



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



**Τμήμα Επικοινωνίας  
& Ψηφιακών Μέσων**  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

## **Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα**

**«Υποεκπροσώπηση των Γυναικών στις Διευθυντικές Θέσεις στην Πρωτοβάθμια  
Εκπαίδευση, Στερεότυπα και Σχέσεις Εξουσίας»**

**Επιβλέπουσα: Δόμνα Μιχαήλ**

**Φοιτήτρια: Μπούτλα Φωτεινή**

**ΑΜ: 1110**

**Φεβρουάριος, 2021**

## Περίληψη

Στη χώρα μας διαπιστώνεται υψηλή εκπροσώπηση από γυναίκες στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, στη διοίκηση της εκπαίδευσης το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών μειώνεται, γεγονός που είναι άξιο απορίας σχετικά με την ύπαρξη ίσων ευκαιριών για τα δύο φύλα. Παράγοντας που αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια γυναίκας εκπαιδευτικού να ανελιχθεί επαγγελματικά, είναι η σύγκρουση ανάμεσα στις επαγγελματικές και οικογενειακές της υποχρεώσεις.

Σκοπό της παρούσας εργασίας συνιστά η διερεύνηση των παραγόντων που αναστέλουν την ανάληψη διευθυντικής θέσης από γυναίκες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση των στερεοτύπων στην επαγγελματική τους πορεία. Επιπλέον, μέσα από την έρευνα αναδύονται και οι γλωσσικές πράξεις που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι οποίες διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην πλήρη αποκωδικοποίηση των λεγομένων τους και οδηγούν σε ανάλυση και κατανόηση του τρόπου σκέψης τους. Η έρευνα υλοποιήθηκε με εργαλείο την ποιοτική μέθοδο συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων και ακολουθήθηκε ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός. Επιλέχθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη και δείγμα αποτέλεσαν 19 εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι και διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα για την ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντική θέση. Το νομοθετικό πλαίσιο ευνοεί τη συμμετοχή γυναικών στην ανάληψη διευθυντικής θέσης, αν και οι ίδιες δεν αιτούνται αναβάθμισης, λόγω έλλειψης θάρρους, οικογενειακών υποχρεώσεων και φόρτου εργασίας, ενώ η κοινωνία αποδέχεται σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στο παρελθόν τη γυναίκα σε διευθυντική θέση στην εκπαίδευση αν και δεν έχουν εξαλειφθεί τελείως τα στερεότυπα, αλλά πείθεται από τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τους στόχους που η γυναίκα διευθύντρια επιτυγχάνει στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου. Τέλος, μέσα από την έρευνα εντοπίζεται και η ευρεία χρήση από το δείγμα ποικίλων γλωσσικών πράξεων, λεκτικών ή μη, επιτελεστικών ή συντελεστικών, με στόχο να πείσουν την ερευνήτρια για τα λεγόμενά τους και να ενισχύσουν τον τρόπο απόκρισής τους και ετοιμότητάς τους στις ερωτήσεις που κλήθηκαν να αποκριθούν.

## **Λέξεις-κλειδιά**

διοίκηση εκπαίδευσης, γυναικεία υποεκπροσώπηση, στερεότυπα, μοντέλα ηγεσίας

## **Abstract**

In our country there is a high representation of women in education. Nevertheless, the participation of women in education administration is declining, which is questionable about the existence of equal opportunities for both sexes. A factor that is an obstacle in the effort of a female teacher to advance professionally, is the conflict between her professional and family obligations.

The purpose of this paper is to investigate the factors that inhibit the assumption of managerial positions by female teachers in higher education and the impact of stereotypes on their professional career. The research was conducted with qualitative method of data collection and processing and the sampling design was followed. A semi-structured interview was chosen as a tool and a sample consisted of 19 teachers, heads and principals of Higher Education schools in the Prefecture of Florina.

The findings of the research highlighted family responsibilities as the main impediment to the promotion of women to managerial positions. The legal framework favors the participation of women in managerial positions, although they themselves do not apply for upgrades due to lack of courage, family responsibilities and workload. Finally, society accepts to a greater extent than in the past the woman in a managerial position in education, although the stereotypes have not been completely eliminated, but is convinced by the abilities, skills and goals that the female director achieves in the modern school context.

**Keywords:** education administration, female under-representation, stereotypes, leadership style

## **Περιεχόμενα**

Εισαγωγή7

Κεφάλαιο 1° Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα9

1.1.Ο Χαρακτήρας και η Δομή του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα9

1.1.1. Η Έννοια και το Περιεχόμενο της «Εκπαιδευτικής Διοίκησης»11

1.2.Ο Διευθυντής του Νέου Αποκεντρωτικού Σχολείου12

1.3.Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως Έμφυλη Κατασκευή14

1.3.1.Γυναίκες και Εκπαιδευτική Διοίκηση16

1.3.2.Φύλο και Εκπαιδευτική Ηγεσία17

1.3.3.Μοντέλα Διοίκησης Ανδρών και Γυναικών στο Σχολείο18

Κεφάλαιο 2° : Φύλο και Εκπαιδευτική Διοίκηση21

2.1. Ιστορική Αναδρομή της Γυναίκας στο Χώρο της Εκπαίδευσης21

2.2. Στερεότυπα των Φύλων στην Εκπαίδευση23

2.3. Η Απουσία των Γυναικών στη Διοίκηση: Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις23

2.3.1.Παράγοντες Υποεκπροσώπησης των Γυναικών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης26

2.3.2.Στατιστικά Στοιχεία Υποεκπροσώπησης Γυναικών στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων26

2.4. Εμπόδια στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Γυναικών30

2.5. Προβλήματα που Συναντούν οι Γυναίκες στην Άσκηση Διοικητικού Έργου34

Κεφάλαιο 3ο Γλωσσικές Πράξεις36

3.1 Η Έννοια και τα Είδη των Γλωσσικών Πράξεων36

Κεφάλαιο 4° : Μεθοδολογία38

4.1. Ερευνητικό Πρόβλημα – Αναγκαιότητα της Έρευνας38

3.2. Σκοπός39

3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα39

3.4. Δείγμα40

3.5. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων40

3.6. Περιγραφή Συνέντευξης41

3.7. Περιορισμοί της Έρευνας43

3.8. Ανάλυση Αποτελεσμάτων43

Συμπεράσματα71

Μελλοντικές Προεκτάσεις της Έρευνας76

Βιβλιογραφία77

Ελληνόγλωσση77

Ξενόγλωσση81

Παράρτημα83

## Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο ότι εδώ και πολλά έτη έχουν σημειωθεί ραγδαίες αλλαγές με την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, εξακολουθούν να υφίστανται ανισότητες στην παρουσία των γυναικών συγκριτικά με εκείνη των αντρών (Μαράκη, 2010). Η απουσία των γυναικών διαπιστώνεται πιο έντονα σε θέσεις στη διοικητική ιεραρχία, αφού ο αριθμός των γυναικών που ανελίσσονται σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση παραμένει μειωμένος. Αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πλειοψηφούν και είναι κοινά αποδεκτή η «καταλληλότητά» τους για τη διδασκαλία (Αργυροπούλου, 2006), αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Θεωρίες που αναφέρονται στην απουσία των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία ονομάζουν ως υπαίτιους τόσο τις ίδιες όσο και τις θεσμικές δομές. Η Μαραγκουδάκη (1997) εντοπίζει την απουσία επαγγελματικής φιλοδοξίας από τη μεριά των γυναικών ως παράγοντα ανασταλτικό στην αναρρίχηση στη διοίκηση. Επιπρόσθετο παράγοντα αποτελούν οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, οι οποίες αναγκάζουν τις γυναίκες να αναστείλουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και στόχους. Η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο φόβος της αποτυχίας, η μειωμένη διάθεση ανταγωνισμού συνιστούν περαιτέρω εμπόδια της γυναικείας προσωπικότητας, σύμφωνα με τη Δαράκη (2007).

Σε θεσμικό επίπεδο, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος διοίκησης των σχολείων, ο τρόπος αξιολόγησης διευθυντών (Koutouzis & Athanasoula- Reppa, 2002), αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες ίσης συμμετοχής ανδρών και γυναικών. Κατά τον Σαίτη (2002), η υποεκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης έχει ως απότοκο την ελλιπή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων. Συντηρείτο και αναπαράγονταν η στείρα άποψη ότι για την αποτελεσματική διοίκηση χρειαζόνταν χαρακτηριστικά προσωπικότητας του ανδρικού προτύπου (Μαραγκουδάκη, 1997), ενώ ελλείπει ένα διαφορετικό μοντέλο διοίκησης πέραν του ανδροκεντρικού.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας συνίσταται στη διερεύνηση του παραπάνω προβλήματος. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που εμποδίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Εικάζεται ότι η έρευνα μπορεί να προσφέρει σφαιρική κατανόηση του θέματος και δυνατότητα προβληματισμού γύρω από αυτό. Έχει ενδιαφέρον να φανεί γιατί, παρά τη θέσπιση νόμων αναφορικά με την ισότιμη μεταχείριση και συμμετοχή των δύο φύλων σε θέσεις ευθύνης, η άσκηση της διοίκησης παραμένει ανδρικό προνόμιο.



## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

### 1.1.Ο Χαρακτήρας και η Δομή του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ έχει συγκεκριμένη δομή, με μικρές αλλαγές ως προς κάποιες λεπτομέρειες της διάθρωσης και της λειτουργίας. Σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ, η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες με τους ισχυρότερους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων στο εκπαιδευτικό της σύστημα (Moutsios, 1998).

Η οργάνωση και η διοίκηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος ακολουθεί συγκεκριμένη ιεραρχία, ενώ ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στο έργο του Υπουργείου αναφορικά με την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βοηθούν με τη δραστηριοποίησή τους φορείς, στους οποίους περιλαμβάνονται:

- Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), το οποίο είναι υπεύθυνο για την επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων που αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Ο Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, που ελέγχεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων και συνιστά επιστημονικό φορέα αρμόδιο για ζητήματα που αφορούν στις γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο, στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στη δημιουργία και λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων Εξετάσεων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π.
- Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (Ι.Τ.Υ.Ε.), που αποτελεί ερευνητικό και τεχνολογικό φορέα, με σκοπό την έρευνα και την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).
- Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), που έχει ως αρμοδιότητα τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης της μη-τυπικής εκπαίδευσης, η

οποία περιλαμβάνει την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, και παράλληλα, υποστηρίζει επιστημονικά τις υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής.

- Οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες αναλαμβάνουν τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι πόροι των Σχολικών Επιτροπών προέρχονται από τις επιχορηγήσεις των δήμων, έσοδα της σχολικής επιτροπής, εκποιήσεις περιουσίας, δωρεές, κληρονομίες.

Πρόκειται, όπως διαπιστώνεται για ιεραρχικά δομημένο σύστημα με έντονα γραφειοκρατικά στοιχεία. Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιέχει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών, την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ).

Στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, μετά το Υπουργείο έπονται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν ως αποστολή τον έλεγχο και την εποπτεία του συνόλου των αποκεντρωμένων υπηρεσιών εκπαίδευσης. Στη συνέχεια της ιεραρχίας βρίσκονται οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες σε συνεργασία με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις ασκούν διοικητικό ρόλο και εποπτεύουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ακολουθούν οι Σχολικές Μονάδες, επικεφαλής των οποίων είναι οι Διευθυντές, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, τη φοίτηση και πειθαρχία των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ανήκουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή τα Α.Ε.Ι., τα Α.Τ.Ε.Ι. είναι αυτοδιοικούμενα και βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η διοικητική διάρθρωση της εκπαίδευσης συγκεντρώνει τις διοικητικές ευθύνες στην κορυφή της πυραμίδας. Η βάση της, άρα και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, έχει μόνο εκτελεστικό χαρακτήρα, με απότοκο η δυσανάλογη

αυτή κατανομή αρμοδιοτήτων να προκαλεί αστάθεια στη διοικητική πυραμίδα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αδιαμφισβήτητα, οι οικονομικές και κοινωνικές ανακατατάξεις που βιώνει η Ελλάδα πριν χρόνια δημιουργούν νέα δεδομένα και απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Όπως επισημαίνει η Πετρίδου (2005), «η εκπαίδευση ως μια βασική κοινωνική λειτουργία, αποτελεί σημαντικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού, ενώ παράλληλα επηρεάζει την οικονομική δραστηριότητά του και συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και εθνική πρόοδο».

### **1.1.1. Η Έννοια και το Περιεχόμενο της «Εκπαιδευτικής Διοίκησης»**

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (2004), «Εκπαιδευτική διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ανθρώπινων και υλικών- μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος».

Ο Bush (2003) θεωρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως «διαδικασία συντονισμού των πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο», ενώ ο Θεοφιλίδης (2012), ταυτίζει την εκπαιδευτική διοίκηση με τη σχολική ηγεσία, αφού δεν περιορίζει το ρόλο των διευθυντών των σχολείων στην άσκηση διοικητικού έργου, αλλά πιστεύει ότι με όραμα, ορθή συμπεριφορά και δράση οι διευθυντές-ηγέτες εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος για την επίτευξη αποτελεσματικότητας και ποιότητας.

Η Χατζηπαναγιώτου (2003), αναλύει την εκπαιδευτική διοίκηση σε τέσσερα σημεία:

- ❖ στην υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων μέσα από τον προγραμματισμό των βημάτων που απαιτούνται,
- ❖ στην οργάνωση του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε μέλος να έχει συγκεκριμένο ρόλο,
- ❖ στην διαχείριση του εκάστου ανθρώπινου παράγοντα που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία,

- ❖ στον έλεγχο και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

## 1.2.Ο Διευθυντής του Νέου Αποκεντρωτικού Σχολείου

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη σχολική μονάδα και προϋποθέτει διοικητική, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (Μπρίνια, 2008). Ο διευθυντής του σχολείου είναι παιδαγωγός, ο οποίος συγκεντρώνει στο πρόσωπό του εξουσίες και ευθύνες αναφορικά με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των συμμετεχόντων ατόμων της σχολικής μονάδας, δηλαδή εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καίριος, εξαιτίας των αποφάσεων του, ενώ βασικοί στόχοι της διεύθυνσης αποτελούν η διαμόρφωση της κουλτούρας στον σχολικό οργανισμό, η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η εκπροσώπηση του συνόλου των προσδοκιών των μελών που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην σχολική μονάδα κυριαρχούν δυο μοντέλα: το εργοκεντρικό, όπου ο προσανατολισμός της διοίκησης της σχολικής μονάδας τείνει προς τα καθήκοντα και ο διευθυντής αναπτύσσει τυπικές σχέσεις, οι διαδικασίες είναι καθορισμένες και τυπικές και, το συνεργατικό μοντέλο, στο οποίο ο διευθυντής αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, φροντίζει για το καλό σχολικό κλίμα και τη διατήρηση της συνοχής του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών (Ανθόπουλος, 2015).

Ειδικότερα, ο διευθυντής κατανοεί την υπάρχουσα κατάσταση, εστιάζει στη διατήρηση της σταθερότητας στη σχολική μονάδα, ενώ εισάγει και προωθεί τις απαραίτητες αλλαγές, βάσει των αναγκών της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας, (Πασιαρδή, 2008), χαρακτηρίζεται από αξίες και πεποιθήσεις ίδιες με εκείνες του σχολικού οργανισμού, επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη, αποτελεί πρότυπο και εκφράζει την προσωπική του ικανοποίηση για τις επιτυχίες της σχολικής μονάδας (Κυθραιώτης και συν., 2010). Τέλος, «ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος στο σχολείο» (Τσάφος, 2006).

Επίσης, φροντίζει ώστε η σχολική μονάδα να αποτελεί κέντρο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα, καλλιεργεί πνεύμα αλληλεγγύης, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και θέτει ισχυρά κίνητρα. Τέλος, γνωστοποιεί στους εκπαιδευτικούς τις υποχρεώσεις τους, τους νόμους και την εφαρμογή τους και αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και την οικογένεια. Αναλαμβάνει, λοιπόν, τον ρόλο του ηγέτη. Είναι εκείνος που με τις επιστημονικές του γνώσεις μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους μαθητές τις νέες απόψεις για την αποστολή του σχολείου αναβαθμίζοντας έτσι τη σχολική μονάδα (Μπρίνια, 2008).

Αναφορικά με την προσωπικότητα του διευθυντή, υπάρχουν μελέτες που καταδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της διοικητικής αποτελεσματικότητας. Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, βρίσκεται σε εγρήγορση, παρακολουθεί τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ακολουθεί ένα ιεραρχικό μοντέλο με τον διευθυντή να έχει τον πρωτεύοντα ρόλο ως ηγέτης αλλά και ως αξιολογητής της σχολικής μονάδας. Τα καθήκοντά του δεν είναι μόνο διοικητικά, που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου, αλλά και καθήκοντα που αφορούν τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων (Παπαναούμ, 1995).

Οι θεωρίες που υπάρχουν στην βιβλιογραφία ποικίλλουν σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Το ήθος, η δράση και η αντίδραση του κάθε ηγέτη, χαρακτηρίζει τον πραγματικό ηγέτη. Πρόσφατες θεωρίες υποστηρίζουν ότι κάποιος γίνεται ηγέτης αν κατέχει τις ανάλογες δεξιότητες και όχι από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με αυτές, η επιτυχημένη ηγεσία βασίζεται σε κατάλληλες συμπεριφορές και δεξιότητες, που σημαίνει τεχνικές γνώσεις, ικανότητες αλλά και αποτελεσματική και ανθρώπινη επικοινωνία και συνεργασία. (Βλάμη, 2008).

Έχοντας υπόψη πως η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη συνδέεται στενά με το περιβάλλον και τη διοικητική θέση, ο Σαΐτης διακρίνει τρεις ομάδες δεξιοτήτων: α) την ικανότητα του συνεργάζεσθαι, στην οποία συμπεριλαμβάνονται η γνώση και η ικανότητα χειρισμού της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων και των ομάδων, η αντικειμενικότητα, η ανεκτικότητα, η υπομονή και η καλή διάθεση, η ικανότητα

επικοινωνίας και η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων, β) την επαγγελματική ικανότητα, στην οποία περιλαμβάνονται οι ικανότητες εκτίμησης των καθηκόντων, των ευθυνών και των προβλημάτων των υφισταμένων, η ικανότητα αποτελεσματικής εποπτείας και η ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων και γ) την αντιληπτική ικανότητα, η οποία χρειάζεται να συνοδεύεται από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, ικανότητα εντοπισμού αδυναμιών, ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής. Η δεξιότητα αυτή μας υποδεικνύει ότι ένας προϊστάμενος-ηγέτης δεν πρέπει να απασχολείται μόνο με θέματα ρουτίνας, δηλαδή να ενεργεί ως εκτελεστικό όργανο, αλλά και ως επιτελικός παράγοντας.

### 1.3.Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως Έμφυλη Κατασκευή

Η διερεύνηση των εμποδίων για τη συμμετοχή και την εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση παραπέμπει στην πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας που στηρίζεται σε ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα φύλα, στο οποίο οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες έχουν τα περισσότερα προνόμια, δικαιώματα και προσβάσεις στην εξουσία τόσο οικονομικά όσο και ιδεολογικά. Έτσι, η θέση της γυναίκας ιστορικά υποβαθμίστηκε με διάφορους τρόπους και περιορίστηκε ο πολιτισμικός της ρόλος. Δηλαδή, η θέση της γυναίκας περιορίστηκε με διάφορους τρόπους στην ιδιωτική σφαίρα ενώ αντίθετα η θέση του άνδρα ταυτίστηκε με τη δημόσια σφαίρα. Η ιδεολογία αυτή της πατριαρχίας συνεχίζει να αναπαράγεται και στις νέες κοινωνικές συνθήκες σε διαφορετικό βαθμό και με άλλες μορφές. Στη ζωή των οργανώσεων η αντανάκλαση αυτής της ιδεολογίας εμφανίζεται μέσα από τις έμφυλες διακρίσεις στη διοίκηση και την οργανωσιακή κουλτούρα. Συγκεκριμένα, οι έμφυλες διακρίσεις στη διοίκηση αποτυπώνονται: α) σε ένα διοικητικό στερεότυπο (διοικητής = άνδρας), β) στη λειτουργία ανεπίσημων δικτύων και στην έλλειψη μεντόρων, γ) στο κυρίαρχο διοικητικό μοντέλο, δ) στις γραφειοκρατικές δομές των οργανώσεων και ε) στην επιλογή-αξιολόγηση των διοικητικών στελεχών.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στον όρο γένος (sex) και στον όρο φύλο (gender), το φύλο κατά κάποιο τρόπο έχει ταυτιστεί με το γυναικείο φύλο και γι αυτό και σε ορισμένες περιπτώσεις παραπέμπει αποκλειστικά σ' αυτό. Αυτό έχει επηρεάσει την κατεύθυνση αλλά και την αξιολόγηση της έρευνας για τις οργανώσεις μέσα από την οπτική του φύλου. Έτσι, η

έρευνα για τους άνδρες θεωρείται ακόμη ως κυρίαρχη και είναι στο επίκεντρο, ενώ η έρευνα για τις γυναίκες ή και για θέματα φύλου (και για τους άνδρες και για τις γυναίκες) συνήθως αντιμετωπίζεται ως ένα ειδικό θέμα, όχι τόσο απαραίτητο για την ερμηνεία της λειτουργίας των οργανώσεων. Η έρευνα στην οποία στηρίζονται οι κυρίαρχες θεωρίες έχει παραλείψει και τις εμπειρίες των γυναικών αλλά και την επίδραση του φύλου στη ζωή των οργανώσεων. Είναι καθαρά ανδροκεντρική, γιατί στηρίζεται πάνω στις εμπειρίες και στη συμπεριφορά των ανδρών και στον τρόπο που αυτοί βλέπουν τον κόσμο (Mavin & Bryans, 2004).

Όπως επισημαίνει η Colwill (1995), σε πολλές μελέτες της φεμινιστικής έρευνας, οι αιτίες για την απουσία ή τη μη προώθηση των γυναικών στη διοίκηση αποδίδονται στις διακρίσεις εις βάρος των γυναικών λόγω του φύλου τους. Οι διακρίσεις αυτές πηγάζουν από τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους διαφορετικούς ρόλους των φύλων, για τις φυσικές και γνωστικές ικανότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και τον τρόπο που ασκούν διοίκηση οι γυναίκες.

Απαντώντας στο ίδιο ερώτημα σχετικά με την απουσία των γυναικών στη διοίκηση, η Ouston (1993), παρουσιάζει δυο εκδοχές οι οποίες προκύπτουν από τις μελέτες των Spencer & Podmore (1987). Η πρώτη αναφέρεται στους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη δημιουργία αυτού του φαινομένου, όπως στην κοινωνικοποίηση των γυναικών, στα οργανωσιακά εμπόδια στην προώθηση των γυναικών και στις θεωρίες που σχετίζονται με το φύλο και την καριέρα. Επίσης, αναφέρεται και στην κοινωνικοποίηση των ανδρών και στον κυρίαρχο τρόπο που αυτοί καθορίζουν και θέτουν τους όρους στον τομέα της εργασίας.

Η δεύτερη εκδοχή αναφέρεται συνοπτικά σε δέκα σημεία τα οποία λειτουργούν ως εμπόδια για τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση. Αυτά είναι: Τα στερεότυπα για τις γυναίκες, όπως ότι αυτές δεν είναι σταθερές και αποφασιστικές, είναι συναισθηματικές κ.λ.π. Τα στερεότυπα για τη φύση των επαγγελμάτων και των επαγγελματιών, όπως ότι οι γυναίκες είναι ακατάλληλες σύμφωνα με τις απαιτήσεις ορισμένων επαγγελμάτων. Το σύστημα της διαδοχής στη διοίκηση, όπου παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν μεγαλύτερες γυναίκες για να στηρίξουν και να υποστηρίξουν τις νεότερες. Η έλλειψη μοντέλων ρόλων στη διοίκηση για τις γυναίκες λόγω της απουσίας τους. Ο αποκλεισμός των γυναικών από τα ανεπίσημα δίκτυα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτά. Η έλλειψη

σχεδιασμού από πολλές γυναίκες όσον αφορά την εξέλιξη της καριέρας τους. Οι υποθέσεις που αφορούν τη «γυναικεία εργασία». Η επαγγελματική δέσμευση και οι υποθέσεις ότι οι γυναίκες δεν δεσμεύονται αρκετά. Προσδοκίες του ότι δεν αρμόζουν οι κεντρικοί ρόλοι στις γυναίκες. Ο φόβος του ανταγωνισμού, όπως το ότι οι γυναίκες θα μειώσουν το κύρος του επαγγέλματος (Ouston, 1993).

### 1.3.1.Γυναίκες και Εκπαιδευτική Διοίκηση

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στο δημόσιο τομέα είναι γυναίκες. Η πολιτική της επετηρίδας έχει υποστηριχθεί ότι βοήθησε τα μέγιστα στην αύξηση της αντιπροσώπευσης των γυναικών και συνιστούσε «την καλύτερη πιθανή πολιτική σε σχέση με την ισότητα των ευκαιριών» (Κοντογιαννοπούλου και Πολυδωρίδη, 1995α).

Παρόλο που κατά την διάρκεια του τελευταίου αιώνα στις επιχειρήσεις υπάρχει μια μεγάλη αύξηση του αριθμού των γυναικών σε υψηλές θέσεις διοίκησης, αριθμός των γυναικών σε αυτές συνεχίζει να είναι σταθερά μικρός, υποδηλώνοντας έτσι ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μια «γυάλινη οροφή» δυσκολιών. Ο μεταφορικός όρος « γυάλινη οροφή » χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1984 σε άρθρο στο περιοδικό Adweek αφιερωμένο σε γυναίκα επαγγελματικά επιτυχημένη στο χώρο της επικοινωνίας η οποία σε ένα σημείο της συνέντευξης λέει τα εξής :«οι γυναίκες έχουν φτάσει πλέον σε γυάλινη οροφή. Έχουν ανέβει στα μεσαία διοικητικά επίπεδα και εκεί σταματούν και κολλάνε» (Falk, 2003).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι το αν μπορεί να ενισχυθεί «διαφυλική ισορροπία» με την συμβολή διοικητικών προτύπων. Μια αρχική προσέγγιση προκύπτει από τα αποτελέσματα μιας μικρής πιλοτικής έρευνας του Γαρύφαλου και Βρυκόνη (2007), η οποία έγινε σε μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας από το ΚΕΘΙΥΠΕΠΘ στο Ν. Μαγνησίας κατά το σχολικό 2006-2007. Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, αν « θέση του διευθυντή του σχολείου ταιριάζει περισσότερο σε καθηγητή παρά σε καθηγήτρια» τα ποσοστά που προκύπτουν από τις απαντήσεις είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αν ληφθεί υπόψη ότι τα υποκείμενα της έρευνας είναι μαθητές Γυμνασίου -Λυκείου, σε ένα ορεινό χωριό του Πηλίου. Το 50% του συνολικού δείγματος «διαφωνεί» «διαφωνεί απόλυτα», το 16,7% δεν απάντησε και μόνο το 33,3% συμφωνεί.



Παρά το γεγονός ότι παγκοσμίως το ποσοστό των γυναικών σε ανώτατες διοικητικές θέσεις μειώνεται, στην Ελλάδα παρουσίασε αύξηση της τάξης του 7% σε σχέση με το 2009, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας Επιχειρήσεων (IBR) 2011 της Grant Thornton. Οι Ελληνίδες που καταλαμβάνουν ανώτατες διοικητικές θέσεις σε μη εισηγμένες επιχειρήσεις αγγίζει το 30%, ποσοστό κατά 7% υψηλότερο από το 2009 και 8% από το 2004. (Εθνος, 2011).

### 1.3.2. Φύλο και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η σχολική ηγεσία αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο στην εκπαίδευση, καθώς οι διευθυντές/τριες και οι υποδιευθυντές/τριες λαμβάνουν αποφάσεις για την επίτευξη θετικού μαθησιακού κλίματος και για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι αυτοί/ές που χαράσσουν τις κατευθύνσεις, οικοδομούν τις σχέσεις, αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό, οργανώνουν, ηγούνται της σχολικής κοινότητας και είναι υπεύθυνοι/ες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων τους. Η αποτελεσματικότητα τους ως ηγέτες κρίνεται από την επιτυχία τους να διασφαλίσουν τη συνεχή βελτίωση του όλου συστήματος και να ωθήσουν τα σχολεία σε επιτεύγματα και να τα μετατρέψουν σε κέντρα αριστείας (Fullan, 2003).

Η κατάληψη υψηλών θέσεων ήταν ανδρική υπόθεση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη συγκέντρωση των γυναικών όχι μόνο σε συγκεκριμένα «γυναικεία» επαγγέλματα, αλλά και στις χαμηλότερες βαθμίδες της εργασιακής ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003). Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν απουσιάζουν από τις διευθυντικές – υποδιευθυντικές θέσεις και τις θέσεις σχολικών συμβούλων, που κατά κύριο λόγο καταλαμβάνονται από το ανδρικό φύλο (Κλαδούχου, 2005).

Μεταγενέστερες μελέτες που επικεντρώνονται επίσης στις κατά φύλο διακρίσεις, τονίζουν πως ουσιαστικά η λήψη αποφάσεων στο χώρο του σχολείου γίνονταν κυρίως από άνδρες, ένα φαινόμενο που αντανακλά το βαθμό της ανδρικής εξουσίας στην κοινωνία γενικότερα (Μοσχοβάκου κ.ά., 2008). Η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την άνιση κατανομή των θέσεων εργασίας και εξουσίας, συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας μεταξύ των φύλων (Κλαδούχου, 2005). Οι άνδρες βρίσκονται στην κορυφή, ενώ οι γυναίκες στη βάση. Είναι η ιδεολογία των πατριαρχικών στερεοτύπων που καταλήγει σε μια ανδροκρατούμενη δομή της κοινωνίας, εξηγώντας, γιατί το ανδρικό και όχι το

γυναικείο φύλο καταλαμβάνει τις επίσημες ηγετικές θέσεις στο σχολείο και στην κοινωνία (Shakeshaft, 1989).

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα άμεσης προτεραιότητας για τη δημιουργία ενός πλαισίου έμφυλης συμμετρίας στον εκπαιδευτικό χώρο, που θα οδηγήσει σε περαιτέρω εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Σύμφωνα με τη Δαράκη (2001), το ζήτημα των ηγετικών θέσεων στην εκπαιδευτική διοίκηση βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα με την επίτευξη της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ταυτόχρονα, το γεγονός της υπο-αντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις στελεχών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συγκροτεί ένα ζήτημα κατ' εξοχήν πολιτικό, καθώς στερεότυπα, προκαταλήψεις και προϋδεάσεις για τα δύο φύλα υψώνουν κοινωνικούς φραγμούς στις γυναίκες. Υπό αυτό το πρίσμα, μέγιστης σημασίας κρίνεται η αναζήτηση των παραγόντων που φαίνεται να συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διατήρηση του φαινομένου τόσο σε ατομικό όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο.

### **1.3.3. Μοντέλα Διοίκησης Ανδρών και Γυναικών στο Σχολείο**

Σύγχρονες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις επιδράσεις των στερεότυπων για τους ρόλους των φύλων και τις έμφυλες διαφορές στο διοικητικό μοντέλο και τις διοικητικές ικανότητες σε σχέση με την πετυχημένη - αποτελεσματική διοίκηση αναφέρονται στον τρόπο διοίκησης ανδρών και γυναικών διοικητικών στελεχών (VanderBoon, 2003).

Συγκεκριμένα, παρατηρούν ότι οι άνδρες υιοθετούν έναν τρόπο διοίκησης που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία», η οποία εκφράζεται με την απονομή ανταμοιβών ή τιμωριών ανάλογα με την απόδοση και γενικά με τη χρήση της εξουσίας που πηγάζει από τη θέση που κατέχουν. Επιπλέον, οι άνδρες έχουν μια πλήρη και διαρκή απασχόληση στον ίδιο κλάδο σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες εμφανίζουν λιγότερη σταθερότητα και σύνδεση με την εργασία τους (διαλείμματα μητρότητας ή άλλων οικογενειακών υποχρεώσεων) (Μουσούρου, 1993).

Όσον αφορά τον τρόπο διοίκησης, οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας», μιας ηγεσίας που δεν είναι στατική, που επιτρέπει τη συλλογική αναζήτηση λύσεων, που ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την ενημέρωση, και

γενικά τη διανομή της εξουσίας (Pounder & Coleman, 2002). Επιπλέον, οι γυναίκες διοικητικά στελέχη είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε παιδαγωγικά θέματα απ' ό τι οι άνδρες, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στο παιδαγωγικό έργο και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σ' αυτό και εκτελούν περισσότερο δραστηριότητες με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Αντίθετα, οι άνδρες διοικητικά στελέχη συνήθως ασχολούνται με τα «διοικητικά ζητήματα» και τις «εξωτερικές επαφές» και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο γι' αυτές τις δραστηριότητες (Kruger, 1996).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και τα συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών τα οποία παρουσιάζονται σε μία μετα-ανάλυση 50 μελετών που κάνουν οι Eagly et al, (1992) και σε μία ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας από την Clays (2001). Οι μελέτες αυτές, αναφέρονται σε συγκρίσεις ανάμεσα στο διοικητικό στυλ των ανδρών και γυναικών διευθυντριών στα δημόσια σχολεία και υποστηρίζουν ότι οι άνδρες επιδεικνύουν ένα πιο αυταρχικό - μέσω εντολών - διοικητικό στυλ, ενώ οι γυναίκες ένα πιο δημοκρατικό/ συμμετοχικό διοικητικό στυλ, διαπροσωπικά προσανατολισμένο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζονται να είναι υποστηρικτικές, φιλικές, διαθέσιμες, να εξηγούν τις διαδικασίες και γενικά να έχουν την τάση να νοιάζονται για τους άλλους.

Μια πιο μόνιμη και κατάλληλη τοποθέτηση όμως είναι, ότι όλα τα διοικητικά στελέχη στην εκπαίδευση θα πρέπει να διαχειριστούν τα ζητήματα του φύλου και θα πρέπει να δεσμευτούν ότι θα αναπτύξουν θετικά περιβάλλοντα στα σχολεία που θα συμπεριλαμβάνουν το φύλο και δεν θα είναι απλά ουδέτερα ως προς αυτό. Οι νέες αυτές τοποθετήσεις για τη διοίκηση στην εκπαίδευση, συνεπώς, θα συμπεριλάβουν την αναγνώριση ότι επιτυχημένα διοικητικά στελέχη είναι αυτά που έχουν ενεργή δράση για θέματα που αφορούν το φύλο» (Riehl & Lee, 1996).

Στο διαφορετικό ρόλο των γυναικών διοικητικών στελεχών ο οποίος στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και στην ενθάρρυνση των «άλλων» και κυρίως των γυναικών εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν, να εκτιμήσουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους, αναφέρονται και οι Adler et al σε μία έρευνα καταγραφής της γυναικείας εμπειρίας στη διοίκηση, με γυναίκες που υπηρετούσαν ή υπηρέτησαν στην εκπαίδευση. Όπως οι ίδιες επισημαίνουν, πολλές γυναίκες διοικητικά στελέχη περιέγραψαν τους εαυτούς τους στο ρόλο του «ενδυναμωτή» και

αυτό στηρίζονταν στην πεποίθηση ότι «η εξουσία δεν τελειώνει αλλά διευρύνεται όταν μοιράζεται» (Adler et al, 1993).

Σε μία σύγχρονη ποιοτική έρευνα των Loder & Spillane (2005) στις ΗΠΑ, σε 16 γυναίκες διευθύντριες, αναφέρεται ότι οι συγκεκριμένες διευθύντριες, προσπαθώντας να εξομαλύνουν τη μετάβασή τους από τη διδασκαλία στη διοίκηση, προσπάθησαν να μεταφέρουν τις εμπειρίες που είχαν ως δασκάλες στον τρόπο διοίκησης. Συγκεκριμένα, για να εξασφαλίσουν τη συνέχεια ανάμεσα στους δύο ρόλους, συμπεριέλαβαν στο διοικητικό τους στυλ: την επαφή με την τάξη και τους μαθητές και τις μαθήτριες και έξω από την τάξη. Επίσης, προσπάθησαν να εξασφαλίσουν την ισοτιμία όλων των εμπλεκόμενων μελών στον τρόπο λήψης των αποφάσεων, έχοντας ως προτεραιότητα το καλύτερο για τους/ τις μαθητές/ τριες.

Παρόλη τη θετική αυτή περιγραφή - η οποία παρουσιάζεται στις παραπάνω μελέτες - για το διοικητικό στυλ και τις διοικητικές ικανότητες των γυναικών, το κυρίαρχο προβαλλόμενο μοντέλο διοίκησης είναι το ανδρικό. Βέβαια, το γεγονός αυτό - όπως αναφέρεται και σε άλλα σημεία αυτής της εργασίας - επιβεβαιώνει την ύπαρξη και την ισχύ της πατριαρχίας αλλά και τους τρόπους και τις μορφές διατήρησής της. Συνδέεται δε άμεσα με τη γραφειοκρατία που παρατηρείται τόσο στις κοινωνικές όσο και στις οργανωσιακές δομές.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Φύλο και Εκπαιδευτική Διοίκηση

### 2.1. Ιστορική Αναδρομή της Γυναίκας στο Χώρο της Εκπαίδευσης

Το δικαίωμα φοίτησης των Ελληνίδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατοχυρώνεται νομοθετικά με το διάταγμα του 1834. Η εκπαίδευσή τους όμως περιλαμβάνει πιο απλοποιημένα μαθήματα με στόχο την «ηθικοποίησή» τους και την προετοιμασία για την επιτέλεση παραδοσιακών γυναικείων ρόλων ως μελλοντικές σύζυγοι και μητέρες ενώ απαγορεύεται η συνεκπαίδευση. Η Μέση εκπαίδευση των κοριτσιών καλύπτεται από τα Παρθεναγωγεία με σκοπό να «καταστήσουν τας παιδευομένας καλὰς θυγατέρας και οικοδέσποινας» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1994).

Στις αρχές του 20ου αιώνα υπήρχαν μόνο δύο επιλογές εκπαίδευσης στην Ελλάδα: η «γενική διακοσμητική εκπαίδευση» ή το επάγγελμα δασκάλας (Μαραγκουδάκη, 2005). Σε έρευνα για τη μαθητική διαρροή στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται εγκατάλειψη της στοιχειώδους εκπαίδευσης για το μέγαλωμα μικρότερων μελών οικογένειας, για βοήθεια στο νοικοκυριό αλλά και για είσοδο στην εργασία. Αντίθετα, η προσοχή της οικογένειας εστιάζοταν στην εκπαίδευση των αγοριών (Ηλιού, 1990). Κατά τη δεκαετία του 1970 παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής των Ελληνίδων στην εκπαίδευση ενώ το 1979 καταργείται η αμιγής και καθιερώνεται η μικτή εκπαίδευση (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Την τελευταία δεκαετία πραγματοποιούνται συντονισμένες προσπάθειες προώθησης ζητημάτων φύλου και ισότητας, όπως προγράμματα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και παρεμβατικά μαθήματα.

Οι πρώτες γυναίκες εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται στον αστικό χώρο, σε περιοχές που είτε έχουν ήδη προεπαναστατικά ενσωματώσει στοιχεία της δυτικότερης κουλτούρας και κοινωνικής εμπειρίας, είτε μετεπαναστατικά παρουσιάζουν όψεις των νέων προτύπων κοινωνικής ζωής, που μεταφέρουν με την εγκατάστασή τους σε αυτά οικογένειες του παροικιακού ελληνισμού. Στα ίδια αστικά κέντρα συγκεντρώνεται η κεντρική αλλά και εκπαιδευτική διοίκηση ή/και το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, δημιουργώντας έτσι ευνοϊκές συνθήκες και για τη γυναικεία επαγγελματική δραστηριοποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ανάγκη αυτοσυντήρησης, ή και συντήρησης ολόκληρης της οικογένειας, ανάγκες που αναδύονται εντονότερα σε κάποιες περιπτώσεις σε συνδυασμό με την ανάγκη στελέχωσης των πρώτων σχολείων των κοριτσιών,

καθιστούν ελαστικότερη την απαγόρευση της εργασίας στις γυναίκες των μεσαίων στρωμάτων.

Από την άλλη, η αμφισβήτηση των παραδοσιακών σχημάτων κοινωνικής ζωής, την οποία σημασιοδοτεί στην πράξη η έξοδος τους από τον οικιακό χώρο και η είσοδος τους στην αγορά εργασίας και στη μισθωτή εργασία, η κυριαρχία των μοντέλων αυτών κοινωνικής ζωής και των έμφυλων κοινωνικών αντιλήψεων που τα υποστηρίζουν, η αυστηρή αστική ηθική και ο συνεπαγόμενος κοινωνικός αποκλεισμός της γυναικείας κοινωνικής συμπεριφοράς, η απουσία εκπαιδευτικής εμπειρίας στην γυναικεία εκπαίδευση και οι δυσχέρειες που απορρέουν από αυτό, ο απόλυτα ανδροκρατούμενος εκπαιδευτικός χώρος και διοικητικός μηχανισμός, συνιστούν περιορισμούς και δυσχέρειες που οι πρώτες γυναίκες εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντιμετωπίσουν.

Στο αντιφατικό αυτό, λοιπόν, πλαίσιο των αντιστάσεων της παράδοσης και της ευνοϊκής νεωτερικής συγκυρίας μιας κοινωνίας σε μετάβαση, οι πρώτες δασκάλες, με την εκπαιδευτική τους δράση συνειδητοποιούν και αξιοποιούν τις μεταβολές των εκπαιδευτικών/μορφωτικών αναγκών των μεσαίων στρωμάτων, αξιοποιούν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές, και τις δυνατότητες πρόσβασης στα δίκτυα εξουσίας, δημιουργούν και αναπτύσσουν δικά τους δίκτυα επικοινωνίας, στήριξης και «εξουσίας» και ενδυναμώνουν την κοινωνική τους παρουσία και την εκπαιδευτική τους δύναμη. Τέλος μπορούμε να πούμε ότι αξιοποιούν τις θεσμοθετημένες διαδικασίες αύξησης των επαγγελματικών τους προσόντων, μετακινούνται στο χώρο για ενίσχυση της επαγγελματικής τους θέσης, καταβάλλουν υπερβολικό εργασιακό μόχθο για να κερδίσουν αποδοχή και αναγνωρισιμότητα (Δαλακούρα, 2012).

Μέσα στο αντιφατικό και ελεγκτικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν οι πρώτες γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρίσκα, προσωπικά και επαγγελματικά, με ιδιαίτερες επιπτώσεις στην κοινωνική και στην ιδιωτική τους ζωή. Το ασυμβίβαστο -στην κυρίαρχη έμφυλη κοινωνική αντίληψη- μεταξύ γάμου και εργασίας, η αδυναμία διαμόρφωσης σταθερών συνθηκών προσωπικής και ιδιωτικής ζωής –που απομάκρυνε περισσότερο την προοπτική του έγγαμου βίου- και ο συνεχής κοινωνικός έλεγχος, τόσο ο άτυπος κοινωνικός όσο και ο θεσμοθετημένος

της διοικητικής ιεραρχίας, οδηγεί συχνά στην οργάνωση μιας μοναχικής, αυστηρής ιδιωτικής ζωής και σε κοινωνική μοναξιά (Δαλακούρα, 2012).

Παρά τα πολλαπλά παράδοξα της ύπαρξής τους οι πρώτες γυναίκες εκπαιδευτικοί μέσα από τις αντιφατικές αλλά και μεταβαλλόμενες κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες, όπως και τη διαχείρισή τους, φαίνεται ότι επεξεργάζονται μια διαφορετική εικόνα του εαυτού τους. Μια εικόνα που τις κατέστησε ικανές να υπερβούν τους έμφυλους κοινωνικούς φραγμούς και περιορισμούς (Tamboukou, 2000).

## **2.2. Στερεότυπα των Φύλων στην Εκπαίδευση**

Οι έρευνες δείχνουν ότι το φύλο παίζει ένα διακριτό ρόλο στην επαγγελματική ταυτότητα. Από τη μια πλευρά, η γενική εικόνα ενός καλού εκπαιδευτικού είναι ανδρική: οι ικανότητες του καλού επιστήμονα ή αυτού που «επιβάλλεται» στην τάξη δηλώνουν την άσκηση μιας μορφής εξουσίας, η οποία συνδέεται συνήθως με την αρρενωπότητα και τον ανδρισμό. Από την άλλη πλευρά, ικανότητες που είναι σημαντικές για τον/την εκπαιδευτικό, όπως το να ενδιαφέρεται (να νοιάζεται) για τους/τις μαθητές/τριες, και που θα μπορούσαν να δηλώνουν θηλυκότητα δεν θεωρούνται ως αποκλειστικά χαρακτηριστικά των γυναικών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008).

Ενώ πολλές είναι οι πτυχές αναζήτησης της εκπροσώπησης των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ανάλογα με τη βαθμίδα (Α'/θμια, Β'/θμια), στην παρούσα εργασία θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, προϊσταμένες και διευθύντριες της πρωτοβάθμιας, τόσο της Γενικής όσο και Ειδικής εκπαίδευσης.

## **2.3. Η Απουσία των Γυναικών στη Διοίκηση: Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις**

Η απουσία των γυναικών στην διοίκηση οφείλεται σε διάφορους λόγους που δε διευκολύνουν τις γυναίκες στο να ανέλθουν στις ανώτερες και ανώτατες θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στο δημόσιο τομέα είναι γυναίκες. Παρόλο που κατά την διάρκεια του τελευταίου αιώνα στις επιχειρήσεις υπάρχει μια μεγάλη αύξηση του αριθμού των γυναικών σε υψηλές θέσεις διοίκησης, ο αριθμός των γυναικών σε αυτές συνεχίζει να είναι σταθερά μικρός.

Για την ερμηνεία των συνθηκών που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία έχουν διατυπωθεί αρκετές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά μοντέλα (Shakeshaft, 1987), οι οποίες συνοψίζονται σε δύο βασικές:

- Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, που αποδίδουν την ευθύνη του αποκλεισμού στις ίδιες τις γυναίκες και κυρίως στην έλλειψη φιλοδοξιών εκ μέρους τους, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και στις μειωμένες ικανότητες για άσκηση διοικητικού έργου. Οι θεωρίες αυτές έχουν δεχτεί έντονη κριτική καθώς -όσον αφορά την έλλειψη φιλοδοξιών- έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν φιλοδοξίες, αλλά αναγκάζονται λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων να τις αναβάλλουν μέχρις ότου αυτές οι υποχρεώσεις παύσουν να υφίστανται (Δαράκη, 2007). Έτσι, ίσως να μην είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας, συγκριτικά με τους άνδρες.
- Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ερμηνεύουν το συγκεκριμένο φαινόμενο ως αποτέλεσμα και συνέπεια των ευρύτερων οικονομικών δομών και κοινωνικών σχέσεων και συγκεκριμένα του καπιταλιστικού τρόπου οικονομικής οργάνωσης και της πατριαρχικής διάρθρωσης των δυτικών κοινωνιών (Δαράκη, 2007).

Αν επιχειρούσαμε, όμως μια κατάταξη εκείνων των παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδιο και συμβάλλουν στις μειωμένες απαιτήσεις των γυναικών για επαγγελματική ανέλιξη και κατάκτηση υψηλών θέσεων στη διοικητική ιεραρχία θα μπορούσαμε να τους κατατάξουμε και να τους διαχωρίσουμε σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Σαββίδη (2002), σε:

- ✓ Εσωτερικούς: εκείνοι που οφείλονται σε διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και στην προσωπική ιδιοσυγκρασία των ατόμων, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η έλλειψη προσωπικών κινήτρων, η μη θετική αντιμετώπιση κριτικής κ.λ.π.
- ✓ Εξωτερικούς: οι παράγοντες που οφείλονται σε κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι δε συμβάλλουν στην προώθηση των γυναικών σε θέσεις ηγεσίας και αφορούν κυρίως τις διακρίσεις που συντελούνται με βάση όχι τις ικανότητες και τα προσόντα, αλλά αποκλειστικά και μόνο το φύλο.



Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό, οι Hansot & Tyack (1981, όπ. αναφ. Στο Τάκη, 2009) παρουσιάζουν τρία μοντέλα:

- ✚ 1<sup>ο</sup> μοντέλο: επικεντρώνεται στο άτομο-γυναίκα που διακατέχεται από εσωτερικά εμπόδια που προέρχονται από την κοινωνικοποίηση και τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων και είναι αυτά που κατευθύνουν την συμπεριφορά της γυναίκας και δεν επιτρέπουν την εξέλιξη της καριέρας. Έτσι το ίδιο το άτομο ευθύνεται για τη μη εξέλιξή του στη διοίκηση της εκπαίδευσης.
- ✚ 2<sup>ο</sup> μοντέλο: επικεντρώνεται στα εμπόδια από τη δομή και τη λειτουργία της οργάνωσης, όπως είναι η ανδρική ηγεμονία και ο αυτοπεριορισμός των γυναικών σε θέσεις εργασίας χωρίς προοπτικές, με χαμηλό κύρος και χαμηλή προβολή.
- ✚ 3<sup>ο</sup> μοντέλο: επικεντρώνεται στην ανδρική κυριαρχία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής εξέλιξης που εμποδίζει τις γυναίκες να ανέβουν σε θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης με εξουσία και κύρος.

Ουσιαστικά, οι μελέτες καταλήγουν σε συγκεκριμένα εμπόδια που αφορούν την προσωπικότητα της γυναίκας. Συνοπτικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα εμπόδια στην εξέλιξη της καριέρας των γυναικών είναι:

- Η τάση των γυναικών να αποφεύγουν καταστάσεις όπου διακινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν αρνητική κριτική
- Ο φόβος της αποτυχίας
- Η έλλειψη καθοδήγησης
- Ο φόβος για το πλήθος των ευθυνών
- Ο φόβος της σύγκρουσης και της απομόνωσης
- Ένα διαφορετικό διοικητικό στιλ από την προσωπικότητά τους

### **2.3.1. Παράγοντες Υποεκπροσώπισης των Γυναικών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης**

Οι βασικοί λόγοι της ελλιπούς αντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης πηγάζουν κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες με βασικό στοιχείο την ταύτιση της ηγεσίας με το αντρικό φύλο λόγω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και την ύπαρξη σύγκρουσης στην ζωή της γυναίκας μεταξύ καριέρας-οικογένειας.

Η χαμηλή συμμετοχή της γυναίκας εκπαιδευτικού στην Ελλάδα στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι κυρίως δική της προσωπική επιλογή καθώς φαίνεται να διακατέχεται από άλλα ενδιαφέροντα και να έχει άλλες προτεραιότητες. Για αυτό τον λόγο υφίσταται σε μεγάλο βαθμό η απουσία των γυναικών από την διοίκηση της εκπαίδευσης. Μάλιστα, αυτό που δημιουργεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι πως οι άγαμες και οι έγγαμες εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά με πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις, αδιαφορούν για την θέση της διευθύντριας σε σχέση με τις έγγαμες γυναίκες που είναι μητέρες (Σαΐτη, 2000 : Στραβάκου, 2003).

Ο φόβος για το άγνωστο και η έλλειψη αυτοεκτίμησης είναι οι βασικοί λόγοι που οι γυναίκες με μεγάλη δυσκολία εισέρχονται στον κόσμο της διοίκησης της εκπαίδευσης, ο οποίος εδώ και χρόνια εξουσιάζεται από άνδρες (Τσικαλάκη, 2009). Η απουσία των γυναικών από τις ιεραρχικές δομές της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Askew & Ross, (1994) μπορεί να μεταδώσει λανθασμένα μηνύματα για το ποιος χρήζει προσοχής και σεβασμού, δημιουργώντας έτσι στους μαθητές ιδέες πεποιθήσεις περί κατωτερότητας και ανωτερότητας σε σχέση με το φύλο αφού θα έχουν ως εικόνα στην δομή της ιεραρχίας μόνο ή κυρίως το αντρικό φύλο.

### **2.3.2. Στατιστικά Στοιχεία Υποεκπροσώπισης Γυναικών στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων**

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

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

Τα ποσοστά των γυναικών, όμως, σε υψηλόβαθμες θέσεις δεν ταιριάζουν με την επικρατούσα αναλογία των εργαζομένων ανδρών και γυναικών. Στην πολιτική μόνο μία γυναίκα ήταν αρχηγός πολιτικού κόμματος, ενώ στη χώρα μας η αντιπροσώπευση των γυναικών στη βουλή σε 5,6% του συνολικού πληθυσμού το 53% το αποτελούν γυναίκες, ένα ποσοστό που είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρώπη (Αθανασούλα - Ρέππα , 2008). Το 36% των εργαζομένων στα Μ.Μ.Ε. είναι γυναίκες αλλά μόνο το 10% κατέχει διευθυντικές θέσεις. Αν και το ποσοστό των γυναικών που σπουδάζουν στα ελληνικά πανεπιστήμια είναι μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών, η πλειοψηφία αυτή των γυναικών δεν εκφράζεται και στο χώρο εργασίας, όπου ανισότητα είναι φανερή τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Δαμουλιανού, 1998).

Έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα δείχνουν ότι αν είσαι άνδρας, έχεις τέσσερις φορές παραπάνω πιθανότητες να γίνεις διευθυντής από μια γυναίκα ( Σαΐτη, 2000 Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003). Η Φουσέκα (1994), μας δίνει στοιχεία από το 3ο Γραφείο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών για το έτος 1991-2. Σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών (367 γυναίκες, 214 άνδρες), οι γυναίκες αποτελούν το 63,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 30% του συνόλου των διευθυντών και οι γυναίκες υποδιευθύντριες το 40% του συνόλου των υποδιευθυντών. Ο Παπαναούμ (1995) σε πανελλαδική έρευνα για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναφέρει ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το 83% ήταν άνδρες και μόλις το 17% γυναίκες.

Το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μειώθηκε στο 35% το 1992, από 43,5% που ήταν το 1987. Συγκρινόμενα τα στοιχεία αυτά με τα στοιχεία της συγκριτικής έρευνας της Wilson μεταξύ των οχτώ μελών χωρών την Ευρωπαϊκής Ένωσης (εξαιρούμε την Ουγγαρία), αποδεικνύεται ότι η Ελλάδα έχει την καλύτερη εκπροσώπηση στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων, καθώς το ποσοστό των άλλων χωρών είναι χαμηλότερο του 30%, ενώ στο εκπαιδευτικό σώμα στις περισσότερες χώρες είναι

υψηλότερη από αυτή της Ελλάδας. Επίσης ενδεικτικά στις επιλογές δεκατριών περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης (7-1-2010) οι γυναίκες που επιλεγήκαν ήταν τέσσερις και μάλιστα θεωρήθηκε από το υπουργείο ότι υπήρξε «ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών». Σημειώνουμε ότι οι τέσσερις γυναίκες που τοποθετήθηκαν αντιστοιχούν σε ποσοστό 30,76% των επιλεγέντων. Η θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας συζητείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών. Τα στατιστικά στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού δείχνουν ότι γυναικεία απασχόληση αυξήθηκε με ρυθμούς ταχύτερους από τους μέσους όρους σε όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

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

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

Από έρευνες προκύπτει ότι οι ικανότητες, οι μέθοδοι και η συνολική προσέγγιση των γυναικών σε επιστημονικά ζητήματα είναι απολύτως ίδιες με εκείνες των ανδρών. Κατά συνέπεια, οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται σε ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες, ακόμα και σε τομείς στους οποίους αποτελούν την πλειονότητα, όπως στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι λόγοι που οδηγούν σε αυτήν την κατάσταση είναι πολυάριθμοι και περίπλοκοι, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την έρευνα που διενεργείται με έμφαση στον εκπαιδευτικό τομέα. (Βόζεμπεργκ, 2015).

Σύμφωνα με ευρήματα πολλών ερευνών, οι γυναίκες αντιμετωπίζονται στερεοτυπικά όσον αφορά το χώρο εργασίας. Τις περισσότερες φορές προσάπτονται σε αυτές στερεοτυπικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως καλοσύνη, εγκαρδιότητα, ευγένεια τα οποία με τη σειρά τους δημιουργούν στον κοινό νου την εικόνα ότι τέτοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας ταιριάζουν σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την κοινωνική προσφορά. Όταν λοιπόν οι γυναίκες παραβιάζουν αυτές τις στερεοτυπικές συμπεριφορές και διεκδικούν θέσεις εργασίας με μια πιο ηγετική μορφή, έρχονται αντιμέτωπες με την απόρριψη. Αυτό συμβαίνει διότι οι περισσότεροι εμπιστεύονται για ηγετικές θέσεις τους άνδρες των οποίων τα χαρακτηριστικά (ανδρεία, τόλμη, αποφασιστικότητα) ταιριάζουν περισσότερο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι γυναίκες να εργάζονται σε θέσεις με μικρότερο κύρος και σαφώς χαμηλότερες αποδοχές (Παπαδοπούλου, 2018). Ο επαγγελματικός διαχωρισμός αφορά τη συγκέντρωση ανδρών και γυναικών σε διαφορετικά επαγγέλματα λόγω, όπως αναφέρεται και παραπάνω, των χαρακτηριστικών τους.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει η άποψη ότι ο όρος της «γυάλινης οροφής» έχει χρησιμοποιηθεί λανθασμένα και υποστηρίζουν ότι εξαιτίας της λανθασμένης αυτής διάγνωσης που έδινε την εικόνα της διαφανούς μεν αλλά αδιαπέραστης «οροφής» που δεν επέτρεπε στις γυναίκες να καταλαμβάνουν ηγετικές-διοικητικές θέσεις, το πρόβλημα δεν αντιμετωπίστηκε στη ρίζα του. Οι προκλήσεις-εμπόδια για την κατάκτηση της κορυφής της ηγεσίας από τις γυναίκες είναι δεδομένες. Ωστόσο, υπάρχουν λύσεις στην ευκαιρία να προωθηθεί κάποια ισότητα σε επίπεδο ηγεσίας.

Πρέπει να γίνει αλλαγή της κουλτούρας, να γίνονται προσλήψεις ανεξαρτήτως φύλου και να γίνεται προετοιμασία των γυναικών να καταλαμβάνουν ηγετικές-διοικητικές θέσεις (Δαμουλιανού, 2008).

## 2.4. Εμπόδια στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Γυναικών

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε αναλυτικότερα τα εμπόδια που συναντά μια γυναίκα στην επαγγελματική της ανάπτυξη και οδηγούν στην υποαντιπροσώπευσή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Πολυάριθμες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό ασχολήθηκαν με το θέμα της ελλιπούς παρουσίας των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση και προχώρησαν σε ομαδοποιήσεις των εμποδίων.

Οι Kontogiannopoulou-Polydorides & Zambeta (1997) κάνουν λόγο για άμεσες και έμμεσες διακρίσεις. Οι άμεσες διακρίσεις αφορούν παραδοσιακές ιδέες για τις έμφυλες διαφορές και την έλλειψη εμπιστοσύνης στις διοικητικές ικανότητες των γυναικών και οι έμμεσες διακρίσεις πηγάζουν από τις ίδιες τις γυναίκες (χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη φιλοδοξίας κ.α.). Η Brinia (2011) διακρίνει τα εμπόδια σε κοινωνικοπολιτισμικά- ψυχολογικά και σε θεσμικά-οργανωτικά- λειτουργικά.

Σε παρόμοια κατηγοριοποίηση καταλήγει και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η οποία εντοπίζει τρεις κατηγορίες εμποδίων στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών: α) προσωπικά-ψυχολογικά εμπόδια: έχουν να κάνουν με τον φόβο που έχουν οι γυναίκες να αναλάβουν επιπλέον αρμοδιότητες και το άγχος που δημιουργείται από τη σύγκρουση των οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων, β) θεσμικά-οργανωτικά-λειτουργικά εμπόδια: αναφέρονται στην επιρροή που ασκεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών και γ) κοινωνικοπολιτικά – πολιτισμικά εμπόδια: αναφέρονται στις διακρίσεις και στις προκαταλήψεις σε βάρος των γυναικών που εξακολουθούν να αναπαράγονται στην ελληνική οικογένεια και κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Σαββίδη (2002) οι παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια χωρίζονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Τα εσωτερικά εμπόδια αφορούν ατομικές διαφορές και χαρακτηριστικά, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, το χαμηλό προφίλ των γυναικών, η έλλειψη παρώθησης ή έμπνευσης (Μαραγκουδάκη, 1997). Στην πραγματικότητα αφορούν βαθύτερους κοινωνικούς φραγμούς στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών που έχουν φτάσει να είναι μέρος της προσωπικότητας και της ψυχολογίας τους (Αγγελίδου και συν., 2002). Τα εξωτερικά εμπόδια οφείλονται σε κοινωνικά, θεσμικά χαρακτηριστικά και

αφορούν στις διακρίσεις που γίνονται με βάση το φύλο. Η διάκριση μπορεί να είναι ορατή, όταν δηλαδή η γυναίκα αποκλείεται από «ανδρικά» επαγγέλματα εξαιτίας του φύλου της, ή συγκαλυμμένη, όταν δηλαδή το οικογενειακό περιβάλλον των γυναικών δεν τις ενθαρρύνει για διεκδίκηση ανώτερων θέσεων (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002). Τα εσωτερικά εμπόδια απαιτούν προσωπική αλλαγή ενώ τα εξωτερικά απαιτούν αλλαγή της κοινωνίας και των θεσμών.

Αφού αναλύθηκε η φύση των εμποδίων σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, θα αναφέρουμε τους κυριότερους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία. Ένας από τους κυριότερους λόγους που οδηγούν στην ελλιπή εκπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης αποτελεί ο ρόλος της γυναίκας μέσα στην οικογένεια. Παρόλο που οι οικογενειακές υποχρεώσεις αφορούν και τα δύο φύλα, το βάρος του «νοικοκυριού» για τη γυναίκα είναι αισθητά μεγαλύτερο. Οι γυναίκες αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους στην εργασία και στην οικογένεια με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στους ρόλους αυτούς. Οι συγκρούσεις αυτές, όπως υποστηρίζει η Χατζηπαναγιώτου (1997), εμποδίζουν όχι μόνο «την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών αλλά και την ύπαρξη προσδοκιών για καριέρα». Η γυναίκα είναι λιγότερο πιθανό να διεκδικήσει θέσεις στελεχών σε σχέση με τον άνδρα καθώς αυτές προϋποθέτουν αυξημένο εργασιακό ωράριο και υποχρεώσεις (Athanasoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

Τη μητρότητα και τις οικογενειακές υποχρεώσεις χαρακτηρίζουν ως τα μεγαλύτερα εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών και οι Brown and Wynn (2004). Συχνά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προβάλλεται ως το πλέον κατάλληλο για μια γυναίκα, λόγω των ωραρίων και του μειωμένου άγχους. Ωστόσο, η Acker (1995) αποδεικνύει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το ίδιο άγχος και τις ίδιες συγκρούσεις μεταξύ εργασίας και οικογένειας όπως και οι γυναίκες σε κάποιο άλλο επάγγελμα υψηλών απαιτήσεων.

Στα ίδια συμπεράσματα για το ρόλο των οικογενειακών υποχρεώσεων οδηγείται και η Δαράκη (2007), η οποία υποστηρίζει πως ο διττός ρόλος της γυναίκας ως μητέρα και επαγγελματίας στέκεται εμπόδιο στην ανοδική της πορεία στην εργασία. Υπάρχουν, ωστόσο, και έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο. Συγκεκριμένα, έρευνα των Μπρίνια και Βογιατζή- Μπογιατζή (2012) καθώς και

έρευνα της Coleman (1996) καταλήγει πως οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν αποτρέπουν τις γυναίκες από την άνοδό τους στη διοικητική ιεραρχία και πως, παρότι διακόπτεται προσωρινά η καριέρα τους για τη γέννηση των παιδιών, η διακοπή αυτή δε δρα ανασταλτικά στην εξέλιξή τους.

Καταλήγοντας ως προς τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως εμπόδιο μπορούμε να πούμε πως η οικογένεια παρουσιάζεται, κατά κύριο λόγο, ως μηχανισμός ανάσχεσης των φιλοδοξιών των γυναικών σε αντίθεση με τους άντρες όπου η οικογένεια λειτουργεί υποστηρικτικά (Μαραγκουδάκη, 1997).

Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εξέλιξη των γυναικών θεωρούνται, επίσης, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η έλλειψη φιλοδοξίας εκ μέρους τους. Οι ερευνητές Μαρκόπουλος και Αργυρίου (2014) παρουσιάζουν τις γυναίκες της έρευνάς τους να είναι περισσότερο ικανοποιημένες και να προτιμούν τη διδασκαλία σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η ίδια άποψη εκφράζεται και από την Χατζηπαναγιώτου (1997) η οποία υποστηρίζει πως οι γυναίκες αντιλαμβάνονται την καριέρα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και όχι με τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών και διοικητικών υποθέσεων. Το γεγονός αυτό δεν είναι απλό καθώς έχει τις ρίζες του στα έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται στον τρόπο κοινωνικοποίησης των κοριτσιών από την παιδική τους, ακόμη, ηλικία (Μαραγκουδάκη, 1997).

Γίνεται κατανοητό πως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και φιλοδοξιών που αποδίδεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων. Η ανδροκρατούμενη μορφή της κοινωνίας μας οδηγεί τις γυναίκες στο να στερούνται ευκαιρίες που μπορεί να δυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2002). Οι γυναίκες θεωρούν πως για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας διοικητικής θέσης θα πρέπει να υιοθετήσουν μια «ανδρική συμπεριφορά» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Θέτονται, λοιπόν, ζητήματα με την ίδια τη θηλυκότητά τους και την ενδεχόμενη απώλειά της (Ιγγλέση, 1993). Η διοίκηση έχει διαχρονικά ταυτιστεί με το αντρικό πρότυπο, με αποτέλεσμα οι άντρες να θεωρούνται πιο «φυσικοί» ηγέτες (Coleman, 2002).



Καθοριστικός παράγοντας που εμποδίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών είναι, ακόμη, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η βιβλιογραφία έχει αποδείξει πως οι γυναίκες διοικητικά στελέχη υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό, συμμετοχικό στιλ διοίκησης. Η ιεραρχική δομή της σχολικής οργάνωσης και το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που περιορίζουν την αυτονομία των κινήσεών τους και τη δημοκρατική επίλυση των διαφορών που προκύπτουν αποτρέπουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από το να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις (Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Ως εμπόδιο καταγράφεται, επίσης, στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία η έλλειψη κοινωνικών δικτύων και μοντέλων ρόλων. Οι γυναίκες έχουν δυσκολότερη πρόσβαση στα δίκτυα μεντόρων ή αποκλείονται τελείως από αυτά και είναι λιγότερο εξοικειωμένες με τα δίκτυα που επηρεάζουν τις κρίσιμες αποφάσεις για το ανθρώπινο εργασιακό δυναμικό (Τάκη, 2009). Η έλλειψη γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση στερεί από τις ίδιες τη δυνατότητα διασύνδεσης με πρόσωπα εξουσίας του ίδιου φύλου, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο έναν φαύλο κύκλο. Η έλλειψη γυναικείων προτύπων στη διοίκηση στερεί την ευκαιρία και στις ίδιες αλλά και στους άνδρες εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με την παρουσία των γυναικών σε θέσεις ευθύνης (Μαραγκουδάκη, 1997).

Σημαντικό εμπόδιο στην επαγγελματική πορεία των γυναικών αποτελεί, επίσης, το σύστημα επιλογής διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. Η νομοθεσία που σχετίζεται με την επιλογή των εκπαιδευτικών στελεχών δεν εγκαθιδρύει συνεπή κριτήρια επιλογής και συνήθως η προαγωγή είναι υποκειμενική και επισκιάζεται από πολιτικά κίνητρα (Mwebi & Lazaridou, 2008).

Οι γυναίκες φαίνεται να υστερούν στη δημιουργία πολιτικών σχέσεων και διασυνδέσεων, γεγονός το οποίο αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανέλιξη (Παγκάκη & Σταματοπούλου, 2008). Σύμφωνα με τη Δαράκη (2007) οι ανδροκρατούμενες επιτροπές επιλογής διοικητικών στελεχών, η υποτίμηση της γυναικείας εμπειρίας και οπτικής για τη διοίκηση, αλλά και η διαιώνιση των συνεχιζόμενων στερεότυπων της ελληνικής κοινωνίας αποτρέπουν τις γυναίκες από τη διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσης.

Τα συμβούλια επιλογής στελεχών φαίνεται να επηρεάζονται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων, από την οικογενειακή κατάσταση των υποψηφίων, ακόμα και από την ηλικία, καθώς μια νεαρή υποψήφια γυναίκα θεωρείται άπειρη ενώ ένας νεαρός άνδρας συνυποψήφιος της απλώς φιλόδοξος (Coleman, 2005). Οφείλουμε να σημειώσουμε πως νομοθετικά έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την προαγωγή της ισονομίας στην επιλογή στελεχών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Χρειάζονται, όμως, ακόμη πολλά περισσότερα για τη διαμόρφωση ενός αξιοκρατικού, αδιάβλητου συστήματος που θα δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης όλου του εκπαιδευτικού δυναμικού.

## 2.5. Προβλήματα που Συναντούν οι Γυναίκες στην Άσκηση Διοικητικού Έργου

Ο κοινωνικός ρόλος των γυναικών επηρεάζει την προσωπική τους ζωή αλλά και την επαγγελματική δημιουργώντας πολυάριθμα και περίπλοκα προβλήματα. Ο διοικητικός ρόλος έχει ταυτιστεί με τα χαρακτηριστικά ενός ανδρικού προτύπου. Έτσι, οι γυναίκες συχνά έρχονται αντιμέτωπες με το δεδομένο αντρικό πρότυπο. Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων που προέρχονται από τις αξίες, τις στάσεις, και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους, ανδρών και γυναικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γίνονται δέκτες αντιδράσεων, αμφισβητήσεων και κριτικής από όλους, ιδιαίτερα από τους άνδρες, βιώνουν μια μορφή ρατσισμού, ως συνέπεια της στάσης του περιβάλλοντος που τις περιτριγυρίζει και συγκεκριμένα από τις προκαταλήψεις του κράτους, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Coleman, 2005).

Η αμφισβήτηση είναι μεγάλη και χρειάζεται να αποδείξουν ότι έχουν την ικανότητα να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν (Κανταρτζή, 2003). Η μεγαλύτερη αμφισβήτηση εκδηλώνεται προς τις γυναίκες διευθύντριες που είναι παντρεμένες και μητέρες, παρά προς τις ανύπαντρες και σε αυτές που είναι σε νεαρή ηλικία (Coleman, 2005).

Αντιμετωπίζουν, επίσης, οι γυναίκες συγκρούσεις και διλήμματα που πηγάζουν από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν άντρες και γυναίκες διοικητικά στελέχη. Αν επιλέξουν να μιμηθούν το αντρικό στιλ ηγεσίας, κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν αυταρχικές ενώ αν επιλέξουν να ακολουθήσουν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που συνήθως αποδίδεται σε γυναίκες διοικητικά στελέχη, κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν αναποτελεσματικές. Τα έμφυλα στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί για το στιλ ηγεσίας που υιοθετείται από άντρες και γυναίκες δημιουργούν και τις ανάλογες προσδοκίες στους υφισταμένους. Δηλαδή, οι υφιστάμενοι προσδοκούν συγκεκριμένες συμπεριφορές από τους ανώτερους τους ανάλογα το φύλο τους, αναπαράγοντας έτσι τις στερεοτυπικές αντιλήψεις.

## Κεφάλαιο 3ο Γλωσσικές Πράξεις

### 3.1 Η Έννοια και τα Είδη των Γλωσσικών Πράξεων

Στην καθημερινή ζωή το άτομο χρησιμοποιεί το λόγο με σκοπό την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων, την αλληλεπίδραση και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό σημαίνει ότι ο καθένας επιτελεί γλωσσικές πράξεις, όπως για παράδειγμα υποσχέσεις, παρακλήσεις, προσταγές, ή ευχαριστίες. Σε αντιπαράθεση με την υπάρχουσα γλωσσολογική αντίληψη ότι η γλωσσική σημασία αναφέρεται αποκλειστικά στην περιγραφική δυνατότητα της γλώσσας, ο J. L. Austin, το 1955, χαρακτήρισε την υπάρχουσα αντίληψη περιγραφική πλάνη και «έφερε στην επιφάνεια» τον κοινωνικό ρόλο που επιτελεί η γλώσσα κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Ειδικότερα, επεσήμανε ότι παράλληλα με τα διαπιστωτικά εκφωνήματα που περιγράφουν μια κατάσταση πραγμάτων, υπάρχουν και τα επιτελεστικά, μέσω των οποίων ο πομπός κάνει κάτι. Μάλιστα, το είδος των επιτελεστικών εκφωνημάτων πολλές φορές συνδέεται με μια κοινωνική σύμβαση, οπότε το εκφώνημα αποκτά συμβατικό χαρακτήρα (Βελούδης, 2005).

Στη συνέχεια, οι γλωσσικές πράξεις επιτελούνται ρητά, κάθε φορά που ο πομπός χρησιμοποιεί μια γλωσσική έκφραση, που αναφέρεται στην πράξη που επιτελείται, όπως είναι η χρήση συγκεκριμένου ρήματος. Ο Austin, στη συνέχεια του έργου του, υπογράμμισε ότι και τα διαπιστωτικά εκφωνήματα αποτελούν υποκατηγορία των επιτελεστικών, με την έννοια ότι και το να περιγράφει, να βεβαιώνει ή να δηλώνει κάτι ο πομπός, συνιστά είδος γλωσσικής πράξης. Επομένως, κατά την εξέλιξη της θεωρίας, η διάκριση μεταξύ διαπιστωτικών και επιτελεστικών εκφωνημάτων εγκαταλείφθηκε (Marmaridou, 2000).

Ο Austin θεωρούσε ότι κάθε εκφώνημα, ως έκφραση μιας γλωσσικής πράξης, επιτελεί τρία διαφορετικά είδη πράξεων: (α) τη λεκτική πράξη, που σημαίνει ότι ένα εκφώνημα οφείλει να έχει σημασία, (β) την προσλεκτική πράξη, δηλαδή την πράξη που επιτελεί ο πομπός, ενώ λέει κάτι και, (γ) την απολεκτική πράξη, δηλαδή την πράξη που επιτελεί ο πομπός με το να λέει κάτι που οδηγεί σε αποτελέσματα ως προς τα αισθήματα, τις σκέψεις ή τις πράξεις του δέκτη. Ενώ η λεκτική και, κυρίως, η προσλεκτική πράξη συνδέονται άμεσα με την πρόθεση του πομπού (στόχο), το αποτέλεσμα της απολεκτικής πράξης δεν εμπίπτει στον έλεγχο της (Marmaridou, 2000).

Ο Austin έδινε έμφαση στις επιτελεστικές πράξεις που έχουν ένα τελετουργικό χαρακτήρα, διότι ήθελε να τονίσει την κοινωνική διάσταση της γλωσσικής σημασίας. Η συμβατικότητα της προσλεκτικής ισχύος συνδέεται και με τη γλωσσική μορφή, αφού οι καταφατικές / αποφαιτικές προτάσεις έχουν την ισχύ της δήλωσης, οι ερωτηματικές της αναζήτησης πληροφορίας, οι προστακτικές της προσταγής. Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ γραμματικής δομής και προσλεκτικής ισχύος ενός εκφωνήματος. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι γλωσσικές πράξεις μπορούν να έχουν ευθεία και πλάγια προσλεκτική ισχύ. Αυτή η εξέλιξη της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων, για την οποία υπεύθυνος είναι ο Searle (1969), εστιάζει περισσότερο στην πρόθεση του πομπού να επιτελέσει μια συγκεκριμένη γλωσσική πράξη, παρά στην κοινωνική και γλωσσική σύμβαση που ακολουθείται προκειμένου να επιτελεσθεί η πράξη αυτή (Βελούδης, 2005).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Searle, υπάρχουν πέντε κατηγορίες λεκτικών πράξεων. Η πρώτη περιλαμβάνει τις αποφαιτικές ή δηλωτικές, με τις οποίες ο πομπός δηλώνει την αλήθεια του περιεχομένου της πρότασης που εκφωνεί. Ακολουθούν οι κατευθυντικές, όπου ο πομπός προσπαθεί να πείσει τον ακροατή να κάνει ή να αποφύγει κάτι. Στην τρίτη και τέταρτη κατηγορία βρίσκονται οι δεσμευτικές, με τις οποίες ο πομπός αναλαμβάνει την υποχρέωση να υλοποιήσει ο ίδιος κάτι σε ακόλουθο χρόνο και οι εκφραστικές, με τις οποίες ο πομπός εκφράζει τα συναισθήματα και τη σκέψη του. Τέλος, στην Πέμπτη κατηγορία εντάσσονται οι διακηρυκτικές, οι οποίες επιφέρουν μια συγκεκριμένη αλλαγή στην τάξη πραγμάτων στο περιβάλλον (Βελούδης, 2005).

Η παρούσα εργασία, μέσα από την υλοποίηση των συνεντεύξεων με το δείγμα των εκπαιδευτικών, έχει ως στόχο την ανάδειξη γλωσσικών πράξεων στο περιεχόμενο του λόγου των συμμετεχόντων, προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορετικοί γλωσσικοί τρόποι με τους οποίους αποκρίνονται στις ερωτήσεις, η πληροφόρηση που έχουν για το παρόν θέμα που ερευνάται, ο στόχος τους απέναντι στην ερευνήτρια (να την κατευθύνουν, να πείσουν, να ενημερώσουν, να βεβαιώσουν, να αρνηθούν). Ειδικότερα, στην εργασία διερευνάται αν η ποικιλία, το είδος και η συχνότητα ένταξης γλωσσικών πράξεων (βεβαιωτικών, κατευθυντικών, δεικτικών, έμμεσων, επιτελεστικών, διαπιστωτικών, δεσμευτικών, εκφραστικών) στο λόγο του δείγματος.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Μεθοδολογία

### 4.1. Ερευνητικό Πρόβλημα – Αναγκαιότητα της Έρευνας

Παρά τις μεταβολές που έχουν σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες με την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, εξακολουθούν να παρουσιάζονται ανισότητες στην παρουσία των γυναικών σε σχέση με εκείνη των αντρών (Μαράκη, 2010). Η απουσία των γυναικών γίνεται εντονότερη καθώς ανεβαίνουμε στη διοικητική ιεραρχία. Μικρός παραμένει ο αριθμός των γυναικών που καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις και στην εκπαίδευση. Αν και οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και είναι κοινά αποδεκτή η «καταλληλότητά» τους για τη διδασκαλία αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων (Αργυροπούλου, 2006).

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την απουσία των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία αποδίδουν την ευθύνη τόσο στις ίδιες όσο και σε θεσμικές δομές. Η Μαραγκουδάκη (1997) αναφέρεται στην έλλειψη επαγγελματικής φιλοδοξίας από τη μεριά των γυναικών. Συναντάμε επίσης την άποψη περί αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων που αναγκάζουν τις γυναίκες να αναστείλουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Εσωτερικά εμπόδια στη γυναικεία προσωπικότητα αναφέρονται από τη Δαράκη (2007), όπως η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο φόβος της αποτυχίας, η μειωμένη διάθεση ανταγωνισμού.

Σε θεσμικό επίπεδο, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος διοίκησης των σχολικών μονάδων, ο τρόπος κρίσης διευθυντικών στελεχών (Koutouzis & Athanasoula- Reppa, 2002) εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή ανδρών και γυναικών. Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης οδηγεί στο να μην αξιοποιείται επαρκώς το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων (Σαΐτης, 2002). Συντηρείται και αναπαράγεται η αντίληψη πως για την αποτελεσματική διοίκηση απαιτούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας του ανδρικού προτύπου (Μαραγκουδάκη, 1997) ενώ απουσιάζει ένας διαφορετικός τρόπος διοίκησης πέραν του ανδροκεντρικού.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας συνίσταται στην επισήμανση του παραπάνω προβλήματος. Επιχειρείται η διερεύνηση των παραγόντων που εμποδίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ελπίζουμε η έρευνα μας να προσφέρει σφαιρική κατανόηση του θέματος και δυνατότητα προβληματισμού γύρω από αυτό. Έχει ενδιαφέρον να δούμε γιατί, παρά τη θέσπιση νόμων σχετικά με το ζήτημα της ισότιμης μεταχείρισης των δύο φύλων, η άσκηση της διοίκησης παραμένει ανδρικό προνόμιο.

### 3.2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την υποεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανέλιξη και των πιθανών λόγων υποεκπροσώπησης τους στη διοικητική ιεραρχία.

### 3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό που διατυπώσαμε παραπάνω, θέτουμε στην παρούσα έρευνα τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που αποτρέπουν τις γυναίκες να διεκδικήσουν την ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική διοίκηση;
- ❖ Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής, ώστε να είναι αποτελεσματικός;
- ❖ Ποια είναι τα στερεότυπα φύλου ως προς την επιλογή διευθυντών στην εκπαίδευση;
- ❖ Ποιο στυλ ηγεσίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι και δευθυντές ότι είναι το καταλληλότερο στη διοίκηση της Α/βάθμιας εκπαίδευσης; Διαφέρει αυτό στα δύο φύλα;
- ❖ Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι γυναίκες σε διευθυντική θέση στην εκπαίδευση κατά την άσκηση του έργου τους;

### 3.4. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης, αποτέλεσαν 19 εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι και διευθυντές και των δυο φύλων στην πρωτοβάθμια γενική και ειδική εκπαίδευση, ηλικίας 30-62 ετών, οι οποίοι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν εν ενεργεία προϊσταμένες, σε δημοτικά της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινας).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας ποικίλουν τόσο ως προς την ηλικία όσο και τα έτη προϋπηρεσίας. Το σύνολο υπηρετεί σε δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας σε δημοτικά, νηπιαγωγεία και ειδικά σχολεία. Οι 15 συμμετέχουσες είναι γυναίκες και οι 4 άνδρες. Οι πλειοψηφία είναι κάτοχοι πτυχίων παιδαγωγικού τμήματος, ενώ λίγοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης κατέχει το 26% του δείγματος.

### 3.5. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, θεωρήθηκε κατάλληλη η ποιοτική προσέγγιση, προκειμένου να υπάρχει μια πιο άμεση εμπλοκή μεταξύ ερευνήτριας και πληροφορητών/τριών στη συλλογή των στοιχείων, καθώς επίσης για να περιγράψουν οι εκπαιδευτικοί ελεύθερα τις εμπειρίες τους και να αναφερθούν σε γεγονότα και καταστάσεις που είχαν ιδιαίτερη σημασία για τις ίδιες (Κυριαζή, 2011).

Η τεχνική συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Σε αυτού του είδους τη συνέντευξη, οι ερωτήσεις είναι κανονικά καθορισμένες, αλλά πιο ευέλικτες, έτσι ώστε ο/η συνεντευκτής/ρια να είναι πιο ελεύθερος/η να ερευνήσει συστηματικά και εκτεταμένα πέραν των απαντήσεων, με ένα τρόπο ο οποίος συχνά φαίνεται ανεπίτρεπτος όταν συγκρίνεται με τους σκοπούς της τυποποίησης και της σύγκρισης (Mason, 2003). Το περιεχόμενό της σχεδιάστηκε σε αδρές αρχικά γραμμές, περικλείοντας τους κύριους θεματικούς άξονες που ενδιαφέρουν την ερευνήτρια (Καλλινικάκη, 2010).

Ως συνεντεύκτρια είχα τη δυνατότητα να ζητήσω τόσο αποσαφηνίσεις όσο και περαιτέρω επεξεργασία των ερωτήσεων που έθεσα. Έτσι, είχα μεγαλύτερο περιθώριο να εξετάσω σε βάθος ένα θέμα πέρα από την αρχική απάντηση. Αυτού του είδους οι συνεντεύξεις, επιτρέπουν στους/στις πληροφορητές/τριες να απαντούν



περισσότερο με τους δικούς τους όρους, παρά με τους όρους που μια τυποποιημένη συνέντευξη επιτρέπει. Και επιπλέον, εξ αιτίας του ότι έχει μια δομή, επιτρέπει περισσότερη σύγκριση απαντήσεων σε σχέση με αυτή που επιτρέπει η εστιασμένη συνέντευξη.

Στην ημιδομημένη συνέντευξη, η παρέμβασή μου περιορίστηκε στο ελάχιστο, αλλά φρόντιζα να επαναφέρω τον/την ερωτώμενο/η κάθε φορά που απομακρυνόταν από το υπό συζήτηση θέμα και το σκοπό της έρευνας με ερωτήσεις διευκρινιστικές, ώστε να λάβω μια ολοκληρωμένη απάντηση που κάλυπτε τα ερευνητικά μου ερωτήματα.

### **3.6. Περιγραφή Συνέντευξης**

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης στηρίχτηκαν σε 6 άξονες, στους οποίους ανταποκρίνονται και τα ερευνητικά ερωτήματα. Κάθε άξονας περιλαμβάνει υποερωτήματα, ώστε να γίνουν πιο ξεκάθαροι και εύληπτοι οι λόγοι που αναστέλλουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία.

Οι 6 άξονες της παρούσας συνέντευξης δημιουργήθηκαν με κριτήριο τις θέσεις και τα πορίσματα ερευνών που αναπτύσσονται στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Έτσι, λοιπόν, οι άξονες παρατίθενται παρακάτω.

Ο πρώτος άξονας περιέχει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και συγκεκριμένα την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας-χρόνια ως διευθύντρια/ής, το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, τη γνώση ξένων γλωσσών, την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες και σε θέματα διοίκησης.

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη διοίκηση και ειδικότερα διερευνάται κατά πόσο η διεύθυνση ενός δημοτικού σχολείου έχει γίνει απαιτητική διαδικασία τα τελευταία χρόνια σε σχέση με παλαιότερα, ο βαθμός των γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/ντρια και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια για να θεωρείται αποτελεσματικός/ή.

Ο τρίτος άξονας περιέχει 5 ερωτήσεις σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «παρά την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η παρουσία τους σε θέσεις διευθυντριών σχολικών μονάδων παραμένει χαμηλή. Πώς το εξηγείτε»; Ερωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου, τους παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά στη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης από τις γυναίκες, το βαθμό που οι υπόλοιπες υποχρεώσεις, οικογενειακές-κοινωνικές, επηρεάζονται από τον χρόνο και τις ευθύνες που απαιτεί ο διευθυντικός ρόλος, το βαθμό αυτενέργειας και πρωτοβουλίας του/της διευθυντή/τριας του σχολείου σχετικά με την εξέλιξη και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις για τα στυλ ηγεσίας. Η ερευνήτρια παροτρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την πεποίθησή τους αναφορικά με το στυλ ηγεσίας που πιστεύουν ότι κρίνεται καταλληλότερο στην καθημερινή πρακτική στην άσκηση ενός διευθυντικού ρόλου, το βαθμό αλλαγής του στυλ άσκησης διεύθυνσης/ ηγεσίας με το πέρασμα των χρόνων, τη διαφοροποίηση ή μη του ηγετικού στυλ με κριτήριο τα δυο φύλα και μεταξύ ηγετών του ίδιου φύλου.

Ο πέμπτος άξονας περιέχει 4 ερωτήσεις που εστιάζουν στα έμφυλα στερεότυπα στο χώρο της εκπαίδευσης. Το δείγμα ερωτάται σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που στελεχώνουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, την ύπαρξη τυχόν στερεοτυπικών συμπεριφορών απέναντι στις γυναίκες που ασκούν διοικητικό ρόλο, ενδεχόμενη προσωπική εμπειρία τέτοιου είδους συμπεριφορών και τρόπου διαχείρισής τους και την προτίμηση μαθητών και γονέων υπέρ του αρσενικού φύλου έναντι του θηλυκού στις ηγετικές θέσεις μέσα στις σχολικές μονάδες.

Ο έκτος και τελευταίος άξονας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις που σχετίζονται με το Νομοθετικό Πλαίσιο.

Οι παραπάνω ερωτήσεις εξυπηρετούν το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Στόχο έχουν την αποτύπωση, καταγραφή, συλλογή και επεξεργασία των απόψεων διευθυντών/ντριών, εκπαιδευτικών, προϊσταμένων ανδρών και γυναικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής, αναφορικά με την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διοικητικές.

### 3.7. Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας διαφάνηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, το δείγμα περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς, προϊσταμένους/ες και διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία, παρόλο που στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανήκει και ο κλάδος των νηπιαγωγών. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί όσοι εργάζονται ως νηπιαγωγοί, μπορούν μεν να θέσουν υποψηφιότητα για υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, δεν μπορούν όμως να διεκδικήσουν θέσεις διευθυντή ή υποδιευθυντή σχολικής μονάδας.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Υπήρξε αδυναμία της ερευνήτριας για καθορισμό συναντήσεων με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να χαθεί πολύτιμος χρόνος. Με τον τρόπο αυτό, όμως, της άμεσης παρουσίας του συμμετέχοντος/ουσας, υπήρχε η δυνατότητα για επικοινωνία και αποσαφήνιση των ερωτήσεων. Ως αποτέλεσμα, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δεν παρερμήνευσαν ορισμένες ερωτήσεις, αναγκάζοντάς μας να μην λάβουμε υπόψη τις απαντήσεις τους σε αυτές, αλλά, αντίθετα, εξέφρασαν άποψη και εμβάθυναν στην εκφώνηση κάποιων ερωτήσεων.

### 3.8. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, έγινε η χρήση μαγνητοφώνου, προκειμένου να μπορεί η συνεντεύκτρια να επικεντρωθεί στη συζήτηση και να καταγράψει τις μη λεκτικές χειρονομίες του/της μετέχοντος/ουσας, παρά να σπαταλά την ώρα κοιτώντας στις σημειώσεις και γράφοντας το τι λέγεται. Επιπλέον, η σύνταξη των μαγνητοφωνημένων αρχείων σε κείμενα, βοηθά στην συγκριτική ανάλυση των συνεντεύξεων. Τέλος, η μαγνητοφώνηση προστατεύει την συνεντεύκτρια από την αντικατάσταση λέξεων, σε σχέση με αυτές που έχει χρησιμοποιήσει ο/η πληροφορητής/τρια, αλλά μπορεί επίσης να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του αναλυτή, καθώς συχνά πιστεύεται ότι αν τα στοιχεία συλλεγούν η περισσότερη δουλειά έχει γίνει (Benney & Hughes, 1984).

## 1<sup>ος</sup> Άξονας: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 ΗΛΙΚΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

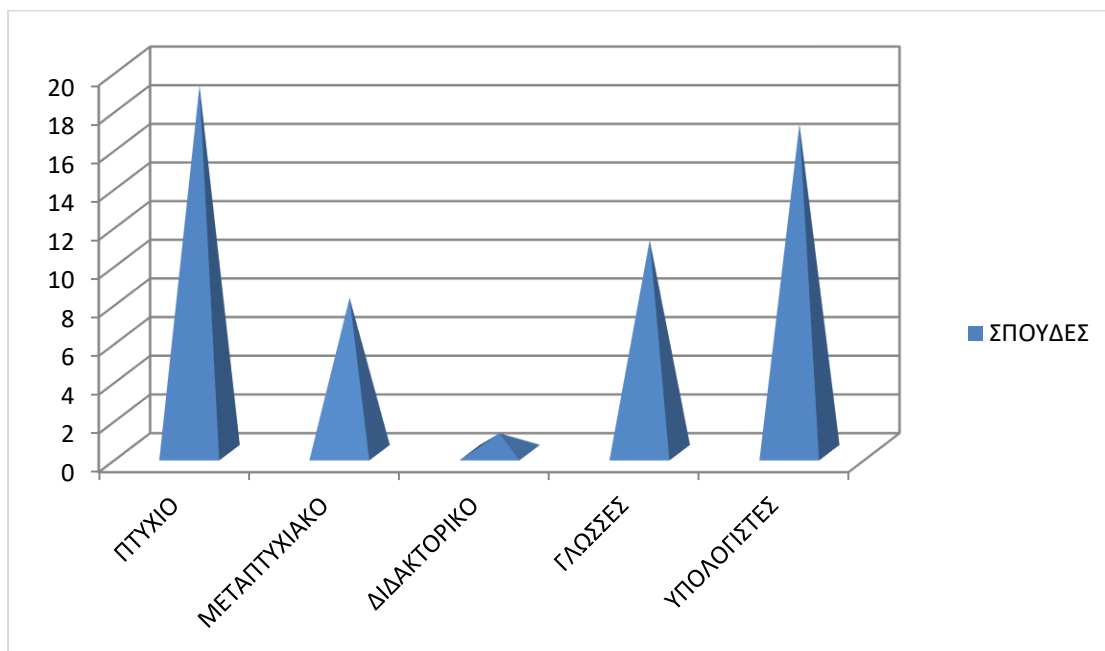
Παρατηρώντας το Γράφημα 1, βλέπουμε ότι οι ηλικίες των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα κυμαίνονται από τα 30 έως τα 67 έτη, με μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηθέντων να ανήκει στην ομάδα των 41-50 ετών, ποσοστό που αγγίζει το 53%, με αξιόλογο ποσοστό να εντάσσεται στη δεκαετία 30-40 (37%).



ΓΡΑΦΗΜΑ 2 ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

Όπως παρατηρείται από το Γράφημα 2, οι περισσότεροι ερωτώμενοι διαθέτουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 21-30 έτη. Να αναφερθεί εδώ ότι από τους 19 συμμετέχοντες, οι 6 έχουν διατελέσει ή διατελούν ακόμη χρέη διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας, ενώ οι 5 έχουν περάσει από θέση προϊσταμένου/ης.

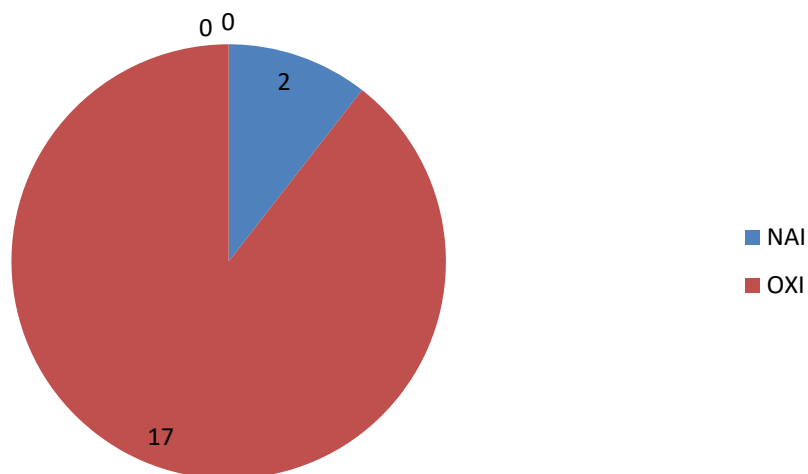
Αναφορικά με το φύλο, 3 μόνο από τους συμμετέχοντες είναι άνδρες και 16 γυναίκες.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 3 ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Αναφορικά με τις σπουδές (Γράφημα 3), η πλειοψηφία των υποψηφίων αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία, αρκετοί (8) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ σχεδόν όλοι κατέχουν δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή και πολλοί έχουν αποκτήσει επάρκεια τουλάχιστον σε μια ξένη γλώσσα.

## ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Τέλος, όπως διαπιστώνεται από το Γράφημα 4, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν έχει λάβει γνώσεις σε θέματα διοίκησης, αφού μόνο το 11% έχει επιμόρφωση στη διοίκηση. Αυτό το γεγονός δημιουργεί εντύπωση, αν συσχετιστεί με τον αριθμό των ερωτηθέντων που βρέθηκαν ή βρίσκονται σε διοικητική θέση (37%) και παραταύτα δεν έχουν καταρτισθεί σε θέματα διοικητικά εντός της σχολικής μονάδας.

### 2<sup>ος</sup> Άξονας: Γνωρίσματα Διοίκησης

Ο άξονας περιέχει 3 ερωτήσεις, σε καθεμία από τις οποίες δίνονται οι απόμενες των ερωτηθέντων.

- ❖ Θεωρείτε ότι η διεύθυνση δημοτικού σχολείου έχει γίνει περισσότερο απαιτητική διαδικασία τα τελευταία χρόνια σε σχέση με παλαιότερα; Αν ναι, αναφέρετε σχετικά παραδείγματα.
- ❖ Ενδεικτικά παραθέτω κάποιες από τις απαντήσεις που έλαβα:

*«καμία σχέση με παλαιότερα, γιατί τώρα είναι πολλές οι απαιτήσεις, έχουμε πολλά προγράμματα, εε.. νέα τεχνολογία άρα είναι πολύ πιο πολύπλοκο το θέμα, και εδώ βασικά στο σχολείο μας έχουμε πολλά προγράμματα, διάφορα ευρωπαϊκά που θέλουνε πολύ δουλειά και απαιτούνε και γνώσεις».*

*«Πολύ περισσότερο, εννοείται και λόγω μηχανοργάνωσης των σχολείων σε πολύ μεγάλο επίπεδο πλέον και λόγω απαιτήσεων γραφειοκρατικών σαφέστατα έχουν αλλάξει πάρα πολλά πράγματα από πριν μια 10ετία μην πάω παλαιότερα».*

*«Είναι απλά πιο γραφειοκρατική από ό,τι ήταν, δηλ απλά αν ο παππούς ο Βέμπερ ζούσε τώρα που ξεκίνησε την γραφειοκρατία θα μας έβριζε, διότι περάσανε όλα σε ένα ηλεκτρονικό επίπεδο αλλά παρέμεινε και όλη η υπόλοιπη γραφειοκρατεία. Στέλνουμε ηλεκτρονικές υπογραφές ωστόσο στέλνουμε και τα αντίστοιχα χαρτιά στις διευθύνσεις, νομίζω γιαυτό αυξήθηκε η γραφειοκρατεία γιατί δεν μένουμε ή στο έντυπο ή στο ηλεκτρονικό θέλουν και τα δυο μαζί».*

*«ε, Από ό,τι βλέπω και από ό,τι ξέρω, θεωρώ πως ναι αν και τώρα είναι όλα πολύ πιο εύκολα γιατί γίνονται όλα μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και του myschool παρ'όλα αυτά θεωρώ πως ένας διευθυντής πρέπει να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για να ανταπεξέλθει σε όλες τις απαιτήσεις που υπάρχουν».*

Από τις αποκρίσεις των ερωτωμένων διαπιστώνεται ότι το σύνολο θεωρεί ότι πλέον οι απαιτήσεις από τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων είναι πολλές και εντοπίζονται, κυρίως, στις νέες τεχνολογίες και τη γραφειοκρατία. Βέβαια, παρέχονται ως μοχλός βοηθητικός τα τεχνολογικά εργαλεία που διευκολύνουν τη διεκπεραίωση θεμάτων, παραταύτα απαιτούνται συνεχείς γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά του εκάστοτε διευθυντή, προκειμένου να ανταποκριθεί στο σύνθετο ρόλο του και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της νέας εποχής.

Στα λεγόμενα του δείγματος διακρίνονται και γλωσσικές πράξεις, οι οποίες δηλώνονται με τις λέξεις «εννοείται», «σαφέστατα», «καμία σχέση με παλιότερα», «από ό,τι ξέρω και γνωρίζω», που χαρακτηρίζονται δηλωτικά ή βεβαιωτικά εκφωνήματα, με τα οποία το δείγμα εκφέρει την άποψή του και στόχο έχει να περιγράψει την τωρινή κατάσταση αναφορικά με το ζήτημα υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαίδευση σε παραβολή με το παρελθόν. Ειδικά στη φράση «καμία σχέση...», δηλώνεται η απολυτότητα και βεβαιότητα του δείγματος για τα λεγόμενά του, ενώ η γλωσσική πράξη που υιοθετείται είναι και κατευθυντική έμμεσα, διότι στόχο έχει να πείσει την ερευνήτρια για αυτά που εκφράζει.

- ❖ Ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/ντρια;

*«Μμμμ... καταρχήν θεωρώ πως θα πρέπει να έχει χρόνια υπηρεσίας, θα πρέπει να έχει περάσει από όλα τα σχολεία, από όλες τις τάξεις, σίγουρα πτυχία, μεταπτυχιακά και πάνω στη διοίκηση*

θεωρώ και είναι απαραίτητο, εννοείται να γνωρίζει ηλεκτρονικούς υπολογιστές, χειρισμούς κλπ. Και να είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, έτσι»;

«Σαφώς ηγετικές θέσεις να έχει και γενικά να διαχειρίζεται καταστάσεις, να μπορεί να έρχεται αντιμέτωπος με... έρχεται αντιμέτωπος κάθε μέρα με μικροσυγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο, μεταξύ των γονέων, άρα θα πρέπει να είναι έτοιμος να τα διαχειριστεί».

«Πέρα από την τέτοια... το ποιο βασικό είναι να έχει ενσυναίσθηση. Αυτό.. ενσυναίσθηση και να μπορεί να είναι δίκαια ως το πούμε με όλους, και δημοκρατική, γιατί τώρα τελευταία το έχουν καβαλήσει το καλάμι. Δεν μιλάω για εδώ, μια χαρά είμαστε αλλά αλλού που, για άλλες φορές που ξέρω. Ποιο βασικό δηλ. Είναι να είναι άνθρωπος ο διευθυντής, παρά να είναι διοικητής. Άλλο το είμαι συνταγματάρχης και άλλο το είμαι διευθυντής».

«Πάνω από όλα να είναι ευέλικτος, δε χρειάζονται μόνο γνώσεις, πρέπει να είναι ευέλικτος, γιατί υπάρχουν διευθυντές οι οποίοι έχουν γνώσεις, έχουν μεταπτυχιακά αλλά δεν είναι ευέλικτοι ούτε ανοιχτοί σε διάφορα πράγματα ,.... αυτό , κάθετε ένα σχολείο όταν έχει μια τέτοια ηγεσία δηλ. 'όσο και να έχει ο δάσκαλος και το προσωπικό.. να έχουν ιδέες, και γενικά να θέλουν να κάνουν, αλλά όταν είναι τυπολάτρης, χωρίς ανοιχτούς ορίζοντες ε... όχι δεν...».

«Εεεε... ναι, επειδή τα πράγματα είναι λίγο δύσκολα σε αυτό το κομμάτι, να αναπτύξει μια ιδιαίτερη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, νομίζω ότι αυτό είναι το δύσκολο γιατί είμαστε αρκετοί, ο καθένας από εμάς έχει τα προβλήματα του και επειδή οι περισσότερες θέσεις καλύπτονται από αναπληρωτές, το οποίο είναι δύσκολο να αλλάξεις εκπαιδευτικούς, ξανά να μάθεις να συνεργάζεσαι με ανθρώπους οπότε αυτό είναι δύσκολο. Αυτό είναι το κομμάτι της επικοινωνίας και όχι το διοικητικό, δεν είναι τόσο το διοικητικό είναι δευτερεύον».

Από τις αποκρίσεις των ερωτηθέντων διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει γνώσεις και εμπειρία, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ζητήματα που ανακύπτουν και χρίζουν άμεσης και αποτελεσματικής επίλυσης και διευθέτησης. Τονίζεται ιδιαίτερα η επάρκειά του σε γνώσεις χειρισμού των νέων τεχνολογιών, εφόσον στη σύγχρονη εποχή αυτές θεωρούνται απαραίτητες στη σχολική μονάδα (invoices, myschool). Επιπλέον, οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια οφείλει να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και να ενδιαφέρεται για το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που διοικεί, να είναι σε θέση να διαχειριστεί συγκρούσεις και διαφωνίες και να μη χρησιμοποιεί την «εξουσία» του για να επιδείξει αυταρχική και επιβλητική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς.



Ως γλωσσική πράξη εντοπίζεται η απολυτότητα στις απαντήσεις των ερωτηθέντων/εισών με την επιτελεστική χρήση επιρρημάτων, όπως το «σαφώς». Η γλώσσα χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκφραστικά και αναπαραστατικά, εφόσον οι απόψεις του δείγματος δηλώνουν την πεποίθησή τους σχετικά με τις δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ενώ μεταφέρουν τα συναισθήματα που έχουν εκείνη τη στιγμή αναφορικά με το ζήτημα αυτό.

- ❖ Από την εμπειρία σας μέχρι τώρα, ποια εκτιμάτε ότι πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια για να θεωρείται αποτελεσματικός/ή;

*«σαφώς και ευέλικτος βέβαια γιατί κάποια πράγματα δεν μπορούν να γίνουν στην πράξη όπως τα ζητάει η πρωτοβάθμια ή π.χ το υπουργείο θα πρέπει να έχει μια ευελιξία σε αυτό το κομμάτι, να είναι ευέλικτος και ταυτόχρονα ξέρω γω να μπορεί να προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις».*

*«θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που να έχει αντίληψη, πολύ πολύ έντονη και γρήγορη, να είναι ήρεμος να είναι... να φέρεται ανάλογα σε κάθε περιστατικό με κάποια διπλωματία θα λέγαμε, δεν ξέρω πως να το πω αλλά θέλει να έχει μέσα του ένα κρυφό ταλέντο για αυτή τη θέση».*

*«νομίζω όλα αυτά που είπαμε προηγουμένως αλλά... να μπορούνε αυτά... να είναι αποτελεσματικός, να είναι γενναιόδωρος όπως είπαμε, ειλικρινής, δίκαιος, δημοκρατικός, καλοσυνάτος, εεε... Τι άλλο να σκεφτώ... είπαμε να είναι ανοιχτός βέβαια στην τοπική κοινωνία».*

*«Πιστεύω ότι θα πρέπει να μπορεί να είναι αποφασιστικός γιατί το θεωρώ πολύ βασικό γιατί κάποια στιγμή θα πρέπει να πάρει κάποια απόφαση αυτός και μόνο. Θα πρέπει δηλαδή να μπορεί να αναλαμβάνει τις ευθύνες του σχολείου αυτές που πρέπει, γιατί κακά τα ψέματα αυτός βγαίνει μπροστά στη σχολική μονάδα, θα πρέπει να έχει ενσυναίσθηση, να αφογκράζεται τις ανάγκες των συναδέλφων του το κλίμα, δηλ να δουλεύει η σχολική μονάδα με ένα ωραίο κλίμα σαν ομάδα εεε... και να είναι και οργανωτικός».*

*«Αποφασιστικότητα, εγρήγορση, εε... και μια καινοτομία γενικά να υπάρχει, να είναι εκσυγχρονισμένος με ένα σχολείο, να μπορεί να υπάρχει στην σύγχρονη πραγματικότητα, να μην μένει πίσω ας πούμε με παλιές τακτικές».*

Από τα προηγούμενα διαπιστώνεται πως τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εντοπίζουν και δηλώνουν οι συμμετέχοντες πως συνάδουν στο/η διευθυντή/ντρια της εκπαίδευσης είναι τόσο η ευελιξία όσο και η διπλωματία και η ενσυναίσθηση. Ειδικότερα, επισημαίνουν ότι η ανελαστικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών δεν πρέπει να επηρεάζει τον/την διευθυντή/ντρια και ο/η ίδιος/α οφείλει να έχει «ανοικτό» πνεύμα και να αποφασίζει ποια στοιχεία των Προγραμμάτων Σπουδών θα εντάξει στη σχολική μονάδα που υπηρετεί και ποια θα απορρίψει, προς όφελος της μονάδας. Επιπλέον, οφείλει να υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, να διαχειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις και ζητήματα επικοινωνίας που ανακύπτουν και να εφαρμόζει ορθές τεχνικές διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό χώρο. Τέλος, η καινοτομία αποτελεί κύριο γνώρισμα του/της διευθυντή/ριας, αφού οφείλει να συμβάλει στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με νέες δράσεις και ρηξικέλευθα προγράμματα.<sup>3<sup>ος</sup></sup> **Άξονας: Λόγοι ανασταλτικοί στη Διεκδίκηση Διοικητικής Θέσης από τις Γυναίκες Εκπαιδευτικούς-Προβλήματα-Δυσκολίες σχετικά με τη διεύθυνση σχολικής μονάδας**

- Παρά την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η παρουσία τους σε θέσεις διευθυντριών σχολικών μονάδων παραμένει χαμηλή. Πώς το εξηγείτε;

*«ε, ναι, δυστυχώς, όσο και να θέλουμε να ξεφύγουμε από τα κλισέ και τα στερεότυπα αυτά που λένε ότι και οι γυναίκες και οι άνδρες ότι είμαστε ίσοι αυτό δεν ισχύει. Τώρα ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες... θέλω να πιστεύω ότι δεν είναι τόσο ταξική κοινωνία αλλά ίσως είναι ο ρόλος της γυναίκας που είναι πιο απαιτητικός, ίσως είναι η μητρότητα που θέλει εκεί να αφιερώνει περισσότερο χρόνο, ίσως οι γυναίκες και από την φύση μας δεν έχουμε αυτήν την αυτοπροβολή και κλεινόμαστε περισσότερο στην οικογένεια μας»;*

*«εεεε... ίσως αα... κάποιες να είχαν τα μόρια και την αξία να γίνουνε αλλά ίσως βάζουνε σε προτεραιότητα την οικογένεια γιατί θα χρειαζόντουσαν περισσότερο χρόνο ή ίσως και να μην θέλανε να γίνουν, να κάνουν περισσότερα πράγματα, τους φτάνει να βρίσκονται μόνο μέσα στην τάξη, γιατί μέσα στη τάξη πιστεύω προσφέρεις πολύ περισσότερα από ότι θα ήσουν σε μια άλλη θέση, στη άλλη θέση θα μου πεις προσφέρεις και βοηθάς περισσότερο κόσμο, ασχολείσαι με όλη την ομάδα την σχολικά, αλλά ο καθένας όπως το βλέπει, νομίζω πάντων πως μια γυναίκα θα ήθελε να έχει χρόνο για το σπίτι της και τα παιδιά της».*

*«Α... μάλιστα ναι... το έχω σκεφτεί και εγώ και το θεωρώ άδικο ως προς τις γυναίκες αλλά εξακολουθεί να υπάρχει, από το το αν οι άνδρες τα καταφέρνουν στις διευθυντικές θέσεις*

*καλύτερα θα διαφωνήσω γιατί οι γυναίκες είναι πιο οργανωτικές, παρόλα αυτά ίσως και οι ίδιες δεν το ζητάνε γιατί έχουν πολλές υποχρεώσεις, εκτός από το σχολείο και στο σπίτι ενώ ο άνδρας, από την φύση του ναι τον έχουμε καλομάθει οπότε, μετά το μεσημέρι δεν ασχολείται και με το σπίτι. Δηλ πιστεύω περισσότερο αυτό και λίγες είναι αυτές που θέλουν αυτή τη θέση γιατί δεν προλαβαίνουν έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις».*

*« Ίσως θεωρούνε ότι δεν μπορούν να επιβληθούν σε ένα αρκετά μεγάλο αριθμό ατόμων; και θεωρούν ότι.... Ίσως κάτι τέτοιο. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει μόνο εδώ σε όλη την κοινωνία. Είναι στο χέρι τους και δεν θέλουνε να συμμετέχουνε δεν νομίζω να υπάρχει κάποιο σεξιστικό πρόβλημα».*

*«Εεε... θα σας πω. Θεωρώ αν και στις μέρες μας η γυναίκα παίρνει πτυχία και έχει πτυχία γενικά θεωρώ πως το κομμάτι της οικογένειας αποτρέπει πολλές γυναίκες να μπουν στην διαδικασία να διεκδικήσει μια διευθυντική θέση, οπότε θεωρώ πως είναι ένας παράγοντας αυτός. Δεν θέλω να πιστέψω ότι παίζει ρόλο το φύλλο και και γενικά όλο το κομμάτι».*

Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι οι πολλαπλοί ρόλοι των γυναικών και ιδιαίτερα οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν ουσιαστικό παράγοντα αποτροπής της γυναίκας από την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Επιπλέον, υπάρχει ποσοστό που θεωρεί υπαίτια την έλλειψη αυτοεκτίμησης της γυναίκας και την έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνάμεις της. Κάποιοι εντοπίζουν ότι, ίσως, είναι ζήτημα επιλογών και στόχων που θέτει, ενώ, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν πιστεύει στην ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και αναξιοκρατίας στην επιλογή διευθυντών ως τροχοπέδη στη διάκριση και ανέλιξη των γυναικών σε διοικητικές θέσεις.

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τόσο κατευθυντικές και δεσμευτικές όσο και διακηρυκτικές λεκτικές πράξεις, αφού προσπαθούν να ωθήσουν τη συνεντεύκτρια στην αποδοχή ή συμφωνία με τα λεγόμενά τους, εκφράζοντας παράλληλα τη γνώμη τους αναφορικά με την υποχρέωση του διευθυντή/ντριας να περατώσει το ρόλο του. Επιπλέον, τα εκφωνήματα που εντάσσουν στο λόγο τους αποτελούν αναγνωρισμένες πράξεις που αποφέρουν συγκεκριμένη αλλαγή στο περιβάλλον και ειδικότερα στη σχολική μονάδα, από τη στιγμή που η υποστήριξη της θεωρητικής και μόνο ισότητας ανδρών –γυναικών οδηγεί στην αναξιοκρατία και την επιλογή -με λανθασμένα κριτήρια- διευθυντών.

- Ποιες δυσκολίες θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου;

«Ε.. Δυσκολίες που αντιμετωπίζει... θεωρώ πως σε ένα μεγάλο σχολείο πρέπει να έρθει σε επαφή με πολλούς εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί κιόλας μοιράζονται από σχολείο σε σχολείο να μπορέσει να οργανώσει τα προγράμματα, να μπορέσει να έχει και σωστές επαφές με τους γονείς, να πρέπει να βάλει τα σωστά όρια και στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς αυτά».

«Σε ποιο επίπεδο; παιδαγωγικής διάστασης; για εμένα το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ότι δεν έχω περισσότερα χρήματα να διαχειριστώ για να μπορώ να φτιάξω την σχολική μονάδα όπως θέλω. Και εντάξει πάντα έχω να ρωτήσω κάποιον εντάξει αυτό, δεν έχω κάτι, κανένα πρόβλημα, όσον αφορά αυτήν την ομάδα, ότι αποφασίσω το κάνω και βρίσκω τρόπο πάντα για να πετύχω αυτό που θέλω, δεν έχω να απολογηθώ σε κανέναν γιατί πρέπει να μιλάμε πάντα για δυσκολίες; θα ξαναγυρίσω στο όραμα, αν εγώ θέλω να φτιάξω βιβλιοθήκη και να τη στήσω έτσι όπως τη βλέπετε, είναι δικό μου όραμα έτσι; θα βρω τον τρόπο να την φτιάξω άρα γιατί να μιλάμε συνέχεια για δυσκολίες»;

«Κάθε άτομο έχει την δικιά του ιδιαιτερότητα οπότε, πρέπει ταυτόχρονα να προσπαθεί να πάρει απο τον καθένα το καλύτερο αλλά και να μην δυσαρεστήσει τους άλλους και δεν μπορούν όλοι να συμμετέχουν το ίδιο σε μια ομάδα, ο ένας τραβάει λίγο παραπάνω, ο άλλος λιγότερο, υπάρχουν γκρίνιες, αυτό το κομμάτι νομίζω πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται».

«Του σχολείου... καταρχήν να πάμε σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού, έχει να διαχειριστεί τόσο τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους, για να κρατήσει ένα υγιές κλίμα στη σχολική μονάδα και έπειτα έχει να φροντίσει όλα τα.... Από τα κτηριακά από το γραφειοκρατικό κομμάτι και αυτό που σας είπα πριν, μερικές φορές καλείτε και να, όπως είναι το σχολείο σαν το δικό μου να κάνει μάθημα ταυτόχρονα και να φροντίζει όλα τα υπόλοιπα».

«Δυσκολίες είναι όσον αφορά, την οργάνωση του σχολείου».

«Δυσκολίες... κοίταξε, ο διευθυντής είναι ο ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στην ανώτερη διοίκηση και στο... σύλλογο διδασκόντων, σε γονείς και τους μαθητές. Σαφέστατα όλα περνάν από αυτόν. Οπότε το βασικό θέμα είναι να το πω έτσι απλά η γκρίνια και των πάνω και των κάτω, εε... πρέπει να διευθετήσει και να κάψει, να αμβλύνει τις αρνητικές καταστάσεις και με τους μεν και με τους δε. εε.. γιατί μίλησα πριν για την ευελιξία που χρειάζεται να έχει. Τώρα από εκεί και πέρα ένα σωρό προβλήματα προκύπτουν σε καθημερινή βάση, πρέπει να έχει τη δεξιοότητα να μπορεί να τα αξιολογεί και να, προχωρά παραπέρα».

Από τις αποκρίσεις του δείγματος διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με πολλαπλά, σύνθετα ζητήματα, τα οποία καλείται να επιλύσει αποτελεσματικά. Πρόβλημα αποτελεί, σύμφωνα με την

πλειοψηφία των ερωτηθέντων, η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων). Ανά τακτά χρονικά διαστήματα ξεσπούν κρίσεις, διαφωνίες, απορίες, εντάσεις, τις οποίες ως διαμεσολαβητής/τρια ο/η διευθυντής/ρια οφείλει να διευθετήσει, με σκοπό την ευημερία του σχολείου. Ταυτόχρονα, έχει να διεκπεραιώσει γραφειοκρατικές υποθέσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και την εύρυθμη και καινοτόμο λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Μέρος των συμμετεχόντων/ουσών εντάσσει στο λόγο του δεσμευτικά και διακηρυκτικά εκφωνήματα, εφόσον εγγυώνται ότι ως διευθυντές/ριες δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ιδιαίτερα, από τη στιγμή που έχουν τον τρόπο να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά και να αποφέρουν την αλλαγή και αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα. Ένα άλλο μέρος χρησιμοποιεί δηλωτικές φράσεις, θεωρώντας ότι υφίστανται προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς που χρίζουν άμεσης παρέμβασης και επίλυσης απ την/ τον διευθυντή/ρια και απαιτούν να διαθέτει όραμα και γνώσεις.

- Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι λειτουργούν αποτρεπτικά στη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης από τις γυναίκες (οικογένεια, προσωπική επιλογή, κοινωνικό περιβάλλον);

*«κυρίως η οικογένεια είναι που δεσμεύει την γυναίκα να ασχοληθεί περισσότερο με αυτό το θέμα και κυρίως όταν μια γυναίκα είναι νεαρή στην ηλικία και έχει μικρά παιδιά έχει εεε... εκεί κάπου δεσμεύεται να αναλάβει κάποιες υποχρεώσεις, ενώ στον άνδρα θεωρείται κάτι πιο φυσιολογικό, όχι ότι δεν θα μπορούσε να τα κάνει αλλά θα σήμαινε και την συμμετοχή του συζύγου περισσότερο στα του οίκου. Τώρα από εκεί και πέρα είναι και το κοινωνικό κομμάτι, και νομίζω ότι τώρα έχει αμβλύνει σε σχέση με το παρελθόν, ότι αυτές οι θέσεις του διευθυντή ήταν περισσότερο ανδροκρατούμενες, εεε... αλλά εξίσου μια γυναίκα μπορεί να σταθεί παντού και σε οτιδήποτε κάνει, το ίδιο καλά με τον άνδρα και ίσως είναι και μια νοοτροπία σε τελικά, ότι υπάρχει νοοτροπία ότι οι γυναίκες, εε.. είναι ικανές για άλλα πράγματα αλλά όχι για την διοίκηση πράμα που το βλέπουμε δυστυχώς, και σε άλλους χώρους όχι μόνο στην εκπαίδευση δηλ. Το βλέπουμε και στις επιχειρήσεις και παντού, τα ποσοστά της συμμετοχής των γυναικών είναι ελάχιστα σε σχέση με των ανδρών σε θέματα... σε θέσεις στελεχών και στη πολιτική ζωή και παντού».*

*«θεωρώ πως είναι η οικογένεια πως οι γυναίκες θεωρούν πως δεν έχουν περισσότερο χρόνο να διαθέσουν από αυτό που απαιτεί μια διευθυντική θέση, διότι έχουν από πίσω μικρά παιδιά ή άλλες οικογενειακές αυξημένες υποχρεώσεις η κάθε μια. Δεύτερο θεωρώ ότι οι γυναίκες έχουν*

*μια αντίληψη για τον εαυτό τους ότι δε θα τα καταφέρουν το κομμάτι του υπολογιστή, μου έχει τύχει πολλές φορές μέσα σε συζητήσεις αυτό ότι πιστεύουν ότι δεν θα ανταπεξέλθουν σε τέτοιες θέσεις και φυσικά είναι και το στερεότυπο το ότι βλέποντας άνδρες συνήθως σε αυτή τη θέση όλα αυτά τα χρόνια ίσως και δεν το τολμώ».*

*«Σίγουρα είναι η οικογένεια, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον, γιατί θεωρούν τον άνδρα αυτό που σας είπα και στην προηγούμενη ερώτηση, θεωρούν τον άνδρα πιο σίγουρο ως διευθυντή».*

*«Ο χρόνος που πρέπει να καταναλώσεις αυτό, ναι και εντάξει έχεις ποιο ήσυχο το μυαλό σου όταν έχεις ένα τμήμα, μια τάξη, δουλεύεις 4 ώρες την ημέρα και από εκεί και πέρα είσαι ελεύθερος, νομίζω ο χρόνος μόνο, τίποτα άλλο».*

Η πλειοψηφία του δείγματος αναφέρει ως ανασταλτικό παράγοντα διεκδίκησης διευθυντικών θέσεων από το γυναικείο φύλο τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την ανατροφή των παιδιών, τις οικιακές εργασίες. Υπάρχουν και συμμετέχοντες/ουσες που δηλώνουν πως τροχοπέδη συνιστά η έλλειψη εμπιστοσύνης της γυναίκας στις γνώσεις και τις δεξιότητές της, που σημαίνει ότι θεωρούν ότι η γυναίκα δεν έχει το θάρρος, λόγω φόβου, διεκδίκησης των υποχρεώσεων μιας διοικητικής θέσης. Τέλος, αρκετοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (κυρίως διευθυντές σχολικών μονάδων) δηλώνουν ότι καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο εξακολουθεί να ανδροκρατείται και αντιμετωπίζει με απαξίωση και αμφισβήτηση την ανέλιξη γυναικών σε θέσεις διευθυντικές.

Οι αποκρίσεις του δείγματος στη συγκεκριμένη ερώτηση εμπεριέχουν συνομιλιακά υπονοήματα, από τη στιγμή που, αν και η πλειοψηφία εισάγει στο λόγο της δεσμευτικές επιτελεστικές γλωσσικές πράξεις, μιας και με επιχειρήματα προσπαθεί να πείσει για την αλήθεια των λεγομένων της, αναδύονται υπονοήματα αναφορικά με την καταλληλότητα του γυναικείου φύλου στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στη σχολική μονάδα. Τέτοια υπονοήματα εντοπίζονται στη φράση «*οι γυναίκες έχουν μια αντίληψη για τον εαυτό τους ότι δε θα τα καταφέρουν στο κομμάτι του υπολογιστή, μου έχει τύχει πολλές φορές μέσα σε συζητήσεις αυτό ότι πιστεύουν ότι δεν θα ανταπεξέλθουν σε τέτοιες θέσεις*» όπου ο/η συνεντευξιαζόμενος/η καταθέτει την άποψή του/της, αν και έμμεσα δηλώνει υποσυνείδητα ή μη την πεποίθησή του σχετικά με την αδυναμία ή την ανασφάλεια των γυναικών στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση.

- Εφόσον κατέχετε διευθυντική θέση, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι υπόλοιπες υποχρεώσεις σας, οικογενειακές-κοινωνικές, επηρεάζονται από τον χρόνο και τις ευθύνες που απαιτεί ο διευθυντικός σας ρόλος ;

*«Αυτό που θέλω να πω είναι ότι είμαι πολύ οργανωτικό άτομο και πιστεύω ότι έχω μια οικογένεια που με στηρίζει άρα μπορώ να τα λύσω όλα αυτά τα ζητήματα, τα παιδιά μου είναι μεγάλα, δεν έχω τέτοια ζητήματα, άλλωστε το θέλω, ήταν κάτι που το επιθυμούσα και θέλω να είμαι σε αυτό το σχολείο διευθύντρια δεν είμαι καριερίστα, δεν θέλω να είμαι σε οποιοδήποτε σχολείο, ήθελα να χτίσω αυτό το συγκεκριμένο σχολείο και να και να το φτιάξω σύμφωνα με αυτό που έχω εγώ στο μυαλό μου. Δεν θα ήθελα να πάω σε άλλο σχολείο διευθύντρια, δηλ. Νομίζω ότι αν φύγω από εδώ νομίζω δεν θα πάω πουθενά. Δεν με ενδιαφέρει η διευθυντική θέση ως θέση μόνο για το επίδομα».*

*«Ναι... εγώ εε... σε αυτή την ηλικία πλέον δεν έχω τις υποχρεώσεις που έχουν οι νεότερες με μικρά παιδιά, οπότε ναι μπορώ να ανταπεξέλθω γιατί ζω μόνη μου, παρ όλα αυτά όλα αυτά είναι εις βάρος του προσωπικού χρόνου, και σίγουρα της μητέρας ή του γιου μου έστω εκεί που είναι γιατί τις ώρες που απασχολούμαι εδώ είναι πάρα, πάρα πολλές».*

*«Για όσο διάστημα ήμουν στη θέση του σχολικού συμβούλου, δεν επηρέασε σε κάτι. Το μόνο που μπορώ να πω ότι ήταν μια διαφορά όχι αρνητική ήταν ότι υπήρχε πολύ μετακίνηση δηλαδή έπρεπε να πηγαίνω πολύ συχνά στα σχολεία, αυτό σημαίνει ότι μπορεί να αργούσα το μεσημέρι στο σπίτι, αλλά ήτανε, νομίζω ότι ήτανε ο τρόπος με τον οποίο εγώ βίωνα τη συνθήκη αυτή και έλεγα ότι εγώ πρέπει να πηγαίνω στα σχολεία, άρα πρέπει και κάποια στιγμή να λείπω από το σπίτι , αλλά ως εκεί δεν επηρέασε δηλαδή τον χρόνο ή την ποιότητα των σχέσεων που έχουμε στην οικογένεια μας».*

Παρατηρείται ότι οι διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν φόρτο εργασίας που τους στερεί ελεύθερο χρόνο με την οικογένεια, αλλά έχουν μεγάλα παιδιά, γεγονός που τους επιτρέπει να ασχοληθούν με το έργο τους πιο εύκολα. Όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές αγαπούν την εργασία τους, αφιερώνουν χρόνο, έχουν όραμα και επιλέγουν συνειδητά να μείνουν προσηλωμένοι στο έργο τους.

Κατά κύριο λόγο εντάσσει το δείγμα των διευθυντών/ντριών στο λόγο του δεικτικές εκφράσεις, δηλαδή λέξεις που χρειάζονται το περικείμενο και συγκεκριμένα τις χωρο- χρονικές συντεταγμένες επικοινωνίας και την ταυτότητα των συνομιλητών για να καταστεί σαφές το πλήρες νόημά τους. Οι γλωσσικές πράξεις χαρακτηρίζονται στην παρούσα ερώτηση επιτελεστικές και συγκεκριμένα δεσμευτικές και

εκφραστικές, εφόσον βρίσκονται οι αποκρινόμενοι/ες σε θέση διευθυντική και εξωτερικεύουν συναισθήματα και πείθουν για την στάση τους το δέκτη.

- Αισθάνεστε ότι ο/η διευθυντής/ντρια σήμερα έχει το περιθώριο ανάληψης πρωτοβουλιών σχετικά με την εξέλιξη και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία;

*«Σαφώς! Ναι! Θεωρώ είναι ο πυλώνας, ο πυλώνας(επαναλαμβάνει) αυτός θα δώσει και ώθηση στο προσωπικό οπότε εκείνος είναι που θα ορίσει την γραμμή για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία».*

*«Εεε... βέβαια, βέβαια ο διευθυντής σήμερα εκτός που είναι θωρακισμένος έτσι από την άποψη του θεσμικού πλαισίου, δηλ έχει όλες τις εξουσίες ας πούμε έτσι, του δίνονται από το υπουργείο, από την νομοθεσία, νομίζω ότι και το πνεύμα που κυριαρχεί γιατί κάποιιοι από αυτούς έχουν κάνει μεταπτυχιακά, σεμινάρια, έχουν ανοιχτεί, έχουν υπηρετήσει σε διάφορες θέσεις, νομίζω ναι, τώρα έχουμε πιο έτοιμους διευθυντές για να ανοιχτούν στη κοινωνία να κάνουν πιο εξωστρεφές το έργο τους, και κατ' επέκταση το σχολείο».*

*«Ναι, θεωρώ πως έχει την πρωτοβουλία αυτή μέσω των προγραμμάτων που έχει να κάνει, να οργανώσει διάφορες δραστηριότητες, να οργανώσει το σύλλογο γονέων ώστε να ανοίξουν να διοργανώσουν διάφορα προγράμματα και έπειτα να το εξελίσσουν».*

*«Ναι. Πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες ειδικά αν μιλάμε για μία σχολική μονάδα ειδικής αγωγής όπως είμαι εγώ αλλά και ειδικής αγωγής, εεε... θέλετε να σας πω τρόπους που μπορεί να το κάνει; μπορεί ας πούμε να διοργανώσει κάποιες ημερίδες, κάποιο μπαραζ, κάποιες επισκέψεις σε εξωτερικές μονάδες για να γίνει όπως λέτε αυτό το άνοιγμα».*

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διαπιστώνεται ότι πιστεύει πως ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας λαμβάνει πρωτοβουλίες, με στόχο το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. Ειδικότερα, ο/η διευθυντής/ντρια, πλέον, διαθέτει γνώσεις, είναι κατηρτισμένος και οργανώνει και υλοποιεί καινοτόμα προγράμματα, τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Λαμβάνει πρωτοβουλίες και θεωρείται ο πυλώνας ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και του κράτους. Ο ρόλος που αναλαμβάνει είναι απαιτητικός, αλλά το κράτος του παρέχει εφόδια περαίωσης της αποστολής του, του «ανοίγματος του σχολείου», της διάχυσης της γνώσης.



Στις απαντήσεις κυριαρχούν οι βεβαιωτικές-δηλωτικές γλωσσικές πράξεις («ναι», «σαφώς», «σίγουρα»), μιας και το δείγμα ισχυρίζεται/δηλώνει και γενικά αναλαμβάνει την ευθύνη για την αλήθεια του περιεχομένου του εκφωνήματός του, μέσα από την περιγραφή μιας κατάστασης πραγμάτων και ειδικότερα μέσα από την παράθεση των τρόπων «ανοίγματος» του σχολείου στην κοινωνία μέσα από τη συμβολή και ενεργό εμπλοκή του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας.

#### **4<sup>ος</sup> Άξονας: Στυλ Ηγεσίας και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**

- ✓ Ποιο στυλ ηγεσίας πιστεύετε ότι είναι καταλληλότερο στην καθημερινή πρακτική στην άσκηση ενός διευθυντικού ρόλου; (δημοκρατικό, συναλλακτικό, αυταρχικό)

*«είναι το δημοκρατικό που λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων και να είναι ανοιχτό σε συνεργασία και με τους γονείς και με τους φορείς. δεν νομίζω να είναι δυνατόν ένα στυλ ηγεσίας όταν δεν ανοίγεται στους γονείς, δεν ανοίγεται στους φορείς, όταν δεν συνεργάζεται με το Σύλλογο γονέων, όταν δεν συνεργάζεται με το Σύλλογο εκπαιδευτικών και με όλη την κοινωνία, στις πιο μεγάλες μονάδες και με το σύλλογο των μαθητών».*

*«Θεωρώ τα δυο πρώτα σε συνδυασμό, γιατί με τον αυταρχικό δεν θα κάνεις τίποτα, δεν τα καταφέρνεις.... Και έχεις ύστερα το προσωπικό σου απέναντι σου πλέον. Τα δύο πρώτα ο συνδυασμός και νομίζω ότι ένας διευθυντής ο οποίος είναι αυτό που είπα πριν, ο οποίος έχει σκεφτεί τα πάντα θα είναι και έξυπνος να το χρησιμοποιήσει. Να τους χρησιμοποιήσει τους δυο πρώτους, γιατί δεν μπορείς..... ναι μεν να χειριστώ έτσι τα πράγματα, ενώ στην άλλη πρέπει να κάνω κάτι άλλο αν τα συνδυάσεις. Αλλά εντάξει δεν είναι και ο θεός ο οποίος πρέπει να τα ξέρει ο άνθρωπος, συνεργαζόμενος με το προσωπικό του θα βρει σίγουρα κάτι που θα του έχει ξεφύγει».*

*«Νομίζω ότι δεν μπορεί να βάλει κανένας κανόνα στο τι χρειάζεται ή στο τι εφαρμόζεται. Μπορεί ο ίδιος διευθυντής σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, σε διαφορετικούς τόπους να έχει διαφορετικά στυλ ηγεσίας, που σημαίνει ανάλογα την περίπτωση. Εεε.. γι αυτό πιστεύω ότι όλα αυτά τα στυλ διοίκησης είναι αντιπροσωπευτικά κάποιας σχολής, δεν έχουν να κάνουν με την πράξη. Παίρνεις κομμάτι από όλα αυτά και τα εφαρμόζεις. Αυτό γίνεται στην πράξη και αυτό που λέγεται προσωπικό στυλ ουσιαστικά είναι αυτό που εφαρμόζεται κάθε φορά, το οποίο συνδυάζεται με τα στοιχεία από όλα αυτά τα στυλ, αυτές τις κατευθύνσεις, τις σχολές».*

*«Θα πω δημοκρατικό, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τους άλλους, δε χρειάζεται να επιβάλουμε την άποψη μας, σαφώς θα πούμε την άποψη μας, αλλά αυτό νομίζω γίνεται σε συνεργασία».*

*«Ο συνδυασμός των δυο πρώτων θα έλεγα».*

*«Σίγουρα όχι το αυταρχικό, έτσι; Το βγάζουμε αυτό έξω κατευθείαν, νομίζω το δημοκρατικό δεν θα ήταν τόσο αποτελεσματικό να επεμβαίνουν τόσο πολύ και άλλοι φορείς, καλύτερα είναι να λύνονται μέσα στο σχολείο όλα τα προβλήματα και τα θέματα με το σύλλογο διδασκόντων».*

*«Νομίζω το συναλλακτικό, αλλά με πολλά όρια για να μην μπερδεύονται πολύ τα πράγματα, γιατί έχω δει σχολεία να έχουνε κόντρα με το σύλλογο γονέων και να γίνεται ένας χαμός και να μην υπάρχει συνεργασία».*

Αναφορικά με το κατάλληλο στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι σχολικές μονάδες οι απόψεις των ερωτηθέντων ποικίλουν. Υπάρχει μέρος του δείγματος που δηλώνει ότι πρέπει να κυριαρχεί το δημοκρατικό στυλ και να επιλύονται από κοινού ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα και να λαμβάνονται οι αποφάσεις από κοινού μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων. Μέρος του δείγματος προτιμά το συναλλακτικό στυλ ενώ άλλοι δηλώνουν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να διαμορφώνει το προσωπικό του στυλ, το οποίο συντίθεται από συνδυασμό των υπάρχοντων στυλ ηγεσίας και να επιτρέπει τη συμμετοχή ενδοσχολικών και εξωσχολικών φορέων, αλλά με μέτρο, να εισακούονται οι απόψεις όλων, όμως οι αποφάσεις να λαμβάνονται από τον ίδιο το διευθυντή, προς όφελος του οργανισμού που προΐσταται.

Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν στο λόγο τους δηλωτικές γλωσσικές πράξεις, από τη στιγμή που περιγράφουν μια κατάσταση όπως αυτή θεωρούν ότι είναι στην πραγματικότητα, χωρίς να έχουν στόχο να πείσουν, αλλά μόνο να εκφράσουν την άποψή τους αναφορικά με την καταλληλότητα των στυλ διοίκησης στην εκπαίδευση.

- ✓ Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι έχει αλλάξει το στυλ άσκησης διεύθυνσης/ ηγεσίας με το πέρασμα των χρόνων;

*«Νομίζω το δικό μου, όσον αφορά εμένα, δεν έχει αλλάξει ιδιαίτερα απλά αναγκάζομαι, πάντα θέλω να συζητήσω με τους άλλους αυτό που έχω στο μυαλό μου, τους υπόλοιπους του συλλόγου και πάντα ακούω την γνώμη τους εεεε... μπορεί σε θέματα που τελικά εγώ δεν θα έπρεπε να τα φέρω στο σύλλογο, δηλαδή είναι δικό μου λάθος που φέρνω όλα τα ζητήματα στο σύλλογο ίσως*

θα έπρεπε εγώ να έχω αποφασίσει. Αν αυτό θεωρείται αυταρχισμός, θα μπορούσα να πω ότι αποφασίζω μόνη μου για ένα ζήτημα. Ακόμα και για τα ευρωπαϊκά προγράμματα, θα πω την αλήθεια, τελικά εγώ αποφασίζω. Αποφασίζω με την έννοια ότι θέλω να γίνουν, θέλω να κάνω μια αίτηση και ενώ όλοι οι άλλοι γκρινιάζουν γιατί ξέρουν τι δουλειά έχει αποφασίζω μόνη μου να κάνω την αίτηση με το σκεπτικό ότι θα τους δελεάσω, με την διαδικασία και θα τους παρασύρω σε αυτό».

«Πιστεύω πως έχει αλλάξει, δηλαδή δεν είναι το αυταρχικό άτομο που δεν θα τολμάμε να μπορούμε στο γραφείο του είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως μαθητές, αλλά νομίζω ότι η πολλή γραφειοκρατική δουλειά και στέκομαι εδώ κάνει το ρόλο του διευθυντή που θα πρέπει να διεκπεραιώνει καταστάσεις και δεν προλαβαίνει να δημιουργήσει τις σχέσεις και το κλίμα που θα ήθελε να δημιουργήσει στο σχολείο. Πιστεύω ότι έχει αλλάξει προς το καλύτερο ο ρόλος του διευθυντή και η επαφή του με την κοινότητα ή με τα παιδιά ή με τον υπόλοιπο σύλλογο αλλά θέλει ακόμα δουλειά».

«Να έχει αλλάξει... δε νομίζω περισσότερο οι ευθύνες γιατί πλέον, έχουν συρρικνωθεί τα σχολεία και οι σχολικές μονάδες πλέον είναι πολύ μεγάλες, οπότε περισσότερο αυτό, είναι η ευθύνη ακόμα μεγαλύτερη απέναντι στα παιδιά, στους γονείς, στους συναδέλφους γιατί οι σύλλογοι πλέον είναι μεγάλοι και δυστυχώς υπάρχουν ίντριγκες μεταξύ συναδέλφων τα έχουμε συναντήσει αυτά, αλλά όχι κάτι άλλο όχι».

«Αυτό που έζησα εγώ μέχρι ας πούμε πριν από 15 χρόνια, ήτανε ότι είχαμε διευθυντές σχετικά αδιάφορους για το έργο τους. Ήτανε δηλαδή θέσεις τις οποίες καταλάμβαναν να ξεκουραστούν. Να ξεκουραστούν, να πάρουν το επίδομα, να τα πω έτσι όπως τα έζησα, να είναι στο σχολείο όταν τους καπνίσει, γιατί έβρισκαν πάντα έναν.... Αυτό αφορά την Φλώρινα έτσι; Δεν αφορά τις άλλες περιοχές γιατί στη Φλώρινα έχει πάντα περίσσειμα διδακτικού προσωπικού. Αυτό επέτρεπε στον διευθυντή να μην έχει ωράριο, άρα δεν χρειάζεται να είναι στο σχολείο, άρα να ανέθετε στον υποδιευθυντή ή σε άλλους συναδέλφους την δουλειά του και αυτός έφευγε. Ουσιαστικά εγώ κατάλαβα ότι υπάρχουν διευθυντές στα σχολεία είτε ως δάσκαλος είτε ως σχολικός σύμβουλος μετά το 2010 όπου πλέον άλλαξε και το θεσμικό πλαίσιο, άλλαξαν και οι απαιτήσεις της κοινωνίας ήρθε η οικονομική κρίση η οποία άλλαξε και τα δεδομένα και τις προσδοκίες τις οποίες μπορεί να έχει η κοινωνία των σχολείων αλλά έχουν αλλάξει και οι ίδιοι οι συνάδελφοι. Έχουν μεταπτυχιακά, αυτό που έλεγα και προηγουμένως είναι διαφορετικοί άνθρωποι. Τώρα κατάλαβα ότι υπάρχουν άνθρωποι στα σχολεία που λέγονται διευθυντές, είναι συνέχεια στα σχολεία, δε λείπουνε, είναι συνεχώς εδώ και να αγαπάνε να λύσουν προβλήματα πάσης φύσης, με τους συναδέλφους, με τους γονείς. Άρα ναι τώρα έχουμε διευθυντές που αξίζουν το όνομα τους, παλαιότερα δεν είχαμε».

Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διατείνεται ότι το στυλ άσκησης των καθηκόντων ενός/μιας διευθυντή/ριας έχει τροποποιηθεί με το πέρασμα του χρόνου αναφορικά με το φόρτο εργασίας και την πληθώρα υποχρεώσεων που του/της έχουν ανατεθεί. Αλλαγή υφίσταται και η εικόνα του/της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας, ο οποίος εμφανίζεται πιο επιμορφωμένος και κατάλληλα προετοιμασμένος απ' ό,τι παλαιότερα. Το στυλ ηγεσίας, όμως, δεν έχει γίνει πιο συναλλακτικό και αυτό επιδοκιμάζεται από συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα (και δη διευθυντές/ριες σχολικών μονάδων), οι οποίοι δηλώνουν ότι ο/η διευθυντής/ρια οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις ατομικά, ακόμη κι αν το σύνολο των φορέων διαφωνεί και δεν μπορεί κάθε φορά να λαμβάνει υπόψη διαφορετικές γνώμες, αλλά οφείλει να έχει στο νου ότι κάποιες αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται τόσο με στόχο την επαγρύπνηση και εξέλιξη και δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και το «άνοιγμα» της σχολικής μονάδας στην κοινωνία.

Στις αποκρίσεις του δείγματος διακρίνονται ποικίλες γλωσσικές πράξεις. Από τη μία πλευρά εντοπίζονται δεσμευτικές γλωσσικές πράξεις, από συμμετέχοντες/ουσες που κατέχουν διευθυντική θέση, οι οποίοι/ες δεσμεύονται και αναλαμβάνουν την υποχρέωση να κάνουν κάτι σε αυτή τη θέση και ειδικότερα να προβούν σε λήψη αποφάσεων και καινοτομίες με ή χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Από την άλλη, διαπιστώνονται και δεικτικές εκφράσεις και συγκεκριμένα τόσο προσωπικής όσο και χρονικής δείξης, εφόσον μέρος του δείγματος χρησιμοποιεί το «εγώ» και το «αυτός» για να δώσει έμφαση στη δράση του υποκειμένου, καθώς και τα χρονικά επιρρήματα «τότε», «παλαιά», «σήμερα», για να παραβάλλει το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στο παρελθόν και το παρόν και να εντοπίσει διαφορές ή και κοινά σημεία.

✓ Θεωρείτε ότι το στυλ ηγεσίας διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο;

*«Απλά πιστεύω πιο πολύ και στον χαρακτήρα του καθενός, απλά η γυναίκα είναι πιο συναισθηματική ίσως και, ενώ ο άνδρας ίσως από τη φύση του έχει μάθει και το ρόλο που έχει και αυτός στην οικογένεια να είναι έτσι θα πω... <<Ποιο αυταρχικός;>>, η γυναίκα είναι και πιο συναισθηματική νομίζω οπότε έχει διαφορά πως προσεγγίζει τους συναδέλφους στο γνωστικό επίπεδο δε νομίζω εκεί έγκειται στο γνωστικό επίπεδο που έχει ο καθένας».*

*« Ίσως λόγω στερεοτύπων υπάρχει η αίσθηση ότι πρέπει λίγο παραπάνω να προσπαθήσουν οι γυναίκες, να εεε... να καταζωθούν στο χώρο. Οπότε ίσως εκεί να αλλάζει κάποια στιγμή το στυλ διοίκησης, κατά τα άλλα δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση, νομίζω».*

*« Ναι, πιστεύω ότι αλλιώς βλέπει μια γυναίκα τον ρόλο της σαν διευθύντρια και αλλιώς ένας άνδρας έχει να κάνει και με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού δηλ. Το προφίλ θέλει να βγάλει, αν του αρέσει αυτό το είδος εξουσίας και θέλει να εξουσιάσει στο σχολείο ή αν αναγκάστηκε να μπει σε αυτή τη θέση και μπορεί να μην ήθελε ή μπορεί να μην μπορεί να ανταποκριθεί και δεν ξέρει πως να λειτουργήσει πάνω σε αυτό το ρόλο».*

*«Όχι, νομίζω πως όχι, και αν θέλουμε να υπάρχει σωστή λειτουργία νομίζω πως δε θα πρέπει να διαφέρει έχει να κάνει με τις δυνατότητες που μπορεί να έχει».*

Το σύνολο των ερωτηθέντων δηλώνει ότι η διαφοροποίηση του στυλ ανδρών και γυναικών διευθυντών/ριών έγκειται σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Διαφέρει, δηλαδή, ο τρόπος άσκησης των καθηκόντων τους λόγω της διαφορετικής φύσης των δύο φύλων. Μικρό ποσοστό δηλώνει ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που εξακολουθούν να επικρατούν στον κοινωνικό χώρο, επιδρούν στον τρόπο διοίκησης, εφόσον οι γυναίκες αγωνίζονται να αποδείξουν ότι είναι αντάξιες των ανδρών συναδέλφων τους.

Η χρήση γλωσσικών πράξεων υπάρχει στις αποκρίσεις των ερωτηθέντων/εισών και χαρακτηρίζονται βεβαιωτικές και εκφραστικές. Οι πρώτες δηλώνουν και γενικά αναλαμβάνουν την ευθύνη για την αλήθεια του περιεχομένου του εκφωνήματός τους, μέσα από την περιγραφή μιας κατάστασης πραγμάτων, ενώ οι δεύτερες εκφράζουν την ψυχική στάση του δείγματος απέναντι στο περιεχόμενο του εκφωνήματος.

- ✓ Θεωρείτε ότι το στυλ ηγεσίας διαφοροποιείται μεταξύ ηγετών ίδιου φύλου;

*«ναι, βέβαια, διαφοροποιείται, ναι, νομίζω ότι είναι θέμα χαρακτήρα και επειδή τα τελευταία χρόνια άρχισε να μπαίνει στο ρεπερτόριο αν θέλεις το ζήτημα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη κλπ, κλπ. Τώρα διαμορφώνεται νομίζω οι διευθυντές που θα δείξουν διαφορές με βάση όχι τον χαρακτήρα τους και την προσωπικότητα τους που είναι τα βασικά αλλά με βάση και την επιμόρφωση που έχουν. Με βάση το επιστημονικό υπόβαθρο που έχουν αποκτήσει σε σχέση με την ηγεσία ή άλλα πράγματα που αφορούν την διεύθυνση. Αλλά για την ώρα όχι, νομίζω ότι... ναι όποιες διαφορές έχουνε τώρα οφείλονται σε προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Στην δικιά τους προσωπικότητα και όχι σε αυτό που έχουν αποκτήσει με τις σπουδές τους ή με τα ενδιαφέροντα τους».*

*«Ναι, δεν είναι όλοι για την συγκεκριμένη θέση, δηλ μπορεί κάποιος να αναγκάστηκε να μπει και να μην μπορεί να διευθύνει την ίδια την σχολική μονάδα και εκεί να υπάρχει πρόβλημα, γιατί όταν ο διευθυντής του σχολείου δεν μπορεί να λύσει απλά θέματα, και να κατευθύνει και να διευθύνει το σύλλογο του τότε υπάρχει θέμα και μέσα στο σχολείο και αυτό βγαίνει προς τα έξω».*


*«Όχι, νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια οι γυναίκες έχουν αναλάβει μεγάλες πρωτοβουλίες, οπότε έχουν αλλάξει πάρα πολλά σε σχέση με την λειτουργία των αποφάσεων σε ένα οργανωμένο σύλλογο».*

*«Γενικά, δεν είναι θέμα φύλου πως θα διαχειριστείς κάποιες καταστάσεις, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διαθέτεις και όχι με το φύλο, γιατί έχουμε δει και πολύ αυστηρές γυναίκες και πολύ μαλακούς.... Εεε.. δηλ άνδρες που δεν είναι τόσο όσο θα θέλαμε και όσο έχουμε στο μυαλό μας σαν στερεότυπο, το πρόσωπο του άνδρα και της γυναίκας πως λειτουργεί».*

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση του στυλ ηγεσίας από διευθυντές/ριες του ίδιου φύλου, οι συμμετέχοντες ομόφωνα δηλώνουν ότι το φύλο δε διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο, αλλά το στυλ και η διαφοροποίησή του είναι αποτέλεσμα του χαρακτήρα του εκάστοτε διευθυντή και των γνώσεων που αυτός διαθέτει και της διάθεσης για εργασία και λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι, πλέον, και οι γυναίκες χαρακτηρίζονται φιλόδοξες, αυστηρές και αποφασιστικές, γεγονός που σηματοδοτεί μια νέα εποχή στο κομμάτι της εκπροσώπησης των μονάδων στη διεύθυνση από το γυναικείο φύλο.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δείγματος εντάσσει στο λόγο της βεβαιωτικές-δηλωτικές γλωσσικές πράξεις, από τη στιγμή που με επιχειρήματα περιγράφει την κατάσταση και καταθέτει τη συμφωνία ή διαφωνία του με το περιεχόμενο της ερώτησης.

### **5<sup>ος</sup> Άξονας: Έμφυλα Στερεότυπα στο Χώρο της Εκπαίδευσης**

-  Τι είδους προβλήματα πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν - αν αντιμετωπίζουν – οι γυναίκες που στελεχώνουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση;

*«Προβλήματα, πιθανώς, θα είναι η πίεση χρόνου, και πιθανόν και μία ειρωνεία ότι ίσως να μην τα καταφέρουν επειδή είναι γυναίκες, αυτό το βλέπουμε καθημερινά, μια υποτίμηση».*

*«Κατά την δική μου άποψη, δε νομίζω ότι αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, νομίζω τα καταφέρνουν μια χαρά».*

*« Είναι αυτά τα στερεότυπα καμιά φορά που υπάρχουν από κάποιους όχι, ευτυχώς από πολλούς, ότι η κοινωνική θέση της γυναίκας δεν είναι στην ηγεσία και ότι είναι περισσότερο στο σπίτι, και σε άλλα επαγγέλματα. Αυτό. Αυτό αν έχει ξεπεραστεί από τους περισσότερους, νομίζω δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση, την ίδια δουλειά κάνουν και οι άνδρες και οι γυναίκες σε όλους τους τομείς».*

*«ε, τώρα δε νομίζω, τώρα αυτά τα χρόνια να αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα οι γυναίκες, τώρα πια έχει ξεπεραστεί, δεν υπάρχει πια. Μόνο που, όταν έρχεται κάποιος σχολείο, ρωτάει ποιος είναι ο διευθυντής, έχει επικρατήσει αυτό, θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι άνδρας αλλά δεν έχει να κάνει όχι».*

*«Προβλήματα; τώρα εντάζει και η διεύθυνση ενός σχολείου δεν είναι και η διεύθυνση μιας μεγάλης εταιρείας, αλλά ωστόσο είναι αυτό ένα έξτρα που έχεις να κάνεις ας πούμε επιβαρυντικό δηλαδή με την έννοια έχεις ευθύνες. Αυτό. Εεεε... οι άνδρες την βλέπουν διαφορετικά, την βλέπουν διαφορετικά γιατί είσαι γυναίκα, είσαι από κάτω, υπάρχει ακόμα και στις μέρες μας. Υπάρχει και ο άνδρας ο μισογύνης».*

*«Ε, δε νομίζω ότι πλέον αντιμετωπίζουμε σοβαρά προβλήματα, δηλαδή η αντιμετώπιση εξακολουθεί, δεν έχει εκλείψει ακόμα, δηλαδή να βλέπουν τον άνδρα διαφορετικό και πιο ικανό από ό,τι μια γυναίκα, δυστυχώς, αλλά νομίζω ότι σιγά, σιγά, αυτό το έχουμε κερδίσει και σε αυτές τις θέσεις είναι πολλές γυναίκες».*

Αναφορικά με τα προβλήματα, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες που αναλαμβάνουν τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, οι απόψεις των ερωτηθέντων δίστανται. Από τη μια πλευρά, το δείγμα αναφέρει ότι, πλέον, οι γυναίκες δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα και έχουν αποδείξει την αξία τους και γίνονται αποδεκτές. Τυχόν προβλήματα στερεοτύπων που αντιμετώπιζαν παρελθοντικά, έχουν εκλείψει. Από την άλλη πλευρά, το δείγμα δηλώνει ότι είναι εμφανής ακόμη και στις μέρες μας η απαξίωση και υποτίμηση που βιώνει το γυναικείο φύλο που ανελίσσεται σε διευθυντική θέση, καθώς οι προκαταλήψεις «καλά κρατούν» και οι άνδρες συνάδελφοι φέρονται απέναντί τους ειρωνικά. Ως επιπλέον πρόβλημα επισημαίνεται και η πίεση χρόνου, εξαιτίας της διεκπεραίωσης πολλαπλών υποθέσεων της σχολικής μονάδας από το διευθυντή. Οι γλωσσικές πράξεις που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες δε διαφοροποιούνται συγκριτικά με προηγούμενες αποκρίσεις τους και χαρακτηρίζονται κατά κύριο λόγο εκφραστικές, με μοναδικό σκοπό την περιγραφή της ψυχικής στάσης των ομιλητών/τριών απέναντι στα προβλήματα των γυναικών ως διευθυντριών εκπαίδευσης.

- ✚ Θεωρείτε ότι υπάρχουν στερεοτυπικές συμπεριφορές απέναντι στις γυναίκες που ασκούν διοίκηση; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια σχετικά παραδείγματα;

*«Παρόλο που νομίζουμε ότι δεν υπάρχουν, πιθανόν υπάρχουν».*

*«Σίγουρα θα υπάρχουν».*

*«Τώρα στερεοτυπικές να το πω; ενδεχομένως ναι. Και μόνο που είσαι γυναίκα είσαι πιο κάτω από τον άνδρα, σπάνια δηλαδή να παραδεχτούν μια γυναίκα σε οτιδήποτε και αν κάνει, θέλουν τον χρόνο τους γιαυτό, η γυναίκα πρέπει να αποδείξει ότι αξίζει ενώ ο άνδρας δεν χρειάζεται να το αποδείξει, δηλαδή έχει την θέση, είναι άνδρας μια χαρά, αυτό εννοώ».*

*«Ναι, ενίοτε ναι, το έχω αντιμετωπίσει και εγώ, δε ξέρω απλά βλέπω ο άνδρας επειδή συνήθως είναι πιο αυταρχικός και απειλητικός τον αντιμετωπίζουν διαφορετικά, ενώ η γυναίκα προσπαθεί με καλύτερο τρόπο, με ήπιο τρόπο να επιτύχει κάτι και αυτό δεν επιτυγχάνεται».*

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποκρίνεται θετικά στην ερώτηση ύπαρξης έμφυλων στερεοτύπων στη διεύθυνση της εκπαίδευσης. Δηλώνει, μάλιστα, πως ακόμη και σήμερα, πολλοί βλέπουν επιφυλακτικά τη γυναίκα-διευθύντρια, περιμένουν να αποδείξει την αξία της και πολλές φορές η διαφορετικότητα του χαρακτήρα της και ο ήπιος τρόπος χειρισμού των καταστάσεων οδηγούν σε αμφισβήτησή της και αποτυχία των στόχων που θέτει με γνώμονα το «καλό» της σχολικής μονάδας.

Στις αποκρίσεις των συμμετεχόντων κυριαρχούν οι εκφραστικές και δεικτικές γλωσσικές πράξεις, με τις οποίες οι ερωτηθέντες/είσες καταθέτουν συναισθήματα, εμπειρίες και εντάσσουν στο λόγο τους την προσωπική δείξη, με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας του ά προσώπου.

- ✚ Έχετε αντιμετωπίσει τέτοιες συμπεριφορές και αν ναι από ποιους και με τι τρόπο; Πώς τις διαχειριστήκατε;

*«Παραδείγματα στον δικό μου τον χώρο δεν έχω εε... ευτυχώς δηλαδή σε αυτό το κομμάτι, και δεν... Εε... δηλαδή τουλάχιστον, έβλεπα εγώ και δεν εκδηλώνονταν αυτά και να υπήρχανε, εε... υπογείως μπορεί να υπήρχανε και να... σε στενούς κύκλους να... εκδηλώνοντουσαν, αλλά στην πράξη όχι».*

*«Όχι, δεν έχω παραδείγματα, ίσως γιατί ήμουν τυχερή και πάντοτε είχα να κάνω με άτομα που ήταν όλοι τους πάρα πολύ καλοί χαρακτήρες».*



*«Ναι, έχω αντιμετωπίσει, και πως φέρονται σε μια γυναίκα και πως φέρονται σε έναν άνδρα. Σε έμένα την ίδια έτυχε με διευθυντή».*

*«εε... θα έλεγα πάντα λόγω χαρακτήρα πάντα έτσι, με διαλλακτικό τρόπο, με χαμόγελο, με ευγένεια και στο τέλος έχω πετύχει τον σκοπό μου, ναι».*

Παρά τη συμφωνία του δείγματος στην ερώτηση ύπαρξης στερεοτύπων, η πλειοψηφία δεν έχει να αναφέρει συγκεκριμένα παραδείγματα και δηλώνει ότι η στερεοτυπική συμπεριφορά απέναντι στο γυναικείο φύλο σε θέση διευθυντική υπήρχε υπόγεια και δεν εκδηλωνόταν. Μέρος των συμμετεχόντων επισημαίνει ότι υπήρχαν περιστατικά στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων από το ανδρικό, κυρίως, φύλο, στα οποία η διαχείριση ήταν η σιωπή και η συγκαταβατικότητα.

Ως γλωσσικές πράξεις κυριαρχούν οι εκφραστικές, αφού το δείγμα εξωτερικεύει εμπειρίες και βιώματα, αλλά και οι έμμεσες γλωσσικές πράξεις, όπου επιτελείται έμμεσα μια γλωσσική πράξη μέσω της (άμεσης) επιτέλεσης μιας άλλης. Παράδειγμα συνιστά η δήλωση *«Παραδείγματα στον δικό μου τον χώρο δεν έτυχα να έχω εε... έβλεπα εγώ και δεν εκδηλώνονταν αυτά και να υπήρχανε, εε... υπογείως μπορεί να υπήρχανε αλλά στην πράξη όχι»*, δήλωση αμφίσημη που υποσυνείδητα οδηγεί σε διαφορετικές ερμηνείες.

- ✚ Πιστεύετε πως οι μαθητές και οι γονείς έχουν προτίμηση υπέρ του αρσενικού φύλου έναντι του θηλυκού στις ηγετικές θέσεις μέσα στις σχολικές μονάδες; Αν ναι, για ποιους λόγους;

*«Δεν μπορώ να το γνωρίζω αυτό, προσωπικά δεν με απασχολεί αν ένας διευθυντής είναι άνδρας ή γυναίκα, μια διευθύντρια ή διευθυντής, αυτό που με απασχολεί είναι να κάνει σωστά τη δουλειά του, να είναι δίκαιος και σωστός απέναντι στους γονείς, στους μαθητές, και στο διδακτικό εκπαιδευτικό προσωπικό».*

*«Νομίζω ότι με το αρσενικό φύλο, επειδή είναι άνδρας, έχει, όντως, μια πιο ηγετική στάση απέναντι στα παιδιά, τον ακούνε αλλά, είτε άνδρας είτε γυναίκα νομίζω οτι, άμα έχεις να το βγάλεις, θα το καταλάβει το παιδί και θα το αντιληφθεί. Δηλαδή είχα διευθύντρια η οποία, τους είχε όλους...».*

*«Αυτό έχει να κάνει με την προσωπικότητα του καθενός. Υπάρχουν διευθυντές άνδρες, οι οποίοι δεν είχαν καν στοιχειώδεις ικανότητες να ηγηθούν σχολικών μονάδων, και γυναίκες που ήτανε, κλάσεις ανώτερες ας πούμε σε αυτό το κομμάτι, απλώς, υπάρχει στην περιρρέουσα*

γονεϊκή, εεε... στους γονείς ας πούμε υπάρχει η αίσθηση ότι ένας άνδρας μπορεί να επιβληθεί περισσότερο γιατί.... Θεωρούν ότι η θέση της ηγεσίας θέλει επιβολή. Εντάξει, δεν έχουν άλλου είδους προσλαμβάνουσες σχετικά με την ηγεσία, δηλαδή ότι μπορούν να υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά ηγεσίας».

«Μπορεί, ναι, αλλά το δίνω φίφτι φίφτι αυτό. Δεν ξέρω πάντως εγώ μεταξύ δασκάλου και δασκάλας θα προτιμούσα δασκάλα στο μάθημα, αλλά στην διεύθυνση δεν ξέρω γιατί οι γυναίκες είμαστε και λίγο αρπαγμένες, εγώ έχω τύχει σε καλές διευθύντριες, αλλά ορισμένες είναι πολύ ανταγωνιστικές ως προς τις άλλες γυναίκες. Δηλαδή έχουμε από την μια τον μισογυνισμό ενός άνδρα που μπορεί να είναι διευθυντής και από την άλλη έχουμε μια γυναίκα η οποία μπορεί να είναι ανταγωνιστική προς τις γυναίκες γιατί θέλει κάτι να αποδείξει και να τα πάει καλύτερα με τους άνδρες, εγώ μέχρι στιγμής δεν έχω συναντήσει κάτι τέτοιο όλες οι διευθύντριες ήταν καλές και με τους άνδρες δεν είχα θέματα αλλά σας λέω και ότι έχω ακούσει από άλλου. Εγώ αυτό δεν το γνωρίζω, αλλά σύμφωνα με το νομοτελειακό ότι ο άνδρας είναι καλύτερος, νομίζω ότι θα συμβαίνει το ίδιο και εδώ».

«Εγώ δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι τέτοιο ίσα ίσα σε όλες τις θέσεις που ήμουν πραγματικά είχα την αποδοχή τους εεε... με σεβόντουσαν, χαιρόντουσαν που ήμουν σε αυτή τη θέση και αυτό όχι λόγω φύλου, αλλά λόγω χαρακτήρα, εκεί περισσότερο επιμένω».

Αναφορικά με την προτίμηση των μαθητών και γονέων στο ανδρικό φύλο σε διευθυντική θέση στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δε δηλώνει απόλυτη, αλλά εικάζει πως το φύλο διαδραματίζει μεν ρόλο, εφόσον ο άνδρας θεωρείται πιο επιβλητικός και τυγχάνει της αποδοχής γονέων και μαθητών, αλλά ζητούμενο γονέων και μαθητών αποτελεί ο χαρακτήρας του διευθυντή και η επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Γεγονός αποτελεί, παρόλα αυτά, ότι γονείς και μαθητές έχουν συνηθίσει άνδρα σε διευθυντική θέση και αντιμετωπίζουν, αρχικά τουλάχιστον, με επιφύλαξη, τη γυναίκα σε αυτή την υπεύθυνη θέση.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην πλειοψηφία τους αποκρίνονται στην παρούσα ερώτηση μέσα από τη χρήση εκφραστικών γλωσσικών πράξεων, εφόσον εκφράζουν τα συναισθήματα και τη βιωματική ψυχική τους στάση απέναντι στο θέμα. Επίσης, εντοπίζονται και δεικτικές εκφράσεις προσωπικής δείξης, μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες χρειάζονται το περικείμενο, δηλαδή τις χωρο- χρονικές συντεταγμένες επικοινωνίας και την ταυτότητα των συνομιλητών, για να καταστεί σαφές το πλήρες νόημά τους.

## 6<sup>ος</sup> Αξονας: Νομοθετικό Πλαίσιο και Εκπροσώπηση Γυναικών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

- Υπάρχουν διακρίσεις ως προς την επιλογή διευθυντών στην εκπαίδευση;

*«Κοίταξε, οι διαδικασίες επιλογής καθορίζονται από νόμους, οπότε η ίδια η διαδικασία είναι ουδέτερη θα έλεγα απέναντι στα ζητήματα. Τώρα στο κομμάτι το υποκειμενικό δηλαδή της συνέντευξης, όταν υπάρχει.... Θα το πάρω, όμως, διαφορετικά, θα πω όχι δεν υπάρχουν διακρίσεις, γιατί το αποτέλεσμα, δηλαδή αυτές που έχω υπόψη μου, δυο τρεις πίνακες που είχαν γίνει παλαιότερα με τους διευθυντές σε διαδικασίες επιλογής, οι γυναίκες που είχαν υποβάλλει υποψηφιότητα, από αυτά που έχω υπόψη μου, πήραν τη θέση, την οποία και αντικειμενικά με αντικειμενικά κριτήρια, αλλά και με τη συνέντευξη τους άξιζε, ας πούμε, ή τους ανήκε. Άρα, δεν νομίζω ότι υπάρχει διάκριση επιλογής».*

*«Διακρίσεις όχι, ως προς τη διαδικασία εννοείτε. Όχι... δε νομίζω».*

*«Όχι, διακρίσεις δεν υπάρχουν απλώς εεε... οι γυναίκες δεν θέλουν τόσο πολύ να ασχολούνται, θέλουν να έχουν το κεφάλι του ήσυχο. Δηλαδή τους ενδιαφέρουν άλλες... έχουν άλλες προτεραιότητες, οπότε την προτεραιότητα του να διοικήσω ένα σχολείο, δεν την επιλέγουν, λόγω οικογενειακής κατάστασης, λόγω διαφόρων προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν, καλά τα στερεότυπα στην κοινωνία, δεν έχουν αλλάξει και ιδιαίτερα έτσι; Γι αυτό βλέπουμε και οι γυναίκες δεν προτείνονται ή οι ίδιες δεν επιλέγουν να υποβάλλουν τα χαρτιά τους, για διευθύντριες. Νομίζω ότι για τις επιλογές του διευθυντή υπάρχει μια αξιοκρατία, έτσι; οπότε βλέπουμε πολλές γυναίκες κάνουν αιτήσεις, πολλές από αυτές υστερούν στα προσόντα γιατί πλέον είναι θέμα προσόντων στο να διοικήσεις ένα σχολείο, ζητάνε διάφορα έτσι; διάφορα πτυχία, μεταπτυχιακά τα οποία όμως κατά την άποψη μου δεν παίζουνε ρόλο στη διοίκηση του σχολείου, θα πρέπει για να το εξηγήσω, δεν μπορεί μια γυναίκα, ή ακόμα και ένας άνδρας ο οποίος έχει δυο, τρία διδακτορικά, μεταπτυχιακά όσον αφορά τη διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να κάνει ιδιαίτερη εκπαίδευση ως προς αυτό, δηλ δεν μπορεί να έχω ένα μεταπτυχιακό εγώ κάπου και να έρθω να διοικήσω ένα σχολείο, οι απαιτήσεις είναι τελείως διαφορετικές. Αλλάζουν και οι ικανότητες που μπορεί να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός έτσι; είτε είναι άνδρας είτε είναι γυναίκα».*

*«Διακρίσεις; όχι δεν θα το έλεγα εγώ δεν το πιστεύω. Γιατί, πλέον, υπάρχουνε πολλές γυναίκες διευθύντριες».*

Το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος στην ερώτηση αναφορικά με την ύπαρξη διακρίσεων στον τρόπο επιλογής διευθυντών στην εκπαίδευση αποκρίνεται αρνητικά. Θεωρούν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες ότι η επιλογή

διευθυντών/ριών χαρακτηρίζεται αξιοκρατική και τα προσόντα και οι γνώσεις αποτελούν κριτήρια επιλογής, κριτήρια αντικειμενικά. Οι πελατειακές σχέσεις και η υποκειμενικότητα δε συνιστούν γνωρίσματα αξιολόγησης και επιλογής διευθυντικών στελεχών στον εκπαιδευτικό χώρο. Το δείγμα αναφέρει, μάλιστα, ως απόδειξη ότι ο αριθμός των γυναικών-διευθυντών είναι ανοδικός και χαρακτηρίζεται και πάλι μικρός, διότι η γυναίκα δεν ενδιαφέρεται και δεν επιθυμεί, όσο ο άνδρας, την ανέλιξη σε αυτή τη θέση.

Στις αποκρίσεις των ερωτηθέντων/εισών διακρίνονται τόσο κατευθυντικές όσο και εκφραστικές γλωσσικές πράξεις. Μέρος του δείγματος επιδιώκει να κατευθύνει (πείσει, ωθήσει) την συνεντεύκτρια να αποδεχθεί την άποψη αντικειμενικότητας και αξιοκρατίας στα κριτήρια επιλογής διευθυντών στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ μέρος του απλώς δηλώνει την ψυχική του στάση απέναντι στο ζήτημα.

- Θεωρείτε ότι τα συμβούλια επιλογής διευθυντών μεροληπτούν ή όχι απέναντι στις γυναίκες που επιθυμούν να αναλάβουν διευθυντική θέση;

*«Όχι, όχι, είναι αντικειμενικοί πιστεύω».*

*«Όχι. Όχι γιατί και τα συμβούλια πλέον έχουν γυναίκες μέσα άρα νομίζω ότι εξισορροπείται κάπως αν υπάρχει ένα αντρικό ρεύμα εξισορροπείτε από την παρουσία των γυναικών και το ξαναλέω ότι και το θεσμικό πλαίσιο κάθε φορά το οποίο αλλάζει δυστυχώς κάθε φορά για τα στελέχη της εκπαίδευσης νομίζω ότι θωρακίζει και εξισορροπεί τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν υπέρ των ανδρών άρα δεν νομίζω ότι υπάρχει διάκριση».*

*«Όχι. Απολύτως όχι. Και μάλιστα υπάρχει και η νομοθεσία που δίνει ποσόστωση στις γυναίκες, δηλ. Πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει γυναίκα στα συμβούλια επιλογής και πολύ ορθώς όχι μόνο τα επιλογής αλλά και όλα τα συμβούλια. Υπάρχει μια ποσόστωση γυναικεία. Εεε... με τη λογική ότι πρέπει να μούνε σε αυτό το χώρο και να είναι υπεύθυνες ως προς την διαχείριση καταστάσεων και οι γυναίκες, αλλά νομίζω ότι περισσότερο αξία έχει να δούμε τις ικανότητες του καθενός σαν προσώπου και όχι σαν φύλου, δεννν... νομίζω ότι έχει ξεπεραστεί αυτό το κομμάτι πλέον στην κοινωνία μας».*

*«Μεροληπτούν, ναι μεροληπτούν ναι, ναι μεροληπτούν. Δεν μεροληπτούν εκεί που θέλουν αυτοί σε κάποιο συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά, μεροληπτούν, ναι».*

*«Να σας πω κάτι, επειδή είμαι στα συμβούλια, δεν μπορεί να γίνει τέτοιο πράγμα, δεν υπάρχει λόγος να γίνει. Είναι ζήτημα διαδικασίας, αν ο νόμος λέει αυτό προκρίνεται, τα τυπικά προσόντα αξιολογούνται, όχι δε νομίζω ούτε στις συνεντεύξεις και πάλι θα ξαναπώ έχει να*

*κάνει το πως στέκεται ο καθένας απέναντι στους αξιολογητές δηλ. Αν πάμε και κλαίμε τον πόνο μας αχ τότε θα γίνω διευθύντρια απλά ή ένας άνδρας τέτοιος ποιος θα τον αξιολογήσει θετικά; δε νομίζω ότι προκρίνονται οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες ή τώρα αν κάποιος έχουν κάποιους λόγους πίσω από αυτό δεν το ξέρω. Εγώ είμαι στα συμβούλια επιλογής ποτέ δεν είδα κανείς να κάνει κάτι τέτοιο ούτε όταν φτάνουμε στη βαθμολόγηση να προκρίνουμε έναν άνδρα έναντι μιας γυναίκας».*

Αναφορικά με τη μεροληπτική στάση των συμβουλίων επιλογής διευθυντών στον εκπαιδευτικό χώρο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος δηλώνει ότι δεν υπάρχει μεροληπτική στάση των συμβουλίων επιλογής, διότι και τα ίδια αποτελούνται από γυναίκες κι έτσι αξιολογούν αντικειμενικά τις αιτήσεις, με στόχο να επιλεγεί ο πιο άξιος ως διευθυντής, ανεξαρτήτως φύλου.

Στην πλειοψηφία τους οι γλωσσικές πράξεις χαρακτηρίζονται βεβαιωτικές και δηλωτικές, εφόσον εκφράζουν τη συμφωνία ή διαφωνία του δείγματος πάνω στο θέμα μεροληψίας των συμβουλίων επιλογής διευθυντών. Σε μικρότερο βαθμό υπάρχουν και κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις, με παράθεση επιχειρημάτων και στόχο την πειθώ.

- Υπάρχει ισότιμη συμμετοχή των δυο φύλων στη διεκδίκηση ανάληψης διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση;

*«Δεν εμποδίζει κανένας κανέναν να διεκδικήσει μια θέση».*

*«Υπάρχει, ναι, ισότιμη είναι η διεκδίκηση, ναι. Υπάρχει, ναι, υπάρχει ισοτιμία».*

*«Αυτό σχετίζεται με τις αιτήσεις που γίνονται, δεν σχετίζεται με την διαδικασία. Σαφώς οι γυναίκες δεν κάνουν αιτήσεις».*

Η πλειοψηφία του δείγματος σχετικά με την ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων στη διεκδίκηση ανάληψης μιας θέσης διευθυντή στην εκπαίδευση, απαντά ότι ναι μεν υπάρχει ως προς τη διαδικασία επιλογής διευθυντών ισοτιμία και αξιοκρατία, παραταύτα οι γυναίκες δεν κάνουν αιτήσεις και γι αυτό το λόγο υστερούν ποσοτικά εν συγκρίσει με το ανδρικό φύλο. Ο καθένας, άνδρας ή γυναίκα, έχει το δικαίωμα να δηλώσει συμμετοχή, να κριθεί δίκαια και δεν αποκλείεται από την ανάληψη μιας διευθυντικής θέσης, γι' αυτό το λόγο και οι γλωσσικές πράξεις που εντοπίζονται χαρακτηρίζονται βεβαιωτικές-δηλωτικές.

- Η αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου με έμφαση στην ισότητα των δυο φύλων θεωρείτε ότι ενθάρρυνε περισσότερες γυναίκες να διεκδικήσουν μια ηγετική θέση στην εκπαίδευση;

*«Πιστεύω ναι, γιατί δεν έχει να κάνει με το φύλο, έχει να κάνει με τα προσόντα που έχει ο καθένας. Εγώ ποτέ δεν είχα σκεφτεί σαν άτομο ότι σαν γυναίκα ένιωθα πιο μειονεκτικά, αυτό έχει να κάνει με τη δυναμική του καθενός, ο καθένας πως αισθάνεται με τον εαυτό του, δεν μπορεί κάποιος τίτλος εξωτερικός ή νομοθετικός να σε μειώσει ή να σε ταπεινώσει, είναι η δυναμική που έχεις από μέσα σου, το τι ζητάς σαν άτομο και τι θέλεις, τι προσδοκάζς».*

*«Ναι, ναι, αυτό φάνηκε τα τελευταία χρόνια, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια οπού οι γυναίκες αναλαμβάνουν ολοένα και περισσότερο ένα πιο κυρίαρχο ρόλο δηλ. είναι περισσότερες οι γυναίκες από τη μια μεριά ως εκπαιδευτικοί, από την άλλη μεριά όμως καταλαμβάνουν ολοένα και περισσότερες θέσεις είτε ως σχολικοί σύμβουλοι είτε ως διευθυντές εκπαίδευσης. Έχουμε διευθύντρια εκπαίδευσης στην δευτεροβάθμια, εδώ νομίζω για πρώτη φορά είναι γυναίκα, πλέον. Αυτό σημαίνει ότι έχουμε μια έτσι αυξανόμενη τάση οι γυναίκες να ασχολούνται, να καταλαμβάνουν, μάλλον, διευθυντικές θέσεις».*

*«Δε νομίζω πως πρέπει να γίνεται νομοθετικά μια διαφοροποίηση ως προς τα φύλα, γιατί δεν έχει να κάνει ούτε με τα φύλα ούτε με το αυτό.... Με τις ικανότητες πρέπει να έχει να κάνει. Σαφέστατα είναι σωστό να δοθεί ένα κίνητρο, αλλά από εκεί και πέρα είναι θέμα ικανοτήτων. Πολλές φορές υπάρχουνε, άνδρες που είναι εντελώς ακατάλληλοι, όπως υπάρχουν και γυναίκες που είναι εντελώς ακατάλληλες για κάποιες θέσεις. Δε νομίζω πως το νομοθετικό πλαίσιο το ώθησε, όχι. Νομίζω ότι απλά ε... οι σπουδές των γυναικών που έχουν φτάσει σε ένα πολύ καλό επίπεδο, έχουν ξεπεράσει και τους άνδρες σε πολλούς τομείς, ώθησε στο να βγούνε περισσότερο και να επεκταθούν και στη διοίκηση, και σε όλους τους τομείς, όχι μόνο στην εκπαίδευση. Βλέπουμε να συμπαρασύρουν και το άλλο φύλο. Δε νομίζω κάτι άλλο. Είναι θέμα παιδείας καθαρά το πως βλέπει κάθε γυναίκα τη θέση της στην κοινωνία, αυτό είναι».*

*«Ναι, νομίζω τις προτρέπει να αναλάβουνε διοικητικές θέσεις. Αυτό, όμως, δεν είναι και τόσο εύκολο, γι αυτό βλέπουμε ότι σε διευθυντικές θέσεις λίγες είναι οι γυναίκες που επιλέγουν να γίνουν διευθύντριες και δε μιλάμε για προϊσταμένες ολιγοθέσιων σχολείων, μιλάμε για διευθύντριες εντάξει; και εξαρτάται η φιλοδοξία που έχει το κάθε άτομο να επιλέξει τη θέση του διευθυντή, η οποία εντάξει είναι δύσκολο στη διαχείριση μιας μεγάλης σχολικής μονάδας, έχει πολλές απαιτήσεις, οπότε το άτομο θα πρέπει να είναι ικανό να μπορέσει να διαχειριστεί καταστάσεις που θα δημιουργηθούν μέσα στη σχολική μονάδα».*

*«Νομίζω πως ναι, σε όλους τους τομείς και όχι μόνο των σχολικών μονάδων. Γενικά νομίζω οι γυναίκες επιλέγουν τις διευθυντικές θέσεις, έχουν και τα προσόντα που επιπλέον σήμερα*

*μπαίνουν και στη διαδικασία να το κάνουν. Ο νόμος προώθησε τις γυναίκες να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις».*

Παρατηρείται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου, με έμφαση στην ισότητα των δυο φύλων, και σε ποιο βαθμό αυτό ενθάρρυνε περισσότερες γυναίκες να διεκδικήσουν μια ηγετική θέση στην εκπαίδευση, πως το νομοθετικό πλαίσιο συνέβαλε θεωρητικά και μόνο, εφόσον αυτό που έχει σημασία στην κατάληψη μιας θέσης διευθυντή σε σχολική μονάδα είναι οι ικανότητες και ο χαρακτήρας του κάθε υποψηφίου.

Οι γλωσσικές πράξεις που εντοπίζονται στο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών είναι βεβαιωτικές («ναι», «όχι», «σίγουρα», «αδύνατον»), εκφραστικές («ένιωθα απογοήτευση», «δεν μας τιμούσαν ιδιαίτερα»), αλλά και κατευθυντικές, με σκοπό την πειθώ («εξαρτάται η φιλοδοξία που έχει το κάθε άτομο να επιλέξει τη θέση του διευθυντή, η οποία εντάζει είναι δύσκολο στη διαχείριση μιας μεγάλης σχολικής μονάδας, έχει πολλές απαιτήσεις, οπότε το άτομο θα πρέπει να είναι ικανό να μπορέσει να διαχειριστεί καταστάσεις που θα δημιουργηθούν μέσα στη σχολική μονάδα»).

## **Συμπεράσματα**

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των γυναικών και ανδρών διευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας, αναφορικά με την υποεκπροσώπηση και το βαθμό στον οποίο είναι διατεθειμένες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Διερευνήθηκαν αρχικά οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι αποτελούν τροχοπέδη για τη γυναίκα στη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν τα τυχόν προβλήματα με τα οποία πιθανόν να έχουν έρθει αντιμέτωπες οι γυναίκες κατά τη διάρκεια άσκησης των ηγετικών τους καθηκόντων, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους τα διαχειρίστηκαν σε συνδυασμό με το στυλ άσκησης ηγεσίας που ακολουθούν. Τέλος, διερευνήθηκε η ύπαρξη ή μη τυχόν στερεοτυπικών συμπεριφορών προς το πρόσωπό τους από διάφορους εμπλεκόμενους φορείς και άτομα.

### **1ο ερευνητικό ερώτημα:**

*«Ποιοι παράγοντες αποτρέπουν τη γυναίκα να ανελιχθεί στην εκπαιδευτική διοίκηση και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ώστε να είναι αποτελεσματικός»;*

Όσον αφορά στις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τη διοίκηση, σχεδόν όλοι αποκρίθηκαν ότι η ενασχόληση με τη διοίκηση ενισχύει το άγχος τους, καθώς απαιτεί θυσία του ελεύθερου χρόνου από την προσωπική τους ζωή. Την άποψη αυτή συμμερίστηκαν και οι λιγοστοί άνδρες εκπαιδευτικοί και διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συγκεκριμένες αποκρίσεις συνάδουν απόλυτα με την έρευνα της Τσικαλάκη (2009), η οποία υπογραμμίζει ως ανασταλτικούς παράγοντες διεκδίκησης μιας διευθυντικής θέσης από τις γυναίκες στην εκπαίδευση το φόβο για το άγνωστο και τον φόρτο εργασίας.

Επιπλέον, στην έρευνα των Athanassoula-Reppa και Koutouzis (2002), διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες διστάζουν να διεκδικήσουν και να αναρριχηθούν στις υψηλότερες βαθμίδες επαγγελματικής εξέλιξης της εργασίας τους, αν και κατέχουν τη γνώση και διαθέτουν την εμπειρία για την άσκηση αυτών των καθηκόντων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση να συνεχίσουν την καριέρα τους ως απλοί εκπαιδευτικοί, ώστε να γεφυρώσουν την ασυμφωνία μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Στο ίδιο ύφος και η έρευνα της Δαράκη (2007), η οποία απέδωσε το χαμηλό ενδιαφέρον, για την ανάληψη θέσεων



ευθύνης, και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που χαρακτηρίζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και λειτουργεί ως εμπόδιο για τη διεκδίκηση θέσεων εξουσίας.

Στην έρευνα των Eagly & Carli (2007), επισημάνθηκε, επίσης, ότι οι αυξανόμενες απαιτήσεις των ηγετικών θέσεων στους σχολικούς οργανισμούς δρουν αρνητικά στην επιθυμία των γυναικών να τις διεκδικήσουν και τελικά να τις αναλάβουν. Μάλιστα, το μειωμένο ποσοστό της γυναικείας εκπροσώπησης εντοπίζει και η Αργυροπούλου (2006), ενώ οι Μαραγκουδάκη (1997) και Δαράκη (2007), διαπιστώνουν ότι η απουσία διεκδίκησης διευθυντικής θέσης από γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι απότοκος ατομικής απόφασης, χαρακτήρα, διαπιστώσεις που υπογραμμίζει και η πλειοψηφία του δείγματος.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ώστε να είναι αποτελεσματικός, η πλειοψηφία επεσήμανε ότι οφείλει να διαθέτει κατάλληλες γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, δημοκρατικό πνεύμα και συνεργατικό, να είναι οργανωτικός και αποφασιστικός και να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και τα αποτελέσματα έρευνας του Σαΐτη (2002), όπου επισημαίνεται ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να διαθέτει γνωστικές ικανότητες, οργανωτική συμπεριφορά, όραμα και αποφασιστικότητα, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά καθημερινά ζητήματα, αλλά και τις ιδιαίτερες προκλήσεις.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή αποτυπώνεται και στην έρευνα της Μπρίνια (2008), όπου επισημαίνεται ότι ένας διευθυντής οφείλει να διαθέτει κάτι παραπάνω από απλές γνώσεις και γραφειοκρατικές. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας ως πιο σημαντικά θεωρούνται η σταθερότητα, η πρωτοβουλία.

## **2ο ερευνητικό ερώτημα:**

*«Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι γυναίκες σε διευθυντική θέση στην εκπαίδευση»;*

Σύμφωνα με τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την ανάληψη και άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου. Θεωρούν ότι η κοινωνία εξακολουθεί να είναι ανδροκρατούμενη και κυριαρχούν στερεότυπα, αφού οι άνδρες συνάδελφοι και οι γονείς και οι μαθητές τις αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη, τις υποτιμούν, τις απαξιώνουν και δεν αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους. Πολλοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικό πρόβλημα την οργάνωση της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την περαίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων. Λίγοι εκφράζουν την άποψη ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα, καθώς η γυναίκα είναι σε θέση, με γνώμονα τις γνώσεις και το χαρακτήρα της να τα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Τέλος, ο συνδυασμός οικογένειας και καριέρας αποτελεί για ορισμένες προϊσταμένες ανασταλτικό παράγοντα κατά την άσκηση της διοίκησης καθώς έρχονται αντιμέτωπες με το άγχος και το χρόνο.

Αντίστοιχη έρευνα της Αργυροπούλου (2010), στην οποία έγινε αναφορά και σε προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, αναφέρει ότι η ταυτόχρονη εκτέλεση διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ανάληψη θέσης ευθύνης από τις γυναίκες και δημιουργεί άγχος λόγω άγνοιας των υποχρεώσεων και των καθηκόντων τους ως διευθύντριες. Σχετικά με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες απέναντι στην κριτική, η οποία αναφέρθηκε από ποσοστό του δείγματος, διατυπώθηκε στην έρευνα της Coleman (2005), όπου αναφέρονται προβλήματα στερεοτυπικής συμπεριφοράς, αμφισβήτησης, υποτίμησης, συγκρουσιακές καταστάσεις, καθώς και ζητήματα γραφειοκρατικά και οργανωσιακά, που ταλανίζουν τη γυναίκα με ηγετικό ρόλο στην εκπαίδευση.

Τέλος, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι ανεξάρτητα από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναλαμβάνουν οι γυναίκες πρωτοβουλίες προς όφελος του σχολικού οργανισμού και υλοποιούν καινοτόμες δράσεις που ανοίγουν τη σχολική μονάδα στην ευρύτερη κοινωνία. Σε αντίθεση με αντίστοιχη έρευνα των Αθανασούλα-Ρέππα (2009), όπου αναφέρεται ότι σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα, μια κεντρική υπηρεσία αποφασίζει για τη λειτουργία του με αποτέλεσμα οι ενδιάμεσες εξουσίες να εκτελούν απλώς, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

### **3ο ερευνητικό ερώτημα:**

***«Ποιο στυλ ηγεσίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι και διευθυντές ότι είναι το καταλληλότερο στη διοίκηση της Α/βάθμιας εκπαίδευσης»;***

Σύμφωνα με τις απαντήσεις και των δεκαεννέα συμμετεχόντων, η πλειοψηφία θεωρεί ότι το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας είναι το δημοκρατικό, αλλά και το συναλλακτικό και είναι υπέρ της συλλογικής λήψης αποφάσεων στα θέματα του σχολείου. Μικρό ποσοστό αναφέρει ότι οφείλει να υπάρχει συνδυασμός όλων των στυλ ηγεσίας, ανάλογα με τα προβλήματα που προκύπτουν και την αμεσότητα λήψης απόφασης από τη διεύθυνση. Υποστηρίζουν ότι οι άντρες διευθυντές είναι πιο αυταρχικοί, επιβάλλονται πιο εύκολα και οι αποφάσεις τους τυγχάνουν της αποδοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων. Επομένως, υπάρχει διαφορετικός τρόπος άσκησης ηγεσίας των γυναικών σε σύγκριση με τους άντρες. Οι γυναίκες, αντίθετα, εφαρμόζουν πιο δημοκρατικό στυλ, συγκαταβατικό, είναι πιο διαλλακτικές και συναισθηματικές. Φυσικά, υπάρχουν και ερωτώμενοι/ες (ελάχιστοι/ες), που δηλώνουν τον αυταρχισμό και τη σκληρότητα των γυναικών στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Οι απαντήσεις αυτές συμφωνούν με τους Pounder&Coleman (2002), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να ακολουθούν ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό τύπο διοίκησης, σε αντίθεση με τους άνδρες διευθυντές, οι οποίοι υιοθετούν το διεκπεραιωτικό στυλ ηγεσίας, βασιζόμενοι στο γεγονός ότι το σύστημα είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Clays (2001), το γυναικείο διοικητικό στυλ παραπέμπει σε αξίες, όπως συναίσθημα, υποστηρικτικότητα, διαθεσιμότητα, συμμετοχικότητα, ενημέρωσης και καταμερισμού εργασίας.

Σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (1997), οι γυναίκες προτιμούν τη συμμετοχική ηγεσία και είναι λιγότερο αυταρχικές από τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ, ταυτόχρονα, χαρακτηρίζονται πιο συνεργατικές με το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου. Τέλος, στην έρευνα της Coleman (2004), προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο στυλ ηγεσίας μεταξύ των ανδρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών και πιο συγκεκριμένα ότι οι άντρες και οι γυναίκες ηγούνται και διαχειρίζονται με διαφορετικούς τρόπους τις καταστάσεις που προκύπτουν.

**4ο ερευνητικό ερώτημα:**

*«Υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα ως προς την επιλογή διευθυντών στην εκπαίδευση»;*

Οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν στη συντριπτική πλειονότητά τους ότι, παρόλο που η κοινωνία θεωρητικά άλλαξε και υπάρχει ισοτιμία των δύο φύλων, παραταύτα αντιμετωπίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές λόγω φύλου, κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Πολλές φορές τις θεωρούν αδύναμες να ανταποκριθούν με επιτυχία και ταχύτητα στα καθήκοντά τους, ενώ παράλληλα τις συγκρίνουν με άντρες διευθυντές. Υπάρχει, βέβαια, ικανοποιητικός αριθμός, αν και μικρός, ερωτηθέντων, οι οποίοι θεωρούν ότι μια δυναμική γυναίκα δεν επιτρέπει μη αποδεκτή συμπεριφορά, κερδίζει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό και δεν υφίσταται στερεοτυπική συμπεριφορά.

Η έρευνα της Μοσχοβάκου (2008), συμφωνεί με τις απόψεις του δείγματος. Ειδικότερα, υπογραμμίζει ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει τις γυναίκες ως άτομα που αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις, ενώ η ανδρική εξουσία είναι μοχλός ακόμη της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην έρευνα της Μαράκη (2010), αναδεικνύεται, επίσης, ότι η γυναικεία φύση, σε συνάρτηση με κάποια χαρακτηριστικά που στερεοτυπικά αφορούν τη γυναικεία προσωπικότητα, συνιστούν την αδυναμία των ίδιων των γυναικών να επιλέξουν θέσεις ευθύνης.

Επιπλέον, στην έρευνα του Σαϊτή (2002), διαπιστώθηκε ότι συντηρείται ως στερεότυπο η άποψη ότι τα ανδρικά χαρακτηριστικά προσιδιάζουν σε θέσεις διευθυντικές, ενώ οι γυναίκες είναι αναγκασμένες να αποδεικνύουν την αξία τους. Τέλος, η άποψη πως η εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται μία “ανδρική” δουλειά από την κοινωνία αλλά και ειδικότερα από το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Koutouzis & Athanassoula-Reppa (2002), όπου αναδεικνύεται και η στερεότυπη αντίληψη των μαθητών πως η αποτελεσματικότητα του σχολείου αυξάνεται όταν διοικείται από άντρα διευθυντή, ο οποίος ανέχεται λιγότερη σπατάλη του χρόνου.

## **Μελλοντικές Προεκτάσεις της Έρευνας**

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προϊσταμένων και διευθυντών/ριών της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης στο νομό Φλώρινας αναφορικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων από γυναίκες, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μέλλον στο πλαίσιο σχεδιασμού και αναβάθμισης γενικότερα της διοίκησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα θέματα συζήτησης που προτείνονται περιλαμβάνουν την υλοποίηση συναφών ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα και σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, με σκοπό την σύγκριση των αποτελεσμάτων και τη διατύπωση προτάσεων, όπως και τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ριών, με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου τους στον τομέα της διεύθυνσης και ηγεσίας της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, χρήσιμη θεωρείται η ενδεχόμενη αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας από φορείς και εκπαιδευτικά ιδρύματα που οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικές δράσεις για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλείψεων και αδυναμιών των διευθυντών/ριών σε ζητήματα διοίκησης και για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των δράσεων αυτών, όπως, επίσης, η πραγμάτωση ερευνών με αντικείμενο την αξιολόγηση των παρεχόμενων διοικητικών υπηρεσιών των διευθυντών για τον εντοπισμό τυχόν αδύνατων σημείων με στόχο τη βελτίωσή τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αγγελίδου, Κ . Γεωργίου, Μ. Ξενοφάντος , Μ. & Παπαιωάννου , Μ. (2002). *Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο : Η Διερεύνηση της Προοπτικής «Versus Vs*

*Androgynous»*. Στο: Π. Πασιαρδής & Γ. Σαββίδης (Επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία : Κ.Ο.Ε.Δ.

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

Ανδρέου, Α(2004). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα :Βιβλιογραφία.

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

Ανθόπουλος, Κ. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου- τα κριτήρια επιλογής και το εκπαιδευτικό κίνημα*, διαθέσιμο στο [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)

Αργυροπούλου, Ε., (2006). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική

Βλάμη, Α. (Επιμ) (2008). *Οι Απαράβατες Προϋποθέσεις Και Τα 5 Κορυφαία Λάθη Των Ηγετών, Καλή Ηγεσία Vs Κακής Ηγεσίας*, Αθήνα: Τα Νέα.

Βόζεμπεργκ Ε., (2015). *Σχετικά με τη σταδιοδρομία των γυναικών στις επιστήμες και στο πανεπιστήμιο, και το φαινόμενο της γυάλινης οροφής με το οποίο βρίσκονται αντιμέτωπες*, Επιτροπή δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων.

Δαλακούρα, Α. (2012). *Ανάπτυξη Ηγετικών Ικανοτήτων*, Αθήνα: Ibc Business College.

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

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

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (2008). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα- Αριθμοί και δεδομένα ερευνών*. Στο Β. Δεληγιάννη –Κουϊμτζή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο (184-203)*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Ηλιού, Μ., (1995). *Η διάτρητη ισότητα και οι μεταμορφώσεις της ανισότητας των φύλων*. Στο Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών, Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης. Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από την Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

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

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

Κλαδούχου, Ε., (2005). «*Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή τής βιβλιογραφίας*» [http://www.sa.aegean.gr/msc/postgraduate\\_gender\\_activity\\_research.html](http://www.sa.aegean.gr/msc/postgraduate_gender_activity_research.html)

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

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., Αντωνίου, Π. (2010). *Η Ανάπτυξη Της Κουλτούρας Και Του Κλίματος Του Σχολείου*.

Διαθέσιμο στο:  
[Http://Www.Moec.Gov.Cy/Dde/Anptyxi\\_Veltiosi\\_Scholeiou/Tomeis\\_Drasis/Klima\\_Koulto\\_ura/Anptyxi\\_Koultouras\\_Klimatos.Pdf](Http://Www.Moec.Gov.Cy/Dde/Anptyxi_Veltiosi_Scholeiou/Tomeis_Drasis/Klima_Koulto_ura/Anptyxi_Koultouras_Klimatos.Pdf)

Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου, *Φύλο και σχολική πράξη: συλλογή εισηγήσεων* (σ.σ. 258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Μαραγκουδάκη, Ε., (2005). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουϊμιτζή, *Εκπαιδευτικοί και φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας

Μαράκη, Ε., (2010). *Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα αίτια για την υποαντιπροσώπηση της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας*. Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων(57), σ.σ. 24-36.

Μαρκόπουλος, Ι., & Αργυρίου, Α., (2014). *Η Απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση*. 9th Mibes International Conference, (σ.σ. 529- 547).

Μοσχοβάκου, Ν., Χαρδαλιά, Ν., & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ι.

Μουσούρου, Λ. (1993). *Γυναίκες και Απασχόληση*. Αθήνα: Gutenberg, (αναφορά στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., 2008).

Μπρίνια, Β., (2008). *Management Εκπαιδευτικών μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης

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

Παπαδοπούλου Κ. (2018). *Το φαινόμενο της Γυάλινης Οροφής, psychology*, διαθέσιμο στο: <https://www.psychology.gr/work-psychology/3022-to-fainomeno-tisgyalinis-orofis.html>

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ., (2002). *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία.

Πετρίδου, Ε. (2005). *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση*. Στο Α. Καμάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ., (2002). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στραβάκου, Π., (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τάκη, Π., (2009). *Εμφυλη Απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2003). *Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση. 133, 19-28

Τρίγκα, Ν., (2006). *«Πρωτοκαθεδρία Γένους θηλυκού στην εκπαίδευση»*, Το Βήμα, 07.05.2006.

Τσάφος, Β. (2006). *Ανάπτυξη Συνεργατικής Κουλτούρας. Περίληψεις Εισηγήσεων Στο Σεμινάριο «Βελτίωση Της Μάθησης Στο Σχολείο: Διεύθυνση, Συνεργασία, Μεθόδευση»*, Αθήνα, 19-20 Μαΐου, 2006. Διαθέσιμο Στην Ιστοσελίδα [Http://Repository.Edulll.Gr/Edulll/Retrieve/2447/731.Pdf](http://Repository.Edulll.Gr/Edulll/Retrieve/2447/731.Pdf)



Τσικαλάκη, Κ., (2009). « Η γυναίκα στη Διοίκηση της σχολικής μονάδας στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης », στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α/Θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης , Πρακτικά Εισηγήσεων , Άρτα.

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

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2003). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο *Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)- Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ., σ. 213-230

## Ξενογλώσση

Acker, S. (1995). The Head Teacher as Career Broker: Stories from An English Primary School. In D. Dunlap & P. Schmuck (eds) *Women Leading in Education*. Albany: State University of New York Press. 49-70.

Adler, S.; Laney, P. & Packer, M., (1993). *Managing women. Feminism and power in educational management. Gender and Education Series*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Askew, S., & Ross, C. (1994). *Τα αγόρια δεν κλαίνε. Μετφρ. Μ. Τερζίδου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Athanassoula-Reppa, A. & Koutouzis, M. (2002). Women in managerial positions in Greek education: evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11), (<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n11.html> ανακτήθηκε 7-1-2021).

Brown, K., & Wynn, S. (2004). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership & Policy in Schools*, 8(1), 37-63.

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

Bush, T. & Glover, D., (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.

Clays, M. (2001). *Women, Men and Management Styles. In Loufi. M. L. Women, Gender and Work*. Geneva: International Labour Office.

Coleman, M., (2002). *Women as Headteachers: Striking the Balance*. Trentham Books Ltd

- Colwill, N. (1995). *Sex Differences. In S. Vinnicombe & N. Colwill. The Essence of Women in Management*. London: Prentice Hall. 20-34.
- Eagly A, Johnson B (1992). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 108 (2), 233-256
- Falk, I. (2003). "Designing effective leadership interventions: a case study of vocational education and training". *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 24 Iss: 4, pp. 193 -203
- Fullan, M., (2003). *Turnaround Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass
- Koutouzis, M. & Athanassoula-Reppas, A., (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11)
- Kroger, M. L. (1996). Gender issues in school headship: quality versus power? *European Journal of Education*, 31(4), 447-461
- Loder, T., & Spillane, J. (2005, August). Is a Principal Still A Teacher?: US women administrator' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership and Management*, 25(3) 263-279.
- Mavin, S & Bryans, P. (2004). "Unlearning Gender Blindness: New Directions in Management Education". *Management Decision*, 42 (3/4): 565 – 578.
- Moutsios, S. (1998). *State curriculum control in England and Greece: a comparative study*. London: University of London.
- Mwebi, B., & Lazaridou, A., (2008). An International Perspective on Underrepresentation of Female Leaders in Kenya's Primary Schools. *Canadian and International Education*, 37(1).
- Ouston, J. (1993). Women as Managers. In J. Ouston (ed) *Women in Education Management*. Essex, U.K.: Longman. 1-16.
- Pounder, James S., & Coleman, Marianne. (2002). Women - better leaders than men? In general and educational management it still "all depends". *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3): 122-133.
- Riehl, C. & Lee, V. (1996). Gender Organizations and Leadership. In Leithwood, K. et al (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 873-919.

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

Tamboukou M. (2000). “*The paradox of being a woman teacher*”, *Gender and Education*

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

**Παράρτημα**

**Εκφώνηση**

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας μελετώ τις απόψεις των γυναικών και ανδρών Προϊσταμένων, Διευθυντριών και εκπαιδευτικών Αβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Φλώρινας, αναφορικά με την υποεκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση στην εκπαίδευση. Σας διαβεβαιώνω ρητά ότι η ανωνυμία όλων των ερωτηθέντων θα διασφαλιστεί τόσο κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και της σύνταξης όσο και της δημοσιοποίησης/ παρουσίασης των δεδομένων.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας

### **Πρωτόκολλο συνέντευξης**

**Θέμα: «Υποεκπροσώπηση των Γυναικών στις Διευθυντικές Θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Στερεότυπα και Σχέσεις Εξουσίας. Η Περίπτωση του Νομού Φλώρινας».**

**Ωρα Συνέντευξης:**

**Τόπος:**

**Ατομο που Δίνει τη Συνέντευξη:**

Αγαπητέ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Μπούτλα Φωτεινή και στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «.....» διεξάγω μια έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των ανδρών και γυναικών προϊσταμένων, διευθυντριών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την υποεκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση σε νηπιαγωγεία και δημοτικά του Ν. Φλώρινας. Η συλλογή των δεδομένων θα προκύψει από τις συνεντεύξεις προϊσταμένων, διευθυντών και εκπαιδευτικών των δυο φύλων, με ή χωρίς εμπειρία στην άσκηση διοίκησης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων είναι εμπιστευτικά, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία των ατόμων που θα λάβουν μέρος σ' αυτήν και ο χρόνος της συνέντευξης ορίζεται περίπου στα 15-20 λεπτά.

 **1ος Άξονας Συνέντευξης: Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

- Ηλικία – χρόνια υπηρεσίας- χρόνια ως διευθύντρια/ής (εφόσον υπήρξατε σε αυτή τη θέση) - οργανικότητα σχολείου (1/Θ, 2/Θ, ολόημερο)
- Σπουδές (πτυχίο-μεταπτυχιακό-διδακτορικό)
- Ξένες γλώσσες
- Γνώσεις Η/Υ
- Επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης

#### **2ος Άξονας Συνέντευξης: Απόψεις σχετικά με τη διοίκηση**

- Θεωρείτε ότι η διεύθυνση δημοτικού σχολείου έχει γίνει περισσότερο απαιτητική διαδικασία τα τελευταία χρόνια σε σχέση με παλαιότερα; Αν ναι, αναφέρετε σχετικά παραδείγματα.
- Ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/ντρια;
- Από την εμπειρία σας μέχρι τώρα, ποια εκτιμάτε ότι πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια για να θεωρείται αποτελεσματικός/ή;

#### **3ος Άξονας Συνέντευξης: Προβλήματα-Δυσκολίες σχετικά με τη διεύθυνση σχολικής μονάδας**

- Παρά την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η παρουσία τους σε θέσεις διευθυντριών σχολικών μονάδων παραμένει χαμηλή. Πώς το εξηγείτε;
- Ποιες δυσκολίες θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου;
- Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι λειτουργούν αποτρεπτικά στη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης από τις γυναίκες (οικογένεια, προσωπική επιλογή, κοινωνικό περιβάλλον);
- Εφόσον κατέχετε διευθυντική θέση, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι υπόλοιπες υποχρεώσεις σας, οικογενειακές-κοινωνικές, επηρεάζονται από τον χρόνο και τις ευθύνες που απαιτεί ο διευθυντικός σας ρόλος ;

- Αισθάνεστε ότι ο/η διευθυντής/ντρια σήμερα έχει το περιθώριο ανάληψης πρωτοβουλιών σχετικά με την εξέλιξη και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία;

#### **4ος Άξονας Συνέντευξης: Στυλ Ηγεσίας**

- Ποιο στυλ ηγεσίας πιστεύετε ότι είναι καταλληλότερο στην καθημερινή πρακτική στην άσκηση ενός διευθυντικού ρόλου; (δημοκρατικό, συναλλακτικό, αυταρχικό)
- Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι έχει αλλάξει το στυλ άσκησης διεύθυνσης/ ηγεσίας με το πέρασμα των χρόνων;
- Θεωρείτε ότι το στυλ ηγεσίας διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο;
- Θεωρείτε ότι το στυλ ηγεσίας διαφοροποιείται μεταξύ ηγετών ίδιου φύλου;

#### **5ος Άξονας Συνέντευξης: Έμφυλα στερεότυπα**

- Τι είδους προβλήματα πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν - αν αντιμετωπίζουν – οι γυναίκες που στελεχώνουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση;
- Θεωρείτε ότι υπάρχουν στερεοτυπικές συμπεριφορές απέναντι στις γυναίκες που ασκούν διοίκηση; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια σχετικά παραδείγματα;
- Έχετε αντιμετωπίσει τέτοιες συμπεριφορές και αν ναι από ποιους και με τι τρόπο; Πώς τις διαχειριστήκατε;
- Πιστεύετε πως οι μαθητές και οι γονείς έχουν προτίμηση υπέρ του αρσενικού φύλου έναντι του θηλυκού στις ηγετικές θέσεις μέσα στις σχολικές μονάδες; Αν ναι, για ποιους λόγους;

#### **6ος Άξονας Συνέντευξης: Νομοθετικό Πλαίσιο.**

- Υπάρχουν διακρίσεις ως προς την επιλογή διευθυντών στην εκπαίδευση;
- Θεωρείτε ότι τα συμβούλια επιλογής διευθυντών μεροληπτούν ή όχι απέναντι στις γυναίκες που επιθυμούν να αναλάβουν διευθυντική θέση;

- Υπάρχει ισότιμη συμμετοχή των δυο φύλων στη διεκδίκηση ανάληψης διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση;
- Η αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου με έμφαση στην ισότητα των δυο φύλων θεωρείτε ότι ενθάρρυνε περισσότερες γυναίκες να διεκδικήσουν μια ηγετική θέση στην εκπαίδευση;