



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Νοηματοδότηση της εργασίας και επαγγελματική ανάπτυξη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς

Της Σαμαρά Μαρίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία,
Δρ. Επιστημών Εκπαίδευσης-Κοινωνικής Ψυχολογίας, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

- 1.Ιορδανίδης Γεώργιος, Διευθυντής ΠΜΣ, Καθηγητής
2. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια, Π.Δ.Μ

ΦΛΩΡΙΝΑ

2021

Copyright © Σαμαρά Μαρία, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Σαμαρά

A.E.M.: 980

Ηλεκτρονική διεύθυνση: mairh8119@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2019

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Νοηματοδότηση της εργασίας και επαγγελματική ανάπτυξη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 25 - 06 - 2021

Η δηλούσα
Σαμαρά Μαρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης μεταξύ της απόδοσης νοήματος στο επάγγελμα τους και της επιθυμίας για επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών, μελετώντας απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα εξετάζεται κατά πόσο τα δημογραφικά στοιχεία των γυναικών εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον χώρο της εκπαίδευσης, στον ρόλο της εργασίας στη ζωή τους, καθώς και αναφορικά με τις παραμέτρους και τις δυνατότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην εμπειρική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 126 μόνιμες ή αναπληρώτριες/ ωρομίσθιοι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών, κατά τη σχολική χρονιά 2020 – 2021. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις επιλογής κλειστού τύπου και κλίμακας Likert. Η επεξεργασία των δεδομένων καταδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη θετική νοηματοδότηση του επαγγέλματος τους τόσο για τον εαυτό τους όσο και για την εκπλήρωση καθολικών σκοπών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι παράμετροι που ισχυροποιούν την απόδοση νοήματος στο έργο των εκπαιδευτικών αποτελούν η συμβολή της εργασίας στην προσωπική τους ανάπτυξη, η εργασιακή ικανοποίηση και ο ανώτερος σκοπός του εκπαιδευτικού έργου. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που παίζουν ισχυρότερο ρόλο στις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της εργασίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η ηλικία τους, το επίπεδο των σπουδών και η μορφή της υπηρεσιακής τους κατάστασης. Ακόμη καταδεικνύονται ο αναστοχασμός και η κριτική σκέψη ως στοιχεία της δέσμευσης και της ευθύνης των γυναικών εκπαιδευτικών απέναντι στις ευκαιρίες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: γυναικείο φύλο, εκπαιδευτικός, νοηματοδότηση εργασίας, επαγγελματική ανάπτυξη

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the correlation between meaning in/ at work and the wish for professional development of women teachers, studying the perceptions of women teachers in schools of Primary Education. At the same time, it is examined whether the demographics of women teachers affect their perceptions regarding the difficulties they face in the field of education, the role of work in their lives, as well as the parameters and possibilities of professional development. A total of 126 permanent or substitute / hourly paid female teachers serving in the primary schools of the Serres Regional Unit, during the school year 2020 - 2021, participated in the empirical research. A standardized questionnaire with close typed Likert scaled questions was used to collect the research data. The processing of the data shows that women teachers seem to perceive the positive meaning of their profession both for themselves and for the fulfillment of general common goals. The results show that the parameters that strengthen meaning in/ at work of teachers are the contribution of work to their personal development, job satisfaction and the higher purpose of educational work. The demographic characteristics that play the strongest role in the perceptions of women teachers about the meaning in/ at their work and their professional development are age, level of studies and employment status. Reflection and critical thinking are also demonstrated as elements of the commitment and responsibility of women teachers towards the opportunities of their professional development.

Keywords: female gender, teacher, meaning in/ at work, professional development

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο – Η απόδοση νοήματος στην εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης.....	16
1.1. Εργασία και επάγγελμα	16
1.2. Η νοηματοδότηση της εργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης	17
1.2.1. Ορισμός της απόδοσης νοήματος στην εργασία.....	17
1.2.2. Πηγές της απόδοσης νοήματος στην εργασία.....	20
1.2.3. Οφέλη και προεκτάσεις από την απόδοση νοήματος στην εργασία	21
1.3. Η απόδοση νοήματος στην εργασία στην εκπαίδευση	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο – Η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η διάσταση του φύλου	25
2.1. Επιλογή του επαγγέλματος.....	25
2.2. Γυναίκα και επιλογή επαγγέλματος.....	28
2.2.1. Η διάσταση του φύλου και η επιλογή του επαγγέλματος.....	28
2.2.2. Ιστορική αναδρομή εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ελλάδα	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο – Επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση και φύλο.....	33
3.1. Ορισμός επαγγελματικής ανάπτυξης	33
3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	34
3.2.1. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.....	37
3.2.2. Φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών	39
3.3. Επαγγελματική ανάπτυξη και γυναίκες εκπαιδευτικοί.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο – Απόδοση νοήματος στην εργασία και επαγγελματική ανάπτυξη γυναίκας εκπαιδευτικού.....	43
4.1. Οι προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο	43
4.2. Προηγούμενες έρευνες.....	45
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο – Μεθοδολογία της έρευνας	49
5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	49
5.2. Μέθοδος	50
5.3. Δείγμα.....	50

5.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	51
5.4.1. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο – Αποτελέσματα της έρευνας.....	55
6.1. Περιγραφική ανάλυση.....	55
6.1.1. Δημογραφικά – Προσωπικά στοιχεία του δείγματος	55
6.1.2. Νοσηματοδότηση της εργασίας.....	57
6.1.3. Χαρακτηριστικά γυναικών εκπαιδευτικών.....	59
6.1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη γυναικών εκπαιδευτικών	60
6.2. Επαγωγική ανάλυση.....	65
6.2.1. Συσχετίσεις ως προς την ηλικία.....	65
6.2.2. Συσχετίσεις ως προς το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	69
6.2.3. Συσχετίσεις ως προς τα έτη προϋπηρεσίας	70
6.2.4. Συσχετίσεις ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση	74
6.2.5. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και δημογραφικοί παράγοντες ..	76
6.2.6. Συγκρίσεις και μετρήσεις ως προς τη συσχέτιση νοσηματοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο – Συζήτηση	82
7.1. Συμπεράσματα.....	82
7.2. Περιορισμοί – Προτάσεις επέκτασης της έρευνας	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100
I. Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	100
II. Πίνακες αποτελεσμάτων της έρευνας.....	106

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha	54
Πίνακας 2. Απόλυτη συχνότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας	56
Πίνακας 3. Απόλυτη και σχετική συχνότητα ως προς το φύλο του διευθυντή του σχολείου.....	57
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στις αντιλήψεις του δείγματος για την απόδοση νοήματος στην εργασία τους	57
Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν τη νοηματοδότηση	58
Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των γυναικών εκπαιδευτικών για τις θεωρήσεις του ρόλου και των χαρακτηριστικών των γυναικών εκπαιδευτικών.....	60
Πίνακας 7. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων του δείγματος για τον βαθμό που τους ενδιαφέρει η επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	61
Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στους παράγοντες που συνδέονται με την επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη	64
Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	64
Πίνακας 10. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη;» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων	65
Πίνακας 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στον άξονα των αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραμέτρους και τα εμπόδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ως προς την ηλικία τους.....	67
Πίνακας 12. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο του διευθυντή των γυναικών εκπαιδευτικών.....	70
Πίνακας 13. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των γυναικών εκπαιδευτικών.....	71
Πίνακας 14. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση των γυναικών εκπαιδευτικών.....	75
Πίνακας 15. Οι αντιλήψεις του δείγματος για τα στερεότυπα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς την ηλικιακή τους ομάδα.....	77
Πίνακας 16. Οι αντιλήψεις του δείγματος για τα στερεότυπα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς το επίπεδο σπουδών	77

Πίνακας 17. Οι αντιλήψεις του δείγματος για τα στερεότυπα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση	79
Πίνακας 18. Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της εργασίας και διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.....	80
Πίνακας 19. Διαστάσεις νοηματοδότησης εργασίας εκπαιδευτικών και διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.....	81

Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1. Σχετική συχνότητα ως προς την ηλικία	55
Σχήμα 2. Σχετική συχνότητα ως προς το ανώτερο επίπεδο σπουδών	56
Σχήμα 3. Απόλυτη συχνότητα ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση	57
Σχήμα 4. Διαγραμματική απεικόνιση των μέσων όρων απαντήσεων του δείγματος για τη σημασία των διαστάσεων του επαγγέλματος τους που επηρεάζουν τη νοσηματοδότηση του	59
Σχήμα 5. Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη αυτή την περίοδο;.....	61
Σχήμα 6. Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον;	61
Σχήμα 7. Σε ποιες δραστηριότητες συμμετείχατε την τελευταία τριετία;	62
Σχήμα 8. Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης; (Σχετικές συχνότητες)	62
Σχήμα 9. Πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία; (Σχετικές συχνότητες)	63
Σχήμα 10. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη αυτή την περίοδο;» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων	66
Σχήμα 11. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον;» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων	66
Σχήμα 12. Παράμετρος επαγγελματικής ανάπτυξης «Βελτίωση των οικονομικών απολαβών» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων	68
Σχήμα 13. Παράμετρος επαγγελματικής ανάπτυξης «Διεύρυνση του επαγγελματικού δικτύου» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων	68
Σχήμα 14. Εμπόδιο επαγγελματικής ανάπτυξης «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» μεταξύ ηλικιακών ομάδων	69
Σχήμα 15. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη αυτή την περίοδο;» και έτη προϋπηρεσίας	73
Σχήμα 16. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον;» και έτη προϋπηρεσίας.....	73
Σχήμα 17. Εμπόδιο επαγγελματικής ανάπτυξης «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» και έτη προϋπηρεσίας	74
Σχήμα 18. Εμπόδιο επαγγελματικής ανάπτυξης «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας» και έτη προϋπηρεσίας.....	74

Σχήμα 19. Ερώτημα «Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών» και ανώτερο επίπεδο σπουδών	78
Σχήμα 20. Ερώτημα «Οι θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες» και ανώτερο επίπεδο σπουδών	78

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα καλεί τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο τους μέσα στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, γεγονός που απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό και την πλήρη νοηματοδότηση του έργου τους από την πλευρά τους, προκειμένου να αντιλαμβάνονται πλήρως τις αξίες, τις προϋποθέσεις και τον σκοπό του εκπαιδευτικού τους έργου και να εντείνουν τη δέσμευσή τους προς αυτόν. Νοηματοδοτώντας θετικά την εργασία τους, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς αντιλαμβάνονται τη φύση και τις προσδοκίες του εργασιακού τους περιβάλλοντος και στρέφονται στην επιδίωξη και επίτευξη των εργασιακών, προσωπικών και συλλογικών, στόχων (Steger & Dik, 2009). Επίσης, τα αιτήματα της πολυσύνθετης πραγματικότητας του χώρου της εκπαίδευσης εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρειάζεται να αναστοχαστούν, να καινοτομήσουν και να ενδυναμώσουν το γνωστικό τους επίπεδο και το επίπεδο των δεξιοτήτων τους για να ασκήσουν το έργο τους και να εκπληρώσουν τον ρόλο τους (Hunzicker, 2011· Ματσαγγούρας, 2005).

Η διερεύνηση και η διατύπωση των αναγκών για γενικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει πρωταρχικό σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιδιώκουν από τη μία πλευρά την εξειδικευμένη γνώση της ειδικότητάς τους και από την άλλη πλευρά, επιχειρούν να προσεγγίσουν και να κατακτήσουν πρακτικές συνοχής και ισορροπίας για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, ακολουθώντας διαδικασίες ενίσχυσης και επέκτασης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων (Μπαγάκης, 2010).

Σε γενικό επίπεδο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή ως εργαζόμενες και σύζυγοι ή/ και μητέρες, ως εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευόμενοι, με αποτέλεσμα να βιώνουν αρκετούς δυϊσμούς που ενδεχομένως αυξάνονται κατά την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Αυτό οδηγεί την επιθυμία και τα κίνητρά τους για επαγγελματική ανάπτυξη να εξαρτώνται από πιθανά δύσκολα διλήμματα και ασύμβατες αντιφάσεις.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση του πληθυσμού των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς αρκετές θεωρίες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί, έπειτα από μελέτες που αφορούν γενικά τα δύο φύλα, λόγω της επιβεβλημένης ουδέτερης στάσης απέναντι στο φύλο των συμμετεχόντων, αλλά και ύστερα από έρευνες που

απευθύνονται σε άνδρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταλαμβάνουν κατά γενική ομολογία τις ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (Robson, 2010).

Η συγκεκριμένη λοιπόν ερευνητική εργασία αποτελεί μία προσπάθεια προσέγγισης και διερεύνησης των αντιλήψεων μόνιμων και αναπληρωτών/ ωρομίσθιων γυναικών εκπαιδευτικών, ενεργών κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2020 – 2021 σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με την απόδοση νοήματος στην εργασία τους και την επιθυμία τους για επαγγελματική ανάπτυξη και τη συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών.

Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη, αφενός στο θεωρητικό μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης και στο ερευνητικό μέρος της εμπειρικής έρευνας.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα διακριτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αφού γίνεται μία σύντομη αναφορά στις έννοιες της εργασίας και του επαγγέλματος, επιχειρείται η διασαφήνιση της έννοιας της νοηματοδότησης στην εργασία, αναδεικνύοντας τον ορισμό της, τις πηγές, τα οφέλη και τις προεκτάσεις από την απόδοση νοήματος στην εργασία. Στη συνέχεια αναφέρονται οι παράμετροι της νοηματοδότησης της εργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται γενικά η προσπάθεια επισκόπησης των παραμέτρων επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, γίνεται ιστορική αναδρομή στην παρουσία του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση, οριοθετείται η σχέση μεταξύ του φύλου και της επιλογής επαγγέλματος, ενώ αναφέρονται τα κοινωνικά στερεότυπα ως προς τη διάσταση του φύλου. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη διασαφήνιση της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης, παρουσιάζοντας τον ορισμό και τη σημασία της, ενώ αναφέρονται τα μοντέλα και οι φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ακόμα, αναδεικνύεται η διάσταση του γυναικείου φύλου όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σύγχρονες προκλήσεις και το περιβάλλον του χώρου της εκπαίδευσης, που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ επιχειρείται η βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων συναφών ερευνών.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τρία διαφορετικά κεφάλαια. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει αρχικά το σκοπό, τους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια αναπτύσσεται το πλαίσιο της μεθοδολογίας που ακολουθείται, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο μαζί με τον έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach του ερωτηματολογίου. Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν από την περιγραφική και επαγωγική στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, παρουσιάζοντας τους σχετικούς πίνακες και τα κατάλληλα σχήματα. Στο

έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν από την κριτική ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και γίνεται συζήτηση για τη σύνδεση των συμπερασμάτων με το θεωρητικό πλαίσιο του παρόντος θέματος. Τέλος, δηλώνονται οι περιορισμοί και γίνονται προτάσεις για την επέκταση της έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – Η απόδοση νοήματος στην εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης

1.1. Εργασία και επάγγελμα

Η σημασία της εργασίας απασχόλησε πληθώρα επιστημόνων από διάφορους τομείς, όπως η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία και η ψυχολογία. Ο Freud (1925) θεωρεί ότι η εργασία είναι θεμελιώδης έννοια και αναπόσπαστο μέρος της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου. Το ένστικτο της επιβίωσης ωθεί τον άνθρωπο στη δραστηριοποίησή του. Ο άνθρωπος εργάζεται με ζήλο για την ευημερία και την πρόοδό του, ικανοποιώντας ανάγκες. Σύμφωνα με τις θεωρίες των αναγκών και των κινήτρων του ανθρώπου, η εργασία εξασφαλίζει την ασφάλεια και την αυτονομία του ανθρώπου, τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης όπως και την κοινωνική του αποδοχή και ενσωμάτωση. Οι άνθρωποι προχωρούν στην ικανοποίηση των αναγκών τους με σκοπό να επιτύχουν τους κεντρικούς στόχους της αυτογνωσίας και της αυτοπραγμάτωσής τους, ανακαλύπτοντας τις ικανότητες και τις αδυναμίες και πραγματοποιώντας τις δυνατότητές τους. (Brown, 1954· Maslow, 1954). Η εργασία επιδρά κατά καθολικό τρόπο στη ζωή του ανθρώπου, καθώς αποτελεί τόσο σημαντική παράμετρο του βιοπορισμού του όσο και βαθιά ανάγκη αναγνώρισης και εγγύησης της ανθρώπινης ύπαρξης. Σύμφωνα με την Ebberwein (2009), η εργασία αποτελεί εσωτερική παρόρμηση του ανθρώπου να αποδείξει την αυθεντικότητα του εαυτού του, να νοηματοδοτήσει τον σκοπό της ζωής του, να κινητοποιηθεί και να προσφέρει έργο με διάρκεια, ανώτερο ακόμα και των προσωπικών δυνατοτήτων του ανθρώπου.

Στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει ταύτιση της εργασίας με τη μισθωτή εργασία. Αυτό συμβαίνει επειδή με τη βιομηχανική ανάπτυξη, τον καπιταλισμό και τη διεύρυνση της αγοράς, η εργασία καθίσταται δυνατή έναντι μισθού (Tilly, 1998). Ο όρος «εργασία» περιγράφει τη σκόπιμη καταβολή σωματικών και πνευματικών δυνάμεων με σκοπό την παραγωγή ορισμένου έργου και την ικανοποίηση αναγκών. Κριτήριο για τον χαρακτηρισμό της ανθρώπινης προσπάθειας ως «εργασίας» είναι η πρόθεση για δημιουργία οικονομικού αποτελέσματος. Η άσκηση του έργου μπορεί να είναι είτε ατομική είτε ομαδική. Η εργασία καθίσταται αμειβόμενη, ώστε να ικανοποιηθούν υλικές ανάγκες. Υπάρχει βέβαια και η εθελοντική εργασία προκειμένου να ικανοποιηθούν ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες (Λιανός, 1974).

Η εργασία θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας διαφοροποίησης της σχέσης ανθρώπου και φύσης. Αποτελεί έκφραση δημιουργίας για την ανθρώπινη ύπαρξη. Σύμφωνα με τον μαρξιστή κοινωνιολόγο Offe (1993), η εργασία τοποθετείται στο επίκεντρο, επηρεάζοντας δυναμικά το

εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Σπουδαίοι άνθρωποι της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας θεωρούν ότι ο άνθρωπος παραμένει «ζωντανός», μόνο όταν είναι παραγωγικός και αποδοτικός. Μέσω της εργασίας, οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν την αυτοεικόνα που συντηρούν οι ίδιοι, όπως και να εκπληρώσουν τον σκοπό τους για προσωπική αναγνώριση (Offe, 1993).

Ο όρος «εργασία» ταυτίζεται στις μέρες μας με τον όρο του «επαγγέλματος». Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ τους. Ως επάγγελμα αναφέρεται το είδος της βιοποριστικής εργασίας που ασκείται για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ εργασία θεωρείται η γενικότερη κατηγορία έργου που προσφέρεται εντός των ορίων κάποιου επαγγέλματος. Η εργασία είναι το κάλεσμα, ή διαφορετικά, η παρώθηση του ανθρώπου να νοηματοδοτεί τη συμμετοχή του στην κοινωνία και στη ζωή, υλοποιώντας ατομικούς και συλλογικούς στόχους (Ebbewein, 2009). Όπως κάθε κοινωνική δραστηριότητα, έτσι και η εργασία διαμορφώνεται και επηρεάζεται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η εργασιακή δραστηριότητα δε μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη από το εξωτερικό περιβάλλον με τις διαφορετικές αξίες, γνώσεις και πεποιθήσεις (Λάλλας, 2012). Ο Brown (1954) χαρακτήρισε την εργασία ως μια κοινωνική κυρίως δραστηριότητα, καθώς οδηγεί τους ανθρώπους στη σύναψη κοινωνικών επαφών. Ο Kumar (1984) κατατάσσει την εργασία ανάμεσα στους θεσμούς της κοινωνίας, αναφέροντας ότι ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την εργασία τους μεταβάλλεται στον χρόνο.

1.2. Η νοηματοδότηση της εργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης

1.2.1. Ορισμός της απόδοσης νοήματος στην εργασία

Στο μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης ιστορίας, η εργασία καθορίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι άνθρωποι. Προσπαθώντας να νοηματοδοτήσουν την καθημερινότητά τους, οι άνθρωποι καταναλώνουν τον χρόνο τους και εργάζονται προκειμένου να επιβιώσουν, να δημιουργήσουν συνθήκες ασφάλειας και να οργανωθούν σε κοινότητες. Για τους λόγους αυτούς, κινητοποιούνται αναλαμβάνοντας έναν περισσότερο δραστήριο και δημιουργικό ρόλο για την επίτευξη της ευημερίας τους. Καθώς οι άνθρωποι προχωρούν στη δημιουργία περισσότερο σταθερών κοινωνιών και εισάγουν τις τεχνολογικές καινοτομίες στο περιβάλλον τους, φαίνεται να απαιτείται μεγαλύτερη εξειδίκευση της εργασίας για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Steger & Dik, 2010). Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι η εργασία διαδραματίζει ισχυρό ρόλο στο πώς οι άνθρωποι κατανοούν τη ζωή τους, τον περιβάλλοντα κόσμο και τη μοναδική θέση που εκπληρώνουν μέσα σε αυτόν.

Η πρωτεύουσα σημασία που έχει η εργασία οδηγεί τους ανθρώπους στην απόδοση νοήματος σε αυτήν. Στην προσπάθεια των ερευνητών να προσδιορίσουν την έννοια της νοηματοδότησης της εργασίας, δημιουργείται μία κατεύθυνση διττής ερμηνείας. Από τη μία πλευρά, η νοηματοδότηση αναφέρεται στα θετικά συναισθήματα που απολαμβάνει το άτομο στο εργασιακό του περιβάλλον και από την άλλη πλευρά, η απόδοση νοήματος στην εργασία συνδέεται με την επιθυμία του ατόμου να ανακαλύψει και να αποκτήσει εργασιακές εμπειρίες (Steger, Dik & Duffy, 2012). Η εργασία είναι ένα χρήσιμο και πολύτιμο μέσο για την εξέλιξη του ατόμου, ενθαρρύνοντάς το να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και να εκμεταλλευτεί τις φυσικές, γνωστικές και συναισθηματικές του ικανότητες για την ικανοποίηση του συνόλου των αναγκών του (Khan, 1990· Pratt & Ashworth, 2003). Βέβαια, κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και κατ' επέκταση, η νοηματοδότηση λαμβάνει έναν υποκειμενικό χαρακτήρα που έχει προσωπική σημασία για τον καθένα (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Σε κάθε περίπτωση, η εργασία, ως σημαντικός τομέας στη ζωή του ανθρώπου, κατέχει σπουδαίο και συνάμα, ρυθμιστικό ρόλο για την απόδοση νοήματος στη ζωή του (Baumeister, 1991· Wrzesniewski, 2003).

Η εργασία δύναται να παρέχει στους ανθρώπους σπουδαίες εμπειρίες και μία πορεία για την ανακάλυψη, αλλά και τη νοηματοδότηση, του μεγαλύτερου σκοπού της ανθρώπινης ύπαρξης (Dik & Duffy, 2009· Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003). Οι άνθρωποι επιθυμούν την κοινωνική τους οργάνωση και τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας και οργανισμών, εντός των οποίων μπορούν να εργάζονται για την απόδοση αποτελεσμάτων (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Η εργασία οφείλει να προσδίδει νόημα και η νοηματοδότησή της είναι εξίσου σημαντική με την αμοιβή και την ασφάλεια που παρέχει, καθώς η επιλογή της ιδανικής εργασίας αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους για τη ψυχική και συναισθηματική ισορροπία του ανθρώπου (Blustein, 2008). Εξετάζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση νοήματος στην εργασία, προκύπτει ότι αφορούν αφενός τις αντιλήψεις των ίδιων των εργαζομένων, τις αντιλήψεις των άλλων, το πλαίσιο του εργασιακού περιβάλλοντος και τις σχέσεις που δημιουργούνται (Dik Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Αφετέρου, οι παράγοντες επιρροής της νοηματοδότησης έχουν να κάνουν με την κατανόηση της έννοιας της εργασίας, τον σκοπό της εργασίας και την αίσθηση των εργαζομένων ότι εξυπηρετούν το γενικό καλό, προσδίδοντας πραγματικό νόημα στη ζωή τους (Steger & Dik, 2010).

Η συμβολή της εργασίας στη νοηματοδότηση του σκοπού της ζωής των ανθρώπων περιγράφεται μέσα από τον όρο «κάλεσμα». Ο όρος «κάλεσμα» περιλαμβάνει την ιδέα ότι το άτομο έχει την αίσθηση ότι απασχολείται σε μια ουσιαστική και κοινωνικά αξιολογημένη εργασία, αντλώντας δύναμη από μια υπερβατική δύναμη, που μπορεί να είναι ο Θεός, η κοινωνία, ή η

πνευματική σχέση που αναπτύσσει το άτομο με κάποιον τύπο εργασίας. Έτσι, επισημαίνεται ότι το έργο ενός ατόμου έχει νόημα και σκοπό, καθώς και ότι η εργασία εξυπηρετεί μια ανάγκη πέρα από τον εαυτό του. Η πνευματικότητα ως νοητική κατασκευή παίρνει την έννοια του καλέσματος και τα άτομα προχωρούν με τη δέσμευση τους με έναν υψηλό σκοπό ή νόημα που υπερβαίνει τον εαυτό τους, ενώ αναπτύσσουν πνευματικές ανησυχίες ερμηνεύοντας τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες σε κάτι ανώτερο του εαυτού τους (Steger, 2009· Steger et al., 2010). Στο πλαίσιο της εργασίας τους τα άτομα εκφράζουν ένα συγκεκριμένο σκοπό και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη σύνδεση της επαγγελματικής τους προσπάθειας με τους στόχους της κοινότητας, ενώ προσανατολίζονται σε μία κατεύθυνση πέρα από τις ίδιες τους τις ανάγκες. Η έννοια της πνευματικότητας, που γίνεται αντιληπτή ως πηγή δόμησης του νοήματος στην εργασία, προσεγγίζεται ως η αποστολή του εργαζόμενου να υπερβεί τον εαυτό του για να εκπληρώσει έναν ανώτερο και ευρύτερο σκοπό. Οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται έντονα από το στοιχείο της πνευματικότητας αποδίδουν νόημα στην εργασία τους σε ατομικό επίπεδο, αισθάνονται τη σύνδεση της εργασίας τους με τους σκοπούς της κοινότητας και αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα ευθυγράμμισης και ισορροπίας του εαυτού τους με τις αξίες και την αποστολή του οργανισμού (Berg, Wrzesniewski, & Dutton, 2010· Dik & Duffy, 2009· Dik et al., 2013· Milliman et al., 2003).

Η ουσιαστική εργασία προκύπτει όταν οι άνθρωποι έχουν μια σαφή αίσθηση του εαυτού τους, μια ακριβή κατανόηση της φύσης και των προσδοκιών του εργασιακού τους περιβάλλοντος και όταν κατανοούν πώς να συναλλάσσονται για την επίτευξη των εργασιακών τους στόχων. Η κατανόηση του εαυτού μέσω της εργασίας αποτελεί το θεμέλιο ανάπτυξης μια αίσθησης σκοπού και αποστολής για την εργασία. Το εργασιακό περιβάλλον προσφέρει τις συνθήκες ανάπτυξης των ανθρώπων μέσα από την ικανοποίηση αναγκών επιβίωσης, ασφάλειας και προσωπικής ολοκλήρωσης (Steger & Dik, 2010). Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται εν τέλει την εργασία ως τον καίριο παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής τους στον εκάστοτε οργανισμό, και ως εκ τούτου, η απόδοση νοήματος σε αυτή, ενισχύει την αξία και την ταυτότητα των ανθρώπων ως μέλη των οργανισμών. Συνεπώς, η νοηματοδότηση της εργασίας συσχετίζεται με τα εσωτερικά κίνητρα των ανθρώπων, τη ψυχολογική τους ικανοποίηση από την εργασία, την αντίληψή τους για τον δρόμο που ανοίγεται μέσω της εργασίας και ο οποίος οδηγεί στη νοηματοδότηση της ζωής και την προώθηση του κοινού καλού (Cohen-Meitar, Carmeli & Waldman, 2009· Pratt & Ashworth, 2003· Steger, Dik & Duffy, 2012). Η αντίληψη αυθεντικότητας στη σχέση μεταξύ της εργασίας και της αίσθησης του ατόμου για την εκπλήρωση ενός ευρύτερου σκοπού αποτελεί ένδειξη της εργασιακής/επαγγελματικής νοηματοδότησης (Fletcher & Robinson, 2016).

1.2.2. Πηγές της απόδοσης νοήματος στην εργασία

Η νοηματοδότηση στην εργασία φαίνεται να επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες οι οποίοι διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό ανάμεσα στα άτομα, καθώς εξαρτώνται από τη συμπεριφορά, τις αξίες οργάνωσης, τις πεποιθήσεις και την πνευματική αντίληψη των εκάστοτε εργαζομένων. Οι παράγοντες αυτοί έχουν κατηγοριοποιηθεί από τους Rosso et al. (2010) ως εξής: α) η έννοια του εαυτού, β) ο αντίκτυπος του κοινωνικού περιγύρου, γ) το πλαίσιο της εργασίας και δ) η έννοια της πνευματικότητας.

Όσον αφορά στον παράγοντα της έννοιας του εαυτού, γίνεται αντιληπτό ότι οι αξίες, τα εγγενή εσωτερικά ή/και τα εξωτερικά κίνητρα και οι πεποιθήσεις των εργαζομένων για τον ρόλο της εργασίας αποτελούν χαρακτηριστικά που επιδρούν αφενός στην καταβολή προσπάθειας του κάθε εργαζόμενου και αφετέρου στην αξιολόγηση της προσπάθειας για απόδοση έργου. Οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αποκτούν μία συγκεκριμένη εικόνα για τον «εργαζόμενο» εαυτό τους και μέσα από τη συνειδητοποίηση του ρόλου που αναλαμβάνουν στον οργανισμό τους και του προσανατολισμού τους προς την επίτευξη των δραστηριοτήτων του οργανισμού, μπορούν να προχωρήσουν στη νοηματοδότηση της εργασίας τους (Wrzesniewski et al., 2003· Rosso et al., 2010).

Η νοηματοδότηση της εργασίας δύναται να πηγάζει από τον κοινωνικό περίγυρο κάθε εργαζόμενου. Οι «άλλοι», όπως οι συνεργάτες, τα ηγετικά στελέχη, η οικογένεια και η κοινότητα, αποτελούν άτομα ή ομάδες ατόμων, που προσφέρουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, κοινωνικών επαφών και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ αυτών και του κάθε εργαζόμενου εντός και εκτός του περιβάλλοντος εργασίας. Ως εκ τούτου, οι εργαζόμενοι αποκτούν την ευκαιρία να εκφραστούν και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, να ταυτιστούν με την επαγγελματική τους ομάδα, να αντλήσουν συμβουλές και προτροπές για την απόδοση της επαγγελματικής τους προσπάθειας, να λάβουν υποστήριξη και κατανόηση καθώς και να αντιληφθούν το νόημα της εργασίας τους (Dik, Steger, Fitch-Martin & Onder, 2013· Pratt & Ashforth, 2003· Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

Ο αντίκτυπος των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το πλαίσιο της εργασίας, ανάμεσα στα οποία περιλαμβάνονται τα καθήκοντα των εργαζομένων, το όραμα και η αποστολή του οργανισμού, η κουλτούρα του οργανισμού και οι γενικότερες οικονομικές συνθήκες, επηρεάζει την καλλιέργεια της νοηματοδότησης της εργασίας. Χαρακτηριστικά της μεγαλύτερης και θετικής νοηματοδότησης στην εργασία αποτελούν παράγοντες και συνθήκες του εργασιακού πλαισίου, που αφορούν στην ύπαρξη αυτονομίας και προσωπικής ελευθερίας στο εργασιακό περιβάλλον, στην ποικιλία των αρμοδιοτήτων, στην ύπαρξη ενδιαφερόντων και ικανοποιητικών καθηκόντων, όπως και στην

ευθυγράμμιση των προσωπικών πεποιθήσεων/στόχων/αξιών με τις απαιτήσεις του έργου (Dik et al., 2013· Fletcher & Robinson, 2016· Rosso et al., 2010· Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

1.2.3. Οφέλη και προεκτάσεις από την απόδοση νοήματος στην εργασία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εργασία αποτελεί σημαντική πηγή νοήματος στη ζωή (Steger & Dik, 2010). Φαίνεται να υπάρχει αλληλεπίδραση των στόχων της εργασίας και των στόχων που θέτει ένα άτομο για τη ζωή του (Michaelson, 2005· Steger, 2009). Στη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζονται επανειλημμένως θετικοί συσχετισμοί μεταξύ νοήματος και ευτυχίας, ικανοποίησης, θετικών συναισθημάτων, ελπίδας, αυτοεκτίμησης, αυτονομίας, θετικών σχέσεων με άλλους, υγείας και μακροζωίας. Από την άλλη πλευρά, αναπαράγονται αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ νοήματος και αρνητικών συναισθημάτων κατάθλιψης, άγχους, απελπισίας και νευρωτισμού. Οι άνθρωποι που αναζητούν νοηματοδοτήσεις είναι πιθανότερο να είναι πιο ανοικτοί στο νέο και να ενδιαφέρονται για τον κόσμο γύρω τους (Steger, Kashdan, Sullivan & Lorentz, 2008). Η ενασχόληση κάποιου με ουσιαστική εργασία σημαίνει ότι η εργασία του έχει σημασία για αυτόν, καθώς συμβάλλει δημιουργικά στην ποιότητα ζωής του. Υπό αυτές τις συνθήκες, η εργασία θεωρείται κίνητρο ικανοποίησης, νοηματοδοτείται θετικά και προσθέτει εμπειρίες στη ζωή του ανθρώπου.

Συνεπώς, υπάρχουν θετικοί συσχετισμοί μεταξύ της νοηματοδότησης της εργασίας και των εγγενών κινήτρων της εργασίας (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & Mckee, 2007). Τα άτομα, νοηματοδοτώντας την εργασία τους, αυξάνουν τα κίνητρα και τις προσδοκίες για την εργασία τους, καθορίζουν και αποδέχονται τους επαγγελματικούς στόχους σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο ομάδας και σε οργανωσιακό επίπεδο, καθώς και αυξάνουν τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους στην εργασία.

Η νοηματοδότηση της εργασίας συνδέεται στενά με το ευρύ φάσμα των δεικτών ευημερίας του ανθρώπου (Rosso et al., 2010). Η εργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ψυχολογική υγεία των ανθρώπων (Steger, 2018). Οι άνθρωποι επιθυμούν την καλλιέργεια σημασίας στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εκφράζουν την ανάγκη της ουσιαστικής απόδοσης έργου (Arnold, Turner, Barling, Kelloway, & McKee, 2007) με σκοπό την εργασιακή τους ικανοποίηση και την αύξηση των κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα άτομα αναπτύσσουν μεγαλύτερη βεβαιότητα και αυξάνουν τον βαθμό της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά στις αποφάσεις που λαμβάνουν για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους (Steger & Dik, 2010). Οι Rosso et al. (2010) τονίζουν τη σημασία της αμοιβαίας δυναμικής μεταξύ ατόμων και ομάδων, καθώς το άτομο εργάζεται για να ωφεληθεί τον εαυτό του, την κοινότητα και τον οργανισμό. Οι οργανισμοί ωφελούνται από την ύπαρξη εργαζομένων που έχουν δεσμευτεί για την εκπλήρωση της αποστολής

και την ευημερία του οργανισμού τους. Οι εργαζόμενοι διαθέτουν τους προσωπικούς σωματικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς τους πόρους μέσα στον οργανισμό, συμμετέχοντας ενεργά στις εργασίες του οργανισμού καθώς αντιλαμβάνονται τα καθήκοντα τους (Kahn, 1990).

Επιπρόσθετα, η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με τη νοηματοδότηση στην εργασία. Οι εργαζόμενοι κατανοώντας το είδος, τις διαδικασίες και τον σκοπό της εργασίας τους μπορούν να αναπτύξουν θετικές πρακτικές και να αξιοποιήσουν σημαντικά τις δυνάμεις και τα προσωπικά τους όρια, προκειμένου να παρουσιάσουν αυξημένη παραγωγικότητα, αλλά και ουσιαστική αφοσίωση (Cohen-Meitar, Carmeli & Waldman, 2009). Η επαγγελματική νοηματοδότηση των εργαζομένων και η προσωπική τους αντίληψη για την εξυπηρέτηση του ευρύτερου κοινωνικού συμφέροντος μέσω του έργου τους καθορίζουν τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως και τη ψυχολογική τους προσαρμογή απέναντι στην εκπλήρωση των οργανωσιακών σκοπών του οργανισμού. Οι εργαζόμενοι αυξάνουν τα επαγγελματικά τους κίνητρα, την καταβολή της προσπάθειάς τους, τη δαπάνη του χρόνου τους μέσα στον οργανισμό, καθώς και προχωρούν στην κινητοποίηση και την καθοδήγηση των «άλλων» με σκοπό τη βέλτιστη απόδοση της οργάνωσης και της συλλογικής δέσμευσης (Geldenhuis, Laba & Venter, 2014· Steger & Dik, 2010· Steger et al., 2012).

1.3. Η απόδοση νοήματος στην εργασία στην εκπαίδευση

Στον χώρο της εκπαίδευσης η νοηματοδότηση αναγνωρίζεται ως μία δυναμική διαδικασία που μπορεί να ωφελήσει συνολικά την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία. Η αναδιοργάνωση του ρόλου των εκπαιδευτικών οργανισμών και κατ' επέκταση, του σχολείου έχε οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην επανεκτίμηση των απαιτήσεων της εργασίας τους και στην αντίληψη της αναγκαιότητας για την καταβολή περαιτέρω σημαντικής προσπάθειας (Bogler & Somech, 2004). Η διαμόρφωση της νοηματοδότησης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες που έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του επαγγέλματος, όπως το κύρος, η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, η ελευθερία έκφρασης, η προσωπική ανάπτυξη, η αυτονομία, οι συγκεκριμένες απαιτήσεις δεξιοτήτων, όπως και το καθεστώς του επαγγέλματος στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών (Janik & Rothman, 2015). Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται θετικά αναφορικά με τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν, τις πρακτικές και τις μεθόδους που ακολουθούν, ενώ αυξάνουν σε σημαντικό βαθμό τη δέσμευσή τους και επικεντρώνονται στην εναρμόνιση των προσωπικών τους συστημάτων αξιών με τους στόχους του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία και τον πραγματικό σκοπό του έργου τους, προχωρούν

στην κατασκευή και την απόδοση θετικού νοήματος στην εργασία. Κατ' επέκταση, η θετική νοηματοδότηση μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη ουσιαστικών συνεργασιών μέσα στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, στις αυξημένες επιδόσεις των εκπαιδευτικών, στην αύξηση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, στην ενεργό συμμετοχή τους και στην επιμονή τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Karakatsani & Papaloi, 2016). Προάγοντας τη νοηματοδότηση στην εργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημιουργούνται δυνατότητες για την αποδυνάμωση των αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους, για την αύξηση της εργασιακής τους δέσμευσης, για τη βελτίωση της εργασιακής τους απόδοσης και για την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Fouche, Rothman & van der Vyver, 2017).

Βασικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών είναι η ευκαιρία που παρέχει στα άτομα, που επιλέγουν το επάγγελμα, να ικανοποιήσουν την αίσθηση της ιδεολογικής αποστολής και της ηθικής δέσμευσης απέναντι στην κοινωνία, καθώς μπορούν να αλληλεπιδρούν με ποικίλα κοινωνικά συστήματα μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Holsblat, 2014· Rothman & Hamukangandu, 2013). Για τους εκπαιδευτικούς, η έννοια της νοηματοδότησης στην εργασία φαίνεται να επηρεάζεται από τις δεξιότητες που διαθέτουν, από τη συναίνεση που δίνουν στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την υποστήριξη που λαμβάνουν κατά την επαγγελματική τους προσπάθεια, από την ύπαρξη θετικών προσδοκιών για την αποτελεσματικότητα του έργου τους, όπως και από την αίσθηση της ελεύθερης συμμετοχής στις επιλογές του εκπαιδευτικού έργου (Rothman & Hamukangandu, 2013). Επίσης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποκτά σημαντικό βαθμό νοηματοδότησης, συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα, καθώς ο αντίκτυπος του επηρεάζει τις αποτελεσματικές συνθήκες στη ζωή των μαθητών τους και συνολικά, στην κοινωνία. Βιώνοντας σε καθημερινή βάση αισθήματα ενθουσιασμού και τόνωσης, καθώς και διέγερση των συναισθηματικών και πνευματικών τους ικανοτήτων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προχωρήσουν ευκολότερα στην απόφαση και στον σχεδιασμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (van den Berg, 2015· Zembylas & Papanastasiou, 2006). Κατ' επέκταση, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν αλλαγές όσον αφορά στην αυτοαντίληψη και την εκτίμηση των δεξιοτήτων τους μέσω της αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής μάθησης, του προσωπικού τους προβληματισμού και της καθοδήγησης του υποστηρικτικού εργασιακού τους περιβάλλοντος (van den Berg, 2015).

Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας μία ταιριαστή με τον ρόλο τους, αλλά και εμπλουτισμένη, εργασία, αποκτούν τη δυνατότητα για τη δόμηση θετικού ψυχολογικού νοήματος και για την αύξηση των κινήτρων και της επιθυμίας τους να συμβάλουν στην προώθηση και την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης (Holsblat, 2014· Fouche et al., 2017). Η θετική νοηματοδότηση οδηγεί στην πλήρη αναθεώρηση και στην εξέλιξη του επαγγελματικού ρόλου

των εκπαιδευτικών μέσα από την επίτευξη συνεχών επιμορφώσεων και κατάρτισης, την εφαρμογή βελτιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, την ενίσχυση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των μαθητών τους και τη βελτίωση της οργάνωσης, της συνοχής και της ποιότητας των σχέσεων στο σχολείο (Janik & Rothman, 2015· Karakatsani & Papaloi, 2016). Η ανάκτηση και η απόδοση ενός θετικού νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη συνθήκη για την επεξήγηση του τρόπου, κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν τη συνέχιση της άσκησης του επαγγέλματός τους και την επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Hostetler, Macintyre, Latta & Sarroub, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο – Η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η διάσταση του φύλου

2.1. Επιλογή του επαγγέλματος

Καθίσταται σαφές ότι η εργασία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ρυθμιστές της ευημερίας και της προσωπικής ολοκλήρωσης. Η επιλογή του επαγγέλματος φαντάζει κρίσιμη για τον καθένα. Από την παιδική ακόμη ηλικία ο άνθρωπος σκέφτεται και προβληματίζεται για το επάγγελμα που θα ακολουθήσει. Τα παιδιά από πολύ μικρά, λόγω των ερεθισμάτων από τους γονείς, έχουν άποψη και την εκφράζουν. Από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει και καταλαβαίνει τίθεται το ερώτημα από όλους τους οικείους «τί θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις;». Επίσης η δεύτερη ερώτηση που κάνουμε σε κάποιον, όταν τον πρωτογνωρίζουμε, μετά το όνομα, είναι «με τί ασχολείστε;». Η επιλογή του επαγγέλματος δεν είναι μια απλή διαδικασία αλλά μια σύνθετη. Η επιλογή του επαγγέλματος, αλλά και διάφορες επιλογές γύρω από αυτό, αποτελούν ορισμένες από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που καλείται να πάρει κάθε άνθρωπος στη ζωή του. Μάλιστα, ο Μαρξ δίνει έμφαση στην ολοκληρωτική διαμόρφωση του χαρακτήρα του ανθρώπου μέσα από τη συνειδητή και ελεύθερη επαγγελματική δραστηριότητα. Καθώς λοιπόν, ο άνθρωπος εκφράζεται μέσω της εργασίας του τότε η δουλειά πρέπει να αποτελεί την έκφραση των δυνάμεων του. Οι επαγγελματικές αποφάσεις των ατόμων στηρίζονται σε αξιοσημείωτο βαθμό στην μέχρι τότε γνώση του εαυτού τους, των αναγκών και των δυνατοτήτων τους, όπως και στον τρόπο που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τη θέση τους στη μελλοντική πορεία της ζωής τους. Η διαδικασία επιλογής του επαγγέλματος και λήψης απόφασης επηρεάζεται από τον χρόνο στον οποίο τα άτομα καλούνται να την πραγματοποιήσουν, καθώς η αρχική απόφαση λαμβάνεται στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας (Nooman,1983).

Η έννοια της επαγγελματικής επιλογής σχετίζεται καταρχάς με την προσωπική επιλογή και απόφαση των ατόμων να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα, εξετάζοντας και μελετώντας προσεκτικά και συστηματικά τις εναλλακτικές προοπτικές του επαγγελματικού προσανατολισμού. Βέβαια, η παράμετρος της προσωπικής προτίμησης αποτελεί μόνο μία από τις πολλαπλές μεταβλητές που επηρεάζουν τον τρόπο βάσει του οποίου τα άτομα επιλέγουν μέσα από συγκεκριμένες εναλλακτικές κατευθύνσεις. Οι παράγοντες που επηρεάζουν με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο την επαγγελματική επιλογή συνθέτουν ένα περίπλοκο σύστημα ατομικών, κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Γενικά, η επιλογή και η λήψη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και επαγγελματικών αποφάσεων των νέων προκύπτουν από την επιρροή των παραγόντων των ατομικών προτιμήσεων και φιλοδοξιών, καθώς και των κοινωνικών παραμέτρων (οικογένεια, φίλοι, σχολείο,

κοινωνία), οι οποίες επιδρούν με άμεσο τρόπο στις επιλογές αυτές καθ' εαυτές και στη διαμόρφωση των προσωπικών προσδοκιών και προτιμήσεων (Δημάκη κ.ά., 2004). Η επιλογή επαγγέλματος προκύπτει μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταβλητών που έχουν σχέση με το περιβάλλον του ατόμου, αλλά και την προσωπικότητά του (Κατσανέβας, 2009). Κοινή διαπίστωση των ερευνητών είναι ότι το ζήτημα της επαγγελματικής επιλογής αποτελεί συνεχής διαδικασία που συνδέει στενά τις εμπειρίες και σκέψεις του παρελθόντος με τις ανησυχίες του μέλλοντος, καθώς αλληλεπιδρούν οι προσωπικές προτιμήσεις και φιλοδοξίες, η αυτοανακάλυψη του εαυτού, οι εξωτερικές επιδράσεις, οι ευκαιρίες και οι εμπειρίες των ατόμων.

Από τη μία πλευρά, οι παράγοντες μπορούν να είναι βιολογικοί –προσωπικοί, όπως το φύλο, η ηλικία, οι προσωπικές δεξιότητες/ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο αυτογνωσίας του ατόμου (Κατσανέβας, 2009). Πρόκειται για βιολογικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες βαθιά ριζωμένους από την πρώιμη παιδική ηλικία, οι οποίοι επηρεάζονται από το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο το παιδί ζει και αναπτύσσεται (Δημητρόπουλος, 2004). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2004) στους παράγοντες αυτούς ανήκουν το φύλο, ο σωματότυπος, το ταλέντο, οι δεξιότητες καθώς και η διανοητική ανάπτυξη του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνιολογικοί παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, η κοινότητα, το κοινωνικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο κ.ά. αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες της επαγγελματικής επιλογής του ανθρώπου. Παράλληλα, εντοπίζονται εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική σταδιοδρομία, όπως οι οικονομικές απολαβές από το εκάστοτε επάγγελμα, οι προοπτικές του επαγγέλματος, το φιλικό περιβάλλον, οι συνομήλικοι και οι γενικότερες συνθήκες (Δημητρόπουλος, 2004· Κατσανέβας, 2009).

Η συστηματοποιημένη ταξινόμηση των επιμέρους παραγόντων που επηρεάζουν την ατομική επιλογή του επαγγέλματος είναι η ακόλουθη (Δημητρόπουλος, 2003):

- Ατομικοί παράγοντες: Κληρονομικοί (βιολογικοί) ή Επίκτητοι.

Στους βιολογικούς παράγοντες ανήκουν όσοι έχουν σχέση με ό,τι προϋπάρχει εκ φύσεως στο άτομο χωρίς την επίδραση εξωγενών παραγόντων (π.χ. φύλο). Ο παράγοντας του φύλου εξακολουθεί να αποτελεί ένα κριτήριο που καθιστά διαφορετικές τις αντιλήψεις ως προς την επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Γωνίδα-Μπαμνίου, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ντούση, 2008). Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικοί παράγοντες της κατηγορίας αυτής είναι οι παράμετροι της προσωπικότητας των ατόμων, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται οι αξίες, οι προσωπικές ανάγκες, η αυτογνωσία και η αντίληψη του εαυτού, η ιδιοσυγκρασία του ατόμου, η διανοητική κατάσταση, η συναισθηματική νοημοσύνη/

ωριμότητα κ.ά. Ατομικές μεταβλητές αποτελούν επίσης τα κίνητρα, δηλαδή οι εσωτερικές δυνάμεις που ωθούν τα άτομα και τα οποία διαμορφώνονται από την ηλικία φοίτησης στο σχολείο, την εφηβική ηλικία, όπως και από τις πιθανές αποτυχημένες αποφάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης της ενήλικης ζωής των ατόμων. Ακόμα, τα άτομα χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο βαθμό αισιοδοξίας για τις εναλλακτικές επιλογές τους, όπως και συνειδητοποίησης των ενδεχόμενων κινδύνων από αυτές. Τα συνειδητά ή ασυνειδητά στερεότυπα των ατόμων, οι περιορισμοί που οριοθετούν τα άτομα, η γνώση του περιβάλλοντος, όπως και τα πνευματικά τους χαρακτηριστικά και οι γνωστικές δυνατότητες των ατόμων είναι καταλυτικοί ατομικοί παράγοντες για τις αποφάσεις τους.

- Εξω-ατομικοί παράγοντες: Περιβάλλον.

Οι βιολογικές προδιαθέσεις των ατόμων διαμορφώνονται περαιτέρω και εξελίσσονται από τα πολλαπλά υποσυστήματα του περιβάλλοντος, όπως είναι το σχολικό περιβάλλον, το οικογενειακό περιβάλλον, οι οικονομικές και πολιτικές συγκυρίες, το πολιτιστικό και θρησκευτικό περιβάλλον. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το παρόν των επιλογών των ατόμων, αλλά υπήρχαν στο παρελθόν και ενδέχεται να διατηρούνται και στο μέλλον, είναι ανάμεσα σε άλλους: οι κοινωνικές αξίες, οι προσδοκίες των σημαντικών άλλων (οικογένεια, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί κ.ά.), οι κώδικες του περιβάλλοντος, η πίεση για επιτυχία κ.ά. Καταρχάς, η σημαντικότητα του παράγοντα της οικογένειας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην τελική επιλογή του επαγγέλματος καταδεικνύεται, καθώς δημιουργείται η ταυτότητα των ατόμων μέσω της ανατροφής και της επίδρασης της οικογένειας. Επίσης, η οικονομική κατάσταση καθορίζει τις ευκαιρίες των μελών της οικογένειας και η κοινωνική θέση μαζί με καθημερινές κοινωνικές σχέσεις είναι δυνατό να αποδειχτούν κρίσιμες για τις ευκαιρίες που δίνονται στα άτομα. Παράλληλα, οι παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να επηρεάσουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση, σχολικό κλίμα, σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών) (Watson & McMahon, 2005). Ακόμα, οι επαγγελματικές αποφάσεις των ατόμων επηρεάζονται σημαντικά από παράγοντες που έχουν να κάνουν με το πλαίσιο της πληροφόρησης (ποιότητα και ποσότητα) σχετικά με τις εναλλακτικές επιλογές, τις προοπτικές έκβασης της επιλογής για επιτυχή ή ανεπαρκή αποτελέσματα, όπως και την επάρκεια του χρόνου.

2.2. Γυναίκα και επιλογή επαγγέλματος

2.2.1. Η διάσταση του φύλου και η επιλογή του επαγγέλματος

Το φύλο αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα με κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο. Είναι ένα διαχρονικό ζήτημα με αμφιλεγόμενες απόψεις, καθώς η πλειονότητα των ανθρώπων πιστεύει ότι η φύση της γυναίκας και ο ψυχισμός της επηρεάζουν τη θέση της στην κοινωνία. Η παράμετρος του φύλου συνδέεται με το σύνολο της αστικής ζωής και των σύγχρονων κοινωνιών. Ο διαχωρισμός του φύλου δεν έχει χρονικά και χωρικά όρια, καθώς επικρατεί γενικά σε οποιαδήποτε πολιτισμική και ιστορική εποχή.

Σύμφωνα με τη διεθνή μελέτη των William & Best (1990) σχετικά με τις αντιλήψεις του εαυτού για τις γυναίκες και τους άνδρες, όπως και όσον αφορά στα κυρίαρχα στερεότυπα για τα δύο φύλα, κυρίαρχη παράμετρος της φύσης του γυναικείου φύλου καταδεικνύεται η αναπαραγωγή και η ανατροφή των παιδιών. Εξάλλου, ο χώρος που ανήκει στο φυσικό περιβάλλον της γυναίκας είναι ο χώρος της οικογένειας. Κατ' επέκταση, η δημιουργία οικογένειας γίνεται βασικό μέλημα και αυτοσκοπός των γυναικών. Η οικογένεια αποτελεί ανώτερο δημιούργημα που κατατάσσεται πέρα και μέσα από την γυναίκα, δίνοντας περιεχόμενο και νόημα στη ζωή της. Πρόκειται αδιαμφισβήτητα για τον παράγοντα που οδηγεί τις γυναίκες στην αυτοπραγμάτωση και την προσωπική τους ολοκλήρωση. Το γυναικείο φύλο έχει αναλάβει έναν ρόλο περισσότερο εκφραστικό, ευαίσθητο, υπομονετικό και στοργικό που προσομοιάζει με τον ρόλο της μητέρας. Ο ρόλος της γυναίκας ως μητέρα και σύζυγος είναι υπεύθυνος καταρχήν για την κυριαρχία των στερεοτύπων που επικρατούν. Οι άνδρες αναλαμβάνουν να υιοθετήσουν τον ρόλο του πατέρα και του συζύγου που παρέχει ασφάλεια, προστασία και οικονομική ευημερία στο οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι, οι άνδρες ωθούνται στην απόκτηση ενός ανταγωνιστικού και κυρίαρχου ρόλου, που μοιάζει με τον ρόλο του κατακτητή (Γκασούκα, 2014· Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2000· William & Best, 1990). Βάσει αυτών τα έμφυλα στερεότυπα διαμορφώνονται από τη διαφορετικότητα των ρόλων που αναλαμβάνουν οι γυναίκες και οι άνδρες κοινωνικά (Eagly, 1987). Επομένως, τα στερεότυπα προκύπτουν λόγω των τυποποιημένων και απλουστευμένων σκέψεων που σχηματίζονται για τη δομή των σχέσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες φύλου.

Υπό τις συνθήκες αυτές, τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των ανδρών και των γυναικών συνδέονται με τη βιολογική φύση τους, το λεγόμενο «βιολογικό φύλο» (Turner, 1998·Evans, 2003). Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχουν βιολογικές και ανατομικές διαφορές. Η φύση προίκισε τον άντρα με διαφορετικά χαρίσματα. Ο Cahill (2005) διατυπώνει ότι υπάρχει μια σειρά δομικών, χημικών και λειτουργικών παραλλαγών στον εγκέφαλο ανδρών και γυναικών. Ο Brizendine (2006) έγραψε ένα

βιβλίο με τίτλο «The Female Brain» μέσα στο οποίο διατυπώνονται ιδέες για τον διαφορετικό τρόπο που χρησιμοποιούν οι γυναίκες τον εγκέφαλό τους από τους άνδρες. Ως εκ τούτου, ορίζεται ότι η αυξημένη ικανότητα των γυναικών οφείλεται σε ορμονικούς παράγοντες και όχι στον ρόλο της κοινωνικοποίησης. Ο όρος «κοινωνικό φύλο» χρησιμοποιείται για την περιγραφή για τον προσδιορισμό της κοινωνικής διαφοράς μεταξύ αρρενωπότητας και θηλυκότητας και έχει άμεση σχέση με τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και τις αρμόζουσες υποχρεώσεις που ορίζονται από το κοινωνικό περιβάλλον για τις γυναίκες και τους άνδρες (Turner, 1998). Οι βιολογικές διαφορές μεγεθύνονται και ενισχύονται μέσω των κοινωνικών διαδικασιών. Η διαφοροποίηση των βιολογικών χαρακτηριστικών καθορίζει κατά συνέπεια τους κοινωνικούς ρόλους των ατόμων, όπως και τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους (Kruger, 1994· 2008).

Η οριζόντια διάκριση μεταξύ των βιολογικών διαφορών και της ιδιοσυγκρασίας ανδρών και γυναικών έχει οδηγήσει στην εξέταση και στην ερμηνεία ορισμένων θετικών και αρνητικών στερεοτύπων για τα γυναικεία χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνουν τον διαχωρισμό μεταξύ ανδρικών και γυναικείων ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες χαρακτηρίζονται από τα θετικά στοιχεία της επίδειξης μέριμνας και φροντίδας προς τους άλλους, της απόκτησης εμπειρίας σε οικιακές εργασίες, της χειρωνακτικής επιδεξιότητας, της τιμιότητας και της φυσικής εμφάνισης. Από την άλλη, τα πιο σημαντικά αρνητικά στερεότυπα που ακολουθούν τη γυναικεία ιδιοσυγκρασία είναι η μειωμένη διάθεση και επιθυμία για άσκηση ελέγχου και επιστασίας, η χαμηλή προδιάθεση και κλίση προς τις θετικές επιστήμες, η μειωμένη σωματική και χειρωνακτική δύναμη, οι περιορισμένες φιλοδοξίες επαγγελματικής εξέλιξης και η ελάχιστη προθυμία για την έκθεση σε καταστάσεις ρίσκου ή κινδύνου. Η αυστηρή διάκριση μεταξύ των δύο φύλων αποτελεί απόρροια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και της ανταπόκρισης των ατόμων απέναντι στους κοινωνικούς τους ρόλους. Βάσει των στερεοτύπων αντιλήψεων και της κοινωνικής δομής, οι γυναίκες αποκλείονταν από πνευματικές και κοινωνικές απασχολήσεις καθώς θεωρούνταν περισσότερο αδύναμες, φλύαρες, εκφραστικές, εξαρτώμενες από άλλους με ευγενικό, αλλά παθητικό χαρακτήρα. Αντίθετα, οι άνδρες θεωρούνταν ότι κατέχουν την ικανότητα της λογικής και ότι διαθέτουν έναν διεκδικητικό, επιθετικό και ανταγωνιστικό χαρακτήρα (Gottschall, 2002· Σταυρουλάκης & Σταυρογιάννης, 2006).

Το φύλο αποτελεί έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες στην επιλογή του επαγγέλματος του ανθρώπου (Γωνίδα-Μπαμνίου κ.ά., 2008). Μέχρι τον προηγούμενο αιώνα η πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελούσε κύριο προνόμιο του αντρικού φύλου. Το γυναικείο φύλο είχε συγκριτικά μικρότερη πρόσβαση στη δυνατότητα σπουδών, καθώς οι γυναίκες προοριζόνταν να αναλάβουν τον ρόλο της μητέρας και όχι να αποκατασταθούν επαγγελματικά

(Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Βέβαια, οι ερευνητές Davey & Stoppard (1993) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο γυναικείος πληθυσμός είναι περισσότερο ευέλικτος να αναλάβει ποικιλία ρόλων σε σχέση με τον αντρικό πληθυσμό, λ.χ. εργασία και οικογένεια. Ο παράγοντας του φύλου επηρεάζει την απόφαση των εφήβων, όπως και των ενηλίκων, για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές (Mau & Bikos, 2000). Ωστόσο, η κυριαρχία του κατεστημένου κοινωνικού περιβάλλοντος έχει διαμορφώσει συγκεκριμένες παραδοσιακές αντιλήψεις και προσδοκίες για κάθε φύλο, με αποτέλεσμα η επιλογή της επαγγελματικής κατεύθυνσης να διαφοροποιείται ανάμεσα στα άτομα (Moshavi et al., 2008).

Ο ρόλος των στερεότυπων για το φύλο καταδεικνύεται στα ευρήματα των ερευνών ως κυρίαρχος για την επαγγελματική επιλογή των ατόμων (Sellers et al., 1999). Τα στερεότυπα μεταξύ αντρών και γυναικών όσον αφορά στην επαγγελματική σταδιοδρομία σχετίζονται με την άποψη ότι η γυναίκα μπορεί να έχει ως επαγγελματικό προορισμό κυρίως υπηρεσίες φροντίδας, εξαιτίας της ευαισθησίας του γυναικείου χαρακτήρα και της εσωτερικής ανάγκης για προσφορά προς τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, τα ανδρικά επαγγέλματα διακρίνονται κυρίως εξαιτίας του κύρους και της κοινωνικής αναγνώρισης που προσφέρουν, αλλά και λόγω των απαιτήσεων ευστροφίας και μυϊκής δύναμης. Σύμφωνα με την Κραβαρίτου (1989), η εργασία ορίζεται μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και αποτελεί τον χώρο μέσα στον οποίο γεννάται, καθιερώνεται και λειτουργεί ο κοινωνικός προσδιορισμός ανάμεσα στα δύο φύλα. Κατά την ερευνητική μελέτη των Δαλακούρα κ.ά. (2008), ο εργασιακός χώρος χαρακτηρίζεται από διάκριση επαγγελμάτων βάσει του φύλου, με περιπτώσεις όπως οι υπηρεσίες οικιακής οικονομίας και παροχής φροντίδας να θεωρούνται κατά βάση γυναικεία επαγγέλματα. Αναφορικά με τον προσανατολισμό και την επαγγελματική κατεύθυνση που επιλέγεται από τα δύο φύλα υπάρχει ξεκάθαρη διαφοροποίηση. Ειδικότερα, οι έφηβοι άντρες επιλέγουν συνήθως τη θετική κατεύθυνση και τον τεχνολογικό τομέα, ενώ, από την άλλη πλευρά, το γυναικείο φύλο επιλέγει τη θεωρητική κατεύθυνση και τον ανθρωπιστικό τομέα (Ψάλτη κ.ά., 2008).

2.2.2. Ιστορική αναδρομή εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται μεταγενέστερο σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Η άσκηση του ξεκίνησε στα τέλη του 18ου αιώνα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με τους άντρες, γεγονός που είναι συνδεδεμένο με τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες για εκπαίδευση που προσφέρονταν στο γυναικείο φύλο. Το 1834, θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα η υποχρεωτική εκπαίδευση και για τα δύο φύλα. Έτσι, παράλληλα με την ένταξη των κοριτσιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γεννήθηκε το επάγγελμα της δασκάλας.

Μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα το γυναικείο φύλο είχε μόρφωση αποκλειστικά με πρωτοβουλία ιδιωτικών φορέων. Παράλληλα, οργανώθηκε η μόρφωση των γυναικών εκπαιδευτικών στα ιδιωτικά διδασκαλικά των Ανώτερων Παρθεναγωγείων. Το 1836, ιδρύεται η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία με στόχο την εξειδικευμένη εκπαίδευση και την επιμόρφωση των γυναικών εκπαιδευτικών. Το 1842, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία αναλαμβάνει την εκπαίδευση υποτρόφων, οι οποίες προορίζονταν για την άσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος στο Αρσάκειο Αθηνών. Μάλιστα, το 1861 το Αρσάκειο χρήζεται επίσημα ως Διδασκαλείο Θηλέων. Στο Αρσάκειο, οι υπότροφοι προετοιμάζονταν για τον οικοκυρικό τους ρόλο και παράλληλα, προσφερόταν επαγγελματική διέξοδος σε όσες ήθελαν να εργαστούν.

Κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου διευρύνεται η συμμετοχή των γυναικών σε φορείς του δημόσιου τομέα, όπου εντάσσεται ο κλάδος των δασκάλων. Το 1933, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση και στα δύο φύλα. Σημαντικό ωστόσο είναι το ποσοστό διαφοροποίησης στην εισαγωγή αντρών έναντι των γυναικών. Με τη θέσπιση του Ν. 5802/1933, για τη μόρφωση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, ορίζεται το πλαφόν των 40 εγγραφών εκ των οποίων μόνο οι 15 θα είναι γυναίκες (Αντωνίου, 1996). Σε σύγκριση με άλλους τομείς, οι γυναίκες κατέχουν μεγάλη παράδοση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και δεν είναι τυχαίο ότι σταθερά από το 1920 περίπου μέχρι και το 1950 αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία του κλάδου. Μάλιστα, το 1945 το 46,2% από τον γενικό πληθυσμό των γυναικών στο δημόσιο τομέα είναι εκπαιδευτικοί. Το 1954 θεσπίζεται ο Ν. 3060/1954 σύμφωνα με τον οποίο μόνο το 25% του αριθμού των εισακτέων θα είναι γυναίκες. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981 πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές με την επιβολή των οικοκυρικών και στα δύο φύλα και τη συγγραφή νέων βιβλίων για τη θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση. Το 1977, με τον Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα Π. Δ. 611/77 θεσπίστηκε η ισότητα στην αμειβόμενη εργασία. Επίσης, με το άρθρο 22 του Συντάγματος του 1975 ψηφίζεται το δικαίωμα στην εργασία ανεξαρτήτως του φύλου. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι το 1984, με τη ψήφιση του Νόμου 1483/1984, κατοχυρώνονται η προστασία και η διευκόλυνση των εργαζόμενων που έχουν οικογένεια (χορήγηση γονικής άδειας, άδεια ασθενείας τέκνων, άδεια με αποδοχές για παρακολούθηση σχολικής επίδοσης). Ήδη, από την περίοδο του 1974 η Διδασκαλική Ομοσπονδία επέμενε στην αναγκαιότητα της ένταξης των δομών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, γεγονός που θεσμοθετείται με τον Νόμο 1268/1982 και την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων στα πανεπιστήμια της ελληνικής επικράτειας. Τα παιδαγωγικά τμήματα αυξάνονται μέσα στη δεκαετία του 1980 και καταλήγουν να είναι 9 σε αριθμό (Αντωνίου, 2009· Karras & Oikonomides, 2015).

Η δημιουργία των παιδαγωγικών σχολών¹ και τμημάτων εντός των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι τελικά το κυρίαρχο οργανωτικό μοντέλο που έχει επιλέξει το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, διατηρώντας και παγιώνοντας με τον τρόπο αυτό τον κατακερματισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, προκύπτει ότι εξαιτίας του μοντέλου αυτού έχει χαθεί η ευκαιρία θεσμοθέτησης μίας κοινής παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις αναγκαίες επιμέρους διαφοροποιήσεις. Βέβαια, αξιοσημείωτο της εξέλιξης των παιδαγωγικών τμημάτων είναι αφενός ο διπλασιασμός του χρόνου ακαδημαϊκών σποδών και αφετέρου η δημιουργία συγκεκριμένων ακαδημαϊκών προϋποθέσεων για τους διδάσκοντες (Ξωχέλλης, 2005).

¹Στόχος των σύγχρονων παιδαγωγικών τμημάτων είναι η παροχή των απαιτούμενων επιστημονικών και επαγγελματικών ικανοτήτων μέσα από την κατάρτιση των σπουδαστών για να μπορέσουν να εργαστούν στις σχολικές μονάδες και να ανταποκριθούν με επάρκεια στα καθήκοντα του επαγγέλματος τους. Η βαρύτητα των προγραμμάτων σπουδών δίνεται στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες ωφελούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους ενσωμάτωσης των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων, όπως και με τις αρχές της εκπαίδευσης της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης (Karras & Oikonomides, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – Επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση και φύλο

3.1. Ορισμός επαγγελματικής ανάπτυξης

Όπως έχει ήδη λεχθεί, η νοηματοδότηση της εργασίας εξυπηρετεί τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και των άλλων και ενισχύει τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, όπως και της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων (Steger & Dik, 2010). Ο Μαρσαγγούρας (1999) συμφωνεί με το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δε μπορεί να διαχωριστεί από την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Αντίθετα, πρόκειται για έννοιες που συνδέονται, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοπροσδιορίζονται.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη είναι σύνθετος και πολυδιάστατος. Η όποια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου συναντά δυσκολίες, γεγονός που καταδεικνύει την περιπλοκότητα της κατανόησης και του σαφούς προσδιορισμού του (Avalos, 2011). Βασική αιτία των ποικίλων και διαφοροποιημένων προσπαθειών της εννοιολογικής προσέγγισης της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί το γεγονός ότι η προσωπικότητα ενός ατόμου δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά αποτελείται από διάφορους τομείς, όπως ο κοινωνικός, ο συναισθηματικός, ο ψυχολογικός, ο γνωστικός, ο επαγγελματικός κ.ά., οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν δημιουργώντας ένα ενιαίο σύνολο χαρακτηριστικών, δηλαδή το άτομο (Δημητρόπουλος, 2004). Βέβαια, αρκετές έννοιες, όπως η συνεχής εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η επαγγελματική κατάρτιση, η ανάπτυξη προσωπικού κ.ά., λειτουργούν ως εναλλακτικοί όροι, συνώνυμοι με την επαγγελματική ανάπτυξη, οδηγώντας σε σημαντική σύγχυση, καθώς οι όποιες διαφοροποιήσεις εννοιολογικού ή πρακτικού χαρακτήρα παραβλέπονται (Bredeson, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τον πολύπλοκο χαρακτήρα της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι μελετητές προχωρούν σε μία καταρχήν αναλυτική προσέγγιση των χαρακτηριστικών της. Γενικά, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως και οι λοιπές πτυχές της ανάπτυξης, προσδιορίζει μία εξελικτική πορεία συνεχούς προόδου με αρχή, διάρκεια και τέλος (Isaacson & Brown, 1993). Η Evans (2008· 2011) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να ταυτιστεί με τη διαδικασία ενδυνάμωσης του επαγγελματισμού των ατόμων και με τη διαδικασία ενίσχυσης του κύρους του επαγγέλματος, αλλά και ανανέωσης των γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών και πρακτικών, σύμφωνα με τις ανάγκες του ατόμου, του επαγγέλματος και της κοινωνίας. Επίσης παρόμοια, οι Koster et al. (2008) προσδιορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία απόκτησης και ενδυνάμωσης αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων από κάθε ομάδα που δραστηριοποιείται σε κάθε επάγγελμα, με σκοπό τη βελτιωμένη ποιότητα των υπηρεσιών του επαγγέλματος. Με τον τρόπο

αυτό, αναγνωρίζονται οι ιδιότητες του επαγγελματισμού στην προσπάθεια εδραίωσης υψηλών προτύπων επαγγελματικής ποιότητας και εξέλιξης. Για τα ίδια τα άτομα, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει να κάνει με μία διαδικασία εξέλιξης, κατά τη διάρκεια της οποίας κάθε άτομο προχωρά στην αυτοαντίληψη, στην αυτογνωσία και στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των στοιχείων του χαρακτήρα του. Έτσι, το άτομο είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί τις συνθήκες και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται και στηρίζεται στις δυνάμεις του, προκειμένου να αποφασίσει το καλύτερο δυνατό για την επαγγελματική του ζωή (Δημητρόπουλος, 2004).

3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Το ενδιαφέρον για το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, απασχολώντας τους ερευνητές και την εκπαιδευτική κοινότητα. Το ενδιαφέρον αυτό προέκυψε από την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του ρόλου των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας της εργασίας τους (Παπαναούμ, 2014). Ο Hoyle (2008) αναφέρεται στον προβληματισμό και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εντάξουν τη διδασκαλία τους εντός ενός ευρύτερου πλαισίου, που θα ακολουθεί τις τρέχουσες εξελίξεις της εκπαιδευτικής επιστήμης και θα συνδυάζει τις θεωρητικές ιδέες με την εμπειρία και την πρακτική (Παπαναούμ, 2003· 2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών αποτελεί προέκταση της έννοιας του επαγγελματισμού, τα χαρακτηριστικά του οποίου αφορούν στην επαγγελματική εξειδίκευση, στην επιδεξιότητα και στον ορθολογισμό της κρίσης, στην ακεραιότητα, στην ανάληψη των υποχρεώσεων και την υπευθυνότητα, στη διάθεση για προσφορά και στην αποτελεσματικότητα του έργου και των αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους μπορούν να προχωρήσουν στην επαγγελματική διάκριση και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, συνειδητοποιώντας εις βάθος την επαγγελματική τους ταυτότητα με σκοπό τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και την ανάπτυξη καλύτερων οραμάτων για την εκπαιδευτική διαδικασία (Fullan & Hargreaves, 1992· Ματσαγγούρας, 2005).

Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, εξαιτίας των πολλαπλών διαφοροποιήσεων ως προς το φύλο, το γνωστικό υπόβαθρο, τις σπουδές, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο επιμόρφωσης, την ειδικότητα, την εκπαιδευτική βαθμίδα κ.ά. (Μαυρογιώργος, 2009). Έτσι, η προσπάθεια περιγραφής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως ξεχωριστών ατόμων και να μην επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επαγγελματική τους ιδιότητα και στα

εργασιακά τους καθήκοντα. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τις προσωπικές εμπειρίες και το υπόβαθρο του καθενός και γίνεται αντιληπτή ως τη διαδικασία ενίσχυσης της επιστημονικής γνώσης, των παιδαγωγικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών (Day, 2003· Ματσαγγούρας, 2005). Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν μπορεί να διαχωριστεί από την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ψυχολογικό, συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο και έτσι, αποκτά έναν πολυδιάστατο και δυναμικό χαρακτήρα. Η επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί αφενός, τον γνωστικό εξοπλισμό και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και αφετέρου, χρειάζεται την επιστράτευση των προσωπικών ιδιοτήτων (λ.χ. στοχασμός, διαίσθηση κ.ά.) των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των τεχνικών εκπαίδευσης, καθώς και την ηθική συνειδητοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του έργου τους (Παπαναούμ, 2014).

Η προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέει την αποτελεσματικότητα του έργου τους με τις ατομικές προϋποθέσεις και δυνατότητές τους, όπως και με τη νοηματοδότηση της εργασίας τους και την προσωπική πορεία επαγγελματικής προόδου που ακολουθούν. Η διαρκής και δυναμική διαδικασία ενσωμάτωσης των προσωπικών και επαγγελματικών στάσεων που υιοθετούν και διατηρούν όσοι έχουν σκοπό να γίνουν και να είναι εκπαιδευτικοί γίνεται αντιληπτή ως η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Bejaard et al., 2004). Στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών η ταυτότητά τους υπόκειται σε διαρκή μεταβολή, ενώ παράλληλα επηρεάζεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ταυτότητα (Day & Flores, 2006). Ο συνεχής ανασχηματισμός και η διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μια διαδικασία που διακρίνεται για τα χαρακτηριστικά της ανοικτότητας, της δεκτικότητας, της διαπραγμάτευσης και της ευελιξίας, καταδεικνύει τον ρόλο της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το όραμα που έχουν τα άτομα για τον τύπο εκπαιδευτικού που σκοπεύουν να γίνουν, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που διαμορφώνουν σχετικά με τις απαιτήσεις του να ασκεί κάποιος το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως και οι εμπειρίες που αποκτούν εντός και εκτός του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών μονάδων είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Κατ' επέκταση, μέσα στις συνθήκες του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αναδιαρθρώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συνθέσουν και να ενσωματώσουν καταστάσεις, εμπειρίες και ρόλους για να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό ως εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να προχωρήσουν στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και δραστηριοποίησης (Sachs, 2001).

Βασικά, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία συνεχόμενη διαδικασία ενδυνάμωσης των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και των προσωπικών πεποιθήσεων και ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευτικών, που θεωρούνται απαραίτητα για την εκπλήρωση του επαγγελματικού τους ρόλου. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως μία μη αυτοματοποιημένη διαδικασία χωρίς να περιορίζεται από τον αναγκαίο προσδιορισμό γραμμικής ακολουθίας και χρονικής διάρκειας, εξαρτάται πλήρως από την ιδιοσυγκρασία, την αυτοεικόνα, τις ατομικές ανάγκες και τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπως και από την απόδοση νοήματος στην εργασία τους και τον τρόπο αντίληψης του άμεσου, αλλά και μακροπρόθεσμου, ρόλου τους. Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην ανάπτυξη και στην εκτέλεση διεργασιών και συνειδητών ενεργειών προκειμένου να κατευθύνουν την επαγγελματική τους μάθηση μέσω άτυπων (επαγγελματικές συζητήσεις και συνεργασία με περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, παρατήρηση, ανάγνωση επιστημονικής βιβλιογραφίας, συμμετοχή σε συνέδρια κ.ά.) και τυπικών (βασική εκπαίδευση, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια κ.ά.) ευκαιριών και να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο τα ουσιαστικά ζητήματα που συναντούν στην καθημερινότητα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Hunzicker, 2011· Ματσαγγούρας, 2005· Μαυρογιώργος, 2009). Οι εκπαιδευτικοί επανεκτιμούν και τροποποιούν τις πρακτικές τους προκειμένου να μπορούν να ανταποκρίνονται στα αιτήματα των μεταβολών της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη διαρκή ενημέρωση και συλλογή πληροφοριών για τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών πρακτικών, την εφαρμογή πειραματισμών όσον αφορά στις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, την εφαρμογή καινοτομιών και στοχαστικών πρακτικών ανατροφοδότησης, όπως και την ανταλλακτική διάδραση εκπαιδευτικών – μαθητών (Geijsel et al., 2009· Guskey, 2003· Trent, 2010· Vrasidas & Glass, 2004).

Συμπερασματικά, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν αφενός, με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν ή/και να καθοδηγηθούν προς μια ολοκληρωμένη διαδικασία μετασχηματισμού και προόδου, λαμβάνοντας υπόψη την αυτοαξιολόγηση, την ενίσχυση του υποβάθρου γνώσεων και δεξιοτήτων τους, όπως και την επίτευξη αποτελεσματικού έργου. Αφετέρου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εμπεριέχει τις προϋποθέσεις της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας και χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της συνέχειας και της διάρκειας. Μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι μαθητές μπορεί επίσης να σημειώσουν σημαντικά βήματα προόδου και αυξημένων μαθησιακών επιδόσεων.

3.2.1. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Οι ενέργειες και οι δραστηριότητες που κατευθύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπόκεινται σε διαφορετικές, ανά περίπτωση, επιστημολογικές θεωρήσεις και έτσι δημιουργούνται διαφορετικές προσεγγίσεις μεθοδολογίας και κατηγοριοποίησης των μορφών της επαγγελματικής ανάπτυξης. Από τη μία πλευρά, η επαγγελματική ανάπτυξη λαμβάνεται υπόψη ως μία γενικότερη αντίληψη επαγγελματισμού, ενώ από την άλλη πλευρά, προσεγγίζονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, που αφορούν σε συγκεκριμένες πρακτικές και δυνατότητες ενδυνάμωσης των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την κάλυψη των διαφοροποιημένων επαγγελματικών αναγκών τους (Ματσαγγούρας, 2005· Υφαντή, 2014). Ως εκ τούτου, έχουν επικρατήσει τέσσερα διαφορετικά μοντέλα που υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση των αυξανόμενων αναγκών των εκπαιδευτικών, προκειμένου να πραγματοποιήσουν το σύνολο των σκοπών του επαγγέλματος τους σε παιδαγωγικό, διδακτικό, διοικητικό και κοινωνικό επίπεδο: το θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο, το ερμηνευτικό μοντέλο, το κριτικό-συμμετοχικό και το αναστοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (Βουγιούκας, 2011· Fullan & Hargreaves, 1992· Ματσαγγούρας, 2005· Χρυσαιφίδης, 2005).

Το θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πράξη ως μία πρακτική διαδικασία με συγκεκριμένο σκοπό, που μεθοδεύεται βάσει αυστηρής κατεύθυνσης από την επιστημονική θεωρία. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων και των οργανωτικών ικανοτήτων τους, αποκτώντας τη δυνατότητα να προχωρήσουν αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσοντας ορθολογικές μεθοδολογικές δεξιότητες, αναλύουν το διδακτικό τους έργο, αξιοποιούν εργαλεία υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. Νέες Τεχνολογίες) και προσεγγίζουν κατά τεχνοκρατικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, το μοντέλο αυτό προωθεί δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που αφορούν στην κατοχή πρακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο και στην επίλυση μεθοδολογικών προβλημάτων της διδακτικής πράξης μέσα στην τάξη. Ωστόσο, το εν λόγω μοντέλο αντιμετωπίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως διαδικασία απλής διεκπεραίωσης που βρίσκεται εγκλωβισμένη σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επαγγελματική εμπειρία και η προσωπική κρίση των εκπαιδευτικών, μαζί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (λ.χ. διάθεση, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα κ.ά.), παραβλέπονται λόγω του μονόπλευρου προσανατολισμού του θετικιστικού-τεχνοκρατικού μοντέλου (Βουγιούκας, 2011· Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009· Ματσαγγούρας, 2005).

Το ερμηνευτικό μοντέλο στηρίζεται στην επιστημολογική θεώρηση των κοινωνικών κατασκευών της μάθησης και του σχολείου, που πραγματοποιούνται βάσει της προσωπικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών και της συλλογικής τους ανάλυσης. Οι καταστάσεις της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας νοηματοδοτούνται κατά υποκειμενικό τρόπο και η αποτελεσματικότητα της προκαθορισμένης μεθοδευμένης κατεύθυνσης που στηρίζεται στη θεωρία βρίσκεται υπό αμφισβήτηση. Ως εκ τούτου, το ερμηνευτικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αξία της πρακτικής γνώσης που βασίζεται στους προσωπικούς στοχασμούς, τους προβληματισμούς, την εμπειρία και τις προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης εξελίσσεται με την ενσωμάτωση της εμπειρίας και της προσωπικής ερμηνείας των εκπαιδευτικών για την ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων και εκπαιδευτικών θεμάτων, με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, όπως και με τη διεύρυνση της ευελιξίας των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005· Σαλτερής, 2006).

Το κριτικό-συμμετοχικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται καταρχήν στην ανάδειξη των δεσμεύσεων και της ευθύνης που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την επέκταση των δυνατοτήτων της εκπαίδευσης όσον αφορά στην εξέλιξη και την ανασυγκρότηση του κοινωνικού συστήματος. Το εν λόγω μοντέλο σκοπεύει στην ανασύνθεση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, στην υπέρβαση των προσωπικών ερμηνειών τους και στην επεξεργασία των κύριων αιτιών των αντιφάσεων και των προβληματικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί του κριτικού μοντέλου έχουν στόχο την ανάπτυξη προβληματισμών αναφορικά τον ρόλο τους μέσα στο εκπαιδευτικό και στο κοινωνικό σύστημα, στο εκπαιδευτικό τους έργο, στις διδακτικές μεθόδους και στα μέσα που χρησιμοποιούν για τον μετασχηματισμό της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και τη διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων (Βουγιούκας, 2011· Ματσαγγούρας, 2005· Υφαντή, 2014).

Το αναστοχαστικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών, των στοχασμών και των προσωπικών προβληματισμών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην απελευθέρωση των εκπαιδευτικών από τα θετικιστικά μοντέλα που προκρίνουν την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση συνηθισμένων διαδικασιών που επιφέρουν πανομοιότυπα αποτελέσματα. Κατ' επέκταση, το επίκεντρο τοποθετείται στα συναισθήματα, στις στάσεις και στις αξίες που συνθέτουν τις προσωπικές ασυνείδητες θεωρίες των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη αναστοχαστών εκπαιδευτικών για την άσκηση της διδακτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2005).

Γενικά, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα δεν μπορεί να αναπτυχθεί αποκλειστικά στη βάση αυτών των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται διαχρονικά στις διαδοχικές φάσεις της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και η εστίαση των διαδικασιών, των δομών και των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στηρίζονται καταρχήν στη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής διδακτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2005· Παπαναούμ, 2014· Υφαντή, 2014).

3.2.2. Φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Η πορεία εξέλιξης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε μία τροχιά συγκεκριμένων φάσεων, οι οποίες εκκινούν από τα πρώτα χρόνια διορισμού και άσκησης του επαγγέλματος και ολοκληρώνονται με τη φάση της συσσωρευμένης επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών πάνω στην καθημερινότητα του διδακτικού τους έργου. Οι σχετικές βιβλιογραφικές μελέτες σημειώνουν τη συσχέτιση ανάμεσα στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως και με την εξέλιξη του γνωστικού τους πεδίου και των δεξιοτήτων τους, η οποία και καθορίζεται από τις προσωπικές τους ανάγκες και προτεραιότητες (Ματσαγγούρας, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μία δυναμική διαδικασία που διαφοροποιείται βάσει των προσωπικών χαρακτηριστικών, θεσμικών ή άλλων οργανωσιακών παραγόντων, και οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό μετάβασης από στάδιο σε στάδιο (Day, 2003).

Γενικά, οι φάσεις μπορούν να αποτυπωθούν ακολουθώντας τον εξής διαχωρισμό: α) περίοδος της προσαρμογής, β) περίοδος ένταξης και σταθεροποίησης της επαγγελματικής αυτοεικόνας, γ) περίοδος πειραματισμού, πρωτοβουλιών και αντιμετώπισης νέων προκλήσεων, δ) περίοδος προσωπικής ματαίωσης και επαγγελματικής κρίσης, ε) περίοδος επαγγελματικής ετοιμότητας και ωριμότητας, στ) περίοδος της αποστασιοποίησης σε ψυχολογικό επίπεδο (Day, 2003· Ματσαγγούρας, 2005). Οι εκπαιδευτικοί αρχικά επιμένουν στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο την καθημερινότητα του διδακτικού τους έργου και να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στα επόμενα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στη σταθεροποίηση των αποτελεσμάτων των διδακτικών τους πρακτικών, χειρίζονται με μεγαλύτερη οργάνωση τα ζητήματα που προκύπτουν, αυξάνουν τη θετική αυτοεκτίμηση της επαγγελματικής τους εικόνας, καθώς και αναζητούν νέες μεθόδους για την εξέλιξη του έργου τους. Κατακτώντας το αίσθημα της ασφάλειας, την αποδοχή και την ισοτιμία ως μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν

πρωτοβουλίες περαιτέρω ανάπτυξης του γνωστικού επιπέδου, των δεξιοτήτων, της τεχνογνωσίας και των μεθόδων του. Παράλληλα, επεκτείνουν το εκπαιδευτικό τους έργο εκτός της σχολικής τάξης και στρέφονται στο εξωτερικό περιβάλλον της κοινότητας και της σχολικής περιφέρειας. Σε κάποιες περιπτώσεις μετά τα 10 έτη επαγγελματικής πορείας, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την πλήξη και τη ρουτίνα της καθημερινότητας του επαγγέλματος τους. Επέρχεται μία κρίση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσπαθούν να επανεξετάσουν και να επαναπροσδιορίσουν το έργο τους, προσεγγίζοντας εκ νέου την εκπαιδευτική κατάσταση. Αίτια της επαγγελματικής κρίσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι η αύξηση των προσωπικών και οικογενειακών υποχρεώσεων και η θέση ευθύνης που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στη διοικητική οργάνωση της εκπαιδευτικής τους μονάδας. Στη φάση της επαγγελματικής ωριμότητας, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τον τρόπο που διαχειρίστηκαν την πρότερη επαγγελματική τους πορεία. Από τη μία πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης και από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αξιοποιούν το επίπεδο της επαγγελματικής τους εμπειρίας και της αυτοεκτίμησης για τις ικανότητές τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αντιφάσεις και προβληματικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Βέβαια, η φάση της αποστασιοποίησης φαίνεται να ολοκληρώνει την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προς το τέλος της καριέρας τους, αντιδρούν κατ' ελάχιστο βαθμό και στρέφονται σε περισσότερο συντηρητικές μεθόδους προσέγγισης του επαγγέλματος (Day, 2003· Ματσαγούρας, 2005).

3.3. Επαγγελματική ανάπτυξη και γυναίκες εκπαιδευτικοί

Η διεθνής βιβλιογραφία αποτυπώνει ξεκάθαρα από τις προηγούμενες ήδη δεκαετίες ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση αναλογική συνάρτηση με την οικογενειακή τους κατάσταση, όπως και την ηλικία των παιδιών τους. Έχει παρατηρηθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ακολουθούν ενεργητικά βήματα επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο που θεωρούν ότι τα παιδιά τους βρίσκονται στην κατάλληλη ηλικία αυτονομίας (Coleman, 1996· 2001). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πλεονεκτούν όσον αφορά στις ενδεχόμενες αλλαγές που μπορεί να υπάρξουν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος για την αναθεώρηση ή/και την υπέρβαση των παρωχημένων τρόπων προσέγγισης του εκπαιδευτικού έργου. Ο προοδευτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά μέσα από την ισόρροπη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, την υποστήριξη των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, την αξιοποίηση των ικανοτήτων της

ευελιξίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δημιουργικότητας, ιδιότητες που εξυπηρετούν την εναρμόνιση των συνθηκών σε συνθήκες συγκρουόμενων και αντιφατικών καταστάσεων (Γκασούκα, 2007). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναδεικνύουν τα θετικά χαρακτηριστικά τους αναλαμβάνοντας ρόλους ευθύνης και διοικητικών υποχρεώσεων, καθώς χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότητα εξαιτίας της εμπλοκής τους σε πολλαπλούς ρόλους (Ruderman, Ohlott, Panzer & King, 2002).

Επιχειρώντας την ομαδοποίηση των παραγόντων – εμποδίων που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την εξέλιξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, διακρίνονται οι κατηγορίες των ατομικών και των θεσμικών εμποδίων (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2008). Η φιλοδοξία των γυναικών για την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης επηρεάζεται σημαντικά από τη σύγκρουση ρόλων που βιώνει μία γυναίκα επαγγελματίας, από την έλλειψη υποστήριξης αλλά και προηγούμενων προτύπων, όπως και από την αποθαρρυντική κατεύθυνση της συμβουλευτικής που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Συχνά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν να αφοσιωθούν στη σταδιοδρομία και επιδεικνύουν στάση αδιαφορίας απέναντι στις προοπτικές και στις ευκαιρίες της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς στρέφονται με προσοχή και ενδιαφέρον στο παιδαγωγικό τους έργο και στη διδασκαλία (Brinia, 2011). Βέβαια, χαρακτηριστικά εμπόδια και προβληματικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προκύπτουν μόνο από την προσπάθεια συμφιλίωσης της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής (Λιακοπούλου, 2005). Από τη μία πλευρά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωπες με καχύποπτες στάσεις και τάσεις μη αποδοχής τους μέσα σε καίριες θέσεις ευθύνης και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύεται ότι έχουν έναν έντονα ευαίσθητο και συναισθηματικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να θεωρούνται ως επαγγελματίες χαμηλής αυτοπεποίθησης, που κυριαρχούνται από φόβο και δυσκολεύονται να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ταυτόχρονα, επικρατεί η αντίληψη ότι δεν έχουν υψηλές αντοχές για να ανταποκριθούν σε υπεύθυνες θέσεις του επαγγέλματος τους λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων σχετικά με την εξουθένωση των γυναικών από τις υποχρεώσεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Brinia, 2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επίδιωξη καριέρας ανάμεσα στις γυναίκες εκπαιδευτικού, όπως και στις υπόλοιπες ειδικότητες, φαίνεται να αντιμάχονται τις ευθύνες της οικογενειακής τους ζωής (Hargreaves & Fullan, 2012).

Οι αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί για τον υποστηρικτικό, παρά για τον κυρίαρχο, ρόλο της γυναίκας εκπαιδευτικού τείνουν να επιβεβαιώνονται τόσο από τη διεθνή όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία (Coleman, 2001). Οι προκαταλήψεις και οι στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά μίας γυναίκας, που έχουν να κάνουν με τον ευαίσθητο χαρακτήρα

τους, την παθητικότητά τους, την χαμηλή κοινωνική ανεξαρτησία τους, την υποκειμενικότητα και τη μη ανταγωνιστικότητα τους, λειτουργούν περιοριστικά για την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πορείας και την ανάληψη ευκαιριών ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τείνει να είναι προσωποκεντρική και κυριαρχούν διαδικασίες που ευνοούν λιγότερο τις συμπεριφορές και τα γνωρίσματα των γυναικών στην εκπαίδευση (Γκασούκα, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο – Απόδοση νοήματος στην εργασία και επαγγελματική ανάπτυξη γυναίκας εκπαιδευτικού

4.1. Οι προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο

Πράγματι, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στις αντιλήψεις, στη στάση και στις συμπεριφορές τους και κατ' επέκταση, στις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές μέσα στις σχολικές τους τάξεις (Griffin et al., 2018· Wood & Bennett, 2000). Η ισχύς του εν λόγω αντίκτυπου δεν έχει παροδικό χαρακτήρα, καθώς η διαμόρφωση κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων που ενισχύουν τον συνεχή αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ακόμα και μετά τη λήξη τους, έχουν την τάση να έχουν θετικό αντίκτυπο στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ως συνεπακόλουθο τη θετική ποιότητα του διδακτικού έργου, συμβάλλοντας στην αύξηση των επιπέδων επίτευξης των μαθητών (Ostorga & Estrada, 2009). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ο σημαντικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας που κατευθύνει τη συνεχή βελτίωση του διδακτικού έργου (Κούλης & Μπαγάκης, 2018).

Συνυπολογίζοντας επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, καθώς επίσης και προετοιμάζοντας τους κατάλληλα μπορεί να προβλεφθεί η επιτυχής εφαρμογή μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Η διεξοδικότητα στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων είναι παράμετρος για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις προκλήσεις των αλλαγών. Ακόμα, η επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που προκύπτουν μέσα στις συνθήκες του πολυσύνθετου και διαρκώς μεταβαλλόμενου σχολικού πλαισίου, εξοπλίζοντας τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες που επιτρέπουν την επιβίωση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, την ολοένα και σταδιακή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και την προσωπική τους βελτίωση (Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Διαμορφώνοντας αναστοχαζόμενους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς μπορεί να μειωθούν τα επίπεδα της εργασιακής φυγής ή/ και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Reynolds, Ross & Rakow, 2008).

Το σχολείο χαρακτηρίζεται ως ένα ανοικτό σύστημα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και συνεχούς αλληλεπίδρασης με το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον και τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συγκυρίες κάθε περιόδου (Παπαχρήστου & Μαζέρας, 2016). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να ανταπεξέλθουν στον σύνθετο ρόλο τους μέσα στις εκπαιδευτικές μονάδες και να λειτουργήσουν με αποτελεσματικότητα, πράγμα που απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό

και την πλήρη νοηματοδότηση της εργασίας τους προκειμένου να αντιλαμβάνονται τον σκοπό του εκπαιδευτικού τους έργου και να δεσμεύονται απέναντι σε αυτόν. Κάθε εκπαιδευτικός διαμορφώνει μία ξεκάθαρη κατανόηση της επαγγελματικής του ταυτότητας, αντιλαμβανόμενος πλήρως τη φύση και τις προσδοκίες του εργασιακού του περιβάλλοντος, ενώ ο ίδιος καθίσταται ικανός συναλλαγών με το περιβάλλον αυτό, με σκοπό την επίτευξη των εργασιακών του στόχων (Steger & Dik, 2009). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών εκκινεί τα αιτήματα του ευρέος πολυσύνθετου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναστοχαστούν, να καινοτομήσουν και να ενδυναμώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την άσκηση του έργου τους και την εκπλήρωση του ρόλου τους (Geijsel et al., 2009· Hunzicker, 2011· Ματσαγγούρας, 2005).

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο επηρεάζονται από τις συνθήκες των μισθολογικών μειώσεων, της μείωσης της εκπαιδευτικής τους αξίας και του επαγγελματικού τους κύρους, όπως και από την κυρίαρχη τάση έλλειψης σεβασμού, εκτίμησης και αναγνώρισης της προσφοράς και του έργου. Οι δυσμενείς αυτές συνθήκες αποδυναμώνουν αφενός την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών και αφετέρου δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς αρνητικά αισθήματα δυσαρέσκειας, απογοήτευσης και χαμηλή ηθική δέσμευση (Καψαμπέλη, 2018· Zembylas & Papanastasiou, 2006). Οι πιέσεις της εργασιακής ανασφάλειας και αβεβαιότητας έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην αδυναμία αφοσίωσης και προσωπικής επένδυσης στο εκπαιδευτικό τους έργο, συνειδητοποιώντας την απουσία νοήματος στη εργασία του, αλλά και τη χαμηλή σημασία που αποδίδεται στο επάγγελμά τους από την κοινωνία (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Η ψυχολογική αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι συνεχόμενες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος και η αντίσταση του ίδιου του συστήματος απέναντι στις αλλαγές και στη μεταρρύθμιση των υφιστάμενων λειτουργιών και υποδομών αποτελούν προβληματικά ζητήματα που εντείνουν τον δισταγμό των εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και επαγγελματικής ανάπτυξης (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017).

Η εκπαιδευτική πράξη των σύγχρονων σχολείων έγκειται στη διανοητική διάδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον απαιτητικό ρόλο να ενεργοποιηθούν προχωρώντας στην εφαρμογή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων, παρά τους ρευστούς και αβέβαιους όρους εργασίας που απορρυθμίζουν τον επαγγελματισμό τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενισχύσουν τις προϋποθέσεις υποστήριξης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, διευρύνοντας συστηματικά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους (Παπαναούμ, 2014).

Εκτός, όμως, των προβληματικών ζητημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος που αποδυναμώνουν τη ψυχολογία των εκπαιδευτικών και παρεμποδίζουν αφενός τη νοηματοδότηση του έργου τους και αφετέρου την εκμετάλλευση των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, τίθεται το ζήτημα της έμφυλης διάστασης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Γενικά, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιεραρχικά άνισες δομημένες σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, κάτι που αντικατοπτρίζει τις παγιωμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους διαφορετικούς ρόλους των ανδρών και των γυναικών. Ο ρόλος των γυναικών και η επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζεται από τα έμφυλα στερεότυπα και θεωρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να συνεχίσουν τον μητρικό τους ρόλο κατά την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων, με αποτέλεσμα η αναγκαία προετοιμασία και οι αυξημένες ευθύνες που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι αυτά στα οποία πιστεύεται ότι οι γυναίκες αδυνατούν να ανταποκριθούν (Dillabough, 2008· Shakesaft, 2006).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, εάν και αποτελούν την πλειοψηφία του στον χώρο της εκπαίδευσης, παράλληλα αποκλείονται από τις διοικητικές θέσεις ευθύνης (Μαραγκουδάκη, 2008). Οι παγιωμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους κοινωνικά αρμόζοντες ρόλους των γυναικών αντιτίθενται στην επιθυμία και τις προσδοκίες των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί σύγκρουση. Η ισορροπία μεταξύ των υποχρεώσεων προσωπικής και επαγγελματικής ζωής οδηγούν τις γυναίκες σε αδιέξοδο και καταλήγουν να αντιλαμβάνονται το επάγγελμα τους ως επάγγελμα με ευκαιρίες οριζόντιας εξελικτικής πορείας. Τα αισθήματα καχυποψίας και αμφιβολιών από το οικογενειακό ή/και κοινωνικό περιβάλλον για την επάρκεια των γυναικών εκπαιδευτικών είναι επίσης παράγοντες απουσίας της απόδοσης νοήματος στην εργασία για τις γυναίκες, καθώς η νοηματοδότηση πηγάζει από το κοινωνικό περίγυρο των επαγγελματιών. Ακόμα και τα εσωτερικά εμπόδια που θέτουν οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μέσα από την υιοθέτηση ενός χαμηλότερου προφίλ, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και την απουσία παρωθητικών παραγόντων ή έμπνευσης, είναι πραγματικά απόρροια των πιο βαθιών κοινωνικών φραγμών και στερεοτύπων για την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2008).

4.2. Προηγούμενες έρευνες

Αν και η νοηματοδότηση στην εργασία αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της επαγγελματικής ευεξίας και της προσωπικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών, στον διεθνή και ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν παρουσιάζονται αρκετές έρευνες γύρω από την έννοια της

νοηματοδότησης της εργασίας (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Προσφάτως, οι Karakatsani & Papaloι (2016) διαπίστωσαν ότι η νοηματοδότηση, ως μια δυναμική διαδικασία, ασκεί θετική επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η νοηματοδότηση φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη δέσμευση τους απέναντι στο έργο τους.

Όταν η εργασία έχει θετικό νόημα, αυξάνεται η απόδοση και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας, φαίνεται πως το νόημα της εργασίας στο σχολείο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, καθώς αυξάνει την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του (Καρακώστα, 2018). Επίσης, η νοηματοδότηση της εργασίας στο σχολικό περιβάλλον αυξάνει την αφοσίωση του εκπαιδευτικού, παρά τις αρνητικές συνέπειες που έχει προκαλέσει η οικονομική δυσπραγία των τελευταίων χρόνων (Καρακώστα, 2018). Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα νοήματος της εργασίας, επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Σε συναφή έρευνα που έλαβαν μέρος 197 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τον νομό Αχαΐας, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκουν θετικό νόημα στην εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά δέσμευσης και αφοσίωσης στην εργασία τους, ενώ παράλληλα, ταυτίζονται με τις αξίες του σχολικού οργανισμού στον οποίο απασχολούνται (Γιωτοπούλου, 2019). Από τα ευρήματα της έρευνας συνεπάγεται ότι η οργανωσιακή δέσμευση, η επαγγελματική ικανοποίηση και η νοηματοδότηση της εργασίας αποτυπώνουν την εκάστοτε συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και καθορίζουν τόσο την εργασία τους, όσο και τη ζωή τους γενικότερα.

Όταν λοιπόν η εργασία των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με το ρόλο τους μέσα στο σχολείο, τότε επιδρά θετικά στη νοηματοδότηση, ενώ σε διαφορετική περίπτωση, η χαμηλή νοηματοδότηση απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από το περιβάλλον του σχολείου (Janik & Rothmann, 2015). Η ερευνητική μελέτη της Γριβοπούλου (2017) ανέδειξε ότι η απόδοση θετικού νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών προκύπτει από τον βαθμό της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, όπως και της σημασίας του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών που ξεπερνά τις τυπικές τους αρμοδιότητες. Βέβαια, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται περιορισμένες ευκαιρίες και περιθώρια προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η υπόθεση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη δέσμευση απέναντι στην εργασία δεν έχει λάβει μεγάλη υποστήριξη. Για παράδειγμα, ο Acker (2002) πραγματοποίησε συνεντεύξεις με οκτώ γυναίκες εκπαιδευτικούς σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας και κατέδειξε ότι ήταν πολύ αφοσιωμένες στο έργο τους. Η εργασία ήταν συχνά στο μυαλό τους, ακόμη και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους στο σπίτι ή στις διακοπές. Άλλες παλαιότερες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται

στο έργο τους και αποδίδουν μεγάλη σημασία σε αυτό, ενώ ο επαγγελματικός τους ρόλος είναι εμφανής στην προσωπική τους ταυτότητα (Biklen, 1995).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το έργο του ξεκίνησε να ερευνάται στην Ελλάδα από έρευνες κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα, ο Ξωχέλλης (1984) προχώρησε στη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό ρόλο του παιδαγωγικού τους έργου. Στις επόμενες δεκαετίες, πραγματοποιήθηκαν έρευνες σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους, με τα κίνητρα τους, το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Βέβαια, μικρός αριθμός σημαντικών ερευνών έχει πραγματοποιηθεί για τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις δυνατότητες τους για επιμόρφωση και στους παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαναούμ, 2003). Για τον Πασιαρδή (2004), το σχολικό κλίμα επιδρά σημαντικά στη διάθεση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το καλό σχολικό κλίμα δημιουργεί ενθουσιασμό κατά τη διδασκαλία και αυξάνει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Το σχολικό κλίμα, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει τους στόχους, την οργάνωση, την ίδια τη διδασκαλία, όπως και την ποιότητα του έργου στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, η ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας επηρεάζει σημαντικά το σχολικό κλίμα, αυξάνοντας συνάμα τη θέληση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για δημιουργία (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η ισχυρή κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον προάγει μεταξύ άλλων την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και τη συνεκτικότητα του έργου τους, ακολουθώντας τις επιταγές των κανονιστικών προτύπων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν θετικό νόημα στην εργασία τους, απολαμβάνουν τη δουλειά τους, δεσμεύονται σε αυτή και ταυτίζονται με τις αξίες του οργανισμού. Η νοηματοδότηση στο σχολείο αυξάνει τα κίνητρα και τη θέληση για επιτυχία, προωθώντας σχεδόν πάντα τη στοχοθεσία του οργανισμού (Holsblat, 2014). Προάγεται έτσι ο διάλογος στο σχολικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, οι αξίες και η αυτενέργεια.

Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει αναδείξει τη σημασία της διερεύνησης και της διατύπωσης των αναγκών της επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της διαδικασίας αυτής. Εκτός της γνώσης του αντικειμένου της επαγγελματικής ειδικότητας τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να προσεγγίζουν τη συνοχή και την ισορροπία του εκπαιδευτικού τους έργου, ακολουθώντας πρακτικές απόκτησης και ανάπτυξης περαιτέρω επαγγελματικών δεξιοτήτων (Μπαγάκης, 2010). Η ανασκόπηση των σχετικών βιβλιογραφικών ερευνητικών μελετών ανέδειξαν τη Διεθνή Έρευνα του ΟΟΣΑ (TALIS, 2008· 2013· 2018) για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση ως μία έρευνα ευρείας κλίμακας σε ευρωπαϊκό επίπεδο χωρών, που διερευνά την ποσότητα και το είδος της διαθέσιμης

επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως και τις ανάγκες και τα εμπόδια πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε ευκαιρίες και διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Βέβαια, η Ελλάδα δεν έλαβε μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα του ΟΟΣΑ, γεγονός που αναδεικνύει τη χρησιμότητα διεξαγωγής παρόμοιας έρευνας που να αποτυπώνει τις τάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο – Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η αξία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι απευθύνεται στον πληθυσμό των γυναικών εκπαιδευτικών. Αρκετές θεωρίες περί επαγγελματικής ανάπτυξης προσδιορίζονται στη βάση ερευνών που αφορούσαν στον ανδρικό πληθυσμό και οι οποίες γενικεύονταν και στα δύο φύλα, εξαιτίας της επιβεβλημένης ουδέτερης στάσης απέναντι στο φύλο των συμμετεχόντων (Robson, 2010). Γενικά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν αρκετούς, όπως και αυξανόμενους δυϊσμούς, όσον αφορά στην πολλαπλότητα των ρόλων τους ως εργαζόμενες, σύζυγοι, μητέρες, εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευόμενες και συνεπώς, η επιθυμία και τα κίνητρα τους για επαγγελματική ανάπτυξη εξαρτώνται από πιθανά δύσκολα διλήμματα και ασύμβατες αντιφάσεις.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης μεταξύ της απόδοσης νοήματος στο επάγγελμα τους και της επιθυμίας για επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών, μελετώντας απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

Οι ερευνητικοί άξονες που διαμορφώνουν τα ερωτήματα αφορούν: α) τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους, τον ρόλο της εργασίας στη ζωή τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση νοήματος στην εργασία, β) τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη θέση και τα χαρακτηριστικά των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης, γ) τις δυνατότητες που υπάρχουν σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών και δ) τη σχέση μεταξύ νοηματοδότησης της εργασίας και επιθυμίας για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται βάσει των απόψεων του δείγματος είναι τα ακόλουθα:

1. Σε ποιο βαθμό βρίσκουν νόημα στην εργασία τους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί;
2. Σε ποιο βαθμό επιθυμούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη οι γυναίκες εκπαιδευτικοί;
3. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξαιτίας του φύλου τους;
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της νοηματοδότησης της εργασίας και της επιθυμίας για επαγγελματική ανάπτυξη;

5.2. Μέθοδος

Για την πραγματοποίηση της παρούσας εμπειρικής έρευνας και τη διερεύνηση των τιθέμενων ερωτημάτων κρίνεται ως κατάλληλη μέθοδος η ποσοτική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους επιμέρους ερευνητικούς άξονες σχετικά με τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα είναι κατάλληλη δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει μετρήσιμα δεδομένα και να συγκεντρώσει πληροφορίες από έναν ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων. Ο ποσοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός ακολουθεί την επιστημολογία του θετικισμού, κατά τον οποίο η ύπαρξη συγκεκριμένων αιτιών και συνθηκών οδηγεί στην εμφάνιση φαινομένων και μελετώντας τα είναι δυνατόν να προκύψουν και να διατυπωθούν οι αντίστοιχοι νόμοι που τα διέπουν και έχουν γενικευμένη ισχύ. Τα δεδομένα που παρατηρούνται και συλλέγονται μέσω της ποσοτικής προσέγγισης αφορούν ορισμένες μεταβλητές, ενώ η διαχείριση των δεδομένων εξυπηρετεί τις συσχετίσεις των μεταβλητών, τη σύγκριση μεταξύ ομάδων και την περιγραφή των τάσεων (Creswell, 2011). Σημαντικά πλεονεκτήματα της δειγματοληπτικής έρευνας είναι η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, δυνατότητα ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων μέσω αντικειμενικών στατιστικών διαδικασιών, όπως και η συγκριτικά με άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις μικρότερη χρονική δαπάνη (Κυριαζή, 2005). Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργούνται τυποποιημένα εργαλεία προκαθορισμένων ερωτημάτων προκειμένου να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά και οι τάσεις του υπό μελέτη πληθυσμού, που σχετίζονται άμεσα με τους ερευνητικούς στόχους της εργασίας, όπως και με σκοπό να παρουσιαστεί η πολλαπλότητα και η ποικιλία των αντιλήψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Creswell, 2011).

5.3. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, μία σκόπιμη δειγματοληπτική μέθοδος ευκολίας, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής δεν αναγνωρίζει εκ των προτέρων ποιοι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι για τη συμμετοχή τους στην εμπειρική έρευνα (Creswell, 2016). Αρχικά, οι συμμετέχουσες γυναίκες εκπαιδευτικοί εντοπίζονται μέσα από την ανακοίνωση της ερευνήτριας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών και μέσω της αποστολής μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε δημοτικά σχολεία της περιοχής. Παράλληλα, η ερευνήτρια ζητά από τις συμμετέχουσες

εκπαιδευτικούς να προτείνουν και άλλα άτομα που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην εμπειρική έρευνα. Έτσι, οι πρώτες γυναίκες εκπαιδευτικοί δίνουν πληροφορίες επικοινωνίας για άλλες γυναίκες εκπαιδευτικούς που εργάζονται κατά το τρέχον σχολικό έτος 2020-2021 στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Σερρών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που αποτελούν τα πρώτα υποκείμενα της παρούσας έρευνας επιλέγονται με τυχαία δειγματοληψία. Η διαδικασία της δειγματοληψίας συνεχίστηκε μέχρι τον κορεσμό του δείγματος. Συνολικά, συγκεντρώνονται ερωτηματολόγια από 126 γυναίκες εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως υπηρεσιακής κατάστασης, που ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον τις βασικές σπουδές τους και έχουν διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

5.4. Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των στόχων της παρούσας μελέτης είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα συσχέτισης των δεδομένων και των μεταβλητών της έρευνας.

Μελετώντας την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, που είναι σχετική με το θέμα της εργασίας η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι δεν υπήρχε αυτόσιο εργαλείο έρευνας που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στους άξονες της παρούσας εμπειρικής έρευνας. Συνεπώς, η ερευνήτρια δημιούργησε ένα νέο ερωτηματολόγιο για την υλοποίηση της έρευνας. Οι ερευνητικοί άξονες που ενσωματώνονται στο παρόν ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας, προέκυψαν βάσει της αναλυτικής και εκτενούς επισκόπησης της βιβλιογραφίας των θεμάτων της νοσηματοδότησης της εργασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κατόπιν της μελέτης συναφών σταθμισμένων και αξιόπιστων ερευνητικών εργαλείων προηγούμενων εμπειρικών ερευνών (Steger et al., 2012· TALIS, 2013).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από 15 ομάδες ερωτήσεων με διαφορετικό αριθμό υποερωτημάτων σε κάθε ομάδα και συνολικά υπάρχουν 58 ερωτήσεις που ταξινομούνται σε πέντε διακριτούς ερευνητικούς άξονες και αφορούν στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Οι κλίμακες μέτρησης των δεδομένων που χρησιμοποιούνται στις απαντήσεις αφορούν στην ονομαστική (ανώτερο επίπεδο σπουδών, υπηρεσιακή κατάσταση, φύλο διευθυντή) και την αναλογική κλίμακα (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση) για την κατηγορία των δημογραφικών στοιχείων και για ερωτήσεις του άξονα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών (E2, E3, E4), τη διαβαθμισμένη κλίμακα για την ιεράρχηση των

απαντήσεων στην ομάδα B2, καθώς και την πεντάβαθμη κλίμακα Likert σε ερωτήσεις διαβάθμισης συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτώμενων: Διαφωνώ απόλυτα = 1, Διαφωνώ = 2, Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ = 3, Συμφωνώ = 4, Συμφωνώ απόλυτα = 5, αλλά και την κλίμακα: Καθόλου = 1, Λίγο = 2, Μέτρια = 3, Πολύ = 4, Πάρα πολύ = 5.

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται στους ακόλουθους άξονες:

- Πρώτο μέρος: Δημογραφικά στοιχεία.

Οι ερωτήσεις αφορούν στα προσωπικά στοιχεία των γυναικών εκπαιδευτικών και έχουν να κάνουν με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, καθώς και με την εργασιακή σχέση και με το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

- Δεύτερο μέρος: Νοηματοδότηση της εργασίας.

Το μέρος αυτό αποτελείται από τα ερωτήματα των ομάδων B1 (1-8) και B2 (1-7), οι οποίες βαθμολογούνται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert και στη διαβαθμισμένη κλίμακα ιεράρχησης αντίστοιχα. Οι ερωτήσεις διερευνούν τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την απόδοση νοήματος στην εργασία τους και τις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που θεωρούνται σημαντικές για τη νοηματοδότηση.

- Τρίτο μέρος: Οι γυναίκες στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το τρίτο μέρος αποτελείται από τα ερωτήματα της ομάδας Γ1 (1-8), που διερευνούν πώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τη θέση των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης και τα στερεότυπα που κυριαρχούν. Οι προτάσεις βαθμολογούνται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

- Τέταρτο μέρος: Τα χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών.

Οι ερωτήσεις της ομάδας Δ1 (1-7) αφορούν στη διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τις υφιστάμενες θεωρήσεις για τον ρόλο, τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά που καταδεικνύουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην άσκηση του επαγγέλματός τους.

- Πέμπτο μέρος: Επαγγελματική ανάπτυξη γυναικών εκπαιδευτικών.

Αποτελείται από τα ερωτήματα των ομάδων E1 – E6, τα οποία διερευνούν τον βαθμό ενδιαφέροντος και επιθυμίας των γυναικών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τους τρόπους που επιλέγουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σχετικές δραστηριότητες, καθώς και τα οφέλη και τα εμπόδια έκφρασης της επιθυμίας των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι ομάδες ερωτήσεων χρησιμοποιούν την ονομαστική κλίμακα (E2, E3, E4) και την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (E1, E5, E6).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς οι προκαθορισμένες και συγκεκριμένες απαντήσεις μπορεί να διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων του δείγματος και την εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων. Από τη μία πλευρά, τα ερωτήματα έχουν μικρές απαιτήσεις ως προς τη διάθεση χρόνου και κόπου από τους συμμετέχοντες της έρευνας και έτσι, η συλλογή των δεδομένων γίνεται σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Από την άλλη πλευρά, αυξάνονται οι πιθανότητες τυχαίων απαντήσεων από ορισμένους ερωτώμενους. Ωστόσο, η μη συμπερίληψη ανοικτού τύπου ερωτημάτων επιλέχθηκε, καθώς αποτελούν λιγότερο ικανοποιητικά και χρονοβόρα μέσα συλλογής πληροφοριών (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από επιστολή με σκοπό οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τον γενικό ερευνητικό σκοπό, τον προαιρετικό και εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, όπως και για την εμπιστευτικότητα της έρευνας. Η ερευνήτρια διαμόρφωσε το ερωτηματολόγιο στην ηλεκτρονική του μορφή χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Google forms και στη συνέχεια διαμοίρασε τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο προς τις συμμετέχουσες γυναίκες εκπαιδευτικούς. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS. Η συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων έγινε τη χρονική περίοδο του Φεβρουαρίου 2021.

5.4.1. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η μέτρηση της αξιοπιστίας του εργαλείου της παρούσας έρευνας πραγματοποιείται μέσω του ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας των τιμών των ερωτήσεων, που αποτιμάται μέσα από τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Οι μεταβλητές και οι άξονες που παρουσιάζουν συντελεστή εσωτερικής συνοχής μικρότερο από 0,70 απορρίπτονται. Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου, όπως και για κάθε ένα από τα πέντε διακριτά μέρη του εργαλείου. Όπως φαίνεται, ο συντελεστής αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας

είναι υψηλότερος του 0,70, εκτός από την ομάδα ερωτήσεων Γ1, η οποία έχει τιμή 0,581. Ως εκ τούτου, η ομάδα ερωτήσεων Γ1 απορρίπτεται από το μεγαλύτερο μέρος της ανάλυσης των συσχετίσεων της έρευνας.

Πίνακας 1. Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ερωτηματολόγιο έρευνας	0,816	58
Β' μέρος	0,856	15
Γ' μέρος	0,581	8
Δ' μέρος	0,732	7
Ε' μέρος	0,809	23

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του εργαλείου μέτρησης η ερευνήτρια πραγματοποίησε συζητήσεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποφευχθεί η χρήση πιθανών ακατάλληλων, μεροληπτικών ή ασαφών ερωτημάτων. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε για πιλοτικό έλεγχο δοκιμής σε ένα δείγμα ευκολίας 5 γυναικών που εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ευκολία κατανόησης και συμπλήρωσης των ερωτήσεων. Η επιστροφή και οι παρατηρήσεις των ερωτηματολογίων της πιλοτικής δοκιμής ήταν σημαντικά για την αναθεώρηση και τις διορθώσεις στη ροή των ερωτημάτων που συγκροτούν το εργαλείο της έρευνας. Επίσης, η εγκυρότητα του εργαλείου διασφαλίζεται καθώς οι τιμές του στηρίζονται σε αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία παλαιότερων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο – Αποτελέσματα της έρευνας

6.1. Περιγραφική ανάλυση

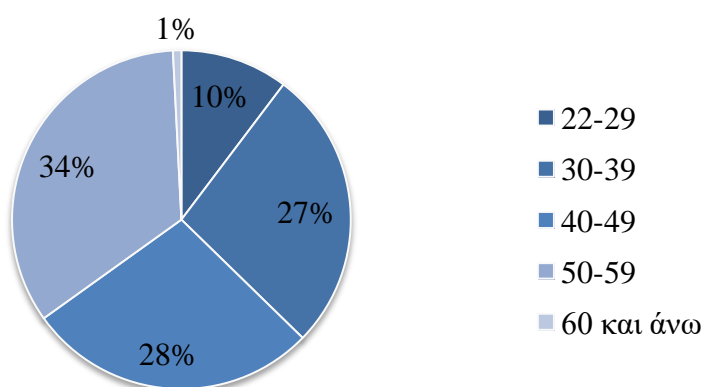
6.1.1. Δημογραφικά – Προσωπικά στοιχεία του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν συνολικά 126 γυναίκες εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν κατά το τρέχον σχολικό έτος 2020-2021 σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη στατιστική ανάλυση αξιοποιείται το σύνολο των 126 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, στις ακόλουθες υπο-ενότητες παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών που αφορούν στην ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την προϋπηρεσία, την υπηρεσιακή κατάσταση και το φύλο του σχολικού διευθυντή.

Ηλικία

Από το σύνολο των 126 γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος η πλειοψηφία (43 εκπαιδευτικοί) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 50 έως 59 ετών, οι 35 (27,8%) έχουν ηλικία ανάμεσα στα 40 με 49 έτη, οι 34 (27,0%) εκπαιδευτικοί είναι μεταξύ 30 και 39 ετών, ενώ 13 (10,3%) γυναίκες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα ανάμεσα στα 22 και 29 έτη. Μόλις μία (1) εκπαιδευτικός (0,8%) ανήκει σε ηλικία 60 ετών και άνω (Σχήμα 1).

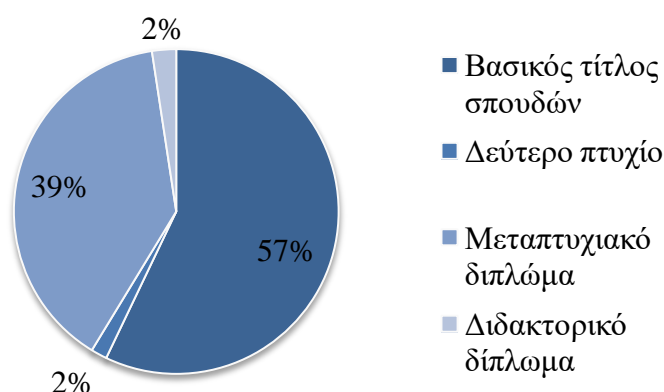
Σχήμα 1. Σχετική συχνότητα ως προς την ηλικία



Επίπεδο σπουδών

Από το σύνολο των 126 γυναικών εκπαιδευτικών οι 72 (57,1%) είναι κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών, ενώ οι 49 (38,9%) εκπαιδευτικοί διαθέτουν επίσης και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ωστόσο, μόλις 2 (1,6%) και 3 (2,4%) γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό τίτλο σπουδών αντίστοιχα (Σχήμα 2).

Σχήμα 2. Σχετική συχνότητα ως προς το ανώτερο επίπεδο σπουδών



Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Η κατανομή του δείγματος της έρευνας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας μας δείχνει ότι υπάρχει μια μικρή πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών που έχει έως 5 έτη προϋπηρεσίας (30,2%) στην εκπαίδευση. Οι 34 (27,0%) εκπαιδευτικοί έχουν από 6 έως 15 έτη προϋπηρεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης, οι 33 (26,2%) έχουν μεταξύ 16 και 25 ετών προϋπηρεσίας, ενώ μόλις 21 (16,7%) γυναίκες έχουν πάνω από 26 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

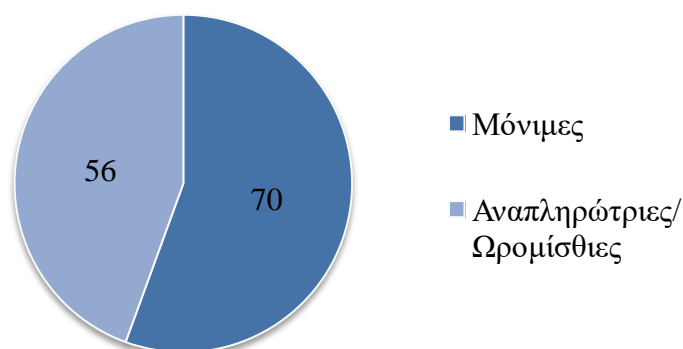
Πίνακας 2. Απόλυτη συχνότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

	f
Έως 5 έτη	38
6 – 15 έτη	34
16- 25 έτη	33
Πάνω από 26 έτη	21

Υπηρεσιακή κατάσταση

Αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των γυναικών εκπαιδευτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν, το 55,6% (70 γυναίκες) κατέχουν μόνιμη θέση, ενώ το 44,4% (56 γυναίκες) είναι αναπληρώτριες ή ωρομίσθιες εκπαιδευτικοί.

Σχήμα 3. Απόλυτη συχνότητα ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση



Φύλο διευθυντή σχολικής μονάδας

Παρατηρώντας το φύλο του διευθυντή του σχολείου που υπηρετούν οι 126 γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι 66 (52,4%) έχουν διευθυντή άνδρα, ενώ οι 60 (47,6%) έχουν σχολική διευθύντρια.

Πίνακας 3. Απόλυτη και σχετική συχνότητα ως προς το φύλο του διευθυντή του σχολείου

	f	rf
Ανδρας διευθυντής	66	52,4%
Γυναίκα διευθύντρια	60	47,6%

6.1.2. Νοηματοδότηση της εργασίας

Στον ακόλουθο Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχουσών γυναικών εκπαιδευτικών με τις προτάσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον ρόλο της εργασίας στη ζωή τους και την απόδοση νοήματος σε αυτήν. Οι προτάσεις «Έχω βρει μια δουλειά με νόημα» (Μ.Ο.: 4,294, Τ.Α.: 0,81), «Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα» (Μ.Ο.: 4,071, Τ.Α.: 0,91), «Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη» (Μ.Ο.: 4,119, Τ.Α.: 0,86), «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό» (Μ.Ο.: 4,048, Τ.Α.: 0,94) εμφανίζουν μία θετική τάση των απαντήσεων, σημειώνοντας μέσο όρο υψηλότερο του 4, ενώ οι υπόλοιπες προτάσεις δείχνουν μία ουδέτερη τάση ως προς τη συμφωνία του δείγματος με αυτές.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στις αντιλήψεις του δείγματος για την απόδοση νοήματος στην εργασία τους

	Mean	Std. Deviation
Έχω βρει μια δουλειά με νόημα	4,294	0,81

Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	3,968	0,81
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	4,071	0,91
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	4,119	0,86
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	3,976	0,89
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής	3,873	0,97
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω τον νόημα του κόσμου γύρω μου	3,675	0,91
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	4,048	0,94

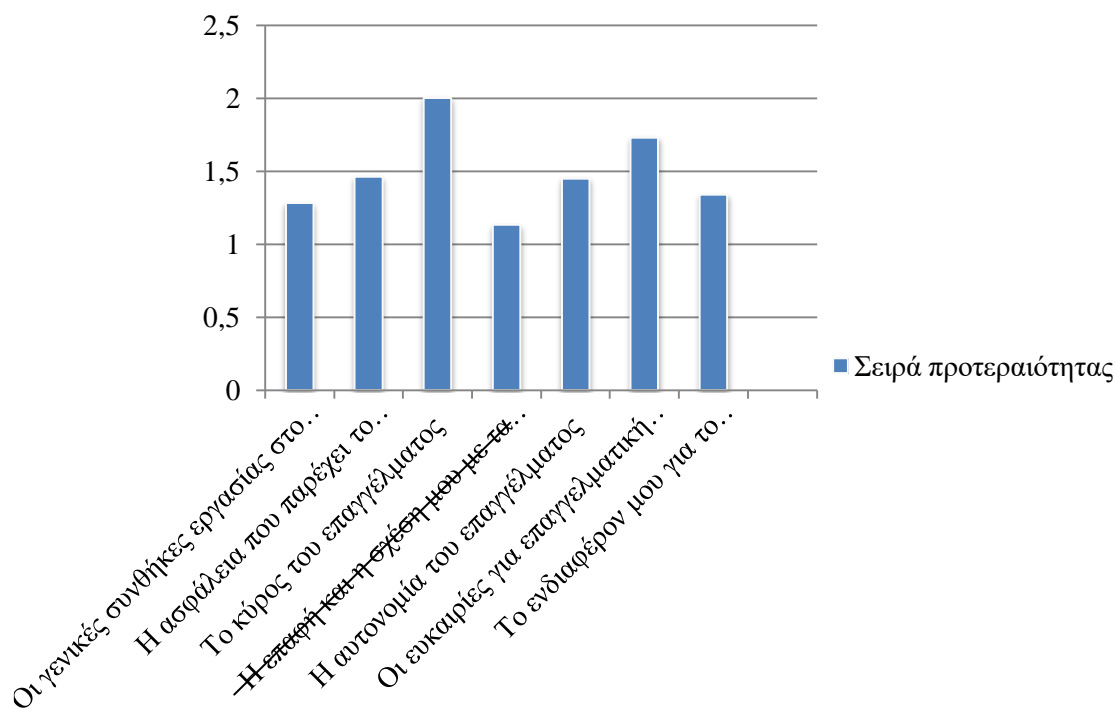
Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που θεωρούνται σημαντικές από το δείγμα και επηρεάζουν την απόδοση νοήματος στην εργασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ερώτηση συμπληρώνεται σε κλίμακα ιεράρχησης των δοθέντων παραγόντων νοηματοδότησης από το δείγμα. Έτσι, η μικρότερη βαθμολογία μίας πρότασης δηλώνει την αυξημένη σημασία του παράγοντα, ενώ η μεγαλύτερη βαθμολογία δηλώνει τη μειωμένη σημασία της διάστασης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τη σημαντικότερη παράμετρο του επαγγέλματός τους που επηρεάζει την απόδοση νοήματος την «επαφή και σχέση με τα παιδιά» (Μ.Ο.: 1,13, Τ.Α.: 0,33), ενώ ακολουθούν οι παράμετροι «Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο» (Μ.Ο.: 1,28, Τ.Α.: 0,45) και «Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω» (Μ.Ο.: 1,34, Τ.Α.: 0,48). Η διάσταση «Το κύρος του επαγγέλματος» (Μ.Ο.: 2,00, Τ.Α.: 0,00) έχει τη μικρότερη σημασία για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τη νοηματοδότηση της εργασίας τους.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν τη νοηματοδότηση

	Mean	Std. Deviation
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	1,28	0,45
Η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα	1,46	0,50
Το κύρος του επαγγέλματος	2,00	0,00
Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	1,13	0,33
Η αυτονομία του επαγγέλματος	1,45	0,50
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	1,73	0,44
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	1,34	0,48

Στο ακόλουθο Σχήμα 4 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος στην ομάδα ερωτήσεων B2 που διερευνά τις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τη σημασία τους για την απόδοση νοήματος στην εργασία.

Σχήμα 4. Διαγραμματική απεικόνιση των μέσων όρων απαντήσεων του δείγματος για τη σημασία των διαστάσεων του επαγγέλματος τους που επηρεάζουν τη νοηματοδότηση του



6.1.3. Χαρακτηριστικά γυναικών εκπαιδευτικών

Στον ακόλουθο Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων του δείγματος ως προς τις υφιστάμενες και επικρατούσες θεωρήσεις για τον ρόλο, τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά των γυναικών που εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι μέσοι όροι κυμαίνονται κυρίως σε βαθμολογίες που υποδηλώνουν την αρνητική τάση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφωνούν με την πλειοψηφία των προτάσεων. Για παράδειγμα, διαφωνούν πολύ με την πρόταση «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησης τους» (Μ.Ο.: 1,468, Τ.Α.: 0,72), ενώ διαφωνούν και με τις υπόλοιπες προτάσεις. Βέβαια, στην πρόταση «Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την επιμονή και την υπευθυνότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας» (Μ.Ο.: 3,794, Τ.Α.: 1,07), ο βαθμός συμφωνίας τους κυμαίνεται μεταξύ του 3 και του 4 δείχνοντας μία περισσότερο ουδέτερη τάση.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των γυναικών εκπαιδευτικών για τις θεωρήσεις του ρόλου και των χαρακτηριστικών των γυναικών εκπαιδευτικών

	Mean	Std. Deviation
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες.	2,214	0,89
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται για την αυταρχικότητα όμως και την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.	2,595	0,99
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη περισσότερο, παρά για την διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων	2,857	1,09
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν περισσότερο υποστηρικτικό, παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος.	2,754	1,10
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης.	2,690	1,10
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησης τους.	1,468	0,72
Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την επιμονή και την υπευθυνότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.	3,794	1,07

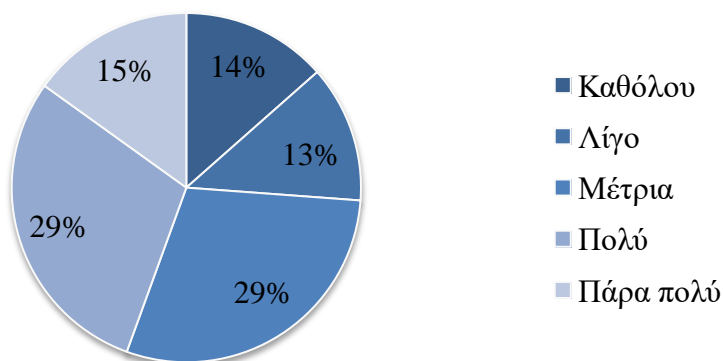
6.1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη γυναικών εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 7 παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν μία περισσότερο μέτρια τάση ενδιαφέροντος ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη είτε «την περίοδο αυτή» (Μ.Ο.: 3,20, Τ.Α.: 1,24) είτε «κάποια στιγμή στο μέλλον» (Μ.Ο.: 3,60, Τ.Α.: 1,17) παρουσιάζοντας μία μικρή αύξηση του ενδιαφέροντος για προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης μελλοντικά. Όπως απεικονίζεται και στο Σχήμα 5, περισσότερες από τις μισές γυναίκες εκπαιδευτικούς (58%) δηλώνουν ότι τους ενδιαφέρει «μέτρια» και «πολύ» η επαγγελματική τους ανάπτυξη αυτή την περίοδο. Στο ακόλουθο Σχήμα 6, το ποσοστό των γυναικών που δηλώνουν ότι τους ενδιαφέρει «πολύ» η επαγγελματική τους ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον αυξάνεται (36%), ενώ αυξάνεται και το ποσοστό των γυναικών που δηλώνουν ότι τους ενδιαφέρει «πάρα πολύ» για «κάποια στιγμή στο μέλλον» (24%), συγκριτικά με «την περίοδο αυτή» (15%).

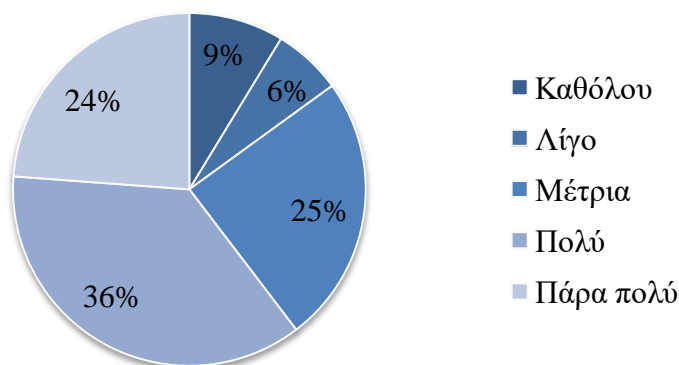
Πίνακας 7. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων του δείγματος για τον βαθμό που τους ενδιαφέρει η επαγγελματική τους ανάπτυξη

Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη;	Mean	Std. Deviation
αυτή την περίοδο;	3,20	1,24
κάποια στιγμή στο μέλλον;	3,60	1,17

Σχήμα 5. Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη αυτή την περίοδο; (Σχετικές συχνότητες)

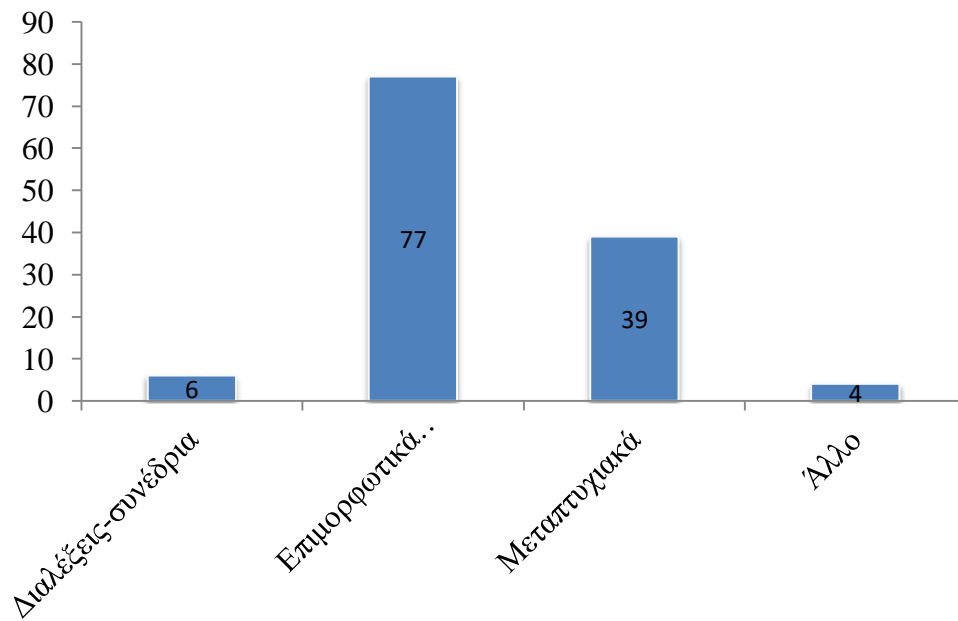


Σχήμα 6. Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον; (Σχετικές συχνότητες)



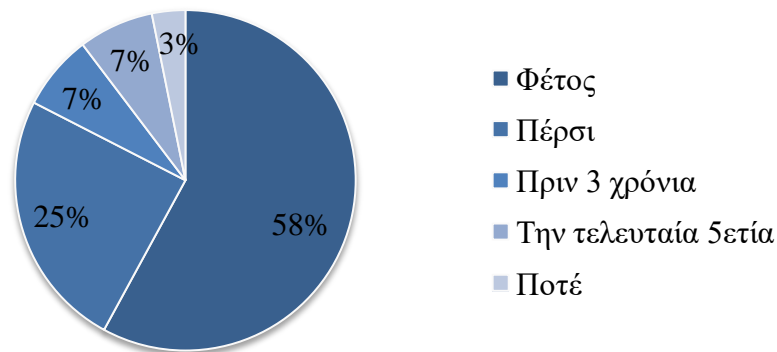
Αναφορικά με τις απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος που αφορούν στο είδος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει τα τελευταία τρία χρόνια, φαίνεται ότι η πλειοψηφία (f: 77 γυναίκες, rf: 61,1%) παρακολούθησε επιμορφωτικά μαθήματα και σεμινάρια, οι 39 εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ μόλις 6 έχουν συμμετάσχει σε συνέδρια (Σχήμα 7).

**Σχήμα 7. Σε ποιες δραστηριότητες συμμετείχατε την τελευταία τριετία;
(Απόλυτες συχνότητες)**



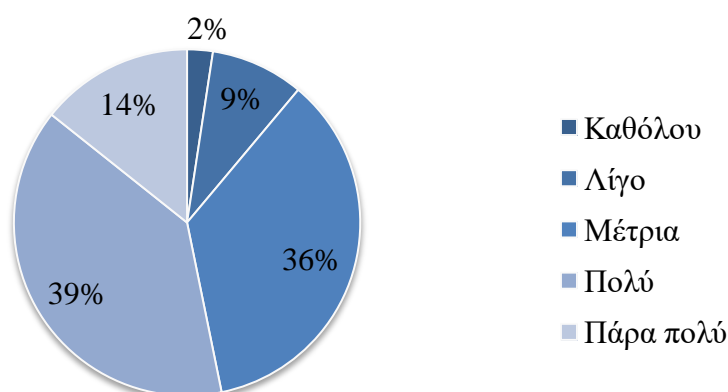
Στο ακόλουθο Σχήμα 8 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν σχετικά με το πότε ήταν η τελευταία συμμετοχή τους σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η σχετική πλειοψηφία των γυναικών (58%) δηλώνουν ότι συμμετέχουν κατά την τρέχουσα χρονιά σε κάποιο συναφές πρόγραμμα, ενώ το 25% των γυναικών εκπαιδευτικών συμμετείχαν το προηγούμενο έτος. Μόλις το 3% από το δείγμα της έρευνας δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε κάποια πρόγραμμα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σχήμα 8. Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης; (Σχετικές συχνότητες)



Στο Σχήμα 9 παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης τους ως προς τις τελευταίες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχαν. Η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών από τις δραστηριότητες αυτές δηλώνουν ότι έμειναν «μέτρια» (36%), «πολύ» (39%) και «πάρα πολύ» (14%) ικανοποιημένες. Μόλις 14 γυναίκες εκπαιδευτικοί έμειναν «λίγο» έως «καθόλου» ικανοποιημένες από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σχήμα 9. Πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία; (Σχετικές συχνότητες)



Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τους προσωπικούς και άλλους παράγοντες των γυναικών εκπαιδευτικών που συνδέονται με την επιθυμία τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι γυναίκες του δείγματος δηλώνουν τη σημασία που αποδίδουν σε κάθε παράγοντα και τον βαθμό σύνδεσης του καθενός με την επιθυμία τους για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούν τους παράγοντες, από «την προσωπική ανάπτυξη» έως «την επίτευξη των στόχων του σχολείου» μεταξύ των τιμών 3 «μέτρια» και 4 «πολύ». Μεγαλύτερη σύνδεση με την επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη εκφράζεται για «Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας» (Μ.Ο.: 3,857, Τ.Α.: 1,11), «Την διεύρυνση του επαγγελματικού δικτύου» (Μ.Ο.: 3,675, Τ.Α.: 1,12), «Την προσωπική ανάπτυξη» (Μ.Ο.: 3,659, Τ.Α.: 1,23) και «Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων» (Μ.Ο.: 3,611, Τ.Α.: 1,11). Χαμηλότερο μέσο όρο, δηλαδή μεγαλύτερη ουδέτερη τάση, εμφανίζει η πρόταση «Την επιθυμία για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία» (Μ.Ο.: 3,079, Τ.Α.: 1,21).

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στους παράγοντες που συνδέονται με την επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη

	Mean	Std. Deviation
Την προσωπική σας ανάπτυξη	3,659	1,23
Την επιθυμία σας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία	3,079	1,21
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	3,540	1,09
Την αύξηση του κύρους σας	3,119	1,19
Την αναβάθμιση του επαγγελματικού σας ρόλου	3,563	1,11
Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	3,857	1,11
Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	3,611	1,11
Τη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους	3,167	1,11
Την επίτευξη των στόχων του σχολείου	3,524	1,06
Την διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου	3,675	1,12

Στον ακόλουθο Πίνακα 9 φαίνονται οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση ως προς την αξιολόγηση συγκεκριμένων παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδια στη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Για όλα σχεδόν τα εμπόδια που προτείνονται στην ομάδα ερωτήσεων Ε6, οι μέσοι όροι κυμαίνονται ανάμεσα στο 2 «λίγο» και στο 3 «μέτρια». Παρατηρείται ότι οι προτάσεις που πλησιάζουν περισσότερο την τιμή «λίγο» αφορούν «την έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή» (Μ.Ο.: 2,071, Τ.Α.: 1,10), «το μη-υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο μου» (Μ.Ο.: 2,032, Τ.Α.: 1,11) και «Αδιαφορία της ιεραρχίας μου» (Μ.Ο.: 2,270, Τ.Α.: 1,20). Βέβαια, οι προτάσεις «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» (Μ.Ο.: 3,310, Τ.Α.: 1,38) και «Κόστος συμμετοχής» (Μ.Ο.: 3,317, Τ.Α.: 1,37) συγκεντρώνουν υψηλότερους μέσους όρους μεταξύ του 3 «μέτρια» και του 4 «πολύ».

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Mean	Std. Deviation
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	3,310	1,38
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας	2,325	1,10
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	2,841	1,13

Έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή	2,071	1,10
Κόστος συμμετοχής	3,317	1,37
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης	2,421	1,14
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε γνωστικό επίπεδο	2,405	1,18
Μη-υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο μου	2,032	1,11
Αδιαφορία της ιεραρχίας μου	2,270	1,20

6.2. Επαγωγική ανάλυση

6.2.1. Συσχετίσεις ως προς την ηλικία

Για να καταδειχθεί η επίδραση της ηλικίας στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας πραγματοποιούνται μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος 22-29 ετών, 30-39 ετών, 40-49 ετών και 50-59 ετών. Εδώ σημειώνεται ότι η ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών αποκλείεται από τη στατιστική ανάλυση, καθώς περιλαμβάνει μόνο μία συμμετέχουσα.

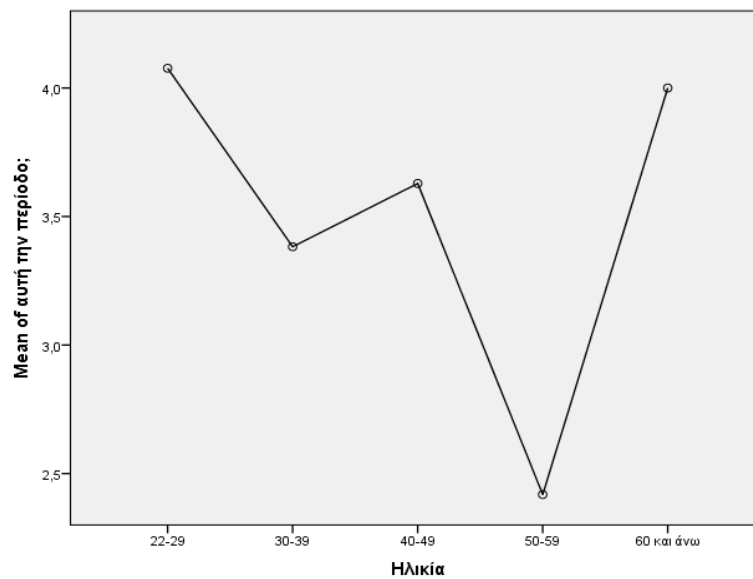
Στην ερώτηση σχετικά με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη «αυτήν την περίοδο» (sig.: 0.000) και «κάποια στιγμή στο μέλλον» (sig.: 0.000) προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων (Πίνακας 10). Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 50-59 ετών και των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της ηλικιακής αυτής ομάδας παρουσιάζουν μικρότερο ενδιαφέρον ως προς τις τρέχουσες ή μελλοντικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, συγκριτικά με τις άλλες ομάδες και ιδιαίτερα, με την ηλικιακή ομάδα των 22-29 ετών (Σχήμα 10, 11). Οι μέτριες και οι ασθενείς συσχετίσεις των ερωτήσεων επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς τις ηλικιακές ομάδες παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 10. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη;» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

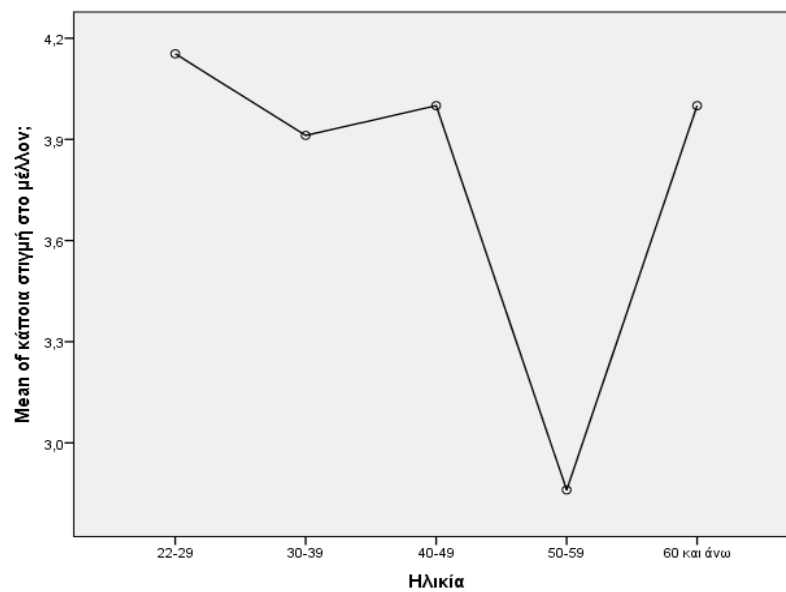
	Ηλικιακή ομάδα δείγματος	M.O. Απαντήσεων	Sig.
αυτήν την περίοδο;	22-29 ετών	«Πολύ»	0.000
	30-39 ετών	«Μέτρια» έως «Πολύ»	

	40-49 ετών	«Πολύ»	
	50-59 ετών	«Λίγο»	
κάποια στιγμή στο μέλλον;	22-29 ετών	«Πολύ»	0.000
	30-39 ετών	«Πολύ»	
	40-49 ετών	«Πολύ»	
	50-59 ετών	«Λίγο»	

Σχήμα 10. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη αυτή την περίοδο;» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων



Σχήμα 11. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον;» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

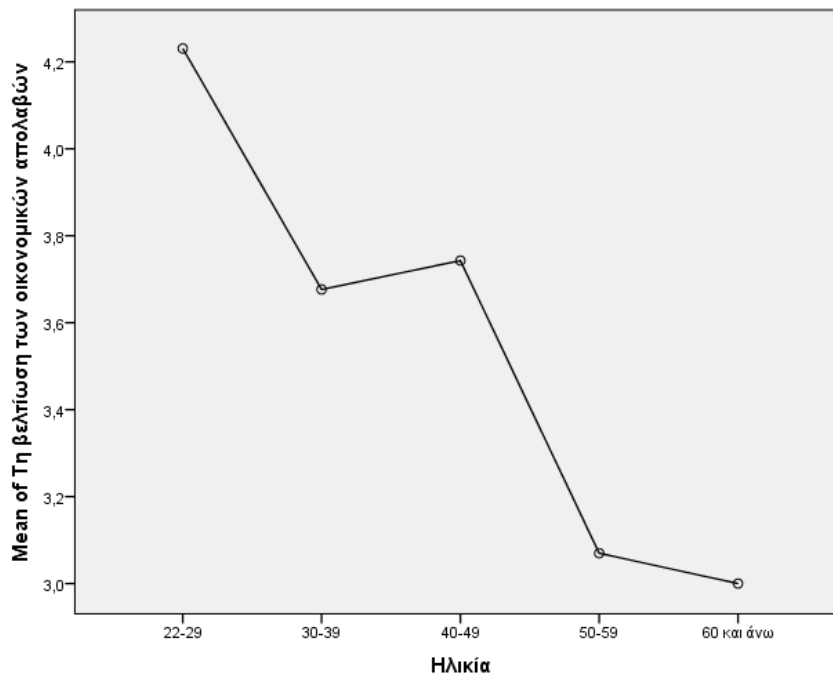


Αναφορικά με την ομάδα ερωτήσεων που σχετίζονται με τις παραμέτρους που καθορίζουν την επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και με τους λόγους που εμποδίζουν τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν μόνο ως προς την αντίληψή τους για «τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών» (sig.: 0.003), «την διεύρυνση του επαγγελματικού δικτύου» (sig.: 0.011) και «την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» (sig.: 0.001) (Πίνακας 11). Οι λοιπές μέτριες και ασθενείς συσχετίσεις παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας. Ως προς τις δύο παραμέτρους που καθορίζουν την επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50-59 ετών, καθώς σε σχέση με τις υπόλοιπες (Σχήμα 12, 13), ενώ όσον αφορά το εμπόδιο της «έλλειψης διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» διαφοροποιείται σημαντικά η ηλικιακή ομάδα 22-29 ετών που δηλώνει ξεκάθαρα τη διαφωνία της ως προς αυτή την ανασταλτική παράμετρο της επαγγελματικής ανάπτυξης (Σχήμα 14).

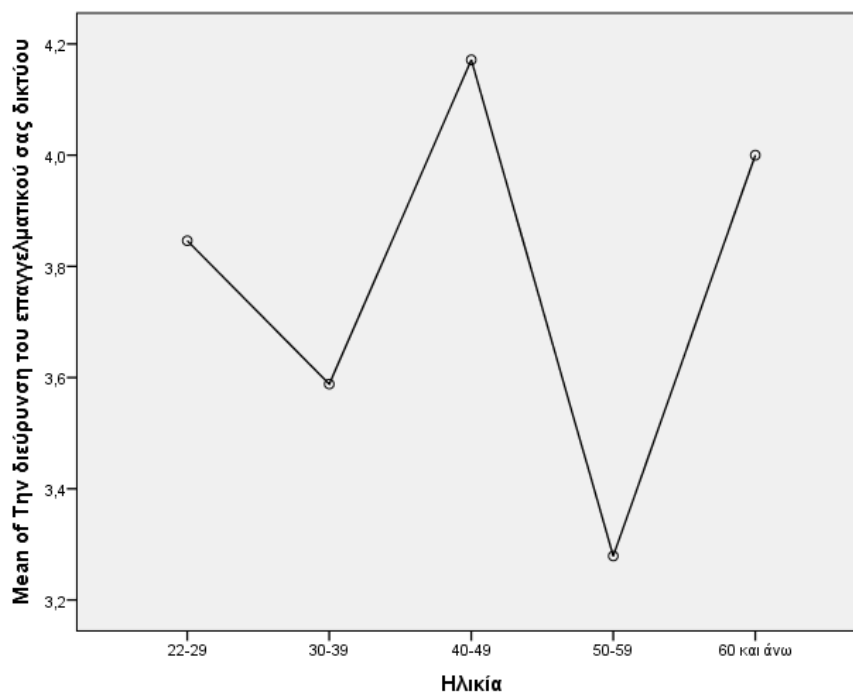
Πίνακας 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στον άξονα των αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραμέτρους και τα εμπόδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ως προς την ηλικία τους

	Ηλικιακή ομάδα δείγματος	Μ.Ο. Απαντήσεων	Sig.
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	22-29 ετών	«Πολύ»	0.003
	30-39 ετών	«Πολύ»	
	40-49 ετών	«Πολύ»	
	50-59 ετών	«Μέτρια»	
Την διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου	22-29 ετών	«Πολύ»	0.011
	30-39 ετών	«Πολύ»	
	40-49 ετών	«Πολύ»	
	50-59 ετών	«Μέτρια»	
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	22-29 ετών	«Καθόλου»	0.001
	30-39 ετών	«Μέτρια»	
	40-49 ετών	«Πολύ»	
	50-59 ετών	«Μέτρια»	

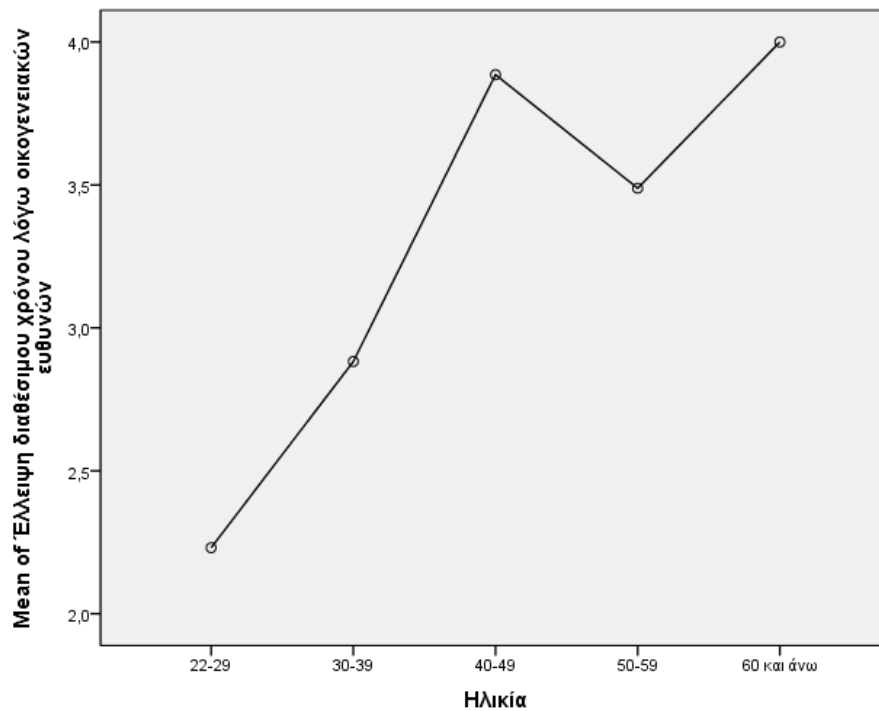
Σχήμα 12. Παράμετρος επαγγελματικής ανάπτυξης «Βελτίωση των οικονομικών απολαβών» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων



Σχήμα 13. Παράμετρος επαγγελματικής ανάπτυξης «Διεύρυνση του επαγγελματικού δικτύου» μεταξύ των ηλικιακών ομάδων



Σχήμα 14. Εμπόδιο επαγγελματικής ανάπτυξης «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» μεταξύ ηλικιακών ομάδων



6.2.2. Συσχετίσεις ως προς το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Για να καταδειχθεί η επίδραση του φύλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας πραγματοποιούνται μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης μεταξύ των εκπαιδευτικών με άνδρα διευθυντή και αυτών με γυναίκα διευθύντρια. Οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν μέτριες και ασθενείς συσχετίσεις ως προς το φύλο του διευθυντή παρουσιάζονται με αντίστοιχους πίνακες στο παράρτημα της εργασίας.

Από το σύνολο των ερωτήσεων που αφορούν στις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο που λαμβάνει η εργασία στη ζωή τους και ως προς τις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που θεωρούνται σημαντικές για τη νοηματοδότηση, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο του σχολικού διευθυντή όσον αφορά στον παράγοντα νοηματοδότησης «η αυτονομία του επαγγέλματος» (sig.: 0,015). Ο παράγοντας αυτός έχει μεγαλύτερη σημασία για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με άνδρα διευθυντή. Επίσης, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τη θεώρηση ότι «οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης» (sig.: 0,029), καθώς συμφωνούν σημαντικά λιγότερο με αυτό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με γυναίκα διευθύντρια. Τέλος,

αναφορικά με την ομάδα ερωτήσεων που σχετίζονται με τους λόγους που εμποδίζουν τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών προκύπτει στην πρόταση «έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» (sig.: 0,016), καθώς μικρότερη σημασία αποδίδουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με γυναίκα διευθύντρια σε αυτό το εμπόδιο (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο του διευθυντή των γυναικών εκπαιδευτικών

	Φύλο διευθυντή	Μ.Ο. απαντήσεων	Sig.
Η αυτονομία του επαγγέλματος	Άνδρας διευθυντής	1 ^η επιλογή	0,015
	Γυναίκα διευθύντρια	2 ^η επιλογή	
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης.	Άνδρας διευθυντής	«ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»	0,029
	Γυναίκα διευθύντρια	«διαφωνώ»	
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	Άνδρας διευθυντής	«Πολύ»	0,016
	Γυναίκα διευθύντρια	«Μέτρια»	

6.2.3. Συσχετίσεις ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Για να καταδειχθεί η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας των γυναικών του δείγματος στην εκπαίδευση στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας πραγματοποιούνται μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων των γυναικών ως προς την προϋπηρεσία τους (έως 5 έτη, 6-15 έτη, 16-25 έτη, πάνω από 26 έτη).

Από το σύνολο των ερωτήσεων που αφορούν στις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο που λαμβάνει η εργασία στη ζωή τους και ως προς τις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που θεωρούνται σημαντικές για τη νοηματοδότηση, δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων των γυναικών εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας. Επίσης, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς όσον αφορά στις υφιστάμενες θεωρήσεις για τον ρόλο, τις στάσεις και

τα χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών. Οι μέτριες και ασθενείς αυτές συσχετίσεις παρουσιάζονται με πίνακες στο παράρτημα της εργασίας.

Στην ερώτηση σχετικά με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη «*αυτήν την περίοδο*» (sig.: 0,000) και «*κάποια στιγμή στο μέλλον*» (sig.: 0,000) προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (Πίνακας 13). Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει μεταξύ της ομάδας με προϋπηρεσία πάνω από 26 χρόνια και των υπόλοιπων ομάδων, καθώς όσο περισσότερα τα χρόνια προϋπηρεσίας των γυναικών του δείγματος τόσο λιγότερο το ενδιαφέρον τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Σχήμα 15, 16). Παρατηρείται επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών ομάδων των γυναικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας για την ερώτηση «*πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία;*» (sig.: 0,046) (Πίνακας 13).

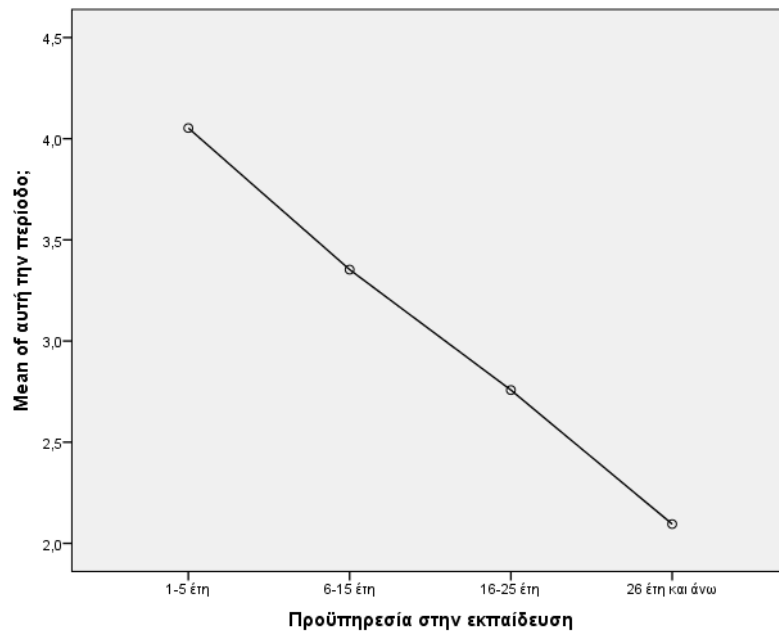
Αναφορικά με την ομάδα ερωτήσεων που σχετίζονται με τις παραμέτρους που καθορίζουν την επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και με τους λόγους που εμποδίζουν τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν μόνο ως προς την αντίληψή τους για «*την προσωπική ανάπτυξη*» (sig.: 0,000) «*τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών*» (sig.: 0,000), «*τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας*» (sig.: 0,029), «*την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών*» (sig.: 0,033) και την «*έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας*» (sig.: 0,001) (Πίνακας 13). Όσο λιγότερα τα χρόνια προϋπηρεσίας των γυναικών εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερο σημαντικοί οι λόγοι που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Σχήμα 17, 18) και τόσο περισσότερο σημαντικές οι παράμετροι που καθορίζουν την επιθυμία τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των γυναικών εκπαιδευτικών

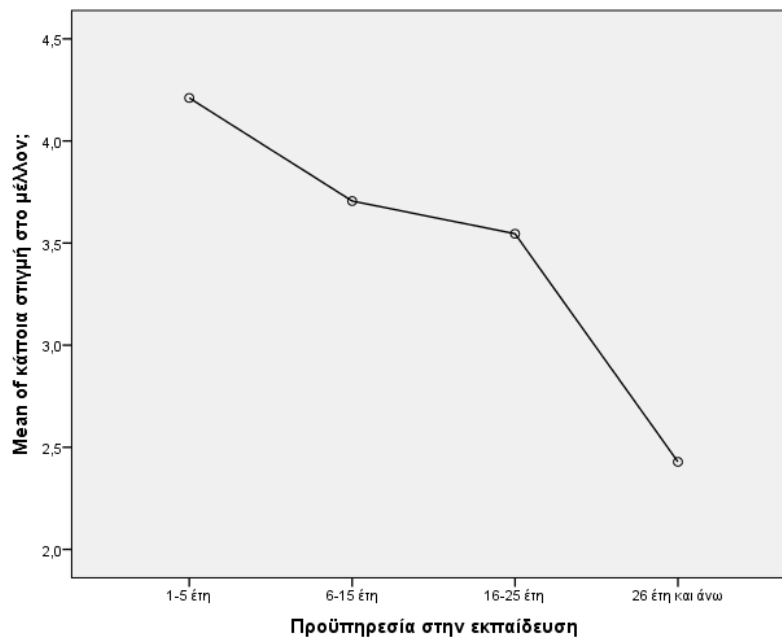
	Έτη προϋπηρεσίας	Μ.Ο. Απαντήσεων	Sig.
αυτή την περίοδο;	Έως 5 έτη	«Πολύ»	0,000
	6-15 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	16-25 έτη	«Μέτρια»	
	πάνω από 26 έτη	«Λίγο»	
κάποια στιγμή στο μέλλον;	Έως 5 έτη	«Πολύ» έως «Πάρα πολύ»	0,000
	6-15 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	16-25 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	πάνω από 26 έτη	«Λίγο»	
Πόσο ικανοποιημένη είστε	Έως 5 έτη	«Πολύ»	0,046

συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία;	6-15 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	16-25 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	πάνω από 26 έτη	«Μέτρια»	
Την προσωπική σας ανάπτυξη	Έως 5 έτη	«Πολύ» έως «Πάρα πολύ»	0,000
	6-15 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	16-25 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	πάνω από 26 έτη	«Λίγο έως Μέτρια»	
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	Έως 5 έτη	«Πολύ»	0,000
	6-15 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	16-25 έτη	«Μέτρια»	
	πάνω από 26 έτη	«Μέτρια»	
Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	Έως 5 έτη	«Πολύ» έως «Πάρα πολύ»	0,029
	6-15 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	16-25 έτη	«Πολύ»	
	πάνω από 26 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	Έως 5 έτη	«Λίγο» έως «Μέτρια»	0,033
	6-15 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	16-25 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
	πάνω από 26 έτη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας	Έως 5 έτη	«Λίγο»	0,001
	6-15 έτη	«Λίγο»	
	16-25 έτη	«Μέτρια»	
	πάνω από 26 έτη	«Μέτρια»	

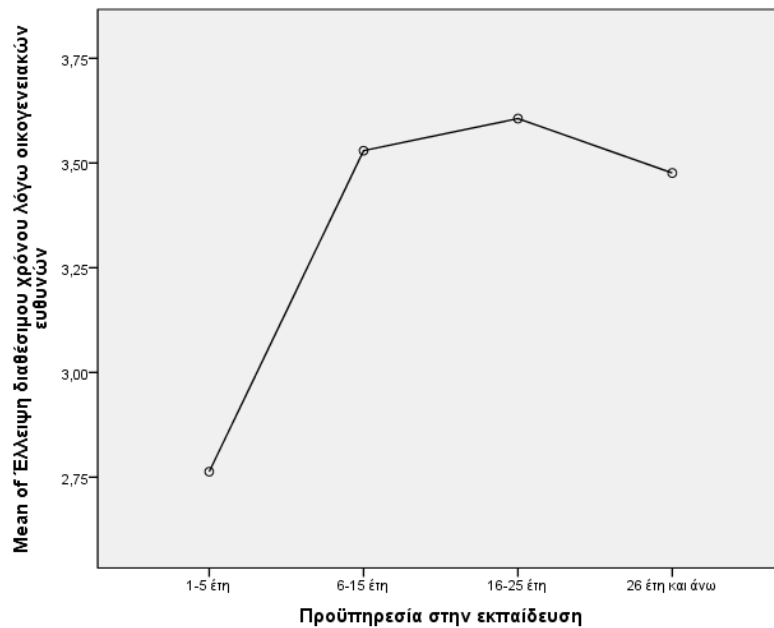
Σχήμα 15. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη αυτή την περίοδο;» και έτη προϋπηρεσίας



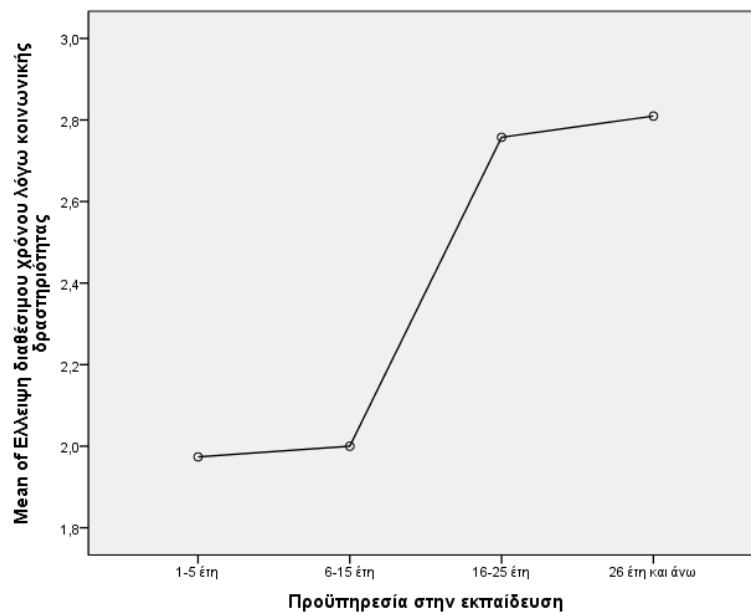
Σχήμα 16. Ερώτηση «Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον;» και έτη προϋπηρεσίας



Σχήμα 17. Εμπόδιο επαγγελματικής ανάπτυξης «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» και έτη προϋπηρεσίας



Σχήμα 18. Εμπόδιο επαγγελματικής ανάπτυξης «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας» και έτη προϋπηρεσίας



6.2.4. Συσχετίσεις ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

Για να καταδειχθεί η επίδραση της εργασιακής σχέσης των γυναικών εκπαιδευτικών με την σχολική μονάδα που υπηρετούν (μόνιμη εκπαιδευτικός ή αναπληρώτρια/ ωρομίσθια εκπαιδευτικός) στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας πραγματοποιούνται μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τη νοηματοδότηση της εργασίας τους και με τις διαστάσεις του επαγγέλματος που

θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες της απόδοσης νοήματος προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην πρόταση «υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής» (sig.: 0,028) και στον παράγοντα της «αυτονομίας του επαγγέλματος» (sig.: 0,010) (Πίνακας 14).

Στις ερωτήσεις που αφορούν στον βαθμό ενδιαφέροντος και στην επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη («σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη αυτή την περίοδο;» (sig.: 0,000), «σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη κάποια στιγμή στο μέλλον;» (sig.: 0,000)), όπως και στην ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σχετικές δραστηριότητες («πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία;») (sig.: 0,022), σημειώνεται επίσης στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την εργασιακή σχέση των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης (Πίνακας 14). Οι αναπληρώτριες/ ωρομίσθιες εκπαιδευτικοί εκφράζουν τόσο περισσότερο ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη όσο και μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, συγκριτικά με τις μόνιμες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, αναφορικά με την ομάδα ερωτήσεων που σχετίζονται με τους λόγους που εμποδίζουν τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών προκύπτει στις προτάσεις «έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» (sig.: 0,001), «έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας» (sig.: 0,001) και «έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή» (sig.: 0,014) καθώς μικρότερη σημασία αποδίδουν οι γυναίκες αναπληρώτριες/ ωρομίσθιες εκπαιδευτικοί σε αυτά τα εμπόδια (Πίνακας 14).

Οι μέτριες και ασθενείς συσχετίσεις των ερωτημάτων ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται με πίνακες στο τέλος της εργασίας, στο τμήμα του παραρτήματος.

Πίνακας 14. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση των γυναικών εκπαιδευτικών

	Υπηρεσιακή κατάσταση	M.O. Απαντήσεων	Sig.
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής	Μόνιμη	«Συμφωνώ»	0,028
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» έως «Συμφωνώ»	

Η αυτονομία του επαγγέλματος	Μόνιμη	1 ^η επιλογή	0,010
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	2 ^η επιλογή	
αυτή την περίοδο;	Μόνιμη	«Λίγο» έως «Μέτρια»	0,000
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Πολύ»	
κάποια στιγμή στο μέλλον;	Μόνιμη	«Μέτρια»	0,000
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Πολύ»	
Πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία;	Μόνιμη	«Μέτρια»	0,022
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Μέτρια» έως «Πολύ»	
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	Μόνιμη	«Μέτρια»	0,000
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Πολύ»	
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	Μόνιμη	«Μέτρια» έως «Πολύ»	0,001
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Λίγο» έως «Μέτρια»	
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας	Μόνιμη	«Μέτρια»	0,000
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Καθόλου» έως «Λίγο»	
Έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή	Μόνιμη	«Λίγο»	0,014
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Καθόλου» έως «Λίγο»	

6.2.5. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και δημογραφικοί παράγοντες

Για τον έλεγχο του ρόλου που έχουν τα δημογραφικά στοιχεία στον τρόπο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα που υπάρχουν σχετικά με τη θέση των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης, όπως και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πραγματοποιούνται μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι λιγότερο σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των

θεωρήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών παρουσιάζονται στο τμήμα του παραρτήματος της εργασίας.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τα στερεότυπα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη θεώρηση «Οι θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες» ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος (sig.: 0,024) (Πίνακας 15) και ως προς το επίπεδο σπουδών που έχουν (sig.: 0,045) (Πίνακας 16). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες «30-39» και «50-59» ετών εκφράζουν τη συμφωνία τους με τη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ οι εκπαιδευτικοί των άλλων ηλικιών δείχνουν μία ουδέτερη τάση. Από την άλλη πλευρά, όσες γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό τίτλο σπουδών δηλώνουν την σχεδόν απόλυτη διαφωνία τους με την παραπάνω θεώρηση (Σχήμα 20).

Πίνακας 15. Οι αντιλήψεις του δείγματος για τα στερεότυπα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς την ηλικιακή τους ομάδα

	Ηλικιακή ομάδα δείγματος	Μ.Ο. Απαντήσεων	Sig.
Οι θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες	22-29 ετών	«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»	0.024
	30-39 ετών	«Συμφωνώ»	
	40-49 ετών	«Διαφωνώ» έως «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»	
	50-59 ετών	«Συμφωνώ»	

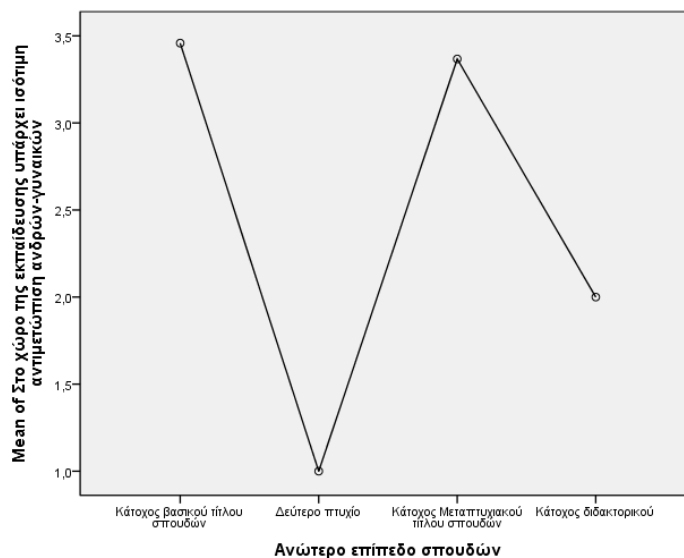
Όσον αφορά στην επικρατούσα θεώρηση «Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών – γυναικών», οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό δίπλωμα διαφωνούν σε σχεδόν απόλυτο βαθμό με αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών ή έχουν φτάσει στο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών εκφράζουν μία ουδέτερη προς θετική τάση με την αντίληψη αυτή (Πίνακας 16· Σχήμα 19, 20).

Πίνακας 16. Οι αντιλήψεις του δείγματος για τα στερεότυπα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς το επίπεδο σπουδών

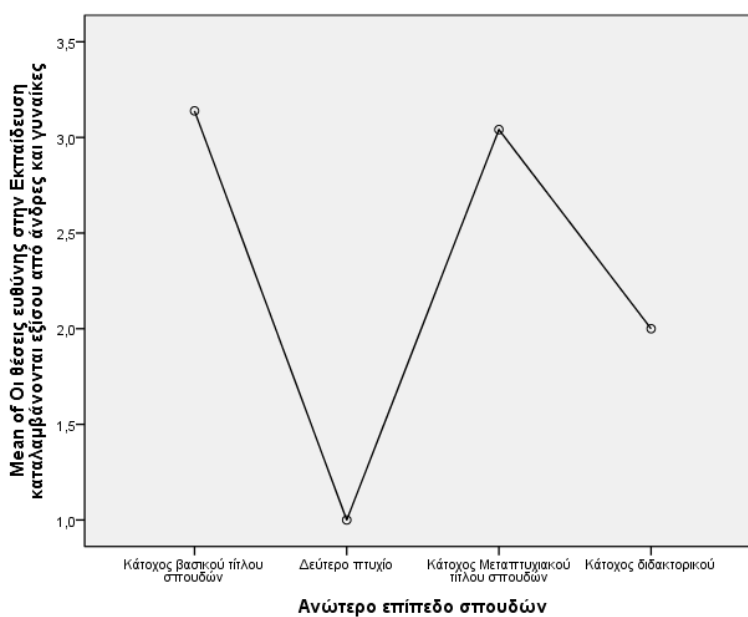
	Επίπεδο σπουδών	Μ.Ο. Απαντήσεων	Sig.
Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών	Βασικός τίτλος σπουδών	«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» έως «Συμφωνώ»	0.002
	Δεύτερο πτυχίο	«Διαφωνώ απόλυτα»	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»	

		έως «Συμφωνώ»	
	Διδακτορικό δίπλωμα	«Διαφωνώ»	
Οι θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες	Βασικός τίτλος σπουδών	«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»	0.045
	Δεύτερο πτυχίο	«Διαφωνώ απόλυτα»	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»»	
	Διδακτορικό δίπλωμα	«Διαφωνώ»	

Σχήμα 19. Ερώτημα «Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών» και ανώτερο επίπεδο σπουδών



Σχήμα 20. Ερώτημα «Οι θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες» και ανώτερο επίπεδο σπουδών



Οι αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιούνται ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση που έχουν στην εργασία τους (μόνιμη εκπαιδευτικός ή αναπληρώτρια/ωρομίσθια εκπαιδευτικός) αναφορικά με το στερεότυπο ότι «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πιεστικές» (sig.: 0.004). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης και της αντίληψης των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τη θεώρηση αυτή, καθώς οι μόνιμες εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν μία ουδέτερη τάση, ενώ οι αναπληρώτριες/ωρομίσθιες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία αρνητική τάση σχετικά με την επίδραση της πιεστικότητας των οικογενειακών υποχρεώσεων στην επιδίωξη της επαγγελματικής εξέλιξης (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Οι αντιλήψεις του δείγματος για τα στερεότυπα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

	Υπηρεσιακή κατάσταση	Μ.Ο. Απαντήσεων	Sig.
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πιεστικές	Μόνιμη	«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»	0,004
	Αναπληρώτρια/ Ωρομίσθια	«Διαφωνώ»	

6.2.6. Συγκρίσεις και μετρήσεις ως προς τη συσχέτιση νοηματοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης

Διερευνώντας τη συσχέτιση παραμέτρων και των διαστάσεων που αφορούν αφενός στη νοηματοδότηση της εργασίας και αφετέρου στις αντιλήψεις και στην επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις ως προς ορισμένες υποκλίμακες των ερωτημάτων.

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τις θετικές διαστάσεις της «προσωπικής ανάπτυξης», της «αναβάθμισης του επαγγελματικού ρόλου» και «της επιτυχούς εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων» ως τις παραμέτρους που επηρεάζουν την επιθυμία τους για επαγγελματική ανάπτυξη επιλέγουν παράλληλα και τις εξής αντιλήψεις περί νοηματοδότησης της εργασίας: «η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου», «η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη» και «η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου». Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος που δηλώνουν ότι επιθυμούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη για την εκπλήρωση «της επιθυμίας τους για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία» φαίνεται να συσχετίζουν την επιθυμία τους με την εξής διάσταση της νοηματοδότησης της εργασίας: «η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη» (sig.:

0.004). Επίσης, ο παράγοντας που κινητοποιεί την επιθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και έχει να κάνει με «τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας» φαίνεται να συσχετίζεται με τις ακόλουθες προτάσεις περί νοηματοδότησης της εργασίας: «η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου (sig.: 0.012) και «η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» (sig.: 0.033) (Πίνακας 18).

Βάσει των απαντήσεων του δείγματος των γυναικών εκπαιδευτικών, στατιστικά σημαντική εξάρτηση παρουσιάζεται ακόμα μεταξύ του παράγοντα νοηματοδότησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού «το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω» με τη διάσταση επιθυμίας για επαγγελματική ανάπτυξη: «προσωπική ανάπτυξη» (sig.: 0.016). Ανάμεσα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος ο παράγοντας απόδοσης νοήματος στην εργασία: «οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη» έχει σημαντική σχέση με τον εξής παράγοντα που κινητοποιεί την επιθυμία τους για επαγγελματική ανάπτυξη: «βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας» (sig.: 0.008) (Πίνακας 19).

Πίνακας 18. Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της εργασίας και διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

Νοηματοδότηση της εργασίας	Προσωπική ανάπτυξη	Επιθυμία για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία	Αναβάθμιση του επαγγελματικού ρόλου	Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	Επιτυχής εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	Sig.				
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	0.013		0.022	0.012	0.001
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	0.002	0.004	0.002		0.000
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	0.000		0.017	0.033	0.019

Πίνακας 19. Διαστάσεις νοηματοδότησης εργασίας εκπαιδευτικών και διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

Νοηματοδότηση της εργασίας	Προσωπική ανάπτυξη	Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	Sig.	
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	0.016	
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη		0.008

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο – Συζήτηση

7.1. Συμπεράσματα

Η διερεύνηση των παραγόντων της μειωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης και της ανάληψης διοικητικών θέσεων ευθύνης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι στόχος αρκετών ερευνητικών μελετών σε διεθνές και σε ελληνικό επίπεδο. Προηγούμενες σχετικές έρευνες διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει αρνητικά αισθήματα δυσαρέσκειας, απογοήτευσης και χαμηλής επαγγελματικής δέσμευσης και, πολλές φορές, αδυνατούν να αφοσιωθούν και να επενδύσουν προσωπικά στη νοηματοδότηση της εργασίας τους και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Καψαμπέλη, 2018· Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η παρούσα εμπειρική έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέροντα ευρήματα αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών και μόνο, ώστε να εξεταστεί η οπτική τους για την επαγγελματική ανάπτυξη, δεδομένου ότι πολλές προηγούμενες μελέτες εστίαζαν αφενός στη συμμετοχή ανδρών και γυναικών και αφετέρου, στην κυρίαρχη εμπειρία των ανδρών σε θέσεις ευθύνης και στις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα, βάσει των απαντήσεων του δείγματος, καταλήγουμε στα παρακάτω:

Απόδοση νοήματος στην εργασία των γυναικών εκπαιδευτικών

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρουν ότι από τη μία πλευρά, η νοηματοδότηση της εργασίας (meaning at work) αφορά στη θετική ψυχολογική κατάσταση του ατόμου που οφείλεται στην αποδοχή του ως μέλος της οργανωτικής κοινότητας του εργασιακού του περιβάλλοντος, ενώ, από την άλλη πλευρά η νοηματοδότηση της εργασίας (meaning in work), η απόδοση νοήματος στην εργασία συνδέεται με την επιθυμία του ατόμου να ανακαλύψει και να αποκτήσει εμπειρίες αναφορικά με τον ρόλο του, τους στόχους και τις αξίες της εργασίας του (Pratt & Ashworth, 2003· Rosso et al., 2010· Steger et al., 2012). Σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών, η νοηματοδότηση στην εργασία είναι βασικός προγνωστικός παράγοντας της επαγγελματικής ευεξίας και της προσωπικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών επηρεάζοντας θετικά τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους (Karakatsani & Papaloi, 2016· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό της θετικής νοηματοδότησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η δυνατότητα ικανοποίησης του αισθήματος της ιδεολογικής αποστολής και της ηθικής δέσμευσης απέναντι στην κοινωνία (Holsblat, 2014· Rothman & Hamukangandu, 2013).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα παραπάνω, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το νόημα που έχει το επάγγελμα που ασκούν τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στην εκπλήρωση καθολικών σκοπών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού «έχει νόημα», «συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη» και «εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό», ενώ συμφωνούν ότι τους προσφέρει εργασιακή ικανοποίηση, η οποία αποτελεί βασική θετική προέκταση της απόδοσης νοήματος στην εργασία. Επίσης, η παρούσα εμπειρική έρευνα ενίσχυσε την υπάρχουσα αντίληψη για την ύπαρξη συγκεκριμένων παραγόντων επιρροής της απόδοσης νοήματος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (κύρος, αυτονομία, ελευθερία έκφρασης, προσωπική ανάπτυξη, βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, βελτίωση της ποιότητας του σχολικού κλίματος), όπως αναδεικνύονται σε προηγούμενες συναφείς έρευνες (Janik & Rothman, 2015), ωστόσο διαφοροποιείται ως προς την προτεραιότητα της σημασίας των παραγόντων. Οι διαστάσεις «επαφή και σχέση με τα παιδιά», «ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο», «γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο» θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες στην παρούσα έρευνα, όμως το κύρος και η αυτονομία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δε λαμβάνουν τόσο σημαντική θέση ανάμεσα στους υπόλοιπους παράγοντες επιρροής.

Βάσει των ευρημάτων αυτών αναδεικνύεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν νόημα στην εργασία τους ως αντίκτυπο (meaning in work), καθώς αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει ευθυγράμμιση του σκοπού τους, των αξιών τους, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησής τους με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών ανήκει στις ηλικιακές ομάδες άνω των 40 ετών και οι περισσότερες διαθέτουν παραπάνω από έξι έτη προϋπηρεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Επομένως, βρίσκονται στη φάση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης που έχει να κάνει με τη σταθεροποίηση της επαγγελματικής τους αυτοεικόνας και με τον πειραματισμό, την ανάληψη νέων πρωτοβουλιών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Day, 2003· Ματσαγγούρας, 2005). Ως αποτέλεσμα, οι απόψεις τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς έχουν συγκροτήσει την επαγγελματική τους ταυτότητα και βρίσκονται στο σημείο του αναστοχασμού και της αξιολόγησης των δυνατοτήτων του έργου τους. Βέβαια, υπάρχει μία σχετικά αυξανόμενη επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη μελλοντικά, παρά στο άμεσο χρονικό διάστημα, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στις μεταβαλλόμενες σημερινές συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επίσης, αυτό μπορεί να σχετίζεται και με

την υψηλή ικανοποίηση που έχουν λάβει οι γυναίκες εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους έως τώρα σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών έχει στραφεί στις τυπικές μορφές προγραμμάτων και δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως είναι τα επιμορφωτικά μαθήματα/ σεμινάρια και οι μεταπτυχιακές σπουδές, εύρημα που συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην ανάπτυξη και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης μέσα από άτυπες και τυπικές ευκαιρίες (Hunzicker, 2011· Ματσαγγούρας, 2005· Μαυρογιώργος, 2009).

Γενικά, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης προκύπτει ότι τα κύρια γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με τον προσωπικό μετασχηματισμό και την πρόοδο των ίδιων εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αλλά και τη βελτίωση των επιδόσεων και την πρόοδο των μαθητών τους. (Geijsel et al., 2009· Ματσαγγούρας, 2005· Sachs, 2001· Vrasidas & Glass, 2004). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις ίδιες θετικές προεκτάσεις ως κίνητρα των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν με τις εξής προτάσεις: «προσωπική ανάπτυξη», «βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας», «αναβάθμιση του επαγγελματικού ρόλου», «εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων» και «διεύρυνση του επαγγελματικού δικτύου», γεγονός που δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη διαθέτουν τον χαρακτήρα και τη φιλοσοφία των αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που τίθενται ως προτεραιότητα, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας, φανερώνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προχωρούν βάσει του κριτικού μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης. Αναδεικνύονται οι δεσμεύσεις και η ευθύνη που αναλαμβάνουν ως εκπαιδευτικοί να επεκτείνουν τις δυνατότητες του έργου μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ φανερώνουν τους προβληματισμούς τους για την αναγκαιότητα μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πράξης και της διαμόρφωσης εναλλακτικών λύσεων.

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξαιτίας του φύλου τους

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνητικών μελετών καταδεικνύεται ότι οι ανασταλτικοί παράγοντες που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αφορούν τόσο ατομικά όσο και θεσμικά εμπόδια (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2008). Η φιλοδοξία των γυναικών για την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

επηρεάζεται σημαντικά από τη σύγκρουση ρόλων που βιώνει μία γυναίκα επαγγελματίας, αλλά και από την έλλειψη υποστήριξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιδίωξη καριέρας ανάμεσα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, όπως και στις υπόλοιπες ειδικότητες, φαίνεται να αντιμάχονται τις ευθύνες της οικογενειακής τους ζωής (Hargreves & Fullan, 2012). Επίσης συχνά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν να αφοσιωθούν στη σταδιοδρομία τους σε διοικητικές θέσεις ευθύνης και επιδεικνύουν στάση αδιαφορίας απέναντι στις προοπτικές και στις ευκαιρίες αυτές, ενώ εστιάζουν στο παιδαγωγικό τους έργο και στη διδασκαλία (Brinia, 2011). Στην παρούσα έρευνα αξιολογούνται ως σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν τις προοπτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών εκπαιδευτικών η «έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών» και το «κόστος συμμετοχής», ενώ όλα τα υπόλοιπα λειτουργούν λιγότερο ως εμπόδια, εύρημα που ανατρέπει τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται αποκλειστικά στις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου, προκύπτει μία σημαντική αρνητική τάση που υποδηλώνει τη διαφωνία των γυναικών με πολλές λανθασμένες κυρίαρχες θεωρήσεις και τα στερεότυπα για τα χαρακτηριστικά τους και τον ρόλο που διαδραματίζουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Γενικά, οι αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί για τον υποστηρικτικό, παρά για τον κυρίαρχο, ρόλο της γυναίκας εκπαιδευτικού τείνουν να επιβεβαιώνονται τόσο από τη διεθνή όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία (Coleman, 2001). Οι προκαταλήψεις και οι στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά μίας γυναίκας, που έχουν να κάνουν με τον ευαίσθητο χαρακτήρα τους, την παθητικότητά τους, την χαμηλή κοινωνική ανεξαρτησία τους, την υποκειμενικότητα και τη μη ανταγωνιστικότητά τους, λειτουργούν περιοριστικά για την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πορείας και την ανάληψη ευκαιριών ανάπτυξης (Γκασούκα, 2007). Σε αντίθεση με τα προαναφερόμενα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διαφωνούν πολύ με τις προτάσεις ότι «οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησής τους» και ότι «οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν περισσότερο υποστηρικτικό, παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος».

Συσχέτιση μεταξύ της νοηματοδότησης της εργασίας και της επιθυμίας για επαγγελματική ανάπτυξη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς

Η παρούσα εργασία διερευνώντας τη συσχέτιση μεταξύ νοηματοδότησης στην εργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών κατέληξε στη διαπίστωση σημαντικών εξαρτήσεων μεταξύ των παραγόντων της απόδοσης θετικού νοήματος και των διαστάσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τις θετικές διαστάσεις της

«προσωπικής ανάπτυξης», της «αναβάθμισης του επαγγελματικού ρόλου» και «της επιτυχούς εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων» αναφέρουν ότι ασκώντας το επάγγελμά τους μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και το νόημα του κόσμου, ενώ διασφαλίζουν την προσωπική τους ανάπτυξη. Η θετική νοηματοδότηση της εργασίας μπορεί να διασφαλίσει τη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις συναφείς θεωρητικές προσεγγίσεις και τα προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η ισχυρή κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον προάγει την εργασιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί, που βιώνουν θετικό νόημα στην εργασία τους, απολαμβάνουν τη δουλειά τους, δεσμεύονται σε αυτή και ταυτίζονται με τις αξίες του οργανισμού. Κατ' επέκταση, η νοηματοδότηση στο σχολείο αυξάνει τα κίνητρα και τη θέληση για επιτυχία (Holsblat, 2014). Η εργασία βρίσκεται συχνά στο μυαλό των γυναικών εκπαιδευτικών, ακόμη και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται στο έργο τους και αποδίδουν μεγάλη σημασία σε αυτό, γεγονός που αναδεικνύει τον επαγγελματικό τους ρόλο ως σημαντικής παραμέτρου της προσωπικής τους ταυτότητας (Acker, 2002· Biklen, 1995).

Δημογραφικά στοιχεία

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει, επιπρόσθετα των υπόλοιπων βασικών ευρημάτων, σημαντικές συσχετίσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γυναικών εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους αφενός, όσον αφορά στις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και της νοηματοδότησης και αφετέρου, αναφορικά με τις δυσκολίες και τα στερεότυπα που αντιμετωπίζουν μέσα στον εργασιακό τους χώρο, στον χώρο δηλαδή της εκπαίδευσης. Γίνεται αντιληπτό ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, αλλά και όσες διαθέτουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εκφράζουν μικρότερο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Όσο λιγότερα τα χρόνια προϋπηρεσίας των γυναικών εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερο σημαντικοί οι λόγοι που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη θεωρία περί του προσδιορισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης ως δυναμικής διαδικασίας που διαφοροποιείται με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων και η οποία ακολουθεί μία σειρά συγκεκριμένων φάσεων από την περίοδο της προσαρμογής έως την περίοδο της ωριμότητας, αλλά και της αποστασιοποίησης (Day, 2003· Ματσαγγούρας, 2005).

Τα δημογραφικά στοιχεία που διαδραματίζουν ισχυρότερο ρόλο έναντι των υπολοίπων που εξετάζονται στην παρούσα εμπειρική έρευνα, αναφορικά με τις αντιλήψεις των γυναικών

εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις επικρατούσες στερεότυπες θεωρήσεις για τον ρόλο τους στον χώρο της εκπαίδευσης αφορούν στην ηλικία τους, στο επίπεδο σπουδών τους, καθώς και στην υπηρεσιακή τους κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προχωρήσει στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους σπουδών διατείνονται για τη μη ισοτιμία στην αντιμετώπιση ανδρών και γυναικών στον επαγγελματικό τους περιβάλλον, όπως και δηλώνουν ότι δεν υπάρχει ισοτιμία στην κάλυψη των θέσεων ευθύνης. Ακόμα, η μονιμότητα των γυναικών εκπαιδευτικών στην υπηρεσία τους αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης των αντιλήψεων τους όσον αφορά στην παράμετρο των πιεστικών οικογενειακών υποχρεώσεων ως ανασταλτικού παράγοντα για την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς μόνο οι αναπληρώτριες/ ωρομίσθιες γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιδρούν αρνητικά απέναντι στο στερεότυπο αυτό. Βέβαια, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι οι αναπληρώτριες/ ωρομίσθιες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη, όπως και αυξημένο επίπεδο ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, συγκριτικά με τις μόνιμες εκπαιδευτικούς.

7.2. Περιορισμοί – Προτάσεις επέκτασης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών, μία επιλογή με σαφή πλεονεκτήματα αναφορικά με την πρακτικότητα υλοποίησης της έρευνας, αλλά και με σημαντικά μειονεκτήματα. Από τη μία πλευρά, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να εξασφαλίσει τη διεξαγωγή μίας περιορισμένης κλίμακας εμπειρικής έρευνας στον περιορισμένο χρονικό διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας και μάλιστα, υπό τις συνθήκες της πανδημίας covid-19 και των περιοριστικών μέτρων αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα μειονεκτήματα της έρευνας αφορούν την αδυναμία προσέγγισης γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες άλλων περιφερειακών ενοτήτων. Ο γεωγραφικός περιορισμός της εμπειρικής έρευνας δεν διευκόλυνε την ανάδυση πιθανών αντικρουόμενων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για τον πληθυσμό των γυναικών εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας. Επίσης, το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης χωρίς διάκριση των ειδικοτήτων και ως εκ τούτου, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος περιορίζεται. Στην παρούσα έρευνα λειτούργησε περιοριστικά η μη συμπερίληψη των γυναικών διευθυντριών σχολικών μονάδων, καθώς η κύρια επιδίωξη της έρευνας σχετίζεται με την κατανόηση των αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών

που δεν λαμβάνουν ηγετικό ρόλο μέσα στο σχολείο που υπηρετούν σχετικά με την νοηματοδότηση της εργασίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η επιλογή των προτάσεων – ερωτημάτων του εργαλείου της παρούσας έρευνας ήταν απόρροια της επισκόπησης και της μελέτης της συναφούς βιβλιογραφίας και μπορεί, μέχρι κάποιον βαθμό να λειτουργεί περιοριστικά καθώς μία από τις ενότητες του ερωτηματολογίου απορρίφθηκε και δεν αξιοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων εξαιτίας του χαμηλού συντελεστή αξιοπιστίας που προέκυψε για την ομάδα των ερωτήσεων. Ο σχεδιασμός της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης προκαθορίζει βέβαια τη διεξαγόμενη έρευνα και η κατασκευή του ερωτηματολογίου καθορίζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων, καθώς αποκλείει παράγοντες και τιμές σφαιρικής διερεύνησης των αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών. Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω συνεντεύξεων, θα μπορούσε σε μελλοντικό χρόνο να αξιοποιηθεί συμβάλλοντας στον προσδιορισμό και στην καταγραφή πρόσθετων πτυχών της νοηματοδότησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνίου, Α. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. Στο Καρακιουλάφη, Χ. & Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (374-398). Αθήνα: Διόνικος.
- Βουγιούκας, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13, 146-164.
- Γιωτοπούλου, Δ. (2019). *Οργανωσιακή Δέσμευση Νοηματοδότησης της Εργασίας και Εργασιακή Ικανοποίηση. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκασούκα, Μ. (2007). *Οδηγός Ισότητας και Συμφιλίωσης Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Αθήνα.
- Γκασούκα, Μ. (2014). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του φύλου. Ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στη εκπαίδευση* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Γριβοπούλου, Α. (2017). *Η νοηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού και η σχέση της με την προώθηση δημοκρατικών πρακτικών και την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη σε σχολικούς οργανισμούς*. Διπλωματική Διατριβή. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γωνίδα-Μπαμνίου, Β. Δεληγιάννη, Β., Κουϊμτζή, Ε. & Ντούση, Ι. (2008). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές Εφήβων: Διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δυο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς)*. Έργο Καλλιρρόη. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δαλακούρα, Α., Συγκολλίτου, Ε., & Χατζηκαμάρη, Β. (2008). Δράσεις Ενημέρωσης και Πληροφόρησης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου* (7-72), Έργο Καλλιρρόη. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε., (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, ΑΠΘ & Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). *Εκπαιδευτικοί και φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)
- Δημάκη, Κ., Καμινιώτη, Ο., Κωστάκη, Α., Τσούρτη, Ζ. & Ψαράκης, Σ. (2004). Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Προτιμήσεις των μαθητών του Λυκείου στα Αστικά Κέντρα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 114, 147 – 176.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις – λήψη αποφάσεων. Εισαγωγή στη ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Κασσωτάκης, Μ. Ι. *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη* (101-166). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Evans, M. (2003). *Φύλο και Κοινωνική Θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καρακώστα, Χ. (2018). *Η νοηματοδότηση της εργασίας ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής διευθυντή-εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Α΄ Βαθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσανέβας, Θ. (2009). *Ο χρυσός κανόνας για επιλογές σταδιοδρομίας: Σύγχρονος επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καψαμπέλη, Α. (2018). *Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη μελέτη των μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο παγκόσμιων και ευρωπαϊκών κατευθύνσεων*. Διπλωματική εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013. *Πρακτικά 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Πάτρα.

- Κραβαρίτου, Γ. (1989). Οι γυναίκες στη Μεταμοντέρνα κοινωνία: φτωχότερες ή πλουσιότερες; *Σύγχρονα Θέματα*, 40, 25-30.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 126-147.
- Λάλλας, Δ. (2012). *Στον μικρόκοσμο του mall*, Θεσσαλονίκη, Νησίδες.
- Λιακοπούλου, Ε. (2005). Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων. *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Διοίκηση Εκπαίδευσης*. Άρτα.
- Λιανός, Θ. (1974). *Εργατικός μισθός και απασχόληση*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). *Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με πολυμορφική διάσταση*. 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τόμ. Α', Gutenberg: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (63-81). Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το παιδαγωγικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Offe, C. (1993). *Κοινωνία της Εργασίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (13-20).

- Παπασταμάτης, Α. & Κανταρτζή, Ε. (2006). Φύλο και ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου, Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Άρτα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλτερής, Ν. (2006). Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: Παιδαγωγικές μόδες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών;. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (290-297). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρουλάκης, Δ. & Σταυρογιάννης, Στ. (2006). Οι μισθολογικές ανισότητες γυναικών και ανδρών στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 9.
- Turner, P.J. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα : Διάδραση.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (92-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ψάλτη, Α., Κουϊμτζή, Ε., & Δεληγιάννη, Β. (2008). Φύλο και μεταβατικές διαδικασίες: Θεωρητικό πλαίσιο και ερευνητικοί προβληματισμοί. Στο Δεληγιάννη, Β., Κουϊμτζή, Ε., Γωνίδα-Μπαμνίου & Ψάλτη, Α. (επιμ.), *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου* (9-34), Έργο Καλλιρρόη. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

- Arnold, K., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E., & Mckee, M. (2007). Transformational leadership and psychological well being: The mediating role of meaningful work. *Occupational Health Psychology, 12*(3),193-203.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: The Guilford Press.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.
- Berg, J., Wrzesniewski, A. & Dutton, J., (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior, 31*, 158–186.
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist, 63*(4), 228–240.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20*, 277-289.
- Brinia, V. (2011). Women educational leadership in primary education in Greece: A theoretical framework based on experiences of female school leaders in Greece. *International studies in educational administration, 39*(3).
- Brizendine, L. (2006). *The Female Brain*. Morgan Road Books.
- Brown, J. (1954). *The social psychology of industry: Human relations in the factory*. Middlesex: Penguin Books.
- Cahill, L. (2005). It is brain, her brain. *Scientific American, 292*(5), 40-47.
- Cohen-Meitar, R., Carmeli, A. & Waldman, D.A. (2009). Linking meaningfulness in the workplace to employee creativity: the intervening role of organizational identification and positive psychological experiences. *Creativity Research Journal, 21*, 361– 375.
- Coleman, M. (1996). Barrier to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers. *Educational Research, 38*(3).
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management, 21*(1), 75-100.

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Dik, B., Steger, M., Fitch-Martin, A. & Onder, C. (2013). Cultivating Meaningfulness at Work. In Hicks, J., & Routledge, C., *The Experience of Meaning in Life Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies*.
- Dik, B. & Duffy, R. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and Prospects For Research and Practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424-450.
- Dillabough, J.A. (2008). Πολιτικές για τα φύλα και αντιλήψεις για τον/την εκπαιδευτικό της νεωτερικής εποχής: Γυναίκες, ταυτότητα και επαγγελματισμός. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο (14-51)*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Eagly, A.H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eberwein, C. (2009). Vocation. In Lopez, S. (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (1025-1028). US: Blackwell Publishing Ltd.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Fletcher, L., & Robinson, D. (2016). What’s the point? The importance of meaningful work. In *Thoughts for the day. IES Perspectives on HR* (14-19). UK: Institute for Employment Studies.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fouche, E., Rothman, S., & van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *Journal of Industrial Psychology*, 43, 1-10.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (1 – 9). London, Falmer Press.

- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Geldenhuis, M., Laba, K., & Venter, C. M. (2014). Meaningful work, work engagement and organisational commitment. *Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-10.
- Gottschall, K. (2002). *New forms of employment in Germany: Labor Market Regulation and its gendered implications*. Center for Social Policy Research. Germany: University of Bremen.
- Griffin, C. C., Dana, N. F., Pape, S. J., Algina, J., Bae, J., Prosser, S. K., & League, M. B. (2018). Prime Online: Exploring Teacher Professional Development for Creating Inclusive Elementary Mathematics Classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(2), 121–139.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Holsblat, R., (2014). The Relationship between Commitment to the Organization, Perceived Organizational Support, Job Satisfaction, and Organizational Citizenship Behavior of Teachers. *American Journal of Educational Research*, 2 (12), 1175-1181.
- Hostetler, K., Macintyre Latta, M. A., & Sarroub, L. K. (2007). Retrieving Meaning In Teacher Education: The Question of being. *Journal of Teacher Education*, 58 (3), 231-244.
- Hoyle E. (2008). "Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections". In Johnson D. & Maclean R. (Eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer, Dordrecht.
- Isaacson, L.E. & Brown, D. (1993). *Career Information, Career Counseling and Career Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Janik, M. & Rothmann, S. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *SA Journal of Education*, 35(2),1-13.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 692-724.
- Karakatsani, D., & Papaloi, E. (2016). *School's Learning Architecture: design for learning citizenship, diversity & social justice by investing on organizational meaningfulness*. Cambridge University Press.

- Karras, K.G. & Oikonomides, V. (2015). In – service teachers’ education in Greece. In Karras, K. G. & Wolhuter, C.C. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education Training & Re – training Systems in Modern World*. Nicosia: Studies and Publishing.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Kruger, M. L. (1994). *Gender Differences in School Leadership*. The Netherlands: Samson H. D.
- Kruger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education: Theory and practice*, 11(2), 155-168.
- Kumar, K. (1984). Unemployment as a problem in the Development of Industrial Societies: The English Experience. *Sociological Review*, 33(1), 194-216.
- Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2017). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and beneficence: Comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1261-1282.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper J Row.
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 186-194
- Michaelson, C. (2005). Meaningful For Work Motivation Theory. *Academy of Management Review*, 30(2).
- Milliman, J., Czaplewski, A.J. & Ferguson, J. (2003), Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16, 426–447.
- Moshavi, D., Dana, S., Standifird, S. S., & Pons, F. (2008). Gender Effects in the Business School Classroom: A Social Power Perspective. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 3-17.
- Nooman, E. (1983). *Counselling Young People*. London: Methuen.
- Ostorga, A.N., & Estrada, V.L. (2009). Impact of an Action Research Instructional Model: Student Teachers as Reflective Thinkers. *Action in Teacher Education*, 30(4), 18-27.

- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and Extension of Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health, 18(4)*, 537-550.
- Pratt, M.G. & Ashforth, B.E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In Cameron, K.S., Dutton, J.E. & Quinn, R.E. (Eds.), *Positive Organizational Scholarship* (309-327). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Reynolds, A., Ross, S.M., Rakow, J.H. (2002). Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: A comparison of professional development school and non-professional development school graduates. *Teaching and Teacher Education, 18(3)*, 289-303.
- Rosso, B., Dekas, K., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30*, 91–127.
- Rothmann, S. & Hamukangandu, L. (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *Journal of Education, 33 (2)*, 1-16.
- Ruderman, M., Ohlott, P., Panzer, K. & King, S. (2002). Benefits of multiple roles for managerial women. *Academy of Management Journal, 45(2)*, 380-386.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16(2)*, 149-161.
- Sellers, N., Satcher, J., & Comas, R. (1999). Children's occupational aspirations: Comparisons by gender, gender role identity and socioeconomic status. *Professional School Counseling, 2*, 314-317.
- Shakesaft, C. (2006). Gender and Educational Management. In Skelton, C., Francis, B. & Smulyan, L. (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (497-511). London: Sage Publications Ltd.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality, 76(2)*, 199–228.
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology* (679–687). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Steger, M. F. & Dik, B. J. (2010). Work as Meaning: Individual and Organizational Benefits of Engaging in Meaningful Work. In Linley, P.A., Harrington, S. & Page, N. (Eds.) *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work*(131-142). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred? *Journal of Career Assessment*, 18, 82-96.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20, 322-337.
- Steger, M. F. (2018). Meaning and well-being. In E. Diener, S. Oishi & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- TALIS 2008 Results, An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- TALIS 2013 Results, An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- TALIS 2018 Results, An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing
- Tilly, C. & Tilly, C. (1998). *Work under capitalism. New perspectives in Sociology*. Westview press.
- van den Berg, M. (2015). *Establishing identity and meaningfulness through identity claims. Expressions of organisational and professional identity and work meaning by teachers in higher education* (1-31). Enschede: University of Twente.
- Watson, M. & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119-132.
- Williams, J.E., & Best, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multination study*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wood, D.; Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practices: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (297-308). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sense making and the meaning of work. In Kramer, R. M. & Staw, B. M. (Eds.) *Research in Organizational Behavior*, 25, 93-135.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Αγαπητές συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Σαμαρά Μαρία, είμαι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός και φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής με ειδίκευση στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω έρευνα με θέμα: "Νοηματοδότηση της εργασίας και επαγγελματική ανάπτυξη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς".

Το δείγμα της έρευνας αφορά γυναίκες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που με τη συμμετοχή σας θα συνδράμετε καθοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και πάντα σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν την ερευνητική δεοντολογία.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

Με εκτίμηση

Μαρία Σαμαρά

mairh8119@gmail.com

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Ηλικία

22-29

40-49

30-39

50- 59

60 και άνω

A2. Ανώτερο επίπεδο σπουδών

Κάτοχος βασικού τίτλου σπουδών

Δεύτερο πτυχίο

Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Κάτοχος διδακτορικού

A3. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

1-5 έτη

6-15 έτη

16-25 έτη

26 έτη και άνω

A4. Υπηρεσιακή κατάσταση

Μόνιμη

Αναπληρώτρια ή Ωρομίσθια

A5. Ποιο είναι το φύλο του διευθυντή σας;

Ανδρας

Γυναίκα

B. ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

B1. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο της εργασίας στη ζωή σας;

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις ακόλουθες προτάσεις. (1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Έχω βρει μια δουλειά με νόημα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B2. Τί πιστεύετε ότι δίνει νόημα και είναι σημαντικό στον τρόπο που βλέπετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

Επιλέξτε τις 2 βασικότερες προτιμήσεις σας από τα παρακάτω με σειρά προτεραιότητας (1^η και 2^η) ανάλογα με αυτά που θεωρείτε πιο σημαντικά για εσάς.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο | <input type="checkbox"/> |
| 2. Η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα | <input type="checkbox"/> |
| 3. Το κύρος του επαγγέλματος | <input type="checkbox"/> |

- 4. Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά
- 5. Η αυτονομία του επαγγέλματος
- 6. Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη
- 7. Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω

Γ. ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γ1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις προτάσεις που ακολουθούν;

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις ακόλουθες προτάσεις. (1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δρουν ανασταλτικά στην επιθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους για το λόγο ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πιεστικές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για μια γυναίκα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικά στερεότυπα και προτροπές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Οι θέσεις ευθύνης στην Εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Θεωρώ ότι το φύλο δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη μιας γυναίκας εκπαιδευτικού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Δ. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δ.1. Σε ποιο βαθμό συμμερίζεστε τις παρακάτω απόψεις

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις ακόλουθες προτάσεις. (1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται για την αυταρχικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- όμως και την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 3. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη περισσότερο, παρά για την διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν περισσότερο υποστηρικτικό, παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησης τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την επιμονή και την υπευθυνότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ε. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ε1. Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σημειώστε τον βαθμό της επιθυμίας σας σε κάθε μία από τις ακόλουθες δύο απαντήσεις. (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μέτρια, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)

Αυτή την περίοδο	1	2	3	4	5
Κάποια στιγμή στο μέλλον	1	2	3	4	5

Ε2. Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης;

Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω.

- Φέτος
- Πέρσι
- Πριν 3 χρόνια
- Την τελευταία 5ετία
- Ποτέ

E3. Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες συμμετείχατε την τελευταία τριετία;

Επιλέξτε τις προτιμήσεις σας. Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα του ενός.

- Επιμορφωτικά μαθήματα/σεμινάρια
- Διαλέξεις- συνέδρια
- Μεταπτυχιακά
- Άλλο

E4. Πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία;

Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

E5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιθυμία σας για επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τα παρακάτω.

Σημειώστε τον βαθμό σύνδεσης σύμφωνα με την κλίμακα (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μέτρια, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Την προσωπική σας ανάπτυξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Την επιθυμία σας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Την αύξηση του κύρους σας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Την αναβάθμιση του επαγγελματικού σας ρόλου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Τη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Την επίτευξη των στόχων του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Τη διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ε6. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι εμποδίζουν τη συμμετοχή σας σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;

Σημειώστε την απάντησή σας σύμφωνα με την κλίμακα (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μέτρια, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Κόστος συμμετοχής | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε γνωστικό επίπεδο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Μη-υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Αδιαφορία της ιεραρχίας μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

II. Πίνακες αποτελεσμάτων της έρευνας

Συσχετίσεις ως προς την ηλικία

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έχω βρει μια δουλειά με νόημα	BetweenGroups	2,157	4	,539	,816	,517
	WithinGroups	79,978	121	,661		
	Total	82,135	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	BetweenGroups	1,383	4	,346	,520	,721
	WithinGroups	80,490	121	,665		
	Total	81,873	125			
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	BetweenGroups	6,447	4	1,612	1,992	,100
	WithinGroups	97,910	121	,809		
	Total	104,357	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	BetweenGroups	2,711	4	,678	,906	,463
	WithinGroups	90,504	121	,748		
	Total	93,214	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	BetweenGroups	3,991	4	,998	1,272	,285
	WithinGroups	94,937	121	,785		
	Total	98,929	125			
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής	BetweenGroups	7,378	4	1,844	2,018	,096
	WithinGroups	110,591	121	,914		
	Total	117,968	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω τον νόημα του κόσμου γύρω μου	BetweenGroups	,156	4	,039	,046	,996
	WithinGroups	103,503	121	,855		
	Total	103,659	125			
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	BetweenGroups	5,106	4	1,276	1,449	,222
	WithinGroups	106,609	121	,881		
	Total	111,714	125			
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	BetweenGroups	,445	3	,148	,713	,548
	WithinGroups	13,922	67	,208		
	Total	14,366	70			
Η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα	BetweenGroups	,398	3	,133	,517	,672
	WithinGroups	17,477	68	,257		
	Total	17,875	71			
Το κύρος του επαγγέλματος	BetweenGroups	,000	3	,000	.	.
	WithinGroups	,000	59	,000		
	Total	,000	62			
Η επαφή και η σχέση μου με τα	BetweenGroups	,532	4	,133	1,187	,321
	WithinGroups					

παιδιά	WithinGroups	12,545	112	,112		
	Total	13,077	116			
Η αυτονομία του επαγγέλματος	BetweenGroups	,924	3	,308	1,238	,302
	WithinGroups	17,663	71	,249		
	Total	18,587	74			
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	BetweenGroups	,135	3	,045	,218	,883
	WithinGroups	12,350	60	,206		
	Total	12,484	63			
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	BetweenGroups	1,150	4	,287	1,275	,286
	WithinGroups	20,507	91	,225		
	Total	21,656	95			
Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δρουν ανασταλτικά στην επιθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.	BetweenGroups	5,945	4	1,486	1,333	,261
	WithinGroups	134,857	121	1,115		
	Total	140,802	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους για το λόγο ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	BetweenGroups	1,815	4	,454	,437	,782
	WithinGroups	125,613	121	1,038		
	Total	127,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πιεστικές	BetweenGroups	10,816	4	2,704	2,217	,071
	WithinGroups	147,542	121	1,219		
	Total	158,357	125			
Η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για μια γυναίκα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικά στερεότυπα και προτροπές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	BetweenGroups	,156	4	,039	,032	,998
	WithinGroups	148,479	121	1,227		
	Total	148,635	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	BetweenGroups	4,768	4	1,192	,879	,479
	WithinGroups	164,034	121	1,356		
	Total	168,802	125			
Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών	BetweenGroups	6,916	4	1,729	1,476	,214
	WithinGroups	141,719	121	1,171		
	Total	148,635	125			
Οι θέσεις ευθύνης στην Εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες	BetweenGroups	17,007	4	4,252	2,927	,024
	WithinGroups	175,795	121	1,453		
	Total	192,802	125			
Θεωρώ ότι το φύλο δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην	BetweenGroups	9,615	4	2,404	1,502	,206
	WithinGroups	193,600	121	1,600		

επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη μιας γυναίκας εκπαιδευτικού	Total	203,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες.	BetweenGroups	4,274	4	1,069	1,362	,251
	WithinGroups	94,940	121	,785		
	Total	99,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται για την αυταρχικότητα όμως και την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.	BetweenGroups	1,920	4	,480	,482	,749
	WithinGroups	120,438	121	,995		
	Total	122,357	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη περισσότερο, παρά για την διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων	BetweenGroups	10,743	4	2,686	2,343	,059
	WithinGroups	138,685	121	1,146		
	Total	149,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν περισσότερο υποστηρικτικό, παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος.	BetweenGroups	8,711	4	2,178	1,847	,124
	WithinGroups	142,662	121	1,179		
	Total	151,373	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης.	BetweenGroups	4,537	4	1,134	,938	,445
	WithinGroups	146,391	121	1,210		
	Total	150,929	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησής τους.	BetweenGroups	3,385	4	,846	1,652	,166
	WithinGroups	61,988	121	,512		
	Total	65,373	125			
Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την επιμονή και την υπευθυνότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.	BetweenGroups	3,779	4	,945	,812	,520
	WithinGroups	140,856	121	1,164		
	Total	144,635	125			
αυτή την περίοδο;	BetweenGroups	44,451	4	11,113	9,111	,000
	WithinGroups	147,589	121	1,220		

	Total	192,040	125			
κάποια στιγμή στο μέλλον;	BetweenGroups	36,568	4	9,142	8,158	,000
	WithinGroups	135,590	121	1,121		
	Total	172,159	125			
Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης	BetweenGroups	1,396	4	,349	,295	,881
	WithinGroups	143,429	121	1,185		
	Total	144,825	125			
Πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία	BetweenGroups	6,682	4	1,670	2,009	,097
	WithinGroups	100,620	121	,832		
	Total	107,302	125			
Την προσωπική σας ανάπτυξη	BetweenGroups	8,888	4	2,222	1,498	,207
	WithinGroups	179,437	121	1,483		
	Total	188,325	125			
Την επιθυμία σας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία	BetweenGroups	6,249	4	1,562	1,068	,375
	WithinGroups	176,958	121	1,462		
	Total	183,206	125			
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	BetweenGroups	18,076	4	4,519	4,167	,003
	WithinGroups	131,225	121	1,085		
	Total	149,302	125			
Τη αύξηση του κύρους σας	BetweenGroups	5,856	4	1,464	1,034	,393
	WithinGroups	171,358	121	1,416		
	Total	177,214	125			
Την αναβάθμιση του επαγγελματικού σας ρόλου	BetweenGroups	9,253	4	2,313	1,921	,111
	WithinGroups	145,739	121	1,204		
	Total	154,992	125			
Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	BetweenGroups	2,199	4	,550	,434	,784
	WithinGroups	153,229	121	1,266		
	Total	155,429	125			
Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	BetweenGroups	5,819	4	1,455	1,188	,319
	WithinGroups	148,125	121	1,224		
	Total	153,944	125			
Τη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους	BetweenGroups	1,763	4	,441	,347	,846
	WithinGroups	153,737	121	1,271		
	Total	155,500	125			
Την επίτευξη των στόχων του σχολείου	BetweenGroups	1,704	4	,426	,369	,830
	WithinGroups	139,724	121	1,155		
	Total	141,429	125			
Την διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου	BetweenGroups	16,109	4	4,027	3,442	,011
	WithinGroups	141,550	121	1,170		

	Total	157,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	BetweenGroups	34,804	4	8,701	5,158	,001
λόγω οικογενειακών ευθυνών	WithinGroups	204,124	121	1,687		
	Total	238,929	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	BetweenGroups	17,808	4	4,452	3,965	,005
λόγω κοινωνικής	WithinGroups	135,851	121	1,123		
δραστηριότητας	Total	153,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	BetweenGroups	4,750	4	1,188	,933	,448
λόγω επαγγελματικών	WithinGroups	154,075	121	1,273		
υποχρεώσεων	Total	158,825	125			
Έλλειψη διάθεσης και	BetweenGroups	6,343	4	1,586	1,332	,262
προσωπικού ενδιαφέροντος για	WithinGroups	144,014	121	1,190		
συμμετοχή	Total	150,357	125			
Κόστος συμμετοχής	BetweenGroups	2,045	4	,511	,265	,900
	WithinGroups	233,257	121	1,928		
	Total	235,302	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος	BetweenGroups	5,742	4	1,436	1,107	,357
από τις επιμορφώσεις σε	WithinGroups	156,964	121	1,297		
επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης	Total	162,706	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος	BetweenGroups	9,575	4	2,394	1,758	,142
από τις επιμορφώσεις σε	WithinGroups	164,782	121	1,362		
γνωστικό επίπεδο	Total	174,357	125			
Μη-υποστηρικτικό περιβάλλον	BetweenGroups	3,382	4	,845	,680	,607
στο σχολείο μου	WithinGroups	150,491	121	1,244		
	Total	153,873	125			
Αδιαφορία της ιεραρχίας μου	BetweenGroups	3,416	4	,854	,589	,671
	WithinGroups	175,410	121	1,450		
	Total	178,825	125			

Συσχετίσεις ως προς το φύλο του διευθυντή

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έχω βρει μια δουλειά με νόημα	Between Groups	,083	1	,083	,126	,723
	Within Groups	82,052	124	,662		
	Total	82,135	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	Between Groups	,038	1	,038	,058	,810
	Within Groups	81,835	124	,660		
	Total	81,873	125			

Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	Between Groups	,166	1	,166	,198	,657
	Within Groups	104,191	124	,840		
	Total	104,357	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	Between Groups	,842	1	,842	1,130	,290
	Within Groups	92,373	124	,745		
	Total	93,214	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	Between Groups	,006	1	,006	,007	,932
	Within Groups	98,923	124	,798		
	Total	98,929	125			
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής	Between Groups	,364	1	,364	,383	,537
	Within Groups	117,605	124	,948		
	Total	117,968	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω τον νόημα του κόσμου γύρω μου	Between Groups	2,886	1	2,886	3,551	,062
	Within Groups	100,773	124	,813		
	Total	103,659	125			
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	Between Groups	1,092	1	1,092	1,224	,271
	Within Groups	110,623	124	,892		
	Total	111,714	125			
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	Between Groups	,001	1	,001	,005	,942
	Within Groups	14,365	69	,208		
	Total	14,366	70			
Η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα	Between Groups	,006	1	,006	,024	,876
	Within Groups	17,869	70	,255		
	Total	17,875	71			
Το κύρος του επαγγέλματος	Between Groups	,000	1	,000	.	.
	Within Groups	,000	61	,000		
	Total	,000	62			
Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	Between Groups	,374	1	,374	3,389	,068
	Within Groups	12,703	115	,110		
	Total	13,077	116			
Η αυτονομία του επαγγέλματος	Between Groups	1,457	1	1,457	6,210	,015
	Within Groups	17,129	73	,235		
	Total	18,587	74			
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	Between Groups	,037	1	,037	,183	,671
	Within Groups	12,448	62	,201		
	Total	12,484	63			
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	Between Groups	,000	1	,000	,002	,968
	Within Groups	21,656	94	,230		
	Total	21,656	95			
Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δρουν ανασταλτικά στην	Between Groups	,029	1	,029	,025	,874
	Within Groups	140,773	124	1,135		

επιθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.	Total	140,802	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους για το λόγο ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	Between Groups	,188	1	,188	,183	,670
	Within Groups	127,241	124	1,026		
	Total	127,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πειστικές	Between Groups	,016	1	,016	,013	,910
	Within Groups	158,341	124	1,277		
	Total	158,357	125			
Η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για μια γυναίκα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικά στερεότυπα και προτροπές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	Between Groups	1,296	1	1,296	1,090	,298
	Within Groups	147,339	124	1,188		
	Total	148,635	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	Between Groups	4,546	1	4,546	3,432	,066
	Within Groups	164,256	124	1,325		
	Total	168,802	125			
Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών	Between Groups	,029	1	,029	,024	,877
	Within Groups	148,606	124	1,198		
	Total	148,635	125			
Οι θέσεις ευθύνης στην Εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες	Between Groups	2,944	1	2,944	1,923	,168
	Within Groups	189,858	124	1,531		
	Total	192,802	125			
Θεωρώ ότι το φύλο δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη μιας γυναίκας εκπαιδευτικού	Between Groups	,751	1	,751	,460	,499
	Within Groups	202,464	124	1,633		
	Total	203,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες.	Between Groups	,751	1	,751	,945	,333
	Within Groups	98,464	124	,794		
	Total	99,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται για την αυταρχικότητα όμως και την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.	Between Groups	1,434	1	1,434	1,471	,228
	Within Groups	120,923	124	,975		
	Total	122,357	125			

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη περισσότερο, παρά για την διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων	Between Groups Within Groups Total	1,756 147,673 149,429	1 124 125	1,756 1,191	1,474	,227
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν περισσότερο υποστηρικτικό, παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος.	Between Groups Within Groups Total	4,018 147,355 151,373	1 124 125	4,018 1,188	3,382	,068
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης.	Between Groups Within Groups Total	5,738 145,191 150,929	1 124 125	5,738 1,171	4,900	,029
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησής τους.	Between Groups Within Groups Total	,485 64,888 65,373	1 124 125	,485 ,523	,927	,337
Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την επιμονή και την υπευθυνότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.	Between Groups Within Groups Total	,218 144,417 144,635	1 124 125	,218 1,165	,187	,666
αυτή την περίοδο;	Between Groups Within Groups Total	1,109 190,930 192,040	1 124 125	1,109 1,540	,720	,398
κάποια στιγμή στο μέλλον;	Between Groups Within Groups Total	,857 171,302 172,159	1 124 125	,857 1,381	,621	,432
Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης	Between Groups Within Groups Total	,045 144,780 144,825	1 124 125	,045 1,168	,039	,845
Πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία	Between Groups Within Groups Total	,364 106,938 107,302	1 124 125	,364 ,862	,422	,517
Την προσωπική σας ανάπτυξη	Between Groups	,069	1	,069	,046	,831

	Within Groups	188,256	124	1,518		
	Total	188,325	125			
Την επιθυμία σας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία	Between Groups	2,443	1	2,443	1,676	,198
	Within Groups	180,764	124	1,458		
	Total	183,206	125			
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	Between Groups	,611	1	,611	,509	,477
	Within Groups	148,691	124	1,199		
	Total	149,302	125			
Τη αύξηση του κύρους σας	Between Groups	,546	1	,546	,383	,537
	Within Groups	176,668	124	1,425		
	Total	177,214	125			
Την αναβάθμιση του επαγγελματικού σας ρόλου	Between Groups	,021	1	,021	,017	,897
	Within Groups	154,971	124	1,250		
	Total	154,992	125			
Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	Between Groups	,079	1	,079	,063	,803
	Within Groups	155,350	124	1,253		
	Total	155,429	125			
Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Between Groups	,057	1	,057	,046	,831
	Within Groups	153,888	124	1,241		
	Total	153,944	125			
Τη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους	Between Groups	3,850	1	3,850	3,148	,078
	Within Groups	151,650	124	1,223		
	Total	155,500	125			
Την επίτευξη των στόχων του σχολείου	Between Groups	,624	1	,624	,550	,460
	Within Groups	140,805	124	1,136		
	Total	141,429	125			
Την διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου	Between Groups	2,286	1	2,286	1,824	,179
	Within Groups	155,373	124	1,253		
	Total	157,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	Between Groups	10,974	1	10,974	5,970	,016
	Within Groups	227,955	124	1,838		
	Total	238,929	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας	Between Groups	,069	1	,069	,056	,813
	Within Groups	153,589	124	1,239		
	Total	153,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	Between Groups	1,778	1	1,778	1,404	,238
	Within Groups	157,047	124	1,267		
	Total	158,825	125			
Έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή	Between Groups	2,184	1	2,184	1,828	,179
	Within Groups	148,173	124	1,195		
	Total	150,357	125			

Κόστος συμμετοχής	Between Groups	,000	1	,000	,000	,995
	Within Groups	235,302	124	1,898		
	Total	235,302	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης	Between Groups	1,667	1	1,667	1,284	,259
	Within Groups	161,039	124	1,299		
	Total	162,706	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε γνωστικό επίπεδο	Between Groups	,166	1	,166	,118	,731
	Within Groups	174,191	124	1,405		
	Total	174,357	125			
Μη-υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο μου	Between Groups	3,122	1	3,122	2,568	,112
	Within Groups	150,752	124	1,216		
	Total	153,873	125			
Αδιαφορία της ιεραρχίας μου	Between Groups	4,728	1	4,728	3,368	,069
	Within Groups	174,097	124	1,404		
	Total	178,825	125			

Συσχετίσεις ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sig.
Έχω βρει μια δουλειά με νόημα	Between Groups	1,335	1	1,335	2,049	,155
	Within Groups	80,800	124	,652		
	Total	82,135	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	Between Groups	,048	1	,048	,073	,788
	Within Groups	81,825	124	,660		
	Total	81,873	125			
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	Between Groups	2,604	1	2,604	3,173	,077
	Within Groups	101,754	124	,821		
	Total	104,357	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	Between Groups	,089	1	,089	,119	,731
	Within Groups	93,125	124	,751		
	Total	93,214	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	Between Groups	,057	1	,057	,072	,789
	Within Groups	98,871	124	,797		
	Total	98,929	125			
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής	Between Groups	4,543	1	4,543	4,967	,028
	Within Groups	113,425	124	,915		
	Total	117,968	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να	Between Groups	,734	1	,734	,884	,349

κατανοήσω τον νόημα του κόσμου γύρω μου	WithinGroups	102,925	124	,830		
	Total	103,659	125			
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	BetweenGroups	,700	1	,700	,782	,378
	WithinGroups	111,014	124	,895		
	Total	111,714	125			
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	BetweenGroups	,012	1	,012	,056	,813
	WithinGroups	14,354	69	,208		
	Total	14,366	70			
Η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα	BetweenGroups	,025	1	,025	,098	,755
	WithinGroups	17,850	70	,255		
	Total	17,875	71			
Το κύρος του επαγγέλματος	BetweenGroups	,000	1	,000	.	.
	WithinGroups	,000	61	,000		
	Total	,000	62			
Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	BetweenGroups	,062	1	,062	,544	,462
	WithinGroups	13,015	115	,113		
	Total	13,077	116			
Η αυτονομία του επαγγέλματος	BetweenGroups	1,645	1	1,645	7,087	,010
	WithinGroups	16,942	73	,232		
	Total	18,587	74			
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	BetweenGroups	,333	1	,333	1,697	,197
	WithinGroups	12,152	62	,196		
	Total	12,484	63			
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	BetweenGroups	,142	1	,142	,619	,433
	WithinGroups	21,515	94	,229		
	Total	21,656	95			
Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δρουν ανασταλτικά στην επιθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.	BetweenGroups	2,734	1	2,734	2,455	,120
	WithinGroups	138,068	124	1,113		
	Total	140,802	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους για το λόγο ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	BetweenGroups	,432	1	,432	,422	,517
	WithinGroups	126,996	124	1,024		
	Total	127,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πειστικές	BetweenGroups	10,414	1	10,414	8,729	,004
	WithinGroups	147,943	124	1,193		
	Total	158,357	125			
Η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για μια γυναίκα	BetweenGroups	,381	1	,381	,319	,573
	WithinGroups	148,254	124	1,196		

σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικά στερεότυπα και προτροπές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	Total	148,635	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	BetweenGroups	,734	1	,734	,541	,463
	WithinGroups	168,068	124	1,355		
	Total	168,802	125			
Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών	BetweenGroups	4,292	1	4,292	3,687	,057
	WithinGroups	144,343	124	1,164		
	Total	148,635	125			
Οι θέσεις ευθύνης στην Εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες	BetweenGroups	,102	1	,102	,065	,799
	WithinGroups	192,700	124	1,554		
	Total	192,802	125			
Θεωρώ ότι το φύλο δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη μιας γυναίκας εκπαιδευτικού	BetweenGroups	,004	1	,004	,002	,963
	WithinGroups	203,211	124	1,639		
	Total	203,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες.	BetweenGroups	1,575	1	1,575	2,000	,160
	WithinGroups	97,639	124	,787		
	Total	99,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται για την αυταρχικότητα όμως και την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.	BetweenGroups	,004	1	,004	,004	,952
	WithinGroups	122,354	124	,987		
	Total	122,357	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη περισσότερο, παρά για την διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων	BetweenGroups	,514	1	,514	,428	,514
	WithinGroups	148,914	124	1,201		
	Total	149,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν περισσότερο υποστηρικτικό, παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος.	BetweenGroups	4,048	1	4,048	3,407	,067
	WithinGroups	147,325	124	1,188		
	Total	151,373	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι	BetweenGroups	1,889	1	1,889	1,572	,212

λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης.	WithinGroups	149,039	124	1,202		
	Total	150,929	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησης τους.	BetweenGroups	,159	1	,159	,302	,584
	WithinGroups	65,214	124	,526		
	Total	65,373	125			
Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την επιμονή και την υπευθυνότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.	BetweenGroups	2,292	1	2,292	1,997	,160
	WithinGroups	142,343	124	1,148		
	Total	144,635	125			
αυτή την περίοδο;	BetweenGroups	61,915	1	61,915	59,000	,000
	WithinGroups	130,125	124	1,049		
	Total	192,040	125			
κάποια στιγμή στο μέλλον;	BetweenGroups	23,819	1	23,819	19,911	,000
	WithinGroups	148,339	124	1,196		
	Total	172,159	125			
Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης	BetweenGroups	2,000	1	2,000	1,737	,190
	WithinGroups	142,825	124	1,152		
	Total	144,825	125			
Πόσο ικανοποιημένη είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία	BetweenGroups	4,459	1	4,459	5,376	,022
	WithinGroups	102,843	124	,829		
	Total	107,302	125			
Την προσωπική σας ανάπτυξη	BetweenGroups	1,625	1	1,625	1,080	,301
	WithinGroups	186,700	124	1,506		
	Total	188,325	125			
Την επιθυμία σας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία	BetweenGroups	,992	1	,992	,675	,413
	WithinGroups	182,214	124	1,469		
	Total	183,206	125			
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	BetweenGroups	16,677	1	16,677	15,592	,000
	WithinGroups	132,625	124	1,070		
	Total	149,302	125			
Τη αύξηση του κύρους σας	BetweenGroups	,175	1	,175	,123	,727
	WithinGroups	177,039	124	1,428		
	Total	177,214	125			
Την αναβάθμιση του επαγγελματικού σας ρόλου	BetweenGroups	1,781	1	1,781	1,442	,232
	WithinGroups	153,211	124	1,236		

	Total	154,992	125			
Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	BetweenGroups	,289	1	,289	,231	,631
	WithinGroups	155,139	124	1,251		
	Total	155,429	125			
Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	BetweenGroups	,734	1	,734	,594	,442
	WithinGroups	153,211	124	1,236		
	Total	153,944	125			
Τη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους	BetweenGroups	,014	1	,014	,011	,915
	WithinGroups	155,486	124	1,254		
	Total	155,500	125			
Την επίτευξη των στόχων του σχολείου	BetweenGroups	,604	1	,604	,531	,467
	WithinGroups	140,825	124	1,136		
	Total	141,429	125			
Την διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου	BetweenGroups	2,173	1	2,173	1,733	,190
	WithinGroups	155,486	124	1,254		
	Total	157,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	BetweenGroups	19,032	1	19,032	10,732	,001
	WithinGroups	219,896	124	1,773		
	Total	238,929	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας	BetweenGroups	20,448	1	20,448	19,034	,000
	WithinGroups	133,211	124	1,074		
	Total	153,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	BetweenGroups	,115	1	,115	,090	,765
	WithinGroups	158,711	124	1,280		
	Total	158,825	125			
Έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή	BetweenGroups	7,232	1	7,232	6,266	,014
	WithinGroups	143,125	124	1,154		
	Total	150,357	125			
Κόστος συμμετοχής	BetweenGroups	2,173	1	2,173	1,156	,284
	WithinGroups	233,129	124	1,880		
	Total	235,302	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης	BetweenGroups	4,292	1	4,292	3,360	,069
	WithinGroups	158,414	124	1,278		
	Total	162,706	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε γνωστικό επίπεδο	BetweenGroups	3,657	1	3,657	2,657	,106
	WithinGroups	170,700	124	1,377		
	Total	174,357	125			
Μη-υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο μου	BetweenGroups	,877	1	,877	,710	,401
	WithinGroups	152,996	124	1,234		
	Total	153,873	125			

Αδιαφορία της ιεραρχίας μου	BetweenGroups	,543	1	,543	,378	,540
	WithinGroups	178,282	124	1,438		
	Total	178,825	125			

Συσχετίσεις ως προς το επίπεδο σπουδών

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έχω βρει μια δουλειά με νόημα	BetweenGroups	4,874	3	1,625	2,566	,058
	WithinGroups	77,261	122	,633		
	Total	82,135	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	BetweenGroups	,998	3	,333	,502	,682
	WithinGroups	80,875	122	,663		
	Total	81,873	125			
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	BetweenGroups	8,185	3	2,728	3,461	,019
	WithinGroups	96,172	122	,788		
	Total	104,357	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	BetweenGroups	2,745	3	,915	1,234	,300
	WithinGroups	90,469	122	,742		
	Total	93,214	125			
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	BetweenGroups	1,052	3	,351	,437	,727
	WithinGroups	97,876	122	,802		
	Total	98,929	125			
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής	BetweenGroups	12,534	3	4,178	4,834	,003
	WithinGroups	105,434	122	,864		
	Total	117,968	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω τον νόημα του κόσμου γύρω μου	BetweenGroups	,383	3	,128	,151	,929
	WithinGroups	103,276	122	,847		
	Total	103,659	125			
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	BetweenGroups	2,874	3	,958	1,074	,363
	WithinGroups	108,840	122	,892		
	Total	111,714	125			
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	BetweenGroups	,355	3	,118	,565	,640
	WithinGroups	14,011	67	,209		
	Total	14,366	70			
Η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα	BetweenGroups	,891	3	,297	1,189	,321
	WithinGroups	16,984	68	,250		
	Total	17,875	71			
Το κύρος του επαγγέλματος	BetweenGroups	,000	3	,000	.	.
	WithinGroups					

	WithinGroups	,000	59	,000		
	Total	,000	62			
Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	BetweenGroups	,579	3	,193	1,744	,162
	WithinGroups	12,498	113	,111		
	Total	13,077	116			
Η αυτονομία του επαγγέλματος	BetweenGroups	1,207	3	,402	1,643	,187
	WithinGroups	17,380	71	,245		
	Total	18,587	74			
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	BetweenGroups	,157	3	,052	,254	,858
	WithinGroups	12,328	60	,205		
	Total	12,484	63			
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	BetweenGroups	1,131	3	,377	1,691	,174
	WithinGroups	20,525	92	,223		
	Total	21,656	95			
Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δρουν ανασταλτικά στην επιθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.	BetweenGroups	6,534	3	2,178	1,979	,121
	WithinGroups	134,268	122	1,101		
	Total	140,802	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους για το λόγο ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	BetweenGroups	,683	3	,228	,219	,883
	WithinGroups	126,746	122	1,039		
	Total	127,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πειστικές	BetweenGroups	6,713	3	2,238	1,800	,151
	WithinGroups	151,644	122	1,243		
	Total	158,357	125			
Η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για μια γυναίκα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικά στερεότυπα και προτροπές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	BetweenGroups	2,166	3	,722	,601	,615
	WithinGroups	146,469	122	1,201		
	Total	148,635	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	BetweenGroups	9,200	3	3,067	2,344	,076
	WithinGroups	159,602	122	1,308		
	Total	168,802	125			
Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών	BetweenGroups	17,372	3	5,791	5,382	,002
	WithinGroups	131,263	122	1,076		
	Total	148,635	125			
Οι θέσεις ευθύνης στην Εκπαίδευση καταλαμβάνονται	BetweenGroups	12,272	3	4,091	2,764	,045
	WithinGroups	180,529	122	1,480		

εξίσου από άνδρες και γυναίκες	Total	192,802	125			
Θεωρώ ότι το φύλο δεν	BetweenGroups	6,992	3	2,331	1,449	,232
λειτουργεί ανασταλτικά στην	WithinGroups	196,222	122	1,608		
επαγγελματική ανάπτυξη και	Total					
εξέλιξη μιας γυναίκας		203,214	125			
εκπαιδευτικού						
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί	BetweenGroups	1,954	3	,651	,817	,487
θεωρούνται καλύτερες για τη	WithinGroups	97,261	122	,797		
διδασκαλία σε σχέση με τους	Total	99,214	125			
άντρες.						
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί	BetweenGroups	8,542	3	2,847	3,052	,031
χαρακτηρίζονται για την	WithinGroups	113,815	122	,933		
αυταρχικότητα όμως και την	Total					
ευαισθησία με την οποία		122,357	125			
αντιμετωπίζουν τους μαθητές						
τους.						
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί	BetweenGroups	9,362	3	3,121	2,718	,048
ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία	WithinGroups	140,067	122	1,148		
στην τάξη περισσότερο, παρά	Total					
για την διεκπεραίωση		149,429	125			
διοικητικών και οργανωτικών						
ζητημάτων						
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί	BetweenGroups	5,973	3	1,991	1,671	,177
αναλαμβάνουν έναν	WithinGroups	145,400	122	1,192		
περισσότερο υποστηρικτικό,	Total					
παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις		151,373	125			
ευθύνης του εκπαιδευτικού						
συστήματος.						
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι	BetweenGroups	5,153	3	1,718	1,438	,235
λιγότερο ανταγωνιστικές και	WithinGroups	145,775	122	1,195		
αντιμετωπίζουν το επάγγελμα	Total					
τους ως προσφορά και όχι ως		150,929	125			
φιλοδοξία επαγγελματικής						
ανάπτυξης.						
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι	BetweenGroups	5,655	3	1,885	3,851	,011
λιγότερο αποτελεσματικές	WithinGroups	59,718	122	,489		
εξαιτίας της χαμηλής	Total	65,373	125			
αυτοπεποίθησης τους.						
Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για	BetweenGroups	6,315	3	2,105	1,857	,140
την επιμονή και την	WithinGroups	138,319	122	1,134		
υπευθυνότητά τους κατά τη	Total					
διάρκεια της επαγγελματικής		144,635	125			
τους πορείας.						

αυτή την περίοδο;	BetweenGroups	24,479	3	8,160	5,941	,001
	WithinGroups	167,561	122	1,373		
	Total	192,040	125			
κάποια στιγμή στο μέλλον;	BetweenGroups	18,699	3	6,233	4,955	,003
	WithinGroups	153,460	122	1,258		
	Total	172,159	125			
Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης	BetweenGroups	3,548	3	1,183	1,021	,386
	WithinGroups	141,278	122	1,158		
	Total	144,825	125			
Πόσο ικανοποιημένοι είστε συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία	BetweenGroups	14,649	3	4,883	6,430	,000
	WithinGroups	92,653	122	,759		
	Total	107,302	125			
Την προσωπική σας ανάπτυξη	BetweenGroups	6,034	3	2,011	1,346	,263
	WithinGroups	182,291	122	1,494		
	Total	188,325	125			
Την επιθυμία σας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία	BetweenGroups	10,118	3	3,373	2,377	,073
	WithinGroups	173,088	122	1,419		
	Total	183,206	125			
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	BetweenGroups	3,224	3	1,075	,898	,445
	WithinGroups	146,077	122	1,197		
	Total	149,302	125			
Τη αύξηση του κύρους σας	BetweenGroups	5,282	3	1,761	1,249	,295
	WithinGroups	171,932	122	1,409		
	Total	177,214	125			
Την αναβάθμιση του επαγγελματικού σας ρόλου	BetweenGroups	4,248	3	1,416	1,146	,333
	WithinGroups	150,744	122	1,236		
	Total	154,992	125			
Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	BetweenGroups	1,701	3	,567	,450	,718
	WithinGroups	153,728	122	1,260		
	Total	155,429	125			
Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	BetweenGroups	,492	3	,164	,130	,942
	WithinGroups	153,452	122	1,258		
	Total	153,944	125			
Τη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους	BetweenGroups	,181	3	,060	,047	,986
	WithinGroups	155,319	122	1,273		
	Total	155,500	125			
Την επίτευξη των στόχων του σχολείου	BetweenGroups	,276	3	,092	,079	,971
	WithinGroups	141,153	122	1,157		
	Total	141,429	125			

Την διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου	BetweenGroups	1,122	3	,374	,291	,832
	WithinGroups	156,537	122	1,283		
	Total	157,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	BetweenGroups	18,609	3	6,203	3,435	,019
	WithinGroups	220,319	122	1,806		
	Total	238,929	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας	BetweenGroups	12,699	3	4,233	3,664	,014
	WithinGroups	140,960	122	1,155		
	Total	153,659	125			
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	BetweenGroups	2,854	3	,951	,744	,528
	WithinGroups	155,972	122	1,278		
	Total	158,825	125			
Έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή	BetweenGroups	3,642	3	1,214	1,009	,391
	WithinGroups	146,715	122	1,203		
	Total	150,357	125			
Κόστος συμμετοχής	BetweenGroups	6,870	3	2,290	1,223	,304
	WithinGroups	228,432	122	1,872		
	Total	235,302	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης	BetweenGroups	1,645	3	,548	,415	,742
	WithinGroups	161,061	122	1,320		
	Total	162,706	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε γνωστικό επίπεδο	BetweenGroups	2,139	3	,713	,505	,679
	WithinGroups	172,218	122	1,412		
	Total	174,357	125			
Μη-υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο μου	BetweenGroups	4,330	3	1,443	1,177	,321
	WithinGroups	149,543	122	1,226		
	Total	153,873	125			
Αδιαφορία της ιεραρχίας μου	BetweenGroups	1,520	3	,507	,349	,790
	WithinGroups	177,305	122	1,453		
	Total	178,825	125			

Συσχετίσεις ως προς την προϋπηρεσία

ANOVA

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Έχω βρει μια δουλειά με νόημα	BetweenGroups	,504	3	,168	,251	,860
	WithinGroups	81,631	122	,669		
	Total	82,135	125			
Η δουλειά μου με βοηθά να	BetweenGroups	1,304	3	,435	,658	,579

κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	WithinGroups Total	80,569 81,873	122 125	,660		
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	BetweenGroups WithinGroups Total	2,937 101,421 104,357	3 122 125	,979 ,831	1,177	,321
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	BetweenGroups WithinGroups Total	,948 92,266 93,214	3 122 125	,316 ,756	,418	,740
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	BetweenGroups WithinGroups Total	,769 98,159 98,929	3 122 125	,256 ,805	,319	,812
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής μου ζωής	BetweenGroups WithinGroups Total	,486 117,482 117,968	3 122 125	,162 ,963	,168	,918
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω τον νόημα του κόσμου γύρω μου	BetweenGroups WithinGroups Total	1,302 102,357 103,659	3 122 125	,434 ,839	,517	,671
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	BetweenGroups WithinGroups Total	,253 111,461 111,714	3 122 125	,084 ,914	,092	,964
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	BetweenGroups WithinGroups Total	,245 14,121 14,366	3 67 70	,082 ,211	,387	,763
Η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα	BetweenGroups WithinGroups Total	,565 17,310 17,875	3 68 71	,188 ,255	,740	,532
Το κύρος του επαγγέλματος	BetweenGroups WithinGroups Total	,000 ,000 ,000	3 59 62	,000 ,000	.	.
Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	BetweenGroups WithinGroups Total	,609 12,468 13,077	3 113 116	,203 ,110	1,840	,144
Η αυτονομία του επαγγέλματος	BetweenGroups WithinGroups Total	1,349 17,237 18,587	3 71 74	,450 ,243	1,853	,145
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	BetweenGroups WithinGroups Total	,779 11,705 12,484	3 60 63	,260 ,195	1,331	,273
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	BetweenGroups WithinGroups Total	,967 20,689 21,656	3 92 95	,322 ,225	1,434	,238

Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δρουν ανασταλτικά στην επιθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.	BetweenGroups	1,606	3	,535	,469	,704
	WithinGroups	139,196	122	1,141		
	Total	140,802	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους για το λόγο ότι το ταυτίζουν με το μητρικό τους ρόλο	BetweenGroups	1,290	3	,430	,416	,742
	WithinGroups	126,138	122	1,034		
	Total	127,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν είναι πιεστικές	BetweenGroups	5,786	3	1,929	1,542	,207
	WithinGroups	152,571	122	1,251		
	Total	158,357	125			
Η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για μια γυναίκα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικά στερεότυπα και προτροπές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος	BetweenGroups	,171	3	,057	,047	,987
	WithinGroups	148,464	122	1,217		
	Total	148,635	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα τους λόγω της εργασιακής ασφάλειας που παρέχει	BetweenGroups	6,950	3	2,317	1,746	,161
	WithinGroups	161,851	122	1,327		
	Total	168,802	125			
Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών-γυναικών	BetweenGroups	3,596	3	1,199	1,008	,392
	WithinGroups	145,039	122	1,189		
	Total	148,635	125			
Οι θέσεις ευθύνης στην Εκπαίδευση καταλαμβάνονται εξίσου από άνδρες και γυναίκες	BetweenGroups	8,710	3	2,903	1,924	,129
	WithinGroups	184,092	122	1,509		
	Total	192,802	125			
Θεωρώ ότι το φύλο δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη μιας γυναίκας εκπαιδευτικού	BetweenGroups	3,930	3	1,310	,802	,495
	WithinGroups	199,284	122	1,633		
	Total	203,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλύτερες για τη διδασκαλία σε σχέση με τους άντρες.	BetweenGroups	1,343	3	,448	,558	,644
	WithinGroups	97,872	122	,802		
	Total	99,214	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται για την	BetweenGroups	4,261	3	1,420	1,467	,227
	WithinGroups	118,096	122	,968		

αυταρχικότητα όμως και την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.	Total	122,357	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη περισσότερο, παρά για την διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων	BetweenGroups	4,411	3	1,470	1,237	,299
	WithinGroups	145,017	122	1,189		
	Total	149,429	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν περισσότερο υποστηρικτικό, παρά κυρίαρχο ρόλο στις θέσεις ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος.	BetweenGroups	4,508	3	1,503	1,248	,295
	WithinGroups	146,865	122	1,204		
	Total	151,373	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ανταγωνιστικές και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα τους ως προσφορά και όχι ως φιλοδοξία επαγγελματικής ανάπτυξης.	BetweenGroups	2,500	3	,833	,685	,563
	WithinGroups	148,429	122	1,217		
	Total	150,929	125			
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησης τους.	BetweenGroups	3,535	3	1,178	2,325	,078
	WithinGroups	61,838	122	,507		
	Total	65,373	125			
Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την επιμονή και την υπευθυνότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.	BetweenGroups	1,453	3	,484	,413	,744
	WithinGroups	143,182	122	1,174		
	Total	144,635	125			
αυτή την περίοδο;	BetweenGroups	60,510	3	20,170	18,709	,000
	WithinGroups	131,530	122	1,078		
	Total	192,040	125			
κάποια στιγμή στο μέλλον;	BetweenGroups	43,459	3	14,486	13,732	,000
	WithinGroups	128,699	122	1,055		
	Total	172,159	125			
Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης	BetweenGroups	1,465	3	,488	,416	,742
	WithinGroups	143,360	122	1,175		
	Total	144,825	125			
Πόσο ικανοποιημένοι είστε	BetweenGroups	6,771	3	2,257	2,739	,046

συνολικά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχατε τελευταία	WithinGroups Total	100,530 107,302	122 125	,824		
Την προσωπική σας ανάπτυξη	BetweenGroups WithinGroups Total	27,331 160,994 188,325	3 122 125	9,110 1,320	6,904	,000
Την επιθυμία σας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία	BetweenGroups WithinGroups Total	7,942 175,264 183,206	3 122 125	2,647 1,437	1,843	,143
Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών	BetweenGroups WithinGroups Total	26,005 123,296 149,302	3 122 125	8,668 1,011	8,577	,000
Τη αύξηση του κύρους σας	BetweenGroups WithinGroups Total	6,641 170,573 177,214	3 122 125	2,214 1,398	1,583	,197
Την αναβάθμιση του επαγγελματικού σας ρόλου	BetweenGroups WithinGroups Total	8,278 146,715 154,992	3 122 125	2,759 1,203	2,294	,081
Τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	BetweenGroups WithinGroups Total	11,032 144,397 155,429	3 122 125	3,677 1,184	3,107	,029
Την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	BetweenGroups WithinGroups Total	9,061 144,883 153,944	3 122 125	3,020 1,188	2,543	,059
Τη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους	BetweenGroups WithinGroups Total	4,070 151,430 155,500	3 122 125	1,357 1,241	1,093	,355
Την επίτευξη των στόχων του σχολείου	BetweenGroups WithinGroups Total	,491 140,937 141,429	3 122 125	,164 1,155	,142	,935
Την διεύρυνση του επαγγελματικού σας δικτύου	BetweenGroups WithinGroups Total	15,589 142,070 157,659	3 122 125	5,196 1,165	4,462	,005
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών	BetweenGroups WithinGroups Total	16,473 222,456 238,929	3 122 125	5,491 1,823	3,011	,033
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω κοινωνικής δραστηριότητας	BetweenGroups WithinGroups Total	19,386 134,272 153,659	3 122 125	6,462 1,101	5,871	,001
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω επαγγελματικών	BetweenGroups WithinGroups	,566 158,260	3 122	,189 1,297	,145	,932

υποχρεώσεων	Total	158,825	125			
Έλλειψη διάθεσης και προσωπικού ενδιαφέροντος για συμμετοχή	BetweenGroups	4,650	3	1,550	1,298	,278
	WithinGroups	145,707	122	1,194		
	Total	150,357	125			
Κόστος συμμετοχής	BetweenGroups	7,325	3	2,442	1,307	,275
	WithinGroups	227,976	122	1,869		
	Total	235,302	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης	BetweenGroups	6,272	3	2,091	1,631	,186
	WithinGroups	156,434	122	1,282		
	Total	162,706	125			
Δυσπιστία ως προς το όφελος από τις επιμορφώσεις σε γνωστικό επίπεδο	BetweenGroups	3,224	3	1,075	,766	,515
	WithinGroups	171,133	122	1,403		
	Total	174,357	125			
Μη-υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο μου	BetweenGroups	7,062	3	2,354	1,956	,124
	WithinGroups	146,811	122	1,203		
	Total	153,873	125			
Αδιαφορία της ιεραρχίας μου	BetweenGroups	4,123	3	1,374	,960	,414
	WithinGroups	174,703	122	1,432		
	Total	178,825	125			