



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στον Μεταπτυχιακό
Πρόγραμμα: Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα.

Τίτλος Διπλωματικής: Φύλο και θέματα ηγεσίας στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Νομός Φλώρινας
The title of the thesis: Gender and Leadership Issues in Primary
Education - Florina Prefecture

Ονοματεπώνυμο Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας:
Μαρία Ορφανίδου

Επόπτης: Βαμβακίδου Ιφιγένεια, καθηγήτρια
ΤΕΠΑΕ.ΑΠΘ

Βαθμολογητές: Κων/νος Ντίνας, καθηγητής ΠΤΝ/ΠΔΜ
Χριστίνα Σιδηροπούλου, Ε.Δι.Π, ΠΤΝ/ΠΔΜ

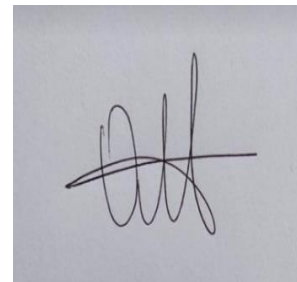
«ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική Εργασία μου και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η εργασία μου προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία):

Ορφανίδου Μαρία

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή):

A square image showing a handwritten signature in black ink on a light grey background. The signature is stylized and appears to be the name 'Orfanidou Maria'.

Ημερομηνία: 17/01/2023

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και του Τμήματος Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΣΚΑΕΠ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, διεξάγεται η έρευνα στη θεματική, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Φύλο, Μελέτη περίπτωσης, Νομός Φλώρινας (2022).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2015), η πλειονότητα των δημοτικών σχολείων ηγείται από άνδρες, περίπου το 62%, ενώ ανεβαίνοντας βαθμίδα τα ποσοστά αλλάζουν. Συγκεκριμένα με βάση τα δεδομένα, που προέκυψαν από την έρευνα της Σισμανίδου (2016): από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας στη Κεντρική Μακεδονία, μόνο 2 θέσεις -το 15,4% ανατέθηκε στην ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από γυναίκες, ενώ οι υπόλοιπες 13 θέσεις δηλαδή το 84,6% ανατέθηκε στους άνδρες.

Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά στο νομαρχιακό επίπεδο της εκπαιδευτικής διοίκησης σχετικά με την «Τοποθέτηση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» εκ των οποίων από τις 58 διευθυντικές θέσεις εργασίας, οι 48 καλύφθηκαν από άνδρες διευθυντές, ενώ η ανάληψη αντίστοιχου καθήκοντος από γυναίκες, αντιστοιχεί σε 10 μόνο θέσεις (Σισμανίδου, 2016). Σε ποσοστά μεταφράζονται 82,8% έναντι του 17,2%, γεγονός, που επιβεβαιώνει την έμφυλη στελέχωση της διοίκησης και στην εκπαίδευση (Σισμανίδου, 2016). Από τα παραπάνω είναι ευδιάκριτη η άνιση εκπροσώπηση του γυναικείου πληθυσμού σε θέσεις ιεραρχίας. Το βασικό ερέθισμα για την υλοποίηση της ακόλουθης έρευνας είναι η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, εντοπίζοντας κοινά σημεία με παλαιότερες έρευνας ή και διαφορές. Για τη διεκπεραίωση της έρευνας

χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η ποσοτική. Ειδικότερα, η συμπλήρωση του δομημένου κλειστού τύπου ερωτηματολογίου αφορούσε τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη δομή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, στο πρώτο μέρος οι συμμετέχουσες συμπλήρωσαν τα δημογραφικά στοιχεία. Στο δεύτερο μέρος απαντούσαν βάσει των προσωπικών γνώσεων και κρίσεων για α) τη συμβολή του οικογενειακού πλαισίου (5 ερωτήσεις), β) τη συμβολή του εργασιακού πλαισίου και το συναδελφικό κλίμα (4 ερωτήσεις), γ) για το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών (8 ερωτήσεις) και δ) για τους ανασταλτικούς παράγοντες στην ανάληψη διευθυντικής στελέχωσης. Από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα των ανασταλτικών παραγόντων ως προς τη γυναικεία υποαντιπροσώπηση σε διευθυντικές θέσεις, όπως είναι: *οι περισσότερες ευθύνες και το άγχος, η κοινωνική κατασκευή του φύλου, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τη ανδρική διευθυντική εκπροσώπηση, η ανάγκη διατήρησης ισορροπίας μεταξύ του οικογενειακού και του εργασιακού πλαισίου, η γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας (αστικής ή επαρχιακής) η οικογενειακή κατάσταση και το αποτρεπτικό συνεργατικό κλίμα.* Εντύπωση προκαλεί πως ο οικογενειακός περίγυρος λειτουργεί ενθαρρυντικά ως προς τη διεκδίκηση διευθυντικών καθηκόντων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική κατασκευή του φύλου, εκπαίδευση και φεμινισμός, διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποσοτική έρευνα

Abstract

The present thesis was conducted within the framework of the Master's degree programme entitled "Public Speech and Digital Media" of the Department of Kindergarten Education and the Department of Communication and Digital Media of the School of Social Sciences and Humanities (SKAEP) of the University of Western Macedonia, the research is conducted in the thematic area of Educational Administration and Gender, Case Study, Prefecture of Florina (2022).

According to ELSTAT data (2015), the majority of primary schools are headed by men, about 62%, while the percentages change as you move up a grade. Specifically, based on the data obtained from Sismanidou's research (2016): out of the 13 Regional Directorates of Primary in Central Macedonia, only 2 positions - 15.4% were assigned to leadership by women, while the remaining 13 positions, i.e. 84.6% were assigned to men.

Noteworthy is also the report at the prefectural level of educational administration regarding the "Placement of Primary and Secondary Education Directors" of which out of 58 managerial jobs, 48 were filled by male directors, while the assumption of a corresponding task by women, corresponds to only 10 positions (Sismanidou, 2016). In percentage terms, this translates into 82.8% compared to 17.2%, which confirms the gendered staffing of management in education as well (Sismanidou, 2016). From the above, the unequal representation of the female population in hierarchical positions is clearly visible. The main stimulus for the implementation of the following research is to investigate this issue, identifying commonalities with previous research or differences. Quantitative method was used to conduct the research. Specifically, the structured closed-ended questionnaire was filled out to obtain the views of female primary school teachers. Regarding the structure of the electronic questionnaire, in the

first part, the participants filled in the demographic data. In the second part, they answered based on personal knowledge and judgments about a) the contribution of family context (5 questions), b) the contribution of work context and collegial climate (4 questions), c) on the degree of job satisfaction of female teachers (8 questions); and d) on the inhibiting factors in becoming a manager (8 questions). The statistical analysis of the research data revealed the results of the inhibiting factors in terms of female underrepresentation in managerial positions, such as: more responsibilities and stress, social construction of gender, traditional perceptions of male managerial representation, the need to maintain a balance between family and work context, the geographical location of the school unit (urban or rural) the marital status and the deterrent cooperative climate. It is striking that the family environment encourages people to take on managerial responsibilities.

Keywords: social construction of gender, education and feminism, primary school administration, quantitative research

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	5
Εισαγωγικά.....	9
Κεφάλαιο 1°	11
1.1.Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	11
1.2.Κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις	13
Κεφάλαιο 2°	19
2.1.Διοίκηση Σχολικών Μονάδων	19
2.2.Επαγγελματική εξέλιξη-Επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών	21
2.3.Συγκρούσεις ρόλων των εκπαιδευτικών: Στερεότυπα/Προκαταλήψεις	22
Κεφάλαιο 3°	25
3.1.Φεμινισμός και Εκπαίδευση.....	25
3.2.Η Θεωρία της φροντίδας στην εκπαίδευση.....	27
3.3.Μεταμοντέρνος φεμινισμός και εκπαίδευση.....	28
3.4.Η επιτελεστική θεωρία για το φύλο στην εκπαίδευση.....	29
Κεφάλαιο 4	31
Ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας.....	31
Κεφάλαιο 5	34
5.1.Ο σκοπός της έρευνας.....	34
5.2.Ερευνητικά Ερωτήματα	34
5.3.Ζητήματα Δεοντολογίας	35
5.4.Περιορισμοί της έρευνας	35
5.5.Η σύνταξη του ερωτηματολογίου.....	36
5.6.Η συλλογή των δεδομένων	37
5.7. Η πιλοτική εφαρμογή.....	38
5.8.Ο καθορισμός του δείγματος.....	38
5.9.Στατιστικές τεχνικές	39
Κεφάλαιο 6	40

Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων	40
6.1.Δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας	40
6.2.Έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	46
Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα:	53
Κεφάλαιο 7	60
Παρατηρήσεις - Συζητήσεις.....	60
_Προτάσεις.....	63

1:Πίνακας Περιγραφική πληθυσμού βάσει της ιδιότητας, την ηλικία και την επαγγελματική προϋπηρεσία.	39
2.Δημογραφικά_ Ηλικία Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	41
3: Δημογραφικά_ Γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας.	42
4:Δημογραφικά_ Οικογενειακή Κατάσταση Γυναικών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	42
5:Δημογραφικά_ Αριθμός παιδιών	43
6:Δημογραφικά_ Επαγγελματική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	44
7:Δημογραφικά_ Εκπαιδευτικό Επίπεδο Μόρφωσης Γυναικών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	45
8:Δημογραφικά_ Επαγγελματική Εξέλιξη ως Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	45
9:Δημογραφικά_ Υποβολή Αίτησης για την ανάληψη Διευθυντικών καθηκόντων.	46
10:Έλεγχος Εσωτερικής Αξιοπιστίας_ CronbachAlpha	47
11:Περιγραφικός Πίνακας_ Προτίμησης του εκπαιδευτικού ρόλου εντός της τάξης.....	47
12:Περιγραφικός Πίνακας_Ανάληψης ηγετικών καθηκόντων.....	48
13:Περιγραφικός Πίνακας_ Διευθυντικής εκπροσώπησης μέσω γνωριμιών.....	49
14: Περιγραφικός Πίνακας_ Προσωπικό όραμα γυναικών εκπαιδευτικών για ποιοτικότερη εκπαίδευση.....	50
15:Περιγραφικός Πίνακας_Μορφή εκδήλωσης αποτροπής ηγετικών καθηκόντων	52
16:Περιγραφικός Πίνακας_Απόψεις για την εναλλαγή του νομοθετικού πλαισίου	52
17:Περιγραφικός Πίνακας_ Απόψεις για τη διευθυντική θέση ως προς το χρόνο, το άγχος και τις ευθύνες.....	53

Εισαγωγικά

Στη σύγχρονη εποχή παρά τις δημοκρατικές και νομοθετικές εξελίξεις σε ζητήματα εργασίας και φύλου στο δυτικό κόσμο, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για την κοινωνική αναπαράσταση του φύλου στη δημόσια σφαίρα δεν έχουν εξαλειφθεί (Κανταράκη, κ.ά., 2008).

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού θεωρείται «γυναικοκρατούμενο», παραπέμποντας στη μητρότητα για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό κλίμα (Κανταράκη, κ.ά., 2008) και τα στατιστικά επιβεβαιώνουν ότι περίπου οι 8/10 είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Burns, 2015).

Εντούτοις, η ανδρική κυριαρχία παρατηρείται στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις, όπως είναι αυτή της θέσης του διευθυντή. Η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει κατασκευάσει το ανδρικό πρότυπο για αυτή τη θέση (Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. 2006).

Οι ανδροκεντρικές προκαταλήψεις εξακολουθούν να υπάρχουν στις θέσεις ηγεσίας με την εκπαίδευση να «διατηρεί και να αναπαράγει ανισότητες» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. 1993). Από την άλλη πλευρά, οι φεμινιστικές θεωρίες, γνωστές ως δομικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (structuraltheories), ερμηνεύοντας την κοινωνική δομή και οργάνωση μέσα στις οποίες αναπτύσσονται οι σχέσεις εξουσίας και ανισότητας μεταξύ των δυο φύλων, κατασκευάζοντας συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά, συμπεριφορές και προσδοκίες τόσο στον άνδρα όσο και στη γυναίκα (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001).

Στόχος της φεμινιστικής κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση είναι να ερμηνεύσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των φύλων στον εργασιακό χώρο, την ανάπτυξη κοινωνικών ανισοτήτων και τον ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό-οικονομικό και οικογενειακό περιβάλλον (Παντελαίου, 2005).

Ταυτόχρονα, η συμβολή της επιτελεστικής θεωρίας στην εκπαίδευση είναι να σπάσει τα δεσμά των επαναλαμβανόμενων κανονιστικών πρακτικών, οι οποίες κατασκευάζουν κοινωνικά το φύλο. Στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, το έμφυλο σώμα «είναι πάντοτε πράττειν» (Butler, 2009), αναπαράγοντας σταθερές απαγορεύσεις και κανόνες.

Μέσα από την πρακτική της φροντίδας κατασκευάζονται οι κοινωνικές ταυτότητες του φύλου (Graham, 1991, 67). Ωστόσο η έννοια της φροντίδας δεν συνδέεται αποκλειστικά με το γυναικείο φύλο, αλλά σχετίζεται με την κάθε ανθρώπινη αλληλεπίδραση, που σημαίνει ότι μπορεί να προσφερθεί και από τους άνδρες. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός μεριμνά (caring-for) για τους μαθητές/τριες του μέσα τον ανοικτό διάλογο (ενεργητική επικοινωνία) και την αλληλεπίδρασή τους.

Ο μεταμοντέρνος φεμινισμός οραματίζεται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον απαλλαγμένο από κάθε μορφή διακρίσεων, απορρίπτοντας τόσο την καθολική σημασία των φεμινιστικών θεωριών όσο και κάθε στερεοτυπική πρόσληψη του φύλου. Ακόμα, ο μεταμοντέρνος φεμινισμός δίνει έμφαση στο φύλο ως προς τις σεξουαλικές διαφορές, αναζητώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των φύλων. Εξίσου γόνιμο είναι το περιβάλλον διεκδίκησης και απόκτησης ηγετικών θέσεων από την πλευρά των γυναικών, συγκροτώντας μια νέα μορφή θηλυκότητας, η οποία εμπεριέχει και κάποια παραδοσιακά χαρακτηριστικά στοιχεία των ανδρών.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην στοιχειώδη βαθμίδα εκπαίδευσης ή αλλιώς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ), εξετάζοντας τους θεμελιώδεις όρους, οι οποίοι αφορούν τόσο το «προφίλ» της/του εκπαιδευτικού όσο και το «έργο» που επιτελεί.

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο καθώς συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών του, ξεκινώντας από τον απογαλακτισμό τους, συνεχίζοντας με την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση τους στο εσωτερικό του σχολικού περιβάλλοντος και τέλος συμβάλλοντας στην πνευματική καλλιέργεια και ενδυνάμωση της προσωπικότητας για την μετέπειτα ενσωμάτωση στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Με λίγα λόγια, οι διάφοροι ρόλοι του/της εκπαιδευτικού: ως «δημόσιος/α υπάλληλος», ως «φορέας των γνώσεων», ως «σύμβουλος» καθιστούν ιδιαίτερη βαρύτητα στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού καθώς αποτελεί πρότυπο παραδείγματος τόσο για τους ίδιους τους μαθητές/τριες όσο και για την κοινωνία (Χατζηδήμου, Δ., & Βιτσιλάκη, Χ. 2006).

Συγκεκριμένα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου σκιαγραφούν το «προφίλ» του μέσα σε μια κοινωνική ομάδα. Αναλυτικότερα, η επιθυμία του «ανήκειν» σε μια ομάδα, όπως αυτή της σχολικής κοινότητας διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι τα εξής:

- Οι ενήλικες εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τις δεξιότητες και μαθησιακές ικανότητες, την ικανότητα αντίληψης και νοημοσύνης (Rogers, Kuiper, & Kirker, 1999).
- Το διαφορετικό φύλο, η ηλικία καθώς και η διαφορετική κοινωνικοοικονομική προέλευση εμπεριέχει διαφορετικά κίνητρα, όπως η επαγγελματική αποκατάσταση, η αγάπη προς τα παιδιά (Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη, & Κανταρτζή, 2008).
- Βάσει των εμπειριών και των αξιών που έχουν αποκτήσει, οι προσδοκίες διαφέρουν ως προς τις επιθυμίες που έχουν από την εκπαίδευση, ως προς τον τρόπο που εφαρμόζουν τα εκπαιδευτικά μοντέλα μάθησης (Γραμματικού, Κ. Σ. 2017).
- Διαφέρει η αρχική εκπαίδευση ως προς την ειδικότητα: νηπιαγωγοί ή εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά και μετέπειτα διαφοροποιείται η επιμόρφωση ως προς την μεταπτυχιακή ή διδακτορική ειδικότητα.
- Συγκρούσεις κοινωνικών ρόλων, όπως είναι το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού με αυτόν του/της συζύγου.

Ωστόσο σύμφωνα με τον Rogers(1986) υπάρχουν και εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνονται ανάλογα με τις εμπειρίες, τις αξίες και τα βιώματα του/της καθενός/μίας κατά την εξελικτική διαδικασία ανάπτυξης. Έτσι, μέσω της αυτοδιαπαιδαγώγησης του/της εκπαιδευτικού, τη διατήρηση της ψυχραιμίας, τη φιλική και την ευχάριστη διάθεση, την οργάνωση και την υπακοή στους σχολικούς κανόνες της τάξης αναδεικνύουν το επαγγελματικό γόητρο ή κύρος.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό έργο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, η σκοπιμότητα των στόχων είναι αφενός η παροχή μιας ποιοτικά αναβαθμισμένης και εμπλουτισμένης σε ερεθίσματα εκπαίδευσης, αφετέρου η επιδίωξη της κοινωνικό-πολιτισμικής εξέλιξης του κάθε παιδιού.

Ειδικότερα, από την παραπάνω πρόταση προκύπτουν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής (Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1. 2002):

- Μέσα από την καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων και των σχολικών βοηθημάτων, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως κοινωνοί της διδασκαλίας, της ηθικής και διανοητικής αρετής.

- Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συντονισμένη και καλά οργανωμένη διδακτέα ύλη, αξιοποιώντας τα νέα τεχνολογικά μέσα ή εκπαιδευτικά εργαλεία, ελκυστικότερα προς τα παιδιά.
- Δημιουργούν ένα γόνιμο κλίμα δημοκρατικής συμπεριφοράς, όπου η αλληλεπίδραση βασίζεται στην καλλιέργεια ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, γεμάτου κατανόησης και σεβασμού.
- Εξίσου πρωτεύοντα ρόλο πέρα από τον παροχή διδασκαλίας έχει και η ανατροφοδότηση, μεριμνώντας για την βέλτιστη επίδοση και πρόοδο των μαθητών/τριών.
- Η αρμονική συνύπαρξη και αμφίδρομη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με απώτερο στόχο μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία να διασφαλιστούν οι αποτελεσματικές συνθήκες έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα που αφορούν τη μάθηση, τη συναισθηματική κατάσταση ή συμπεριφορά του παιδιού.
- Η στενή συνεργασία και επικοινωνία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας ώστε να ενημερώνονται για θέματα τα οποία σχετίζονται με νέους νόμους, με τις εγκύκλιους και τη λήψη αποφάσεων.
- Οφείλουν να αυτοεπιμορφώνονται, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο.
- Τηρούν τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου, ο οποίος σχετίζεται με τα συγκεκριμένα ωράρια έναρξης και λήξης των μαθημάτων, φροντίζουν για την διασφάλιση των κανόνων υγιεινής και ασφάλειας μέσα στην τάξη και μεριμνούν για την εξέλιξη των παιδιών.

Οπότε το προφίλ των σύγχρονων εκπαιδευτικών καταρρίπτει το παραδοσιακό προφίλ και στη θέση του ενισχύει τον προσανατολισμό στη «Δια βίου μάθηση». Με την συνεχιζόμενη πορεία της εκπαίδευσης προετοιμάζονται στην κριτική προσέγγιση της γνώσης, αναθεωρώντας την προϋπάρχουσα.

1.2. Κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις

Στο σύγχρονο δυτικό κόσμο τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια απολαμβάνουν τα ίδια εκπαιδευτικά προνόμια χωρίς να τίθεται το ζήτημα της ανδρικής κυριαρχίας. Ωστόσο, με βάση την φεμινιστική έρευνα η αναπαράσταση του κοινωνικού φύλου

εντός της σχολικής κοινότητας κάνει αισθητή τη διάκριση των κοινωνικών ρόλων και την δημιουργία των στερεοτύπων, τα οποία συντηρούνται και μεταβιβάζονται τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και κατά την κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Arnot, Mac&Ghail, 2006).

Πιο αναλυτικά, στον εκπαιδευτικό φεμινισμό η μελέτη του φύλου προσεγγίζεται από διαφορετικές εκφάνσεις, με βασική τους αρχή την ύπαρξη της κοινωνικής ανισότητας κατά των γυναικών. Συγκεκριμένα, ο φιλελεύθερος φεμινισμός υποστηρίζει τόσο τα ίσα δικαιώματα όσο και την ισότητα των ευκαιριών μεταξύ των δυο φύλων. Πρόκειται για ένα ρεύμα, το οποίο επιδιώκει την ενθάρρυνση των γυναικών από τα παραδοσιακά επαγγέλματα όσο και τη διαμόρφωση μιας πλήρως ανεξάρτητης προσωπικότητας.

Ακολουθεί ο μαρξιστικός-σοσιαλιστικός φεμινισμός εντοπίζει το πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας στην ύπαρξη του καπιταλισμού, ο οποίος ευθύνεται και για την καταπίεση των γυναικών, την φτώχεια και τον ρατσισμό. Ως εκ τούτου, οι μαρξίστριες φεμινίστριες υποστηρίζουν την συνολική αλλαγή της κοινωνίας με την απαλλαγή τόσο των έμφυλων κοινωνικών ανισοτήτων όσο και των κοινωνικών τάξεων. Συνεπώς, το σχολικό πλαίσιο αναπαράγει τις στερεοτυπικές σχέσεις μεταξύ του κοινωνικού φύλου, των κοινωνικών τάξεων και του καπιταλισμού (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Επίσης, στον ριζοσπαστικό φεμινισμό η ανδρική κυριαρχία καταπιέζει την γυναίκα σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, από το επίπεδο της εκπαίδευσης, τον πολιτικό βίο και τις σεξουαλικές σχέσεις. Σύμφωνα με τις ριζοσπαστικές φεμινίστριες ότι η σχολική κοινότητα δεν θα έπρεπε να αναπαράγει την πατριαρχική κυριαρχία αλλά να προωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Delamont, 1990).

Τέλος, τόσο οι μετα-στρουκτουραλιστικές όσο και οι μεταμοντέρνες φεμινίστριες δεν διχοτομούν το φύλο σε «ανδρικό» και «γυναικείο», το μελετούν ως συνεχές (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001) ενώ η συγκρότηση της ταυτότητας εξαρτάται από χρονικούς, χωρικούς, πολιτισμικούς παράγοντες (Walkerdine, 1990 όπως αναφ. στο Βασιλοπούλου).

Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα οι γυναίκες διεκδικούν το δικαίωμα ψήφου στην Ευρώπη. Το 1834 κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα φοίτησης των Ελληνίδων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με απώτερο στόχο την προετοιμασία

των κοριτσιών ως προς την ανάληψη των γυναικείων παραδοσιακών ρόλων τους ως μελλοντικοί σύζυγοι ενώ απαγορεύεται ρητά η συνεκπαίδευση αγοριών-κοριτσιών. Όσον αφορά στην Μέση Εκπαίδευση διεκπεραιωνόταν στα Παρθεναγωγεία με στόχο να «καταστήσουν τας παιδευομένας καλὰς θυγατέρας και οικοδέσποινας» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1994:77). Το 1886, η είσοδος της πρώτης γυναίκας εκπαιδευτικού στα πανεπιστήμια προκάλεσε προπηλακισμούς τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους φοιτητές: «Σκούπα και φαράσι!... Στην κουζίνα στην κουζίνα!...».

Επιπλέον, τον 20^ο αιώνα η εκπαίδευση των κοριτσιών παρέχονταν μόνο στα κορίτσια των κοινωνικά ανώτερων στρωμάτων είτε ως «διακοσμητική εκπαίδευση» είτε ως δασκάλα (Ζιώγου, 1983 στο Μαραγκουδάκη, 2005:47). Ακόμα, τη δεκαετία του 1960 παρατηρήθηκε έντονα το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής στην Ελλάδα λόγω της παροχής βοήθειας στο νοικοκυριό ή την αναζήτηση εργασίας. Ταυτόχρονα, η οικογένεια εστίαζε στην εκπαίδευση των αγοριών ενώ το 1979 καθιερώθηκε η μικτή εκπαίδευση (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Τα τελευταία χρόνια, το εκπαιδευτικό σύστημα πρεσβεύει την βελτίωση προωθώντας ζητήματα όπως είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τα έμφυλα ζητήματα και την ισότητα καθώς επίσης και τους τρόπους παρέμβασης (Daraki, 2007). Πράγματι, παρά τις παραπάνω πρακτικές τα αριθμητικά ποσοστά των Δυτικών χωρών εμφανίζουν υψηλά ποσοστά γυναικείου αναλφαριθμητισμού.

Ακόμα, όσον αφορά την επαγγελματική επιλογή των πανεπιστημιακών σχολών, οι προτιμήσεις των γυναικών παραμένουν παραδοσιακές με χαμηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες (Χαριστού, 1989 όπως αναφ στο Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Σύμφωνα με τα στοιχεία απογραφής της ΕΣΥΕ του 2001 (Δρεττάκης, 2006), οι γυναίκες των ηλικιών 20-34 παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης σε σύγκριση με τα αγόρια, το οποίο ερμηνεύεται μέσω τριών διαστάσεων.

Στην ουσιοκρατική ερμηνεία ο τρόπος μάθησης των δυο φύλων διαφοροποιείται. Στη δεύτερη αντι-φεμινιστική ερμηνεία, η «θηλυκοποίηση» της εκπαίδευσης μέσω των προοδευτικών παιδαγωγικών λειτουργεί αρνητικά για τα αγόρια. Ως μέτρο πρόληψης της αντι-φεμινιστικής ερμηνείας εφαρμόστηκε η πρόσληψη ανδρών εκπαιδευτικών με στόχο την «αρρενοποίηση» των αναλυτικών προγραμμάτων μέσω της προβολής ανδρικών προτύπων. Στην τρίτη ερμηνεία η κοινωνική συμπεριφορά κατασκευάζεται

από τα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο, είναι δυνατόν να διευθετηθεί η παρούσα ερμηνεία μέσω τον περιορισμό των έμφυλων ανισοτήτων (Francis&Skelton, 2005).

Παρόλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ερμηνεύουν την λεκτική παρέμβαση των κοριτσιών ως επιθετική συμπεριφορά ενώ αντίστοιχα η ίδια συμπεριφορά στα αγόρια ερμηνεύεται ως ευγλωττία και επιβραβεύεται (Skelton, 2001). Επίσης, στις πρώτες σχολικές τάξεις παρατηρείται ο έμφυλος διαχωρισμός με τα αγόρια να μοιράζονται το ίδιο θρανίο με άτομο του ίδιου φύλου και τα κορίτσια να κάθονται στο θρανίο με άτομα του ίδιου φύλου.

Ως εκ τούτου, το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν διαχωρίζει τα μαθήματα σε «ανδρικά» και σε «γυναικεία» ωστόσο οι θετικές επιστήμες χαρακτηρίζονται ως ανδροκρατούμενο ενώ οι θεωρητικές επιστήμες ως γυναικοκρατούμενο (Χρονάκη, 2007). Ταυτόχρονα αλλαγές έχουν σημειωθεί και στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, τα οποία από το 1990 προσπάθησαν να περιορίσουν την αναπαραγωγή των παραδοσιακών ρόλων και να ευαισθητοποιήσουν τόσο τις/τους εκπαιδευτικούς όσο και τις/τους μαθήτριες/τες για την απαλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Όμως, από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι φανερό η εναλλαγή της συμπεριφοράς τους προς τις/τους μαθητές/τριες. Πιο αναλυτικά, είναι πιο αυστηροί ως προς την επιβολή κάποιας τιμωρίας στα αγόρια ενώ προτιμούν τα κορίτσια ως «αυστηρά συμμορφωμένα» (Warrington&Younger, 2000). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν ότι τα αγόρια θα ασκήσουν επαγγέλματα υψηλού κύρους ενώ τα κορίτσια θα επιλέξουν παραδοσιακά επαγγέλματα. Όσον αφορά στην σχολική επίδοση, ερμηνεύουν την αποτυχία των αγοριών ως έλλειψη προσπάθειας ενώ τα κορίτσια αποτυγχάνουν λόγω της μειωμένης ικανότητας τους (Φρόση 2000 στο Φρόση κ.α. 2001).

Σύμφωνα με την Αμερικανίδα φιλόσοφο JudithButler η κοινωνική κατασκευή του βιολογικού φύλου διαμορφώνεται βάση του επικρατέστερου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου, το οποίο βάσει των έμφυλων σωματικών διαφορών, ξεχωρίζει τις συμπεριφορές σε «θηλυκές» και σε «αρσενικές».

Ως εκ τούτου, η επιτελεστική θεωρία της JudithButler υποστηρίζει ότι το βιολογικό φύλο ανάλογο με τις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις μιμείται την επιτέλεση του ίδιου του φύλου. Χαρακτηριστική είναι η φράση της Butler (2009)

«δεν υπάρχει έμφυλη ταυτότητα, καθώς η ταυτότητα συγκροτείται επιτελεστικά από τις ίδιες τις εκφράσεις που θεωρούνται αποτελέσματά της».

Ακόμα, στη θεωρία της η Butler (1990) υποστήριξε ότι το ανθρώπινο σώμα έχει δημιουργηθεί για να εκτελεί ενέργειες και λανθασμένα συνδέεται με το βιολογικό φύλο. Στην οπτική της «αποταυτοποίησης» της υποστήριξε ότι και η θέση της εξουσίας δεν θα πρέπει να διατηρεί την ανδρική κυριαρχία αλλά να λαμβάνει υπόψη της την παραγωγή της δράσης τόσο του γυναικείου όσο και του ανδρικού φύλου.

Τα πρωτεύοντα διλήμματα, που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αφορούν κυρίως τις ενοχές που αισθάνονται με την παραμέληση των οικογενειακών υποχρεώσεων. Από την άλλη, στην περίπτωση ανάληψης μιας ηγετικής θέσης νουθετούν μια νέα ταυτότητα ως επαγγελματίες, αυτή της «ανδρικής» συμπεριφοράς, εφαρμόζοντας αυταρχικές μεθόδους προκειμένου να ταιριάζουν με αυτή του «ανδρικού» προτύπου και μοντέλου (Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. 2006).

Το τίμημα της πλειοψηφίας των γυναικών που προσπαθούν να πετύχουν μια ισορροπία μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και της καριέρας είναι η έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Ακολουθεί το χαρακτηριστικό απόσπασμα μιας γυναίκας διευθύντριας: *«Όχι, δεν παραπονιέμαι, γιατί το διάλεξα... Ήταν επιλογή μου και διευθύντρια να γίνω, παρόλο που ο σύζυγος μου είχε δηλώσει ότι δεν βοηθάει. Και η δική του βοήθεια θα ήταν κάτι να προσφέρει στο σπίτι, κάτι έξτρα. Η μόνη βοήθεια ήταν που πήρα μια γυναίκα, που λίγο με βοηθάει, τρεις ώρες κάθε βδομάδα που κάνω την καθαριότητα, γιατί και σε πιάνει άγχος όταν βλέπεις το σπίτι σου λερωμένο και να περιμένουν όλοι από εσένα και δεν προλαβαίνεις και αρχίζουν να πονάνε τα χέρια, πονάνε τα πόδια, δυστυχώς δεν είμαστε.... "όχι δεν παραπονιέμαι, δεν παραπονιέμαι..."* *«Έχω όλο το βάρος του σπιτιού, της οικογένειας, των παιδιών, τα γράμματα, τα πανεπιστήμια, όλα αυτά, τις έξτρα απασχολήσεις των παιδιών και με την κόρη στο ωδείο κάτω (. . .) ας πούμε, μπρος – πίσω.... Λοιπόν υπάρχει τροχοπέδη για να πει να ασχοληθεί παραπέρα. Δηλαδή η πρέπει να μην παντρευτείς ή πρέπει να παντρευτείς και να τα παρατήσεις όλα, αλλά πρέπει να έχεις μια οικονομική ευχέρεια και να έχεις ανθρώπους που να κάνουν αντί για σένα όλα τα άλλα για να πεις ότι θα κάνω κάτι παραπέρα...»* (Τάκη, 2009).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως έχει παρατηρηθεί ότι στο Δημοτικό Σχολείο, οι μικρότερες τάξεις συχνά εκπροσωπούνται από γυναίκες εκπαιδευτικούς καθώς

ταυτίζονται με την μητρική φιγούρα για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό κλίμα (Κανταράκη, κ.ά., 2008).

Πράγματι, ο καταμερισμός των φύλων στη σχολική κοινότητα είναι άνισος υποδεικνύοντας μια εμμονή στους παραδοσιακούς «γυναικίους» και «ανδρικούς» επαγγελματικούς ρόλους. Σύμφωνα, με τα πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, τα έμφυλα στερεοτυπικά κατάλοιπα αναδεικνύονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να υπερισχύουν σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (φυσική, μαθηματικά, χημεία) και σε εκπαιδευτικές ειδικότητες (Κανταράκη, κ.ά., 2008). Το φαινόμενο του αποκλεισμού των γυναικών από τις ανώτερες θέσεις διοικητικής ιεραρχίας στις σχολικές μονάδες τις καθιστά «εξαρτημένες από την ανδρική αυθεντία» (Κάντα, Β. 2015). Η μη διεκδίκηση θέσεων υψηλής ευθύνης καθυστερεί την ενεργή συμμετοχή τους σε κέντρα λήψης αποφάσεων, δυσχεραίνοντας την παρουσία στον ανταγωνισμό, μεταβιβάζοντας τα αντίστοιχα πρότυπα και στις μετέπειτα γενιές.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Η σχολική ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί ως «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, με σκοπό την πρόοδο του οργανισμού και το καλύτερο μέλλον αυτού» (Μπουραντάς, 2005, 197).

Φαίνεται να αναδεικνύονται τρεις μορφές με τις οποίες ασκείται η εξουσία. Στο πρώτο μοντέλο της διεύθυνσης λόγω της δυναμικής ισχύς που απορρέει η θέση ανακοινώνονται απλά οι αποφάσεις στις/στους υφισταμένους. (Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. 2013).

Ακολουθεί το αδιάφορο και χαλαρό μοντέλο ηγεσίας, όπου ο ρόλος είναι ουδέτερος. Με λίγα λόγια, διευθύνεται η σχολική κοινότητα δίχως στόχους και κίνητρα, έχοντας ως αποτέλεσμα την ελάχιστη ή μηδαμινή παρακίνηση του εργατικού δυναμικού για τη συμμετοχή του σε καινοτόμα προγράμματα (Μπουραντά, Δ 2005).

Όσον αφορά το δημοκρατικό/συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας που είναι και το προτιμότερο, προτιμάται η ενεργός συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις απόψεις του εργατικού δυναμικού (Starrat, R. J. 2001). Εξίσου σημαντική είναι η δημιουργία ενός γόνιμου και άνετου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ευνοείται η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με κοινό στόχο την ευδαιμονία της σχολικής κοινότητας μέσα από την παροχή ποιοτικότερου διδακτικού έργου (Κατσαρός, Ι. 2008).

Ο Yukl (2002, στο Βασιλάκη & Ράπτης 2007) κατέγραψαν τις εξής πρακτικές σχολικής ηγεσίας:

1. Εντοπισμός ενός προβλήματος
2. Η εμπιστευτικότητα του έργου
3. Επίλυση ενός προβλήματος
4. Σχεδιασμός μιας καλής οργανωτικής κουλτούρας
5. Παρακολούθηση των σχολικών δρώμενων
6. Συχνή ενημέρωση
7. Κινητοποίηση με στόχο τον καινοτόμο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης
8. Ευγενής άμλλα
9. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και καλής συνεργασίας
10. Διαχείριση συγκρούσεων
11. Υποστήριξη προς το εκπαιδευτικό δυναμικό
12. Ανάθεση αρμοδιοτήτων σε συναδέλφους
13. Αναγνώριση και επιβράβευση των επιτευγμάτων των συναδέλφων
14. Συμβουλευτική υποστήριξη προς το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το όραμα, διότι με αυτό τον τρόπο ενισχύονται τα κίνητρα για στρατηγικό προγραμματισμό. Ειδικότερα, η θετική επίδραση της ηγεσίας θεμελιώνεται στην παροχή της ποιοτικής διδασκαλίας (Koutouzis, E., & Κουτούζης, Μ. 2012). Ως επί το πλείστο, η διαρκής επιμορφωτική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δυναμικού καλλιεργεί νέες παιδαγωγικές δεξιότητες, οι οποίες βρίσκουν άμεση αντανάκλαση στις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών.

Με βάση όλα τα παραπάνω, στη σύγχρονη και στη συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή, τίθενται νέες προκλήσεις, οι οποίες ενισχύουν την κατεύθυνση προς τις

μεταρρυθμιστικές αλλαγές της ηγεσίας. Πιο αναλυτικά, η «χαρισματική» προσωπικότητα, οι αναδυόμενες δυνάμεις ηγεσίας, όπως είναι η προσαρμοστικότητα στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, λειτουργούν με θετικό πρόσημο, εμπνέοντας το προσωπικό μέσα από την «ανάδυση άπειρων επιλογών και την επίτευξη της αλλαγής στην οποία κατατείνουμε (Burns, J. M. 2012).

2.2.Επαγγελματική εξέλιξη-Επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών

Σε αυτό το σημείο αξίζει να οριστεί η Επαγγελματική Ανάπτυξη, δηλαδή η επαγγελματική εξέλιξη, η οποία περιλαμβάνει τη σκόπιμη προετοιμασία, όπως είναι η γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη (Δημητρόπουλος, 1998). Στη δημόσια εκπαίδευση, η διοίκηση και η εποπτεία των σχολικών μονάδων πραγματοποιείται από τα ίδια τα στελέχη σε ανώτερους ιεραρχικά ρόλους, όπως είναι η διεύθυνση και η υποδιεύθυνση της σχολικής μονάδας. Ανώτερος στόχος είναι η εφαρμογή ενός οργανογράμματος, όπου θα κατανέμει τις αρμοδιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα συντονίζει την εύρυθμη λειτουργία εντός του σχολικού πλαισίου και θα παρέχει κίνητρα για την βέλτιστη ποιοτικά παροχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηπαναγιώτου, 2007).

Πριν γίνει αναφορά στις διοικητικές φιλοδοξίες, αξίζει να αναφερθούν οι επαγγελματικές φιλοδοξίες δηλαδή οι επιθυμίες του ατόμου για την μελλοντική ενασχόληση. Ειδικότερα, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες εμπνέονται μέσω τριών διαστάσεων: την παροχή επαγγελματικών κινήτρων (careermotivation), τα εξουσιαστικά κίνητρα (masterymotivation) και την επαγγελματική υποχρέωση (careercommitment) (Powell&Butterfield, 2003).

Ωστόσο, εξίσου σημαντικό παράγοντα διαδραματίζει το υπόβαθρο (background) όπως είναι το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, οι ατομικές αξίες και πεποιθήσεις και η προηγούμενη εμπειρία (Powell&Butterfield, 2003).

Όσον αφορά τις διοικητικές/διευθυντικές φιλοδοξίες αφορούν την πρόθεση για μια ανώτερη ιεραρχικά θέση, όπως είναι η διοικητική. Η ανάληψη τέτοιων καθηκόντων συνοδεύεται με υψηλό φόρτο εργασίας και πολλαπλές απαιτήσεις.

Συνεπώς, σημαντικό ρόλο στη σχολική ανέλιξη διαδραματίζει η εσωτερική διεργασία με στόχο την αυτοαντίληψη του ατόμου. Στους ενισχυτικούς παράγοντες υλοποίησης των ηγετικών φιλοδοξιών συγκαταλέγεται και η υποστήριξη που εκλαμβάνει το φύλο (άνδρας, γυναίκα, άλλο) από το οικογενειακό περιβάλλον (parentalsupport). Αναλυτικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν παροτρυνθεί από το οικογενειακό πλαίσιο για την εργασιακή κοινωνία, μετέπειτα διεκδικούν ηγετικούς ρόλους, οπλισμένες με εμπιστοσύνη και δυναμικότητα για τον εαυτό, αντιστέκονται στις έμφυλες ανισότητες (Cubillo&Brown, 2003).

Ακόμα, η ενθάρρυνση του εργασιακού πλαισίου με τη συμπαράσταση των συναδέλφων εκπαιδευτικών προωθεί και ενδυναμώνει τη λήψη αποφάσεων για τη διεκδίκηση μιας ηγετικής θέσης. Ειδικότερα, ένα δημοκρατικό περιβάλλον διοίκησης περιθωριοποιεί την επιβολή της εξουσίας και προωθεί ένα θετικό μοντέλο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δημιουργώντας ένα ποιοτικά αποτελεσματικότερο σχολείο.

2.3.Συγκρούσεις ρόλων των εκπαιδευτικών: Στερεότυπα/Προκαταλήψεις

Στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης είναι αισθητή η διάκριση ως προς το φύλο, παρόλο που «στην Ελλάδα, αν και σχετικά πρόσφατες, από το 1980 μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές νομοθετικές και θεσμικές αλλαγές για τη διασφάλιση της ισότητας μεταξύ αντρών και γυναικών και την εξάλειψη όλων των μορφών διάκρισης κατά των γυναικών» (Αθανασιάδου, Πετροπούλου και Μιμίκου, 2001).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστούν κάποιες έννοιες με στόχο την αρτιότερη κατανόηση του περιεχομένου. Οι «προκαταλήψεις» δημιουργούνται με σκοπό να δικαιολογήσουν αντιπάθεια προς μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Καμπούρμαλη, κ.ά., 2010). Τα στερεότυπα» είναι οι νοητικές αναπαραστάσεις για μια κοινωνική ομάδα, όπως είναι η φυλή, η θρησκεία, το βάρος, έχουν ως αποτέλεσμα τη βεβιασμένη άποψη για την αιτία και το αποτέλεσμα και οδηγούν σε άνισες μορφές συμπεριφοράς (Καμπούρμαλη, κ.ά., 2010). Τα «στερεότυπα του

φύλου» αφορούν την ταξινόμηση και την κατηγοριοποίηση των ατόμων σε έμφυλες ομάδες (Καμπούρμαλη, κ.ά., 2010).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η κυριαρχία των συγκρούσεων οφείλεται: α) στην πρόκληση των συγκρούσεων που πηγάζει από τις αντικρουόμενες προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων για ένα συγκεκριμένο ρόλο, β) στις προσδοκίες που έχει ένα άτομο από την ανώτερη ιεραρχικά θέση, οι οποίες είναι αντίθετες με τις προσωπικές ανάγκες, γ) τη συγκέντρωση περισσότερων από δύο ρόλους στο πρόσωπο ενός ατόμου (Hoyle, 1969 όπως αναφ. στο Evans, L. 2008).

Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται με το κοινωνικό κύρος (socialstatus) και τον αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο. Ειδικότερα, η επιτέλεση του έργου απευθύνεται όχι μόνο στα παιδιά, αλλά και στην πολύπλευρη διαπροσωπική επικοινωνία με ανωτέρους και με γονείς.

Συχνά, ο απαιτητικός ρόλος που έχουν αναλάβει οριοθετεί τις υποχρεώσεις και τις διάφορες προσδοκίες ως προς το ρόλο. Ωστόσο, βάσει της προσωπικότητας δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν το ίδιο στις απαιτήσεις. Ειδικότερα, οι διαφορές που παρουσιάζονται αφορούν τη στάση, τη διάθεση, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις έχοντας ως αντίκτυπο στην ποιότητα της μάθησης των παιδιών.

Επίσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαφέρουν ως προς τις εξής προσεγγίσεις:

- I. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ηγετικές θέσεις με βάση το φύλο
- II. Ο καταμερισμός των εργασιακών καθηκόντων με βάση το φύλο
- III. Η διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος με βάση το φύλο
- IV. Ο τρόπος αξιολογήσεις των μαθητών/τριών με βάση το φύλο.

Συγκεκριμένα, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τα στερεότυπα του φύλου, περιορίζοντας και τις επαγγελματικές επιλογές. Ειδικότερα, ενώ παρουσιάζεται πλειοψηφία των γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο, εντούτοις είναι εμφανής η ανισομερή κατανομή των γυναικείων εκπαιδευτικών σε θέσεις ηγεσίας. Ακόμα, διακρίσεις εμφανίζονται και στις εκπαιδευτικές βαθμίδες ή συγκεκριμένους κλάδους, τα οποία έχουν αποκλειστικά χαρακτηριστεί ως γυναικεία ή ως ανδρικά. Ως εκ τούτου, ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, τα επαγγέλματα χαρακτηρίζονται σε «αρσενικά» και σε «θηλυκά», με τα ανδρικά να έχουν

μεγαλύτερο κύρος και αποδοχές σε σύγκριση με τα γυναικεία. Έτσι λοιπόν στο επίπεδο των διευθυντικών φιλοδοξιών παρατηρείται η κυριαρχία των ανδρών. Στην περίπτωση που θελήσει γυναίκα εκπαιδευτικός να εισχωρήσει στη διοίκηση, έρχεται αμέσως αντιμέτωπη με το αντρικό κατεστημένο, το οποίο θα την θεωρήσει ως απειλή. Ακολουθεί η αξιολόγηση των ικανοτήτων για τη διεκδίκηση αυτής της θέσης, η οποία χαρακτηρίζεται πιο επίτονη λόγω της ανδρικής κυριαρχίας σε ανώτερες θέσεις και της επικράτησης των κοινωνικών στερεοτύπων ως προς την άσκηση της ηγεσίας από τις γυναίκες γιατί βρίσκονται σε θέση απόκλισης.

Ακόμα, είναι αισθητή η μειωμένη αντιπροσώπευση των γυναικών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν συνειδητά την εμπλοκή στον εξουσιαστικό χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά στην αίσθηση της ηγετικής ετοιμότητας των γυναικών, παρουσιάζεται μια αναβολή στην ανάληψη των ηγετικών καθηκόντων λόγω των οικογενειακών καθηκόντων. Η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών αναστέλλει την επιθυμία της για μια διευθυντική θέση μέχρι την ενηλικίωση των παιδιών της.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική κοινότητα και συγκεκριμένα η αντρική παρουσία δυσχεραίνει το έργο μιας διευθύντριας λόγω των σεξιστικών σχολίων. Συγκεκριμένα, ο σεξιστικός λόγος στην έμφυλη ασυμμετρία εκδηλώνεται μέσω είτε μέσω του απαξιωτικού λόγου είτε μέσω των απειλών (Μαραγκουδάκη, 2007). Με αυτό τον τρόπο διαφοροποιείται και η επικοινωνία μεταξύ των φύλων, εξασφαλίζοντας την ανδρική εξουσία (Zimmerman & West, 1975 Fishman, 1983 όπ. αναφ. στην Παυλίδου, 2006: 25). Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρουσία των ανδρών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι λιγότερη σημαντική καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι έχουν λιγότερες ικανότητες για την παροχή της διδασκαλίας σε μικρά παιδιά (Cunningham & Watson, 2002).

Οι συγκρούσεις συσχετίζονται και με τη διατάραξη της προσωπικής με την επαγγελματική ζωή. Πιο αναλυτικά, η ύπαρξη οικογένειας και ο αριθμός των παιδιών κρατούν σε χαμηλότερη διοικητικά θέση τις γυναίκες εκπαιδευτικούς λόγω του αυξημένου οικογενειακού φόρτου εργασίας. Επίσης, η παραδοσιακή νοοτροπία του άνδρα-συζύγου έχει συνδέσει τη γυναίκα περισσότερο με το νοικοκυριό παρά με τη διεκδίκηση των θέσεων εργασίας. Έτσι η εξέλιξη της καριέρας των γυναικών αναστέλλεται και μειώνεται «η ύπαρξη προσδοκιών» (Δαράκη, 2007).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1.Φεμινισμός και Εκπαίδευση

Πράγματι, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι κοινωνικό-πολιτικές εξελίξεις τη δεκαετία του 1970, εγκαινίασαν ένα νέο επιστημονικό πεδίο, αυτού του φιλελεύθερου φεμινισμού. Συγκεκριμένα, βάσει του άρθρου 4 στην παράγραφο 2, το 1975 Διακηρύσσεται η ισότητα των δυο φύλων: «Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις» (ΥΠΕΠΘ, 1992, σ. 100). Ακολουθεί, η εξειδίκευση της γενικής διάταξης, με το άρθρο 1, παράγραφος 1 του νόμου 1566/85, όπου ο «σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην

ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Νόμος 1566/85). Υπό το πρίσμα της έμφυλης ανισότητας, η παιδαγωγική μεριμνά για την περαιτέρω μελέτη ζητημάτων, όπως είναι και η θεματική της «εκπαίδευσης και του φύλου», αναπτύσσοντας τρεις φεμινιστικές τάσεις, οι οποίες σχετίζονται με το φύλο και την εκπαίδευση: α) τη φιλελεύθερη, β) τη μαρξιστική και γ) τη ριζοσπαστική.

Αρχικά, το νομικά κατοχυρωμένο φιλελεύθερο φεμινιστικό ρεύμα (liberalfeminism) (Nicholson, 2013) πρεσβεύει την ισότητα και κρίνεται αναγκαία η αλλαγή των «παραδοσιακών» απόψεων προκειμένου να δημιουργηθεί ένα γόνιμο κλίμα ισότητας μεταξύ των φύλων. Προκειμένου να επιτευχθεί η παραπάνω πρόταση «η κοινωνία πρέπει να αλλάξει και θα το κάνει μόνο αν εξαναγκαστεί από τη λογική και την πολιτική και κοινωνική πίεση, να ξανασκεφτεί τις ισορροπίες στους ρόλους» (Byrne, 1987 όπ. Αναφ. στη Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999: 27). Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ο ρόλος της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει να ερμηνεύσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των φύλων στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη κοινωνικών ανισοτήτων και τον ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό-οικονομικό και οικογενειακό περιβάλλον (Παντελαίου, 2005). Στην μαρξιστική θεωρία, οι γυναίκες υποστηρίζεται ότι αποτελούν το εφεδρικό εργατικό δυναμικό για το καπιταλιστικό κεφάλαιο. Αναλυτικότερα, με τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων και τάξεων αναγνωρίζεται η θέση της γυναίκας από τη σκοπιά της οικιακής εργασίας. Σε αντίθεση με την ανδρική ιδεολογία κατά την οποία ο άνδρας ως εργάτης συντηρεί την κοινωνική δομή. Έτσι λοιπόν και στον τομέα της εκπαίδευσης, η Μαρξίστρια φεμινίστρια Arnot (1997) διερευνώντας τη σχέση μεταξύ των γυναικών εκπαιδευτικών και της μισθωτής εργασίας, θεωρεί ότι διατηρείται η κατανεμημένη κοινωνικά εργασία, με τις γυναίκες να διχάζονται ως προς τον κοινωνικό ρόλο μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός εισήγαγε τον όρο «πατριαρχία» (Millett, 1971, όπ. αναφ. στο Φρόση κ.συν.,2001) και στο χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται να αναπαράγεται το ανδρικό πρότυπο με τις γυναίκες να περιορίζονται (Acker, 1987 όπ. αναφ. στο Φρόση κ.συν.,2001). Οι ανδροκεντρικές προκαταλήψεις συνεχίζουν να υπάρχουν κυρίως στις θέσεις ηγεσίας με την

εκπαίδευση να «διατηρεί και να αναπαράγει ανισότητες» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1993).

3.2. Η Θεωρία της φροντίδας στην εκπαίδευση

Λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο μιας χώρας, η διαμόρφωση του ήθους και της ηθικής φαίνεται να πηγάζουν από τη συμμόρφωση σε κανόνες και αρχές συμπεριφοράς. Η διαδικασία της φροντίδας δεν περιορίζεται μόνο στον οικογενειακό θεσμό με την παραδοσιακή παροχή της μητρικής εργασίας, αλλά διαπερνά και σε άλλες κοινωνικές υπηρεσίες, όπως είναι και αυτή της εκπαίδευσης. Η θεωρία της φροντίδας αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του φεμινισμού, εστιάζοντας στην ηθική βάση των σχέσεων φροντίδας στα πλαίσια μιας «ηθικής εκπαίδευσης». Σύμφωνα με την AbelNelson (1990, σελ.7)μέσα σε μια κοινωνία που είναι γεμάτη από ταξικούς, έμφυλους και φυλετικούς διαχωρισμούς, είναι δύσκολο να επιτευχθούν σχέσεις αμοιβαιότητας. Οι περισσότερες παροχές φροντίδας είναι μέλη των υποταγμένων ομάδων, και στον ιδιωτικό χώρο και στο χώρο του έμμισθου εργατικού δυναμικού.

Η έννοια της φροντίδας σχετίζεται με την κάθε ανθρώπινη αλληλεπίδραση και μπορεί να προσφέρεται και από τους άνδρες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως αυτές οι αρετές της φροντίδας προέρχονται είτε από την ποιοτικά διαφορετική ζωή των γυναικών από των ανδρών είτε από τις διαφορετικές παιδικές εμπειρίες των φύλων, οι οποίες διαφοροποιούν τον τρόπο αξιολόγησης της κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, «οι ταυτότητες φύλου κατασκευάζονται κοινωνικά και επικυρώνονται μέσα από την φροντίδα» (Graham, 1991, 67). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την NelNoddings (2002, 289), το παιδαγωγικό μοντέλο της φροντίδας στην εκπαίδευση θεμελιώνεται στους «ανατροφικούς τρόπους και μεθόδους διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν τα καλύτερα σπίτια στα παιδιά τους». Επεκτείνοντας την ιδέα της για το ιδανικό σπίτι στο χώρο της εκπαίδευσης, η άμεση φροντίδα που προσφέρει το σπίτι συνδέεται έμμεσα με το σχολικό περιβάλλον και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργείται μια σχέση ηθικής φροντίδας και εμπιστοσύνης οι οποίες χαρακτηρίζονται από τα εξής στοιχεία: *διάπλαση, διάλογο, πρακτική και επικύρωση.*

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ως παράδειγμα αυθεντικής συμπεριφοράς, μεριμνούν για τα παιδιά (caring-for), επιδιώκοντας μέσα από τη διάπλαση και τον ανοικτό διάλογο. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η καθιέρωση πρακτικών, δηλαδή η εφαρμογή κοινωνικών προγραμμάτων, όπως είναι ο εθελοντισμός, ως έναυσμα για την έναρξη του διαλόγου. Τέλος, η επικύρωση λειτουργεί ως ανατροφοδότηση προς αξιολογώντας και παρέχοντας κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη του εαυτού (Noddings, 2007, 55). Σύμφωνα με την Noddings το πρόγραμμα του παραδοσιακού σχολείου χαρακτηρίζεται ως ανδροκεντρικά σχεδιασμένο, αποτρέποντας την ανάπτυξη της φροντίδας (Noddings, 2007). Σύμφωνα με την Pendlebury (όπως αναφ. στο Krishnaraj, M. 2020) η φιλελεύθερη εκπαίδευση αποτελεί πρόκληση για τα σχολικά προγράμματα καθώς πρεσβεύει την παραγωγή της γνώσης μέσω της ανάπτυξης αλληλεπιδραστικών σχέσεων, επικεντρώνοντας στη θεωρία της φροντίδας. Ακόμα, ως μοντέλο διδασκαλίας προτείνει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, εστιάζοντας σε θέματα φροντίδας, όπως είναι η φροντίδα του εαυτού, του περιβάλλοντος και των ζώων (Noddings, 2007). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ενστερνίζονται τη θεωρία της φροντίδας, διαμορφώνουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ανάλογα με την ανθρωπογεωγραφία της τάξης (Noddings, N. 2007). Ωστόσο, για την επίτευξη των παραπάνω, ο πρέπει να περάσουν περισσότερο από ένα χρόνο διδασκαλίας με τους/τις ίδιους μαθητές/τριες.

3.3.Μεταμοντέρνος φεμινισμός και εκπαίδευση

Παρόλου που ο μεταμοντέρνος φεμινισμός οραματίζεται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον απαλλαγμένο από κάθε μορφή διακρίσεων, εντούτοις δίνει έμφαση στις εμπειρίες τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών προκειμένου να εντοπίζει τις έμφυλες ανισότητες. Ειδικότερα, απορρίπτει την καθολική σημασία των φεμινιστικών θεωριών και απαλλάσσεται από κάθε στερεοτυπική ιδέα του φύλου (άνδρας-γυναίκα). Με αυτό τον τρόπο υποστηρίζει ότι η γυναικεία καταπίεση δεν είναι ίδια για όλες τις γυναίκες αλλά επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες (Παπαγεωργίου, 2004, 121). Ως εκ τούτου, ανάλογα με τα πολλαπλά ερεθίσματα στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ΜΕ βάση την υποκειμενικότητα (ηλικία, καταγωγή, προσωπικότητα, τόπος, χρόνος) διαμορφώνονται ποικίλες και διαφορετικές θηλυκότητες και

αρρενωπότητες(Γκλέζου, 2020). Ένα γόνιμο περιβάλλον, το οποίο ενισχύει τη διεκδίκηση και την απόκτηση ηγετικών θέσεων από την πλευρά των γυναικών, συγκροτεί μια νέα μορφή θηλυκότητας, η οποία εμπεριέχει και κάποια παραδοσιακά χαρακτηριστικά στοιχεία των ανδρών. Σύμφωνα με την Francis (2001, 66-70) το κοινωνικό φύλο σε κάθε κοινωνική περίπτωση αλλάζει βάσει των επιδράσεων που ασκούνται στα ποικίλα πλαίσια. Τι θα συνέβαινε εάν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο κυριαρχούσε η πεποίθηση ότι το γυναικείο και το ανδρικό φύλο είναι αλληλεξαρτώμενα; Η Irigaray (1995, 9-18) εκλαμβάνει τα έμφυλα υποκειμένα ξεχωριστά, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την υποκειμενική και μοναδική αξία τους. Ο μεταμοντέρνος φεμινισμός δίνει έμφαση στο φύλο ως προς τις σεξουαλικές διαφορές. Συγκεκριμένα, η Irigaray (2008) τονίζει πως τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν τη σημαντικότητα των σωματικών χαρακτηριστικών αλλά και των υπολοίπων (ρούχα, συμπεριφορά), καλώντας τα να αναζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των φύλων. Όσον αφορά το χώρο της ηγεσίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Davies (1989) υποστηρίζει την αποδόμηση των έμφυλων ανισοτήτων λόγω της άδικης κοινωνικής δομής, η οποία θεωρεί τον άνδρα ισχυρή προσωπικότητα σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες θεωρούνται αδύναμες. Ως εκ τούτου, υποστηρίζει ότι η άσκηση της εξουσίας συνδέεται με τις λογοθετικές πρακτικές, αμφισβητώντας την πατριαρχία. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κοινωνικά κατασκευασμένη έμφυλη ταυτότητα να επαναπροσδιοριστεί με την ανασυγκρότηση του φύλου.

3.4. Η επιτελεστική θεωρία για το φύλο στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με την θεωρία της Butler (2006), η έννοια του φύλου, ως κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται από τις ενέργειες του υποκειμένου μέσα από την επανάληψη των πράξεων του. Αυτές οι υφολογικά τυποποιημένες πράξεις δημιουργούν μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά με βάση το φύλο. Αναλυτικότερα, τα κορίτσια στο σχολικό περιβάλλον φροντίζουν για την εξωτερική εμφάνιση, ακολουθούν τη γυναικεία μόδα και συνδέονται τόσο με την ελκυστικότητα όσο και με την ετεροφυλική επιθυμία (Renold, 2006). Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια ασχολούνται με δραστηριότητες, οι οποίες αναδεικνύουν την ισχύ, όπως είναι το ποδόσφαιρο, συγκροτώντας υποχρεωτικά την ετεροφυλοφιλία τους. Συνεπώς, οι πρακτικές των

μαθητών/τριών αναπαράγουν τις έμφυλες ταυτότητες στο σχολικό πλαίσιο. Στόχος των επιτελεστικών πράξεων ως των επαναλαμβανόμενων κανονιστικών πρακτικών είναι να κρατήσουν τα άτομα δέσμια στις δυο κοινωνικές κατηγορίες του ανδρικού και του γυναικείου φύλου. Έτσι λοιπόν θεωρώντας ότι το έμφυλο σώμα «είναι πάντοτε πράττειν» (Butler, 2009) ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο εγχαράσσονται οι σχέσεις της εξουσίας και της κυριαρχίας. Με τον ίδιο τρόπο και η ετεροφυλοφιλία στην ηγεμονική κυριαρχία αναπαράγει σταθερές απαγορεύσεις και κανόνες, οι οποίες βάσει του πολιτισμικού πλαισίου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το φύλο και τη σεξουαλικότητα.

Από την άλλη πλευρά, η Peachter (2001) αναφέρει ότι τα παιδιά που βρίσκονται στην εφηβεία επιτελούν εντονότερα την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα γιατί το σώμα τους βρίσκεται στην αρχή της διαμόρφωσης τους ως ενήλικες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αλλαγή στην ενδυμασία των κοριτσιών, πλησιάζοντας το παραδοσιακό μοντέλο θηλυκότητας, ενώ αντίστοιχα τα αγόρια αρνούνται οποιοσδήποτε δραστηριότητες χαρακτηρίζονται στερεοτυπικά ως γυναικείες. Σε αυτή την περίπτωση, η συμβολή των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς η ανάδειξη εναλλακτικών έμφυλων συμπεριφορών πέραν του στερεοτυπικού παρεμβαίνει και επηρεάζει τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την μέχρι τώρα επιτέλεση των σωμάτων.

Στο πλαίσιο του μεταμοντέρνου φεμινισμού, η δυνατότητα του έμφυλου ανασχηματισμού (genderreform) παρέχει ανοιχτές ιδέες και ενθαρρύνει «ξαναφτιάξιμο του φύλου» (remakingofgender) (Kehily, 2001). Ως εκ τούτου προκύπτει ότι η δυνατότητα και η προοπτική κοινωνικής κατασκευής του φύλου είναι δυνατόν να αποδομηθεί στερεοτυπικά εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί ως πρότυπα πρέπει να μεριμνήσουν για τον περιορισμό της ανδρικής υπεροχής, αξιοποιώντας ισάξια και δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλα τα φύλα. Με τις γυναίκες να συμμετέχουν ενεργά και σε ισχυρότερες θέσεις, όπως είναι αυτές τις ηγεσίας, αναδεικνύονται η διαφορετικότητα και η μεταμοντέρνα προσπάθεια για το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος πέρα από τον έμφυλο δυϊσμό.

Κεφάλαιο 4

Ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας

Πράγματι, παρόλο που το γυναικείο φύλο υπερτερεί στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρείται δηλαδή «γυναικοκρατούμενο» (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006), εντούτοις παρουσιάζονται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών σε ηγετικές βαθμίδες με την αντιπροσώπευσή τους να αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα (Coleman, 2003). Είναι εμφανές πως ακόμη και σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί στερεοτυπικές αντιλήψεις και σύγχυση του φύλου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2015), η πλειονότητα των δημοτικών σχολείων ηγείται από άνδρες περίπου το 62%, και ανεβαίνοντας βαθμίδα τα ποσοστά αλλάζουν. Συγκεκριμένα βάσει των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα της Σισμανίδου (2016), από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας στη Κεντρική Μακεδονία, μόνο 2 θέσεις δηλαδή το 15,4% ανατέθηκε στην ανάληψη ηγετικών καθηκόντων σε γυναίκες, ενώ οι υπόλοιπες 13 δηλαδή το 84,6% ανατέθηκε στους άνδρες.

Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά στο νομαρχιακό επίπεδο της εκπαιδευτικής διοίκησης σχετικά με την «Τοποθέτηση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» εκ των οποίων από τις 58 διευθυντικές θέσεις εργασίας, οι 48 καλύφθηκαν από άνδρες διευθυντές, ενώ η ανάληψη αντίστοιχου καθήκοντος από το γυναικείο φύλο αντιστοιχεί σε 10 μόνο θέσεις (Σισμανίδου, 2016). Σε ποσοστά, μεταφράζονται 82,8% έναντι του 17,2%, γεγονός που διαφοροποιεί την έμφυλη στελέχωση της διοίκησης και στην εκπαίδευση (Σισμανίδου, 2016). Επιπλέον, στην εμπειρική έρευνα της Σαΐτη (2019), το δείγμα των διευθυντικών στελεχών ανέρχονταν στο 60,5% από άνδρες και 39,5% από γυναίκες, υποδεικνύοντας την υποαντιπροσώπηση των γυναικών έναντι των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις. Ακόμα, εντύπωση προκαλεί και στην ερευνητική εργασία της Γεωργαντζιά (2018) το γεγονός πως στην ερώτηση, η οποία διερευνούσε «αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο αριθμός των γυναικείων εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης είναι περιορισμένος», οι 113 συμμετέχουσες δηλαδή το 55,9% απάντησε πως το έχει αντιληφθεί. Η διατύπωση του παραπάνω ερωτήματος συσχετίζεται άμεσα τόσο με την ερώτηση «αν η ηγετική θέση της διευθύντριας είναι πλεονέκτημα» με τις 57,9% να απαντούν αρνητικά όσο και με την αμέσως επόμενη ερώτηση «αν είναι διατεθειμένες να υποβάλουν αίτηση για διευθυντική θέση» με το

83,7% να απαντάει ότι δεν είναι διατεθειμένο (Γεωργαντζιά, 2018). Ακόμα, η παραπάνω πρόταση ενισχύεται με την ερώτηση «αν θα έκανα αίτηση για μια διευθυντική θέση» με το 92,6% να μην μπαίνει στη διαδικασία υποβολής της αίτησης (Σισμανίδου, Ε. 2016). Προφανώς, οι απόψεις ενισχύονται και με την αμέσως επόμενη ερώτηση, η οποία αφορούσε το «αν έχουν κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο διευθυντή/τρια» εκ του οποίου οι 56,4% απαντούν πως έχουν (Γεωργαντζιά, 2018). Ακολουθεί η διερεύνηση του κοινωνικού ζητήματος περαιτέρω με την ερώτηση, «αν τους προβληματίζει το γεγονός ότι δεν αναλαμβάνουν τέτοιου είδους θέσεις», με το 52% να δηλώνει ότι δεν τους προβληματίζει (Γεωργαντζιά, 2018). Αυτό ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι «οι διευθυντικές θέσεις διαθέτουν επιπλέον άγχος και ευθύνες» με το 77,64% του δείγματος να συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ» (Σισμανίδου, 2016).

Στον αντίποδα έρχεται η έκθεση της Βερβενιώτη (2017), βάσει της οποίας αναδεικνύεται μια νέα άποψη, όπου οι γυναίκες ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης (κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διοίκηση ή διδακτορικών σπουδών και επιμορφωτικών σεμιναρίων) διεκδικούν διοικητικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίστοιχα, παρατηρήθηκε ότι η ανάληψη των καθηκόντων ως διευθύντριες κινείται στα ηλικιακά όρια μεταξύ 41-50 (Σαϊτή, Α. 2019). Ωστόσο, η παραπάνω πρόταση είναι δυνατόν να εναρμονιστεί των νομοθετικών διατάξεων, όπου ένας/μία εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να καταλάβει θέση διευθυντή/τριας αφού εκπληρώσει τουλάχιστον οχτώ διδακτικά έτη (Ταταρίδης, 2021).

Πράγματι μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας είναι ευδιάκριτα περιορισμένη η αντιπροσωπευτική συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, με μεγάλο ποσοστό να απέχει. Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει αναφορά στο φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», αποδίδοντας τις ανάλογες ευθύνες τόσο ως προς το ατομικό επίπεδο όσο και ως προς τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές δομές. Ειδικότερα, δεδομένου ότι οι ατομικοί παράγοντες διαφέρουν, ένας από τους κυριότερους λόγους μη ανάληψης ηγετικών θέσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης αφορά την οικογενειακή κατάσταση, γιατί οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η ανατροφή, ο αριθμός των παιδιών και η φροντίδα του νοικοκυριού φαίνεται ότι ακόμη βαραίνει γυναίκες. Συνεπώς, η επιβάρυνση των γυναικών εκπαιδευτικών με τέτοιου είδους υποχρεώσεις δυσχεραίνει τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Σισμανίδου (2016) αποδεικνύεται έμπρακτα η παραπάνω πρόταση με το 68,35% των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών να δηλώνει πως είναι έγγαμες και με παιδιά, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων να αποθαρρύνονται με την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων. Ακόμα, το 78,48% των γυναικών εκπαιδευτικών δηλώνει πως «δεν έχει καμία προηγούμενη εμπειρία από διευθυντική θέση» (Σισμανίδου, 2016). Το γεγονός ότι «δεν αιτήθηκαν τη συμμετοχή τους» οφείλεται τόσο σε προσωπικούς λόγους όσο και στην προσωπική επιδίωξη, όπως είναι τα χαμηλά εργασιακά κίνητρα ή η μειωμένη αυτοεκτίμηση. Από την άλλη πλευρά, όταν ρωτήθηκαν «αν βρίσκουν ελάχιστο ενδιαφέρον στις διευθυντικές θέσεις», το 27,63% απάντησε «μέτρια», το 21,05% απάντησε «πολύ», το 26,32% απάντησε «πάρα πολύ» (Σισμανίδου, 2016).

Αναμφισβήτητα, το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς ο φαύλος κύκλος των κοινωνικών στερεοτύπων και αντιλήψεων επιδιώκει συγκεκριμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις του φύλου (Σαραφίδου, 2020). Γι' αυτό το λόγο είναι φανερό πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι στενά συνδεδεμένες με το πλαίσιο της οικογένειας και των παραδόσεων και αξιών. Πέραν από την οικονομική και επαγγελματική διασφάλιση, πρωτίστως δίνει βαρύτητα στον κοινωνικό ρόλο ως μητέρα και σύζυγος (Τάκη, 2006).

Πράγματι, οι παραπάνω προτάσεις επιβεβαιώνονται και στην έρευνα της Σαϊτη (2019) ότι η οικογενειακή κατάσταση καθορίζει τη φιλοδοξία του εκπαιδευτικού. Παρατηρήθηκε πως οι άνδρες επιλέγουν να μην ασκούν το ίδιο επάγγελμα με τις συζύγους. Η παραπάνω πρόταση ενισχύεται με το γεγονός ότι για πολλούς άντρες η θεμελιώδης αρχή βασίζεται στο συνδυασμό καριέρας και προσωπικής ζωής. Ίσως αυτό να οφείλεται σε κοινωνικές στερεοτυπίες, οι οποίες θεωρούν πως η άσκηση ηγεσίας και πειθαρχίας θεωρείται ανδρικός δυναμισμός, ενώ αντίστοιχα η γυναικεία φωνή μιας διευθύντριας ερμηνεύεται ως υστερική (Δαράκη, 2007). Μη λαμβάνοντας υπόψη ότι αντικειμενικά η άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων προϋποθέτει τη δυνατότητα ευελιξίας, των καινοτόμων ιδεών και των καλών πρακτικών στρατηγικής τόσο ως προς τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών-εκπαιδευτικών) όσο και ως προς την αποτελεσματική διευθέτηση ζητημάτων. Η ατομική εξισορρόπηση μεταξύ των κοινωνικών ρόλων που αναλαμβάνει ως εργαζόμενη μητέρα-εργαζόμενη σύζυγος, μητέρα εκπαιδευτικός- μητέρα διευθύντρια παρέχει τη δυνατότητα μιας ισάξιας συμμετοχής στην εκπαιδευτική διοίκηση. Σαφώς, η

ενθάρρυνση του οικογενειακού πλαισίου λειτουργεί με θετικό πρόσημο καθώς το 29,12% των γυναικών εκπαιδευτικών συμφωνεί «πολύ» και «πάρα πολύ» με αυτή την ερώτηση (Σισμανίδου, 2016).

Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες τόλμησαν να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις αντιμετώπισαν μια επικριτική συμπεριφορά στο χώρο της εργασίας από συναδέλφους. Συνεπώς, στην ερώτηση σχετικά με το αν «η στήριξη των συναδέλφων λειτουργεί ενθαρρυντικά», η πλειονότητα του δείγματος, το 60,76% υποστηρίζει ότι νιώθουν «πολύ» έως «πάρα πολύ» ενθαρρυντικά (Σισμανίδου, 2016).

Κεφάλαιο 5

5.1.Ο σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των ανασταλτικών παραγόντων εκπροσώπησης των γυναικείων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ποιοτική, φεμινιστική ανάλυση εντοπίζει τις πατριαρχικές αντιλήψεις της ανδροκρατούμενης κυριαρχίας (Cohen, Manion&Morrison, 2007).

Κατά την πραγματοποίηση της διερευνητικής εργασίας, η παραγωγή και η δομή του ερωτηματολογίου εξετάζει τους ανασταλτικούς παράγοντες, που φαίνεται να αποθαρρύνουν την αντιπροσώπευση των γυναικών. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται: *οι ατομικοί, οι οικογενειακοί και οι συνεργατικοί.*

Το κίνητρο για τη διεκπεραίωση της έρευνας είναι η αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων, αναδεικνύοντας τη γραπτή έκφραση των γυναικών εκπαιδευτικών και ενισχύοντας τις διεκδικήσεις τους (Cohen, Manion&Morrison, 2007).

5.2.Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης συσχετίζεται με τον αριθμό των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών;
2. Η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίζεται με την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων;

3. Το οικογενειακό πλαίσιο των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;
4. Το συναδελφικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;
5. Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;
6. Τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;
7. Η γεωγραφική θέση απασχόλησης της σχολικής μονάδας επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;

5.3. Ζητήματα Δεοντολογίας

Οι ερευνητές/τριες οφείλουν πριν από την αποστολή του ερωτηματολογίου να παρέχουν πλήρη ενημέρωση σχετικά με τις πτυχές του ζητήματος που πρόκειται να διερευνηθούν. Στην παρούσα εργασία, οι συμμετέχουσες μπορούν να ανατρέξουν στα αποτελέσματα έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από το στατιστικό έλεγχο. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιβεβαίωση από τη πλευρά της ερευνήτριας σχετικά με τη διατήρηση της ανωνυμίας των δεδομένων.

5.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των ανασταλτικών παραγόντων εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας. Μέσα από τη συμπλήρωση του δομημένου ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του googleforms, θα καταγραφούν οι εμπειρικές απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2022-2023. Προκειμένου να συμπληρωθούν τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, το πρώτο βήμα ήταν η τηλεφωνική ενημέρωση του/της διευθυντή/τριας σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας και στη συνέχεια η ηλεκτρονική αποστολή του αντίστοιχου ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γυναικών εκπαιδευτικών.

Η υγειονομική κρίση του Covid-19 λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας ως προς τον άμεσο διαμοιρασμό και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εντός της

σχολικής κοινότητας καθώς η πλειονότητα των διευθυντών/τριών ήταν διστακτικοί ως προς την επίσκεψη.

5.5. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, γιατί είναι δυνατόν να συλλεχθούν με γρήγορο τρόπο τα αριθμητικά δεδομένα, χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ειδικότερα, «το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται σαν ένα έντυπο στο οποίο σημειώνονται οι απαντήσεις ή οι αντιδράσεις ενός συγκεκριμένου ατόμου» (Javeau, 1996).

Όσον αφορά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου περιλαμβάνουν μία ερώτηση και μία λίστα από διαφορετικές πιθανές απαντήσεις. Συνήθως αυτός ο τύπος ερωτήσεων περιλαμβάνει ως πιθανές απαντήσεις μία σειρά από δηλώσεις και δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν μία ή περισσότερες από αυτές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρουσιάζονται με τη μορφή μιας κλίμακας οπότε ζητείται κάποια αξιολόγηση, με τη χρήση μιας προκαθορισμένης μονάδας μέτρησης.

Αναλυτικότερα, στο έντυπο του ερωτηματολογίου συλλέγονται τριών ειδών δεδομένα (Javeau, 1996). Στην αρχή, η συμμετέχουσα οφείλει να συμπληρώσει τα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, το μορφωτικό επίπεδο (επέκταση εκπαιδευτικών γνώσεων με τίτλους μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς, επιμορφωτικών σεμιναρίων), τη γεωγραφική θέση του σχολείου (αστική ή αγροτική περιοχή), τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας και στοιχεία τα οποία σχετίζονται με το προσωπικό περιβάλλον, όπως είναι η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι ερευνητικές ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται βάσει των προσωπικών γνώσεων και κρίσεων της κάθε συμμετέχουσας για το θέμα που διερευνάται. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αφορούν α) τη συμβολή του οικογενειακού πλαισίου (5 ερωτήσεις), β) τη συμβολή του εργασιακού πλαισίου και το συναδελφικό κλίμα (4 ερωτήσεις), γ) εξετάζεται ο βαθμός της εργασιακής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών (8 ερωτήσεις) και δ) οι ανασταλτικοί παράγοντες για την απόρριψη υποβολής αίτησης συμμετοχής για την ανάληψη διευθυντικής στελέχωσης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στη συλλογή των δεδομένων, πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίον είναι διατυπωμένες οι ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, κατά το σχεδιασμό των ερωτήσεων, οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες σε απλή και κατανοητή γλώσσα, χωρίς να κατευθύνουν την συμμετέχουσα.

Όσον αφορά τους ανασταλτικούς παράγοντες εξέλιξης των γυναικών, το ερωτηματολόγιο υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ακολουθούμε το αντίστοιχο ερευνητικό ερωτηματολόγιο της Σισμανίδου (2016). Συγκεκριμένα, μέσα από τις 6 ερωτήσεις προσμετρώνται πιθανοί λόγοι αποτροπής ως προς την ανάληψη των ηγετικών καθηκόντων μιας πενταβάθμιας κλίμακας (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ).

Στη συνέχεια ακολουθεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου CoreSelf-EvaluationsScale (CSES) (Judge, et al., 2003) μέσα από την διατύπωση 8 ερωτήσεων. Οι συμμετέχουσες αυτο-αξιολογούνται ολόπλευρα, όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση και την ικανοποίηση από την ζωή μιας πενταβάθμιας κλίμακας (Καθημερινά, μερικές φορές το χρόνο, αρκετές φορές το μήνα, αρκετές φορές τη βδομάδα)..

Τέλος, με το ερωτηματολόγιο MeasuringthePositiveSideoftheWork-FamilyInterface (Carlsonetal., 2006), ο σκοπός των 5 ερευνητικών ερωτήσεων, αφορούν την διερεύνηση της επίδρασης του οικογενειακού πλαισίου στις διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ με το ερωτηματολόγιο PhychosocialWorkEnviromentQuestionnaire (DPQ) (Clausenetal., 2019), η διατύπωση των 4 ερευνητικών ερωτήσεων αφορά τη συμβολή του εργασιακού πλαισίου (τη σχέση με τους συναδέλφους) μιας πενταβάθμιας κλίμακας (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ).

5.6. Η συλλογή των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με το οποίο επιτεύχθηκε η προσέλκυση μεγάλου ποσοστού γυναικείας συμμετοχής. Όσον αφορά τη διανομή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αποστάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας googleforms στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (emails) των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί πως η αποστολή και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

ολοκληρώθηκε στο χρονικό διάστημα μεταξύ 25 Οκτωβρίου έως τέλη Νοεμβρίου του 2022.

Ωστόσο, η υγειονομική κρίση του Covid-19 λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας ως προς τον άμεσο διαμοιρασμό και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εντός της σχολικής κοινότητας καθώς η πλειονότητα των διευθυντών/τριων ήταν διστακτικοί. Συνεπώς, δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στο οποίο το εισαγωγικό κείμενο εξηγούσε το λόγο διεκπεραίωσης της έρευνας, το ονοματεπώνυμο της ερευνήτριας, όπως και η επιβεβαίωση για τη διατήρηση της ανωνυμίας της κάθε συμμετέχουσας (Cohen, Manion&Morrison, 2007).

5.7. Η πιλοτική εφαρμογή

Πριν από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή (Cohen, Manion&Morrison, 2007). Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε σε 10 γυναίκες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της διπλωματικής έρευνας.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στον έλεγχο κατανόησης των απλοϊκά διατυπωμένων ερωτήσεων και στην αποφυγή τυχόν παρερμηνεύσεων των ερωτήσεων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας για πιθανές διευκρινήσεις.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως πριν από την παράδοση των πιλοτικών ερωτηματολογίων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με την ερευνήτρια πρότειναν αλλαγές σε κάποιες ερωτήσεις. Έτσι, διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

5.8.Ο καθορισμός του δείγματος

Αποστάλθηκαν 130 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια σε γυναίκες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας.

Συνολικά απαντήθηκαν 89 ερωτηματολόγια.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία καθώς ο/η διευθυντής/τρια της κάθε πρωτοβάθμιας σχολικής κοινότητας έστειλε ένα έγγραφο με τα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία.

Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Δημοτικής Αγωγής	Φύλο	Ηλικιακές Ομάδες		Επαγγελματική Προϋπηρεσία	
	89 Γυναίκες (100%)	25-40	69,7%	Έως 5 έτη	67,4%
41-55		9,0%	Έως 10 έτη	4,5%	
56-65		21,3%	Έως 15 έτη	6,7%	
			Πάνω από 20 έτη	21,3%	

Γ: Πίνακας Περιγραφική πληθυσμού βάσει της ιδιότητας, την ηλικία και την επαγγελματική προϋπηρεσία.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αφενός το δείγμα να μπορέσει να συμμετάσχει άμεσα στην συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, χωρίς να αποσπάται εν ώρα εργασίας. Όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, πολλοί από τους ερευνητές επισημαίνουν πως μια έρευνα για να αναλυθεί στατιστικά πρέπει να έχει ως δείγμα περισσότερο από τριάντα συμμετέχοντες (Cohen, Manion&Morrison, 2007).

5.9. Στατιστικές τεχνικές

Όσον αφορά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, έχοντας συλλέξει τις απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε ως στατιστικό εργαλείο ανάλυσης το SPSS (StatisticalPackagefortheSocialSciences). Για την ακρίβεια, όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, από το αρχείο του Excel κωδικοποιήθηκαν στο στατιστικό εργαλείο ανάλυσης SPSS. Ακολουθούν οι περιγραφικοί πίνακες των δημογραφικών στοιχείων: *όπως είναι η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, το μορφωτικό επίπεδο, η γεωγραφική θέση του σχολείου (αστική ή αγροτική περιοχή), τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση και ο αριθμός των παιδιών.*

Ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών ερωτήσεων με την εφαρμογή α) της σύγκρισης των δυο μέσων όρων (t-test) για τις ερωτήσεις: «Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών;», «Το οικογενειακό πλαίσιο των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;», «Το συναδελφικό κλίμα επηρεάζει μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;», «Τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσεις;», και β) τη συσχέτιση Pearsonr για τις ερωτήσεις: «Η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίζεται με την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων;», «Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;» και γ) έλεγχος crosstabulation «Η γεωγραφική θέση απασχόλησης της σχολικής μονάδας συσχετίζεται την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;»

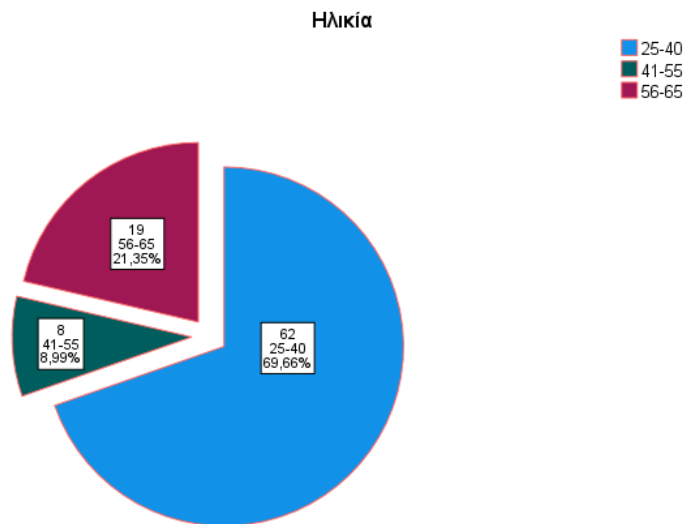
Κεφάλαιο 6

Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν μέσω της στατιστικής ανάλυσης τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας. Ακολουθούν οι περιγραφικοί πίνακες μέσω σχεδιαγραμμάτων των δημογραφικών στοιχείων: όπως είναι η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, το μορφωτικό επίπεδο, η γεωγραφική θέση του σχολείου που εργάζονται (αστική ή αγροτική περιοχή), τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση και ο αριθμός των παιδιών.

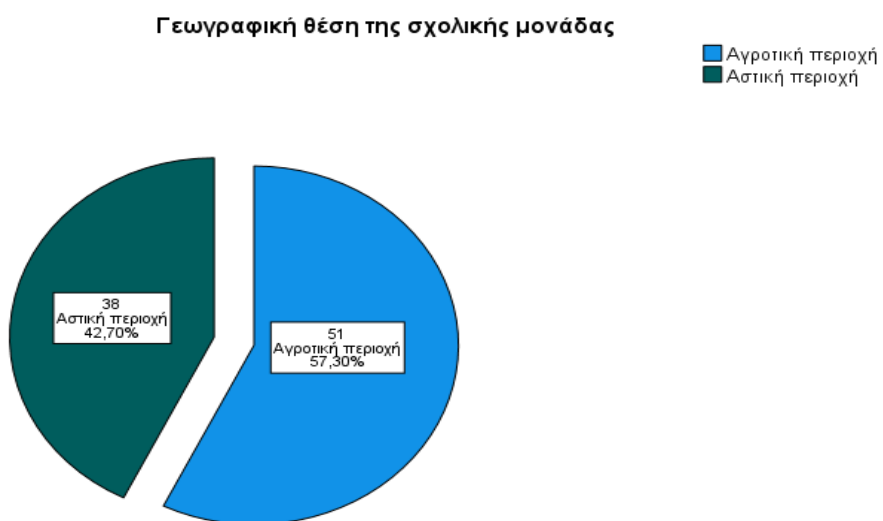
6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας

Αρχικά, στην διεκπεραίωση της έρευνας συμμετείχαν 89 γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 62 δηλαδή το 69,66% είναι ηλικίας 25-40, οι 8 δηλαδή το 8,99% είναι ηλικίας 41-55, ενώ οι 19 δηλαδή το 21,35% είναι ηλικίας 56-65. Ως εκ τούτου, η πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-40 ετών.



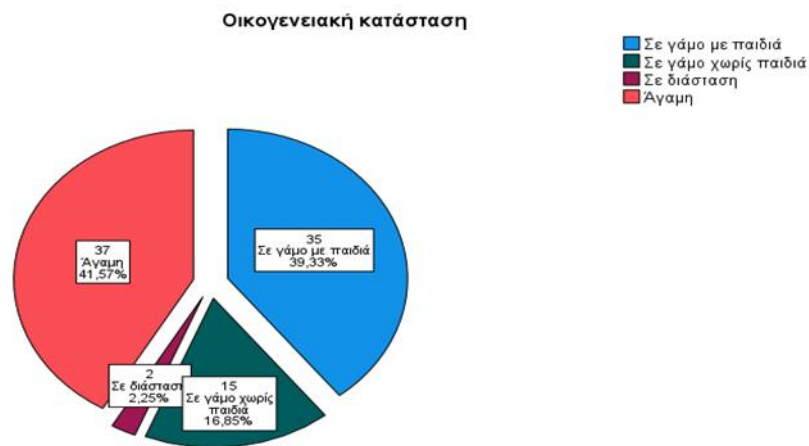
2.Δημογραφικά_ Ηλικία Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη γεωγραφική θέση δραστηριοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: οι 38 γυναίκες εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 42,70% εργάζεται σε «Αστική περιοχή», ενώ οι 51 γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλαδή το 57,30% εργάζεται σε «Αγροτική περιοχή». Συμπεραίνουμε ότι οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα της παρούσας εργασίας, εργάζονται σε κάποιο χωριό του Νομού Φλώρινας.



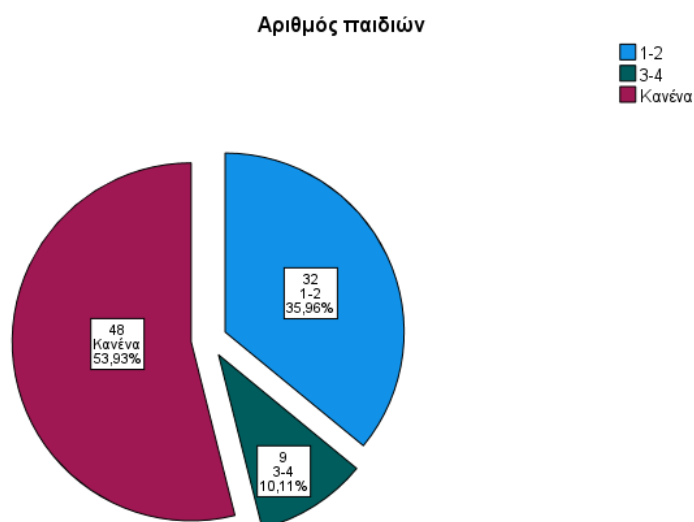
3: Δημογραφικά_Γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας.

Η τρίτη δημογραφική ερώτηση αφορούσε την οικογενειακή κατάσταση των γυναικών εκπαιδευτικών εκ των οποίων οι 35 γυναίκες εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 39,33% είναι «σε γάμο με παιδιά», οι 15 δηλαδή το 16,85% είναι «σε γάμο χωρίς παιδιά», οι 2 δηλαδή το 2,25% είναι «σε διάσταση», ενώ οι 37 εκπαιδευτικοί δηλαδή το 41,57% είναι «άγαμες». Συνεπώς, είναι φανερό και βάση των παραπάνω στατιστικών δεδομένων ότι το 41,57% των γυναικών εκπαιδευτικών είναι άγαμες.



4:Δημογραφικά_Οικογενειακή Κατάσταση Γυναικών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

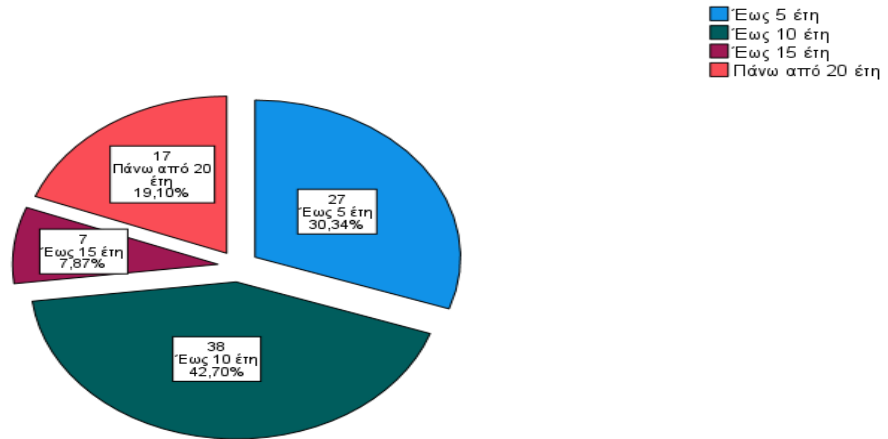
Το τέταρτο δημογραφικό ερώτημα για τον αριθμό των παιδιών, προκύπτει ότι οι 32 εκπαιδευτικοί δηλαδή το 35,96% δήλωσε πως έχει «1-2» παιδιά, οι 9 εκπαιδευτικοί δηλαδή το 10,11% έχει «3-4» παιδιά ενώ οι 48 συμμετέχουσες δηλαδή το 53,93% δεν έχει παιδιά. Συνεπώς, προκύπτει η πλειονότητα των άγαμων γυναικών εκπαιδευτικών, χωρίς παιδιά.



5:Δημογραφικά_Αριθμός παιδιών

Στο πέμπτο δημογραφικό ερώτημα για την επαγγελματική προϋπηρεσία των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας καταγράφονται 27 εκπαιδευτικοί δηλαδή το 30,34% με «έως 5 έτη προϋπηρεσίας», οι 38 δηλαδή το 42,70% με «έως 10 έτη προϋπηρεσίας», οι 7 δηλαδή το 7,87% με «έως 15 έτη προϋπηρεσίας», ενώ οι 19 δηλαδή το 19,10% με «πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας».

Επαγγελματική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός:



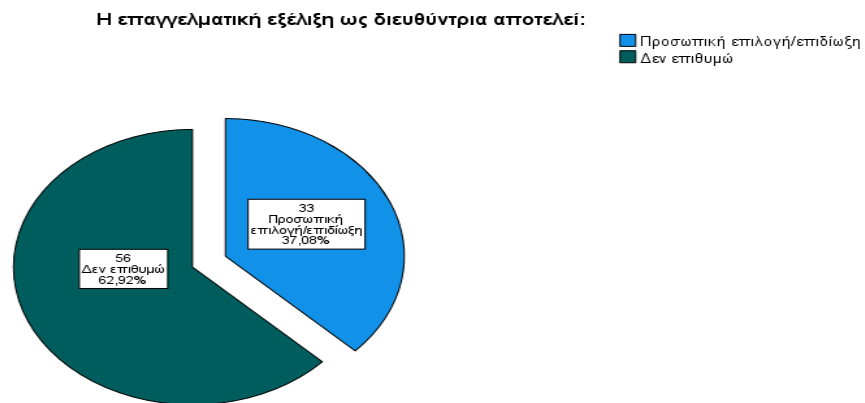
6. Δημογραφικά_ Επαγγελματική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το έκτο δημογραφικό ερώτημα σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου από τις 89 απαντήσεις: οι 45 δηλαδή το 50,6% δήλωσαν πως έχουν «Μεταπτυχιακές Σπουδές», οι 8 δηλαδή το 9% δήλωσαν πως έχουν «Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Εκπαιδευτική Διοίκηση», οι 8 δηλαδή το 9% δήλωσαν πως έχουν «Δεύτερο Πτυχίο», οι 22 συμμετέχουσες δηλαδή το 24,7% δήλωσαν πως έχουν «επιμορφωτικό πρόγραμμα κατάρτισης υπολογιστών», ενώ οι 4 δηλαδή το 4,5% δήλωσε πως «Δεν έχει» ασχοληθεί με επιμορφώσεις. Ως εκ τούτου, προκύπτει υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο και εξειδίκευσης σε συναφή με την εκπαίδευση και τη διοίκηση θεμάτων.

Εκπαιδευτικό Επίπεδο Μόρφωσης

	N	%
Μεταπτυχιακές Σπουδές	45	50,6%
Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Εκπαιδευτική Διοίκηση	8	9,0%
Δεύτερο Πτυχίο	8	9,0%
Διδακτορικές Σπουδές	2	2,2%
Δεν έχω	4	4,5%
Επιμορφωτικό πρόγραμμα κατάρτισης υπολογιστών	22	24,7%

Το έβδομο δημογραφικό ερώτημα αφορά την προθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη ως διευθύντρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου από το δείγμα των 89 συμμετεχουσών: οι 56 δηλαδή το 62,92% δήλωσε πως «Δεν επιθυμεί» την υποβολή αίτησης ως προς την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων, ενώ οι 33 δηλαδή το 37,08% δήλωσε πως «επιδιώκει/προσωπικά επιλέγει» την επαγγελματική εξέλιξη ως διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Άρα, προκύπτει μεγάλο ποσοστό αδιαφορίας σε αντίφαση με το υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο και την ελεύθερη από γάμο και παιδιά κατάσταση.

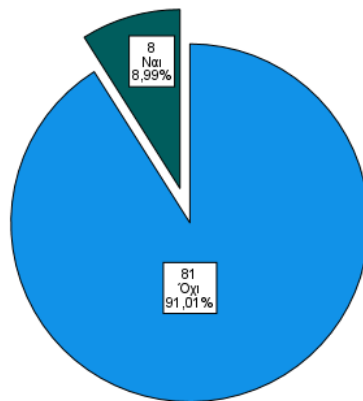


8:Δημογραφικά_Επαγγελματική Εξέλιξη ως Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το όγδοο δημογραφικό ερώτημα σχετίζεται με το αν έχουν υποβάλει μέχρι στιγμής την αίτηση για την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων, όπου από τις 89 οι 8 γυναίκες δηλαδή το 8,99% δήλωσε πως «Ναι» έχει υποβάλει, ενώ οι 81 δηλαδή το 91,01% δήλωσε «όχι» δεν έχει υποβάλει. Συνεπώς, προκύπτει μεγάλο ποσοστό αδιαφορίας σε αντίφαση με το υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο και την ελεύθερη από γάμο και παιδιά κατάσταση.

Έχετε υποβάλει αίτηση συμμετοχής για την ανάληψη διευθυντικής στελέχωσης;

■ Όχι
■ Ναι



9:Δημογραφικά_Υποβολή Αίτησης για την ανάληψη Διευθυντικών καθηκόντων.

6.2. Έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Προκειμένου να διερευνηθεί η σταθερότητα ως προς την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach alpha). Οι τιμές που θα προκύψουν από το συγκεκριμένο έλεγχο πρέπει να είναι $\alpha > 0,07$ (Ουζούνη, 2010). Ειδικότερα, η χρήση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν στοχευμένα για την προσμέτρηση του κάθε ερευνητικού ερωτήματος. Από τις συνολικά 25 ερωτήσεις εκ των οποίων: οι 5 ερωτήσεις αφορούν τη συμβολή του οικογενειακού πλαισίου, οι 3 αφορούν τη συμβολή του εργασιακού πλαισίου (συνεργατικό κλίμα) οι 8 ερωτήσεις εξετάζουν τον βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών και οι 9 ερωτήσεις αφορούν τους ανασταλτικούς παράγοντες για την απόρριψη υποβολής αίτησης συμμετοχής για την ανάληψη διευθυντικής στελέχωσης.

Παρακάτω, ο πίνακας προσμέτρησης της εσωτερικής αξιοπιστίας επιβεβαιώνει την εσωτερική εγκυρότητα καθώς $\alpha > 0,07$.

Παράγοντες	Προσδιοριστικές μεταβλητές	Cronbach Alpha
Ανασταλτικοί παράγοντες	9 ερωτήσεις	$A=0,710$
Οικογενειακοί παράγοντες	5 ερωτήσεις	$A=0,789$

Συναδελφικό κλίμα	3 ερωτήσεις	$A=0,816$
Εργασιακή Ικανοποίηση	8 ερωτήσεις	$A=0,888$

10:Έλεγχος Εσωτερικής Αξιοπιστίας_CronbachAlpha

Πριν από την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων αξίζει να μελετηθούν περιγραφικά μια προς μια οι ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται και με τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Συγκεκριμένα, ο πρώτος ανασταλτικός παράγοντας σχετίζεται με την προτίμηση των γυναικών εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, όπου από τις 89 συμμετέχουσες οι 32 (36%) προτιμούν «μέτρια», οι 40 (44,9%) προτιμούν «πολύ» και οι 11 (12,4%) προτιμούν «πάρα πολύ» ενώ 6 (6,7%) προτιμά «καθόλου». ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό πως οι 51 συμμετέχουσες δηλαδή το 57,3% προτιμά «πολύ» έως «πάρα πολύ» το ρόλο της εκπαιδευτικού εντός της σχολικής τάξης.

Προτιμώ τον ρόλο μέσα στην τάξη

	N	%
Ελάχιστα	6	6,7%
Μέτρια	32	36,0%
Πολύ	40	44,9%
Πάρα Πολύ	11	12,4%

11:Περιγραφικός Πίνακας_Προτίμησης του εκπαιδευτικού ρόλου εντός της τάξης.

Όσον αφορά την ανάληψη των ηγετικών καθηκόντων από τις 89, οι 28 (31,5%) απάντησαν «καθόλου», οι 21 (23,6%) απάντησαν «ελάχιστα», οι 21 (23,6%) απάντησαν «μέτρια», οι 10 (11,2%) απάντησαν «πολύ» και οι 9 (10,1%) απάντησαν «πάρα πολύ».

Συνεπώς, οι 61 συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η ανάληψη των ηγετικών καθηκόντων είναι «ελάχιστα» έως «πάρα πολύ» αδιάφορη.

Οι 28 συμμετέχουσες δεν βρίσκουν «καθόλου» αδιάφορη την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: η αδιαφορία για τη διοικητική θέση.

*Η ανάληψη των ηγετικών καθηκόντων
εί2 αδιάφορη*

	N	%
Καθόλου	28	31,5%
Ελάχιστα	21	23,6%
Μέτρια	21	23,6%
Πολύ	10	11,2%
Πάρα Πολύ	9	10,1%

12: Περιγραφικός Πίνακας_Ανάληψης ηγετικών καθηκόντων.

Στην ερώτηση για την καλύτερη εκπροσώπηση των διευθυντικών θέσεων από άνδρες, οι απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών είναι: οι 68 (76,4%) να δηλώνει «καθόλου», οι 12 (13,5%) να δηλώνει «μέτρια», οι 4 (4,5%) να δηλώνει «πολύ» και οι 5 (5,6%) να δηλώνει «πάρα πολύ».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Έτσι γίνεται κατανοητό πως οι 80 συμμετέχουσες (89,9%) έχουν αμφιβολία ως προς την ανδρική εκπροσώπηση των διευθυντικών θέσεων από τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, η παραπάνω ανάλυση ενισχύεται από την ερώτηση σχετικά με το αν η υποψηφιότητα των διευθυντών/τριών επιτυγχάνεται μέσω των γνωριμιών με τις 9 συμμετέχουσες (10,1%) να απαντά «καθόλου», τις 17 συμμετέχουσες (19,1%) να απαντά «ελάχιστα», τις 41 συμμετέχουσες (46,1%) να απαντά «μέτρια», τις 18 συμμετέχουσες (20,2%) να απαντά «πολύ» και τις 4 συμμετέχουσες (4,5%) να απαντά «πάρα πολύ».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνεται πως στις 63 γυναίκες εκπαιδευτικοί κυριαρχούν οι προκαταλήψεις όπου η κατάκτηση των διευθυντικών θέσεων επιτυγχάνεται μέσω των γνωριμιών.

*Η υποψηφιότητα της διευθύντριας
επιτυγχάνεται μέσω γνωριμιών*

	N	%
Καθόλου	9	10,1%
Ελάχιστα	17	19,1%
Μέτρια	41	46,1%
Πολύ	18	20,2%
Πάρα Πολύ	4	4,5%

13: Περιγραφικός Πίνακας Διευθυντικής εκπροσώπησης μέσω γνωριμιών.

Η παραπάνω ερώτηση ενισχύεται από την ερώτηση σχετικά με το όραμα των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς το προσωπικό όραμα για μια ποιοτικά καλύτερη παροχή της εκπαίδευσης, όπου οι 2 (2,2%) έχουν «ελάχιστα», οι 11 (12,4%) έχουν «μέτρια», οι 31 (34,8%) έχουν «πολύ» και οι 45 (50,6%) έχουν «πάρα πολύ».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Έτσι γίνεται κατανοητό πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων γυναικών εκπαιδευτικών οραματίζεται μια ποιοτικά καλύτερη εκπαίδευση.

*Το προσωπικό όραμα για ποιοτικά
καλύτερη παροχή της εκπαίδευσης*

	N	%
Ελάχιστα	2	2,2%
Μέτρια	11	12,4%
Πολύ	31	34,8%
Πάρα Πολύ	45	50,6%

14: Περιγραφικός Πίνακας Προσωπικό όραμα γυναικών εκπαιδευτικών για ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Ωστόσο στην ερώτηση για το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο η διευθυντική εκπροσώπηση προϋποθέτει συγκεκριμένες προδιαγραφές: οι 2 (2,2%) γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν το γνωρίζουν «καθόλου», οι 6 (6,7%) το γνωρίζουν «ελάχιστα», οι 19 (21,3%) το γνωρίζουν «μέτρια», οι 30 (33,7%) το γνωρίζουν «πολύ» και οι 32 (36%) το γνωρίζουν «πάρα πολύ».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Καθίσταται σαφές πως οι 81 συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν «μέτρια» έως «πάρα πολύ» πως η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων βάσει της νομοθεσίας προϋποθέτει την κατοχή συγκεκριμένων προδιαγραφών.

*Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατοχή
συγκεκριμένων προδιαγραφών βάση
νομοθεσίας*

	N	%
Καθόλου	2	2,2%
Ελάχιστα	6	6,7%
Μέτρια	19	21,3%
Πολύ	30	33,7%
Πάρα Πολύ	32	36,0%

15:Περιγραφικός Πίνακας Γνώση νομοθετικού πλαισίου για την αίτηση διευθυντικών θέσεων.

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με το αν έχουν αισθανθεί απειλή από συναδέλφους ως προς τη διεκδίκηση διευθυντικών καθηκόντων, οι απαντήσεις είναι: οι 37 (41,6%) «καθόλου», οι 18 (20,2%) «ελάχιστα», οι 28 (31,5%) «μέτρια», οι 4 (4,5%) «πολύ» και οι 2 (2,2%) «πάρα πολύ».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Ιδιαίτερα ενθαρρυντική είναι η προσμέτρηση αυτής της ερώτησης καθώς οι 55 (61,8%) γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν έχουν βιώσει απειλή ως προς την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων.

*Έχετε αισθανθεί απειλή (αμφισβήτηση
ως προς την διεκδίκηση ηγετικών
καθηκόντων) από κάποιους/ες
συναδέλφους*

	N	%
Καθόλου	37	41,6%
Ελάχιστα	18	20,2%
Μέτρια	28	31,5%
Πολύ	4	4,5%
Πάρα Πολύ	2	2,2%

16:Περιγραφικός Πίνακας Ανασταλτικών παραγόντων (απειλή) ως προς τη διεκδίκηση ηγετικής θέσης

Σύμφωνα με την παρακάτω ερώτηση σχετικά με το αν τους έχει ασκηθεί κάποια μορφή αποτροπής ως προς τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι: οι 60 (67,4%) συμμετέχουσες δεν έχουν δεχτεί κάποιο είδος απειλής, οι 6 (6,7%) συμμετέχουσες έχουν δεχτεί «σεξιστικά σχόλια» ενώ οι 23 (6,7%) έχουν δεχτεί «λεκτική βία».

Αποτελέσματα: Η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει δεχτεί κάποια μορφή αποτροπής κατά τη διάρκεια διεκδίκησης της διευθυντικής θέσης.

Με ποια μορφή σας εκδηλώθηκε

	N	%
Λεκτική βία	23	25,8%
Σεξιστικά σχόλια	6	6,7%
Τίποτα από τα παραπάνω	60	67,4%

15: Περιγραφικός Πίνακας Μορφή εκδήλωσης αποτροπής ηγετικών καθηκόντων

Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με το αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για την αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου, η οποία υποχρεώνει την εκπροσώπηση της γυναικείας παρουσίας σε ιεραρχικές θέσεις με τις 3 (3,4%) συμμετέχουσες να δηλώνουν «καθόλου», με τις 13 (14,6%) συμμετέχουσες να δηλώνουν «ελάχιστα», με τις 37 (41,6%) συμμετέχουσες να δηλώνουν «μέτρια», με τις 22 (24,7%) συμμετέχουσες να δηλώνουν «πολύ» και τις 14 (15,7%) να δηλώνουν «πάρα πολύ».

Αποτελέσματα: Το 59,6% των συμμετεχουσών γυναικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι «καθόλου» έως «μέτρια» ενημερωμένο ως προς την υποχρεωτική αντιπροσώπευση των γυναικών στις ιεραρχικές θέσεις.

Η αλλαγή του νομικού πλαισίου για τα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών

	N	%
Καθόλου	3	3,4%
Ελάχιστα	13	14,6%
Μέτρια	37	41,6%
Πολύ	22	24,7%
Πάρα Πολύ	14	15,7%

16: Περιγραφικός Πίνακας Απόψεις για την εναλλαγή του νομοθετικού πλαισίου

Στην ερώτηση για τις περισσότερες ευθύνες, το χρόνο, το άγχος που απαιτούνται για τις διευθυντικές θέσεις, οι 11 απάντησαν (12,4%) «μέτρια» άγχος, ευθύνες και χρόνο, ενώ οι 50 (56,2%) απάντησαν «πολύ» και οι 28 (31,5%) απάντησαν «πάρα πολύ». Αποτελέσματα: οι 89 απάντησαν πως απαιτείται περισσότερο χρόνο, περισσότερες ευθύνες και έχουν περισσότερο άγχος, ενώ οι 78 (87,75) «πολύ» έως «πάρα πολύ». Ως εκ τούτου, δεν επιθυμούν να αφιερώσουν περαιτέρω χρόνο και να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες και άγχος.

*Η κατοχή της διευθυντικής θέσης
απαιτεί περισσότερο χρόνο, ευθύνες και
άγχος.*

	N	%
Μέτρια	11	12,4%
Πολύ	50	56,2%
Πάρα Πολύ	28	31,5%

17: Περιγραφικός Πίνακας_ Απόψεις για τη διευθυντική θέση ως προς το χρόνο, το άγχος και τις ευθύνες.

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης να επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών;». Αναμένεται και βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης ότι η μη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από τους δημογραφικούς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν α) τον αριθμό των παιδιών, β) την οικογενειακή κατάσταση και γ) την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών.

Μηδενική υπόθεση (H0): Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης δεν επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών.

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών.

A). Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών. Προχωρώντας στον έλεγχο του στατιστικού πίνακα για κανονική κατανομή «TestsofNormality», εκεί που φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι στο «Kolmogorov-Smirnov» με το $p=0,001$ και στις τρεις ηλικιακές κατηγορίες «25-40», «41-55» και «56-65». Άρα διαπιστώνω πως η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από την κανονική.

Εφαρμογή κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Πραγματοποιώ έλεγχο «Levene' Test for Equality of Variances) ότι $p=0,780$ δηλαδή $p>0,05$. Άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει ομοιογένεια στις διακυμάνσεις Κατά τη διεξαγωγή της μονοπαραγοντικής ανάλυσης (Anova) το $p=0,22$ δηλαδή $p>0,05$ θεωρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων και οι όποιες διαφορές παρατηρούνται οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες. Επομένως [$t(2, 86)=1,52$, $p=0,23$] με τους M.O στην ηλικία κατηγορία «25-40» (M.O.=1,06, T.A.=0,24), το M.O. στην ηλικιακή κατηγορία «41-55» (M.O.=1,25, T.A.=0,46) και το M.O στην ηλικιακή κατηγορία «56-65» (M.O.=1,11, T.A.=0,31).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Η υποβολή αίτησης για την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων επιδιώκεται περισσότερο από την ηλικιακή κατηγορία των «41-55» και λιγότερο από την ηλικιακή κατηγορία των «25-40».

B) Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση.

Μηδενική υπόθεση (H0): Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης δεν επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση

Προχωρώντας στον έλεγχο του στατιστικού πίνακα για κανονική κατανομή «TestsofNormality», φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Kolmogorov-Smirnov» με το $p=0,001$. Η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από την κανονική.

Εφαρμογή κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Πραγματοποιώ έλεγχο «Levene' Test for Equality of Variances) ότι $p=0,020$ δηλαδή $p>0,05$. Άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει ομοιογένεια στις διακυμάνσεις Κατά τη διεξαγωγή της μονοπαραγοντικής ανάλυσης (Anova) το $p=0,001$ δηλαδή $p<0,05$ θεωρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων και οι όποιες διαφορές παρατηρούνται δεν οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες. Επομένως [$t(3, 85)=9,49$, $p=0,001$] με τους Μ.Ο στην οικογενειακή κατάσταση για τις εκπαιδευτικούς «σε γάμο με παιδιά» (Μ.Ο.=1,06, Τ.Α.=0,23), για τις εκπαιδευτικούς «σε γάμο χωρίς παιδιά» (Μ.Ο.=1,00, Τ.Α.=1,00), για τις εκπαιδευτικούς «σε διάσταση» (Μ.Ο.=2,00, Τ.Α.=2,00), για τις εκπαιδευτικούς «άγαμες» (Μ.Ο.=1,11, Τ.Α.=0,315).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες είναι «σε γάμο χωρίς παιδιά» εμφανίζουν το χαμηλότερο ποσοστό υποβολής της αίτησης για την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων σε σύγκριση με τις γυναίκες «σε διάσταση», οι οποίες εμφανίζουν το μεγαλύτερο Μ.Ο ως προς την υποβολή της αίτησης για την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων. Ακολουθούν οι «άγαμες» γυναίκες και οι γυναίκες «με παιδιά».

Γ) Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών.

Μηδενική υπόθεση (H_0): Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης δεν επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών.

Προχωρώντας στον έλεγχο του στατιστικού πίνακα για κανονική κατανομή «TestsofNormality», φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι στο «Kolmogorov-Smirnov» με το $p=0,001$. Άρα διαπιστώνω πως η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από την κανονική.

Εφαρμογή κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Πραγματοποιώ έλεγχο «Levene' Test for Equality of Variances) ότι $p=0,020$ δηλαδή $p>0,05$. Άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει ομοιογένεια στις διακυμάνσεις Κατά τη διεξαγωγή της μονοπαραγοντικής ανάλυσης (Anova) το $p=0,333$ δηλαδή $p>0,05$ θεωρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων και οι όποιες διαφορές

παρατηρούνται οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες. Επομένως [$t(2, 86)=1,11$, $p=0,333$] με τους Μ.Ο στον αριθμό των παιδιών των εκπαιδευτικών «1-2» (Μ.Ο.=1,06, Τ.Α.=0,24), για τις εκπαιδευτικούς με «3-4» (Μ.Ο.=1,22, Τ.Α.=0,44), για τις εκπαιδευτικούς με «κανένα» παιδί (Μ.Ο.=1,08, Τ.Α.=0,27).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες έχουν «1-2» παιδιά έχουν μικρότερο Μ.Ο ως προς την αποτροπή ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων σε σύγκριση με τις γυναίκες, οι οποίες έχουν «3-4» έχουν μεγαλύτερο Μ.Ο ως προς την αποτροπή ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίζεται με την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων; Αναμένεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες είναι ικανοποιημένες επαγγελματικά να μην διστάζουν να υποβάλουν την αίτηση ως προς την ανάληψη των διευθυντικών καθηκόντων.

Μηδενική υπόθεση (H0):Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε συσχετίζεται με την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων;

Εναλλακτική υπόθεση (H1):Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίζεται με την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων;

Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι $r=0.260$ (ασθενής συσχέτιση) με το $p=0,014$. Άρα, δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίζεται με την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Το οικογενειακό πλαίσιο των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης; Αναμένεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα διστάζουν στη αίτηση συμμετοχής για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων

Μηδενική υπόθεση (H0):Το οικογενειακό πλαίσιο των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Το οικογενειακό πλαίσιο των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης

Προχωρώντας στον έλεγχο του στατιστικού πίνακα για κανονική κατανομή «TestsofNormality», φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι στο «Kolmogorov-Smirnov» με το $p=0,001$. Άρα διαπιστώνω πως η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από την κανονική.

Εφαρμογή κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Πραγματοποιώ έλεγχο «Levene' Test for Equality of Variances) ότι $p=0,353$ δηλαδή $p>0,05$. Άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει ομοιογένεια στις διακυμάνσεις. Παρατηρούμε ότι στον έλεγχο της σύγκρισης των δυο μέσων όρων (t-test) $p=0,353$ δηλαδή $p>0,005$. Επομένως [$t(87)=-2,105$, $p=0,353$] με τους Μ.Ο στο «Ναι» (Μ.Ο.=19,50, Τ.Α.=2,20) και με τους Μ.Ο στο «Όχι» (Μ.Ο.=16,79, Τ.Α.=3,56).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Το συναδελφικό κλίμα επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης; Αναμένεται βάσει της βιβλιογραφικής ενδοσκόπησης ότι το συναδελφικό κλίμα θα λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων.

Μηδενική υπόθεση (H0): Το συναδελφικό κλίμα δεν επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Το συναδελφικό κλίμα επηρεάζει μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης

Προχωρώντας στον έλεγχο του στατιστικού πίνακα για κανονική κατανομή «TestsofNormality», φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι στο «Kolmogorov-Smirnov» με το $p=0,001$. Άρα διαπιστώνω πως η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από την κανονική.

Εφαρμογή κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Πραγματοποιώ έλεγχο «Levene' Test for Equality of Variances) ότι $p=0,771$ δηλαδή $p>0,05$. Άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει ομοιογένεια στις διακυμάνσεις. Παρατηρούμε ότι στον έλεγχο της σύγκρισης των δυο μέσων όρων (t-test) $p=0,001$ δηλαδή $p<0,005$. Επομένως

[$t(87)=3,250$, $p=0,001$] με τους Μ.Ο στο «Ναι» (Μ.Ο.=7,750, Τ.Α.=1,35) και με τους Μ.Ο στο «Όχι» (Μ.Ο.=9,81, Τ.Α.=1,74).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Το συναδελφικό κλίμα επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης.

Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης; Αναμένεται ότι όσο περισσότερο επιμορφώνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη θα είναι η διεκδίκηση ηγετικών θέσεων.

Μηδενική υπόθεση (H0): Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών εκπαιδευτικών δεν συσχετίζεται με την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;

Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι $r=-0.750$ (καλή πρόβλεψη) με το $p=0,487$. Άρα, δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο τόσο μειώνεται η υποβολή της αίτησης συμμετοχής για την ανάληψη των διευθυντικών θέσεων. Ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως η διοίκηση και η γραφειοκρατία που έχει αυξηθεί δεν αφορά επιστημολογικά και καινοτόμα έργα.

6ο ερευνητικό ερώτημα: Τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης; Αναμένεται με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας «έως 15» ή «πάνω από 20» να διεκδικούν διευθυντικές θέσεις.

Μηδενική υπόθεση (H0): Τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Τα επαγγελματικά έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης;

Προχωρώντας στον έλεγχο του στατιστικού πίνακα για κανονική κατανομή «TestsofNormality», φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι στο «Kolmogorov-Smirnov» με το $p=0,001$. Άρα διαπιστώνω πως η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από την κανονική.

Εφαρμογή κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Πραγματοποιώ έλεγχο «Levene' Test for Equality of Variances) ότι $p=0,003$ δηλαδή $p<0,05$. Άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων. Κατά τη διεξαγωγή της μονοπαραγοντικής ανάλυσης (Ανοva) το $p=0,024$ δηλαδή $p>0,05$, θεωρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων και οι όποιες διαφορές παρατηρούνται οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες.

Επομένως [$t(3, 85)=3,29, p=0,024$] με τους Μ.Ο στα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικού «έως 5 έτη» (Μ.Ο.=1,07, Τ.Α.=0,25), για τις εκπαιδευτικούς «έως 10» (Μ.Ο.=1,50, Τ.Α.=0,57), για τις εκπαιδευτικούς «έως 15 έτη» παιδί (Μ.Ο.=1,00, Τ.Α.=0,215 και για τις εκπαιδευτικούς «πάνω από 20 έτη» (Μ.Ο.=1,11, Τ.Α.=0,315).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες έχουν «έως 10 έτη προϋπηρεσίας» και «πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας» έχουν μεγαλύτερους μέσους όρους σε σύγκριση με εκείνες που έχουν «έως 5 έτη» και «έως 15 έτη».

7^ο ερευνητικό ερώτημα: Η γεωγραφική θέση απασχόλησης της σχολικής μονάδας επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης; Αναμένεται ότι στις αγροτικές περιοχές λόγω της κλειστής κοινωνίας να μην υποβάλουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αίτηση ως προς την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων.

Μηδενική υπόθεση (H0): Η γεωγραφική θέση απασχόλησης της σχολικής μονάδας δεν επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης

Εναλλακτική υπόθεση (H1): Η γεωγραφική θέση απασχόλησης της σχολικής μονάδας συσχετίζεται με την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης

Σύμφωνα με τον έλεγχο crosstabulation, οι 48 συμμετέχουσες της «αγροτικής περιοχής» δήλωσαν πως δεν επιθυμούν την υποβολή αίτησης για τη συμμετοχής της ανάληψης ηγετικών καθηκόντων και μόνο 2 εξέφρασαν την επιθυμία.

Όσον αφορά στην «αστική περιοχή» οι 32 συμμετέχουσες δήλωσαν «ναι» και οι 6 συμμετέχουσες δήλωσαν «όχι».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες απασχολούνται σε αγροτικές περιοχές του Νομού Φλώρινας παρουσιάζουν απροθυμία ως προς την διεκδίκηση των διευθυντικών θέσεων σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες

απασχολούνται σε αστικές περιοχές, οι οποίες εξέφρασαν προθυμία ως προς την διεκδίκηση των διευθυντικών θέσεων.

Κεφάλαιο 7

Παρατηρήσεις - Συζητήσεις

Παρόλο που το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού θεωρείται «γυναικοκρατούμενο» με τα στατιστικά να αναδεικνύουν ότι περίπου οι 8/10 είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Burns, 2015), ωστόσο η ανδρική κυριαρχία παρατηρείται στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις, όπως η θέση του διευθυντή.

Η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών έχει κατασκευάσει και αποδεχθεί το ανδρικό πρότυπο για αυτή τη θέση (Κανταρτζή, & Ανθόπουλος, 2006).

Στη δημογραφική ερώτηση σχετικά με την προθυμία για την επαγγελματική εξέλιξη ως διευθύντρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το δείγμα των 89, οι 56 γυναίκες δηλαδή το 62,92% δήλωσε πως «Δεν επιθυμεί» την υποβολή αίτησης ως προς την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων, ενώ οι 33 δηλαδή το 37,08% δήλωσε πως «επιδιώκει/προσωπικά επιλέγει» την επαγγελματική εξέλιξη ως διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Επαληθεύεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της Σισμανίδου (2016) με το 92% να μην υποβάλει αίτηση για τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων.

Η παραπάνω πρόταση συνδέεται με το όγδοο δημογραφικό ερώτημα για την υποβολή αίτησης, όπου από τις 89, οι 8 γυναίκες δηλαδή το 8,99% δήλωσε πως «Ναι» έχει υποβάλει, ενώ οι 81 δηλαδή το 91,01% δήλωσε «όχι» δεν έχει υποβάλει.

Σύμφωνα με το 6^ο ερευνητικό ερώτημα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες διεκδικούσαν διευθυντικές θέσεις έχουν «έως 10 έτη προϋπηρεσίας» και «πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας» έχουν μεγαλύτερους μέσους όρους σε σύγκριση με εκείνες που έχουν «έως 5 έτη» και «έως 15 έτη». Σε αυτό συμβάλει η απάντηση των 61 γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με την διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης, η οποία είναι «ελάχιστα» έως «πάρα πολύ» αδιάφορη. Εντύπωση προκαλεί πως οι 28

συμμετέχουσες δεν βρίσκουν «καθόλου» αδιάφορη την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων. Ίσως σε αυτό να συμβάλει το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη.

Ιδιαίτερα ενθαρρυντική είναι η προσμέτρηση της ερώτησης σχετικά με το αν έχουν αισθανθεί απειλή από κάποιους/ες συναδέλφους ως προς την διεκδίκηση διευθυντικών καθηκόντων με τις 55 (61,8%) συμμετέχουσες γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν αισθανθεί «καθόλου» έως «ελάχιστα» απειλή ως προς την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων. Ως εκ τούτου, οι 60 (67,4%) συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί δεν έχουν δεχτεί κάποιο είδος απειλής, οι 6 (6,7%) έχουν δεχτεί «σεξιστικά σχόλια», ενώ οι 23 (6,7%) έχουν δεχτεί «λεκτική βία». Ένας επιβεβαιωμένος ανασταλτικός παράγοντας μη ανάληψης των διευθυντικών καθηκόντων είναι ότι απαιτεί περισσότερο χρόνο, περισσότερες ευθύνες και περισσότερο άγχος. Συγκεκριμένα, οι 11 απάντησαν (12,4%) ότι απαιτείται «μέτρια» άγχος, ευθύνες και χρόνο, ενώ οι 50 (56,2%) απάντησαν «πολύ» και οι 28 (31,5%) απάντησαν «πάρα πολύ».

Συγκεκριμένα, οι 89 συμμετέχουσες απάντησαν πως απαιτείται περισσότερο χρόνο, περισσότερες ευθύνες και έχουν περισσότερο άγχος, ενώ οι 78 (87,75) απάντησε «πολύ» έως «πάρα πολύ».

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «η αίτηση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης να επηρεάζεται από τον αριθμό των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία των γυναικών εκπαιδευτικών» αποδείχτηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες είναι «σε γάμο χωρίς παιδιά» εμφανίζουν το χαμηλότερο ποσοστό υποβολής της αίτησης για την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων σε σύγκριση με τις γυναίκες «σε διάσταση, ακολουθούν οι «άγαμες» γυναίκες και οι γυναίκες «με παιδιά». Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες έχουν «1-2» παιδιά υπέβαλαν αίτηση για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων σε σύγκριση με τις γυναίκες, οι οποίες έχουν «3-4» παιδιά ως προς την αποτροπή ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων.

Ακόμα σύμφωνα με το 7^ο ερευνητικό ερώτημα οι 48 συμμετέχουσες της «αγροτικής περιοχής» δήλωσαν πως δεν επιθυμούν την υποβολή αίτησης και μόνο 2 εξέφρασαν την επιθυμία. Όσον αφορά την «αστική περιοχή», οι 32 δήλωσαν «ναι» και οι 6 δήλωσαν «όχι». Στη παρούσα διεξαγωγή της έρευνας το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, όπου το συναδελφικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει την απόφαση για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης. Βέβαια στην ερώτηση για το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο η διευθυντική εκπροσώπηση προϋποθέτει συγκεκριμένες προδιαγραφές, καθίσταται σαφές πως οι 81 γνωρίζουν «μέτρια» έως «πάρα πολύ» πως η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων βάσει της νομοθεσίας προϋποθέτει την κατοχή συγκεκριμένων προδιαγραφών, όπως είναι η συμπλήρωση οκτώ ετών προϋπηρεσίας. Σε συνδυασμό με την αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου με την υποχρεωτική αντιπροσώπευση της γυναικειάς παρουσίας σε ιεραρχικές θέσεις μόνο οι 36 (40,4%) το γνωρίζει.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας στην ερώτηση η οποία σχετίζεται με το αν οι διευθυντικές θέσεις εκπροσωπούνται καλύτερα από άνδρες διευθυντές, οι 80 συμμετέχουσες (89,9%) έχουν αμφιβολία ως προς την ανδρική εκπροσώπηση των διευθυντικών θέσεων από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Ίσως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν αντιληφθεί την αλλαγή που χρήζει η άνιση κατανομή των παραδοσιακών «γυναικείων» και «ανδρικών» ρόλων (ρίζοσπαστικός φεμινισμός). Το προσωπικό όραμα των γυναικών για μια ποιοτικά καλύτερη παροχή της εκπαίδευσης ανέρχεται στις 31 γυναίκες (34,8%) με «πολύ» και 45 (50,6%) με «πάρα πολύ».

Ίσως, το προσωπικό όραμα για ποιοτικότερη εκπαίδευση να ενέχει και κάποιες μετασχηματικές ιδέες ως προς τις διοικητικές στρατηγικές ή την εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις, μεταβιβάζοντας με αυτό τον τρόπο τον αντίστοιχο παραδειγματισμό και στις επόμενες γενιές.

Εντούτοις, η κυριαρχία των στερεοτυπικών προκαταλήψεων γίνεται φανερή στην απάντηση των 61 γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη κατάκτηση των διευθυντικών θέσεων, οι οποίες επιτυγχάνονται «μέτρια» έως «πάρα πολύ» από γνωριμίες.

Τέλος, στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρόλο που έχουν καταρτιστεί με επιπλέον μορφωτικές γνώσεις, όπως είναι το μεταπτυχιακό στην εκπαιδευτική διοίκηση δεν επιδιώκουν την ανάληψη των διευθυντικών θέσεων. Ίσως να επιδιώκουν την μετακίνηση του σε θέσεις συμβούλων και συντονιστών.

Εν κατακλείδι, είναι φανερό πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια παθητική στάση-αδιαφορία ως προς την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων εργασίας. Ίσως αυτό να οφείλεται στην προτίμηση του διδακτικού τους ρόλου εντός της σχολικής τάξης και την αλληλεπίδραση ή την παροχή της φροντίδας στους/στις μαθητές/τριες. Ταυτόχρονα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί ανδρικό χαρακτηριστικό.

Προτάσεις

Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής εξακολουθεί να αποτελεί πραγματικότητα με την υποαντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις ιεραρχίας:

- I. Οπότε προτείνετε η παρακολούθηση και η διοργάνωση συστηματικών ημερίδων παρακολούθησης σχετικά με τα θέματα της ισότητας των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες και την ισάξια παρουσίαση τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις.
- II. Χρειάζεται μια νέα σχολική κουλτούρα, όπου τόσο τα διευθυντικά στελέχη όσο και οι εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονται ώστε να διεκπεραιώνονται οι εργασίες, ελαφρύνοντας με αυτό τον τρόπο τη γραφειοκρατική επιβάρυνση των ανωτέρων ιεραρχικά. Με αυτό τον τρόπο θα ενθαρρύνονται και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για την εκπροσώπηση ηγετικών καθηκόντων.
- III. Η ελληνική κοινωνία πρέπει να ξεφύγει από τις παραδοσιακές στερεοτυπικές αντιλήψεις ιδιαίτερα στον επαγγελματικό τομέα. Από τη στιγμή που τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες έχουν ισότιμα δικαιώματα είναι δυνατόν να διεκδικούνε ισάξιες θέσεις εργασίας, αλλάζοντας με αυτό τον τρόπο το συντηρητικό προσανατολισμό της ανδρικής κυριαρχίας στις διευθυντικές θέσεις.
- IV. Η αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου με την εκπροσώπηση όλων στις διευθυντικές θέσεις σημαίνει την υποχρεωτική συμμετοχή όλων στις θέσεις της σχολικής διοίκησης. Κεντρικό μέλημα είναι η απαλλαγή από τις έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις, προάγοντας ταυτόχρονα την ισότητα μεταξύ των φύλων, κατασκευάζοντας μια νέα κοινωνική κουλτούρα προς τα παιδιά απαλλαγμένη από το διπολικό σχήμα των ρόλων, για το οποίο ωστόσο μεγάλη

ευθύνη έχουν και οι γυναίκες, που φαίνεται να αναπαράγουν την παραδοσιακή θηλυκότητα και μητρότητα.

- V. Η σημερινή γενιά των γυναικών οφείλει να συνεχίσει τον αγώνα ως προς την εξάλειψη του της «αρσενικής» κυριαρχίας και να μην επαναπαύεται τόσο στις υποχρεώσεις της όσο και στη «σμίκρυνση» της εικόνας της στον δημόσιο και ιδιωτικό βίο.
- VI. Ακόμα, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να περιορίσουν την στερεοτυπική κοινωνική κατασκευή των φύλων, καταργώντας τον όρο «ανδρικός» και «γυναικείος» ρόλος. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν και να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητριών/τών στο θέμα της ισότητας των φύλων, μετασχηματίζοντας τον συρρικνωμένο ρόλο των γυναικών λόγω του βιολογικού φύλου, με νέες ιδεολογικά ιδέες, οι οποίες συμβάλουν στην ανατροπή και των επανακαθορισμό των παραδοσιακών μοντέλων συμπεριφοράς του φύλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(Νόμος 1566/85). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε στις 18/09/2022 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Abel, E. K., & Nelson, M. K. (1990). Circles of care: An introductory essay. *Circles of care: Work and identity in women's lives*, 4-34.

Arnot, M. (1997). 'Gendered Citizenry': new feminist perspectives on education and citizenship. *British educational research journal*, 23(3), 275-295.

Burns, J. M. (2012). *Leadership*. Open Road Media.

Burns, T. (2015). Gender equality in education. Retrieved December 15, 2017, from: <http://oecdeducationtoday.blogspot.gr/2015/04/gender-equality-in-education.html>

Butler, J. (2009). Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Wayne, J. H., & Grzywacz, J. G. (2006). Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of vocational behavior*, 68(1), 131-164.

Clausen, T., Madsen, I. E., Christensen, K. B., Bjorner, J. B., Poulsen, O. M., Maltesen, T., ... & Rugulies, R. (2019). The Danish Psychosocial Work Environment Questionnaire (DPQ). *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(4), 356-369.

Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman, M. (2003). Gender and school leadership: The experience of women and men secondary principals (Paper presented at UNITEC). Auckland.

Connell, R. W. (2020). *Masculinities*. Routledge.

Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences?. *Journal of educational Administration*.

Davies, Browyn. (1989). Education for sexism: A theoretical analysis of the sex/gender bias in education. *Educational Philisophy and Theory*.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.

Francis, Becky. (2001). Beyond postmodernism: feminist agency in educational research. Στο B. Francis, & C. Skelton, *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Graham, H. (1991) The concept of caring in feminist research: the case of domestic service, *Sociology*, 25: 61-78

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Irigaray, Luce. (1995). *The Question of the Other. Yale French Studies*.

Irigaray, Luce. (2008). Listening, Teaching. In L. Irigaray & M. Green, *Luce Irigaray: Teaching*. London: Continuum International Publishing Group.

Janeau, C. (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή .Αθήνα: Τυπωθήτω.

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303-331

Kehily, Mary Jane. (2001). Issues of gender and sexuality in schools. In B. Francis, & C. Skelton, *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*. Bucking, Philadelphia: Open University Press.

Koutouzis, E., & Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα [Management leadership-effectiveness: In search of application in the Greek educational system] In D. Karakatsani & G. Papadiamantaki. *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής [Current issues of education policy: in search for the new school]*, 213-227.

Krishnaraj, M. (2020). Shirley Pendlebury, 'Feminism, Epistemology and Education'. *Indian Journal of Gender Studies*, 27(3), 474-478.

Nicholson, L. (2013). *Feminism/postmodernism*. Routledge.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child?. *Educational leadership*, 63(1), 8.

Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. *Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems*, 41-60.

Paechter, Carrie. (2018). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. In B.Francis, & C. Skelton, *Investigating Gender*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (2003). Gender, gender identity, and aspirations to top management. *Women in management review*.

Rogers, C. R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review*.

Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1999). Self-reference and the encoding of personal information.

Starrat, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?. *International journal of leadership in education*, 4(4), 333-352.

Αθανασίου, Α.(Επιμ.) (2006). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος.

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2008). Οι απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών για την ανάληψη διδασκαλίας από μέρους τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (155), 113-128.

Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1. (2002). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. *ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ*. Ανακτήθηκε από:http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/pdf/kathikontologio.pdf

Βερβενιώτη, Ε. (2017). Μοντέλα αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού στο δημόσιο τομέα- Από την ευρωπαϊκή εμπειρία στην ελληνική πραγματικότητα: Η περίπτωση του τομέα της εκπαίδευσης.

Γεωργαντζιά, Β. (Σεπτέμβριος 2018). «Η διεκδίκηση θέσεων ευθύνης από γυναίκες εκπαιδευτικούς ως στόχος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ενθάρρυνσή/αποθάρρυνσή τους στην προσπάθεια ανάληψης ηγετικών θέσεων. Η περίπτωση γυναικών εκπαιδευτικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία δυτικής

Θεσσαλονίκης». *Διπλωματική Εργασία*. Διαθέσιμο σε: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38392> (Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2022).

Γκλέζου, Ν. (2020). *Η κοινωνική κατασκευή του φύλου στη φεμινιστική επιστημολογία*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.

Δαράκη, Ε. (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1993). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη, 23-40.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Φεμινιστικές τάσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (σσ-23-68). Θεσσαλονίκη:Βάνιας.

ΕΛΣΤΑΤ. (2015). Διδακτικό Προσωπικό κατά Φύλο, Κλάδο, Ειδικότητα, Ιδιότητα, Περιφέρεια και Νομό – Λήξη (Έναρξη-Λήξη) / 2014 . Ανακτήθηκε από ΕΛΣΤΑΤ: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2014>

Καμπούρμαλη, Μίλση, Παπαγεωργίου, Πασχαλιώρη, Ι. (Μάιος 2010). Ο ρόλος του/ της Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Διαθέσιμο σε: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kampourmali.pdf (Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2022).

Κάντα, Β. (2015). Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο: μια έρευνα στην περιοχή της Κορίνθου. Διδακτορική Διατριβή. Διαθέσιμο σε: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39647?lang=el#page/46/mode/1up> (Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2022).

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., Σταματελοπούλου, Ε., & Τσιώγκας, Π. (2008). Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση. *Αθήνα: Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα*.

Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

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

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). Βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων θεωρητικής κατεύθυνσης: Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Ανακτήθηκε στις 22/09/2022 , από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5667/1454.pdf> .

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχία*. Αθήνα:Κριτική.

Ουζούνη, Χ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ* , σσ. 231–239

Παντελαίου, Τ. (2005). Έμφυλη Διαφορά και Γνώση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1(1), 82-85.

Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. *Αθήνα: Gutenberg*.

Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006). *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη).

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.

Σαΐτη, Α. (2019). *Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών (-ριών) και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής).

Σαραφίδου, Κ. (2020). Γυναίκες και Ηγεσία: Η αντιπροσώπευση τους στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό: "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*. Διαθέσιμο σε: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos3/teuxos_8_3_4.pdf (Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου, 2022).

Σισμανίδου, Ε. (2016). Η έμφυλη στελέχωση της Διοίκησης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις τελευταίες κρίσεις Διευθυντικών στελεχών. Η περίπτωση της Περιφερειακής Διεύθυνσης εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Διαθέσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/315833654_E_emphyle_stelechoses_tes_Dioikeses_protobathmias_ekpaideuses_symphona_me_tis_teleutaies_kriseis_Dieuthyntikon_stelechon_E_periptose_tes_Periphereiakes_Dieuthynses_ekpaideuses_Kentrikes_Makedonias (Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2022).

Τάκη, Π. (2006). Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τάκη, Σ. (2009). Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης Ένα εναλλακτικό μοντέλο. Αθήνα: Επίκεντρο

Ταταρίδης, Γ. (2021). Συγκριτική μελέτη των πιο πρόσφατων νόμων (2010-2018) με τους οποίους πραγματοποιήθηκε η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. *Κείμενα Παιδείας*, (2).

ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΣΤ΄ τάξη, Βιβλίο του δασκάλου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1992, σ. 100.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ.(Επιμ.) (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση(Μελέτη Επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: ΚΕ.Θ.Ι.

Χατζηδήμου, Δ., & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. *1Α΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικό Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2007). Η Διεύθυνση της Σχολικής μονάδας. Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας. (Παπαναούμ, Ζ., Χατζηπαναγιώτου, Π, Επιμέλεια). Αφοί Κυριακίδη.

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο στο googleforms:

Αξιότιμες

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου έρευνας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και του Τμήματος Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΣΚΑΕΠ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, διεξάγεται η έρευνα σχετικά με την: «*Εκπαιδευτική Διοίκηση και Φύλο, Μελέτη περίπτωσης, νομός Φλώρινας (2022)*».

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την υποβολή αίτησης για την ανάληψη των ηγετικών τους καθηκόντων και τη συμβολή του οικογενειακού-εργασιακού περιβάλλοντος.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για την αφιέρωση του διαθέσιμου χρόνου σας για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μου. Από την πλευρά μου οφείλω να σας διαβεβαιώσω πως **ΌΛΕΣ** οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας ενώ ταυτόχρονα διαφυλάσσεται στο έπακρο η ανωνυμία σας.

Ορφανίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δημογραφικά Στοιχεία				
Ηλικία				
25-40	<input type="checkbox"/>	41-55	<input type="checkbox"/>	56-65 <input type="checkbox"/>
Γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας				
Αστική περιοχή <input type="checkbox"/>		Αγροτική περιοχή <input type="checkbox"/>		
Οικογενειακή Κατάσταση				
Σε γάμο με παιδιά <input type="checkbox"/>	Σε διάσταση <input type="checkbox"/>	Άλλο <input type="checkbox"/>	Σε γάμο χωρίς παιδιά <input type="checkbox"/>	Άγαμη <input type="checkbox"/>
Αριθμός Παιδιών				
1-2	<input type="checkbox"/>	3-4	<input type="checkbox"/>	5-7 <input type="checkbox"/>
Επαγγελματική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός:				
Έως 5 έτη	<input type="checkbox"/>	Έως 10 έτη	<input type="checkbox"/>	Έως 15 έτη <input type="checkbox"/>
Πάνω από 20 έτη <input type="checkbox"/>				
Εκπαιδευτικό Επίπεδο Μόρφωσης				
Μεταπτυχιακές Σπουδές <input type="checkbox"/>	Διδακτορικές Σπουδές <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση <input type="checkbox"/>	Δεύτερο Πτυχίο <input type="checkbox"/>	
Η επαγγελματική εξέλιξη ως διευθύντρια αποτελεί:				
Προσωπική Επιλογή/Επιδίωξη <input type="checkbox"/>			Δεν επιθυμώ <input type="checkbox"/>	
Έχετε υποβάλει αίτηση συμμετοχής για την ανάληψη διευθυντικής στελέχωσης;				
Ναι <input type="checkbox"/>		Όχι <input type="checkbox"/>		
Στην περίπτωση που απαντήσατε «Όχι», στην υποβολή αίτησης συμμετοχής για την ανάληψη διευθυντικής στελέχωσης, σημειώστε ποιες προτάσεις σας εκφράζουν				
1. Προτιμώ τον ρόλο μέσα στην τάξη				
Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
2. Η ανάληψη των ηγετικών καθηκόντων είναι αδιάφορη				
Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
3. Οι διευθυντικές θέσεις εκπροσωπούνται καλύτερα από τους άνδρες				
Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
4. Η υποψηφιότητας της διευθύντριας επιτυγχάνεται μέσω γνωριμιών				

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατοχή συγκεκριμένων προδιαγραφών βάση νομοθεσίας				
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Η κατοχή της διευθυντικής θέσης απαιτεί περισσότερο χρόνο, ευθύνες και άγχος.				
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Η συμβολή του οικογενειακού-εργασιακού πλαισίου

Ποιοι είναι οι παράγοντες, οι οποίοι θα σας ενθάρρυναν για την υποβολή της αίτησης για μια διευθυντική θέση.

1. Το οικογενειακό πλαίσιο δε λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τη λήψη διευθυντικών καθηκόντων

Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις υπερτερούν

Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Το οικογενειακό πλαίσιο λειτουργεί υποστηρικτικά στην επαγγελματική εξέλιξη της διευθύντριας

Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Το οικογενειακό πλαίσιο ενθαρρύνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τα οποία συμβάλουν στην επαγγελματική εξέλιξη

Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Ο οικογενειακός περίγυρος επιμένει στην επαγγελματική κατάρτιση της διευθυντικής θέσης				
Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Θεωρείτε ότι υπάρχει εμπιστοσύνη με τις/τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους				
Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Σας ενθαρρύνουν οι συναδέλφοι να αναλάβετε διοικητικό σας έργο				
Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Έχετε αισθανθεί απειλή (αμφισβήτηση ως προς την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων) από κάποιους/ες συναδέλφους;				
Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Αν απαντήσατε ναι στην παραπάνω ερώτηση, με ποια μορφή σας εκδηλώθηκε;				
Σωματική Βία	Λεκτική Βία	Σεξιστικά Σχόλια		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10. Η απόκτηση τυπικών προσόντων (κατοχή επιμορφωτικών σεμιναρίων, μεταπτυχιακές σπουδές) λειτουργεί ενισχυτικά στην υποβολή αίτηση για την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων				
Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Η ενηλικίωση των παιδιών				
Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Η αλλαγή του νομικού πλαισίου για τα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών				
Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Το προσωπικό όραμα για ποιοτικά καλύτερη παροχή της εκπαίδευσης				

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Η προσωπική αξιολόγηση των εργασιακών επιτευγμάτων στην σχολική κοινότητα

1) Μπορώ εύκολα να κατανοήσω τις ενέργειες των συναδέλφων εκπαιδευτικών

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--

2) Μπορώ να αντιμετωπίζω τις προβληματικές συμπεριφορές των συναδέλφων με επιτυχία

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--

3) Αισθάνομαι ότι ασκώ θετικό αντίκτυπο στους μαθητές/τριες μου και στους/στις συναδέλφους μέσω της δουλειάς μου

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--

4) Αισθάνομαι γεμάτη ενέργεια στη δουλειά

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--

5) Εύκολα δημιουργώ μια χαλαρωτική ατμόσφαιρα στον εργασιακό μου χώρο

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--

6) Όταν συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους τονώνομαι ψυχικά-ηθικά

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--

7) Όταν θέτω στόχους (εκπαιδευτικούς, προσωπικούς) τους επιτυγχάνω

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--

8) Στον εργασιακό χώρο, διαχειρίζομαι τους συναισθηματικούς προβληματισμούς

Ποτέ <input type="checkbox"/>	Μερικές φορές το χρόνο <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές το μήνα <input type="checkbox"/>	Αρκετές φορές τη βδομάδα <input type="checkbox"/>	Καθημερινά <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	---	--