασίζεται στη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων (π.χ. ερωτηματολόγιο).

Καθώς το φαινόμενο της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών στις ιεραρχικές θέσεις έχει παρατηρηθεί και μελετηθεί εδώ και πολλές δεκαετίες, στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. γιατί επιδιώχθηκε ο προσδιορισμός των πτυχών που επηρεάζουν και απομακρύνουν τις γυναίκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την διεκδίκηση των θέσεων ευθύνης. Την επιλέξαμε γιατί μέσα από την παρούσα έρευνα θελήσαμε να αναλύσουμε στατιστικά τα δεδομένα, να περιγράψουμε τάσεις και απόψεις και να συσχετίσουμε μεταβλητές δίνοντας απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Μεταβλητή αποτελεί ένα χαρακτηριστικό ή μία ιδιότητα ενός προσώπου, αντικειμένου ή κατάστασης που μετριέται κατά την έρευνα. Οι μεταβλητές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες, και διαφέρουν μεταξύ τους στο ρόλο που διαδραματίζουν στην έρευνα. Ανεξάρτητες είναι οι μεταβλητές που μεταβάλλονται ή διαμορφώνονται από τον ερευνητή, έτσι ώστε να μελετηθεί η τυχόν επίδρασή τους πάνω σε άλλες μεταβλητές και να μετρηθεί το αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης.

Εξαρτημένες είναι οι μεταβλητές οι οποίες επηρεάζονται από τις μεταβολές των ανεξάρτητων μεταβλητών που ο ερευνητής στοχεύει να ερευνήσει.

3.3 Δείγμα έρευνας

Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω τέθηκε το εξής ερώτημα: ποιος θα μπορούσε να μας δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα; Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάστηκε στις γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσία (2015), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας ανέρχονται σε 70.310. Από αυτούς οι 29.710 (42%) είναι άντρες και οι 40.600 (58%) είναι γυναίκες. Καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα να συλλεχθούν δεδομένα από ένα τόσο μεγάλο πληθυσμό περιοριστήκαμε σε μία ομάδα στόχο-δείγμα. Σε μία έρευνα είναι πολύ σημαντικό το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετάται. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο τα αποτελέσματα της έρευνας θα αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα του πληθυσμού. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα να υπάρχει σφάλμα δειγματοληψίας. *«Σφάλμα δειγματοληψίας είναι η διαφορά ανάμεσα στην εκτίμηση του δείγματος και στην πραγματική τιμή του πληθυσμού»* (Creswell, 2011, σελ.183).

Επιλέξαμε ως δείγμα τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Χαλκιδικής πιστεύοντας ότι είναι αντιπροσωπευτικός του εκπαιδευτικού πληθυσμού της χώρας για τους εξής λόγους: α) στην Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει την ίδια αναλογική σύσταση άνδρες-γυναίκες με τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της χώρας (329 γυναίκες, ποσοστό 58,75% και 229 άνδρες, ποσοστό 41,25%), β) τα σχολεία είναι διασκορπισμένα στο νομό και έχουμε σχολεία σε αστική, ημιαστική, επαρχιακή, ορεινή, αγροτική και παραθαλάσσια περιοχή, γ) υπάρχουν 33 σχολικές μονάδες από τις οποίες μόνο οι 9 (ποσοστό 27%) διοικούνται από γυναίκες, γεγονός που ανέδειξε και την ύπαρξη του ερευνητικού μας προβλήματος.

Ένας άλλος λόγος επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος ήταν ότι η ερευνήτρια υπηρέτησε για αρκετά χρόνια στην Διεύθυνση και σε σχολικές μονάδες της

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής και θα ήταν πιο εύκολη η προσέγγιση του δείγματος.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μία ποσοτική προσέγγιση είναι αυτή της "δειγματοληψίας με πιθανότητα" και της "δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα". Στην πρώτη περίπτωση, η επιλογή του δείγματος είναι ελεγχόμενη και γίνεται με τους νόμους των πιθανοτήτων (τυχαία, συστηματική, κατά στρώματα κ.λπ) και τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν. Στην δεύτερη περίπτωση, επιλέγεται το δείγμα γιατί είναι πρόθυμο και διαθέσιμο για να συμμετάσχει στην έρευνα (βολικό δείγμα). Εντούτοις, ο ερευνητής δεν μπορεί να πει με σιγουριά ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και να γενικεύσει τα συμπεράσματα (Creswell, 2011). Ωστόσο, μπορεί να συλλέξει χρήσιμες πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στην παρούσα μελέτη η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν "δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα" με γυναίκες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην μελέτη (βολικό δείγμα).

3.4. Τεχνική Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το γραπτό ανώνυμο δομημένο ερωτηματολόγιο για τους εξής λόγους (Cohen & Manion , 1994: Javeau,2002:Robson 2010: Creswell, 2011):

- ✓ Στην ποσοτική έρευνα είναι το εργαλείο που μπορεί να εξάγει σε λίγο χρόνο μεγάλο αριθμό δεδομένων, ποικίλες και άφθονες πληροφορίες
- ✓ Επιτρέπει την ποσοτικοποίηση συγκεκριμένων απόψεων και αντιλήψεων με βάση τη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων
- ✓ Είναι ανώνυμο εξασφαλίζεται έτσι το αίσθημα ασφάλειας του ερωτούμενου και η ειλικρίνειά του
- ✓ Απαιτείται λιγότερος από τον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση του
- ✓ Βοηθά στη συγκέντρωση δεδομένων από απομακρυσμένες περιοχές

Για την κατασκευή του καθορίσαμε τις ερωτήσεις βάσει του θέματος και του στόχου της εργασίας προσπαθώντας να καλύψουμε όλες τις πτυχές. Για το σκοπό αυτό κάναμε εκτενή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και των σχετικών έγκυρων ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να καλύψουμε όλες τις διαστάσεις του θέματος. Από την εν λόγω μελέτη καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι κανένα από τα υπάρχοντα ερωτηματολόγια δεν είναι κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί στην έρευνά μας. Κατά συνέπεια, θεωρήσαμε σκόπιμο να προβούμε στην κατασκευή ενός νέου ερωτηματολογίου βασιζόμενο στους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Ως προς τη δομή ακολουθήσαμε την πρόταση των Cohen, Manion & Morrison (2008) και δομήσαμε το ερωτηματολόγιο σε τέσσερα μέρη ομαδοποιώντας τις ερωτήσεις και αποφεύγοντας τη συνεχιζόμενη αρίθμηση από την αρχή έως το τέλος. Είναι μία τεχνική που βοηθά στη συνοχή του ερωτηματολογίου και παράλληλα το κάνει να φαίνεται μικρότερο. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου με συνδυασμό απαντήσεων κατηγορικών και συνεχών κλιμάκων. Κατηγορική είναι η κλίμακα όπου οι συμμετέχοντες διαλέγουν μία η περισσότερες απαντήσεις οι οποίες περιγράφουν γνωρίσματα, ιδιότητες, χαρακτηριστικά, ενώ συνεχής είναι η κλίμακα που παρέχει συνεχόμενες επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές (Μέθοδος Likert). Η επιλογή των κλειστών ερωτήσεων έγινε πρώτον γιατί απαιτείται λίγος χρόνος για τη συμπλήρωσή τους και δεύτερον γιατί επιτυγχάνεται η επικέντρωση των ερευνητών στο στόχο της έρευνας και μπορούν να τις επεξεργαστούν καλύτερα - σε σχέση με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου- χωρίς να βγαίνουν αυθαίρετα συμπεράσματα.

Ως προς το περιεχόμενο έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και να συμβάλλουν ουσιαστικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Στη διαμόρφωσή του δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι ερωτήσεις να είναι σύντομες, περιεκτικές, ευανάγνωστες, με απλή και σαφή γλώσσα για να μην κουράζουν τον συμμετέχοντα. Για να διασφαλιστεί ότι όλα τα ερωτήματά του ήταν σαφή και κατανοητά μοιράστηκε πιλοτικά για εφαρμογή σε πέντε έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην κύρια έρευνα. Οι παρατηρήσεις τους λήφθηκαν υπόψη στη διαμόρφωση του τελικού σχήματος (βλ. Παράρτημα Β).

Στο πρώτο μέρος ζητήσαμε: α) προσωπικά-δημογραφικά στοιχεία: ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, έτη υπηρεσίας, σπουδές και β) πληροφοριακά στοιχεία για το αν έχουν αντιληφθεί την υπερ-εκπροσώπηση των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης και την υπο-εκπροσώπηση τους στις θέσεις ευθύνης. Σε μία ποσοτική έρευνα είναι πολύ σημαντική η καταγραφή των προσωπικών-δημογραφικών και πληροφοριακών χαρακτηριστικών, καθώς είναι οι βασικές ανεξάρτητες μεταβλητές που συσχετίζονται με τις απόψεις, στάσεις των ερωτηθέντων για το υπό διερεύνηση θέμα στοιχειοθετούν την ύπαρξη ή μη επίδρασής τους.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις κατηγορικής κλίμακας (συμφωνώ- διαφωνώ) και συνδέεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Διερευνούνται οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την ηγεσία σε σχέση με το ανδρικό φύλο και τα κοινωνικά στερεότυπα, όπως για παράδειγμα οι άντρες διοικούν- οι γυναίκες διδάσκουν, η κοινωνία ενθαρρύνει τις γυναίκες στους παραδοσιακούς ρόλους κ.ά.. Στο τρίτο μέρος χρησιμοποιήσαμε δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) ανιχνεύοντας τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής στη σύγχρονη εποχή (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Δεδομένου ότι η ηγεσία ενός σχολείου αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολικού οργανισμού (Αριστοτέλους & Αγγελίδη, 2008), οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος αποτελεί μία κρίσιμη παράμετρο που μπορεί να καταδείξει σημαντικά δεδομένα αναφορικά με την ενημερότητά τους για τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς και για τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε αυτά.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε η πρόθεση των εκπαιδευτικών για διεκδίκηση ή μη διευθυντικής θέσης. Πιο συγκεκριμένα στο σημείο αυτό το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας απευθύνεται σε αυτές που θα διεκδικούσαν θέση ευθύνης και ο δεύτερος σε αυτές που δεν επιθυμούν να εμπλακούν στη διοίκηση. Οι επιλογές στις απαντήσεις τους σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, τις προσωπικές φιλοδοξίες, το κοινωνικό σύνολο, τη γραφειοκρατία στην εκπαίδευση κ.ά. και

αναμένεται να δώσουν μία σαφή εικόνα για τα αίτια της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Για την εξασφάλιση των ορθών αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος του ερωτηματολογίου ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Ως προς τον έλεγχο της αξιοπιστίας, το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση σε ομάδα εκπαιδευτικών και σε επαναληπτικές μετρήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες, οι οποίες έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα. Ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου ήταν υψηλός με το Cronbach's alpha να αγγίζει το $\alpha=.948$ για το συγκεκριμένο δείγμα. Ως προς την εγκυρότητα, το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τον Creswell (2008) «θα πρέπει να μετράει αυτό που σχεδιάστηκε να μετρά» και προέχει να προσεχθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (εξωτερική εγκυρότητα), καθώς και ο χειρισμός και ο έλεγχος των μεταβλητών, ώστε να αποτραπούν οι πιθανότητες εξαγωγής αποτελεσμάτων που θα οδηγήσουν σε λάθος συμπεράσματα (εσωτερική εγκυρότητα).

Ο τρόπος λοιπόν που επιλέχθηκε να εκτιμηθεί η εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης είναι αυτός της φαινομενικής εγκυρότητας ή εγκυρότητας όψης (face validity). Η φαινομενική εγκυρότητα είναι ένας τύπος της εγκυρότητας περιεχομένου και αποτελεί μια στοιχειώδη μορφή εγκυρότητας που δείχνει ότι ένα εργαλείο μέτρησης εκτιμά την έννοια (μεταβλητή) που αναφέρεται ότι μετράει. Η φαινομενική εγκυρότητα αφορά ουσιαστικά στην εμφάνιση και τη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου μέσα από τον προσδιορισμό ερωτήσεων, των οποίων το περιεχόμενο είναι εννοιολογικά σχετικό με ότι προτίθεται να μετρήσει. Όταν ένα ερωτηματολόγιο μετρά αντικειμενικά προφανή έννοια, είναι εύκολα κατανοητό και σχετίζεται άμεσα με το σκοπό της μελέτης (Γαλάνης, 2013).

Για το λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη έρευνα προσπαθήσαμε με βάση τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις γνώσεις, αλλά και την εμπειρία μας, τα στοιχεία του ερωτηματολογίου να είναι εννοιολογικά σχετικά με το θέμα της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στα σχολεία ως προς τις διαστάσεις της διοίκησης, της εκπαίδευσης, της εργασίας και του φύλου που συσχετίζονται άμεσα με τη μελέτη μας. Στην παρούσα έρευνα, η φαινομενική εγκυρότητα διαπιστώθηκε από την ίδια την ερευνήτρια σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αλλά και ερευνητές, οι οποίοι συμφώνησαν ότι το ερωτηματολόγιο

είναι κατάλληλο για το σκοπό της μελέτης. Ως εκ τούτου, το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε αποδεκτό αναφορικά με την εγκυρότητα όψης. Είναι προφανές, ότι για τον έλεγχο της εγκυρότητας όψης δεν μπορεί να γίνει χρήση στατιστικών μεθόδων, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες μορφές εγκυρότητας (περιεχομένου, κριτηρίου, δομική) (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

3.5. Διαδικασία Συγκέντρωσης Δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Χαλκιδικής. Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική προσέγγιση, χωρίς πιθανότητα, με την χρήση γραπτών ανώνυμου δομημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή που έδινε στοιχεία για την ερευνήτρια, το θέμα και τον σκοπό της έρευνας. Επίσης, ενημέρωνε τους ερωτώμενους για την ανωνυμία της συμμετοχής τους προτρέποντάς τους να απαντήσουν με ειλικρίνεια, για να υπάρξει πραγματική καταγραφή της κατάστασης (βλ. Παράρτημα Α).

Η έρευνα χρονικά διήρκησε από τις 22 Μαρτίου μέχρι τις 22 Απριλίου 2016. Η προσέγγιση του δείγματος πραγματοποιήθηκε είτε με την παρουσία της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες, είτε μέσω γνωστών εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα ενδιαφερόμενα σχολεία, είτε με ταχυδρομική αποστολή μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Δόθηκαν 300 ερωτηματολόγια σε 29 από τις 33 σχολικές μονάδες του νομού. Οι λόγοι για τους οποίους δεν στάλθηκαν ερωτηματολόγια στις τέσσερις σχολικές μονάδες ήταν: α) η αδιαφορία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν με την δικαιολογία του φόρτου εργασίας (τηλεφωνική μας επικοινωνία για αποστολή ερωτηματολογίων) β) η μικρή σε δυναμικό σχολική μονάδα, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε αυτά συμπλήρωναν το ωράριο τους προερχόμενες από άλλη σχολική μονάδα, στην οποία είχαν δοθεί ερωτηματολόγια. Αν και η συμπλήρωσή του δεν απαιτούσε πολύ χρόνο, εντούτοις χρειάστηκε πολλές φορές η ερευνήτρια να υπενθυμίσει και να παρακαλέσει για την συμπλήρωση και επιστροφή των ερωτηματολογίων. Διαπιστώθηκε ωστόσο πως το τελευταίο διάστημα υπάρχει μία έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών για απόκτηση τίτλων σπουδών και οι οχλήσεις προς τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε μελέτες είναι αρκετές, γεγονός που τους κάνει να δυσανασχετούν. Από τα 300 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν τα 241 από 27 σχολικές μονάδες. Συμπληρωμένα

ήταν τα 154 (ποσοστό 51,3 % των ερωτηματολογίων που στάλθηκαν και 46,8% του γυναικείου εκπαιδευτικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Χαλκιδικής) και κατά τον έλεγχο απορρίφθηκαν τέσσερα, καθώς σε αυτά υπήρχαν αναπάντητες ερωτήσεις. Έτσι, το τελικό δείγμα της επεξεργασίας ανήλθε στα 150 (ποσοστό 50 % των απεσταλμένων ερωτηματολογίων και 45,6 % του γυναικείου εκπαιδευτικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Χαλκιδικής). Στην συνέχεια, τα ερωτηματολόγια ταξινομήθηκαν δίνοντας στο καθένα έναν αύξοντα αριθμό και αποδόθηκαν συγκεκριμένες τιμές σε κάθε κατηγορία απαντήσεων για κάθε ερώτημα του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Science) V. 21 της IBM.

Για αναλυθούν τα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική ανάλυση. Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να περιγραφούν οι γενικές τάσεις των δεδομένων, καθώς και η εξάπλωση των τιμών τους. Η επαγωγική στατιστική μέσα από την συσχέτιση μεταβλητών (ανεξάρτητες με εξαρτημένες) συνέβαλε στην εξαγωγή συμπερασμάτων και προβλέψεων για τον γυναικείο εκπαιδευτικό πληθυσμό και τους λόγους που τους οδηγούν στη διεκδίκηση ή μη μιας διευθυντικής θέσης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην παρούσα εργασία, με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, συλλέχθηκαν δεδομένα από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής με σκοπό την διερεύνηση του φαινομένου της υποεκπροσώπησης των γυναικών στις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης. Ακολούθησε η εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS και η περιγραφική και επαγωγική ανάλυσή τους. Η περιγραφική ανάλυση επικεντρώθηκε στην παρουσίαση συχνοτήτων, ενώ η επαγωγική στη συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τίτλοι σπουδών) με τις εξαρτημένες (απόψεις για την ηγεσία σε σχέση με το ανδρικό φύλο, για τα χαρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή, για την επιθυμία ανάληψης ή μη διοικητικής θέσης).

4.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

4.1.1. Γενικά Χαρακτηριστικά

4.1.1.1 Ηλικία

Όπως προκύπτει από τη μελέτη του Πίνακα 1, η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα: 9 εκπαιδευτικοί είναι κάτω από 35 ετών, 77 είναι από 36 έως 45, 59 από 46 έως 55 και 5 πάνω από 56 ετών. Με μια πρώτη ματιά διαπιστώσαμε πως υπάρχουν λίγοι νέοι εκπαιδευτικοί (6%) και ακόμη λιγότεροι (3,3%) πάνω από 56 χρονών. Την πλειονότητα (51,3%) αποτελούν οι εκπαιδευτικοί από 36 έως 45 χρονών και ακολουθούν με ποσοστό 39,3% οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 έως 55 χρονών.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία

| Ηλικία | Άτομα | % |
|--------|-------|------|
| <35 | 9 | 6,0 |
| 36-45 | 77 | 51,3 |
| 46-55 | 59 | 39,3 |
| >56 | 5 | 3,3 |

4.1.1.2 Οικογενειακή Κατάσταση

Γίνεται άμεσα αντιληπτό από την παρουσίαση του Πίνακα 2 ότι, ως προς την οικογενειακή κατάσταση οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι έγγαμες με ποσοστό 72%, ακολουθούμενες από τις άγαμες με ποσοστό 16% και τις διαζευγμένες με ποσοστό 12% (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ανά οικογενειακή κατάσταση

| | Άτομα | % |
|-------------|-------|-----|
| Άγαμη | 24 | 16% |
| Έγγαμη | 108 | 72% |
| Διαζευγμένη | 18 | 12% |

4.1.1.3. Χρόνια Υπηρεσίας

Σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 6,7% έχει υπηρεσία λιγότερο από 5 χρόνια, το 61,7% έχει υπηρεσία από 6 έως 15 χρόνια, το 28,7% από 16 έως 25 χρόνια, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 3,3% έχει υπηρεσία πάνω από 26 χρόνια. (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία

| Ηλικία | Άτομα | % |
|--------|-------|------|
| <5 | 10 | 6,7 |
| 6-15 | 92 | 61,3 |
| 16-25 | 43 | 28,7 |
| >26 | 5 | 3,3 |

4.1.1.4. Σπουδές

Από την μελέτη του Πίνακα 4 αναφορικά με τους τίτλους σπουδών προκύπτει ότι ένα μικρό ποσοστό 3,3% έχει διδακτορικό δίπλωμα, ενώ το 27,3% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και το 6,7% έχει δεύτερο πτυχίο. Ωστόσο, το 90,6% των ερωτηθέντων έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, το 84% γνωρίζει ξένη γλώσσα και το 93,9% έχει πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες(H/Y) (Πίνακας 4).

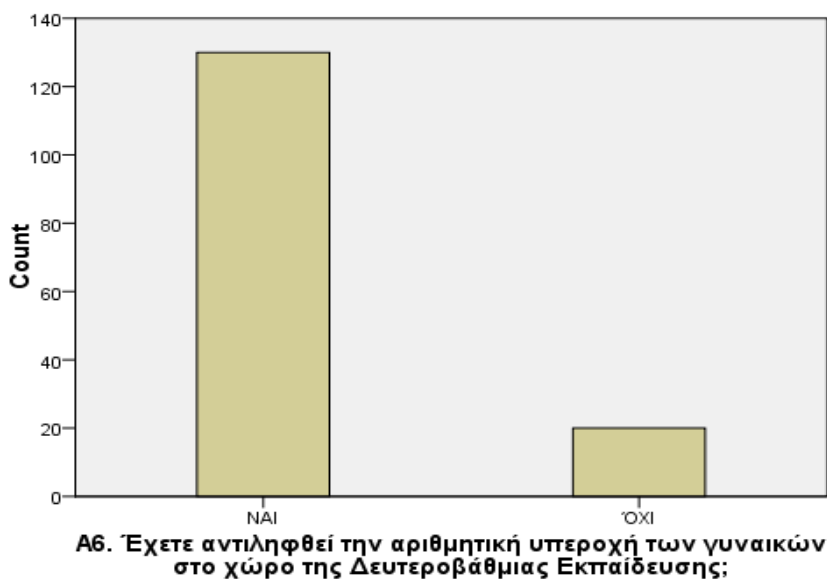
Πίνακας 4 Κατανομή του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών

| Τίτλος | Άτομα | % |
|------------------------|-------|------|
| Διδακτορικό | 5 | 3,3 |
| Μεταπτυχιακό | 41 | 27,3 |
| Δεύτερο Πτυχίο | 10 | 6,7 |
| Επιμορφώσεις-Σεμινάρια | 136 | 90,6 |
| Ξένες Γλώσσες | 126 | 84 |
| H/Y | 141 | 93,9 |

4.1.1.5. Υπερ-εκπροσώπηση γυναικών στον εκπαιδευτικό κλάδο

Στο ερώτημά μας αν έχουν αντιληφθεί την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στην εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στο Ραβδοδιάγραμμα 1, σε ποσοστό 86,7% έχουν παρατηρήσει την υπεροχή αυτή, ενώ το 13,3% απάντησε αρνητικά.

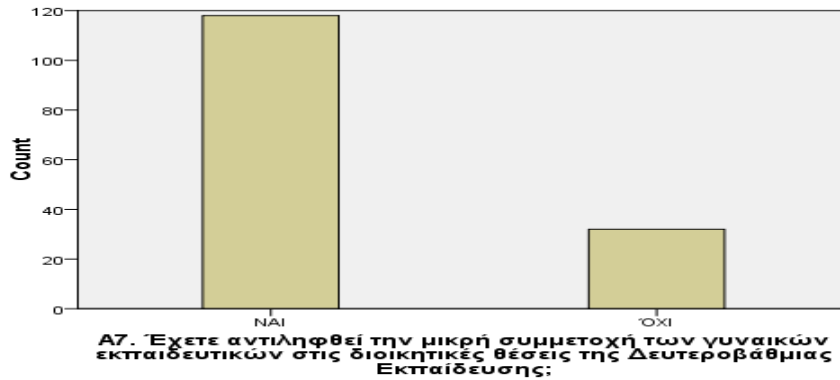
Ραβδοδιάγραμμα 1



4.1.1.6. Υπο-εκπροσώπηση γυναικών στην διοίκηση της Εκπαίδευσης

Παράλληλα, στο ερώτημα αν έχουν αντιληφθεί την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις ευθύνης, όπως φαίνεται στο Ραβδοδιάγραμμα 2, το 78,7% απαντά θετικά και αρνητικά το 21,3%.

Ραβδοδιάγραμμα 2



4.1.2. Απόψεις για την εκπαιδευτική ηγεσία

Στην παρούσα εργασία και μέσα από ένα σύνολο 8 ερωτήσεων προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις απόψεις των γυναικών για το πώς αντιλαμβάνονται την ηγεσία σε σχέση με το ανδρικό φύλο. Οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε ερώτησης έχουν ως εξής:

4.1.2.1. Υπάρχουν αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα

Από την μελέτη του Πίνακα 5 για το αν υπάρχουν αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα ένα ποσοστό των γυναικών 38,7% συμφωνεί ενώ το 61,3% διαφωνεί. (Πίνακας 5)

Πίνακας 5: Υπάρχουν αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα

| | Συχνότητα | Ποσοστά % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό % |
|---------|-----------|-----------|------------------|--------------|
| Συμφωνώ | 58 | 38,7 | 38,7 | 38,7 |
| Διαφωνώ | 92 | 61,3 | 61,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2.2. Οι άνδρες διοικούν και οι γυναίκες διδάσκουν

Όπως προκύπτει από την μελέτη του Πίνακα 6 για το αν οι άνδρες διοικούν και οι γυναίκες διδάσκουν, σε ποσοστό 90,7% διαφωνούν με την άποψη αυτή, ενώ το 9,3% συμφωνεί (Πίνακας 6)

Πίνακας 6: Οι άντρες διοικούν και οι γυναίκες διδάσκουν

| | Συχνότητα | Ποσοστά | Έγκυρο | Αθροιστικό |
|---------|-----------|---------|--------|------------|
| Συμφωνώ | 14 | 9,3 | 9,3 | 9,3 |
| Διαφωνώ | 136 | 90,7 | 90,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2.3. Υπάρχει αντρικό και γυναικείο στυλ διοίκησης

Στον Πίνακα 7 και στο ερώτημα αν υπάρχει αντρικό και γυναικείο στυλ διοίκησης, οι απόψεις του δείγματος είναι μοιρασμένες καθώς ένα ποσοστό του 50,7% συμφωνεί, ενώ το 49,3% διαφωνεί (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Υπάρχει αντρικό και γυναικείο στυλ διοίκησης

| | Συχνότητα | Ποσοστά | Έγκυρο | Αθροιστικά |
|---------|-----------|---------|--------|------------|
| Συμφωνώ | 76 | 50,7 | 50,7 | 50,7 |
| Διαφωνώ | 74 | 49,3 | 49,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2.4. Η ηγεσία δεν ταιριάζει με το γυναικείο φύλο.

Από την εξέταση του Πίνακα 8 προκύπτει ότι το 96,7% του δείγματος διαφωνεί με την άποψη ότι η ηγεσία δεν ταιριάζει με το γυναικείο φύλο και μόνο ένα 3,3% συμφωνεί. (Πίνακας 8)

Πίνακας 8: Η ηγεσία δεν ταιριάζει με το γυναικείο φύλο

| | Συχνότητα | Ποσοστά | Έγκυρο | Αθροιστικά |
|---------|-----------|---------|--------|------------|
| Συμφωνώ | 5 | 3,3 | 3,3 | 3,3 |
| Διαφωνώ | 145 | 96,7 | 96,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2.5. Η κοινωνία ενθαρρύνει τις γυναίκες στους παραδοσιακούς ρόλους.

Στο ερώτημα αν η κοινωνία ενθαρρύνει τις γυναίκες στους παραδοσιακούς ρόλους, σε ποσοστό 84% συμφωνούν με την άποψη αυτή ενώ διαφωνεί το 16%. (Πίνακας 9)

Πίνακας 9: Η κοινωνία ενθαρρύνει τις γυναίκες στους παραδοσιακούς ρόλους

| | Συχνότητα | Ποσοστά | Έγκυρο | Αθροιστικά |
|---------|-----------|---------|--------|------------|
| Συμφωνώ | 126 | 84,0 | 84,0 | 84,0 |
| Διαφωνώ | 24 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2.6. Οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις δεν ενθαρρύνουν άλλες γυναίκες να ακολουθήσουν το παράδειγμα τους.

Όπως προκύπτει από την μελέτη του Πίνακα 10, δύο στις τρεις γυναίκες του δείγματος, ποσοστό 66% διαφωνούν με την άποψη ότι οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις δεν ενθαρρύνουν άλλες γυναίκες να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους αυτή, ενώ συμφωνεί το 34% (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις δεν ενθαρρύνουν άλλες γυναίκες να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο | Αθροιστικά |
|---------|-----------|---------|--------|------------|
| Συμφωνώ | 51 | 34,0 | 34,0 | 34,0 |
| Διαφωνώ | 99 | 66,0 | 66,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2.7. Οι γυναίκες σε θέσεις ευθύνης δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές με τους άνδρες

Από την εξέταση του Πίνακα 11 για το αν οι γυναίκες σε θέσεις ευθύνης δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές με τους άνδρες, το ποσοστό των γυναικών που διαφωνεί είναι πολύ υψηλό καθώς το 94% διαφωνεί και το 6% συμφωνεί. (Πίνακας 11)

Πίνακας 11: Οι γυναίκες σε θέσεις ευθύνης δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές με τους άνδρες

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο | Αθροιστικά |
|---------|-----------|---------|--------|------------|
| Συμφωνώ | 9 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| Διαφωνώ | 141 | 94,0 | 94,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2.8. Οι άνδρες διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο αποτέλεσμα ενώ οι γυναίκες στις ανθρώπινες σχέσεις

Στο ερώτημά μας ότι οι άνδρες διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο αποτέλεσμα ενώ οι γυναίκες στις ανθρώπινες σχέσεις, σε ποσοστό 28% το δείγμα της έρευνας συμφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ διαφωνεί το 72% (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Οι άνδρες διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο αποτέλεσμα ενώ οι γυναίκες στις ανθρώπινες σχέσεις

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο | Αθροιστικά |
|---------|-----------|---------|--------|------------|
| Συμφωνώ | 42 | 28,0 | 28,0 | 28,0 |
| Διαφωνώ | 108 | 72,0 | 72,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

4.3. Χαρίσματα αποτελεσματικού Διευθυντή.

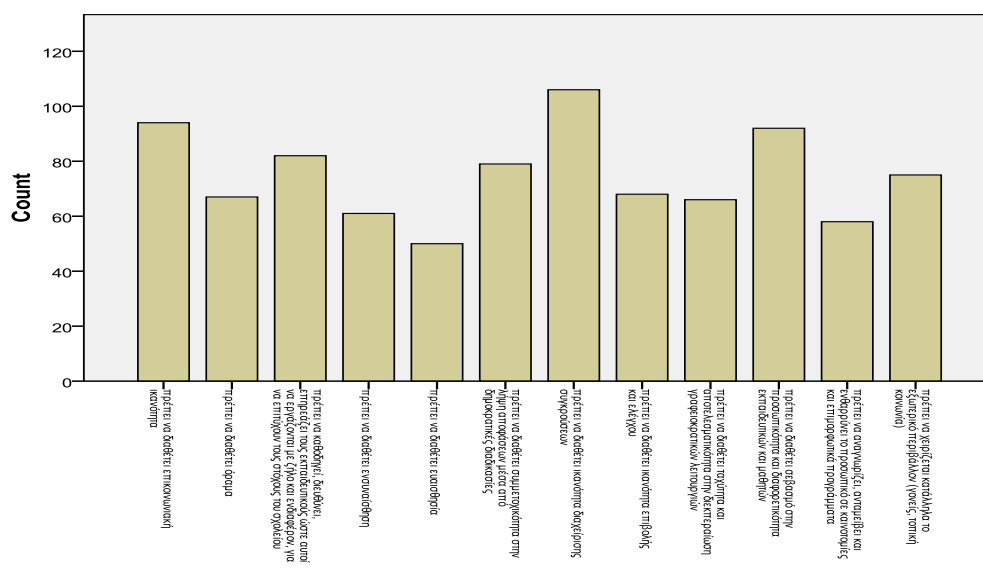
Στο τρίτο μέρος της έρευνας καταγράφηκαν οι απόψεις για τα χαρίσματα που θα πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής στη σύγχρονη εποχή για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Οι ερωτήσεις ήταν βασισμένες στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert ξεκινώντας από το Καθόλου – Λίγο - Αρκετά – Πολύ - Πάρα Πολύ.

Στην πλειοψηφία τους οι ερωτούμενες απάντησαν από Πάρα Πολύ μέχρι Αρκετά, ενώ στις ερωτήσεις που συναντήσαμε το Λίγο το ποσοστό ήταν μικρότερο από 4,7% και του Καθόλου από 2,7%.

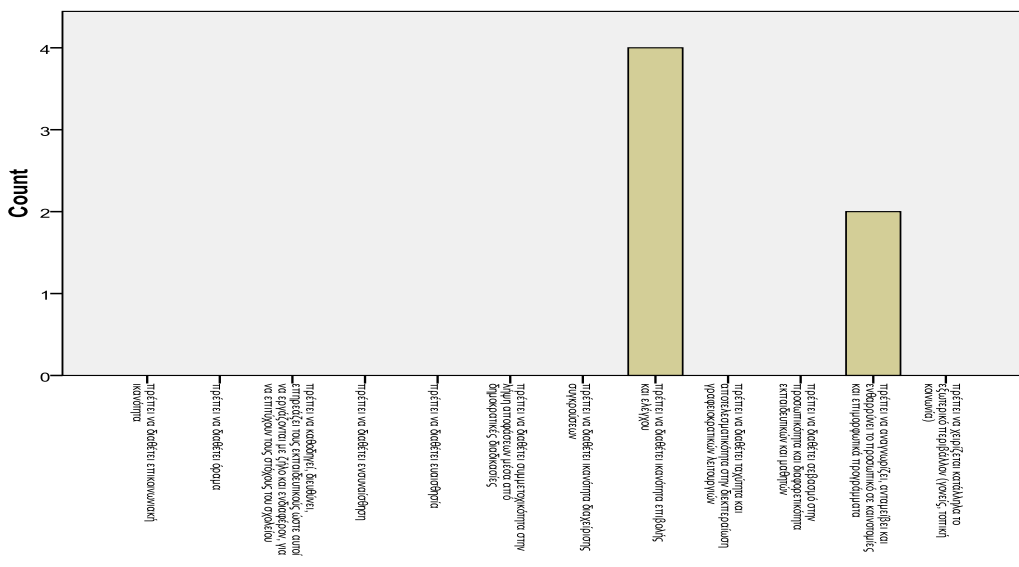
Αρχικά ρωτήθηκαν αν ένας αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακή ικανότητα. Το 62,7% απάντησαν ότι θα πρέπει να έχει πάρα πολύ, το 31,3% πολύ και το 6% αρκετά. Τα ίδια ποσοστά περίπου καταγράφηκαν και στα ερωτήματα για το αν θα πρέπει να διαθέτει ικανότητα για σωστή διαχείριση των συγκρούσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος (γονείς, τοπική κοινωνία) και να δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα και τη διαφορετικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών. Αντίστοιχες ήταν και οι απόψεις τους για το αν θα πρέπει να έχει όραμα, καθώς ένα μικρό ποσοστό 0,7% απαντά λίγο, το 20,7% αρκετά, το 34,7% πολύ και το 44% πάρα πολύ. Παρόμοια εικόνα έχουμε και στις απαντήσεις για το αν θα πρέπει να επιδιώκει την συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες.

Στα ερωτήματά μας για το αν θα πρέπει να διαθέτει ικανότητα επιβολής και ελέγχου και αν θα πρέπει να αναγνωρίζει, ανταμείβει και ενθαρρύνει το προσωπικό σε καινοτομίες και επιμορφωτικά προγράμματα συναντήσαμε το καθόλου σε ποσοστά 2,7% και 1,3% αντιστοίχως και το λίγο σε ποσοστά 4,7% και 1,3%. Ωστόσο, και εδώ τα ποσοστά του αρκετά, πολύ, πάρα πολύ κατείχαν την πλειονότητα αγγίζοντας το 92%. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα Ραβδοδιαγράμματα 3 και 4 των απαντήσεων του πάρα πολύ και του καθόλου

Ραβδοδιάγραμμα 3: Χαρίσματα αποτελεσματικού διευθυντή Απάντηση Πάρα-πολύ



Ραβδοδιάγραμμα 4: Χαρίσματα αποτελεσματικού διευθυντή. Απάντηση - Καθόλου



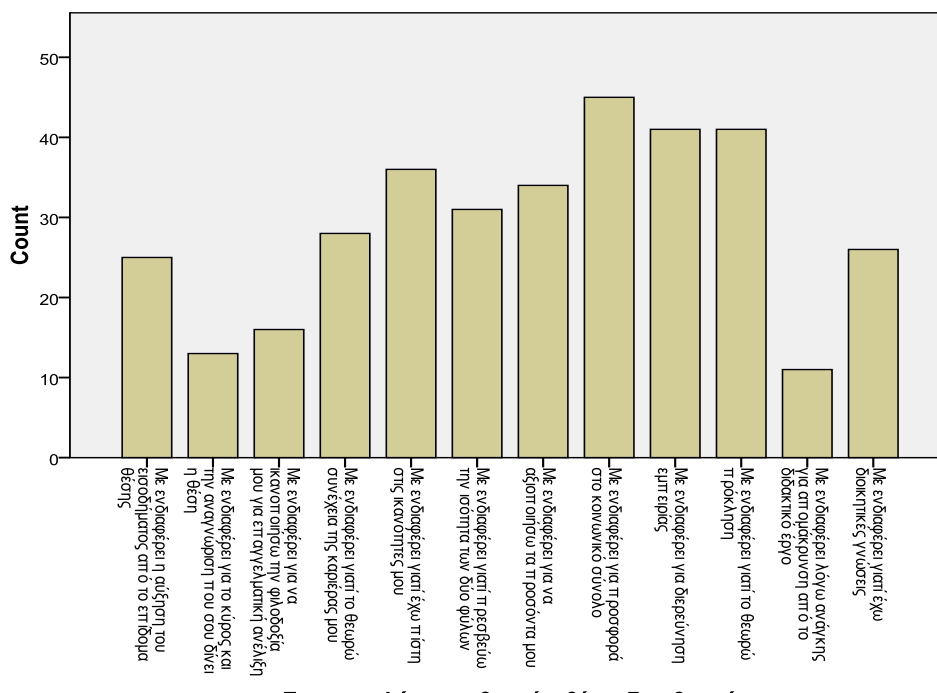
4.4. Λόγοι διεκδίκησης ή μη Διευθυντικής θέσης

Στο ερευνητικό αυτό μέρος ρωτήθηκαν για το αν θα ήθελαν κάποια στιγμή στη σταδιοδρομία τους να διεκδικήσουν μια υψηλόβαθμη διοικητική θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία και ποιοι λόγοι θα τους οδηγούσαν σε μία τέτοια διεκδίκηση. Παράλληλα, αυτοί που θα ήταν αρνητικοί στη διεκδίκηση μιας τέτοιας θέσης ποιοι θα ήταν οι λόγοι της μη διεκδίκησης της. Από τις 150 ερωτούμενες οι 57, ποσοστό 38% δήλωσαν πως θα τους ενδιέφερε μία τέτοια θέση, ενώ οι 93 απάντησαν αρνητικά, ποσοστό 62%.

Αναλύοντας το κομμάτι αυτών που απάντησαν θετικά, καταγράψαμε την εξής εικόνα: Ο κύριος λόγος που θα τις οδηγούσε σε μία τέτοια θέση ήταν η προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο (78,9%). Παράλληλα, η απόκτηση εμπειρίας και η πρόκληση συγκεντρώνουν ποσοστά κοντά στο 72%. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό από 56% έως 59% θα το έκαναν γιατί πιστεύουν στις ικανότητές τους, θα ήθελαν να αξιοποιήσουν τα προσόντα τους και το θεωρούν συνέχεια της καριέρας τους. Το 45,6% των ερωτηθέντων θα το έκανε γιατί έχει διοικητικές ικανότητες και το 43,9% για την αύξηση του εισοδήματος από το επίδομα της θέσης. Παρατηρήθηκε ακόμη πως το 28,1% θα το έκανε για να ικανοποιήσει τη φιλοδοξία του και το 22,8 % για το κύρος και την αναγνώριση που του δίνει η θέση. Ωστόσο, όπως εμφανίζεται στο

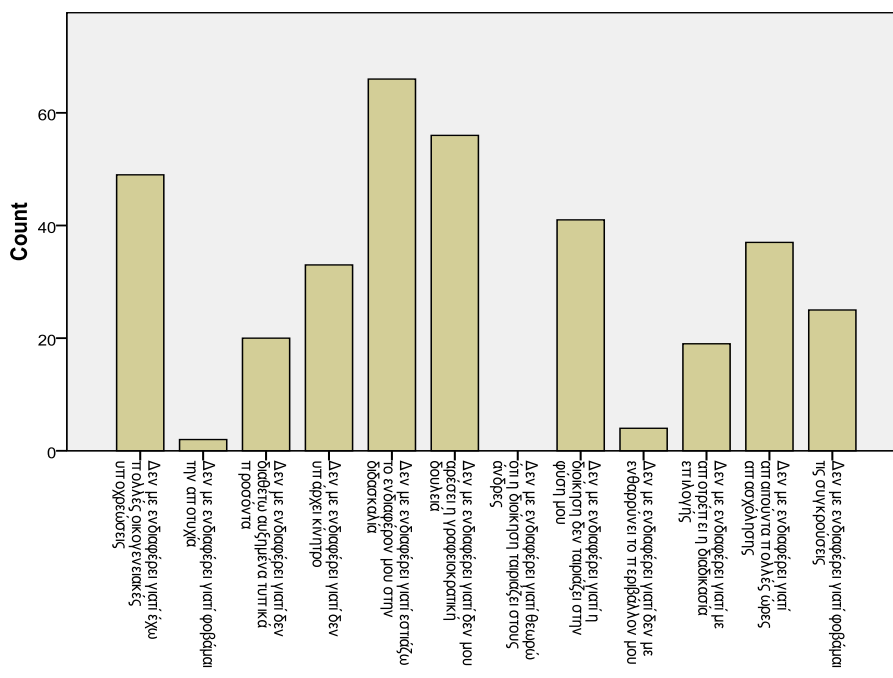
Ραβδοδιάγραμμα 5, το μικρότερο ποσοστό 19,3% στους λόγους που θα οδηγούσαν μια εκπαιδευτικό στην ανάληψη διευθυντικής θέσης συγκεντρώνει ο λόγος απομάκρυνσης από το εκπαιδευτικό έργο.

Ραβδοδιάγραμμα 5: Λόγοι διεκδίκησης Διευθυντικής θέσης



Στη συνέχεια, αναλύοντας τους λόγους των όσων δεν θα ήθελαν μία διευθυντική θέση παρατηρήσαμε πως ο σημαντικότερος λόγος είναι ότι δεν ενδιαφέρονται γιατί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία(69,9%) και δεν τους αρέσει η γραφειοκρατική εργασία (60,2%). Ένα σημαντικό ποσοστό(52,7%) δεν ενδιαφέρεται γιατί έχει πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ το 44,1% πιστεύει πως δεν ταιριάζει στην φύση του. Οι πολλές ώρες απασχόλησης επηρεάζουν αρνητικά το 39,8%, ενώ παράλληλα το 36,6% πιστεύει πως δεν υπάρχει κάποιο κίνητρο και το 26,9% φοβάται τις συγκρούσεις. Εκτός από τα παραπάνω ένα 21,5% πιστεύει πως δεν έχει αυξημένα προσόντα που απαιτούνται για μία τέτοια θέση και το 20,4% αποθαρρύνεται από τη διαδικασία επιλογής. Ωστόσο, μόνο το 4,3% αποθαρρύνεται από το περιβάλλον τους, ενώ μόνο το 2,2% φοβάται την αποτυχία (Ραβδοδιάγραμμα 6).

Ραβδοδιάγραμμα 6: Λόγοι μη διεκδίκησης Διευθυντικής θέσης



4.2.ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Συσχετίζοντας τις ανεξάρτητες μεταβλητές: ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές και προσωπική αντίληψη για την παρουσία των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης με την εξαρτημένη μεταβλητή διεκδίκηση ή μη μιας θέσης ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

4.2.1. Ηλικία

Σε σχέση με την ηλικία από το 38% του δείγματος που απάντησαν θετικά, οι 4 (7%) ήταν κάτω των 35 ετών, οι 24 (42,1%) 36-45, οι 26 (45,6%) 46-56 και 3 (5,3%) πάνω από 56 ετών. Από το 72% που απάντησε αρνητικά οι 5 (5,4%) ήταν κάτω των 35 ετών, οι 53 (57%) 36-45, οι 33 (55,6%) 46-56 και 2 (2,2%) πάνω από 56 ετών. Παράλληλα, από την ηλικία κάτω των 35 θέση ευθύνης θα αναλάμβανε το 44,4%, ενώ το 55,6% τοποθετείται αρνητικά. Ίδια περίπου εικόνα συναντάμε και στην κατηγορία των 46-56 χρονών(44,1% ΝΑΙ & 55,9% ΟΧΙ). Αυξάνεται η διαφορά των ποσοστών στις ηλικίες 36-45, καθώς το 31,2% απαντά θετικά και το 68,8% αρνητικά. Απεναντίας, στην ηλικία πάνω από 56 χρονών έχουμε μία διαφορετική εικόνα καθώς το 60% θα αναλάμβανε μια διοικητική θέση (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Συσχέτιση ηλικίας με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση

| | | | Α1. Ηλικία | | | | Σύνολο |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------|--------|--------|--------|--------|
| | | | <35 | 36-45 | 46-55 | >56 | |
| Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | ΝΑΙ | Δείγμα | 4 | 24 | 26 | 3 | 57 |
| | | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 7,0% | 42,1% | 45,6% | 5,3% | 100,0% |
| | | Ηλικία | 44,4% | 31,2% | 44,1% | 60,0% | 38,0% |
| | | % Σύνολο | 2,7% | 16,0% | 17,3% | 2,0% | 38,0% |
| | ΟΧΙ | Δείγμα | 5 | 53 | 33 | 2 | 93 |
| | | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 5,4% | 57,0% | 35,5% | 2,2% | 100,0% |
| | | Ηλικία | 55,6% | 68,8% | 55,9% | 40,0% | 62,0% |
| | | % Σύνολο | 3,3% | 35,3% | 22,0% | 1,3% | 62,0% |
| Σύνολο | Δείγμα | 9 | 77 | 59 | 5 | 150 | |
| | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 6,0% | 51,3% | 39,3% | 3,3% | 100,0% | |
| | Ηλικία | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % Σύνολο | 6,0% | 51,3% | 39,3% | 3,3% | 100,0% | |

4.2.2. Οικογενειακή κατάσταση

Ακολούθως, η συσχέτιση με την οικογενειακή κατάσταση έδειξε πως οι άγαμες σε ποσοστό 29,2% θα αναλάμβαναν θέση ευθύνης, ενώ το 70,8% τοποθετείται αρνητικά. Η κατάσταση διαφοροποιείται λίγο στις έγγαμες, καθώς το 38% ενδιαφέρεται για μια ιεραρχική θέση και το 62% όχι. Μεγαλύτερη διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις διαζευγμένες, καθώς το ενδιαφέρον είναι μοιρασμένο, ο 50% θα αναλάμβανε μία θέση ευθύνης, ενώ το 50% όχι (Πίνακας 14)

Πίνακας: 14 Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση

| | | A2. Οικογενειακή κατάσταση | | | | |
|--|--------|--------------------------------|-------|--------|-------------|--------|
| | | | Άγαμη | Έγγαμη | Διαζευγμένη | Σύνολο |
| Δ.0. Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | ΝΑΙ | Δείγμα | 7 | 41 | 9 | 57 |
| | | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 12,3% | 71,9% | 15,8% | 100,0% |
| | | Οικογενειακή κατάσταση | 29,2% | 38,0% | 50,0% | 38,0% |
| | | % Σύνολο | 4,7% | 27,3% | 6,0% | 38,0% |
| | ΟΧΙ | Δείγμα | 17 | 67 | 9 | 93 |
| | | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 18,3% | 72,0% | 9,7% | 100,0% |
| | | Οικογενειακή κατάσταση | 70,8% | 62,0% | 50,0% | 62,0% |
| | | % Σύνολο | 11,3% | 44,7% | 6,0% | 62,0% |
| Σύνολο | Δείγμα | 24 | 108 | 18 | 150 | |

| | | | | | |
|--|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 16,0% | 72,0% | 12,0% | 100,0% |
| | Οικογενειακή κατάσταση | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % Σύνολο | 16,0% | 72,0% | 12,0% | 100,0% |

4.2.3. Χρόνια υπηρεσίας

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 5 χρόνια στην εκπαίδευση δεν ενδιαφέρονται για ανάληψη ιεραρχικής θέσης σε ποσοστό 70%. Στο ίδιο ποσοστό περίπου (68,5%) κυμαίνονται και αυτές που έχουν από 6 έως 15 χρόνια. Αυξάνοντας τα έτη υπηρεσίας (από 16 έως 25) παρατηρούμε να διαφοροποιείται η κατάσταση, καθώς δηλώνουν σε ποσοστό 51,2% πως θα ενδιαφερόταν για μία θέση ευθύνης. Το ποσοστό αυτό γίνεται ακόμη μεγαλύτερο (60%) στις εκπαιδευτικούς με υπηρεσία πάνω από 26 χρόνια (Πίνακας 15)

Πίνακας: 15 Συσχέτιση υπηρεσιακής κατάστασης με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση

| | | | Α4. Χρόνια υπηρεσίας | | | | Σύνολο |
|--|-----|--------------------------------|----------------------|-------|-------|-------|--------|
| | | | <5 | 6-15 | 16-25 | >26 | |
| Δ.0. Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | ΝΑΙ | Δείγμα | 3 | 29 | 22 | 3 | 57 |
| | | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 5,3% | 50,9% | 38,6% | 5,3% | 100,0% |
| | | Α4. Χρόνια υπηρεσίας | 30,0% | 31,5% | 51,2% | 60,0% | 38,0% |
| | | % Σύνολο | 2,0% | 19,3% | 14,7% | 2,0% | 38,0% |
| | ΌΧΙ | Δείγμα | 7 | 63 | 21 | 2 | 93 |

| | | | | | | | |
|--------|--|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 7,5% | 67,7% | 22,6% | 2,2% | 100,0% |
| | | A4. Χρόνια υπηρεσίας | 70,0% | 68,5% | 48,8% | 40,0% | 62,0% |
| | | % Σύνολο | 4,7% | 42,0% | 14,0% | 1,3% | 62,0% |
| Σύνολο | | Δείγμα | 10 | 92 | 43 | 5 | 150 |
| | | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 6,7% | 61,3% | 28,7% | 3,3% | 100,0% |
| | | A4. Χρόνια υπηρεσίας | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Σύνολο | 6,7% | 61,3% | 28,7% | 3,3% | 100,0% |

4.2.4. Σπουδές

Όπως περιγράψαμε στην αρχή, κοντά στο 90% οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, έχουν πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες και γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα. Επιπλέον, 56 από αυτούς, ποσοστό 37,3%, έχουν διδακτορικό, μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο. Από αυτούς το 48,2% ενδιαφέρονται για θέση ευθύνης και το 51,8% όχι. Ωστόσο, από αυτούς που έχουν διδακτορικό οι 4 από τους 5 θα αναλάμβαναν μία θέση ευθύνης(ποσοστό 80%). Μικρότερο ποσοστό 56,1% συναντάμε στη έρευνα μας από τους κατόχους των μεταπτυχιακών και ακόμη μικρότερο από αυτούς που κατέχουν δεύτερο πτυχίο(50%) (Πίνακας 16).

Πίνακας: 16 Συσχέτιση των σπουδών με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση

| | | A5. Σπουδές | | | Σύνολο |
|-----|--------|-------------|--------------|----------------|--------|
| | | Διδακτορικό | Μεταπτυχιακό | Δεύτερο πτυχίο | |
| ΝΑΙ | Δείγμα | 4 | 18 | 5 | 27 |

| | | | | | |
|-----|--------------------------------|-------|-------|-------|--------|
| | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 14,8% | 66,7% | 18,5% | 100,0% |
| | A5. Σπουδές | 80,0% | 43,9% | 50,0% | 48,2% |
| | % Σύνολο | 7,1% | 32,1% | 8,9% | 48,2% |
| ΟΧΙ | Δείγμα | 1 | 23 | 5 | 29 |
| | Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | 3,4% | 79,3% | 17,2% | 100,0% |
| | A5. Σπουδές | 20,0% | 56,1% | 50,0% | 51,8% |
| | % Σύνολο | 1,8% | 41,1% | 8,9% | 51,8% |

4.2.5. Γενική αντίληψη των γυναικών για την γυναικεία παρουσία στην εκπαίδευση

Στο ερώτημα μας αν έχουν αντιληφθεί την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι γυναίκες που ενδιαφέρονται για θέση ευθύνης απαντούν πως έχουν αντιληφθεί αυτή τη διαφορά σε ποσοστό 89,5%, ενώ σε αυτές που δεν ενδιαφέρονται το ποσοστό πέφτει στο 84,9% (Πίνακας 17).

Πίνακας 17 Αντίληψη του δείγματος για την γυναικεία παρουσία στην εκπαίδευση σε σχέση με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης

| | | Έχετε αντιληφθεί την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; | | Σύνολο |
|-------------------------------------|-----|---|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Δ.0. Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | ΝΑΙ | 51 | 6 | 57 |
| | | 89,5% | 10,5% | 100,0% |

| | | | | |
|--|-----|-------|-------|--------|
| | ΌΧΙ | 79 | 14 | 93 |
| | | 84,9% | 15,1% | 100,0% |

Ωστόσο, στην ερώτηση αν έχουν αντιληφθεί τη μικρή συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στις διοικητικές θέσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καταδεικνύεται πως το 87,7% των γυναικών που θα ήθελαν να αναλάβουν μία ιεραρχική θέση το έχει προσέξει, ενώ το ποσοστό πέφτει στο 73,1% για αυτές που δεν ενδιαφέρονται για άσκηση διοίκησης (Πίνακας 18).

Πίνακας 18 Αντίληψη του δείγματος για την γυναικεία παρουσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης σε σχέση με την διεκδίκηση ή μη θέσης ευθύνης.

| | | Έχετε αντιληφθεί την μικρή συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στις διοικητικές θέσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; | | Σύνολο |
|-------------------------------------|-----|---|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΌΧΙ | |
| Δ.0. Ενδιαφέρεστε για θέση ευθύνης; | ΝΑΙ | 50 | 7 | 57 |
| | | 87,7% | 12,3% | 100,0% |
| | ΌΧΙ | 68 | 25 | 93 |
| | | 73,1% | 26,9% | 100,0% |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η θέση της γυναίκας στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι έχει αλλάξει, καθώς η ίδια εργάζεται, αποφασίζει, διεκδικεί, συμμετέχει, προτείνει κ.ά. Ωστόσο, ενώ επιδεικνύει δυναμικά την παρουσία της σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα παρατηρείται υπο-εκπροσώπησή της στις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις. Το γεγονός αυτό δεν αφήνει ανεπηρέαστο και το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς παρά την αριθμητική τους υπεροχή υπο-εκπροσωπούνται στις θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας σε σχέση με τους άνδρες.

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των γυναικών εκπαιδευτικών για το θέμα της υπο-εκπροσώπησής τους σε θέσεις ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Για το λόγο αυτό, επιχειρήσαμε να απαντήσουμε σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονταν με τις απόψεις των γυναικών αυτών για την εκπαιδευτική ηγεσία, τα χαρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή και τους λόγους ανάληψης ή μη από μέρους τους μιας θέσης ευθύνης. Η προσέγγιση που υιοθετήσαμε για την υλοποίηση της έρευνας ήταν η ποσοτική, δεδομένης της δυνατότητας που η συγκεκριμένη προσέγγιση παρέχει για τη συγκέντρωση μεγαλύτερου όγκου δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάσαμε ένα ειδικό εργαλείο μέτρησης, ενώ για δείγμα χρησιμοποιήσαμε γυναίκες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας, αυτά έχουν περισσότερο χαρακτήρα ενδείξεων παρά αδιάσειστων αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα που επιλέξαμε δεν ήταν αντιπροσωπευτικό του εκπαιδευτικού πληθυσμού της Ελλάδας ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων και την προέλευση του δείγματος (μόνο από τη Διεύθυνση Χαλκιδικής). Ενδεχομένως, θα μπορούσαν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό της Ελλάδας επειδή είναι αντιπροσωπευτικά του εκπαιδευτικού πληθυσμού της Χαλκιδικής και το δείγμα προέρχεται από εκπαιδευτικές μονάδες που ανήκουν σε αστικές, ημιαστικές, παραθαλάσσιες και ορεινές περιοχές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 90,7% του δείγματος ηλικιακά είναι από 36 έως 55 ετών, γεγονός που φανερώνει δύο πράγματα: α) τον περιορισμένο αριθμό διορισμών που έχουν γίνει την τελευταία πενταετία, απόρροια

της σημερινής κρίσης που μαστιάζει την χώρα και β) την πρόωρη συνταξιοδότηση αυτών που είναι πάνω από 56, καθώς το ασφαλιστικό βρίσκεται στο επίκεντρο των πολιτικών εξελίξεων και πλανιέται ο φόβος ότι όλα μπορούν να ανατραπούν στους όρους συνταξιοδότησης. Τα ίδια ποσοστά προέκυψαν και από τα χρόνια υπηρεσίας δεδομένου ότι το 6,7% έχει μέχρι 5 χρόνια υπηρεσία, το 61,3% έχει από 6 έως 15, το 28,7% από 16 έως 25 και μόνο ένα 3,3% πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας., γεγονός που έρχεται να επιβεβαιώσει τις παραπάνω εκτιμήσεις μας. Στο σημείο αυτό αξίζει να προσθέσουμε πως στην περιοχή της έρευνας δεν ανοίγουν οργανικές θέσεις για διορισμό, καθώς τυχόντα κενά που προκύπτουν καταλαμβάνονται με μετάθεση από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ανά την επικράτεια.

Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν έγγαμες, ενώ σε επίπεδο σπουδών το 37,3 είχε ένα δεύτερο τίτλο σπουδών (διδακτορικό, μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο) και πάνω από 90% είχαν πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες έχοντας ταυτόχρονα πάρει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια. Τα αποτελέσματα αυτά αποδεικνύουν πως οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ακολουθήσουν τις εξελίξεις που σημειώνονται στις σύγχρονες "κοινωνίες της γνώσης", ώστε να επιτυγχάνουν τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εργασίας τους στο σχολείο και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στο τέταρτο κεφάλαιο, στη συνέχεια της συζήτησης θα αναφερθούμε στα σημαντικότερα από αυτά προκειμένου να διευκολύνουμε τον αναγνώστη στην ευκολότερη αντίληψη και κατανόηση του θέματος. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το 90,7%, διαφωνεί με την άποψη ότι οι άντρες διοικούν και οι γυναίκες διδάσκουν, καθώς και για το ότι η ηγεσία δεν ταιριάζει στο γυναικείο φύλλο (96,7%) θεωρώντας ότι είναι το ίδιο αποτελεσματικές με τους άντρες συναδέλφους τους σε θέσεις ευθύνης (94%). Αναφορικά με τα χαρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 70,7% αποδίδει ιδιαίτερα αξία στη ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων, ακολουθούμενο από την επικοινωνιακή ικανότητα (62,7%) και από το σεβασμό στην προσωπικότητα και τη

διαφορετικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών (61,3%), ενώ περίπου το μισό ποσοστό (44%) προσδίδει αξία στο όραμα.

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σύμφωνα με το οποία ποσοστό μόνο 38% του δείγματος θα αναλάμβανε μία θέση ευθύνης σε σχέση με το υπόλοιπο 62% που δεν θα επιθυμούσε κάτι τέτοιο. Από την πρώτη κατηγορία ένα ποσοστό της τάξης του 22,8% των γυναικών εκπαιδευτικών θα αναλάμβανε μία θέση ευθύνης παρακινούμενο από αίσθημα φιλοδοξίας για επαγγελματική ανέλιξη, ενώ η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, η εμπειρία και η πρόκληση εμφανίζονται με ποσοστά 78,9%, 72% και 72% αντίστοιχα αποτελώντας τα μεγαλύτερα κίνητρα για την ανάληψη αυτή. Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, ο εστιασμός στη διδασκαλία με ποσοστό 69,9%, σε συνδυασμό με το 60,2% της γραφειοκρατίας και το 54,7% των οικογενειακών υποχρεώσεων, αποτελούν τους σπουδαιότερους παράγοντες για τη μη ανάληψη μίας θέσης ευθύνης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, στην εργασία μας θέσαμε και συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, των οποίων η απάντηση θα μας βοηθούσε στην εξαγωγή των συμπερασμάτων για το θέμα της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης. Ειδικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετιζόταν με τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ηγεσία. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώσαμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την ανάληψη ηγεσίας ως μία θέση στην οποία μπορούν να λειτουργήσουν το ίδιο αποτελεσματικά με τους άντρες συναδέλφους τους, αφού σύμφωνα με τη γνώμη τους δεν υπάρχει ιδιαίτερος διαχωρισμός ανάμεσα σε αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα για εμάς, αφού τόσο από εμπειρικής απόψεως, όσο και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καταγράφεται η αυξανόμενη δυναμική στην παρουσία της γυναίκας στην αγορά εργασίας, στον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα, με την εργασία να αντιμετωπίζεται από αυτές ως αναγκαία και σημαντική δραστηριότητα (Πριοβόλου, 2010).

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα καταγράψαμε τα σχεδόν ισομερή ποσοστά αναφορικά με την άποψη των γυναικών εκπαιδευτικών, για την ύπαρξη αντρικού και γυναικείου στυλ διοίκησης. Το 50,7% του δείγματος πιστεύει πως υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα, παρά του ότι θεσμικά όλα σχεδόν τα επαγγέλματα μπορούν να ασκηθούν και από τα δύο φύλα, πιθανότατα επηρεαζόμενο από τον

καπιταλιστικό τρόπο οργάνωσης της οικονομίας και την πατριαρχική διάρθρωση της κοινωνίας. Στο σημείο αυτό αξίζει να προσθέσουμε πως από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις, με τρόπο άμεσο ή έμμεσο, είναι αυτές που αποτρέπουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τη διοίκηση περιορίζοντάς τες στους παραδοσιακούς μόνο ρόλους. Το αποτέλεσμα αυτό ισχυροποιούν και άλλα ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν τις κοινωνικές αντιλήψεις ως τη σημαντικότερη αιτία απουσίας της γυναίκας από τις θέσεις ευθύνης (Νάκος, 2005, Κελαϊδίτου, 2006, Κοντόση, 2006, Μαρούδα 2015). Σύμφωνα με αυτά, οι γυναίκες παραμένουν «δανεισμένες» στην αγορά εργασίας και εφόσον η οικογένεια τις χρειάζεται επιστρέφουν σε αυτήν και στον ρόλο της φροντίδας (Boje, 2007).

Οφείλουμε όμως να επισημάνουμε ότι υπάρχουν και έρευνες που καταγράφουν διαφορές στον τρόπο διοίκησης και ελέγχου που, σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (1997), είναι απόρροια του διαφορετικού τρόπου κοινωνικοποίησης των γυναικών. Εξάλλου, από μελέτες που έχουν γίνει για την ηγεσία προτείνεται ένα μείγμα συμπεριφορών, το λεγόμενο ανδρογονικό, το οποίο αποτελεί κοινό τόπο για τους άνδρες και για τις γυναίκες εστιάζοντας στην αλληλεπιδραστική σχέση του δίπολου άνδρας-γυναίκα με σκοπό την αλληλοσυμπλήρωσή τους (Σταθούλα, 2011). Πάρα ταύτα, υπάρχει και το υπόλοιπο 49,3 % του δείγματος που διαφωνεί με την ύπαρξη της διαφορετικότητας στο στυλ διοίκησης, αποτέλεσμα με το οποίο συντασσόμαστε και εμείς, αφού θεωρούμε ότι το στυλ διοίκησης είναι συνάρτηση της προσωπικότητας του ατόμου.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τα χαρίσματα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώσαμε τα υψηλά συγκεντρωτικά ποσοστά (83% έως 96%) στις κλίμακες του «πολύ» και «πάρα πολύ» όλων των προτάσεων που κατέγραφαν τα χαρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσδίδουν στον αποτελεσματικό διευθυντή τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, της ενθάρρυνσης, της δημιουργικής συνεργασίας και της καλλιέργειας από μέρους του της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Σύμφωνα μάλιστα με τα δεδομένα της έρευνας, τα χαρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή που προτάσσονται ως σημαντικότερα αφορούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, το σεβασμό στην προσωπικότητα και τη

διαφορετικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών και την αίσθηση της ευνομίας. Γενικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συνάφεια με αυτά άλλων ερευνών που καταδεικνύουν τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά ως προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας του διευθυντή σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Πασιαρδής, 1999, Σαίτης, 2002, Στραβάκου, 2003). Τα αποτελέσματα αυτά ήταν απόλυτα αναμενόμενα για εμάς δεδομένου ότι όλες οι παραπάνω παράμετροι επηρεάζουν άμεσα και καταλυτικά την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού ενδοταξικού-σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι αναμέναμε το όραμα, ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή, να συγκεντρώσει μεγαλύτερα ποσοστά από το 78,7% που εμφανίζει στις κλίμακες του «πολύ» και «πάρα πολύ» και να ξεπεράσει τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το όραμα και μάλιστα η δημιουργία κοινού οράματος αποτελεί σημαντική παράμετρο δόμησης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος κατάλληλου για την παροχή ποιοτικής και ουσιαστικής εκπαίδευσης (Καρατάσιος & Παπασταμάτης, 2015). Ενδεχομένως η βιωματική εμπειρία των γυναικών εκπαιδευτικών από τον τρόπο λειτουργίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας που σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί περιοριστικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών στο σχολείο, καθώς και η απουσία οικονομική υποστήριξης από τη μεριά του κράτους για την υλοποίηση αυτών να δικαιολογεί το παραπάνω αποτέλεσμα. Αντιλαμβανόμενες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τη δυσκολία υλοποίησης του οράματος ενός διευθυντή σχολείου, αν και το θεωρούν σημαντικό, πιθανόν να δίνουν προτεραιότητα στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που επιδέχονται προσωπικής βελτίωσης και σε πράγματα που είναι εφικτά.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήσαμε τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα διεκδικούσαν ή όχι κάποια υψηλόβαθμη διοικητική θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το ποσοστό του δείγματος που θα επιθυμούσε την ανάληψη μίας θέσης ευθύνης υπολείπεται του αντίστοιχου που δεν θα ήθελε κάτι τέτοιο, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες μελέτες στον ελλαδικό χώρο (Γεωργιάδου, 2007, Νάκος, 2005). Ειδικότερα, από την ανάλυση των δεδομένων καταγράφηκε πως μόνο το 38% του

δείγματος θα ήθελε να έχει καθήκοντα ευθύνης με την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, την πρόκληση για το καινούργιο, την πίστη στις ικανότητές τους, τη συνέχεια της καριέρας τους και τη θέληση για την αξιοποίηση των προσόντων τους να συμπεριλαμβάνονται στους κυριότερους λόγους διεκδίκησης μιας θέσης ευθύνης από αυτές. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα παρόμοιων μελετών (Κελαϊδίτου, 2006, Παπαχατζή, 2011, Τάκης, 2006,) καταδεικνύοντας πως η επιλογή αυτή είναι συνειδητή, ορμώμενη από εσωτερικά κίνητρα για προσφορά στον κλάδο, την εκπαίδευση και κατ' επέκταση την κοινωνία. Μέσα από το παραπάνω αποτέλεσμα μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ψάχνουν νέους δρόμους για αυτο-βελτίωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Επιπρόσθετα, στους λόγους ανάληψης μία θέσης ευθύνης από αυτές έρχονται να προστεθούν η αύξηση του εισοδήματος από το επίδομα θέσης, η ικανοποίηση της φιλοδοξίας, το κύρος, η αναγνώριση από τη θέση και σε πολύ μικρό ποσοστό οι λόγοι απομάκρυνσης από το διδακτικό έργο. Οι λόγοι αυτοί προσλαμβάνονται από εμάς ως απόλυτα λογικοί, αν επικαλεστούμε τις δυσκολίες της οικονομικής κρίσης, καθώς και την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών σύμφωνα με την ιεράρχηση του Maslow (1943).

Πάρα ταύτα, όπως και σε παρόμοιες έρευνες στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σαίτη, 2005), έτσι και στην παρούσα διαπιστώσαμε την έλλειψη επιθυμίας για ανάληψη υψηλόβαθμης διοικητικής θέσης από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (62%), με την προσήλωση στο διδακτικό έργο να αποτελεί τον κυριότερο λόγο της αρνητικής αυτής στάσης. Από ό,τι φαίνεται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να παραμείνουν κοντά στα παιδιά ως παιδαγωγοί, ρόλος που ταιριάζει με αυτόν της μητέρας και της υπεύθυνης για την φροντίδα των παιδιών (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004). Σε έρευνες των Σαίτη (2005) και Weiner (1995) οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να προτιμούν την διδασκαλία, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να συνδυάσουν εργασία και σπίτι, λόγω των ευνοϊκών συνθηκών του επαγγέλματος που ταιριάζει με τις οικογενειακές τους δεσμεύσεις. Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (1997, σελ 74), οι γυναίκες αντιλαμβάνονται ως καριέρα *«την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και όχι την άνοδο στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας»*.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, μετά την προσήλωση στη διδασκαλία, ο δεύτερος λόγος μη διεκδίκησης μίας θέσης ευθύνης οφείλεται στο γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διοίκησης, με τρίτο τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από προγενέστερες έρευνες, που καταδεικνύουν την αρνητική διάθεση των γυναικών εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με τη διοίκηση, λόγω του γραφειοκρατικού της χαρακτήρα (Λιακοπούλου, 2005, Μαραγκουδάκη, 1997). Από τα δεδομένα όμως, καταγράφηκε ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν μία σοβαρή αιτία υπο-εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία, καθώς ο φόρτος εργασίας, οι υποχρεώσεις και ο μεγαλύτερος χρόνος αφοσίωσης που απαιτεί μία θέση ευθύνης λειτουργούν περιοριστικά στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων αυτών. Στα προαναφερόμενα έρχονται να προστεθούν και οι κοινωνικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες οι οικογενειακές ευθύνες βαραίνουν αποκλειστικά τις γυναίκες (Κελαϊδίτου, 2006). Από ό,τι αντιλαμβανόμαστε, παρ' όλο που ο καταμερισμός των ρόλων μέσα στην οικογένεια φαινομενικά έχει αλλάξει, στην καθημερινότητα συνεχίζει να είναι παραδοσιακός, με τις γυναίκες να αγωνίζονται στην εύρεση λύσεων για τον συνδυασμό οικογένειας και εργασίας. Καθώς η συμμετοχή σε τέτοιες θέσεις ευθύνης απαιτεί όχι μόνο χρόνο, αλλά και «κατάθεση ψυχής» για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων η γυναίκα αναγκάζεται να εγκαταλείψει τις όποιες φιλοδοξίες της και να αφιερωθεί στην οικογένεια (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006).

Στο σημείο αυτό όμως αξίζει να αναφέρουμε την αντιφατικότητα στις απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος που, σύμφωνα με την άποψή μας, υποδουλώνει τη διείσδυση των κοινωνικών στερεότυπων στη συνείδησή τους. Ενώ οι ίδιες προσπαθούν να υπερασπισθούν τις φεμινιστικές τους αντιλήψεις, φαίνεται να αδυνατούν να τις υποστηρίξουν και να αποδεσμευτούν από τα κοινωνικά στερεότυπα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στο ερευνητικό κομμάτι για το πως αντιλαμβάνονται οι γυναίκες τη διοίκηση σε σχέση με το φύλο διαφωνούν σε ποσοστό 96,7% με την πρόταση ότι η διοίκηση δεν ταιριάζει στη γυναικεία φύση, στην ερώτηση αν θα διεκδικούσαν μία διευθυντική θέση απαντούν σε ποσοστό 44,1% όχι γιατί η διοίκηση δεν ταιριάζει στην φύση τους.

Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων επισημάναμε ότι η έλλειψη κινήτρων, ο φόβος συγκρούσεων, τα αυξημένα προσόντα που απαιτούνται για τη θέση, η

διαδικασία επιλογής και σε μικρότερα ποσοστά ο φόβος αποτυχίας και η αποθάρρυνση από την οικογένεια συμπληρώνουν τους λόγους άρνησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ανάληψης μιας θέσης ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Οι παραπάνω λόγοι μη ανάληψης θέσεις ευθύνης από το γυναικείο φύλο στην εκπαίδευση έχουν καταγραφεί και σε παρόμοιες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Παπαναούμ, 1995, Τάκη, 2009).

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, ενδιαφέρον παρουσιάζουν αυτές της διεκδίκηση μιας ιεραρχικής θέσης με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια υπηρεσίας. Αναφορικά με την ηλικία από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει πως η επιθυμία για ανάληψη θέσης ευθύνης είναι μεγαλύτερη στις γυναίκες που είναι πάνω από 56 χρονών (60%), ακολουθούμενες από αυτές που είναι κάτω από 35 χρονών (44,4%) και από αυτές που είναι 26 έως 35 χρονών (40,1%). Ενδεχομένως, η επιθυμία αυτή να οφείλεται στις λιγότερες οικογενειακές υποχρεώσεις που έχουν αυτές οι ηλικίες και στο μεγαλύτερο χρόνο που μπορούν να επενδύσουν στα καθήκοντα της θέσης αυτής. Το μικρότερο ενδιαφέρον για την ανάληψη μιας θέσης ευθύνης εμφανίζουν οι ηλικίες 36 έως 45 χρονών (31,2%), γεγονός που πιθανά να οφείλεται στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που οι ηλικίες αυτές παρουσιάζουν (Μαράκη, 2010).

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, διαπιστώνεται ότι οι έγγαμες όσο και οι άγαμες παρουσιάζουν μία τάση αποφυγής αναλήψεως της θέσης ευθύνης. Στις άγαμες το ποσοστό άρνησης αγγίζει το 70,8%, ενώ στις έγγαμες το 62%. Απεναντίας, τα αποτελέσματα εμφανίζουν μία ισομέρεια (50%) στις διαξευγμένες γυναίκες, γεγονός που μας εκπλήττει, καθώς οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις είναι συνήθως μεγαλύτερες. Ενδεχομένως, το αποτέλεσμα αυτό να συσχετίζεται με την αύξηση του εισοδήματος και την κοινωνική καταξίωση που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας επιθυμούν να έχουν. Παράλληλα, θετική σε ποσοστό 80% είναι και η συσχέτιση ανάμεσα στην επιθυμία ανάληψης θέσης ευθύνης και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς κατόχους διδακτορικών τίτλων, ενώ πιο μέτρια εμφανίζεται η συσχέτιση αυτή στις κατόχους μεταπτυχιακών και δεύτερων πτυχίων. Η βούληση αυτή πιθανόν να σχετίζεται με την επιθυμία επιστρεψιμότητας και ανταποδοτικότητας του χρόνου και της προσπάθειας που κατέβαλαν για την αύξηση

των τυπικών τους προσόντων και με την αυτοπεποίθηση της αποδοτικότερης διεκπεραίωσης των υποχρεώσεων θέσης ευθύνης, λόγω των προσόντων αυτών.

Συμπερασματικά, αν και από την έρευνα καταγράφεται η θετική στάση των γυναικών εκπαιδευτικών για την ανάληψη μίας θέσης ευθύνης, αυτή υπολείπεται σημαντικά της αντίστοιχης αρνητικής στάσης συμπλέοντας με τη διαπίστωση της Σαϊτή (2000), πως το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη διεκδίκηση μιας ιεραρχικής θέσης είναι η ίδια η απροθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο εξηγεί και το φαινόμενο της υπο-εκπροσώπησης αυτών στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Επιπρόσθετα, από όσα εκθέσαμε παραπάνω, υποβάλλουμε τις ακόλουθες προτάσεις στο πλαίσιο της ευρύτερης διερεύνησης του θέματος:

- α) τη διεξαγωγή ερευνών με δείγμα από αστικές-ημιαστικές και επαρχιακές περιοχές, προκειμένου να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και
- β) την υλοποίηση ερευνών με σκοπό τη σύγκριση των απόψεων των δύο φύλων για το συγκεκριμένο θέμα.

Τέλος, προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία, οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι η έρευνά μας, όπως και κάθε έρευνα, σκοπό είχε να εμπλουτίσει και να προάγει την επιστημονική γνώση. Ωστόσο, επειδή σε κάθε ανθρώπινη πράξη εμπεριέχεται το στοιχείο της ηθικής διάστασης, η οποιαδήποτε έρευνα θα πρέπει να διεξάγεται με σεβασμό στα δικαιώματα των συμμετεχόντων, στους τόπους της έρευνας και με πλήρη και ειλικρινή αναφορά της έρευνας (Creswell, 2011). Με δεδομένα τα παραπάνω, η έρευνα διεξήχθη με σεβασμό στην επιστημονική αλήθεια, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα προσωπικά δεδομένα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ανωνυμία και την προστασία των συμμετεχόντων, καθώς στην ενημέρωσή τους για τους στόχους της έρευνας με ειλικρίνεια και πληρότητα. Επιπρόσθετα, τηρήθηκαν τα πρωτόκολλα ξένων επιτευγμάτων, ώστε τα αποτελέσματα να είναι επαληθεύσιμα και έγινε αναφορά σε όλες τις πηγές πληροφόρησης για την αποφυγή ιδιοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά,Ε. (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στον δημόσιο τομέα*. Ίδρυμα Έρευνας και Τεχνολογίας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδας. Αθήνα,1990.
- Αθανασίου, Α. (2006). *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα, Νήσος.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα, Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Αρβανίτη, Ι. & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση; *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος* Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Βιβλιονομία.
- Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). *Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία*. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βαρίκα, Ε. (1996). *Η εξέγερση των κυριών. Η γέννηση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα, Κατάρτι.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, σσ 114-127.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις- συγκρίσεις- προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.33, σσ 52-62.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη,Χ., Μαράτου-Αλιπράντη,Λ. & Καπέλλα-Λαγουδάκη,Α. (2001) *Εκπαίδευση και Φύλο*, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι.

- Boje, T. (2007). *Welfare and work. The gendered organization of work and care in different European countries*, European Review, vol.3, pp.373-395.
- Βρυώνης, Κ. & Γούπος, Θ. (2008). *Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/gouposbrionis>.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*, 2nd edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 30(1), 97-110.
- Γεωργιάδου, Ε. (2007). *Η αντιπροσώπευση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. -Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1998). «Η ισότητα των φύλων: παγκόσμιο και ιδιαίτερα ευρωπαϊκό αίτημα» στο Μαγγανάρα, Ι. (επ. έκδ.) *Εργασία, Συνδικαλισμός και Ισότητα των φύλων - Εισηγήσεις Σεμιναρίου*. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Chomsky, N., Piaget, J. (2010). *Θεωρίες της γλώσσας. Θεωρίες της μάθησης*. Μτφρ. Κουζέλης, Γ., Καπόλα, Π., Επιμ. Κονδύλη, Μ., Μαράτου, Ο. Αθήνα, Νήσος.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Coleman, M. (2002). *Women as Head teachers: Striking the Balance*. Stoke on Trend, Staffordshire: Trendham Books.
- Creswell, M. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μτφρ. Κουβαράκου, Ν. Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ. Αθήνα, Έλλην.
- Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.)* Ρέθυμνο, Κάλλιπος.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β.Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. (1993). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1997), *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Durkheim, E. (1973). *Education et Sociologie*, Paris:PU
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2011). Πρόοδος ως προς την Ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών Ετήσια Έκθεση 2010 Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/sec/com_sec\(2011\)0193_/com_sec\(2011\)0193_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/sec/com_sec(2011)0193_/com_sec(2011)0193_el.pdf)
- Fagenson E.A., (1990), At the heart of women in management research: theoretical and methodological approaches and their biases, *Journal of Business Ethics*, Vol. 9, pp. 267-274.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Θεοφίλου, Π. (2008). Η θέση των γυναικών στην ελληνική κοινωνία. Δράσεις της Γενικής Γραμματείας Ισότητας. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, τχ. 52, σσ 45-59.
- Javeau, C., (2002). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Μτφρ-Επιμ. Τζανόνε-Τζώρτζη Κ. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Κελαϊδίτου, Μ. (2006). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: αίτια μειωμένης παρουσίας του*. Στο: 1ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης της εκπαίδευσης Α΄/θμιας, Β΄/θμιας, Γ΄/θμιας. Πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος 3ος, Άρτα.

- Κατάκη Χ., (1998), *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντόση, Κ. (2006). *Η υπο-αντιπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή διεύθυνση Στερεάς Ελλάδας*. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο: 1ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης της εκπαίδευσης Α΄/θμιας, Β΄/θμιας, Γ΄/θμιας. Πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος 4ος, Άρτα.
- Kohlberg, L. (1979). Foreword. In J. Rest, *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ.& Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄. Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Λιακοπούλου, Ε. (2005). *Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Στο: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος 3ος, Άρτα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β.Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (Ε πιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων*(σ.258- 292). Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Μαραγκουδάκη,Ε. (2001). *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Β/θμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Ανάτυπο από την Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Τόμος ΚΘ & Λ. Ιωάννινα, Δωδώνη.
- Μαράκη, Ε. (2010). Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα αίτια για την υπο-αντιπροσώπηση της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας, *Επιθεώρηση. Εργασιακών Σχέσεων* τχ.57, σσ 24-36.
- Μαρκαντώνης, Χ. (2008). Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων 2007-2011. Μελέτη περίπτωσης. Στα πρακτικά του συνεδρίου: *Νέο εκπαιδευτικό υλικό. Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος 1, Άρτα.

- Μαρούδα, Ε. (2015) *Υπο-αντιπροσώπηση γυναικών σε ηγετικές θέσεις της Δημόσιας Β/θμιας Εκπ/σης Κύπρου*. Διπλωματική εργασία. Σπουδές στην Εκπαίδευση Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος Γ.(1999α).«Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων:Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος Γ.(1999β).« Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική» στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών* Αθήνα : Τυπωθήτω
- Μουσούρου Λ. (1993). *Γυναίκα και Απασχόληση. Δέκα ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέγκας, Γ. (2011). *Ο παράγοντας φύλο στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών Απόψεις στελεχών σχολικών μονάδων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης* Διπλωματική εργασία. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Νάκος, Ν. (2005). Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών). Στο: Π. Γεωργογιάννη (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διοίκηση Α/Βάθμιας και Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης»*. Τόμος ΙΙΙ. Πάτρα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών & Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.-ΕΚ).
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 50(2), 231–239.
- Παντιώρα, Ε. (2014). *Γυναίκες και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Πάτρα, Ε.Α.Π.

- Παπακωνσταντίνου Γ., (2005). «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος» στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2005*
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης Α., & Κανταρτζή, Ε. (2006). *Φύλο και ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης*. Στο *Διοίκηση Εκπαίδευσης* (Γεωργογιάννης, Π., επιμ.) Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου. Άρτα.
- Παπαχατζή, Α. (2011). *Φύλο και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Πάτρα, Ε.Α.Π
- Πασιαρδής, Π. (1999). Παράμετροι Ποιοτικής Διεύθυνσης στο Δημοτικό Σχολείο του 21ου αιώνα. Στο: Κ. Χάρη, Ν. Πετρουλάκη, & Σ. Νικόδημου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα, Ατραπός.
- Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα? Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής Π. (2002). Εισαγωγή. Στο: *Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πριοβόλου Ε. (2010) *Η θέση της γυναίκας σήμερα*, Αθήνα: Καστανιώτη
- Πρίντζας, Γ. (2003). *Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο* στο: Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (επιμ.) *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και πρακτικές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Νταλάκου-Βασιλικού) 2η Έκδοση Αθήνα, Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα εκπαιδευτικά*, τχ.57-58, σσ 150-163.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα, Ιδίων.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

- Σαϊτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σταθούλια, Α. (2011) Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων για το έργο και το ρόλο των διευθυντών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Διπλωματική εργασία Σπουδές στην Εκπαίδευση Πάτρα Ε.Α.Π
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τάκη, Β. (2006) *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* Διδακτορική Διατριβή, Θεσ/νίκη, ΑΠΘ.
- Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη Διοίκηση της εκπαίδευσης-Ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Turner, P.J. (1998) *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Weiner, K., (1995), *Feminism in educational administration*, Newbury Park, Sage
- Wilson, E. (1975), *Κοινωνιοβιολογία .Η νέα σύνθεση*, μτφρ.1995 Σ.Σφενδουράκης, Δ. Μουρελάτος, Αθήνα, Σύναλμα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο Β.Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων* Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΆΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

1. ΝΟΜΟΙ-ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

N.4327/2015 (ΦΕΚ 50 Α/14-5-15)

«Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

N.3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010)

«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

N.1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α')

«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ.353/324/105657/Α1/16-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340/Α/16-10-02): «Καθήκοντα και αρμοδιότητες προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Π.Δ 424/1976 & Π.Δ. 415/1979

«Περί καθορισμού της κατά φύλων συνθέσεων των οργανικών θέσεων του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων».

2. ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στη διεύθυνση:

www.minedu.gov.gr

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής στη διεύθυνση:

www.dide.chalk.sch.gr

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας στη διεύθυνση:

www.statistics.gr

Πρακτικά Πανελλήνιων Συνεδρίων Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διεύθυνση:

www.inpatras.com/praktika

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) στη διεύθυνση:

www.Kethi.gr/greek/meletes/index.htm

LEADING ΕΑΣΕ Τριμηνιαία Έκδοση της Εταιρίας Ανώτατων Στελεχών Επιχειρήσεων Τεύχος 12 (58-59)

http://www.ease.gr/uploads/918/5d15_ease_12.pdf

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/sec/com_sec\(2011\)0193_/com_sec\(2011\)0193_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/sec/com_sec(2011)0193_/com_sec(2011)0193_el.pdf)

Υπουργείο Εσωτερικών- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων

<http://www.isotita.gr/index.php/docs/c40>

Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

<https://www.kallipos.gr/el/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αγαπητή συναδέλφισσα,

Ονομάζομαι Δήμητρα Γιαννιού είμαι καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Πρόγραμματος «Δημόσια Διοίκηση» του τμήματος Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου "Νεάπολις" Πάφου-Κύπρου. Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας έχω αναλάβει την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας που αφορά την υπο-αντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στις διευθυντικές θέσεις των εκπαιδευτικών μονάδων.

Καθώς τα τελευταία χρόνια τα πράγματα έχουν μεταβληθεί και η θέση της γυναίκας έχει αλλάξει πάνω στην κοινωνική σκακιέρα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί για το ποιοι είναι οι λόγοι που ακόμα τις κρατούν μακριά από τις θέσεις ευθύνης.

Θα εκτιμούσα βαθύτατα αν αφιερώσετε λίγο χρόνο από τον χρόνο σας για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η έρευνα είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις που θα δώσετε είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την διεξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Επειδή στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή της πραγματικής κατάστασης, θα σας παρακαλούσα να με βοηθήσετε απαντώντας ειλικρινά στα ερωτήματα, δίχως να ωραιοποιείται τις απαντήσεις.

Με την ολοκλήρωσή της έρευνας θα σταλεί στο σχολείο σας περίληψη των σημαντικότερων ευρημάτων της.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλ 6944391407 ή στο e-mail giannioudim@yahoo.gr

Σας ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθεια σας

Γιαννιού Δήμητρα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώνοντας με **X** στο αντίστοιχο τετράγωνο

ΜΕΡΟΣ Α – Ατομικά στοιχεία

1. **Ηλικία:** <35 ...36-45 ...46-55 >56 -
2. **Οικογενειακή Κατάσταση:** Άγαμη Έγγαμη
Διαζευγμένη Σε χηρεία
3. **Αριθμός Παιδιών :** Ένα Δύο Τρία Άλλο
4. **Χρόνια υπηρεσίας:** <5 ...6-15 ...16-25 >26 -
5. **Σπουδές (πέρα από τις βασικές):** Διδακτορικό Μεταπτυχιακό
Δεύτερο πτυχίο Επιμορφώσεις /Σεμινάρια
Ξένες Γλώσσες Γνώση Η/Υ
6. Έχετε αντιληφθεί την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Έχετε αντιληφθεί την μικρή συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στις διοικητικές θέσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; ΝΑΙ ΟΧΙ

ΜΕΡΟΣ Β – ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

| | | Συμφωνώ | Διαφωνώ |
|---|---|----------------|----------------|
| 1 | Υπάρχουν αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα | | |
| 2 | Οι άντρες διοικούν και οι γυναίκες διδάσκουν | | |
| 3 | Υπάρχει αντρικό και γυναικείο στυλ διοίκησης | | |
| 4 | Η ηγεσία δεν ταιριάζει με το γυναικείο φύλο | | |
| 5 | Η κοινωνία ενθαρρύνει τις γυναίκες στους παραδοσιακούς ρόλους | | |
| 6 | Οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις δεν ενθαρρύνουν άλλες γυναίκες να ακολουθήσουν το παράδειγμα τους | | |
| 7 | Οι γυναίκες σε θέσεις ευθύνης δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές με τους άνδρες. | | |
| 8 | Οι άνδρες διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο αποτέλεσμα ενώ οι γυναίκες στις ανθρώπινες σχέσεις | | |

ΜΕΡΟΣ Γ - ΧΑΡΙΣΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

| Ποιες ικανότητες και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/ μία διευθύντρια για να είναι αποτελεσματικός στην σύγχρονη εποχή. | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΥ | ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Επικοινωνιακή ικανότητα | | | | | |
| 2. Όραμα | | | | | |
| 3. Να καθοδηγεί, διευθύνει, επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς ώστε αυτοί να εργάζονται με ζήλο και ενδιαφέρον, για να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου | | | | | |
| 4. Ενσυναίσθηση | | | | | |
| 5. Ευαισθησία | | | | | |
| 6. Συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες | | | | | |
| 7. Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων | | | | | |
| 8. Ικανότητα επιβολής και ελέγχου | | | | | |
| 9. Ταχύτητα και αποτελεσματικότητα στην διεκπεραίωση γραφειοκρατικών λειτουργιών | | | | | |
| 10. Σεβασμό στην προσωπικότητα και διαφορετικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών | | | | | |
| 11. Να αναγνωρίζει, ανταμείβει και ενθαρρύνει το προσωπικό σε καινοτομίες και επιμορφωτικά προγράμματα | | | | | |
| 12. Να χειρίζεται κατάλληλα το εξωτερικό περιβάλλον(γονείς, τοπική κοινωνία) | | | | | |

ΜΕΡΟΣ Δ - ΛΟΓΟΙ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗΣ Η ΜΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ

Θα σας ενδιέφερε κάποια στιγμή στην σταδιοδρομία σας η διεκδίκηση μιας υψηλόβαθμης διοικητικής θέσης στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Αν η απάντησή σας είναι **ΝΑΙ** συμπληρώστε την αριστερή στήλη βάζοντας ✓ σε όσα ισχύουν για σας.

Αν είναι **ΟΧΙ** συμπληρώστε την δεξιά στήλη

ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ

ΔΕΝ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ

| | | | |
|---|--|--|--|
| 1. Η αύξηση του εισοδήματος από το επίδομα θέσης. | | 1. Έχω πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις | |
| 2. Για το κύρος και την αναγνώριση που σου δίνει η θέση | | 2. Φοβάμαι την αποτυχία | |
| 3. Για να ικανοποιήσω την φιλοδοξία μου για επαγγελματική ανέλιξη | | 3. Δεν διαθέτω αυξημένα τυπικά προσόντα | |
| 4. Το θεωρώ συνέχεια της καριέρας μου | | 4. Δεν υπάρχει κίνητρο | |
| 5. Έχω πίστη στις ικανότητές μου | | 5. Εστιάζω το ενδιαφέρον μου στην διδασκαλία | |
| 6. Πρεσβεύω την ισότητα των δύο φύλων | | 6. Δεν μου αρέσει η γραφειοκρατική δουλειά | |
| 7. Για να αξιοποιήσω τα προσόντα μου | | 7. Θεωρώ ότι η διοίκηση ταιριάζει στους άνδρες | |
| 8. Για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο | | 8. Η διοίκηση δεν ταιριάζει στην φύση μου | |
| 9. Για διερεύνηση εμπειρίας | | 9. Δεν με ενθαρρύνει το περιβάλλον μου | |
| 10. Το θεωρώ πρόκληση | | 10. Με αποτρέπει η διαδικασία επιλογής | |
| 11. Η ανάγκη για απομάκρυνση από το διδακτικό έργο | | 11. Οι πολλές ώρες απασχόλησης που απαιτούνται | |
| 12. Οι διοικητικές γνώσεις που έχω | | 12. Φοβάμαι τις συγκρούσεις | |

Σας ευχαριστώ