



«Ανθρωπιστικών Επιστημών»
«Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Αρκαδίας για παράγοντες που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις σε Δημοτικά σχολεία»

«Αγγελική Καττή»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: «Μαγδαληνή Κολοκυθά»

Πάτρα, «Ιούνιος» «2019»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («Αγγελικής Καττή») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Αρκαδίας για παράγοντες που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις σε Δημοτικά σχολεία»

«Αγγελική Καττή»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Μαгдаληνή Κολοκυθά»

«Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας
της Εκπαίδευσης

ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΣΕΠ ΕΚΠ51 ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου»

«Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας
της Εκπαίδευσης

Φιλοσοφική Σχολή

ΕΚΠΑ»

Πάτρα, «Ιούνιος» «2019»

«Ευχαριστίες»

Με την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται ο κύκλος των σπουδών μου στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν σε αυτήν την προσπάθεια.

Την Επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Κολοκυθά Μαγδαληνή για την επιστημονική καθοδήγηση και την ουσιαστική στήριξή της.

Την Συν-Επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα για την ενθάρρυνση και τη συμπαράστασή της.

Του καθηγητές Συμβούλους των Θεματικών Ενοτήτων για τις γνώσεις και τις συμβουλές τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Αρκαδία και ανταποκρίθηκαν πρόθυμα συμμετέχοντας στην έρευνα.

Τέλος την οικογένειά μου, το σύζυγο και τις δύο κόρες μου που με βοήθησαν και με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απουσιάζουν από την ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος παρά το γεγονός ότι αποτελούν την πλειοψηφία στην εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία της Αρκαδίας για τους παράγοντες που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις σε Δημοτικά σχολεία. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας που υπηρετούν στο νομό και έχουν την προαπαιτούμενη προϋπηρεσία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Εξετάστηκαν παράγοντες σχετικά με την οικογένεια, τα στερεότυπα των φύλων στην εργασία και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις αλλά και οι δομημένες αντιλήψεις που οι ίδιες οι γυναίκες έχουν για το ρόλο τους στην οικογένεια, αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι γενικεύσιμα στο νομό Αρκαδίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Γυναίκες εκπαιδευτικοί, διεύθυνση σχολείου, οικογένεια, στερεότυπα φύλου, εκπαιδευτικοί θεσμοί.

“Perceptions of female teachers working in Arcadia for the factors that prevent them from claiming and occupying managerial positions in elementary schools”.

“Angeliki Katti”

Abstract

Female teachers are absent from the hierarchy of the educational system despite being the majority in this field. The purpose of this research is to capture the views of female primary school teachers offering their services in the schools of Arcadia based on the reasons that prevent them from claiming and occupying managerial positions in elementary schools. The research population consisted of all women, regardless of their specialty, who work in the prefecture and had the pre-requisite experience. The survey was carried out by completing an electronic questionnaire. Family factors, gender stereotypes at work and educational institutions were examined. The results of the survey showed that family obligations and the structured perceptions women have for their role in the family are the most important factors preventing women from claiming a managerial position. The results of the survey are generalized in the prefecture of Arcadia.

Keywords

Female teachers, principal, family, gender stereotypes, educational institutions.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Γραφημάτων	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xi
Εισαγωγή	xii
1ο Κεφάλαιο: Η έννοια της διοίκησης	1
1.1 Βασικές θεωρίες της διοικητικής επιστήμης.....	1
1.2 Διοίκηση στην εκπαίδευση	5
1.3 Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	6
1.3.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή στη σύγχρονη σχολική μονάδα	7
1.3.2 Η έννοια της ηγεσίας	9
2ο Κεφάλαιο: Η έννοια του φύλου.....	11
2.1 Βασικές διαφορές στις θεωρίες για το φύλο.....	11
2.2 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο	13
2.2.1 Φεμινιστικό κίνημα	14
2.3 Φύλο και επιλογή επαγγέλματος	15
3ο Κεφάλαιο: Η γυναίκα στη διοίκηση της εκπαίδευσης	17
3.1 Η γυναίκα εκπαιδευτικός-ιστορική αναδρομή.....	17
3.2 Η γυναίκα στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο.....	18
3.2.1 Η γυάλινη οροφή	19
3.2.2 Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν	20
4ο Κεφάλαιο: Εμπόδια στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών	21
4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών	21
4.2 Οι οικογενειακές υποχρεώσεις	23
4.3 Στερεοτυπικές αντιλήψεις στην εργασία	24
4.4 Συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων.....	26
5ο Κεφάλαιο: Ερευνητικός στόχος-Ερευνητικά ερωτήματα	29
5.1 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	29
5.2 Στόχος της έρευνας.....	31
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα-λειτουργικοί ορισμοί.....	31
6ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	33
6.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	33
6.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	34
6.3 Ερευνητική διαδικασία.....	35
6.4 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	36
6.4.1 Ερωτηματολόγιο.....	36
6.4.2 Αιτιολόγηση επιλογής του ερευνητικού εργαλείου	37
6.4.3 Περιγραφή του ερωτηματολογίου της έρευνας	37
6.4.4 Πιλοτική εφαρμογή	39
6.5 Μέθοδος ανάλυσης.....	40
6.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	40
6.7 Περιορισμοί και δυσκολίες.....	42

7ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	43
7.1 Ενότητα Α- Δημογραφικά στοιχεία.....	43
7.2 Ενότητα Β- Οικογενειακές υποχρεώσεις.....	47
7.3 Ενότητα Γ- Προσωπικοί λόγοι	53
7.4 Ενότητα Δ-Συμβούλια επιλογής.....	60
7.5 Ενότητα Ε-Ερωτήσεις ανοικτού τύπου	62
8ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	64
Βιβλιογραφικές αναφορές	67
Παράρτημα : «Ερωτηματολόγιο».....	76

Κατάλογος Γραφημάτων

Σχήμα 1.Κατανομή ως προς την ηλικία.....	43
Σχήμα 2. Κατανομή ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	44
Σχήμα 3. Κατανομή ως προς την ειδικότητα.....	44
Σχήμα 4. Κατανομή ως προς την οργανικότητα του σχολείου.....	45
Σχήμα 5. Κατανομή ως προς τους τίτλους σπουδών.....	46
Σχήμα 6. Κατανομή ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	47
Σχήμα 7. Κατανομή ως προς τον αριθμό των παιδιών.....	47
Σχήμα 8. Κατανομή ως προς τις ηλικίες των παιδιών.....	48
Σχήμα 9α. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή του συζύγου στις απαιτήσεις του νοικοκυριού.....	48
Σχήμα 9β. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή του συζύγου στη μελέτη των παιδιών.....	49
Σχήμα 9γ. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή του συζύγου στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών.....	49
Σχήμα 10. Κατανομή ως προς τη βοήθεια από το περιβάλλον.....	50
Σχήμα 11. Κατανομή σχετικά με επιπλέον ευθύνες (φροντίδα ηλικιωμένων,αναπήρων).....	50
Σχήμα 12. Κατανομή σχετικά με επιπλέον φροντίδα ατόμων με ειδικές ανάγκες.....	50
Σχήμα 13.Οι οικογενειακές υποχρεώσεις θα δημιουργούσαν προβλήματα στην εργασία.....	51
Σχήμα 14.Οι ευθύνες της διεύθυνσης θα δημιουργούσαν προβλήματα στην οικογένεια.....	51
Σχήμα 15.Θα επιλέγατε να μετακινηθείτε για ανάληψη διευθυντικής θέσης.....	52
Σχήμα 16.Οι οικογενειακές υποχρεώσεις εμπόδιο στην απόκτηση επιπλέον τυπικών προσόντων.....	52
Σχήμα17.Η χιλιομετρική απόσταση από τα Πανεπιστήμια εμπόδιο στην απόκτηση επιπλέον προσόντων.....	53
Σχήμα 18.Το «κύρος» της διεύθυνσης και πόσο σημαντικό θεωρείται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.....	53
Σχήμα 19.Το χρηματικό επίδομα της διευθυντικής θέσης και πόσο σημαντικό θεωρείται για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.....	54
Σχήμα 20.Η προοπτική «να βγείτε από την τάξη» ως κίνητρο για τη διευθυντική θέση.....	55
Σχήμα 21.Η τοποθέτηση της οικογένειας για τη διευθυντική θέση.....	55
Σχήμα 22.Πόσο σημαντική είναι η γνώμη των συναδέλφων για την καταλληλότητά σας.....	55

Σχήμα 23. Η γραφειοκρατία σας αποθαρρύνει για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης.....	56
Σχήμα 24α. Γυναίκα διευθύντρια λιγότερο αποτελεσματική στις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών	57
Σχήμα 24β. Άνδρας διευθυντής περισσότερο αποτελεσματικός στις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών.....	57
Σχήμα 24γ. Γυναίκα διευθύντρια λιγότερο αποτελεσματική στις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού.....	57
Σχήμα 24δ. Άνδρας διευθυντής περισσότερο αποτελεσματικός στις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού.....	57
Σχήμα 24ε. Γυναίκα διευθύντρια λιγότερο αποτελεσματική στις συγκρούσεις του προσωπικού με τους γονείς.....	58
Σχήμα 24στ. Άνδρας διευθυντής περισσότερο αποτελεσματικός στις συγκρούσεις του προσωπικού με τους γονείς.....	58
Σχήμα 24ζ. Οι γυναίκες καταλληλότερες για τη διδασκαλία και οι άνδρες για τη διεύθυνση του σχολείου.....	58
Σχήμα 24η. Οι άνδρες έχουν περισσότερες ηγετικές ικανότητες από τις γυναίκες.....	59
Σχήμα 24θ. Οι άνδρες είναι πιο πετυχημένοι διευθυντές από τις γυναίκες.....	59
Σχήμα 25. Γνωρίζεται τη διαδικασία επιλογής διευθυντών.....	60
Σχήμα 26. Η μοριοδότηση της συμμετοχής στα συμβούλια (συνδικαλιστική δράση) ως πιθανός αποτρεπτικός παράγοντας για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης.....	60
Σχήμα 27. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή στη διαδικασία διεκδίκησης διευθυντικής θέσης.....	61
Σχήμα 28. Κατανομή ως προς την εμπειρία από τη διαδικασία κρίσεων.....	61
Σχήμα 29. Κατανομή ως προς την αποδοχή των κριτηρίων του άρθρου 18.....	61
Σχήμα 30. Πώς θα βλέπατε τη συμμετοχή σας στο Συμβούλιο επιλογής Διευθυντών.....	62

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Π.Τ.Δ.Ε	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Π.	Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Κ.Π.Α.	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κ.Ε.Θ.Ι.	Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
N. Y.	New York
E.A.C.E.A.	Education Audiovisual and Exective Agency
T.A.L.I.S.	Teaching and Learning International Survey
W.H.O.	World Health Organization
ΕΛΣΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
I.O.B.E	Ίδρυμα Βιομηχανικών και Οικονομικών Ερευνών
Π.Δ.	Προεδρικό διάταγμα
Α.Σ.Ε.Π.	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
Δ.Ο.Π.	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
EFQM	European Foundation for Quality Management

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν οι απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις στα Δημοτικά σχολεία, με αποτέλεσμα να υποεκπροσωπούνται στις διευθυντικές θέσεις παρά το γεγονός ότι αποτελούν την πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού.

Η ισότητα των δύο φύλων ως προς την αμοιβή και τη επαγγελματική εξέλιξη είναι διακηρυγμένη και τυπικά θεσμοθετημένη (www.isotita.gr/nomothesia) και αυτό ισχύει και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παρά την νομοθετική ισότητα και τη θεωρητική ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εργασία, στην καθημερινή πρακτική δεν παρατηρείται ισότιμη πρόσβαση και κυρίως εξέλιξη ανδρών και γυναικών στον επαγγελματικό τομέα και ιδιαίτερα σε θέσεις ευθύνης. Η συμμετοχή των γυναικών σε κέντρα λήψης αποφάσεων και γενικά στις υψηλές βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας είναι περιορισμένη (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Στον τομέα της εκπαίδευσης παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία (Eurydice, 2010), η συμμετοχή τους στη διοίκηση των σχολικών μονάδων δεν ακολουθεί την ίδια αναλογία. Η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις αποτελεί ένα γενικότερο φαινόμενο που απαντάται στον ελληνικό εκπαιδευτικό τομέα, όπως προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (www.minedu.gov.gr), καθώς επίσης και σε χώρες του εξωτερικού (Eurydice, 2010).

Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια να μελετηθεί το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών μέσα από τη αναζήτηση και τον εντοπισμό των εμποδίων τα οποία οι ίδιες οι γυναίκες αναγνωρίζουν ότι τις κρατούν μακριά από τις διευθυντικές θέσεις. Η έρευνα θα στηριχθεί αποκλειστικά σε απόψεις γυναικών και στο πώς οι ίδιες ορίζουν αυτά τα εμπόδια. Τα πρώτα κεφάλαια περιλαμβάνουν την οριοθέτηση του πεδίου της έρευνας με τον εννοιολογικό προσδιορισμό των δύο βασικών εννοιών, της διοίκησης και του φύλου και τη σχέση τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού της έννοιας της διοίκησης. Αναφέρονται οι θεωρίες της διοικητικής επιστήμης όπως έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις και την εξέλιξη των απόψεων στο

χώρο της διοίκησης. Στη συνέχεια, εστιάζοντας στο χώρο της εκπαίδευσης περιγράφεται πώς οι λειτουργίες της διοίκησης βρίσκουν εφαρμογή στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Περιγράφονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή στη σύγχρονη σχολική μονάδα όπως ορίζονται από τη νομοθεσία. Τέλος αναφέρεται η έννοια της ηγεσίας και η διαφοροποίησή της από την έννοια της διοίκησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο η βασική έννοια είναι το φύλο. Επισημαίνονται οι βασικές διαφορές μεταξύ των θεωριών για το φύλο και την απόκτηση της ταυτότητας φύλου. Αναφέρεται ο διαχωρισμός του βιολογικού και του κοινωνικού φύλου και γίνεται μια σύντομη αναδρομή στην πορεία του φεμινιστικού κινήματος και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία. Επίσης μελετάται η σχέση του φύλου με τις επαγγελματικές επιλογές των ανδρών και των γυναικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η γυναίκα εκπαιδευτικός και η πορεία της στο χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες. Μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος των γυναικών στην εκπαίδευση αλλά και η απουσία τους από τις διοικητικές θέσεις τόσο στην χώρα μας όσο και στο εξωτερικό σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία ευρωπαϊκών υπηρεσιών. Τέλος αιτιολογείται ο όρος «γυάλινη οροφή» ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει αυτά τα αόρατα εμπόδια που σταματούν τις γυναίκες στην επαγγελματική τους ανέλιξη και η έκφραση «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» χαρακτηριστική του φαινομένου που διερευνάται.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Συγκρίνονται τα συμπεράσματα ερευνών των τελευταίων χρόνων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε χώρες του εξωτερικού σχετικά με την μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις και γίνεται αναφορά στα εμπόδια που, σύμφωνα με τις έρευνες, οι γυναίκες περιγράφουν ότι αντιμετωπίζουν στην ανέλιξή τους στην ιεραρχία του επαγγέλματος. Τα συμπεράσματα προσεγγίζονται κριτικά και διατυπώνονται πιθανοί προβληματισμοί και ενδιαφέροντα ζητήματα που προκύπτουν για διερεύνηση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, προκύπτει η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας η οποία περιγράφεται στην παρούσα εργασία. Διατυπώνεται ο στόχος της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα αναζητηθούν απαντήσεις καθώς και οι λειτουργικοί ορισμοί.

Στο έκτο κεφάλαιο ορίζεται η μεθοδολογική προσέγγιση και η αναλυτική περιγραφή των εργαλείων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, παρουσιάζεται η πορεία της έρευνας, ο πληθυσμός και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων με αναλυτική περιγραφή των ενεργειών.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από τη συλλογή των δεδομένων, η ερμηνεία τους μέσα από τα γραφήματα της ποσοτικής ανάλυσης και η σύνδεσή τους με τη βιβλιογραφία και τη θεωρία της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος στο όγδοο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και η εργασία ολοκληρώνεται μέσα από προβληματισμό για νέα ζητήματα και περαιτέρω ερευνητικές προτάσεις.

1ο Κεφάλαιο: Η έννοια της διοίκησης

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν βασικές θεωρίες της διοικητικής επιστήμης και οι απόψεις τους, όπως διαμορφώθηκαν στη διάρκεια των χρόνων. Οι απόψεις αυτές είχαν αντίκτυπο στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών και σε συνδυασμό με τις σύγχρονες εξελίξεις επηρέασαν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθορίζοντας μεταξύ των άλλων και τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

1.1 Βασικές θεωρίες της διοικητικής επιστήμης

Από τη στιγμή που οι άνθρωποι οργανώθηκαν σε κοινωνίες και άρχισαν να λειτουργούν ομαδικά, για να γίνει δυνατός ο συντονισμός των ατομικών προσπαθειών και να επιτευχθούν οι στόχοι, έγινε επιτακτική η ανάγκη της διοίκησης. Σε αιγυπτιακούς παπύρους του 1300 π.χ. και σε ευρήματα της αρχαίας Κίνας υπάρχουν αναφορές για τη σημασία της διοίκησης (www.ebooks.edu.gr). Στην δημοκρατία της Αρχαίας Αθήνας, τα συμβούλια, τα λαϊκά δικαστήρια και το συμβούλιο των στρατηγών φανερώνουν την ύπαρξη διοικητικών δομών και εφαρμογών των λειτουργιών της διοίκησης (www.ebooks.edu.gr).

Η εξέλιξη της διοίκησης σε ειδικό επιστημονικό κλάδο αποτελεί επίτευγμα του 20^{ου} αιώνα. Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από τον όρο διοικώ που σημαίνει διευθύνω, διαχειρίζομαι και ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις (Μπαμπινιώτης, 2008). Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη διοίκηση, ανάλογα με το χώρο από τον οποίο προέρχονται οι συγγραφείς. Εγχειρίδια αναπτύσσουν θεωρίες και μοντέλα αναλύοντας όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με το σύγχρονο μάνατζμεντ. Η ύπαρξη επιχειρήσεων και οργανισμών που κυριαρχούν στην κοινωνική και οικονομική ζωή δημιούργησε την ανάγκη συστηματικής μελέτης και έρευνας για την οργάνωση και τη διοίκησή τους (Κουτούζης, 1999). Στην παρούσα εργασία μελετάται ένας ιδιαίτερος χώρος όπως είναι η εκπαίδευση ο οποίος έχει άμεση σχέση με τη διοικητική επιστήμη. Σύμφωνα λοιπόν με τον Κουτούζη (1999) η διοίκηση ορίζεται ως «μια διαδικασία συντονισμού πόρων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων» (σελ.33).

Η εξέλιξη των απόψεων στο χώρο της διοίκησης πέρασε από διάφορες φάσεις και διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικές «σχολές» όπως λέγονται, οι οποίες επηρέασαν έμμεσα τη σύγχρονη αντίληψη για την διοικητική λειτουργία. Αυτές είναι, η κλασική προσέγγιση η οποία εστιάζει στην αύξηση της παραγωγικότητας, η προσέγγιση της συμπεριφοράς η οποία δίνει βαρύτητα στις ανθρώπινες σχέσεις, η προσέγγιση της διοικητικής επιστήμης που βασίζεται στην επιχειρησιακή έρευνα με χρήση επιστημονικών μεθόδων και η συστημική προσέγγιση η οποία μελετά την αλληλεπίδραση των μερών ενός συστήματος για αποτελεσματικότερη διοίκηση (Κουτούζης, 1999). Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν έμεινε ανεπηρέαστος αφού οι απόψεις αυτές είχαν αντίκτυπο στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Αρχικά η κλασική προσέγγιση της επιστημονικής διοίκησης θεμελίωσε την επιστημονική έρευνα και επικεντρώθηκε στην αύξηση της παραγωγικότητας μέσω της εξειδίκευσης. Εκφραστής της θεωρίας ο Taylor (1947, όπ.αναφ. Κουτούζης, 1999) ο οποίος εφάρμοσε πρώτος επιστημονικά κριτήρια και μεθόδους και θεωρείται ο «πατέρας» της επιστημονικής διοίκησης. Σύμφωνα με τον Taylor (1947, όπ.αναφ. Κουτούζης, 1999) ο καταμερισμός της εργασίας είναι σημαντικός για την υλοποίηση ενός σχεδίου και η αμοιβή έχει άμεση σχέση με την παραγωγικότητα. Τα βασικά στοιχεία της θεωρίας του είναι η αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων με την οργανωμένη γνώση που παρέχει η επιστήμη, η επίτευξη συνεργασίας και αρμονίας στην ομαδική δράση και εργασία με τελικό σκοπό τη μέγιστη απόδοση, δηλαδή την αύξηση της παραγωγικότητας (Κουτούζης, 1999). Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτή η έμφαση στην αύξηση της παραγωγικότητας οδήγησε στο κίνημα της Ερβαρτιανής παιδαγωγικής και στη διοίκηση μέσω των επιθεωρητών εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2008). Την πρακτική προσέγγιση του Taylor (1947, όπ.αναφ. Κουτούζης, 1999) διαδέχτηκε μια προσπάθεια για τη διαμόρφωση μιας γενικής θεωρίας για τη διοίκηση. Ο Γάλλος Fayol (1949, όπ.αναφ. Κουτούζης, 1999) εισήγαγε μια συνολικότερη «φιλοσοφία διοίκησης», προσέγγισε τη διοίκηση με έναν πιο συστηματικό τρόπο, ως μια διαδικασία με βασικά στάδια, το σχεδιασμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο. Τα στάδια αυτά αποτελούν και σήμερα τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης.

Μια δεύτερη προσέγγιση, η προσέγγιση της συμπεριφοράς έδωσε έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και στις ανθρώπινες σχέσεις. Βασική αρχή στη συγκεκριμένη

προσέγγιση αποτελεί η άποψη, πως για την επιτυχία ενός οργανισμού πρέπει η διοίκηση να κατανοήσει τις ανάγκες των εργαζομένων. Ο Mayo (1945, όπ.αναφ. Κουτούζης, 1999) και η ερευνητική του ομάδα κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ο ανθρώπινος παράγοντας, οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα σε έναν οργανισμό, έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για την άνοδο της παραγωγικότητας από την αύξηση της αμοιβής ή τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Η μελέτη του ανθρώπινου παράγοντα γενικότερα αποτελεί το ζητούμενο και στο σύγχρονο προβληματισμό της επιστήμης της διοίκησης (Κουτούζης, 1999). Στο χώρο της εκπαίδευσης η έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα οδήγησε στο παιδοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας, αλλά και στην αλλαγή του ρόλου των διευθυντών στη διοίκηση (Κουτούζης, 2008).

Η επόμενη προσέγγιση, αυτή της διοικητικής επιστήμης είχε ως στόχο τη βελτίωση της διοίκησης χρησιμοποιώντας την επιχειρησιακή έρευνα και τη χρήση μαθηματικών μοντέλων για την επίλυση των προβλημάτων. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία στόχος δεν είναι μόνο η βελτίωση της παραγωγικότητας αλλά γενικότερα ο επιστημονικός τρόπος διοίκησης. Ένα τέτοιο μοντέλο διοίκησης οδηγεί στην αποτελεσματικότερη λήψη αποφάσεων μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης του προβλήματος, της ανάπτυξης εναλλακτικών λύσεων και της εφαρμογής της πλέον ενδεδειγμένης. Για να γίνει αυτό χρησιμοποιούνται οι γνώσεις των μαθηματικών, της στατιστικής, των οικονομικών, ακόμη και της ψυχολογίας (Κουτούζης, 1999).

Τέλος η συστημική προσέγγιση η οποία, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), αξιοποιώντας τις προηγούμενες προσεγγίσεις, δηλαδή την προσέγγιση της επιστημονικής διοίκησης, την προσέγγιση της συμπεριφοράς και την προσέγγιση της διοικητικής επιστήμης, εξετάζει τη διοίκηση σαν ένα σύστημα αλληλοεξαρτώμενων μερών. Τα συμπεράσματα της κλασικής θεωρίας για την παραγωγικότητα, της προσέγγισης των ανθρώπινων σχέσεων και του επιστημονικού τρόπου λήψης απόφασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά στη θεωρία των συστημάτων. Η γνώση της λειτουργίας των διάφορων μερών και των αλληλεπιδράσεών τους, οδηγεί σε αποτελεσματικότερη διοίκηση.

Οι σύγχρονες απόψεις σχετικά με τη διοίκηση χρησιμοποιούν στοιχεία από τις παλαιότερες θεωρίες αλλά επηρεάζονται και από τις σύγχρονες εξελίξεις στον τεχνολογικό και οικονομικό τομέα καθώς και την παρατήρηση επιτυχημένων διοικητικών μοντέλων διεθνώς. Έτσι διαμορφώνεται η τάση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με

κύρια χαρακτηριστικά την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στις αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος (Κουτούζης, 1999). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια νέα φιλοσοφία διοίκησης μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη που όπως υποστηρίζει η Πετρίδου (2002) έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους μέσα από τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας.

Οι στόχοι των εκπαιδευτικών οργανισμών διαφέρουν από εκείνους των επιχειρήσεων και η διοίκησή τους αποτελεί μια πολύπλοκη περίπτωση διοίκησης. Ο εκπαιδευτικός κόσμος εμμένει στην προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων, ωστόσο η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να προσφέρει νέες ιδέες και τρόπους διοίκησης (Κουτούζης, 2008). Βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι: η ικανοποίηση του πελάτη, η χρήση επιστημονικών αναλύσεων και στοιχείων, η συνεχής βελτίωση του προϊόντος, η συμμετοχή των εργαζομένων και η συνεχής επιμόρφωσή τους. Μιλώντας για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής: Η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα θέματα του σχολείου, στις διαδικασίες διοίκησης και λήψης αποφάσεων, επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Preedy, 1993, όπ.αναφ. Κουτούζης, 2008). Η συνεχής επιμόρφωση προσφέρει δυναμικό επαναπροσδιορισμό στη σχέση των εκπαιδευτικών με τη δουλειά τους και στην εξέλιξή τους τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική (Μαυρογιώργος, 2008). Επίσης η χρήση επιστημονικών μεθόδων αναλύσεων και στοιχείων κάνει τη διοίκηση αποτελεσματικότερη (Κουτούζης, 2008). Ο προβληματισμός αφορά στον ορισμό της έννοιας του «πελάτη» και της ικανοποίησής του αφού για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι εκπαιδευτικές αξίες θα πρέπει να αποτελούν τον κύριο προσανατολισμό του. Αυτός είναι και ο λόγος που μέχρι σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται κυρίως στην προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων, αντιμετωπίζοντας κριτικά την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Κουτούζης, 2008). Οι διαδοχικές αλλαγές και οι σύγχρονες τεχνολογίες ωστόσο διαφοροποιούν τους τρόπους διαχείρισης των εκπαιδευτικών θεμάτων και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οφείλουν να προσαρμόζονται στη σύγχρονη πραγματικότητα χρησιμοποιώντας παραγωγικές και οργανωτικές διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2007).

Η διοίκηση όπως συμφωνούν όλοι οι συγγραφείς περιλαμβάνει τις εξής λειτουργίες:

1. Του σχεδιασμού όπου θέτονται οι βασικές κατευθύνσεις, οι στόχοι και διαμορφώνεται το αρχικό πλάνο της προσέγγισης.
2. Της οργάνωσης όπου καθορίζονται οι δραστηριότητες, ομαδοποιούνται, αναθέτονται σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες με συγκεκριμένη διαβάθμιση εξουσιών και ευθύνης.
3. Της διεύθυνσης-καθοδήγησης των υφισταμένων σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό.
4. Του ελέγχου δηλαδή της αξιολόγησης του αποτελέσματος αλλά και της διαδικασίας.

Αυτή η συνεχής διαδικασία ολοκληρώνεται με την ανασκόπηση και την αυτοαξιολόγηση όπου συχνά γίνονται αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις (Κουτούζης, 1999).

1.2 Διοίκηση στην εκπαίδευση

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό. Ως οργανισμός ορίζεται σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) «μια ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις». Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μια ομάδα ατόμων που εργάζονται με κοινό σκοπό την παροχή «εκπαίδευσης». Η εκπαιδευτική διοίκηση σύμφωνα με το Σαϊτή (2002) είναι μια συνδυαστική διαδικασία ποικίλων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει, την συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και στοχεύει στην επίτευξη των σκοπών των εκπαιδευτικών μονάδων.

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό όπως προαναφέρθηκε, έτσι λοιπόν και η διοίκησή της ακολουθεί μια διαδικασία σύμφωνα με τις αρχές της διοικητικής επιστήμης. Διαφαίνεται λοιπόν σύμφωνα με την πορεία των λειτουργιών της διοίκησης που περιγράφηκαν παραπάνω ότι σε πρώτη φάση, δηλαδή στον προγραμματισμό μπορούν να τεθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας που μπορεί να είναι μακροπρόθεσμοι ή βραχυπρόθεσμοι και να αφορούν είτε το σύνολο του οργανισμού είτε ένα τμήμα του. Κατά τη διαδικασία της δεύτερης φάσης, δηλαδή της οργάνωσης καθορίζονται οι αρμοδιότητες, συγκροτούνται ομάδες εργασίας, ορίζονται οι επικεφαλής και εξασφαλίζονται οι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή με γνώμονα πάντα την επίτευξη των στόχων. Στην επόμενη φάση της διεύθυνσης, το διδακτικό και το βοηθητικό προσωπικό

εποπτεύεται και καθοδηγείται από τους επικεφαλής των ομάδων. Η φάση του ελέγχου αποτελεί ουσιαστικά την αξιολόγηση, έτσι ώστε να πιστοποιηθεί αν προέκυψε το αναμενόμενο αποτέλεσμα ή να αναθεωρηθεί και να τροποποιηθεί η διαδικασία ή κάποιο τμήμα αυτής.

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων όμως παρουσιάζει και κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) οι ιδιαιτερότητες αυτές έχουν σχέση αρχικά με την αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού, αφού οι έννοιες παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση έχουν ευρύ περιεχόμενο. Αδυναμία επίσης σαφούς προσδιορισμού της έννοιας της εξυπηρέτησης του πελάτη, καθώς και των εννοιών εργαζόμενοι, εξυπηρετούμενοι, προϊόν όταν αναφερόμαστε στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους άλλους φορείς που εμπλέκονται στη εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008). Επίσης η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και η έλλειψη ανταγωνισμού μεταξύ των δημόσιων, τουλάχιστον, σχολικών μονάδων αποτελεί μια ακόμη διαφοροποίηση. Τέλος, όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική διοίκηση, διαπιστώνεται η αντίφαση μεταξύ των αυστηρών σχέσεων εξουσίας και ιεραρχίας των οργανώσεων και του ισότιμου και δημοκρατικού τρόπου λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου (Κατσαρός, 2008).). Ωστόσο τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα κράτη μέλη χρησιμοποιούν τυποποιημένες προδιαγραφές με σκοπό τη βελτίωση των διαδικασιών και την αξιόπιστη καταγραφή της ποιοτικής διάστασης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του αποτελέσματος (Βαβουράκη κ.συν., 2007).

1.3 Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτήθηκε με το διάταγμα της 6^{ης} Φεβρουαρίου του 1834 κάτω από τη Βαυαρική επιρροή και με πολλά κοινά με το Κεντροευρωπαϊκό μοντέλο. Ο τρόπος διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όπως η σχολική μονάδα, εξαρτάται από τον τρόπο που είναι οργανωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία ανήκει και τα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλιών που το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει. Αν παραχωρούνται ουσιαστικές δυνατότητες διοίκησης και λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες τότε μιλάμε για ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, όταν η διοίκηση έχει απλώς

διεκπεραιωτικό χαρακτήρα μιλάμε για ένα συγκεντρωτικό σύστημα. Όπως διαπιστώνει ο Λαϊνός (2000): «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από -κατά βάση- συγκεντρωτική δομή και, συνακόλουθα, ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο, ενώ μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κυρίαρχη είναι η θέση και καθοριστικός ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας»(σελ.31).

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 (Φ.Ε.Κ.167/Α/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» όπως αυτές τροποποιήθηκαν, συμπληρώθηκαν και ισχύουν. Ο Νόμος 4547/2018 (Φ.Ε.Κ.102/Α/12-6-2018) περιέχει ενσωματωμένες τις μεταγενέστερες τροποποιήσεις των διατάξεών του. Η διοικητική δομή μοιάζει με μια πυραμίδα στην κορυφή της οποίας βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, ακολουθούν οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης στις 13 Περιφέρειες, 116 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη βάση της διοικητικής αυτής πυραμίδας βρίσκονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

1.3.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή στη σύγχρονη σχολική μονάδα

Μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό οι διευθυντές των σχολείων έχουν κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες. Στο Φ.Ε.Κ. 1340/2002 «Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων» και τις νεώτερες διατάξεις του (15 συνολικά) όπως αυτές τροποποιήθηκαν, συμπληρώθηκαν και ισχύουν, καθορίζονται οι διοικητικές αρμοδιότητες των διευθυντών που αφορούν το επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας των σχολείων δηλαδή το λειτουργικό (βραχυπρόθεσμο) προγραμματισμό, την αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου, την καθοδήγηση και παρακίνηση του προσωπικού και τον έλεγχο. Εκτός λοιπόν από τα γραφειοκρατικά του καθήκοντα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος και για το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Συνεργάζεται με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών, με το Δήμο και άλλους κοινωνικούς φορείς. Επίσης μετέχει στα όργανα λαϊκής συμμετοχής όπως Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή, Δημοτική Επιτροπή Παιδείας κ.ά.

Η Στραβάκου (2003) μέσα από εμπειρική έρευνα ανιχνεύοντας, ερμηνεύοντας και αξιολογώντας απόψεις διευθυντών συμπεραίνει πως οι ίδιοι θεωρούν πρωτεύον καθήκον

τους την ομαλή λειτουργία του σχολείου ως μέσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επίσης σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα (Στραβάκου, 2003) θεωρούν σημαντική την συνεργασία με το διδακτικό, μαθητικό και διοικητικό προσωπικό και γενικότερα την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και την ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους. Ο Ματσαγγούρας (2006) θεωρεί αποτελεσματικό το διευθυντή που θα μπορέσει να δημιουργήσει οργανωμένη σχολική κουλτούρα με κοινές ιδέες και στόχους για το σχολείο. Να ενθαρρύνει τη συλλογικότητα, να βελτιώσει την επικοινωνία και να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις. Να δημιουργήσει κατάλληλες προϋποθέσεις για μάθηση και να έχει γόνιμη συνεργασία με γονείς και κοινωνικούς φορείς. Και όλα αυτά μέσα σε ένα κλίμα δημοκρατικό και συμμετοχικό. Να έχει την ικανότητα να υποκινεί εκπαιδευτικούς και μαθητές ενθαρρύνοντας τις προσπάθειές τους και εμπνέοντάς τους ενώ παράλληλα να παρέχει ουσιαστική βοήθεια σε θέματα διαδικαστικά και στήριξη σε οτιδήποτε προκύψει. Ο αποτελεσματικός διευθυντής σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2006) διαφαίνεται πως θα πρέπει να πορεύεται σύμφωνα με το μοντέλο διοίκησης που στηρίζεται στην προσέγγιση της συμπεριφοράς και των ανθρωπίνων σχέσεων. Σύμφωνα με τη ΔΟΠ βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης είναι το ανθρώπινο δυναμικό. Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεσμοθέτησε πρότυπα με στόχο τη βελτίωση των διαδικασιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτά τα πρότυπα οριοθετούν μεθόδους και στόχους στηριζόμενα στην εφαρμογή «δεικτών ποιότητας» και ακολουθώντας διαδικασίες που συνδέονται με την αξιολόγηση. Η ποιότητα διασφαλίζεται με μια σειρά κριτηρίων λαμβάνοντας υπόψη και τη διαφορετικότητα κάθε κράτους μέλους. Με το νόμο 2525/1997 η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία ορίζει την αξιολόγηση ως «*διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της*».

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αναφέρθηκε είναι κατά βάση συγκεντρωτικό αφού όλες οι εξουσίες εκπορεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό όμως δεν είναι απαραίτητα αρνητικό. Μπορούμε μελετώντας το να συμπεράνουμε ότι ένα σύστημα διοίκησης μπορεί σε πολιτικό επίπεδο να είναι συγκεντρωτικό αλλά οι σχολικές μονάδες

έχουν τη δυνατότητα μέσα από δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης να πάρουν αποφάσεις και να υλοποιήσουν δράσεις που να εκπορεύονται από το αναλυτικό τους πρόγραμμα αλλά να απευθύνονται στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο σύλλογος διδασκόντων σαν όργανο διοίκησης μπορεί να αποφασίσει δράσεις για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων με τη συνεργασία των φορέων και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

1.3.2 Η έννοια της ηγεσίας

Ένας παραδοσιακός ορισμός της ηγεσίας είναι αυτός του Cowley (1928, όπ. αναφ. Πολίτης, 2007), ο οποίος υποστήριξε ότι ηγέτης είναι εκείνος που πετυχαίνει να κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν. Η έννοια της ηγεσίας λοιπόν, συνδέεται στενά με τις έννοιες της εξουσίας και της επιρροής. Είναι μια έννοια ιδιαίτερα πολύπλοκη και απηχεί και την πολυπλοκότητα των οργανώσεων στις οποίες ασκείται (Παπαναούμ, 1995). Όπως αναφέρει ο Καραγιάννης (2014) *«η ηγεσία νοείται ως μια κρίσιμη ορίζουσα οργανωτικής αποτελεσματικότητας και επιτυχίας»* (σελ.450). Σε μια σχολική μονάδα για να επιτευχθούν οι στόχοι της διοίκησης απαιτείται προσπάθεια, προγραμματισμός και συντονισμός δράσεων. Πάνω από όλα όμως χρειάζεται κοινό όραμα που θα μοιράζονται στελέχη και εκπαιδευτικοί. Ο Warren Bennis (1989, όπ.αναφ. Πολίτης, 2007), είχε πει τη φράση: *«οι διευθυντές είναι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά, οι ηγέτες είναι άνθρωποι που κάνουν τα σωστά πράγματα»*.

Υπάρχει όμως μια διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών της διοίκησης και της ηγεσίας. Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 1340/2002 «Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων» στο άρθρο 27 ορίζεται ότι: *« Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό»*. Στη συνέχεια ορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του. Διαφαίνεται από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται πως κάποια αναφέρονται σε καθαρά διοικητικές αρμοδιότητες (προϊσταται, ελέγχει, εφαρμόζει, εκπροσωπεί, συγκροτεί, συντάσσει, ενημερώνει κ.λ.π.) ενώ κάποια άλλα προϋποθέτουν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες που προσεγγίζουν την έννοια της ηγεσίας (καθοδηγεί, προωθεί, συμβάλλει, αναλαμβάνει, συντελεί κ.λ.π.). Η διοίκηση φαίνεται πως συνδέεται με τους

κανόνες ενώ η ηγεσία σχετίζεται με την προσωπικότητα αυτού που διοικεί. Και έτσι, ενώ το ένα απαιτεί την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων και τεχνικών οι οποίες είναι αποτέλεσμα συστηματικής μάθησης, το άλλο, δηλαδή η ηγεσία, είναι τέχνη και έχει σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου. Βέβαια σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998, όπ.αναφ. Δαράκη, 2007) οι ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη μπορούν να αποκτηθούν με την εκπαίδευση και την εμπειρία, συνεπώς οι ηγέτες δε γεννιούνται αλλά γίνονται (Δαράκη, 2007). Ο Πατσιαρδής (2004) χαρακτηρίζει ηγέτη αυτόν που έχει όραμα και τονίζει πως ο καλός ηγέτης πρέπει να είναι καλός και στη διοίκηση. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι η διοίκηση χωρίς την ηγεσία είναι επίπεδη αλλά και η ηγεσία χωρίς την επιστημονική γνώση είναι άσκοπη. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Crawford (2003, όπ. αναφ. Πολίτης, 2007), αυτά τα δύο πρέπει όχι απλώς να υπάρχουν μέσα σε έναν οργανισμό αλλά να συμπίπτουν στο ίδιο πρόσωπο. Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι καλός ηγέτης.

Ικανή ηγεσία στη διοίκηση σημαίνει δράση προσανατολισμένη στο πρόβλημα, κατάλληλη οργάνωση και εκτίμηση του ανθρώπινου δυναμικού. Ο διευθυντής ηγέτης μπορεί να αποκρυπτογραφεί τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης και των ανθρώπων και να κινείται έξυπνα ανάμεσα στις ανάγκες και τις αντιθέσεις (Καραγιάννης, 2014). Σύμφωνα μάλιστα με τον Broadbridge (2007) υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην ηγεσία με τους άνδρες και τις γυναίκες να διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό στη διοίκηση. Οι άνδρες βασίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο συναλλαγών και ανταλλαγών που αφορούν την επιβράβευση των εργαζομένων ή την τιμωρία ανάλογα με την απόδοση, ενώ οι γυναίκες εστιάζουν στην αυτοεκτίμηση και την ενεργό συμμετοχή μέσα από την κατανομή της εξουσίας. Όπως υποστηρίζουν οι Burke και Collins (2001) οι άνδρες υιοθετούν ένα τρόπο διοίκησης που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία» που χαρακτηρίζεται από τη χρήση της εξουσίας της θέσης που κατέχουν, ενώ οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματικής ηγεσίας» διακατέχονται δηλαδή από ένα πιο δημοκρατικό και συμμετοχικό διοικητικό στυλ.

2ο Κεφάλαιο: Η έννοια του φύλου

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια του φύλου καθώς οι απόψεις αυτές έχουν καθορίσει την πορεία της ζωής των γυναικών δημιουργώντας ανισότητες και διακρίσεις. Ο διαχωρισμός του βιολογικού και του κοινωνικού φύλου και η συμβολή του φεμινιστικού κινήματος θα μελετηθούν μέσα στο πλαίσιο των επαγγελματικών επιλογών των γυναικών σε σχέση με το επάγγελμα της εκπαιδευτικού και τις διευθυντικές θέσεις.

2.1 Βασικές διαφορές στις θεωρίες για το φύλο

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια του φύλου. Στη μια πλευρά βρίσκονται οι επιστήμονες οι οποίοι στηρίζονται στη βιολογία και στην άλλη αυτοί που στηρίζονται στην ψυχολογία. Οι υποστηρικτές των βιολογικών θεωριών δίνουν βαρύτητα στις γενετικές διαφορές (χρωμοσώματα, ορμόνες, ανατομία γεννητικών οργάνων) οι οποίες σύμφωνα με αυτούς ευθύνονται για τις διαφορετικές συμπεριφορές και ρόλους ανδρών και γυναικών (Αθανασιάδου, 2002). Οι υποστηρικτές των ψυχολογικών θεωριών δίνουν βαρύτητα σε κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τη συμπεριφορά και οδηγούν στην διαδικασία απόκτησης της ταυτότητας φύλου (Αθανασιάδου, 2002). Έτσι οι γυναικείες ορμόνες καθιστούν τις γυναίκες ευαίσθητες και προικισμένες με το μητρικό ένστικτο, ενώ οι ανδρικές ορμόνες κάνουν τους άνδρες αποφασιστικούς και ανταγωνιστικούς (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Αυτός ο βιολογικός ντετερμινισμός έχει καθορίσει την πορεία της ζωής των γυναικών, μέσα από κοινωνικές αντιλήψεις αλλά και νομοθετικές ρυθμίσεις και έχει δεχθεί έντονη κριτική (Αθανασιάδου, 2002). Σύμφωνα με την Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1994β) οι βιολογικές θεωρίες δικαιολόγησαν διακρίσεις στη μόρφωση, την εργασία και την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Η μητρότητα και η ανατροφή των παιδιών αποτέλεσαν το λόγο που κράτησε τις γυναίκες μακριά από τον επαγγελματικό στίβο στερώντας τους την κοινωνική καταξίωση (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994β).

Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud (1905, όπ.αναφ. Αθανασιάδου, 2002) στηρίζεται στους βιολογικούς αλλά και στους κοινωνικούς παράγοντες. Στη διαφορετική ανατομία των γεννητικών οργάνων οφείλονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι διαφορετικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν τα δύο φύλα. Η ψυχαναλυτική θεωρία εξίσωσε

τις ανατομικές διαφορές με σχέσεις ανωτερότητας και κατωτερότητας μιλώντας για «ελλειμματικά» γυναικεία όργανα (Sayers, 1987, όπ.αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Η θεωρία δέχτηκε μεγάλη κριτική, όπως ήταν φυσικό, από το φεμινιστικό κίνημα. Η ψυχαναλυτική θεωρία περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά της θηλυκότητας σύμφωνα με την Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1994β) ενισχύει ιδεολογικά την ανισότητα και την καταπίεση των γυναικών.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Cole & Cole, 2011) το θέμα των διαφορών των δύο φύλων προσεγγίζεται μέσα από την κοινωνικοποίηση, σαν αποτέλεσμα της διαφορετικής αγωγής που δέχονται από την οικογένεια και την κοινωνία. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1963, όπ. αναφ. Cole & Cole, 2011) στην οποία στηρίχτηκε ο Miscel (1973, όπ.αναφ. Cole & Cole, 2011) το άτομο διαμορφώνει και εσωτερικεύει χαρακτηριστικά που οι άλλοι θεωρούν αναμενόμενα για κάθε φύλο. Η εκμάθηση ρόλων γίνεται μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση, με την αμοιβή ή την τιμωρία να παίζουν σημαντικό ρόλο. Η κριτική της θεωρίας αυτής στηρίζεται στο ρόλο του ίδιου του ατόμου, το οποίο δεν πρέπει να θεωρείται παθητικός δέκτης, και στον τρόπο που αυτό αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα πάνω και πέρα από τους μηχανισμούς της κοινωνικής συμπεριφοράς. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης σύμφωνα με τη Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1994β) αποτέλεσε εργαλείο για την ερμηνεία της διαφοροποίησης στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στο σχολείο.

Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Kohlberg (1966 όπ.αναφ. Cole & Cole, 2011) υποστηρίζει πως η ταυτότητα του φύλου στο άτομο αποκτάται μέσα από γνωστικές διαδικασίες. Το άτομο αναπτύσσεται γνωστικά και έτσι συνειδητοποιεί τις διαφορές των δύο φύλων στα χαρακτηριστικά και στον τρόπο συμπεριφοράς. Η αντίληψη αυτή όμως, όπως επισημαίνει η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1994β) αποκτάται «στα πλαίσια μιας κοινωνικής δομής που ευνοεί τα στερεότυπα»(σελ.54). Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης κατηγορείται για ανδροκεντρική οπτική αφού μελετά συστηματικά την ανδρική ψυχολογία ενώ οι γνωστικές αναπτυξιακές δομές των γυναικών μελετώνται πάντα σε σχέση με τους άλλους και σε εξάρτηση από το περιβάλλον (Feldman, 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με κύριο εκφραστή τον Mead (1934, όπ.αναφ. Cole & Cole, 2011)) η διαδικασία απόκτησης ταυτότητας φύλου γίνεται μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση του ατόμου με τα μέλη της κοινωνίας

στην οποία ανήκει. Μέσα από μια σειρά συμβόλων και κωδίκων, το άτομο οδηγείται σε αποδεκτές συμπεριφορές εξασφαλίζοντας την αποδοχή των άλλων. Ο ρόλος του ατόμου είναι ενεργητικός, ιδιαίτερα σημαντικός όμως είναι και ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ρόλου του φύλου (Μαραγκουδάκη, 2008).

Μέσα από τη μελέτη των παραπάνω θεωριών εξάγεται το συμπέρασμα ότι για την απόκτηση της ταυτότητας του φύλου σημαντικός είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν το στενό περιβάλλον των παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Είναι λοιπόν σημαντικό, όπως θα επισημάνουμε και παρακάτω, οι μαθητές αλλά περισσότερο οι μαθήτριες να μην εσωτερικεύσουν το πρότυπο δασκάλες-γυναίκες, διευθυντές-άνδρες γιατί αυτό πιθανότατα θα επηρεάσει και τις δικές τους εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες (Μαραγκουδάκη, 2008). Με την απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από τις διευθυντικές θέσεις οι δομημένες αντιλήψεις οι οποίες είναι υπαρκτές στην ελληνική κοινωνία διατηρούνται και ανακυκλώνονται.

2.2 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Λέγοντας «βιολογικό φύλο» αναφερόμαστε στις βιολογικές και ανατομικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Με τον όρο «κοινωνικό φύλο» αναφερόμαστε στην πολιτισμική δημιουργία των ανδρικών και των γυναικείων χαρακτηριστικών (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Στη διεθνή βιβλιογραφία σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό για την Υγεία (W.H.O., <http://www.who.int/en/>) το βιολογικό φύλο αναφέρεται με τον όρο «sex» και διαχωρίζεται από το κοινωνικά διαμορφωμένο φύλο το οποίο αναφέρεται με τον όρο «gender». Με άλλα λόγια το κοινωνικό φύλο αντιπροσωπεύει τις προσδοκίες που η κοινωνία έχει για τα άτομα ανάλογα με το βιολογικό τους φύλο. Ενώ λοιπόν το βιολογικό φύλο αποδίδεται γενετικά, το κοινωνικό φύλο αποτελεί προϊόν πολιτισμικής εκμάθησης.

Όπως αναφέρει ο Ντούνης (2016) δεν καθορίζεται πλήρως αν η ταυτότητα φύλου ενός ατόμου οφείλεται στα βιολογικά του χαρακτηριστικά ή στο κοινωνικό περιβάλλον και τον τρόπο ανατροφής του. Από κοινωνιολογική άποψη ο καθορισμός του φύλου είναι συνδυασμός βιολογίας και κοινωνικοποίησης. Μιας κοινωνικοποίησης που χαρακτηρίζεται ως έμφυλη και αποτελεί μια διαδικασία όπου τα άτομα μαθαίνουν τις

προσδοκίες οι οποίες εκπορεύονται από το βιολογικό τους φύλο (Βέικου, 2012). Η έμφυλη κοινωνικοποίηση επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής των ατόμων, συμπεριφορές, αντιλήψεις, στάσεις, σχέσεις με άλλα άτομα και με τον εαυτό τους (Δραγώνα, 2007). Η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, η κουλτούρα της κοινωνίας που ζουν είναι τομείς που πραγματοποιείται η έμφυλη κοινωνικοποίηση. Αποτέλεσμα είναι ο σχηματισμός του φύλου δηλαδή του προσδιορισμού ενός ατόμου ως άνδρα ή γυναίκα (Κιούση, Φλωράκος & Παπακίτσος, 2017).

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες αναφέρονται στο κοινωνικό φύλο και τις έμφυλες ανισότητες με κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Οι περισσότερες όμως αποδίδουν την ανισότητα των φύλων στην κοινωνικοποίηση σε προκαθορισμένους ρόλους τους οποίους τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν εσωτερικεύσει. Αυτή η ανισότητα έχει σαν συνέπεια και την υποτίμηση της γυναικείας εργασίας και την μισθολογική ανισότητα. Αντίθετα η φεμινιστική θεωρία η οποία αναδύθηκε από τα γυναικεία κινήματα έχει σκοπό την κατανόηση και τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Κοσμίδου-Hardy, 1997).

2.2.1 Φεμινιστικό κίνημα

Η έννοια του «κοινωνικού φύλου» (gender) στο οποίο συνδέονται βιολογικά χαρακτηριστικά με στερεότυπες συμπεριφορές και αντιστρόφως, ήταν αποτέλεσμα του κινήματος χειραφέτησης των γυναικών και των νέων θεωρητικών προσεγγίσεων οι οποίες επικεντρώνονται στα πολιτισμικά δεδομένα (Παπαταξιάρχης & Παπαδέλλης 1992). Ως κοινωνικό κίνημα, ο φεμινισμός εστιάζεται κατά πολύ στον περιορισμό ή εξάλειψη της φυλετικής ανισότητας και στην προώθηση των δικαιωμάτων, των συμφερόντων και των ζητημάτων των γυναικών στην κοινωνία (Wikipedia , 2019).

Το φεμινιστικό κίνημα εκτυλίσσεται σε διάστημα δύο αιώνων με τους μελετητές να το διακρίνουν χρονολογικά σε τρία κύματα σύμφωνα με τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν. Στο πρώτο κύμα του φεμινισμού (19^{ος} και αρχές 20^{ου} αιώνα) οι γυναίκες επικεντρώθηκαν σε αιτήματα όπως το δικαίωμα στην ψήφο, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην ατομική περιουσία και το διαζύγιο (Σηφάκη, 2015). Το δεύτερο φεμινιστικό κύμα ήταν μια ριζοσπαστική περίοδος τη δεκαετία του 1960 με κινητοποιήσεις και πολιτικές εντάσεις. Τις επόμενες δύο δεκαετίες όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα νομοθετικές αλλαγές αναφορικά με θέματα βίας, κακοποίησης, σεξουαλικής παρενόχλησης, αλλά και σχετικά

με την αμοιβή της γυναικείας εργασίας στις χώρες της Δύσης αλλά και στην Ευρώπη (Σηφάκη, 2015). Στην Ελλάδα η Γενική Γραμματεία Ισότητας (www.isotita.gr) είναι ο αρμόδιος κυβερνητικός φορέας για την ανάπτυξη πολιτικών που αφορούν την προώθηση της ισότητας σε όλους τους τομείς. Το τρίτο κύμα του φεμινισμού θεμελιώνεται στη θεωρητική συμβολή της φιλοσόφου Judith Butler (1990) και το βιβλίο της «Gender Trouble». Σύμφωνα με την Butler (1990, όπ. αναφ. Μαροπούλου, 2016) η κατάταξη του ανθρώπινου είδους σε δύο ταυτότητες φύλου ανδρική και γυναικεία αποτελεί «το παράγωγο ενός καταναγκαστικού συστήματος κοινωνικής διαφοροποίησης στην υπηρεσία σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής»(σελ.120). Η συγγραφέας και καθηγήτρια φιλοσοφίας και πολιτικής Nancy Fraser (2015) σε συνέντευξή της που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα N.Y. Times υποστηρίζει πως οι υποσυνείδητες προκαταλήψεις είναι διάχυτες στην κοινωνία μας και αυτό επηρεάζει τον τρόπο που οι ίδιες οι γυναίκες σκέφτονται τους εαυτούς τους, ακόμη και εκείνες που αυτοπροσδιορίζονται ως φεμινίστριες και επισημαίνει πως σεξιστικές προκαταλήψεις στις κοινωνικές δομές επηρεάζουν τις αποφάσεις σχετικά με τα προσόντα αυτών που ζητούν εργασία. Αυτές οι απόψεις θα μελετηθούν παρακάτω ενδελεχώς σε σχέση με τους παράγοντες που εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις σε σχολεία, που αποτελεί και το θέμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

2.3 Φύλο και επιλογή επαγγέλματος

Η επιλογή επαγγέλματος συνδέεται με τις ταυτότητες φύλου και σχετίζεται με τη διάκριση των επαγγελμάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» (Βιτσιλάκη, 2007α). Οι επαγγελματικές επιλογές, σύμφωνα με έρευνα των Κιούση κ.συν., (2017), είναι αποτέλεσμα συνδυαστικής δράσης πολλών παραγόντων, όπως οι σχολικές επιδόσεις, ο τύπος του σχολείου, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Επίσης η απόφαση επιλογής επαγγέλματος επηρεάζεται όχι τόσο από τη βιολογική διάσταση του φύλου, αλλά κυρίως από την κοινωνική του πτυχή. Οι επαγγελματικές επιλογές των γυναικών πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες εξαρτώνται από την ικανοποίηση που εισπράττουν οι ίδιες οι γυναίκες από το επάγγελμα που ασκούν (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα ήταν το πρώτο διανοητικό επάγγελμα που θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες. Η Μαραγκουδάκη (2008) διατυπώνει την άποψη πως παρά το γεγονός ότι το επάγγελμα της δασκάλας ενίσχυε τις αντιλήψεις για την γυναικεία φύση και το μητρικό ένστικτο ωστόσο έδωσε στις γυναίκες κοινωνική παρουσία και οικονομική ανεξαρτησία. Μέχρι και σήμερα πλεονεκτεί σε σχέση με άλλα επαγγέλματα αφού λόγω ωραρίου και ημερών εργασίας καταφέρνει να συμβιβάσει τον οικογενειακό με τον επαγγελματικό ρόλο για τις γυναίκες. Τα πλεονεκτήματα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι σε απόλυτη συμφωνία με τον κοινωνικά δομημένο και προσδιορισμένο ρόλο της γυναίκας που θα πρέπει να έχει σαν προτεραιότητα την οικογένεια και τις υποχρεώσεις της. Οι διευθυντικές θέσεις, οι οποίες μέσα στο σημερινό πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας εμφανίζονται απαιτητικότερες δεν διεκδικούνται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όπως φαίνονται από τα στοιχεία που αναφέρονται παρακάτω.

3ο Κεφάλαιο: Η γυναίκα στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια ιστορική αναδρομή παρουσιάζοντας την πορεία των γυναικών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό. Τα αόρατα εμπόδια που σταματούν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών στις ανώτερες διοικητικές θέσεις και οι δομημένες αντιλήψεις στην εργασία οδηγούν στην υποαντιπροσώπευσή τους.

3.1 Η γυναίκα εκπαιδευτικός-ιστορική αναδρομή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτήθηκε με το διάταγμα της 6^{ης} Φεβρουαρίου του 1934 κάτω από τη Βαυαρική επιρροή. Το διάταγμα αυτό, εκτός των άλλων, προέβλεπε και την ίδρυση Διδασκαλείων για τη μόρφωση δασκάλων και των δύο φύλων σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας (Δημαράς, 2005). Το 1933 τα Διδασκαλεία καταργήθηκαν και ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες αποτέλεσαν μια από τις πιο σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης για την εποχή και η ίδρυσή τους αποτέλεσε σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων (Δημαράς, 2005).

Οι αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν η πιο δυναμική εποχή για το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα. Την ίδια εποχή σημειώνεται σημαντική παρουσία γυναικών εκπαιδευτικών που αρθρογραφούν σε παιδαγωγικά περιοδικά. Τα θέματα που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς της εποχής ήταν ο δημοτικισμός, η συνεκπαίδευση των δύο φύλων και νέες παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες (Αβδελά & Ψαρά, 1985). Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Γληνός δεν χρησιμοποιούσε τον όρο «φεμινισμός» αλλά «γυναικείος ανθρωπισμός». Στην ομιλία του για την ίδρυση της «Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής», ενός εκπαιδευτηρίου με πρωτοποριακό και καινοτόμο χαρακτήρα, επισημαίνει ότι στόχος του γυναικείου ανθρωπισμού δεν αποτελεί ο εξανδρισμός της γυναίκας αλλά ο εξανθρωπισμός και των δύο (Μπέλλα, 2012).

Σύμφωνα με την Φουρνάρακη (2007) η ισχυρότερη ιδεολογική νομιμοποίηση της έμφυλης διαφοράς είναι η ιδέα για την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης «γυναικείας φύσης». Έτσι οι γυναίκες έχουν σαν προορισμό τη μητρότητα, η οποία σαν έννοια εξιδανικεύεται, και την αγωγή των παιδιών. Για να επιτευχθεί αυτό η γυναίκα, η οποία είναι μητέρα και παιδαγωγός πρέπει να έχει μόρφωση για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού της ρόλου. Με αυτόν τον τρόπο νομιμοποιείται η γυναικεία εκπαίδευση μέσα

από την οποία οι γυναίκες θα κατακτήσουν το δικαίωμα στην εργασία και θα επιτύχουν οικονομική ανεξαρτησία μέσα από το επάγγελμα της δασκάλας (Φουρναράκη, 2007).

Η Μπουκουβάλα (1987), στο βιβλίο της που ονομάζεται «Μαρτυρολόγιον των διδασκαλισσών», περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κυρίως στην ελληνική επαρχία. Το δίπλωμα του Διδασκαλείου δεν εξασφάλιζε την εργασία με αξιοκρατικά κριτήρια σε κάποιο σχολείο, αλλά έπρεπε να παρακαλέσουν τα δημοτικά συμβούλια για την τοποθέτησή τους. Ανάλογα με την περιοχή τοποθέτησής τους οι νεαρές δασκάλες έρχονταν αντιμέτωπες με πάρα πολλά προβλήματα. Οι μαθήτρίες δεν παρακολουθούσαν τακτικά το σχολείο γιατί δούλευαν ή βοηθούσαν στις ανάγκες της οικογένειας. Οι δασκάλες ήταν υπεύθυνες για την καθαριότητα και την ευπρέπεια των μαθητριών τους, την ενδυμασία τους και την προμήθεια βιβλίων και γραφικής ύλης. Αυτές οι απαιτήσεις του σχολείου τις έφερναν πολλές φορές σε έντονη αντιπαράθεση με τους φτωχούς και εξαθλιωμένους γονείς. Πέρα από όλα αυτά όπως αναφέρει η Μπουκουβάλα (1987) η δασκάλα ήταν στο επίκεντρο της τοπικής κοινωνίας και οι πράξεις και η ζωή της απασχολούσαν υπέρ του δέοντος την κοινή γνώμη.

3.2 Η γυναίκα στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο

Σύμφωνα με τις αναφορές του ευρωπαϊκού δικτύου Eurydice (2010) οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στο χώρο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Τα στατιστικά στοιχεία αποδεικνύουν ότι αυτό είναι κάτι, που με μικρές διακυμάνσεις, ισχύει σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η θηλυκοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος έχει προκαλέσει έντονο προβληματισμό σε πολιτικό επίπεδο. Αρκετές χώρες έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες με σκοπό να προσελκύσουν περισσότερους άνδρες στο επάγγελμα (Eurydice, 2010). Οι σχετικά χαμηλές αμοιβές και η έλλειψη επαγγελματικής ανέλιξης θεωρείται ότι απομακρύνουν τους άνδρες από τη διδασκαλία. Ωστόσο, ακόμη και σε χώρες που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται αξιόλογο και έχει αρκετά υψηλές αμοιβές (π.χ. Φινλανδία, Λουξεμβούργο) και σε αυτές τις χώρες στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επικρατούν οι γυναίκες. Αυτό φανερώνει πως η διδασκαλία στις μικρότερες ηλικίες συνδέεται με την έννοια της «φροντίδας» όπου παραδοσιακά οι γυναίκες θεωρούνται καταλληλότερες από τους άνδρες (Eurydice, 2010). Απόδειξη είναι το μεγάλο, σχεδόν καθολικό ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην προσχολική

αγωγή. Ας μην ξεχνάμε ότι στην Ελλάδα μέχρι το 1982, βάση νόμου στις σχολές Νηπιαγωγών φοιτούσαν αποκλειστικά γυναίκες, γεγονός που καταργήθηκε με άρθρο του Νόμου 1286/1982 το οποίο ορίζει ότι ο αριθμός των εισακτέων σπουδαστών καθορίζεται συνολικά και ανεξάρτητα από το φύλο των υποψηφίων (Στραβάκου, 2003).

Οι γυναίκες επικρατούν στο χώρο της διδασκαλίας με το ποσοστό όμως να μειώνεται εντυπωσιακά όσο πιο ψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης. Στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες η συμμετοχή των γυναικών μειώνεται κατακόρυφα. Η έρευνα T.A.L.I.S. του Ο.Ο.Σ.Α. (όπ. αναφ. Eurydice 2010) στις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πιθανότατα να υπάρχει «γυάλινη οροφή» αφού το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών είναι περισσότερο από 30 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από το ποσοστό αυτών που διδάσκουν. Πολλές χώρες λοιπόν, με σκοπό να βελτιώσουν την ισορροπία των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, εκτός από την προσέλκυση ανδρών στη διδασκαλία, που αναφέρθηκε παραπάνω, έχουν αναπτύξει διάφορες στρατηγικές για την προώθηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση των σχολείων (Ευρυδίκη, 2010). Χρηματοδοτούνται ειδικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα για γυναίκες που ενδιαφέρονται να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλος προβληματισμός οι πρωτοβουλίες είναι σποραδικές και η ανισορροπία του φύλου στο εκπαιδευτικό επάγγελμα εξακολουθεί να υφίσταται (Ευρυδίκη, 2010). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα ερευνών στην Αμερική με το ποσοστό των γυναικών στην πρωτοβάθμια να ανέρχεται στο 80% ενώ κατεβαίνει στο 52% στις διευθυντικές θέσεις (Shakeshaft, 1998).

3.2.1 Η γυάλινη οροφή

Η έρευνα T.A.L.I.S. του Ο.Ο.Σ.Α. (όπ. αναφ. Eurydice 2010) στις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν αλλά και έρευνες στην Αμερική όπως επισημάνθηκε παραπάνω (Shakeshaft, 1998), αναφέρουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής». Ο μεταφορικός όρος «γυάλινη οροφή» χρησιμοποιείται αρκετά κυρίως από τους κοινωνικούς επιστήμονες για να περιγράψει τα αόρατα εμπόδια που σταματούν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών στα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας τόσο στον κόσμο των επιχειρήσεων όσο και στο δημόσιο τομέα. Η έκφραση δημιουργήθηκε το 1986 από δημοσιογράφους της εφημερίδας Wall Street Journal στις Η.Π.Α. στην προσπάθειά τους να οπτικοποιήσουν τη δυσκολία

των γυναικών να σταδιοδρομήσουν στα ανώτερα επίπεδα. Οι γυναίκες στον επαγγελματικό τομέα βλέπουν την κορυφή αλλά δεν είναι εύκολο να την προσεγγίσουν, λεπτά εμπόδια που δημιουργήθηκαν από προκαταλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές ή δομές των οργανώσεων, τις εμποδίζουν χωρίς όμως να είναι εντελώς ευδιάκριτα. Η γυάλινη οροφή επομένως σύμφωνα με τον Weyer (2007), αποτελεί ένα αόρατο φράγμα για τις γυναίκες αλλά και άλλες μειονοτικές ομάδες, αποτρέποντας τους από μια ανοδική κινητικότητα στην εταιρική δομή.

3.2.2 Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν

Έχουν περάσει σχεδόν σαράντα χρόνια από τότε που οι ερευνητές Strober και Tyack, (1980, όπ. αναφ. Μπακάλμαση, χ.η.), έθεσαν το ερώτημα «*Why do women teach and men manage?*». Η εκπαίδευση αποτελεί παραδοσιακά ένα γυναικείο επάγγελμα, με τα ποσοστά ανδρών και γυναικών να μεταβάλλονται ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης. Στην πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία, ενώ στην τριτοβάθμια αποτελούν την μειοψηφία του διδακτικού προσωπικού (Σαϊτή, 2000). Σύμφωνα με τα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Όσο το επίπεδο της εκπαίδευσης μεγαλώνει, το ποσοστό των γυναικών που κατέχουν ηγετικές θέσεις μειώνεται θεαματικά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, E.A.C.E.A., Eurydice, 2010).

Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας το ανθρώπινο δυναμικό θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα κριτήρια του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Διοικητικής Αριστείας του οργανισμού EFQM η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από το ανθρώπινο δυναμικό της. Συνεπώς η ανάγκη για ποιότητα στην εκπαίδευση και ο σημαντικός ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού για την διασφάλιση αυτής της ποιότητας, καθιστά απαραίτητη την αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των εκπαιδευτικών χωρίς αποκλεισμούς λόγω φύλου, όπως συμβαίνει με την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις. Αυτή η υποαντιπροσώπηση στερεί την εκπαίδευση από ένα μεγάλο τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού της με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εκμεταλευνεί τις ικανότητες του.

4ο Κεφάλαιο: Εμπόδια στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια ανασκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό σχετικά με την μειωμένη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η μελέτη των συμπερασμάτων των ερευνών οδήγησε στο στόχο της παρούσας έρευνας και διαμόρφωσε τα ερευνητικά της ερωτήματα.

4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Στη μελέτη επισκόπησης του Κ.Ε.Θ.Ι. το 2001 αναφέρονται τέσσερις μελέτες (Φουσέκα, 1994, Μαραγκουδάκη, 1997β Χαντζηπαναγιώτου, 1997, Χατζηθεοδωρίδου, Μυλωνά & Παπαγεωργίου, 1998. όπ. αναφ. ΚΕΘΙ, 2001) σχετικά με τη μη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση οι οποίες επισημαίνουν περίπου τις ίδιες αιτίες. Βασικότερη αιτία αποτελεί η οικογένεια και οι υποχρεώσεις της που βαραίνουν περισσότερο τις γυναίκες. Οι ίδιες οι γυναίκες θέτουν σαν προτεραιότητα την οικογένεια ενώ φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές και λιγότερο για τη διοίκηση. Επισημαίνεται επίσης ο κυβερνητικός παρεμβατισμός μέσω των συμβουλίων επιλογής και η δυσκολία των γυναικών εκπαιδευτικών (λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων) να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα και τίτλους σπουδών.

Σε νεώτερες μελέτες του Κ.Ε.Θ.Ι. το 2008 παραθέτονται κυρίως στατιστικά στοιχεία για την κατανομή των φύλων στη διοίκηση. Το ζήτημα της απουσίας των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού αλλά όπως επισημαίνει η Μαραγκουδάκη (2008) στην Ελλάδα απουσιάζει η θεωρητική μελέτη και η εμπειρική έρευνα.

Τα τελευταία χρόνια η πρόοδος της τεχνολογίας έχει διευκολύνει και τον τομέα της έρευνας κυρίως σε θέματα διαδικασίας. Στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας μπορούν να συγκεντρωθούν εύκολα και χωρίς κόστος, πληροφορίες από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και από διαφορετικές περιοχές με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Στην ποιοτική έρευνα η διαδικασία απομαγνητοφώνησης γίνεται πιο εύκολα λόγω της ύπαρξης ειδικών λογισμικών. Επίσης μεγάλη δεξαμενή ερευνών αποτελούν τα αποθετήρια των

Πανεπιστημίων. Εκεί βρίσκονται έρευνες ποικίλης θεματολογίας που έχουν εκπονηθεί κατά τη διάρκεια πτυχιακών ή διπλωματικών εργασιών. Πολλές από αυτές τις έρευνες όμως δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της επιστημονικής προσέγγισης και λόγω του αριθμητικά περιορισμένου δείγματος, έχουν καθαρά πιλοτικό χαρακτήρα με τα αποτελέσματά τους να μην μπορούν να γενικευτούν. Η χρονική συγκυρία με την παρατεταμένη περίοδο οικονομικής κρίσης έχει αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Η μείωση των κονδυλίων για την Παιδεία και η μειωμένη χρηματοδότηση φορέων δυσχεραίνει και τον ερευνητικό τομέα.

Μια ερευνητική εργασία δεν αρχίζει από το μηδέν αλλά βασίζεται πάνω στην ήδη διαθέσιμη ακαδημαϊκή γνώση (Ρετάλη, Κ. 2016). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η τοποθέτηση της παρούσας έρευνας σε σχέση με ότι έχει ήδη διερευνηθεί στο συναφές θεματικό πεδίο. Έτσι λοιπόν εξετάζονται έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης.

Οι έρευνες οι οποίες μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι ελληνικές και ξενόγλωσσες και είναι σχετικά πρόσφατες, γεγονός που φανερώνει πως το συγκεκριμένο θέμα τα τελευταία χρόνια απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό. Έτσι λοιπόν αναζητήθηκαν στα αποτελέσματα των ερευνών οι πιθανοί λόγοι που κρατούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς μακριά από τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης. Η σχετική βιβλιογραφία εξετάζοντας το θέμα των εμποδίων που συναντούν οι γυναίκες στην πορεία τους προς τις διευθυντικές θέσεις, τα ομαδοποιεί μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις. Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση τα εμπόδια θα μελετηθούν σύμφωνα με τρεις βασικές κατηγοριοποιήσεις: α) αυτά που προκύπτουν από την οικογένεια και τις υποχρεώσεις της, β) αυτά που σχετίζονται με τους κοινωνικά προκαθορισμένους ρόλους των φύλων σε σχέση με την εργασία και γ) αυτά που έχουν σχέση με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τον τρόπο οργάνωσής του και τις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή τη κατηγοριοποίηση θα διατυπωθούν και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

4.2 Οι οικογενειακές υποχρεώσεις

Η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις των γυναικών. Οι γυναίκες αναγκάζονται να αναστείλουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μέχρι να «αμβλυνθούν» οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις (Μαραγκουδάκη, 2008). Αυτό δε σημαίνει πως δεν έχουν φιλοδοξίες αλλά γνωρίζουν πως οι υποχρεώσεις μιας διευθυντικής θέσης απαιτούν να δαπανήσεις επιπλέον ενέργεια και να αφιερώσεις αρκετό χρόνο πέρα από το εργασιακό ωράριο και για αυτό όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (2008) οι γυναίκες γίνονται διευθύντριες σε μεγαλύτερη ηλικία σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η έρευνα των Kararou και Bush (2007) για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών διευθυντριών αναφέρει σαν βασικό παράγοντα της μειωμένης συμμετοχής τους, τους περιορισμούς που βιώνουν μέσα από τους κοινωνικά καθορισμένους ρόλους τους μέσα στην οικογένεια.

Η Shakeshaft (1989) διακρίνει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες σε «εσωτερικά» και «εξωτερικά». Εσωτερικά θεωρούνται αυτά που έχουν άμεση σχέση με το άτομο και το χαρακτήρα του. Μπορεί να είναι η ανασφάλεια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά και οι υποχρεώσεις της οικογένειας και η ανατροφή των παιδιών στα οποία οι γυναίκες δίνουν προτεραιότητα. Εξωτερικά θεωρούνται οι διακρίσεις λόγω του φύλου που αφορούν τις κοινωνικές δομές και τα συμβούλια επιλογής στελεχών (Shakeshaft, 1989).

Σε έρευνες άλλων ερευνητών τα «εσωτερικά» εμπόδια που αναφέρει η Shakeshaft (1989) εμφανίζονται σαν «προσωπική επιλογή». Στα αποτελέσματα της έρευνας των Moreau, Osgood και Halsall (2007), σε σχολεία της Αγγλίας σχετικά με το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» οι γυναίκες αναγνωρίζουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην άνοδό τους στις διευθυντικές θέσεις αλλά η μειωμένη συμμετοχή στις κρίσεις θεωρείται αποτέλεσμα «προσωπικής επιλογής». Πίσω από αυτό που οι γυναίκες αποκαλούν «προσωπική επιλογή» κρύβονται, σύμφωνα με τους ερευνητές κυρίως οι αυξημένες υποχρεώσεις των γυναικών σε σχέση με τις ευθύνες της οικογένειας.

Στην οικογένεια αναφέρεται και η Coleman (2006) στα αποτελέσματα της έρευνάς της αλλά από διαφορετική οπτική γωνία. Επισημαίνει πως οι γυναίκες που κατάφεραν να ξεπεράσουν τα εμπόδια ήταν άτομα που σαν παιδιά είχαν βιώσει από τους γονείς τους υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνεται πως βασικό

για την άνοδο στην εργασιακή κλίμακα είναι να μην υπάρχουν διαλείμματα σταδιοδρομίας. Στα διαλείμματα σταδιοδρομίας περιλαμβάνονται και αυτά που συνεπάγεται η γέννηση και η ανατροφή των παιδιών.

Στα ίδια περίπου συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Μαράκη (2010) η οποία επιχειρεί να ανιχνεύσει τους λόγους της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Στην έρευνα της Μαράκη (2010) αναφέρεται επίσης ο όρος «γυάλινη οροφή». Επισημαίνεται η χαμηλή εκδήλωση ενδιαφέροντος για την κατάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων και αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος οφείλεται, σύμφωνα με την ερευνήτρια, στο φόβο της πιθανής σύγκρουσης οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων που μπορεί να φέρει μια τέτοια κίνηση. Έτσι η χαμηλή συμμετοχή τους στις κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στα σχολεία, είναι αποτέλεσμα δικής τους επιλογής που επηρεάζεται από τις κοινωνικές και τις οικογενειακές συνθήκες. Κάτι ανάλογο εννοεί και η McGree, (2010) όταν αναφέρεται στα «αυτοεπιβαλλόμενα εμπόδια» των γυναικών. Είναι τα εμπόδια που οι γυναίκες θέτουν μόνες τους στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να καθυστερούν ή να ακυρώνουν τις φιλοδοξίες τους για ανώτερες θέσεις ευθύνης. Οι δύο έρευνες έχουν πολλά κοινά στοιχεία. Στη θεωρία της «γυάλινης οροφής», των «σπασμένων σκαλών» και άλλων εμποδίων που συναντούν οι γυναίκες στην πορεία τους προς τις ανώτερες διοικητικές θέσεις αναφέρεται και η McGree, (2010) στην έρευνά της. Στα ευρήματα της έρευνας της McGree, (2010) που πραγματοποιήθηκε στην πολιτεία της Φλόριντα, επισημαίνεται ότι οι γυναίκες μπαίνουν στη διοίκηση σε μεγαλύτερη ηλικία σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους επιλέγοντας να μεγαλώσουν τα παιδιά τους και να ισορροπήσουν τις απαιτήσεις της καριέρας και της οικογένειας, αντίστοιχο συμπέρασμα με την έρευνα της Μαραγκουδάκη (2008) που έγινε στον ελληνικό χώρο και αναφέρθηκε παραπάνω.

4.3 Στερεοτυπικές αντιλήψεις στην εργασία

Η επαγγελματική κατεύθυνση ανδρών και γυναικών συνδέεται με τις ταυτότητες του φύλου και σχετίζεται με την κατά φύλο διαίρεση των επαγγελμάτων (Βιτσιλάκη, 2007α). Τα επαγγέλματα χωρίζονται σε «ανδρικά» και «γυναικεία» με κάποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη χώρα και τον τομέα. «Γυναικεία» θεωρούνται επαγγέλματα όπως για παράδειγμα της νηπιαγωγού, της βρεφοκόμου, της νοσοκόμας, της δασκάλας, της

γραμματέα κ.ά. Αντίθετα «ανδρικά» θεωρούνται επαγγέλματα όπως του οδηγού, του ναυτικού, του στρατιωτικού, του ηλεκτρολόγου, του αστυνομικού κ.ά. Οι ανώτερες διοικητικές θέσεις θεωρούνται «ανδρικό» επάγγελμα (Αγγελοπούλου, 2014). Οι γυναίκες μέσα στα πλαίσια της πατριαρχικής οικογένειας από μικρή ηλικία βιώνουν τα προκαθορισμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά του φύλου τους. Κυριαρχεί λοιπόν η άποψη πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι καταλληλότερες για τη διδασκαλία ενώ οι άνδρες για τη διοίκηση (Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Στην έρευνα του ο Γεωργαράς (2013), μελετά την υπο-αντιπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης η οποία για τον ερευνητή δεν αποτελεί τυχαίο ή συμπτωματικό φαινόμενο αλλά αποτελεί την αντανάκλαση της κοινωνικής θέσης της γυναίκας, η οποία οφείλεται στην πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και στην ανδρική κυριαρχία. Μέσω της κοινωνικοποίησης, οι κοινωνικά κατασκευασμένες γνωστικές δομές εσωτερικεύονται από τα άτομα, εγγράφονται με τη μορφή προδιαθέσεων, με αποτέλεσμα τα άτομα να θεωρούν έμφυτη ιδιότητά τους κάτι που αποτελεί κοινωνικό προϊόν. Έτσι συντηρείται και αναπαράγεται η ύπαρξη στερεοτύπων και αξιών που αφορούν τη θέση και το ρόλο των φύλων στον καταμερισμό των θέσεων εργασίας και τις διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων (Γεωργαράς, 2013).

Η έρευνα των Harris, Arnold, Lowery και Crocker, (2002), εξετάζει τους παράγοντες που ωθούν ή εμποδίζουν τις γυναίκες να γίνουν διευθύντριες σχολείων. Στηρίζεται σε πορίσματα παλαιότερων ερευνών τα οποία και επιβεβαιώνει. Σύμφωνα με τη «θεωρία των κινήτρων» υπάρχουν τα εξωτερικά κίνητρα (χρηματικό επίδομα, κύρος, κοινωνική θέση) και τα εσωτερικά που δραστηριοποιούν τον άνθρωπο αυτά καθαυτά χωρίς εξωτερική αμοιβή. Αυτά είναι το ενδιαφέρον και η απόλαυση που αντλεί κάποιος από την εργασία του, γεγονός που του προκαλεί βαθιά ικανοποίηση και ολοκλήρωση. Άνδρες και γυναίκες βιώνουν με διαφορετικό τρόπο τα κίνητρα (Harris et al. 2002). Σύμφωνα με την έρευνα τα κίνητρα των γυναικών που διεκδικούν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση είναι κυρίως εσωτερικά, εγγενή και προσανατολισμένα στην παροχή υπηρεσιών.

Σχετική με την παραπάνω έρευνα των Harris et al.(2002) που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες τις διευθυντικές θέσεις είναι και η

έρευνα της Τάκη (2006) η οποία αναφέρεται στα ελληνικά δεδομένα. Η ερευνήτρια πιστεύει πως οι γυναίκες αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και σοβαρότητα μια διοικητική θέση και αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι σύμφωνα με την έρευνα, οι γυναίκες που υποβάλλουν αίτηση για μια τέτοια θέση έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα από τους άνδρες υποψηφίους. Και στην έρευνα της McGree, (2010) προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες προγραμματίζουν το μέλλον και προετοιμάζονται πριν την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων γεγονός που αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους.

Σχετική με τα παραπάνω είναι και η έρευνα της Καντζάρα (2007) για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, μέσα από την κοινωνιολογική διάσταση της σχέσης του φύλου και του επαγγελματικού κύρους. Το κύρος, το οποίο αναλύθηκε ως σεβασμός και εκτίμηση για κάποιο συνάδελφο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας δεν στηρίζεται τόσο στο φύλο ή την ηλικία αλλά με άλλους παράγοντες. Αυτοί είναι ο βαθμός προσήλωσής του στο επάγγελμα, οι παιδαγωγικές του απόψεις, η αφοσίωσή του στη διδασκαλία και οι σχέσεις του με τους μαθητές τους. Η έρευνα καταλήγει πως η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών στις ανώτερες ιεραρχικές βαθμίδες δεν έχει σχέση με το επαγγελματικό τους κύρος αλλά οφείλεται στον καταμερισμό της εργασίας στο εσωτερικό της οικογένειας με τις γυναίκες να έχουν περισσότερες ευθύνες και λιγότερο ελεύθερο χρόνο (Καντζάρα, 2007).

4.4 Συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων

Μια μεγάλη έρευνα της Gutsch (2002), σε ολόκληρη την πολιτεία του Κολοράντο στις ΗΠΑ ξεκίνησε με αφορμή μια προσωπική εμπειρία που δημοσιοποίησε ανώνυμα μια εκπαιδευτικός. Αναφέρει ότι έχασε τη διευθυντική θέση από έναν άνδρα συνάδελφό της ο οποίος είχε λιγότερα τυπικά προσόντα από την ίδια αλλά περισσότερες γνωριμίες με τους υπεύθυνους επιλογής προσωπικού. Οι γυναίκες προσπαθούν σκληρότερα από τους άνδρες συναδέλφους τους για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η Gutsch (2002), αναφέρει τη θεωρία της «λέσχης των ανδρών» που κρατά τις γυναίκες μακριά από επαγγέλματα κυρίως στο χώρο της τεχνολογίας, της επιστήμης, του αθλητισμού και από τις ανώτερες ηγετικές θέσεις στους περισσότερους επαγγελματικούς τομείς.

Στα ευρήματα της έρευνα των Kararou και Bush (2007) σχετικά με τα αόρατα εμπόδια στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών, μεταξύ των άλλων αναφέρεται και μια

συγκαλυμμένη δυσμενής διάκριση την οποία βιώνουν οι γυναίκες στην διαδικασία επιλογής τους για την κατάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων. Η ανδροκρατία στα συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τους δύο βασικότερους λόγους για τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Δεληλίγκα, Ταρατόρη και Μπεκιάρη (2015). Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα η νεώτερη ηλικιακά ομάδα των εκπαιδευτικών αναφέρει σαν παράγοντα απουσίας των γυναικών από τις υψηλότερες διοικητικές θέσεις τους κομματικούς και συνδικαλιστικούς μηχανισμούς.

Η έρευνα των Reynolds, White, Brayman και Moore, (2008) που έγινε στο Καναδά σε μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων, δεν μελετά όπως οι προηγούμενες τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά μελετά τις πεποιθήσεις των φορέων λήψης αποφάσεων δηλαδή των ατόμων που απαρτίζουν τα συμβούλια επιλογής διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν. Τα μέλη των συμβουλίων επιλογής προσωπικού παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις που μπορεί να έχουν σαν άτομα, ο ρόλος αυτός, τους κάνει σύμφωνα με τους ερευνητές, να λειτουργούν σύμφωνα με τη «θεωρία της ηγεμονίας». Έτσι λοιπόν υποστηρίζουν ένα κυρίαρχο σύστημα εννοιών και αξιών κατασκευασμένο μέσα σε ιδεολογικά πλαίσια το οποίο συντηρείται με αποτέλεσμα να θεωρείται «κοινή λογική». Ωστόσο η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως η πολιτεία δεν ευθύνεται άμεσα για την υποεκπροσώπηση των γυναικών αφού η διαδικασία οργανώνεται αντικειμενικά μέσω τυπικών κριτηρίων.

Και στη Ελλάδα η διαδικασία γίνεται μέσω τυπικών κριτηρίων σύμφωνα με το Νόμο 4473/2017 (ΦΕΚ78/Α/30-5-2017), όμως για παράδειγμα, μοριοδοτείται η συμμετοχή των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετά μέλη γεγονός που προϋποθέτει συνδικαλιστική δράση. Ο συνδικαλισμός είναι ένας τομέας που οι γυναίκες δεν έχουν ιδιαίτερη συμμετοχή. Για το λόγο αυτό η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων με εγκύκλιό της το 2017 (ΑΔΑ:ΩΘΙ4465ΧΘΨ-ΒΞΘ) γενίκευσε την ποσόστωση δηλαδή την υποχρεωτική κατ'ελάχιστον στο 1/3 συμμετοχή κάθε φύλου στα οριζόμενα από τη διοίκηση μέλη και για την περίπτωση των συλλογικών οργάνων διοίκησης όπως είναι τα συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Έγινε μια προσπάθεια να μην είναι εντελώς ανδροκρατούμενα τα συμβούλια επιλογής, γεγονός που σύμφωνα με

*«Αγγελική Καττή», «Οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της
Αρκαδίας για παράγοντες που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν και
να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις σε Δημοτικά σχολεία»*

τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω αποθάρρυνε τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη διαδικασία διεκδίκησης μιας διευθυντικής θέσης.

5ο Κεφάλαιο: Ερευνητικός στόχος-Ερευνητικά ερωτήματα

Στο κεφάλαιο αυτό μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που προηγήθηκε θα μελετηθεί η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουν καταγραφεί. Θα οριστεί ο ερευνητικός στόχος και θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα αποτελέσουν τους άξονες για τη δόμηση του ερωτηματολογίου της έρευνας.

5.1 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων που κρατούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς μακριά από τις διευθυντικές θέσεις προέκυψε μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών. Διαπιστώθηκε η έλλειψη επαρκούς αριθμού ερευνών που να μελετούν το φαινόμενο μέσα από την οπτική των γυναικών εκπαιδευτικών και στο ευρύτερο πλαίσιο της ιδιαιτερότητας της ελληνικής κοινωνίας. Το συγκεκριμένο ζήτημα σύμφωνα με έρευνες του Κ.Ε.Θ.Ι. (2008) έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρύτερου προβληματισμού σε όλες σχεδόν τις δυτικές χώρες, ενώ στην Ελλάδα φαίνεται να απουσιάζει η σχετική θεωρητική μελέτη και η εμπειρική έρευνα (Στραβάκου, 2003). Στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία το ζήτημα επισημαίνεται σε διάφορες μελέτες και άρθρα χωρίς όμως ερευνητική προσέγγιση (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αναλύονται στατιστικά στοιχεία από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας χωρίς να έχει προηγηθεί εμπειρική έρευνα, να αναλυθούν δεδομένα και να καταγραφούν ευρήματα (Μαραγκουδάκη, 1997β, Φουσέκα, 1994). Ακόμη και οι εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει στηρίζονται στην ανάλυση ποσοτικών στοιχείων σχετικά με την παρουσία των γυναικών σε θέσεις ευθύνης (Μαραγκουδάκη, 2008).

Η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης είναι ένα γενικότερο εκπαιδευτικό ζήτημα με πολλές προεκτάσεις και με πολλούς αποδέκτες. Στην Αρκαδία από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Δημοτικά σχολεία, 312 έχουν τα τυπικά προσόντα για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης. Είναι 98 άνδρες και 214 γυναίκες. Στις κρίσεις του Ιουλίου του 2017 έθεσαν υποψηφιότητα για τη θέση του διευθυντή στα 27 σχολεία για τα οποία προβλέπεται ο βαθμός του διευθυντή, 32 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 16 ήταν άνδρες και οι 16 γυναίκες και έγιναν διευθυντές 14 άνδρες και 13 γυναίκες (<http://dipe.ark.sch.gr>). Στην Αρκαδία λοιπόν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι

διπλάσιες στον αριθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους αλλά διευθύντριες έγιναν λιγότερες. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί υπέβαλαν υποψηφιότητα σε ποσοστό 16% και έγιναν διευθυντές το 14% του συνόλου. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπέβαλαν υποψηφιότητα αντιπροσώπευαν περίπου το 7% και αυτές που έγιναν διευθύντριες το 6% του συνόλου. Συγκρίνοντας τα ποσοστά αυτών που υπέβαλαν υποψηφιότητα με αυτούς που τελικά έγιναν συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές, αφού τα κριτήρια επιλογής (τουλάχιστον των τυπικών προσόντων), είναι αντικειμενικά και ανεξάρτητα του φύλου. Το πρόβλημα διαφαίνεται στο χαμηλό ποσοστό των γυναικών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης και οι πιθανοί λόγοι που τις οδήγησαν σε αυτή την απόφαση αποτελούν το στόχο της έρευνας που θα ακολουθήσει. Όσο η πυραμίδα της ηγεσίας φτάνει προς την κορυφή το ποσοστό των γυναικών μειώνεται σημαντικά. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (<https://www.minedu.gov.gr>) για την τοποθέτηση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους αξιολογικούς πίνακες το 2016, από τους 65 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλους τους Νομούς της Ελλάδας μόνο 9 είναι γυναίκες, ποσοστό περίπου 14%, και από τους 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης που τοποθετήθηκαν το 2015, μόνο 2 είναι γυναίκες, ποσοστό περίπου 15%. Στις υποψηφιότητες για Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης για τις 13 Περιφέρειες που ανακοινώθηκαν το Φεβρουάριο του 2019, έθεσαν υποψηφιότητα 206 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και από αυτούς οι 153 είναι άνδρες και οι 53 γυναίκες ποσοστό περίπου 25% (<https://www.ipaideia.gr>). Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της ΕΛΣΑΤ (2014) το σύνολο του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 58.582 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 40.683 ήταν γυναίκες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λοιπόν αποτελούν περίπου το 70% του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας αλλά στην κορυφή της διοίκησης αποτελούν μόνο το 15%. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απουσιάζουν από την ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά το γεγονός ότι αποτελούν την πλειοψηφία στην εκπαίδευση, γεγονός που αντανάκλα και συγχρόνως συμβάλλει στην αναπαραγωγή κυρίαρχων εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα (Μαραγκουδάκη, 2008). Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των αιτιών της άνισης συμμετοχής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις.

Στην Αρκαδία δεν έχουν προηγηθεί αντίστοιχες έρευνες και το γεγονός αυτό καθιστά τη συγκεκριμένη έρευνα αναγκαία για να καλύψει το συγκεκριμένο κενό συμβάλλοντας στη γνώση. Λόγω του μικρού δείγματος και της μεθόδου δειγματοληψίας, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν. Όμως μπορεί να δώσουν πληροφορίες, να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και ίσως να προβληματίσουν τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς λήψης αποφάσεων γενικότερα. Η μη αξιοποίηση του γυναικείου δυναμικού καθιστά το εκπαιδευτικό σύστημα φτωχότερο. Αυτό είναι σχεδόν πάντα το αποτέλεσμα στις περιπτώσεις που ένα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού αποκλείεται για λόγους που δεν σχετίζονται με τις ικανότητες των ατόμων αλλά με άλλους παράγοντες όπως η φυλή, το φύλο, η εθνικότητα, η ιδεολογία ή η θρησκεία (Αναστασίου, 2011). Η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των αιτιών της άνισης συμμετοχής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις κρίνεται σκόπιμη δεδομένου ότι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές αναφορικά με τα δύο φύλα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, προβάλλονται ως πρότυπα για τους μικρούς μαθητές και συσχετίζονται με τις δικές τους διαφοροποιήσεις στην αυτοαντίληψη του φύλου, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις τους (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001).

5.2 Στόχος της έρευνας

Στόχος της προτεινόμενης έρευνας είναι να διερευνηθούν απόψεις γυναικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο Ν. Αρκαδίας αναφορικά με παράγοντες που, οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις σε Δημοτικά σχολεία.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα-λειτουργικοί ορισμοί

Συγκεκριμένα θα αναζητηθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Αποτελούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις τροχοπέδη στην απόφαση διεκδίκησης μιας διευθυντικής θέσης για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς;
2. Επηρεάζουν οι δομημένες αντιλήψεις σχετικά με το φύλο στην εργασία, την απόφαση των γυναικών να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση στο σχολείο τους;

3. Επηρεάζει ο τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων από τα υπηρεσιακά συμβούλια την δυνατότητα των γυναικών εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση;

Ο λειτουργικός ορισμός των «οικογενειακών υποχρεώσεων» αναφέρεται στο γάμο, στην ύπαρξη παιδιών, στον αριθμό και στην ηλικία των παιδιών, στη φροντίδα ηλικιωμένων, στον επιμερισμό των απαιτήσεων της οικογένειας από το σύζυγο και γενικότερα στις ευθύνες που έχει μια γυναίκα μέσα στα πλαίσια της ελληνικής οικογένειας.

Ο λειτουργικός ορισμός των «δομημένων αντιλήψεων» αναφέρεται στις παγιωμένες απόψεις που θεωρούν τις διευθυντικές θέσεις ανδρικό επάγγελμα και τη διδασκαλία (ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις) ως γυναικείο.

Ο λειτουργικός ορισμός του «τρόπου επιλογής» αναφέρεται στη σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων και στη μοριοδότηση των κριτηρίων που συνεκτιμώνται εκτός των τυπικών προσόντων.

6ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

Ο Creswell (2011) ορίζει την έρευνα σαν μια διαδικασία σταδίων, στα οποία γίνεται συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών με σκοπό να αυξηθεί η κατανόηση ενός θέματος ή ενός ζητήματος. Ερευνητές όπως οι Bird, Hammeresley, Gomm, και Woods (1999) επισημαίνουν ως βασικές μεθόδους διεξαγωγής έρευνας, την επισκόπηση, τη μελέτη περίπτωσης και το πείραμα. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2004) η πιο συνηθισμένη και πιο κατάλληλη μέθοδος για έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η επισκόπηση. Με την επισκόπηση μπορούν να συγκεντρωθούν δεδομένα από τους συμμετέχοντες της έρευνας σχετικά με απόψεις, εμπειρίες, γνώμες, χαρακτηριστικά. Μέσα από τη μελέτη των δεδομένων μπορούν να εντοπιστούν παράγοντες, να ερμηνευτούν καταστάσεις ή να προσδιοριστούν σχέσεις αναφορικά με το στόχο της έρευνας (Γκίκα, 2009). Με βάση τα παραπάνω κριτήρια στην παρούσα εργασία η έρευνα θα διεξαχθεί σύμφωνα με την προσέγγιση της επισκόπησης.

Βασικά χαρακτηριστικά της επισκόπησης σύμφωνα με τους Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2008), είναι η ύπαρξη ενός σχετικά μεγάλου δείγματος υπαρκτών περιπτώσεων, η εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών συγκέντρωσης πληροφοριών (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις), σε συγκεκριμένο χρόνο, η στατιστική επεξεργασία και η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Η παρούσα έρευνα μπορεί να επιτύχει τη στοχοθεσία της μέσα από την προσέγγιση της επισκόπησης στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης πληρώντας τις προϋποθέσεις αφού αναφέρεται σε μεγάλο αριθμό πληθυσμού, χρησιμοποιεί σε καθορισμένο χρόνο συγκεκριμένο εργαλείο και τα δεδομένα επιδέχονται στατιστική επεξεργασία.

6.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέρθηκε, θα ακολουθηθεί η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Αυτό προέκυψε από το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα μελετά απόψεις των συμμετεχόντων και σύμφωνα με τον Creswell (2011) τα ερευνητικά ερωτήματα για τα οποία πρέπει να προσδιοριστούν τάσεις ή εξηγήσεις είναι καταλληλότερο να προσεγγίζονται με ποσοτική μέθοδο.

Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2008) τα συμπεράσματα που εξάγονται με την ποσοτική προσέγγιση μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα της

έρευνας. Για να γίνει αυτό πρέπει ο ερευνητής να μπορεί να υποστηρίξει ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) αντιπροσωπευτικό δείγμα μπορεί να υπάρχει μόνο στη διαδικασία της στρατηγικής της δειγματοληψίας με πιθανότητα.

6.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Σαν πληθυσμός μιας έρευνας θεωρείται ένα σύνολο ομοειδών ατόμων, τα οποία έχουν τα ζητούμενα από την έρευνα χαρακτηριστικά για τα οποία μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα (Παρασκευόπουλος, 1993β).

Στην παρούσα έρευνα ως πληθυσμός θα θεωρηθούν όλες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Αρκαδία και έχουν τουλάχιστον 10ετή προϋπηρεσία (προαπαιτούμενο για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης). Όταν αναφέρονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εννοούνται οι δασκάλες αλλά και οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια. Συγκεκριμένα οι καθηγήτριες Φυσικής Αγωγής, οι καθηγήτριες Αγγλικών, Γαλλικών ή Γερμανικών, οι καθηγήτριες Μουσικής, Καλλιτεχνικών, Θεατρικών Σπουδών και Πληροφορικής.

Το δείγμα μιας έρευνας είναι ένα τμήμα του πληθυσμού το οποίο μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό και από τη μελέτη του στην πράξη να προκύψουν συμπεράσματα για τον πληθυσμό (Παρασκευόπουλος 1993β). Η αντιπροσωπευτικότητα καθορίζεται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τη μέθοδο δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε (δειγματοληψία με πιθανότητα) και από το μέγεθος του δείγματος. Σύμφωνα με τη Γκίκα (2009) ένα καλό δείγμα αντιστοιχεί στο 10-15% του συνολικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2004) «ιδανικό δείγμα είναι το ίδιο το πλήθος». Έτσι λοιπόν στην παρούσα περίπτωση δείγμα της έρευνας θα αποτελέσει το σύνολο του πληθυσμού των γυναικών εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν. Αυτό θεωρήθηκε εφικτό και αναγκαίο για μια σειρά από λόγους. Αρχικά το μεγάλο δείγμα σύμφωνα με τον Creswell (2011) οδηγεί στη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων χωρίς σφάλματα μεροληψίας. Επίσης ο πληθυσμός ήταν άμεσα εντοπίσιμος και προσβάσιμος στην ερευνήτρια (Δημητρόπουλος, 2004). Η επίδοση του ερωτηματολογίου έγινε σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Σε αυτή την περίπτωση σύμφωνα με τον Brayman (2017) το δείγμα ταυτίζεται με τον πληθυσμό και μπορούμε να μιλάμε για μια καθολική δειγματοληψία. Ο όρος

«δείγμα» που χρησιμοποιείται στην εργασία εκφράζει τις εκπαιδευτικούς που τελικά ανταποκρίθηκαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο.

6.3 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά δημιουργήθηκε το ερευνητικό εργαλείο βάση της ερευνητικής μεθόδου και των στόχων της έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Επόμενο βήμα αποτέλεσε η πιλοτική εφαρμογή του σε μια ομάδα συναδέλφων έτσι ώστε να εντοπιστούν εγκαίρως πιθανές αδυναμίες, να διορθωθούν ή να αναδιατυπωθούν ερωτήματα. Η πιλοτική εφαρμογή θεωρείται απαραίτητη για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας και σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2004) είναι σημαντική για την πρόβλεψη προβλημάτων τα οποία είναι εξαιρετικά δύσκολο να διορθωθούν στην πορεία .

Η συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας έγινε σε ένα μόνο επίπεδο (μονάδα ανάλυσης) αυτό των γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αυτών που υπηρετούν μόνιμα στα δημοτικά σχολεία της Αρκαδίας και έχουν πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας (η 10ετής προϋπηρεσία αποτελεί προϋπόθεση για την διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης). Η χρονική διάρκεια της έρευνας ορίστηκε σε περίπου δύο εβδομάδες. Υπολογίστηκε ότι αυτό το χρονικό διάστημα ήταν επαρκές για την επαφή, την ενημέρωση και την συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Στο Ν. Αρκαδίας σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ιστοσελίδας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας (<http://dipe.ark.sch.gr>) λειτουργούν 42 Δημοτικά σχολεία. Από αυτά τα 27 είναι 4/θέσια έως 12/θέσια. Σε αυτά τα σχολεία υπάρχει ο θεσμός του διευθυντή. Στα σχολεία τα μικρότερα από 4/θέσια ορίζεται προϊστάμενος από το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.).

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε ως εξής: Ενημερώθηκε ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας και εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας στο νομό. Στη συνέχεια η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τα σχολεία της Αρκαδίας και ενημέρωσε τους/τις διευθυντές/τριες για την έρευνα, παρακαλώντας να μεριμνήσουν για την προώθηση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά στα σχολεία με σκοπό να προωθηθεί στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γυναικών εκπαιδευτικών του σχολείου (υπήρχε η σημείωση ότι απευθύνεται σε γυναίκες εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτου ειδικότητας, μόνιμα διορισμένες, με 10ετή τουλάχιστον προϋπηρεσία). Η επικοινωνία της διοίκησης με τα σχολεία γίνεται πλέον ηλεκτρονικά και

για τα θέματα που πρέπει να ενημερωθεί το προσωπικό του σχολείου, οι διευθυντές/τριες προωθούν τα σχετικά μηνύματα στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Για την ανίχνευση πιθανών προβλημάτων ή ασαφειών έγινε πιλοτική έρευνα η συνολική διαδικασία της οποίας περιγράφεται παρακάτω στην υποενότητα της πιλοτικής εφαρμογής.

Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας αποτέλεσε η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν έγιναν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση σε συναφή ερευνητικά πεδία.

6.4 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχή διεξαγωγή μιας έρευνας και σύμφωνα με το Χασάπη (2000) τα κριτήρια επιλογής του είναι: το αντικείμενο της έρευνας, οι συνθήκες διεξαγωγής της και οι διαθέσιμοι πόροι τεχνικοί και οικονομικοί. Στην παρούσα εργασία το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο.

6.4.1 Ερωτηματολόγιο

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002) το ερωτηματολόγιο είναι «ένας τρόπος γραπτής επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου» (σελ.132). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες αφού έχει τη δυνατότητα σε μικρό χρονικό διάστημα και με ελάχιστο κόστος να συγκεντρώσει μεγάλο όγκο δεδομένων. Έτσι δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων.

Ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002), ακολουθεί την πορεία διαδοχικών σταδίων. Αρχικά καθορίζεται το είδος των ερωτήσεων, κατόπιν επιλέγεται ο τύπος των απαντήσεων, σε επόμενο στάδιο γίνεται η σύνταξη των ερωτήσεων και τέλος καθορίζεται ο αριθμός και η θέση των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε άξονες ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα έτσι ώστε σε κάθε άξονα να περιλαμβάνονται τα ερωτήματα που αναφέρονται στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα.

6.4.2 Αιτιολόγηση επιλογής του ερευνητικού εργαλείου

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης ατομικών στάσεων, σύντομο σε διάρκεια και διατυπωμένο με σαφήνεια. Η δόμησή του βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου μέτρησης ατομικών στάσεων σαν ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων έγινε μετά από αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας για μια σειρά από λόγους. Αρχικά το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004), δίνει τη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε η δυνατότητα σε όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους. Επίσης η ανωνυμία ενός ερωτηματολογίου σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993β) διευκολύνει την ελεύθερη και ειλικρινή έκφραση των απόψεων γεγονός που δίνει ακριβή και αξιόπιστα δεδομένα.

Επιπλέον οι απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου μπορούν εύκολα και γρήγορα με επεξεργασία να δώσουν ποσοστά επιτυγχάνοντας λόγω της ομοιομορφίας μεγαλύτερη αξιοπιστία (Bird κ. συν. 1999). Σύμφωνα με τους ερευνητές παρατηρείται μεγαλύτερη ανταπόκριση των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια γεγονός που διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αφού η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου γίνεται με λιγότερο άγχος από αυτό που δημιουργεί η παρουσία του ερευνητή σε μια συνέντευξη (Φίλιας, 2007). Και ο χρόνος που απαιτείται για τη αποστολή και τη συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων είναι σχετικά μικρός γεγονός που διευκολύνει την έρευνα (Χασάπης, 2000). Τέλος επισημαίνεται το κόστος της συλλογής των στοιχείων, το οποίο είναι ιδιαίτερα χαμηλό αφού περιλαμβάνει μόνο την εκτύπωση και κάποιες φορές τα ταχυδρομικά έξοδα (Δημητρόπουλος, 2004). Μάλιστα στην περίπτωση της παρούσας έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, το κόστος ήταν μηδενικό.

6.4.3 Περιγραφή του ερωτηματολογίου της έρευνας

Η δόμηση του ερωτηματολογίου της έρευνας έγινε ακολουθώντας τις βασικές αρχές για τη δημιουργία ενός καλού ερευνητικού εργαλείου σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004). Έτσι λοιπόν αρχικά συντάχτηκε μια ενημερωτική επιστολή, συνοδευτική του ερωτηματολογίου προς τους συμμετέχοντες όπου τους γνωστοποιούσε το σκοπό της έρευνας, τόνιζε τη σημασία της ανταπόκρισής τους και ενημέρωνε για το χρόνο που

απαιτείται για τη συμπλήρωσή του. Επίσης παρείχε διαβεβαίωση εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας καθώς και ευχαριστίες.

Το ερωτηματολόγιο έγινε προσπάθεια να είναι σύντομο, ελκυστικό στη εμφάνιση με τις ερωτήσεις να είναι ευδιάκριτες, σύντομες, σαφείς και κατανοητές (δείτε παράρτημα σελ.76). Χρησιμοποιήθηκε απλή γλώσσα και κατάλληλη γραμματοσειρά. Περιείχε τις απαραίτητες οδηγίες και επεξηγήσεις. Για να είναι πιο εύχρηστο οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε ενότητες. Για την κατασκευή του αρχικά δημιουργήθηκε ένας πίνακας διπλής εισόδου στην κάθετη στήλη του οποίου καταγράφηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και στην οριζόντια οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 30 ερωτήσεις. Από αυτές οι 28 ήταν κλειστού τύπου και οι 2 ανοικτού. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι απαντήσεις ήταν δομημένες εκ των προτέρων από την ερευνήτρια και οι ερωτώμενες καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου έχουν το πλεονέκτημα ότι είναι εύκολες στη συμπλήρωση και δεν απαιτούν πολύ χρόνο. Επίσης σύμφωνα με τους ερευνητές (Verma & Mallick, 2004, Cohen, Manion, & Morrison, 2008, Robson, 2007) οι κλειστές ερωτήσεις είναι εύκολες στην κωδικοποίηση και την ανάλυση μέσω της στατιστικής αφού έχουν ομοιόμορφο τρόπο συγκέντρωσης πληροφοριών χωρίς παρανοήσεις. Σε κάποιες ερωτήσεις μπορεί οι επιλογές να είναι περισσότερες από μία, ενώ σε άλλες περιλαμβάνεται και η απάντηση «άλλο» για την περίπτωση που καμιά από τις προκαθορισμένες απαντήσεις δεν καλύπτει την ερωτώμενη. Ζητήθηκε να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

Υπήρχαν ερωτήσεις που οι επιλογές απαντήσεων είναι σε κατηγορικές μονάδες, όπως οι ονομαστικές κλίμακες. Ήταν αυτές που περιέγραφαν γνωρίσματα ή ιδιότητες (π.χ. ειδικότητα εκπαιδευτικού) ή αυτές που οι απαντήσεις ήταν «ναι» ή «όχι» (π.χ. αν είναι κάποιο από τα μέλη της οικογένειας άτομο με ειδικές ανάγκες).

Υπήρχαν ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους ήταν σε κατηγορικές μονάδες αλλά υπήρχε διαβαθμισμένη σειρά (π.χ. ηλικία, έτη υπηρεσίας).

Στις περισσότερες όμως ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, στις απαντήσεις τους χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διαστημάτων. Αυτές οι κλίμακες παρέχουν επιλογές απαντήσεων με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές αυτές. Οι περισσότερες είχαν πέντε επιλογές απαντήσεων σύμφωνα με τη δημοφιλή κλίμακα Likert («συμφωνώ απόλυτα» ως «διαφωνώ απόλυτα»).

Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε ενότητες-άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (βλ. Παράρτημα Α).

Στην ενότητα Α περιλαμβάνονταν δημογραφικές ερωτήσεις ανιχνεύοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά και το επαγγελματικό υπόβαθρο των ερωτώμενων (ερωτήσεις 1-5).

Στην ενότητα Β περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο 1ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις οικογενειακές υποχρεώσεις (ερωτήσεις 6-18).

Στην ενότητα Γ περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο 2ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων για τις δομημένες αντιλήψεις για τα δύο φύλα στον εργασιακό χώρο (ερωτήσεις 18-25).

Στην ενότητα Δ περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο 3ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα συμβούλια επιλογής προσωπικού (ερωτήσεις 26-28).

Τέλος στην ενότητα Ε περιλαμβάνονταν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να προσθέσουν κάποιον παράγοντα, σκέψη ή άποψη, που πιθανώς να μην είχε συμπεριληφθεί από τον ερευνητή στις προηγούμενες ερωτήσεις.

Μετά το τέλος των ερωτήσεων το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συμπερασματικές οδηγίες και ευχαριστίες.

6.4.4 Πιλοτική εφαρμογή

Η πιλοτική εφαρμογή ενός ερωτηματολογίου θεωρείται απαραίτητη για τον έλεγχο της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Bird & συν. 1999). Παράγοντες οι οποίοι θα εξασφαλίσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του (Δημητρόπουλος, 2004). Έτσι για την ανίχνευση πιθανών προβλημάτων ή ασαφειών έγινε πιλοτική έρευνα. Εκτυπώθηκαν πέντε ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν σε γυναίκες εκπαιδευτικούς που ανήκαν στον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται η έρευνα. Ζητήθηκε να κρίνουν κατά πόσο οι ερωτήσεις ήταν σαφείς, κατανοητές, με λογική συνέχεια, χωρίς λάθη, διπλά ζητούμενα ή κατευθυνόμενες. Από τα σχόλια των συμμετεχόντων στον πιλοτικό έλεγχο έγιναν κάποιες μικρές διορθώσεις. Κάποιες ερωτήσεις επαναδιατυπώθηκαν και κάποιες τοποθετήθηκαν σε διαφορετική ενότητα άξονα του ερωτηματολογίου. Επίσης σε κάποιες ερωτήσεις (βλέπε ερωτήσεις 24α-24θ, παράρτημα σελ.76) κρίθηκε σκόπιμο να τοποθετηθούν και οι αντίθετες «καθρεπτικές» ερωτήσεις σαν κριτήριο για τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Τα πέντε ερωτηματολόγια της πιλοτικής έρευνας δεν προστέθηκαν στα υπόλοιπα της έρευνας για επεξεργασία και αυτός ήταν και

ο λόγος που δόθηκαν εκτυπωμένα και όχι στην ηλεκτρονική τους μορφή. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην πιλοτική έρευνα ενημερώθηκαν να μην απαντήσουν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο όταν αυτό θα φτάσει στην ηλεκτρονική τους διεύθυνση μέσω του σχολείου τους ή μέσω προώθησης από συναδέλφους.

6.5 Μέθοδος ανάλυσης

Σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων μιας έρευνας είναι η επεξεργασία των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσουν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας (Φίλιας, 2007). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων αφού σύμφωνα με τον Creswell (2011) είναι κατάλληλη για θέματα που αφορούν απόψεις των ερωτώμενων. Μελετάται μια μεταβλητή κάθε φορά και συνοψίζοντας αποτυπώνεται η κεντρική τάση (Creswell, 2011). Τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν σε γραφήματα τα οποία αναλύθηκαν και μελετήθηκαν.

6.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να μπορεί μια ερευνητική μελέτη να παρέχει έγκυρα αποτελέσματα είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται για την διεξαγωγή της ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο. Όπως αναφέρουν οι Ουζούνη και Νακάκης (2011) : « *Η υψηλή αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης συνδέεται με την ελαχιστοποίηση του τυχαίου σφάλματος* » (σελ. 232). Σύμφωνα με τον Creswell (2011) ένα εργαλείο είναι αξιόπιστο όταν οι τιμές του είναι σταθερές και συνεπείς δηλαδή ο ερευνητής μπορεί να πάρει το ίδιο αποτέλεσμα σε επαναληπτική μέτρηση. « *Η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα όργανο μέτρησης μετράει ό,τι υποστηρίζει ότι μετράει* » (σελ.232) αν δηλαδή μετρά αυτό για το οποίο φτιάχτηκε να μετρά.

Με γνώμονα την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του εργαλείου και της έρευνας έγιναν μια σειρά από ενέργειες όπως αναφέρονται συνοπτικά παρακάτω.

Αρχικά για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου, φαινομενική εγκυρότητα, κατασκευάστηκε πίνακας διπλής εισόδου στον οποίο στη μία στήλη καταγράφονταν τα ερευνητικά ερωτήματα και στην άλλη στήλη οι αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι ελέγχθηκε αν οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου αντιστοιχούν και καλύπτουν επαρκώς το κάθε ερευνητικό ερώτημα (Creswell, 2011).

Επίσης χρησιμοποιήθηκαν κλειστές ερωτήσεις οι οποίες παρέχουν ομοιομορφία απαντήσεων αλλά δόθηκε και η επιλογή «άλλο» για πιθανές απαντήσεις που δεν προκαθορίζονταν. Χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τη δυνατότητα διαφορετικών απαντήσεων χωρίς περιορισμούς. Δόθηκαν σε κάποιες ερωτήσεις και οι «καθρεπτικές» τους έτσι ώστε μέσω των απαντήσεων να ελεγχθεί η εσωτερική εγκυρότητα του εργαλείου.

Για την εξάλειψη ασαφειών, πριν δοθεί το εργαλείο έγινε πιλοτική έρευνα. Δόθηκε σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να κρίνουν κατά πόσο οι ερωτήσεις ήταν σαφείς, κατανοητές και χωρίς παρανοήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στον πιλοτικό έλεγχο δεν ανήκαν στο δείγμα της έρευνας.

Βασικό στοιχείο για την εγκυρότητα της έρευνας ήταν να πειστούν οι ερωτώμενοι πως εξασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία τους (Cohen κ. συν., 2008) και πως η συμμετοχή τους ήταν εντελώς προαιρετική χωρίς καμία περαιτέρω δέσμευση.

Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας έγινε προσπάθεια να είναι εσωτερικά συνεπείς οι τιμές κάθε ατόμου δηλαδή ο τρόπος που απαντά σε κάποιες ερωτήσεις να ακολουθείται και στις επόμενες (Καλτσούνη, 2006).

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert σε πολλές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα Likert θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστη σε σχέση με άλλες κλίμακες αφού δίνει τη δυνατότητα 5 εναλλακτικών απαντήσεων καθορισμένου εύρους, παρέχοντας έτσι περισσότερες δυνατότητες διαφοροποίησης των απαντήσεων (Μακράκης, 2005).

Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην κατευθύνουν προς συγκεκριμένες απαντήσεις, ούτε να διαφαίνονται προτιμήσεις απαντήσεων, γεγονός που αύξησε την αξιοπιστία του εργαλείου (Παρασκευόπουλος, 1993β).

Η ύπαρξη ενός πολύ μεγάλου δείγματος θεωρείται δείκτης αξιοπιστίας της έρευνας. Ο Καραγεώργος (2002) υποστηρίζει πως όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο πιο αξιόπιστα είναι τα συμπεράσματα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα δείγμα αποτέλεσε το σύνολο του πληθυσμού των γυναικών εκπαιδευτικών.

Η διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας ενίσχυσε την αξιοπιστία της έρευνας αφού οι παρατηρήσεις και οι διορθώσεις οδήγησαν στη βελτίωση της διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου.

Η παροχή πληροφοριών για το σκοπό τη έρευνας μέσα από το εισαγωγικό κείμενο και οι σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου βοήθησαν στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας.

Γενικότερα μια σειρά από ενέργειες βοήθησαν για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας. Η ηλεκτρονική υποβολή των ερωτηματολογίων διασφαλίζει και την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια, υπήρξε σεβασμός καθώς δεν θίγονταν ευαίσθητα ζητήματα, τα ερωτήματα διατυπώθηκαν με σαφήνεια και ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν σύντομος ενώ δόθηκε η δυνατότητα στις συμμετέχουσες να το συμπληρώσουν όποια χρονική στιγμή επιθυμούσαν σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα.

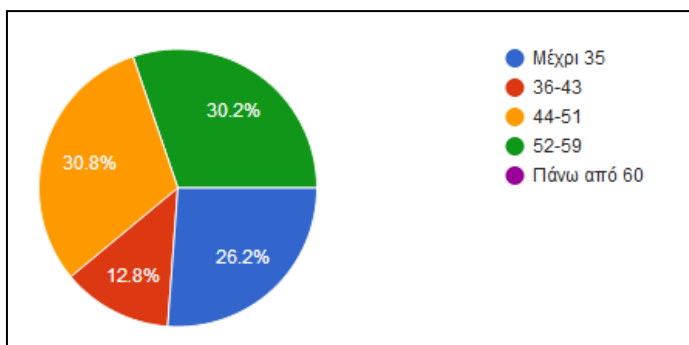
6.7 Περιορισμοί και δυσκολίες

Κατά διαδικασία της έρευνας δεν προέκυψαν αντιξοότητες. Η ερευνήτρια υπηρετεί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας έχοντας συνολικά 26 χρόνια διδακτικής εμπειρίας χωρίς να κατέχει διευθυντική θέση. Σύμφωνα με τους Cohen κ. συν. (2008) δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες δυσκολίες ή προβλήματα όταν *«ο ερευνητής είναι μέλος του οργανισμού στον οποίο διεξάγεται η έρευνα»* (σελ.87). Η προσωπική γνωριμία με τις περισσότερες εκπαιδευτικούς αλλά και τους διευθυντές/τριες δημιούργησε ένα θετικό και συναδελφικό κλίμα χωρίς να προκαλέσει αδιέξοδο στη μη συμμετοχή καθώς η σχέση δεν είχε ιεραρχική μορφή. Η μεγάλη έκταση του νομού Αρκαδίας και η δυσκολία προσέγγισης των απομακρυσμένων σχολείων, που θα μπορούσε να δυσκολέψει την έρευνα, αντιμετωπίστηκε με τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το γεγονός ότι η έρευνα δεν ήταν σε πανελλαδικό επίπεδο αλλά αφορούσε συγκεκριμένα το νομό Αρκαδίας, τη δική μας περιοχή, έκανε τις συναδέλφους να συμπληρώσουν με ιδιαίτερο ζήλο το ερωτηματολόγιο.

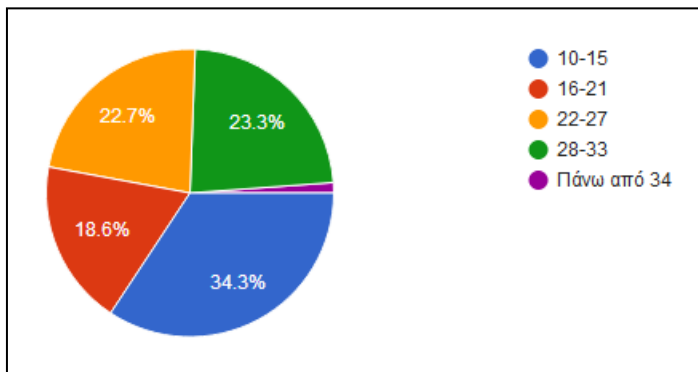
7ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μας γνωστοποιήθηκαν μέσα από την πλατφόρμα Google forms δίνοντάς μας τον αριθμό των ατόμων που απάντησαν σε κάθε ερώτηση και τα αντίστοιχα ποσοστά μέσα από υπολογιστικά φύλλα excel αποτυπώνοντας τα ποσοστά σε γραφήματα (περιγραφική στατιστική). Απάντησαν στα ερωτηματολόγια 172 γυναίκες εκπαιδευτικοί επί συνόλου 214 που υπηρετούν στην Αρκαδία δηλαδή ποσοστό 80%. Το ποσοστό ανταπόκρισης στο ερωτηματολόγιο θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό. Η απώλεια του 20% δικαιολογείται από το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών που απουσίαζαν με άδειες κυρίως κήσεως, λοχείας ή ανατροφής. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν τα δεδομένα των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν. Η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων θα ακολουθήσει τις ενότητες του ερωτηματολογίου. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται δημογραφικά στοιχεία τα οποία θα δώσουν πληροφορίες για το προφίλ του δείγματος. Στις επόμενες ενότητες υπάρχουν ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

7.1 Ενότητα Α- Δημογραφικά στοιχεία

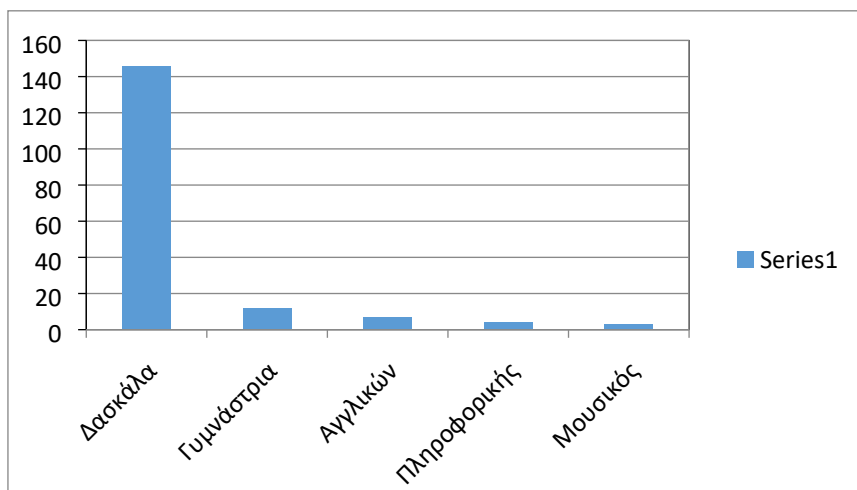


Σχήμα 1. Κατανομή ως προς την ηλικία



Σχήμα 2. Κατανομή ως προς τα έτη υπηρεσίας

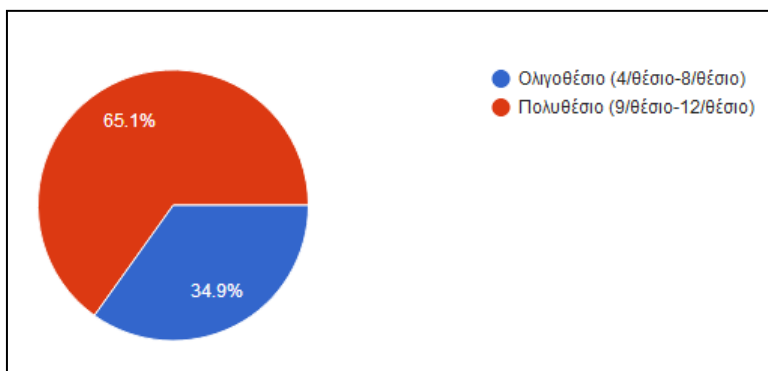
Στα παραπάνω Σχήματα φαίνεται η ηλικιακή κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών της Αρκαδίας (που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο) καθώς και η κατανομή τους ως προς τα έτη υπηρεσίας. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι ότι απάντησαν από όλες τις ηλικιακές ομάδες των γυναικών εκπαιδευτικών με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα «πάνω από 60». Ο πληθυσμός των γυναικών εκπαιδευτικών της Αρκαδίας είναι σχετικά «νέος». Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια λόγω της αλλαγής του συνταξιοδοτικού νομοσχεδίου, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που είχε κατοχυρώσει δικαίωμα σύνταξης προτίμησε την συνταξιοδότηση (Ι.Ο.Β.Ε.,2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω του γεγονότος ότι δεν έχουν γίνει διορισμοί μονίμων εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας είναι στο σύνολό τους αναπληρωτές και όχι μόνιμα διορισμένοι.



Σχήμα 3. Κατανομή ως προς την ειδικότητα

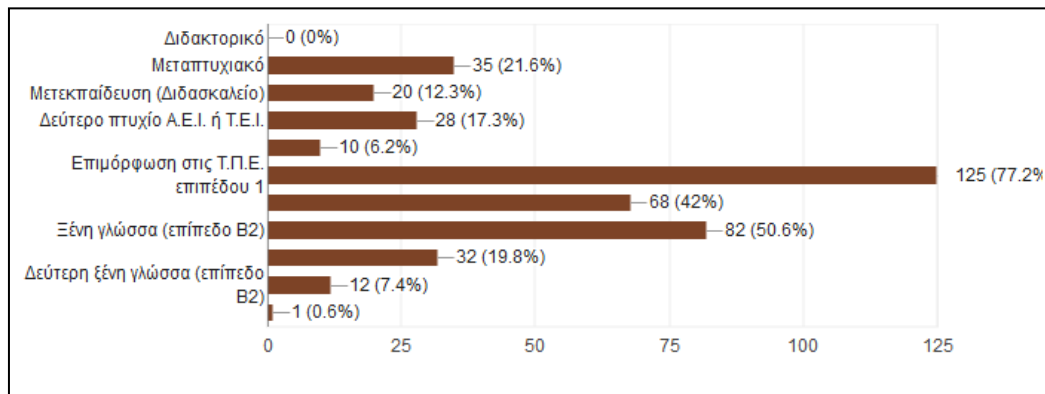
Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι δασκάλες ενώ ακολουθούν με μεγάλη διαφορά οι ειδικότητες, γυμνάστριες, καθηγήτριες αγγλικών, πληροφορικής και

μουσικής . Αυτή η αναλογία είναι αναμενόμενη και προκύπτει από τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου όπως δημοσιεύτηκε στο Προεδρικό Διάταγμα για την οργάνωση και τη λειτουργία των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων (Π.Δ 79/2017).



Σχήμα 4. Κατανομή ως προς την οργανικότητα του σχολείου

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία είναι διπλάσιος αυτών που υπηρετούν σε ολιγοθέσια και αυτό είναι σε άμεση συνάρτηση του αριθμού των σχολείων. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται όπως προκύπτει από στοιχεία της ΕΛΣΑΤ κάθετη μείωση των ολιγοθέσιων σχολείων και αύξηση των πολυθέσιων. Όπως αναφέρει ο Οικονομόπουλος (2013) η ενσωμάτωση στο προσωπικό και των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων (που δεν υπάρχουν στα ολιγοθέσια) έχει αυξήσει τον αριθμό των εκπαιδευτικών των πολυθέσιων σχολείων ενώ αντίστοιχα ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ολιγοθέσια έχει υποδιπλασιαστεί. Μια άλλη παράμετρος είναι η μείωση του αριθμού των μαθητών αφού σύμφωνα με τα στοιχεία του IOBE (2018) το μαθητικό δυναμικό της χώρας έχει μειωθεί κατά 5,9% λόγω της μείωσης του αριθμού των γεννήσεων και της μετανάστευσης. Το παραπάνω γράφημα φαίνεται πως εμφανίζει αυτό το γενικότερο πλαίσιο.



Σχήμα 5. Κατανομή ως προς τους τίτλους σπουδών

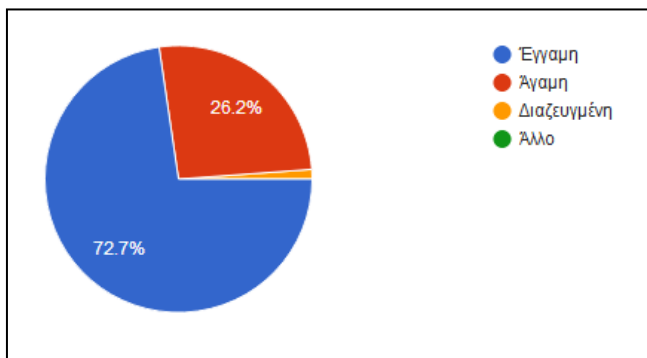
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται να έχουν αυξημένα προσόντα, τα οποία δεν ήταν απαραίτητα για το διορισμό τους. Και αυτό γιατί μέχρι το 1997 οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν με βάση την επετηρίδα σύμφωνα με το άρθρο 44 του νόμου 309/1976. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που έχουν πάνω από 22 χρόνια υπηρεσίας έχουν διοριστεί με το καθεστώς της επετηρίδας. Η επετηρίδα καταργήθηκε το 1997 με το νόμο 2525/97 και καθιερώθηκε ο γραπτός διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. που και πάλι δεν απαιτούνταν άλλα προσόντα πέρα από το πτυχίο. Η μοριοδότηση των επιπλέον προσόντων για το μόνιμο διορισμό των εκπαιδευτικών ψηφίστηκε μόλις τον Ιανουάριο του 2019 με το νόμο 4589/2019. Δεν έχουν γίνει ακόμη διορισμοί με βάση το συγκεκριμένο νόμο.

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχουν κριθεί για επιπλέον προσόντα παρά μόνο στην περίπτωση που διεκδίκησαν θέσεις ευθύνης. Ακόμα και η εξομείωση των πτυχίων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με τα Πανεπιστημιακά τμήματα ήταν προαιρετική και χωρίς καμιά μισθολογική διαφορά. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θεσπίστηκε με το Προεδρικό διάταγμα 152 το 2013 δεν εφαρμόστηκε ποτέ υπό την πίεση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών. Τα προσόντα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος όπως συμπεραίνεται δεν αποκτήθηκαν για το διορισμό τους αλλά ούτε για να κατοχυρωθεί η παραμονή τους στην υπηρεσία αφού σύμφωνα με τη νομοθεσία και συγκεκριμένα το άρθρο 103 του Συντάγματος της Ελλάδος η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων είναι θεσμοθετημένη. Συνεπώς από τα στοιχεία του γραφήματος διαφαίνεται να χαρακτηρίζει τις ελληνίδες εκπαιδευτικούς μια κλίση για δια βίου μάθηση. Αξίζει να αναφερθεί και η αρωγή της πολιτείας σχετικά με την επιμόρφωση στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών. Η

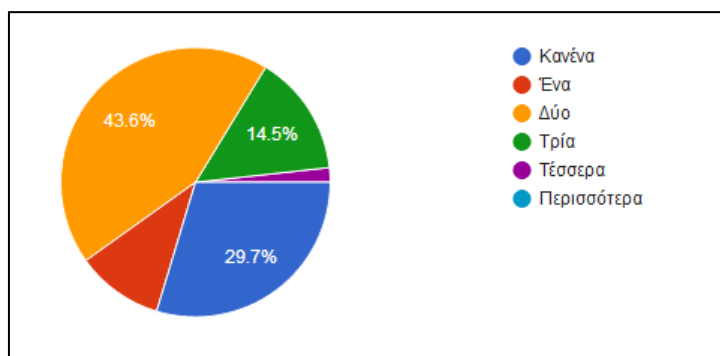
επιμόρφωση αυτή βέβαια αποτύπωνε μια επιβαλλόμενη κοινωνική ανάγκη. Μέσα από τα επιχειρησιακά προγράμματα «Κοινωνία της Πληροφορίας» και «Εκπαίδευση και Δια Βίου μάθηση» συγχρηματοδοτούμενα από το ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο, επιμορφώθηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών χωρίς οικονομική επιβάρυνση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στο πρώτο πρόγραμμα μάλιστα υπήρχε και οικονομικό όφελος τόσο για την παρακολούθηση όσο και για την πιστοποίηση. Η μεγάλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα όπως αυτό, θα έπρεπε ίσως να προβληματίσει την πολιτεία έτσι ώστε να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και να δημιουργήσει κίνητρα προς την κατεύθυνση της κάλυψης αυτών των αναγκών.

7.2 Ενότητα Β- Οικογενειακές υποχρεώσεις

Το πρώτο από τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρεται στις οικογενειακές υποχρεώσεις και κατά πόσο αυτές δυσκολεύουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης.

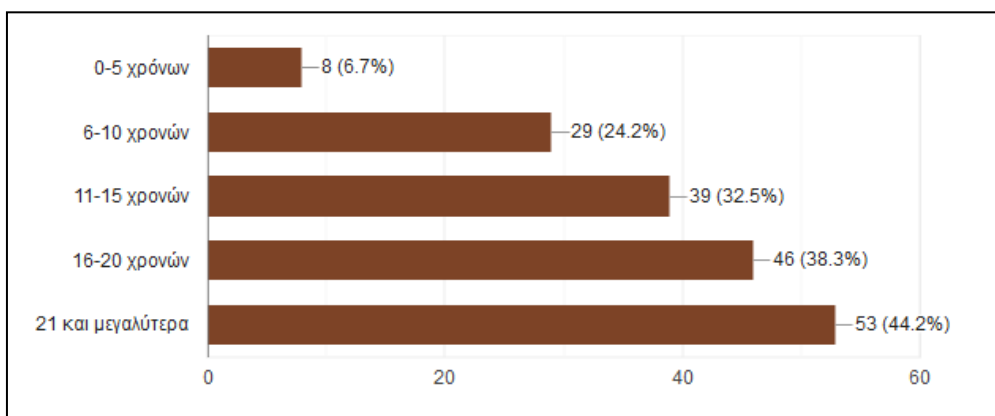


Σχήμα 6. Κατανομή ως προς την οικογενειακή κατάσταση



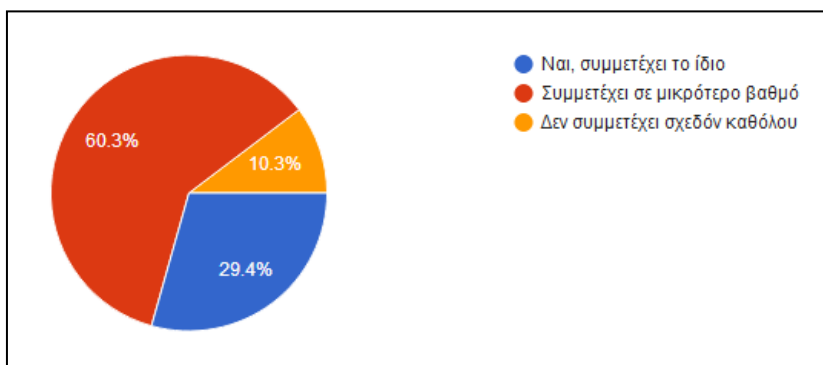
Σχήμα 7. Κατανομή ως προς τον αριθμό των παιδιών

Η κατανομή ως προς την οικογενειακή κατάσταση και τον αριθμό των παιδιών δεν φανερώνει κάποιο στοιχείο που να διαφοροποιεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό είναι έγγαμες και ο αριθμός των παιδιών που αντιστοιχούν σε κάθε γυναίκα εκπαιδευτικό σύμφωνα με το γράφημα είναι 1,8 παιδιά. Σύμφωνα με στατιστικά αποτελέσματα για τη γονιμότητα από την απογραφή του 2011 της ΕΛΣΤΑΤ (www.statistics.gr), ο μέσος αριθμός παιδιών που αναλογούν σε κάθε γυναίκα στην Ελλάδα είναι 2,15 παιδιά. Μάλιστα με βάση τα τελευταία στοιχεία της Ευρωπαϊκής στατιστικής υπηρεσίας, της Eurostat για το 2016 οι Ελληνίδες γεννούν κατά μέσο όρο 1,38 παιδιά.

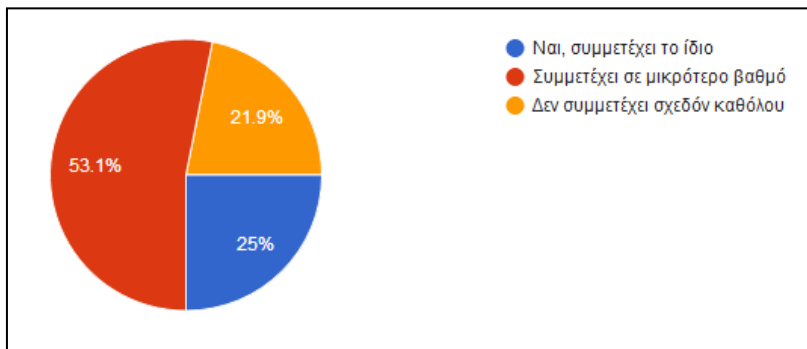


Σχήμα 8. Κατανομή ως προς τις ηλικίες των παιδιών

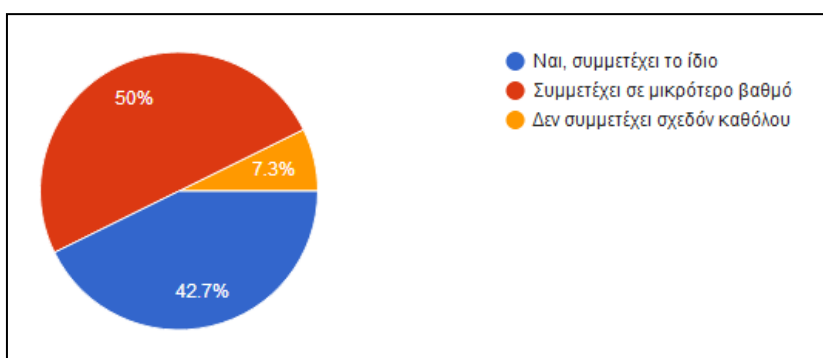
Οι ηλικίες των παιδιών όπως φαίνεται από το γράφημα σχετίζονται με την ηλικιακή κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχει παιδιά σχολικών ηλικιών. Σύμφωνα με τις έρευνες (Μαραγκουδάκη, 2008) μόνο όταν «αμβλυνθούν» οι υποχρεώσεις σε σχέση με τα παιδιά οι γυναίκες αποφασίζουν να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους εξέλιξη.



Σχήμα 9α. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή του συζύγου στις απαιτήσεις του νοικοκυριού

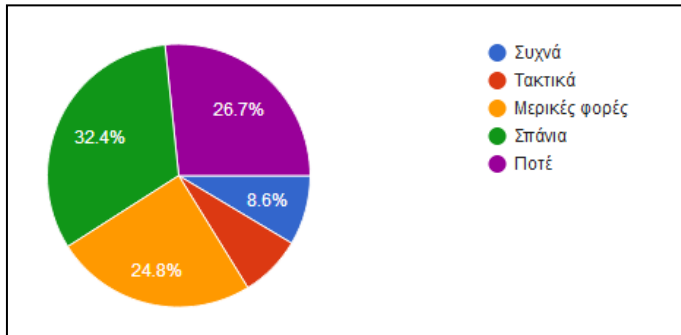


Σχήμα 9β. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή του συζύγου στη μελέτη των παιδιών

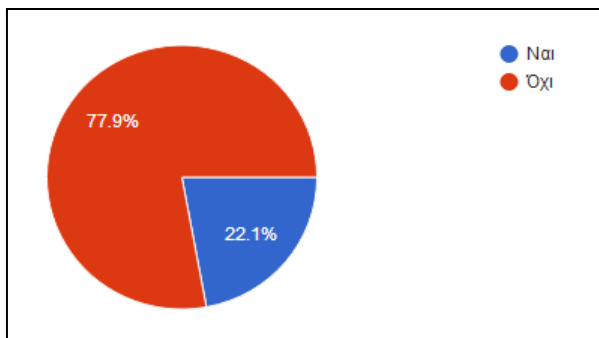


Σχήμα 9γ. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή του συζύγου στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών

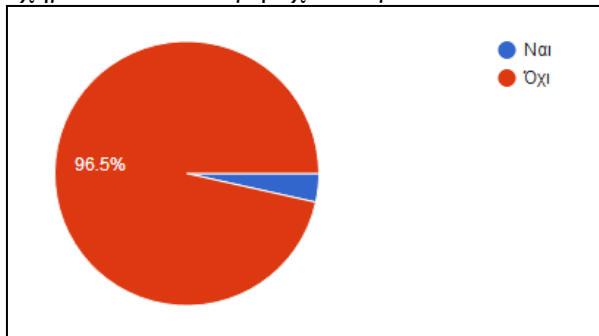
Και στα τρία παραπάνω γραφήματα παρουσιάζεται ότι οι σύζυγοι συμμετέχουν λιγότερο στις ανάγκες της οικογένειας, είτε αυτές είναι οι καθημερινές απαιτήσεις του νοικοκυριού, είτε είναι η μελέτη ή οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα των μελετών που αναφέρθηκαν παραπάνω (Μαράκη, 2010, Coleman, 2006) και παρουσιάζουν σαν τη βασικότερη αιτία για τη μη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση την οικογένεια, τις υποχρεώσεις της οποίας επωμίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι γυναίκες. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της «αποχής» των συζύγων εμφανίζεται σε σχέση με τη μελέτη των παιδιών. Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι μητέρες είναι εκπαιδευτικοί και είναι αναμενόμενο λόγω επαγγέλματος να αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μελέτη των παιδιών (χωρίς βέβαια να γνωρίζουμε το επάγγελμα του πατέρα).



Σχήμα 10. Κατανομή ως προς τη βοήθεια από το περιβάλλον



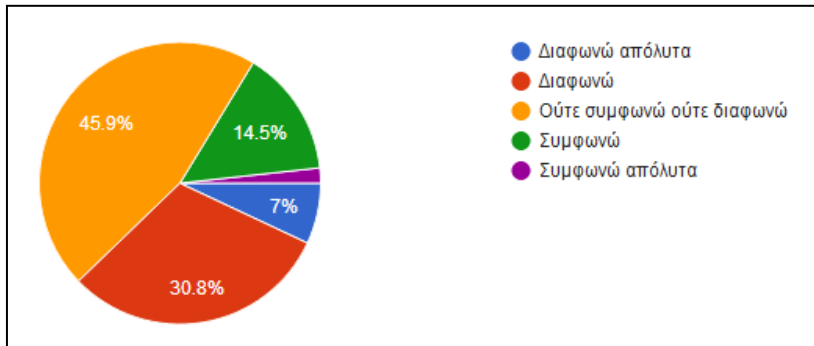
Σχήμα 11. Κατανομή σχετικά με επιπλέον ευθύνες (φροντίδα ηλικιωμένων, αναπήρων κ.ά.)



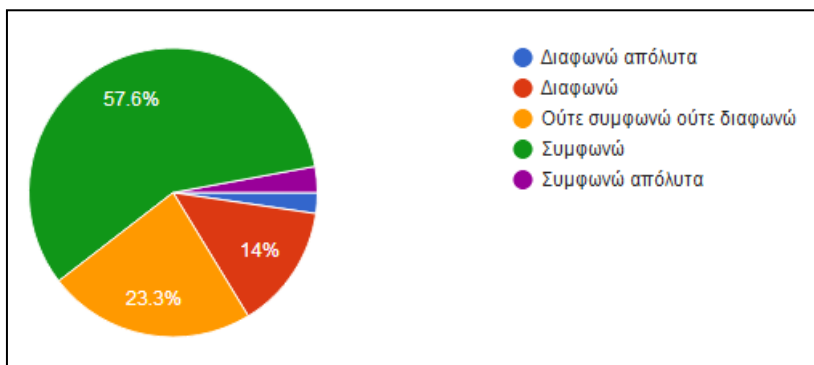
Σχήμα 12. Κατανομή σχετικά με επιπλέον φροντίδα ατόμων με ειδικές ανάγκες

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω γραφήματα το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών των γυναικών του δείγματος δεν έχει βοήθεια από το περιβάλλον ενώ ταυτόχρονα μπορεί να είναι επιφορτισμένες με επιπλέον ευθύνες για τη φροντίδα ατόμων μέσα στην οικογένεια που χρήζουν αυξημένης φροντίδας. Λέγοντας βοήθεια από το περιβάλλον αναφερόμαστε στη συμμετοχή των παππούδων και των γιαγιάδων αλλά και στην επιλογή της επί πληρωμή βοήθειας για τις δουλειές του σπιτιού και τη φύλαξη των παιδιών. Σε περιόδους οικονομικής κρίσεως, όπως είναι αυτή που διανύουμε, η βοήθεια για τις δουλειές του σπιτιού σε εργαζόμενες γυναίκες δεν είναι κάτι σύνηθες όπως παλαιότερα. Η περικοπή των μισθών έχει αλλάξει τα δεδομένα στην οικογένεια. Έτσι φαίνεται να ενισχύονται αυτά που ειπώθηκαν παραπάνω για τις επιπλέον ευθύνες που επωμίζονται οι

γυναίκες σχετικά με το νοικοκυριό και τα παιδιά. Τις ευθύνες αυτές που οι ίδιες οι γυναίκες θεωρούν ότι ανήκουν σε αυτές.

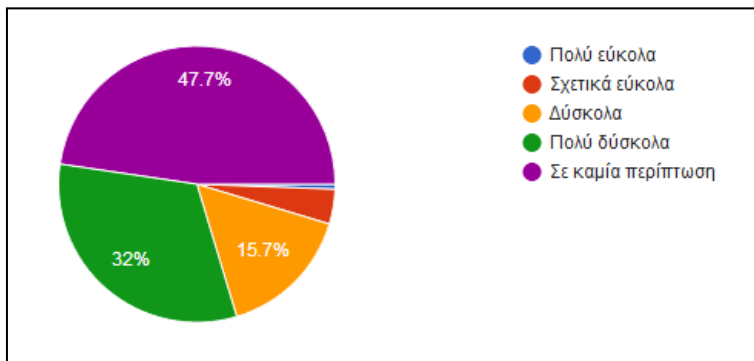


Σχήμα 13. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις θα δημιουργούσαν προβλήματα στην εργασία



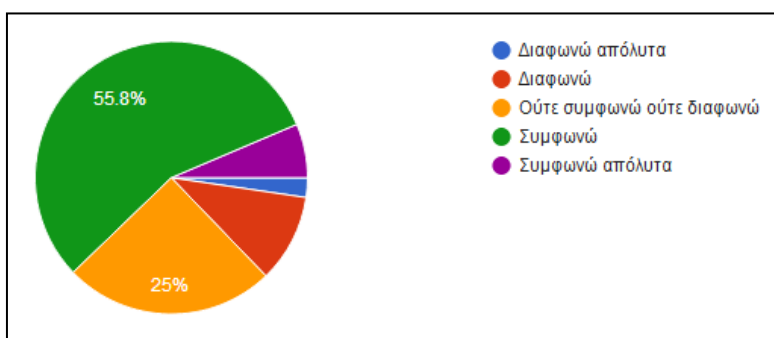
Σχήμα 14. Οι ευθύνες της διεύθυνσης θα δημιουργούσαν προβλήματα στην οικογένεια

Οι γυναίκες του δείγματος σε σημαντικό ποσοστό πιστεύουν πως οι απαιτήσεις μιας διευθυντικής θέσης και οι ευθύνες που αυτή η θέση συνεπάγεται θα έχουν αντίκτυπο στην ισορροπία της οικογένειας (Σχήμα 14). Κάτι αντίστοιχο με την έρευνα της Μαράκη (2010) ότι δηλαδή η χαμηλή εκδήλωση ενδιαφέροντος για την κατάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων οφείλεται στο φόβο της πιθανής σύγκρουσης οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων που μπορεί να φέρει μια τέτοια κίνηση. Πιστεύουν λοιπόν πως δεν θα μπορούν να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις της οικογένειας λόγω φόρτου εργασίας. Αυτό που αξίζει να τονιστεί όμως είναι ότι δεν θεωρούν πως οι ανάγκες της οικογένειας θα δημιουργούσαν πρόβλημα στην εργασία τους (Σχήμα 13) Διαφαίνεται λοιπόν πως οι γυναίκες αντιμετωπίζουν με υπευθυνότητα και επαγγελματισμό μια διοικητική θέση χωρίς να επιτρέπουν οι προσωπικές και οικογενειακές ανάγκες να τις αποσπάσουν από τους στόχους τους. Το ενδιαφέρον και τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουν οι γυναίκες μια διοικητική θέση επισημαίνει και η έρευνα της Τάκη (2006) που αναφέρθηκε παραπάνω στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.



Σχήμα 15. Θα επιλέγατε να μετακινηθείτε για ανάληψη διευθυντικής θέσης

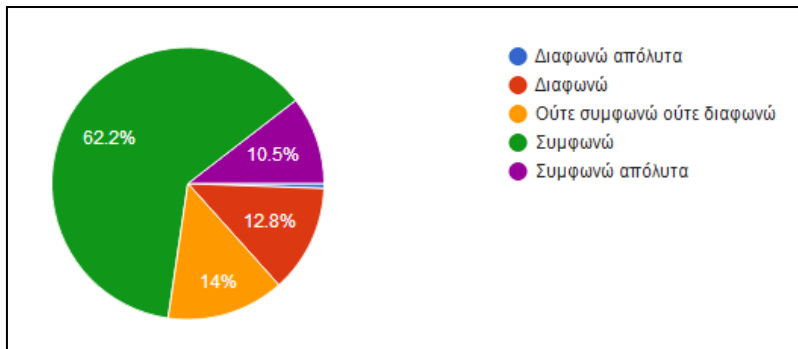
Η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος δεν είναι διατεθειμένη να μετακινηθεί σε σχολείο άλλης περιοχής προκειμένου να αναλάβει διευθυντική θέση. Αντίστοιχο συμπέρασμα καταγράφηκε και στην έρευνα της McGree, (2010) η οποία αναφέρθηκε παραπάνω. Η άρνηση των γυναικών εκπαιδευτικών να μετακινηθούν για χάρη της καριέρας, εμφανίζεται ως προσωπική επιλογή και μαρτυρά το φόβο της απομάκρυνσης από την οικογένεια και τις ανάγκες της. Μεγαλύτερη απόσταση της εργασίας από τον τόπο κατοικίας σημαίνει περισσότερο χρόνο μακριά από το σπίτι. Πιθανότατα να φανερώνει άγχος και ανασφάλεια για το καινούριο εργασιακό περιβάλλον συναισθήματα που όπως επισημαίνει και η McGree, (2010) οι γυναίκες βιώνουν εντονότερα νιώθοντας μεγαλύτερη μοναξιά και απομόνωση στην ηγεσία.



Σχήμα 16. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις εμπόδιο στην απόκτηση επιπλέον τυπικών προσόντων

Εξαιρετικά μικρό είναι το ποσοστό των γυναικών του δείγματος που θεωρεί ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν τις έχουν δυσκολέψει στην απόκτηση περισσότερων προσόντων. Η πλειοψηφία αναγνωρίζει πως ο καταμερισμός των ευθυνών στο εσωτερικό της οικογένειας έχει δημιουργήσει προβλήματα στην επαγγελματική τους εξέλιξη

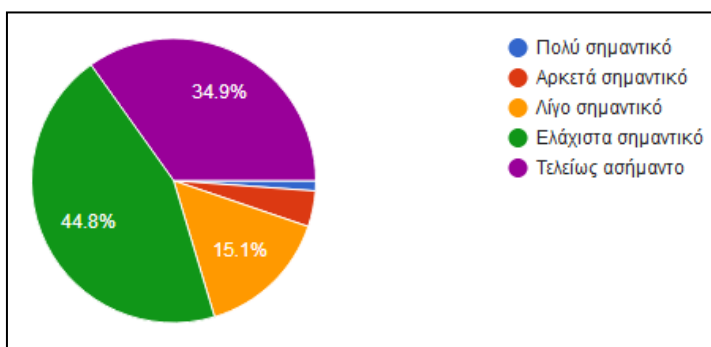
(Αγγελοπούλου, 2014, Καντζάρα, 2007, Μαράκη, 2010, Γεωργαράς 2013). Να επισημάνουμε ότι το 26% των συμμετεχόντων είναι άγαμες (γράφημα 6) και κατά συνέπεια δεν έχουν δεσμεύσεις.



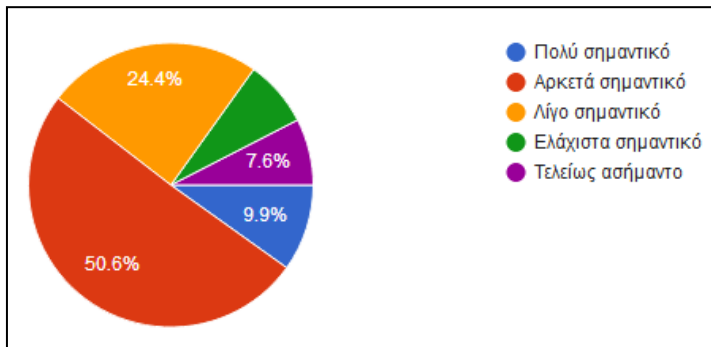
Σχήμα 17. Η χιλιομετρική απόσταση από τα Πανεπιστήμια εμπόδιο στην απόκτηση επιπλέον τυπικών προσόντων

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας ζουν και εργάζονται στο Ν. Αρκαδίας σε αρκετή απόσταση χιλιομετρικά από τα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Πάτρα) όπου λειτουργούν πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα σχετικά με παιδαγωγικές σπουδές. Το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου ιδρύθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 13 μόλις το 2000 (ΦΕΚ.Α/12/2000) και εγκαινιάστηκε το 2002. Τα τμήματα που εδρεύουν στην Αρκαδία είναι Τεχνολογίας Υπολογιστών και Τηλεπικοινωνιών. Έτσι λοιπόν η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση ή οι μεταπτυχιακές σπουδές ήταν δύσκολη απόφαση για τους εκπαιδευτικούς της ελληνικής επαρχίας. Η απάντηση σε αυτή την ανάγκη δόθηκε τα τελευταία χρόνια με τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

7.3 Ενότητα Γ- Προσωπικοί λόγοι

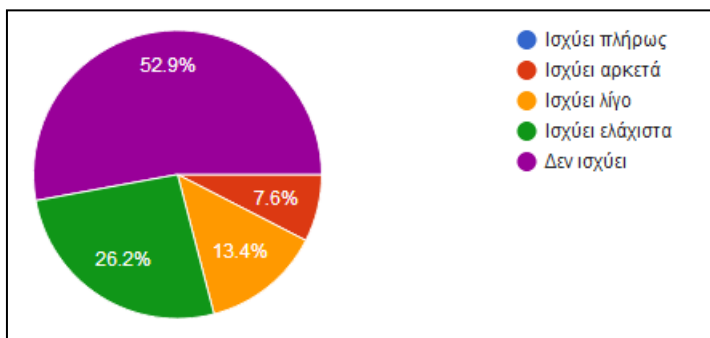


Σχήμα 18. Το «κύρος» της διευθυντικής θέσης και πόσο σημαντικό θεωρείται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς



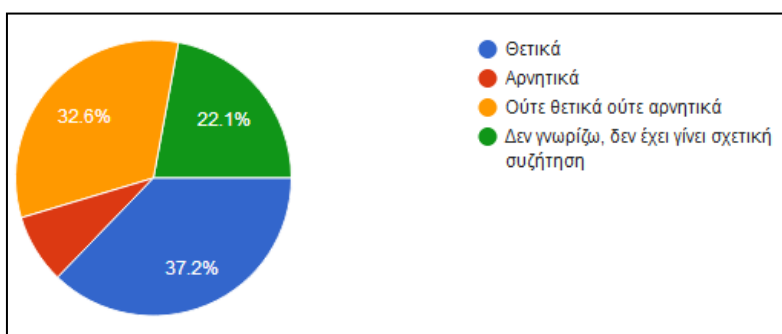
Σχήμα 19. Το χρηματικό επίδομα της διευθυντικής θέσης και πόσο σημαντικό θεωρείται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Το «κύρος» μιας διευθυντικής θέσης δεν ενδιαφέρει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος σε ποσοστό 94%. Αντίθετα το χρηματικό επίδομα φαίνεται να αποτελεί κίνητρο αφού δεν αφήνει αδιάφορο περίπου το 90% του δείγματος. Σύμφωνα με τη «θεωρία των κινήτρων» η οποία αναφέρεται στην έρευνα των Harris et al.(2002) οι γυναίκες ωθούνται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα στην επαγγελματική τους εξέλιξη όπως το ενδιαφέρον και η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους. Τα εξωτερικά κίνητρα όπως η κοινωνική καταξίωση, το κύρος και το χρηματικό όφελος, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, δεν φαίνεται να συγκινούν ιδιαίτερα τις γυναίκες. Από τη δική μας έρευνα όμως προκύπτει πως κάτι έχει αλλάξει τουλάχιστον σε σχέση με το χρηματικό επίδομα της διευθυντικής θέσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντικό για αυτές το κύρος που παρέχει μια ηγετική θέση, το χρηματικό επίδομα όμως θα έπαιζε σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση. Αυτό ίσως αποτελεί και σημείο των καιρών, αφού στη Ελλάδα της οικονομικής κρίσης με τις περικοπές των μισθών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νοικοκυριά το επίδομα του διευθυντή, που στα πολυθέσια σχολεία ανέρχεται στα 300 ευρώ, δεν είναι διόλου ευκαταφρόνητο. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι δεν έχει σχέση με το φύλο αλλά με το γενικότερο οικονομικό πλαίσιο της χώρας τα τελευταία χρόνια.



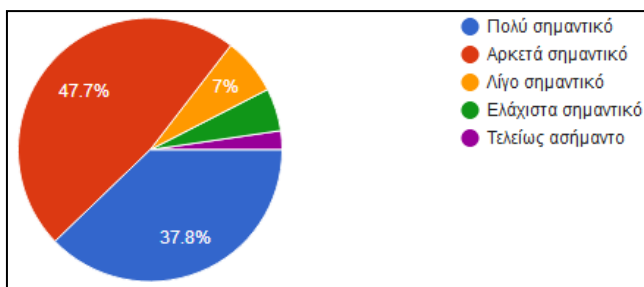
Σχήμα 20. Η προοπτική «να βγείτε από την τάξη» ως κίνητρο για τη διευθυντική θέση

Λόγω των αυξημένων διοικητικών καθηκόντων οι διευθυντές των σχολείων έχουν μειωμένο διδακτικό ωράριο. Σύμφωνα με το άρθρο 49 του σχεδίου νόμου για τις Δομές Εκπαίδευσης οι διευθυντές των πολυθέσιων σχολείων έχουν 6 ώρες εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριο. Η θέση του διευθυντή λοιπόν συνεπάγεται και έξοδο από την τάξη και το άγχος της διδασκαλίας. Η παράμετρος αυτή όμως, όπως αποτυπώνεται στα ποσοστά του Σχήματος 20, δεν φαίνεται να ενδιαφέρει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.



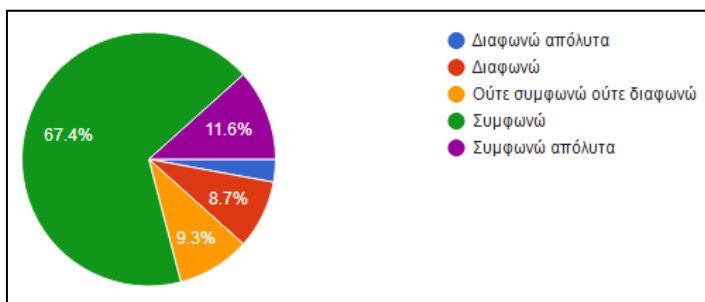
Σχήμα 21. Η τοποθέτηση της οικογένειας για τη διευθυντική θέση

Παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι απαιτήσεις μιας διοικητικής θέσης θα δημιουργήσουν προβλήματα στην ισορροπία της οικογένειας (Σχήμα 14), τα μέλη της οικογένειάς τους δεν φαίνεται να βλέπουν αρνητικά ένα τέτοιο ενδεχόμενο.



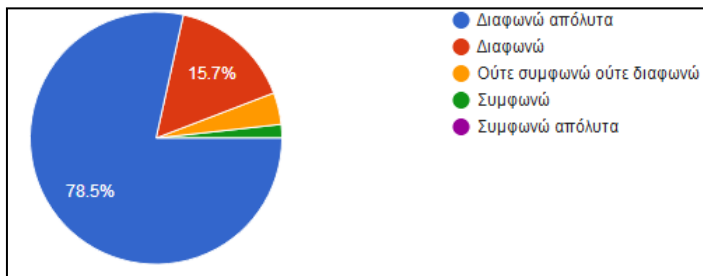
Σχήμα 22. Πόσο σημαντική είναι η γνώμη των συναδέλφων για την καταλληλότητά σας

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τη γνώμη των συναδέλφων τους για τις ικανότητές τους. Δεν μπορούμε να συμπεράνουμε αν η αντίληψη αυτή έχει σχέση με το φύλο εφόσον δεν έχουμε στοιχεία από αντίστοιχο ερώτημα σε άνδρες εκπαιδευτικούς. Η έρευνα της McGree (2010) πάντως επισημαίνει πως μεγάλο ποσοστό γυναικών νιώθει ανασφάλεια σχετικά με τις απαιτήσεις μιας τέτοιας θέσης και αυτό έχει σαν συνέπεια να προετοιμάζονται συστηματικότερα πριν την διεκδίκησή της. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και η γνώμη των συναδέλφων τους παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφασή τους (McGree, 2010).

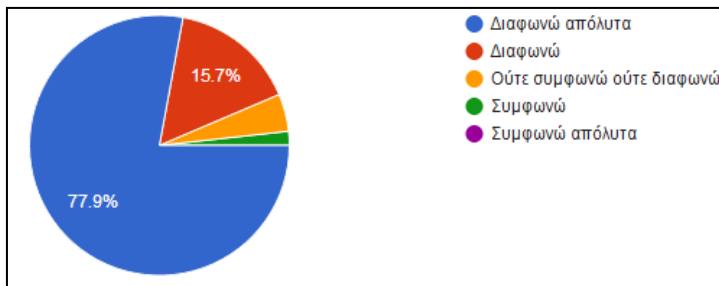


Σχήμα 23. Η γραφειοκρατία σας αποθαρρύνει για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης

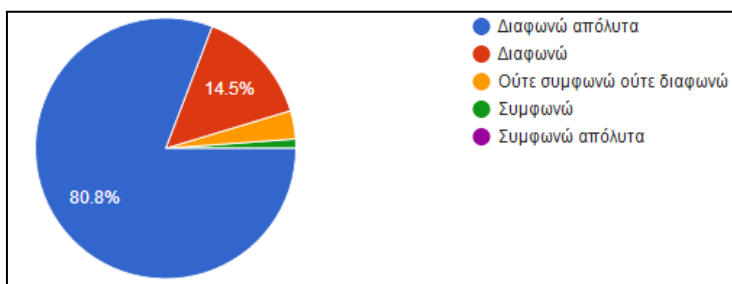
Η αυξημένη γραφική εργασία και η γραφειοκρατία που διέπει τον δημόσιο τομέα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης όπως δηλώνει η πλειοψηφία των γυναικών του δείγματος. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Harris et al.(2002) που έγινε σε τέσσερις πολιτείες των ΗΠΑ. Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει επιφέρει αλλαγές. Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ-www.sch.gr) παρέχει διαδικτυακές συνδέσεις σε όλα τα σχολεία και διοικητικές και άλλες μονάδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα το ενιαίο πληροφοριακό σύστημα myschool (www.myschool.sch.gr) παρέχει μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια. Έτσι η διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών έχει γίνει απλούστερη. Παρόλα αυτά όπως φαίνεται στο Σχήμα 23 η γραφειοκρατία συνεχίζει να αποθαρρύνει περίπου το 80% των γυναικών εκπαιδευτικών.



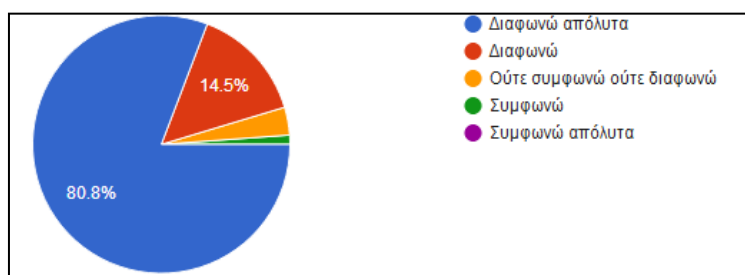
Σχήμα 24α. Γυναίκα διευθύντρια λιγότερο αποτελεσματική στις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών



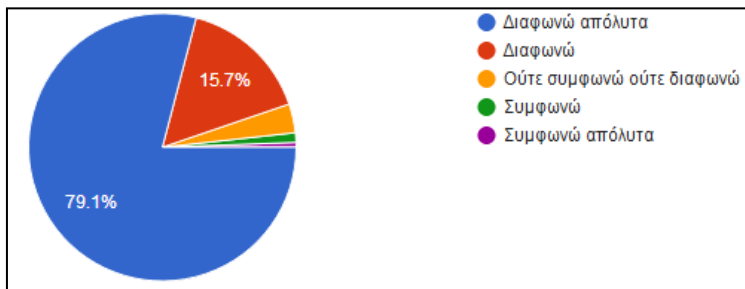
Σχήμα 24β. Άνδρας διευθυντής περισσότερο αποτελεσματικός στις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών



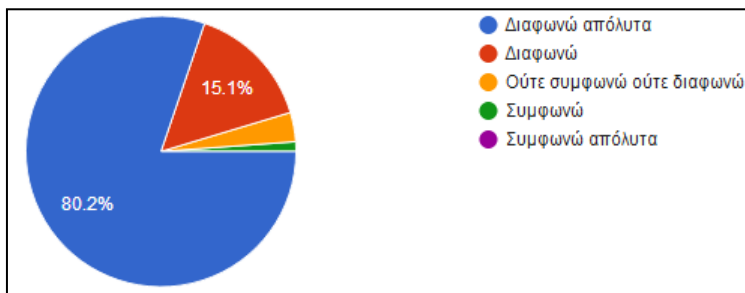
Σχήμα 24γ. Γυναίκα διευθύντρια λιγότερο αποτελεσματική στις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού



Σχήμα 24δ. Άνδρας διευθυντής περισσότερο αποτελεσματικός στις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού

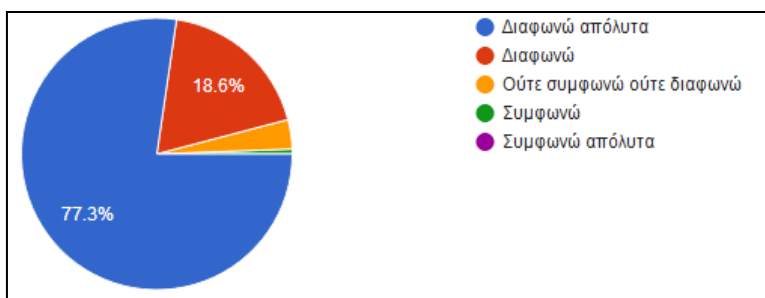


Σχήμα 24ε. Γυναίκα διευθύντρια λιγότερο αποτελεσματική στις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού με τους γονείς



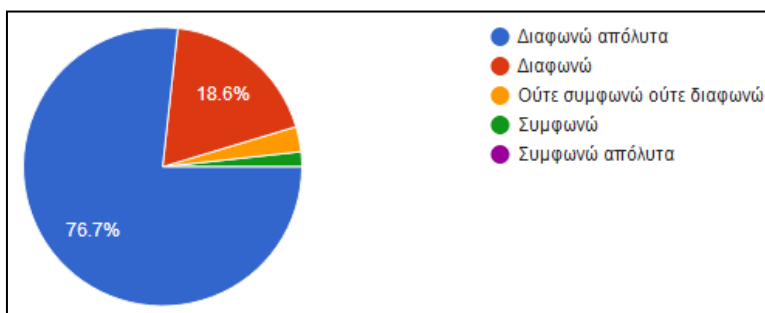
Σχήμα 24στ. Άνδρας διευθυντής περισσότερο αποτελεσματικός στις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού με τους γονείς

Δείγμα της εσωτερικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου αποτελεί η ομοιομορφία των αποτελεσμάτων στις παραπάνω «καθρεπτικές» ερωτήσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν πιστεύουν πως οι άνδρες συνάδελφοί τους είναι καταλληλότεροι στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, μεταξύ του προσωπικού αλλά και μεταξύ του προσωπικού με τους γονείς είναι ένας τομέας τον οποίο οι διευθυντές κρίνονται να αντιμετωπίσουν συχνά. Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε αυτό τον τομέα είναι θέμα εκπαίδευσης και όχι κοινωνικών χαρακτηριστικών του φύλου (Σαϊτής, 2002).



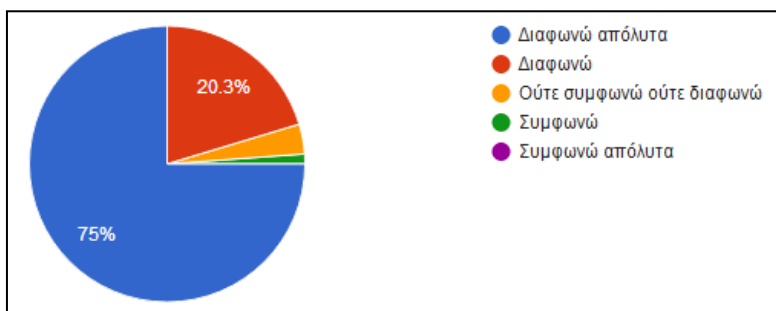
Σχήμα 24ζ. Οι γυναίκες καταλληλότερες για τη διδασκαλία και οι άνδρες για τη διεύθυνση του σχολείου

Η άποψη ότι οι γυναίκες είναι καταλληλότερες για τη διδασκαλία και οι άνδρες για τη διεύθυνση του σχολείου απαντάται συχνά (Χαντηπαναγιώτου, 1997). Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες επικρατούν στο χώρο της διδασκαλίας ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες (Euridyce, 2010). Αυτό είναι κάτι που όπως φαίνεται τις ικανοποιεί περισσότερο από τα διευθυντικά καθήκοντα. Όπως έχουν δείξει έρευνες (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997) οι επαγγελματικές επιλογές των γυναικών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανοποίηση που εισπράττουν οι ίδιες από το επάγγελμά τους. Συμπεραίνεται λοιπόν πως οι γυναίκες διδάσκουν γιατί τους αρέσει η διδασκαλία και όχι γιατί θεωρούν πως αυτές είναι κατάλληλες για δασκάλες και οι άνδρες για διευθυντές ,άποψη την οποία εξέφρασε και η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος τα έρευνας.



Σχήμα 24η. Οι άνδρες έχουν περισσότερες ηγετικές ικανότητες από τις γυναίκες

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για τον τρόπο που διαχειρίζονται το ανθρώπινο δυναμικό στη διοίκηση (Broadbridge, 2007) με τους άνδρες και τις γυναίκες να υιοθετούν διαφορετικά διοικητικά μοντέλα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους δεν έχουν αυξημένες ηγετικές ικανότητες λόγω του φύλου τους.

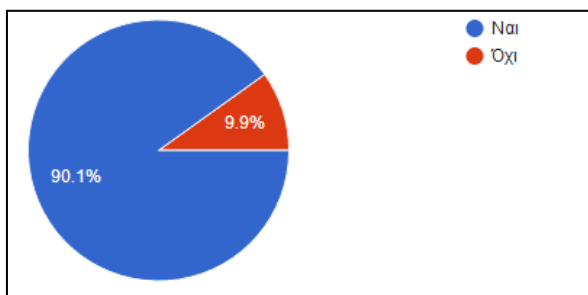


Σχήμα 24θ. Οι άνδρες είναι πιο πετυχημένοι διευθυντές από τις γυναίκες

Η χαρακτηρισμός «πετυχημένος διευθυντής» πιθανόν να έχει και υποκειμενικές παραμέτρους. Στην παρούσα έρευνα όμως αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι τα χαρακτηριστικά του πετυχημένου διευθυντή αλλά αν θεωρούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί

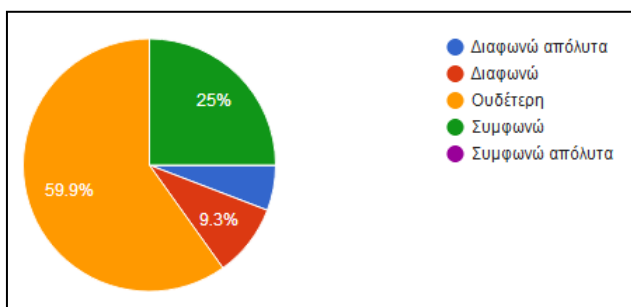
ότι υπάρχει διαφοροποίηση λόγω φύλου. Η συντριπτική πλειοψηφία φαίνεται να μην ενστερνίζεται αυτή την άποψη.

7.4 Ενότητα Δ-Συμβούλια επιλογής



Σχήμα 25. Γνωρίζετε τη διαδικασία επιλογής διευθυντών

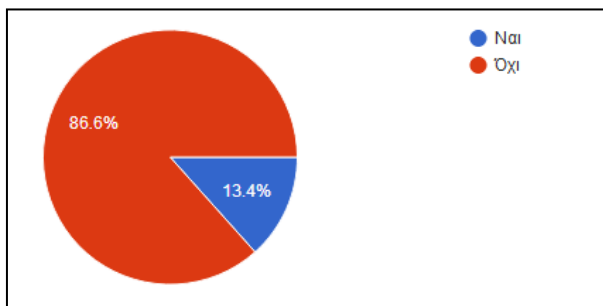
Το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών γνωρίζει τη διαδικασία επιλογής διευθυντών. Η νομοθεσία και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας φτάνουν ηλεκτρονικά στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται ενυπόγραφα από το διευθυντή (ΦΕΚ1340/2002).



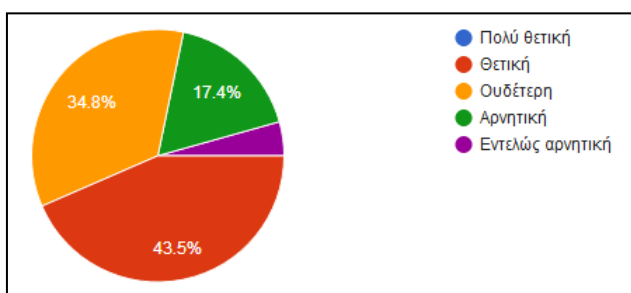
Σχήμα 26. Η μοριοδότηση της συμμετοχής στα συμβούλια (συνδικαλιστική δράση) ως πιθανός αποτρεπτικός παράγοντας για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης

Η συμμετοχή στα συμβούλια, ως αιρετό μέλος, προϋποθέτει ενασχόληση με το συνδικαλισμό. Ο συνδικαλισμός και γενικότερα η ενασχόληση με τα κοινά, είναι ένας τομέας που παραδοσιακά δεν φαίνεται να συγκινεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (McGree, 2010), αφού όπως φαίνεται αφήνει αδιάφορο περίπου το 60% του πληθυσμού. Οι γυναίκες του δείγματος απάντησαν σε ποσοστό 25% ότι η μοριοδότηση της συνδικαλιστικής ενασχόλησης τις αποτρέπει από τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Αυτό

δεν ισχύει μόνο στον εκπαιδευτικό κλάδο αλλά αποτελεί γενικότερο φαινόμενο και έτσι η πολιτεία έχει θεσμοθετήσει την υποχρεωτική ποσόστωση στα ψηφοδέλτια. Η υποχρεωτική ποσόστωση ισχύει και στα ψηφοδέλτια των αιρετών αντιπροσώπων και στη σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων με σχετική εγκύκλιο της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων (ΑΔΑ:ΩΘΙ4465ΧΘΨ-ΒΞΘ).

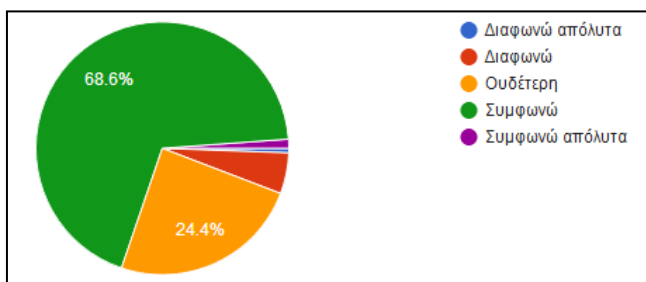


Σχήμα 27. Κατανομή ως προς τη συμμετοχή στη διαδικασία διεκδίκησης διευθυντικής θέσης

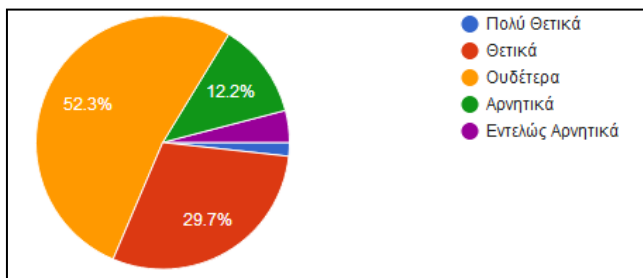


Σχήμα 28. Κατανομή ως προς την εμπειρία από τη διαδικασία κρίσεων

Μόλις το ένα δέκατο από τις εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά προσόντα έχουν διεκδικήσει διευθυντική θέση. Από αυτές τις εκπαιδευτικούς μόνο το 21% δηλώνει ότι η εμπειρία τους ήταν αρνητική. Διαφαίνεται λοιπόν ότι η διαδικασία από μόνη της δεν αποτελεί τον κύριο ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης αφού οι περισσότερες για άλλους λόγους δεν μπαίνουν στη διαδικασία διεκδίκησης.



Σχήμα 29. Κατανομή ως προς τη αποδοχή των κριτηρίων του άρθρου 18



Σχήμα 30. Πώς θα βλέπατε τη συμμετοχή σας στο Συμβούλιο Επιλογής Διευθυντών

Τα κριτήρια επιλογής παρουσιάζονται ως αποδεκτά από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και η πιθανή συμμετοχή τους σε κάποιο Συμβούλιο Επιλογής Διευθυντών αντιμετωπίζεται θετικά ή ουδέτερα. Δεν αποτελεί λοιπόν το θεσμικό πλαίσιο ούτε η σταθμισμένη βαρύτητα των κριτηρίων (με εξαίρεση ίσως αυτό της συνδικαλιστικής δράσης) παράγοντα που να προβληματίζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

7.5 Ενότητα Ε-Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Στην ενότητα αυτή υπάρχουν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αναφέρονται στον κυριότερο παράγοντα που θα ωθούσε ή αντίστοιχα θα εμπόδιζε τις ερωτώμενες στην απόφασή τους να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση. Έγινε μια προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων και με υπολογισμό επί του συνόλου προέκυψαν τα ποσοστά που αναφέρονται παρακάτω. Αναφορικά με τα θετικά κίνητρα οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Ένα ποσοστό περίπου 17% (29 απαντήσεις σε σύνολο 172) δεν ενδιαφέρεται καθόλου για μια τέτοια θέση και δεν αναγνωρίζει κανένα θετικό κίνητρο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό, περίπου 5% (8 απαντήσεις στις 172), βλέπει τη θέση του διευθυντή σαν τον τρόπο για να απομακρυνθεί από την καθημερινότητα της διδασκαλίας, κάτι που είδαμε και παραπάνω στην σχετική ερώτηση (Σχήμα 20). Υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό όμως, περίπου 42% (72 απαντήσεις στις 172), που ωθείται από προσωπικούς λόγους κυρίως από μια υγιώς εννοούμενη φιλοδοξία. Με τον γενικότερο αυτό όρο έχει κατηγοριοποιηθεί από την ερευνήτρια ένα σύνολο απαντήσεων που όπως η απόκτηση εμπειρίας, η προσφορά στο σχολείο και τους μαθητές, η προσωπική πρόκληση. Κάτι αντίστοιχο με τα «εσωτερικά

κίνητρα» που αναφέρουν οι έρευνες (Shakeshaft, 1989, Harris et.al, 2002, McGree, 2010, Τάκη, 2006). Τέλος ένα ποσοστό της τάξεως του 37% (63 απαντήσεις στις 172) αναγνωρίζει ως βασικό κίνητρο το χρηματικό επίδομα της διευθυντικής θέσης. Κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και παραπάνω στη σχετική ερώτηση (Σχήμα 19).

Σε σχέση με τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για τη διεκδίκηση της θέσης οι απαντήσεις είχαν μεγαλύτερη διαφοροποίηση. Έγινε μια προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων ως εξής:

Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας φαίνεται να είναι η γραφειοκρατία της διοίκησης αφού ποσοστό περίπου 33% (57 απαντήσεις στις 172) δηλώνει ανασφάλεια λόγω ελλιπούς κατάρτισης σε διοικητικά θέματα και έλλειψης γραμματειακής υποστήριξης. Κάτι ανάλογο με τις έρευνες που μελετήθηκαν (Harris et.al, 2002, McGree, 2010, Δεληλίγκα κ.ά, 2015). Οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν εμπόδιο για το 20% (35 απαντήσεις στις 172) των γυναικών. Το γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στις αποφάσεις των γυναικών περιλαμβάνεται στα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών που μελετήθηκαν (Μαραγκουδάκη, 2008, Shakeshaft, 1989, Moreau et.al.,2007, Coleman, 2006, McGree, 2010, Μαράκη, 2010). Για αρκετές γυναίκες του δείγματος, ποσοστό περίπου 12% (20 απαντήσεις στις 172), σημαντικό ρόλο παίζει η γνώμη των συναδέλφων τους στο σχολείο. Δεν θα διεκδικούσαν διευθυντική θέση αν οι συνάδελφοί τους δεν συμφωνούσαν για την καταλληλότητά τους και επίσης θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή θα αλλοίωνε τη σχέση τους με τους υπόλοιπους στο σχολείο. Αναφέρονται επίσης και μια σειρά από λόγοι όπως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος που περιορίζει την πρωτοβουλία και την καινοτομία, η αφοσίωσή τους στη διδασκαλία, αλλά και η δυσκολία στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αξίζει να σημειωθούν και οι περιπτώσεις γυναικών που δεν διεκδικούν διευθυντική θέση γιατί διευθυντής είναι ο σύζυγός τους.

8ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των δημοτικών σχολείων παρά το γεγονός ότι αποτελούν την πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε τον προβληματισμό για την παρούσα έρευνα.

Έγινε προσπάθεια λοιπόν, να διερευνηθούν οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις στα δημοτικά σχολεία. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και συγκρίνοντας τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα της δικής μας έρευνας.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες λοιπόν, οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι αυτές που κρατούν τις γυναίκες μακριά από διοικητικές θέσεις και αυτό γιατί ο καταμερισμός των ευθυνών μέσα στην οικογένεια επιβαρύνει περισσότερο τις γυναίκες (Μαραγκουδάκη, 2008, Kaparou & Bush, 2007, Shakeshaft, 1989, Moreau et.al.2007, Coleman, 2006, McGree, 2010, Μαράκη, 2010) . Ένας δεύτερος παράγοντας είναι οι δομημένες αντιλήψεις για το φύλο σε σχέση με την εργασία που θεωρούν τις γυναίκες καταλληλότερες για τη διδασκαλία και τους άνδρες για τη διοίκηση των σχολείων (Αγγελοπούλου, 2014, Χατζηπαναγιώτου, 1997, McGree, 2010, Harris et al., 2002, Γεωργαράς, 2013, Τάκη, 2006, Καντζάρα, 2007). Σαν τρίτος σημαντικός παράγοντας εντοπίστηκε ο τρόπος επιλογής των διευθυντών από τα υπηρεσιακά συμβούλια αφού η διαδικασία των κρίσεων φαίνεται να αποτρέπει τις γυναίκες από τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης (Gutsch, 2002, Kaparou & Bush, 2007, Δεληλίγκα κ.ά., 2015, Reynolds et.al., 2008).

Τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας επιβεβαιώνουν τις μελέτες σχετικά με τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι γυναίκες στα πλαίσια της ελληνικής οικογένειας θέτουν σαν προτεραιότητα τη φροντίδα των παιδιών, κυρίως όταν αυτά είναι σε σχολικές ηλικίες, και είναι επιφορτισμένες με τις υποχρεώσεις του νοικοκυριού και την φροντίδα ηλικιωμένων γονιών χωρίς ουσιαστική βοήθεια από το περιβάλλον τις περισσότερες φορές. Δεν επιλέγουν να μετακινηθούν από τον τόπο κατοικίας τους ή να αναλάβουν επιπλέον διοικητικές ευθύνες πιστεύοντας ότι κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε προβλήματα στην οικογένεια. Για τους ίδιους λόγους και λόγω της χιλιομετρικής απόστασης από τα

Πανεπιστήμια δυσκολεύονται στην απόκτηση επιπλέον τυπικών προσόντων τα οποία είναι απαραίτητα για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Τα στερεότυπα των φύλων σχετικά με τον καταμερισμό των θέσεων εργασίας που αναφέρουν οι έρευνες δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της δικής μας έρευνας. Δεν θεωρούν ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους είναι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές ούτε ότι έχουν περισσότερες ηγετικές ικανότητες. Οι γυναίκες προτιμούν την τάξη και όχι τη διοίκηση γιατί τους αρέσει η διδασκαλία και όχι γιατί πιστεύουν ότι δεν είναι κατάλληλες για διευθύντριες. Αυτό που τις κρατά μακριά από τις διευθυντικές θέσεις δεν είναι η έλλειψη ικανοτήτων, αλλά η μεγάλη δέσμευση χρόνου και η γραφειοκρατία πίσω από τα οποία κρύβονται και πάλι οι ανάγκες της οικογένειας. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε και πάλι στις δομημένες αντιλήψεις που οι ίδιες οι γυναίκες έχουν για το ρόλο τους στην οικογένεια. Τα αόρατα εμπόδια που αποτελούν τη «γυάλινη οροφή» φαίνεται πως οι ίδιες οι γυναίκες τα έχουν δημιουργήσει και από αυτές εξαρτάται αν κάποια στιγμή καταρρεύσουν. Βοηθούν βέβαια σε αυτό και τα στερεότυπα του περιβάλλοντος με τους συζύγους κυρίως, να μην επιμερίζονται τις υποχρεώσεις του νοικοκυριού έτσι ώστε να αποφορτιστούν οι εργαζόμενες γυναίκες στην καθημερινότητά τους. Οι γυναίκες θεωρούν τις ευθύνες της οικογένειας πρωταρχικά δική τους υποχρέωση και όταν βρεθούν αντιμέτωπες με τις επιπλέον ευθύνες μιας διοικητικής θέσης μπαίνουν στο δίλλημα «καριέρα ή οικογένεια». Αυτό το δίλλημα σίγουρα δεν απασχόλησε ποτέ κανέναν άνδρα σε σχέση με την επαγγελματική του εξέλιξη.

Σχετικά με τα συμβούλια επιλογής, οι συμμετέχουσες στην έρευνα στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν ανέφεραν ζητήματα ισότητας των φύλων ή μεροληπτικής συμπεριφοράς σε βάρος των γυναικών, όπως καταδείκνυαν έρευνες που μελετήθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Με την υποχρεωτική ποσόστωση στη σύνθεση των συμβουλίων δεν υπάρχουν πλέον «ανδροκρατούμενα» συμβούλια επιλογής διευθυντών. Η πολιτεία λοιπόν φαίνεται ότι, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, κρίνει αντικειμενικά μέσω τυπικών κριτηρίων χωρίς διαφοροποιήσεις λόγω φύλου. Το πρόβλημα έγκειται στους λόγους που κρατούν τις γυναίκες μακριά από τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια διαδικασία διεκδίκησης.

Το χρηματικό επίδομα της διευθυντικής θέσης φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τη διεκδίκησή της από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η οικονομική αυτή απολαβή μεταφράζεται και σαν αναγνώριση της αξίας τους. Αποτελεί κίνητρο αλλά

παράλληλα δέσμευση ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις. Η παρουσία του ατόμου ως διευθυντή, ηγέτη, μάνατζερ απαιτεί αποκλειστική προσήλωση στην εργασία η οποία θα πρέπει να αποτελεί την πρώτη προτεραιότητά του και να αμοιβεται για αυτό. Μέσα στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί τη βασική συνιστώσα της αναπτυξιακής διαδικασίας στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μέσα από την επιμόρφωση, την καινοτομία και τις νέες τεχνολογίες, θα ωθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιοτικά αποτελέσματα (Παπαναούμ, 2003). Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός για την καθοδήγηση την ενθάρρυνση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση μέσα στα νέα δεδομένα ποιότητας οφείλει να αξιοποιήσει τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις δυνατότητες όλων των εκπαιδευτικών χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς λόγω φύλου όπως συμβαίνει με τις γυναίκες στις διευθυντικές θέσεις.

Η γραφειοκρατία σε συνδυασμό με την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία αναφέρεται από τις γυναίκες του δείγματος σαν αποτρεπτικός παράγοντας για τη θέση του διευθυντή. Επιπλέον αναφέρεται και η επίγνωση της ελλιπούς κατάρτισής τους σε διοικητικά θέματα. Η επιμόρφωση και τα προγράμματα κατάρτισης αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση και θα έπρεπε να προβληματίσουν τους φορείς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Τα συμπεράσματα της έρευνας θεωρούνται γενικεύσιμα για το νομό Αρκαδίας. Ανάλογες έρευνες θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθούν σε όλους τους νομούς της επικράτειας, με δεδομένα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχει ο καθένας (πληθυσμό, χιλιομετρική απόσταση από την πρωτεύουσα, μεγάλα αστικά κέντρα, Πανεπιστήμια κ.λ.π.). Θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πόσες γυναίκες διευθύντριες έχουν κάνει οικογένεια ή ποιές ήταν οι ηλικίες των παιδιών στις γυναίκες που ανέλαβαν μια διευθυντική θέση.

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για μια έμφυλη συμμετρία στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα.

Γιατί όπως χαρακτηριστικά είπε και ο διάσημος Γάλλος κοινωνιολόγος Alain Touraine (1974, όπ.αναφ.Πολίτης, Φ. 2007): «η έρευνα πρέπει να τείνει στο να είναι παρέμβαση, αλλιώς είναι αιχμάλωτη των κυρίαρχων κατηγοριών της πρακτικής».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελά, Ε. Ψαρά, Α. (1985). *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου- Μια Ανθολογία*. Αθήνα: Γνώση.
- Αγγελοπούλου, Α.(2014). *Ο ρόλος της γυναίκας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης δημοτικών σχολείων*.(Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών /Τμήμα διοίκησης Επιχειρήσεων, Πάτρα.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13,33-42.
- Βέικου, Μ. (2012). Κοινωνικό φύλο (Φύλο και κοινωνιολογία). *ΦυλοΠαιδεία-Ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από http://www.fylopedia.uoa.gr/index.php/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B1
- Βιτσιλάκη, Χ. (2007α). Ο λόγος για την κατά φύλο διαίρεση των επαγγελματιών. Στο Χ. Βιτσιλάκη & Π. Φώκιαλη (Επιμ.), *Φύλο και απασχόληση* (σ.σ. 81-100). Αθήνα:Ατραπός.
- Bird, M., Hammeresley, M., Gomm, P. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Brayman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Broadbridge, A. (2007). Dominated by women: managed by men? The career development process of retail managers. *International Journal of Retail & Distribution Management*. 35 (12),956-976. Doi:10.1108/09590550710835193
- Burke, S. & Collins, K. (2001). «Gender differences in leadership styles and management skills», *Women in Management Review*, 16, 5, 244-257.

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge. Ελληνική έκδοση (2009). *Αναταραχή Φύλου: ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (Γ. Καράμπελας, μτφρ. Καντσά, Β., επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γεωργαράς, Κ.(2013). *Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης*. Επιστημονικό δίκτυο εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. Ανακτήθηκε από <http://www.cretaadulteduc.gr>
- Γκίκα, Ελ. (2009). *Μέθοδοι-Εργαλεία ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. R., (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Επιμ.) Ζ. Παπαληγούρα, Π. Βορριά, Ζ. Μπαμπλέκου. Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Coleman, M.(2006). Barries to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers. *Educational Reserch*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου από: <https://doi.org/10.1080/0013188960380305>
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιων.
- Δαράκη, (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994β). *Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (εκδ) Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Δεληλίγκα, Σ., Ταρατόρη, Ε., Μπεκιάρη, Α. (2015). *Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60.
- Δημαράς, Α. (επιμ.) (2005). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας*, Τόμ.Α΄ και Β΄, Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Σtereότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- ΕΛΣΤΑΤ. (2014). *Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Αήξη) / 2014* .
Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2019 από ΕΛΣΤΑΤ: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2014>
- Eurydice (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα*, μετάφρ., Φ. Ιωαννίδου –Μουζακίτη. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία*. (Επιμ.) Η. Μπεζεβέγκης. Εκδόσεις Γ. Δαρδανός-Κ. Δαρδανός.
- Fraser, N. (2015) Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2019 από https://opinionator.blogs.nytimes.com/2015/10/15/a-feminism-where-leaning-in-means-leaning-on-others/?_r=1
- Gutsch, L. (2002). Women in elementary school leadership: Challenge and change.
Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=ED473403>
- Harris, S. , Arnold, M. , Lowery, S., & Crocker, C. (2002). What factors motivate and inhibit women when deciding to become a principal? Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=ED473403>
- I.O.B.E.(2018). Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Μελέτη του Ιδρύματος Βιομηχανικών και Οικονομικών Ερευνών (IOBE). Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2019 από: <https://www.amna.gr/home/article/318932/Krisi-dimografikes-metaboles-kai-eptoseis-stin-ekpaideusi---Meleti-tou-IOBE>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλτσούνη-Νόβα, Χ.(2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καντζάρα, Β .(2007). Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία – Δοκίμια*, σσ 43-61. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ II
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. (Διπλωματική εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κ.Ε.Θ.Ι. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Ανακτήθηκε από <http://www.kethi.gr/2009-03-11-12-39-28/>
- Κ.Ε.Θ.Ι. (2008). *Κατά φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των γυναικών στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <https://kethi.gr/2008-12-18-09-45-36/>
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ. & Παπακίτσος, Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7, 95-111. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2019 από <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10876>
- Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R. G. Connell (Προλογικό σημείωμα), *Κοινωνικό φύλο* (σ.σ.1-29). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1997). Η Διαφορετικότητα των δύο Φύλων και η Αντιμετώπισή της: Η Ζωή είναι Γυναίκα; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* 42, 50-68. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2017, από http://www.isotitaepeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/roloistereotypa/Kosmidou_Hardy_zoi_einai_gynaika.pdf
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, σσ. 27-49, τ. Α, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Kaparou, M. & Bush, T. (2007). Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece. *A Journal of Comparative and International Education*, 2, pp221-237. Doi: 10.1080/03057920601165587
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ, (επιμ.), *Ο*

Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη, σσ. 23-39, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μακράκης, Β.(2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

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.

Μαραγκουδάκη, Ε.(2008). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Κ.Ε.Θ.Ι. Εκπαιδευτικοί και φύλο. σελ.204-235.

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

Μαροπούλου, Μ.(2016). Τρίτο Φεμινιστικό Κύμα: ο μεταμοντέρνος ή μεταδομιστικός φεμινισμός. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ρεθυμνωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., Τσακιστράκη, Χ. (2016). *Φεμινισμός και Δίκαιο*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ 8. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6185>

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη-χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, σσ.119-164, τ.Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπακάλμπαση, Ε.(χ.η.) . Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2019 από: <http://www.24grammata.com/?p=15648>

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπέλλα, Μ. (2012). Η Ανωτέρα γυναικεία σχολή (1921-1923).Ένα προδρομικό παιδαγωγικό και πολιτικό εγχείρημα των Δημοτικιστών. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2019 από https://www.alfavita.gr/koinonia/2168_i-anotera-gynaikeia-sholi-1921-1923

- Μπουκουβάλα, Ε. (1987). Μαρτυρολόγιον των Διδασκαλισσών. Στο *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών*, τ.Ι:503-511 (επιμ) Φουρναράκη, Ε. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Οι επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική πράξη* (σ.σ. 621-644). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- McGree, J. (2010). To climb or not to climb: The probing of self-imposed barriers that delay or deny career aspirations to be an administrator in a public school system. Forum on Public Policy. Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=EJ90357>
- Moreau, M., Osgood, J. & Halsall, A. (2007). Making sense of the glass ceiling in schools: an exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19, pp237-257. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου από: <https://doi.org/10.1080/09540250601166092>
- Νόμος υπ. Αριθ. 1566/30/9/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. Αρ. Φύλλου 167. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2019 από <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/dioikhtika/1854-n1566-1988-domh-leitourgia-prwtovathmias-devterovathmias-ekpaidevshs>
- Νόμος υπ. Αριθ. 2525/23/9/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. Αρ. Φύλλου 188. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2019 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html>
- Νόμος υπ. Αριθ. 4547/12/6/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. Αρ. Φύλλου 102. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2019 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_454718_feka102.pdf
- Νόμος υπ. 4473/2017/30/5/2017. Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. Φ.Ε.Κ. Αρ. Φύλλου 78. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4473-2017-fek-78a-30-5-2017.html>

Ντούνης Ανδρέας. Η κοινωνιολογία του φύλου. Μελετώντας τη σχέση μεταξύ φύλου και κοινωνίας. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου από

<http://socialpolicy.gr/2016/08/%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%86%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%84%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82.html>

Οικονομόπουλος, Δ.(2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976-σήμερα). Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου.* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Σχολή Επιστημών της Αγωγής/ Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα

Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2): 231-239.

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

Παπαναούμ, Ζ.(2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαταξιάρχης, Ε. Παπαδέλλης, Θ. (επιμ.) (1992). *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας.* Τ.Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60.

Πολίτης, Φ. (2007). *Γυναίκες & άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων: Μια ποιοτική προσέγγιση με προ(σ)κλήσεις από τη φεμινιστική διανόηση.*(Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2019 από:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>

- Ρετάλη, Κ. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*. 1^η ΟΣΣ. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ΕΚΠ-51, 2015-16, Αθήνα.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Reynolds, C., White, R., Brayman, C., & Moore, S. (2008). Women and secondary provinces. *Canadian Journal of Education*, 31, (1), 32-54.
- Σαϊτή, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα εκπαιδευτικά*, τ.57-58: 150-163.
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της :μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σηφάκη, Ε. (2015). Σπουδές Φύλου και Λογοτεχνία. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2019 από <http://www.kallipos.gr>
- Shakeshaft, C. (1998). *Women in Educational Administration*. Newberry Park, C. A: SAGE Publication.
- Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Π.Τ.Δ.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Verma ,G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα*. (Επιμ. Α. Παπασταμάτης, μεταφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Weyer, B. (2007) Είκοσι χρόνια αργότερα: εξηγώντας την επιμονή της γυάλινης οροφής για γυναίκες ηγέτες. *Οι γυναίκες στη διοίκηση* , 22 ,482-496, <https://doi.org/10.1108/09649420710778718>
- Wikipedia. (χ.η.). Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου 2019 από <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A6%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82>
- ΦΕΚ 1340 (2002). Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων. Ανακτήθηκε

20 Ιανουαρίου 2019 από <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis>

- Φύλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουρναράκη, Ε. (2007). Έμφυλοι λόγοι στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα: η ιστορική συγκρότηση του «βιολογικού φύλου». Διαλέξεις του μαθήματος: Ιστορικές προσεγγίσεις των φύλων σ.5-6.
- Φουσέκα Μ., (1994), Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.25 σσ.16-17.
- Φρόση, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Απόψεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο. Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο* (σ.σ. 237-253). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Φρόση, Α. Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδημητρίου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*.(σ.σ.69-70) Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.
- Χατζηπαναγιώτου Π., (2003), Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, τόμ. 49, Διεύθυνση σειράς: Ξωχέλλης, Π., Τερζής Ν., Καψάλης Α., Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παράρτημα : «Ερωτηματολόγιο»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

(τσεκάρετε την απάντηση της επιλογής σας)

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Δημογραφικά στοιχεία

1. Ηλικία

- ☐ Μέχρι 35
- ☐ 36-43
- ☐ 44-51
- ☐ 52-59
- ☐ Πάνω από 60

2. Έτη υπηρεσίας

- ☐ 10-15
- ☐ 16-21
- ☐ 22-27
- ☐ 28-33
- ☐ Πάνω από 34

3. Ειδικότητα

Συμπληρώστε την ειδικότητά σας (δασκάλα, γυμνάστρια, αγγλικών, μουσικός, καλλιτεχνικών, πληροφορικής κ.ά.)

.....

4. Οργανικότητα σχολείου που υπηρετείτε

- ☐ Ολιγοθέσιο (4/θέσιο-8/θέσιο)
- ☐ Πολυθέσιο (9/θέσιο-12/θέσιο)

5. Τίτλοι σπουδών.

(Συμπληρώστε όσους από αυτούς κατέχετε εκτός από τους τίτλους που αποτελούσαν προϋπόθεση διορισμού)

- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Μεταπτυχιακό

- ☐ Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)
- ☐ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.
- ☐ Ετήσια επιμόρφωση Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.
- ☐ Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1
- ☐ Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 2
- ☐ Ξένη γλώσσα (επίπεδο B2)
- ☐ Ξένη γλώσσα (επίπεδο ανώτερο του B2)
- ☐ Δεύτερη ξένη γλώσσα (επίπεδο B2)
- ☐ Δεύτερη ξένη γλώσσα (επίπεδο ανώτερο B2)

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Οικογενειακές υποχρεώσεις

6. Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Έγγαμη
- ☐ Άγαμη
- ☐ Διαζευγμένη
- ☐ Άλλο

7. Ποιος είναι ο αριθμός των παιδιών σας;

- ☐ Κανένα
- ☐ Ένα
- ☐ Δύο
- ☐ Τρία
- ☐ Τέσσερα
- ☐ Περισσότερα

8. Ηλικίες παιδιών (συμπληρώστε κάτω από την ηλικία τον αριθμό των παιδιών)

0-5 χρονών	6-10 χρονών	11-15 χρονών	16-20 χρονών	21 και μεγαλύτερα

9. Ο σύζυγός σας συμμετέχει στον ίδιο βαθμό με εσάς:

α) στις απαιτήσεις του νοικοκυριού;

- ☐ Ναι, συμμετέχει το ίδιο
- ☐ Συμμετέχει σε μικρότερο βαθμό
- ☐ Δεν συμμετέχει σχεδόν καθόλου

β) στη μελέτη των παιδιών (αν υπάρχουν παιδιά σχολικής ηλικίας);

- ☐ Ναι, συμμετέχει το ίδιο
- ☐ Συμμετέχει σε μικρότερο βαθμό
- ☐ Δεν συμμετέχει σχεδόν καθόλου

γ) στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών (αν υπάρχουν παιδιά σχολικής ηλικίας);

- ☐ Ναι, συμμετέχει το ίδιο
- ☐ Συμμετέχει σε μικρότερο βαθμό
- ☐ Δεν συμμετέχει σχεδόν καθόλου

10. Έχετε βοήθεια γενικότερα από το περιβάλλον στις υποχρεώσεις σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών;

- ☐ Συχνά
- ☐ Τακτικά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

11. Είστε επιφορτισμένη με ευθύνες σχετικά με τη φροντίδα ατόμων στην οικογένεια που χρήζουν επιπλέον βοήθειας (ανάπηροι, ηλικιωμένοι, άλλο);

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

12. Είναι κάποιο από τα μέλη της οικογένειά σας άτομο με ειδικές ανάγκες;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

13. Πιστεύετε ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις θα δημιουργούσαν προβλήματα στον εργασιακό χώρο;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

14. Πιστεύετε ότι οι αυξημένες υποχρεώσεις μιας διευθυντικής θέσης θα δημιουργούσαν προβλήματα στην οικογένεια;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

15. Θα επιλέγατε να μετακινηθείτε από την περιοχή εργασίας σας προκειμένου να αναλάβετε διευθυντική θέση σε σχολείο άλλης περιοχής;

- ☐ Πολύ εύκολα
- ☐ Σχετικά εύκολα
- ☐ Δύσκολα
- ☐ Πολύ δύσκολα
- ☐ Σε καμία περίπτωση

16. Πιστεύετε ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις σας έχουν δυσκολέψει στην απόκτηση περισσότερων τυπικών προσόντων (πτυχία, μεταπτυχιακά) σχετικών με την επαγγελματική σας εξέλιξη;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

17. Πιστεύετε ότι η χιλιομετρική απόσταση από τα Πανεπιστήμια σας έχει δυσκολέψει στην απόκτηση περισσότερων τυπικών προσόντων (πτυχία, μεταπτυχιακά) για την επαγγελματική σας εξέλιξη;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Προσωπικοί λόγοι

18. Το «κύρος» μιας διευθυντικής θέσης πόσο σημαντικό ρόλο θα έπαιζε στην απόφασή σας να γίνετε διευθύντρια;

- ☐ Πολύ σημαντικό
- ☐ Αρκετά σημαντικό
- ☐ Λίγο σημαντικό
- ☐ Ελάχιστα σημαντικό
- ☐ Τελείως ασήμαντο

19. Το χρηματικό επίδομα της διευθυντικής θέσης πόσο σημαντικό ρόλο θα έπαιζε στην απόφασή σας να γίνετε διευθύντρια;

- ☐ Πολύ σημαντικό
- ☐ Αρκετά σημαντικό
- ☐ Λίγο σημαντικό
- ☐ Ελάχιστα σημαντικό
- ☐ Τελείως ασήμαντο

20. Η προοπτική «να βγείτε από την τάξη» σε σχέση με το άγχος της διδασκαλίας αποτελεί για εσάς θετικό κίνητρο για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης;

- ☐ Ισχύει πλήρως
- ☐ Ισχύει αρκετά

- ☐ Ισχύει λίγο
- ☐ Ισχύει ελάχιστα
- ☐ Δεν ισχύει

21. Πώς βλέπει η οικογένειά σας το ενδεχόμενο να διεκδικήσετε μια διευθυντική θέση σε σχολείο;

- ☐ Θετικά
- ☐ Αρνητικά
- ☐ Ούτε θετικά ούτε αρνητικά
- ☐ Δεν γνωρίζω, δεν έχει γίνει σχετική συζήτηση

22. Πόσο σημαντικό ρόλο θα έπαιζε στην απόφασή σας να διεκδικήσετε μια διευθυντική θέση, η γνώμη των συναδέλφων σας για την καταλληλότητά σας;

- ☐ Πολύ σημαντικό
- ☐ Αρκετά σημαντικό
- ☐ Λίγο σημαντικό
- ☐ Ελάχιστα σημαντικό
- ☐ Τελείως ασήμαντο

23. Δεν επιθυμείτε να γίνεται διευθύντρια γιατί σας αποθαρρύνει η αυξημένη γραφική εργασία και γενικότερα η γραφειοκρατία που απαιτεί μια διευθυντική θέση;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

24. Δε διεκδικώ θέση διευθύντριας στο σχολείο γιατί:

α) μια γυναίκα διευθύντρια μπορεί να διαχειριστεί με λιγότερη αποτελεσματικότητα από έναν άνδρα πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ενός σχολείου

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

β) ένας άνδρας διευθυντής μπορεί να διαχειριστεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από μια γυναίκα πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ενός σχολείου

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

γ) μια γυναίκα διευθύντρια μπορεί να διαχειριστεί με λιγότερη αποτελεσματικότητα από έναν άνδρα πιθανές συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

δ) ένας άνδρας διευθυντής μπορεί να διαχειριστεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από μια γυναίκα πιθανές συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

ε) μια γυναίκα διευθύντρια μπορεί να διαχειριστεί με λιγότερη αποτελεσματικότητα από έναν άνδρα πιθανές συγκρούσεις του προσωπικού με τους γονείς;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

στ) ένας άνδρας διευθυντής μπορεί να διαχειριστεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από μια γυναίκα πιθανές συγκρούσεις του προσωπικού με τους γονείς;

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

ζ) οι γυναίκες είναι καταλληλότερες για τη διδασκαλία και οι άνδρες για τη διεύθυνση ενός σχολείου

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

η) οι άνδρες έχουν περισσότερες ηγετικές ικανότητες από τις γυναίκες συναδέλφους τους

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

θ) οι άνδρες είναι συγκριτικά πιο πετυχημένοι διευθυντές από τις γυναίκες συναδέλφους τους

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ

Συμβούλια επιλογής

25. Γνωρίζετε γενικά τη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων όπως ορίζεται στο Προεδρικό Διάταγμα;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

26. Στο κριτήριο της «Άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου» μοριοδοτείται η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετά μέλη (συνδικαλιστική δράση). Αποτελεί αυτό παράγοντα που σας αποτρέπει από το να διεκδικήσετε μια διευθυντική θέση;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ουδέτερη
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

27. Έχετε μπει ποτέ στη διαδικασία κρίσεων για την διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

28. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση είναι «ναι», ποια ήταν η εμπειρία σας από την όλη διαδικασία;

- ☐ Πολύ θετική
- ☐ Θετική
- ☐ Ουδέτερη
- ☐ Αρνητική
- ☐ Εντελώς αρνητική

29. Συμφωνείτε με τα μοριοδοτούμενα κριτήρια που αναφέρονται στο άρθρο 18; (μπορείτε να ενημερωθείτε για αυτά στον ακόλουθο υπερσύνδεσμο <https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/prokhryxeis-thesewn/169-epilogh-dievthyntwn-scholikwn-monadwn-sek>)

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ουδέτερη
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

30. Πώς θα βλέπατε το ενδεχόμενο να οριστείτε ως τακτικό μέλος στο Συμβούλιο Επιλογής Διευθυντών Σχολείων;

- ☐ Πολύ θετικά
- ☐ Θετικά
- ☐ Ουδέτερα
- ☐ Αρνητικά
- ☐ Εντελώς αρνητικά

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε

Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

31. Γράψτε τον κυριότερο παράγοντα που θα ωθούσε εσάς προσωπικά να διεκδικήσετε μια διευθυντική θέση.

.....

.....

.....

.....

.....

32. Γράψτε τον κυριότερο παράγοντα που θα εμπόδιζε εσάς προσωπικά να διεκδικήσετε μια διευθυντική θέση.

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.