



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ**  
**ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΥΠΟΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΘΕΣΕΙΣ  
ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ»**



**ΓΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**  
**A.M: 4622017**

**Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Καραβασίλης**

**ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2019**

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

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2019



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

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

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.

- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

### **Υπεύθυνη Δήλωση:**

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

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

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2019

Η Δηλούσα: Γάκη Ευαγγελία

*Στους γονείς μου, Μιχάλη, Αργυρώ*

*και*

*στην αδερφή μου, Αριστούλα*

*«Η τεχνική ξεπερνιέται. Η φύση όχι.*

*Οι αισθήσεις ποτέ. Οι γνώσεις πάντοτε.*

*Είναι πιο δύσκολο να φτάσεις από το  
τίποτα στο λίγο, παρά από το λίγο στο πολύ».*

*Οδυσσέας Ελύτης*

## Περίληψη

Το θέμα το οποίο ερευνά η παρούσα εργασία, είναι η υποαντιπροσώπηση γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην περιοχή ευθύνης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε επίπεδο διδασκαλίας, γενικότερα χαρακτηρίζεται από την μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών οι οποίες υπηρετούν ως δασκάλες. Ωστόσο παρά τα αριθμητικά αυτά δεδομένα, διαχρονικά υπάρχει υποεκπροσώπηση στις αντίστοιχες θέσεις διοίκησης και διεύθυνσης, αναπαράγοντας στερεότυπα.

Στόχος της παρούσας ποσοτικής έρευνας μας, στην οποία συμμετείχαν 321 γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Δυτικής Θεσσαλονίκης, είναι να καταγράψει μέσω της χορήγησης και επεξεργασίας ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την υποεκπροσώπηση της γυναίκας σε διευθυντικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον η εργασία θα επιχειρεί να ανιχνεύσει την πρόθεσή τους να διεκδικήσουν ή όχι, ηγετικές θέσεις, καθώς και τα πιθανά αίτια, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά στην επιδίωξη διεκδίκησης θέσεων άσκησης διοικητικών καθηκόντων.

Η έρευνα κατέγραψε και μελέτησε στοιχεία, δίνοντας έμφαση στην ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το καθεστώς της εργασιακής σχέσης, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση κ.ά. Αναζήτησε το αν υποβλήθηκε ή όχι αίτηση για διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση, τα κίνητρα και τα αντικίνητρα και τις απόψεις των ίδιων των γυναικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους παρατηρείται το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης. Έτσι η παρούσα έρευνα θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων γύρω από τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση και στην ανάδειξη των κυριότερων τρόπων ενίσχυσης της συμμετοχής τους.

**Λέξεις Κλειδιά:** Γυναίκα διευθύντρια, σχολική μονάδα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διοικητική ιεραρχία, στυλ διοίκησης, ρόλος φύλου, «γυάλινη οροφή», παράγοντες και αίτια γυναικείας υποεκπροσώπησης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης.

## **Abstract**

### **Keywords:**

Female headteacher, school unit, Primary Education, administrative hierarchy, management style, gender role, "glass ceiling", factors - causes of female under-representation, Primary Education of Western Thessaloniki.

## Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία αυτή. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Καραβασίλη Ιωάννη, ο οποίος είχε την εποπτεία αυτής της εργασίας, τόσο για τις πολύτιμες συμβουλές του σε θέματα τα οποία αφορούσαν τη θεωρητική συγκρότηση του θέματος αλλά και τη διεξαγωγή της έρευνας, όσο και για τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση, η οποία πολλές φορές μου ήταν απαραίτητη για να συνεχίσω. Να ευχαριστήσω επίσης και το άλλο μέλος κ. Σταλίκια Ευαγγελία για τη βαθμολόγηση της διπλωματικής επιτροπής για τη συμβολή και καθοδήγησή της.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και της σχετικής έρευνας, είχα την τύχη να έρθω σε επαφή με πολύ αξιόλογους ανθρώπους. Πέραν των γνώσεων και των συμβουλών τους, μου προσέφεραν ένα σημαντικό μέρος της εμπειρίας τους, καθώς μοιράστηκαν μαζί μου ένα πνευματικό τμήμα του εαυτού τους. Όλα αυτά, υπήρξαν ένας θησαυρός πολύτιμος για μένα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνές Πανεπιστημίου της Ελλάδος, οι οποίοι μας έδωσαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας, να προβληματιστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε τις θέσεις μας ως εκπαιδευτικοί και στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επίσης, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους συναδέρφους εκπαιδευτικούς, που διέθεσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου, η οποία έδειξε τη δέουσα υπομονή και πίστη στην προσπάθειά μου αυτή. Εύχομαι η παρούσα εργασία και τα πορίσματά της να αποτελέσουν πηγή στοχασμού και παραπέρα διερεύνησης για κάθε αναγνώστη.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Ευχαριστίες.....	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	8
Ευρετήριο Γραφημάτων .....	10
Ευρετήριο Πινάκων / Σχημάτων .....	11
Συνομογραφίες.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ .....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	18
1.1. Η Έννοια της οργάνωσης και της διοίκησης .....	18
1.2. Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης .....	19
1.3. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στον ευρύτερο Δημόσιο Τομέα.....	21
1.3.1. Διοίκηση ολικής ποιότητας.....	23
1.4. Η Διοίκηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.....	24
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	27
2.1. Το ελληνικό διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	27
2.2. Η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας .....	32
2.3. Δεξιότητες και ρόλος του διευθυντή – Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή.....	33
2.3.1. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή.....	38
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	42
3.1. Νομοθετικό πλαίσιο (2006-2019).....	42
3.2. Βασικοί άξονες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.....	46
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΩΣ ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	49
4.1. Η γυναίκα εκπαιδευτικός σε θέση διοίκησης σχολικής μονάδας .....	49
4.2. Στυλ διοίκησης γυναικών .....	52
4.3. Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν .....	54
4.4. Φύλο: ο ρόλος του στην διοίκηση της εκπαίδευσης.....	56
4.5. Στερεότυπα και προκαταλήψεις για την παρουσία των γυναικών ως στελέχη διοίκησης εκπαίδευσης.....	58
4.6. Παράγοντες και αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις.....	61



4.6.1. Η ταύτιση της ηγεσίας με την ανδρική φύση.....	62
4.6.2. Σύγκρουση μεταξύ σταδιοδρομίας και οικογένειας.....	64
4.6.3. Εμπόδια για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών στη διοίκηση.....	66
4.6.4. Φεμινιστική προσέγγιση του ζητήματος.....	71
4.6.5. Η σύγχρονη πραγματικότητα .....	73
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ -ΕΡΕΥΝΕΣ .....	75
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ .....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	86
6.1. Σκοπός της έρευνας .....	86
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	86
6.3. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	87
6.4. Παρουσίαση εργαλείου συλλογής δεδομένων.....	87
6.5. Δείγμα (Συμμετέχοντες) .....	89
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	90
7.1. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.....	90
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	121
9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	126
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	126
ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	133
ΝΟΜΟΛΟΓΙΑ .....	135
Γ΄ ΜΕΡΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	136
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	137

## Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1: Ηλικία .....	91
Γράφημα 2: Έτη υπηρεσίας .....	92
Γράφημα 3: Εκπαίδευση.....	93
Γράφημα 4: Σχέση εργασίας .....	94
Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο .....	95
Γράφημα 6: Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο .....	96
Γράφημα 7: Οικογενειακή κατάσταση .....	97
Γράφημα 8: Αριθμός παιδιών .....	98
Γράφημα 9: Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει.....	99
Γράφημα 10: Λόγοι για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από τον ανδρών.....	101
Γράφημα 11: Εσείς υποβάλλατε αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση.....	102
Γράφημα 12: Λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση για διευθυντική θέση.....	104
Γράφημα 13: Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υπέβαλαν αίτηση για διευθυντική θέση.....	106
Γράφημα 14: Παράγοντες που διαταράσσουν την ισότιμη ανάθεση διοικητικών θέσεων σε άντρες και γυναίκες.....	108
Γραφήματα 15-22: Διαφοροποιήσεις ως προς τους λόγους για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο των ανδρών.....	112-113
Γραφήματα 23-24: Διαφοροποιήσεις για τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση.....	115
Γραφήματα 25-30: Διαφοροποιήσεις αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση .....	116-118

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Ηλικία .....	91
Πίνακας 2: Έτη υπηρεσίας .....	92
Πίνακας 3: Εκπαίδευση .....	93
Πίνακας 4: Σχέση εργασίας .....	94
Πίνακας 5: Έτη υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο .....	95
Πίνακας 6: Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο .....	96
Πίνακας 7: Οικογενειακή κατάσταση .....	97
Πίνακας 8: Αριθμός παιδιών .....	98
Πίνακας 9: Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει.....	99
Πίνακας 10: Λόγοι για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από τον ανδρών.....	100
Πίνακας 11: Εσείς υποβάλλατε αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση.....	102
Πίνακας 12: Λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση για διευθυντική θέση.....	103
Πίνακας 13: Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υπέβαλαν αίτηση για διευθυντική θέση.....	105
Πίνακας 14: Παράγοντες που διαταράσσουν την ισότιμη ανάθεση διοικητικών θέσεων σε άντρες και γυναίκες.....	107
Πίνακας 15: Επιρροή δημογραφικών χαρακτηριστικών ως προς το χαμηλότερο ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις συγκριτικά με τους άνδρες.....	110
Πίνακας 16: Διαφοροποιήσεις αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν ή όχι αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση.....	114-115
Πίνακας 17: Ηλικία * Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο Crosstabulation.....	119
Πίνακας 18: Chi-Square Tests.....	120

## Συντομογραφίες

Ν: Νόμος.

ΝΔΜ: Νέο Δημόσιο Management

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα.

Σ.τ.Ε: Συμβούλιο της Επικρατείας.

Υ.Α: Υπουργικές Αποφάσεις.

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΥΣΕ: Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΥΣΕ).

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συνιστά κοινή διαπίστωση, πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αν και αριθμητικά υπερτερούν των ανδρών, υποαντιπροσωπεύονται στον τομέα της διοίκησης, συμμετέχοντας σε αρκετά μικρότερο βαθμό σε υψηλόβαθμες θέσεις διεύθυνσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Ο αποκλεισμός αυτός των γυναικών από τις υψηλόβαθμες θέσεις της διοίκησης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, είναι ευδιάκριτος ακόμα και σήμερα παρά τις συνεχείς προσπάθειες για έκλειψη του συγκεκριμένου φαινομένου. Κατά συνέπεια, οι γυναίκες δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους άντρες ως προς μια ανάλογη επαγγελματική ανέλιξη στον εκπαιδευτικό χώρο.

Οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν διεθνώς στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα συνέβαλαν στην άνοδο του ποσοστού συμμετοχής του γυναικείου φύλου στην αγορά εργασίας<sup>1</sup>. Ανάλογα τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μικρή αύξηση στον αριθμό των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις οργανισμών και επιχειρήσεων. Εντούτοις ο αριθμός των γυναικών ο οποίος απασχολείται στη διοίκηση παραμένει μικρός, με τον ρυθμό προόδου να είναι κάθε άλλο παρά γεωμετρικός, άνισος και μερικές φορές αποθαρρυντικός<sup>2</sup>.

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, αλλά και η δημιουργία υπερεθνικών φορέων και κέντρων λήψης αποφάσεων, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, είχαμε ως αποτέλεσμα την επιτάχυνση της διάδοσης νέων ιδεών και αλλαγής στα παγκόσμια πρότυπα και τους ρόλους των ατόμων. Υπό την επίδραση των παραπάνω, η αποδοχή και αναγνώριση της προσφοράς της γυναίκας στην κοινωνία του σήμερα θεωρείται πλέον στοιχείο πολιτισμού, μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και προϋπόθεση για περαιτέρω κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Όμως παρά τις κοσμογονικές ιστορικές αλλαγές οι οποίες έλαβαν και λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία, οι οποίες συνετέλεσαν (μεταξύ άλλων) και στη γενική εξωστρέφεια της γυναίκας, πετυχαίνοντας σημαντικές επιδόσεις της σε πολλούς τομείς, όπως τον οικονομικό, τον πολιτιστικό και τον κοινωνικό, η γυναίκα εξακολουθεί να βρίσκεται ακόμα και σήμερα στο περιθώριο. Αυτό είναι περισσότερο αντιληπτό, όσον αφορά τη

---

<sup>1</sup> L. Ostergaard (1992), *Gender and Development: A practical guide*, London: Routledge.

<sup>2</sup> T. J. Kowalski, R. S. McCord, G. J. Petersen, P. Young, και N. Ellerson. (2011), *The American school superintendent: 2010 decennial study*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education· Κανταρτζή, Ε. και Ανθόπουλος, Γ. (2009), Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11 (3), 5-19· Ε. Δαράκη (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

συμμετοχή της στα πεδία λήψης αποφάσεων, είτε αυτά αφορούν τον πολιτικό χώρο, είτε τον οικονομικό.

Στο Ελληνικό Σύνταγμα θεσμοθετείται από το 2001 η ισότητα όλων των πολιτών ανεξάρτητα από το φύλο<sup>3</sup>. Παράλληλα το 2006 κατοχυρώνεται νομοθετικά η προώθηση ίσων ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών στην απασχόληση και στην εκπαίδευση<sup>4</sup>. Η εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της δομής της κοινωνίας και η διοίκησή της οφείλει στο πλαίσιο της ισονομίας να παρέχει ίσες ευκαιρίες προς όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι την στελεχώνουν. Για το σκοπό αυτό και μέσα από τη διαμόρφωση του νομοθετικού πλαισίου, εξασφαλίζεται η ελεύθερη πρόσβαση στην ηγεσία της εκπαίδευσης προς κάθε εκπαιδευτικό, κατά τις οριζόμενες από το νόμο προϋποθέσεις ανεξαρτητάς φύλου<sup>5</sup>.

Η αναζήτηση των εμποδίων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες αποβλέπει στα εξής δύο: το πρώτο είναι η συνειδητοποίηση του μεγέθους του προβλήματος, τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο είναι το «ράγισμα της γυάλινης οροφής», των αόρατων δηλαδή εμποδίων τα οποία αντιμετωπίζουν οι γυναίκες από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον μέσα στο στερεοτυπικά ανδροκρατούμενο χώρο της διοίκησης. Τα παραπάνω είναι βασικά στοιχεία, ώστε το φαινόμενο του αποκλεισμού τους από τη σχολική διοίκηση να μπορέσει αν όχι να εξαλειφθεί, τουλάχιστον να μειωθεί. Επιπλέον, η διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ως προς την αύξηση του αριθμού των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία, αφενός θα καλύψει το ερευνητικό κενό καθώς στην πλειονότητα των υπό μελέτη ερευνών δεν αποτελεί ζητούμενο, αφετέρου θα δώσει το έναυσμα για την προώθηση των αλλαγών στα δεδομένα της εκπαιδευτικής διοίκησης συμβάλλοντας στη βελτίωσή της.

Στους στόχους της έρευνας είναι και να καταγράψει τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για το βαθμό της υποεκπροσώπησης τους σε διευθυντικές θέσεις στο επίπεδο των εκπαιδευτικών οργανισμών και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης. Επίσης να ανιχνεύσει την πρόθεσή τους να διεκδικήσουν ή όχι ηγετικές θέσεις και να διερευνήσει και αναλύσει τα πιθανά αίτια που σύμφωνα με τις απόψεις τους λειτουργούν ανασταλτικά στην

---

<sup>3</sup> ΦΕΚ 85/Α/18-4-2001.

<sup>4</sup> Ν.3488/2006.

<sup>5</sup> Ν.1566/85.

επιδίωξη άσκησης διοίκησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα θέσουμε, εστιάζουν στις απόψεις των συμμετεχουσών σχετικά με τα παρακάτω:

✓ **1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** «Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από των ανδρών;».

✓ **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** «Το επίπεδο εκπαίδευσης και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους λόγους για τους οποίους δεν υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση;».

✓ **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** «Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ανάληψης θέσης ευθύνης;»

Σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, η παρούσα μελέτη συνιστά έρευνα πεδίου με ποσοτική δειγματοληπτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και χρήση ερωτηματολογίου. Από την έρευνα συγκεντρώθηκαν πληροφορίες οι οποίες αναφέρονται στις στάσεις και τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη μειωμένη αντιπροσώπευση του γυναικείου φύλου στην εκπαιδευτική διοίκηση και τα αίτιά της. Για τη συλλογή των απαντήσεων, αξιοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός τρόπος υποβολής και για την επεξεργασία τους, το στατιστικό πακέτο SPSS(V25).

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Το Α΄ μέρος αναφέρεται στην παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής με το εξεταζόμενο θέμα βιβλιογραφίας. Το Β΄ μέρος, το οποίο είναι και το ερευνητικό, περιλαμβάνει τη διεξαγωγή της εμπειρικής μελέτης. Το Α΄ μέρος (θεωρητικό), απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται μία προσπάθεια για αποσαφήνιση των εννοιών της διοίκησης και ειδικότερα της διοίκησης στην εκπαίδευση, της ηγεσίας και τη σχέση με τη διοίκηση. Επίσης παρουσιάζεται το νέο δημόσιο management στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, αλλά και η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το ζήτημα των στελεχών εκπαίδευσης και ειδικότερα τα διοικητικά στελέχη τα οποία σχηματίζουν την διοικητική ιεραρχία. Αναφέρεται η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας στις δεξιότητες, ο ρόλος, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται συνοπτικά μία ιστορική αναδρομή και ανάπτυξη του νομοθετικού πλαισίου της περιόδου 2006-2019, για τα κριτήρια επιλογής του διευθυντή σχολικής μονάδας. Στο τέταρτο κεφάλαιο τίθεται το

ζήτημα της παρουσίας της γυναίκας ως στέλεχος διοίκησης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στη γυναίκα εκπαιδευτικό αναφορικά με τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, για τα στυλ διοίκησης τα οποία αυτές ακολουθούν και για την ταύτιση της διδασκαλίας με το γυναικείο φύλο. Ακόμη, προσεγγίζεται ο ρόλος του φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης και η σχέση του με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, παρουσιάζονται έρευνες και σχολιάζονται απόψεις και θέσεις ειδικών και γενικά διαφόρων ιθυνόντων του εκπαιδευτικού τομέα, τα οποία αποδεικνύουν έμπρακτα τη θέση της γυναίκας ως διευθύντρια σχολικής μονάδας, καθώς και τις παραμέτρους που συνδέονται με αυτό όπως και η βιβλιογραφία.

Στο Β' μέρος πραγματοποιείται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος και ακολουθείται η εξής διάρθρωση σε δύο κεφάλαια: στο έκτο κεφάλαιο, προσδιορίζονται οι στόχοι της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Γίνεται αναφορά στην υιοθετούμενη μεθοδολογία της έρευνας, στο δείγμα παρουσίασης εργαλείου συλλογής των δεδομένων και στη διαδικασία ανάπτυξης του ερωτηματολογίου. Στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάζονται διεξοδικά τα αποτελέσματα και η ανάλυση της έρευνας. Μετά τα δύο παραπάνω μέρη, ακολουθούν ως όγδοο κεφάλαιο τα συμπεράσματα τα οποία απορρέουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Καταγράφονται τυχόν περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω διερευνητικές προεκτάσεις της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.



## **Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

## 1.1. Η Έννοια της οργάνωσης και της διοίκησης

Η εξέλιξη της διοίκησης ως ειδικού επιστημονικού κλάδου είναι μια εξέλιξη, βασικά, του 20ου αιώνα. Τότε ήταν που τέθηκε για πρώτη φορά το ζήτημα της διοίκησης ως ξεχωριστής λειτουργίας η οποία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο των ενεργειών πολλών ατόμων, για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Έτσι, διαδραμάτισε οργανωτικό και συντονιστικό ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια. Παράλληλα, έκανε την εμφάνισή της και ως διοίκηση του κράτους, του στρατού ή της εκκλησίας από τους αρχαίους χρόνους απασχολώντας πολλούς από τους πιο φωτισμένους στοχαστές της ιστορίας<sup>6</sup>. Συγχρόνως βλέπουμε την έννοια της διοίκησης να αναπτύσσεται συστηματικά και στον χώρο της βιομηχανίας καθώς και του εμπορίου. Ωστόσο όμως, η έννοια αυτή, τουλάχιστον ως πρακτική, προϋπήρχε. Εμφανίσθηκε ήδη από τη στιγμή που ο πρωτόγονος άνθρωπος, προκειμένου να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής του, προχώρησε στον σχηματισμό ομάδων με σκοπό την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων<sup>7</sup>.

Ετυμολογικά, ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από τον όρο «διοικώ» και σχετίζονταν από την αρχαιότητα, ήδη, με την διαχείριση του οίκου, την μέριμνα, ιδιαίτερα στο οικονομικό σκέλος της, την περάτωση ενός έργου και γενικά την διαχείριση ενός ευρύτερου οργανισμού. Ως σύγχρονος όρος και κατά τον Ι. Μπούρη, η διοίκηση ορίζεται από μια σειρά διαδικασιών προς επίτευξη κοινών στόχων με τη καλύτερη χρησιμοποίηση υπαρχόντων πόρων<sup>8</sup>. Εστιάζεται στη λήψη αποφάσεων για το τι πρέπει να γίνει, κάτω από τις συνθήκες που επικρατούν με κοινά αποδεκτές αξίες και δεδομένους πόρους σε καθορισμένα όρια εξουσίας. Από την άλλη, σύμφωνα με τον Fayol η διοίκηση (management) γενικά ορίζεται ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που συνδέεται με κάθε οργανωμένη προσπάθεια και επιδιώκει ένα αποτέλεσμα, με τον συνδυασμό και την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων. Αυτή στηρίζεται σε πέντε λειτουργίες, δηλαδή τον προγραμματισμό, την

<sup>6</sup> Ι. Μπούρης (2008), *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΥΕΡ ΚΙΠΣ – ΥΠ.ΠΘ, 4.

<sup>7</sup> Β. Κούλα (2011), *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 110· Χ. Σαΐτης (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 24.

<sup>8</sup> Ι. Μπούρης (2008), ο.π., 7.

οργάνωση, την διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο. Άρα, πρόκειται για μια διαδικασία συνεχόμενη, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει την ανασκόπηση, πριν από την έναρξη κάθε διαδικασίας και την αξιολόγηση της ίδια στη συνέχεια με σκοπό τη βελτίωση της<sup>9</sup>. Γεγονός πάντως είναι πως έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί κατά καιρούς για την έννοια της διοίκησης (management), καθώς δεν υπάρχει ομοφωνία για την ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Έτσι διαφαίνεται η προοπτική μιας σύγκλισης που αναγνωρίζεται ως κοινή γενική παραδοχή<sup>10</sup>.

## **1.2. Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης**

Αποτελεσματική διοίκηση θεωρείται αυτή η οποία καταφέρνει να οργανώνει τις προαναφερόμενες λειτουργίες της, δηλαδή τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο, έτσι ώστε να εκτελούνται σωστά σε μια επιχείρηση καθημερινά. Ο σωστός προγραμματισμός δίνει τη σκυτάλη στην οργάνωση και τη διεύθυνση και τέλος στον συντονισμό και τον έλεγχο. Σε μια επιχείρηση τα υψηλόβαθμα στελέχη σχεδιάζουν το πρόγραμμα, κατανέμουν τα καθήκοντα στο προσωπικό της επιχείρησης και ορίζουν τις θέσεις εργασίας, δίνοντας κατευθυντήριες γραμμές. Σκοπός είναι να γίνουν όλα όπως πρέπει και στο τέλος να ελεγχθούν τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής.

Ο προγραμματισμός είναι ένα σύστημα ενεργειών το οποίο γίνεται για τον καθορισμό των στόχων της επιχείρησης. Επίσης προσδιορίζονται οι τρόποι και τα μέσα τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της. Η οργάνωση έρχεται πάντα αμέσως μετά τον προγραμματισμό, ώστε να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα στην επιχείρηση εάν και εφόσον χρησιμοποιηθεί με τον σωστό

---

<sup>9</sup> Γ. Ανδριέλου, Σ. Λιανού και Α. Μηλιοπούλου (2013), «Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντή Σχολικής Μονάδας- Έρευνα», Πτυχιακή εργασία: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Δ.Π.Θ, 27-28· Γ. Γουρναρόπουλος (2007), «Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος», Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού ΠΑ, 10-11· Β. Ζιάκα (2014), Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας, *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11 (1), 47-48· Ι. Κατσαρός (2006), «Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή – σύγχρονο ηγέτη», Διδακτορική διατριβή, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 15· Β. Κούλα (2011), *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 115· Χ. Σαΐτης (2008), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 13.

<sup>10</sup> Β. Ζιάκα (2014), ο.π., 48· Χ. Σαΐτης (2008), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 15.

τρόπο. Δηλαδή να συνάδουν οι δομές, οι διαδικασίες και οι κανόνες λειτουργίας της επιχείρησης. Το στέλεχος που είναι υπεύθυνο για την οργάνωση της επιχείρησης ταξινομεί, κατανέμει, αναθέτει τα καθήκοντα του προσωπικού, τις ευθύνες και γενικότερα κρατά τα ινία για να προχωρούν και να εξελίσσονται όλα ομαλά.

Η διεύθυνση έχει να κάνει με τη σωστή διοίκηση του προσωπικού δηλαδή του ανθρώπινου παράγοντα της επιχείρησης. Για να υπάρξει αποτελεσματική διεύθυνση πρέπει επίσης να υπάρχει πάντα επικοινωνία μεταξύ των στελεχών της επιχείρησης και του προσωπικού. Η συνεργασία και η ομαδικότητα είναι τα πιο σημαντικά συστατικά για να υπάρχει ένα καλό κλίμα στον χώρο της εργασίας. Πρέπει να ενεργοποιούνται όλες οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μελών της επιχείρησης για το καλό αυτής και του ίδιου του στελέχους που είναι υπεύθυνο για τα πιο πάνω. Μετά από τα πιο πάνω εφαρμόζεται ο συντονισμός, έλεγχος και η εποπτεία των εργασιών, τις οποίες εκτελεί το προσωπικό και είναι πολύ σημαντικές. Μέσα από αυτές εντοπίζονται τα λάθη και οι αδυναμίες ούτως ώστε να διορθώνονται και να μην ξεφεύγουν από τη γραμμή των στόχων που είχαν καθοριστεί για την ανάπτυξη και ανέλιξη της επιχείρησης.

Μια άλλη βασική και σημαντική λειτουργία της οργάνωσης και διοίκησης είναι φυσικά η λήψη αποφάσεων. Είναι πολύ σημαντικό σε μια επιχείρηση να υπάρχουν τα κατάλληλα άτομα τα οποία να μπορούν να πάρουν τη σωστή απόφαση, ανάμεσα στις εναλλακτικές επιλογές που καθημερινά τους παρουσιάζονται. Ένα στέλεχος είναι αποτελεσματικό όταν είναι σε θέση να πάρει τις σωστές αποφάσεις στον σωστό πάντα χρόνο<sup>11</sup>. Για να ληφθεί μια απόφαση και να είναι εύστοχη, πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχουν και οι απαιτούμενες γνώσεις, πληροφορίες και τεχνικές αλλά και η ικανότητα του ατόμου που χειρίζεται αυτά τα θέματα, ώστε να μπορεί να τα φέρει εις πέρας και να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι λειτουργίες αυτές είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους για την ομαλή διεξαγωγή της οργάνωσης και διοίκησης της επιχείρησης και την επίτευξη των στόχων της, ωστόσο υπάρχουν τα κατάλληλα άτομα τα οποία να τη διαχειρίζονται και να την υποστηρίζουν.

---

<sup>11</sup> Δ. Μπουραντάς (2002), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου, 61.



Σχήμα 1: Διαδικασία αποτελεσματικής διοίκησης

Πηγή: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C122/38/219,1101/>

### 1.3. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στον ευρύτερο Δημόσιο Τομέα

Το Νέο Δημόσιο Management (εφεξής ΝΔΜ) αποτελεί μία σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση η οποία αναφέρεται στον τρόπο διοίκησης του δημοσίου τομέα ως συνέπεια ευρύτερων αλλαγών οι οποίες έλαβαν και λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμια κλίμακα. Αναφέρεται στην τάση υιοθέτησης των αρχών και των αξιών του ιδιωτικού τομέα, συμπεριλαμβάνοντας την ιδιωτικοποίηση δημοσίων οργανισμών, την ανάθεση –μέσω συμβάσεων και συμβολαίων- παροχής δημοσίων υπηρεσιών σε ιδιωτικούς οργανισμούς και τις Συμπράξεις Δημοσίου-Ιδιωτικού Τομέα (ΣΔΙΤ). Εκφράζει την τάση προσανατολισμού του δημοσίου τομέα προς μία “επιχειρηματικού” τύπου διαχείριση του κόστους στη βάση ενός αποτελεσματικότερου, οικονομικότερου και αποδοτικότερου συστήματος παροχής δημοσίων υπηρεσιών<sup>12</sup>. Με αφετηρία τη Μ. Βρετανία επεκτάθηκε αρχικά στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία, για να φτάσει στη συνέχεια στη Σκανδιναβία και στην υπόλοιπη Δυτική Ευρώπη.

Το ΝΔΜ εκφράζει δύο δόγματα: του περιορισμού των διαφορών ανάμεσα σε ιδιωτικό και δημόσιο τομέα και στην αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των δημοσίων οργανισμών από την προσήλωση στους κανόνες προς τον προσανατολισμό τους στα αποτελέσματα<sup>13</sup>. Μπορεί επίσης να οριστεί από τα παρακάτω πέντε χαρακτηριστικά: α) “ιδιωτικό καλό, δημόσιο κακό”, β) ανταγωνισμός, γ) συγκέντρωση, δ) αποκέντρωση, ε) κατακερματισμός. Πρώτον, το ΝΔΜ αντανακλά μία ιδεολογική

<sup>12</sup> J-E. Lane (2001), From Long-Term to Short-Term Contracting, *Public Administration* 79, 1, 29-47.

<sup>13</sup> C. Hood (1995), Contemporary Public Management: a New Global Paradigm, *Public Policy and Administration* 10, 104-117.

δέσμευση η οποία βεβαιώνει την ανωτερότητα της αγοράς πάνω στο κράτος, δίνοντας έμφαση στην εισαγωγή των δυνάμεων της αγοράς και των αρχών του ιδιωτικού management στον χώρο της δημόσιας διοίκησης. Δεύτερον, το ΝΔΜ υποστηρίζει την άποψη ότι η αύξηση του ανταγωνισμού ανάμεσα στους δύο τομείς καθώς επίσης και εντός του πλαισίου λειτουργίας του δημοσίου τομέα, προάγει την αποδοτικότητα και καθιστά τις δημόσιες υπηρεσίες πιο «ανταποκρίσιμες» στον πολίτη. Τρίτον, το ΝΔΜ συγκεντρώνει τη διαμόρφωση της πολιτικής στρατηγικής (κυρίως των πολιτικών στόχων και του προϋπολογισμού) στα χέρια λίγων ανώτατων αξιωματούχων που βρίσκονται στον πυρήνα της κυβέρνησης, διαμορφώνοντας ένα στενό αλλά ισχυρό δίκτυο υπηρεσιακών και πολιτικών αξιωματούχων<sup>14</sup>. Τέταρτον, το ΝΔΜ αποκεντρώνει τον εκτελεστικό τομέα της δημόσιας πολιτικής σε πληθώρα δημοσίων υπηρεσιών και οργανισμών, συμπεριλαμβάνοντας οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, ιδιώτες εργολάβους, κλπ., οι οποίοι ασκούν λειτουργική διοικητική εξουσία στο πλαίσιο της κεντρικής πολιτικής στρατηγικής το οποίο έχει τεθεί από την πολιτική εξουσία. Πέμπτον, το ΝΔΜ “κατακερματίζει” τη δημόσια διοίκηση ενθαρρύνοντας περαιτέρω τον διαχωρισμό σε πελάτες / εργολάβους και προμηθευτές / αγοραστές<sup>15</sup>.

Η λειτουργία επίσης της δημόσιας διοίκησης ή του δημόσιου management δε θα πρέπει να θεωρείται ότι λαμβάνει χώρα στα στενά όρια ενός κράτους, αλλά μπορεί να επεκτείνεται και πέραν αυτών, μέσω διαφόρων υπερεθνικών οργανισμών όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Παγκόσμια Τράπεζα. Ανεξάρτητα από το εάν οι δημόσιες υπηρεσίες παρέχονται από οργανισμούς του ιδιωτικού τομέα, συνεχίζουν να αποτελούν αντικείμενα δημοσίου ελέγχου, έχοντας υποχρέωση λογοδοσίας και με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της παροχής τους με γνώμονα το ευρύτερο κοινωνικό συμφέρον.

---

<sup>14</sup> Osborne, D. και Gaebler, T. (1992), *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*, New York: Addison-Wesley.

<sup>15</sup> J-E. Lane (2001), From Long-Term to Short-Term Contracting, *Public Administration* 79, 1, 29-47.

### 1.3.1. Διοίκηση ολικής ποιότητας

«Η τελειότητα δεν είναι πράξη αλλά συνήθεια», Αριστοτέλης

Για την παρούσα εργασία δεν αποτελεί στόχο η λεπτομερειακή παρουσίαση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας / (TQM-Total Quality Management) (εφεξής ΔΟΠ), ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η αναφορά της. Η ποιότητα αποτελεί διαρκή επιδίωξη κάθε οργανισμού, επιχείρησης ή υπηρεσίας. Ιδιαίτερα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του έντονου ανταγωνισμού η ορθολογική διαχείριση της μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης αποτελεί θέμα ύψιστης σημασίας αφού δίνει ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στα ιδρύματα που συνδυάζουν υψηλή ποιότητα σε αποδεκτό κόστος. Για την παροχή ποιοτικών προϊόντων και υπηρεσιών είναι απαραίτητος ο συντονισμός των προσπαθειών με στόχο την ικανοποίηση του πελάτη, την ενδυνάμωση όλων των εργαζομένων και τη δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης. Η ΔΟΠ αποτελεί μια νέα φιλοσοφία διοίκησης και συνίσταται στο σύνολο των δραστηριοτήτων και μεθόδων που εφαρμόζονται από τον οργανισμό, με βασικό προσανατολισμό την ικανοποίηση των εσωτερικών και εξωτερικών απαιτήσεων των πελατών και την ταυτόχρονη ενεργοποίηση όλου του δυναμικού (έμψυχου και άψυχου) του οργανισμού με το μικρότερο δυνατό κόστος<sup>16</sup>.

Η ποιότητα ως λέξη, παρά την σημαντική χρήση της τα τελευταία δέκα χρόνια, φέρει μια ασάφεια ως προς το νόημά της<sup>17</sup>. Φαίνεται πως δεν υπάρχει όρος αποδεχτός για τον όρο ποιότητα<sup>18</sup>, ωστόσο ο F. Vouzas επισημαίνει πως το να ορίσεις την ποιότητα, αλλά και να υλοποιήσεις μια ποιότητα, αποτελεί ένα διαχρονικό πρόβλημα<sup>19</sup>. Σύμφωνα με τον I. I. Καραβασίλη, άλλοτε η λέξη ποιότητα χρησιμοποιείται με την απόλυτη έννοιά της, η οποία οριοθετείται από τη σπανιότητα και την ακρίβεια των παραγόμενων – εξαιτίας της – προϊόντων ή υπηρεσιών και

---

<sup>16</sup> Ε. Πετρίδου (2005), Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, σε Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. (σελ. 183-194), Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας· Γ. Τσιότρας (2002), *Βελτίωση Ποιότητας*, Αθήνα: Μπένου.

<sup>17</sup> Gower (2001), 17.

<sup>18</sup> Ε. Βάλκανος (2009), *Η Συμβολή της Βιομαθητικής Μάθησης στην Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2019 από [http://edu4adults.blogspot.com/2010/09/blog-post\\_16.html](http://edu4adults.blogspot.com/2010/09/blog-post_16.html).

<sup>19</sup> F. Vouzas (2007), Investigating the human resources context and content on TQM, business excellence and ISO 9001:2000, *Measuring Business Excellence*, vol. 11, 3, 21-22.

άλλοτε με τη σχετική της έννοια, η οποία άμεσα τη συνδέει, είτε με την ικανοποίηση του πελάτη, είτε με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα<sup>20</sup>. Η ΔΟΠ αποτελεί το σύστημα με βάση το οποίο επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αξίας του παρεχόμενου προϊόντος, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον πελάτη, με την πλήρη συμμετοχή όλων των εργαζομένων<sup>21</sup>.

#### **1.4. Η Διοίκηση στο χώρο της Εκπαίδευσης**

Η έννοια της διοίκησης αποτελεί βασικό φορέα της εκπαίδευσης και στοχεύει στην εύρεση και εξασφάλιση μέσων και συνθηκών που οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>22</sup>. Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος «Διοίκηση» άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά, στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η εκπαιδευτική διοίκηση, λοιπόν, είναι η συνδυαστική διαδικασία ποικίλων δραστηριοτήτων η οποία περιλαμβάνει, τη συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και στοχεύει στην επίτευξη των σκοπών των εκπαιδευτικών μονάδων<sup>23</sup>.

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η λειτουργία του σχολείου, απαιτεί τη διοίκησή του σύμφωνα με την επιστημονική σκέψη της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αν λοιπόν, υποθέσουμε ότι οι λειτουργίες των σχολικών μονάδων είναι η εκτέλεση των εκπαιδευτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων τους, η διοίκηση τους θα αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στη διεύθυνση και στον έλεγχο της κάθε λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων<sup>24</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο κομμάτι του προγραμματισμού της διοίκησης του σχολείου, περιλαμβάνει τη διατύπωση των σκοπών του, την πρόβλεψη της μελλοντικής εξέλιξής του καθώς και τον προσδιορισμό των τρόπων και των

---

<sup>20</sup> Ι. Ι. Καραβασύλης, «Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στη Διοίκηση και Οργάνωση Δημοσίων Οργανισμών». Διδακτορική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών και Πολιτικών Σπουδών, ΠΑ.ΜΑΚ, 2012.

<sup>21</sup> Γ. Τσιότρας (2002), *Βελτίωση Ποιότητας*, Αθήνα: Μπένου.

<sup>22</sup> Σ. Μελισσόπουλος (2006), *Η επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 18.

<sup>23</sup> Χ. Σαΐτης (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 24.

<sup>24</sup> Ζ. Δ. Μυλωνά (2005), *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 75· Χ. Σαΐτης (2002), ο.π, 22-23.



μέσων με τη βοήθεια των οποίων θα εκπληρωθούν οι συγκεκριμένοι σκοποί. Ουσιαστικά, πρόκειται για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω της οποίας το σχολείο οδηγείται από ένα σημείο σε εκείνο που επιθυμεί να φτάσει. Η οργάνωση από την άλλη, στοχεύει στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου πλαισίου. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη διάρθρωση των θέσεων εργασίας, τον καταμερισμό των υποχρεώσεων καθώς και τις σχέσεις εξουσίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο, με σκοπό την ολοκλήρωση του επιθυμητού έργου συλλογικά. Επίσης, η διεύθυνση είναι η λειτουργία της διοίκησης που σχετίζεται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει την στελέχωση, την παρακίνηση των εργαζομένων, την επικοινωνία μεταξύ των στελεχών, το συντονισμό και την ευθύνη για την ανάπτυξη του οργανισμού. Τέλος, ο έλεγχος περιλαμβάνει την καταμέτρηση του επιθυμητού αποτελέσματος σε σχέση με εκείνο που έχει πραγματοποιηθεί. Από την καταμέτρηση αυτή, γίνονται αντιληπτές οι αρνητικές συνέπειες κι έτσι τα ηγετικά στελέχη οδηγούνται σε επαναδιαπραγμάτευση των στόχων που έχουν αρχικά τεθεί ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η λειτουργία αυτή εξαρτάται άμεσα από τον προγραμματισμό και δεν αποσκοπεί στον έλεγχο της συμπεριφοράς των διοικούμενων. Έτσι το σχολείο όπως κάθε άλλη οργάνωση προϋποθέτει τη διοίκηση προκειμένου να ανταποκριθεί σε όλες τις λειτουργίες του. Αυτές είναι η μορφωτική και η παιδαγωγική, καθώς μέσω των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης, δηλαδή του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης αλλά και τις Διευθύνσεις των σχολικών μονάδων επιδιώκει την εξασφάλιση των στόχων των μονάδων αυτών<sup>25</sup>.

Η διοίκηση όμως των σχολικών μονάδων παρουσιάζει και κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με άλλους οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Ι. Κατσαρό, αυτές είναι:

1. Η αδυναμία προσδιορισμού του συγκεκριμένου σκοπού του σχολείου καθώς οι έννοιες από τις οποίες αποτελείται (δηλαδή μόρφωση, εκπαίδευση, μορφωτικά αγαθά, παιδεία κ.λ.π.), περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα.

2. Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των εξυπηρετούμενων (δηλαδή των μαθητών και των γονέων), των εργαζομένων (δηλαδή των εκπαιδευτικών, των

---

<sup>25</sup> Γ. Ανδριέλου, Σ. Λιανού και Α. Μηλιοπούλου (2013), «Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντή Σχολικής Μονάδας- Έρευνα». Πτυχιακή εργασία, Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ, 28· Χ. Σαΐτης (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 22-24· Χ. Σαΐτης (2008), ο.π., 14-15.

γονέων κ.α.) αλλά και του αποτελέσματος του προϊόντος που σχετίζεται με τον χαρακτήρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3. Η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου καθώς αυτό χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και έλλειψη ανταγωνισμού με άλλες σχολικές μονάδες<sup>26</sup>.

Αυτό στο οποίο αξίζει να γίνει αναφορά είναι το γεγονός πως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δομείται από έναν τετραμερή διοικητικό άξονα. Στο ανώτερο επίπεδο αυτής της πυραμίδας βρίσκεται το εθνικό επίπεδο, όπου ανώτατο διοικητικό όργανο είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υπουργός Παιδείας - Υφυπουργός Παιδείας - Γενικός Γραμματέας -Ειδικός Γραμματέας - Γενικός Διευθυντής). Στο περιφερειακό επίπεδο διοίκησης υπό τον Περιφερειακό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάγονται οι Προϊστάμενος Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας- εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας- δύο τακτοί αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας. Στο νομαρχιακό επίπεδο βρίσκονται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι γραμματείς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι βοηθούν άμεσα και έμμεσα την περιφερειακή διοίκηση με βάση την εξουσία που τους έχει ανατεθεί. Στο κατώτερο σχολικό επίπεδο στο οποίο οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων φέρουν ευθύνη για το έργο των εκπαιδευτικών<sup>27</sup>. Η συνοπτική αυτή παρουσίαση της εκπαιδευτικής διοίκησης που καταγράφηκε παραπάνω αναδεικνύει το σύνολο των γνώσεων και των ικανοτήτων που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να ανέλθει στην θέση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

---

<sup>26</sup> Ι. Κατσαρός (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>27</sup> Γ. Ιορδανίδης (2002), *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 47-58· Χ. Σαΐτης (2008), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 19-20 και 243-244.

## 2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 2.1. Το ελληνικό διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να εξυπηρετεί δύο τουλάχιστον βασικές λειτουργίες των σχολικών μονάδων, τη μορφωτική και την παιδαγωγική. Μέσω των Υπηρεσιών Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΥΣΕ), δηλαδή την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), τις Διευθύνσεις και τις Διευθύνσεις Σχολικών Μονάδων, η διοίκηση προσπαθεί να εξασφαλίσει την επίτευξη των στόχων στις μονάδες αυτές<sup>28</sup>.

Σύμφωνα με τον Χ. Σαΐτη, η εκπαιδευτική διοίκηση είναι ένα στοιχείο ενεργειών που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση διαθέσιμων πόρων ανθρώπινων και υλικών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων εντός των πλαισίων των εκπαιδευτικών οργανισμών<sup>29</sup>. Σημασία δεν έχει πάντα ο τίτλος ο οποίος δίνεται σ' ένα ρόλο, αλλά εάν ένα άτομο, όπως ο διευθυντής του σχολείου, ασκεί αποτελεσματικά τα διοικητικά του καθήκοντα και τις λειτουργίες οι οποίες του ανατέθηκαν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν ουσιαστικά να αποκαλούνται διοικητικά στελέχη, με την έννοια ότι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση της τάξης τους, την καθοδήγηση και παρακίνηση των μαθητών τους και τον προγραμματισμό της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα, στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο μόνο μερικά άτομα (διευθυντής, υποδιευθυντής) έχουν την ευθύνη για το έργο άλλων συναδέλφων τους. Ως ηγετικό στέλεχος, ο διευθυντής έχει ευρύτερη εξουσία και ευθύνη από εκείνη των απλών δασκάλων, άρα και το δικαίωμα να καθοδηγεί τους υφισταμένους του και να λαμβάνει αυτόβουλη απόφαση και δραστηριοποίηση<sup>30</sup>.

Μια σχολική μονάδα, για να ανταποκριθεί στην αποστολή της και να πετύχει τους στόχους της, πρέπει να αναπτύξει δράση με συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως είναι η μορφωτική, η οποία συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, η παιδαγωγική, η οποία συντελεί στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς των μαθητών και η διοικητική, η οποία αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους, υλικούς και ανθρώπινους, μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της

---

<sup>28</sup> Χ. Σαΐτης (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Τρίτη έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

<sup>29</sup> Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

<sup>30</sup> Στο ίδιο.

διεύθυνσης και του ελέγχου. Καθεμιά από τις προαναφερόμενες λειτουργίες έχει συγκεκριμένο σκοπό και περιεχόμενο και όλες μαζί σε συνδυασμό πραγματοποιούν το συνολικό κυρίως έργο και την αποστολή της σχολικής κοινότητας.

Στο βαθμό τον οποίο κάθε εκπαιδευτική μονάδα επιδιώκει την αποτελεσματικότητα, η διοίκηση είναι αναγκαία αφού αποτελεί το σύνολο των δραστηριοτήτων μέσω των οποίων χρησιμοποιούνται σωστά οι διαθέσιμοι πόροι. Η αποτελεσματικότητα λοιπόν, θα υπάρξει μόνο στην περίπτωση που υφίσταται κάποια μορφή προγραμματισμού, οργάνωσης, καθοδήγησης και παρακίνησης, καθώς και έλεγχος των ατόμων τα οποία ανήκουν σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Βέβαια επειδή κάθε τύπος σχολείου είναι διαφορετικός, πρέπει να διοικείται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Τα βασικά όμως στοιχεία, δηλαδή οι έννοιες, οι αρχές και οι θεωρίες της διοίκησης, έχουν γενική ισχύ και καθολική εφαρμογή, σε οποιαδήποτε συνεργασία ανθρώπινων προσπαθειών.

Σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης, έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα τα οποία ανάλογα με τις περιστάσεις μπορούν να εφαρμοστούν σε ευρεία ή περιορισμένη κλίμακα. Πρώτο μοντέλο της διοικητικής οργάνωσης είναι το **μοντέλο της συγκεντρωτικής διοίκησης**. Σύμφωνα με αυτό, η κρατική εξουσία συγκεντρώνεται στο μόνο αναγνωρισμένο νομικό πρόσωπο του κράτους. Ανεξάρτητα αν αφορούν διοικητικά συστήματα τοπικού ή κεντρικού ενδιαφέροντος, όλες οι αποφασιστικές αρμοδιότητες είναι συγκεντρωμένες σε διοικητικά κεντρικά όργανα ή κεντρικές υπηρεσίες<sup>31</sup>. Στην περίπτωση της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης το Υπουργείο Παιδείας κατέχει τον κεντρικό ρόλο της διοίκησης και όλες οι Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης αποτελούν τα εκτελεστικά όργανά του, τα οποία επιβλέπουν την εφαρμογή των αποφάσεών του.

Στον αντίποδα του συγκεντρωτικού συστήματος βρίσκεται το **μοντέλο της αποκεντρωτικής διοίκησης**, σύμφωνα με το οποίο οι αποφασιστικές αρμοδιότητες για ζητήματα που αφορούν συγκεκριμένη γεωγραφική ενότητα ανατίθενται σε περιφερειακά κρατικά όργανα<sup>32</sup>. Στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης, τα περιφερειακά κρατικά όργανα (π.χ. διευθυντές διευθύνσεων και προϊστάμενοι Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) κατά την άσκηση των

---

<sup>31</sup> Π. Πουλής (2003), *Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*, Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

<sup>32</sup> Α. Β. Μιχόπουλος (1993), *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

καθηκόντων τους χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό ανεξαρτησίας έναντι της κεντρικής διοίκησης, εφόσον μπορούν να ρυθμίζουν αυτόνομα, θέματα που αφορούν την περιοχή της ευθύνης τους<sup>33</sup>.

Σύμφωνα με τη Διοικητική Οργάνωση με μονομελή όργανα η εκτέλεση του διοικητικού έργου ανατίθεται σε μονομελή όργανα όπως είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο διευθυντής σχολείου κ.ά.. Η διοικητική εξουσία ασκείται κυρίως από μονομελή όργανα, επειδή λαμβάνονται πιο γρήγορα οι αποφάσεις, προωθείται η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, ενισχύεται το αίσθημα προσωπικής ευθύνης και γενικότερα οι εντολές είναι πιο ξεκάθαρες<sup>34</sup>. Από την άλλη πλευρά, ο κίνδυνος για τη λήψη υποκειμενικών αποφάσεων και η παραβίαση των ορίων εξουσίας θεωρούνται ως τα βασικότερα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου συστήματος<sup>35</sup>.

Η Διοικητική οργάνωση, τέλος, με συλλογικά όργανα βρίσκεται στον αντίποδα της Διοικητικής Οργάνωσης με μονομελή όργανα, αφού η διοίκηση ενός οργανισμού ανατίθεται σε συλλογικά όργανα, όπως σε επιτροπές και συμβούλια, με τον Σύλλογο Διδασκόντων να είναι το κυρίαρχο όργανο Διοίκησης του Σχολείου. Επομένως, όταν υπάρχει ανάγκη για γρήγορη ρύθμιση ζητημάτων πρέπει να χρησιμοποιείται το μονοπρόσωπο σύστημα. Αντίθετα, όταν τα στοιχεία είναι σοβαρά και δεν προέχει το στοιχείο του επείγοντος πρέπει να χρησιμοποιείται η συλλογική δράση<sup>36</sup>.

Ένα άλλο μοντέλο διοικητικής οργάνωσης που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες της χώρας μας είναι το γραφειοκρατικό. Σύμφωνα με τους Α. Β. Μιχόπουλο και Μ. Ζαβλανό, 1998 αυτό οφείλεται:

- στη συνολική δραστηριότητα των σχολικών οργανώσεων που κατανέμεται μεταξύ των μελών τους ανάλογα με την εξειδίκευση κάθε μέλους.
- στις σχολικές μονάδες όπου υπάρχει ένα ανώτερο κλιμάκιο ιεραρχίας που ασκεί εξουσία στα μέλη τους (ιεραρχική σχέση μεταξύ δασκάλων και διευθυντή).
- στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων τους αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Οι

---

<sup>33</sup> Χ. Σαΐτης (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Τρίτη έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

<sup>34</sup> Στο ίδιο.

<sup>35</sup> Μ. Ζαβλανός (1998), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

<sup>36</sup> Στο ίδιο.

προσλήψεις του προσωπικού των σχολικών οργανώσεων γίνονται βάσει προσόντων και γνώσεων εξασφαλίζοντας μια ομοιογένεια στο προσωπικό αυτού του κλάδου<sup>37</sup>.

Παρ' όλα αυτά όμως στο χώρο της εκπαίδευσης η άσκηση της εξουσίας και η διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν ακολουθεί πιστά αυτό το μοντέλο λόγω της ύπαρξης συλλογικών οργάνων που ασχολείται με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η διοίκηση στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως περιεχόμενο το συντονισμό των διαφόρων παραγόντων που εργάζονται ή λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την εξασφάλιση μιας καλύτερης εκπαίδευσης. Το βασικό διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ανάπτυξη αντικειμενικών και πολιτικών στόχων που είναι απαραίτητοι για τη σωστή λειτουργία του συστήματος και της διοίκησης. Επιπλέον, έργο του είναι η αλληλεπίδραση των δομών του συστήματος με στόχο την επιτυχία των σκοπών του, η επεξεργασία των προβλημάτων που προκύπτουν, η λήψη αποφάσεων για την επιτυχία του έργου της εκπαίδευσης καθώς και ο συντονισμός των προσπαθειών για την ανάπτυξη του συστήματος μέσω της κατάρτισης και εφαρμογής προγραμμάτων ανάπτυξης. Στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνεται επίσης ο προγραμματισμός και η εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, η διαχείριση χρηματοδοτικών πόρων, η διεύθυνση προσωπικού και ο εντοπισμός και η ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων και αναγκών με σκοπό την επίλυση τους. Τέλος, η διοίκηση οφείλει να ελέγχει και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του συστήματος το οποίο διοικεί.

Στη χώρα μας την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ολοκληρωτικά αναλάβει η κεντρική εξουσία (ΥΠΑΙΘ) και προωθεί την οργανωτική δομή, γεγονός που της επιτρέπει να ελέγχει αποτελεσματικά το σύστημα<sup>38</sup>. Πρόκειται δηλαδή για ένα έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα. Η διοικητική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό. Πιο αναλυτικά:

---

<sup>37</sup> Α. Β. Μιχόπουλος (1993), *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης· Μ. Ζαβλανός (1998), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

<sup>38</sup> Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- το εθνικό επίπεδο απαρτίζεται από την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου Εθνικής Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης,
- το περιφερειακό επίπεδο αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια,
- το νομαρχιακό επίπεδο αποτελείται από τις Διευθύνσεις, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και
- το επίπεδο σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, που αποτελούν τη διοικητική δομή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Ν. Ράπτη, η διοίκηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία, με κατάλληλο συντονισμό και συνδυασμό προσπαθειών, μπορεί να πετύχει κανείς προσχεδιασμένους σκοπούς<sup>39</sup>. Αν και οι απόψεις των ειδικών που ασχολούνται με την επιστήμη της διοίκησης δεν ταυτίζονται, οι περισσότεροι συμφωνούν με τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης που είναι:

α) Ο σχεδιασμός ή ο προγραμματισμός: η λειτουργία αυτή δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να «κατακτήσει» το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού προηγουμένως έχει προγραμματίσει τι πρέπει να γίνει, πώς, πότε και από ποιον.

β) Η οργάνωση: στη διοικητική αυτή λειτουργία οργανώνουμε τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπους, χρόνο, υλικό), ώστε να πετύχουμε τους στόχους του οργανισμού.

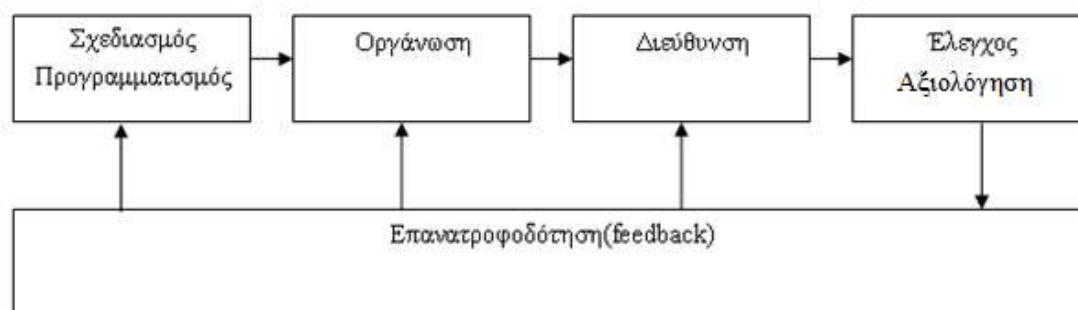
γ) Η διεύθυνση (καθοδήγηση): είναι η καθαυτή λειτουργία που σχετίζεται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει τη στελέχωση και την παρακίνηση των εργαζόμενων, την επικοινωνία μεταξύ των διοικούντων και διοικούμενων και την ευθύνη για την εκπαίδευση, την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη των ατόμων του οργανισμού.

δ) Ο έλεγχος: είναι η λειτουργία κατά την οποία προβλέπεται η καθοδήγηση των υφισταμένων, η ανατροφοδότηση τους, η τροποποίηση του αρχικού

---

<sup>39</sup> Ν. Ράπτης (2005), «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικοί και Κοινωνικοί Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας», Διδακτορική διατριβή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

προγραμματισμού με σκοπό πάντα την επίτευξη των στόχων. Γίνεται φανερό ότι αυτή η διαδικασία συνδέεται με τη λειτουργία του προγραμματισμού<sup>40</sup>.



Σχήμα 2: Βασικές Λειτουργίες Εκπαίδευσης

Πηγή: Κουτούτζης (1999).

## 2.2. Η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής είναι τα εξής:

- Σχολικά συμβούλια
- Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων
- Διοικητικά όργανα του σχολείου: Διευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων<sup>41</sup>.

Ο διευθυντής, αποτελεί πάντα και παντού τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα υψηλότερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και στους εκπαιδευτικούς. Πρακτικά όμως, ο ίδιος πιέζεται από δύο κοινωνικές δυνάμεις, δηλαδή από τα μεσαία και τα ανώτερα στελέχη διοίκησης και από τους εκπαιδευτικούς. Βρίσκεται στο

<sup>40</sup> Μ. Κουτούτζης (1999), Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, σε. Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούτζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τόμος Α' (σ. 27-49). Πάτρα: Ε.Α.Π. Χ. Σαΐτης (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

<sup>41</sup> Γ. Ιορδανίδης (2002), *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 47-58. Α. Σαμαρά (2010), «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων», Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 34. Χ. Σαΐτης (2002), ο.π., 46-48. Χ. Σαΐτης (2008), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 7-10.



μέσον κι επομένως ανάλογα καλείται να συμβιβάσει και να ισορροπήσει αντίθετες καταστάσεις διότι οι προσδοκίες των κοινωνικών αυτών ομάδων διαφοροποιούνται.

Ως διοικητικό στέλεχος, έχει ευρύτερη εξουσία από εκείνη των απλών δασκάλων. Πρέπει να καθοδηγεί και υποκινεί καθημερινά το προσωπικό, ώστε να δραστηριοποιείται και να αναλαμβάνει ποικίλες πρωτοβουλίες. Λόγω της θέσης του στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του σχολείου καθώς όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο των μεγάλων αποφάσεων ανάμεσα στα στελέχη της εκπαίδευσης. Όλα αυτά θα επιχειρήσουμε να διαπιστώσουμε και στην παρούσα εργασία σε επόμενα κεφάλαια, όπου θα αναφερθούμε στον ρόλο του διευθυντή, στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες που μπορεί να αναλάβει στα πλαίσια της σχολικής μονάδας που διοικεί.

### ***2.3. Δεξιότητες και ρόλος του διευθυντή – Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή***

Στο παρελθόν έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την οριοθέτηση της έννοιας «ρόλος». Μια κοινή συνισταμένη των πολλών ορισμών οι οποίοι έχουν επιχειρηθεί σχετικά, προκύπτει πως είναι ότι ο ρόλος είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που εκρέει από τη θέση την οποία κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση<sup>42</sup>. Συγκεκριμένα, έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια μέσα από διάφορους Νόμους, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις να αναδειχτεί η σπουδαιότητα του ρόλου του Διευθυντή της σχολική μονάδας<sup>43</sup>. Όπως επισημαίνει επίσης η Π. Στραβάκου, η έρευνα για το έργο και τον ρόλο του διευθυντή αναζωπυρώθηκε ιδιαίτερα από το 2000, αποτελώντας το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στη χώρα μας<sup>44</sup>.

Ο πολυσύνθετος ρόλος που καλείται να παίξει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προϋποθέτει και απαιτεί ταυτόχρονα παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση. Αν και ο Διευθυντής αποτελεί μονομελές όργανο διοίκησης της σχολικής

---

<sup>42</sup> Χ. Σαΐτης (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 93.

<sup>43</sup> Π. Στραβάκου, (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 69.

<sup>44</sup> Π. Στραβάκου (2008), *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας - Η Οπτική των Φοιτητών, Επιστήμες Αγωγής, 1*, 149-162.

μονάδας, καλείται να αναδείξει μία πολυπρόσωπη δράση<sup>45</sup>. Έτσι, λοιπόν, ο Διευθυντής είναι σημαντικό να διατελέσει τους παρακάτω ρόλους:

**Ηγέτης:** Ο διευθυντής καλείται να χρησιμοποιήσει το κύρος και την επίδραση της θέσης του. Ο ρόλος αυτός καθορίζει τις σχέσεις του διευθυντικού στελέχους με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού που διευθύνει. Τα μέλη αυτά, ενθαρρύνονται από τον διευθυντή, με σκοπό την επιτυχημένη ολοκλήρωση των καθηκόντων τους, ενώ ο διευθυντής έχει ως στόχο του την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των γνώσεων, ικανοτήτων, εμπειριών και του ενθουσιασμού του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσα σε ένα σχολείο, τόσο το μαθητικό όσο και το εκπαιδευτικό και μη δυναμικό πρέπει να κατευθύνονται από κάποιον. Το γεγονός όμως, πως ένας εκπαιδευτικός προάγεται στη θέση του διευθυντή, δε συνεπάγεται ότι είναι γεννημένος ηγέτης.

**Επόπτης:** Ο διευθυντής παρουσιάζει διδακτικά, διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα, για όλη τη λειτουργία του σχολείου. Με την κατάλληλη μορφή εποπτείας, ο ίδιος επιτυγχάνει την ενημέρωση για τη συνολική πορεία εφαρμογής των αποφάσεων του ή του συλλόγου των διδασκόντων, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος για τις διάφορες εργασίες οι οποίες έχουν ανατεθεί και τη διαπίστωση δυσάρεστων καταστάσεων στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, με την έγκαιρη λήψη μέτρων για την αντιμετώπισή τους.

**Εκπαιδευτικός:** Κάθε διευθυντής, είναι πάνω από όλα δάσκαλος. Για αυτόν τον λόγο άλλωστε, προβλέπεται υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας, ώστε να μη χάνει την επαφή του με τη σχολική τάξη. Έτσι, προκειμένου ο διευθυντής να είναι σε θέση να ασκεί τα καθήκοντα του, οφείλει να έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες ενός εκπαιδευτικού. Πάντως σύμφωνα με έρευνες, το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών δεν θέλει να αποκοπεί από την εκπαιδευτική πράξη.

**Γραμματέας:** Ο διευθυντής αναλαμβάνει τεχνικά καθήκοντα καθώς είναι εκείνος που διατηρεί τα αρχεία του σχολείου, τα υπηρεσιακά βιβλία, τα έγγραφα αλλά και την αλληλογραφία του σχολείου. Όλα αυτά, δαπανούν αρκετό χρόνο και προϋποθέτουν σωστή οργάνωση του γραφείου. **Υποκινητής:** Ο διευθυντής είναι καλό να επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, τιμώντας τους σε ιδιαίτερη περίπτωση για την προσφορά τους στο σχολείο, σε συνεργασία με τον σύλλογο

---

<sup>45</sup> Μ. Ι. Μαραθεύτης (1981), Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, *Νέα Παιδεία*, 16, 46-47.

γονέων. Με τον τρόπο αυτό, τους υποκινεί ώστε να εργάζονται με περισσότερο ζήλο και μεγαλύτερη προσπάθεια, τονώνοντας το γόητρο και το κύρος των εκπαιδευτικών. Επομένως, η καλή φήμη του σχολείου λειτουργεί υποκινητικά και για τους εκπαιδευτικούς.

**Αξιολογητής:** Ο διευθυντής καλείται να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό με βάση την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παιδαγωγική συμπεριφορά, τη συνεργασία με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς. Ο ίδιος εφαρμόζοντας ένα σύστημα αξιολόγησης, έχει ως στόχο να αναδείξει στους εκπαιδευτικούς τα δυνατά και αδύνατα σημεία του λειτουργήματός τους.

**Καθοδηγητής νέων εκπαιδευτικών:** Ο διευθυντής καθοδηγεί και βοηθά ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αναλαμβάνει παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και αποτελεί παράδειγμα. Μοιράζει σωστά αρμοδιότητες στους συναδέλφους του και τους αναθέτει διοικητικά καθήκοντα, έτσι ώστε οι νέοι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αποκτήσουν κατάλληλη εμπειρία, πολύτιμη για όταν αργότερα αναλάβουν και οι ίδιοι κάποια διοικητική θέση.

**Εκπρόσωπος σχολείου:** Ο διευθυντής λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος, αφού παρέχει πληροφορίες σε ομάδες τόσο από το εσωτερικό, όσο και από το εξωσχολικό περιβάλλον, φροντίζοντας για τις δημόσιες σχέσεις του σχολείου του. Επιπλέον, παρέχει πλήρεις εξηγήσεις για τα τεκταινόμενα της σχολικής μονάδας σε εκπροσώπους τοπικής αυτοδιοίκησης, στις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης, στους σχολικούς συμβούλους και στους γονείς.

**Δέκτης παραπόνων:** Ο διευθυντής γίνεται δέκτης παραπόνων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς. Θα πρέπει να ακούει προσεκτικά δείχνοντας εμπιστοσύνη σε εκείνον που εκφράζει παράπονο. Τέλος διατηρεί ανοιχτή επικοινωνία με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, τους γονείς καθώς και με άλλους φορείς, για θέματα ανθρωπίνων σχέσεων

**Ρυθμιστής λειτουργικών καθηκόντων:** Ο διευθυντής αναλαμβάνει καθήκοντα τα οποία συνδέονται απευθείας με την λειτουργία και τον έλεγχο της οργάνωσης. Συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνος για την τοποθέτηση και ανάπτυξη του προσωπικού, για την εξεύρεση και την κατανομή των πόρων (υλικοί –ανθρώπινοι - οικονομικοί) και για τα ζητήματα που αφορούν σε θέματα του κτηρίου και των εγκαταστάσεων του σχολείου.

- Επιπλέον, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θεωρείται η κύρια «δύναμη» του σχολείου, όντας υπεύθυνος για τη σωστή και αποτελεσματική λειτουργία του. Αποτελεί το πρότυπο στον χώρο του σχολείου για διδακτικά παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά θέματα.
- Συμμετέχει στην οργάνωση του έργου της σχολικής μονάδας
- Εμψυχώνει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, στις προσπάθειες τις οποίες καταβάλλουν για την αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία.
- Είναι υποκινητής και εμψυχωτής των εκπαιδευτικών, καθώς τους ενθαρρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες να χρησιμοποιούν τις δυνατότητες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους με σκοπό την λειτουργική διδασκαλία.
- Ενημερώνεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρέχει διδακτικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς.
- Διεκπεραιώνει μορφωτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.
- Αξιολογεί το διδακτικό προσωπικό και το έργο τους.
- Διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών του προσωπικού με άλλους φορείς.
- Δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας με βάση τον ενθουσιασμό, τον σεβασμό και την δημοκρατία.
- Παρέχει στήριξη στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την αυτονομία χωρίς να ασκεί έλεγχο.
- Αντιμετωπίζει με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία του, τα διάφορα προβλήματα τα οποία προκύπτουν.

➤ Τέλος, οφείλει να διατηρεί την πειθαρχία και την τάξη στη σχολική μονάδα<sup>46</sup>.

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιλέγει να διεκδικήσει μία θέση στελέχους εκπαίδευσης όπως αυτή του διευθυντή, οφείλει να εμφανίζει ένα προφίλ πλουσιότερο και πολυπλοκότερο από εκείνο του απλού εκπαιδευτικού. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες από την πολιτεία είναι αυτές:

- ❖ της διδασκαλίας
- ❖ της διοίκησης
- ❖ της πολιτικής ενημερότητας
- ❖ της πολιτιστικής ενημερότητας
- ❖ της ηγεσίας
- ❖ και της αυτογνωσίας<sup>47</sup>.

Επιπλέον, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, ένας διευθυντής προκειμένου να αποδώσει στο έργο του οφείλει να είναι ικανός, επαρκής, κατάλληλος, δημιουργικός, να έχει ηγετικά χαρίσματα, διοικητικές ικανότητες, να είναι υπεύθυνος, κατάλληλος, και ώριμος. Πρέπει να διαθέτει ικανότητα και διάθεση να ακούει τους άλλους, να κάνει διάλογο, αυτοκριτική, να έχει κριτική ικανότητα, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα και να ασκεί καλή διοίκηση, με αλληλοκατανόηση, αμοιβαιότητα και να αναπτύσσει την συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στο σχολείο<sup>48</sup>.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει, ότι ο διευθυντής μπορεί να διαμορφώσει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματικότερη διδακτική διαδικασία και να ασκήσει επιρροή στον τρόπο με τον

---

<sup>46</sup> Π. Στραβάκου (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 155-157. Π. Στραβάκου (2008), *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας - Η Οπτική των Φοιτητών, Επιστήμες Αγωγής, 1*, 149-151.

<sup>47</sup> Π. Στραβάκου (2003), ο.π., 78.

<sup>48</sup> Α. Νομικού (2010). «Επιχειρώντας αλλαγές: ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην δημιουργία σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μιας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικονομίας, 50-53. Π. Στραβάκου (2003), ο.π., 84-89.

οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναδείξουν όλες τις παιδαγωγικές και λειτουργικές ικανότητές τους εντός σχολικής μονάδας, αλλά και συνεργαζόμενος γόνιμα με μη διοικητικούς φορείς όπως ο Σύλλογος Γονέων κ.ά.<sup>49</sup>

### **2.3.1. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή**

Ο διευθυντής ενός σύγχρονου σχολείου υποχρεούται να αναλάβει ένα ευρύ φάσμα καθηκόντων που η πραγματοποίησή τους, εξαρτάται από τη διοικητική εμπειρία του καθώς και από την επιστημονική κατάρτισή του για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει σαφής καθορισμός καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του διευθυντή καθώς το έργο του είναι πολυπαραγωγικό<sup>50</sup>.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο κύριος ηγέτης του σχολείου και ασχολείται με την επίβλεψη των αρχών, των παραγόντων και τη διεκπεραίωση διοικητικών και σχολικών υποθέσεων. Σήμερα ωστόσο, στην κοινωνία της πληροφορίας, της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου έχουν αυξηθεί και ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτές. Αυτός είναι και ο λεγόμενος αποτελεσματικός διευθυντής<sup>51</sup>.

Θεωρητικά, η άσκηση καθηκόντων διοίκησης, είναι η επίτευξη στόχων μέσω των άλλων. Η σωστή εκτέλεση καθηκόντων είναι αυτή που χαρακτηρίζει έναν διευθυντή ως επιτυχημένο ή όχι. Σε γενικότερο πλαίσιο, ένας διευθυντής πρέπει να:

- προκαλεί εσκεμμένα τις αλλαγές που επιθυμεί ώστε να πετύχει
- προάγει την αποτελεσματικότητα στην εργασία επιδιώκοντας συνεχή βελτίωση
- είναι ο αρμόδιος για το αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας που διευθύνει

---

<sup>49</sup> I. Karavasilis, I. Samoladas και Nedos A. (2010), From Empiricism to Total Quality Management in Greek Education, σε Lytras, M. D. κ. ά. (Επιμ.), *Technology Enhanced Learning. Quality of Teaching and Educational Reform. 1st International Conference, TECH-EDUCATION 2010* (σ. 572-582). Berlin Heidelberg: Springer, σ. 573-574.

<sup>50</sup> Χ. Σαΐτης (2002), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 98.

<sup>51</sup> Φ. Κιρκιγιάννη (2011), Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου, *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96.

–δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην σχολική μονάδα ώστε το προσωπικό να εργάζεται αρμονικά<sup>52</sup>.

Όπως επισημαίνει η Α. Σαμαρά, τα καθήκοντα του διευθυντή λοιπόν είναι:

**Σύνθετα, οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά και παιδαγωγικά**, δίχως να μπορούμε να τα διαχωρίσουμε αφού συνυπάρχουν και ταυτίζονται στον ίδιο σκοπό που είναι η αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας<sup>53</sup>. Σημαντικό πάντως είναι ότι, οι διευθυντές πιστεύουν πως πρωτεύον καθήκον τους είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου ως μέσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ακόμη, καθήκον τους θεωρούν την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, την τήρηση κανόνων και διοικητικών ρυθμίσεων και τη συνεργασία με το διδακτικό, μαθητικό και διοικητικό προσωπικό, προεκτείνοντας έτσι την ενεργό συμμετοχή τους στον κοινωνικό περίγυρο<sup>54</sup>.

Συνοπτικά με βάση τη βιβλιογραφία, τα κυριότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι:

α) **Γραφειοκρατικά καθήκοντα:** επικεντρώνονται κυρίως στην τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και στη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την προμήθεια του αναλώσιμου υλικού, την αρχειοθέτηση των εγγράφων, την κατανομή του διδακτικού έργου, τη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και τη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Καθήκον του επίσης είναι, να ελέγχει τις παραπάνω εργασίες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη πραγμάτωση τους.

β) **Ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα:** επικεντρώνεται κυρίως στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων και συγκρούσεων, προς μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία και δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την εκτέλεση αυτών των καθηκόντων,

---

<sup>52</sup> Α. Καψάλης, Α. (επιμέλεια) (2005), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 124.

<sup>53</sup> Α. Σαμαρά (2010), «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων», Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 34

<sup>54</sup> Π. Στραβάκου (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 96 και 108.

ο διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι η συμπεριφορά των μελών της σχολικής μονάδας, διαφοροποιείται από περίοδο σε περίοδο και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Η γνώση επομένως των θεωριών και των τεχνικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο χώρο της εργασίας είναι πολύτιμη, γιατί βοηθά τους διευθυντές να ασκούν αποτελεσματική διοίκηση στα σχολεία τους.

γ) **Η συνεργασία με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης:** σκοπός αυτής της συνεργασίας πρέπει να είναι η επίλυση ορισμένων προβλημάτων, τα οποία αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, αλλά και η ενημέρωση για κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής. Συνεργάζεται, επίσης, με τους γονείς των μαθητών: η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αποτελεί βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, καθώς η αρμονική συνεργασία μεταξύ τους οδηγεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην καλύτερη επίδοση των μαθητών. Η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου, είναι ένα επιπλέον μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

δ) **Η συνεργασία με τον Δήμο και με τους λοιπούς κοινωνικούς φορείς όπως Οικονομικές Μονάδες, Πολιτιστικούς και Αθλητικούς Συλλόγους:** η αμφίδρομη επικοινωνία του σχολείου, είναι πιθανό να συντελέσει σε μια καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων της σχολικής μονάδας, αλλά και στην ανεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησης.

ε) **Συμμετοχή στα όργανα λαϊκής συμμετοχής:** συγκεκριμένα, ο διευθυντής μετέχει στο Σχολικό Συμβούλιο ως πρόεδρος του και είναι υπεύθυνος για τη συγκρότηση και λειτουργία του οργάνου αυτού στο σχολείο που ηγείται.

στ') **Συμμετοχή στη Σχολική Επιτροπή:** έργο της οποίας είναι η διαχείριση των πιστώσεων οι οποίες διατίθενται από την πολιτεία, μέσω των Ο.Τ.Α., για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων.

ζ) **Συμμετοχή στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας:** Συμμετέχει ως μέλος, όταν οριστεί ως εκπρόσωπος του προϊσταμένου εκπαιδευσης, η οποία εισηγείται στον δήμαρχο και στο δημοτικό συμβούλιο για θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Ε. Καταβάτη (2003), Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 69-70, 191-195.



η) **Οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης:** ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία ενός τέτοιου προγράμματος, καθώς αποτελεί το πρόσωπο το οποίο παίρνει τις πρωτοβουλίες για τον καθορισμό τους. Επιπλέον οι ίδιοι είναι γεγονός πως εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για τον προγραμματισμό και τη διοργάνωση των προγραμμάτων αυτών και με τη βοήθεια της πολιτείας έχουν την ευκαιρία για άμεση υλοποίησή τους<sup>56</sup>.

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον στην καθοδήγηση του σχολείου σε παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα και να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου<sup>57</sup>. Επίσης, οφείλει να έχει εμπειρία και ειδίκευση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού περιβάλλοντος, με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση του σχολείου από τον ίδιο<sup>58</sup>. Τα παραπάνω, ειδικά ως προς τον καθοδηγητικό, συντονιστικό, ελεγκτικό και ενημερωτικό ρόλο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, συνάδουν και με τις θεσπισμένες σκοποθεσίες του<sup>59</sup>. Τέλος, όπως επισημαίνει η ίδια, ο καλός εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, αλλά και ούτε γίνεται από τους άλλους. Είναι αυτοδημιούργητος-η και αυτό το επιτυγχάνει μαθαίνοντας από τη δική του-της πορεία, η οποία μπορεί να συνοδεύεται από επιτυχίες ή αποτυχίες.

---

<sup>56</sup> Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Α. Γούκος, Γ. Παπαδημητρίου, Ε. Α. Τριανταφύλλου (2010), *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 95-96.  
Τριανταφύλλου, Ε. (2010), *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 58-64.

<sup>57</sup> Ε. Στιβακτάκης (2006), «Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 19 και 34.

<sup>58</sup> Ε. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2009), *Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 50.

<sup>59</sup> Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (2002), σε ΦΕΚ 1340/τ.Β'/16-10-2002, σ. 17896-17898.

### 3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

#### 3.1. Νομοθετικό πλαίσιο (2006-2019)

Μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις οι οποίες έλαβαν χώρα την περίοδο 1982-1985, ήταν η ψήφιση του νόμου 1566/1985 με τον οποίο σημειώθηκε, θεωρητικά τουλάχιστον, μία μικρή πρόοδος προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η κατάργηση της μονιμότητας των διευθυντών σχολικών μονάδων, η καθιέρωση της θητείας, η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων να διεκδικήσουν διευθυντική θέση, ο ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης (εκτός από τα χρόνια υπηρεσίας), όπως π.χ. το εκπαιδευτικό έργο, η κοινωνική προσφορά, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η υπηρεσιακή κατάσταση κ.ά., η ανάθεση της επιλογής των διευθυντών σε συλλογικά περιφερειακά όργανα και ο περιορισμός του ρόλου του Υπουργού στο θέμα αυτό, θεωρήθηκαν κινήσεις προς την σωστή κατεύθυνση. Επιπλέον για πρώτη φορά καθιερώθηκε η συνέντευξη, ως μέσο για τη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για την ικανότητα του υποψηφίου<sup>60</sup>. Ο νόμος φαινομενικά αποτελούσε μια προσπάθεια για βελτίωση του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, όμως έννοιες οι οποίες προβλέπονται από τις διατάξεις του, όπως η «κοινωνική προσφορά» ή η «αξιολογη συγγραφική εργασία», σαφώς δεν βοηθούσαν στην επιλογή του κατάλληλου διευθυντή σχολείου. Παράλληλα η διαδικασία συγκρότησης των περιφερειακών συμβουλίων δημιουργούσε αμφιβολίες στον εκπαιδευτικό κόσμο για το αν και κατά πόσο η επιλογή των μελών τους γινόταν με αξιοκρατικά κριτήρια<sup>61</sup>.

Με το Π.Δ. 398/1995, το Π.Δ. 25/2002 και τελικά με το Ν. 3467/2006 αναμορφώθηκαν εκ νέου τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, τα οποία διακρίνονταν πλέον στις κατηγορίες (α) της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, (β) της υπηρεσιακής κατάστασης και διδακτικής εμπειρίας και (γ) της προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης του υποψηφίου. Παρά τη λεπτομερειακή απαρίθμηση-αποτίμηση των επιμέρους κριτηρίων, η

<sup>60</sup> Π. Στραβάκου (2003), *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

<sup>61</sup> Χ. Σαΐτης (2008), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

αρχαιότητα παρέμεινε βασική προϋπόθεση για την επιλογή ενός υποψήφιου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή<sup>62</sup>.

Ο Ν.3848/2010 επέφερε και πάλι διαφοροποιήσεις στη διαδικασία επιλογής – μείωση της απαραίτητης εκπαιδευτικής υπηρεσίας ως προϋπόθεσης για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης, επιτρέποντας σε νεότερους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν θέση διευθυντή και αύξηση της μοριοδότησης του κριτηρίου της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης<sup>63</sup>.

Το 2015, με την ψήφιση του νόμου 4327, αντιστράφηκαν οι προηγούμενες τροποποιήσεις και καταργήθηκαν η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής και η μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων. Σημαντική καινοτομία αποτέλεσε ο καθορισμός της αποτίμησης του κριτηρίου της «συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης» με μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτήν κατέστη δυνατόν να εκτιμηθούν «στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου». Βασική προϋπόθεση ώστε να είναι κάποιος υποψήφιος για τη θέση Διευθυντή ενός σχολείου, ήταν να συγκεντρώσει τουλάχιστον το 20% των ψήφων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Με τη ρύθμιση αυτή διασφαλιζόταν ότι στις θέσεις ευθύνης θα τοποθετηθούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι, πέρα από τα τυπικά τους προσόντα, θα όφειλαν να διαθέτουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, επικοινωνιακές δεξιότητες, διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους όσοι συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς<sup>64</sup>. Βέβαια πρέπει να ειπωθεί, επίσης, πως κατά την συζήτηση στη Βουλή, πριν από την ψήφιση του νόμου, οι εισηγητές της πλειοψηφίας χαρακτήρισαν την

---

<sup>62</sup> Χ. Σαΐτης (2008), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

<sup>63</sup> Η. Μαδεμλής (2014), *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

<sup>64</sup> «Οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν ήταν δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης, η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή “ημετέρων” της εκάστοτε εξουσίας, για το λόγο αυτό, η διαδικασία της συνέντευξης αποσύρθηκε και αντικαταστάθηκε από τη γνώμη των εκπαιδευτικών», Αιτιολογική Έκθεση Ν. 4327/2015, σ. 3.

συνέντευξη ως μια διαδικασία-μνημείο της κρατικής αναξιοκρατίας, αξιολογώντας πολύ πιο θετικά την γνώμη του συλλόγου διδασκόντων<sup>65</sup>.

Το Δεκέμβριο του 2015 η συνέντευξη επανήλθε, με το Ν.4351/2015, ως μέσο για την επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών και χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία της επιλογής των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Το Μάρτιο του 2016, το επταμελές Γ' τμήμα του Συμβούλιου της Επικρατείας δημοσίευσε την υπ' αριθ. 865/2016 απόφασή του, σύμφωνα με την οποία οι διατάξεις του Ν.4327/2015 έρχονται σε αντίθεση προς το Σύνταγμα καθώς η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας «δεν προσιδιάζει στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι αντίθετη στις συνταγματικές αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας». Το θέμα παραπέμφθηκε στην ολομέλεια του ανωτάτου ακυρωτικού δικαστηρίου για οριστική κρίση όπου και συζητήθηκε τον Ιούνιο του 2016. Στις 4 Νοεμβρίου του ίδιου έτους δόθηκε να καθαρογραφηθεί η απόφαση η οποία φέρεται να κινείται προς την κατεύθυνση επικύρωσης του Γ' τμήματος του Σ.τ.Ε.

Μετά από όλα τα παραπάνω μπορούμε να αναφέρουμε συμπερασματικά, ότι με τις εκπαιδευτικές αλλαγές των τριών τελευταίων δεκαετιών οι εκάστοτε κυβερνήσεις, σύμφωνα με τη ρητορική την οποία ανέπτυσαν κάθε φορά, κατέβαλαν προσπάθειες για την καθιέρωση ενός «αντικειμενικού», «αμερόληπτου» και «αξιοκρατικού» συστήματος επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών. Η πράξη, όμως, απέδειξε ότι κανένα από τα συστήματα τα οποία καθιερώθηκαν όλα αυτά τα χρόνια δε στάθηκε δυνατό να διεκδικήσει τον τίτλο του «αντικειμενικού», έτσι ώστε μετά από τις κρίσεις να ελαχιστοποιηθούν οι αμφισβητήσεις, τα παράπονα και οι διαμαρτυρίες. Αντίθετα ολόκληρος αυτός ο κύκλος των μεταρρυθμίσεων, οι οποίες ταυτίζονται χρονικά με αλλαγές του πολιτικού σκηνικού, μοιάζει με μια σισύφεια προσπάθεια, χωρίς συνέχεια, όπου κάθε νέα κυβέρνηση, μέσα στο στενό σχετικά χρονικό πλαίσιο το οποίο είχε στη διάθεσή της, προσπάθησε να εφαρμόσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, βασισμένη στη δική της ιδεολογία, διαγράφοντας τις

---

<sup>65</sup> «ένα μέσο του κράτους να επιλέγει αυτούς που θέλει, χωρίς να δίνει λογαριασμό σε κανέναν», η οποία έχει καταγραφεί «ως μνημείο κομματικής αυθαιρεσίας στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας...είναι πιο δημοκρατικό το να βαρύνει περισσότερο η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, στην επιλογή Διευθυντικού προσωπικού, από τη γνώμη κάποιων στελεχών του Υπουργείου που δεν ξέρουν ποιον εξετάζουν και τι ακριβώς να τον ρωτήσουν», Βουλή των Ελλήνων, *Πρακτικά*, 08-05-2015.

προηγούμενες, μέχρι τη διαδοχή της από την επόμενη, χωρίς, δυστυχώς, χειροπιαστά αποτελέσματα.

### **3.2. Βασικοί άξονες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης**

#### ***Ο Νόμος 3467/2006***

Ως προϋποθέσεις για την συμμετοχή ενός υποψηφίου στην διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, νομοθετήθηκαν ο βαθμός Α΄, τα οκτώ έτη υπηρεσίας του υποψηφίου ως μόνιμου εκπαιδευτικού, τα δώδεκα έτη της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και η άσκηση διδακτικών καθηκόντων τουλάχιστον επί τέσσερα έτη. Οι κατηγορίες κριτηρίων για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών ήταν: α) η υπηρεσιακή κατάσταση – διδακτική εμπειρία (22 αξιολογικές μονάδες), β) η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (14 αξιολογικές μονάδες), γ) η προσωπικότητα – γενική συγκρότηση του υποψηφίου (20 αξιολογικές μονάδες), οι οποίες αποδίδονται από το συμβούλιο επιλογής με βάση βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου και την προσωπική συνέντευξη και δ) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (44 αξιολογικές μονάδες), η οποία τελικά δεν έγινε πράξη, καθώς δεν προηγήθηκε η διενέργεια της αξιολόγησης. Παράλληλα η σύνθεση συμβουλίου επιλογής έγινε και πάλι πενταμελής (τρεις εκπρόσωποι της διοίκησης και δύο αιρετοί).

#### ***Ο Νόμος 3848/2010***

Προϋποθέσεις συμμετοχής αποτέλεσαν ο βαθμός Α΄, τα οκτώ έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας του υποψηφίου ως μόνιμου εκπαιδευτικού και κριτήρια α΄) η αρχαιότητα – διοικητική εμπειρία (14 αξιολογικές μονάδες), β΄) η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (24 αξιολογικές μονάδες) γ΄) η προσωπικότητα – γενική συγκρότηση του υποψηφίου (15 αξιολογικές μονάδες με προφορική συνέντευξη με αντικείμενο την ανάπτυξη μιας μελέτης περίπτωσης και την κατάθεση μιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης από τον υποψήφιο). Για πρώτη φορά αναφέρθηκε το **πιστοποιητικό επιστημονικής ή διοικητικής επάρκειας** στη διαδικασία επιλογής των στελεχών, το οποίο δεν ίσχυσε κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου (ούτε όμως και του επόμενου). Η σύνθεση του συμβουλίου επιλογής έγινε επταμελής, αποτελούμενη από τρία μέλη της διοίκησης, δύο αιρετούς, ένα σχολικό σύμβουλο κι ένα διευθυντή της εκπαιδευτικής περιφέρειας.

### **Νόμος 4327/2015**

Με βάση τον νόμο αυτό, επιλέγονταν εκπαιδευτικοί με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι είχαν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για οκτώ τουλάχιστον έτη. Κριτήρια επιλογής αποτελούσαν: α) Η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, (11 μονάδες). β) Η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (Υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες) και γ) η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως θα προέκυπτε από τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων (12 μονάδες). Μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εκτιμώνταν α') στοιχεία της προσωπικότητας β') ικανότητες και γ') αντικειμενικά στοιχεία του υποψηφίου τα οποία ανέφερε στο βιογραφικό του σημείωμα και αποδεικνύονταν με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και δεν μοριοδοτούνταν.

### **Νόμος 4473/2017**

Με αυτόν τον νόμο, το ΥΠΑΙΘ προχώρησε στη νομοθέτηση του πλαισίου επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού η θητεία των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων έληγε τότε στα τέλη του Ιουλίου 2017. Το πλαίσιο επιλογής στηρίχθηκε σε τρεις πυλώνες μοριοδότησης για τους / τις υποψηφίους / ες:

α) Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (πτυχία, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφώσεις).

β) Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία.

γ) Συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου Υπηρεσιακού Συμβουλίου Επιλογής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης για σχολεία αρμοδιότητάς της που υποβάλλει την υποψηφιότητά του.

Το ΥΠΑΙΘ, λαμβάνοντας υπόψη την απόφαση του ΣτΕ και διατηρώντας τη σταθερή θέση του για τη σημασία της έκφρασης γνώμης των ίδιων των εκπαιδευτικών για τους / τις συναδέλφους τους, οι οποίοι / οποίες διεκδικούν τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, στο Σχέδιο Νόμου το οποίο κατέθεσε στη Βουλή προέβλεψε να διατυπώνουν τη γνώμη τους για τους / τις υποψηφίους / ες οι συνυπηρετούντες / ούσες συνάδελφοι. Η γνώμη αυτή, πλέον αποτέλεσε στοιχείο το οποίο το Συμβούλιο Επιλογής οφείλει να συνεκτιμά κατά τη συνέντευξη. Ενόψει της επικείμενης έναρξης της διαδικασίας επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιθυμούσαν να καταθέσουν υποψηφιότητα για την πλήρωση των θέσεων, να φροντίσουν για την ενημέρωση των υπηρεσιακών τους φακέλων με όποια τεκμήρια δεν είχαν ήδη καταθέσει. Επίσης, για διευκόλυνση των υπηρεσιών των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, κλήθηκαν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί να μεριμνήσουν –καταθέτοντας σχετική αίτηση στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης της οργανικής θέσης- για την έγκαιρη έκδοση του Πιστοποιητικού Υπηρεσιακών Μεταβολών το οποίο θα συνυποβάλλεται με την αίτηση υποψηφιότητας. Τέλος επισημάνθηκε ότι στον πυλώνα «Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία» θα προσμετράται και αυτόνομο διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι. Ως εκ τούτου, οι ενδιαφερόμενοι που είχαν και έχουν το προσόν αυτό, κλήθηκαν να μεριμνήσουν για την έγκαιρη εξασφάλιση σχετικής βεβαίωσης.



## 4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΩΣ ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 4.1. *Η γυναίκα εκπαιδευτικός σε θέση διοίκησης σχολικής μονάδας*

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αν και αριθμητικά υπερτερούν των ανδρών υποαντιπροσωπεύονται στον τομέα της διοίκησης. Συμμετέχουν σε πολύ μικρό βαθμό σε υψηλόβαθμες θέσεις διεύθυνσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Το ζήτημα, λοιπόν, της χαμηλής αυτής εκπροσώπησης των γυναικών σε θέματα διοίκησης, βρίσκεται στο επίκεντρο των επιστημόνων και ερευνητών, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών. Αποτελεί, συνεπώς, ένα αρκετά ενδιαφέρον ζήτημα, το οποίο παρουσιάζει πολλές διαστάσεις τις οποίες και θα εξετάσουμε στην παρούσα εργασία<sup>66</sup>. Η υποαντιπροσώπηση και στην Ελλάδα, επιβεβαιώνεται μέσα από στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας. Γενικότερα προκύπτει ένας κάθετος διαχωρισμός στην εκπαιδευτική ιεραρχία με μειωμένη την εμφάνιση των γυναικών στη διοίκηση. Μολονότι, υπάρχουν γυναίκες με πολλές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, επαγγελματική εμπειρία, φαίνεται πως έρχονται διαρκώς αντιμέτωπες με το γνωστό «φαινόμενο της αόρατης γυάλινης οροφής», το οποίο συνυφαίνεται με μια σειρά από κατασκευασμένες προκαταλήψεις εις βάρος των γυναικών. Συνεπώς, οι κοινωνικές ανισότητες αναπαρίστανται μέσα από τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, αναδεικνύει την ανδρική εξουσία.

Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», εμφανίστηκε στην επιστημονική συζήτηση κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ενώ άρχισε σθεναρά να χρησιμοποιείται από το 1986. Αποκαλείται έτσι, καθώς παρομοιάστηκε με ένα αόρατο φράγμα το οποίο εμποδίζει τις γυναίκες να αναρριχηθούν σε διοικητικά υψηλόβαθμες θέσεις. Συγκεκριμένα θα λέγαμε πως σύμφωνα με μελέτες, αναφέρεται στην ύπαρξη αρνητικών στάσεων και πολλών στερεοτύπων, τα οποία εμποδίζουν τις

---

<sup>66</sup> Μ. Μπουτουρίδου, Ε. Τσιατά (2014), «Φύλο και ηγεσία: στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτικές παρεμβάσεις», Πτυχιακή εργασία, Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 16· Π. Παρλακίδου (2013), «Ο ρόλος του διευθυντή στο Δημοτικό Σχολείο: το παράδειγμα της Εύβοιας», Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 258.

γυναίκες να ανέλθουν σε ανώτερα και ανώτατα επίπεδα της σχολικής μονάδας<sup>67</sup>. Μάλιστα ο Morrison, αναφέρει ότι «η γυάλινη οροφή δεν είναι απλά ένα εμπόδιο για ένα μεμονωμένο άτομο, που βασίζεται στην αδυναμία του ατόμου να διαχειριστεί ένα υψηλότερο επίπεδο απασχόλησης. Αντίθετα η γυάλινη οροφή ισχύει για τις γυναίκες ως σύνολο και εμποδίζει την εξέλιξή τους επειδή απλά είναι γυναίκες»<sup>68</sup>.

Ο συγκεκριμένος αποκλεισμός των γυναικών από τη μία αφορά τις ενεργείες εκπαιδευτικούς, οι οποίες περιθωριοποιούνται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων στον χώρο εργασίας τους. Δεν έχουν την ευκαιρία να υποστηρίξουν άλλες γυναίκες εκπαιδευτικούς έχοντας ως σκοπό να προαχθούν σε διοικητικές θέσεις, καθώς βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό κάτω από την εξουσία και τον απόλυτο έλεγχο των ανδρών. Από την άλλη, αφορούν και τους μαθητές, οι οποίοι στερούνται της ευκαιρίας να έχουν γυναίκες σε θέσεις εξουσίας κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο. Αυτό δημιουργεί στερεοτυπικά πρότυπα, αφού ασυναίσθητα ταυτίζουν τους άνδρες με τη συγκεκριμένη θέση και κατά συνέπεια δεν μπορούν να το δεχτούν ως κάτι σύνηθες και μη εξαιρετικό<sup>69</sup>.

Επομένως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες επιθυμούν να συμμετέχουν στη διοίκηση, αφού πρώτα ξεπεράσουν τα φυλετικά εμπόδια τους, έρχονται στην συνέχεια αντιμέτωπες με τη μετάβαση από τον ρόλο τους ως δασκάλες, προς τον καινούριο ρόλο της διευθύντριας. Έτσι, βρίσκονται σε ένα ανδροκρατούμενο περιβάλλον, πολλές φορές μη οικείο για αυτές, προσπαθώντας να αποδείξουν ότι είναι ικανές να ανταπεξέλθουν στα νέα διοικητικά τους καθήκοντα, τα οποία έχει επηρεάσει, ήδη, το κυρίαρχο ανδρικό και γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ, 35· Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 43.

<sup>68</sup> Δ. Χατζηδιάκου (2011), «Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά», Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 11.

<sup>69</sup> Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (1997), *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας, 267-268.

<sup>70</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς, σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.), *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 466· Β. Τάκη (2009), Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 266· Τσικαλάκη (2013), 394.

Αξίζει να αναφερθεί πως προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους οι γυναίκες διευθύντριες, αξιοποιούν και θέλουν να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους ως δασκάλες, εφαρμόζοντας έτσι ένα εναλλακτικό μοντέλο διοίκησης απέναντι στο ανδρικό-γραφειοκρατικό. Κύρια χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος τόσο για τα παιδιά και την διδασκαλία, όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους με τους οποίους μοιράζονται τον ίδιο εργασιακό χώρο. Οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες διατηρούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους στα παιδιά, συνδεδεμένες με το πρόγραμμα μαθημάτων και τη διδασκαλία στην τάξη. Διακρίνονται για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές ή ακόμη και χωριά, έχοντας ως στόχο τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος, ώστε και οι μαθητές οι οποίοι βρίσκονται σε αυτές τις περιοχές, να έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα. Επιπλέον, δείχνουν ότι θεωρούν ρουτίνα τη διοίκηση και έτσι εμπλέκονται περισσότερο σε ό, τι αφορά τη διδασκαλία, την επαφή με την τάξη και τα παιδιά. Αυτό το κατορθώνουν με το να βοηθούν παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είτε στο γραφείο τους, είτε σε ώρες διδασκαλίας. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι οι γυναίκες διευθύντριες ενδιαφέρονται σημαντικά για τις ανάγκες των παιδιών. Κατά κάποιο τρόπο, η διευθυντική θέση τις «απελευθερώνει», καθώς μέσω αυτής μπορούν να «διοχετεύσουν» και όχι να «επιβάλλουν» τις δικές τους αξίες<sup>71</sup>.

Όπως αποδεικνύεται από τις έρευνες της Β. Τάκη, οι γυναίκες διευθύντριες δείχνουν έντονο ενδιαφέρον και φροντίδα όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς επιθυμούν να εξασφαλίσουν τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις για την υλοποίηση του προγράμματος και της διδασκαλίας. Δείχνουν να συμπαραστέκονται σε όλους τους συναδέλφους τους, με την προετοιμασία του υλικού που απαιτείται για την διδασκαλία. Επιθυμούν ένα περιβάλλον το οποίο θα αποτελεί συντελεστή βοήθειας των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αφοσιωθούν με προσήλωση στο διδακτικό έργο τους. Είναι διατεθειμένες ακόμη και να ξοδέψουν χρήματα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, με

---

<sup>71</sup> Β. Τάκη (2009), *Εμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 267-273, 321-322. Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 127.

στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, όσον αφορά την αντιμετώπιση προς τους γονείς, απορρίπτουν την εικόνα της «ξύλινης διευθύντριας», η οποία δεν προσεγγίζεται. Αντίθετα, επιθυμούν να δημιουργήσουν αμοιβαίες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αποτελώντας συντονίστριες μίας καλής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επομένως προκύπτει ότι οι γυναίκες διευθύντριες ενδιαφέρονται να εξασφαλίσουν καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών καλλιεργώντας θετικό σχολικό κλίμα και προσπαθώντας να αποφύγουν κάθε είδους σύγκρουση μέσα στην σχολική μονάδα, με δημοκρατικό τρόπο<sup>72</sup>.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω και δεδομένου ότι το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο αναδεικνύει μία πολιτική ίσων ευκαιριών στον τομέα της εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι η διοίκηση του σχολείου πρέπει να ασκείται πρωτίστως από εκπαιδευτικούς, είτε άνδρες, είτε γυναίκες. Αμφότεροι πρέπει να αναλαμβάνουν διοικητικές ευθύνες, έχοντας τα απαραίτητα αναγκαία προσόντα τα οποία απαιτούνται για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή ενός σχολείου. Άλλωστε, αυτό που έχει τη μεγαλύτερη αξία δεν είναι η διάκριση ως προς το φύλο, αλλά αν αυτοί οι οποίοι διοικούν τα σχολεία της χώρας μας, επιλέγονται αντικειμενικά και ορθολογικά, εκτελώντας αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους, για το καλό όλων των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα και την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>73</sup>.

#### **4.2. Στυλ διοίκησης γυναικών**

Κατά καιρούς αρκετές είναι οι συζητήσεις οι οποίες έχουν γίνει, για τις διαφορές τις οποίες παρουσιάζουν τα δύο φύλα στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Αυτές κυρίως έχουν επικεντρωθεί στις διαφορετικές μορφές ηγεσίας ανδρών και γυναικών, στις γνωστές αποκαλούμενες «ανδρικές» και «γυναικείες» μορφές ηγεσίας<sup>74</sup>. Σε πρώτο στάδιο κρίνουμε απαραίτητο να αναφερθούμε στην

---

<sup>72</sup> Β. Τάκη (2009), *Εμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 274-278

<sup>73</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς, σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.), *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, 466-467. Α. Σαΐτη (2000), Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-156. Χ. Σαΐτης (2002), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 56.

<sup>74</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), ο.π., 474.

εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «στυλ διοίκησης» καθώς αυτό θα μας διευκολύνει, ώστε να αποκτήσουμε μία πιο ολοκληρωμένη εντύπωση. Η Κ. Τσικαλάκη, αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Ball, το στυλ διοίκησης είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος αντίληψης της ηγεσίας. Αποτελεί μία ατομική πρωτοβουλία και ταυτόχρονα μία μορφή ενεργής δραστηριοποίησης. Έτσι, προκύπτει ότι οι ηγέτες διευθύνουν τις σχολικές μονάδες με διαφορετικούς τρόπους, θεσπίζοντας ποικίλα επίπεδα ελέγχου. Από την άλλη, η ίδια επισημαίνει ότι σύμφωνα με τον Envents, το στυλ διοίκησης είναι ένας τρόπος εργασίας, μία προσέγγιση, μία μέθοδος, ένα συναίσθημα<sup>75</sup>. Σύμφωνα με μελέτες, οι οποίες εξετάζουν τη διοίκηση μέσα από την οπτική του φύλου, φαίνεται να επιβεβαιώνουν πως αυτό επηρεάζει τον τρόπο διοίκησης. Με βάση, λοιπόν, τη σχετική βιβλιογραφία, φαίνεται πως οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν έναν συγκεκριμένο τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους. Ο τρόπος αυτός βέβαια, παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το κυρίαρχο αυστηρό, τυπικό και αυταρχικό πρότυπο. Οι ίδιες, επικεντρώνονται στις μορφές διοίκησης και στην χρήση της δύναμης<sup>76</sup>. Συγκεκριμένα, τα σημεία στα οποία αναδεικνύεται περισσότερο το διαφορετικό στυλ των γυναικών αφορούν:

□ **τη διαδικασία λήψης αποφάσεων**, όπου οι γυναίκες διευθύντριες επιλέγουν ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο, όταν καλούνται να λάβουν αποφάσεις

□ **την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό**, με την οποία καλλιεργούν ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία και τη συνεργασία όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς. Σημαντικό είναι πως δείχνουν σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και είναι πρόθυμες να συζητήσουν και να κατανοήσουν τα όποια επαγγελματικά και προσωπικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Αντίστοιχο τρόπο αντιμετώπισης επιδεικνύουν με τους μαθητές και τους γονείς.

□ **τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων στον σχολικό χώρο**, με τον οποίο οι περισσότερες διευθύντριες φαίνεται να ελέγχουν τον θυμό τους χάρη στη διπλωματικότητα την οποία επιδεικνύουν. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκουν τη

---

<sup>75</sup> Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 46.

<sup>76</sup> Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (1997), *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας, 280.

διατήρηση της συνοχής και της εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού οργανισμού του οποίου ηγούνται.

□ **τα ζητήματα διεκπεραίωσης της εκπαιδευτική διαδικασίας, τις καλές σχέσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.** Αν και δίνουν μεγάλη έμφαση και προσοχή στα ζητήματα αυτά, ωστόσο, δεν επιμένουν στη δημιουργία διασυνδέσεων με ανώτερα εκπαιδευτικά πρόσωπα, με τοπικούς παράγοντες, οικονομικούς ή πολιτικούς.

Οφείλουμε να επισημάνουμε πως υπάρχουν γυναίκες περισσότερο δυναμικές από κάποιους άντρες και πως το ζήτημα της διοίκησης καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ., οι διοικητικές γνώσεις, ικανότητες, η εμπειρία, η προσωπικότητα και το κλίμα της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, είναι δύσκολο να δεχτούμε τη διαφορά άσκησης της εξουσίας ενός ηγέτη απλά και μόνο από τον διαχωρισμό άντρα ή γυναίκα<sup>77</sup>. Με βάση τις σημερινές κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, κατευθυνόμαστε στον μετασχηματισμό παραδοσιακών προτύπων τα οποία αφορούν στον τρόπο διοίκησης. Αντί του γυναικείου ή «τροφικού» προτύπου διοίκησης και του αρσενικού ή «αμυντικού - επιθετικού» εισάγεται μία νέα έννοια, αυτή του «ανδρόγυνου ηγέτη» (androgynous leader) το οποίο προτείνει, ότι ο κάθε ηγέτης μπορεί να υιοθετεί ανδρικό ή γυναικείο μοντέλο ανάλογα με την περίσταση. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι εύκολο, ακόμη, να ξεπεραστούν τα παραδοσιακά πρότυπα χαρακτηριστικά<sup>78</sup>.

#### **4.3. Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν**

Οι γυναίκες φαίνεται πως δεν διαθέτουν στην πράξη ίσες ευκαιρίες σε σχέση με τους άντρες αναφορικά προς την επαγγελματική ανέλιξη. Η αναβάθμιση της γυναικείας απασχόλησης δεν είναι ικανοποιητική, καθώς οι θέσεις εργασίας διακρίνονται ακόμη σε «ανδρικές» και «γυναικείες». Ο αποκλεισμός αυτός των γυναικών από τις υψηλόβαθμες θέσεις της διοίκησης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, υφίσταται ακόμη και σήμερα. Αν και πρόκειται για έναν κλάδο ο οποίος

---

<sup>77</sup> Χ. Σαϊτης (2002), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 56.

<sup>78</sup> C. Singleton (1993), Women deputy headteachers in educational management, σε M. Preedy (Ed.), *Managing the Effective School* (σ. 163-176). London: Oxford University Press / Paul Chapman Publishing, 163-176.

παραδοσιακά χαρακτηρίζεται ως γυναικοκρατούμενος, οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται ακόμη και στις χαμηλόβαθμες διευθυντικές θέσεις<sup>79</sup>.

Μέχρι και σήμερα, η παιδαγωγική διδασκαλία έχει ταυτιστεί με τις γυναίκες και αντίστοιχα με ένα χαμηλό επαγγελματικό προφίλ και περιορισμένη αυτονομία. Το γεγονός αυτό, συνδέεται με την κυρίαρχη αντίληψη, ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα γυναικείο επάγγελμα, ως προέκταση του γυναικείου ρόλου. Η θεώρηση αυτή στηρίχτηκε στη μητρότητα, στη φροντίδα και στην ανατροφή του παιδιού<sup>80</sup>. Η γυναίκα εκπαιδευτικός με το μητρικό της ένστικτο καθώς και την ψυχολογία η οποία την διακρίνει, ήταν ανέκαθεν πιο κοντά στα παιδιά. Από αυτό αναδεικνύεται πως το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, μοιάζει να ταιριάζει περισσότερο στις γυναίκες καθώς τις βοηθά λόγω του ωραρίου του, αφού με οποιοδήποτε άλλο ελεύθερο επάγγελμα θα ήταν αναγκασμένη να απουσιάζει από την οικογένειά της<sup>81</sup>. Όπως επισημαίνει η Π. Τάκη, αν και πολλές γυναίκες υπερτερούν σε προσόντα, όπως ξένες γλώσσες, μετεκπαίδευση ή άλλες σπουδές, παρατηρείται και πάλι το φαινόμενο οι άνδρες να αναλαμβάνουν περισσότερες διοικητικές θέσεις. Αξίζει να αναφερθεί μάλιστα, πως η διοίκηση έχει χαρακτηριστεί από μία ανδρική οπτική η οποία προέρχεται από τις εμπειρίες τους<sup>82</sup>. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναδεικνύεται μόνο ένα «ανδρικό» στυλ διοίκησης, ανάλογα «ανδρικά» χαρακτηριστικά. Από όλα τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται, λοιπόν, το φαινόμενο του αποκλεισμού των γυναικών από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων<sup>83</sup>.

---

<sup>79</sup> Β. Τάκη (2009), *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 375· Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 44· Δ. Χατζηδημού και Χ. Βιτσιλάκη (2005-2006), Αποτίμηση του έργου του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας από την οπτική των Διευθυντών: μια εμπειρική διερεύνηση, *Κίνητρο*, 7, 81.

<sup>80</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς, σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.), *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 461· Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ*, 64-65.

<sup>81</sup> Χ. Αργυροπούλου (2006), Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 24.

<sup>82</sup> Ε. Μαραγκουδάκη, Ε. (1997), Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 262-265.

<sup>83</sup> Π. Τάκη (2006), ο.π., 64· Β. Τάκη (2009), ο.π., 10-11.

#### 4.4. Φύλο: ο ρόλος του στην διοίκηση της εκπαίδευσης

Είναι γεγονός, ότι μπορεί να συναντήσει κανείς μία πληθώρα ορισμών για την έννοια του φύλου, καθώς αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές σχέσεις και το πολιτιστικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, «το φύλο είναι μία δομή κοινωνικά και πολιτιστικά προσδιορισμένη, αφού προκύπτει ως αποτέλεσμα προσδοκιών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που αποδίδονται στον άνδρα ή στη γυναίκα από τη γέννησή του»<sup>84</sup>. Τα μεγάλα κινήματα των τελευταίων δεκαετιών, έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων, με σκοπό τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας. Για να είναι όμως ουσιαστικές και υλοποιήσιμες οι αλλαγές αυτές, θα πρέπει να υπάρξει ριζική αλλαγή στις δομές και λειτουργίες όλων των θεσμών, όπου αναπαράγεται η ανισότητα των φύλων<sup>85</sup>. Ένας τέτοιος θεσμός όπως διακρίνεται είναι και το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τη δομή και την οργάνωσή του, καθώς και την άνιση κατανομή των θέσεων εξουσίας, συμβάλει στον πλεονασμό των γυναικών και στην κυριαρχία των ανδρών σε θέσεις εξουσίας. Αρωγοί για την ανατροπή αυτού του κατεστημένου είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ως βασικοί εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποφυγή των στερεότυπων ρόλων των φύλων στον χώρο του σχολείου<sup>86</sup>. Καθώς, λοιπόν, το φύλο είναι ένα κοινωνικά κατασκευασμένο σενάριο, παρατηρείται η καθιέρωση ορισμένων προτύπων συμπεριφοράς τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες. Η γυναίκα, λοιπόν, εμφανίζεται να προορίζεται για τον μητρικό της ρόλο στην οικογένεια και το σπίτι, ενώ οι άνδρες για το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Η εργασία και η προσπάθεια των ανδρών φαίνεται να εκτιμάται περισσότερο από εκείνη των γυναικών, με αποτέλεσμα η εργασία τους να θεωρείται κατώτερη και έτσι τα στερεότυπα να τις υποβαθμίζουν απέναντι στο κοινωνικό σύνολο<sup>87</sup>.

<sup>84</sup> Θ. Χαμπίδης (2012), *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 17.

<sup>85</sup> Χ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1997), Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 586-588), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 586.

<sup>86</sup> Τ. Σαββίδου (1996), *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, εμπειρική έρευνα τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας στα Δωδεκάνησα, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 35-45. Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 37.

<sup>87</sup> Μ. Μπουτουρίδου, Ε. Τσιατά (2014), «Φύλο και ηγεσία: στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτικές παρεμβάσεις», Πτυχιακή εργασία, Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και



Η υποδεέστερη αυτή θέση, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις διακρίσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν οι γυναίκες ως προς την κάλυψη θέσεων εργασίας, αλλά και ως προς τις διακρίσεις τις οποίες υφίστανται όχι μόνο από την παραγωγικότητά τους αλλά και από το φύλο τους<sup>88</sup>. Αυτό έχει ως συνέπεια, οι γυναίκες να υποεκπροσωπούνται σε εκείνες τις ειδικότητες όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, οι υψηλότερες αμοιβές καθώς και η κοινωνική αναγνώριση, αποθαρρύνοντας αυτές από τη διεκδίκηση μίας υψηλότερης θέσης από εκείνης της εκπαιδευτικού, δηλαδή της διευθύντριας<sup>89</sup>.

Έρευνες, λοιπόν, που έγιναν από την δεκαετία του '70 σε σχέση με το διαφορετικό στυλ διοίκησης των δύο φύλων, ανέδειξαν θέματα τα οποία σχετίζονται με το φύλο και τη διοίκηση στην εκπαίδευση, τα οποία ωστόσο μέχρι τότε ήταν ανύπαρκτα<sup>90</sup>. Τα τελευταία χρόνια λοιπόν, το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει επικεντρωθεί στη δυνατότητα και τις ευκαιρίες που έχει το γυναικείο φύλο για πρόσβαση σε θέσεις κύρους και εξουσίας, όπως η επιλογή τους σε διευθυντικές θέσεις στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, διερευνάται η συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία των σχολικών οργανώσεων, καθώς και σε ηγετικές θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα το φυλετικό καταμερισμό των θέσεων στην εκπαίδευση, οι οποίες καθιστούν απαραίτητη την επανεξέταση της σχέσης κοινωνικού γοήτρου, επαγγέλματος και φύλου<sup>91</sup>.

---

Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 6-7· Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 39

<sup>88</sup> Ε. Παυλίδου (1989), *Γυναίκα και εργασία: Οικονομικές προσεγγίσεις των διακρίσεων στην αγορά εργασίας*, *Σύγχρονα Θέματα*, 40, 43.

<sup>89</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), *Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς*, σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.), *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, 462.

<sup>90</sup> Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ*, 47.

<sup>91</sup> Ε. Αβδελά, Α. Ψαρρά (Επιμ.), *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997, 228-229· Ε. Βαρνάβα-Σκούρα (1997), *Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους*, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 84-94), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 84· Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1996), *Η αναγκαιότητα διατύπωσης μιας θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών*, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 33-34· Δ. Χατζηδιάκου (2011), «Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά», *Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*, 30-31· Π. Χατζηπαναγιώτου (1997). *Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η*

Τελικά το φύλο κατέστη παράγοντας ο οποίος επηρεάζει στερεοτυπικά τις ζωές τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών. Τα αποτελέσματα είναι απτά και ανάλογα ως προς το ζήτημά μας, δηλαδή την διοικητική επιλογή και ιεραρχία της εκπαίδευσης. Καθώς, λοιπόν, στον εργασιακό τομέα δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο φύλο, φαίνεται πως αυτό έχει περισσότερες επιπτώσεις στις γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες. Αν και η γυναίκα έχει κατορθώσει να εισχωρήσει στα ονομαζόμενα «ανδροκρατούμενα επαγγέλματα», το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αναπαράγει την ιδεολογία της διάκρισης σε βάρος του γυναικείου φύλου. Οι γυναίκες φαίνεται να σιωπούν, ενώ η αρσενική εμπειρία μοιάζει να είναι ο κανόνας σε κάθε εργασιακό περιβάλλον, ακόμη και στην εκπαίδευση<sup>92</sup>.

#### **4.5. Στερεότυπα και προκαταλήψεις για την παρουσία των γυναικών ως στελέχη διοίκησης εκπαίδευσης**

Πριν από την ανάλυση του παρόντος κεφαλαίου, κρίνουμε απαραίτητο να αναφερθούμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «στερεότυπα» και «προκαταλήψεις». Έτσι, με τον όρο «στερεότυπα» εννοούνται οι υπεραπλουστευμένες και συχνά γενικευμένες θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις των ατόμων, οι οποίες δημιουργούνται στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα. Ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών από τον Walter Lippmann το 1922, ο οποίος όρισε τα στερεότυπα ως εικόνες που έχουν οι άνθρωποι στο μυαλό τους, εμποδίζοντάς τους να δουν την πραγματικότητα<sup>93</sup>. Από την άλλη, η «προκατάληψη» ως όρος, είναι η στάση απέναντι σε κάποιο άτομο ή ομάδα, η οποία στηρίζεται σε στερεότυπα.

Η διαμόρφωση της αντίληψης για το φύλο, για το οποίο μιλήσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, θεωρείται αλληλένδετη με την έννοια των στερεοτύπων για

---

επίδραση του παράγοντα φύλου, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 293-294.

<sup>92</sup> Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1999), Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 56-58· Α. Κοψιδά (1999), Στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση, στην εργασία. Ανάπτυξη εξισορροπητικών μηχανισμών, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51, 171-176. Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 41-42· Θ. Χαμπίδης (2012), *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 22.

<sup>93</sup> Μ. Μπουτουρίδου, Ε. Τσιατά (2014), «Φύλο και ηγεσία: στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτικές παρεμβάσεις», Πτυχιακή εργασία, Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 8-9.

το φύλο, αποτελώντας κατασκευασμένες κοινωνικές αντιλήψεις. Με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει και η υιοθέτηση ρόλων σχετικά με την αρρενωπότητα και την θηλυκότητα για την ανάπτυξη των αντίστοιχων ιδιοτήτων. Έτσι, αναφερόμενοι στους ρόλους των δύο φύλων, αποδεικνύεται πως για τους άνδρες η ιδιότητα αυτή του φύλου τους συνεπάγεται το δικαίωμα στην εξουσία, σε προνόμια, καθήκοντα, υποχρεώσεις και γενικά ό,τι ταυτίζεται με την ανδρική φύση. Χαρακτηριστικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ανδρικό φύλο είναι το αντιφεμινιστικό στοιχείο, το στοιχείο της επιτυχίας καθώς και της επιθετικότητας. Από την άλλη, σχετικά με τα στερεότυπα γύρω από τον ρόλο της γυναίκας, αναφέρουμε την υποταγή, εκμετάλλευση και κακομεταχείριση, αλλά και το αίσθημα της κατωτερότητας απέναντι στην ανδρική κυριαρχία. Το τελευταίο εντοπίζεται σε τομείς όπως ο εργασίας, η πολιτική, η θρησκεία καθώς και η εκπαίδευση<sup>94</sup>.

Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι ο χώρος εργασίας και επαγγελματικής ανέλιξης για τους άνδρες φαίνεται όλο και πιο πολύ να είναι ανοιχτός. Αντίθετα οι γυναίκες παρουσιάζουν να έχουν μικρότερη συμμετοχή εξαιτίας της κοινωνικοποίησης και των στερεοτύπων τα οποία δέχονται από το περιβάλλον τους. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί οι γυναίκες εμποδίζονται να πετύχουν και να επιδιώξουν υψηλόβαθμη θέση, είτε λόγω κάποιων άλλων παραγόντων. Η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών, συγκεκριμένα, στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, ενισχύεται σημαντικά από την αναπαραγωγή στερεοτύπων για τα δύο φύλα και τους ρόλους τους<sup>95</sup>. Έτσι πολλές φορές οι γυναίκες απορρίπτονται όχι λόγω της έλλειψης προσόντων, αλλά λόγω άλλων διακρίσεων, οι οποίες τις αποκλείουν από τη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας<sup>96</sup>.

Σημαντικό είναι το γεγονός πως, στην εκπαίδευση οι γυναίκες φαίνεται να αναλαμβάνουν θέσεις φροντίδας της σχολικής μονάδας κι όχι διεύθυνσης. Τις συναντάμε, λοιπόν, ως γραμματείς επιτροπών ή δραστηριοτήτων. Με βάση έρευνες, παρατηρούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις οι οποίες συνδέουν τη θέση της διεύθυνσης του σχολείου περισσότερο με τους άνδρες και οι οποίες δομούν τη γυάλινη οροφή.

---

<sup>94</sup> Θ. Χαμπίδης (2012), *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 20-21.

<sup>95</sup> Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 13-14.

<sup>96</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), *Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς*, σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.), *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, 473.

Πολλές φορές, μάλιστα, το γεγονός αυτό δημιουργεί ακόμη και εκβιαστικές καταστάσεις για τις γυναίκες. Η πιο χαρακτηριστική στερεοτυπική αντίληψη, θεωρεί τις γυναίκες ως και τους άνδρες πολύ καλύτερους ως διευθυντές. Κάτι το οποίο συνεπάγεται την ταύτιση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με το ανδρικό φύλο<sup>97</sup>.

Δημοσιευμένες έρευνες στην Βρετανία και τις Η.Π.Α., επεσήμαναν ως σημαντικούς παράγοντες επαγγελματικής περιθωριοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών, μία πληθώρα στερεοτύπων. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν πως οι γυναίκες δεν ανέρχονται στην ιεραρχία της εκπαίδευσης από προσωπική τους επιλογή και όχι διότι υφίστανται κάποια σεξιστική διάκριση. Σημαντικό είναι πάντως το γεγονός πως, πολλές φορές η επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί επιδίωξη τους, καθώς θεωρούν πως δε διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και ικανότητες ώστε να διακριθούν. Στη συνέχεια, όπως προέκυψε, οι γυναίκες φάνηκε να μην μπορούν να επιβληθούν στους μαθητές, αλλά και να μην ανταπεξέρχονται στις προσδοκίες των ομάδων εστίασης οι οποίες περιβάλλουν το σχολείο, καθώς δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των ρόλων διεύθυνσης. Επιπλέον, η φροντίδα της οικογένειας φάνηκε να υπερισχύει, έναντι της επιθυμίας για καριέρα, διότι ο απαιτούμενος χρόνος ή ο χρόνος τον οποίο αφιερώνουν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, δεν τους επιτρέπει να αφοσιωθούν στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Τέλος, ένα ακόμη στερεότυπο το οποίο προέκυψε, ήταν ο διαχωρισμός των επαγγελματιών σε ανδρικά και γυναικεία, με αποτέλεσμα μία θέση διεύθυνσης να μην αρμόζει για μία γυναίκα λόγω της αδυναμίας χαρακτήρα, της παρορμητικότητας και αναποφασιστικότητας<sup>98</sup>. Με βάση όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο ότι ο στόχος τον οποίο οφείλουν να επιτύχουν και τα δύο φύλα είναι η απομάκρυνση και η εξάλειψη κάθε είδους στερεοτύπου και προκατάληψης με σκοπό την αποτελεσματικότερη διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, το ίδιο το σχολείο οφείλει να αποτελεί χώρο ελεύθερης έκφρασης και δημοκρατικού πνεύματος, όπου άνδρας και γυναίκα είναι ισότιμοι.

---

<sup>97</sup> Χαμπίδης, Θ. (2012), *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 35.

<sup>98</sup> Π. Χατζηπαναγιώτου (1997), Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 293-300), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 296-297.

#### 4.6. Παράγοντες και αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος παραγόντων οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά, οδηγώντας έτσι στην χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις των σχολικών μονάδων. Η Ε. Δαράκη, τονίζει την επισήμανση των Π. Πασιαρδή και Γ. Σαββίδη, πως οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες<sup>99</sup>. Στην κατηγορία των **εσωτερικών παραγόντων** συμπεριλαμβάνονται οι παράγοντες εκείνοι, οι οποίοι αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά καθώς και την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτά συγκαταλέγονται η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η έλλειψη ατομικών κινήτρων καθώς και η απουσία διεκδίκησης υψηλών διοικητικών θέσεων σε διευθυντικές θέσεις. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την σχετική μελέτη της Α. Σαΐτη σύμφωνα με την οποία η χαμηλή συμμετοχή της Ελληνίδας εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι κυρίως δική της επιλογή, καθώς φαίνεται να δίνει προτεραιότητα σε άλλα ενδιαφέροντα από εκείνο της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Μάλιστα αυτό που δημιουργεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι, πως οι άγαμες και οι έγγαμες εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά με πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις, αδιαφορούν για τη θέση της διευθύντριας σε σχέση με τις έγγαμες γυναίκες που είναι μητέρες<sup>100</sup>. Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της L. Cubillo, όπου επισημαίνει πως η έλλειψη εμπιστοσύνης των γυναικών έχει να κάνει με την άγνοια του πεδίου της διοίκησης, συνέπεια της έλλειψης αυτοπεποίθησης και πίστης στις δυνατότητές τους<sup>101</sup>. Ο φόβος αυτός για το άγνωστο, είναι και ο βασικός για τον οποίο οι γυναίκες με μεγάλη δυσκολία εισέρχονται στον κόσμο της διοίκησης της εκπαίδευσης, ο οποίος εδώ και χρόνια εξουσιάζεται από άνδρες<sup>102</sup>.

<sup>99</sup> Π. Πασιαρδής και Γ. Σαββίδη, Γ. (2002), *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση: αφιέρωμα στα 25χρονα του Κ.Ο.Ε.Δ*, Λευκωσία: Κ.Ο.Ε.Δ.Ε, σε Ε. Δαράκη (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, στο Ε. Δαράκη (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 10.

<sup>100</sup> Α. Σαΐτη (2000), *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα*, *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163. Π. Α. Στραβάκου (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινήτρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 105-107.

<sup>101</sup> Cubillo, L. (1999), *Gender and Leadership in the NPQH: an opportunity lost?* *Journal of In-service Education*, Vol. 25 No. 3, 545-555.

<sup>102</sup> Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 41.

Στην κατηγορία των **εξωτερικών παραγόντων** συγκαταλέγονται το φύλο καθώς και οι κοινωνικές επιταγές για το ρόλο του καθενός. Οφείλονται σε κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά και όχι σε διακρίσεις ανάλογα με τις ικανότητες και τα προσόντα<sup>103</sup>. Εξάλλου η απουσία των γυναικών από τις ιεραρχικές δομές της εκπαίδευσης, παρά την επιφανειακή δημοκρατική δομή την οποία εμφανίζει σήμερα το σχολείο, μπορεί να μεταδώσει ισχυρά μηνύματα για το ποιος χρίζει προσοχής και σεβασμού σε αυτό, δημιουργώντας έτσι στους μαθητές ιδέες περί κατωτερότητας και ανωτερότητας σε σχέση με το φύλο<sup>104</sup>. Η Κ. Τσικαλάκη, αναφέρει ότι κατά την Μ. Κ. Curt, παρά τη μεταβολή της εικόνας για την ηγεσία με βάση το φύλο, παρατηρείται ταύτιση του ανδρισμού με τις κυρίαρχες μορφές ηγεσίας<sup>105</sup>. Στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, λοιπόν, θα μελετήσουμε τους εξωτερικούς αυτούς παράγοντες<sup>106</sup>.

#### **4.6.1. Η ταύτιση της ηγεσίας με την ανδρική φύση**

Πρώτος, λοιπόν, εξωτερικός παράγοντας θεωρείται η ταύτιση της ηγεσίας με την ανδρική φύση. Η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε διοικητικές θέσεις τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα, όσο και στον ευρύτερο εργασιακό χώρο, έχει συντελέσει στην ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο. Μάλιστα, έχει προκύψει η αντίληψη-μύθος για την αποτελεσματική εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων, σύμφωνα με την οποία απαιτούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας τα οποία αρμόζουν στο ανδρικό στερεότυπο, όπως για παράδειγμα η ικανότητα επίλυσης προβλήματος, η ικανότητα επιβολής και ελέγχου, η αποφασιστικότητα καθώς και η αυταρχικότητα. Ο άνδρας συνήθως είναι ο κυρίαρχος της αγοράς εργασίας. Κύρια απασχόλησή του σε κάθε περίπτωση είναι η καριέρα του. Θεωρεί μάλιστα πως είναι πιο δραστήριος και αντιλαμβάνεται καλύτερα θέματα διαχείρισης, πιθανόν διότι στρατεύεται ή λόγω της πατριαρχικής αντίληψης η οποία επικρατεί στην κοινωνία

---

<sup>103</sup> Π. Πασιαρδής και Γ. Σαββίδης, Γ. (2002), *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση: αφιέρωμα στα 25χρονα του Κ.Ο.Ε.Δ.*, Λευκωσία: Κ.Ο.Ε.Δ.Ε, σε Ε. Δαράκη (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, στο Ε. Δαράκη (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 106.

<sup>104</sup> S. Askew, C. Ross (1994), *Τα αγόρια δεν κλαίνε*. Μετάφρ. Μ. Τερζίδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 93.

<sup>105</sup> M. R. Court, (1998), Women challenging managerialism: devolution dilemmas in the establishment of co-principalships in primary schools in Aotearoa / New Zealand, *School Leadership and Management*, Vol. 18 No. 1, 35-57.

<sup>106</sup> Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος.

μας<sup>107</sup>. Η Ch. Marshall αναφέρει πως τα χαρακτηριστικά της διευθυντικής θέσης και του ανδρικού στερεοτύπου των δύο φύλων, είναι δύο αλληλοσυνδεόμενες έννοιες, τόσο στενά, που πολλές φορές μάλιστα θεωρείται πως ταυτίζονται<sup>108</sup>.

Ωστόσο, πολλοί άνδρες διευθυντές είναι πολύ πιθανό να μη διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Πάντως, η συγκεκριμένη θέση λειτουργεί αποθαρρυντικά και αποτρεπτικά για πολλές γυναίκες εκπαιδευτικούς, διότι θεωρούν πως θα αναγκαστούν να αναπτύξουν χαρακτηριστικά τα οποία δε διαθέτουν ή δε συμπίπτουν με την ιδιοσυγκρασία τους<sup>109</sup>. Ακόμη όμως κι αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διοίκηση, έρχονται αντιμέτωπες με πολύ ισχυρές απαιτήσεις όπως είναι οι ανδρικές γραφειοκρατικές δομές-πρότυπα η οποίες έχουν καθιερωθεί και εφαρμοστεί από τους άνδρες<sup>110</sup>. Επιπλέον, η παρουσία των γυναικών ως διευθυντριών αντιμετωπίζεται με δυσφορία, καθώς μεταβάλλει τις παραδοσιακές σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Παρατηρείται μάλιστα καθημερινή αμφισβήτηση και ανταγωνιστικό πνεύμα από την πλευρά των ανδρών, οι οποίοι είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν μαζί τους.

Κάτι ανάλογο γίνεται και από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες δείχνουν να προτιμούν άνδρες διευθυντές έχοντας την πεποίθηση, ότι διαθέτουν περισσότερο θάρρος και τόλμη από μία γυναίκα. Οι ίδιες αισθάνονται πως δέχονται διαρκή έλεγχο από τους υφισταμένους τους στην περίπτωση κατά την οποία υποπέσουν σε διοικητικά σφάλματα. Πέρα όμως από τον εκπαιδευτικό κύκλο και οι ίδιοι οι γονείς των μαθητών φαίνεται να ανησυχούν, όταν η σχολική μονάδα διευθύνεται από γυναίκες. Φοβούνται και έχουν ανασφάλεια ότι πρόκειται να επικρατήσουν φαινόμενα αναρχίας. Σε κάθε περίπτωση, οι διευθύντριες, είναι αναγκασμένες να καταβάλλουν διαρκή προσπάθεια σε σχέση με τους άνδρες, με σκοπό να αποδείξουν ότι είναι άξιες της διοικητικής θέσης που κατέχουν, η ταύτιση

---

<sup>107</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 276. Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 52.

<sup>108</sup> Ch. Marshall, σε Ε. Μαραγκουδάκη (1997), ο.π., 277.

<sup>109</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς, σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.), *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 474.

<sup>110</sup> Π. Τάκη (2006), ο.π., 53. Β. Τάκη (2009), *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 346-347.

του διοικητικού ρόλου με το ανδρικό πρότυπο δημιουργεί προκαταλήψεις σε όλη τη δομή του εκπαιδευτικού μηχανισμού, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να αποφεύγουν να αναλάβουν διευθυντική θέση. Έτσι, ο αποκλεισμός αυτός, συμβάλλει στην αναπαραγωγή του συγκεκριμένου φαινομένου<sup>111</sup>.

#### **4.6.2. Σύγκρουση μεταξύ σταδιοδρομίας και οικογένειας**

Με βάση κάποια εμπειρικά δεδομένα από δυτικές κυρίως χώρες, οι γυναίκες φαίνεται να μην υποβάλλουν καν αίτηση ώστε να επιλεγούν σε διευθυντική θέση. Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και στη χώρα μας, οι γυναίκες φαίνεται να μην έχουν ιδιαίτερα φιλοδοξίες ώστε να αναλάβουν κάποιες διοικητικές θέσεις. Μάλιστα, αν και πολλές από αυτές μπορεί και να έχουν κάποιες φιλοδοξίες, ωστόσο λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων αναγκάζονται να τις αναβάλουν μέχρι οι υποχρεώσεις αυτές να περιοριστούν<sup>112</sup>.

Είναι γεγονός πως τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις της διευθυντικής θέσης απαιτούν πολύωρη παραμονή στο σχολείο, αφιέρωση πολύτιμου χρόνου πέραν του σχολικού, εκπροσώπηση του σχολείου σε ποικίλες κοινωνικές εκδηλώσεις, συμμετοχή σε επιτροπές και συμβούλια, αλλά και συνεργασία με ανώτερα διοικητικά στελέχη και τον σύλλογο διδασκόντων. Ακόμη, καθώς ο προορισμός της κάθε γυναίκας είναι να γίνει σύζυγος και μητέρα, ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές της, πολύ περισσότερο από το φύλο της. Επομένως, προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ οικογένειας και καριέρας για τη γυναίκα.

Αν και ο γάμος, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών, στους άνδρες φαίνεται να είναι ουδέτερος. Στην παραδοσιακή οικογένεια, ο σύζυγος συντηρούσε τη μη εργαζόμενη γυναίκα, ενώ οι εργαζόμενες εγκατέλειπαν τη δουλειά τους μετά τον γάμο. Σήμερα, όμως, αν και θεωρείται πολύ φυσικό να εργάζονται και οι δύο σύζυγοι, πολλές είναι οι οικογένειες που προτιμούν την παραμονή της γυναίκας στο σπίτι προκειμένου να φροντίσουν για

---

<sup>111</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*, σε Β. Δελιγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 278-280· Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 122-123· Δ. Χατζηδιάκου (2011), «Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά», Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 32.

<sup>112</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), ο.π., 273.



την ανατροφή των παιδιών καθώς και την οικογενειακής τους εστίας. Μετά το μέγαλωμα των παιδιών τους επιστρέφουν στον χώρο εργασίας, όμως έρχονται αντιμέτωπες με μία διαφορετική κατάσταση και συνήθως βρίσκονται να παραμένουν σε θέσεις χαμηλής εκπροσώπησης. Πολλές από αυτές μάλιστα, θεωρούν πως το σύνολο των ευκαιριών για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία είναι μηδαμινό, κι έτσι αποφασίζουν να διακόψουν την καριέρα τους με την εγκυμοσύνη, αλλά κυρίως μετά από αυτήν<sup>113</sup>.

Η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων αποτελεί προτεραιότητα για τις γυναίκες οι οποίες δεν επιλέγουν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο επάγγελμα τυχαία, αλλά βασιζόμενες στο γεγονός ότι αποτελεί προέκταση του μητρικού τους ρόλου<sup>114</sup>. Η σύγκρουση μεταξύ εργασίας και μητρότητας, συνιστά ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην επαγγελματική προώθηση των γυναικών<sup>115</sup>. Ο ρόλος της γυναίκας η οποία εξελίσσεται ιεραρχικά είναι τριπλός: α') διδάσκει στην τάξη, β') οδηγεί το σχολείο και γ') διαχειρίζεται το σπίτι. Ο συγκερασμός των ρόλων αυτών είναι δύσκολος και απαιτητικός<sup>116</sup>. Η ιεραρχική εξέλιξη των γυναικών ανακόπτεται επίσης και από τα διαλείμματα καριέρας τα οποία υποχρεώνονται να κάνουν λόγω των αδειών κύησης και ανατροφής των παιδιών. Το αποτέλεσμα είναι η αποχή τους από τα εργασιακά

---

<sup>113</sup> Χ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1997), Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 586-588), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 659-661· Γ. Μοριχοβίτης (2001), *Η θέση της γυναίκας στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία και οικογένεια*, Μακεδόν - Περιοδική και Επιστημονική Έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του ΑΠΘ, 8, 219-234· Χ. Συμεωνίδου (1989), Γεγονότα του κύκλου ζωής και γυναικεία απασχόληση, *Σύγχρονα Θέματα*, 40, 61-70· Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 68-78.

<sup>114</sup> Κ. Γεωργαράς (2013), *Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης*, *Περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 11· P. M. Sampson (2018), Female Superintendents' Longevity: Their Experiences, *Leadership and Research in Education*, 4, 114-126.

<sup>115</sup> M. Pirouznia (2013), Voices of Ohio women aspiring to principalship, *Journal of International Women's Studies*, 14 (1), 300-310· V. Brinia, M. Didaskalou, (2015), Women and Educational Management: Perceptions of teachers in primary education, *Scholars Journal of Economics, Business and Management*, 2 (4), 334-339· P. H. Connell, F. J., Cobia, P. H. Hodge, (2015), Women's Journey to the School Superintendency, *Alabama Journal of Educational Leadership*, 2, 37-63.

<sup>116</sup> H. Conley, S. Jenkins (2011), Still 'a good job for a woman'? Women teachers' experiences of modernization in England and Wales, *Gender, Work and Organization*, 18 (5), 488-507· R. Oyeniran, I. B. Anchomese (2018), Women's Leadership Experiences: A Study of Ivorian Women Primary School Principals, *Journal of Educational Issues*, 4 (1), 148-173.

καθήκοντα, να δίνει προβάδισμα στο ανδρικό φύλο για τη διεκδίκηση θέσεων ηγεσίας<sup>117</sup>.

Διαπιστώνεται, ότι το σύνολο των οικογενειακών υποχρεώσεων συνεχίζει ακόμη και σήμερα να επιβαρύνει την πλειοψηφία των εργαζόμενων γυναικών. Οι συγκρούσεις τις οποίες βιώνουν οι γυναίκες ανάμεσα στην καριέρα και την οικογένεια, αποτελούν την αιτία μιας σειράς εμποδίων όχι μόνο για την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών στην διοίκηση, αλλά και τον σχεδιασμό της καριέρας από τις ίδιες<sup>118</sup>. Καταλήγοντας, αν και οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών φαίνεται να αποτελούν ένα σοβαρό παράγοντα σύγκρουσης με την καριέρα τους, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων, οι οποίες συνδέονται με την δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>119</sup>.

#### **4.6.3. Εμπόδια για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών στη διοίκηση**

Αυτό που κυρίως κυριαρχεί στον τομέα της διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αν και πλειοψηφούν στο συγκεκριμένο επάγγελμα, ωστόσο υποεκπροσωπούνται στις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις. Το μεγαλύτερο εμπόδιο, λοιπόν, το οποίο φαίνεται να αντιμετωπίζουν, είναι η κυρίαρχη ανδρική κουλτούρα, διότι η κοινωνία στηρίζει και ενισχύει το ανδρικό σύστημα. Υπάρχουν όμως, και κάποια πιο συγκεκριμένα εμπόδια, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σήμερα, για την εξέλιξη της καριέρας τους στις διοικητικές θέσεις<sup>120</sup>.

Σύμφωνα με την Β. Τάκη, τα εμπόδια της εξέλιξη της γυναικείας καριέρας είναι **κοινωνικά, πολιτισμικά και επαγγελματικά** είτε ομαδοποιούνται σε

---

<sup>117</sup> V. Brinia (2011), Male educational leadership in Greek primary schools: a theoretical framework based on experiences of male school leaders, *International Journal of Educational Management*, 25 (2), 164-185· R. Oyeniran, I. B. Anchomese, (2018), Women's Leadership Experiences: A Study of Ivorian Women Primary School Principals, *Journal of Educational Issues*, 4 (1), 148-173.

<sup>118</sup> Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 79-80.

<sup>119</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 274.

<sup>120</sup> Β. Τάκη (2009), *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 193· C. Shakeshaft (1989), *Women in educational administration*, Newbury Park, California: Sage Publications, 79.

εσωτερικά και εξωτερικά, είτε κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τις αιτίες που τα δημιουργούν. Αυτές είναι το οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με την κοινωνικοποίηση των ρόλων των φύλων και τα κοινωνικά στερεότυπα (π.χ. ανατροφή των παιδιών, οικιακή απασχόληση, οικογένεια και καταμερισμός εργασιών) αλλά και το εργασιακό περιβάλλον σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης (π.χ. γραφειοκρατία, τρόπος επιλογής διοικητικών στελεχών, χαρακτηριστικά και κουλτούρα των οργανώσεων αλλά και την υποτίμηση της γυναικείας εμπειρίας και οπτικής για τη διοίκηση)<sup>121</sup>.

Ένα μεγάλο εμπόδιο, λοιπόν, είναι αυτό που δημιουργείται ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των γυναικών. Οι αιτίες που το δημιουργούν αφορούν κυρίως τη φροντίδα των παιδιών που σχετίζεται με την ηλικία τους, τον καταμερισμό των οικογενειακών υποχρεώσεων, τις στάσεις του συζύγου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα:

#### **α) Η φροντίδα των παιδιών**

Η κυρίαρχη αντίληψη θέλει η ανατροφή των παιδιών να ανήκει αποκλειστικά στις γυναίκες. Έτσι, ενώ για τους άνδρες διευθυντές η ύπαρξη οικογένειας και παιδιών ενισχύει ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ, για τις γυναίκες οι οποίες βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση και ενδιαφέρονται για την εξέλιξη της καριέρας τους, αυτό λειτουργεί ως εμπόδιο. Ειδικά έξω από την μονιμότητα του δημοσίου, όχι μόνο περιθωριοποιούνται οι επιθυμίες για την επαγγελματική τους καριέρα, αλλά είναι πολύ πιθανή και η ενδεχόμενη απόλυσή τους. Η απουσία συνεπώς μιας κοινωνικής πολιτικής από το κράτος όσον αφορά τη φροντίδα των μικρών παιδιών, όταν συνοδεύεται από έλλειψη «συγγενικού δικτύου» των γιαγιάδων, επιβαρύνει οικονομικά, σωματικά και ψυχολογικά τις γυναίκες. Ενώ, συγχρόνως, η κυρίαρχη ανδρική νοοτροπία φαίνεται να μην αναλαμβάνει καμία υποχρέωση στο μέγαλωμα και τη φροντίδα των παιδιών<sup>122</sup>.

#### **β) Καταμερισμός των οικογενειακών υποχρεώσεων**

Σύμφωνα με έρευνες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι επιβαρύνονται οι ίδιες το σύνολο των οικογενειακών υποχρεώσεων (στήριξη συζύγου, φροντίδα παιδιών, οικιακές εργασίες). Ακόμη και οι νεότερες δασκάλες οι οποίες επιδιώκουν να εξελιχθούν διοικητικά, υποχωρούν και υποτάσσονται στις

<sup>121</sup> Β. Τάκη (2009), *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 193-195.

<sup>122</sup> Στο ίδιο, 196-203.

κοινωνικές επιταγές του ρόλου τους, αφήνοντας το ζήτημα της καριέρας τους για το μέλλον. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και σε γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίες αποδέχονται τους κοινωνικά κατασκευασμένους ρόλους των φύλων, επιλέγοντας την παραμονή τους στις χαμηλόβαθμες θέσεις της διεύθυνσης του σχολείου. Υπάρχουν, όμως, και άλλες γυναίκες, οι οποίες συνεχίζουν την πορεία τους προς τον άγνωστο και δύσβατο δρόμο της εξέλιξης της καριέρας τους, διότι ενοχλούνται από την είσοδο σε έναν ανδροκρατούμενο χώρο<sup>123</sup>. Αν λάβουμε υπόψη μας μάλιστα, πως τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις μιας διοικητικής θέσης απαιτούν την αφιέρωση πολύτιμου χρόνου καθώς και την παραμονή στο σχολείο εκτός ωραρίου, σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, οδηγούν στην δικαιολογημένη αναστολή της εξέλιξης της καριέρας για το μέλλον<sup>124</sup>.

### **γ) Οι στάσεις του συζύγου και του οικογενειακού περιβάλλοντος**

Ένα επιπλέον εμπόδιο που φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις των γυναικών για την ανάληψη διοικητικών θέσεων, είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του συζύγου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Προκειμένου να διεκδικήσουν οι γυναίκες διευθυντικές θέσεις χρειάζονται την ενθάρρυνση, τη βοήθεια και τη στήριξη όχι απλά του συζύγου, αλλά και του γενικότερου οικογενειακού περιβάλλοντος, στοιχεία τα οποία αποτελούν για τις γυναίκες υποστηρικτικούς μηχανισμούς και κινητήριες δυνάμεις. Αντίθετα, η αρνητική στάση και η εμφάνιση ζήλιας και ανταγωνισμού από την πλευρά των συζύγων, ιδιαίτερα όταν είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό με την αναπαραγωγή στερεοτύπων τα οποία αφορούν το ρόλο των φύλων και την θέση της γυναίκας από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να την αποτρέψει από τη διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσης<sup>125</sup>.

### **δ) Οι στάσεις του κοινωνικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος**

Πολλές φορές το περιβάλλον αυτό διαδραματίζει ανασταλτικό παράγοντα και λειτουργεί ως ένα συμπληρωματικό εμπόδιο για τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών. Τα επιχειρήματα τα οποία φαίνεται να χρησιμοποιεί το φιλικό περιβάλλον

---

<sup>123</sup> Β. Τάκη (2009), *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 203-213.

<sup>124</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 273.

<sup>125</sup> Β. Τάκη (2009), ο.π., 213-230· Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 100-107.

για να αποτρέψει μια πιθανή εξέλιξη της καριέρας των γυναικών, εμπειρέχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων και την επαγγελματική τυποποίηση, κυρίαρχες στην ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα οι άνδρες συνάδελφοι, είναι αυτοί οι οποίοι επισημαίνουν ότι ο ρόλος της γυναίκας είναι κοντά στην οικογένειά της, θεωρώντας λάθος επιλογή την ανάληψη της διεύθυνση ενός σχολείου. Από την άλλη, οι γυναίκες συνάδελφοι αναφέρονται κυρίως στο φόρτο εργασίας τον οποίο απαιτεί μία διοικητική θέση σε σχέση με την έλλειψη αναγνώρισης και αποδοχής του ρόλου των γυναικών ως διοικητικά στελέχη. Στη συνέχεια σημαντικό είναι, το ότι η εξωτερική εμφάνιση μιας γυναίκας παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμορφούμενη αντίληψη των άλλων. Αυτό έχει ως συνέπεια, οι γυναίκες να αναγκάζονται να απολογούνται και να αναδεικνύουν συνεχώς τις αξίες τους. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την εμφάνιση ακραίων και απροσάρμοστων συμπεριφορών όπως είναι η σεξουαλική παρενόχληση των ενδιαφερόμενων γυναικών<sup>126</sup>.

Οι γυναίκες πάντως, ακόμη κι αν καταφέρουν να συνεχίσουν μέσα από τις συγκρούσεις τις οποίες βιώνουν ανάμεσα στην οικογενειακή και επαγγελματική ζωή, έρχονται αντιμέτωπες και με εμπόδια τα οποία εμφανίζονται και στον επαγγελματικό τους χώρο. Τα εμπόδια αυτά, λοιπόν, αφορούν τόσο την εξέλιξη της καριέρας τους, όσο και την άσκηση των καθηκόντων τους ως διοικητικά στελέχη στις θέσεις τις οποίες υπηρετούν. Εμείς θα επικεντρωθούμε, κυρίως, στα εμπόδια τα οποία προέρχονται από τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης καθώς επίσης και από τον τρόπο επιλογής διοικητικών στελεχών<sup>127</sup>.

### **i) Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζει έντονο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Παρατηρείται ωστόσο η κάλυψη διοικητικών θέσεων να αντιμετωπίζεται με μεγάλη προχειρότητα καθώς εντοπίζεται έλλειψη προετοιμασίας των υποψηφίων (έλλειψη ειδικών σχολών, αντίστοιχων σεμιναρίων, έλλειψη μεντόρων). Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται ως «φόβος» για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, λειτουργώντας ως εμπόδιο. Καθώς, όμως, στις

---

<sup>126</sup> Β. Τάκη (2009), *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 221-230· Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 44.

<sup>127</sup> Β. Τάκη (2009), ο.π., 230-231.

περισσότερες περιπτώσεις οι άνδρες διευθυντές ζητούν βοήθεια από άνδρες υφισταμένους και όχι από γυναίκες, λόγω των στερεοτύπων που επικρατούν, βλέπουμε τις γυναίκες οι οποίες ενδιαφέρονται να εξοικειωθούν με τη γραφειοκρατία, τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα της διοικητικής θέσης, να πρέπει να το καταφέρουν από μόνες τους. Έτσι, οι γυναίκες πρέπει να κάνουν μόνες τους το βήμα για την απόκτηση της εμπειρίας σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, στο οποίο όμως και πάλι αντιμετωπίζουν το εχθρικό κοινότυπο σύμφωνα με το οποίο, κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι άντρες τα καταφέρνουν καλύτερα από ότι οι γυναίκες σε ζητήματα γραφειοκρατίας. Όλα αυτά τα εμπόδια, έχουν ως αποτέλεσμα, οι υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις να μην είναι ελκυστικές για τις γυναίκες<sup>128</sup>.

## ii) Τρόπος επιλογής των διευθυντών

Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών τα οποία προβλέπονται με βάση τις ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις δηλαδή την επιστημονική και παιδαγωγική, υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία, ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων αλλά και κοινωνική δραστηριότητα, καλύπτονται πίσω από τον κυβερνητικό, κομματικό, συνδικαλιστικό παρεμβατισμό στις διαδικασίες των κρίσεων και τις πελατειακές σχέσεις. Συμβάλουν έτσι στην εμφάνιση του φαινομένου της μείωσης των αιτήσεων των γυναικών για την διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στην βαθμίδα της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι υποψήφιοι επιλέγονται μετά από μία συνέντευξη από ένα αρμόδιο συμβούλιο επιλογής. Ο τρόπος σύνθεσης του συμβουλίου γίνεται με πολιτικά κριτήρια και χαρακτηρίζεται από μία ανδρική κυριαρχία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτουν υποκειμενικοί παράγοντες καθώς και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής δεν επιλέγουν γυναίκες διότι πιστεύουν ότι δεν είναι ικανές να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα καθήκοντά τους εξαιτίας του καταμερισμού ρόλων, τόσο στον χώρο της οικογένειας, όσο και στον επαγγελματικό τους τομέα. Τέλος, για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης από έναν υποψήφιο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ένα σύνολο προσόντων και προϋπηρεσία σε θέση στελέχους εκπαίδευσης. Καθώς όμως οι γυναίκες παρουσιάζουν ένα σύνολο πολύπλοκων οικογενειακών υποχρεώσεων γίνεται φανερή η δυσκολία για την ανάληψη μιας

---

<sup>128</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*, σε Β. Δελγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 275-276. Β. Τάκη (2009), *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 231-239.

τέτοιας διευθυντικής θέσης. Έτσι, οι διοικητικές θέσεις, μοιάζουν να είναι μία αποκλειστική αρμοδιότητα των αντρών.

Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει ένας φαύλος κύκλος ανάμεσα στις διευθυντικές θέσεις και την κάλυψή τους από τις γυναίκες. Όλα αυτά τα εμπόδια ευθύνονται για τον αποκλεισμό των γυναικών από τις υψηλόβαθμες θέσεις διοίκησης και την υποαντιπροσώπευση τους<sup>129</sup>.

#### **4.6.4. Φεμινιστική προσέγγιση του ζητήματος**

Ο όρος «φεμινισμός» πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα, στη δυτική κοινωνική και πολιτική ιστορία. Αναφερόταν στην υποστήριξη των ίσων νομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες. Με την πάροδο του χρόνου, δόθηκαν ποικίλες ερμηνείες στον όρο με βάση την εξέλιξη της φεμινιστικής σχέσης, οι οποία αντανακλούσε τις ανάγκες των γυναικών σε διαφορετικές κοινωνίες και ιδεολογίες<sup>130</sup>. Ακόμη, το ζήτημα αναφορικά με το τι συνιστά ισότητα για τις γυναίκες και με ποιο τρόπο μπορούν να το επιτύχουν, αποτέλεσε τον βασικό προβληματισμό των φεμινιστικών θεωριών του δικαίου.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, του εν λόγω προβληματισμού, δημιουργήθηκαν τρεις σχολές και αντίστοιχα θεωρίες. Αρχικά, διαμορφώθηκε η σχολή των ίσων δικαιωμάτων, η οποία ανέπτυξε την σεξιστική θεωρία του δικαίου και η αντιτιθέμενη σε αυτή σχολή των ειδικών δικαιωμάτων, η οποία ανέπτυξε την ανδροκεντρική θεωρία του δικαίου. Το βασικό ζήτημα στο πλαίσιο της διαμάχης των δυο αυτών σχολών είναι, αν οι γυναίκες διαφέρουν ή όχι από τους άνδρες. Σε πρακτικό επίπεδο, το ερώτημα που τίθεται είναι, αν πρέπει οι γυναίκες να διεκδικήσουν ίση μεταχείριση από το νομικό σύστημα, λαμβάνοντας ως δεδομένο πως δεν είναι διαφορετικές από τους άνδρες ή θεωρώντας πως αν είναι διαφορετικές, πρέπει να παλέψουν για ειδική μεταχείριση, διότι μόνο μέσω αυτής μπορεί να επέλθει ισότητα. Αργότερα αναπτύχθηκε η μεταμοντέρνα φεμινιστική νομική θεωρία, με βασική εκπρόσωπο την Catharine MacKinnon, καθηγήτρια της νομικής σχολής του Michigan, η οποία

---

<sup>129</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), ο.π., 283-287· Β. Τάκη (2009), ο.π., 239-260· Κ. Τσικαλάκη (2009), *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ίτανος, 138-141.

<sup>130</sup> Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 28.

άσκησε δριμεία κριτική στις ανωτέρω θεωρίες και πρότεινε μια νέα έννοια περί ισότητας<sup>131</sup>.

Ο φεμινισμός ως πολιτικό σύστημα και ως σύστημα πολιτικών αξιών στοχεύει στην εξάλειψη της καταπίεσης η οποία οφείλεται στην διάκριση των δύο φύλων σε όλους τους τομείς μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση. Μέσα από έρευνες και μελέτες διαπιστώνεται συνεχώς πως η εκπαίδευση διατηρεί και αναπαράγει ανισότητες, εξαιτίας της συντηρητικής αντίφασης του σχολείου, το οποίο αναπαράγει με την σειρά του στερεότυπα ανδρικής κυριαρχίας<sup>132</sup>. Στο πλαίσιο, τώρα, ερευνών οι οποίες ξεκίνησαν στον εκπαιδευτικό χώρο για τη φεμινιστική προσέγγιση από την C. Shakeshaft, αναπτύχθηκε ένα ερευνητικό μοντέλο, το οποίο αναγνωρίζει και δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συμβολή του φύλου στον τομέα της διοίκησης<sup>133</sup>. Με βάση αυτή τη φεμινιστική προσέγγιση, αναπτύχθηκαν και παρουσιάστηκαν έξι στάδια, τα οποία αφορούν τις γυναίκες στη διοίκηση:

#### **Στάδιο 1<sup>ο</sup>. Τεκμηρίωση της απουσίας των γυναικών:**

Στο στάδιο αυτό παρατηρείται έλλειψη της παρουσίας των γυναικών στη διοίκηση και θέτουν κάποια βασικά ερωτήματα που αφορούν τον αριθμό των γυναικών οι οποίες βρίσκονται στη διοίκηση, αλλά και ποιες διοικητικές θέσεις ιεραρχίας καταλαμβάνουν.

#### **Στάδιο 2<sup>ο</sup>. Έρευνα για τις γυναίκες που ήταν στη διοίκηση:**

Στο στάδιο αυτό, παρουσιάζονται οι διασημότερες και γνωστότερες γυναίκες στην ιστορία της εκπαιδευτικής διοίκησης. Παράλληλα, σημαντικά θεωρούνται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γυναικών και ο χαρακτήρας τους, ως παράγοντες που τους βοήθησαν να ανέλθουν σε υψηλόβαθμες θέσεις.

#### **Στάδιο 3<sup>ο</sup>. Οι γυναίκες ως μη προνομιούχες ή κατώτερες:**

Στο στάδιο αυτό, επιχειρείται να φανερωθεί η αιτία του μικρού αριθμού γυναικών ως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Επίσης, εδώ γίνεται και η

---

<sup>131</sup> Γ. Ι. Καρπαθάκη, (2013), «Ισότητα των φύλων και δίκαιο», Διπλωματική εργασία, Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες, Γενικό Τμήμα Δικαίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 3-14.

<sup>132</sup> Θ. Χαμπίδης, (2012), *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 25-26.

<sup>133</sup> C. Shakeshaft, (1989), *Women in educational administration*, Newbury Park, California: Sage Publications.



αναγνώριση των εμποδίων για την προώθηση των γυναικών στην εκπαίδευση, λόγω των έμφυλων διακρίσεων.

#### **Στάδιο 4<sup>ο</sup>. Η μελέτη των γυναικών μέσα από τις αφηγήσεις τους:**

Εδώ διερευνάται η οπτική των γυναικών για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μάλιστα, οι γυναίκες αυτές αποτιμούν την ισχύουσα κατάσταση μέσα από την περιγραφή των προσωπικών τους εμπειριών.

#### **Στάδιο 5<sup>ο</sup>. Οι γυναίκες αντικρούουν την θεωρία:**

Στο στάδιο αυτό αναλύονται οι υπάρχουσες θεωρίες, ώστε να διαπιστωθούν ποιες αλλαγές επιβάλλεται να γίνουν, ώστε να συμπεριλαμβάνονται και οι γυναίκες μέσα σε αυτές. Από αυτό, γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες δεν περιλαμβάνονται στις κυρίαρχες θεωρίες.

#### **Στάδιο 6<sup>ο</sup>. Ο μετασχηματισμός της θεωρίας:**

Το στάδιο αυτό, συνιστά απόρροια του πέμπτου σταδίου. Εδώ οι θεωρίες μετασχηματίζονται, ώστε να περιλαμβάνουν και εμπειρίες γυναικών και ανδρών. Για λόγους κατανόησης αποφασίσαμε, λοιπόν, να συμπεριλάβουμε την εν λόγω έρευνα καθώς, όπως διαπιστώσαμε, τυγχάνει ευρείας χρήσης. Όλα τα παραπάνω στάδια παρουσιάζουν μία ιστορική αναδρομή καθώς και την οπτική μέσω της οποίας προσεγγίζεται το θέμα των γυναικών και της διοίκησης της εκπαίδευσης<sup>134</sup>.

#### **4.6.5. Η σύγχρονη πραγματικότητα**

Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού γυναίκας στην Ελλάδα, θεωρείται το πρώτο διανοητικό επάγγελμα το οποίο είναι κατάλληλο τόσο για την ιδιαίτερη φύση της γυναίκας, όσο και για τον σύγχρονο καταμερισμό των ρόλων στο πλαίσιο της

---

<sup>134</sup> Π. Τάκη (2006), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 32-35.

οικογένειας<sup>135</sup>. Η θεωρία περί διδασκαλίας, ταυτίστηκε με τη γυναικεία φύση, ως προέκταση του γυναικείου ρόλου ο οποίος φροντίζει και ανατρέφει τα παιδιά της<sup>136</sup>.

Ως προς αυτό η Χ. Αργυροπούλου, αναφέρει πως η θεώρηση της γυναικείας καταλληλότητας προς συγκεκριμένες εργασίες, αποτελεί μία παγιωμένη αντίληψη στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να επηρεάζει αποφασιστικά τις απόψεις για τη φύση του επαγγέλματος<sup>137</sup>. Βέβαια, παρά τη συμμετοχή των γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο και παρ' όλες τις θεσμικές ρυθμίσεις περί ισότητας των δύο φύλων καθώς και τις νομοθεσίες, οι οποίες δείχνουν να μη στερούν το δικαίωμα της γυναίκας για την κάλυψη διευθυντικών θέσεων, σημειώνονται διαφοροποιήσεις σχετικά με την κατανομή των ανδρών και των γυναικών στην ιεραρχία της διοίκησης της εκπαίδευσης<sup>138</sup>. Αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί, είναι πως το σύνολο των κοινωνικών αλλαγών συνετέλεσε στη δημιουργία όλων αυτών των ευκαιριών για τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, με την ανακατανομή των φύλων στην αγορά εργασίας, την αναθεώρηση των προτεραιοτήτων των γυναικών οι οποίες καθυστερούν να παντρευτούν αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στην εξέλιξη της καριέρας τους, την οικονομική ανεξαρτησία των γυναικών και με τη σύγκρουση της προσωπικής αυτονομίας με τη δημιουργία οικογένειας, οι γυναίκες κατάφεραν να ανέλθουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη διοικητική επαγγελματική ιεραρχία της εκπαίδευσης<sup>139</sup>.

Τέλος, όπως επισημαίνει ο Δ. Χατζηδήμου, παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες στην εκπαίδευση είναι πολύ περισσότερες και παρά το ότι δεν έχουν λιγότερα προσόντα (όπως δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, επιμόρφωση) από τους άντρες συναδέλφους, η πλειονότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι άντρες<sup>140</sup>.

---

<sup>135</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 258.

<sup>136</sup> Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2000), Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς, σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.), *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, 461.

<sup>137</sup> Χ. Αργυροπούλου (2006), Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 20-35.

<sup>138</sup> Ε. Μαραγκουδάκη (1997), *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*, σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288), Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 258-259.

<sup>139</sup> Θ. Χαμπίδης, (2012), *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 43-44.

<sup>140</sup> Χατζηδήμου, Δ. (2010), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Συμβολή στην διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 102.

## 5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ -ΕΡΕΥΝΕΣ

Στο κεφάλαιο το οποίο ακολουθεί, παρουσιάζονται και σχολιάζονται απόψεις και θέσεις ειδικών και γενικά διαφόρων ιθυνόντων του εκπαιδευτικού τομέα, οι οποίες αποδεικνύουν έμπρακτα τη θέση της γυναίκας ως διευθύντρια σχολικής μονάδας, καθώς και τις συνδεδεμένες παραμέτρους με αυτό. Ωστόσο, δεν αρκούμαστε στην απλή καταγραφή μελετών και εργασιών, αλλά θα προσπαθήσουμε να δώσουμε από επιστημονική σκοπιά μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την παρουσία της γυναίκας ως διευθύντριας σε μια σχολική μονάδα, τη θέση της στη διοίκηση αυτής, τα στυλ διοίκησης τα οποία εφαρμόζει, τον ρόλο του φύλου σε αυτό καθώς και τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τα οποία επικρατούν για την παρουσία των γυναικών ως διοικητικά-διευθυντικά στελέχη. Επιπλέον, αναφερόμαστε και στους παράγοντες-αίτια υποεκπροσώπησης των γυναικών, οι οποίοι συνδέονται με την ταύτιση της ηγεσίας με την ανδρική φύση και τις συγκρούσεις μεταξύ καριέρας-οικογένειας, τις οποίες έχει να αντιμετωπίσει η σύγχρονη γυναίκα-διευθύντρια. Τέλος, θα γίνει λόγος και στα εμπόδια τα οποία εντοπίζουν οι διάφοροι μελετητές σχετικά με την ανέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών-διευθυντριών σε μία σχολική μονάδα.

Η επισκόπηση αυτή, γίνεται με αλφαβητική σειρά των συγγραφέων και όχι με χρονολογική ούτε και με το είδος των εργασιών των συγγραφέων. Οφείλουμε όμως να επισημάνουμε πως σε αυτό το κεφάλαιο κυριαρχεί επισκόπηση της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται μόνο, άμεσα και αποκλειστικά με το θέμα της γυναίκας ως διευθύντριας σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως θα διαπιστωθεί παρακάτω, όλοι σχεδόν οι συγγραφείς κινούνται στο ίδιο πλαίσιο, θέτοντας τους ίδιους σχεδόν στόχους. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο πιστεύουμε πως, δε θα είχε νόημα η επισκόπηση της βιβλιογραφία να πραγματοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από τον συγκεκριμένο.

**Η Χ. Αθανασιάδου και Β. Δελληγιάννη-Κουιμτζή (1997)** πραγματοποίησαν μία ποιοτική έρευνα στο πλαίσιο του προγράμματος *«Πρωθώντας την επίγνωση για την ισότητα των φύλων: οι γυναίκες ως πολίτες»*, με στόχο να μελετήσουν την ενημέρωση, τις αντιλήψεις, αξίες και στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον ρόλο των ανδρών και των γυναικών στη δημόσια και ιδιωτική

ζωή και στην εκπαιδευτική αγορά εργασίας. Μέσα από την έρευνά τους, διαπίστωσαν πως ο άνδρας είναι ο κατεξοχήν κυρίαρχος της εκπαιδευτικής αγοράς εργασίας, καθώς κύρια απασχόλησή του μοιάζει να είναι η εξέλιξη της καριέρας του. Θεωρεί μάλιστα πως υπερέχει σε θέματα διαχείρισης και διοίκησης σε σχέση με τις γυναίκες. Οι γυναίκες από την άλλη, αν και προσπαθούν να καταπολεμήσουν αυτή τη φυλετική διάσταση, φαίνεται πως συναντούν σημαντικά εμπόδια τα οποία τους απομακρύνουν από μία πιθανή τέτοια εξέλιξη στην εκπαιδευτική τους καριέρα.

Η **Ε. Βαρνάβα-Σκούρα (1997)** σε μία έρευνά της σχετικά με τον ρόλο του φύλου και τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους, αναφέρθηκε στις διαφορές και τις ομοιότητες οι οποίες υπάρχουν μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στην καθημερινότητα της δουλειάς τους. Συγχρόνως, κάνει λόγο για τα προβλήματα τα οποία συναντούν κυρίως οι γυναίκες στον επαγγελματικό τους χώρο εξαιτίας του φύλου τους. Τονίζει μάλιστα, πως η γενική πραγματικότητα η οποία ισχύει σήμερα στην Ελλάδα, είναι παρόμοια με άλλων δυτικών χωρών, γεγονός το οποίο ενισχύει το φαινόμενο κατά το οποίο μειώνεται η παρουσία των γυναικών, όσο υψηλότερα είναι η σχολική βαθμίδα την οποία εξετάζουμε. Γεγονός το οποίο ανταποκρίνεται στα δεδομένα της εργασίας μας. Έχουμε συνεπώς, τη μείωση των γυναικών σε θέσεις διοίκησης μίας σχολικής μονάδας.

Κατά την έρευνα των **Koutouzis & Athanasoula-Reppa (2002)**, αναφέρεται πως κατά τις κρίσεις του 1998 για την πλήρωση θέσεων προϊσταμένων των γραφείων Εκπαίδευσης, από τις συνολικά 433 υποψηφιότητες οι οποίες υποβλήθηκαν στο γυναικείο φύλο ανήκαν μόλις ένδεκα, ποσοστό 2,5% και επιλέχθηκαν 6, ένα ποσοστό 3% σε σχέση με το σύνολο των 199 θέσεων. Στην ίδια έρευνα σχετικά με τη διεκδίκηση των θέσεων σχολικών Συμβούλων, από τις 512 υποψηφιότητες οι 72 ανήκαν σε γυναίκες, ποσοστό 14,1% και επιλέχθηκαν 32 σε σύνολο 301 θέσεων, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 10,6%.

Ενθαρρυντική ήταν η έρευνα των **Κανταρτζή & Ανθόπουλος (2009)**, καθώς διαπίστωσε μια αυξητική τάση των γυναικών ως προς την πλήρωση θέσεων σχολικών Συμβούλων στις κρίσεις του 2003. Εκεί 63 γυναίκες κάλυψαν τέτοιες ηγετικές θέσεις, ποσοστό 17,4%, δυσανάλογα, όμως, μικρό, έναντι των αντίστοιχων 300 ανδρών, (ποσοστό 82,6%).

Η **Χ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1997)** σε μελέτη της γύρω από τον ρόλο του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών, ανέφερε

πως από τη δεκαετία του 1970, έγινε εμφανής η ανισότητα των δύο φύλων σε όλα τα επίπεδα. Μάλιστα, επισήμανε πως αν και στη χώρα μας έχει θεσμικά κατοχυρωθεί η ισότητα των δύο φύλων, ωστόσο απέχουμε σημαντικά από την ουσιαστική εφαρμογή της. Η ίδια στην έρευνά της τόνισε πως η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων βασίζεται στις διαφορές που αυτά παρουσιάζουν σε διάφορους τομείς, όπως για παράδειγμα στον επαγγελματικό. Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών, επηρεάζεται από μία ποικιλία παραμέτρων με την σχετική κατηγοριοποίηση να έχει ως εξής: α') εκπαίδευση-κατάρτιση, β') δομή ευκαιριών απασχόλησης, γ') γάμος, δ') εγκυμοσύνη-παιδιά και ε') ηλικία-χρόνος. Καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι παράγοντες αυτοί είναι οι οποίοι στο μεγαλύτερο βαθμό καθυστερούν την επαγγελματική ανέλιξη της γυναίκας, διαφοροποιώντας την από τους άνδρες, καθώς η διαδικασία ανάπτυξής της, απαιτεί περισσότερες υποχρεώσεις από την ίδια.

**Η Β. Δεληγιάννη-Κουμτζή (1999)** στη μεταπτυχιακή της εργασία, όπου ασχολήθηκε με τις θεωρίες για τις διαφορές των δύο φύλων, παρουσίασε τις αιτίες για τις οποίες άνδρες και γυναίκες συμπεριφέρονται τόσο διαφορετικά μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό το στήριξε μέσα από την ψυχαναλυτική θεωρία, τις βιολογικές θεωρίες για τις διαφορές των δύο φύλων, τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης καθώς και τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης. Βέβαια επισημαίνει, πως καμία από τις παραπάνω θεωρίες δεν είναι ικανή να γενικεύσει αποτελεσματικά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Η διχοτόμηση, συνεπώς, μεταξύ των δύο φύλων, δεν φαίνεται να βασίζεται σε βιολογικές προκαταβολές, αλλά σε κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, παγιωμένες από καιρό εις βάρος των γυναικών.

**Η Α. Κοσιδά (1999)** σε δημοσιευμένη εργασία της, αναφέρεται στις στερεοτυπικές αντιλήψεις οι οποίες επικρατούν για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση και την εργασία. Διαφαίνεται ότι η κυρίαρχη ιδεολογία των φύλων σήμερα, αποτελεί ο διαφορετικός προορισμός ανδρών και γυναικών, ο οποίος πηγάζει από τον ιεραρχικό προσδιορισμό των ρόλων. Η ίδια υποστηρίζει, ότι αν και η γυναίκα έχει καταφέρει να εισχωρήσει ως ένα βαθμό σε πολλά ανδροκρατούμενα επαγγέλματα, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αναπαραγάγει την ιδεολογία της διάκρισης σε βάρος του γυναικείου φύλου. Επομένως φαίνεται πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις κυριαρχούν, εμποδίζοντας τις γυναίκες κατά την διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, κάτι το οποίο έρχεται να συμφωνήσει με τις παραπάνω έρευνες.

Η Ε. Μαραγκουδάκη (1997) στην ποιοτική και ποσοτική έρευνά της, πραγματεύθηκε την προκατάληψη η οποία επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο, ότι δηλαδή «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Η ίδια τόνισε, πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ταυτίζεται με το γυναικείο φύλο, κάτι το οποίο τεκμηριώνεται από το γεγονός πως οι γυναίκες αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Περαιτέρω, όπως επεσήμανε, στη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να κυριαρχούν εξίσου οι άνδρες, λόγω των πολλών διοικητικών αρμοδιοτήτων. Μάλιστα διαπίστωσε πως δεν πρόκειται απλά για υποαντιπροσώπηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, αλλά για αποκλεισμό τους, κρίνοντας από το οξύμωρο των υψηλών ποσοστών των γυναικών στη διδασκαλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τον αποκλεισμό αυτό χαρακτήρισε με τον όρο «γυάλινη οροφή». Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σαν να βρίσκονται κάτω από μια «γυάλινη οροφή», η οποία τους επιτρέπει μεν να βλέπουν τις διοικητικές θέσεις της κορυφής, αλλά παράλληλα τις εμποδίζει από το να της αναλάβουν. Ο συγκεκριμένος αποκλεισμός είναι ένα σημαντικό ζήτημα με πολλές προεκτάσεις και πολλούς αποδέκτες

Στην ίδια έρευνά της η Μαραγκουδάκη, επεσήμανε επίσης, πως οι γυναίκες φαίνεται να απέχουν από αυτήν από ατομική επιλογή και ευθύνη για λόγους όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων προς άσκηση διοικητικών καθηκόντων, και η ανεπαρκής αφιέρωση και αφοσίωση στο επάγγελμα. Αυτό συμβαίνει καθώς όπως παρατηρεί η ίδια, η γυναίκα έρχεται αντιμέτωπη με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, κάτι το οποίο αποτελεί έναν δύσκολο συμβιβασμό με τις φιλοδοξίες για διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης. Στην Ελλάδα παρατηρείται το φαινόμενο οι γυναίκες συχνά να μην υποβάλλουν καν αίτηση για επιλογή σε διευθυντική θέση, καθώς αναστέλλουν τις φιλοδοξίες τους, έως ότου αμβλυθούν οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Ένας άλλος λόγος είναι και η δομή και λειτουργία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες χαρακτηρίζονται από ένα γραφειοκρατικό και τεχνικιστικό περιεχόμενο, με το οποίο οι γυναίκες δεν είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν. Παρά το σύνθετο πλέγμα υλικών και ιδεολογικών παραμέτρων, το οποίο εμποδίζει την πρόσβαση των γυναικών σε διοικητικές εκπαιδευτικές θέσεις, ωστόσο ένα μικρό ποσοστό καταφέρνει να το ξεπεράσει. Έτσι, κατέληξε στο ότι οι γυναίκες διαφοροποιούνται σημαντικά από το

κυρίαρχο αυστηρό και αυταρχικό πρότυπο, καθώς τείνουν να ακολουθούν ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο διοίκησης.

**Ο Γ. Μοριχοβίτης (2001)** σε άρθρο του, αναφέρθηκε στη θέση της γυναίκας στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και οικογένεια. Επεσήμανε πως η σημερινή, ακόμα, ανδροκρατούμενη κοινωνία έχει αναθέσει στην γυναίκα πολλαπλούς ρόλους. Πέρα όμως από αυτούς τους ρόλους, η γυναίκα έρχεται αντιμέτωπη με τις κυριαρχούσες νοοτροπίες και προκαταλήψεις οι οποίες την θέλουν δέσμια στο σπίτι της, ώστε να μην εκτίθεται στον επαγγελματικό χώρο. Κάτι ανάλογο παρουσιάζεται και στον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος φαίνεται να αναπαραγάγει ακόμη στερεότυπα τα οποία παρουσιάζουν την γυναίκα κατώτερη διοικητικά από τον άνδρα.

**Η Π. Παρλακίδου (2013)** σε μελέτη της για τον ρόλο του διευθυντή στο δημοτικό σχολείο (θεωρία και έρευνα), κατέληξε στα ίδια πορίσματα με την Μαραγκουδάκη, αφού διαπίστωσε, επίσης, πως οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στην εκπαίδευση, αλλά αντιπροσωπεύονται με χαμηλά ποσοστά στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης. Υπάρχει δηλαδή κάθετος διαχωρισμός στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με μειωμένη, όντως, την παρουσία των γυναικών. Γυναίκες με γνώσεις, επαγγελματική εμπειρία, δεξιότητες και ικανότητες, προσκρούουν σε μια «αόρατη γυάλινη οροφή», διαμορφωμένη από προκαταλήψεις εις βάρος τους. Όλα αυτά, είναι αποτελέσματα των υποχρεώσεών τους στο πλαίσιο του στερεοτυπικού παραδοσιακού ρόλου τους, της ιδεολογικής ταύτισης των θέσεων εξουσίας με το ανδρικό πρότυπο και της έλλειψης αυτοπεποίθησης για ανέλιξη στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας.

**Η Ε. Παυλίδου (1989)** στην εργασία της, ανέφερε πως παρά τη μεγάλη εισροή των γυναικών στην αγορά εργασίας, η θέση τους εξακολουθεί να είναι μειονεκτική σε σχέση με εκείνη των ανδρών. Η υποδεέστερη αυτή θέση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό, στις διακρίσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν οι γυναίκες κατά την διεκδίκηση τέτοιων διοικητικών θέσεων, ιδιαίτερα λόγω του φύλου τους. Συνεπώς αποκαλύπτεται και πάλι μια επικρατούσα διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα, φυσικά εις βάρος των γυναικών.

Από τα ερευνητικά δεδομένα της Σαΐτη (2000) προέκυψε ότι ενώ το 54,4% των δασκάλων είναι γυναίκες, μόλις το 13,2% κατέχει θέση ηγεσίας. Σύμφωνα με νεότερα στοιχεία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, το σχολικό έτος 2006-2007 οι γυναίκες κατείχαν μόνο το 21% των ηγετικών θέσεων,

έναντι του 79% των ανδρών, κάτι ο οποίο υποδηλώνει την υποεκπροσώπησή τους (Brinia, 2012).

Ο **Χ. Σαΐτης (2002)** σε βιβλίο του, στάθηκε ιδιαίτερα στην σπουδαιότητα της σωστής διοίκησης των σχολικών μονάδων προς όφελος της ομαλής εκπαιδευτικής λειτουργίας. Έκανε αναφορά στις γυναίκες και τη θέση τους στη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και τη μειοψηφία των διευθυντριών. Επικαλέστηκε μεταξύ άλλων τις M. Haley και M. Parker – Follet, οι οποίες απαίτησαν την προώθηση της γυναικείας παρουσίας στη σχολική διοίκηση. Συνέχισε με τους λόγους της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, σύμφωνα με τους οποίους οι άνδρες συνάδελφοι δεν προωθούν γυναίκες για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων, αλλά και οι γυναίκες δεν παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό φιλοδοξίες για ηγετικές θέσεις, ασφαλώς σε μια διαδικασία επιλογής διευθυντών η οποία χαρακτηριζόταν ως μεροληπτική εις βάρος τους. Ο ίδιος επεσήμανε πως η J. Rosener σε έρευνά της κατέληξε, πως οι γυναίκες διαφέρουν ως προς τον τρόπο χρήσης και διαχείρισης της εξουσίας τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Shakeshaft, δηλαδή πως γυναίκες και άνδρες προσεγγίζουν τη εργασία στην εκπαιδευτική διοίκηση διαφορετικά και κατά συνέπεια ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους.

Η **Π. Στραβάκου (2004-2005)** σε μία συγκριτική και εμπειρική διερεύνησή της για το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέθεσε τα πορίσματα μίας μικρής εμβέλειας έρευνας με δείγμα 74 εκπαιδευτικών και 21 διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, των νομών Δράμας και Καβάλας. Τα συμπεράσματα έδειξαν και πάλι πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι ποσοτικά λιγότερες σε σχέση με τους άνδρες και συνεπώς οι άνδρες είναι αυτοί οι οποίοι υπερτερούν στην διοίκηση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν και άλλα ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τον διευθυντή που όμως δεν μας απασχολούν την παρούσα διερεύνηση.

Η **Β. Τάκη (2009)** στη διδακτορική της διατριβή, αναφέρθηκε στην έμφυλη απουσία των γυναικών στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο έργο της αυτό, γίνεται φανερό η ανδρική κυριαρχία στην ιεραρχική πυραμίδα της διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρουσίασε κατά συνέπεια τον αποκλεισμό των γυναικών από τις υψηλόβαθμες θέσεις, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους ρόλους των δύο φύλων. Στη



συνέχεια, παρέθεσε το σύνολο των εμποδίων τα οποία έχει να αντιμετωπίσει η γυναίκα για την διοικητική της εξέλιξη. Η ίδια μάλιστα, μέσω της Shakeshaft, τα διέκρινε σε εσωτερικά και εξωτερικά, τα οποία μπορεί να προέρχονται από το οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον καθώς και από το εργασιακό. Έπειτα, επεσήμανε τις συγκρούσεις μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών διοικητικών στελεχών.

Ιδιαίτερα έντονη εμφανίστηκε η παραπάνω σύγκρουση σε παντρεμένες γυναίκες με παιδιά, αφού οι αιτίες που τη δημιουργούν, έχουν να κάνουν με την φροντίδα των παιδιών τους, τους ρόλους των φύλων και τον καταμερισμό των οικογενειακών υποχρεώσεων, τις στάσεις και αντιλήψεις του άνδρα-συζύγου, καθώς και τις στάσεις και αντιλήψεις του φιλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Όλα τα παραπάνω, η Τάκη τα στήριξε σε μαρτυρίες γυναικών διευθυντριών, οι οποίες κατέθεσαν παρόμοιους προβληματισμούς, στα ίδια εμπόδια και στις ίδιες δυσκολίες. Ουσιαστικά, δεν εμφανίστηκε κάποια απόκλιση στα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων, κάτι το οποίο φαίνεται να επιβεβαιώνει και την σχετική βιβλιογραφία. Επίσης, όσον αφορά το επαγγελματικό περιβάλλον οι γυναίκες συναντούν οργανωτικά και λειτουργικά εμπόδια. Χαρακτηριστικό είναι το ότι οι γυναίκες-διοικητικά στελέχη της έρευνας, επικεντρώνονται κυρίως στα εμπόδια τα οποία προέρχονται από τον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης και της διοίκησης, καθώς επίσης και από τον τρόπο επιλογής των διοικητικών στελεχών. Μέσα από τα παραπάνω, η Τάκη κατέληξε στην διαπίστωση, πως δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, όπου εξαρτάται από την προσφορά και τη ζήτηση: όσες περισσότερες είναι οι γυναίκες διευθύντριες, τόσες περισσότερες θα ενθαρρύνονται να διεκδικήσουν και αυτές ανάλογες θέσεις. Κοινό τόπο αποτελούν εξάλλου και τα στυλ διοίκησης τα οποία ακολουθούν οι διευθύντριες, τα οποία μας παρουσίασε η Τάκη. Σύμφωνα με αυτά, οι γυναίκες επιδεικνύουν ένα πιο συμμετοχικό και δημοκρατικό στυλ (μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας). Ο αποκλεισμός κατά συνέπεια των γυναικών από τις υψηλόβαθμες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει ακόμη και σήμερα στο προσκήνιο. Οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται ακόμη και στις χαμηλόβαθμες θέσεις της διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο. Κατά την Τάκη, το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε έναν κλάδο ο οποίος παραδοσιακά χαρακτηρίζεται ως γυναικοκρατούμενος. Άλλωστε σκοπός της παρούσας διατριβής,

ήταν να διερευνήσει σε βάθος τις αιτίες αυτού του φαινομένου και ταυτόχρονα να παρουσιάσει την γυναικεία οπτική για τη διοίκηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η **Α. Τσακμάκη (2013)** σε έρευνά της για τη θέση της γυναίκας ως όργανο διοίκησης, τόνισε πως αν και τα δύο φύλα έχουν τα ίδια προσόντα και το ίδιο επίπεδο σπουδών, τα εκάστοτε υπηρεσιακά συμβούλια, τα οποία συνήθως απαρτίζονται από άνδρες, εκτιμούν πως η θέση του διευθυντή αρμόζει καλύτερα στους άνδρες. Αυτό μάλιστα έχει ως συνέπεια, οι γυναίκες να αισθάνονται μειονεκτικά έναντι των ανδρών, προκαλώντας τον οίκτο τους και ταυτόχρονα την εμφάνιση εμποδίων και από την ίδια τους την συμπεριφορά. Στην έρευνά της μάλιστα, εμφανίσθηκε και το δίλημμα για το εάν οι γυναίκες θα πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα στην καριέρα και στην οικογένεια ή αν θα πρέπει να συγκρουστούν.

Η **Κ. Τσικαλάκη (2009)** στο διδακτικό της εγχειρίδιο, αναφέρθηκε στις διαδρομές των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, πραγματοποιώντας μία εμπειρική διερεύνηση. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών, η οποία υφίσταται ακόμη και σήμερα, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, αποτελώντας ένα σημαντικό ζήτημα με πολλές προεκτάσεις. Ο αποκλεισμός των γυναικών σύμφωνα με την ίδια, δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σαν να βρίσκονται κάτω από μία γυάλινη οροφή η οποία τους επιτρέπει να βλέπουν τις διοικητικές θέσεις αλλά τις εμποδίζει να τις καταλάβουν. Έτσι, η γυναίκα έρχεται αντιμέτωπη με ένα σύνολο στερεοτύπων και προκαταλήψεων, τα οποία την απομακρύνουν από τις φιλοδοξίες της για την ανέλιξή της στην διοικητική ιεραρχία. Παράλληλα, επεσήμανε ότι η ίδια η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την άνιση κατανομή των θέσεων εργασίας και εξουσίας, συνέβαλε στην αναπαραγωγή ανισότητας μεταξύ των δύο φύλων (πλεονασμός των γυναικών στην διδασκαλία και κυριαρχία των ανδρών σε θέσεις εξουσίας).

Η Τσικαλάκη αναφέρθηκε στην Cubillo και στη μελέτη της, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες έχουν έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους για την ανάληψη διοικητικής θέσης. Συχνά αυτό επηρεάζεται από τον φόβο για το άγνωστο της νέας και διαφορετικής ευθύνης, η οποία εμποδίζει και αποτρέπει τις γυναίκες να διεκδικήσουν την είσοδό τους στον κόσμο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Συγχρόνως επικαλέστηκε και την Courth, η οποία πραγματοποιώντας μία μελέτη σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξε την ταύτιση της ηγεσίας με την

ανδρική φύση. Τέλος, έκανε λόγο και στα στυλ διοίκησης των γυναικών, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες είναι πιο συνεργάσιμες και δημοκρατικές.

Ο **Θ. Χαμπίδης (2012)** στο διδακτικό του εγχειρίδιο αναφέρθηκε αρχικά στον ρόλο του φύλου σε γενικότερο πλαίσιο, κάνοντας μία προσπάθεια να το οριοθετήσει. Στη συνέχεια, έκανε λόγο για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις οι οποίες κυριαρχούν γύρω από τα δύο φύλα, επισημαίνοντας πως οι άνδρες είναι καλύτεροι σε θέματα εξουσίας. Περαιτέρω, πραγματοποίησε μία φεμινιστική προσέγγιση γύρω από το παραπάνω ζήτημα αναφέροντας όλες τις θεωρίες οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την ανισότητα των δύο φύλων ακόμη και στον εκπαιδευτικό τομέα. Κοινό σημείο όλων αυτών των ρευμάτων αποτελεί η αναγκαιότητα συνειδητοποίησης του ρόλου του φύλου και της εκμετάλλευσης των γυναικών, καθώς και το αίτημα για την άρση αυτής της κατάστασης.

Ο **Δ. Χατζηδήμου (2010)** στο βιβλίο του στάθηκε και αυτός στο γεγονός, πως παρά το ότι οι γυναίκες στον εκπαιδευτικό χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύ περισσότερες και ενώ δεν έχουν λιγότερα προσόντα (όπως δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, επιμόρφωση) από τους άντρες συναδέλφους, η πλειονότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων ανήκει στους άνδρες. Έτσι, γίνεται γενικώς παραδεκτή μία αδιαμφισβήτητη ανδρική κυριαρχία στον διοικητικό εκπαιδευτικό χώρο, η οποία ερμηνεύεται με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις προτεραιότητες της ζωής των γυναικών. Συνεπώς, διαπιστώνεται πως ένα από τα σημαντικότερα στερεότυπα, είναι αυτό το οποίο θέλει τον άνδρα κυρίαρχο στον επαγγελματικό τομέα, πιο υπεύθυνο και καλύτερα οργανωμένο από τις γυναίκες.

Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε πως το συγκεκριμένο θέμα της εμφάνισης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει μελετηθεί σε βάθος ακόμη. Κοινό τόπο σε όλες τις παραπάνω μελέτες αποτελεί το γεγονός της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, παρά τις θεσμικές ρυθμίσεις οι οποίες νομιμοποίησαν την ισότητα των δύο φύλων και την ισοτιμία τους στην κατάληψη διοικητικών θέσεων. Αυτό συμβαίνει, όπως διαπιστώσαμε και προσωπικά, κυρίως εξαιτίας της αναπαραγωγής στερεότυπων αντιλήψεων για τα δύο φύλα και τους ρόλους τους. Οι μέχρι τώρα διαπιστώσεις πάντως βασίζονται σε έρευνες, κυρίως μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές των τελευταίων χρόνων, οι οποίες είναι ως επί το πλείστο ποσοτικές και αφορούν την αύξηση της πρόσβασης

και συμμετοχής των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες. Το γεγονός αυτό, δεν μας επιτρέπει να καταλήξουμε με βεβαιότητα στο συμπέρασμα, πως τα διάφορα θεσμικά μέτρα για την ισότητα των δύο φύλων έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν πλήρως στον τομέα της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, οι προσπάθειες οι οποίες οφείλουν να γίνουν είναι πολλές, ενώ ο δρόμος για την επίτευξη του επιθυμητού σκοπού είναι ακόμη μακρύς και υπό διερεύνηση.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 6.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων για την υποαντιπροσώπευση γυναικών στις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει 2 ενότητες και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γυναικών οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα. Στις ερωτήσεις του κεντρικού ερωτηματολογίου, αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποαντιπροσώπευση στις θέσεις στελεχών και τους παράγοντες για τους οποίους αυτό συμβαίνει.

Οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες οι οποίες διαμορφώθηκαν διεθνώς στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, συνέβαλαν στην άνοδο του ποσοστού συμμετοχής του γυναικείου φύλου στην αγορά εργασίας<sup>141</sup>. Μολονότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μικρή αύξηση στον αριθμό των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις οργανισμών και επιχειρήσεων, εντούτοις ο αριθμός των γυναικών ο οποίος απασχολείται στη διοίκηση παραμένει μικρός, καθώς ο ρυθμός προόδου είναι αργός, άνισος και μερικές φορές αποθαρρυντικός<sup>142</sup>.

### 6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ✓ 1ο ερευνητικό ερώτημα: «Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από των ανδρών;».

---

<sup>141</sup> L. Ostergaard (1992), *Gender and Development: A practical guide*, London: Routledge.

<sup>142</sup> T. J. Kowalski, R. S. McCord, G. J. Petersen, P. Young, και N. Ellerson (2011), *The American school superintendent: 2010 decennial study*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education· Κανταρτζή, Ε. και Ανθόπουλος, Γ. (2009), Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11 (3), 5-19· Δαράκη, Ε. (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

✓ 2ο ερευνητικό ερώτημα: «Το επίπεδο εκπαίδευσης και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους λόγους για τους οποίους δεν υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση;».

✓ 3ο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ανάληψης θέσης ευθύνης;».

### **6.3. Μεθοδολογική προσέγγιση**

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει το φαινόμενο της χαμηλής αντιπροσώπευσης του γυναικείου φύλου στη σχολική διοίκηση μέσα από εμπειρική έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης ώστε να διαπιστωθεί το μέγεθος της αλλαγής των στάσεων και αντιλήψεων των γυναικών στο πέρασμα των χρόνων. Παρά την ισότητα των φύλων και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο, το γυναικείο φύλο εκδηλώνει απροθυμία να διεκδικήσει ηγετικές θέσεις εγείροντας προβληματισμό και δημιουργώντας την ανάγκη ανίχνευσης των ουσιαστικότερων παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν και εμποδίζουν τις γυναίκες από την διεκδίκηση διοικητικών θέσεων αυξημένων ευθυνών στον εκπαιδευτικό χώρο. Στο κεφάλαιο αυτό δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις σχετικά με την μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα, περιγράφονται η τεχνική της συλλογής του υπό έρευνα υλικού, το ίδιο το ερευνητικό υλικό, οι συνθήκες συγκέντρωσής του, το σύστημα κατηγοριών το οποίο προέκυψε και η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε.

### **6.4. Παρουσίαση εργαλείου συλλογής δεδομένων**

Για την αποτελεσματική συλλογή του ερευνητικού υλικού της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο της ποσοτικής έρευνας. Σκοπός είναι η διερεύνηση των παραμέτρων για την υποαντιπροσώπευση γυναικών στις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Δημιουργήθηκε έτσι ένα κατάλληλο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει 2 ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα και τις ερωτήσεις του κεντρικού ερωτηματολογίου, όπου αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποαντιπροσώπευση στις θέσεις στελεχών και τους παράγοντες για τους οποίους αυτό συμβαίνει.

Τα δεδομένα της έρευνας που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (5 σελίδων), το οποίο στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς από την ίδια την ερευνήτρια. Τα ερωτηματολόγια ήταν δομημένα σε 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Οι κλειστές ερωτήσεις:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση.
- Δύνανται να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- Είναι σύντομες και κατανοητές, ώστε να προκύπτουν απαντήσεις κατάλληλες για κωδικοποίηση.

Αφού πρώτα οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για το αδιάβλητο και την διατήρηση της ανωνυμίας, τους απευθύνθηκε θερμή παράκληση για ειλικρινή συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 3-4 λεπτά. Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν από 16-11-2019 έως 2-12-2019.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια μετά από μελέτη διαφόρων ερωτηματολογίων σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή και την σχετική διασκευή αυτών. Τέλος συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει συνολικά 13 ερωτήσεις.

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί και τη συνηθέστερη επιλογή συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο μιας ποσοτικής έρευνας η οποία ασχολείται με τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών<sup>143</sup>. Η επιλογή αυτή έγινε, γιατί συνιστά ένα εύχρηστο εργαλείο με δομημένη μορφή στο οποίο πραγματοποιείται καταγραφή συγκεκριμένων και με σαφήνεια διατυπωμένων απαντήσεων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Είναι ένα ανώνυμο γεγονός το οποίο παρέχει στους ερωτώμενους τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και αποτελεί τη λιγότερο χρονοβόρα μέθοδο<sup>144</sup>. Επιπλέον, μέσα από τη στατιστική επεξεργασία

---

<sup>143</sup> Ν. Κυριαζή (2011), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο.

<sup>144</sup> Ι. Παρασκευόπουλος (1993), *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη· Μ. Βάμβουκας (1988), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη· J. W. Creswell, (2011), *Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, διεξαγωγή*



των απαντήσεων, αντλούνται γρήγορα και εύκολα πληροφορίες οι οποίες βοηθούν τον ερευνητή να τις αξιοποιήσει κατάλληλα<sup>145</sup>.

### **6.5. Δείγμα (Συμμετέχοντες)**

Ο πληθυσμός αναφοράς στην παρούσα μελέτη, αποτελείται από δασκάλες και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων γυναικείου φύλου με υπηρεσία σε δημόσια δημοτικά σχολεία, πλησίον του τόπου διαμονής της ερευνήτριας. Ειδικότερα η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 321 γυναικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Στη μελέτη, σταθερή αναφορά αποτέλεσε το γεγονός ότι όλα τα άτομα είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ωστόσο η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας, κ.ά., φέρουν μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά. Κατά τους Davies & Hughes (2014), στην ποσοτική έρευνα το δείγμα επιλέγεται με κριτήριο την ικανοποίηση των στόχων της έρευνας, ενώ ο προσδιορισμός του μεγέθους του εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο του ερευνητή και την εύκολη προσβασιμότητα σε αυτό<sup>146</sup>.

---

και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, Μετάφρ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Έλλην.

<sup>145</sup> Ι. Παρασκευόπουλος (1993), ο.π.· Ν. Κυριαζή (2011), ο.π.

<sup>146</sup> Davies, M. και Hughes, N. (2014), *Doing a Successful Research Project: Using Qualitative or Quantitative Methods*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

## **7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### ***7.1. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων***

#### **Περιγραφική στατιστική**

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων οι οποίες σχετίζονται με την υποαντιπροσώπηση γυναικών στις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει δύο ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γυναικών οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα και τις ερωτήσεις του κεντρικού ερωτηματολογίου, όπου αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποαντιπροσώπηση στις θέσεις στελεχών και τους παράγοντες για τους οποίους αυτό συμβαίνει.

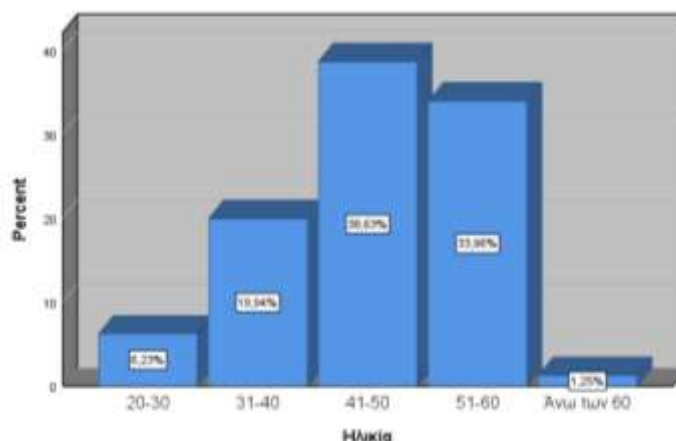
## Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην ενότητα η οποία ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, παρατίθενται οι ηλικίες των ερωτηθέντων. Βλέπουμε πως το 38,63% είναι από 41 έως 50 ετών, το 33,96% καταλαμβάνουν οι ηλικίες από 51 έως 60 ετών, το 19,94% ανήκει σε όσους είναι από 31 έως 40 ετών, ενώ το 6,23% αντιπροσωπεύουν οι εκπαιδευτικοί από 20 έως 30 ετών. Τέλος, το υπόλοιπο 1,2% καταλαμβάνουν οι ερωτηθέντες άνω των 60 ετών.

Πίνακας 1: Ηλικία

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	20	6,23	6,23
	31-40	64	19,94	26,17
	41-50	124	38,63	64,8
	51-60	109	33,96	98,76
	Άνω των 60	4	1,24	100,0
Total		321	100,0	

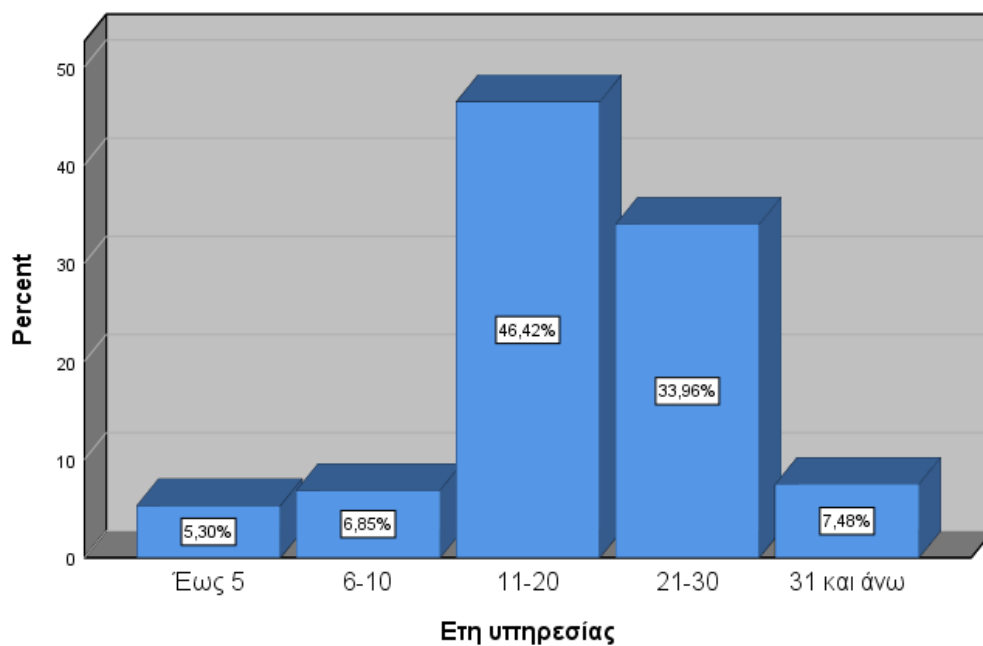


Γράφημα 1: Ηλικία

Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, παρατηρούμε πως το 46,42% των εκπαιδευτικών δήλωσαν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη, το 33,96% από 21 έως 30 χρόνια, ενώ το 7,47% άνω των 30 ετών. Επιπλέον, είχαν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη αντιπροσωπεύουν το 6,85%, ενώ όσοι εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης έως 5 χρόνια, αποτελούν το 5,3%.

**Πίνακας 2: Έτη υπηρεσίας**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 5	17	5,30	5,30
	6-10	22	6,85	12,15
	11-20	149	46,42	58,57
	21-30	109	33,96	92,53
	31 και άνω	24	7,47	100,0
	Total	321	100,0	

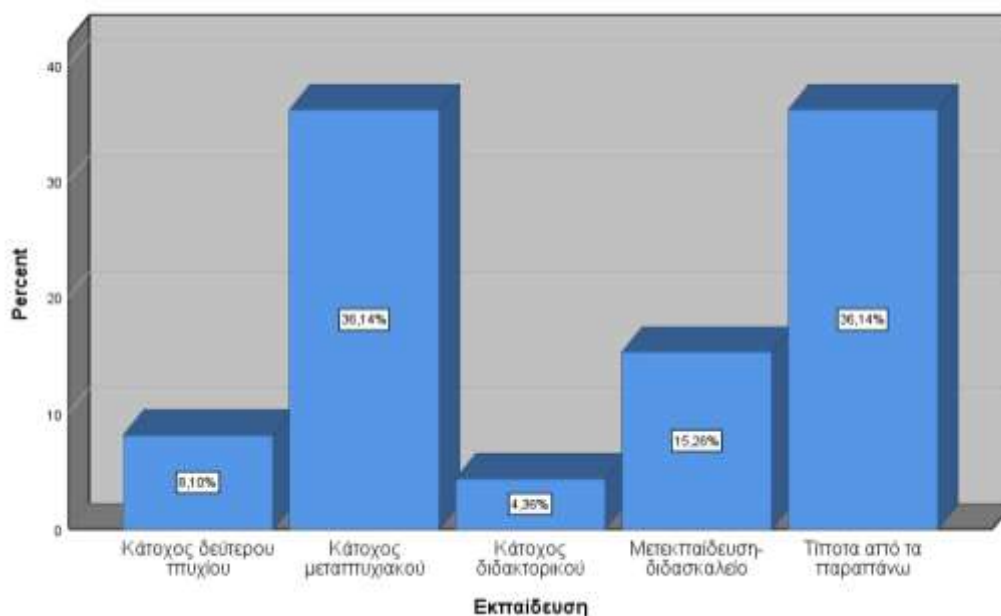


**Γράφημα 2: Έτη υπηρεσίας**

Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρατίθεται το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Όσοι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή απάντησαν «Τίποτα από τα παραπάνω» ανέρχονται στο 36,14%. Όσοι ερωτηθέντες είχαν μετεκπαίδευση ή συνέχισαν τις σπουδές τους στο διδασκαλείο, συνιστούσαν το 15,26%. Τέλος, οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και διδακτορικού ήταν το 8,1% και 4,36% αντίστοιχα.

**Πίνακας 3: Εκπαίδευση**

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	26	8,1	8,1
Κάτοχος μεταπτυχιακού	116	36,14	44,24
Κάτοχος διδακτορικού	14	4,36	48,6
Μετεκπαίδευση-διδασκαλείο	49	15,26	63,86
Τίποτα από τα παραπάνω	116	36,14	100,0
Total	321	100,0	

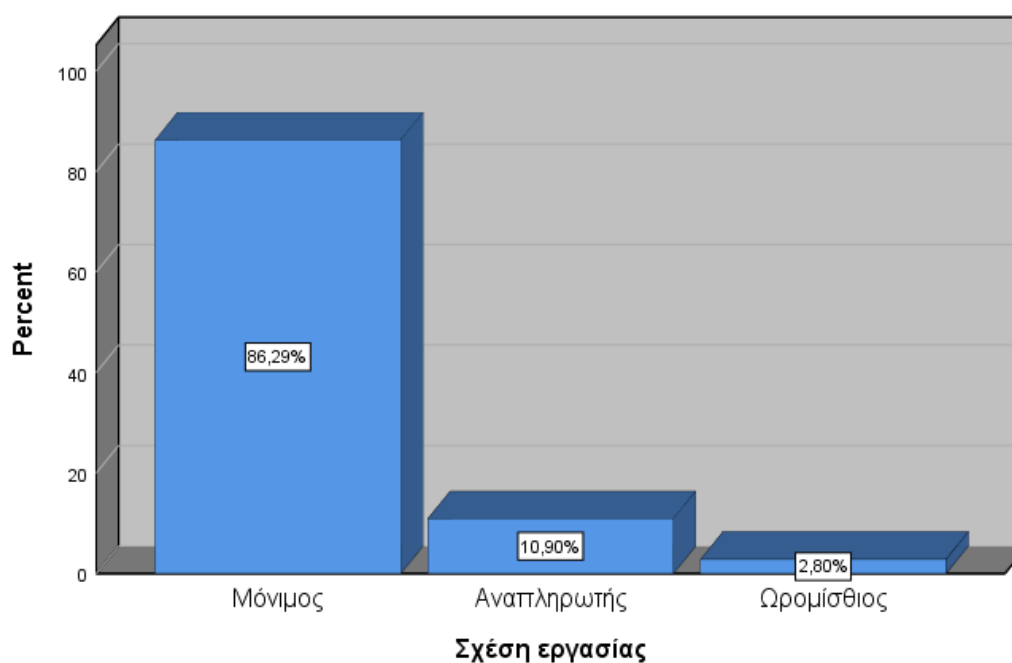


**Γράφημα 3: Εκπαίδευση**

Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, παρουσιάζεται η σχέση εργασίας των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία, το 86,29%, αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, το 10,9%, οι αναπληρωτές και το 2,8% οι ωρομίσθιοι.

**Πίνακας 4: Σχέση εργασίας**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	277	86,3	86,3
	Αναπληρωτής	35	10,9	97,2
	Ωρομίσθιος	9	2,8	100,0
	Total	321	100,0	

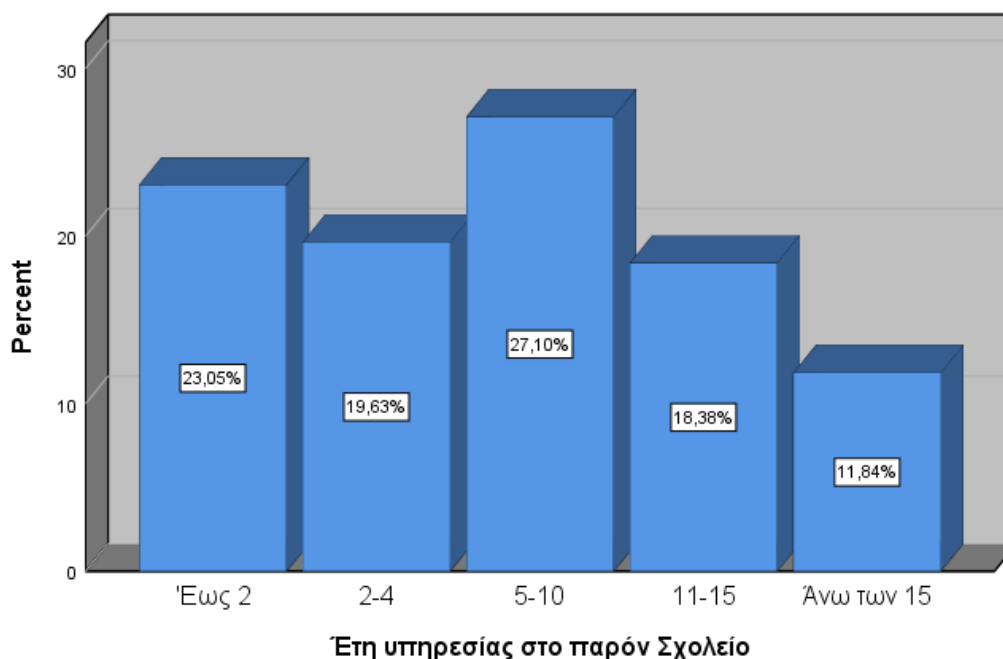


**Γράφημα 4: Σχέση εργασίας**

Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, παρατίθενται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο όπου εργάζονται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το 27,1% υπηρετούσε στο σχολείο αυτό από 5 έως 10 έτη, το 23,05% έως και 2 έτη, ενώ το 19,63% από 2 έως 4 χρόνια. Επιπλέον, όσοι εργάζονταν στο ίδιο σχολείο από 11 έως 15 έτη ή πάνω από 15 έτη, αφορούσαν το 18,38% και το 11,84% αντίστοιχα.

**Πίνακας 5: Έτη υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 2	74	23,05	23,05
	2-4	63	19,63	42,68
	5-10	87	27,1	69,78
	11-15	59	18,38	88,16
	Άνω των 15	38	11,84	100,0
	Total	321	100,0	

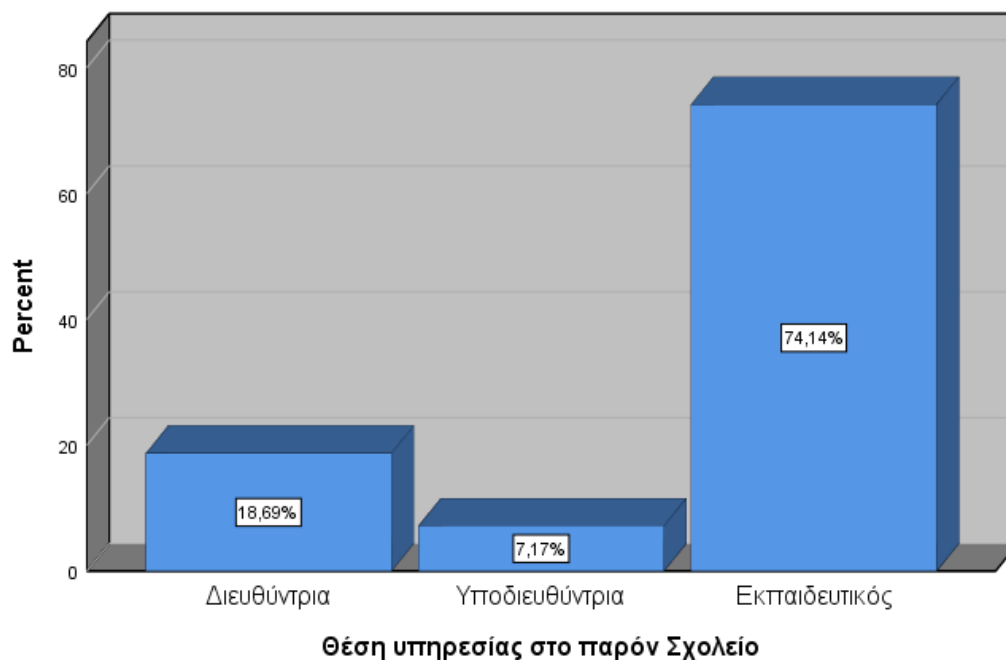


**Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο**

Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, παρατηρούμε πως το 74,14% των ερωτηθέντων ήταν απλοί εκπαιδευτικοί, το 18,69% είχαν διευθυντική θέση, ενώ μόνο το 7,17% των ερωτηθέντων υπηρετούσαν σε θέση υποδιευθύντριας.

**Πίνακας 6: Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθύντρια	60	18,69	18,69
	Υποδιευθύντρια	23	7,17	25,86
	Εκπαιδευτικός	238	74,14	100,0
	Total	321	100,0	



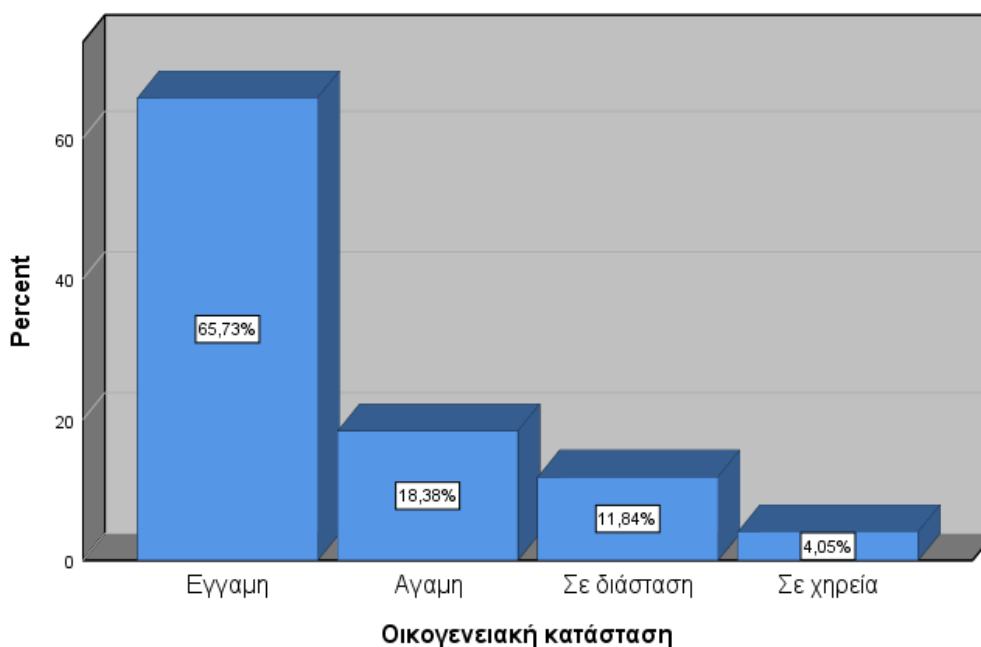
**Γράφημα 6: Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο**



Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7, παρουσιάζεται η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Το 65,73% του δείγματος αποτελούνταν από έγγαμους εκπαιδευτικούς, το 18,38% από άγαμους, ενώ το 11,84% βρίσκονταν σε διάσταση. Τέλος, το υπόλοιπο 4,05%, αντιπροσώπευσαν οι εκπαιδευτικοί σε χηρεία.

**Πίνακας 7: Οικογενειακή κατάσταση**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμη	211	65,73	65,73
	Άγαμη	59	18,38	84,11
	Σε διάσταση	38	11,84	95,95
	Σε χηρεία	13	4,05	100,0
	Total	321	100,0	

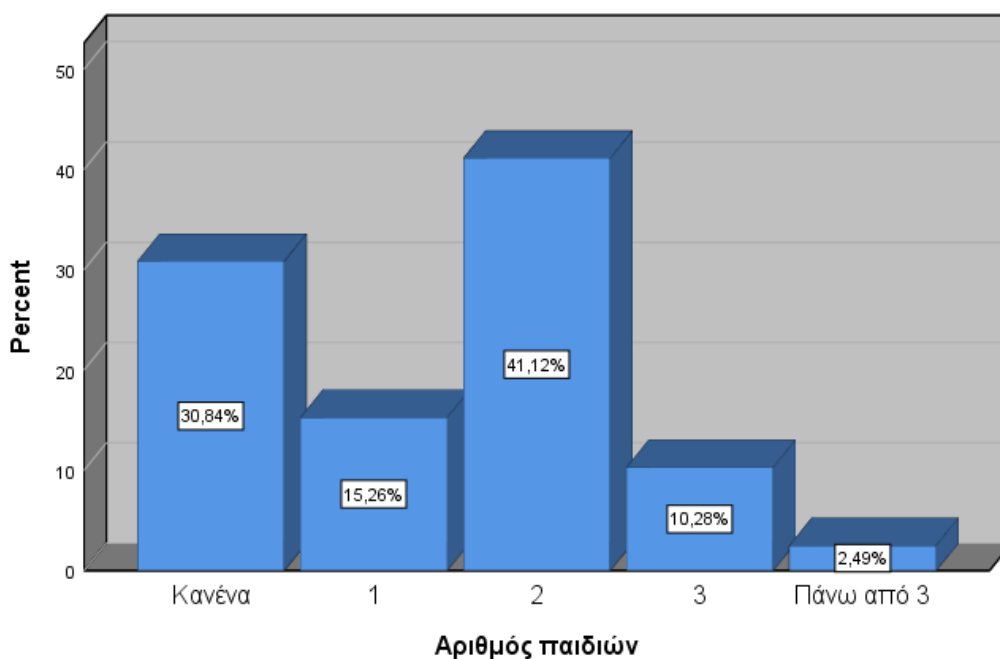


**Γράφημα 7: Οικογενειακή κατάσταση**

Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, παρατηρούμε πως το 41,12% των ερωτηθέντων έχουν 2 παιδιά, το 30,84% δεν έχει παιδιά, ενώ το 15,26% έχει 1 μόνο παιδί. Όσοι ερωτηθέντες έχουν 3 παιδιά καταλαμβάνουν το 10,26%, και τέλος, οι γονείς 4 παιδιών και άνω καταλαμβάνουν το 2,49% του δείγματος.

**Πίνακας 8: Αριθμός παιδιών**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	99	30,84	30,84
	1	49	15,26	46,10
	2	132	41,12	87,22
	3	33	10,26	97,51
	Πάνω από 3	8	2,49	100,0
	Total	321	100,0	



**Γράφημα 8: Αριθμός παιδιών**

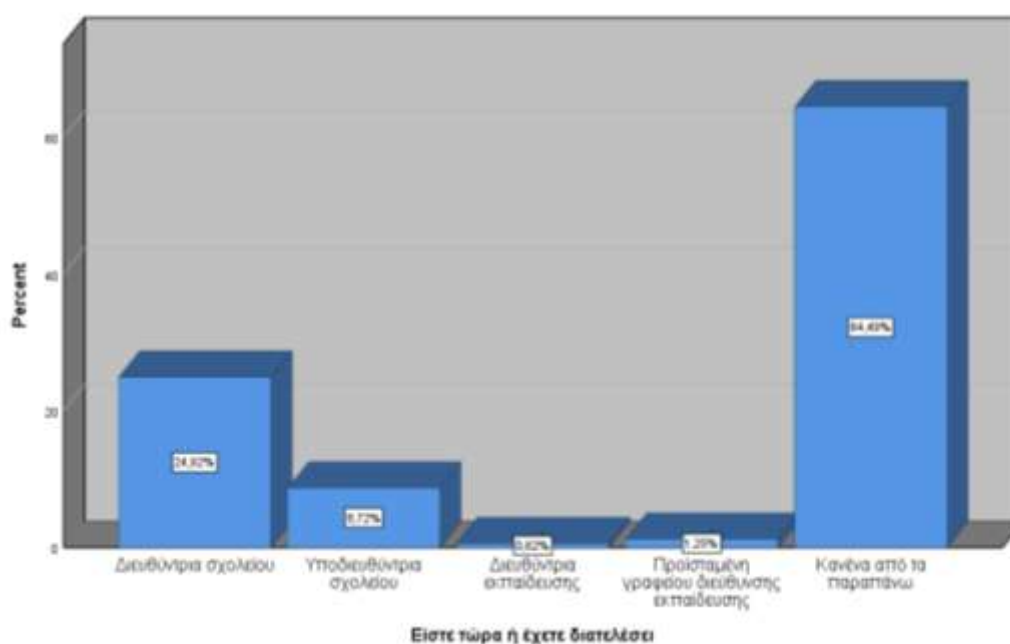
## Κεντρικό ερωτηματολόγιο

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του κεντρικού ερωτηματολογίου, οι οποίες σχετίζονται με την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στην ηγεσία του εκπαιδευτικού τομέα.

Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, βλέπουμε πως το 64,49% των εκπαιδευτικών δεν έχουν διατελέσει ούτε βρίσκονται σε κάποια διοικητική θέση, ενώ το 24,92% είναι ή κατείχαν διευθυντική θέση. Το 8,72% καταλαμβάνουν όσοι είναι ή ήταν υποδιευθυντές, ενώ οι απαντήσεις «Προϊσταμένη γραφείου διεύθυνσης εκπαίδευσης» και «Διευθύντρια εκπαίδευσης» συνιστούν το 1,24% και το 0,62% αντίστοιχα.

**Πίνακας 9: Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει:**

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθύντρια σχολείου	80	24,92	24,92
Υποδιευθύντρια σχολείου	28	8,72	33,64
Διευθύντρια εκπαίδευσης	2	0,62	34,27
Προϊσταμένη γραφείου διεύθυνσης εκπαίδευσης	4	1,24	35,51
Κανένα από τα παραπάνω	207	64,49	100,0
Total	321	100,0	

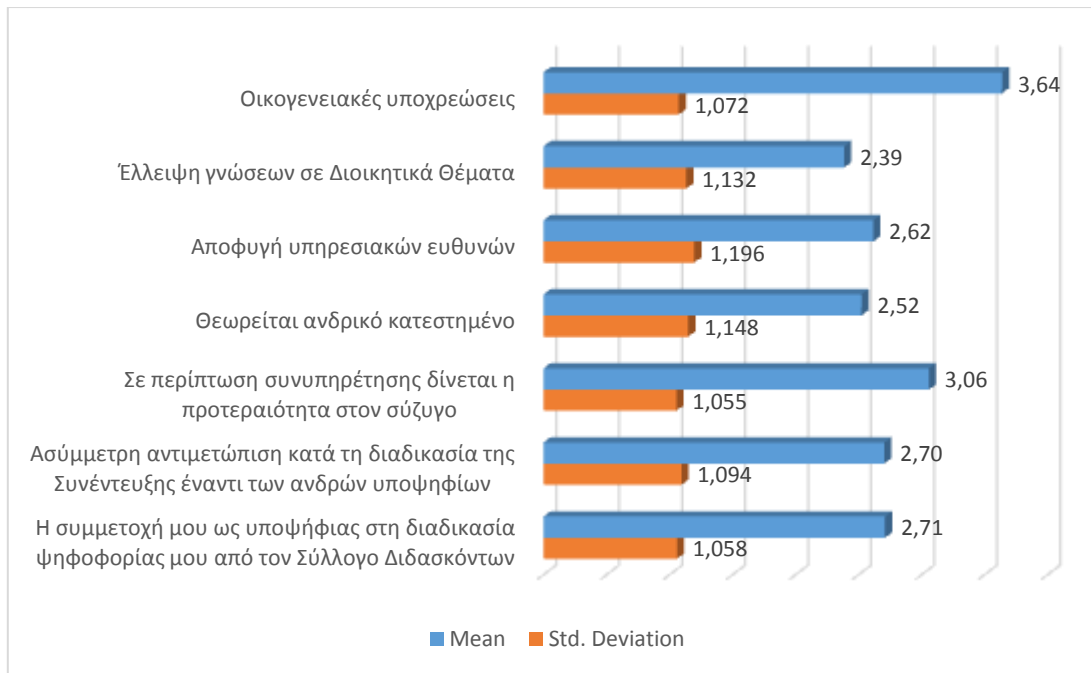


**Γράφημα 9: Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει:**

Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, παρατηρούμε τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν πως το ποσοστό των γυναικών οι οποίες κατέχουν διοικητική θέση στην εκπαίδευση είναι χαμηλό έναντι αυτού των ανδρών. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) και καθώς αυξάνεται ο μ.ο., αυξάνεται και η συμφωνία των ερωτηθέντων με την εκάστοτε δήλωση. Μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, τείνοντας προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες αναφορικά με τις οικογενειακές υποχρεώσεις (3,64), ενώ ουδέτεροι είναι ως προς το ότι σε περίπτωση συνυπηρέτησης δίνεται προτεραιότητα στον σύζυγο (3,06). Μεταξύ των απαντήσεων «Διαφωνώ» και «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», με τάση προς την ουδετερότητα, κατατάσσονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με τη συμμετοχή των ερωτηθέντων στη διαδικασία ψηφοφορίας από τον Σύλλογο Διδασκόντων (2,71), την ασύμμετρη αντιμετώπιση κατά τη διαδικασία της συνέντευξης έναντι των ανδρών υποψηφίων (2,70), την αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών (2,62) και το ότι θεωρείται ανδρικό κατεστημένο (2,52). Τέλος, στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Διαφωνώ», τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς την έλλειψη γνώσεων σε διοικητικά θέματα (2,39).

**Πίνακας 10: Λόγοι για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από των ανδρών**

Λόγοι	Mean	Std. Deviation
Οικογενειακές υποχρεώσεις	3,64	1,072
Έλλειψη γνώσεων σε Διοικητικά Θέματα	2,39	1,132
Αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών	2,62	1,196
Θεωρείται ανδρικό κατεστημένο	2,52	1,148
Σε περίπτωση συνυπηρέτησης δίνεται η προτεραιότητα στον σύζυγο	3,06	1,055
Ασύμμετρη αντιμετώπιση κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης έναντι των ανδρών υποψηφίων	2,70	1,094
Η συμμετοχή μου ως υποψήφιας στη διαδικασία ψηφοφορίας μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων	2,71	1,058

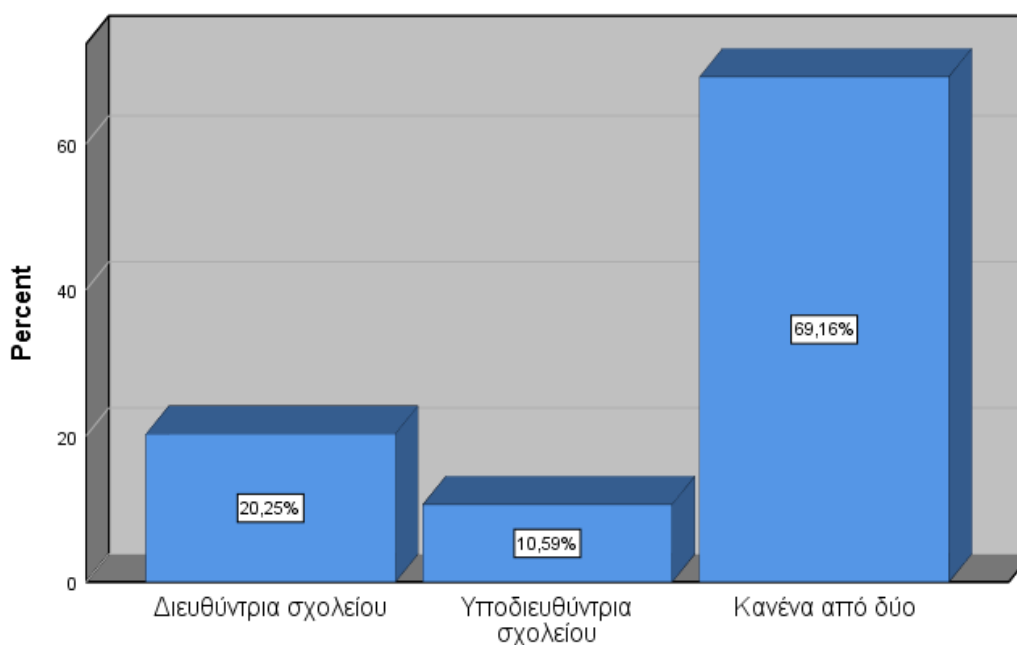


**Γράφημα 10: Λόγοι για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από των ανδρών**

Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, παρατηρούμε πως το 69,16% των ερωτηθέντων δεν υπέβαλλαν αίτηση υποψηφιότητας για τη θέση της διευθυντριάς ή της υποδιευθύντριας, κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση. Το 20,25% δηλώνει πως υπέβαλε υποψηφιότητα για διευθυντική θέση, ενώ το υπόλοιπο 10,59%, έκανε αίτηση για τη θέση της υποδιευθύντριας.

**Πίνακας 11: Εσείς υποβάλλατε αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση**

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθύντρια σχολείου	65	20,25	20,25
Υποδιευθύντρια σχολείου	34	10,59	30,84
Κανένα από δύο	222	69,16	100,0
Total	321	100,0	



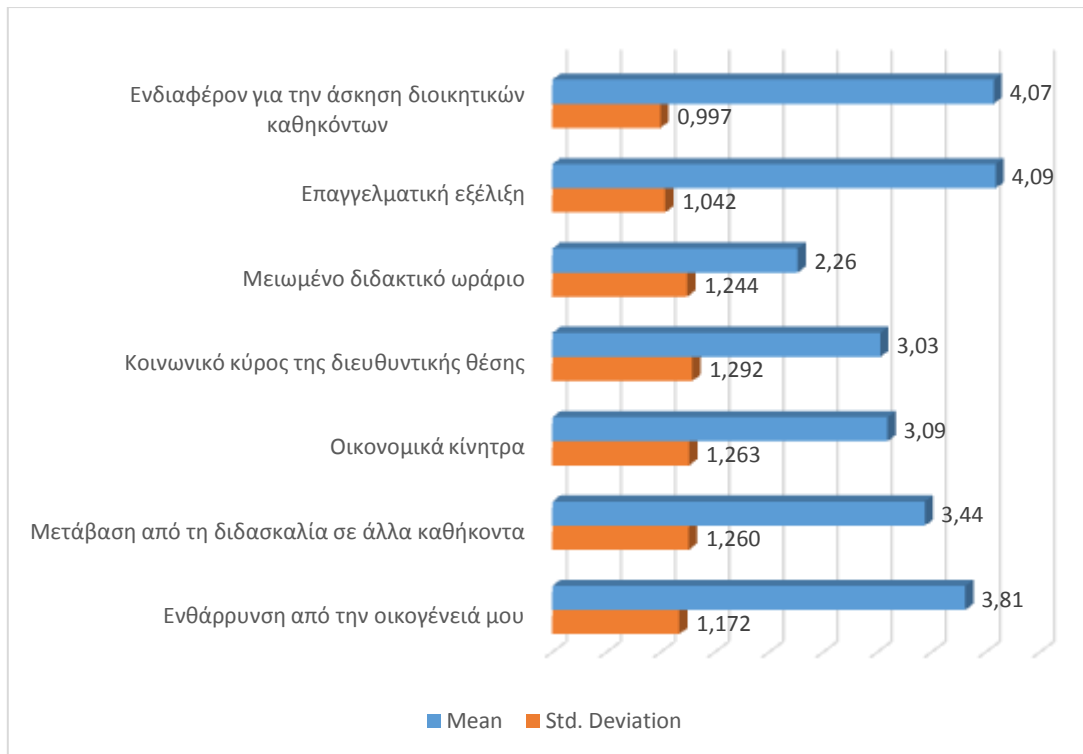
**Εσείς υποβάλλατε αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση**

**Γράφημα 11: Εσείς υποβάλλατε αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση**

Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας για κάποια διοικητική θέση, αποφάσισαν να πάρουν την απόφαση αυτή. Οι απαντήσεις, δέχονται για άλλη μια φορά τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως υπέβαλαν την αίτηση διότι επιδίωκαν την επαγγελματική εξέλιξη (4,09), είχαν ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων (4,07) και πως έλαβαν αυτήν την απόφαση, διότι είχαν ενθάρρυνση από την οικογένεια τους (3,81). Μεταξύ των απαντήσεων «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» και «Συμφωνώ», με τάση προς το πρώτο, παρουσιάστηκαν οι ερωτηθέντες ως προς το ότι υπέβαλαν αίτηση με σκοπό τη μετάβαση από τη διδασκαλία σε άλλα καθήκοντα (3,44), ενώ ουδέτερη στάση έχουν ως προς τα οικονομικά κίνητρα (3,09) και το κοινωνικό κύρος της διευθυντικής θέσης (3,03). Τέλος, ανάμεσα στη διαφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς τη διαφωνία, παρουσιάζονται οι ερωτηθέντες, ως προς το μειωμένο διδακτικό ωράριο (2,26).

**Πίνακας 12: Λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση για διευθυντική θέση**

Λόγοι	Mean	Std. Deviation
Ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων	4,07	0,997
Επαγγελματική εξέλιξη	4,09	1,042
Μειωμένο διδακτικό ωράριο	2,26	1,244
Κοινωνικό κύρος της διευθυντικής θέσης	3,03	1,292
Οικονομικά κίνητρα	3,09	1,263
Μετάβαση από τη διδασκαλία σε άλλα καθήκοντα	3,44	1,260
Ενθάρρυνση από την οικογένειά μου	3,81	1,172



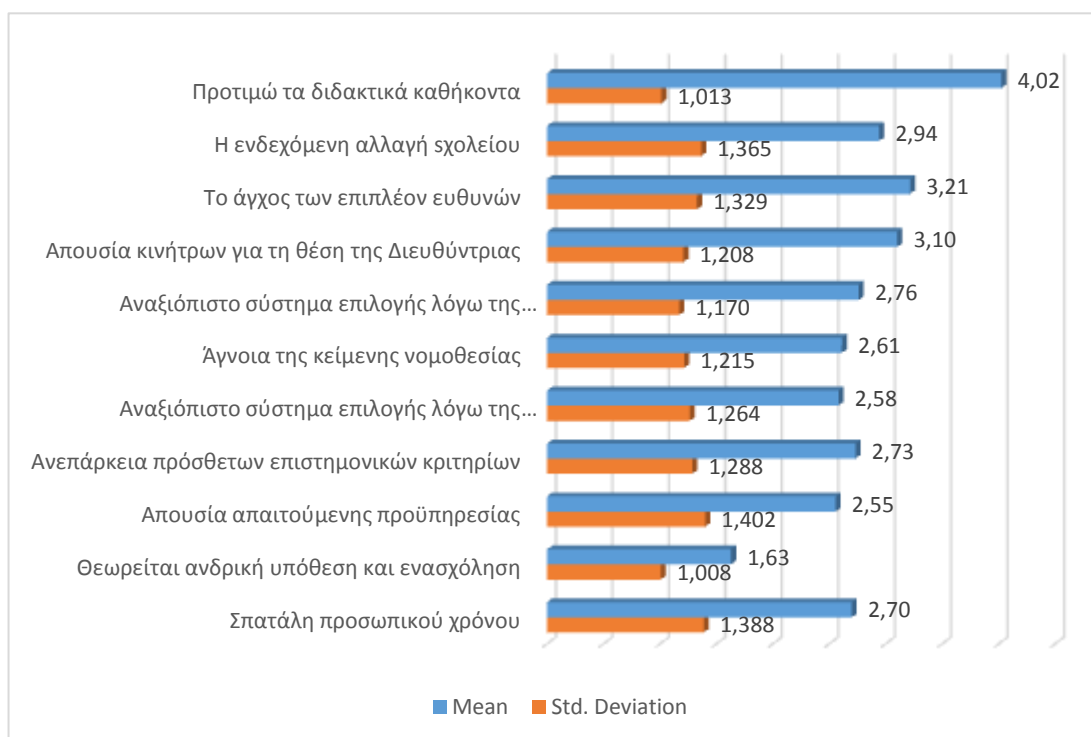
**Γράφημα 12: Λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση για διευθυντική θέση**



Στον Πίνακα 13 και το αντίστοιχο Γράφημα 13, παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υπέβαλλαν αίτηση για κάποια διοικητική θέση. Οι απαντήσεις, δέχονται τιμές όπως και πριν από το 1 έως το 5 με αντίστοιχη αξιολόγηση, με την αύξηση του μ.ο. να ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς τον εκάστοτε παράγοντα. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως προτιμούν τα διδακτικά τους καθήκοντα (4,02), ενώ είναι ουδέτεροι ως προς το ότι μια διοικητική θέση θα τους επέφερε άγχος (3,21), την απουσία κινήτρων για τη θέση της διευθύντριας (3,10), την ενδεχόμενη αλλαγή σχολείου (2,94) και ως προς την ύπαρξη αναξιόπιστίας λόγω της συνέντευξης στο συμβούλιο επιλογής (2,76). Μεταξύ των απαντήσεων «Διαφωνώ» και «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», με τάση προς την ουδετερότητα, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι δεν υπέβαλλαν αίτηση διότι υπάρχει ανεπάρκεια πρόσθετων επιστημονικών κριτηρίων (2,73), σπατάλη προσωπικού χρόνου (2,70), άγνοια της κείμενης νομοθεσίας (2,61), αναξιόπιστο σύστημα επιλογής λόγω της ψηφοφορίας από τον σύλλογο διδασκόντων (2,58) και απουσία απαιτούμενης προϋπηρεσίας (2,55). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι δεν υπέβαλλαν σχετική δήλωση γιατί η θέση θεωρείται ανδρική και ενασχόληση (1,63).

**Πίνακας 13: Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υπέβαλλαν αίτηση για διευθυντική θέση**

Είδη λόγων	Mean	Std. Deviation
Προτιμώ τα διδακτικά καθήκοντα	4,02	1,013
Η ενδεχόμενη αλλαγή σχολείου	2,94	1,365
Το άγχος των επιπλέον ευθυνών	3,21	1,329
Απουσία κινήτρων για τη θέση της Διευθύντριας	3,10	1,208
Αναξιόπιστο σύστημα επιλογής λόγω της Συνέντευξης στο Συμβούλιο Επιλογής	2,76	1,170
Άγνοια της κείμενης νομοθεσίας	2,61	1,215
Αναξιόπιστο σύστημα επιλογής λόγω της ψηφοφορίας από τον Σύλλογο Διδασκόντων	2,58	1,264
Ανεπάρκεια πρόσθετων επιστημονικών κριτηρίων	2,73	1,288
Απουσία απαιτούμενης προϋπηρεσίας	2,55	1,402
Θεωρείται ανδρική υπόθεση και ενασχόληση	1,63	1,008
Σπατάλη προσωπικού χρόνου	2,70	1,388



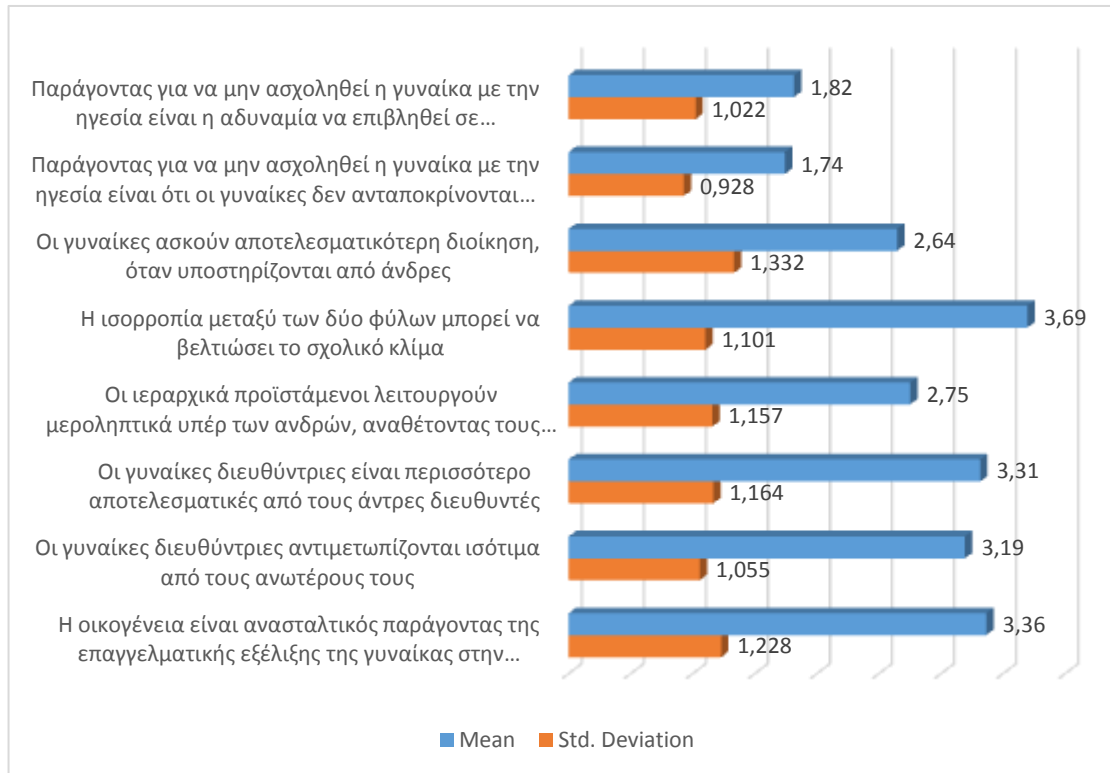
**Γράφημα 13: Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υπέβαλαν αίτηση για διευθυντική θέση**

Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14, παρουσιάζονται οι παράγοντες οι οποίοι διαταράσσουν την ισότιμη ανάθεση διοικητικών θέσεων. Οι απαντήσεις δέχονται όπως και πριν τιμές από το 1 έως το 5 με ανάλογη αξιολογική αντιστοίχιση, ενώ η αύξηση του μ.ο., ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την εκάστοτε δήλωση. Μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς τη συμφωνία, τοποθετούνται οι απαντήσεις για το εάν η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα (3,69). Ανάλογα αλλά τείνοντας προς την ουδετερότητα, τοποθετούνται για την οικογένεια ως επαγγελματικό ανασταλτικό παράγοντα της γυναίκας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης (3,36) και πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άνδρες (3,31). Ουδέτερη στάση επέδειξαν οι ερωτηθέντες για το εάν οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους ανώτερους τους (3,19) και πως οι προϊστάμενοι λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας τους τις ανάλογες

αρμοδιότητες ευθύνης (2,75). Μεταξύ του «Διαφωνώ» και «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», επιλέγουν οι ερωτηθέντες για το εάν οι γυναίκες ασκούν αποτελεσματικότερη διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες (2,64). Μάλλον διαφωνούν στο ότι η γυναίκα δεν διεκδικεί τέτοιες θέσεις θεωρώντας εαυτόν αδύναμη να επιβληθεί και να ανταπεξέλθει (1,82). Τέλος μεταξύ απόλυτης διαφωνίας και διαφωνίας, με τάση προς την δεύτερη, είναι οι απαντήσεις για το εάν οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού επαγγελματία (1,74).

**Πίνακας 14: Παράγοντες που διαταράσσουν την ισότιμη ανάθεση διοικητικών θέσεων σε άντρες και γυναίκες**

Παράγοντες	Mean	Std. Deviation
Παράγοντας για να μην ασχοληθεί η γυναίκα με την ηγεσία είναι η αδυναμία να επιβληθεί σε συναδέλφους-να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις	1,82	1,022
Παράγοντας για να μην ασχοληθεί η γυναίκα με την ηγεσία είναι ότι οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού επαγγελματία	1,74	0,928
Οι γυναίκες ασκούν αποτελεσματικότερη διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες	2,64	1,332
Η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα	3,69	1,101
Οι ιεραρχικά προϊστάμενοι λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας τους τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία-ευθύνη	2,75	1,157
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές	3,31	1,164
Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους ανωτέρους τους	3,19	1,055
Η οικογένεια είναι ανασταλτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξέλιξης της γυναίκας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης	3,36	1,228



**Γράφημα 14: Παράγοντες που διαταράσσουν την ισότιμη ανάθεση διοικητικών θέσεων σε άντρες και γυναίκες**

## Επαγωγική στατιστική

Στην ενότητα που ακολουθεί έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία διατυπώνονται αναλυτικότερα ως εξής:

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από των ανδρών;
- Το επίπεδο εκπαίδευσης και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους λόγους για τους οποίους δεν υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση;
- Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ανάληψης θέσης ευθύνης;

Για την απάντηση του πρώτου και του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκαν επαγωγικές μέθοδοι και πιο συγκεκριμένα, το παραμετρικό Ανοβα, όπως επίσης και το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis. Η επιλογή τους στηρίχτηκε στο κεντρικό οριακό θεώρημα, το οποίο υπαγορεύει πως όταν η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή χωρίζει το δείγμα σε υποομάδες μεγέθους άνω των 30 ατόμων η καθεμία, τότε ενδείκνυται η χρήση παραμετρικών τεστ (t-test για δίτιμες, Ανοβα για όλες τις άλλες), ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Mann-Whitney για δίτιμες, Kruskal-Wallis) για όλες τις άλλες. Η λογική των τεστ είναι ο έλεγχος της υπόθεσης η οποία υπαγορεύει κοινή συμπεριφορά των δύο ή παραπάνω υποομάδων, ως προς τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά εξάγοντας μια τιμή (p-value) για κάθε συσχέτιση. Όταν η τιμή p-value είναι κάτω από 0.05, μπορούμε να υποθέσουμε σε 95% επίπεδο σημαντικότητας, ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, γεγονός το οποίο αναδεικνύει στατιστικά, σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων της κατηγοριοποιούσας μεταβλητής.

Τέλος, για την απάντηση του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας chi square, ο οποίος είναι ένας έλεγχος ο οποίος αναδεικνύει εξαρτήσεις μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών. Ο έλεγχος επίσης εξάγει μία τιμή p-value η οποία υποδεικνύει την ύπαρξη ( $p < 0.05$ ) ή την μη ύπαρξη ( $p > 0.05$ ) στατιστικά σημαντικής εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών, ενώ παράλληλα μέσω ενός πίνακα διπλής εισόδου, γίνεται σαφής ο τρόπος με τον οποίο η μία μεταβλητή επηρεάζει την άλλη.

### 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

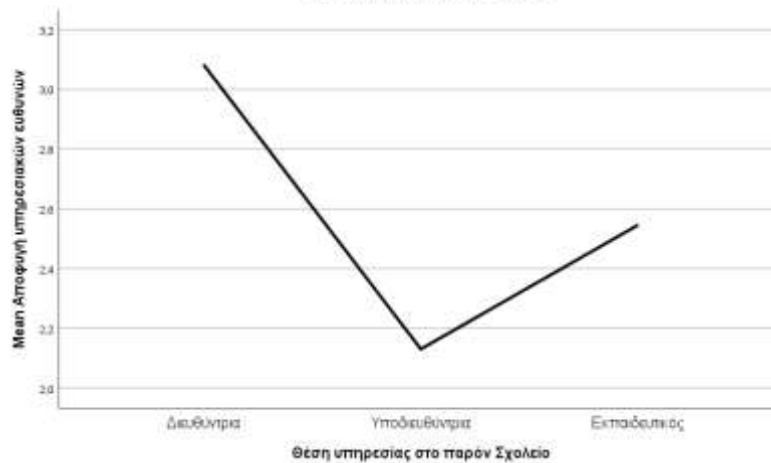
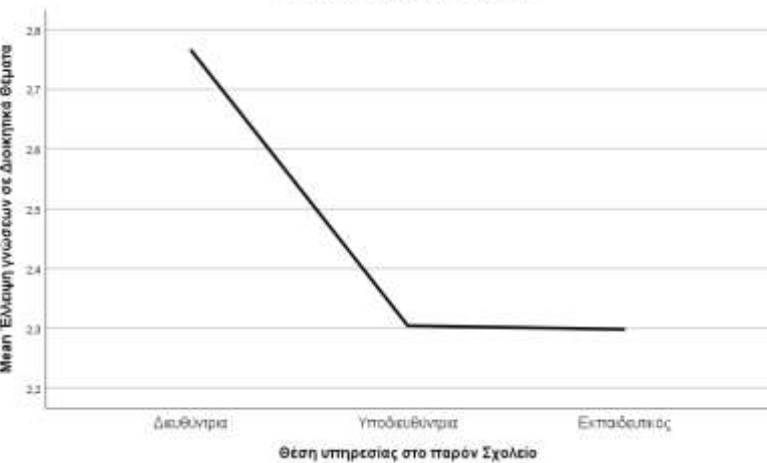
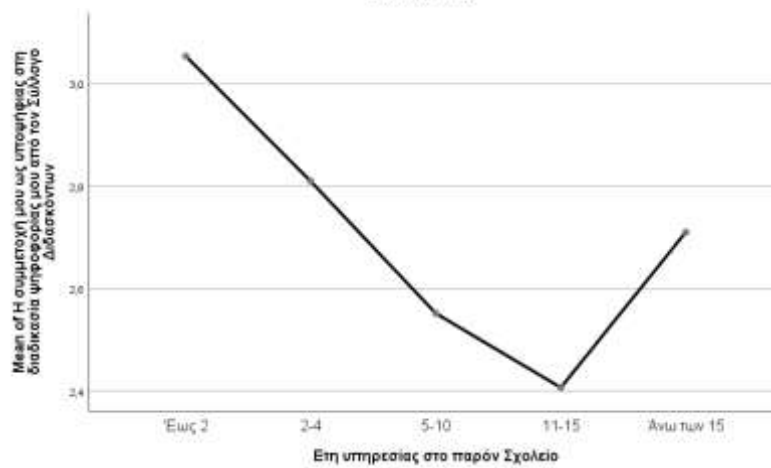
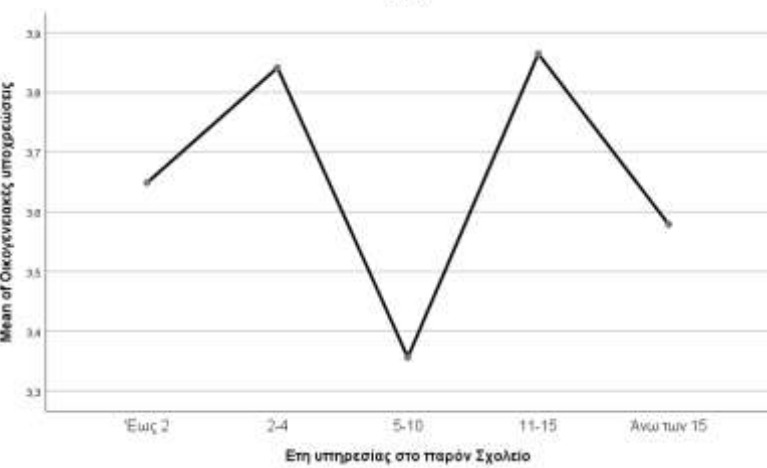
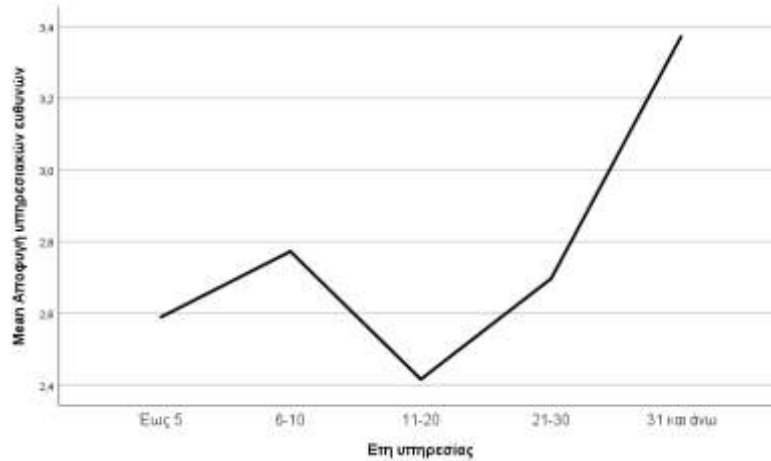
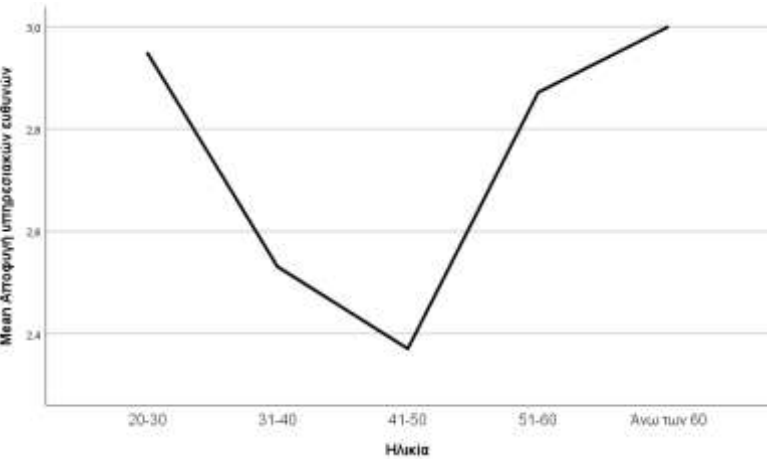
«Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο από των ανδρών;»

Για την απάντηση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση επαγωγικών μεθόδων όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Στον Πίνακα 15, παρατίθενται οι τιμές (p-value) όλων των τεστ που έγιναν ( $8 \times 7 = 56$ ), από τις οποίες αναδείχθηκαν οκτώ (8) στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

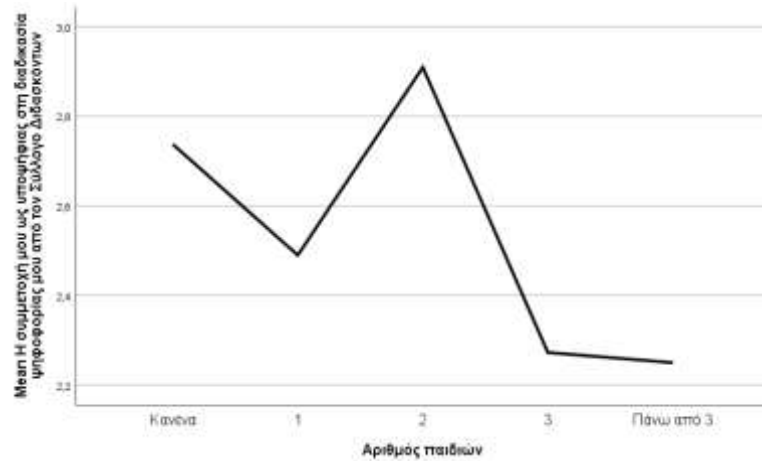
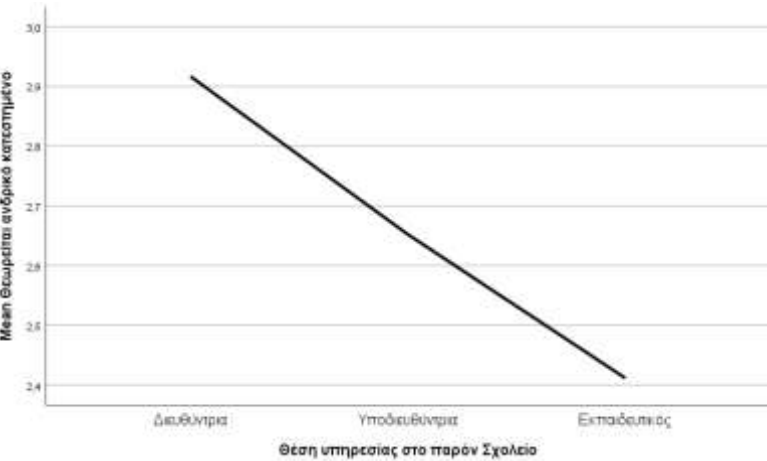
**Πίνακας 15: Επιρροή δημογραφικών χαρακτηριστικών ως προς το χαμηλότερο ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις συγκριτικά με τους άνδρες**

	Ηλικία (Kruskal-Wallis)	Έτη υπηρεσίας (Kruskal-Wallis)	Εκπαίδευση (Kruskal-Wallis)	Σχέση εργασίας (Kruskal-Wallis)	Έτη υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο (Anova)	Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο (Kruskal-Wallis)	Οικογενειακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)	Αριθμός παιδιών (Kruskal-Wallis)
Οικογενειακές υποχρεώσεις	0,163	0,880	0,790	0,135	0,025	0,285	0,686	0,482
Έλλειψη γνώσεων σε Διοικητικά Θέματα	0,101	0,218	0,464	0,564	0,852	0,006	0,349	0,158
Αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών	0,013	0,003	0,103	0,961	0,733	0,001	0,694	0,464
Θεωρείται ανδρικό κατεστημένο	0,353	0,158	0,577	0,144	0,071	0,009	0,581	0,840
Σε περίπτωση συνυπηρέτησης δίνεται η προτεραιότητα στον σύζυγο	0,946	0,393	0,951	0,749	0,243	0,321	0,054	0,287
Ασύμμετρη αντιμετώπιση κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης έναντι των ανδρών υποψηφίων	0,891	0,610	0,844	0,743	0,098	0,958	0,797	0,378
Η συμμετοχή μου ως υποψήφιας στη διαδικασία ψηφοφορίας μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων	0,314	0,444	0,437	0,410	0,004	0,838	0,496	0,009

Στα Γραφήματα 15-22, παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις οι οποίες αναδείχθηκαν προηγουμένως. Παρατηρούμε πως οι γυναίκες από 41 έως 50 ετών συμφωνούν σε χαμηλότερο επίπεδο ως προς το ότι οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στην διοίκηση στον τομέα της εκπαίδευσης, εξαιτίας της αποφυγής υπηρεσιακών ευθυνών. Αντίθετα οι γυναίκες άνω των 60 ετών, φαίνεται να είναι πιο θετικές ως προς την άποψη αυτή. Επιπλέον, όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας, τόσο αυξάνεται και το επίπεδο συμφωνίας, ως προς το ότι η αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών ευθύνεται για τα χαμηλά ποσοστά των γυναικών σε διοικητικές θέσεις. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στο ίδιο σχολείο από 5 έως 10 έτη, φαίνεται να είναι πιο αρνητικοί ως προς το ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν τροχοπέδη ώστε οι γυναίκες να ανέλθουν σε κάποια διοικητική θέση. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στο ίδιο σχολείο από 11 έως 15 έτη είναι πιο θετικοί ως προς την παραπάνω άποψη. Επιπλέον, όσο μειώνονται τα χρόνια εργασίας στο ίδιο σχολείο, τόσο αυξάνεται το ποσοστό αποδοχής της άποψης ότι η επιλογή μέσω της διαδικασίας ψηφοφορίας από τον σύλλογο διδασκόντων, αποτελεί λόγο για τη μη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση του σχολείου. Επιπλέον, οι γυναίκες οι οποίες κατέχουν τη θέση της διευθύντριας, φαίνεται να είναι πιο θετικές στο ότι η έλλειψη γνώσεων σε διοικητικά θέματα, η αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών και η θεώρηση του χώρου ως ανδρικό κατεστημένο, συμβάλουν ιδιαίτερα στο ότι οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στις διοικητικές θέσεις του εκπαιδευτικού τομέα. Τέλος, οι γυναίκες οι οποίες έχουν δύο παιδιά είναι πιο θετικές στο ότι η συμμετοχή μιας υποψήφιας στη διαδικασία ψηφοφορίας από τον σύλλογο διδασκόντων, αποτελεί λόγο για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση του σχολείου. Αντίθετα οι γυναίκες με πάνω από τρία παιδιά, είναι οι πιο αρνητικές ως προς την άποψη αυτή.







**Γραφήματα 15-22: Διαφοροποιήσεις ως προς τους λόγους για τους οποίους το ποσοστό των γυναικών στις διοικητικές θέσεις είναι χαμηλότερο των ανδρών**

## 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

«Το επίπεδο εκπαίδευσης και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους λόγους για τους οποίους δεν υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση;»

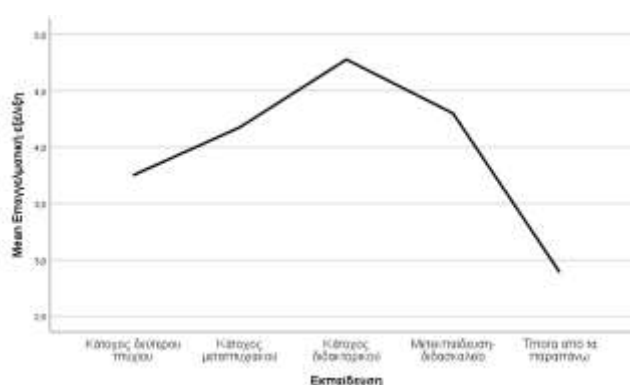
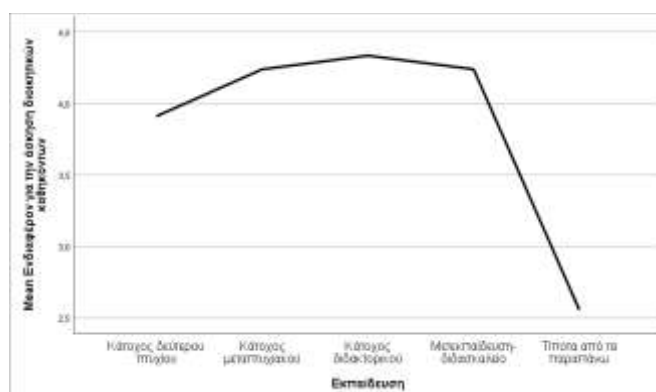
Προς απάντηση χρησιμοποιήθηκαν επαγωγικές μέθοδοι και συγκεκριμένα το στατιστικό τεστ Kruskal-Wallis. Στον Πίνακα 16, παρατίθενται οι τιμές (p-value) των τεστ που έγιναν ( $2*18=36$ ) και αναδείχθηκαν οκτώ σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 16: Διαφοροποιήσεις αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν ή όχι αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση**

		Εκπαίδευση (Kruskal-Wallis)	Οικογενειακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)
Λόγοι για τους οποίους υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας	Ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων	0,001	0,456
	Επαγγελματική εξέλιξη	0,001	0,160
	Μειωμένο διδακτικό ωράριο	0,267	0,832
	Κοινωνικό κύρος της διευθυντικής θέσης	0,745	0,943
	Οικονομικά κίνητρα	0,061	0,599
	Μετάβαση από τη διδασκαλία σε άλλα καθήκοντα	0,562	0,616
	Ενθάρρυνση από την οικογένειά μου	0,292	0,384
Λόγοι για τους οποίους <b>δεν</b> υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας	Προτιμώ τα διδακτικά καθήκοντα	0,001	0,425
	Η ενδεχόμενη αλλαγή σχολείου	0,382	0,381
	Το άγχος των επιπλέον ευθυνών	0,042	0,068
	Απουσία κινήτρων για τη θέση της Διευθύντριας	0,492	0,027
	Αναξιόπιστο σύστημα επιλογής λόγω της Συνέντευξης στο Συμβούλιο Επιλογής	0,164	0,509
	Άγνοια της κείμενης νομοθεσίας	0,215	0,693
	Αναξιόπιστο σύστημα επιλογής λόγω της ψηφοφορίας από τον Σύλλογο Διδασκόντων	0,187	0,312

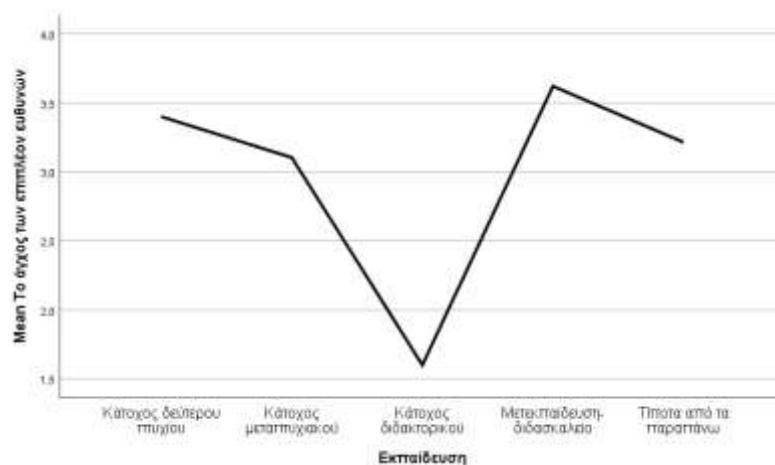
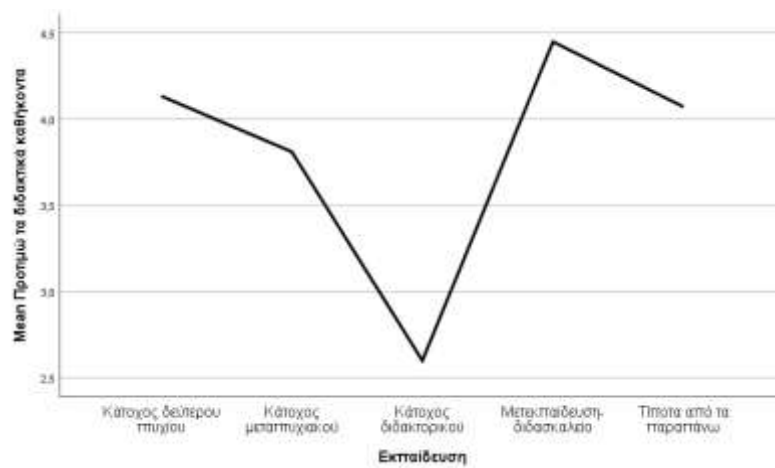
	Ανεπάρκεια πρόσθετων επιστημονικών κριτηρίων	0,013	0,404
	Απουσία απαιτούμενης προϋπηρεσίας	0,023	0,026
	Θεωρείται ανδρική υπόθεση και ενασχόληση	0,523	0,630
	Σπατάλη προσωπικού χρόνου	0,335	0,085

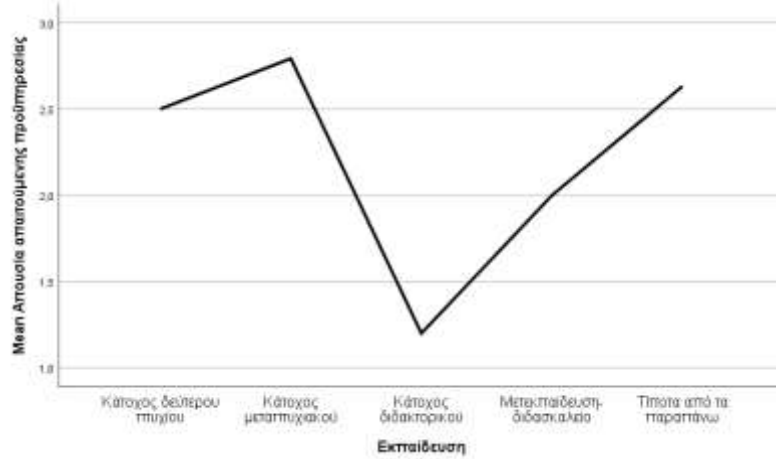
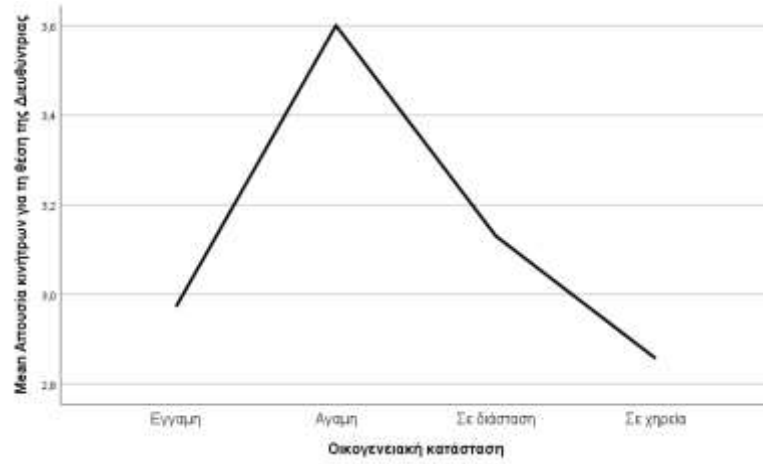
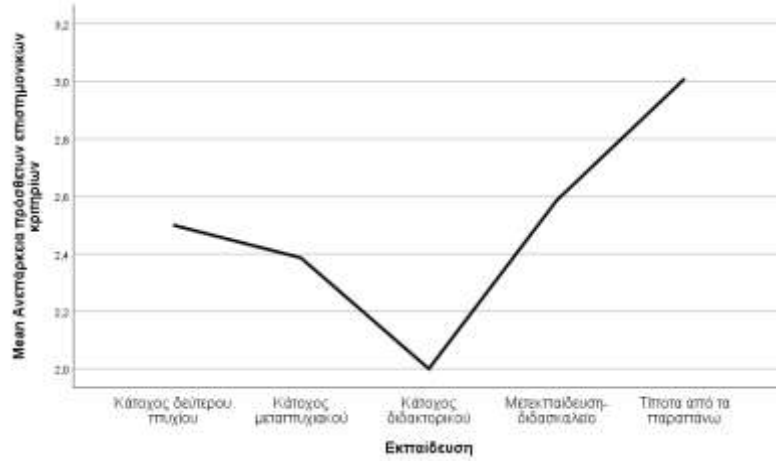
Στα Γραφήματα 23-24 παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση. Όπως βλέπουμε οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είναι πιο θετικοί ως προς το ότι το ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και η επαγγελματική εξέλιξη, αποτελούν λόγους για τους οποίους οι ερωτηθέντες υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Τίποτα» από τα παραπάνω είναι πιο αρνητικοί ως προς την άποψη αυτή.

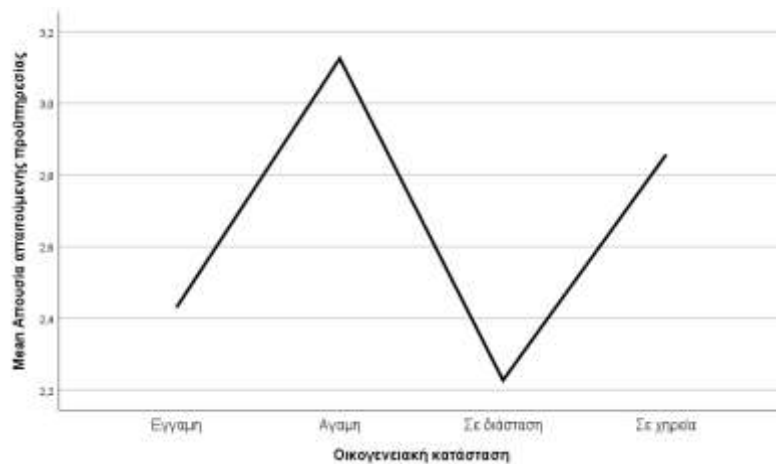


**Γραφήματα 23-24: Διαφοροποιήσεις για τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση**

Στα Γραφήματα 25-30 παρατηρούμε πως οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου συμφωνούν λιγότερο ως προς το ότι η προτίμηση στα διδακτικά καθήκοντα, το άγχος των επιπλέον ευθυνών, η ανεπάρκεια πρόσθετων επιστημονικών κριτηρίων και η απουσία απαιτούμενης προϋπηρεσίας αποτελούν λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υποβάλουν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν μετεκπαίδευση-διδασκαλείο είναι πιο θετικοί ως προς την παραπάνω άποψη. Τέλος, οι άγαμοι ερωτηθέντες είναι πιο θετικές ως προς το ότι δεν υποβάλλουν αίτηση λόγω απουσίας κινήτρων για τη θέση της διευθύντριας ή εξαιτίας της απουσίας απαιτούμενης προϋπηρεσίας.







**Γραφήματα 25-30: Διαφοροποιήσεις αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας κατά την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση**

### 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

«Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ανάληψης θέσης ευθύνης;»

Παρακάτω, στον Πίνακα, φαίνεται πως όλες οι γυναίκες ηλικίας 20-30 ετών είναι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης. Στις επόμενες 3 κλίμακες ηλικιών, βλέπουμε την αξιοσημείωτη αύξηση του ποσοστού γυναικών οι οποίες κατέχουν κάποια διοικητική θέση. Πιο συγκεκριμένα, στις ηλικίες 31-40 ετών το 12,5% των γυναικών είναι είτε υποδιευθύντριες, είτε διευθύντριες. Στις ηλικίες των 41-50 ετών, το ίδιο ποσοστό ανέρχεται στο 20,2%, στις ηλικίες άνω των 50 ετών το 44,1% και το 50%, από 60 ετών και άνω.

Σημαντικότατο είναι το γεγονός του ότι οι παραπάνω φαινομενικές διαφοροποιήσεις, είναι και στατιστικά σημαντικές, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 18, καθώς η τιμή p-value του ελέγχου (chi square), είναι 0, με ακρίβεια τριών δεκαδικών ψηφίων.

**Πίνακας 17: Ηλικία \* Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο Crosstabulation**

		Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο			Total
		Διευθύντρια	Υποδιευθύντρια	Εκπαιδευτικός	
Ηλικία	20-30	Count	0	0	20
		% within Ηλικία	0,0%	0,0%	100,0%
	31-40	Count	6	2	56
		% within Ηλικία	9,4%	3,1%	87,5%
	41-50	Count	13	12	99
		% within Ηλικία	10,5%	9,7%	79,8%
	51-60	Count	39	9	61
		% within Ηλικία	35,8%	8,3%	56,0%
	Άνω των 60	Count	2	0	2
		% within Ηλικία	50,0%	0,0%	50,0%
Total		Count	60	23	238
		% within Ηλικία	18,7%	7,2%	74,1%

**Πίνακας 18: Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	43,816 <sup>a</sup>	8	,000
Likelihood Ratio	46,992	8	,000
Linear-by-Linear Association	33,829	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 29.



## 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η υποαντιπροσώπευση γυναικών σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση, αποτελεί μια πραγματικότητα, παρά τις πολλές προσπάθειες τα τελευταία χρόνια. Με δεδομένο πως ο όρος «διοίκηση» ήδη από την αρχαιότητα αφορούσε κατεξοχήν την διαχείριση ευρύτερων φορέων, συνυφασμένων μάλιστα με τον οικονομικό τομέα, η υποαντιπροσώπευση των γυναικών, σημαίνει πρακτικά υποαντιπροσώπευση της γυναίκας στην διαχείριση ευρύτερων φορέων και εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, αλλά και περιορισμένη πρόσβαση της, στην οικονομική διαχείριση.

Το Νέο Δημόσιο management αμβλύνει τις διαφορές μεταξύ της ιδιωτικής και δημόσιας θεώρησης στον τομέα της διαχείρισης των δημόσιων υπηρεσιών και των δημοσίων οργανισμών. Φυσικά η εφαρμογή τέτοιων θεωρήσεων έχει φανατικούς υπέρμαχους στον φιλελεύθερο τομέα και φανατικούς επικριτές στον σοσιαλιστικό, ιδίως στον τομέα της παιδείας. Η εισαγωγή τέτοιων στοιχείων στην εκπαίδευση δεν είναι το πιο εύκολο πράγμα για πολλούς λόγους και ενδεικτικό είναι πως και ο όρος «διοίκηση» στο χώρο αυτό, δεν έχει πολλά χρόνια που χρησιμοποιείται και στην Ελλάδα. Μια εκπαιδευτική διοίκηση, η οποία οφείλει να ασκηθεί, συνδυάζοντας πολλές δραστηριότητες και σε συνεργασία των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και στοχεύει, με βάση συγκεκριμένη σκοποθεσία ως προς τις εκπαιδευτικές μονάδες. Βασικά στοιχεία σε αυτήν την άσκηση διοίκησης, είναι ο προγραμματισμός και ιδιαίτερη η διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε σταδιακά και βάσει προσχεδιασμένης πορείας, οργάνωσης, διαχείρισης και εκτέλεσης, η σχολική μονάδα να οδηγηθεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα, το οποίο παράλληλα να είναι αξιολογήσιμο. Δύο είναι τα κυρίαρχα μοντέλα οργάνωσης και λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης, το μοντέλο της συγκεντρωτικής διοίκησης και το μοντέλο της αποκεντρωτικής διοίκησης. Ειδικά στην Ελλάδα, οι νόμοι γύρω από την επιλογή των διευθυντών στην εκπαίδευση άλλαξαν τα τελευταία χρόνια, έχοντας ως σημείο διαξιφισμού, το κριτήριο της συνέντευξης ή την γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και γενικά το διαβλητό της επιλογής.

Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, παρότι αριθμητικά υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο των επιστημόνων και ερευνητών, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών. Βασική θέση

στην σχετική επιστημονική συζήτηση, λαμβάνει ο όρος «γυάλινη οροφή», ως ένα εμπόδιο όχι ενός μεμονωμένου ατόμου να ανταπεξέλθει τα υψηλότερα καθήκοντα και ευθύνες μιας διοικητικής θέσης, αλλά συνολικά των γυναικών να περιορίζονται ως προς την σχετική ανέλιξή τους, κάτω από την επίδραση φυλετικών διακρίσεων ή στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Ο συγκεκριμένος αποκλεισμός των γυναικών, πέρα από μειωτικός, δημιουργεί λανθασμένα στερεοτυπικά προβλήματα για τους μαθητές-μαθήτριες. Οι γυναίκες διευθύντριες στην εκπαίδευση καλούνται να υπερκεράσουν τέτοια στερεοτυπικά περιβάλλοντα, συχνά εφαρμόζοντας ένα εναλλακτικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο τίθεται απέναντι από το ανδρικό-γραφειοκρατικό. Παρότι διευθύνουν, δείχνουν να ενδιαφέρονται σημαντικά για τις ανάγκες των παιδιών, διοχετεύοντας αλλά όχι επιβάλλοντας τις δικές τους θεωρήσεις και πλάνα, όπως ενδιαφέρονται και για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ως προς τους γονείς, αποδεικνύονται πολύ πιο προσιτές, απέχοντας πολύ από την ιδέα της απρόσιτης διευθύντριας. Το στυλ διοίκησής τους, παρατηρείται κατά κανόνα να προτιμά την δημοκρατικότητα από τον αυταρχισμό, να επιδεικνύει διαλλακτικότητα, επικοινωνία και να επιζητά λιγότερο απόλυτες παρεμβάσεις και άκαμπτες επιλογές ως λύσεις. Βέβαια με τα χρόνια υποχωρούν αυτά τα φυλετικού χαρακτήρα φαινόμενα και άνδρες και γυναίκες διοικούν με «υβριδικά» στυλ, γνωστά και ως «ανδρόγυνα» τα οποία συνδυάζουν στοιχεία.

Παρά τα μεγάλα κινήματα και τις κατακτήσεις των τελευταίων δεκαετιών, δεν υπήρξε και τόσο δραματική αλλαγή σε ορισμένα κομβικά στοιχεία των διαφόρων θεσμών όπου κλασικά αναπαράχθηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και εν προκειμένω στην εκπαίδευση και την διοίκησή της. Ως ένα βαθμό σε αυτό συνέβαλαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και ειδικά στην διατήρηση των φυλετικών και διοικητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως στην εκπαίδευση οι γυναίκες κατά κανόνα τοποθετούνται σε γραμματειακές θέσεις, το οποίο και αυτό έχει προκύψει στερεοτυπικά, αφού κλασικό είναι το σχήμα άνδρας επικεφαλής, γυναίκα γραμματέας.

Όμως πρόβλημα για την μη επιλογή γυναικών σε διοικητικές θέσεις, δεν είναι μόνο από φυλετική διάκριση, αλλά και από την απροθυμία ή ατολμία των γυναικών να διεκδικήσουν τέτοιες θέσεις, συχνά γιατί και οι ίδιες αποδέχονται τα δημιουργηθέντα ανδρικά στερεότυπα ή θεωρούν πως οι οικογενειακές υποχρεώσεις,

αποτελούν πρόσκομμα για την ανέλιξή τους σε διοικητικό επίπεδο. Στους κύριους εσωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις σχολικές μονάδες, συγκαταλέγονται η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η έλλειψη ατομικών κινήτρων ή φόβος για το άγνωστο συνήθως για την γυναίκα διοικητικό πεδίο. και στην Ελλάδα ειδικά, η προσωπική επιλογή της Ελληνίδας εκπαιδευτικού, η οποία έχει άλλες προτεραιότητες. Αντίστοιχα κύριος ανασταλτικός εξωτερικός παράγοντας θεωρούνται οι στερεοτυπικές φυλετικές θεωρήσεις και ειδικότερα η ταύτιση της φύσης του άνδρα με το άρχειν. Μέσα σε όλα η γυναίκα είτε αποθαρρύνεται να διεκδικήσει, είτε δυσφορεί όταν διοικεί, γιατί πρέπει πέρα από το τυπικό έργο, να αποδεικνύει και να απολογείται με έμμεσο τρόπο, ότι αν και γυναίκα μπορεί να διοικήσει. Ωστόσο πρέπει να αναγνωρίσουμε, πως πρακτικά η οικογενειακή προτεραιότητα μιας γυναίκας, αν και δεν είναι ανυπέρβλητο εμπόδιο, δρομολογεί την επιλογή της για μια θέση με μικρότερες ευθύνες ώστε να εξοικονομηθεί περισσότερος χρόνος, κάτι το οποίο κάθε άλλο παρά ευνοεί την ανάληψη μιας διοικητικής θέσης ευθύνης.

Ως προς την έρευνα την οποία διεξήγαμε με δείγμα 321 γυναικών εκπαιδευτικών στα όρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης, το ερωτηματολόγιό μας συγκροτήθηκε σε δύο ενότητες, συνιστάμενες από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών στην έρευνα γυναικών και το κεντρικό ερωτηματολόγιο, το οποίο ασχολείται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναζήτησαν α') εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους λόγους της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών, β') εάν και πόσο επηρεάζει την διεκδίκηση μιας τέτοιας θέσης από γυναίκα εκπαιδευτικό, το ζήτημα του επιπέδου της εκπαίδευσης και η οικογενειακή κατάσταση και γ') την ύπαρξη θετικής συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ανάληψης θέσης ευθύνης.

Σε ηλικιακό επίπεδο, πάνω από 72% των συμμετεχουσών, είναι ηλικίας από 41 έως 60 ετών. Ποσοστό πάνω από 88% του δείγματος, είχε προϋπηρεσία πάνω από δέκα έτη. Εκπαιδευτικά, το ποσοστό των γυναικών οι οποίες είχαν εκπαίδευση η οποία υπερέβαινε το παιδαγωγικό πτυχίο, ήταν εντυπωσιακά, μεγαλύτερο, 63,86% έναντι 36,14%. Σε επίπεδο καθεστώτος εργασίας, το δείγμα συντριπτικά, 86,29%, αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ως προς τα πόσα

έτη υπηρεσίας είχε στο σχολείο μια συμμετέχουσα κατά την περίοδο του ερωτηματολογίου, μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό που είχε από 10 έτη και λιγότερο, αγγίζοντας το 70%. Ως προς την εμπειρία από υπηρεσία σε διοικητικές εκπαιδευτικές θέσεις, περίπου τα 3/4, δεν είχαν τέτοια εμπειρία. Εμπειρία γάμου σε διάφορες μορφές είχε πάνω από το 80%, ενώ οι γονείς με κυμαινόμενο αριθμό παιδιών προσέγγιζαν το 70%.

Ως προς το κεντρικό ερωτηματολόγιο, εμπειρία διεύθυνσης ή υποδιεύθυνσης σε σχολική μονάδα είχε περίπου το 1/3 του δείγματος, ενώ σε ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης κάτω από το 2%.

Ως προς τους λόγους του φαινομένου της υποαντιπροσώπησης, οι απόψεις των συμμετεχόντων είναι μοιρασμένες στις συμμετοχές, και ελαφρά τείνουν προς τις οικογενειακές υποχρεώσεις και την προτεραιότητα στον σύζυγο αν υπάρχει συνυπηρέτηση.

Μεγάλο ωστόσο είναι το ποσοστό στο δείγμα, των συμμετεχουσών οι οποίες δεν υπέβαλλαν αίτηση υποψηφιότητας, προσεγγίζοντας του 70%. Σε όσους πάλι υπέβαλλαν αίτηση υποψηφιότητας αλλά την απέσυραν, μεγάλα κίνητρα υπήρξαν μεν η επιθυμία για ανέλιξη και άσκηση διοικητικών καθηκόντων, αλλά πρέπει να τονισθεί η οικογενειακή ενθάρρυνση την οποία έλαβαν. Αντίθετα οι οικονομικές διαστάσεις του θέματος, το κύρος και το μειωμένο ωράριο, βρίσκονταν τελευταία στις επιλογές τους.

Σε όσους δεν υπέβαλλαν πάλι θέση, κυρίαρχη απάντηση ήταν το ότι προτιμούσαν τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ιδίως η μη υποβολή αίτησης, για λόγους αποδοχής του σχετικού ανδρικού στερεότυπου, ήταν η τελευταία επιλογή.

Ως προς τους παράγοντες οι οποίοι κατά την γνώμη του δείγματος διαταράσσουν την ισότιμη ανάθεση διοικητικών θέσεων, οι απαντήσεις ήταν γενικά ισορροπημένες μεταξύ των επιλογών, με δημοφιλέστερη, δέχονται αλλά όχι συντριπτικά την οικογένεια ως οικογενειακό σκόπελο για την γυναίκα στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Θέσεις όπως η αποτελεσματικότητα των γυναικών διευθυντριών, η ισότιμη αντιμετώπισή τους από τους ανωτέρους και η ύπαρξη μεροληψίας υπέρ των ανδρών, έλαβαν μέσες σχετικά τιμές και οπωσδήποτε χαμηλή αποδοχή, η θεώρηση πως η γυναίκα θεωρεί εαυτόν αδύναμη να επιβληθεί και να ανταπεξέλθει.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, με έμφαση στην ηλικία, τα αποτελέσματα έδειξαν ως εξής:

Γυναίκες νεότερες αποδέχονται λιγότερο ως αίτιο της υποαντιπροσώπησης την αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών σε αντίθεση με γυναίκες άνω των 60 ετών.

Η οικογενειακή διάσταση ως τροχοπέδη είναι λιγότερο αποδεκτή σε εκπαιδευτικούς με λιγότερο από δέκα έτη υπηρεσίας και ανάλογα δέχονται περισσότερο την ύπαρξη διαδικασίας επιλογής μέσω της διαδικασίας ψηφοφορίας από τον σύλλογο διδασκόντων.

Πολύ ενδιαφέρον έχει το γεγονός, πως γυναίκες με διευθυντική υπηρεσία, δέχονται περισσότερο την επίδραση ως προς την υποαντιπροσώπηση, παραγόντων όπως η έλλειψη γνώσεων σε διοικητικά θέματα, η αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών και η θεώρηση του χώρου ως ανδρικό κατεστημένο.

Η ύπαρξη μεγαλύτερων προσόντων, ενισχύει την βούληση προς ανάληψη διοικητικών καθηκόντων και γενικά φιλοδοξίας για σταδιοδρομία. Ειδικά οι διδακτόρισσες συμφωνούν λιγότερο ως προς την προτίμηση παραμονής στα διδακτικά καθήκοντα, το άγχος της μεγαλύτερης ευθύνης και της ανεπάρκειας προσόντων, ως λόγους μη διεκδίκησης διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση, κινήτρων για τη θέση της διευθύντριας ή εξαιτίας της απουσίας απαιτούμενης προϋπηρεσίας.

Αναφορικά με την συσχέτιση της ηλικίας προς την ανάληψη ευθύνης, φαίνεται πως έως και τα 30 ηλικιακά έτη, δεν παρουσιάζεται ανάληψη διοικητικής ευθύνης και άρα σχετική διεκδίκηση. Σε κάθε περίπτωση, όσο ανεβαίνει η ηλικία, τόσο ανέρχονται τα σχετικά ποσοστά.

Τέλος προτείνεται η εκπόνηση ερευνών με δείγμα και από άλλες γεωγραφικές περιοχές και βαθμίδες ώστε να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις ανά περιοχή και βαθμίδα εκπαίδευσης ενώ αντικείμενα περαιτέρω διερεύνησης αποτελούν ο υποστηρικτικός ρόλος της οικογένειας κατά την ιεραρχική εξέλιξη των γυναικών, οι λόγοι προτίμησης των γυναικών στη διδασκαλία έναντι της ηγεσίας και η θεσμοθέτηση περισσότερων κινήτρων για τη συμμετοχή στη διοίκηση.

## 9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Έ., Ψαρρά, Αγγ. (Επιμ.). *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2000). Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς. Σε Μ. Καραγιαννάκη (Επιμ.). *Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα* (σ. 458-482). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2002). Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Προβλήματα, τάσεις και προοπτικές. Στο Π. Πασιαρδής, & Γ. Σαββίδης (Επιμ.). *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση* (σ. 64-77). Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Ανδριέλου, Γ., Λιανού, Σ. και Μηλιοπούλου, Α. (2013). «Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντή Σχολικής Μονάδας- Έρευνα». Πτυχιακή εργασία, Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.

Ανδριέλου, Γ., Λιανού, Σ., Μηλιοπούλου, Α. (2013). «Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντή Σχολικής Μονάδας-Έρευνα». Πτυχιακή εργασία, Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.

Αργυροπούλου, Χ. (2006). Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 20-35.

Βάλκανος, Ε. (2009). *Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης στην Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2019 από [http://edu4adults.blogspot.com/2010/09/blog-post\\_16.html](http://edu4adults.blogspot.com/2010/09/blog-post_16.html).

Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Βαρνάβα-Σκούρα, Ε. (1997). Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους. Σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη*. (σ. 84-94). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 586-588). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Γεωργαράς, Κ. (2013). *Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης*. *Περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 11 (Διαδικτυακή έκδοση του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης). Ανακτήθηκε 03 Δεκεμβρίου, 2019 από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=704>.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). «Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος». Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού ΠΑ.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δεληγιάννη Β, Ζιώγου. Σ. (1997) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.). *Εκπαίδευση και φύλο* (σ. 41-58). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζαβλανός, Μ., (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναμυχής*, 11 (1), 41– 54.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. και Ανθόπουλος, Γ. (2009). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11 (3), 5-19.
- Καραβασίλης, Ι. Ι. «Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στη Διοίκηση και Οργάνωση Δημοσίων Οργανισμών». Διδακτορική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών και Πολιτικών Σπουδών, ΠΑ.ΜΑΚ, 2012.
- Καρπαθάκη, Γ. Ι. (2013). «Ισότητα των φύλων και δίκαιο». Διπλωματική εργασία. Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες, Γενικό Τμήμα Δικαίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 69-70, 191-195.
- Κατσαρός, Ι. (2006). «Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή – σύγχρονο ηγέτη». Διδακτορική διατριβή, Σχολή

Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (επιμέλεια) (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-111.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Σε. Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμος Α' (σ. 27-49). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοψιδά, Α. (1999). Στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση, στην εργασία. Ανάπτυξη εξισορροπητικών μηχανισμών. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51, 171-176.

Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 258-288). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαραθεύτης, Μ. Ι. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μιχόπουλος Α. Β. (1993), *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

Μοριχοβίτης, Γ. (2001). Η θέση της γυναίκας στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία και οικογένεια. *Μακεδόν – Περιοδική και Επιστημονική Έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του ΑΠΘ*, 8, 219-234.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.



- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μπουτουρίδου, Μ., Τσιατά, Ε. (2014). Φύλο και ηγεσία: στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Πτυχιακή εργασία, Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Μυλωνά Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Νομικού Α. (2010). «Επιχειρώντας αλλαγές: ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην δημιουργία σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μιας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης». Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικονομίας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παρλακίδου, Π. (2013). «Ο ρόλος του διευθυντή στο Δημοτικό Σχολείο: το παράδειγμα της Εύβοιας». Μεταπτυχιακή διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2002). *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση: αφιέρωμα στα 25χρονα του Κ.Ο.Ε.Δ.* Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης Κ.Ο.Ε.Δ.
- Παυλίδου, Ε. (1989). «Γυναίκα και εργασία: Οικονομικές προσεγγίσεις των διακρίσεων στην αγορά εργασίας». *Σύγχρονα Θέματα*, 40, 39-46.
- Παυλόπουλος, Β. (2007-2008). «Σtereότυπα, προκατάληψη, κοινωνικός στιγματισμός». ΕΚΠΑ.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Σε Α. Καψάλης (Επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πουλής, Π. (2003). *Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.

- Ράπτης, Ν. (2005). «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικοί και Κοινωνικοί Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας». Διδακτορική διατριβή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου,.
- Σαββίδου, Τ. (1996). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, εμπειρική έρευνα τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας στα Δωδεκάνησα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 35-45.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, τρίτη έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαμαρά, Α. (2010). «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων». Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Σίδερης, Ι. (2006). Ο Διευθυντής Σχολείου : εμπνευστής μαθησιακής κουλτούρας. Ανακτήθηκε 03 Δεκεμβρίου, 2019 από [file:///C:/Users/User/Downloads/O\\_DNTHS\\_SXOLEIOY\\_SIDERHS\\_22032011\\_%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/O_DNTHS_SXOLEIOY_SIDERHS_22032011_%20(1).pdf).
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1996). «Η αναγκαιότητα διατύπωσης μιας θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών». *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 33-34.
- Σουβατζόγλου, Β. (2009-2010). «Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην κοινωνία της πληροφορίας». Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Στάμου, Α. (2013). Η ηγεσία ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας». 3η Εργασία, Ε΄ Κύκλου Σεμιναρίων, «Διοίκηση και διαχείριση σχολικών μονάδων», Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Στιβακτάκης, Ε. (2006). «Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2008). Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας-Η Οπτική των Φοιτητών. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 149-162.
- Στραβάκου, Π. Α. (2003β). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Συμεωνίδου, Χ. (1989). Γεγονότα του κύκλου ζωής και γυναικεία απασχόληση. *Σύγχρονα Θέματα, 40*, 61-70.
- Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τάκη, Π. (2006). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Γούκος, Α., Παπαδημητρίου, Γ., Τριανταφύλλου, Ε. Α. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφύλλου, Ε. (2010). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσικαλάκη, Κ. (2009). *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*. Ηράκλειο: Ίτανος
- Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Αθήνα: Μπένου

Φωστηρόπουλος, Κ. (2010-2011). Ο διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως ρυθμιστικός παράγων των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών: Έρευνα στην εκπαίδευση. *Κίνητρο*, 11, 87-96.

Χαλκιώτη Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά. Σε Αθανασούλα-Ρέπα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτη Δ. *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α', *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ, 239-293.

Χαμπίδης, Θ. (2012). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Συμβολή στην διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. και Βιτσιλάκη, Χ. (2005-2006). Αποτίμηση του έργου του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας από την οπτική των Διευθυντών: μια εμπειρική διερεύνηση. *Κίνητρο*, 7, 77-89.

Χατζηδιάκου, Δ. (2011). «Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά». Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλλου. Σε Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη* (σ. 293-300). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

## ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Askew, S., Ross, C. (1994). *Τα αγόρια δεν κλαίνε*. Μετάφρ. Μ. Τερζίδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brinia, V. (2011). Male educational leadership in Greek primary schools: a theoretical framework based on experiences of male school leaders. *International Journal of Educational Management*, 25 (2), 164-185.
- Brinia, V., & Didaskalou, M. (2015). Women and Educational Management: Perceptions of teachers in primary education. *Scholars Journal of Economics, Business and Management*, 2 (4), 334-339.
- Broadbent J. και Laughlin R. (2003), Public Private Partnerships: An Introduction. *Accounting Auditing & Accountability Journal* 16(3), 332-341.
- Conley H. and Jenkins S. (2011). Still ‘a good job for a woman’? Women teachers’ experiences of modernization in England and Wales. *Gender, Work and Organization*, 18 (5), 488–507.
- Connell, P. H., Cobia, F. J., Hodge, P. H. (2015). Women's Journey to the School Superintendency. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 2, 37-63.
- Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μετάφρ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Έλλην.
- Cubillo, L. (1999), Gender and Leadership in the NPQH: an opportunity lost? *Journal of In-service Education*, Vol. 25 No. 3, 545-555.
- Court, M. R. (1998). Women challenging managerialism: devolution dilemmas in the establishment of co-principalships in primary schools in Aotearoa / New Zealand, *School Leadership and Management*, Vol. 18 No. 1, 35-57.
- Davies, M. και Hughes, N. (2014). *Doing a Successful Research Project: Using Qualitative or Quantitative Methods*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hood, C. (1995), Contemporary Public Management: a New Global Paradigm. *Public Policy and Administration* 10, 104-117.
- Karavasilis I., Samoladas I., Nedos A. (2010). From Empiricism to Total Quality Management in Greek Education. Σε Lytras, M. D., Ordonez De Pablos, P., Avison, D., Sipior, J., Jin, Q., Leal Filho, W., Uden, L., Thomas, M., Cervai, S., Horner, D. G. (Επιμ.). *Technology Enhanced Learning. Quality of Teaching and Educational Reform*. 1st International Conference, TECH-EDUCATION 2010, Athens, Greece, May 19-21, 2010. Proceedings (σ. 572-582). Berlin Heidelberg: Springer.

- Kowalski, T. J., McCord, R. S., Petersen, G. J., Young, P. και Ellerson, N. (2011). *The American school superintendent: 2010 decennial study*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Lane, J-E. (2001). From Long-Term to Short-Term Contracting. *Public Administration* 79, 1, 29-47.
- Osborne, D. και Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*. New York: Addison-Wesley.
- Ostergaard, L (1992). *Gender and Development: A practical guide*. London: Routledge.
- Oyeniran, R., Anchomese, I. B. (2018). Women's Leadership Experiences: A Study of Ivorian Women Primary School Principals. *Journal of Educational Issues*, 4 (1), 148-173.
- Pirouznia, M. (2013). *Voices of Ohio women aspiring to principalship*. *Journal of International Women's Studies*, 14 (1), 300-310.
- Sampson, P. M. (2018). Female Superintendents' Longevity: Their Experiences. *Leadership and Research in Education*, 4, 114-126.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Singleton, C. (1993). Women deputy headteachers in educational management. Σε M. Preedy (Ed.), *Managing the Effective School* (σ. 163-176). London: Oxford University Press/ Paul Chapman Publishing.
- Vouzaz, F (2007). Investigating the human resources context and content on TQM, business excellence and ISO 9001:2000. *Measuring Business Excellence*, vol. 11, 3, 21-29.

## ΝΟΜΟΛΟΓΙΑ

Αιτιολογική Έκθεση Ν. 4327/2015, 1-72.

Ν. 3467/2006-(ΦΕΚ 128/τ.Α'/21-6-2006) «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», σ. 1389-1403.

Ν. 3854/2010-(ΦΕΚ 94/τ.Α'/23-6-2010) «Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και άλλες διατάξεις».

Ν.3848/2010-(ΦΕΚ 71/τ.Α'/19-5-2010) «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση», σ. 1439-1470.

Ν.4327/2015- (ΦΕΚ 50/τ.Α'/14.05.2015) «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις- επιλογή στελεχών», 539-561.

Ν. 4473/2017- (ΦΕΚ 78/τ.Α'/30-5-2017) «Επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε. Κ.», σ. 1123-1128.

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002-(ΦΕΚ 1340/τ.Β'/16-10-2002). «Καθορισμός των ειδικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», σ. 17881-17904.

## **Γ΄ ΜΕΡΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**





Αγαπητές/οί συνάδελφοι,

στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, διεξάγω έρευνα με θέμα:

**«Υποαντιπροσώπηση γυναικών στις θέσεις Στελεχών Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης».**

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να αναδείξει τις παραμέτρους που αφορούν στο θέμα αποτιμώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Σας παρακαλώ να αφιερώσετε περίπου 5-6 λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σας για τη συμπλήρωσή του. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση χρειαστείτε (τηλ. 6977684481 & mail valia.gaki@yahoo.gr).

**Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία!**

**Με εκτίμηση,  
Γάκη Ευαγγελία**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Α. Στοιχεία συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση

Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει:

Τίτλος θέσης	Ναι	Όχι
Υποδιευθύντρια σχολείου		
Διευθύντρια σχολείου		
Προϊσταμένη Γραφείου Διεύθυνσης Εκπαίδευσης		
Διευθύντρια Εκπαίδευσης		
Κανένα από τα παραπάνω		

**Β. Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν ότι το ποσοστό των γυναικών που κατέχουν διοικητική θέση στην εκπαίδευση έναντι αυτό των ανδρών είναι χαμηλό. Με βάση αυτή τη διαπίστωση σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας στους παρακάτω λόγους που ενδεχομένως διαμορφώνουν αυτή την κατάσταση**

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

α.	Οικογενειακές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
β.	Έλλειψη γνώσεων σε Διοικητικά Θέματα	1	2	3	4	5
γ.	Αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών	1	2	3	4	5
δ.	Θεωρείται ανδρικό κατεστημένο	1	2	3	4	5
ε.	Σε περίπτωση συνυπέρθεσης δίνεται η προτεραιότητα στον σύζυγο	1	2	3	4	5
στ.	Ασύμμετρη αντιμετώπιση κατά τη διαδικασία της Συνέντευξης έναντι των ανδρών υποψηφίων	1	2	3	4	5
ζ.	Η συμμετοχή μου ως υποψήφιας στη διαδικασία ψηφοφορίας μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων	1	2	3	4	5

**Γ. Το 2017 προκηρύχθηκε πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση.**

**Εσείς υποβάλλατε αίτηση υποψηφιότητας για:**

<b>α/α</b>	<b>Τίτλος θέσης</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
1.	Υποδιευθύντρια σχολείου		
2.	Διευθύντρια σχολείου		

**Γ.1. Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ, δηλώστε το βαθμό σπουδαιότητας σε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις που ενδεχομένως σας ώθησαν στην υποβολή υποψηφιότητας.**

<b>A/A</b>	<b>Προτάσεις</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
1	Ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων					
2	Επαγγελματική εξέλιξη					
3	Μειωμένο διδακτικό ωράριο					
4	Κοινωνικό κύρος της διευθυντικής θέσης					
5	Οικονομικά κίνητρα					
6	Μετάβαση από τη διδασκαλία σε άλλα καθήκοντα!					
7	Ενθάρρυνση από την οικογένειά μου					
8	Άλλο! Σημειώστε: .....					

**Γ.2. Αν η απάντησή σας είναι ΟΧΙ, δηλώστε το βαθμό σπουδαιότητας σε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις που ενδεχομένως σας απέτρεψαν από την υποβολή της υποψηφιότητάς σας.**

A/A	Λόγοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Προτιμώ τα διδακτικά καθήκοντα.					
2.	Η ενδεχόμενη αλλαγή Σχολείου.					
3.	Το άγχος των επιπλέον ευθυνών.					
4.	Απουσία κινήτρων για τη θέση της Διευθύντριας.					
5.	Αναξιόπιστο σύστημα επιλογής λόγω της Συνέντευξης στο Συμβούλιο Επιλογής.					
6.	Άγνοια της κείμενης νομοθεσίας.					
7.	Αναξιόπιστο σύστημα επιλογής λόγω της ψηφοφορίας από τον Σύλλογο Διδασκόντων.					
8.	Ανεπάρκεια πρόσθετων επιστημονικών κριτηρίων.					
9.	Απουσία απαιτούμενης προϋπηρεσίας.					
10.	Θεωρείται ανδρική υπόθεση και ενασχόληση.					
11.	Σπατάλη προσωπικού χρόνου.					
12.	Άλλο! Σημειώστε: .....					

**Δ. Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας σε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις σύμφωνα με την κλίμακα που ακολουθεί.**

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα					
1	2	3	4	5					
1.	Ένας καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την ηγεσία της εκπαίδευσης είναι η αδυναμία να επιβληθεί στους συναδέλφους και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου της διοίκησης.				1	2	3	4	5
2.	Καθοριστικός παράγοντας για να μην ασχοληθεί μια γυναίκα με την ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ότι οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία.				1	2	3	4	5
3.	Οι γυναίκες ασκούν αποτελεσματικότερη διοίκηση, όταν υποστηρίζονται από άνδρες.				1	2	3	4	5
4.	Η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα				1	2	3	4	5
5.	Οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη.				1	2	3	4	5
6.	Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές.				1	2	3	4	5
7.	Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους ανωτέρους τους.				1	2	3	4	5
8.	Η οικογένεια είναι ανασταλτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξέλιξης της γυναίκας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.				1	2	3	4	5

### **Ε. Δημογραφικά Στοιχεία:**

**1. Ηλικία:** 20-30  31-40  41-50  51-60  Άνω των 60

**2. Έτη υπηρεσίας:** Έως 5  6- 10  11-20  21-30  31 και άνω

**3. Εκπαίδευση:** Επιλέξτε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει

- Κάτοχος Διδακτορικού
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού
- Κάτοχος δεύτερου πτυχίου
- Μετεκπαίδευση
- Τίποτα από τα παραπάνω

**4: Επαγγελματική κατάσταση**

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος

**5. Έτη υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο**

Έως 2  2- 4  5-10  11-15  και άνω των 15

**6. Θέση υπηρεσίας στο παρόν Σχολείο**

- Διευθύντρια
- Υποδιευθύντρια
- Εκπαιδευτικός

**7. Οικογενειακή κατάσταση**

Έγγαμη  Άγαμη  Σε χηρεία  Σε διάσταση  Αριθμός παιδιών \_\_\_\_

***Σας Ευχαριστώ πολύ!***