ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΪΝΤΑΣΗ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Α. ΣΑΪΤΗ
ΜΕΛΗ: ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Μ. ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ
ΛΕΚΤΟΡΑΣ: Φ. ΝΤΑΛΙΑΝΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2011

Στη μνήμη του πατέρα μου

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με διάφορους τρόπους με στήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν προκειμένου να ολοκληρώσω με επιτυχία τις σπουδές μου.

Ειδικότερα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κυρία Άννα Σαΐτη για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, ευχαριστίες απευθύνω στην Επίκουρο Καθηγήτρια κυρία Μαλβίνα Βαμβακάρη και στον Λέκτορα κύριο Φιλόθεο Νταλιάνη για τα σχόλια και τις επισημάνσεις τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την υποψήφια διδάκτορα κυρία Σοφία Προβατάρη για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου πρόσφερε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και τις αγαπητές συμφοιτήτριες Γραμματικού Καλλιόπη, Κατερίνα Ντίλη, και Νικολέτα Ματσιμάνη για την ουσιαστική και συναισθηματική υποστήριξη.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφιερώνοντας μέρος του χρόνου τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος ένα ακόμη ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και ηθική υποστήριξη που μου προσέφεραν καθώς και για την υπομονή που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα.

Αθανασία Μεϊντάση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη ……..……..……..…7

Abstract…….…..…8

Εισαγωγή……..……..…9

ΚΕΦ. 1. ΓΥΝΑΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

1.1. Ιστορική αναδρομή……..……...……12

1.2. Ο ρόλος της γυναίκας εκπαιδευτικού σήμερα ……..... 18

1.3. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση……...……23

1.4. Η επαγγελματική ανάπτυξη και ο εκπαιδευτικός……...……...…25

1.4.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης……...……....25

1.4.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών……...……..…26

1.4.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη της γυναίκας εκπαιδευτικού……...……....31

ΚΕΦ. 2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΦΥΛΟ

2.1. Η έννοια της Διοίκησης……...……...……34

2.2 Η διοίκηση στην Εκπαίδευση……..35

2.3.Η δομή του ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος……37

2.4. Η διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα……...39

2.5. Φύλο και διοίκηση……...……..…..41

2.5.1.Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» στη διοίκηση……...41

2.5.2.Φύλοκαι διοίκηση στην εκπαίδευση……..……...43

2.6. Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ……...……46

2.6.1. Σε Διεθνές επίπεδο……..46

2.6.2. Στην Ελλάδα……..……..53

2.6.2.1. Συμμετοχή γυναικών στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης……53

2.6.2.2.Συμμετοχή γυναικών στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης……59

2.7. Νοοτροπίες, αντιλήψεις και τρόπος διοίκησης των γυναικών διευθυντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ……...61

2.8. Τα αίτια για την χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη σχολική διοίκηση……..……..…64

2.8.1. Θεσμικά - Οργανωτικά –Λειτουργικά εμπόδια…….....65

2.8.2. Κοινωνικοπολιτισμικά - Ψυχολογικά εμπόδια…….66

2.9. Επισκόπηση ερευνών…….69

2.9.1. Έρευνα στο διεθνή χώρο…….……69

2.9.2. Έρευνα στην Ελλάδα……...……72

ΚΕΦ. 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1. Δείγμα…….……81

3.2. Ερευνητικό εργαλείο…….……83

3.3. Μεθοδολογία…….88

ΚΕΦ.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

4.1. Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά…….……..93

4.2. Επαγγελματική σταδιοδρομία…… 95

4.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών και η αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση

της Α/θμιας Εκπαίδευσης…….…….....97

4.3.1. Ηγετικές ικανότητες……...……..97

4.3.2. Επαγγελματική εξέλιξη……...…99

4.3.3. Διακρίσεις και αρνητικές στάσεις των δυο φύλων……101

4.3.4. Ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα …….……103

4.3.5. Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος…….....105

4.3.6. Εργασιακή Ικανοποίηση……..…..106

4.3.7. Διδασκαλία και Διοίκηση…….…….108

4.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο της εργασίας τους……...110

4.4.1. Εσωτερικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης……..…110

4.4.2. Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο…….……..112

4.4.3. Εξωτερικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης……...113

4.4.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά φύλο σχετικά με το πλαίσιο της εργασίας τους……114

4.5. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση τους

στην εργασία ……...……116

ΚΕΦ. 5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1. Το Μοντέλο Παραγοντική Ανάλυση……...…….118

5.2. Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών ……..…121

5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες, ανά φύλο……...……131

Συμπεράσματα ……..……..134

Βιβλιογραφία…….....142

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο……..162

Παραγοντική Ανάλυση (Πίνακες)……...169

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις διοικήσεις των διαφόρων κοινωνικοοικονομικών τομέων, σε παγκόσμιο επίπεδο, υπάρχει μειωμένη συμμετοχή των γυναικών. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτικό τομέα. Παρόλο που τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μια αύξηση του αριθμού των γυναικών στις θέσεις διοίκησης, αυτός συνεχίζει να είναι μικρός, υποδηλώνοντας ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μια «γυάλινη οροφή» δυσκολιών, ένα αόρατο δηλαδή όριο που τις εμποδίζει να καταλάβουν τις υψηλές διοικητικές θέσεις.

Στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού και στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να ισχύει και για τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση συγκεκριμένων παραγόντων, οι οποίοι μέσα από τη βιβλιογραφική αναδίφηση, φαίνεται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη δυνατότητα εξέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2010-2011. Προκειμένου να μελετήσουμε τους παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Μαραγκουδάκη 1997˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008), επηρεάζουν τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε πρωτογενή στοιχεία, τα οποία συγκεντρώσαμε με ερωτηματολόγια σε δείγμα δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωινή ζώνη και στο ολοήμερο σχολείο σε σχολεία της Γ΄ Διεύθυνσης Αθήνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προκύπτει, ότι οι σημαντικότεροι λόγοι της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις είναι: η έλλειψη ενδιαφέροντος για διεκδίκηση των θέσεων αυτών, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, τα στερεότυπα –προκαταλήψεις σε βάρος της γυναίκας, τα συμβούλια επιλογής που μεροληπτούν υπέρ των ανδρών υποψηφίων και σε λιγότερο βαθμό η απουσία γυναικείων προτύπων διευθυντικών στελεχών.

Από την παραγοντική ανάλυση αναδείχθηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι ταυτίζονται με αυτούς της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Σαΐτη, 2000˙ Κελαϊδίτου, 2005˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008) και σχετίζονται με τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης: «*Ηγετικές ικανότητες*», «*Επαγγελματική εξέλιξη*», «*Διακρίσεις και αρνητικές στάσεις των δύο φύλων*», «*Ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα*», «Κριτήρια *επιλογής του επαγγέλματος*», «*Εργασιακή Ικανοποίηση*» και «*Διδασκαλία και Διοίκηση*».

ABSTRACT

At the administrations of various socioeconomic sectors, worldwide, there is less participation of women. The same applies to education. Although there has been an increasing number of women in management positions in the last decades, this continues to be low, suggesting that women face a 'glass ceiling' of difficulties, an invisible ceiling that prevents them from occupying high administrative positions.

In Greece, in recent decades, women teachers have been the vast majority of teachers in the first two levels of education, but this is not the case as far as the administration of education is concerned.

The purpose of this paper is the investigation of factors influencing the development and evolution of the female teachers to administrative positions.

The survey was conducted in school year 2010-2011. To identify factors influencing the professional development of women teachers, we used primary cells, which have been gathered through questionnaires given to a sample of teachers and specialist teachers who work in the morning area and day school in Division III schools in Athens in Primary Education.

The statistical analysis of data shows that the reasons for the low representation of women in management positions are: the lack of interest in asserting their positions, family obligations, stereotypes, prejudices against women, the selection boards are biased in favor of male candidates and to a lesser extent the lack of female models managers.

The factor analysis revealed the following factors, which affect the low representation of women teachers in management positions: “Leadership”, “Professional development”, “Discrimination and negative attitudes of the sexes”, “Equal treatment between the sexes”, “Criteria for the choice of profession”, “Job satisfaction” and “Teaching and Administration”.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο, το ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει πλούσιο κοινωνιολογικό προβληματισμό, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων και κυρίως με τη συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ίδιο δεν ισχύει και για την ελληνική βιβλιογραφία, η οποία υστερεί στο συγκεκριμένο θέμα και περιορίζεται σε κάποιες μελέτες και λίγες σχετικές εμπειρικές έρευνες, παρ' ότι πρόκειται για θέμα που αφορά το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού σώματος, καθώς σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι γυναίκες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Από την εμπειρία μας, καθώς και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε, πως ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία, αντιπροσωπεύονται με χαμηλά ποσοστά στις θέσεις στελεχών της Εκπαίδευσης. (Βουρτσάκη κ.ά., 1998˙ Σαΐτη, 2000˙ Κανταρτζή – Ανθόπουλος, 2006). Όπως αναφέρει η Δαράκη (2007), αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν μόνιμη αριθμητική πλειοψηφία, στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης αποτελούν σκανδαλωδώς την μεγάλη μειοψηφία. Ο προβληματισμός «γιατί οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν» (Strober & Tyack, 1980), φαίνεται πως ακόμη και σήμερα – τρεις δεκαετίες σχεδόν από την πρώτη επίσημη διατύπωση του ερωτήματος – εξακολουθεί να είναι επίκαιρος και να αντανακλά την κατάσταση στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να ερευνήσει το βαθμό συμμετοχής των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και τους παράγοντες εκείνους που επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά και φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών, μέσα από τη διατύπωση των απόψεων και εμπειριών των ίδιων των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στον εμπλουτισμό των γνώσεων γύρω από το υπό εξέταση θέμα (Σαΐτη, 2000˙ Κελαϊδίτου, 2005˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008).

Η βασική ερευνητική υπόθεση της συγκεκριμένης εργασίας είναι να εντοπίσει, αν η γυναίκα εκπαιδευτικός έχει χαμηλή συμμετοχή στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αν ναι, ποιοι είναι οι παράγοντες που την προκαλούν και ποια είναι η σχέση τους με την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών γενικότερα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη βασική υπόθεση εργασίας είναι τα εξής:

- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί κυρίως ανδρικό προνόμιο;
- Κρίνεται η άσκηση διοίκησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς απαγορευτική, για οικογενειακούς και κοινωνικούς λόγους;
- Αποφεύγουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα, προκειμένου να μην επωμιστούν περισσότερες ευθύνες;
- Καταγράφεται μειωμένο ενδιαφέρον των γυναικών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη ή υπάρχουν άλλοι λόγοι που τις εμποδίζουν να αναρριχηθούν στην υπηρεσιακή ιεραρχία;

Ως προς τη διάταξή της η διπλωματική μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στο Πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θέση της γυναίκας στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και τονίζεται το γεγονός ότι η ποσοστιαία αναλογία γυναικών-ανδρών είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Μετά από μια σύντομη ιστορική αναδρομή για το ρόλο της γυναίκας στην εκπαίδευση, η μελέτη μας επικεντρώνεται στις σημερινές συνθήκες. Η θεμελιώδης έννοια που αναλύεται σε αυτό το κεφάλαιο, είναι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κυρίως των γυναικών.

Το Δεύτερο κεφάλαιο αφορά την εμπλοκή του γυναικείου φύλου με τα θέματα της σχολικής διοίκησης**.** Στις πρώτες ενότητες, γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η σχολική διοίκηση στο πλαίσιο της δομής του ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, εξετάζονται τα ζητήματα που έχουν σχέση με τον παράγοντα «φύλο» στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αναδεικνύεται το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» στη διοίκηση, καθώς και οι νοοτροπίες, οι αντιλήψεις και ο τρόπος διοίκησης των γυναικών διευθυντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, εντοπίζονται τα αίτια για τη χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη σχολική διοίκηση και επισημαίνονται τα θεσμικά - οργανωτικά –λειτουργικά και κοινωνικοπολιτισμικά εμπόδια, που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Το Τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που ακολουθήθηκε. Περιγράφονται, ο τρόπος επιλογής του δείγματος των εκπαιδευτικών, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας (παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα) καθώς και η μεθοδολογία που επιλέχθηκε.

Στο Τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, που περιλαμβάνουν την περιγραφή των ατομικών και των οικογενειακών χαρακτηριστικών και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του δείγματος. Ακολούθως παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού συμφωνίας των ερωτωμένων ως προς: α) τις ηγετικές ικανότητες, β) την επαγγελματική εξέλιξη, γ) τις διακρίσεις και αρνητικές στάσεις των δύο φύλων, δ) την ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα, ε) τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος, στ) την εργασιακή ικανοποίηση, ζ) τη διδασκαλία και διοίκηση, η) τους εσωτερικούς και εξωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης και θ) την άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης σε σχέση με το φύλο.

Στο Πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το πώς αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Παραγοντικής Ανάλυσης, και επιβεβαιώθηκαν, βάσει της εμπειρικής ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Αθήνας, οι παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συντελούν στη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στα ανώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας μελέτες (Μαραγκουδάκη 1997˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008).

Παρουσιάζονται επίσης τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω ανάλυση, με παράλληλο σχολιασμό και συζήτηση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής μας προσπάθειας σε σχέση, αφενός με τους στόχους της έρευνας και αφετέρου της σχετικής βιβλιογραφίας. Τέλος επισημαίνονται τα όρια και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΓΥΝΑΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Η παρουσία της γυναίκας στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και η ποσοστιαία αναλογία γυναικών-ανδρών είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η αναλογία αυτή καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη φυσιογνωμία του επαγγέλματος και το κύρος του μέσα στην κοινωνία, είτε αυτόνομα, είτε σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Βασιλού- Παπαγεωργίου, 1992).

1.1. Ιστορική αναδρομή

Οι θετικές ή αρνητικές καταστάσεις που αντιμετώπιζαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε ό, τι αφορά το επάγγελμά τους στη χώρα μας, έχουν μακρόχρονη ιστορία και είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη γενικότερη εκπαίδευσή τους.

Η κοινωνική θέση της γυναίκας ως το 19^{ο} αιώνα χαρακτηριζόταν από το συζυγικό και το μητρικό της ρόλο. Δεν είχε το δικαίωμα να αποκτήσει τόσο τη στοιχειώδη μόρφωση, αλλά ούτε να αναπτύξει κάποιες από τις ικανότητές της. Η προβολή της τόσο στην οικογένεια όσο και την κοινωνία εξαρτιόταν άμεσα από τον άνδρα σύζυγο ή πατέρα της. Εξαίρεση αποτελούσαν οι γυναίκες που ανήκαν σε ανώτερες κοινωνικά θέσεις –τάξεις- και στις οποίες δινόταν το δικαίωμα να λαμβάνουν κάποιου είδους εκπαίδευση, η οποία παρεχόταν από ιδιωτικούς φορείς (Αργυροπούλου, 2006.: 22-23).

Η νοοτροπία του 19^{ου} αιώνα ότι η γυναίκα είναι κατώτερη σε όλους τους τομείς, επέδρασε και νομοθετικά στην εκπαίδευση των γυναικών. Από το 1830 έως το 1893, η πολιτεία, σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο της Μέσης Εκπαίδευσης, του 1836 δεν προέβλεπε σχολεία μέσης εκπαίδευσης για τα κορίτσια, ενώ τους απαγόρευε επίσης να φοιτήσουν σε σχολεία αγοριών. Αυτό λόγω των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε το κράτος και της διστακτικότητάς του να εφαρμόσει τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 189).

Με πρωτοβουλία ιδιωτικών φορέων και με την προϋπόθεση να διαθέτουν τη δυνατότητα στοιχειώδους οργάνωσης, δημιουργήθηκαν κάποια ιδιωτικά διδασκαλεία, τα οποία αναλάμβαναν τη μόρφωση των γυναικών. Η ίδρυση των πρώτων ιδιωτικών δημοτικών σχολείων για κορίτσια έγινε το 1835 στην Αθήνα (Θεοδώρου & Κούτλης, 2001).

Η μόνη προσπάθεια που έγινε για να μπορέσουν τα κορίτσια να έχουν ανάλογη εκπαίδευση, ήταν ιδιωτικής πρωτοβουλίας και ο ρόλος της πολιτείας περιορίστηκε στο να αναγνωρίζει και να επικυρώνει αυτές τις πρωτοβουλίες. Τα ιδιωτικά αυτά σχολεία (παρθεναγωγεία), αρχικώς παρείχαν στα κορίτσια την εκπαίδευση που χρειάζονταν για να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις του φύλου τους, δηλαδή να γίνουν καλές οικοδέσποινες, αλλά αυτή η κατάσταση άλλαξε αρκετά γρήγορα όταν άρχισαν να φοιτούν και κορίτσια προερχόμενα από πιο λαϊκά στρώματα, που έπρεπε να εργαστούν, για να συντηρηθούν, ως δασκάλες αφού αυτό ήταν το μόνο επάγγελμα που ήταν κοινωνικά αποδεκτό για τις γυναίκες, μετουσιώνοντας σε διπλό το σκοπό των παρθεναγωγείων: στην εκπαίδευση των οικοδεσποίνων και των δασκάλων (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 189-190).

Το 1836 ιδρύεται η Φιλεκπαιδευτική Εταιρία, μετά από μία προσπάθεια ιδιωτικής πρωτοβουλίας για την επαγγελματική εξειδίκευση των γυναικών διδασκαλισσών. Υπήρχε το σχετικό νομοθέτημα, που μεριμνούσε για τη σύνδεση του διδασκαλείου με τα σχολεία θηλέων και τη λειτουργία του ως πρότυπο εκπαιδευτήριο για την εξάσκηση των μελλοντικών διδασκαλισσών. Ο σκοπός ήταν διττός. Εκτός από την παροχή γνώσεων στους μελλοντικούς δασκάλους και δασκάλες, ασχολιόταν και με την αύξηση του αριθμού των παιδιών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία (Τζήκας, 1999: 196).

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρία, με την ίδρυσή της αποτέλεσε την έναρξη για την εξασφάλιση του δικαιώματος της γυναικείας εκπαίδευσης. Συνέβαλε στη~ δημιουργία ενός νέου πλαισίου για την κατάρτιση της γυναίκας, ως μελλοντικής δασκάλας. Άλλωστε το διδασκαλικό επάγγελμα εκείνη την εποχή ήταν το επάγγελμα εκείνο με το οποίο οι γυναίκες θα αποκτούσαν επαγγελματική υπόσταση. Επίσης, αποτέλεσε το όχημα για την αποδέσμευσή τους από τον παραδοσιακό τους ρόλο, βοηθώντας να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί η φεμινιστική συναίσθησή τους (Ανδρέου, 1991: 52-53).

Οι παιδαγωγοί της εποχής εκείνης, αναφορικά με τη γυναικεία εκπαίδευση, είχαν διαμορφώσει αντιλήψεις εκ διαμέτρου αντίθετες μεταξύ τους. Η μία τάση αυτών των αντιλήψεων θεωρούσε περιττή τη γυναικεία εκπαίδευση, αφού πίστευαν ότι δεν συνάδει με το πραγματικό ρόλο των γυναικών και η άλλη τάση θεωρούσε ότι η γυναικεία εκπαίδευση πρέπει να βελτιωθεί και να ολοκληρωθεί, αλλά να διαφέρει από των αγοριών τόσο σε θέμα μεθόδου όσο και σε περιεχομένου (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 190).

Το 1861 το διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας αναγνωρίζεται επίσημα ως διδασκαλείο του Κράτους, ανοίγοντας με αυτό τον τρόπο το δρόμο για την ίδρυση και άλλων παρθεναγωγείων. Όμως, το πρόγραμμα σπουδών και ο χρόνος εκπαίδευσης σε αυτό εξακολουθεί

να διαφέρει από αυτό του Κρατικού Διδασκαλείου, που εκπαίδευε τους άντρες διδάσκαλους. Ενώ ο χρόνος σπουδών για τους άνδρες υποψήφιους δασκάλους μετά το 1878 ήταν επτά χρόνια μετά τη φοίτηση στο δημοτικό, για τις μελλοντικές γυναίκες δασκάλες ήταν 4 με 6 έτη (Ανδρέου, 1991: 26-27).

Για να μπορούν να φοιτήσουν στο διδασκαλείο και κορίτσια άπορων οικογενειών, το Κράτος, οι Δήμοι και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρία θεσμοθέτησαν τη χορήγηση υποτροφιών (Ζιώγου- Καραστεργίου, 1999: 81-82). Παρ' όλα αυτά, το διδασκαλείο δεν λειτούργησε και ως σχολείο εξάσκησης διδασκαλισσών. Η ψήφιση του άρθρου 66 του Συντάγματος του 1864 βοήθησε σ' αυτό, γιατί εξασφάλισε νομοθετικά μόνο την ισότητα των ανδρών Ελλήνων πολιτών. Οι γυναίκες δεν αναγνωρίζονται ως πολίτες του κράτους, με αποτέλεσμα να μην τους αναγνωρίζεται ούτε και το δικαίωμα στη μόρφωση. Είναι αξιοσημείωτο αυτό που αναφέρει ο Ροΐδης, ότι μόνο δύο επαγγέλματα ήταν κατάλληλα για τη γυναίκα: αυτό της νοικοκυράς και εκείνο της πόρνης (σύμφωνα με Φούρου, Φίλιππας & Νίκας, 2005: 282-284).

Παρ' όλα αυτά, ως το 1886 κατάφεραν να αποφοιτήσουν 2004 δασκάλες, τη στιγμή μάλιστα που σύμφωνα με την απογραφή του 1879 σε ολόκληρη τη χώρα είναι διορισμένες στα σχολεία μόνο 175 δασκάλες (Ζιώγου, 1993: 82-83).

Μεγάλος αριθμός γυναικών εκπαιδευτικών αρχίζει να δραστηριοποιείται και να συμμετέχει δυναμικά στο κίνημα του φεμινισμού, προβάλλοντας αιτήματα και διεκδικώντας τη βελτίωση κυρίως της επαγγελματικής θέσης τους. Παρουσίες άξιες να αναφερθούν για τη συμμετοχή τους στους αγώνες του γυναικείου φύλου ήταν η Όλγα Οικονόμου, η Ζαχαρούλα Ναυπλιώτου, η Καλλιρόη Παρρέν, η Πηνελόπη Δέλτα, και η Ρόζα Ιμβριώτη. Όλες μαζί ξεκινούν να απαιτούν την πανεπιστημιακή μόρφωση των Ελληνίδων γυναικών, προβάλλοντας ακόμα και τις αντιρρήσεις τους, σε ότι αφορά το πρόγραμμα σπουδών των διδασκαλείων στα οποία σπούδαζαν γυναίκες (Αργυροπούλου, χ. χ.:22-23˙ Ανδρέου, 1991: 53).

Το 1890 κάτι αχνοφαίνεται να αλλάζει στο θέμα της φοίτησης των γυναικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος δεν είναι πλέον η προετοιμασία της γυναίκας για τους ρόλους της συζύγου και της μητέρας, αλλά η ειδική κατάρτιση και η εκπαίδευσή της, ώστε να είναι ικανή να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Έτσι, αρχίζει σιγά-σιγά να αποδομείται η προηγούμενη κοινωνική αντίληψη και στη θέση της μια νέα παίρνει σάρκα και οστά (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999: 83).

Με το τέλος του 19^{ου} αιώνα και την είσοδο στον 20^{ο}, η κατάσταση αρχίζει να αλλάζει σταδιακά, με τον τρόπο που άλλαξε και η θέση της γυναίκας στη κοινωνία. Η κατάσταση

βελτιώθηκε και πλήθος ανθρώπων αγωνίστηκε για να εξασφαλίσει η γυναίκα τη θέση που της αναλογεί. Αυτό το ρεύμα ακολούθησε και η αντίληψη για τη γυναικεία εκπαίδευση. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραμάτισε και το γεγονός ότι το 1890 οι γυναίκες άρχισαν να γίνονται δεκτές και στα Πανεπιστήμια, δεδομένο που άλλαξε ριζικά τη νοοτροπία που υπήρχε στη γυναικεία εκπαίδευση, αφού πλέον δεν έπρεπε να προετοιμάζονται οι γυναίκες μόνο για να γίνουν σωστές οικοδέσποινες, αλλά και για να καλύπτουν τις ανάγκες που προέκυπταν γι' αυτές που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές (Ζιώγου- Κελεσίδου, 1997: 192-193).

Η είσοδος του 20ου αιώνα χαρακτηρίστηκε από μεταβολές, οι οποίες όπως ήταν φυσικό δεν μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση. Στις γυναίκες δε δόθηκε απλά το δικαίωμα, αλλά επιβλήθηκε η ένταξή τους στην αγορά εργασίας και σε συνδυασμό με το μεγάλο ποσοστό της συμμετοχής τους στις ανώτερες σπουδές, η πολιτεία αναγκάστηκε να λάβει μέτρα για την οργάνωση της γυναικείας εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης Δεληγιάννη, το 1895, με το νόμο ΒΤΜΘ΄ θεσμοθετήθηκε ο πρώτος σημαντικός νόμος για την εκπαίδευση, ο οποίος όριζε τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων έως το 1929. Σε αυτόν καθοριζόταν η άμεση ανάγκη εφαρμογής της υποχρεωτικής φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, η διασφάλιση σε αυτό των φτωχών κοριτσιών, καθώς και η δημιουργία νέων σχολείων θηλέων (Κουτμερίδου, 2006: 17).

Το 1913 προτάθηκαν στη Βουλή για ψήφιση εκπαιδευτικά νομοσχέδια επηρεασμένα από αυτές τις εξελίξεις, αφού υπήρχε ολόκληρο κεφάλαιο πια για την εκπαίδευση των κοριτσιών, το οποίο και αναγνώριζε την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση. Επίσης πρότεινε ριζικές αλλαγές, όπως:

- Η πολιτεία να παρέχει στα κορίτσια την ίδια εκπαίδευση με αυτή που παρέχει ήδη στα αγόρια.
- Η μέση εκπαίδευση να διαμορφωθεί σε δύο ομοιόμορφες βαθμίδες για τα αγόρια αλλά και για τα κορίτσια, αφού οι μορφωτικές τους ανάγκες αναγνωρίζεται πια ότι δεν διαφέρουν.
- Να δημιουργηθούν διάφορες επαγγελματικές σχολές, οι οποίες θα επιτρέψουν στις γυναίκες να εκπαιδευτούν και σε άλλα επαγγέλματα εκτός από αυτό της δασκάλας.
- Τα παρθεναγωγεία να αντικατασταθούν με αστικά σχολεία θηλέων (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 193-194).

Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω προτάσεις φαίνονταν ιδιαίτερα ριζοσπαστικές και μετέτρεπαν τη θέση των κοριτσιών σε ισότιμη με αυτή των αγοριών, υπόβοσκε μία

υπονόμευση. Αυτό φαίνεται αφενός από το ότι ο κοινωνικός ρόλος της γυναίκας εξακολουθεί να είναι περιορισμένος και αφετέρου από το ότι τα σχολεία που προορίζονταν για τις γυναίκες ήταν πολύ λιγότερα από αυτά των αγοριών. Παρά τα παραπάνω βέβαια, τα νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν από την Ελληνική Βουλή, εκτός αυτό της δημιουργίας των αστικών σχολείων που και τα τελευταία όμως δεν λειτούργησαν με τον τρόπο και για το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν.

Τα πρώτα μικτά Διδασκαλεία αρχίζουν να λειτουργούν το 1914. Επίσης, η ίδρυση Αστικών Σχολείων ορίζεται με επίσημο Διάταγμα και ο διορισμός των πρώτων γυναικών καθηγητριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατοχυρώνεται πλέον και νομικά (Θεοδώρου & Κουτλής, 2001: 2). Είναι επίσης άξιο λόγου, ότι η Διδασκαλική Ομοσπονδία με σύμπραξη του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας την περίοδο 1924-1927 κατάφερε, παρά τις όποιες αντιρρήσεις που εκφράστηκαν, να πετύχει την ίση αμοιβή των γυναικών με τους άνδρες συναδέλφους τους. (Αβδελά, 1991: 14)

Ένα νέο νομοσχέδιο επανήλθε το 1929, αλλά και αυτό δεν προκάλεσε ιδιαίτερες αλλαγές. Το 1933 ιδρύθηκαν οι πρώτες Παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπου δικαίωμα στη μόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση είχαν και τα δύο φύλα σε κοινές σχολές. Αξιοσημείωτη όμως, είναι μία διαφοροποίηση που επικρατεί σε βάρος των γυναικών. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των γυναικών που εισάγονταν στις Ακαδημίες είναι μικρότερος από αυτόν των αντρών. Περιοριζόταν στο 1/3 επί του συνόλου των σπουδαστών. Με το νόμο Ν. 5802/1933 (άρθρο 4) οριζόταν, ότι σε κάθε τάξη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών θα εγγράφονται το ανώτερο 40 σπουδαστές, όπου μόνο οι 15 θα είναι γυναίκες (Αντωνίου, 1996: 134).

Διαφορά παρατηρήθηκε το 1937 με την τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος των Γυμνασίων θηλέων, όπου γινόταν για πρώτη φορά αναφορά του γυναικείου φύλου στη διδακτική ύλη των μαθημάτων (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 196-197).

Σημαντικός λόγος για τον οποίο ο ρόλος της νηπιαγωγού – δασκάλας θεωρήθηκε ως «γυναικείο επάγγελμα», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ρέππα (Σαΐτη, 2000: 150-163), ήταν η αντίληψη ότι το σχολείο αποτελούσε συνέχεια της οικογένειας. Οι ευκαιρίες για μετεκπαίδευση της γυναίκας δασκάλας ήταν περιορισμένες. Ο Νόμος Ν.Δ. 3060/1954 (άρθρο 1 και 2) όριζε, ότι το 1/4 μόνο του συνόλου των επιτυχόντων θα ήταν γυναίκες. Με το Π.Δ. 424/1976 (ΦΕΚ 149) δε δόθηκε στις γυναίκες το δικαίωμα να διορίζονται σε μονοθέσια σχολεία. Όμως, το Π.Δ.415/1979 αναιρεί κατά ένα μέρος το προηγούμενο και επιτρέπει στη γυναίκα δασκάλα να διοριστεί σε μονοθέσιο σχολείο, με την προϋπόθεση να μην υπάρχει ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μονοθέσιο από άνδρα συνάδελφό της. (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006: 4-6).

Η ισότητα των δύο φύλων θεσμοθετήθηκε το 1975 με το άρθρο 4 του Συντάγματος και με το άρθρο 16 αναγνωρίστηκε το δικαίωμα της δωρεάν παιδείας σε όλους τους Έλληνες, ανεξάρτητα από το φύλο τους (Φούρου, Φίλιππας & Νίκας, 2005: 282-284).

Επίσης, με το άρθρο 10 καταργήθηκαν οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών και αναγνωρίστηκαν ίσα δικαιώματα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στα δύο φύλα (Θεοδώρου &. Κουτλής, 2001: 3). Μάλιστα, η πρώτη γυναίκα που ανέλαβε καθήκοντα επιθεωρητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιλέχθηκε το 1976. Η απόφαση, βέβαια, για ανάληψη της θέσης αυτής από γυναίκα είχε ληφθεί από το 1932 με απόφαση του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους. Η διαδικασία εφαρμογής της απόφασης αυτής είναι άξια να μνημονευτεί, μιας και κράτησε σαράντα ολόκληρα χρόνια, παρά τα πολλά αρνητικά σχόλια που είχε δεχτεί (Τσιρώνης, 2005: 273).

Το ζήτημα των διαφορετικών σχολείων για τα δύο φύλα παρέμεινε για αρκετές δεκαετίες και μόλις το 1979 τα σχολεία της χώρας μετατράπηκαν σε μικτά. Επίσης, προχώρησε και στην ίδρυση επτά νέων μικτών προτύπων κλασσικών Λυκείων και ογδόντα μικτών ημερησίων Γυμνασίων (Π.Δ. 530/1979), «*εξουδετερώνοντας επιφυλάξεις, ταμπού και κατεστημένο μιας πολύχρονης νοοτροπίας χωρίς παιδαγωγικά αποτελέσματα*» (Λαμπρόπουλος,1980 :3).

Ουσιαστικές όμως αλλαγές εμφανίστηκαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981-1985 όχι μόνο σε νομοθετικό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Το μάθημα της Οικοκυρικής επιβλήθηκε πια και στα δύο φύλα και συγγράφηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια. τα οποία παρουσίαζαν το νέο τύπο γυναίκας στην Ελλάδα. Επίσης, σχολές που θεωρούνταν κλασικά «γυναικείες» και «ανδρικές» δέχονταν φοιτητές και του άλλου φύλου (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 202-203).

Γυναίκες οι οποίες αξίζει να μνημονευτούν είναι πρώτα απ' όλα η Σαπφώ, η οποία θεωρείται ως η πρώτη δασκάλα, επειδή προώθησε τις όψεις της άσκησης του σώματος και του πνεύματος, δηλαδή της αγωγής (Βαϊνά, 1997: 154-155).

Σπουδαία ήταν και η συμβολή της Ευανθίας Καΐρη της σχολής των Κυδωνίων. Η Ακαδημία των Κυδωνίων ιδρύθηκε το 1803 στο Αϊβαλί και αναδείχτηκε πολύ γρήγορα κατά τη περίοδο της Τουρκοκρατίας σε πνευματικό κέντρο του ελληνισμού Ελλάδα (Βαϊνά, 1997: 156-157).

Η Ellen Key σηματοδότησε τον «αιώνα του παιδιού» μέσα από το ομότιτλο βιβλίο της. Εκεί διατυπώνει πρωτοποριακές θέσεις για την εποχή της, όπως για παράδειγμα την κατάργηση

ξεχωριστών σχολείων θηλέων και αρρένων και τη δημιουργία μικτών σχολείων (Βαϊνά, 1997: 159-160).

Άξιες αναφοράς επίσης είναι οι :

- Η Αικατερίνη Λασκαρίδου (1942-1916), η οποία εισήγαγε στην Ελλάδα το φροεμπελιανό σύστημα και πρωτοστάτησε στον αγώνα υπέρ των δικαιωμάτων των γυναικών σε μόρφωση και εργασία, καθώς και της βελτίωσης της κοινωνικής τους θέσης (Δημαράς, 1974β).
- Η Μαρία Αμαριώτου (1883-;), η οποία συνέβαλλε ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Ελευθερίου Βενιζέλου. Διετέλεσε διευθύντρια σε πολλά δημοτικά σχολεία κι αργότερα εκπαιδευτική σύμβουλος. Συνεργάστηκε ακόμα με τον Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου, όντας μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου.
- Η Else Petersen (1891-;), η οποία προώθησε την αναγκαιότητα της ψυχολογικής θεώρησης της διδασκαλίας. Χαρακτηριστικό της έλλειψης πληροφοριών που υπάρχει γι' αυτές τις γυναίκες είναι, ότι για την Μαρία Αμαριώτου και την Else Petersen δεν υπάρχουν καθόλου πληροφορίες για την ημερομηνία θανάτου τους (Βαϊνά, 1997: 161-171).

1.2. Ο ρόλος της γυναίκας εκπαιδευτικού σήμερα

Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού αποτέλεσε, για τον Ελλαδικό χώρο, το πρώτο «επιστημονικό» επάγγελμα, το οποίο άνοιξε και θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες (Βαρίκα, 1996: 84-87).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1930 (Ν. 4397/1929) βοήθησε αποφασιστικά στην αύξηση των γυναικών εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, οι οποίες μάλιστα σύντομα έφθασαν στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία να αποτελούν το 40% του διδακτικού τους προσωπικού.

Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού είναι ένα από εκείνα τα επαγγέλματα που καταφέρνουν να ισορροπήσουν το μητρικό ρόλο της γυναίκας με τον επαγγελματικό της. Από τη στιγμή που η γυναίκα εισήλθε στην αγορά εργασίας, έπρεπε να εστιάσει την επαγγελματική της αποκατάσταση σε κάποια επαγγέλματα που θα της επέτρεπαν να συνδυάσει και τους δύο ρόλους της, αλλά και θα ήταν κοινωνικά αποδεκτά, όπως αυτό της εκπαιδευτικού, το οποίο ανήκει στη κατηγορία των επαγγελμάτων που η κοινωνία τα χαρακτηρίζει ως «γυναικεία».

Για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού υπάρχουν δύο κριτήρια. Το πρώτο από αυτά είναι τα προσωπικά κίνητρα του κάθε ατόμου. Αυτά ορίζονται από τους στόχους που

έχει θέσει το άτομο τόσο για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά και για τη μελλοντική επαγγελματική του εξέλιξη. Το δεύτερο κριτήριο είναι οι λόγοι για τους οποίους κάποιος επιλέγει να γίνει εκπαιδευτικός. Οι λόγοι αυτοί σχετίζονται με διάφορους παράγοντες, όπως το περιβάλλον και το πλαίσιο από τα οποία το άτομο προέρχεται, το επίπεδο κοινωνικοποίησης που έχει επιτύχει καθώς και τη σχολική απόδοση που είχε (Δημητριάδου, 1982: 15).

Στο Εδιμβούργο, στο *Moray House College of Education* έγινε μία έρευνα στην προσπάθεια να εντοπιστούν οι αιτίες που οδηγούν στην επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Από τα ερευνητικά ευρήματα προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες αιτιών, που είναι οι κάτωθι:

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει και παιδαγωγική διάσταση, αφού πέρα από τη διδασκαλία και τη μάθηση, εμπλέκεται και στη διαδικασία της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών.

- Οι ανάγκες που προκύπτουν από τη προσωπικότητα του ατόμου που επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα αυτή της φροντίδας των παιδιών.

- Το εργασιακό καθεστώς που θα έχει σε αυτό το επάγγελμα, όπως τις διακοπές του καλοκαιριού, το εργασιακό ωράριο, κα.

- Η σημασία και η αξία που έχει το εκπαιδευτικό επάγγελμα και ως λειτούργημα (Δημητριάδου, 1982: 16).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί, ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, αφού η προηγούμενη έρευνα εστιάζει στις αιτίες που εντοπίζονται σε φοιτητές ξένων πανεπιστημίων, έχει διαπιστωθεί ότι οι νέοι επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, λόγω των μικρών οικονομικών απαιτήσεων που έχουν οι συγκεκριμένες σπουδές, του μικρού χρονικού διαστήματος που απαιτείται για τις παιδαγωγικές σπουδές (Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης), της φυσικής τάσης που υπάρχει για το συγκεκριμένο επάγγελμα, καθώς και λόγω των επιδράσεων που υπάρχουν από το οικογενειακό περιβάλλον για τη συγκεκριμένη επιλογή (Δημητριάδου, 1982: 21).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κοινωνικά το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται όχι μόνο αποδεκτό, αλλά και ιδανικό για τις γυναίκες. Οι λόγοι γι' αυτή την αποδοχή είναι, ότι με το εκπαιδευτικό επάγγελμα οι γυναίκες και κοινωνικά καταξιώνονται, και οικονομικά ανεξαρτητοποιούνται, αλλά και θεωρείται ότι είναι και προέκταση του ρόλου της μητέρας.

Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί ως το επάγγελμα που ισορροπεί την ιδιότητα της μητέρας με αυτή της εργαζόμενης (Μαραγκουδάκη, 1997: 258).

Η ερμηνεία του φαινομένου αυτού, το οποίο έχει ως συνέπεια να θεωρείται το επάγγελμα «γυναικείο», αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών. Το κοινό συμπέρασμα όλων όμως των ερευνών είναι ότι: η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος από τις γυναίκες είναι απλοϊκό να αποδίδεται σε παράγοντες ψυχολογικούς ή ψυχολογίζοντες και να αγνοείται η επίδραση παραγόντων με κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιεχόμενο (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 1994).

Το ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού έχει χαρακτηριστεί και εδραιωθεί ως «γυναικείο» επάγγελμα, επιβεβαιώνεται και από μία έρευνα που πραγματοποίησε ο Looft (1971: 366). Σε αυτή την έρευνα, το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά ηλικίας 6-8 ετών, τα οποία ερωτήθηκαν ποιο επάγγελμα θέλουν να ακολουθήσουν. Ενώ λοιπόν τα αγόρια έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, στα κορίτσια παρατηρήθηκε μία ομοιομορφία στις απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των κοριτσιών ήθελε να ακολουθήσει δύο συγκεκριμένα επαγγέλματα, αυτό της νοσοκόμας και αυτό της δασκάλας.

Ανάλογα είναι και τα ευρήματα από έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα, από τις οποίες φαίνεται ότι οι γυναίκες επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβαίνει κάτι αντίστοιχο και με άλλες αναπτυγμένες χώρες· οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση, καθώς και στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκτός από τις τεχνικές και επαγγελματικές ειδικότητες. Το 1981 από τους συνολικά 118.375 εκπαιδευτικούς που υπήρχαν στην εκπαίδευση, οι 65.203 (55,1%) ήταν γυναίκες (Μουσούρου, 1993: 88).

Από στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας καταδεικνύεται, ότι το 1990 στην προσχολική αγωγή το ποσοστό των γυναικών που συμμετείχαν σε αυτή ήταν 99,8%. Την ίδια χρονολογία, οι γυναίκες που συμμετείχαν στη δημοτική εκπαίδευση ήταν ίσες ποσοτικά με τους άνδρες. Συνολικότερα, σύμφωνα με έρευνα της UNESCO, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν το 1990 ήταν 56,1% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Το σχολικό έτος 1999-2000, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπήρχαν στα νηπιαγωγεία έφταναν το ποσοστό 99,56%. Αντίστοιχα, οι γυναίκες δασκάλες που εργάζονταν στα δημοτικά έφταναν το ποσοστό 55,94%, στα γυμνάσια το 64,15%, στα γενικά λύκεια το 48,53% και στα τεχνικά επαγγελματικά το 40,40% (Ζιώγου- Καραστεργίου, 2008: 184).

Πιο πρόσφατα στοιχεία για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, καταδεικνύουν ότι το ποσοστό αυτό έχει μεγαλώσει ακόμα περισσότερο, ειδικά στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες στα νηπιαγωγεία έχουν φτάσει το 99,3%, ενώ στο δημοτικό το 60,9% (Τρίγκα, 2006: 76).

Ανάλογα είναι και τα ποσοστά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού στα γυμνάσια, το σχολικό έτος 2005-2006, οι γυναίκες φτάνουν το ποσοστό 64,50%, στα ενιαία λύκεια το 50% και στα ΤΕΕ το 44,10% (ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής, 2006).

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τη εικόνα της συμμετοχής των γυναικών σ' όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη: 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006.

Πίνακας 1: Συμμετοχή γυναικών στη δημόσια εκπαίδευση			
	Σχ. Έτος 2003-04	Σχ. Έτος 2004-05	Σχ. Έτος 2005-06
Είδος σχολείου	**% γυναικών επί του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών**	**% γυναικών επί του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών**	**% γυναικών επί του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών**
Νηπιαγωγεία	**99,3**	**99,36**	**98,92**
Δημ. Σχολεία	**60,9**	**62,78**	**63,26**
Γυμνάσια	**64,9**	**64,51**	**65,52**
Ενιαία Λύκεια	**50,3**	**49,91**	**50,76**
Τεχν. Επαγ. Λύκ. (ΤΕΕ)	**44,3**	**43,66**	**43,48**
ΣΥΝΟΛΟ	**61,0**	**61,80**	**62,41**

Πηγές: α) Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, έργο: αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων, για το σχολικό έτος 2003-04.

β) ΥΠ.Ε.Π.Θ., Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής, για τα σχολικά έτη 2004 -05 και 2005-06.

Μέσα από τα στοιχεία που παραθέτουν στις δημοσιεύσεις τους οι: Βασιλού – Παπαγεωργίου (1994), Σαΐτη, (2000), Κουϊμτζή, Παπαδήμου & Φρόση (2001), Σαΐτης (2001) και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.α. (2003) παρατηρούμε, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης παρουσιάζουν την ίδια τάση αύξησης, στην πορεία τους στο χρόνο.

Έρευνες στην Αμερική δείχνουν, ότι η εικόνα εκεί είναι παρόμοια με την ελληνική, όπου το 83% της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 54% της δευτεροβάθμιας είναι γυναίκες (Henke et al., 1996). Το ίδιο συμβαίνει και στην Ευρώπη, όπου σύμφωνα με στοιχεία των Ηνωμένων Εθνών (UNECE STATISTICS, 2010), τα έτη 2002-2009 οι γυναίκες αποτελούν το 55-95% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 51-65% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω στοιχεία, εκτός από το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αναδεικνύεται και ένα άλλο συμπέρασμα. Σύμφωνα με την Κανταρτζή (1991), ένας από τους λόγους που όσο οι γυναίκες ανεβαίνουν εκπαιδευτική βαθμίδα τόσο μειώνεται το ποσοστό τους, είναι το ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό είναι πιο ήσυχα και υπάκουα και έτσι μπορούν να ελεγχθούν καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται στην εφηβεία, κάτι που σημαίνει ότι αντιδρούν πιο έντονα και κατά συνέπεια οι καθηγήτριες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στην επιβολή τους σε αυτούς (Κανταρτζή, 1991: 56).

Ένας άλλος σημαντικός λόγος, για τον οποίο πολλές γυναίκες οδηγούνται να επιλέξουν το επάγγελμα της δασκάλας αντί αυτό της καθηγήτριας είναι το να μη στερήσουν πολύτιμο χρόνο από την οικογένεια τους. Έτσι δεν αναλαμβάνουν και άλλες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, όπως για παράδειγμα την επιμόρφωση ή δεν έχουν περισσότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες, ώστε να μην αναλάβουν και περισσότερες ευθύνες (Κανταρτζή, 1991: 56).

Είναι αλήθεια πάντως, ότι η διδασκαλία εξακολουθεί να θεωρείται ένα καλό επάγγελμα για τις γυναίκες και μέτριο για τους άνδρες. Σε έρευνα στην οποία ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί αν θα ήθελαν τα παιδιά τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, τα 2/3 του δείγματος απάντησαν ότι θα ενθάρρυναν την κόρη τους να γίνει δασκάλα, ενώ πάνω από τα 3/4 είπαν ότι δεν θα ενθάρρυναν το γιο τους να γίνει δάσκαλος (Delamont, 1980: 185).

Όπως αποδεικνύεται από την παράθεση των αριθμητικών δεδομένων, η υπεροχή των γυναικών στην εκπαίδευση είναι σημαντική. Το γεγονός αυτό όμως δεν δίνει και πολλά περιθώρια μεγάλης αισιοδοξίας για την κοινωνική θέση των Ελληνίδων εκπαιδευτικών. Αυτό αποκτά διαστάσεις, αν λάβουμε υπόψη την υποβάθμιση και τη χαμηλή κοινωνική υπόληψη που απολαμβάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τις τελευταίες δεκαετίες αφενός και αφετέρου την

εικόνα που παρουσιάζει η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Φαίνεται έτσι να δικαιώνεται η Μ. Ηλιού, η οποία υποστήριξε πως «*όταν η ισότητα επιτυγχάνεται πραγματικά δεν χρησιμεύει και πολύ*» (Ηλιού, 1990: 204).

1.3. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι περισσότερες γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ειδικότερα, επιλέγουν να το ασκήσουν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κυριαρχούν σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η Βασιλού- Παπαγεωργίου (1994: 52-62) θεωρεί ότι αυτό το φαινόμενο δεν είναι μόνο ελληνικό, αλλά παρατηρείται σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα λοιπόν με στοιχεία, στις χώρες της Ευρώπης, για μία εικοσαετία περίπου (1970-1990), η συμμετοχή των γυναικών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί κατακόρυφα.

Ειδικότερα σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Γαλλία, η Ιταλία, η Ισπανία, η Ολλανδία και η Πορτογαλία, ένα ποσοστό 75% -95% των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου είναι γυναίκες. Αυτό μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί, γιατί γενικά η διδασκαλία θεωρείται καταληκτικά, ως γυναικεία εργασία. Αποτέλεσμα είναι η διδασκαλία κυρίως των μικρών σε ηλικία παιδιών να είναι μια δραστηριότητα, όπου δείχνει ότι απαιτεί τις ίδιες επιδεξιότητες με την μητρότητα, γι' αυτό και οι γυναίκες μπορούν να την εκτελέσουν και μόνο με το ένστικτό τους (Gold, 1996).

Το φαινόμενο της εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαίδευση ήταν και είναι αντικείμενο πολλών ερευνών, γεγονός το οποίο έχει ως συνέπεια το επάγγελμα να χαρακτηρίζεται ως γυναικείο, καθώς μπορεί να ταυτιστεί με κοινωνικά στερεότυπα για τις γυναίκες και τους ρόλους τους.

Η Βασιλού-Παπαγεωργίου (1992:121-122) υποστηρίζει, ότι ο βασικός λόγος της ύπαρξης μεγάλου αριθμού γυναικών είναι το υψηλό *prestige* από το οποίο διακατέχεται το εκπαιδευτικό επάγγελμα για τις γυναίκες. Επίσης, μέσα από το συγκεκριμένο επάγγελμα λειτουργούν τα κοινωνικά πρότυπα για τον άντρα, τη γυναίκα καθώς και για τους ιδιαίτερους ρόλους του καθενός. Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού μπορεί να συμβιβαστεί άνετα με τη δημιουργία οικογένειας μιας και η εκπαιδευτικός μπορεί να λείψει από την ενεργό επαγγελματική δράση χωρίς να δημιουργηθούν προβλήματα στην υπηρεσία, αλλά ούτε και προσωπικά μιας και δεν χρειάζεται στη συνέχεια κάποια επιμόρφωση για την επανένταξή της.

Δεν υπάρχει δηλαδή μεταβαλλόμενη βασική γνώση, η οποία θα πρέπει να κατακτηθεί από την αρχή. Άλλος σημαντικός λόγος για αυτή τη μεγαλύτερη αναλογία γυναικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους άντρες είναι η φύση του εργασιακού πλαισίου, η οποία είναι γραφειοκρατική και δεν δίνει και πολλά περιθώρια αυτόβουλων ενεργειών, κάτι που οι γυναίκες αποδέχονται ευκολότερα από τους άντρες. Επίσης, το θεσμοθετημένο δικαίωμα του αμετάθετου αποτελεί ένα επιπλέον πλεονέκτημα για τις γυναίκες –μητέρες και συζύγους. Εν κατακλείδι, έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για την καριέρα τους ως εκπαιδευτικοί, για ένα σύνολο από ιστορικούς, ψυχολογικούς αλλά και κοινωνιολογικούς λόγους.

Σημαντική επίσης αιτία για την αυξητική τάση συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση είναι και οι εκπαιδευτικές αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας, η αλλαγή των αντιλήψεων σε σχέση με την εμφάνιση των γυναικών στο χώρο εργασίας, καθώς και οι δυνατότητες που αποκτά πλέον η ελληνική οικογένεια, ώστε να προσφέρει πανεπιστημιακή μόρφωση σε όλα τα παιδιά –μέλη της, χωρίς να επηρεάζεται από το φύλο τους (Σαΐτη, 2000).

Αναλυτικότερα οι λόγοι γι' αυτή την αύξηση είναι:

1. Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, η ανώτατη εκπαίδευση έγινε δωρεάν και έτσι μπόρεσαν να συμμετέχουν σε αυτή πολλά κορίτσια που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα.

2. Σε πολλές επαρχιακές πόλεις δημιουργήθηκαν καθηγητικές σχολές και έτσι πολλά κορίτσια μπόρεσαν να σπουδάσουν χωρίς να φεύγουν από τα σπίτια τους, φαινόμενο που λόγω των κοινωνικών αντιλήψεων που υπήρχαν παλαιότερα τα εμπόδιζε να σπουδάσουν.

3. Δημιουργήθηκαν περισσότερες εργασιακές θέσεις στην εκπαίδευση, λόγω του ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτάθηκε στα εννέα χρόνια και το εξατάξιο γυμνάσιο χωρίστηκε σε γυμνάσιο και λύκειο.

4. Τέλος, οι γυναίκες κατάφεραν να γίνουν πιο ανταγωνιστικές, γιατί απέκτησαν υψηλότερους τίτλους σπουδών από αυτούς των ανδρών (Φρόση κα., 2001: 63).

Η Σιάνου (1997: 214) θεωρεί, ότι οι γυναίκες πλέον όχι μόνο είναι πλειοψηφία στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά διευρύνονται συνεχώς και ότι αποτελούν ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την εκπαίδευση, γιατί έχουν προσφέρει πολύ σημαντικές υπηρεσίες. Στον αντίποδα βρίσκεται η άποψη, ότι η επικράτηση των γυναικών στον εκπαιδευτικό κλάδο έχει

οδηγήσει στην υποβάθμιση του κοινωνικού γοήτρου και του κύρους του επαγγέλματος (Βασιλού –Παπαγεωργίου, 1992: 114-127).

Περισσότερους υποστηρικτές όμως βρίσκει η εκτίμηση, ότι η μεγάλη παρουσία των γυναικών στον εκπαιδευτικό κλάδο «*είναι συνέπεια και όχι αίτιο της μείωσης του κύρους και του κοινωνικού γοήτρου του επαγγέλματος, συγχέεται δηλαδή το αποτέλεσμα με την αιτία»* (Μαραγκουδάκη, 1997: 10)

1.4. Η επαγγελματική ανάπτυξη και ο εκπαιδευτικός

1.4.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Πολλοί κλάδοι της ψυχολογίας και κυρίως αυτός της Εξελικτικής ψυχολογίας έχουν αντικείμενό τους την ανάπτυξη και την εξέλιξη του ατόμου. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1998), η ανθρώπινη προσωπικότητα αποτελείται από διάφορους τομείς, όπως ο κοινωνικός, ο συναισθηματικός, ο ψυχολογικός κλπ., οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, δημιουργώντας αυτό το ενιαίο σύνολο που ονομάζουμε άτομο. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι και ο επαγγελματικός, με τον οποίο θα ασχοληθούμε και στην παρούσα εργασία..

Με τον όρο «επαγγελματικός τομέας» εννοούμε τον τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τη συμπεριφορά του ατόμου πάνω στο επάγγελμα. Αυτή είναι μέρος της συνολικής συμπεριφοράς του και αφορά την επαγγελματική ζωή (Isaacson and Brown, 1993). Ο Δημητρόπουλος (1998) υποστηρίζει, ότι η επαγγελματική συμπεριφορά ενός ατόμου περιλαμβάνει τη διαδικασία άσκησης κάποιου επαγγέλματος, αλλά και τις φάσεις που το άτομο προετοιμάζεται για να το ασκήσει, καθώς και την περίοδο εκείνη που το άτομο αρχίζει να προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Αυτά βοηθούν το άτομο στη συγκρότησή του και στην προετοιμασία για το μελλοντικό επάγγελμά του. Το άτομο εξελίσσεται σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς του από πολύ μικρή ηλικία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο μιλάμε για κοινωνική ανάπτυξη, για ψυχολογική, για συναισθηματική, για γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Ανάλογα ασχολούμαστε και με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Δημητρόπουλος, 1998).

Η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως και οι άλλοι τομείς ανάπτυξης, είναι μια συνεχής εξελικτική πορεία του ατόμου με αρχή, διάρκεια και τέλος (Isaacson and Brown, 1993).

Ως Επαγγελματική Ανάπτυξη του ατόμου ορίζεται η εξέλιξη του τομέα εκείνου της προσωπικότητάς του που έχει σχέση με την επαγγελματική συμπεριφορά γενικά. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προσωπικότητα να θεωρείται «ενιαία» και να οι λειτουργίες της να μη διαχωρίζονται σε επαγγελματικές ή μη (Δημητρόπουλος, 1998).

Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη (professional development)* απαντά σχεδόν αποκλειστικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και κάνει αναφορά στις πολλές λειτουργίες και δραστηριότητες, τελικός σκοπός των οποίων είναι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων εκείνων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο ή επαγγελματικό χώρο (Δασκολιά, 2000: 19).

Κάποια επαγγέλματα αναπτύσσουν τεχνικές και πρακτικές, μέσω των οποίων τα μέλη τους ενημερώνονται σε θέματα επιστημονικής γνώσης, τεχνολογίας και πληροφόρησης, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν στο κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Αυτά είναι τα επαγγέλματα με υψηλό κύρος και αναγνώριση. Ειδικότερα, επαγγέλματα όπως των δικηγόρων, των πολιτικών μηχανικών, των γιατρών, των οικονομολόγων, και άλλων επαγγελματιών λαμβάνουν τακτικά μέρος σε σεμινάρια, προσπαθώντας να πάρουν πρόσθετες εξειδικεύσεις. Στους περισσότερους τομείς, οι επαγγελματίες αναπτύσσουν σχέσεις με τους συναδέλφους, οργανώνουν τη διεξαγωγή ερευνών και μιλούν με μέντορες για τις νέες τάσεις της αγοράς, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τις πιθανές λύσεις τους (Garet, Porter, Desimone and Yoon, 2001: 916· Καλαϊτζοπούλου, 2001: 25).

Στον επαγγελματικό χώρο, μέσα στον οποίο εργάζεται και λειτουργεί ο επαγγελματίας, παρουσιάζονται αρκετές ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς του. Αυτές είναι βέβαιο ότι ωφελούν τον επαγγελματία στο να δραστηριοποιηθεί καλύτερα στο χώρο του. Επίσης, του δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξει την πιο αποτελεσματική προσέγγιση γι' αυτόν. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι για τους οργανισμούς εκείνους που θέλουν να πετύχουν υψηλή απόδοση στις παροχές τους αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών που τους απαρτίζουν (Tippelt, 1999: 39:40).

1.4.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας όρος, ο οποίος χρησιμοποιείται ευρύτατα για την περιγραφή κάθε δραστηριότητας ή διαδικασίας που έχει απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της συνεχούς απόκτησης γνώσεων,

δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού, οι οποίες αφορούν τη διδακτική πράξη, αλλά και τον πολυδιάστατο επαγγελματικό του ρόλο με τις κοινωνικές του προεκτάσεις.

Στη διαδικασία αυτή λαμβάνουν μέρος όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου. Αυτά είναι οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδρούν, που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και διαμορφώνουν την πρακτική του (King, 1999: 109-110).

Για πολλούς μελετητές η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά αλληλοεξαρτώνται και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας, 1999: 35). Επομένως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι όρος έχει διττή σημασία, αφού περιλαμβάνει από τη μια τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και από την άλλη την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αναπτύσσει λοιπόν μαθησιακές διεργασίες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά μέσα το διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό, κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι (EURYDICE, 1995: 8:9).

Η Παπαναούμ, θέλοντας να διευρύνει τον ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης, υποστηρίζει ότι η τελευταία περιλαμβάνει το σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά την περίοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας μέχρι την αφυπηρέτησή του από τον επαγγελματικό στίβο. Αυτό αποτελεί το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και των δραστηριοτήτων της μη-κατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας (Παπαναούμ, 2003: 60).

Προς την ίδια κατεύθυνση προσανατολίζεται και ο Μαυρογιώργος (2005:1), ο οποίος θεωρεί ότι, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι «*μια μακράς διάρκειας «περιπέτεια» που κρατάει σχεδόν μια ολόκληρη ζωή: από την ηλικία των 5 ετών μέχρι την αφυπηρέτηση ... η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει μια διευρυμένη εκδοχή της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειάς της στο χρόνο. Πρόκειται για μια διαδικασία* δια βίου *η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας , μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.*» (Μαυρογιώργος 2005:1).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι τρόποι τους οποίους εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι οι παρακάτω:

- διαβάζοντας πρόσφατα άρθρα με νέες ιδέες
- προβαίνοντας σε σκέψεις, αναλύοντας και ανασυνθέτοντας αυτό που προσφέρουν μέσα στην τάξη
- κάνοντας πειράματα με τον τρόπο διδασκαλίας τους
- μέσα από την επαφή με άλλα άτομα, που έχουν γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης
- παρακολουθώντας μαθήματα, συμμετέχοντας σε μεταπτυχιακές σπουδές, σε επιμορφωτικά σεμινάρια και κάνοντας πιστοποιήσεις
- από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, παίρνοντας απ' αυτούς πληροφορίες για τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητα των τεχνικών, των μέσων και υλικών που εφαρμόζουν
- από άλλους συναδέλφους μέσα στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν (Rodgers and Pinnell, 2002: 6-8· Mac Gilchrist, Myers and Reed, 1997: 54-62)

Αναλυτικότερα τα κριτήρια, τα οποία συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι τα εξής:

Βελτίωση σχολικού κλίματος και σχέσεων των εκπαιδευτικών και δημιουργία ομάδων συνεργασίας. Θετική δύναμη στο χώρο ενός σχολείου αποτελεί η επικοινωνία του έμψυχου υλικού του. Ένα ανοιχτό, υποστηρικτικό και επικοινωνιακό κλίμα κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφάλεια, να ανοίγονται και να ενεργούν ελεύθερα, χωρίς την αίσθηση του φόβου. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας και ελευθερίας λόγου θα μπορέσουν τα στελέχη να προωθήσουν την ενότητα στις εργασιακές τους σχέσεις με τους υφισταμένους, να προάγουν την αλληλοϋποστήριξη και την αλληλοκατανόηση, ώστε να ικανοποιήσουν τα μέλη τους και τον εκπαιδευτικό οργανισμό γενικότερα. Σε ένα κλίμα, το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνία, μπορεί να εφαρμοστεί η υποστηρικτική τεχνική και η διόρθωση αδυναμιών. Σε αντίθεση, σε ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα δεν υπάρχουν περιθώρια για άμεση επικοινωνία με αποτέλεσμα τη στασιμότητα (Χολέβας, 1995).

Εσωτερική εκπαίδευση. Ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να μπορεί να οργανώνει σεμινάρια με θέματα που θα επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και θα άπτονται των ενδιαφερόντων τους π.χ. εκπαιδευτικά θέματα, θέματα αντιμετώπισης έκτακτων καταστάσεων, θέματα που αφορούν την προσωπικότητα μαθητών, αλλά και θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση εξασφαλίζει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης δίνει άμεσες λύσεις στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, διαμορφώνει κλίμα δράσης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτηρίου .

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1996: 94-95), η επιμόρφωση που τελείται μέσα στο χώρο του σχολείου και διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοπροσδιορισμού είναι πιο προσιτή στη βάση του σχολείου, διευκολύνει την αντιστοίχιση των αναγκών και της διαδικασίας επιμόρφωσης, καθώς και τη μεταφορά και εφαρμογή των νέων απόψεων στη σχολική πράξη.

Εξωτερική επιμόρφωση. Στις περισσότερες των περιπτώσεων και επειδή η εσωτερική επιμόρφωση δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα, οι επιμορφώσεις είναι εξωτερικές. Επιδοτούνται κυρίως από το Κράτος ή διοργανώνονται από ιδιωτικούς φορείς και αυτοί που θα πάρουν μέρος καλούνται να πληρώσουν για τη συμμετοχή τους κάποιο ποσό. Είναι πολύ σημαντικό να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η απαραίτητη υποστήριξη και παρακίνηση για να επιμορφωθούν σε κάποιο θέμα που τους ενδιαφέρει. Η εξωτερική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε **υποχρεωτική** και **προαιρετική.** Οι προβλεπόμενες μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης (άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92) είναι οι εξής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009):

- *Εισαγωγική Επιμόρφωση* (διάρκειας τεσσάρων μηνών) για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Περιοδική επιμόρφωση, σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος (διάρκειας τριών μηνών), για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10 ως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.
- Επιμορφωτικά προγράμματα για την κάλυψη ειδικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που αφορούν την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης (Ν. 2986/02), των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (άρθρο 7 του Π.Δ. 250/92), των ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.), των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9) και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας.
- Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδασκαλεία Δ.Ε. και Νηπιαγωγών στα Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν.).

Στο πλαίσιο προαιρετικής επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σεμινάρια που αφορούν σε θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Δύο Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ. λ. π.

Επισημαίνεται, ότι από όλες τις παραπάνω μορφές εξωτερικής επιμόρφωσης, τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται μόνο η Εισαγωγική Επιμόρφωση (για ορισμένους κλάδους εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και κάποια προαιρετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Αρνητικές κριτικές για την εξωτερική επιμόρφωση υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη διαδικασία έχει μειωμένη αξία, γιατί δίνει σημασία στον αυστηρό προγραμματισμό και στην εφαρμογή των νέων διδακτικών επιλογών, οι οποίες αγνοούν την έννοια «δάσκαλος» και δεν ασχολούνται με τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού του οργανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου: 325-332).

Εκπαιδευτικές άδειες και Εκπαιδευτικά ταξίδια

Οικονομικές απολαβές. Τα οικονομικά οφέλη δεν αποτελούν κίνητρο για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και ανάπτυξη γιατί, δυστυχώς, δεν υπάρχουν τέτοιου είδους απολαβές.

Εποπτεία-Συμβουλευτική. Η διαδικασία εποπτείας και συμβουλευτικής από τον διευθυντή μπορεί να δώσει ώθηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αρκεί να μην πάρει τη μορφή της διαδικασίας ελέγχου.

Οργάνωση βιβλιοθήκης για το προσωπικό. Η οργάνωση μιας τέτοιας σχολικής βιβλιοθήκης θα μπορούσε να προσφέρει σημαντική βοήθεια στις άμεσες ανάγκες της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης.

Επιμόρφωση στις σύγχρονες τεχνολογίες και την χρήση πολυμέσων στην εκπαίδευση. Η επιτυχής εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει, ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν επαρκείς βασικές γνώσεις και δεξιότητες στο χειρισμό των Η/Υ. Η επιμόρφωσή τους σε αυτό τον τομέα είναι δύσκολο να γίνει μέσα στο σχολείο, κυρίως λόγω της έλλειψης χρημάτων, υποδομής και χρόνου. Η διαδικασία αυτή οργανώνεται κεντρικά μιας και στην ουσία είναι η συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και χρειάζεται να έχει μια συγκροτημένη μορφή.

Αξιολόγηση. Ο Day (2003: 213) υποστηρίζει, ότι τα επίσημα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης είναι σημαντικά, γιατί προάγουν την ανάπτυξη εκείνη που εξακολουθεί να διασφαλίζει ότι τα άτομα και τα σχολεία επανεξετάζουν σε τακτικά χρονικά διαστήματα τα μεταβαλλόμενα αναλυτικά προγράμματα, τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των πολιτικών και των γονέων, καθώς και την παροχή υποστήριξης για αυτό-ανανέωση. Ο σκοπός της αξιολόγησης μπορεί να είναι:

1. Αξιολόγηση για επιλογή. Γίνεται μόνο όταν πρέπει να επιλεγούν, μεταξύ υποψηφίων εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα άτομα για κάλυψη θέσεων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων κλπ.
2. Αξιολόγηση για Ανάπτυξη και βελτίωση. Έχει σαν σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2002: 250-260). Είναι απαραίτητο κάθε μονάδα να εφαρμόζει την ετήσια αξιολόγηση για κάθε εκπαιδευτικό, γιατί αυτό θα λειτουργήσει σα μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωσή του. Είναι μια ευκαιρία για να συμβεί ένας προσωπικός και συλλογικός απολογισμός των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού με απώτερο στόχο τον επανασχεδιασμό, συμπεριλαμβάνοντας και τις διορθωτικές αλλαγές.

Ευκαιρίες για την επαγγελματική εξέλιξη Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη στην διοικητική ιεραρχία (Πρίντζας, 2003: 28).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν το ενιαίο πλαίσιο με το οποίο ο εκπαιδευτικός ωθείται προς την επαγγελματική του ανάπτυξη και ολοκλήρωση.

Υπάρχουν όμως κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες, όπως οι παραδοσιακές γραφειοκρατικές και ιεραρχικές υποδομές, οι οποίες δημιουργούν εμπόδια στην ενδυνάμωση αλλά και στη διατήρηση του κοινωνικού *status* του εκπαιδευτικού (Παναγιωτάκου & Παπάνης, 2007).

1.4.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη της γυναίκας εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, ειδικά σε διευθυντικές θέσεις είναι πιο αργή από αυτή των ανδρών συναδέλφων τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ανάπτυξη που

έχουν ηλικιακά τα παιδιά τους, αφού αυτές έχουν το περιθώριο να ασχοληθούν πιο ενεργά με το επάγγελμά τους μόνο όταν αυτά μεγαλώνουν (Coleman, 1996: 321, Coleman, 2001: 81).

Οι γυναίκες διευθύντριες πέρα από τα προβλήματα της θέσης που κατέχουν και τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσουν, έρχονται αντιμέτωπες και με άλλα εμπόδια, που οι άνδρες συνάδελφοι τους κατέχοντας την ίδια θέση δεν πρόκειται να έρθουν αντιμέτωποι (Λιακοπούλου, 2005: 236).

Τα περισσότερα από αυτά τα προβλήματα δημιουργούνται από τη καχυποψία που υπάρχει απέναντι τους, λόγω της κατοχής αυτής της θέσης και λόγω του ότι δεν γίνονται εύκολα αποδεκτές. Αυτό είναι ένα φαινόμενο που δεν εκφράζεται μόνο από τους άνδρες συναδέλφους και υφιστάμενούς τους, αλλά και από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες δεν έχουν συνηθίσει να βλέπουν άλλες γυναίκες σε τέτοιες θέσεις και θεωρούν τους άνδρες καλύτερους στον τομέα της διοίκησης (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006: 3).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από ερευνητικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους, λόγω του ότι δεν γίνονται αποδεκτές (Μαραγκουδάκη, 1997: 279).

Ανάλογα ευρήματα όμως υπάρχουν και στις έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς. Τα περισσότερα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις δεν δημιουργούνται από τις ίδιες, αλλά από τις αντιλήψεις που οι άλλοι φέρουν γι' αυτές. Πολλοί θεωρούν, ότι οι ρόλοι που πρέπει να έχουν οι γυναίκες είναι οι υποστηρικτικοί και πολλές φορές, ακόμα και αν οι γυναίκες είναι διευθύντριες, οι επισκέπτες στο σχολείο τους πιστεύουν ότι είναι οι γραμματείς. Επιπλέον, λόγω των ίδιων αντιλήψεων, οι υφιστάμενοι τους οποίους πρέπει να διευθύνουν, θεωρούν ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να διοικήσουν, χωρίς όμως να έχουν έμπρακτες αποδείξεις γι' αυτό. Το αποτέλεσμα είναι πολλές γυναίκες διευθύντριες στη προσπάθεια τους να επιβληθούν να μιμούνται τους άνδρες στην άσκηση των καθηκόντων τους (Coleman, 2001: 89).

Ένα βασικό εμπόδιο για τις γυναίκες, οι οποίες θέλουν να καταλάβουν μία διευθυντική θέση, είναι η παρουσία περιορισμών που τους επιβάλλονται από την κοινωνία, την οικογένεια, αλλά και τις ίδιες τις γυναίκες. Κάποιοι ερευνητές αναφέρονται σε κάποιους από αυτούς τους περιορισμούς, ως μύθους ή προκαταλήψεις. Για παράδειγμα, πολλές φορές οι γυναίκες θεωρούνται ότι είναι μη ανεξάρτητες, παθητικές, ευαίσθητες, μη επιθετικές, μη ανταγωνιστικές, υποκειμενικές και υποστηρικτικές (Baird and Bradley, 1979: 101-110).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή των γυναικών στο εκπαιδευτικό δυναμικό έχει αυξηθεί, δεν έχει συμβεί το ίδιο και με τη συμμετοχή τους στις διοικητικές θέσεις. Οι οπτικές που υπάρχουν για το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι αρκετές και διαφορετικές.

Η πρώτη από αυτές είναι η προσωποκεντρική. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η ευθύνη της περιορισμένες διοικητικής εξέλιξης των γυναικών οφείλεται σε παράγοντες που προέρχονται από το γυναικείο φύλο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένα γνωρίσματα και συμπεριφορές από τις γυναίκες, οι οποίες δεν συναινούν στην εξέλιξη τους (Gregory, 1990: 257).

Η πολιτιστική διαδικασία κοινωνικοποίησης ωθεί τις γυναίκες προς τις επαγγελματικές και όχι προς τις διευθυντικές σταδιοδρομίες και αυτή η τάση ενισχύει και ενδυναμώνει την ύπαρξη στερεοτύπων, λόγω του φύλου. Για τις γυναίκες, η προσμονή για μία σταδιοδρομία είναι απαραίτητη για την εγκαρτέρηση τους, αλλά λόγω της κοινωνικής διαδικασίας, οι φιλοδοξίες των γυναικών για τη διοίκηση παραμένουν σημαντικά πιο χαμηλές από αυτές των ανδρών (Mishra, 1986).

Άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις αρχικές γυναικείες φιλοδοξίες είναι η πιθανή επίδραση που μπορεί να έχει η καριέρα τους στην οικογενειακή τους ζωή, η σύγκρουση ρόλων, η έλλειψη προτύπων και η αποθάρρυνση που λαμβάνουν από τη συμβουλευτική που τους γίνεται από την εποχή της σχολικής τους εκπαίδευσης (Gummer, 1990: 67-70).

Το πλαίσιο των φύλων είναι μία άλλη προοπτική, η οποία έχει παρουσιαστεί. Τα στερεότυπα φύλου, το φύλο σα σύμβολο κοινωνικής θέσης, αλλά και τα ποσοστά λόγω φύλου είναι τρεις ερευνητικές τάσεις, οι οποίες έχουν επηρεάσει τη θεωρία του πλαισίου των φύλων. Σύμφωνα με την εργασία που έχει γίνει σε αυτές τις περιοχές, η συμπεριφορά καθορίζεται όχι μόνο από την αναλογία ενός συγκεκριμένου φύλου, αλλά και από τη κοινωνική θέση που μπορεί να έχει μία ομάδα φύλου (Gregory, 1990: 258).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΦΥΛΟ

2.1. Η έννοια της Διοίκησης

Πολλοί ερευνητές από το χώρο της επιστήμης της Διοίκησης προσπάθησαν να ορίσουν τη συγκεκριμένη έννοια. Οι διαφορές που υπάρχουν στους τρόπους με τους οποίους ο κάθε ερευνητής προσεγγίζει την έννοια του όρου, τα διαφορετικά εννοιολογικά πλαίσια, η εκκίνηση από διαφορετικά γνωστικά πεδία και η έμφαση του διοικητικού φαινομένου από διαφορετική σκοπιά κάθε φορά έχουν οδηγήσει στη διατύπωση πολλών και διαφορετικών ορισμών. Συγκεκριμένα οι Hersey & Blanchard (1977: 3) ως Διοίκηση ορίζουν «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και δια μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού».

Ο Παυλόπουλος (1983: 5) υποστηρίζει, ότι βασικός πυρήνας της διοίκησης αποτελεί «*η κατά ορθολογικό τρόπο, και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού*». Αντίθετα ο Κουτούζης (1999:35) δέχεται, ότι η «*διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων*».

Οι πιο πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι το φαινόμενο της Διοίκησης πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

- Ορισμένοι γενικοί σκοποί πρέπει να πραγματοποιούνται στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Η επίτευξη αυτών των σκοπών είναι στην ουσία και ο λόγος ύπαρξης της Διοίκησης. Η επιδίωξη υλοποίησης των προκαθορισμένων σκοπών ορίζει το πλαίσιο και καθιστά απαραίτητη τη ανάληψη της προσπάθειας που ορίζουμε με τον όρο «διοικητικό φαινόμενο». Στην Δημόσια διοίκηση, τις περισσότερες φορές ο καθορισμός των σκοπών αυτών έχει ολοκληρωθεί στο πολιτικό επίπεδο και η αποστολή ολοκληρώνεται με την επίτευξή τους.. Η έλλειψη των σκοπών αυτών θα αφαιρούσε τον τελικό στόχο της Δημόσιας Διοίκησης και θα την καθιστούσε αυτοσκοπό (Παυλόπουλος, 1983: 5).
- Η οργάνωση μέσων. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες, οι υλικοί πόροι και οι τεχνικές, αποτελούν τα μέσα τα οποία είναι απαραίτητα για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών. Ο ορισμός αυτών των μέσων, καθώς και η χρησιμοποίησή τους για την επίτευξη των

σκοπών, είναι άμεσα συνδεδεμένα με το διοικητικό έργο και μορφοποιούνται σε συγκεκριμένες δομές και διαδικασίες.

- Η αντίληψη της διοίκησης σαν μια διαδικασία, η οποία περιέχει περισσότερες από μια δραστηριότητες. Το διοικητικό έργο επιτελείται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν ένα ακόμη σημείο στο οποίο διαφέρουν οι εννοιολογικές προσεγγίσεις του διοικητικού όρου. Για τους ερευνητές, κοινά αποδεκτές είναι οι λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Κατσαρός, 2008: 15).

Συμπεριλαμβάνοντας τα παραπάνω στοιχεία, ο Θεοφανίδης (1985: 64) θεωρεί ότι διοίκηση «*είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κτλ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος*».

2.2. Η διοίκηση στην Εκπαίδευση

Ο πιο σημαντικός θεσμός στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ανθρώπου είναι το σχολείο. Το σχολείο έχοντας υποχρεωτικό χαρακτήρα συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη της κοινωνίας και την καλλιέργεια της ανθρώπινης προσωπικότητας, αλλά και «*στη διατήρηση και εξέλιξη του πολιτισμού*» (Χατζηπαναγιώτου, 2003:19). Επιπρόσθετα, το σχολείο έχει προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους, οι οποίοι μέσα από το στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας σχεδιάζονται και γίνονται πράξη (ό. π.: 15, 19).

Ο Σαΐτης (2002: 24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «*ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων-ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών*», ενώ ο Bush (2005: 3-4) θεωρεί, ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι «*η διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο*».

Η έννοια της «διοίκησης» αφορά την ικανότητα που έχει το άτομο να ολοκληρώσει ένα «έργο». Η διοίκηση είναι επιτυχής, όταν το άτομο που την ασκεί έχει την ικανότητα να

συμβουλεύει, να παρακινεί και να κατευθύνει τους υφισταμένους με αποτέλεσμα την υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων (Σαΐτης, 2002: 29).

Κατά τον Πασιαρδή (2004), ο όρος διοίκηση (*administration*) έχει σχέση με την καθημερινή διεκπεραίωση εργασιών, ώστε ο οργανισμός - συγκεκριμένα το σχολείο - να λειτουργεί ως γραφειοκρατία.

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι μια συστηματική διαδικασία, η οποία σχεδιάζεται και οργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας για όλη την ελληνική επικράτεια. Συνδέεται με το λειτουργικό και στρατηγικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων κακώς και με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2002: 19 & Χατζηπαναγιώτου, 2003: 29). Η διαδικασία της διοίκησης στην εκπαίδευση ακολουθεί τέσσερα στάδια: «*του σχεδιασμού-προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, και του ελέγχου*» (Μπουραντάς, 2002: 39-40). Το κάθε πεδίο συμβάλλει στην εφαρμογή της διοίκησης. Έτσι:

- Ο προγραμματισμός εστιάζεται στη δημιουργία των στόχων της εκπαίδευσης και τους τρόπους με τους οποίους θα υλοποιηθούν.
- Η οργάνωση σχετίζεται με το είδος της οργανωτικής δομής του οργανισμού, μέσα στην οποία κάθε μέλος αναλαμβάνει ένα ρόλο με σκοπό την πραγμάτωση των σχεδιασμένων στόχων (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 25).
- Η διεύθυνση αφορά την ανάπτυξη οργανωμένου περιβάλλοντος και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που εμπλέκονται στην εκπαίδευση.
- Ο έλεγχος υφίσταται σε όλες τις παραπάνω ενέργειες, με στόχο να αξιολογηθεί αν υλοποιήθηκαν οι αρχικοί σκοποί που τέθηκαν, καθώς και αν αυτοί που πραγματώθηκαν ευθυγραμμίζονται με αυτούς που προγραμματίστηκαν (ό.π.: 26-27).

Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να οριοθετήσουμε τις έννοιες: εκπαιδευτική διοίκηση (*educational management*), εκπαιδευτική διεύθυνση (*educational administration*) και εκπαιδευτική ηγεσία (*educational leadership*).

Σύμφωνα με τους Bell and Bush (2002: 3-13), ο όρος *educational administration* (εκπαιδευτική διεύθυνση) έχει σχέση περισσότερο με την καθημερινή γραφειοκρατική ρουτίνα. Θεωρούν πως η εκπαιδευτική διοίκηση (*educational management*) τείνει να συμπεριλάβει την εκπαιδευτική ηγεσία (*educational leadership*). «*Και οι δύο όροι υποδηλώνουν έμφαση στο όραμα, στην αποστολή και στο σκοπό μαζί με την ικανότητα να εμπνέει κάποιος τους άλλους να εργάζονται προς την επίτευξη αυτού του σκοπού*». Θεωρούν επίσης, ότι η διχοτόμηση των

εννοιών ηγεσία / διεύθυνση - διοίκηση είναι λάθος, «*γιατί τα αποτελεσματικά σχολεία χρειάζονται και καλό ηγέτη και καλό διευθυντή*». Η πρόκληση των σύγχρονων οργανισμών απαιτεί και την αντικειμενική οπτική ενός manager-διευθυντή και την λαμπερή ευφυΐα του οράματος, την αφοσίωση ενός σοφού ηγέτη / leader.

Ο Πασιαρδής (2004: 209-218) υποστηρίζει, ότι ο ηγέτης είναι αυτός που έχει όραμα. Έτσι «*ο καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής*», δηλαδή οι όροι λειτουργούν μεταξύ τους «συμπληρωματικά».

Στο ίδιο μήκος κινείται και η άποψη του Μαυροσκούφη (2003: 35-37), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο διευθυντής παίζει τον βασικό ρόλο στο σχολείο, είναι ο ηγέτης που ασκεί διοίκηση (δηλ. αυτός που ορθολογικά μεθοδεύει επιλογές και μέσα ώστε ο οργανισμός να είναι αποδοτικός) και φροντίζει για την οργάνωση (δηλ. αυτός που ρυθμίζει, συντονίζει, συστηματοποιεί τα τμήματα του συνόλου, κατανέμει αρμοδιότητες και ευθύνες). Δεν αποδίδει στον ηγέτη το ρόλο του οραματιστή, κάτι που συνδυάζεται με το χάρισμα και την ηγετική προσωπικότητα και επομένως θεωρείται εγγενές χαρακτηριστικό.

2.3. Η δομή του ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος

Ως εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται ένα οργανωμένο σύνολο στοιχείων το οποίο παρέχει συστηματική και ελεγχόμενη εκπαίδευση και χαρακτηρίζεται από τέσσερα βασικά σημεία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 62) :

α) τα στοιχεία, τα οποία το αποτελούν και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους

β) τη συνολικότητα, η οποία εκφράζεται μέσα από την ιεραρχική δομή του συστήματος

γ) την οργάνωση, η οποία εκφράζει τη σταθερότητα του συστήματος και

δ) την πολυπλοκότητα, δηλαδή την πολλαπλή διασύνδεση που υπάρχει μεταξύ αυτών των στοιχείων.

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει στοιχεία, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ένα βασικό σκοπό: μέσα από την επίτευξή του να ικανοποιεί τις ανάγκες και των άλλων συστημάτων του περιβάλλοντός του, με τα οποία βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση (ο. π.: 63).

Ο Πρίντζας (2003: 23) θεωρεί, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας σε γενικές γραμμές είναι συγκεντρωτικό, γιατί οι γενικές και σημαντικές αποφάσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα λαμβάνονται στο κέντρο με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και την επικουρική

συμβουλευτική υποστήριξη των αρμόδιων κεντρικών οργάνων (Π.Ι, Κ.Ε.Ε. κ. λπ.). Οι βασικοί κανόνες θεσπίζονται στο κέντρο, ενώ η περιφέρεια κυρίως επιβλέπει την εφαρμογή των αποφάσεων ή λαμβάνει αποφάσεις σε λιγότερα και μικρότερης σημασίας εκπαιδευτικά ζητήματα. Ωστόσο, το γεγονός ότι η εφαρμογή των αποφάσεων γίνεται με ευθύνη της περιφέρειας, δίνει αρκετά περιθώρια αυτονομίας. Σημαντική ώθηση προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης δόθηκε αφενός με το Νόμο 2986/2002, με τον οποίο θεσπίστηκε η νέα περιφερειακή διάρθρωση της εκπαίδευσης και αφετέρου με τη Φ. 358.1/324/105657/1 Υπουργική Απόφαση, με την οποία καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης.

Με τον παραπάνω νόμο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις της χώρας χαρακτηρίζονται ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες (Ν. 2986/2002, άρθρο 1, παρ.1) και αναλαμβάνουν σημαντικές αρμοδιότητες. Παρ' όλα αυτά όμως, συνεχίζουν να εποπτεύονται και να καθοδηγούνται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πρόκειται σύμφωνα με τους Ανδρέου & Μαντζούφα (1999: 170) *«...για μεταφορά αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, σε τοπικά ή περιφερειακά όργανα, που παραμένουν, όμως, αναγκαστικά στην ιεραρχία της κεντρικής διοίκησης»*. Συμπερασματικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα συγκεντρωτικό σύστημα με τάσεις αποσυγκέντρωσης και όχι αποκέντρωσης. Η αποκέντρωση αφορά την άσκηση διοίκησης με αποφασιστικές αρμοδιότητες από τοπικά ή περιφερειακά όργανα, χωρίς την έγκριση ή την εποπτεία των κεντρικών κρατικών οργάνων (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999: 167-172).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκτός από συγκεντρωτικό χαρακτηρίζεται και ως πολύπλοκο, λόγω του μεγέθους και του πλήθους των δομών του και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με κάποιες ιδιαιτερότητες. Σχηματικά παρουσιάζεται ως μια πυραμίδα, η βάση της οποίας αποτελεί το σύνολο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, ενώ στην κορυφή της βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, ο οποίος προΐσταται της κεντρικής διοίκησης και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διοικητικές αρμοδιότητες ως προς την ποσότητα, βαραίνουν κυρίως την κορυφή της πυραμίδας και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση. Η τελευταία έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 136-137).

Αυτός ο τρόπος οργάνωσης κατατάσσει την Ελλάδα στις χώρες του ΟΟΣΑ με έναν από τους ισχυρότερους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων. Σε ότι αφορά τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και της Ευρώπης γενικότερα, η Ελλάδα παρουσιάζεται ως η χώρα με κατ' εξοχήν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι χαρακτηριστικό, ότι οι

σχολικές μονάδες στην Ελλάδα δε διαθέτουν καμία «αυτονομία» στο βαθμό και στο εύρος που την απολαμβάνουν οι σχολικές μονάδες στις ευρωπαϊκές χώρες (Argyropoulou, 2007, 2008).

2.4. Η διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) συστάθηκε το 1822 και από τότε έως και σήμερα ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους. Από το 2009 η ονομασία του μετατράπηκε σε Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Η διάρθρωσή του σε τμήματα, Διευθύνσεις και Γενικές Διευθύνσεις, ορίζεται από το Π.Δ. 147/76 «Περί Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ».

Οι Περιφερειακές Δ/νσεις Εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητές τους ορίζονται με το νόμο 2986/2002. Οι Προϊστάμενοι των Περιφερειακών Δ/νσεων είναι υπάλληλοι, οι οποίοι «*έχουν τοποθετηθεί στις θέσεις αυτές με εντολή του Υπουργού Παιδείας και αποτελούν προσωπική του επιλογή*» (Αργυροπούλου, 2007: 51). Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, των Κέντρων και Υπηρεσιακών Μονάδων Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς και όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην περιοχή δικαιοδοσίας τους (ν.2817/2000).

Σε επίπεδο νομού, η εκπαιδευτική διοίκηση είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση, από την οποία καθορίζεται η εκπαιδευτική πολιτική και τα σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν αυτή την πολιτική. Σε νομαρχιακό επίπεδο, υπεύθυνοι για τη διοίκηση και τον έλεγχο είναι οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Δ/ντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων ασκούν διοίκηση και έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειάς τους και είναι οι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων, που υπηρετούν στα γραφεία αυτά (Σαΐτης,2007 & Γιαννάκος, 2002: 224). Επιπλέον, έχουν την αρμοδιότητα να προτείνουν την ίδρυση, την προαγωγή, τη μεταφορά ή την κατάργηση σχολικών μονάδων. Ασκούν διοικητικά καθήκοντα για τέσσερα χρόνια (Γιαννάκος, 2002: 223, 225).

Τα κριτήρια για την επιλογή τους είναι η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, τα έτη προϋπηρεσίας καθώς και το σύνολο της διδακτικής τους εμπειρίας. Εκτός από τα παραπάνω, σημαντικό κριτήριο αποτελεί η προφορική συνέντευξη των υποψηφίων, από την οποία εξάγονται συμπεράσματα κυρίως για την προσωπικότητά τους. Με το άρθρο 7 του νόμου 3467/2006 για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, προστέθηκε ως αξιολογικό κριτήριο των

υποψηφίων, η επιτυχής συμμετοχή τους σε γραπτές εξετάσεις (Κανταρζή & Ανθόπουλος, 2006: 8-9).

Σε ότι αφορά την παιδαγωγική καθοδήγηση, το 1982 με τον νόμο 1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982) διαχωρίστηκε από τα διοικητικά καθήκοντα (Γιαννάκος, 2002: 223). Μέχρι τότε υπεύθυνος για το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο της εκπαίδευσης ήταν ο επιθεωρητής, ο οποίος αντικαταστάθηκε από το Σχολικό Σύμβουλο. Το νομικό πλαίσιο επιλογής τους ίσχυε έως το 2002, όταν με το Π.Δ. 25/2002 επαναπροσδιορίζονται τα κριτήρια επιλογής και οι ικανότητες των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων (Κανταρζή & Ανθόπουλος, 2006: 12).

Σε επίπεδο σχολείου, τα όργανα Διοίκησης είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Οι ιδιαίτερες αρμοδιότητές τους ορίζονται από την υπουργική απόφαση Φ 353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β΄/16-10-2002) και τα κριτήρια επιλογής τους από το νόμο 3467/2006, βάσει του οποίου έγιναν και οι τελευταίες κρίσεις επιλογής στελεχών της Δημόσιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τις νέες και με τις παλαιότερες ισχύουσες νομικές διατάξεις (Ν. 1304/1982, Ν. 1566/1985, Ν. 2986/2002, Π.Δ.340/1983, Π.Δ.214/1984, Υ.Α. Η/8353/22-10-1985, Υ.Α. Γ2/4087/4-7-1996, Υ.Α. Δ1/910/19-2-1987), τα στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

1. Στελέχη με διοικητικό και παιδαγωγικό έργο (Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Τμημάτων Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Τμημάτων Διοίκησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης).

2. Διοικητικά στελέχη (Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων).

3. Στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (Σχολικοί Σύμβουλοι, Συντονιστές Εκπαίδευσης Εξωτερικού).

4. Στελέχη με διοικητικά καθήκοντα και με αρμοδιότητες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής (Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων).

5. Στελέχη με διοικητικά καθήκοντα και αρμοδιότητες για την υποστήριξη ειδικών τομέων του εκπαιδευτικού έργου (Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ), Γραφείων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΕΠ).

2.5.Φύλο και διοίκηση

2.5.1.Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» στη διοίκηση

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, 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: 6). Έκτοτε ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στον τύπο, στον προφορικό και γραπτό λόγο των πολιτικών, αλλά έχει υιοθετηθεί και ως επιστημονικός όρος σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς για τη διερεύνηση των κατά φύλο ανισοτήτων στην εργασία.

Το 1986 οι δημοσιογράφοι Carol Hymowitz and Timothy Schellhardt της Wall Street Journal, επαναφέρουν τον όρο «*Glass Ceiling*» (γυάλινη οροφή), για να περιγράψουν ένα αόρατο και τεχνητά ανώτατο όριο που εμποδίζει τις γυναίκες να φτάσουν στις υψηλές διοικητικές θέσεις. Η γυάλινη οροφή αναφέρεται συχνά σαν οδικός φραγμός ή εμπόδιο που αποτελεί το αποτέλεσμα της διάκρισης απέναντι στις γυναίκες. Παραπέμπει σε αόρατα, αλλά υπαρκτά εμπόδια, τα οποία φρενάρουν την επαγγελματική εξέλιξη και τις φιλοδοξίες των γυναικών και τις περιορίζουν στα χαμηλότερα και μεσαία διοικητικά επίπεδα. Κατά συνέπεια, οι γυναίκες αποκλείονται από τα διοικητικά επίπεδα που συνδέονται με δύναμη, εξουσία και υψηλές μισθολογικές απολαβές, όχι γιατί δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, αλλά επειδή είναι γυναίκες. Οι μηχανισμοί μέσω των οποίων αποκλείονται οι γυναίκες από τα υψηλά κλιμάκια της επαγγελματικής ιεραρχίας είναι μεταξύ άλλων, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις ικανότητες και τους ρόλους των γυναικών και ο αποκλεισμός των γυναικών από τα ανεπίσημα δίκτυα αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης (Baxter & Wright, 2000: 276). Ενώ έχουν γίνει αρκετές νομικές αλλαγές και πιέσεις από εθνικούς ή διεθνείς οργανισμούς, η βελτίωση της θέσης της γυναίκας σε μεγάλες επιχειρήσεις είναι αργή και άνιση (Petraki, 1993).

Τη δεκαετία του 1970 στην Αμερική, μόλις το 15% του συνόλου των διευθυντών ήταν γυναίκες. Μέχρι το 1989, το ποσοστό αυτό δεν ήταν περισσότερο από 40%. Το 1995, οι γυναίκες κατάφεραν να αποτελούν το 63% του συνολικού εργατικού δυναμικού (Salzman, 1991: 46-49). Παρόλα αυτά, μόνο το 6% των γυναικών είναι καταταγμένες στους διευθυντές μεσαίου

επιπέδου (Chusmir & Franks, 1988:66-70). Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών έχουν καταδείξει, ότι ένας μικρός αριθμός γυναικών καταφέρνει τελικά να αναρριχηθεί σε διευθυντικές θέσεις και μάλιστα αρκετοί ειδικοί επισημαίνουν, ότι η ισότητα στις υψηλές διευθυντικές θέσεις ανάμεσα στα φύλα δεν θα επέλθει πριν τη πάροδο άλλων 20 με 30 ετών (Garland, 1991:29 & Sharpe, 1994:1-8).

Σύμφωνα με μελέτη του τμήματος εργασίας των Ηνωμένων Πολιτειών, αυτό που εμποδίζει πολλές γυναίκες από το να μετακινηθούν σε διευθυντικές και ηγετικές θέσεις είναι η «γυάλινη οροφή» (Rosner, 1990:103-111). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η «γυάλινη οροφή» αποτελεί ένα φράγμα, το οποίο είναι κατασκευασμένο από αρνητικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις. Αυτό εμποδίζει τις γυναίκες και τις μειονότητες στην επαγγελματική ιεραρχία να μετακινηθούν πέρα από ένα συγκεκριμένο επίπεδο (Bateman & Zeithaml, 1993).

Το 1/3 των εργαζόμενων γυναικών εργάζονται σε υπαλληλικές θέσεις και 1/4 αυτών, εργάζονται στα πεδία της δημόσιας υγείας, της εκπαίδευσης, των οικιακών εργασιών και των υπηρεσιών εστίασης (Mishra, 1986: 99-101).

Ακόμα όμως και σε αυτά τα παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα, οι γυναίκες δεν κατέχουν σημαντικές θέσεις σε σχέση με το συνολικό αριθμό των εργαζομένων σε αυτούς τους τομείς. Για παράδειγμα, στα σχολεία οι γυναίκες κατά βάση διδάσκουν, ενώ οι άνδρες είναι επιφορτισμένοι και με την οργάνωση το σχεδιασμό, τη διοίκηση και τον έλεγχο. Σε διάφορους κοινωνικούς φορείς, οι γυναίκες είναι συνήθως διευθυντές μεσαίου επιπέδου, οι οποίες εποπτεύουν την άμεση εξυπηρέτηση των εργαζόμενων, τη στιγμή που οι άνδρες σχεδιάζουν προγράμματα, δημιουργούν προϋπολογισμούς, κ.λπ. Ακόμα και στην περίπτωση που οι γυναίκες έχουν καταφέρει να κατέχουν υψηλού επιπέδου τίτλους σπουδών, κάτι που καταδεικνύει ότι είναι ιδιαίτερα ικανές, τείνουν να καταλαμβάνουν τις χαμηλότερες θέσεις στην επαγγελματική ιεραρχία (Mishra, 1986:99-101).

Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», αφορά την ύπαρξη αρνητικών στάσεων και στερεοτύπων που εμποδίζουν τις γυναίκες να προχωρήσουν σε παραπάνω επίπεδα στην ιεραρχία ενός οργανισμού. Συχνά εκφράζεται η πεποίθηση, ότι οι γυναίκες δεν έχουν εκείνες τις φιλοδοξίες και τα κίνητρα που χρειάζονται για να οδηγηθούν στην επαγγελματική επιτυχία και καταξίωση. Θα προχωρήσουν μόνο εάν αισθάνονται ότι έχουν όλες τις ικανότητες και την εμπειρία να αντεπεξέλθουν σε αυτό που επέλεξαν, ενώ αντίθετα οι άνδρες συνυποψήφιοι για ηγετικές θέσεις είναι άμεσα έτοιμοι και ικανοί να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα. Σύμφωνα με έρευνα της Πετράκη - Κόττη (1996: 30-38) θεωρείται ότι οι γυναίκες δεν επιδεικνύουν την απαιτούμενη δέσμευση, κυρίως λόγω φύσης και οικογενειακών υποχρεώσεων. Οι μύθοι σχετικά

με τις ικανότητες και τα κίνητρα των γυναικών στη διοίκηση μπορούν να αντιμετωπιστούν με την ανάθεση θέσεων ευθύνης σε γυναίκες, καθώς ο αποκλεισμός συντηρεί και δημιουργεί πόλωση σ' αυτές τις προκαταλήψεις. Προς τον ίδιο σκοπό συμβάλλει αφενός η προώθηση προτύπων συμπεριφοράς επιτυχημένων γυναικών στη διοίκηση και αφετέρου η δημιουργία άτυπων δικτύων συνεργασίας από εμπειρότερα στελέχη που προσφέρουν γνώση, πληροφορίες και υποστήριξη.

2.5.2. Φύλο και διοίκηση στην εκπαίδευση

Σε όλη τη βιβλιογραφία, η οποία σχετίζεται με τα ζητήματα του δύο φύλων είναι διάχυτη η διαπίστωση, ότι η γυναίκα εργαζόμενη δεν έχει κατακτήσει τις υψηλές θέσεις, της κορυφής της πυραμίδας στην αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται το οξύμωρο φαινόμενο, ότι ενώ οι γυναίκες δεν την αποφεύγουν ως τομέα επαγγελματικής ενασχόλησης, εντούτοις αποφεύγουν τη διοικητική – ιεραρχική εξέλιξη. Μέσα από αυτές τις διαπιστώσεις γεννιούνται πολλά ερωτηματικά, τα οποία έχουν σχέση με τους παράγοντες που οδηγούν τις γυναίκες να δρουν με τον τρόπο αυτό.

Είναι γεγονός ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχουν συχνά γυναίκες, οι οποίες θα μπορούσαν με βάση τα προσόντα τους και την αρχαιότητα να έχουν καταλάβει τις διοικητικές θέσεις του σχολείου. Τα χαμηλά ποσοστά μας οδηγούν στη διαπίστωση, ότι ακόμα και όταν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες επιτρέπουν στις γυναίκες με επαγγελματική εμπειρία να ανέλθουν στις υψηλές θέσεις της ιεραρχίας, η εξέλιξή τους προσκρούει σε μία «αόρατη οροφή», κατασκευασμένη από προκαταλήψεις εις βάρος τους. Αυτή η «οροφή» διαμορφώνεται από τις αναστολές που προκύπτουν από τις αντικρουόμενες υπευθυνότητες, σε σχέση με την παράλληλη δραστηριοποίηση των γυναικών στο σπίτι και στην καριέρα ή και από τη διάθεσή τους να ζυγίζουν πιο σοβαρά τις ευθύνες μιας ανώτερης θέσης, την οποία πρόκειται να αναλάβουν (Δεληγιάννη, Ζιώγου, 1994).

Πολλές έρευνες σε μαθητές έχουν δείξει, ότι εδώ και αρκετές δεκαετίες τα ίδια τα παιδιά συνδέουν έντονα «τον επιστήμονα» με το ανδρικό φύλο (Δεληγιάννη, Ζιώγου, 1994). Όπως καταγράφουν οι Φρόση, Κουϊμτζή και Παπαδήμου (2001), οι μαθητές δεν συνηθίζουν να δέχονται τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας και συγκεκριμένα οι μαθήτριες δεν διδάσκονται να επιδιώκουν να διεκδικήσουν στο μέλλον την αναρρίχησή τους σε θέσεις εξουσίας. Το φαινόμενο αυτό συμβάλλει στη συντήρηση και στην αναπαραγωγή παγιωμένων και στερεοτυπικών σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας, αντιλαμβανόμαστε ότι στερεότυπα του φύλου λειτουργούν το ίδιο ανασταλτικά στα παιδιά, για την οποιασδήποτε μορφής «διαφυλική ισορροπία». Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, όπου οι μαθητές, οι γονείς και η κοινωνία περιμένουν να δουν τη γυναίκα στον «παραδοσιακό» της ρόλο, επειδή θεωρούν ότι της ταιριάζει. Ταυτόχρονα, η ίδια η γυναίκα ανταποκρινόμενη στις προσδοκίες όλων αυτών, συνεχίζει να περιπλέκει τις επιδιώξεις της με τις αναπαραστάσεις των ρόλων που της προσάπτουν οι άλλοι (Μολασιώτη,2006).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι το αν μπορεί να ενισχυθεί η «διαφυλική ισορροπία» με την συμβολή διοικητικών προτύπων. Μια αρχική προσέγγιση προκύπτει από τα αποτελέσματα μιας μικρής πιλοτικής έρευνας των Γαρύφαλου και Βρυώνη (2007), η οποία έγινε σε μαθητές Γυμνασίων-Λυκείων στα πλαίσια επιμορφωτικού προγράμματος ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας από το ΚΕΘΙ-ΥΠΕΠΘ στο Ν. Μαγνησίας κατά το σχ. έτος 2006-2007. Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, αν «*η 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» ή «διαφωνεί απόλυτα», το 16,7% δεν απάντησε και μόνο το 33,3% συμφωνεί. Συμπερασματικά, δεν φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη μεροληψία των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στις γυναίκες διευθύντριες.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκπόνησαν την έρευνα, συμπεραίνουν ότι για τα αποτελέσματα αυτά σημαντικό ρόλο έχει παίξει το γεγονός, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο για πολλά χρόνια τις θέσεις των διευθυντών είτε στο Γυμνάσιο είτε στο Λύκειο που είναι συστεγαζόμενα, κατέχουν καθηγήτριες.

Τα στερεότυπα των φύλων αποτελούν διεθνές φαινόμενο. Αποτελέσματα πολλών ερευνών σε διάφορες χώρες που έγιναν στη δεκαετία ’90 σε γυναίκες, οι οποίες ασκούσαν ρόλο διοικητικού στελέχους, παρά το γεγονός ότι αυτές εμφανίζονται το ίδιο ικανές με τους άνδρες στη διοίκηση, συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται αρνητικά και σύμφωνα με στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλων των φύλων (Ferrario, 1994:110-125).

Σύμφωνα με τις Κογκίδου και Τάκη (2005), η ύπαρξη αυτής της διάκρισης ως προς το φύλο, μειώνει τις ευκαιρίες των γυναικών σχετικά με την επιλογή τους σε διοικητικές θέσεις, αλλά και στην πορεία εξέλιξή τους. Επίσης, φαίνεται να επηρεάζει και την αξιολόγηση της επίδοσής τους.

Σε παρόμοιες έρευνες καταγράφονται περιπτώσεις, όπου άνδρες αλλά και γυναίκες έχουν τις ίδιες και συχνά αρνητικές στάσεις απέναντι στις γυναίκες που έχουν διοικητικές θέσεις. Η Schein (1994), διερευνώντας την ύπαρξη ενός διεθνούς διοικητικού στερεότυπου στις Η.Π.Α, στη Μ. Βρετανία, στη Γερμανία, στην Κίνα και στην Ιαπωνία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, επειδή έχουν εξωτερικευμένα στερεότυπα, σε ότι αφορά τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου διοικητικού στελέχους βαθμολογούν με υψηλότερο βαθμό τους άνδρες από ότι τις γυναίκες. Σημειώνει επίσης, ότι τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων καθώς και τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για τη διοίκηση, κατέδειξαν την κυριαρχία και την ανελαστικότητα της αντίληψης «διοικητής = άνδρας», αντίληψη η οποία λειτουργεί ως εμπόδιο στο σχεδιασμό και στην εξέλιξη της καριέρας των γυναικών. Συνεχίζοντας, η Schein καταδεικνύει, ότι η ανελαστικότητα αυτής της αντίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης προέρχεται από τη διαχρονική κυριαρχία των ανδρών στις διοικητικές θέσεις παράλληλα με τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στις χαμηλόβαθμες διοικητικές θέσεις (διεύθυνση σχολείων) έως και την πλήρη απουσία τους από τις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις (θέσεις Προϊσταμένων Διεύθυνσης και Γραφείων Εκπαίδευσης). Η ύπαρξη του φαινομένου της ανδρικής κυριαρχίας στη διοίκηση, αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες για τη διατήρηση και την αναπαραγωγή του. Συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας εικόνας για τη διοίκηση στην εκπαίδευση, η οποία αντικατοπτρίζει ότι οι γυναίκες - διοικητικά στελέχη αποτελούν μειοψηφία. Οι συνέπειες αυτού του φαινομένου για τις ίδιες τις γυναίκες, τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εξέλιξη της καριέρας τους, είναι πολλές φορές καθοριστικές.

Ο Πασιαρδής (2002), αναπληρωτής καθηγητής της εκπαιδευτικής διοίκησης, κατά την έναρξη του συνεδρίου του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης στην Κύπρο, με θέμα «Η γυναίκα στην εκπαιδευτική Διοίκηση» επισημαίνει ότι: *«…ως πολύ πρόσφατα, οι γυναίκες ελάχιστη σχέση είχαν με την εξουσία και τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Το Σεπτέμβριο του 2000, στην πανηγυρική σύνοδο των ηγετών των 189 χωρών του ΟΗΕ, που έγινε στη Νέα Υόρκη για τον εορτασμό του 2000, μόνο οκτώ, κάτι λιγότερο από το 5% των ηγετών, ήταν γυναίκες……. Ένας από τους διεθνείς αναπτυξιακούς στόχους για την ισότητα των δύο φύλων είναι να δοθεί εξουσία στις γυναίκες και να εξαλειφθούν οι ανισότητες των φύλων στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*».

2.6. Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Η διαπίστωση της Ηλιού (1990) και η επισήμανση της Μαραγκουδάκη (2003), ότι η ανισότητα και η κοινωνική διάκριση σε ότι αφορά τον παράγοντα φύλο μετριάζεται ή απωθείται σε κάποιους τομείς, μόνο όταν δεν διακυβεύεται η κατανομή προνομίων και εξουσίας, οδηγούν στην ανάγκη διερεύνησης του κατά πόσο η αριθμητική υπέροχη των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα συνοδεύεται και από ανάλογη εκπροσώπηση τους σε ανώτερες θέσεις ιεραρχίας, στον τομέα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Από τους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν, καθώς και από την καταγραφή διαφόρων ερευνών, γίνεται προσπάθεια να απεικονισθεί η παρουσία και των δυο φύλων στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, αλλά και στον ελλαδικό χώρο.

2.6.1. Σε Διεθνές επίπεδο

Είναι γνωστό ότι στην Ελλάδα όπως και στο εξωτερικό, ένας πολύ μικρός αριθμός γυναικών κατέχει ηγετικές θέσεις στο κόσμο των επιχειρήσεων. Τελευταία όμως έχουν σημειωθεί κάποιες αλλαγές. Η εφημερίδα Απογευματινή (26/9/2004) σε άρθρο της αναφέρει τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε η Ε.Α.Σ.Ε. (Εταιρεία Ανωτάτων Στελεχών Επιχειρήσεων), τα οποία αποδεικνύουν ότι η γυναίκα καταλαμβάνει σιγά σιγά κάποια αξιώματα και εισέρχεται σταδιακά σε πεδία, τα οποία θεωρούνται ανδροκρατούμενα. Επιπλέον επισημαίνεται, ότι αν και οι γυναίκες υπολείπονται σε αριθμό των ίσων ευκαιριών σε σχέση με τους άντρες για την κατάκτηση ανώτερων διοικητικών θέσεων, παρόλα αυτά αγωνίζονται ισότιμα και με κοινές αξιώσεις για να πετύχουν αυτό το στόχο.

Αν και η παρουσία των γυναικών στις ανώτερες διοικητικές θέσεις αρχίζει να είναι αισθητή, εν τούτοις, οι 3 στις 4 ανώτερες θέσεις εξακολουθούν να ανδροκρατούνται και το ποσοστό των γυναικών στα ανώτατα κλιμάκια δεν ξεπερνά το 17% (Κουκλάκη & Καϊτανίδη, 2004).

Εξάλλου, η ανισορροπία του εργασιακού γοήτρου ανάμεσα στα δύο φύλα έχει οδηγήσει και σε μισθολογικές διαφορές, κάτι που έχει απασχολήσει τη νομοθεσία περί ίσης αμοιβής για εργασία ίσης αξίας. Πολλές χώρες έχουν νομιμοποιήσει τη «Σύμβαση για την άρση όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών» (C.E.D.A.W.-OHE: 2006). Όμως όλα αυτά δεν έχουν διασφαλίσει την ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών. Το μισθολογικό χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα υπάρχει στην Ελλάδα και θεωρείται ότι είναι από τα μεγαλύτερα της Ε.Ε. Σήμερα,

παρά τις νομοθετικές βελτιώσεις και την προστασία των δικαιωμάτων τους, οι γυναίκες συνεχίζουν να θεωρούνται από όλες τις χώρες του κόσμου πολίτες δεύτερης κατηγορίας στο εργατικό δυναμικό (C.E.D.A.W.: 2006).

Στο χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς, η κατάσταση είναι παρόμοια με αυτή των επιχειρήσεων και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατέχουν με τη σειρά τους ελάχιστες διοικητικές θέσεις.

Η Morton (2002), με εισήγησή της στο συνέδριο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης με θέμα: «Η γυναίκα στην εκπαιδευτική Διοίκηση», σε μια προσπάθεια να εξετάσει το ρόλο των γυναικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και να παρουσιάσει θέματα που έχουν σχέση με την ισότητα των φίλων σε διοικητικές θέσεις, αναφέρθηκε σε έρευνα με θέμα: «Γυάλινη οροφή και κολλώδες πάτωμα αφήνουν τις γυναίκες το πιο φτωχό φύλο». Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι γυναίκες εμφανίζονται να καλύπτουν το 50% σε θέσεις διοίκησης σε πεδία που κυριαρχούνται από το γυναικείο φύλο, όπως η υγεία και οι κοινωνικές υπηρεσίες.

Όπως αναφέρει ο Henke (1996), στην Αμερική το 83% είναι γυναίκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά σε διευθυντικές θέσεις βρίσκουμε μόνο το 52%. Η Shakeshaft (1993), διαπιστώνει, ότι στις θέσεις των Σχολικών Συμβούλων το ποσοστό των γυναικών ανέρχεται μόλις στο 7%.

Η Robertson (1992) καταγράφει την κατάσταση στον Καναδά, όπου κατά το 1986 οι γυναίκες κάλυπταν μόνο το 6% των θέσεων διευθυντών και το 12% των θέσεων υποδιευθυντών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όσο ανεβαίνουμε επίπεδο εκπαίδευσης, η ποσοστιαία καταγραφή των γυναικών λιγοστεύει (Haergreaves & Fullan,1995: 98)

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σύμφωνα με στοιχεία συγκριτικής έρευνας μεταξύ οκτώ χωρών που παραθέτει η Wilson (1997:209), σχετικά με την εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποδεικνύεται η υποαντιπροσώπευσή τους. Η ποσοστιαία διάρθρωση της αντιπροσώπευσης παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (2):

Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών και διευθυντριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκές χώρες				
ΧΩΡΑ	Α/θμια Δασκάλες	Α/θμια Δ/ντριες	Β/θμια Καθ/τριες	Β/θμια Δ/ντριες
Αγγλία (1992)	81	49	49	26
Γαλλία (1995)	79	64	56	30
Ελλάδα (1995)	50	41	53	36
Ουγγαρία (1995)	85	33	97	30
Ιρλανδία (1996)	78	46	54	29
Ιταλία (1995)	93	46	63	30
Κάτω Χώρες (1996)	76	13	33	7
Νορβηγία (1994)	74	40	39	22
Ισπανία (1995) - (1985)	74	47	50	20

Πηγή: Wilson (1997:209)

Από τα παραπάνω στοιχεία αποδεικνύεται ότι η Ελλάδα έχει την υψηλότερη εκπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα η εκπροσώπησή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στις περισσότερες χώρες είναι υψηλότερη από αυτή της Ελλάδας.

Παρότι όμως τα στατιστικά στοιχεία που παραθέσαμε καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα κατέχει το υψηλότερο ποσοστό αντιπροσώπευσης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με δεδομένα ελληνικών μελετών που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα, αποτελούν την «αποκλεισμένη πλειοψηφία» στις διευθυντικές θέσεις (Μαραγκουδάκη, 1997β: 267).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Νέας Ζηλανδίας, ενώ το 51% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες το 81% των προϊσταμένων είναι άντρες. Στην Αυστραλία, παρά τα μέτρα που έχουν ληφθεί για την αύξηση του ποσοστού των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, τις ανώτερες θέσεις τις κατέχουν άνδρες. Για την Κίνα, οι εθνικές στατιστικές δεν είναι διαθέσιμες. Μια έρευνα που διεξήχθη στην επαρχία Shaanxi της Κίνας, έδειξε ότι ο αριθμός γυναικών στην ανώτερη διαχείριση ήταν μικρός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις αστικές περιοχές και ουσιαστικά ανύπαρκτος στις αγροτικές περιοχές (Coleman 2001).

Στην Αγγλία και στην Ουαλία, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία, κατέχουν ελάχιστες διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, με εξαίρεση εκείνα τα σχολεία που φροντίζουν τα πολύ μικρά παιδιά. Στην Ουαλία οι γυναίκες κατέχουν το 46% των θέσεων Διευθυντών σε Δημοτικά Σχολεία και το 11% στα Γυμνάσια, ενώ στην Αγγλία τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 55% και 23% (Blackady,1999:3).

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα κολέγια και τα πανεπιστήμια, οι γυναίκες καταλαμβάνουν πολύ λιγότερες διοικητικές θέσεις από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Οι θέσεις εξουσίας με τις υψηλότερες αμοιβές και τα μεγαλύτερα επίπεδα ευθύνης του management, πιθανότερο αναλαμβάνονται από άνδρες παρά από γυναίκες. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες από τις γυναίκες συναδέλφους τους να πετύχουν την ανάληψη της διεύθυνσης ενός σχολείου. Ενώ το Λονδίνο, σύμφωνα με την Coleman (2001)έχει κατά προσέγγιση ίσους αριθμούς ανδρών και γυναικών διευθυντριών, οι υπόλοιπες περιφέρειες έχουν έναν μέσο όρο 13% γυναικών διευθυντριών.

Παρακάτω (Πίνακας 3) παρουσιάζονται τα ποσοστά των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορες θέσεις της ιεραρχίας. Καταγράφονται ποσοστά μόνο για τους μόνιμους καθηγητές και όχι για τους συμβασιούχους, οι οποίοι έχουν πολύ μικρότερες δυνατότητες προαγωγής και ανάμεσα στους οποίους τα ποσοστά των γυναικών είναι αυξημένα.

Πίνακας 3: Ποσοστά ανδρών και γυναικών στους διάφορους βαθμούς (από άποψη ιεραρχίας και οικονομικών απολαβών) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την Αγγλία

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Διευθυντής (Head teacher)	3,8%	1,1%
Υποδιευθυντής (Deputy head)	6,4%	3,4%
Επίδομα επιπέδου Ε (Allowance E)	6,6%	2,3%
Επίδομα επιπέδου D (Allowance D)	19,1%	8,6%
Επίδομα επιπέδου C (Allowance C)	11,2%	9,6%
Επίδομα επιπέδου B (Allowance B)	21,2%	23,3%
Επίδομα επιπέδου A (Allowance A)	9,7%	15,7%
Κανένα επίδομα (No allowance)	21,8%	35,5%
Άλλες κατηγορίες	0,3%	0,3%
Συνολικά ποσοστά	50,92%	49,08%

Πηγή: Maggie Wilson, (1997:17)

Στην Ιρλανδία, μόνο το 29% από τους 782 σχολικούς προϊστάμενους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι γυναίκες. Με βάση αυτό το στοιχείο διαπιστώνεται, ότι το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση απαντάται τόσο σε χώρες ανεπτυγμένες οικονομικά όσο και σε αυτές με αναπτυσσόμενες οικονομίες (Coleman, 2001, σελ.75 - 76).

Σε ότι αφορά τη Γαλλία, η κατάσταση αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα (4) ο οποίος καταγράφει τα ποσοστά των γυναικών στο σώμα των καθηγητών στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε διάφορες θέσεις ευθύνης το 1993.

Πίνακας 4: Γυναίκες στη Β/θμια εκπαίδευση της Γαλλίας	
ΘΕΣΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Καθηγήτρια	56%
Διευθύντρια σχολείου (principal)	30%
Τοπική επιθεωρήτρια (inspecteur d'academie)	23%
Περιφερειακή διευθύντρια (secretaire general)	17%
Γενική επιθεωρήτρια (inspecteur general)	16%

Πηγή: Marie-Francoise Fave-Bonnet, (1997: 45)

Στο Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα η προαγωγή σε θέση διευθυντή σχολείου βασίζεται σε εξετάσεις εθνικής εμβέλειας. Αν και όπως φαίνεται παραπάνω, οι γυναίκες αποτελούν το 56% του καθηγητικού σώματος, αντιπροσωπεύονται μόνο σε ποσοστό 39% ανάμεσα στους υποψηφίους των παραπάνω εξετάσεων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι οι γυναίκες που συμμετέχουν στις εξετάσεις εθνικής εμβέλειας που απαιτούνται για την προαγωγή σε διευθυντικές θέσεις, έχουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας από τους άντρες συναδέλφους τους. (Marie-Francoise Fave-Bonnet, 1997: 45)

Στις Κάτω Χώρες, το 1995-6 οι γυναίκες αποτελούσαν το 33% των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 12% των αναπληρωτών διευθυντριών και το 7% των διευθυντριών (Coleman 2001).

Στη Γερμανία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο, λόγω της διοικητικής διαίρεσης σε επίπεδο ομοσπονδιακών κρατιδίων (Lander). Τα υπάρχοντα στατιστικά στοιχεία αναφέρονται σε κάθε ένα από αυτά χωριστά. Ενδεικτικά παραθέτουμε την ποσοστιαία αναλογία καθηγητών - καθηγητριών και διευθυντών - διευθυντριών για το κρατίδιο της Κάτω Σαξονίας το 1991 (Πίνακες 5α, 5β).

Πίνακας 5α: Αριθμός και ποσοστά καθηγητών - καθηγητριών για Κάτω Σαξονία (1991)

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ		ΠΟΣΟΣΤΑ	
	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Gymnasium	8.646	4.700	64,8%	35,2%
Gesamtschule	1.988	1.648	54,67%	55,33%
Realschule	3.024	2.753	52,4%	47,6%
Hauptschule	6.263	7.135	46,75%	53,25%

Πίνακας 5β: Ποσοστά Διευθυντών-Διευθυντριών για Κάτω Σαξονία (1991)

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Gymnasium	93,75%	6,25%
Gesamtschule	91,25%	8,75%
Realschule	92,5%	7,5%
Hauptschule	88,75%	11,25%

Πηγή: Hannelore Faulstich – Wieland, (1997: 58).

Συμπληρωματικά αναφέρουμε, ότι στο κρατίδιο της Κάτω Σαξονίας, για το 1991 στα Gymnasien (που αποτελούν και τον τύπο σχολείου με το μεγαλύτερο κύρος στη Γερμανική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), το ποσοστό των θέσεων των επικεφαλείς τομέων που κατέχονται από γυναίκες ανέρχεται στο 6,7% και το ποσοστό των θέσεων γυναικών - προϊσταμένων γραφείων εκπαίδευσης ήταν 4,1%.

Άλλο ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το ποσοστό των διευθυντριών στα διάφορα κρατίδια της ομοσπονδίας (περιλαμβάνονται και τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα ειδικά σχολεία) κατά το έτος 1996 (βλέπε Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Διευθύντριες στα κρατίδια της Γερμανίας	
ΚΡΑΤΙΔΙΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΩΝ
Saxony - Anholt	63,2%
Saxony	59,9%
Thuringen	58,6%
Mecklenburg Vorpommern	56,9%
Brandenburg	50,3%
Berlin	41,9%
Hamburg	29,3%
Lower Saxony	27%
North Rhine - Westfalia	26,4%
Hesse	26,1%
Bremen	25,8%
Schleswig - Holstein	21,2%
Baden - Wurttemberg	16,1%
Rhineland - Palatinate	15,5%
Saarland	14,6%
Bavaria	13,3%

Πηγή: Hannelore Faulstich – Wieland, (1997: 59)

Στον παραπάνω πίνακα (6) διαπιστώνουμε τη μεγάλη διαφοροποίηση που εμφανίζεται από κρατίδιο σε κρατίδιο. Τα μεγαλύτερα ποσοστά διευθυντριών τα συναντάμε στα πρώτα κρατίδια της πρώην Ανατολικής Γερμανίας, ίσως για λόγους που παραπέμπουν στο παλιό πολιτικό καθεστώς. Το χαμηλότερο ποσοστό το συναντάμε στη Βαυαρία, κρατίδιο που θεωρείται και το πιο συντηρητικό (Hannelore Faulstich – Wieland, 1997: 59).

Στην Κύπρο, σύμφωνα με έρευνα της Φραντζέσκας Εμμανουήλ (2002), διαπιστώνονται παρόμοια αποτελέσματα. Το ποσοστό των γυναικών δασκάλων στη Μεγαλόνησο είναι ακόμη μεγαλύτερο από αυτό της Ελλάδας και φτάνει το 82,81%. Θεωρητικά έχουν μεγαλύτερες

πιθανότητες να προαχθούν σε Διευθύντριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως τη συγκεκριμένη χρονιά υπηρετούσαν ως Διευθύντριες 101 γυναίκες (ποσοστό 34,95%).

2.6.2. Στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα υπάρχει κάθετος διαχωρισμός στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με τις γυναίκες να αποτελούν όπως και στην Ευρώπη τη μειοψηφία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, των διευθύνσεων, των γραφείων εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων. Σε μελέτες του Κ.Ε.Θ.Ι. (Φρόση κ. συν., 2001 & Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη κ. συν., 2001) παρουσιάζεται η υποαντιπροσώπευση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και στις υψηλόβαθμες θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης.

2.6.2.1. Συμμετοχή γυναικών στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η μειωμένη παρουσία των γυναικών στη σχολική διοίκηση είναι έντονη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αν και οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, λίγες από αυτές κατέχουν θέσεις στην ιεραρχία όλων των βαθμίδων διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την έρευνα της Μαραγκουδάκη (1997β), το ΥΠΕΠΘ δε διαθέτει συγκεντρωτικά στοιχεία για την κατανομή των εκπαιδευτικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το φύλο. Για το λόγο αυτό, η ίδια μας παραθέτει στοιχεία από την περιφέρεια της Ηπείρου. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 1994-1995 στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου σε σύνολο 1073 γυναικών υπήρχαν μόνο 5 γυναίκες διευθύντριες (4,5%), ενώ αντίθετα από τους 1427 άνδρες εκπαιδευτικούς οι διευθυντές ήταν 106 (95,5%).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τα σχολικά έτη 1994-95 και 1995-96, τα ποσοστά της συμμετοχής των γυναικών σε χαμηλόβαθμες θέσεις (διεύθυνση) και υψηλόβαθμες θέσεις (Προϊστάμενοι, Σχολικοί Σύμβουλοι) στη διοικητική πυραμίδα αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (7).

Πίνακας 7: Αριθμητικός πίνακας στελεχών Α/θμιας εκπαίδευσης						
			Άνδρες		Γυναίκες	
Στελέχη Εκπ/σης	**Προβλέπ.**	**Υπηρετ.**	**Σύνολο**	**Ποσοστό**	**Σύνολο**	**Ποσοστό**
Σχ. Σύμβ. Δημ. Εκπ/σης	**300**	**257**	**250**	**97,3**	**7**	**2,7**
Σχ. Σύμβ. Προσχ. Αγωγ.	**59**	**37**	**_**	**_**	**37**	**100%**
Σχ. Σύμβ. Ειδικής Αγωγ.	**16**	**15**	**15**	**100%**	**_**	**_**
Προϊστάμεν. Δ/νσης	**57**	**57**	**57**	**100%**	**_**	**_**
Προϊστάμεν. Γραφείων	**139**	**139**	**137**	**98,6%**	**2**	**1,4**
Δ/ντές σχολείων (από 4/θ & πάνω)	**_**	**3286**	**2796**	**85%**	**490**	**15%**
Σ ύ ν ο λ ο	**560**	**3791**	**3255**	**86%**	**536**	**14%**

Πηγή: Δ/νσεις Προσωπικού και Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ. Επεξεργασία: Κώτσης Κ. (1996: 446).

Από τον πίνακα φαίνεται: α) ο αποκλεισμός των γυναικών από τις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις (0 γυναίκες Προϊστάμενοι Δ/νσης, 0 γυναίκες Σχ. Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής, 2 γυναίκες Προϊστάμενοι Γραφείων - 137 άνδρες, 7 γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης - 250 άνδρες) και β) η υποαντιπροσώπευση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις (μόλις 536 γυναίκες έναντι 3.255 ανδρών).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που εκπόνησαν οι Βουρτσάκη, Χατζηθεοδωρίδου, Μυλωνά και Παπαγεωργίου (1998), με σκοπό την καταγραφή της κατάστασης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τον αριθμό των υποψηφιοτήτων των γυναικών εκπαιδευτικών για την διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στα σχολεία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσε το σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών που υπέβαλαν αίτηση για διευθύντριες στις κρίσεις του 1997 στα Α΄ και Β΄ ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης και στο ΠΥΣΠΕ Ημαθίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα εξής:

- Στο Α΄ ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης, για 152 θέσεις διευθυντή σχολικής μονάδας υπέβαλαν αίτηση 44 (12,7%) γυναίκες. Από αυτές οι 37 (12,3%) ολοκλήρωσαν τη διαδικασία, αλλά διευθυντική θέση κατέλαβαν οι 11 (7,3%).
- Στο Β΄ ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης, για 151 διευθυντικές θέσεις υπέβαλαν αίτηση 43 (16,9%) γυναίκες, από τις οποίες οι 38 (13,2%) ολοκλήρωσαν τη διαδικασία. Τελικά όμως, διευθυντική θέση κατέλαβαν οι 20 (13,2%).
- Στο ΠΥΣΠΕ Ημαθίας, για 63 διευθυντικές θέσεις υπέβαλαν αίτηση μόλις 9 (8,5%) γυναίκες, από τις οποίες οι 6 ολοκλήρωσαν τη διαδικασία. Στο τέλος διευθύντριες έγιναν 3 (4,7%).

Ο Σαΐτης (2002) αναφέρει, ότι αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το 54,40% του συνόλου των δασκάλων, μόνο το 13,20% από αυτές κατέχει διευθυντικές θέσεις.

Στις κρίσεις των στελεχών του 2004, η εικόνα εμφανίζεται ως εξής: στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκαν 55 άνδρες (ποσοστό 94,82%) και 3 γυναίκες (ποσοστό 5,17%). Στα Γραφεία στις θέσεις των Προϊστάμενων επιλέχθηκαν 130 άνδρες (ποσοστό 86,09) και 21 γυναίκες (ποσοστό 13,90%). Σε ότι αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στις διευθύνσεις επιλέχθηκαν 52 άνδρες και 6 γυναίκες, ενώ στα γραφεία ως προϊστάμενοι 134 άνδρες και 26 γυναίκες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διεύθυνση Οργάνωσης και Απλούστευσης Διαδικασιών).

Τα συγκεντρωτικά στοιχεία για την επιλογή των 204 στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Περιφερειακών Διευθυντών, Διευθυντών Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων Γραφείων) κατά τις τακτικές κρίσεις του 2004 είναι αποκαλυπτικά: οι γυναικείες υποψηφιότητες αποτέλεσαν ποσοστό 10,1%, έναντι 89,9% των ανδρικών υποψηφιοτήτων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν συνολικά 11 γυναίκες, δηλαδή το 10,1% των υποψηφιοτήτων προμήθευσε το 5,4% των στελεχών και 193 άνδρες, δηλαδή το 89,9% των υποψηφιοτήτων προμήθευσε το 94,6% των στελεχών (Μουζάκης, 2006).

Ο Μπάκας και η Δημητριάδη (2005: 249-252), σε έρευνά τους για την κατά φύλο σύνθεση των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην περιφέρεια της Αττικής καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι οι γυναίκες υπερέχουν αριθμητικά ως διδασκάλισσες, αλλά υποαντιπροσωπεύονται στις θέσεις των διευθυντών. Τα στατιστικά στοιχεία που παραθέτουν για περίοδο 2002-2004 δείχνουν, ότι οι υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων ανέρχονταν σε 1.909, από τους οποίους οι 1.255 (65,8%) ήταν άνδρες και οι 654 (34,2%) γυναίκες. Διευθυντική θέση κατέλαβαν οι 1.031, από τους οποίους οι 718 (69,7%) ήταν άνδρες και 313 (30,3%) γυναίκες.

Νεότερες έρευνες μικρότερης εμβέλειας, όπως αυτές των Κούζα & Κούζα (2006) στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας και της Κοντόση (2006) στην Περιφερειακή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, επιβεβαιώνουν ότι η εκπροσώπηση των γυναικών στη σχολική διεύθυνση παραμένει ιδιαίτερα χαμηλή και κυμαίνεται μεταξύ 12,30% για την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας και 26% για την Περιφερειακή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας.

Για την περιφέρεια Αττικής οι Βρυώνης και Γούπος (2005), σε έρευνά τους σχετικά με την παρουσία της γυναίκας στη διοίκηση της εκπαίδευσης, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ενώ οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ίδιο δεν συμβαίνει στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας. Έτσι, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που παραθέτουν, κατά τη λήξη του σχολικού έτους 2005-2006 το εκπαιδευτικό προσωπικό στην Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής αποτελούσαν 4834 (24,9%) δάσκαλοι και 14.581 (75,1%) δασκάλες. Από αυτούς, θέση διευθυντή κατείχαν 627 (62,3%) άνδρες και 380 (37,7%) γυναίκες.

Η υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι ένα από τα πορίσματα της έρευνας του Μαρκαντώνη (2007). Συγκεκριμένα, διερευνώντας την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων στο νομό Φθιώτιδας για την τετραετία 2007-2011, αναφέρει ότι από τους 105 υποψηφίους η συντριπτική πλειοψηφία 82 (78,1%) ήταν άντρες και μόνο 23 (21,9%) ήταν γυναίκες. Από τους 57 υποψηφίους που κατέλαβαν τελικά θέση διευθυντή, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνδρες 46 (80,7%) και μόλις 11 (19,3%) ήταν γυναίκες.

Η Δαράκη (2007) αναφέρει, ότι με βάση τα στοιχεία του Τμήματος Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατά το σχολικό έτος 2004-2005, οι δασκάλες που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχονταν σε 27.937 (61,48%) έναντι 17.505 δασκάλων (38,52%). Παρ' όλα αυτά, μόνο το 13,20% κατείχε διευθυντικές θέσεις. Σύμφωνα με τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία, ανάλογα

ποσοστά υπεροχής των γυναικών είχαμε και για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αγγλικής γλώσσας, φυσικής αγωγής και μουσικής που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ήταν 5.718 (68,78%) έναντι 2.595 ανδρών (31,22%).

Η ίδια ερευνήτρια, σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2006, έχοντας ως δείγμα 110 γυναίκες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της νοτίου Ελλάδας, διαπίστωσε ότι μόλις το 7,8% των ερωτηθέντων γυναικών εκπαιδευτικών ήταν ή είχαν διατελέσει υποδιευθύντριες, το 10,4% διευθύντριες και καμία από τις εκπαιδευτικούς δεν ήταν ή είχε διατελέσει προϊσταμένη Γραφείου ή Διεύθυνσης (Δαράκη, 2007: 133).

Στις πρόσφατες κρίσεις του 2007, τα ποσοστά των γυναικών δεν ξεπερνούν το 17% των υποψηφιοτήτων για τις θέσεις των διευθυντών Διευθύνσεων και των προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης και το 29,7% των υποψηφιοτήτων για τη διεύθυνση σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των πρόσφατων κρίσεων παρατίθενται παρακάτω: (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Υποψήφιοι κι επιλεγμένοι των θέσεων Διοίκησης Α/θμιας Εκπ/σης 2007

	Υποψήφιοι		Επιλεγμένοι	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Δ/νση Σχολείων Α/θμιας	70,3%	29,7%	71,8%	28,2%
Δ/ντές Α/θμιας	89,6%	10,4%	96,6%	3,4%
Προϊστ. Α/θμιας	86,4%	13,6%	87,2%	12,8%

Πηγή: Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου (2008)

Από τις παραπάνω έρευνες, γίνεται εμφανής η μειωμένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό θα έπρεπε να θεωρείται ιδιαίτερα παράδοξο, αν λάβουμε υπόψη μας και τον αυξημένο αριθμό γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες. Η Μαραγκουδάκη (1997: 262) αναφέρει, ότι *« δεν πρόκειται απλά για υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις θέσεις αυτές, ουσιαστικά πρόκειται για αποκλεισμό»*. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ο αποκλεισμός των γυναικών είναι ένα ζήτημα με πολλές προεκτάσεις και αποδέκτες. Αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και αδυνατούν να αποτελέσουν πρότυπα και για άλλες

εκπαιδευτικούς. Αφορά επίσης τους μαθητές και μαθήτριες, που κατά τη σχολική τους εκπαίδευση δε βλέπουν τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, με αποτέλεσμα να θεωρούν το φαινόμενο σύνηθες. Το γεγονός αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για τα κορίτσια, τα οποία δεν διδάσκονται να συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στο χώρο της μελλοντικής τους απασχόλησης. Τέλος, αποδέκτης είναι το σχολείο, αλλά και ο γενικότερος χώρος της εκπαίδευσης, καθώς στερείται το διαφορετικό τρόπο διοίκησης, που υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες.

Επιπρόσθετα προκύπτει προβληματισμός, σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν την απουσία του γυναικείου φύλου στη σχολική διοίκηση. Έρευνες που υλοποιήθηκαν τα τελευταία τριάντα χρόνια και οι οποίες λειτουργούν μεταξύ τους συμπληρωματικά και αναθεωρητικά, καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι η χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις επηρεάζει την ανοδική εξέλιξή τους κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Τσικαλάκη, 2006).

Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο, το οποίο θα πρέπει να επισημανθεί σχετικά με την αντιπροσώπευση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων, είναι οι αποκλίσεις που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές στη χώρα μας. Όπως υποστηρίζεται στην έρευνα των Βουρτσάκη, Χατζηθεοδωρίδου, Μυλωνά και Παπαγεωργίου (1998: 74), στα μεγάλα αστικά κέντρα υποβάλλονται περισσότερες αιτήσεις για διευθυντική θέση από γυναίκες, σε σχέση με τις επαρχιακές περιοχές. Οι ερευνήτριες υποθέτουν, ότι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών περιορίζονται από τις κοινωνικές δομές. Όμως, παρά τα αποκλίνοντα στοιχεία της παραπάνω έρευνας, είναι φανερό ότι οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στη διοίκηση των ελληνικών σχολείων ως διευθύντριες.

Τέλος παραθέτουμε στοιχεία(βλ. πίνακα 9), σχετικά με τα ποσοστά ανδρών και γυναικών τη σχολική χρονιά (2001-2002) σε θέσεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων (Μαραγκουδάκη, 2003: 42).

Πίνακας 9: Διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων ανά φύλο (2001-2002)

ΘΕΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	2480	1639	66%	841	34%
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	1367	448	32%	928	68%

Πηγή: Μαραγκουδάκη (2003)

Από τα παραπάνω στοιχεία, γίνεται σαφής η αναντιστοιχία των ποσοστών των γυναικών

στην διοικητική πυραμίδα της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με τα ποσοστά τους στο σώμα των εκπαιδευτικών της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Μάλιστα, όσο κατεβαίνουμε στην ιεραρχία (Διευθυντής Εκπαίδευσης – Προϊστάμενος Γραφείου - Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια Σχολικής Μονάδας), τόσο τα ποσοστά των γυναικών αυξάνονται. Αξιοσημείωτο σημείο αποτελεί το ότι, αν και μέχρι τη βαθμίδα του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας είναι σαφής η υποαντιπροσώπευση του γυναικείου φύλου, στη βαθμίδα του Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας το ποσοστό των υποδιευθυντριών υπερτερεί αυτού των υποδιευθυντών.

2.6.2.2. Συμμετοχή γυναικών στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκέντρωσε η Φουσέκα (1994: 16-17), από το 3^{ο} Γραφείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αθηνών για το σχολικό έτος 1991-92, ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 63,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών (367 γυναίκες σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών), μόλις το 30% από αυτές κατέχουν τις θέσεις των διευθυντών των Γυμνασίων και Λυκείων και το 40% τις θέσεις των υποδιευθυντών.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Παπαναούμ (1995), που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 1991-92, η οποία χρησιμοποίησε πανελλαδικό δείγμα που το αποτελούσαν 445 διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων. Στο δείγμα των Διευθυντών που χρησιμοποιήθηκε, το ποσοστό διευθυντριών στο Γυμνάσιο είναι 22%, ενώ στο Λύκειο 13% . Το συνολικό ποσοστό μόλις αγγίζει το 17%.

Για το σχολικό έτος 1995-96, σε ότι αφορά τις ανώτατες ιεραρχικές θέσεις εκπαίδευσης, υπήρξαν 3 γυναίκες Προϊσταμένες Διεύθυνσης (5,5%), 5 γυναίκες Προϊσταμένες Γραφείων Γενικής Εκπαίδευσης (7,8%), καμία Τεχνικής-Επαγγελματικής και 29 γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι (14,9%) (Kontogiannopoulou - Polydorides & Zambeta, 1997).

Πιο σύγχρονη εμπειρική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2001-02 στην Α΄ και Β΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σ' αυτή την περιοχή είναι άνδρες με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, στην Α΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης από τους 173 διευθυντές, οι άνδρες διευθυντές στα Γυμνάσια είναι 64, στα Λύκεια 58 και στα ΤΕΕ 20. Οι γυναίκες διευθύντριες αντίστοιχα είναι

20, 11 και 0. Στη Β΄ Διεύθυνση σε σύνολο 145 διευθυντών, οι άνδρες είναι 57 στα Γυμνάσια, 39 σε Λύκεια και 24 στα ΤΕΕ και οι γυναίκες διευθύντριες αντίστοιχα 20, 5 και 0 (Στραβάκου, 2003: 107).

Επιπλέον, ο Μαυροσκούφης (2003: 50) σε έρευνά του το 2003 σχετικά με το φύλο των διευθυντών και τον τύπο του σχολείου, παραθέτει στοιχεία από 7 νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας. Σύμφωνα μ' αυτά, οι γυναίκες κατέχουν μόνο το 16,8% των διευθυντικών θέσεων έναντι 83,2% των ανδρών. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες κατέχουν στα Γυμνάσια το 21,4%, στα Λύκεια το 13%, στα ΤΕΕ το 7,8% των διευθυντικών θέσεων, ενώ στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής δεν υπάρχει καμία διευθύντρια.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου (2008) τα αποτελέσματα κατά φύλο των πρόσφατων κρίσεων του 2007, τα οποία αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (10):

Πίνακας 10: Υποψήφιοι κι επιλεγμένοι των θέσεων Διοίκησης Δ/θμιας Εκπ/σης 2007

	Υποψήφιοι		Επιλεγμένοι	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Δ/νση Σχολείων Β/θμιας	78%	22%	77,4%	22,6%
Δ/ντές Β/θμιας	86,9%	13,1%	91,7%	8,3%
Προϊστ. Β/θμιας	82,8%	17,2%	82,1%	17,9%
Προϊστ. ΤΕΕ	92,4%	7,6%	92,6%	7,4%
Προϊστ. Φυσ. Αγωγ.	77,4%	22,6%	78,4%	21,6%

Πηγή: Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου (2008)

Υπάρχουν και έρευνες, οι οποίες αφορούν και τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Η Χατζηπαναγιώτου (1997), για το σχολικό έτος 1990- 1991, βασιζόμενη σε στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας, αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το 59% του συνόλου των εκπαιδευτικών, ενώ κατέχουν μόνο το 16% των αντιστοίχων διευθυντικών θέσεων.

Η Μαραγκουδάκη (1997 β), παραθέτει δεδομένα που συγκέντρωσε από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σε σύνολο 460 (33,19%) γυναικών και 926 (66,81%) ανδρών δασκάλων που υπηρετούσαν, η παρουσία των γυναικών διευθυντριών είναι 5 (4,5%), ενώ αντίθετα των ανδρών

διευθυντών 106 (95,5%). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σύνολο 1073 (42,92%) γυναικών καθηγητριών και 1427 (57,08%) ανδρών καθηγητών, εμφανίζονται 21 (13,55%) γυναίκες διευθύντριες και 134 (86,45%) άνδρες διευθυντές. Με βάση τα δεδομένα αυτά, σημειώνεται για άλλη μια φορά το φαινόμενο του αποκλεισμού των γυναικών εκπαιδευτικών από την άσκηση της διοίκησης.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στις θέσεις διοίκησης υπάρχει και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που υπάρχουν, το έτος 1986 (Κοντογιανοπούλου- Πολυδωρίδη, 1995: 116) το ποσοστό των γυναικών πανεπιστημιακών στις ανώτερες βαθμίδες του ακαδημαϊκού προσωπικού είναι μόνο 8,2% , ενώ στις υπόλοιπες βαθμίδες είναι 38,5%. Όπως αναφέρει η Κογκίδου, για το έτος 2000 οι γυναίκες αποτελούσαν το 9,5% των μελών ΔΕΠ της Α΄ βαθμίδας, το 20,3% των αναπληρωτών/ τριών και το 30,6% των επίκουρων. Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει, ότι «*η επιστημονική καριέρα στο πανεπιστήμιο φαίνεται ότι εξακολουθεί να είναι γένους αρσενικού και οι γυναίκες εξαφανίζονται από την ακαδημαϊκή ζωή πριν προλάβουν να καταλάβουν υψηλές θέσεις στην ιεραρχία*» (Κογκίδου,2003:8).

Πρόσφατη πανελλαδική έρευνα της ομάδας του προγράμματος ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ για το έτος 2003-04, δείχνει ότι οι γυναίκες στα Ελληνικά Πανεπιστήμια αποτελούν το 20% του συνόλου των μελών ΔΕΠ και συγκεντρώνονται κυρίως στις χαμηλές βαθμίδες (Βοσνιάδου & Δενδρινού, 2004). Η μεγαλύτερη υποεκπροσώπησή τους παρατηρείται στις υψηλές διοικητικές θέσεις και στις θέσεις λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα στα Α.Ε.Ι., τα ποσοστά δείχνουν 0% στη θέση του πρύτανη, αντιπρυτάνεις 12%, κοσμήτορες 15,5%, πρόεδροι τμημάτων 12%, αντιπρόεδροι τμημάτων 15,5%. Ανάλογα συμπεράσματα έχει να επιδείξει και σειρά μελετών στην Ευρώπη αλλά και σε άλλες χώρες του Δυτικού κόσμου (Βοσνιάδου & Βαΐου, 2005).

2.6. Νοοτροπίες, αντιλήψεις και τρόπος διοίκησης των γυναικών διευθυντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι διακρίσεις σε σχέση με τον παράγοντα φύλο, οι οποίες αφορούν τη μόρφωση των ατόμων, καταργήθηκαν με τη νομοθετική ρύθμιση της ισότητας και τυπικά δόθηκε στις γυναίκες το δικαίωμα να αποκτήσουν πανεπιστημιακή μόρφωση καθώς και όλα τα τυπικά προσόντα, τα οποία είναι απαραίτητα για τη διεκδίκηση ανώτερων διοικητικών θέσεων (Μηλιώτης, 2005: 243).

Η άποψη ότι η εξουσία κατά τη λήψη αποφάσεων χαρακτηρίζεται από ορθολογισμό, πειθαρχία, ανταγωνιστικότητα και αυτοπεποίθηση, δημιουργεί φραγμούς στη απόφαση των γυναικών να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική διοίκηση (Πολίτης, 2006).

Ορισμένες γυναίκες ξεπερνούν αυτά τα εμπόδια και καταφέρνουν να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα στη σχολική διοίκηση (Μαραγκουδάκη, 1997: 280). Σε έρευνα που διενεργήθηκε στον νομό Θεσσαλονίκης διαπιστώθηκε, ότι οι γυναίκες που διεκδίκησαν θέσεις διευθυντριών είχαν περισσότερα τυπικά προσόντα από ότι οι άνδρες. Όλες κάλυψαν τα απαραίτητα προσόντα που χρειάζονται για την ανέλιξη στη σχολική διοίκηση. Βέβαια κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, παρότι έχουν όλα τα τυπικά προσόντα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες έμφυλου χαρακτήρα, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αντιλήψεων που επικρατούν και αφορούν τις ικανότητες του γυναικείου φύλου. Σύμφωνα με αυτές, η γυναίκα λειτουργεί αντίθετα στο παραδοσιακό, αντρικό, αυστηρό μοντέλο διοίκησης (Τάκη, 2009: 167).

Πανελλήνια έρευνα της Παπαναούμ (1995: 80-91) διαπίστωσε, ότι η άσκηση διοίκησης των γυναικών δεν είναι ίδια με αυτή των ανδρών συναδέλφων. Συγκεκριμένα, κατέδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη θετικού κλίματος στον οργανισμό και ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους υπόλοιπους, που εμπλέκονται στην εκπαίδευση (μαθητές, γονείς).

Έρευνες του εξωτερικού (Burke & Collins, 2001 & Van der Boon, 2003) επικεντρώνονται στις διαφορές του αντρικού και γυναικείου τρόπου ηγεσίας και διακρίνουν διαφορετικές ποιότητες στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Συγκεκριμένα, οι άνδρες υιοθετούν ένα στυλ διοίκησης, το οποίο χαρακτηρίζεται ως διεκπεραιωτική ηγεσία (*transactional leadership*). Αυτή έχει τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας, της έλλειψης συναισθήματος, της ανάλυσης, της στρατηγικής και του ορθολογισμού και δίνει μεγαλύτερο βάρος στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και γνωστικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Εκφράζεται με την απονομή ανταμοιβών ή τιμωριών, ανάλογα με την απόδοση. Επιπλέον, οι άνδρες έχουν μια διαρκή απασχόληση στον ίδιο κλάδο σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες λόγω της μητρότητας ή άλλων οικογενειακών υποχρεώσεων είναι αναγκασμένες για κάποια χρονική περίοδο να απέχουν από τα καθήκοντά τους. Οι γυναίκες, σε ότι αφορά τον τρόπο που διοικούν, υιοθετούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (*transformational Ieadership*). Αυτό το μοντέλο χαρακτηρίζεται από κίνηση, επιτρέπει τη συλλογική αναζήτηση λύσεων, τη συμμετοχικότητα, την ενημέρωση και γενικά δεν είναι συγκεντρωτικό, αλλά διανέμει την εξουσία. Είναι μια ηγεσία, η οποία έχει σαν βάση της την ομαδική συνεργασία, χωρίς να έχει

χαρακτηριστικά ανταγωνισμού. Δίνει περισσότερο βάρος όχι στους γνωστικούς, αλλά στους συναισθηματικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Pounder & Coleman, 2002).

Αν και το στυλ διοίκησης των γυναικών συνδέεται με ικανότητες, οι οποίες έχουν σχέση με την πετυχημένη – αποτελεσματική διοίκηση (Burke & Collins, 2001), αυτός ο διοικητικός τρόπος αποθαρρύνει τις γυναίκες από τη διεκδίκηση θέσεων ηγεσίας, επειδή είναι διαφορετικός από το κυρίαρχο αντρικό διοικητικό πρότυπο.(Coleman 2001).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με ποιοτικές έρευνες οι οποίες έλαβαν χώρα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Μ. Βρετανία, τις ΗΠΑ και τον Καναδά και είχαν στόχο τις εμπειρίες των γυναικών διευθυντριών σε θέματα που αφορούν τα διοικητικά καθήκοντα, επισημαίνεται ότι αντιμετωπίζουν την εξουσία όχι σα μια ευκαιρία για να επιβληθούν, αλλά σα μια δυνατότητα για τη μεταβολή και την ανάπτυξη των σχολείων. (Κογκίδου & Τάκη, 2005: 208).

Η παραπάνω άποψη ενισχύεται και από την έρευνα των Andler, Laney and Parker (1993: 31), στην οποία καταδεικνύεται ότι οι γυναίκες που ασκούν διοικητικά καθήκοντα, πιστεύουν ότι το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης δεν μειώνει το διοικητικό τους ρόλο, αλλά αντίθετα το δυναμώνει.

Για τη Μαραγκουδάκη (1997: 269), οι γυναίκες χειρίζονται διαφορετικά από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους τις καταστάσεις που προκύπτουν σε έναν οργανισμό. Προσπαθούν να δημιουργούν τέτοιο περιβάλλον, ώστε οι εργαζόμενοι να αισθάνονται συνάδελφοι και όχι ως κατώτερα μέλη του οργανισμού. Η ερευνήτρια καταλήγει στο ότι οι γυναίκες που διοικούν δεν ενδιαφέρονται να καλλιεργήσουν ιδιαίτερες σχέσεις με την ανώτερη διοικητική ιεραρχία.

Επιπλέον, σε ότι αφορά τον τρόπο διαχείρισης των αντιπαραθέσεων των μελών του οργανισμού, οι γυναίκες διευθύντριες τις διαχειρίζονται με ηρεμία και ευελιξία, χωρίς να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Τάκη, 2009: 281-291). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι γυναίκες που καταλαμβάνουν θέσεις διοίκησης δεν αποδεσμεύονται από το εκπαιδευτικό επάγγελμα, αλλά μεταφέρουν την αγάπη που εκδήλωναν στους μαθητές τους με τη μορφή κοινωνικοσυναισθηματικής συμπαράστασης και στα μέλη του οργανισμού (ό. π.: 266-267).

Επίσης, οι γυναίκες που ασκούν διοίκηση δουλεύουν σκληρά, δίνοντας το καλό παράδειγμα στους υφισταμένους τους (Πολίτης, 2006) και ανταποκρίνονται τόσο επάξια στα καθήκοντά τους όσο και οι άνδρες (Κανταρτζή (2003: 72). Η έρευνα της Τάκη (2009: 167) κατέδειξε, ότι οι γυναίκες σπάνια χρησιμοποιούν άλλους μηχανισμούς (π.χ. συνδικαλισμός), για την διοικητική τους εξέλιξη και δεν επιζητούν να καθοδηγούνται από «μέντορες».

Παρότι οι γυναίκες και οι άνδρες σε διευθυντικές θέσεις έχουν στην ουσία τα ίδια καθήκοντα, φαίνεται να υπάρχει ένας διαφορετικός τρόπος με τον οποίο ασκούν αυτά τα καθήκοντα. Η συμμετοχή των γυναικών στη σχολική διοίκηση βοηθά στην απάλειψη των κοινωνικών αντιλήψεων για τον έμφυλο χαρακτήρα της διοίκησης. Βοηθά επίσης στην ενίσχυση της προσωπικότητάς τους και αποτελεί θετικό παράδειγμα και για τις υπόλοιπες γυναίκες, οι οποίες θέλουν να καταλάβουν θέσεις διοίκησης. Έτσι δημιουργούνται γυναικεία πρότυπα διοίκησης (Μαραγκουδάκη, 1997: 269).

2.8. Τα αίτια για τη χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη σχολική διοίκηση

Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των εμποδίων για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με τους Limerck and Andersen (Αγγελίδου κ. συν., 2002:79), τα εμπόδια της επαγγελματικής εξέλιξης στην εκπαίδευση χωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Εσωτερικά χαρακτηρίζονται τα εμπόδια εκείνα τα οποία αφορούν τις ατομικές διαφορές και μπορούν να ξεπεραστούν μόνο με προσωπική αλλαγή. Τέτοια εμπόδια θεωρούνται το χαμηλό προφίλ των γυναικών, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η έλλειψη φιλοδοξιών για επαγγελματική ανέλιξη, η έλλειψη έμπνευσης και η αφοσίωση στο επάγγελμα (Μαραγκουδάκη, 1997β)

Αντίθετα, ως εξωτερικά χαρακτηρίζονται τα εμπόδια εκείνα που αφορούν τις κοινωνικές και οργανωτικές δομές και για να ξεπεραστούν χρειάζονται κοινωνική και θεσμική αλλαγή. Αυτά συνδέονται με τη διάκριση φύλου, που μπορεί να είναι φανερή ή συγκαλυμμένη (Αγγελίδου κ. συν., 2002:79).

Η Αθανασούλα – Ρέππα (2002) τα κατηγοριοποιεί σε:

- Προσωπικά – Ψυχολογικά
- Κοινωνικοπολιτικά – πολιτισμικά
- Θεσμικά – Οργανωτικά –Λειτουργικά

Ως εσωτερικά ή προσωπικά- ψυχολογικά εμπόδια χαρακτηρίζονται το χαμηλό προφίλ, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η έλλειψη έμπνευσης. Στην πραγματικότητα, τα εμπόδια αυτά κρύβουν βαθύτερους κοινωνικούς φραγμούς στην πορεία της διοικητικής εξέλιξης των γυναικών. Οι φραγμοί αυτοί έχουν φτάσει να γίνουν μέρος της προσωπικότητας και της ψυχολογίας των γυναικών (Αγγελίδου και συν. 2002: 79). Για τους λόγους αυτούς, διακρίνουμε τα εμπόδια σε δύο κατηγορίες:

1) Κοινωνικοπολιτισμικά – Ψυχολογικά
2) Θεσμικά - Οργανωτικά –Λειτουργικά

2.8.1. Θεσμικά - Οργανωτικά –Λειτουργικά εμπόδια

Τα θεσμικά εμπόδια έχουν σχέση με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο διοίκησης του. Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του και τα διευθυντικά καθήκοντα περιλαμβάνουν την άσκηση εξουσίας και ελέγχου στη σχολική μονάδα. Οι γυναίκες αντιδρούν στη γραφειοκρατία, λόγω της κοινωνικοποίησης και των εμπειριών τους. Ψάχνουν διαφορετικούς τρόπους επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίοι να βασίζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία. Θεωρούν τη διδασκαλία στην τάξη σημαντικότερη από το να αναλάβουν τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας (Μαραγκουδάκη, 1997 β & Κογκίδου, Τάκη, 2005).

«*Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σ' ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα δεν επιδιώκουν την ανάληψη διευθυντικών θέσεων όχι γιατί φοβούνται την ευθύνη της ηγεσίας, αλλά γιατί αρνούνται την ιεραρχική δομή της σχολικής οργάνωσης και το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που περιορίζουν την αυτονομία κινήσεων του εκπαιδευτικού, την ελεύθερη επικοινωνία των εκπαιδευτικών και την δημοκρατική επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας*» (Χατζηπαναγιώτου, 1997: 298).

Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων είναι τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Η επιλογή των διευθυντών στα σχολεία γίνεται από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια, με βάση το σύνολο μορίων που συγκεντρώνει ο κάθε υποψήφιος. Στη μοριοδότηση λαμβάνονται υπόψη η υπηρεσιακή κατάσταση και η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς και η βαθμολογία που θα προκύψει από τα μέλη του Συμβουλίου μετά από συνέντευξη. Τα μετρήσιμα κριτήρια αφορούν τα χρόνια υπηρεσίας, τη διοικητική εμπειρία, τους επιπλέον τίτλους σπουδών (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), τις ξένες γλώσσες, την επιμόρφωση κ.ά. Τα κριτήρια αυτά θεωρούνται αξιοκρατικά. Πίσω όμως από την αξιοκρατία υπάρχουν κομματικοί συσχετισμοί, οι οποίοι φαίνεται ότι ασκούν επιρροή στις κρίσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το ρόλο των κομμάτων και επειδή λιγοστές από αυτές έχουν ενεργό ρόλο στο χώρο αυτό, δεν αποφασίζουν τελικά να πάρουν μέρος στη διεκδίκηση των διευθυντικών θέσεων (Μαραγκουδάκη, 1997: 284-285 & Λιακοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1997: 274), επικρατεί μια μεροληπτική στάση των συμβουλίων επιλογής απέναντι στις γυναίκες υποψήφιες, εξαιτίας του οικογενειακού καταμερισμού των ρόλων. Τα συμβούλια επιλογής απαρτίζονται συνήθως από άνδρες- μέλη, οι οποίοι αποφεύγουν να επιλέγουν τις γυναίκες υποψήφιες, θεωρώντας ότι οι αυξημένες υποχρεώσεις τους στην οικογένεια θα αποτελέσουν εμπόδιο στο να ασκήσουν τα καθήκοντά τους με επιτυχία. Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν, ότι τα συμβούλια επιλογής βαθμολογούν με μεγαλύτερους βαθμούς τους άνδρες στη συνέντευξη, ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα τυπικά προσόντα μεταξύ ανδρών και γυναικών υποψηφίων είναι ίδια. (Νάκος 2005, Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006).

Ο παράγοντας επιμόρφωσης λειτουργεί θετικά στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται όμως να υπάρχει σωστός σχεδιασμός και οργάνωση, ώστε τα προγράμματα που θα εφαρμοστούν να καλύπτουν τις βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για να φτιαχτεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στοιχεία όπως η διαφορετικότητα στη βασική εκπαίδευση, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς και η θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Μαυρογιώργος, 1999: 102). Όμως, τις περισσότερες φορές ο παράγοντας φύλο αγνοείται και δε λαμβάνεται υπόψη η έμφυλη διαφορετικότητα στον τρόπο διοίκησης. Για τη Robertson (1995: 77 - 81), κυριαρχεί η μονολιθική αντιμετώπιση της κουλτούρας των οργανισμών. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με το ότι οι πιο πολλές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών απευθύνονται σε άτομα που ήδη ασκούν διοίκηση και κυρίως είναι άντρες, εμποδίζει τον παράγοντα επιμόρφωση να λειτουργήσει θετικά στην εξέλιξη και επαγγελματικής ανάπτυξη της γυναίκας εκπαιδευτικού.

2.8.2. Κοινωνικοπολιτισμικά - Ψυχολογικά εμπόδια

Τα χαμηλά ποσοστά των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, συνδέονται πρώτα από όλα με το χαμηλό ενδιαφέρον από μέρους τους για την κατάληψη αυτών των θέσεων, και αυτό οφείλεται στο φόβο τους για το άγχος που θα προκύψει από τη σύγκρουση των ρόλων τους (μητέρα-σύζυγος / διοικητικό στέλεχος) (Αθανασούλα-Ρέππα 2000).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπαίνουν καν στη διαδικασία να υποβάλλουν αίτηση για την επιλογή τους σε διευθυντικές θέσεις. Άρα, οι ίδιες οι γυναίκες έχουν την ευθύνη για την επαγγελματική τους κατάσταση, η οποία οφείλεται είτε στην έλλειψη επαγγελματικών φιλοδοξιών είτε στην έλλειψη ενδιαφέροντος για άνοδο στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 1997: 273). Υποστηρίζεται επίσης, ότι

αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως «επάγγελμα οριζόντιας εξέλιξης» (Φρειδερίκου & Φολέρου, 1991: 69), καθώς τους είναι αρκετή η άσκηση και μόνο του διδακτικού έργου, χωρίς να επιθυμούν την εξέλιξή τους σε διοικητικές θέσεις.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2000), η υποβολή αίτησης για κατάληψη ηγετικής θέσης γίνεται αντιληπτή ως πράξη γεφύρωσης της δημόσιας με την ιδιωτική ζωή και όχι ως μια απλή επαγγελματική αίτηση, όπως συμβαίνει με τους άντρες. Η Γλύκατζη – Αρβελέρ πιστεύει, ότι «*Το επίπεδο φιλοδοξιών της γυναίκας δεν είναι υψηλό, γιατί είναι η μόνη που δεν έχει παραδεχτεί ότι το να αποτύχει στο σπίτι και να επιτύχει στο δημόσιο τομέα είναι επιτυχία. Η γυναίκα προσπαθεί να επιτύχει και στα δύο. Να προεκτείνει τον ιδιωτικό τομέα σε δημόσιο ή αντίθετα κι αυτή η διπλή υποχρέωση την κάνει να μην έχει μεγάλες φιλοδοξίες στο δημόσιο τομέα.*» (Εφημ. Φιλελεύθερος 30-1-2001).

Η επιδίωξη κατάληψης θέσης διοίκησης και η αναζήτηση υψηλότερων αποδοχών, δεν περιλαμβάνεται στους στόχους των γυναικών, ακόμα και μεταξύ εκείνων που έχουν υψηλά εκπαιδευτικά εφόδια (Μουσούρου, 1993: 164).

Ο βαθμός ικανοποίησης που φαίνεται να αντλούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί από την εργασία τους είναι ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Έρευνες των Δημητρόπουλου (1997), Μπουρνούδη & Ψάλτη (1997), Χατζηπαναγιώτου (1997), Μαραγκουδάκη (2003) δείχνουν, ότι ο βαθμός ευχαρίστησης των γυναικών από το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι υψηλότερος των ανδρών συνάδελφων τους, κάτι που συμβάλλει αρνητικά στην επιδίωξη για άνοδο στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Οι γυναίκες αντιλαμβάνονται ως καριέρα «*την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και όχι ως άνοδο στην κλίμακα της εκπαιδευτικής κυριαρχίας*» (Χατζηπαναγιώτου, 1997: 298). Η Μαραγκουδάκη (1997), διαπιστώνει και μια αντίστοιχη στάση των διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι αναθέτουν τις διοικητικές εργασίες κυρίως στους άντρες εκπαιδευτικούς και όχι στις γυναίκες.

Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους της χαμηλής προτίμησης των γυναικών εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις στη διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, των οποίων έχουν και την αποκλειστική ευθύνη. Η σύνδεση της γυναικείας προσωπικότητας με την ανατροφή των παιδιών και την οικιακή εργασία παραμένει μια αντίληψη βαθιά ριζωμένη. Γι' αυτό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί «*αναγκάζονται να αναστείλουν τις φιλοδοξίες τους λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων*» (Μαραγκουδάκη, 1997: 273).

Η Μουσούρου (1993: 113) ισχυρίζεται, ότι «*ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους*». Πολλές

γυναίκες μετά το γάμο εγκαταλείπουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες για ανέλιξη, αφιερώνονται αποκλειστικά στην οικογένεια, δέχονται τους όρους του συζύγου, παύουν να σκέφτονται ατομικά αλλά σαν ιδιότυπο «οικογενειακό σύνολο», στο οποίο η θέση τους δεν είναι ισότιμη (Ιγγλέση, 1990: 190).

Οι νέες γυναίκες προσπαθούν να αναζητήσουν τη χρυσή τομή, συνδυάζοντας τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας –συζύγου και μητέρας με αυτόν της επαγγελματικής απασχόλησης. Το σχολείο από τη μεριά του ενισχύει τη διαδικασία συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας, η οποία ξεκίνησε από την οικογένεια, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να περιορίζουν τις φιλοδοξίες τους για ανέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία (Νόβα – Καλτσούνη, 1999: 293).

Οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες, οι οποίοι προάγουν μοντέλα και στερεότυπα για το φύλο έχουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα. Η Lip (Αθανασιάδου, 2002) θεωρεί, ότι τα στερεότυπα του φύλου αποτελούν βασικές αντιλήψεις της κοινωνίας, οι οποίες προσδίδουν θετικές ή αρνητικές ιδιότητες σε ομάδες ατόμων που βασίζονται κυρίως στο φύλο και χωρίζουν τους ανθρώπους σε δύο κατηγορίες: τους άνδρες και τις γυναίκες. Στις περισσότερες κοινωνίες υπάρχει μια ιστορία στις σχέσεις ιεραρχίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, σύμφωνα με την οποία οι άνδρες κατέχουν μεγαλύτερη κοινωνική εξουσία σε σχέση με τις γυναίκες. Αυτά τα στερεότυπα, επειδή δικαιολογούν τις προκαταλήψεις και την ανισότητα απέναντι στην υποδεέστερη ομάδα των γυναικών όχι μόνο διατηρούνται αλλά και αναπαράγονται.

Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1997: 276-277) αποτέλεσμα της διαχρονικής κυριαρχίας των ανδρών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης αποτελεί η ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο. Αυτό λειτουργεί ενθαρρυντικά για τους άνδρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιδιώκουν την προαγωγή τους σ' αυτές τις θέσεις. Αντίθετα, η μειωμένη παρουσία των γυναικών συμβάλλει στη στασιμότητα και την αναπαραγωγή του *status quo*.

Το στερεότυπο αυτό διοίκησης δεν αφήνει τις γυναίκες να έχουν φιλοδοξίες και να προσπαθούν να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα, τις καταδικάζει σε επαγγελματική καθήλωση ή και ενισχύει τη θεωρία ότι η σταδιοδρομία αποτελεί καθαρά ανδρική υπόθεση (Μουσούρου, 1993: 119-120).

Τα στερεότυπα, τα οποία αποτελούν τους βασικούς παράγοντες της περιθωριοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών σύμφωνα με Βρετανικές και Αμερικάνικες έρευνες, είναι τα παρακάτω (Χατζηπαναγιώτου, 1997: 296):

- Η επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί επιδίωξη των γυναικών. Αυτό συμβαίνει, γιατί δε διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και τις διοικητικές ικανότητες. Άρα η ευθύνη της μη προαγωγής τους είναι αποκλειστικά δική τους.
- Οι γυναίκες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στους διευθυντικούς ρόλους και αντιμετωπίζουν προβλήματα απέναντι στην επιβολή τους στους μαθητές.
- Οι γυναίκες έχουν τα χαρακτηριστικά του παρορμητισμού και της αστάθειας στο χαρακτήρα τους. Δεν είναι ικανές να παίρνουν γρήγορες αποφάσεις, άρα δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα διευθυντικό ρόλο.
- Οι γυναίκες δεν μπορούν να είναι αφοσιωμένες αποκλειστικά σε ένα επάγγελμα. Οι ρόλοι του ιδανικού επαγγελματία και της γυναίκας-καριέρας δεν τους ταιριάζουν.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ενώ φαίνεται πως η αδυναμία των γυναικών εκπαιδευτικών να μεταβούν σε ανώτερες θέσεις αποτελεί προσωπική τους επιλογή και ευθύνη, στην ουσία είναι αποτέλεσμα θεσμικών εμποδίων και κοινωνικών φραγμών (Robertson, 1995 & Arnot, 2006). Η κοινωνία ως όλο είναι αυτή που προσδιορίζει τις οικονομικές δομές, τις κοινωνικές σχέσεις και τις φυλετικές διακρίσεις, οι οποίες δημιουργούν εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των γυναικών (Shakeshaft, 1993).

2.9. Επισκόπηση ερευνών

Πέρα από το θεωρητικό υπόβαθρο για την εξήγηση της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, το οποίο παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες, στην παγκόσμια βιβλιογραφία υπάρχει μια σειρά από έρευνες, οι οποίες είτε χρησιμοποιώντας στοιχεία στατιστικής είτε στηριζόμενες σε ξένες δημοσιεύσεις, προσπαθούν να φωτίσουν τα αίτια της χαμηλής εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και τα χαρακτηριστικά της «γυναικείας διοίκησης».

2.9.1. Έρευνα στο διεθνή χώρο

Στις Η.Π.Α αλλά και στην Ευρώπη έχουν λάβει χώρα αρκετές εμπειρικές έρευνες, οι οποίες είχαν σαν στόχο την καταγραφή των αιτιών της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί πολλές μελέτες, οι οποίες αναφέρονται στον αποκλεισμό των γυναικών από την εκπαιδευτική ιεραρχία, στα

προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες όταν βρεθούν στην αντίστοιχη θέση, καθώς και στον τρόπο διοίκησης που υιοθετούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Έρευνα η οποία διεξήχθη στην Ολλανδία, (Kruger, 1996), αναφέρεται στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου και ενισχύει την άποψη, ότι επιτυγχάνουν αυτοί που θέτουν υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους. Η έρευνα καταδεικνύει επίσης τη διαφορετικότητα του τρόπου διοίκησης των γυναικών διευθυντριών από τους άντρες συναδέλφους τους. Οι γυναίκες, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, προσεγγίζουν τους συναδέλφους τους έχοντας σα βάση το συναίσθημα και τους προτρέπουν να προσπαθούν να βελτιώνονται, ως άνθρωποι και ως προσωπικότητες.

Νεότερη έρευνα στην ίδια χώρα (Blacmore, 2005), διαπιστώνει πως παρότι προωθούνται αλλαγές ως προς τον αριθμό των γυναικών που συμμετέχουν στη διοίκηση των σχολείων, αυτό δεν είναι αρκετό. Οι αλλαγές αυτές έρχονται σε σύγκρουση με τα υπάρχοντα κοινωνικά *status,* τα οποία πηγάζουν από την ήδη παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο. Επίσης, η αυξανόμενη αντιπροσώπευση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση φανερώνει, ότι οι γυναίκες – *manager* είναι λιγότερο σκληρές και περισσότερο συναισθηματικές, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τον κόσμο που γίνεται σκληρότερος. Τέλος, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως η αλλαγή αυτών των δεδομένων, η αύξηση δηλαδή του αριθμού των γυναικών στη διοίκηση, δεν είναι το ίδιο σημαντική από την ευρύτερη αλλαγή που χρειάζεται να γίνει στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα σχολεία πρέπει να είναι ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των καιρών, ακόμα και σε θέματα φύλου.

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του ’70 οι σχετικές μελέτες θεωρούσαν, ότι για την υποαντιπροσώπευσή τους υπεύθυνες είναι οι ίδιες, καθώς και η απουσία φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων. Οι μελέτες αυτές δέχτηκαν αρκετές επικρίσεις και όπως αναφέρει η S. Acker (1983: 132) «*η βιβλιογραφία που συζητιέται εδώ φανερώνει ότι θα μπορούσε να ονομαστεί ιδεολογία της ατομικής επιλογής και παράλληλα μια αμέλεια για κάθε άλλο περιορισμό εκτός απ’ όσους επιβάλλει η οικογένεια. Οι φιλοδοξίες και τα κίνητρα έχουν παραγκωνίσει κάθε άλλο παράγοντα*».

Μια άλλη κατηγορία μελετών ισχυρίζεται, ότι το φαινόμενο της χαμηλής αντιπροσώπευσης των γυναικών είναι συνέπεια της καπιταλιστικής οργάνωσης της οικονομίας, καθώς και των κοινωνικοπολιτισμικών δομών (Deem,1978, Shakeshaft,1991). Η Shakeshaft (1991:95) αναφέρει, ότι: «*Αυτή η ιδεολογία της πατριαρχίας που καταλήγει σε μια ανδροκεντρική δομή της κοινωνίας είναι που εξηγεί γιατί οι άντρες και όχι οι γυναίκες καταλαμβάνουν τις τυπικές ηγετικές θέσεις στο σχολείο και την κοινωνία*».

Επιπλέον έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν καταδείξει, ότι οι γυναίκες αναστέλλουν τις φιλοδοξίες τους για εξέλιξη μέχρι να ολοκληρώσουν τον κύκλο των οικογενειακών υποχρεώσεων (Grant, 1987 & Morris 1993:343- 356). Η Shakeshaft (1993) συμπεραίνει, ότι με αναστολή των φιλοδοξιών οι γυναίκες αναγκάζονται να γίνονται διευθύντριες σε μεγαλύτερη ηλικία από ότι οι άντρες. Επίσης υποστηρίζει, ότι τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής δεν επιλέγουν τις γυναίκες υποψήφιες, επειδή θεωρούν ότι δε θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις της συγκεκριμένης θέσης εξαιτίας των οικογενειακών τους υποχρεώσεων.

Η Coleman (2001) σε έρευνά της με δείγμα μεγάλο αριθμό διευθυντριών στην Αγγλία και την Ουαλία συμπεραίνει, ότι υπάρχει διάκριση σε βάρος των γυναικών που επιδιώκουν μια ανώτερη θέση στην εκπαίδευση, η οποία βασίζεται σε στερεότυπα που έχουν σχέση με το ρόλο του φύλου τους. Η πλειοψηφία των γυναικών διευθυντριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέφερε εμπειρίες σεξιστικών συμπεριφορών σε σχέση με την υποψηφιότητά τους για την ανάληψη της ανώτερης θέσης, καθώς και «αστείες» παρατηρήσεις σχετικές με το φύλο. Επίσης, οι ίδιες υποστηρίζουν ότι η συνεχής σύνδεση του φύλου με ζητήματα οικογενειακών ευθυνών αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Νεότερη μελέτη στην Αυστραλία των D' Ardon, Duignan & Duncan (2002), διαπιστώνει πως οι σημαντικότεροι παράγοντες για τους οποίους οι γυναίκες δε διεκδικούν θέσεις ευθύνης είναι η σύγκρουση οικογενειακής με την προσωπική ζωή, θέματα έμφυλων προκαταλήψεων, ο τρόπος επιλογής τους, καθώς και ο φόβος για τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Αντίθετα πιστεύουν, ότι είναι θετικό το γεγονός ότι τους δίνεται η ευκαιρία μέσα από το έργο τους να προσφέρουν τη δυνατότητα σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα να διαφοροποιήσει θετικά τη ζωή τους.

Έρευνα των Cubillo and Brown (2003: 281), η οποία εξετάζει τις δυσκολίες που συναντούν οι γυναίκες διευθύντριες διαφορετικών χωρών στο χώρο της διοίκησης, αναφέρει διαφορετικές ερμηνείες σχετικά με την χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η πρώτη ομάδα θεωριών θεωρεί ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι απόρροια των πολιτικών και πολιτισμικών δομών της κοινωνίας, καθώς και των στερεοτύπων της πατριαρχίας και του γυναικείου ρόλου. Η δεύτερη ομάδα θεωρεί ως βασικές αιτίες τα «εσωτερικά» εμπόδια της γυναικείας προσωπικότητας, όπως την έλλειψη εμπιστοσύνης, τον ανταγωνισμό και το φόβο της αποτυχίας.

Η Yukongdi (2005: 270) στην έρευνά της στην Ταϊλάνδη συμπεραίνει, ότι στη συγκεκριμένη χώρα η κοινωνική τάξη είναι ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει την πρόσβαση

σε διοικητικές θέσεις και όχι η διαφορετικότητα του φύλου. Οι γυναίκες με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στη μόρφωση και έτσι περισσότερες ευκαιρίες για διοικητική ανέλιξη.

Η πρόσφατη έρευνα των Kaparou and Brush (2007: 221-230) σχετικά με το ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών διευθυντριών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρει τους προσωπικούς παράγοντες, τις συγκαλυμμένες διακρίσεις, τα στερεότυπα λόγω του φύλου καθώς και τους περιορισμούς στους κοινωνικά «ορισμένους» ρόλους τους. Επίσης η έρευνα καταδεικνύει, ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών δεν θεωρεί ότι τα διαλείμματα στην καριέρα τους για την ανατροφή των παιδιών τους είναι μεγάλο εμπόδιο, αρκεί το διάστημα που διαρκούν να μην είναι μεγάλο.

2.9.2. Έρευνα στην Ελλάδα

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει ένας αριθμός μελετών, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στις ηγετικές θέσεις και αφορούν τόσο τη δευτεροβάθμια όσο και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η Παπαναούμ σε εμπειρική έρευνα τη σχολική χρονιά 1991 – 92 χρησιμοποίησε πανελλαδικό δείγμα 445 διευθυντών Γυμνασίων και Λυκείων, οι οποίοι ρωτήθηκαν σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει ένας «*καλός διευθυντής*». Οι γυναίκες διευθύντριες του δείγματος συνέκλιναν στο ότι «*πρέπει να αναπτύσσει καλό κλίμα*» και «*να έχει καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τους γονείς*». Επίσης, στις καθημερινές τους δραστηριότητες ασχολούνταν στατιστικά περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους με το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τα προβλήματα των μαθητών. Τέλος, στο ερώτημα για το ποιούς παράγοντες θεωρούν σημαντικότερους για την επιτυχία του έργου τους, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των δυο φύλων. Οι γυναίκες διευθύντριες ανέφεραν συχνότερα την παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ οι άντρες την διοικητική.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρονται επίσης οι μελέτες των : Φουσέκα (1994), Σιδηροπούλου – Δημακάκου (1996), Μαραγκουδάκη (1997), Μπουρνούδη και Ψάλτη (1997), Χατζηπαναγιώτου (1997), Βουρτσάκη, Χατζηθεοδωρίδου, Μυλωνά και Παπαγεωργίου (1998), Αθανασούλα – Ρέππα (2000). Από αυτές η πρώτη αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι άλλες την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια μαζί.

Τα εμπόδια, τα οποία δεν αφήνουν τις γυναίκες να εξελιχθούν επαγγελματικά στην ελληνική εκπαίδευση, αναλύονται στις παραπάνω έρευνες ως εξής:

- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται τόσο για τα διοικητικά καθήκοντα, όσο για τη διδασκαλία στην τάξη και την ουσιαστική επαφή με τους μαθητές τους (Μαραγκουδάκη 1997, Χατζηπαναγιώτου 1997).
- Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις της γυναίκας εκπαιδευτικού βρίσκονται σε αντιπαράθεση με τις οικογενειακές ευθύνες, οι οποίες οφείλονται κυρίως στον άνισο καταμερισμό των ρόλων μέσα στην οικογένεια (Μαραγκουδάκη,1997, Χατζηπαναγιώτου 1997, Βουρτσάκη και συν. 1998, Αθανασούλα – Ρέππα 2000). Η Αθανασούλα – Ρέππα επισημαίνει, ότι η γυναίκα εκπαιδευτικός δεν ξεχωρίζει τον κόσμο της εργασίας της από την υπόλοιπη ζωή της, όπως ένας άνδρας, γι' αυτό και μια αίτηση για συμμετοχή στις κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης θεωρείται σα μια πράξη συμπλήρωσης του κενού ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς ρόλους της.
- Λόγοι που οφείλονται στην κοινωνικοποίηση των γυναικών (Χατζηπαναγιώτου, 1997).
- Κάποιες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ενώ έχουν τα προσόντα, δεν επιδιώκουν την επαγγελματική εξέλιξη.
- Οι θέσεις διοίκησης αποκλειστικά ανήκουν στους άντρες.
- Οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του αφοσιωμένου διευθυντή, επειδή η οικογένεια αποτελεί προτεραιότητα.
- Ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα επιπλέον εμπόδιο (Χατζηπαναγιώτου 1997, Βουρτσάκη και συν. 1998, Αθανασούλα – Ρέππα 2000). Οι γυναίκες δεν έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την γραφειοκρατία (Μαραγκουδάκη, 1997) και προτιμούν να ασκούν τα διδακτικά τους καθήκοντα.
- Ο κυβερνητικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή στελεχών της διοίκησης. Επειδή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με το συνδικαλισμό και με τα κόμματα, είναι δύσκολο να επιλεγούν σε αυτές τις θέσεις (Μαραγκουδάκη 1997, Αθανασούλα – Ρέππα 2000).

Παρόμοια έρευνα δημοσιεύθηκε από τις Χριστοφόρου & Ροκά (2005), η οποία διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2003 – 2004 υπό την καθοδήγηση του Κ.Ε.Θ.Ι. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην έρευνα πήραν μέρος 91 εκπαιδευτικοί της περιφέρειας Ηπείρου και τα πορίσματά της

παρουσιάστηκαν στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Άρτας, το 2005. Στα συμπεράσματά τους συγκεκριμένα αναφέρουν: «*Παρ' ότι διατυπώνεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, ότι το φύλο δεν επηρεάζει και η ανέλιξη είναι θέμα προσόντων, στην πράξη, η άποψη αυτή καταρρίπτεται. Οι αριθμοί των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία μιλούν και αποκαλύπτουν την αλήθεια που ίσως και οι ίδιοι δε θέλουμε να παραδεχτούμε ή σκόπιμα θέλουμε να αγνοούμε. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους της γυναίκας είναι βαθιά ριζωμένες και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να τις εξαλείψει. Άνδρες και γυναίκες θεωρούν σχεδόν φυσικό το ότι οι γυναίκες είτε δεν επιδιώκουν είτε δεν αποκτούν τα προσόντα για να μπορούν να επιδιώξουν ανώτερες θέσεις εξαιτίας των οικογενειακών τους υποχρεώσεων*».

Σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Νάκο (2005) στο νομό Άρτας, από το Μάρτιο ως τον Μάιο του 2004 και αφορά τη Β/θμια εκπαίδευση. Το δείγμα αποτελείται από 194 καθηγητές και καθηγήτριες, από τους οποίους οι 83 είναι άντρες και οι 111 γυναίκες. Το εμπειρικό υλικό συγκεντρώθηκε με την ποσοτική μέθοδο και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με το πώς οι καθηγητές βλέπουν τους διευθυντές και τις διευθύντριες, δείχνουν ότι οι καθηγητές και οι καθηγήτριες έχουν αποβάλει τις παραδοσιακές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα σε ότι αφορά τη διοίκηση. Μέσα από τις απαντήσεις τους διαμορφώνεται μια αρκετά ελκυστική γυναικεία ταυτότητα διευθύντριας η οποία περιλαμβάνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ασχολείται με τα προσωπικά προβλήματα των μελών της σχολικής μονάδας
- δεν προβαίνει εύκολα σε εκρήξεις νευρικής φύσης
- ο τρόπος διοίκησης που χρησιμοποιεί είναι δημοκρατικός και βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας
- έχει περισσότερες απαιτήσεις στην εκτέλεση των καθηκόντων
- επιδιώκει το καλό κλίμα στο σχολείο
- είναι περισσότερο δημοκρατική και συνεργάσιμη

Σε ότι αφορά τα αίτια αποκλεισμού των γυναικών από την εκπαιδευτική διοίκηση, ο ερευνητής καταλήγει στα εξής:

- Στις ευθύνες που απορρέουν από τις διευθυντικές θέσεις, οι οποίες δε συγκλίνουν με τις οικογενειακές υποχρεώσεις.
- Στην επίδραση του συνδικαλισμού και των κομμάτων στις κρίσεις των στελεχών.
- Στη στάση μεροληψίας των Π.Υ.Σ.Δ.Ε. στις επιλογές στελεχών λόγω της πλειοψηφίας, των ανδρών μελών.

Η Κελαϊδίτου (2005) διεξήγαγε έρευνα με τη χρήση μη δομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα 8 καθηγητριών της Ρόδου και του Πειραιά. Η κατάταξη των δεδομένων έγινε με μη διατμηματικό τρόπο (με χρήση διαγραμμάτων και πινάκων) και η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε είναι αυτή της *grounded theory* (παραγωγή θεωρίας θεμελιωμένης σε πρωτογενή ποιοτικά χαρακτηριστικά). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα αίτια υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στις θέσεις διοίκησης συνοψίζονται στα εξής:

α) Στη δυσκολία συνύπαρξης ιδιωτικής και δημόσιας ζωής.

β) Στη διατύπωση στερεοτυπικών απόψεων σε σχέση με τα φύλα.

γ) Στην απειρία των γυναικών εκπαιδευτικών στη διαχείριση διοικητικών θεμάτων.

δ) Στο αυξημένο ενδιαφέρον για την άσκηση διδακτικών καθηκόντων.

ε) Στην επιλογή στελεχών με βάση κομματικά κριτήρια.

στ) Στην αριθμητική επικράτηση του ανδρικού φύλου στα συμβούλια επιλογής στελεχών.

ζ) Στην αποστασιοποίηση από τις συγκεντρωτικές- εξουσιαστικές δομές της εκπαίδευσης, ως συνειδητή επιλογή.

Πρόσφατη έρευνα των Αθανασούλα – Ρέππα, Lyman και Λαζαρίδου παρουσιάστηκε στο «UCEA International Women's Leadership Conference» που έγινε 24-27 Ιουλίου του 2007 στη Ρώμη. Αποτελεί ποιοτική έρευνα μικρή σε έκταση, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της συνέντευξης σε 8 Ελληνίδες διευθύντριες σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Τα αποτελέσματά της συγκρίθηκαν με εκείνα αντίστοιχης έρευνας σε δείγμα 18 Αμερικανίδων διευθυντριών από την Πολιτεία του Illinois. Το ελληνικό μέρος της έρευνας κατέληξε στα εξής κύρια σημεία:

Σε ό, τι αφορά το ρόλο των αξιών στη δημιουργία του ηγετικού τους προφίλ οι γυναίκες διευθύντριες:

- Αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα με σεβασμό, δικαιοσύνη και αυθεντικότητα.
- Προωθούν τη συμμετοχικότητα όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας σε ό,τι

αφορά τη λήψη αποφάσεων.

- Ασκούν την εξουσία με όρους προσωπικών σχέσεων.
- Επιδιώκουν την επίτευξη ιδεαλιστικών στόχων.
- Επιθυμούν την υστεροφημία τους επιδιώκοντας την καταξίωση και την αποδοχή των υφισταμένων τους.

Σχετικά με την επίδραση του φύλου στην αξιοποίηση των ηγετικών ευκαιριών υπήρξε διάσταση των απόψεων των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν εμπόδια, τα οποία οφείλονται σε θεσμικούς, ψυχολογικούς κοινωνικοπολιτισμικούς, αλλά και πολιτικούς παράγοντες.
- Υπάρχουν εμφανείς διαφορές στις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης ενός άντρα διευθυντή και μιας διευθύντριας. Ο γυναικείος τρόπος άσκησης εξουσίας τυγχάνει μεγαλύτερης εκτίμησης από τον αντρικό.
- Οι γυναίκες πρέπει να συνεχίσουν να δηλώνουν τη συμπαράστασή τους η μια την άλλη και να αγωνίζονται για τη ύπαρξη περισσότερων ηγετικών ευκαιριών για το φύλο τους.

Σε έρευνα της Δαράκη (2006), η οποία πραγματοποιήθηκε το 2006, εξετάστηκε η συμμετοχή των γυναικών στις κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής συνέντευξης σε 6 υπηρετούντες διευθύντριες στα δημοτικά σχολεία της νότιας Ελλάδας. Τα στοιχεία έδειξαν, ότι μόνο το 1,30% των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανταποκρίθηκε στη σχετική προκήρυξη του 2001 και υπέβαλε υποψηφιότητα για την πλήρωση διευθυντικών θέσεων. Η ίδια έρευνα καταδεικνύει, ότι για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς επιπρόσθετοι ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων είναι η τάση αποφυγής υπηρεσιακών ευθυνών, η ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων και η υπερίσχυση πολιτικών και μη αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής.

Η Σαΐτη σε έρευνά της το 2000, σε δείγμα 303 γυναικών εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης από 10 νομούς της Ελλάδας, διαπιστώνει την απροθυμία των γυναικών να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις. Καταλήγει επίσης στο συμπέρασμα, ότι «η χαμηλή συμμετοχή της Ελληνίδας δασκάλας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί δική της επιλογή που στηρίζεται κυρίως στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων, ακόμη και αν παράγοντες όπως οι οικογενειακές υποχρεώσεις ή το αντρικό κατεστημένο επηρεάζουν την τελική της απόφαση» (Σαΐτη, 2000:162).

Η εμπειρική έρευνα των Παπασταμάτη και Κανταρτζή (2006) καταγράφει τις εμπειρίες των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών, καθώς και τα ιδιαίτερα προβλήματα που πηγάζουν από την άσκηση των καθηκόντων τους. Χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο τη ημιδομημένη συνέντευξη σε 6 γυναίκες στελέχη της Α/θμιας εκπαίδευσης, αναφέρει ως βασικές αιτίες υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις: α) τα κοινωνικά στερεότυπα β) την έλλειψη αυτοπεποίθησης, την ανασφάλεια και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση γ) τη μικρή συνδικαλιστική δράση των γυναικών εκπαιδευτικών δ) τη μεροληψία των συμβουλίων επιλογής ε) τις οικογενειακές υποχρεώσεις και στ) τη γραφειοκρατική εκπαιδευτική διοίκηση.

Επιπλέον αναφέρουμε την έρευνα του Μαρκαντώνη (2008), η οποία διερευνά την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Φθιώτιδας για την τετραετία 2007- 2011. Η έρευνα ανέδειξε ότι καθοριστικό ρόλο στην επιλογή διευθυντών έπαιξε η διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης και όχι τα αντικειμενικά μετρήσιμα προσόντα των υποψηφίων. Η έρευνα διεξήχθη από το Μάρτιο έως και το Νοέμβριο του 2007 και τα δεδομένα αντλήθηκαν από τα επίσημα έγγραφα και τους αξιολογικούς πίνακες που δόθηκαν στη δημοσιότητα από το αρμόδιο Υπηρεσιακό Συμβούλιο και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας, μέσω του δικτυακού τόπου της Δ.Π.Ε. Φθιώτιδας. Μελετήθηκαν τα αντικειμενικά μετρήσιμα προσόντα των 105 υποψηφίων και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ερευνητής, η βαθμολογία της συνέντευξης από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο ανέτρεψε την αρχική σειρά κατάταξης των υποψηφίων με βάση τα αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια αξιολόγησης. Μάλιστα το 1/5 από τους υποψηφίους που βαθμολογήθηκαν με άριστα στη συνέντευξη, δεν είχαν κανένα προσόν για την κάλυψη της διευθυντικής θέσης.

Η Τσικαλάκη (2006), εφαρμόζοντας ποιοτική έρευνα με υποκείμενα 15 διευθύντριες σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνης καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι βασικότερη αιτία της χαμηλής συμμετοχής στη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι «η ασυμβατότητα των υποχρεώσεων της διευθυντικής θέσης με τις οικογενειακές υποχρεώσεις της γυναίκας». Επιπρόσθετα, ανασταλτικοί παράγοντες στην πρόοδο της σταδιοδρομίας των γυναικών εκπαιδευτικών εμφανίζονται να είναι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για το γυναικείο ρόλο, η έλλειψη ενθάρρυνσης και συμβουλευτικής ως παράγοντας ενδυνάμωσης και προόδου στην καριέρα των γυναικών και η μεροληψία των ανδροκρατούμενων συμβουλίων επιλογής.

Στην έρευνα της Αντιπάτη (2006), αντικείμενο μελέτης ήταν η θέση της εκπαιδευτικού της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διοικητική ιεραρχία. Εφαρμόζοντας τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι το μειωμένο ενδιαφέρον των

γυναικών για τη διοίκηση είναι συνέπεια των διαφορετικών –κοινωνικά κατασκευασμένων- επαγγελματικών τους νοοτροπιών, στάσεων, εμπειριών, αξιών, προσδοκιών, αλλά και της διαφορετικής διαπαιδαγώγησης που δέχονται συγκριτικά με τους άνδρες κι όχι αποτέλεσμα αδράνειας, ευθυνοφοβίας ή μειονεξίας. Επίσης η αποκλειστική ενασχόλησή τους με την εργασία τους θα απαιτούσε από τις ίδιες να υποβάλλουν την προσωπική τους ζωή σε περιοριστικού χαρακτήρα επιλογές, διαχωρίζοντας την επαγγελματική ζωή από την προσωπική. Όμως αυτό αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, αφού προσκρούει σε βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, οι οποίες αφορούν τον ανυπέρβλητο ρόλο της μητρότητας και τη θέση της στην οικογένεια, αλλά και της επικείμενης απειλής της οικογενειακής και κοινωνικής ισορροπίας.

Στην ποιοτική έρευνά της η Τάκη (2006), χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο Grounded Theory (ανακάλυψη της θεωρίας μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των δεδομένων), προσπάθησε να καταγράψει τη γυναικεία οπτική για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ως μέσο για τη συλλογή του πρωτογενούς υλικού της χρησιμοποίησε τη συνέντευξη και συγκεκριμένα τη μη δομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις. Στη έρευνα πήραν μέρος 27 γυναίκες διοικητικά στελέχη της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ερώτημα αν η εξέλιξη της καριέρας τους και η διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσης ήταν ένας συνειδητός στόχος ή μία «τυχαία» απόφαση, το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι οι ηλικιακά νεότερες γυναίκες είναι αυτές που βάζουν συγκεκριμένους στόχους και φροντίζουν να εξασφαλίσουν τα προσόντα εκείνα (πανεπιστημιακά πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ξένες γλώσσες) τα οποία θα τους επιτρέψουν να έχουν μια εξέλιξη σε ό, τι αφορά την καριέρα τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Ακόμη μια ερευνητική προσπάθεια έγινε την ίδια χρονική περίοδο από την Ξένου (2006), στο Α΄ και Β΄ ΠΥΣΠΕ Θεσ/νίκης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 91 γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε τυχαία σε αστικές ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των δύο ΠΥΣΠΕ. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και πίνακες συσχετισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν, ότι η έλλειψη επιπλέον τίτλων σπουδών λειτουργεί αποτρεπτικά για διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Αυτές που έχουν μόνο βασικές σπουδές, διεκδικούν θέσεις ηγεσίας σε ποσοστό 1,9%. Αντίθετα, οι γυναίκες με επιπλέον σπουδές διεκδικούν τις ηγετικές θέσεις σε ποσοστό 28,9%.

Σε έρευνά της η Θάνου (2009), με τη μέθοδο της δειγματοληπτικής έρευνας- επισκόπησης- προσπάθησε να διερευνήσει την ισχνή αντιπροσώπευση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 120

εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά Σχολεία των τεσσάρων Νομών της Δυτικής Μακεδονίας καθώς και 15 διευθυντές. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα αναπτύσσονται παρακάτω:

- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αρνούνται να διεκδικήσουν διευθυντική θέση.
- Ένα μικρό ποσοστό γυναικών, το οποίο θα λάβει μέρος στις κρίσεις για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, θα το κάνει κυρίως για να αξιοποιήσει τις διοικητικές του δεξιότητες και τα επιπλέον προσόντα που διαθέτει καθώς και για αύξηση του εισοδήματός του.
- Οι λόγοι που επικαλούνται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για την αρνητική τους στάση στη διεκδίκηση θέσεων εξουσίας είναι το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία, η έλλειψη εξοικείωσης με τη γραφειοκρατία, ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η απουσία φιλοδοξιών, η έλλειψη διοικητικών γνώσεων και οι αυξημένες υποχρεώσεις τους απέναντι στην οικογένεια.

Συνακόλουθα με τα παραπάνω, αναφέρουμε την ερευνητική εργασία των Τζιντζίδη & Βεργίδη (2003:19 – 28), η οποία διεξήχθη για το Διδασκαλείο Πατρών. Η έρευνα περιελάμβανε: *Πρώτον*, τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε 133 από το σύνολο των 146 δασκάλων (ποσοστό 91,10%), που είχαν φοιτήσει στο Διδασκαλείο Πατρών από το1998 ως το 2002. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με ερωτηματολόγιο έγινε για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στους Νομούς Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου 2004 -Μαΐου 2004 και για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο Λεκανοπέδιο Αττικής και στο Νομό Κορινθίας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 2004-Δεκεμβρίου 2004. *Δεύτερον*, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε επιλεγμένο δείγμα 20 δασκάλων, κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου 2005-Ιουνίου 2005.

Οι ερευνητές με το πέρας της έρευνας διαπίστωσαν, ότι αν και υπάρχει μια τάση των γυναικών να αποκτούν υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα οι γυναίκες μετεκπαιδευόμενες προσανατολίζονται κυρίως στη βελτίωση του καθημερινού έργου της διδασκαλίας. Τα μαθήματα που επιλέγουν να παρακολουθούν στο διδασκαλείο αφορούν κυρίως την τέχνη, τον πολιτισμό και τη διδασκαλία στην τάξη. Αντίθετα, οι άνδρες συνάδελφοί τους επιλέγουν μαθήματα σχετικά με την οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης, αφού στόχο τους αποτελεί η διεκδίκηση επιτελικών θέσεων.

Όλα τα ζητήματα που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, στην ουσία καταδεικνύουν την πολλαπλότητα των αντιφάσεων (κοινωνικών, πολιτισμικών, θεσμικών και οργανωτικών), οι οποίες επικρατούν και στις δυο βαθμίδες της Εκπαίδευσης και που ως αποτέλεσμά τους έχουν την μειωμένη εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσης εργασίας, προβαίνουμε στην αναλυτική διερεύνηση του ζητήματος, ώστε τα ερευνητικά δεδομένα και οι διαπιστώσεις που θα προκύψουν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση των αιτίων της ελλιπούς εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1. Δείγμα

Μετά τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας, το δεύτερο σημαντικό βήμα για το σχεδιασμό οποιασδήποτε επισκόπησης είναι ο προσδιορισμός του πληθυσμού στον οποίο θα επικεντρωθεί, δηλαδή ο καθορισμός του δείγματος (Cohen and Manion, 1994: 125-127). Για να μπορέσει ο ερευνητής να γενικεύσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη του δείγματος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται, δηλαδή οι ποικίλες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τον ευρύτερο πληθυσμό να ενυπάρχουν και στο δείγμα (Βακάλη, 1988: 43),

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή του δείγματος (πληθυσμός αναφοράς) έγινε από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Διεύθυνσης Αθήνας. Η Γ΄ Διεύθυνση Αθήνας περιλαμβάνει τους Δήμους: Περιστερίου, Αιγάλεω, Πετρούπολης, Ιλίου, Καματερού, Χαϊδαρίου, Αγίας Βαρβάρας και Αγίων Αναργύρων.

Από το συνολικό αριθμό των 138 Δημοτικών Σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια από 24 σχολεία. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της ποσοστιαίας δειγματοληψίας (*Quota Sampling*), επειδή ο αριθμός των σχολείων από κάθε Δήμο που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ανάλογος του δυναμικού των σχολείων του κάθε Δήμου. Δηλαδή στην έρευνα συμμετείχαν υποκείμενα από ένα ποσοστό 17,4 των σχολείων της Γ΄ Διεύθυνσης Αθήνας.

Παρόλα αυτά, υπήρχαν σχολεία που συμμετείχαν με πολύ μικρό αριθμό ερωτηματολογίων στην έρευνα και έτσι κρίθηκε σκόπιμο να συγκεντρωθούν ερωτηματολόγια και από άλλο σχολείο του Δήμου προκειμένου να είναι ικανοποιητικός ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Τελικά από τα 45 σχολεία του Περιστερίου στην έρευνα συμμετείχαν 8, από τα 22 του Αιγάλεω συμμετείχαν 3 (με ικανοποιητικό αριθμό συγκέντρωσης συμπληρωμένων ερωτηματολογίων), από τα 11 της Πετρούπολης συμμετείχαν 2, από τα 22 του Ιλίου συμμετείχαν 4, από τα 8 του Καματερού συμμετείχε 1 (όμως ο αριθμός των συγκεντρωθέντων ερωτηματολογίων ήταν μεγάλος και κρίθηκε ότι το δείγμα θα είναι αντιπροσωπευτικό και επομένως δε συμμετείχε άλλο σχολείο στην έρευνα), από τα 12 του Χαϊδαρίου συμμετείχαν 2, από τα 7 της Αγίας Βαρβάρας συμμετείχε 1, και από τα 11 των Αγίων Αναργύρων συμμετείχαν 3 (επειδή η συλλογή των

ερωτηματολογίων από το πρώτο σχολείο ήταν πολύ μικρή). Τα παραπάνω στοιχεία είναι κατανεμημένα στον παρακάτω πίνακα 3.1.1.

Πίνακας 3.1.1. Περιοχές και σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα				
	Περιοχές	Αριθμός σχολείων	Δείγμα	Αρ. Ερωτημ.
1	Περιστέρι	45	8	105
2	Αιγάλεω	22	3	47
3	Πετρούπολη	11	2	22
4	Ίλιον	22	4	48
5	Καματερό	8	1	17
6	Χαϊδάρι	12	2	26
7	Αγία Βαρβάρα	7	1	15
8	Άγιοι Ανάργυροι	11	3	18
	Σύνολο	**138**	**24**	**308**

Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται δάσκαλοι/ες καθώς και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν στην πρωινή ζώνη και στο ολοήμερο σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με σχέση εργασίας διορισμένων μόνιμα, αναπληρωτών και ωρομισθίων. Η επιλογή του δείγματος είναι τυχαία. Δόθηκαν ιδιοχείρως από την ερευνήτρια περίπου 370 ερωτηματολόγια με προσωπικές επισκέψεις στα σχολεία, επειδή σύμφωνα με τον Bell (2001) με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η υψηλού ποσοστού ανταπόκριση. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρούσας της ερευνήτριας και η παραμονή της στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πολύωρη.

Η προσωπική διανομή του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε, γιατί εκτός από την εξασφάλιση υψηλών ποσοστών απόκρισης / συμμετοχής των ερωτώμενων δίνει και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, προκείμενου να δώσει τις κατάλληλες εξηγήσεις ή διευκρινήσεις, όπου αυτό είναι αναγκαίο (Faulkner, 1999: 90). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη εγκυρότητα (Παρασκευόπουλος, 1993). Τέλος, χρησιμοποιείται η μέθοδος της απευθείας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων επειδή:

α) ο αριθμός των ατόμων του δείγματος είναι ιδιαίτερα υψηλός

β) είναι βέβαιο ότι τα άτομα είναι ικανά να εκφραστούν σωστά με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου και

γ) το ερωτηματολόγιο προκαλεί το ενδιαφέρον των ερωτώμενων (Javeau, 2002: 50).

Το δείγμα αποτελούν 308 ερωτηματολόγια. Τα υπόλοιπα είτε απορρίφθηκαν (8 ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν - ποσοστό 2% - γιατί μετά τον έλεγχό τους διαπιστώθηκε ότι συμπληρώθηκαν ελλιπώς), είτε δεν επεστράφησαν (54 ερωτηματολόγια δεν επεστράφησαν, ποσοστό 14,6%).

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2010-2011. Στη συνάντηση οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για την έρευνα καθώς και για το ότι είχαν δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή ή να αποσυρθούν μετά την έναρξη της έρευνας (Cohen and Manion, 1994: 475). Η έρευνα απαιτεί την εξασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων (Cohen and Manion, 1994: 476). Επίσης τονίστηκε από την ερευνήτρια, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απόλυτα εμπιστευτικές, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και τέλος ότι είναι δυνατόν, εάν το θελήσουν, να ενημερωθούν για τα αποτελέσματά της. Στη συνέχεια μοιράζονταν τα ερωτηματολόγια και ακολουθούσε η συμπλήρωσή τους, η οποία είχε διάρκεια 8 λεπτά.

Για να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των εργαλείων της έρευνας, έγινε δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με συμπλήρωσή του από 5 εκπαιδευτικούς πριν την τελική διάθεσή τους. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του τύπου και του περιεχομένου των ερωτήσεων, η αποτελεσματικότητα της σειράς διάταξής τους και ο βαθμός κατανόησης του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται (Βάμβουκας, 2002: 239).

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για την αξιολόγηση των αιτιών της περιορισμένης συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στις διευθυντικές θέσεις μέσα από την διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των προσδοκιών τους ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε διευθυντικές θέσεις, κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτυπώνει τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών (γυναικών –ανδρών) για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην ανέλιξή τους (παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα). Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του ερωτηματολογίου είναι (Στραβάκου, 2003: 137):

• Είναι το πιο σύνηθες εργαλείο για τη συλλογή των απόψεων πολλών ατόμων και την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για τον γενικότερο πληθυσμό.

• Δίνεται χρόνος στο άτομο να σκεφθεί τις ερωτήσεις πριν τις απαντήσει και μπορεί να δοθεί σε μεγάλο δείγμα.

• Παρέχει μεγαλύτερη ακρίβεια στη μέτρηση των απαντήσεων, σε σχέση με την συνέντευξη, αφού κάθε άτομο απαντά ακριβώς στις ίδιες ερωτήσεις.

• Επιτρέπει την ανωνυμία και διασφαλίζει την πιθανότητα οι απαντήσεις αυτές να ανταποκρίνονται στις πραγματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

•. Με την μέθοδο του ερωτηματολογίου συλλέξαμε σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες, τις οποίες μπορούμε να επεξεργαστούμε εύκολα, λόγω της πληθώρας προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται στον ερευνητικό χώρο. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων είναι ευκολότερη και λιγότερη χρονοβόρα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προφορικών απαντήσεων, δηλαδή της συνέντευξης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, προκειμένου να φαίνεται εύκολο και ελκυστικό (Παρασκευόπουλος, 1993). Το περιεχόμενό του διευθετήθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιείται. Αφού εντοπίστηκαν οι θεματικοί άξονες ενδιαφέροντος, προσδιορίστηκαν οι συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνται για να καλυφθεί το θέμα και συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις που πιθανόν να προσελκύουν το γενικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Ερωτήσεις που αφορούν στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν διασπαρθεί σε όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου, προκειμένου να τους δοθεί το περιθώριο να εκθέσουν τις απόψεις τους και όχι απλώς να περιγράψουν τη συμπεριφορά τους (Cohen and Manion, 1994).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε όσα έχουν αναπτυχθεί στο θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας. Επιλέχθηκαν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις (εκτός από 2), γιατί διευκολύνουν τη γρήγορη και εύκολη συμπλήρωση, γίνονται εύκολα κατανοητές, εγγυώνται ανωνυμία, προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση (Javeau, 2002: 96-98) και επειδή, όπως σημειώνουν οι Cohen and Manion (1994: 136), στα ερωτηματολόγια που παραδίδονται ιδιοχείρως πρέπει να αποφεύγονται οι ανοικτές ερωτήσεις.

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ομάδες των ερωτήσεων Α01 έως Α09, οι οποίες αφορούν τα ατομικά και τα οικογενειακά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τον τόπο διαμονής τους (προαιρετικά), την ηλικία τους, το φύλο, την οικογενειακή τους κατάσταση καθώς και τα υψηλότερα αποκτηθέντα προσόντα σε σχέση με το βασικό τους πτυχίο. Με μια άλλη διατύπωση, μια σειρά ατομικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η ηλικία, η νοημοσύνη, η

προσωπικότητα κ.λπ. συσχετίζεται με συγκεκριμένα θέματα αξιών, σκοπών και επιδιώξεων των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1998).

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ομάδες ερωτήσεων από το Β01 έως το Β06 και οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν στοιχεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας με κλειστού τύπου ερωτήσεις, καθώς και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Απάντησαν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούν στη σχέση εργασίας τους, δηλαδή αν είναι διορισμένοι μόνιμα, αν είναι αναπληρωτές ή είναι ωρομίσθιοι, ποια η περιοχή του σχολείου που υπηρετούν, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση. Η δόμηση του ερωτηματολογίου με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων συμβάλλει στην ευκολότερη κατανόησή του, στην εκμαίευση αυθόρμητων και ειλικρινών απαντήσεων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των ερωτωμένων και στην εξασφάλιση καλύτερου βαθμού κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας. Προϋποθέσεις δηλαδή, που επιτυγχάνουν μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας της έρευνας (Cohen and Manion, 1994).

Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκθέσει τις απόψεις του όπως αυτός νομίζει, χρησιμοποιώντας δικές του λέξεις και εκφέροντας ελεύθερα τη γνώμη του, η οποία μπορεί να είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που περιμένει ο ερευνητής. Η πρώτη από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αφορά στην ακριβή περιγραφή της θέσης εργασίας τους, όπου οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις τους και τις αρμοδιότητες που είναι επιφορτισμένοι. Η δεύτερη ερώτηση τους προτρέπει να σημειώσουν ενδεχόμενα προνόμια που απολαμβάνουν στη συγκεκριμένη θέση. Με αυτές τις ερωτήσεις ο ερευνητής θα μπορέσει να αξιολογήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση που κατέχουν, καθώς και κατά πόσο θα επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, περισσότερο σημαντικές θεωρούνται οι ομάδες των ερωτήσεων Β07 και Β08, με την υπόθεση ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών και στην εξέλιξή τους στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια της εκπαίδευσης είναι: οι ηγετικές τους ικανότητες, ο ρυθμός επαγγελματική τους ανάπτυξης και εξέλιξης, οι διακρίσεις και οι αρνητικές στάσεις που υφίστανται στο χώρο της εκπαίδευσης, η ίση ή μη μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα, τα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος, η εργασιακή ικανοποίηση, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων. Συμπληρωματικά, οι ερωτήσεις της

ομάδας Β08 επιχειρούν να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συνιστώσες που αφορούν το πλαίσιο εργασίας τους.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε δηλώσεις που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών εκπαιδευτικών και την υποαντιπροσώπευσή τους στη διοικητική στελέχωση της εκπαίδευσης (βλέπε στο παράρτημα ομάδα ερωτήσεων Β07). Τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν σημαντικές πτυχές των συνθηκών εργασίας τους, οι οποίες συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την κλίμακα πέντε σημείων του Likert. Οι προτάσεις απαιτούν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους, με βάση τη διαβάθμιση: 1 = καθόλου, 2 = ελάχιστα, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ.

Το ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, στους οποίους εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν:

α) Τις ηγετικές ικανότητες των γυναικών διευθυντριών. Δηλαδή, αν οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες, αν αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους, αν είναι περισσότερο συμβουλευτικές, δημοκρατικές και επικοινωνιακές από τους άντρες συναδέλφους τους (Παπαναούμ,1995˙ Μαραγκουδάκη, 1997˙ Coleman 2001).

β) Την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν γενικά αν ο αριθμός των γυναικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι περιορισμένος, αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για τη διοίκηση, το βαθμό προτίμησης για την άσκηση διδακτικών ή διοικητικών καθηκόντων και τους λόγους για τους οποίους δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (οικογενειακές υποχρεώσεις, μητρότητα, παιδιά, έλλειψη χρόνου). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανέλιξη, όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν και αν σε ένα ζευγάρι εκπαιδευτικών η γυναίκα παραχωρεί τη θέση της για επαγγελματική εξέλιξη στον άντρα (Μαραγουδάκη,1997˙ Μουσούρου 1993˙ Νόβα-Καλτσούνη, 1999).

γ) Τις διακρίσεις και τις αρνητικές στάσεις ανάμεσα στα δυο φύλα. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν τις απόψεις τους για το αν οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, για το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς και για τους λόγους για τους οποίους ενδεχομένως δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές (αδιαφορία, μειωμένο ωράριο, ανασφάλεια,

αυταρχικότητα). Ρωτήθηκαν επίσης, αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν την επαγγελματική ανάπτυξη, λόγω κοινωνικών προκαταλήψεων ή προκαταλήψεων που υπάρχουν στον εργασιακό χώρο (Αθανασιάδου, 2002).

δ) Την ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα. Με αυτό το σύνολο ερωτήσεων δίνουμε τη δυνατότητα στα υποκείμενα του δείγματος να εκτιμήσουν **τ**ην αντικειμενικότητα των διαδικασιών επιλογής στελεχών, τη φυσιολογική πορεία εξέλιξης των γυναικών στις θέσεις διοίκησης, την ισοτιμία τους σε σχέση με τους άντρες στις θέσεις αυτές, την ισότιμη αντιμετώπισή τους από όλους τους συναδέλφους, καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση της διοίκησης, πάλι σε σχέση με τους άντρες διευθυντές (Μαραγκουδάκη, 1997˙ Λιακοπούλου 2005˙ Νάκος 2005).

ε) Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος**.** Σ' αυτή την ενότητα, διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους (εργασιακή ασφάλεια, ταύτιση με το μητρικό ρόλο, κοινωνική αποδοχή, προτροπή του κοινωνικού περιβάλλοντος).

στ) Την εργασιακή ικανοποίηση. Οι ερωτήσεις που διαμορφώνουν το συγκεκριμένο άξονα αφορούν το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, από τη θέση που κατέχουν στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και από την παραμονή τους στη συγκεκριμένη θέση.

ζ) Τη διδασκαλία και τη διοίκηση. Οι ερωτήσεις επιχειρούν να αποτυπώσουν τις προεκτάσεις της συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση, καθώς και τη διασύνδεσή τους με παράγοντες όπως: τη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης, την αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων, την ύπαρξη στερεοτύπων και διακρίσεων υπέρ των ανδρών στην επιλογή των στελεχών διοίκησης, την υιοθέτηση από τις γυναίκες διευθύντριες αντρικών προτύπων εξουσίας και διοίκησης. Επίσης, μια ερώτηση αφορά τη σύγκριση του τρόπου διδασκαλίας μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών και άλλη μία τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια γυναίκα διευθύντρια (Coleman 2001˙ Κογκίδου και Τάκη 2005).

Στη συνέχεια, επιπλέον άξονες από τους προαναφερθέντες, καλύπτονται από την επόμενη ομάδα ερωτήσεων, με σκοπό μέσα από τις διαβαθμίσεις της κλίμακας οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν δηλώσεις που εκφράζουν τις απόψεις τους για το πλαίσιο της εργασίας τους (βλέπε στο παράρτημα ομάδα ερωτήσεων Β08).

Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και η άποψή τους αντιπροσωπεύεται από: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ αρκετά, 3 = Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ αρκετά, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιπλέον θεματικοί άξονες ενδιαφέροντος που αναπτύσσονται αφορούν:

α) Τους ανασταλτικούς εσωτερικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στην καταγραφή των λόγων, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δε διεκδίκησαν θέση διοικητικού στελέχους εκπαίδευσης. Τέτοιοι λόγοι μπορεί να είναι: η αγάπη τους για τη διδασκαλία, η έλλειψη ενδιαφέροντος, το στρες και το άγχος που πιθανόν αποφέρει η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και τέλος η αδιαφορία.

β) Την άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης σε σχέση με το φύλο. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται επιχειρούν να αποτυπώσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχουν στερεότυπα για τις γυναίκες στη διοίκηση, αν η διοίκηση σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο και αν η εκπαιδευτική πραγματικότητα θα βελτιωνόταν με μια πιο ισόρροπη κατανομή των ηγετικών θέσεων ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες.

γ) Τους ανασταλτικούς εξωτερικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης. Συμπληρώνεται από δυο μόνο ερωτήσεις που δηλώνουν, ότι οι δυνατότητες προαγωγής τους είναι περιορισμένες, λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων ή της έλλειψης γνώσεων.

Στην τελευταία ομάδα ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποια από τις παρακάτω φράσεις, τους εξέφραζε περισσότερο: «*θα ήθελα να μείνω στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/απασχόλησης*», «*θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης*», «*θα ήθελα να καταλάβω μια θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης», θα ήθελα να αντιμετωπίζομαι ισότιμα στην εργασία μου»*, «*δεν ξέρω / δεν απαντώ*» (βλέπε στο παράρτημα ομάδα ερωτήσεων Β09). Με αυτές τις ερωτήσεις δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε προτάσεις αυτή που τους εκφράζει περισσότερο, προκειμένου να δοθεί πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών.

3.3. Μεθοδολογία

Η Ανάλυση Δεδομένων είναι ένα σύνολο μεθόδων, οι οποίες βασίζονται στην ανάδειξη των επικρατέστερων σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων (παρατηρήσεων), μεταξύ των

μεταβλητών που τα χαρακτηρίζουν καθώς και μεταξύ των αντικειμένων και των μεταβλητών. (Λούκας, 2004).

Βασική αρχή της είναι η μη απομάκρυνση από τα αρχικά δεδομένα (χωρίς τροποποιήσεις και a priori υποθέσεις), μετασχηματίζοντάς τα όσο λιγότερο γίνεται. Ένας από τους πρώτους και σημαντικότερους ερευνητές της Ανάλυσης Δεδομένων, ο Benzecri (1973), υποστηρίζει ότι το μοντέλο είναι αυτό που πρέπει να προσαρμόζεται στα δεδομένα και όχι να συμβαίνει το αντίστροφο.

Στην παρούσα εργασία, για την Ανάλυση των δεδομένων μας θα χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση (factor analysis), η οποία χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε προβλήματα όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας. Τέτοιες μεταβλητές θεωρούνται η εξυπνάδα, η πολιτική τοποθέτηση και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Σιάρδος, 2004).

Με την παραγοντική ανάλυση προσπαθούμε να συνδέσουμε τις μη παρατηρούμενες μεταβλητές (παράγοντες ή συνιστώσες) με μεταβλητές που παρατηρούνται και για τις οποίες έχουμε μετρήσεις, επιτυγχάνοντας έτσι και μια ομαδοποίηση των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες (Πανάρετος & Ξεκαλάκη, 1995). Κατά τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης ένας μεγάλος αριθμός μεταβλητών μειώνεται σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων και έτσι δεν περιγράφει μια εξαρτημένη μεταβλητή (Carr, 1992).

Η παραγοντική ανάλυση υποκαθιστά το πλήθος των εξαρτώμενων μεταβλητών με ομάδα παραγόντων - υποθετικές ενότητες - που συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο με τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που περιέχονται σε αυτούς και σχεδιάστηκε για να μελετήσει τη συνδιακύμανση μιας ομάδας μεταβλητών, να ερμηνεύσει τις συσχετίσεις τους, αφού πρώτα τις ομαδοποιήσει σε παράγοντες (Gorsuch, 1983).

Για τους Reymont και Joreskog (1993), η παραγοντική ανάλυση είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή μεθόδων σχεδιασμένων για την ανάλυση των σχέσεων μεταξύ κάποιων μεταβλητών ή αντικειμένων (παράγοντες), τα οποία περιέχουν την ίδια σημαντική πληροφορία που εμπεριέχεται και σε μεγαλύτερη ομάδα παρατηρούμενων μεταβλητών ή αντικειμένων, ελαττώνοντας τη συνολική συνθετότητα των δεδομένων .

Ο Cattell (1977:16) υποστηρίζει, ότι «*η παραγοντική ανάλυση, λειτουργούσα ως είδος ραντάρ, ειδοποιεί τον ερευνητή να αποφύγει τόσο το ασήμαντο όσο και το μη πραγματικό, γιατί δίνει, έστω και χονδρικά στην αρχή, τη μορφή των πραγματικών δομών που κρύβονται σε ποικιλώνυμο και αλληλεπιδρών πλήθος μεταβλητών*». Ενισχύοντας την παραπάνω άποψη ο

Kerlinger (1986) αποφαίνεται, ότι η παραγοντική ανάλυση είναι ένα από τα πιο δυνατά εργαλεία ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς

Η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης βασίζεται στην αλληλοσυσχέτιση των μεταβλητών και η διαδικασία της αναπτύχθηκε για πρώτη φορά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τον ψυχολόγο C. Spearman (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002).

Μια τυπική παραγοντική ανάλυση θα πρέπει να απαντήσει στα παρακάτω 4 βασικά ερωτήματα:

- Πόσους διαφορετικούς παράγοντες χρειαζόμαστε, για να ερμηνεύσουμε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών
- Ποια είναι η φύση αυτών των παραγόντων
- Πόσο καλά οι υποθετικοί παράγοντες ερμηνεύουν τα δεδομένα που παρατηρούνται
- Πόση τυχαία διακύμανση περιέχει κάθε μεταβλητή που παρατηρείται (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002).

Αφού σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης είναι η δημιουργία παραγόντων που θα βοηθήσουν στην εξήγηση της συσχέτισης των μεταβλητών, έτσι ώστε το υπόδειγμα της παραγοντικής ανάλυσης να θεωρείται κατάλληλο, σημαντική προϋπόθεση είναι οι μεταβλητές να συσχετίζονται. Καθένας από τους παράγοντες έχει τη δική του ταυτότητα και περιλαμβάνει ομάδα μεταβλητών με κοινά χαρακτηριστικά (μεταβλητές που συσχετίζονται). Οι παράγοντες είναι διανύσματα, είναι ορθογωνικοί (ασυσχέτιστοι μεταξύ τους) και αντιπροσωπεύουν εξαρτημένες μεταβλητές (ψευδομεταβλητές), συναρτώμενες από τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που περιέχονται στους παράγοντες (Σιάρδος, 2004).

Η επάρκεια της δειγματοληψίας (sampling adecuacy) εκτιμάται με το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (Kmo). Υπάρχει ένας ΚΜΟ για κάθε μεταβλητή, ο οποίος κυμαίνεται από 0 ως 1,0. Η αποδεκτή τιμή του δείκτη ΚΜΟ, για την πραγματοποίηση μιας παραγοντικής ανάλυσης, είναι μεγαλύτερη από 0,6 (Kaiser, 1974).

Οι συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών και οι αντίστοιχοι παράγοντες καλούνται παραγοντικά φορτία και οι τιμές τους μπορεί να είναι στατιστικά σημαντικές ή μη για ορισμένο επίπεδο σημαντικότητας. Για να θεωρούνται αξιόπιστα τα αποτελέσματα, πρέπει και οι συντελεστές συσχέτισης να είναι αξιόπιστοι. Κριτήρια για τη σημαντικότητα των παραγοντικών φορτίων υπάρχουν διάφορα. Παραγοντικές φορτίσεις της τάξης του 0,71 θεωρούνται πολύ υψηλές, 0,63 υψηλές, 0,55 ικανοποιητικές, 0,45 μέτριες, 0,32 χαμηλές και κάτω από 0,30 μη

αξιολογήσιμες (Comprey, 1973). Επίσης, ένα δείγμα τουλάχιστον 200 παρατηρήσεων ανεξάρτητα από την αναλογία ατόμων ως προς τις μεταβλητές, θεωρείται ικανοποιητικό για τον περιορισμό των σφαλμάτων στους συντελεστές συσχέτισης, καθώς και για τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων της παραγοντικής ανάλυσης (Σιάρδος, 2004 & Gorsuch 1983).

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιείται το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), v.19. Αξιοποιείται το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης και για την εξαγωγή των παραγόντων η μέθοδος της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (principal factor analysis). Η τελευταία είναι η πιο συχνή μορφή παραγοντικής ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιεί τέτοιο γραμμικό σχεδιασμό των μεταβλητών, ώστε να εξάγεται η μεταβλητή με τη μεγαλύτερη διακύμανση. Το πρότυπο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες, μολονότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτοτελώς στην έρευνα αποτελεί, όχι σπάνια, το πρώτο στάδιο για την εξαγωγή του αριθμού των σημαντικών κύριων συνιστωσών και των ισάριθμων με αυτές παραγόντων. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση σε κύριες συνιστώσες, περιορίζεται στην αναζήτηση της συμμετοχής, απλής και αθροιστικής, των συνιστωσών που εξηγούν το μεγαλύτερο ποσοστό της ολικής και κοινής διακύμανσης. Η μέθοδος αυτή ονομάζεται και μέθοδος κύριου άξονα (principal axis method) και οδηγεί σε ορθογώνιους (μη σχετιζόμενους) παράγοντες (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002).

Συχνά, οι μεταβλητές και οι παράγοντες δε φαίνεται να έχουν ερμηνεύσιμο τρόπο συσχέτισης, ιδιαίτερα όταν οι περισσότεροι παράγοντες συσχετίζονται με πολλές μεταβλητές. Επειδή όμως ένας από τους σκοπούς της παραγοντικής ανάλυσης είναι η αναγνώριση των παραγόντων που έχουν ουσιαστική σημασία (με την έννοια ότι περιγράφουν συνοπτικά τις περικλειόμενες σ' αυτούς μεταβλητές), επιχειρείται με την περιστροφή των παραγόντων - δηλαδή των ορθογωνίων αξόνων - ο μετασχηματισμός της αρχικής μήτρας των παραγόντων (συχνά σύνθετης) σε άλλη μήτρα απλής δομής, εύκολα ερμηνεύσιμης.

Με την περιστροφή των παραγόντων επιτυγχάνεται η μείωση των τιμών των φορτίων σε ορισμένους παράγοντες και η αύξηση των τιμών τους σε άλλους, καθώς και ο περιορισμός του αριθμού των θετικών και αρνητικών φορτίων στον ίδιο παράγοντα ταυτόχρονα, δηλαδή επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση των φορτίων. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η εννοιολογική ερμηνεία της δομής των παραγόντων, αποσαφηνίζεται η ομαδοποίηση των μεταβλητών και επιτρέπεται η αναγνώριση και η ταυτοποίηση των παραγόντων. Η αναγνώριση και ο προσδιορισμός της ταυτότητας κάθε παράγοντα καθορίζεται από τον ίδιο τον ερευνητή και έχει

μόνο εννοιολογική σημασία, βασίζεται δε στις μεταβλητές που αλληλοσυσχετίζονται, δηλαδή στις μεταβλητές με πολύ υψηλά παραγοντικά φορτία στον ίδιο παράγοντα (Σιάρδος, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

4.1. Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά

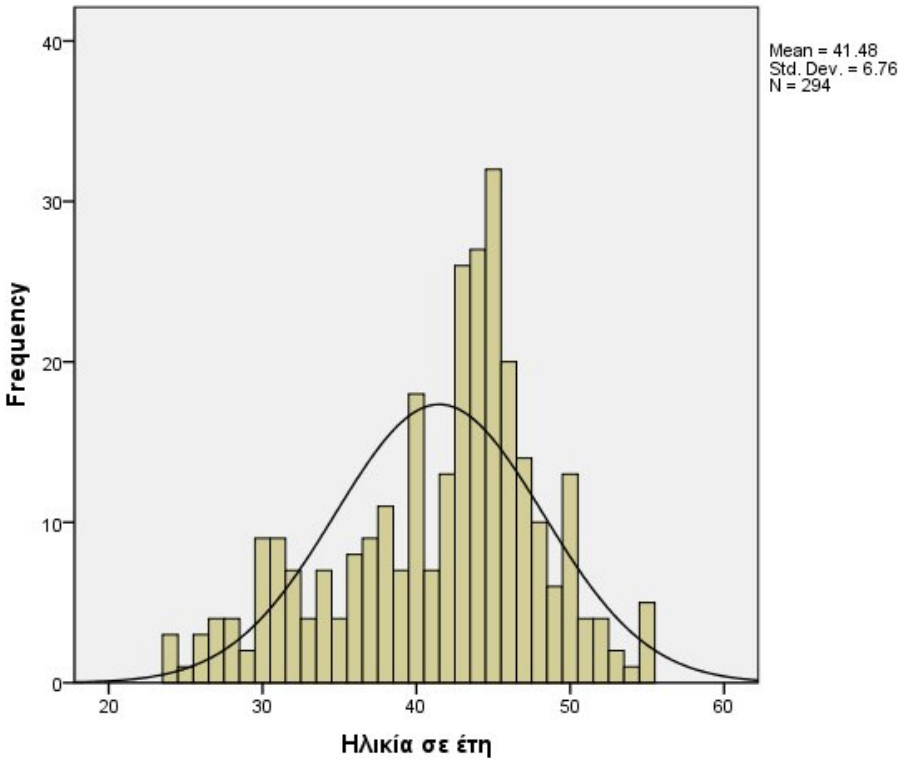
Από τους 308 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (N=308), η πλειονότητα των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες, με 65,9%. Οι άνδρες αποτελούσαν το υπόλοιπο 34,1%. Ο πίνακας 4.1.1 παρουσιάζει αυτά τα ποσοστά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.1. Κατανομή των ερωτώμενων ανά φύλο		
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Άρρεν	105	34.1
Θήλυ	203	65.9
ΣΥΝΟΛΟ	308	100.0

Όλοι οι συμμετέχοντες (N=308) κατοικούσαν στο νομό Αττικής. Το 27% του δείγματος προερχόταν από το δήμο Περιστερίου, ενώ αρκετοί άνηκαν στους δήμους Αιγάλεω, Ίλιον, Πετρούπολης, Χαϊδαρίου και Αθηναίων. Όσο αφορά την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, το Περιστέρι, το Ίλιον, το Αιγάλεω, το Χαϊδάρι και η Πετρούπολη ήταν οι βασικότεροι δήμοι.

Οι ηλικίες των ερωτηθέντων (έγκυρες απαντήσεις N=294) ποίκιλλαν από τα 24 έως τα 55 έτη, με μέση ηλικία 41,48 έτη και τυπική απόκλιση 6,76. Το γράφημα 4.1.1. απεικονίζει τις ηλικίες του δείγματος, σε μορφή ιστογράμματος

ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1.1. Ηλικίες των ερωτηθέντων



Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων ήταν έγγαμοι (72,7%). Σχετικά με τον αριθμό παιδιών, το 28% δεν είχαν παιδιά, το 21% είχαν ένα παιδί και το 45% είχαν δύο παιδιά.

Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσής τους, το 70% είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια (N=216), το 62% διέθεταν πιστοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών (N=191), το 51% είχαν λάβει επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ. (N=156), το 23% είχαν μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο (N=71), το 21% (N=66) διέθεταν δεύτερο πτυχίο, το 15% είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές (N=46) και το 3% είχαν εκπονήσει διδακτορική διατριβή (N=8). Ο πίνακας 4.1.2 παρουσιάζει αυτά τα ποσοστά.

Πίνακας 4.1.2. Κατανομή των συχνοτήτων των σπουδών των ερωτωμένων	
Δεύτερο Πτυχίο	21 %
Μεταπτυχιακές Σπουδές	15 %
Διδακτορική Διατριβή	3 %
Σεμινάρια	70 %
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.	51 %
Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	23 %
Πιστοποίηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	62 %

Το επίπεδο μόρφωσης των γονέων των ερωτηθέντων ήταν το εξής: για τους πατέρες, το 45% αποφοίτησε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή διέθετε χαμηλότερη μόρφωση, το 34% αποφοίτησε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 22% είχε ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση.

Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ήταν παρόμοιο, αλλά χαμηλότερο από του πατέρα: το 54% αποφοίτησε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή διέθετε χαμηλότερη μόρφωση, το 35% αποφοίτησε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και το 11% είχε ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση.

Τα επαγγέλματά τους ήταν: 29% ελεύθεροι επαγγελματίες/επιχειρηματίες, 26% μισθωτοί δημοσίου τομέα, 23% μισθωτοί ιδιωτικού τομέα, 15% αγρότες και 7% στρατιωτικοί.

Η πλειοψηφία των μητέρων ασχολούνταν με τα οικιακά (55%). Αναλυτικότερα, το 17% ήταν μισθωτές του ιδιωτικού και το 13% του δημοσίου τομέα, το 8% ήταν αγρότισσες, και το 7% ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες/επιχειρηματίες.

4.2. Επαγγελματική σταδιοδρομία

Η σύνθεση του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας, ήταν στην πλειονότητά του μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 93% (N=283). Το 7% ήταν αναπληρωτές, και μόνο ένας από τους ερωτηθέντες δήλωσε «ωρομίσθιος» (πίνακας, 4.2.1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.1. Εργασιακή σχέση των ερωτηθέντων.		
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Διορισμένος μόνιμα	283	93.1
Αναπληρωτής	20	6.6
Ωρομίσθιος	1	0.3
ΣΥΝΟΛΟ	304	100.0

Σε ότι αφορά τα έτη προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση, ο μέσος όρος ήταν τα 15,58 έτη, με τυπική απόκλιση 7,784. Το εύρος ετών υπηρεσίας ήταν από 1 έως 32. Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων, αυτά ήταν κατά μέσο όρο 16,99, με τυπική απόκλιση 7,584, και εύρος από 1 έως 34 έτη.

Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, Β05 και Β06, οι οποίες αφορούν την καταγραφή της θέσης εργασίας στο επάγγελμα και ενδεχομένων προνομίων αυτής, αφού έγινε καταμέτρηση και κωδικοποίηση των ερωτημάτων, οι απαντήσεις που λήφθηκαν ήταν οι εξής:

Στο ερώτημα Β05 «*Παρακαλώ, περιγράψτε ακριβώς τη θέση εργασίας που καταλαμβάνετε: Σημειώστε τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες με τα οποία είστε επιφορτισμένος/-η*», από το πλήρες δείγμα των N=308 συμμετεχόντων, λήφθηκαν N=273 έγκυρες απαντήσεις. Σε αυτές, το 73% (N=199) δήλωσε ότι είναι εκπαιδευτικοί (αναλυτικά, δασκάλα N=87, δάσκαλος N=44, εκπαιδευτικός N=42, καθηγητής N=5, καθηγήτρια N=13, καθηγητές μουσικής N=4, ολοήμερο N=2, μόνιμη N=1, Ωρομίσθιο N=1). Το 14% δήλωσε ότι ασκεί καθήκοντα διοίκησης (διευθυντές N=17, διευθύντριες N=7) και υποδιευθυντές (N=12).

Από τις πρόσθετες αρμοδιότητες ξεχώρισαν: Εννέα συμμετέχοντες (N=9) σημείωσαν ότι είναι υπεύθυνοι δανειστικής βιβλιοθήκης, ποσοστό 3%, επτά (N=7) σημείωσαν ότι είναι υπεύθυνοι εποπτικών μέσων και υλικών, ποσοστό 2,5% και έξι (N=6) σημείωσαν ότι είναι υπεύθυνοι εργαστηρίων, ποσοστό 2%. Έξι ερωτηθέντες (N=6), ποσοστό 2% απάντησαν ότι αναλαμβάνουν τις σχολικές εκδηλώσεις και τρεις (N=3) απάντησαν ότι είναι διοργανωτές πολιτιστικών εκδηλώσεων, ποσοστό 1%. Εννέα ακόμη συμμετέχοντες (N=9), έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, ποσοστό 3%.

Στη δεύτερη ανοιχτού τύπου ερώτηση στο ερώτημα Β06 «Σημειώστε ενδεχόμενα προνόμια που απολαμβάνετε στη συγκεκριμένη θέση εργασίας», μόνο το 47,3% των

ερωτηθέντων απάντησε. Από αυτούς, το 29% απάντησε ότι δεν τους παρέχεται κανένα προνόμιο (N=85). Το 23% θεώρησε ως προνόμιο το ωράριο εργασίας (N=66), το 18% απάντησε ότι προνόμιο είναι οι αργίες και οι διακοπές (N=53), το 15% ανέφερε ως προνόμιο το επίδομα θέσης ευθύνης (N=42) και το 7% το γεγονός ότι εργάζονται με παιδιά (N=19) και έτσι αντλεί ικανοποίηση. Μόνο τρεις ερωτηθέντες απάντησαν ότι προνόμιο είναι να έχει κανείς ελάχιστη επαφή με συναδέλφους που δεν εκτιμάει, ενώ 21 συμμετέχοντες έδωσαν ποικίλες άλλες απαντήσεις.

4.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών και η αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση της Α/θμιας Εκπαίδευσης

4.3.1. Ηγετικές ικανότητες

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, που αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ηγετικές ικανότητες, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το 54,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί ελάχιστα ή καθόλου στο ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες, ενώ το 17,9% δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ και πάρα πολύ. Οι μισοί σχεδόν των υποκειμένων (50,8%) δήλωσαν ότι συμφωνούσαν ελάχιστα ή καθόλου στο ότι οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους, από ότι οι άντρες. Επίσης, το 39% από τους συμμετέχοντες είναι αντίθετοι στο μεγαλύτερο βαθμό δεκτικότητας των γυναικών διευθυντριών σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές, ενώ το 23% ανταποκρίθηκε θετικά σ' αυτή την άποψη.

Το ¼ των εκπαιδευτικών, ποσοστό 25,5%, δηλώνουν ότι συμφωνούν πολύ και πάρα πολύ στο ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συμβουλευτικές από τους άντρες διευθυντές, ενώ το 34% συμφωνεί ελάχιστα ή καθόλου. Σε ότι αφορά την ερώτηση αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο δημοκρατικές από τους άντρες διευθυντές, σχεδόν οι μισοί (47%) είχαν διαφορετικοί άποψη και μόνο το 22,3% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ και πάρα πολύ.

Τέλος, αναφορικά με την ερώτηση αν οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες, το 38,7% απάντησε αρνητικά (ελάχιστα ή καθόλου), ενώ το 32,4% απάντησε θετικά (πολύ ή πάρα πολύ) (βλέπε πίνακα 4.3.1).

Πίνακας 4.3.1 **Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων για τις ηγετικές ικανότητες των γυναικών διευθυντριών**					
Ηγετικές Ικανότητες (Προτάσεις)	**Διαβάθμιση**				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες	5,6	12,3	27,2	21,9	32,9
Οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους από ότι οι άντρες	4,7	15,0	29,6	29,2	21,6
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δεκτικές σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές από ότι οι άντρες	4,3	19,2	37,4	25,8	13,2
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συμβουλευτικές	5,9	19,6	40,5	23,2	10,8
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές	5,9	16,4	30,6	30,6	16,4
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες	7,6	24,8	29,0	27,1	11,6

Επομένως, ως προς τις ηγετικές ικανότητες των γυναικών στο χώρο της διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί, περίπου κατά το 1/2 αυτών φαίνεται να μη συμφωνούν:

α) ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικότερες από τους άντρες

β) ότι είναι περισσότερο δημοκρατικές και

γ) στο ότι οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους, από ότι οι άντρες, ενώ μόνο το 1/5 αποδέχεται πολύ ή πάρα πολύ αυτή την πρόταση.

Σε ότι αφορά το αν είναι περισσότερο συμβουλευτικές ή περισσότερο επικοινωνιακές από τους άντρες συναδέλφους τους, οι εκπαιδευτικοί τείνουν περισσότερο να διαφωνούν παρά να συμφωνούν. Περισσότεροι από ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς διαφωνεί ή συμφωνεί ελάχιστα με την πρόταση ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δεκτικές σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές από ότι οι άντρες αντίθετα, μόνο ένας στους τέσσερεις φαίνεται να συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ (Παπαναούμ 1995˙ Burke & Collins, 2001˙ Van der Boon, 2003).

4.3.2. Επαγγελματική εξέλιξη

Σε ότι αφορά το θεματικό άξονα, που αναφέρεται στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών, ένας αριθμός εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 33,5%, φαίνεται να διαφωνούν στη δήλωση ότι «*ο αριθμός των γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (διευθύντριες, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενες) είναι περιορισμένος*» ενώ αντίθετα το 29,5%. συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (50,8%), ανταποκρίνονται θετικότερα και απαντούν με δηλώσεις πολύ και πάρα πολύ, στην ερώτηση που αφορά το αν σε ένα αντρόγυνο εκπαιδευτικών η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άντρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης. Στην αρνητική δήλωση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν σε ποσοστό 37,6%, ενώ αντίθετα στο αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία στην τάξη σε σχέση με την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το 34% αποδέχτηκε την πρόταση. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65,7%) ακολουθεί την άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες, χωρίς να επηρεάζονται από τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Σε ότι αφορά τα αίτια της μη ανέλιξης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης, το 43% δεν αποδέχεται ως αιτία τη μητρότητα, το 21,1% πιστεύει ότι αιτία είναι τα παιδιά, ενώ αντίθετα το 36,5% δε θεωρεί ανασταλτικό παράγοντα την έλλειψη χρόνου. Στη γενική ερώτηση, αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν, το 32,8% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Αντίθετα, το 25,1% των υποκειμένων της έρευνας διαφώνησε (βλέπε πίνακα 4.3.2.).

Πίνακας 4.3.2 Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών					
Επαγγελματική Εξέλιξη (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Ο αριθμός των γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (διευθύντριες, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενες) είναι περιορισμένος	7,6	21,9	36,9	20,9	12,6
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης	3,4	17,6	41,4	25,4	12,2
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία από την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων	6,3	27,7	45,0	13,0	8,0
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων	2,3	9,6	22,4	38,6	27,1
Η μητρότητα εμποδίζει την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών	5,9	14,3	36,8	23,5	19,5
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω των παιδιών τους	3,6	17,4	42,4	27,0	9,5
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της έλλειψης χρόνου	7,6	21,1	37,5	24,7	9,2
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν	7,0	25,8	42,1	17,5	7,6
Σε ένα ανδρόγυνο εκπαιδευτικών, η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άντρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης	19,9	30,9	28,2	14,0	7,0

Συνεπώς, σε ό, τι αφορά την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί, περίπου κατά το 1/3 αυτών, δηλώνουν ότι ο αριθμός των γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης δεν είναι περιορισμένος και λίγο

πάνω από τα 3/5 δε συμφωνούν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες αποδέχονται την άποψη, ότι σε ένα ανδρόγυνο εκπαιδευτικών η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άντρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης. Επίσης, περισσότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών είναι αντίθετοι με την άποψη, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αντίθετα περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών ενστερνίζεται την ιδέα, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία από την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων (Δημητρόπουλου, 1997˙ Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997˙ Χατζηπαναγιώτου,1997˙ Μαραγκουδάκη 2003). Σε ότι αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη γενική δήλωση, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν, το 1/3 των συμμετεχόντων συμφώνησε. Τέλος, στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα αίτια της μη επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών το 1/3 των εκπαιδευτικών διαφώνησε και στις τρεις προτάσεις. Υποστήριξε δηλαδή, ότι δε θεωρεί ως ανασταλτικούς παράγοντες την έλλειψη χρόνου, τη μητρότητα ή το μεγάλωμα των παιδιών (Μαραγκουδάκη, 1997˙ Μουσούρου 1993˙ Νόβα – Καλτσούνη, 1999).

4.3.3. Διακρίσεις και αρνητικές στάσεις των δυο φύλων

Σε αυτό το θεματικό άξονα, ο οποίος αναφέρεται στις διακρίσεις και τις αρνητικές στάσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε όλες τις δηλώσεις που τους δόθηκαν, με τα ποσοστά διαφωνίας σε κάποιες ερωτήσεις να είναι ιδιαίτερα μεγάλα. Το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων των ερωτηθέντων είναι το 94,8% και αφορά την ερώτηση αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω της αδιαφορίας τους. Το 82,7% των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές, ενώ μικρότερο ποσοστό (72,5%) δε συμφωνεί ότι οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους, από ότι οι άντρες διευθυντές. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς διαφωνούν στο ότι οι γυναίκες διευθύντριες διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τους άντρες (53,6%), καθώς επίσης και στο ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αυταρχικές (51,3%).

Το 69,9% των εκπαιδευτικών διαφωνούν στη δήλωση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες, επειδή θέλουν να εργάζονται με μειωμένο ωράριο. Τέλος, σε ποσοστά 75,7% και 75,8% αντίστοιχα, οι

εκπαιδευτικοί απαντούν ότι διαφωνούν στις δηλώσεις α) ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης, λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στο κοινωνικό τους περιβάλλον και β) ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης, λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στον εργασιακό τους χώρο (βλέπε πίνακα 4.3.3).

Πίνακας 4.3.3. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν τις θετικές και αρνητικές στάσεις ανάμεσα στα δυο φύλα

Θετικές και αρνητικές στάσεις ανάμεσα στα δυο φύλα (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άντρες διευθυντές	1,0	8,6	17,9	41,7	30,8
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές	2,4	4,8	10,2	31,0	51,7
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω της αδιαφορίας τους	1,3	1,6	2,3	18,3	76,5
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες επειδή θέλουν να εργάζονται με μειωμένο ωράριο	1,0	7,5	21,6	29,7	40,2
Οι γυναίκες διευθύντριες διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τους άντρες	3,0	15,6	27,8	35,1	18,5
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αυταρχικές	2,6	17,5	28,5	27,8	23,5
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης, λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στο κοινωνικό τους περιβάλλον	1,3	5,3	17,8	44,1	31,6
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης, λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στον εργασιακό τους χώρο	2,0	5,6	16,6	45,0	30,8

Συμπερασματικά, στο θεματικό άξονα που αφορά τις διακρίσεις και τις αρνητικές στάσεις μεταξύ των δύο φίλων, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά σε

όλες τις ερωτήσεις. Η δήλωση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες, λόγω της αδιαφορίας τους, είχε την υψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις, με ποσοστό που σχεδόν άγγιζε το 100%. Επίσης, πάνω από τα ¾ των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην αποδέχονται, ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές, ούτε ότι αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους άντρες. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα της αποτελεσματικής ανταπόκρισης των γυναικών στις διοικητικές ευθύνες το ότι θέλουν να εργάζονται με μειωμένο ωράριο. Επιπλέον, το ½ των υποκειμένων αντιτίθεται στο ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αυταρχικές και το ίδιο ποσοστό διαφωνεί στο ότι διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια έναντι των ανδρών διευθυντών.

Τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς διαφωνούν στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης, λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στο κοινωνικό τους περιβάλλον ή στον εργασιακό τους χώρο (Αθανασιάδου, 2002˙ Χατζηπαναγιώτου, 1997˙ Arnot, 2006).

4.3.4. Ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα

Τα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων σε αυτό το θεματικό άξονα, που αφορά την ίση μεταχείριση ανάμεσα στα δύο φύλα, δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά, εκτός από αυτά της πρώτης ερώτησης, η οποία αναφέρεται στην αντικειμενικότητα των διαδικασιών επιλογής στελεχών για διοικητικές θέσεις. Το 73,5% των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά και μόνο το 3,3% ανταποκρίθηκε θετικά. Στη δήλωση, αν η εξέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ομαλή, το 30,3% των υποκειμένων της έρευνας είχε διαφορετική άποψη. Αντίθετα, το 40,2% συμφώνησε πολύ και πάρα πολύ στη δήλωση για την ισότιμη αντιμετώπιση γυναικών και αντρών διευθυντών από τους συναδέλφους τους.

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δηλώνουν, ότι συμφωνούν πολύ και πάρα πολύ στη δήλωση ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες διευθυντές. Τέλος, στην ερώτηση αν η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ισότιμη με αυτή των ανδρών, το 37% των εκπαιδευτικών διαφώνησε, ενώ το 22% αποδέχεται την πρόταση (βλέπε πίνακα 4.3.4).

Πίνακας 4.3.4. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν την ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα					
Ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Θεωρείτε ότι οι διαδικασίες επιλογής στελεχών για διοικητικές θέσεις γίνονται με αντικειμενικό τρόπο;	0,3	3,0	23,2	42,6	30,9
Η εξέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ομαλή	4,6	15,8	49,2	23,4	6,9
Η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ισότιμη με αυτή των ανδρών	7,0	15,0	41,0	28,7	8,3
Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους συναδέλφους τους με τους άντρες διευθυντές	8,9	31,3	44,4	10,5	4,9
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες διευθυντές	27,2	32,9	28,2	8,4	3,4

Συμπερασματικά, ως προς την ίση μεταχείριση ανάμεσα στα δύο φύλα, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά ποσοστά διαφωνίας στην αντικειμενικότητα των διαδικασιών επιλογής στελεχών (Μαραγκουδάκη,1997˙ Νάκος, 2005˙ Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς φαίνεται να συμφωνούν, ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες συναδέλφους τους. Επίσης, περίπου το 1/5 συμφωνεί στην ομαλότητα της εξέλιξης των γυναικών στις διοικητικές θέσεις, ενώ σχεδόν το 1/3 έχει αντίθετη άποψη (Μαραγκουδάκη, 1997˙ Λιακοπούλου, 2005). Τέλος, παρ' ότι το 1/3 των υποκειμένων διαφωνεί ότι υπάρχει ισότιμη συμμετοχή γυναικών και ανδρών στις διοικητικές θέσεις, περισσότερο από το 1/3 των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι οι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν ισότιμα άντρες και γυναίκες διευθυντές.

4.3.5. Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, που αφορά τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τις απόψεις τους για τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επέλεξαν το επάγγελμά τους. Στη δήλωση, αν η επιλογή του επαγγέλματος από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έγινε για την εργασιακή ασφάλεια που αυτό παρέχει, το 44,3% απάντησε θετικά, ενώ το 21,5% διαφώνησε. Παράλληλα το 40,2% των υποκειμένων εξέφρασε τη διαφωνία του στη δήλωση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους, λόγω του ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο. Στην ερώτηση, αν η επιλογή του επαγγέλματος από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έγινε μετά από προτροπή του κοινωνικό τους περιβάλλοντος, το 36,5% των ερωτηθέντων διαφώνησε, ενώ το 28,4% ήταν υπέρ αυτής της δήλωσης. Τέλος, το 38,2 των εκπαιδευτικών αντιτίθεται στη δήλωση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους, λόγω του ότι αυτό είναι ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτό, ενώ αντίθετα το 25,5% συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ (βλέπε πίνακα 4.3.5).

Πίνακας 4.3.5. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν τα κριτήρια της επιλογής του επαγγέλματος από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	14,1	30,2	34,2	14,8	6,7
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	4,7	22,9	32,2	29,2	11,0
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω προτροπής του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	4,6	23,8	35,1	27,2	9,3
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι είναι ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτό	6,5	19,0	36,3	26,8	11,4

Συνοψίζοντας, ως προς τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, λίγο περισσότερο από τα 2/5 των ερωτηθέντων αποδέχονται την πρόταση ότι οι επιλογή του έγινε για λόγους εργασιακής ασφάλειας (αυτή η δήλωση είχε τη ψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις). Αντίθετα, τα 2/5 των εκπαιδευτικών αντιτίθενται στην πρόταση ότι η επιλογή του επαγγέλματος από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έγινε λόγω της ταύτισης του με το μητρικό τους ρόλο (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1995˙ Ρέππα, 2000).

Στη δήλωση, αν κριτήριο επιλογής είναι το κοινωνικό τους περιβάλλον, το 1/3 περίπου τον υποκειμένων της έρευνας απάντησε αρνητικά. Τέλος, σχεδόν τα 2/5 των εκπαιδευτικών διαφωνούν στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επέλεξαν το επάγγελμά τους με κριτήριο την κοινωνική αποδοχή που τους παρέχει (Μαραγκουδάκη, 1997˙ Looft,1971).

4.3.6. Εργασιακή Ικανοποίηση

Σε ότι αφορά τον άξονα της εργασιακής ικανοποίησης διαπιστώνουμε, ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (66,1%) είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από επάγγελμά τους. Μάλιστα εντύπωση προκαλεί ότι κανένας εκπαιδευτικός από το δείγμα δεν απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση. Στην ερώτηση αν είναι ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχουν σήμερα στην εκπαίδευση, οι μισοί των ερωτηθέντων (51,4%) απάντησαν θετικά και μόνο το 6,9% από το σύνολο του δείγματος είχε αντίθετη άποψη. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49%) συμφώνησαν πολύ και πάρα πολύ στο ότι είναι ικανοποιημένοι από την παραμονή τους στη θέση που ήδη κατέχουν και μόνο το 9,2% εξέφρασε διαφωνία. Τέλος, στις δύο ερωτήσεις αν θα ήταν ικανοποιημένοι με τη διεκδίκηση μιας ανώτερης θέσης στην εκπαιδευτική ιεραρχία ή με τη διεκδίκηση μιας άλλης θέσης (μετάταξη, απόσπαση κ. λ. π.), οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους διαφώνησαν πολύ και πάρα πολύ με ποσοστά που αγγίζουν το 64,2% και 72,3% αντίστοιχα (βλέπε πίνακα 4.3.6).

Πίνακας 4.3.6. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν την εργασιακή τους ικανοποίηση					
Εργασιακή Ικανοποίηση (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Είστε ικανοποιημένοι από το επάγγελμά σας;	28,3	37,8	30,9	2,9	0
Είστε ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχετε σήμερα;	20,8	30,6	41,7	5,9	1,0
Είστε ικανοποιημένοι από την παραμονή στη θέση που κατέχετε σήμερα;	22,0	27,0	41,9	7,8	1,4
Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας ανώτερης θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης;	6,1	12,8	16,9	33,8	30,4
Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας άλλης θέσης (μετάταξη, απόσπαση κ. λ. π.);	5,1	13,9	8,8	25,0	47,3

Συνεπώς, από το θεματικό άξονα που αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι τα 3/5 είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Από τη θέση που κατέχουν σήμερα αλλά και από την παραμονή τους στη θέση αυτή, το ½ των εκπαιδευτικών δηλώνει μεγάλο βαθμό ικανοποίησης. Τα συνολικά αποτελέσματα σε αυτόν τον άξονα δείχνουν ότι περισσότεροι από το 1/2 των εκπαιδευτικών δηλώνουν πού ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Papanastasiou & Zempylas, 2008˙ Δημητρόπουλου, 1998˙ Saiti, 2007).

Σε αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι απαντήσεις που αφορούν μόνο τις δύο τελευταίες ερωτήσεις. Πάνω από τα 3/5 των ερωτηθέντων αντιτίθενται στην διεκδίκηση μιας ανώτερης εκπαιδευτικής θέσης και τα 3/5 αυτών δηλώνουν ότι δε θα τους ικανοποιούσε η διεκδίκηση μιας άλλης θέσης, όπως μετάταξη, απόσπαση κ. λπ. (αυτή η δήλωση είχε τη ψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις).

4.3.7. Διδασκαλία και Διοίκηση

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, που αφορά τη διδασκαλία σε σχέση με τη διοίκηση, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το 30,1% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε, ότι συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ στο ότι η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση δημιουργεί γυναικεία πρότυπα, ενώ αντίθετα το 27,7% δεν ασπάζεται αυτή την άποψη. Στη δήλωση αν η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων, το 51% συμφώνησε και μόνο το 12,3% είχε αντίθετη άποψη. Το 71,1% εξέφρασε τη διαφωνία του στη δήλωση ότι οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους, από ότι οι άντρες διευθυντές. Επίσης, στη δήλωση ότι υπάρχουν διακρίσεις στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης, το 35,4% των υποκειμένων της έρευνας έδωσε αρνητική απάντηση, ενώ το 29,4% συμφώνησε πολύ και πάρα πολύ. Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και οι απαντήσεις στην ερώτηση αν υπάρχουν στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης, με το 34,2% των εκπαιδευτικών να εκφράζει τη διαφωνία του και το 30,2% να αποδέχεται την πρόταση. Επίσης, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (45,9%) διαφώνησαν στη δήλωση ότι οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν τον τρόπο εξουσίας των ανδρών διευθυντών και μόνο το 16,4% υιοθέτησε την άποψη.

Σε ό, τι αφορά την ερώτηση, αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες, πάνω από τα 3/5 των ερωτώμενων (66,2%) έδωσαν αρνητικές απαντήσεις. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (48,8%) εκφράζουν τη διαφωνία τους στη δήλωση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που εξελίσσονται στην κλίμακα της ιεραρχίας, υιοθετούν και ανδρικά πρότυπα διοίκησης. Αντίθετα, μόνο το 15,3% συμφώνησε πολύ και πάρα πολύ. (βλέπε πίνακα 4.3.7).

Πίνακας 4.3.7. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν τη διδασκαλία και τη διοίκηση					
Διδασκαλία και Διοίκηση (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης	4,0	26,1	42,1	21,4	6,4
Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων	14,9	36,1	36,8	9,3	3,0
Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άντρες διευθυντές	1,0	4,7	23,3	36,5	34,6
Υπάρχουν διακρίσεις στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης	11,7	17,7	35,3	26,7	8,7
Υπάρχουν στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης	7,3	22,9	35,5	25,9	8,3
Οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν τον τρόπο εξουσίας των ανδρών διευθυντών	3,3	13,1	37,7	27,9	18,0
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες	7,0	10,4	16,4	31,4	34,8
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που εξελίσσονται στην κλίμακα της ιεραρχίας υιοθετούν ανδρικά πρότυπα διοίκησης	3,3	12,0	35,9	35,2	13,6

Συμπερασματικά, από τις συχνότητες στο θεματικό άξονα διδασκαλία και διοίκηση, προκύπτει ότι περίπου τα ¾ των εκπαιδευτικών δεν αποδέχονται την άποψη ότι υπάρχει καλύτερη αντιμετώπιση των γυναικών διευθυντριών από τους συναδέλφους τους, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Αναφορικά με τις ερωτήσεις που αφορούν τη δημιουργία και την υιοθέτηση προτύπων, σχεδόν το 1/3 των υποκειμένων ενστερνίστηκε την άποψη, ότι η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στη δημιουργία γυναικείων προτύπων

διοίκησης (Μαραγκουδάκη, 1997˙ Βασιλού-Παπαγεωργίου 1994˙ Κογκίδου και Τάκη, 2005). Αντίθετα, το ½ περίπου των υποκειμένων του δείγματος διαφώνησε ως προς την υιοθέτηση του τρόπου εξουσίας των ανδρών διευθυντών και των ανδρικών προτύπων διοίκησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σε ό, τι αφορά τις διακρίσεις και τα στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή των στελεχών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, λίγο περισσότερο από το 1/3 των εκπαιδευτικών τείνει να έχει διαφορετική άποψη. Επιπλέον, το 1/2 από τους ερωτηθέντες συμμερίζονται την άποψη, ότι η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων. Αναφορικά με τη διδασκαλία, πάνω από τα 3/5 των εκπαιδευτικών διαφωνεί στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία, από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί (Andler, Laney και Parker 1993˙ Τάκη, 2009 Μαραγκουδάκη, 1997˙ Νάκος, 2005˙ Χατζηπαναγιώτου, 1997).

4.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο της εργασίας τους

4.4.1. Εσωτερικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης

Ως προς το συγκεκριμένο θεματικό άξονα, ο οποίος καλύπτει τους εσωτερικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης, το 56,9% των εκπαιδευτικών δηλώνει, ότι συμφωνεί αρκετά και απόλυτα στην δήλωση ότι δε διεκδίκησε τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση, λόγω της μεγαλύτερης αγάπης για τη διδασκαλία. Ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (65,1%) δηλώνει επίσης, ότι δεν ενδιαφέρεται για τη διεκδίκηση θέσης διοικητικού στελέχους. Οι μισοί σχεδόν από τους εκπαιδευτικούς (45,2%) δηλώνουν, ότι συμφωνούν αρκετά και απόλυτα στην πρόταση ότι δε διεκδίκησαν τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση, λόγω του ότι θεωρούν ότι αυτό προκαλεί στρες και άγχος, ενώ αντίθετα το 35,6% έχει διαφορετική άποψη. Αναφορικά με τη δήλωση ότι οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, πάνω από το ½ των υποκειμένων (56,8%) διαφώνησαν αρκετά και απόλυτα (βλέπε πίνακα 4.4.1).

Πίνακας 4.4.1. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν τους ανασταλτικούς εσωτερικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης					
Ανασταλτικοί εσωτερικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης (Προτάσεις)		Διαβάθμιση			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω της μεγαλύτερης αγάπης που έχω στη διδασκαλία	23,8	33,1	18,2	12,3	12,6
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω του ότι δε με ενδιαφέρει κάτι τέτοιο	40,1	25,0	11,8	9,9	13,2
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω του ότι θεωρώ ότι αυτό προκαλεί στρες και άγχος	20,3	24,9	19,3	14,3	21,3
Οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης	1,7	17,5	24,1	31,4	25,4

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, πάνω από το ½ των εκπαιδευτικών δε διεκδικεί θέση διοικητικού στελέχους, λόγω της αγάπης του για τη διδασκαλία (Δημητρόπουλου, 1997˙ Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997˙ Χατζηπαναγιώτου 1997˙ Μαραγκουδάκη, 2003), ενώ τα 3/5 των ερωτώμενων δηλώνουν ότι δεν ενδιαφέρονται για κάτι τέτοιο (Μαραγκουδάκη, 2008· Λιακοπούλου, 2005). Επιπλέον, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, ότι η διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσης δημιουργεί στρες και άγχος. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι διαφωνούν αρκετά και απόλυτα (Χατζηπαναγιώτου, 1997˙ Λιακοπούλου, 2005).

4.4.2. Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο

Ως προς το συγκεκριμένο θεματικό άξονα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (57,9%) εκφράζει τη διαφωνία του ως προς τη δήλωση, ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο. Ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (50,5%) συμφωνεί με την άποψη, ότι μια πιο ισόρροπη κατανομή των ηγετικών θέσεων, ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, θα βελτίωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς αποδέχονται αρκετά και απόλυτα την πρόταση, ότι οι γυναίκες και οι άντρες έχουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τέλος, αναφορικά με την δήλωση ότι υπάρχουν στερεότυπα για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης, το 35,8% των ερωτηθέντων συμφωνεί αρκετά και απόλυτα, ενώ αντίθετα το 33,2 δεν αποδέχεται αυτή τη δήλωση (βλέπε πίνακα 4.4.2).

Πίνακας 4.4.2. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν την εκπαιδευτική διοίκηση σε σχέση με το φύλο

Οι διακρίσεις μεταξύ των φύλων (Προτάσεις)		Διαβάθμιση			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Θεωρώ ότι υπάρχουν στερεότυπα για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης	5,6	30,2	30,9	19,6	13,6
Η διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο	3,6	17,4	21,1	27,0	30,9
Μια πιο ισόρροπη κατανομή ηγετικών θέσεων, ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, θα βελτίωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα	25,0	35,5	25,3	8,6	5,6
Οι γυναίκες και οι άντρες έχουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη διοίκηση της εκπαίδευσης	19,7	29,6	26,6	16,1	7,9

Συνοψίζοντας, ως προς την άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης σε σχέση με το φύλο, σε ό, τι αφορά την ύπαρξη στερεοτύπων για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης, οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας είναι μοιρασμένες. Το 1/3 των εκπαιδευτικών αποδέχεται την πρόταση, ενώ άλλο 1/3 των ερωτώμενων διαφωνεί αρκετά και

απόλυτα (Αθανασιάδου, 2002). Λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αντιτίθενται στην πρόταση, ότι ο παράγοντας φύλο έχει σχέση με τη διοίκηση (Δαράκη, 2007). Αυτή η δήλωση είχε τη δεύτερη ψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις. Αντίθετα, το ½ του δείγματος συμφωνεί ότι: α) υπάρχει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική ιεραρχία και για τα δύο φύλα και β) μια πιο ισόρροπη κατανομή ηγετικών θέσεων ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, θα οδηγούσε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας(Μαραγκουδάκη, 1997).

4.4.3. Εξωτερικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε αυτό το θεματικό άξονα, κρατά αρνητική στάση απέναντι στις δύο προτάσεις. Συγκεκριμένα, το 57% των ερωτώμενων δηλώνουν ότι διαφωνούν αρκετά και απόλυτα στην άποψη, ότι η μη διεκδίκηση θέσης διοικητικού στελέχους οφείλεται στις οικογενειακές υποχρεώσεις του, ενώ μόνο το 26,9% αποδέχεται τη συγκεκριμένη πρόταση. Επιπλέον, το 66.1% των υποκειμένων του δείγματος εκφράζει αρκετά και απόλυτα τη διαφωνία του στη δήλωση ότι δε διεκδίκησε τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση, λόγω έλλειψης γνώσεων. Αντίθετα, με αυτή την πρόταση συμφώνησε μόνο το 17,5% (βλέπε πίνακα 4.4.3).

Πίνακας 4.4.3. Κατανομή των συχνοτήτων των απόψεων των ερωτώμενων που αφορούν τους ανασταλτικούς εξωτερικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης

Ανασταλτικοί εξωτερικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	6,9	20,0	16,1	18,0	39,0
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω έλλειψης γνώσεων	4,3	13,2	16,5	21,5	44,6

Συνοψίζοντας, ως προς τους ανασταλτικούς εξωτερικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση ανώτερης θέσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, πάνω από το ½ των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι λόγοι για τους οποίους δε διεκδίκησε τις διοικητικά ανώτερες θέσεις στην εκπαίδευση δεν είναι ούτε οι οικογενειακές υποχρεώσεις, (Τάκη, 2009, σ. 204· Παπασταμάτης, & Κανταρτζή, 2006· Νάκος, 2005, σ. 266· Λιακοπούλου, 2005) αλλά ούτε και η έλλειψη γνώσεων (αυτή η δήλωση είχε τη δεύτερη ψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις), (Μπάκας, 2005· Λιακοπούλου 2005).

4.4.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά φύλο σχετικά με το πλαίσιο της εργασίας τους

Σε αυτό το σημείο, γίνεται μια συνολική καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πλαίσιο εργασίας τους, ανά φύλο. Παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων του δείγματος κυμάνθηκαν από 2,31 («συμφωνώ αρκετά») μέχρι 3,89 («διαφωνώ αρκετά»). Συγκεκριμένα, δύο ερωτήματα είχαν μέση απάντηση που ταυτίζεται με την συμφωνία (Β08.4, Β08.10), τέσσερα ερωτήματα είχαν μέση απάντηση που ταυτίζεται με την ουδέτερη στάση (Β08.3, Β08.8, Β08.5, Β08.6), και τέσσερα ερωτήματα είχαν μέση απάντηση που ταυτίζεται με την διαφωνία (Β08.1, Β08.2, Β08.7, Β08.9).

Έτσι, τα μέλη του δείγματος συμφωνούσαν αρκετά, ότι δε διεκδίκησαν τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση, λόγω του ότι δεν τους ενδιέφερε κάτι τέτοιο, αλλά και ότι μια πιο ισόρροπη κατανομή ηγετικών θέσεων ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, θα βελτίωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν ότι οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ότι δεν διεκδίκησαν τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ή λόγω έλλειψης γνώσεων και ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο.

Ουδέτερη ήταν η στάση τους στα ερωτήματα Β08.3, «*Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω της μεγαλύτερης αγάπης που έχω στη διδασκαλία*», Β08.8, «*Οι γυναίκες και οι άνδρες έχουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη διοίκηση της εκπαίδευσης*», Β08.5, «*Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω του ότι θεωρώ ότι αυτό προκαλεί στρες και άγχος*», και Β08.6 «*Θεωρώ ότι υπάρχουν στερεότυπα για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης*» (βλέπε πίνακα διπλής εισόδου 4.4.4).

Πίνακας 4.4.4. Απόψεις περί πλαισίου εργασίας των ερωτηθέντων									
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N	Μ. Ο.	Τ. Α.	N	Μ. Ο.	Τ. Α.	N	Μ. Ο.	Τ. Α
Β08.4 Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω του ότι δε με ενδιαφέρει κάτι τέτοιο	102	2.74	1.414	202	2.09	1.374	304	2.31	1.418
Β08.10 Μια πιο ισόρροπη κατανομή ηγετικών θέσεων, ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, θα βελτίωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα	102	2.88	1.128	202	2.07	1.000	304	2.34	1.112
Β08.3 Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω της μεγαλύτερης αγάπης που έχω στη διδασκαλία	102	2.88	1.330	200	2.41	1.280	302	2.57	1.315
Β08.8 Οι γυναίκες και οι άνδρες έχουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη διοίκηση της εκπαίδευσης	102	2.47	1.078	202	2.71	1.245	304	2.63	1.195
Β08.5 Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω του ότι θεωρώ ότι αυτό προκαλεί στρες και άγχος	101	3.27	1.326	200	2.74	1.454	301	2.91	1.433
Β08.6 Θεωρώ ότι υπάρχουν στερεότυπα για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης	100	3.11	1.004	201	3.02	1.185	301	3.05	1.127
Β08.7 Οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης	102	3.30	1.106	201	3.77	1.057	303	3.61	1.095
Β08.1 Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	104	3.88	1.324	201	3.49	1.353	305	3.62	1.354
Β08.2 Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω έλλειψης γνώσεων	102	3.93	1.269	201	3.87	1.215	303	3.89	1.232
Β08.9 Η διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο	102	3.72	1.164	202	3.60	1.206	304	3.64	1.191

Από τον παραπάνω πίνακα, που αφορά τις απόψεις των δύο φύλων για το πλαίσιο εργασίας παρατηρούμε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες του δείγματος ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στο ότι δεν διεκδίκησαν διοικητική θέση, εξαιτίας εσωτερικών παραγόντων. Παράλληλα, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στο ότι υφίστανται διακρίσεις ανάμεσα στα δύο

φύλα, αλλά διαφωνούν αρκετά ότι δεν διεκδίκησαν διοικητική θέση, εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων. Και στις τρεις περιπτώσεις, ο βαθμός συμφωνίας των γυναικών είναι χαμηλότερος από το βαθμό συμφωνίας των ανδρών. Ειδικότερα οι γυναίκες, στα ερωτήματα Β08.4, Β08.10, Β08.3, Β08.5, Β08.6, Β08.1, Β08.9 και Β08.2 έδωσαν περισσότερο σύμφωνες απαντήσεις, ενώ οι άνδρες έτειναν να απαντούν με πιο ουδέτερο τρόπο. Σε ό, τι αφορά τα υπολειπόμενα ερωτήματα Β08.7 και Β08.8 οι απαντήσεις των ανδρών ήταν περισσότερο σύμφωνες και των γυναικών περισσότερο ουδέτερες.

4.5. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση τους στην εργασία

Από τα ερευνητικά δεδομένα του άξονα ΒΟ9, ο οποίος αφορά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εργασία τους προκύπτει, ότι το 51% των εκπαιδευτικών θα ήθελαν να μείνουν στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/απασχόλησης και ένα πολύ μικρότερο ποσοστό 14,2% δηλώνει, ότι θα ήθελε να μείνει στην εργασία, αλλά να αλλάξει θέση εργασίας/απασχόλησης. Οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μικρό ποσοστό (11,5%) απαντούν, ότι θα ήθελαν να καταλάβουν μια θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης και σε ποσοστό 16,3% ότι θα ήθελαν να αντιμετωπίζονται ισότιμα στην εργασία τους (βλέπε πίνακα 4.5.1).

Πίνακας 4.5.1 **Κατανομή των συχνοτήτων της άποψης των ερωτωμένων σε σχέση με την εργασία τους**	
Θα ήθελα να μείνω στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας / απασχόλησης	51,0%
Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης	14,2%
Θα ήθελα να καταλάβω μία θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης	11.5%
Θα ήθελα να αντιμετωπίζομαι ισότιμα στην εργασία μου	16,3%

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θα ήθελαν να μείνουν στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/ απασχόλησης. Ένα μικρό ποσοστό (14,2%) θα ήθελε να μπορούσε να αλλάξει θέση εργασίας/απασχόλησης, αλλά να παραμείνει στο χώρο της εκπαίδευσης. Ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (11,5%), θα ήθελε να καταλάβει μια θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τέλος το 16,3%, αποζητά την ισότιμη αντιμετώπιση στην εργασία του.

Παρατηρούμε, ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους επιθυμούν να παραμείνουν στο σχολείο, δείχνοντας έτσι ότι απολαμβάνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους γενικά. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι δεν επιθυμούν ιδιαίτερα τη διοικητική τους εξέλιξη. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στον άξονα B09 ανά φύλο (βλέπε πίνακα 4.5.2).

Πίνακας 4.5.2 Κατανομή των συχνοτήτων της άποψης των ερωτωμένων που τους εκφράζει περισσότερο ανά φύλο		
Προτάσεις	Άνδρες	Γυναίκες
	Έγκυρο ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Θα ήθελα να μείνω στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/ απασχόλησης	53.7	49.7
Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης	13.7	14.5
Θα ήθελα να καταλάβω μία θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης	**18.9**	**7.8**
Θα ήθελα να αντιμετωπίζομαι ισότιμα στην εργασία μου	**7.4**	**20.7**

Όπως παρατηρούμε, μεγάλες διαφορές υπήρξαν στις απαντήσεις των δύο φύλων, οι οποίες εντοπίζονται στις δυο ερωτήσεις: «*Θα ήθελα να καταλάβω μία θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης*» και «*Θα ήθελα να αντιμετωπίζομαι ισότιμα στην εργασία μου*». Οι γυναίκες με ποσοστό 21% απαντούν ότι θα ήθελαν να αντιμετωπίζονται ισότιμα στην εργασία τους, ενώ στους άντρες το ποσοστό περιορίζεται στο 7%. Αντίστοιχα, οι άνδρες με ποσοστό 19% δηλώνουν ότι θα ήθελαν να καταλάβουν μία θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό για τις γυναίκες είναι μόνο 8%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1. Το Μοντέλο Παραγοντική Ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση είναι μία μέθοδος μείωσης του όγκου των δεδομένων. Προκειμένου να εξαχθούν οι επιθυμητοί παράγοντες, η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε είναι η παραγοντική ανάλυση των βασικών συνιστωσών με ορθογωνική περιστροφή (principal components, varimax rotation). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τεχνική, έτσι ώστε να ληφθούν τα μέγιστα φορτία ανά παράγοντα. Η ερμηνευτική ικανότητα των παραγόντων βελτιώνεται μέσα από την ορθογωνική περιστροφή varimax. Αναμενόταν ότι σε καθεμία από τις δύο διαστάσεις, οι προκύπτοντες παράγοντες θα είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους.

Η καταλληλότητα δειγματοληψίας της παραγοντικής ανάλυσης ελέγχθηκε με τη μέθοδο Kaizer-Meyer-Olkin (KMO Measure of Sampling Adequacy) - δείκτης σύγκρισης των παρατηρούμενων συντελεστών συσχέτισης προς τους συντελεστές μερικής συσχέτισης. Πραγματοποιήθηκε ακόμη στατιστικός έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές με εφαρμογή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity), όπου ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετίσεων είναι μοναδιαίος. Επειδή το p-value=0,0005<0,01 απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα συνάγεται, ότι ο πίνακας δεν είναι μοναδιαίος σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (βλέπε πίνακα 5.1.1). Επιπρόσθετα, παρασχέθηκε γράφημα Scree Plot.

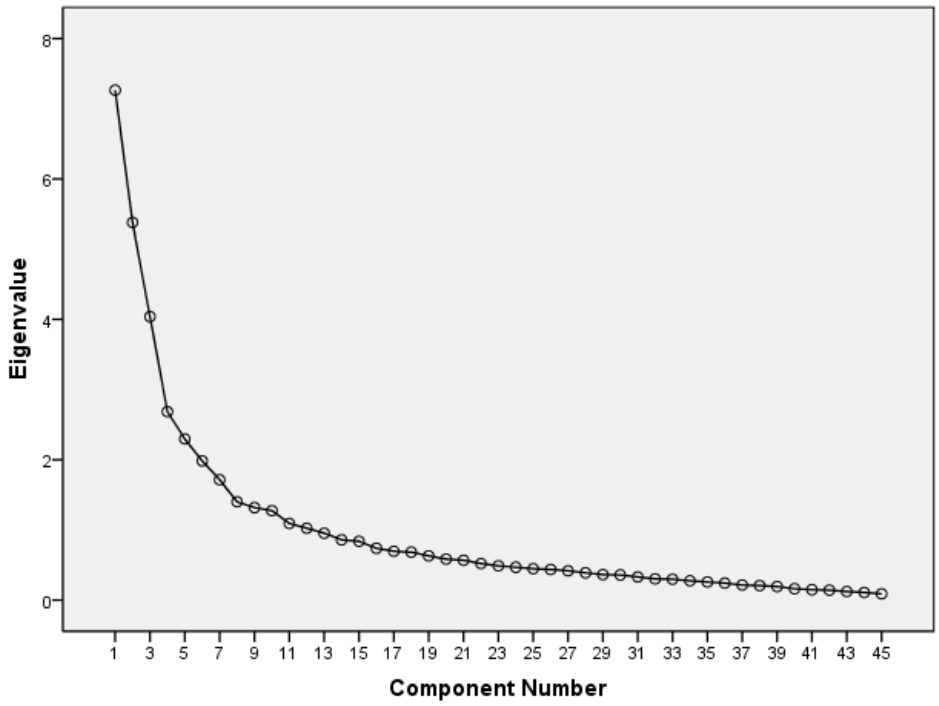
Η τιμή του ελέγχου KMO ήταν 0,767>0,5 πράγμα που επιβεβαιώνει την επάρκεια του μεγέθους του δείγματος, αλλά και το ότι τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα. Οι υπό διερεύνηση παράγοντες είναι επαρκείς για χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση, αφού ξεπερνούν το κατώτατο όριο 0,5. Άρα, η παραγοντική ανάλυση είναι αποδεκτή τεχνική στην προκειμένη περίπτωση (Σιάρδος, 1999). Επιπρόσθετα, το Bartlett's Test (χ^2=4816,993, df=993, p≤0,0005) δείχνει, ότι οι παράγοντες εμφανίζουν επαρκείς συσχετίσεις μεταξύ τους (βλέπε πίνακα 5.1.1).

Πίνακας 5.1.1 KMO και Bartlett's Test (Επαγγελματική ανάπτυξη)		
Μέτρο Kaiser-Meyer-Olkin επάρκειας της δειγματοληψίας		.767
Ελεγχος σφαιρικότητας του Bartlett	Κατά προσέγγιση Chi-Square	4816.993
	Βαθμοί ελευθερίας	990
	Στατιστική σημασία	.000

Ο πίνακας ανάλυσης των βασικών συνιστωσών (total variance explained) μετρά το βαθμό εξήγησης της διακύμανσης των δεδομένων. Βλέπουμε, ότι οι επτά προεπιλεγμένοι παράγοντες εξηγούν το 56,36% της παρατηρούμενης διακύμανσης (βλέπε πίνακα στο παράρτημα).

Με βάση το Scree Plot (γράφημα 5.1.1.), μετά από τους πρώτους επτά παράγοντες παρατηρούμε ότι η καμπύλη αρχίζει να γίνεται αρκετά επίπεδη, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι επτά παράγοντες οι οποίοι επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά είναι ο βέλτιστος αριθμός εξαγόμενων παραγόντων.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5.1.1. Γράφημα Scree (Επαγγελματική ανάπτυξη).



Λαμβάνοντας υπόψη την ορθογωνική περιστροφή των συνιστωσών, μπορούμε να υποδείξουμε τη σύνθεση των παραγόντων μέσα στις εξαγόμενες διαστάσεις (βλέπε Παράρτημα). Η ορθογωνική περιστροφή ανέδειξε συνολικά επτά παράγοντες/διαστάσεις, οι οποίοι περιλάμβαναν από τρία μέχρι εννέα ερωτήματα έκαστος. Πραγματοποιήθηκε μία προσαρμογή στην τελική εξαγωγή παραγόντων, με βάση τη νοηματική συμβατότητα και συνάφεια συγκεκριμένων ερωτημάτων.

Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (10.853%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει ανάλογο ποσοστό (10.286%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 8.061% της συνολικής διακύμανσης, ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 8.035%, ο πέμπτος παράγοντας ερμηνεύει το 7.309%, ο έκτος παράγοντας ερμηνεύει το 6.538% και τέλος ο έβδομος παράγοντας ερμηνεύει το μικρότερο ποσοστό 5.280% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας (βλέπε πίνακα 5.1.2).

Πίνακας 5.1.2. Παράγοντες- Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων			
Rotation Sums of Squared Loadings			
Component	**Total**	**% of Variance**	**Cumulative %**
1	4.884	10.853	10.853
2	4.629	10.286	21.139
3	3.627	8.061	29.200
4	3.616	8.035	37.235
5	3.289	7.309	44.544
6	2.942	6.538	51.083
7	2.376	5.280	56.362

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alfa. Ο συντελεστής είναι ένα μέτρο εσωτερικής συνέπειας, δηλαδή δείχνει πόσο στενά συνδέονται ένα σύνολο από στοιχεία που λειτουργούν ως ομάδα. Η τιμή 0,70 ή και μεγαλύτερη που μπορεί να πάρει ο Cronbach's alfa θεωρείται αποδεκτή από τις κοινωνικές επιστήμες. Ο έλεγχος έδειξε ότι η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών στη διοίκηση, που αποτελείται από σαράντα πέντε ερωτήματα, ήταν

υψηλή και αποδεκτή με a=0,828 (45 ερωτήματα) που δηλώνει υψηλή εσωτερική συνοχή των στοιχείων που λειτουργούν ως ομάδα.

5.2. Παράγοντες χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών

Στον πίνακα 5.2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ερωτήματα των επτά εξαγομένων παραγόντων της μειωμένης εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση, παράλληλα με τις φορτίσεις τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2. Παράγοντες χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	**ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**	**ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ**
Παράγοντας 1 **Ηγετικές Ικανότητες**	Β07.15 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες	.713
	Β07.28 Οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους από ότι οι άντρες	.775
	Β07.29 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δεκτικές σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές από ότι οι άντρες	.759
	Β07.31 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συμβουλευτικές	.806
	Β07.32 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές	.860
	Β07.33 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες	.839
Παράγοντας 2 **Επαγγελματική Εξέλιξη**	Β07.7 Ο αριθμός των γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (διευθύντριες, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενες) είναι περιορισμένος	.349
	Β07.20 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης	.580
	Β07.21 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία από την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων	.620
	Β07.22 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων	.627
	Β07.26 Η μητρότητα εμποδίζει την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών	.683
	Β07.38 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω των παιδιών τους	.775
	Β07.39 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της έλλειψης χρόνου	.793
	Β07.44 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική του εξέλιξη μόνο όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν	.726
	Β07.45 Σε ένα ανδρόγυνο εκπαιδευτικών, η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άντρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης	.597

Παράγοντας 3 **Διακρίσεις και Αρνητικές Στάσεις**	Β07.13 Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άντρες διευθυντές	.358
	Β07.16 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές	.702
	Β07.23 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω της αδιαφορίας τους	.681
	Β07.24 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες επειδή θέλουν να εργάζονται με μειωμένο ωράριο	.546
	Β07.27 Οι γυναίκες διευθύντριες διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τους άντρες	.561
	Β07.30 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αυταρχικές	.508
	Β07.40 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στο κοινωνικό τους περιβάλλον	.478
	Β07.41 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στον εργασιακό τους χώρο	.458
Παράγοντας 4 **Ίση Μεταχείριση**	Β07.6 Θεωρείτε ότι οι διαδικασίες επιλογής στελεχών για διοικητικές θέσεις γίνονται με αντικειμενικό τρόπο;	.338
	Β07.8 Η εξέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ομαλή	.763
	Β07.9 Η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ισότιμη με αυτή των ανδρών	.781
	Β07.12 Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους συναδέλφους τους με τους άντρες διευθυντές	.666
	Β07.17 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές	.267
Παράγοντας 5 **Επιλογή Επαγγέλματος**	Β07.34 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	.763
	Β07.35 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	.723
	Β07.36 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω προτροπής του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	.750
	Β07.37 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι είναι ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτό	.773
Παράγοντας 6 **Εργασιακή Ικανοποίηση**	Β07.1 Είστε ικανοποιημένοι από το επάγγελμά σας;	.672
	Β07.2 Είστε ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχετε σήμερα;	.902
	Β07.3 Είστε ικανοποιημένοι από την παραμονή στη θέση που κατέχετε σήμερα;	.880
	Β07.4 Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας ανώτερης θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης;	-.515
	Β07.5 Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας άλλης θέσης (μετάταξη, απόσπαση κ.λπ.);	-.618

Παράγοντας 7 **Διδασκαλία και Διοίκηση**	Β07.10 Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης	.546
	Β07.11 Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων	.596
	Β07.14 Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άντρες διευθυντές	.377
	Β07.18 Υπάρχουν διακρίσεις στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης	.261
	Β07.19 Υπάρχουν στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης	.437
	Β07.25 Οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν τον τρόπο εξουσίας των ανδρών διευθυντών	.450
	Β07.42 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες	.460
	Β07.43 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που εξελίσσονται στην κλίμακα της ιεραρχίας υιοθετούν ανδρικά πρότυπα διοίκησης	.533

Αναλυτικότερα, βάσει της εμπειρικής ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Αθήνας, αναδείχθηκαν οι παρακάτω παράγοντες ελλιπούς εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης οι οποίοι ταυτίζονται και με αυτούς της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Σαΐτη, 2000˙ Κελαϊδίτου, 2005˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008).

Ο πρώτος παράγοντας συσχετίζεται με τις ηγετικές Ικανότητες και αποτελείται από έξι (6) ερωτήματα. Κατά σειρά μεγέθους φόρτισης, τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής: *Β07.32 «Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές (.860), Β07.33 «Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες (.839), Β07.31 ««Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συμβουλευτικές» (.806), Β07.28 ««Οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους από ότι οι άντρες» (.775), Β07.29 «Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δεκτικές σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές από ότι οι άντρες» (.759),* και *Β07.15 «Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες» (.713).*

Οι μεταβλητές με τα υψηλότερα παραγοντικά φορτία και επομένως αυτές που σχετίζονται περισσότερο με τον πρώτο παράγοντα είναι, ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές και περισσότερο επικοινωνιακές από τους άντρες διευθυντές. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή από τις γυναίκες ενός διοικητικού μοντέλου περισσότερου ανθρώπινου, στηριζόμενου κυρίως σε δημοκρατικές αρχές, καθώς και στις αρχές της επικοινωνίας, τις προβάλλει ως

ανίσχυρες και αποτελεί εμπόδιο για να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στον επαγγελματικό χώρο (Τσικαλάκη, 2006· Κογκίδου κ.α., 2005· Pounder & Coleman, 2002).

Πολύ ψηλά παραγοντικά φορτία (αλλά λίγο χαμηλότερα από τα προηγούμενα) φέρει η μεταβλητή που αφορά τη μεγαλύτερη συμβουλευτικότητα που δείχνουν οι γυναίκες διευθύντριες απέναντι στους συναδέλφους τους, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Διεξαχθείσες έρευνες των Acker (1995), Τάκη, (2006) και Burke & Collins (2001) επιβεβαιώνουν ότι το διαπροσωπικά προσανατολισμένο διοικητικό στυλ των γυναικών συνδέεται με τη διεκδίκηση υψηλόβαθμων διοικητικών θέσεων από αυτές. Ο γυναικείος τρόπος διοίκησης παραπέμπει σε αξίες, όπως αυτές της φροντίδας και της συναισθηματικής συμμετοχής, που αναγνωρίζονται ως γυναικείες προτιμήσεις.

Μικρότερο ρόλο αλλά επίσης σημαντικό, παίζει η μεταβλητή που αφορά τις καλύτερες σχέσεις που αναπτύσσουν οι γυναίκες διευθύντριες με τους υφισταμένους τους, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Πολλές έρευνες (Burke & Collins, 2001˙ Van der Boon, 2003) επικεντρώνονται στην επικοινωνία των γυναικών διευθυντριών με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε, ότι οι διευθύντριες είναι φιλικές και οικείες, σέβονται την προσωπικότητα του άλλου και έχουν τη διάθεση να συζητήσουν προσωπικά ή άλλα προβλήματα.

Επίσης ρόλο αρκετά σημαντικό, παίζει η μεταβλητή που αφορά τη δεκτικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, εφόσον το φορτίο είναι της τιμής 0,759, δηλαδή τον τρόπο διαχείρισης και άσκησης εξουσίας στη σχολική μονάδα επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών. Επισκοπήσεις ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με τις νοοτροπίες των διευθυντριών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και το στυλ διοίκησης που υιοθετούν, αναδεικνύουν ότι διαφοροποιείται το διοικητικό στυλ των γυναικών διευθυντριών από το αντίστοιχο των ανδρών συναδέλφων τους (Μαραγκουδάκη 1997β˙ Κογκίδου & Τάκη, 2006).

Στατιστικά σημαντικό είναι και το φορτίο της μεταβλητής που αφορά τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των γυναικών διευθυντριών στην επίλυση προβλημάτων. Έρευνες έδειξαν, ότι οι γυναίκες διευθύντριες διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με μεγαλύτερη ευελιξία απ' ότι οι άνδρες διευθυντές**.** Το διοικητικό στυλ των γυναικών συνδέεται με διοικητικές ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με την πετυχημένη – αποτελεσματική διοίκηση (Burke & Collins, 2001). Αυτό το διοικητικό στυλ, επειδή είναι διαφορετικό από το κυρίαρχο προβαλλόμενο αντρικό διοικητικό στυλ των υψηλόβαθμων στελεχών, αποθαρρύνει τις γυναίκες από τη διεκδίκηση θέσεων γοήτρου (Coleman 2001).

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει εννέα μεταβλητές. Αυτές είναι: ο περιορισμένος αριθμός γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, η αδιαφορία τους για τη διοίκηση, η προτίμηση της διδασκαλίας από την ανέλιξη, η αναποτελεσματικότητά τους σε διοικητικές ευθύνες λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, μητρότητας, παιδιών, και έλλειψης χρόνου. Επίσης, υπάρχουν άλλες δυο μεταβλητές οι οποίες αφορούν αν σε ένα ζευγάρι εκπαιδευτικών η γυναίκα δίνει τη θέση της στον άντρα για την κατάληψη διοικητικής θέσης και αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουn επαγγελματική εξέλιξη, όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν.

Σε ό, τι αφορά τις μεταβλητές με τη μεγαλύτερη φόρτιση, όπως καταδεικνύουν έρευνες που αναπτύχθηκαν σε ευρωπαϊκές χώρες και τις Η.Π.Α. (Τσικαλάκη, 2006), οι εργαζόμενες γυναίκες έχουν σχεδόν εξ' ολοκλήρου επιφορτιστεί τις οικογενειακές υποχρεώσεις και το γονεϊκό ρόλο, με αποτέλεσμα ο χρόνος τους να είναι περιορισμένος. Μάλιστα, ο διπλός ρόλος τους λειτουργεί ως διλημματική κατάσταση μεταξύ οικογένειας και καριέρας. Δημιουργεί σε αυτές εσωτερικές συγκρούσεις, επιδρώντας αντίρροπα τόσο στο οικογενειακό τους πλαίσιο όσο και στο εργασιακό (Τάκη, 2009˙ Παπασταμάτης, & Κανταρτζή, 2006· Νάκος, 2005· Λιακοπούλου, 2005· Κελαϊδίτου, 2006).

Μεγάλη συσχέτιση με τον παράγοντα έχει το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν. Σύμφωνα με έρευνες, οι γυναίκες μαθαίνουν ότι, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του προκαθορισμένου γυναικείου ρόλου τους, οφείλουν να αφιερωθούν αποκλειστικά στη φροντίδα των παιδιών, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τις φιλοδοξίες τους, τουλάχιστον μέχρι να μεγαλώσουν τα παιδιά τους (Τάκη, 2009· Μαραγκουδάκη, 2008,· Morris, 1993). Υψηλή συσχέτιση παρουσιάζουν και μεταβλητές που αφορούν, ως παράγοντα επαγγελματικής ανέλιξης των γυναικών, τη μητρότητα και τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Είναι γεγονός, ότι «*ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους*», (Νάκος, 2005˙ Βαρίκα, 2000).

Στατιστικά σημαντικό είναι και το φορτίο της μεταβλητής που αναφέρεται στην προτίμηση από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της διδασκαλίας από την διοίκηση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να εξελιχθούν επαγγελματικά στο διδακτικό τους έργο, τους απασχολεί η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές και δεν εκφράζουν τη φιλοδοξία να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα στη σχολική διοίκηση (Νάκος, 2005).

Οι μεταβλητές «*Σε ένα ανδρόγυνο εκπαιδευτικών, η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άντρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης»* και *«Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται*

για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης» έχουν επίσης στατιστικό φορτίο σημαντικό καταδεικνύοντας, ότι η επίδραση των κοινωνικών αντιλήψεων είναι τόσο μεγάλη, που προκαλούν στις γυναίκες αδιαφορία για την απόκτηση τυπικών προσόντων, τα οποία απαιτούνται για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Μαραγκουδάκη, 2008· Λιακοπούλου, 2005).

Τέλος, η μεταβλητή με τη χαμηλότερη φόρτιση, αλλά μέσα στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας, είναι ο περιορισμένος αριθμός γυναικών εκπαιδευτικών στις διοικητικές θέσεις. (Χατζηπαναγιώτου,1997˙ Coleman 2001˙ Κελαϊδίτου, 2006).

Ο τρίτος παράγοντας συμπεριέλαβε εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διακρίσεις και τις αρνητικές στάσεις ενάντια στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και διευθύντριες. Περιέχει τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες αφορούν αν οι γυναίκες διευθύντριες: αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους, είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές, είναι πιο αυταρχικές και διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Επιπλέον άλλα τέσσερα ερωτήματα αφορούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τους αρνητικούς λόγους για τους οποίους δεν διεκδικούν διοικητική θέση στην εκπαίδευση (αδιαφορία, μειωμένο ωράριο, κοινωνικές και εργασιακές προκαταλήψεις).

Στατιστικά σημαντικά φορτία φέρουν οι μεταβλητές που αφορούν το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές και ότι η αδιαφορία δεν αφήνει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες. Προγενέστερες έρευνες επιβεβαιώνουν, ότι στις γυναίκες εκπαιδευτικούς εμφυσείται η άποψη ότι αδυνατούν να ασκήσουν εξουσία και να λάβουν αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα. Η αντίληψη αυτή αντανακλάται και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μη δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αυτό είναι το στοιχείο που τις αποτρέπει να αξιώσουν ανώτερες θέσεις στη σχολική διοίκηση (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Επίσης ο αποκλεισμός τους, έως στο τέλος της δεκαετίας του 1970, χρεωνόταν στην αδιαφορία των γυναικών για την επαγγελματική τους ανέλιξη (Μαραγκουδάκη, 2008).

Από την ανάλυση προκύπτει, ότι η μεγαλύτερη ανασφάλεια από την οποία διακατέχονται οι γυναίκες διευθύντριες, καθώς και το μειωμένο ωράριο εργασίας των γυναικών εκπαιδευτικών συσχετίζονται πολύ με αυτόν τον παράγοντα. Η ανάπτυξη της αντίληψης ότι οι γυναίκες δεν είναι ικανές να διοικήσουν, γίνεται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και δημιουργεί στις γυναίκες αισθήματα ανασφάλειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ιγγλέση, 1997). Επιπλέον η Τάκη (2007) δηλώνει, ότι η άσκηση διδακτικών καθηκόντων παρέχει πλεονεκτήματα (μειωμένο ωράριο, σχολικές διακοπές – αργίες) τα οποία διευκολύνουν τις γυναίκες ως προς τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Στατιστικά σημαντική, αλλά με χαμηλότερο φορτίο, είναι η μεταβλητή που αφορά την αυταρχικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους άντρες. Οι γυναίκες διευθύντριες, εάν υιοθετήσουν το ανδρικό πρότυπο, εμφανίζονται ως «αυταρχικές, σκληρές, ως σιδηρές κυρίες που έχουν αποποιηθεί κάθε ίχνος θηλυκότητας» (Μαραγκουδάκη, 1997β).

Οι μεταβλητές που αφορούν τη μη διεκδίκηση διοικητικής θέσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, λόγω κοινωνικών και εργασιακών προκαταλήψεων, ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές (και μάλιστα χωρίς μεγάλη απόκλιση). Επομένως, οι συγκεκριμένες μεταβλητές επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών, επειδή προδιαγράφουν ότι οι έμφυλες διακρίσεις και τα υποτιμητικά σχόλια για τις ικανότητές τους από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (π.χ. γονείς, μαθητές, συναδέλφους) τις απογοητεύουν και τις ωθούν στην παραίτηση των φιλοδοξιών τους για επαγγελματική ανέλιξη (Ferario,1994˙Νάκος, 2005· Κοντόση, 2006· Κελαϊδίτου, 2006).

Τέλος, η μεταβλητή με τη χαμηλότερη φόρτιση σε αυτόν τον παράγοντα έχει σχέση με την καλύτερη αντιμετώπιση των γυναικών διευθυντριών από τους από τους συναδέλφους τους, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Παρατηρούμε ότι η ερώτηση αυτή ανήκει σ' αυτόν τον παράγοντα, γιατί είναι μια στάση η οποία επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών, μιας και οι γυναίκες παρουσιάζονται υποδεέστερες και συναντούν δυσκολίες έμφυλου χαρακτήρα από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (Λιακοπούλου, 2005).

Ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με την Ίση Μεταχείριση. Κατά σειρά μεγέθους φόρτισης στον παράγοντα, τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής: *«Η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ισότιμη με αυτή των ανδρών», «Η εξέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ομαλή», «Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους συναδέλφους τους με τους άντρες διευθυντές», «Θεωρείτε ότι οι διαδικασίες επιλογής στελεχών για διοικητικές θέσεις γίνονται με αντικειμενικό τρόπο;», «Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές».*

Οι μεταβλητές που αφορούν την ισότιμη συμμετοχή γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και την ομαλή εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις αυτές, παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με τον παράγοντα ίση μεταχείριση. Αυτό δείχνει, ότι η ισότιμη κατανομή των φύλων στη διοίκηση επηρεάζει την ίση μεταχείριση ανάμεσα στα δύο φύλα (Μαραγκουδάκη, 1997 & 2008˙Τάκη, 2009˙ Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008). Επίσης υψηλή συσχέτιση με τον παράγοντα ίση μεταχείριση παρουσιάζει και η μεταβλητή που αφορά την ισότιμη αντιμετώπιση των γυναικών διευθυντριών από τους

συναδέλφους τους, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων, τα οποία προκύπτουν από τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους, ανδρών και γυναικών (Κασιμάτη, 1988). Κατά την Μαραγκουδάκη (1997β) και την Coleman (2005), οι γυναίκες διευθύντριες γίνονται δέκτες αντιδράσεων, αμφισβητήσεων και κριτικής από όλους, ιδιαίτερα από άντρες. Βιώνουν μια λανθάνουσα μορφή ρατσισμού, ως συνέπεια της στάσης του κράτους, αλλά και των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Φρόση, Κουιμτζή & Παπαδήμου, 2001).

Τέλος χαμηλή φόρτιση, αλλά στατιστικά σημαντική, παρουσιάζει η μεταβλητή που αφορά την αντικειμενικότητα των διαδικασιών επιλογής στελεχών. Η μεταβλητή συσχετίζεται με τον παράγοντα ίση μεταχείριση και αποτελεί ανασταλτικό λόγο για την ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών. Εξάλλου προηγούμενες έρευνες (Τάκη, 2007,· Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006), έχουν καταδείξει ότι τα ανδροκρατούμενα συμβούλια λειτουργούν «ευεργετικά» για τους άνδρες υποψηφίους ακόμη και όταν οι γυναίκες έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα.

Ο πέμπτος παράγοντας περιέχει τέσσερα (4) ερωτήματα και συσχετίζεται με τα κριτήρια της επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που παραγοντοποιήθηκαν μαζί ήταν τα: *«Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι είναι ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτό», «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει», «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω προτροπής του κοινωνικού τους περιβάλλοντος»* και *«Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο».*

Η συσχέτιση των μεταβλητών με τον παράγοντα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος είναι πολύ υψηλή με σημαντικότερο κριτήριο επιλογής την κοινωνική αποδοχή για την οποία διακρίνεται το συγκεκριμένο επάγγελμα. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί, ότι όσο περισσότερο ένα επάγγελμα χαίρει εκτίμησης του κοινωνικού συνόλου τόσο αυξάνονται και τα μέλη που το προτιμούν.

Η υψηλή συσχέτιση της επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, εξαιτίας της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει, με τον παράγοντα επιλογή επαγγέλματος, σημαίνει ότι συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών, μιας και το επάγγελμα της εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα ιδανικότερα επαγγέλματα για τη γυναίκα. Αυτό

συμβαίνει, επειδή το συγκεκριμένο επάγγελμα προσφέρει ταυτόχρονα κοινωνική καταξίωση και οικονομική ανεξαρτησία (Μαραγκουδάκη, 1997˙ Looft,1971).

Οι δυο επόμενες μεταβλητές αναφέρουν ως λόγους επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, κατά σειρά φόρτισης, την ταύτιση με το μητρικό ρόλο και την προτροπή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ταυτίζονται και οι δυο με τον παράγοντα επιλογή επαγγέλματος και ταυτόχρονα με την επαγγελματική ανάπτυξη της γυναίκας εκπαιδευτικού, διότι σύμφωνα με έρευνες η διδασκαλία θεωρείται ως γυναικεία απασχόληση και συνδέεται με την προέκταση του γυναικείου-μητρικού ρόλου της φροντίδας και ανατροφής των παιδιών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1995˙ Ρέππα, 2000).

Επιπρόσθετα, τα κριτήρια επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι δύο. Το πρώτο αφορά τα κίνητρα, τα οποία ορίζονται από τους στόχους που έχει το άτομο για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και σχετίζονται με την απόφασή του να ασχοληθεί με αυτό, αλλά και να εξελιχθεί επαγγελματικά. Το δεύτερο αφορά τους λόγους, για τους οποίους το άτομο επιλέγει να εργαστεί ως εκπαιδευτικός και σχετίζονται αφενός με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται και αφετέρου με το επίπεδο κοινωνικοποίησης και τη σχολική απόδοσή του (Δημητριάδου, 1982). Βέβαια, πολλές φορές οι αντιλήψεις που ισχύουν για τις επαγγελματικές ικανότητες κατευθύνουν τις φιλοδοξίες της γυναίκας εκπαιδευτικού και λειτουργούν ως τροχοπέδη στην επιθυμία της να εξελιχθεί επαγγελματικά (Κανταρτζή, 1991).

Όλες οι μεταβλητές που περιλαμβάνει ο έκτος παράγοντας συσχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση: ικανοποίηση από το επάγγελμα, ικανοποίηση από τη θέση μέσα στο επάγγελμα καθώς και ικανοποίηση από την παραμονή στη συγκεκριμένη θέση. Επίσης και τα ερωτήματα: *Β07.4 «Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας ανώτερης θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης;»* (.-515) και *Β07.5 «Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας άλλης θέσης (μετάταξη, απόσπαση κ.λπ.);»* (-.618).

Όπως παρατηρούμε, η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί διπολικό παράγοντα, αφού τρία από τα πέντε ερωτήματα είχαν θετικές φορτίσεις και δύο ερωτήματα είχαν υψηλές αρνητικές φορτίσεις.

Η ικανοποίηση από τη θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί παίζει το σπουδαιότερο ρόλο στον παράγοντα. Όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τη θέση τους στο επάγγελμα τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική τους ικανοποίηση (Δημητρόπουλος 1998). Με μικρή διαφορά σε σημαντικότητα στον παράγοντα, ακολουθεί η ικανοποίηση από την παραμονή στη θέση που ήδη κατέχουν (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas 2008). Η

μεταβλητή της γενικότερης ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι επίσης στατιστικά σημαντική, με αρκετά υψηλό επίπεδο φόρτισης (Μπρούζος, 2002˙ Παπαναούμ 2003). Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είτε από τη θέση που κατέχουν, είτε από την παραμονή σε αυτήν, είτε από το επάγγελμα γενικότερα, συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε ότι αφορά το γυναικείο φύλο στο σημείο αυτό, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την άποψη της Acker (Μαραγκουδάκη, 1997) ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, επειδή δεν είχαν τον έλεγχο της εξουσίας, οδηγήθηκαν στην αναζήτηση άλλων μορφών επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. διδασκαλία, επαφή με μαθητές και συναδέλφους).

Ο έβδομος παράγοντας συσχετίζεται με τη Διδασκαλία και Διοίκηση και περιλαμβάνει οκτώ (8) ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά ήταν, κατά σειρά μεγέθους φόρτισης, τα εξής: *«Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων», «Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης», «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που εξελίσσονται στην κλίμακα της ιεραρχίας υιοθετούν ανδρικά πρότυπα διοίκησης», «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες», «Οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν τον τρόπο εξουσίας των ανδρών διευθυντών», «Υπάρχουν στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης», «Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άντρες διευθυντές»* και *«Υπάρχουν διακρίσεις στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης».*

Σπουδαιότερο ρόλο, λόγω της στατιστικής σημαντικότητά τους, έχουν οι μεταβλητές που αφορούν την αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων, καθώς και τη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης, λόγω της συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση. Αυτό σημαίνει, ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση τόσο γρηγορότερα θα οδηγηθούμε στην αλλαγή κοινωνικών αντιλήψεων και στη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης, κάτι που θα βελτιώσει και την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Acker, 1989˙ Καταρτζή,1991˙ Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994˙ Μαραγκουδάκη, 1997).

Στατιστικά σημαντικές για τον παράγοντα διδασκαλία και διοίκηση είναι οι μεταβλητές που αφορούν την υιοθέτηση αντρικών προτύπων διοίκησης και εξουσίας από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Όσο δεν υπάρχουν γυναικεία πρότυπα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν αυτά των ανδρών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Μαραγκουδάκη, 1997˙ Βασιλού-Παπαγεωργίου 1994˙ Κογκίδου & Τάκη, 2005).

Σε ό, τι αφορά τις μεταβλητές διακρίσεις και τα στερεότυπα υπέρ των ανδρών και τις διακρίσεις μεταξύ των φύλων στις επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης, αυτές έχουν υψηλές φορτίσεις και είναι στατιστικά σημαντικές για τον παράγοντα αυτό. Δηλαδή, οι γυναίκες αρνούνται να λάβουν μέρος στις εκπαιδευτικές κρίσεις, γνωρίζοντας ότι τα συμβούλια μεροληπτούν. Έτσι η επαγγελματική τους ανάπτυξη αδρανοποιείται (Μαραγκουδάκη, 2008· Λιακοπούλου, 2005· Μαραγκουδάκη, 1997 · Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Δύο ακόμα μεταβλητές με στατιστικά σημαντικά στοιχεία φόρτισης συσχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα της διδασκαλίας και διοίκησης. Η μια αφορά την καλύτερη αντιμετώπιση των γυναικών διευθυντριών από τους συναδέλφους τους, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές και η άλλη αφορά το αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι καλύτερες στη διδασκαλία, από ότι οι άντρες. Έρευνες έχουν καταδείξει, ότι και οι δυο μεταβλητές προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών (Andler, Laney & Parker 1993˙ Τάκη, 2009 Μαραγκουδάκη, 1997˙ Νάκος, 2005˙ Χατζηπαναγιώτου, 1997).

5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες, ανά φύλο

Με βάση την παραπάνω παραγοντική ανάλυση, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για καθεμία από τις νέες αυτές διαστάσεις. Για τον υπολογισμό τους χρησιμοποιήθηκε η εντολή Compute του προγράμματος SPSS v.19. Τα αποτελέσματα των ερωτημάτων κάθε διάστασης/παράγοντα προστέθηκαν μεταξύ τους κι έπειτα διαιρέθηκαν με τον αριθμό των ανά διάσταση ερωτημάτων. Ο πίνακας 5.3 που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της συμμετοχής των γυναικών στη Διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο για το συνολικό δείγμα όσο και για κάθε φύλο ξεχωριστά.

Όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα 5.3, τα μέλη του δείγματος συμφωνούν αρκετά ότι οι γυναίκες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις και ηγετικές ικανότητες, ότι η επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών περιορίζεται από διαφόρους παράγοντες, ότι υφίστανται ίση μεταχείριση, ότι η επιλογή επαγγέλματος επηρεάζεται από παράγοντες όπως η εργασιακή ασφάλεια, ο μητρικός ρόλος και η προτροπή από το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και ότι η συμμετοχή στη διδασκαλία και τη διοίκηση διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στο σχηματισμό αντιλήψεων και προτύπων για τις γυναίκες. Οι ερωτηθέντες είναι ελάχιστα σύμφωνοι ότι υφίστανται προκαταλήψεις και αρνητικές στάσεις οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις γυναίκες. Τέλος, τα μέλη του δείγματος είναι κατά μέσο όρο πολύ ικανοποιημένα από το πλαίσιο εργασίας τους.

Μία σύγκριση των δύο φύλων αποκαλύπτει, ότι οι γυναίκες *συμφωνούν αρκετά* με ότι οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις και ηγετικές ικανότητες, ενώ οι άνδρες συμφωνούν ελάχιστα με την παραπάνω πρόταση (βλέπε πίνακα 5.3.).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3. Μέσοι όροι παραγόντων για την επαγγελματική εξέλιξη των Γυναικών στη Διοίκηση.

	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛ.	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛ.	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛ.
Ηγετικές Ικανότητες	99	3.7525	.78332	190	3.1632	.88224	289	3.3651	.89336
Επαγγελματική Εξέλιξη	89	3.1336	.62880	187	3.1129	.71939	276	3.1196	.69040
Διακρίσεις/Αρνητικές Στάσεις	95	3.7855	.60077	179	4.0971	.52426	274	3.9891	.57056
Ίση Μεταχείριση	94	3.2057	.76002	183	3.2793	.63526	277	3.2544	.67954
Επιλογή Επαγγέλματος	97	2.8428	.90378	196	3.1301	.82098	293	3.0350	.85849
Εργασιακή Ικανοποίηση	102	2.3791	.82192	193	2.2211	.79681	295	2.2757	.80770
Διδασκαλία και Διοίκηση	94	3.4854	.49353	174	3.1602	.59344	268	3.2743	.58068

Επιπρόσθετα, τόσο οι άνδρες όσο και γυναίκες του δείγματος συμφωνούν αρκετά, ότι η επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών περιορίζεται από διαφόρους παράγοντες, ότι οι γυναίκες υφίσταται ίση μεταχείριση και ότι η επιλογή επαγγέλματος επηρεάζεται από παράγοντες, όπως η εργασιακή ασφάλεια, ο μητρικός ρόλος και η προτροπή από το κοινωνικό περιβάλλον. Εντούτοις, σε αυτές τις διαστάσεις, οι γυναίκες καταγράφουν ελαφρώς μεγαλύτερους μέσους όρους συμφωνίας.

Άνδρες και γυναίκες συμφωνούν αρκετά ότι η συμμετοχή στη διδασκαλία και τη διοίκηση διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στο σχηματισμό αντιλήψεων και προτύπων για τις γυναίκες, αν και οι άνδρες παρουσιάζουν ελαφρώς μεγαλύτερο μέσο όρο συμφωνίας.

Επίσης, άνδρες και γυναίκες είναι ελάχιστα σύμφωνοι, ότι υφίστανται προκαταλήψεις και αρνητικές στάσεις, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις γυναίκες. Τέλος, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες είναι κατά μέσο όρο πολύ ικανοποιημένοι/ες με το επάγγελμά τους, με τις γυναίκες να δηλώνουν ελαφρώς πιο ικανοποιημένες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το θέμα της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στην διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια πολλούς μελετητές διεθνώς, εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και εκπαιδευτικά συστήματα.

Η διερεύνηση του φαινομένου σε βάθος, η οποία λαμβάνει χώρα διεθνώς δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό και για την Ελλάδα, όπου δεν έχει δοθεί στο θέμα η πρέπουσα σημασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι γυναίκες αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (Μαυροσκούφης, 2003· Δημητριάδη & Μπάκας, 2005· Κούζα & Κούζα, 2006 · Κοντόση, 2006).

Από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε προέκυψαν κάποια σημαντικά ευρήματα, τα οποία κατά την άποψή μας φωτίζουν το φαινόμενο και τις ιδιαίτερες συνθήκες που υπάρχουν στην Ελλάδα. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός, ότι ένα ποσοστό του δείγματος ήταν άνδρες, κάτι που σημαίνει ότι δόθηκε η ευκαιρία να διερευνηθεί και η δική τους άποψη.

Ένα επιπλέον στοιχείο, το οποίο θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, γυναικών και ανδρών, βρίσκονται σε μια ηλικία που έχουν κάποια προϋπηρεσία στο επάγγελμα, δηλαδή δεν είναι νέοι άνθρωποι, οι οποίοι μόλις έχουν διοριστεί. Αυτό σημαίνει, ότι έχουν καλή γνώση και εμπειρία των συνθηκών που επικρατούν σε αυτό.

Στόχος της έρευνάς μας ήταν ο εντοπισμός των παραγόντων εκείνων οι οποίοι αναδείχθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική αναδίφηση, ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών και συνδέονται με την χαμηλή εκπροσώπησή τους στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σαΐτη, 2000˙ Κελαϊδίτου, 2005˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008). Προκειμένου να ερευνήσουμε αυτούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών χρησιμοποιήσαμε πρωτογενή στοιχεία, τα οποία συγκεντρώσαμε με ερωτηματολόγια σε δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Γ΄ Διεύθυνσης Αθήνας.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ώστε να αναπτυχθεί ως προς συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, προκειμένου να συγκεντρωθούν πρωτογενή στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς και να αποτυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας τους στα σημεία που αφορούν: α) τις ηγετικές ικανότητες, β) την επαγγελματική εξέλιξη, γ) τις διακρίσεις και τις

αρνητικές στάσεις των δύο φύλων, δ) την ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα, ε) τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος, στ) την εργασιακή ικανοποίηση, ζ) τη διδασκαλία και τη διοίκηση, η) τους εσωτερικούς και εξωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης καθώς και θ) την εκπαιδευτική διοίκηση σε σχέση με το φύλο.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αναπτύχθηκε σε δυο στάδια, που περιλαμβάνουν την περιγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και την επεξεργασία με τη μέθοδο της Παραγοντικής ανάλυσης των παραγόντων εκείνων οι οποίοι προέκυψαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνθέτουν τους άξονες εκείνους, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην εκτίμηση των παραμέτρων που προσδιορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικώνμελέτες (Μαραγκουδάκη 1997˙ Κελαϊδίτου, 2005˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008).

Αναλυτικότερα, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διερεύνηση του κάθε άξονα ξεχωριστά, έχουν ως εξής:

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις ηγετικές ικανότητες των γυναικών διευθυντριών. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, διαφωνούν με το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες. Σχεδόν οι μισοί διαφωνούν με την πρόταση, ότι οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους, από ότι οι άνδρες. Η πλειοψηφία υποστηρίζει, ότι οι γυναίκες διευθύντριες δεν διακρίνονται από μεγαλύτερο βαθμό δεκτικότητας σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, σε σχέση με τους άνδρες. Η σχετική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας διαφωνεί με το ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συμβουλευτικές από τους άντρες διευθυντές. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι οι γυναίκες διευθύντριες δεν είναι πιο δημοκρατικές από τους άντρες συναδέλφους τους. Αναφορικά με την ερώτηση, αν οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες, οι απόψεις των μελών του δείγματος διχάζονται.

Όσο αφορά στον άξονα «Επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών», οι απόψεις των μελών του δείγματος διχάζονται σχετικά με τη δήλωση, ότι «ο αριθμός των γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης είναι περιορισμένος», αφού μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εκφράζει τη διαφωνία του, ενώ ένα περίπου ίδιο ποσοστό συμφωνεί. Η πλειοψηφία των μελών του δείγματος ανταποκρίνεται θετικά στην ερώτηση που αφορά το αν σε ένα αντρόγυνο εκπαιδευτικών, η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άντρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης. Στην αρνητική δήλωση, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται

για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν, ενώ αντίθετα οι περισσότεροι αποδέχτηκαν την πρόταση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία στην τάξη, σε σχέση με την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συντάσσεται με την άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες, χωρίς να επηρεάζονται από τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Σε ότι αφορά τα αίτια της μη ανέλιξης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δεν αποδέχεται ως αιτία τη μητρότητα, ενώ περίπου 4 στους 10 δε θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα την έλλειψη χρόνου.

Στον άξονα που αφορά τις διακρίσεις και αρνητικές στάσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε όλες τις δηλώσεις που τους δόθηκαν, καταγράφοντας ιδιαίτερα ψηλά ποσοστά διαφωνίας. Συγκεκριμένα, διαφωνούν με το ότι οι γυναίκες διευθύντριες: είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές, αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους, διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τους άντρες, είναι πιο αυταρχικές. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αδιαφορία, το μειωμένο ωράριο και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον και στον εργασιακό τους χώρο δεν αποτελούν αρνητικά κίνητρα για τις γυναίκες, προκειμένου να αναλάβουν διοικητικές ευθύνες.

Στον άξονα «Ίση μεταχείριση ανάμεσα στα δυο φύλα», ένα εντυπωσιακά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υποστηρίζει, ότι οι διαδικασίες επιλογής στελεχών δεν είναι αντικειμενικές. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων υποστηρίζει επίσης, ότι η εξέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης δεν είναι ομαλή, ότι υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση γυναικών και αντρών διευθυντών από τους συναδέλφους τους και ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες διευθυντές. Στην ερώτηση, αν η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ισότιμη με αυτή των ανδρών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφώνησε.

Σχετικά με τον άξονα που αφορά τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι η επιλογή του επαγγέλματος από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έγινε λόγω της εργασιακής ασφάλειας που τους παρέχει. Αντίθετα, η σχετική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας διαφώνησε με τις δηλώσεις, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους, είτε επειδή το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο, είτε μετά από προτροπή του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, είτε λόγω του ότι αυτό είναι ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτό.

Σε ότι αφορά τον άξονα της εργασιακής ικανοποίησης, παρατηρούμε ότι περισσότεροι από 6 στους 10 εκπαιδευτικούς είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από επάγγελμά τους. Οι μισοί των ερωτηθέντων δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχουν σήμερα στην εκπαίδευση και ότι επιθυμούν την παραμονή τους στη θέση που ήδη κατέχουν. Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειοψηφία τους διατύπωσαν την άποψη, ότι δεν επιθυμούν να διεκδικήσουν μια ανώτερη θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία ούτε μια άλλη θέση με μετάταξη, απόσπαση κ. λπ.

Ο επόμενος άξονας αναφέρεται στη διδασκαλία σε σχέση με διοίκηση. Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διχάστηκαν, σχετικά με το ότι η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση δημιουργεί γυναικεία πρότυπα. Αντίθετα, στη δήλωση αν η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων, η πλειοψηφία του δείγματος εξέφρασε τη θετική της άποψη. Ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό εξέφρασε τη διαφωνία του στη δήλωση, ότι οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους, από ότι οι άντρες διευθυντές. Επίσης, στην πρόταση ότι υπάρχουν διακρίσεις στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης, εμφανίζεται ισόποση κατανομή ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές απόψεις. Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και οι απαντήσεις στην ερώτηση, αν υπάρχουν στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα υποκείμενα της έρευνας διαφώνησαν στη δήλωση, ότι οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν τον τρόπο εξουσίας των ανδρών διευθυντών.

Στις ερωτήσεις, αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες και εάν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες εξελίσσονται στην κλίμακα της ιεραρχίας, υιοθετούν και ανδρικά πρότυπα διοίκησης, η πλειοψηφία των ερωτώμενων έδωσε κατηγορηματικά αρνητικές απαντήσεις.

Σε ό, τι αφορά τους εσωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι δε διεκδίκησαν τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση α) λόγω της μεγαλύτερης αγάπης για τη διδασκαλία, β) επειδή θεωρούν ότι αυτό προκαλεί στρες και άγχος και γ) γιατί απλώς δεν ενδιαφέρονται. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη διαφωνία τους με την άποψη, ότι οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διοίκηση σε σχέση με το φύλο, διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει τη διαφωνία της ως προς τη δήλωση, ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο. Ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί τόσο με τη θέση ότι μια πιο ισόρροπη κατανομή των ηγετικών θέσεων, ανάμεσα στους άντρες και τις

γυναίκες εκπαιδευτικούς, θα βελτίωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσο και με την άποψη ότι γυναίκες και άντρες έχουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις που αφορούν τη δήλωση, ότι υπάρχουν στερεότυπα για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Σχετικά με τους εξωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δε θεωρεί ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις ή πιθανή έλλειψη γνώσεων είναι εμπόδια για τη διεκδίκηση θέσης διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση.

Σε ό, τι αφορά τις απόψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση τους στην εργασία, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκφράζουν την επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο, δηλώνοντας ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι δεν επιθυμούν ιδιαίτερα τη διοικητική τους εξέλιξη. Αξιοσημείωτο είναι, ότι στο σημείο αυτό οι απόψεις των δυο φύλων διαφέρουν. Οι άντρες δηλώνουν ότι επιθυμούν να καταλάβουν μια θέση στη διοίκηση, ενώ αντίθετα οι γυναίκες επιζητούν την ισότιμη αντιμετώπιση στην εργασία τους.

Μέσα από τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης με ορθογωνική περιστροφή, αναδείχθηκαν επτά παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη Διοίκηση και επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά. Αυτοί ήταν: α) οι ηγετικές ικανότητες, β) η επαγγελματική εξέλιξη, γ) οι διακρίσεις και οι αρνητικές στάσεις των δύο φύλων, δ) η ίση μεταχείριση ανάμεσα στα φύλα, ε) τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος, στ) η εργασιακή ικανοποίηση, και ζ) η διδασκαλία και η διοίκηση (Σαΐτη, 2000˙ Κελαϊδίτου, 2005˙ Τσικαλάκη, 2006˙ Μαρκαντώνη, 2008).

Όλες οι κλίμακες είχαν επαρκή έως πολύ υψηλή αξιοπιστία. Ένα μόνο ερώτημα, από την κλίμακα της ίσης μεταχείρισης, παρουσίασε χαμηλή φόρτιση (0,267). Παράλληλα, ο παράγοντας της Εργασιακής Ικανοποίησης ήταν διπολικός, αφού περιλάμβανε πέρα από τα θετικών φορτίσεων ερωτήματα και δύο ερωτήματα με αρνητικές, πλην υψηλές φορτίσεις.

Σε μια σύγκριση των μέσων όρων για τα δύο φύλα, οι γυναίκες συμφωνούν αρκετά ότι οι διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις και ηγετικές ικανότητες σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, ενώ οι άνδρες συμφωνούν ελάχιστα, ότι ισχύει κάτι τέτοιο. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες συμφωνούν αρκετά, ότι οι γυναίκες υφίστανται ίση μεταχείριση και ότι η επιλογή επαγγέλματος επηρεάζεται από παράγοντες όπως, η εργασιακή ασφάλεια, ο μητρικός ρόλος και η προτροπή από το κοινωνικό περιβάλλον.

Τα δύο φύλα συμφώνησαν αρκετά, ότι η συμμετοχή στη διδασκαλία και τη διοίκηση διαδραματίζει κάποιο ρόλο στο σχηματισμό αντιλήψεων και προτύπων για τις γυναίκες. Οι άνδρες και οι γυναίκες συμφωνούν ελάχιστα, ότι υφίστανται προκαταλήψεις και αρνητικές στάσεις, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις γυναίκες, ενώ τόσο οι μεν όσο και οι δε ήταν κατά μέσο όρο πολύ ικανοποιημένοι από το πλαίσιο της εργασίας τους.

Όσο αφορά στα ερωτήματα για τις απόψεις περί του πλαισίου εργασίας, τα μέλη του δείγματος συμφωνούν αρκετά, ότι δε διεκδίκησαν τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση, λόγω του ότι δεν τους ενδιέφερε κάτι τέτοιο, αλλά και ότι μια πιο ισόρροπη κατανομή ηγετικών θέσεων, ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, θα βελτίωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά διαφωνούν, ότι οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ότι δεν διεκδίκησαν τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο και ότι δε διεκδίκησαν τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση, λόγω έλλειψης γνώσεων. Παρατηρούμε ότι στα οκτώ από τα δέκα συνολικά ερωτήματα, οι γυναίκες συγκλίνουν περισσότερο με το πλαίσιο που μόλις περιγράψαμε, ενώ οι άνδρες έτειναν να απαντούν με πιο ουδέτερο τρόπο. Αντίθετα, οι απαντήσεις των ανδρών ήταν περισσότερο σύμφωνες και των γυναικών περισσότερο ουδέτερες για τις δηλώσεις «Οι γυναίκες και οι άνδρες έχουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη διοίκηση της εκπαίδευσης» και «Οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης».

Πρέπει να σημειωθεί ότι, ενώ οι συγκρίσεις μεταξύ των δύο φύλων έδειξαν πως υπάρχουν μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές, τα δύο φύλα είχαν διαφορετικά μεγέθη δείγματος, με τις γυναίκες να είναι σχεδόν διπλάσιες (N=203) από τους άνδρες (N=105). Αν και τα μεγέθη τους είναι επαρκή για τη διεξαγωγή στατιστικών και δη παραμετρικών επαγωγικών ελέγχων, η διαφορά των δειγμάτων τους θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, κατά την προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Σήμερα η κοινωνία έχει εξελιχθεί και, τουλάχιστον στον επαγγελματικό τομέα, γίνεται μεγάλη προσπάθεια να αρθούν εμπόδια που βασίζονται στη διάκριση των δύο φύλων. Εντούτοις, υπάρχουν ακόμα διακρίσεις, οι οποίες είναι υποσυνείδητες και είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας και της επίδρασης των κοινωνικών αντιλήψεων που επικρατούσαν για δεκαετίες ολόκληρες.

Αυτό διαφαίνεται από το ότι και οι γυναίκες οι ίδιες απορρίπτουν τη διάκριση που υπάρχει εις βάρος τους και θεωρούν ότι δεν υπάρχει. Αυτό συμβαίνει γιατί, παρότι είναι

περισσότερες, από τη θέση του διδακτικού προσωπικού μπορεί όντως να μην γίνονται αποδέκτες διακρίσεων και προκαταλήψεων. Στις ανώτερες διοικητικά θέσεις όμως, όπου ενδεχομένως παρατηρούνται τέτοιες συμπεριφορές, οι γυναίκες δεν προσεγγίζουν εύκολα, ώστε να έχουν ακριβή εικόνα.

Εξάλλου, πως μπορεί να διατυπωθεί εύκολα η αμφισβήτηση για την ισοτιμία άνδρα και γυναίκας, σε μία εποχή που εξ' ορισμού τη θεωρεί παράλογη και χωρίς λόγο ύπαρξης, σε μία εποχή ισότητας; Τι να αμφισβητηθεί, όταν σε θεωρητικό επίπεδο η γυναίκα και ο άνδρας έχουν ακριβώς ίδια και ίσα δικαιώματα;

Οι κοινωνικοί κανόνες μπορεί μεν να διαμορφώθηκαν από τους άνδρες, αλλά υποσυνείδητα απορροφήθηκαν από τις γυναίκες, με αποτέλεσμα να αποτελούν βίωμα. Έτσι, γυναίκες και άνδρες εκφράζουν τις ίδιες απόψεις και πεποιθήσεις, θεωρώντας λανθασμένα ότι στο επάγγελμα τους υπάρχει ισοτιμία.

Περιορισμοί

Η παρούσα προσπάθεια καταγραφής και αξιολόγησης των βασικών παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια των γυναικών να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζει συγκεκριμένες αδυναμίες.

Η έρευνα καταγράφει μόνο τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επιβεβαιώνονται μέσα από τη βιβλιογραφική αναδίφηση χωρίς να λαμβάνει υπόψη της και άλλους παράγοντες οι οποίοι μπορεί να προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση.

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε ήδη, οι συμμετέχοντες στο δείγμα προέρχονται από μία συγκεκριμένη διεύθυνση Α/θμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Επομένως, δεν είναι δυνατό να διατυπωθούν γενικεύσεις σχετικά με το σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρά μόνο τα αποτελέσματα να χρησιμοποιηθούν ως ένδειξη των τάσεων του συγκεκριμένου πληθυσμού. Επίσης, παρόλο που ο αριθμός των σχολείων υπερβαίνει το 10% του συνολικού πληθυσμού της περιοχής, δεν μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα η θέση, ότι τα αποτελέσματα είναι απολύτως αντιπροσωπευτικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Το ζήτημα της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών στη σχολική διοίκηση δεν εξαντλείται στα πλαίσια αυτής της διπλωματικής εργασίας και μάλιστα με τους περιορισμούς που θέτει η επιλογή μιας συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης και μεθόδου αντίστοιχα.

Πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα για τα παραπάνω θα μπορούσαν να εξαχθούν, με την προσέγγιση και εξαγωγή και νέων παραγόντων, μέσω παραγοντικής ανάλυσης, που επηρεάζουν τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Επιπλέον θα πρέπει να επισημανθεί η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του φαινομένου της αποχής του γυναικείου φύλου από τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση και σε άλλες περιοχές οι οποίες και θα έδιναν μία καλύτερη εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης. Η δική μας έρευνα περιορίστηκε σε μία Διεύθυνση στην Αθήνα και θεωρούμε ότι θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να γίνουν ανάλογες έρευνες και σε εκπαιδευτικούς της επαρχίας, όπου οι κοινωνικές δομές είναι πιο περιορισμένες.

Τέλος, για τους ίδιους λόγους, η έρευνα αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στις γυναίκες που έχουν ήδη καταλάβει διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, για να εντοπιστεί μέσω της κατάθεσης των προσωπικών τους βιωμάτων, τόσο τα εμπόδια που συνάντησαν κατά την προσπάθεια ανέλιξης τους όσο και η ύπαρξη έμφυλων διακρίσεων κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Αβδελά, Ε., (1991). *Η θέση της Δασκάλας. Λόγοι και αντίλογοι σε ένα μεσοπολεμικό επαγγελματικό έντυπο,* Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

2. Αγγελίδου, Μ.- Γεωργίου, Μ.- Ξενοφώντος, Μ.- Παπαϊωάννου, Μ., (2002). «Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο : Η Διερεύνηση της Προοπτικής "Versus' Vs Androgynous"», στο Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι., (επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Κ.Ο.Ε.Δ., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου, Λευκωσία.

3. Αθανασιάδου, Χ., (2002). *Γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή,* Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.

4. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2000). «Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης. Μια όψη της ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς», στα πρακτικά συνεδρίου: *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα.

5. Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2002). «Το Ζήτημα των Ίσων Ευκαιριών στην Ελληνική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Προβλήματα – Τάσεις και Προοπτικές», στο: Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ., (επιμ.) *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση,* Κ.Ο.Ε.Δ., σ. 64-77, Κύπρος.

6. Ανδρέου, Α., (1991). *Θεσμικοί αποκλεισμοί, περιορισμοί και διαφοροποιήσεις στη κατάρτιση, επιμόρφωση και υπηρεσιακή εξέλιξη της δασκάλας*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

7. Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π., (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας,* εκδ. Λιβάνη-Νέα Σύνορα, Αθήνα.

8. Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.

9. Ανθοπούλου Σ., (1999). «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού», στο Αθανασούλα-Ρέππα Α.- Ανθοπούλου, Σ.- Κατσουλάκης, Σ. - Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων,* τόμος Β΄, επιστ. επιμέλεια Αλ. Κόκκος, ΕΑΠ, Πάτρα.

10. Αντιπάτη, Ι., (2006). *Η θέση της Ελληνίδας εκπαιδευτικού, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,στην εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία κατά το 19^{ο} και 20^{ο} αιώνα,* Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

11. Αντωνίου, Χ., (1996). «Ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των γυναικών στις παιδαγωγικές ακαδημίες (1933-1987)», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 77, σσ. 133-141.

12. Αργυροπούλου. Χ., (2006). «Η γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Π. Ι., Αθήνα.

13. Arnot, M., (2006). «Η πατριαρχία σε κρίση. Οι κρατικές ρυθμίσεις για το φύλο και οι φεμινιστικές πολιτικές», στο Arnot, M., *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτικές θεωρίες και φεμινιστικές πολιτικές*, Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β., (επιμ.), Μεταίχμιο, Αθήνα.

14. Βαϊνά, Μ., (1997). «Γυναίκες Παιδαγωγοί: ένας απολογισμός της γυναικείας συμβολής στο χώρο της παιδαγωγικής», στο Δεληγιάννη Β.- Ζιώγου Σ., (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη,* εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

15. Βάμβουκας Μ., (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία,* εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

16. Βαρίκα, Ε., (1996). *Η εξέγερση των κυριών: Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833 - 1907*, β΄ εκδ., Κατάρτι, Αθήνα.

17. Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β., (1992). «Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 25-26.

18. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., (1994). «Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις-συγκρίσεις-προοπτικές», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 33.

19. Bell, J., (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, Gutenberg. Αθήνα

20. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Καπέλλα Α., (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης,* Κ.Ε.Θ.Ι., Αθήνα.

21. Βοσνιάδου, Σ. & Δενδρινού, Β., (2004). Συμπεράσματα από το συνέδριο με θέμα: *Η θέση των γυναικών στην Ακαδημαϊκή κοινότητα και οι πολιτικές φύλου στα πανεπιστήμια,* δημοσίευση του ΠΠΣ ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ. αρ.2, Αθήνα.

22. Βοσνιάδου, Σ. & Βαΐου, Λ., (2005). «Προτάσεις για την ανάπτυξη πολιτικών φύλου και ισότητα στα Πανεπιστήμια», δημοσίευση του ΠΠΣ *ΘΕ.ΦΥΛ. ΙΣ.* αρ. 3, Αθήνα.

23. Βουρτσάκη Ε. - Χατζηθεοδωρίδου Μ. - Μυλωνά Ρ. - Παπαγεωργίου Κ., (1998). «Πλειοψηφία στην τάξη, μειοψηφία στη διοίκηση» στα Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: *Εκπαίδευση και φύλο,* Κ.Ε.Θ.Ι., Θεσσαλονίκη, σσ.70-75.

24. Βρυώνης, Κ., & Γούπος, Θ., (2008). «Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής», στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα *Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης,* Άρτα.

25. Γαρυφάλλου Α., & Βρυώνης Α., (2007). «Έμφυλες απόψεις μαθητών για τους καθηγητές», Παρεμβατικό πρόγραμμα σε θέματα Ισότητας, ΚΕΘΙ-ΥΠΕΠΘ, Βόλος.

26. Γιαννάκος, Ι., (2002). *Οργάνωση διοίκηση και εποπτεία των σχολείων Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης: Νόμοι - Π.Δ. - Ισχύουσες Διατάξεις (πρακτική θεώρηση και εφαρμογή – Σχόλια - Οδηγίες), εκδ.* Κλειδάς και Σια Ε.Ε., Αθήνα.

27. Cohen, L. & Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

28. Γραμματικού, Καλλιόπη., (2010). «Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας», διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο πανεπιστήμιο.

29. Δαράκη, Ε., (2006). «Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων : οι εμπειρίες έξι διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα.

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

31. Δασκολιά, Μ.Κ., (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,* Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

32. Day, C., (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών – οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

33. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ., (1994). *Εκπαίδευση και φύλο (Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός)*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

34. Δεληγιάνη- Κουϊμτζή, Β.- Δημητρούλη, Κ.- Ζιώγου, Σ.- Κανέλλου, Α., κ.α. (2003). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,* Κ.Ε.Θ.Ι., Αθήνα.

35. Δημαράς, Α., (1974). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, εκδ. β΄, Ερμής, τ. β΄, Αθήνα.

36. Δημητριάδη, Ε. & Μπάκας, Θ., (2005). «Η κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής», στα πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα.

37. Δημητριάδου, Κ., (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του,* εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.

38. Δημητρόπουλος, Ε., (1997). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.

39. Δημητρόπουλος, Ε. Γ., (1998*)*. « Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες», στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός,* εκδ. Δαρδανός, Αθήνα.

40. Δημητρόπουλος, Ε., (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.

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

42. Faulkner, D., (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, Μετ. Ραυτοπούλου Αλ., ΕΑΠ, Αθήνα.

43. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (1994). «Η Εξέλιξη του Προβληματισμού για τη Γυναικεία Εκπαίδευση στην Ελλάδα» τ. α΄, στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου -Καραστεργίου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, σσ. 71-128 (2η έκδοση), εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

44. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (1999). «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο: Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (επιμ.). *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

45. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (2006). « Η ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών κατά τον 19ο και τις αρχές του 20ου αιώνα: Πρωτοπόρες Ελληνίδες παιδαγωγοί, ο ρόλος και η προσφορά τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Στο Σ. Ζιώγου- Καραστεργίου, *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σσ. 351- 374), εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

46. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (2008). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα - Αριθμοί και δεδομένα ερευνών», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.(επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), Αθήνα.

47. Ζιώγου, Ρ. & Κελεσίδου, Ε., (1997). «Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20^{ο} αιώνα: κενά και αντινομίες», στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

48. Ζιώγου, Σ., (1993). *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

49. Haergreaves, Fullan., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μεταφρ. Χατζηπαντελή εκδ. Πατάκης, Αθήνα, σελ. 98.

50. Ηλιού, Μ., (1990). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική,* 3η εκδ., Πορεία, Αθήνα.

51. Θάνου, Α., (2009). *Η αντιπροσώπευση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας,* μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα.

52. Θεοδώρου, Η. & Κουτλής, Ε., (2001). *Η ανισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση.* Ηλεκτρονικά διαθέσιμο: http://virtualschool.web.auth.gr/2.2-3/Praxis/TheodorouKoutlisInequality.html

53. Θεοφανίδης, Στ., (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής,* εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

54. Ιγγλέση, Χ., (1990). *Πρόσωπα γυναικών προσωπεία της συνείδησης. Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία.* εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

55. Javeau, C., (2002). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Μεταφρ. – επιμ. Τζανόνε – Τζώρτζη, Κ., εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

56. Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας,* εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

57. Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ., (2006). «Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 11, Π. Ι., Αθήνα.

58. Κανταρτζή, Ε., (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού Σχολείου,* εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

59. Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* εκδ. Π. Ι., Αθήνα.

60. Κελαϊδίτου, Μ., (2006). «Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα : αίτια μειωμένης παρουσίας του», στα πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα.

61. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων,* ΚΕΕ, Αθήνα.

62. Κογκίδου, Δ., (2003). «Φεμινιστικές αναγνώσεις της «επαγγελματικής» ταυτότητας των εκπαιδευτικών». Στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. *Ετερότητα και Κοινωνία*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

63. Κογκίδου, Δ. & Τάκη, Π., (2005). «Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τα οργανωσιακά εμπόδια», στα πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα.

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

65. Κοντόση, Κ., (2006). «Η υπο-αντιπροσώπευση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή διεύθυνση Στερεάς Ελλάδας. Μια ερευνητική προσέγγιση», στα πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διοίκηση Εκπαίδευσης,* Άρτα.

66. Κούζας, Κ. & Κούζα, Χ., (2006). «Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση και καθοδήγηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» στα πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διοίκηση Εκπαίδευσης*, Άρτα.

67. Κουκλάκη Δ. & Καϊτανίδη Μ.,(2004). «Προσπαθούμε διπλά και τριπλά …», στην εφημερίδα: Τα Νέα, 5/8/2004, σ. 16.

68. Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων,* Ε.Α.Π., Πάτρα.

69. Κουτμερίδου, Μ., (2006*). Η Διάσταση του Φύλου στην Εκπαίδευση: Γυναίκες Ακαδημαϊκοί (1974-2004).* Μεταπτυχιακή Εργασία στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

70. Κώτσης, Κ., (1996). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία. Ισχύουσες Διατάξεις – Ερμηνευτικά Σχόλια – Οδηγίες*, εκδ. Κλειδάς, Αθήνα.

71. Λιακοπούλου, Ε., (2005). «Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων», στα πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διοίκηση Εκπαίδευσης*, Άρτα.

72. Λούκας, Δ., (2004). *Πολυκριτήρια υποστήριξη αποφάσεων με τη βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης των αντιστοιχιών,* διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.

73. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν», στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

74. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997β). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» στο Δεληγιάννη Β. & και Ζιώγου Σ., (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων,* εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σσ.258-292.

75. Μαραγκουδάκη, Ε., (2003). «Ο παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο συλλογικό έργο *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα : προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), Αθήνα.

76. Μαρκαντώνης, Χ., (2008). *Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Φθιώτιδας για την περίοδο 2007-2011. Μια μελέτη περίπτωσης,*

στα πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα

77. Ματσαγγούρας, Η., (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας,* τ. Α΄, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
78. Μαυρογιώργος, Γ., (1996). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», στο Γκότοβος Α.- Μαυρογιώργος Γ.- Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

79. Μαυρογιώργος, Γ., (1999). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α. - Ανθοπούλου, Σ.- Κατσουλάκης, Σ.- Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Ε.Α.Π., Πάτρα.

80. Μαυρογιώργος, Γ., (2005). «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Ηλεκτρονικά διαθέσιμο στο: http://pep.uoi.gr/gmavrog/pol_ep_anapt.htm

81. Μαυροσκούφης, Δ., (2003). «Η επιλογή διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης : η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας» στο Παπαναούμ, Ζ.& Χατζηπαναγιώτου Π.,(επιμ.). *Η Δ/νση της σχολικής μονάδας τάσεις και πρακτικές.* εκδ. Κυριακίδη, Αθήνα.

82. Μηλιώτης, Γ., (2005). «Ο παράγοντας φύλο στη διοίκηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η καταπολέμηση του σεξισμού στη σχολική πραγματικότητα», στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος 3ος, Άρτα, σσ.240-246.

83. Μολασιώτη, Σ., (2006). *Ο παράγοντας φύλο στη διοίκηση της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης των Νομών Θεσσαλονίκης και Κιλκίς*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παν/μιο Αιγαίου.

84. Μουζάκης, Ν., (2006). « Οι παράμετροι ΄φύλο' και 'αρχαιότητα' ως κριτήριο επιλογής και παράγοντας διαμόρφωσης του "επαγγελματικού προφίλ" των Στελεχών Προϊσταμένων της Εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: οι τακτικές κρίσεις της περιόδου 2002-2003», στα πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διοίκηση Εκπαίδευσης,* Άρτα.

85. Μουσούρου, Λ. Μ., (1993). *Γυναίκα και απασχόληση. Δέκα Ζητήματα,* εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

86. Μπουραντάς, Δ., (2002). *Μάνατζμεντ*. Εκδ. Μπένου, Αθήνα.

87. Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α., (1997). «Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειας τους. Η επίδραση του φύλου», στο Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ., *Φύλο και σχολική πράξη – Συλλογή κειμένων*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

88. Μπρούζος Α., (2002). «Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων», στο: Καψάλης Δ., Κατσίκης Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

89. Νάκος, Ν., (2005). «Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών)», στα πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα.

90. Νόβα – Καλτσούνη, Χ., (1999). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα, Gutenberg.

91. Ξένου, Α., (2006*)*. «Ισότητα των φύλων - Μύθος ή πραγματικότητα; Η σταδιοδρομία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», περ. *Ρόπτρο*, τεύχ. 21, Πάτρα.

92. Παναγιωτάκου, Σ. & Παπάνης, Ε., (2007). «Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών». Ηλεκτρονικά διαθέσιμο στο: http://epapanis.blogspot.com/2007/12/blog-post_20.html

93. Πανάρετος, Ι. & Ξεκαλάκη, Ε., (1995). *Εισαγωγή στην Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση,* Αθήνα.

94. Παπαναούμ , Ζ., (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου,* εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

95. Παπαναούμ, Ζ., (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού,* εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

96. Παπασταμάτης, Α. & Κανταρτζή, Ε., (2006). «Φύλο και ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης», στα πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα.

97. Παρασκευόπουλος Ι., (1990). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, αυτοέκδοση, Αθήνα.

98. Πασιαρδής Π., (2002). *Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Λευκωσία.

99. Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή,* εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

100. Παυλόπουλος, Π., (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων,* εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα.

101. Πολίτης, Φ., (2006). «Ανδρικές και γυναικείες όψεις στη διοίκηση σχολικών μονάδων: Μια πρώτη ποιοτική διερεύνηση», στο 1ο Διεθνές Συνέδριο *Διοίκηση Εκπαίδευσης,* Άρτα.

102. Πρίντζας, Γ., (2003). «Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοικτό σχολείο», στο Παπαναούμ, Ζ., & Χατζηπαναγιώτου, Π., (επιμ.), *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: πρακτικά ημερίδας*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

103. Robertson, J., (1995). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δυο φύλων», στο Hargreaves, A., Fullan, M., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα

104. Σαΐτη, Α., (2000). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση»*, τα εκπαιδευτικά*, τεύχ. 57-58.

105. Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αυτοέκδοση, Αθήνα.

106. Σαϊτης, Χ., (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων,* εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

107. Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Β΄Εκδ., Αυτοέκδοση, Αθήνα.

108. Σαΐτης, Χ.,(2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων,* Αυτοέκδοση, Αθήνα.

109. Σιάνου, Ε., (1997). «Επαγγελματισμός και φύλο: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών», στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη - Συλλογή εισηγήσεων,* εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

110. Σιάρδος, Γ., (2002, 2004*). Μέθοδοι Πολυμεταβλητής Στατιστικής Ανάλυσης, Μέρος Πρώτο : Διερεύνηση Σχέσεων Μεταξύ Μεταβλητών*, εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

111. Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ., (1996). «Η αναγκαιότητα διατύπωσης μιας θεωρίας επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ.14, σελ. 33-34.

112. Στραβάκου, Π., (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,* Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

113. Τάκη, Β., (2009). *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – Ένα εναλλακτικό μοντέλο*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

114. Τάκη, Π., (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,* Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

115. Τζήκας, Χ., (1999). *Ι. Π. Κοκκώνης: Ο ρόλος του στη Θεμελίωση και τα Πρώτα Βήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

116. Τζιντζίδης, Α. & Βεργίδης, Δ., (2003). «Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: κοινωνικός επικαθορισμός και προσωπικές επιλογές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.133*, σσ.19- 28.

117. Tipplet, R., (1999). «Συστήματα της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης», στα Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε., εκδ. Ατραπός, Βόλος.

118. Τραχανοπούλου, Θ. & Τραχανοπούλου, Ι., (2008). «Η Παρουσία των δύο φύλων στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007», στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης,* Πρακτικά Εισηγήσεων, τ. 1, Άρτα.

119. Τρίγκα, Ν., (2006). «Πρωτοκαθεδρία Γένους Θηλυκού στην Εκπαίδευση», Το Βήμα, 07.05.2006.

120. Τσικαλάκη, Κ., (2006). «Η Γυναίκα στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης», στο 2^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά εισηγήσεων, Άρτα.

121. Τσιρώνης, Ε., (2005). «Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης», στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά εισηγήσεων, τ. 3^{ος}, Άρτα.

122. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής, *Στατιστικά στοιχεία για την κατά φύλο σύνθεση του διδακτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη 2004 -05 και 2005-06*.

123. Φούρου, Α. - Φίλιππας, Γ. - Νίκας, Σ., (2005). «Προβληματισμός για τη διαχρονική άνιση κατανομή των διοικητικών θέσεων ως προς το φύλο στην εκπαίδευση», στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Διοίκηση Α/βάθμιας & Β/άθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά εισηγήσεων, Άρτα.

124. Φουσέκα Μ., (1994). «Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα,* τχ. 25, σσ.16-17.

125. Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ., (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα.

126. Φρόση, Λ.- Κουϊμτζή, Ε.- Παπαδήμου, Χ., (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη επισκόπησης*, Κ.Ε.Θ.Ι., Θεσσαλονίκη.

127. Χατζηπαναγιώτου, Π., (1997). «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου», στο Δεληγιάννη Β., και Ζιώγου Σ., (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων,* εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σσ.293-302.

128. Χατζηπαναγιώτου, Π., (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

129. Χολέβας, Ι., (1995). *Οργάνωση και Διοίκηση*, εκδ. Interbooks, Αθήνα.

130. Χριστοφόρου, Φ. & Ροκά, Φ., (2005). «Οι γυναίκες στα κέντρα λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση στην Ήπειρο», στα πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Acker, S., (1983). "*Women and Teaching: A semi-detached Sociology of a semiprofession"*στο S. Walker & L. Barton (Eds): *Gender, Class, and Education,* Lewes, Falmer.

2. Adler, S.- Laney, J. - Parker, M., (1993). *Managing women*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.

3. Argyropoulou, E., (2007). The Headteachers' roles and responsibilities within organizational structure of Education: The case of Greece, (research project member-state report) in *"Educational Management and Leadership in the Euro Mediterranean Region",* European Commission, Directorate General, Joint Research in Lifelong Learning.

4. Athanasoula-Reppa A.- Lazaridou A.- Lyman L., (2007). *Leadership,Change, and Gender:Reflections of Greek and U.S. Women Leaders* UCEA conference on Gender, July 24-27, 2007**,** Rome (υπό έκδοση).

5. Bateman, J.B. & Zeithaml, C., (1993). *Management: Function and Strategy.* New York: Irwin.

6. Baird, J.E. & Bradley, P.H., (1979). *Style of Management and Communication: A Comparative Study of Men and Women,* Communication Monographs, Vol.46 Gilchrist, B. – Myers, K. – Reed, J., (1997), *The Intelligent School,* Paul Chapman Publishing, London 1997.

7. Baxter, J.- Wright, E. Olin.,(2000). «The glass ceiling hypothesis, a comparative study of the United States, Sweden, and Australia», *Gender and Society*, 14 (2), σ.276.

8. Bell L. & Bush T., (2002). *The Principles and Practice of Educational Management*, Paul Chapman Publishing.

9. Benzecri, J-P (ed.)*,* (1973). *L'analyse des donnes –Tome 1 : La Taxinomie ,* Dunod, Paris.

10. Blackaby, D. et al., (1999). "*Women in Senior Management in wales"* Equal Opportunities Commission, p. 3.

11. Blackmore, J., (2005). *"Extending Educational Change",*επιμ. Hangreaves, A., Springer Netherlands.

12. Burke, S., Collins, K., (2001). *Gender Difference in Leadership Styles and Management Skills*, Women in Management Review, Vol. 16, No 5: 244-256.

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

14. Carr. Sc., (1992). *A primer on the use of Q sort technique factor analysis. Measurement and Evaluationin Counseling and Development,* 25: 133-138.

15. Cattell, R. B. & Khanna, D., (1977). Principles and procedures for factor analysis. In R. Einstein, A. Ralston, & H. S. Will (Eds.), Statistical methods for digital computers. New York: Wiley Interscience.

16. (C.E.D.A.W.) Ανακλήθηκε στις 25/11/2006 από τη διεύθυνση: http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/index.html

17. Chusmir, L. & Franks, V., (1988). Stress and the Woman Manager. *Training and Development Journal,* October.

18. Coleman, M., (1996). *Barrier to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers,* Educational Research, 38 (3).

19. Coleman, M., (2001). *Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales*, School Leadership & Management, vol. 21, No 1, pp 75-100.

20. Comrey, Al., (1973). *A first course in factor analysis,* New York, Academic Press.

21. Cubilo, L. & Brown, M., (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), pp. 278-291.

22. D' Ardon, T.- Duignan, P.- Duncan, D.J.,(2002). *"Planning for future leadership of schools: An Australian study",* Journal of Educational Administration, Volume 40, No 5, pp 468-465.

23. Deem, R., (1978). *"Women and schooling",* London, Routledge and Kegan Paul.

24. Delamont, S., (1980). *Sex Roles and the School.* London, Methuen.

25. Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008) 'Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus'. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3).

26. EURYDICE (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ*, Αθήνα.

27. Falk, E., (2003). *The Glass Ceiling Persists: The 3rd Annual APPC Report on Women Leaders in Communication Companies*, The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania, σ.6.

28. Ferrario, M., (1994). «*Women as Managerial Leaders*». In Davidson, M. & Burke, R. (eds). Women in Management. Current Research Issues. London: Paul Chapman Publishing. pp. 110-125).

29. Garet, M. – Porter, A. – Desimone, L. – Yoon, K. (2001). *What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers*, American Educational Research Journal, v. 38, n. 4

30. Garland, S., (1991). Throwing Stones at the Glass Ceiling. *Business Week,* 19 August.

31. Gilchrist, B. – Myers, K. – Reed, J., (1997). *The Intelligent School,* Paul Chapman Publishing, London 1997.

32. Gold, A., (1996). *Women into educational management*, European journal of education, vol. 31, no 4.

33. Gorsuch, Rl., (1983). *Factor analysis,* Hillsdale, Nj, Erlbaum.

34. Grant, R., (1987). "*A career in teaching: A survey of middle school teachers perceptions with particular reference to the careers of women teachers",* British Educational Research Journal, vol.13, no 3, 1987, pp. 227-239.

35. Gregory, A., (1990). *Are Women Different and Why are Women Thought to Be Different? Theoretical and Methodological Perspectives,* Journal of Business Ethics, Vol. 9 (4/5), April/ May.

36. Gummer, B., (1990). *Upgrading Management Opportunities for Women,* HR Magazine, November.

37. Henke, R.- Choy, S.- Geis, S.- Broughman, S., (1996). *Schools and Staffing in the United States: A Statistical* profile*, 1993-94*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center For Education Statistics.

38. Hersey, P. & Blanchard, K., (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing Human Resources,* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

39. Isaacson, L. E. & Brown, D., (1993). *Career Information, Career Counseling and Career Development.* Boston: Allyn and Bacon.

40. Kaiser, Hf. & Rice Jl., (1974). *Educational and Psychological Management,* 34: 111-117.

41. Kaparou, M. & Brush, T., (2007). Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare: A journal of Comparative ternational Education,* 37(2), pp. 221-237.

42. Kerlinger Fn., (1986). *Foundations of behavioral research,*3rd ed., New York, Holt, Rhinehart and Winston.

43. King, E., (1999). Education Revised for a World in Transformation, *Comparative Education,* v. 35, n. 2.

44. Kontogiannopoulou - Polydorides, G. & Zambeta, E., (1997). Greece. In M. Wilson (ed.) *Women in Educational Management: A European Perspective.* London: Paul Chapman Publishing Ltd. 78-96.

45. Kruger, M., (1996). *"Gender Issues in School Headship: quality versus power?"* European Journal of Education, Vol. 31, No 4.

46. Looft, W., (1971). Sex differences in the Expression of Vocational Aspirations by Elementary School Children. In*: Developmental Psychology*, no. 5, p.p.366.

47. Morton, R.,(2002). «*A Walking phenomenon? Women IN Educational Leadeship in Within a Performance Culture*» στο «Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση»,Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης , Λευκωσία σελ 29-39.

48. Mishra J., (1986). *Women Managers: An examination and Analysis of Attitudes, Myths and Skills,* Journal of Indian Management.

49. Petraki, K.A., (1993). *The glass ceiling and how to break it*, Women in Management Review, Vol. 8 No. 4, pp. 9-15.

50. Petraki- Kottis, A. (1996). *"Women in management and the glass ceiling in Greece: An empirical investigation",* Women in Management Review, 11(2), pp. 30–38.

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

52. Reymont, R. & Joreskog, Kg., (1993). *Applied factor analysis in the natural sciences,* New York, Cambridge University Press.

53. Rodgers, E., – Pinnel, G., (2002). *Learning from Teaching in Literacy Education,* Heinemann, Portsmouth.

54. Rosner, J.B., (1990). Ways Women Lead, *Harvard Business Review,* May/ June.

55. Salzman A., (1991). Trouble at the top. *U.S. News and World Report,* 17 June.

56. Schein, V., (1994). «*Managerial Sex Typing: A Persistent and Pervasive Barrier to Women's Opportunities*.» In M. Davidson & R. Burke (eds). Women in Management. Current Research Issues. London: Paul Chapman Publishing. pp. 41-52.

57. Shakeshaft, Gh., (1993), "*Women in Educational Administration",* California, Corwin Press, Inc, (3rd edition).

58. Sharpe, R., (1994). The Waiting Game: Women Make Strides but Men Stay Firmly in Top Company Jobs. *The Wall Street Journal,* 19 March.

59. UNECE Statistics 2010. Ηλεκτρονικά διαθέσιμο στο: http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/indwm/statistics.htm

60. Van der Boon M., (2003). Women in international Management: An International Perspective on Women's Ways of Leadership. Women in Management Review, Vol. 18. No 3: 132-146.

61. Marie- Francoise Fave – Bonnet., (1997). Στο " Women in Educational Management: A European Perspective" , σ. 45.

62. Hannelore Faulstich – Wieland., (1997). Στο Women in Educational Management: A European Perspective", σ. 59

63. Wilson, M., (1997). *Women in Educational Management – A European Perspective,* Paul Chapman Publishing Ltd., London.

64. Wilson Maggie.- Marie-Francoise Fave-Bonnet- Hannelore Faulstich–Wieland- Georgia

Kontogiannopoulouy-Polydorides and Evie Zambeta- Eva Szechy- Kathleen Lynch- Giovanna Campani and Anna Picciolini- Monserat Santos,-Ard Vermeulen and Annelies Ruijs- Jorunn Oftedal., (1997). *Women in Educational Management: a European Perspective.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.

65. Yukongdi, V., (2005). *Women in management in Thailand:* Advancement and Prospects. In: *Asia Pacific business Review*. pp. 267-281.

ΝΟΜΟΙ

- Νόμος 2817/2000, (ΦΕΚ. 78, τ. Α΄) «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

- Νόμος 3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 28/ 2-6-2006, τ. Α΄) «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

- Νόμος 1304/82 (Φ.Ε.Κ.144, τ. Α΄), «Θεσμός Σχολικού Συμβούλου».

- Νόμος 1566/1985, (ΦΕΚ. 167, τ. Α΄), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

- Νόμος 2986/2002, (ΦΕΚ. 24/13-2-2002, τ. Α΄) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».

- Π.Δ.147/76 «Περί Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

- Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20, τ. Α΄), «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

Υπουργικές Αποφάσεις

- Υ. Α. 105657/Δ1/16-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β΄) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων».

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α

Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και οι πληροφορίες που εμπεριέχονται ΑΠΟΛΥΤΩΣ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΕΣ. Η επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιήσει ΜΕΣΟΥΣ ΟΡΟΥΣ. Τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όλα τα στοιχεία είναι *ΑΠΟΡΡΗΤΑ*

		Τόπος διαμονής (προαιρετικά)	
Νομός	:		*A01*
Δήμος / Κοινότητα	:		**A02**

A03	Ηλικία (έτη)	:	

Σημειώστε με V :

Α**04**	**Φύλο**
Άρρεν	
Θήλυ	

A05	**Οικογενειακή κατάσταση**	
	Άγαμος/η	
	Έγγαμος/η	
	Διαζευγμένος/η	
	Χήρος/α	
	Σε διάσταση	
	Συμβίωση με σχέση	

A06	**Αριθμός παιδιών**	
	Κανένα	
	Ένα	
	Δύο	
	Τρία	
	Τέσσερα	
	Περισσότερα	

A07

Προσωπικό επίπεδο μόρφωσης	
Δεύτερο πτυχίο	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	
Διδακτορική Διατριβή	
Σεμινάρια	
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ	
Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	
Πιστοποίηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	

A08

Επίπεδο μόρφωσης των γονέων σας		
	Πατέρας	**Μητέρα**
Κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου		
Πτυχιούχος ανωτάτης εκπαίδευσης		
Πτυχιούχος ανώτερης εκπαίδευσης		
Απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		
Απόφοιτος τριτάξιου γυμνασίου		
Απόφοιτος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης		
Φοίτησε σε ορισμένες τάξεις δημοτικού σχολείου		
Δεν πήγε καθόλου σχολείο		

A9

Θέση των γονέων στο επάγγελμα (για τους συνταξιούχους τη θέση που είχαν κατά το τελευταίο έτος απασχόλησής τους)		
	Πατέρας	**Μητέρα**
Στρατιωτικός		
Ελεύθερος επαγγελματίας / Επιχειρηματίας		
Μισθωτός στο δημόσιο τομέα		
Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα		
Αγρότης		
Οικιακά		

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

B01

Σχέση εργασίας	
Διορισμένος μόνιμος	
Αναπληρωτής	
Ωρομίσθιος	

B02

Περιοχή του σχολείου που υπηρετείτε	

B03

Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση	

B04

Έτη προϋπηρεσίας συνολικά	

Α. Περιγραφή θέσης

B05

Παρακαλώ, περιγράψτε ακριβώς τη θέση εργασίας που καταλαμβάνετε: Σημειώστε τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες με τα οποία είστε επιφορτισμένος/-η.

B06

Σημειώστε ενδεχόμενα προνόμια που απολαμβάνετε στη συγκεκριμένη θέση εργασίας:

Σημειώστε την άποψή σας με V στο αντίστοιχο κουτάκι

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα κάτωθι

B07	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Είστε ικανοποιημένοι με το επάγγελμά σας					
Είστε ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχετε σήμερα					
Είστε ικανοποιημένοι από την παραμονή στη θέση που κατέχετε σήμερα					
Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας ανώτερης θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης					
Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας άλλης θέσης (μετάταξη, απόσπαση κ. λ. π.)					
Θεωρείτε ότι οι διαδικασίες επιλογής στελεχών για διοικητικές θέσεις γίνονται με αντικειμενικό τρόπο					
Ο αριθμός των γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (διευθύντριες, Σχολ. Σύμβουλοι, Προϊσταμένες), είναι περιορισμένος					
Η εξέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ομαλή					
Η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ισότιμη με αυτή των ανδρών					
Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης					
Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων					
Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους συναδέλφους τους με τους άνδρες διευθυντές					
Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άνδρες διευθυντές					
Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται χειρότερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άνδρες διευθυντές					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άνδρες					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άνδρες διευθυντές					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άνδρες					
Υπάρχουν διακρίσεις στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης					
Υπάρχουν στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία από την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω της αδιαφορίας τους					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα κάτωθι:	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες επειδή θέλουν να εργάζονται με μειωμένο ωράριο					
Οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν τον τρόπο εξουσίας των αντρών διευθυντών					
Η μητρότητα εμποδίζει την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών					
Οι γυναίκες διευθύντριες διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τους άντρες					
Οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους από ότι οι άντρες					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δεκτικές σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές από ότι οι άντρες					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αυταρχικές					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συμβουλευτικές					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές					
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άνδρες					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω προτροπής του κοινωνικού τους περιβάλλοντος					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι είναι ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτό					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω των παιδιών τους					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της έλλειψης χρόνου					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στο κοινωνικό τους περιβάλλον					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της προκατάληψης που υπάρχει στον εργασιακό τους χώρο					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άνδρες					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που εξελίσσονται στην κλίμακα της ιεραρχίας υιοθετούν ανδρικά πρότυπα διοίκησης					
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν					
Σε ένα αντρόγυνο εκπαιδευτικών, η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άνδρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης					

B08

Πολλές φορές σχηματίζουμε ως εργαζόμενοι/-ες διάφορες απόψεις για το πλαίσιο της εργασίας μας. Σημειώστε την άποψή σας με V για την καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις					
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων					
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω έλλειψης γνώσεων					
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω της μεγαλύτερης αγάπης που έχω στη διδασκαλία					
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω του ότι δε με ενδιαφέρει κάτι τέτοιο					
Δε διεκδίκησα τη θέση διοικητικού στελέχους στην εκπαίδευση λόγω του ότι θεωρώ ότι αυτό προκαλεί στρες και άγχος					
Θεωρώ ότι υπάρχουν στερεότυπα για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης					
Οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης					
Οι γυναίκες και οι άνδρες έχουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη διοίκηση της εκπαίδευσης					
Η διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο					
Μια πιο ισόρροπη κατανομή ηγετικών θέσεων, ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες ,θα βελτίωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα					

B09

Ποιο από τα παρακάτω σας εκφράζει περισσότερο;	
Θα ήθελα να μείνω στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/απασχόλησης	
Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης	
Θα ήθελα να καταλάβω μία θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης	
Θα ήθελα να αντιμετωπίζομαι ισότιμα στην εργασία μου	
Δεν ξέρω / δεν απαντώ	

ΠΙΝΑΚΑΣ. Ανάλυση βασικών συνιστωσών (Χαμηλή εκπροσώπηση).

συνιστώσες	αρχική χαρακτηριστική ρίζα			αθροίσματα εξαγωγής τετραγωνισμένων τιμών φόρτωσης			αθροίσματα περιστροφής τετραγωνισμένων τιμών φόρτωσης		
	σύνολο	% διακύμανσης	αθροιστικό %	σύνολο	% διακύμανσης	αθροιστικό %	σύνολο	% διακύμανσης	αθροιστικό %
1	7.265	16.145	16.145	7.265	16.145	16.145	4.884	10.853	10.853
2	5.381	11.958	28.103	5.381	11.958	28.103	4.629	10.286	21.139
3	4.038	8.974	37.076	4.038	8.974	37.076	3.627	8.061	29.200
4	2.685	5.966	43.042	2.685	5.966	43.042	3.616	8.035	37.235
5	2.296	5.103	48.145	2.296	5.103	48.145	3.289	7.309	44.544
6	1.983	4.407	52.552	1.983	4.407	52.552	2.942	6.538	51.083
7	1.715	3.810	56.362	1.715	3.810	56.362	2.376	5.280	56.362

Μέθοδος εξαγωγής: Ανάλυση Βασικών Συνιστωσών.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.828	45

Rotated Component Matrix[a]

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
B07.1 Είστε ικανοποιημένοι από το επάγγελμά σας;	.263	.094	-.079	.111	-.182	.672	.068
B07.2 Είστε ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχετε σήμερα;	.080	-.016	.010	.143	-.023	.902	.075
B07.3 Είστε ικανοποιημένοι από την παραμονή στη θέση που κατέχετε σήμερα;	.079	.013	.017	.163	-.163	.880	.096
B07.4 Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας ανώτερης θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης;	.082	-.082	-.040	-.025	.072	-.515	.085
B07.5 Σας ικανοποιεί η διεκδίκηση μιας άλλης θέσης (μετάταξη, απόσπαση κ. λπ.);	.070	.081	.073	.008	-.151	-.618	.191
B07.6 Θεωρείτε ότι οι διαδικασίες επιλογής στελεχών για διοικητικές θέσεις γίνονται με αντικειμενικό τρόπο;	.162	-.052	-.067	.338	.091	.175	.113
B07.7 Ο αριθμός των γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (διευθύντριες, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενες) είναι περιορισμένος	-.065	.349	-.179	-.615	.285	-.084	.019
B07.8 Η εξέλιξη των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ομαλή	.049	-.086	.169	.763	-.097	.059	.185
B07.9 Η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ισότιμη με αυτή των ανδρών	-.039	-.191	.169	.781	-.112	.135	.033
B07.10 Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στη δημιουργία γυναικείων προτύπων διοίκησης	.346	-.001	-.151	.111	.094	-.161	.546
B07.11 Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων	.340	.074	-.242	.031	-.045	-.085	.596
B07.12 Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους συναδέλφους τους με τους άντρες διευθυντές	-.011	.061	.019	.666	-.013	.080	-.081
B07.13 Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άντρες διευθυντές	.271	.097	.358	.172	-.051	-.026	.270
B07.14 Οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους από ότι οι άντρες διευθυντές	.283	.064	.364	-.354	-.010	-.004	.377
B07.15 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τους άντρες	.713	-.182	.085	-.140	-.043	.057	.208
B07.16 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές	.099	.034	.702	.007	.100	-.008	.098
B07.17 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές	.225	-.073	-.505	.267	-.179	.117	.090
B07.18 Υπάρχουν διακρίσεις στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης	.230	-.032	.235	-.418	-.271	-.011	.261
B07.19 Υπάρχουν στερεότυπα υπέρ των ανδρών στην επιλογή στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης	.277	.042	.030	-.647	-.045	-.006	.437
B07.20 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης	-.002	.580	.174	-.107	.037	.036	.105
B07.21 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία από την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων	-.055	.620	-.027	-.169	.101	.071	.161

B07.22 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω των οικογενειακών τους...	.058	.627	.426	.112	-.062	.042	.005
B07.23 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες λόγω της αδιαφορίας τους	.119	.093	.681	.165	-.090	-.024	-.061
B07.24 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες επειδή θέλουν να εργάζονται...	.122	.369	.546	.244	.073	.105	.090
B07.25 Οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν τον τρόπο εξουσίας των ανδρών διευθυντών	-.291	.223	.234	.002	.276	.126	.450
B07.26 Η μητρότητα εμποδίζει την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών	.022	.683	.282	.078	.112	.043	-.008
B07.27 Οι γυναίκες διευθύντριες διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τους άντρες	-.201	.320	.561	.124	.213	-.041	.072
B07.28 Οι γυναίκες διευθύντριες αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υφισταμένους τους από ότι οι άντρες	.775	-.033	.083	.058	-.093	.082	.109
B07.29 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δεκτικές σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές από ότι οι άντρες	.759	.116	-.027	-.008	-.081	-.072	.077
B07.30 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αυταρχικές	-.075	.092	.508	.167	.020	-.084	.459
B07.31 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συμβουλευτικές	.806	.041	.108	-.042	.057	.063	.051
B07.32 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές	.860	.038	.016	-.016	.094	.034	.015
B07.33 Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες	.839	.095	-.024	.028	.015	.040	-.030
B07.34 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	-.069	.169	.033	-.096	.763	-.163	.100
B07.35 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	.103	.222	.065	.065	.723	.015	.006
B07.36 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω προτροπής του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	-.055	.247	.094	-.127	.750	-.078	.029
B07.37 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμά τους λόγω του ότι είναι ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτό	-.040	.206	.149	-.020	.773	-.071	.012
B07.38 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω των παιδιών τους	.046	.775	.198	-.103	.207	.054	-.065
B07.39 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της έλλειψης χρόνου	.096	.793	.109	-.038	.189	.003	-.026
B07.40 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της προκατάληψης... κοινωνικό περιβάλλον	.102	.120	.478	-.357	.373	.063	-.151
B07.41 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσεγγίζουν τις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης λόγω της προκατάληψης... εργασιακό χώρο	.146	.140	.458	-.390	.309	.053	-.129
B07.42 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες	.347	.090	.199	-.164	-.111	.051	.460
B07.43 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που εξελίσσονται στην κλίμακα της ιεραρχίας υιοθετούν ανδρικά πρότυπα διοίκησης	-.180	.353	.295	-.070	.255	.083	.533

B07.44 Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική του εξέλιξη μόνο όταν τα παιδιά τους μεγαλώσουν	.110	.726	-.097	-.085	.173	-.036	.167
B07.45 Σε ένα ανδρόγυνο εκπαιδευτικών, η γυναίκα δίνει το προβάδισμα στον άντρα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης	-.064	.597	-.058	-.138	.282	-.122	.028

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

Word to PDF