

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης



Πτυχιακή Εργασία

**Φύλο και Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική
εργασία**

**Gender and The professional development of teachers: a research
study**

Φοιτήτρια : Βέμη Όλγα

Επιβλέπων Καθηγητής : Μπουνόβας Ιωάννης

Φλώρινα 2023

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή	6

Μέρος Α. Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Ιστορικο- κοινωνική εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Ελλάδα.....	7
2. Φύλο και εκπαιδευτικοί: Η διάσταση του Φύλου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	10
3. Συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	13
4. Το φύλο των εκπαιδευτικών στην σχολική αίθουσα	15
5. Επαγγελματική εξέλιξη και εκπαιδευτικός.....	16
6. Η διοίκηση στην εκπαίδευση.....	17
6.1 Η έννοια της «ηγεσίας».....	19
7. Η έμφυλη διάσταση της διοίκησης στην εκπαίδευση	21
7.1 Ανδρισμός και ηγεσία : Φεμινιστική προσέγγιση	21
7.2 Γυναίκα και ηγεσία	22
8. Αίτια χαμηλής αντιπροσώπευσης των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις διοίκησης	24

Μέρος Β. Η Έρευνα

1. Ερευνητικά ερωτήματα	27
2. Μεθοδολογία έρευνας	27
3. Τα δεδομένα και οι συνθήκες συλλογής τους.....	29
4. Παράθεση Αποτελεσμάτων	30
5. Συσχετισμοί μεταβλητών.....	43
6. Συζήτηση	47
7. Περιορισμοί της έρευνας.....	52
8. Προτάσεις	52
Βιβλιογραφία	54

Παράρτημα 60

Περίληψη

Στην Ελλάδα το επάγγελμα του/ της εκπαιδευτικού, διαχρονικά προσέλκυε περισσότερες γυναίκες από ότι άντρες. Παρόμοια κατάσταση παρατηρείται να συμβαίνει και σήμερα μιας και οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του προσωπικού των εκπαιδευτικών , κυρίως στις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Παρά την συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους σε θέσεις διοικητικές είναι φανερά χαμηλή.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να γίνει αναφορά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να διερευνηθούν τα αίτια τα οποία, ενδεχομένως, αναστέλλουν την εξέλιξη των γυναικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη τα οποία περιλαμβάνουν α) το θεωρητικό και β) το ερευνητικό κομμάτι. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες του νομού Αιτωλοακαρνανίας κατά το σχολικό έτος 2022- 2023 πριν τις νέες κρίσεις διευθυντών του έτους 2023.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, εξέλιξη, άνδρας, γυναίκα

Abstract

In Greece, the teaching profession has always attracted more women than men. The same is observed to be happening today since women make up the majority of the teaching staff, especially in the first school grades. Despite the overwhelming majority of female teachers, their participation in administrative positions is clearly low.

The purpose of this research is to refer to the professional development of Primary Education teachers and to investigate the causes that inhibit the development of women in the field of education. The work consists of two parts which include the theoretical part and the research part. The research was carried out in school units of the prefecture of Etoloakarnania during the school year 2022-2023 before the new principals' elections of the year 2023.

Key words: teacher, development, man, woman

Εισαγωγή

Εδώ και μερικά χρόνια το ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας εξακολουθεί να είναι το επίκεντρο συζητήσεων σε αρκετά σύγχρονα συστήματα εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, καθώς θεωρείται ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση αυτών με την λειτουργία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παρόλο που έχουν γίνει παγκοσμίως αρκετές έρευνες σχετικά με τις επιλογές σταδιοδρομίας των δύο φύλων στον εκπαιδευτικό χώρο και κυρίως την συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις, στην Ελλάδα η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη παρόλο που οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Από έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν γίνεται αντιληπτό ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιορίζονται στα διδακτικά τους καθήκοντα και δεν διεκδικούν διοικητικές θέσεις (Μαραγκουδάκη , 1997; Χατζηπαναγιώτου, 1997). Η γυναίκα από πολύ νωρίς είχε το επάγγελμα της εκπαιδευτικού ως «μοναδική επαγγελματική διεξοδό» της καθώς ταίριαζε με την «γυναικεία» φύση της» (Newman, 1994). Για να μπορέσουν όμως οι γυναίκες να εργαστούν ως δασκάλες έπρεπε να περάσουν χρόνια και να αντιμετωπιστούν όλα τα κοινωνικά και γραφειοκρατικά εμπόδια.

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ -τριων των σχολείων του νομού Αιτωλοακαρνανίας, με στόχο την διεξαγωγή χρήσιμων και αξιοποιήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση.

Μέρος Α Το θεωρητικό πλαίσιο

1. Ιστορικο- κοινωνική εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Ελλάδα

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα εμφανίστηκε για πρώτη φορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην διοικητική/γραφειοκρατική δομή του κράτους.

Ύστερα από την απελευθέρωση της Ελλάδας από την οθωμανική κυριαρχία κατίσχυσαν στην χώρα οι δομές ενός πατερναλιστικού κράτους, από το οποίο απουσίαζαν τα μεσαία κοινωνικά στρώματα από τη σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας. Παρόλο που η στοιχειώδης εκπαίδευση η οποία αφορούσε τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα βρισκόταν σε άθλια κατάσταση η πολιτεία και διάφοροι κοινωνικοί φορείς αποδέχονταν την κατάσταση χωρίς να λάβουν κάποια δραστικά μέτρα. Στην Ελλάδα έλειπαν οι προσπάθειες βελτίωσης και επέκτασης του εκπαιδευτικού συστήματος (Πυργιωτάκης, 1992).

Η προσπάθεια της εκπαιδευτικής αναγέννησης στην Ελλάδα, έκανε την εμφάνισή της πριν το 1880 και εκφράστηκε με ποικίλα μέσα. Αρχικά υπήρξε μια προσπάθεια επανίδρυσης των Διδασκαλείων και ανανέωσης του επιπέδου των δασκάλων (Πυργιωτάκης, 1992). Μαζί με τις γενικότερες μεταρρυθμίσεις υπήρξαν και αλλαγές σχετικά με την ένταξη του γυναικείου φύλου μέσα στην σχολική αίθουσα. Το 1834, θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα η υποχρεωτική εκπαίδευση και για τα δύο φύλα και έτσι παράλληλα με την ένταξη των κοριτσιών, δημιουργήθηκε και το επάγγελμα της δασκάλας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η γυναικεία εκπαίδευση αποτελούσε μέρμινα ιδιωτικών φορέων (Αργυροπούλου, 2006). Ο σκοπός αυτών των φορέων, ο οποίος ήταν η ίδρυση των Παρθεναγωγείων ήταν αρχικά να προετοιμάσουν τα κορίτσια για να ανταποκριθούν στον κοινωνικό ρόλο του φύλου τους. Βέβαια αυτό άλλαξε σύντομα όταν άρχισαν να φοιτούν κορίτσια και από τα χαμηλότερα λαϊκά στρώματα τα οποία έπρεπε να εργαστούν ως δασκάλες για βιοποριστικούς λόγους. Να σημειωθεί ότι το επάγγελμα της δασκάλας ήταν το μόνο κοινωνικώς αποδεκτό

επάγγελμα για μία γυναίκα (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997). Τον Απρίλιο του 1834 στην τότε πρωτεύουσα του κράτους, δηλαδή το Ναύπλιο, ιδρύθηκε το Διδασκαλείο το οποίο μεταφέρθηκε ένα χρόνο αργότερα, στη νέα πρωτεύουσα, την Αθήνα. Για εκείνη βέβαια την εποχή αποτελούσε και το μοναδικό Διδασκαλείο της χώρας. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1834, ΦΕΚ.11/3.3.1834, άρθρο 6, το Διδασκαλείο είχε την υποχρέωση « α) να σχηματίζει ικανούς διδασκάλους και διδασκάλισσες και β) να εξετάζει τους υποψηφίους διδασκάλους και τις διδασκάλισσες και να καταστρώνει τους καταλόγους αυτών, κατά τους όρους των άρθρων 13, 14 και 58». Το 1836 ιδρύθηκε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, με ιδιωτική πρωτοβουλία, στοχεύοντας στην επαγγελματική εξειδίκευση των γυναικών διδασκαλισσών. Σκοπός της Εταιρείας ήταν η παροχή γνώσεων στους μελλοντικούς δασκάλους και μελλοντικές δασκάλες και η αύξηση των μαθητών οι οποίοι φοιτούσαν στα δημοτικά σχολεία (Τζήκας, 1999). Ακόμη, υπήρξε συντονισμός από την Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία σχετικά με την μόρφωση των γυναικών εκπαιδευτικών από τα Διδασκαλεία των Ανώτερων Παρθεναγωγείων. Το 1861 το Αρσάκειο Αθηνών χρήζεται επισήμως Διδασκαλείο Θηλέων, στο οποίο οι υπότροφοι ετοιμάζονταν για τον ρόλο τους στο σπίτι (οικοκυρικά) αλλά παράλληλα δινόταν η δυνατότητα, σε όσες το επιθυμούσαν, επαγγελματικής διεξόδου.

Προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} ξεκίνησε η σταδιακή αλλαγή των δεδομένων για τις γυναίκες καθώς πλήθος κόσμου αγωνίστηκε για να κατοχυρώσουν οι γυναίκες την δικαιωματική τους θέση στην κοινωνία. Το ρεύμα αυτό προχώρησε και στον χώρο της εκπαίδευσης όπως παρατηρείται από το 1890 κατά το οποίο, οι γυναίκες γίνονταν δεκτές στα Πανεπιστήμια της χώρας. Η αλλαγή αυτή είχε ως αποτέλεσμα την πλήρη αναθεώρηση σχετικά με την γυναικεία εκπαίδευση, καθώς οι γυναίκες δεν υποχρεούνταν πλέον να βρίσκονται στο σπίτι και να ασχολούνται με τα οικοκυρικά, αλλά δίνονταν η ευκαιρία σε όσες το επιθυμούσαν να καλύψουν τις ανάγκες τους να σπουδάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997).

Το 1933 οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες δίνουν την δυνατότητα συνεκπαίδευσης, φοίτησης και στα δύο φύλα. Την περίοδο του Μεσοπολέμου αυξάνεται ο αριθμός των γυναικών σε φορείς του δημόσιου τομέα όπου και εντάσσεται το επάγγελμα του δασκάλου. Παρόλα αυτά ο αριθμός εισαγωγής των αντρών εκπαιδευτικών ήταν σαφώς μεγαλύτερος από αυτό των γυναικών. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (1996)

υπήρξε θέσπιση του Ν.5802/1933 σχετικά με την συνεκπαίδευση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες το οποίο όριζε ως όριο εγγεγραμμένων 40 άτομα εκ των οποίων όμως , μόνο οι 15 θα είναι γυναίκες. Παρόλα αυτά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν εκείνη την περίοδο, την πλειοψηφία του κλάδου. Σημειώνεται επίσης ότι το 1945, από τον γενικό γυναικείο πληθυσμό στο δημόσιο τομέα, το 46,2% ήταν εκπαιδευτικοί. Το 1954 θεσπίζεται ο Ν.3060/1954 κατά τον οποίο ο αριθμός γυναικών εισακτέων θα αποτελεί μόνο το 25% του συνολικού αριθμού.

Το 1975 σύμφωνα με το άρθρο 22 του Συντάγματος, ψηφίστηκε το δικαίωμα στην εργασία ανεξάρτητα από το φύλο. Με το άρθρο 10 καταργήθηκαν οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών και αναγνωρίστηκαν τα ίσα δικαιώματα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και για τα δύο φύλα (Θεοδώρου & Κούτλης, 2001. Μάλιστα, το 1976 ανέλαβε γυναίκα, για πρώτη φορά, τον ρόλο του επιθεωρητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Βέβαια, η συγκεκριμένη απόφαση είχε ληφθεί ήδη από το 1932 με απόφαση του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους. Με λίγα λόγια, η διαδικασία εφαρμογής της απόφασης διήρκησε σαράντα χρόνια παρά τις αρνητικές κριτικές (Τσιρώνης, 2005).

Το 1977, σύμφωνα με τον Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα Π.Δ. 611/77, θεσμοθετήθηκε η ισότητα στην αμειβόμενη εργασία. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία από το 1974, επέμενε στην υποχρεωτικότητα ένταξης των δομών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η αναγκαιότητα αυτή θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 1268/1982 και με την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων στα πανεπιστήμια της Ελλάδας τα οποία μέσα στην δεκαετία του 1980 παρουσίασαν αύξηση και κατέληξαν να είναι σήμερα 9 στο σύνολό τους (Αντωνίου, 2009, Karras & Oikonomides, 2015).

Αργότερα βέβαια με την μεταρρύθμιση του 1981, συγγράφονται νέα βιβλία για τον ρόλο και την θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση και γίνεται υποχρεωτική η παρακολούθηση των οικοκυρικών και από τα δύο φύλα (Αντωνίου, 2009).

Σύμφωνα με τους Karras & Oikonomides (2015) ο σκοπός των σημερινών Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι η παροχή των απαραίτητων επαγγελματικών και επιστημονικών εφοδίων μέσω της κατάρτισης των σπουδαστών τους ώστε να μπορέσουν να εργαστούν στις σχολικές μονάδες και να ανταποκριθούν επαρκώς στα καθήκοντα του επαγγέλματος. Μεγάλη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να

προσαρμοστούν στις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους ενσωμάτωσης των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων καθώς επίσης και με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης.

Μερικά από τα πιο σπουδαία ορόσημα τα οποία δηλώνουν την εξέλιξη των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα είναι ο διπλασιασμός των ετών φοίτησης των σπουδαστών και η δημιουργία συγκεκριμένων ακαδημαϊκών προϋποθέσεων για τους διδάσκοντες (Ξωχέλλης, 2005).

2. Φύλο και εκπαιδευτικοί: Η διάσταση του Φύλου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές, ο ρόλος της δασκάλας αν και αποτελεί σημαντική κατάκτηση για το γυναικείο φύλο μετά από πολλούς φραγμούς αναφορικά με τον ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία και την εκπαίδευσή της, αποτελούσε για χρόνια τον μοναδικό γυναικείο επαγγελματικό προσανατολισμό .

Για αρχή, όσον αφορά στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Ζιώγου και Δαλακούρα (2008) σημειώνουν ότι παρά το γεγονός ότι υπάρχουν έρευνες σχετικά με την γυναικεία εργασία και την σχέση της με το φύλο και τις επαγγελματικές επιλογές της (Αθανασιάδου, 2002, Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 1992, Deliyanni – Kouimtzi&Ziogou, 1995, Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Μαζηρίδου & Κιοσέογλου, 2003, Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σακκά, 2005), απουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα οι θεωρητικές αναλύσεις των αναφερόμενων εννοιών σε σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα. Επίσης, παρατηρείται ότι οι ελληνικές έρευνες είναι λιγότερες από εκείνες οι οποίες συναντώνται στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τον Dilabough (1999), η σημασία του επαγγελματισμού όπως γίνεται φανερό από τον σύγχρονο λόγο της πολιτικής και συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής πολιτικής (μέσω των πολιτικών κομμάτων, της ηγεσίας και του συνδικαλισμού), εκφράζεται μέσω της αποδοτικότητας, του ανταγωνισμού και της αποτελεσματικότητας, δίνοντας με αυτό τον τρόπο ένα πραγματιστικό περιεχόμενο μιας «τεχνοκρατικής» φύσης. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του «μέσου» εφαρμογής των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων και αποτελεί κύριος φορέας υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών (Dilabough, 1999). Κατ' επέκταση

η έννοια του επαγγελματισμού συνδέεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, το οποίο συνεπάγεται ότι η «ιδιότητα/στάση» να είναι εντελώς «τεχνική» και μετρήσιμη.

Η συγκεκριμένη αντίληψη περί του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και η συσχέτισή του με τα ρασιοναλιστικά χαρακτηριστικά (τα οποία έρχονται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη του επαγγέλματος περί «φροντίδας και κοινωνικής προσφοράς») δεν αντικατοπτρίζει την δημόσια θέση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, επομένως απαιτεί την αποδοχή από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης τον νέου επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Από την άλλη μεριά, οι φεμινιστικές αναλύσεις κάνουν λόγο για «από-επαγγελματοποίηση» του επαγγέλματος και του έργου των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της ένταξης της 'ηθικής' της φροντίδας στον σχολικό χώρο (Noddings 1992, 1994). Ως εκ τούτου, μέσω αυτής της σύγχρονης αντίληψης περί επαγγελματισμού δημιουργήθηκαν δύο «κατηγορίες» οι οποίες αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Οι κατηγορίες αυτές είναι η «ανώτερη» και η «κατώτερη» κατηγορία με την πρώτη να περιλαμβάνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να αποδίδονται παραδοσιακά στην ανδρική κοινωνικο-οικονομική δράση και συμπεριφορά, ενώ η δεύτερη κατηγορία να αποδίδεται στην γυναικεία ταυτότητα καθώς τα χαρακτηριστικά της πρώτης, δεν παρατηρούνται στην δεύτερη (Noddings, 1992).

Σύμφωνα με την Taboukou (2000), η υποκειμενικότητα στο πλαίσιο της μεταστρουκτουραλιστικής θεωρίας, είναι «ο τρόπος/-οι, με τον/τους οποίο/-ους το άτομο οργανώνει το περιεχόμενο των εμπειριών, των εικόνων, των αναμνήσεων κ.λπ. και σχηματοποιεί την εικόνα για τον εαυτό του, την αντίληψη για τον εαυτό του και τους άλλους και τις δυνατότητες ύπαρξής του στους ποικίλους τομείς δράσης». Έχοντας την επαγγελματική ταυτότητα, η οποία δηλώνει τον «εαυτό» κάποιου σαν βάση, η «υποκειμενικότητα» εκφράζει την αυτοαντίληψη του κάθε ατόμου και καθορίζεται από το πόσο εμπλέκεται το κάθε άτομο στην αξιολόγηση των εργασιακών παραμέτρων και στον σχεδιασμό της μελλοντικής του επαγγελματικής πορείας. Όπως αναφέρουν οι Cammack & Kalmbach – Phillips (2002) και η Tamboukou (2000), με βάση τα παραπάνω η «υποκειμενικότητα» ως ενεργητική εμπλοκή του ατόμου παρατηρείται πιο συχνά στην ανδρική επαγγελματική ταυτότητα ενώ στην γυναικεία φαίνεται πιο υποτονική. Παρόλα αυτά, έρευνες των τελευταίων χρόνων στην Ευρώπη

παρουσιάζουν μια σταδιακή αλλά εμφανής προβολή της υποκειμενικότητας στο γυναικείο φύλο στον «εκφερόμενο» γυναικείο λόγο.

Η φροντίδα ως έννοια ήταν διαχρονικά συνυφασμένη με την γυναικεία φύση και τον γυναικείο επαγγελματισμό θέτοντάς την ως κριτήριο επαγγελματικής επιλογής αλλά και ως δεδομένο της επαγγελματικής στάσης και συμπεριφοράς. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι συνεχίζει να προσδιορίζει την επαγγελματική ταυτότητα και την υποκειμενικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών (Tamboukou 2000, 2003), σταδιακά απομακρύνεται από τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό (Ζιώγου – Καραστεργίου & Δαλακούρα, 2008). Οι Tamboukou (2000) και Cammack & Kalmbach – Phillips (2002) αναφέρουν ότι σύμφωνα με μελέτες, γυναίκες έχουν δηλώσει ότι η φροντίδα αποτελεί αρνητική παράμετρο για τις ίδιες καθώς την θεωρούν «δυναστευτική» και περιοριστική για την επαγγελματική τους δράση και συμπεριφορά.

Παρόλα αυτά, θα ήταν καλό να σημειωθεί ότι από το 1980, σύμφωνα με τις φεμινίστριες της θεωρίας της διαφοράς των φύλων η «ηθική της φροντίδας» προτάθηκε ως ιδεώδες το οποίο θα μπορούσε να είναι στόχος του σχολείου και μέσο με σκοπό την κοινωνική αλλαγή (Noddings 1984). Η θεωρία αυτή έχει προκαλέσει ένα πλήθος απόψεων στο πλαίσιο της φεμινιστικής φιλοσοφίας σχετικά με την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων αναφορικά με την επανεκτίμηση του γυναικείου επαγγελματισμού στον εκπαιδευτικό χώρο ή με το αν διαιώνίζεται το έμφυλο περιεχόμενό του (Thompson, 2003).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, σε έρευνα που διεξήχθη από τις Ζιώγου – Καραστεργίου και Δαλακούρα (2008) σε φοιτήτριες και μελλοντικές εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιλογή του επαγγέλματος έγινε με βάση τα παραδοσιακά έμφυλα κριτήρια, καθώς τέθηκε το θέμα της δημιουργίας οικογένειας ενώ οι υποχρεώσεις οι οποίες είναι συνδεδεμένες με τον γυναικείο ρόλο στο πλαίσιο της, δέσμευαν το συγκεκριμένο επάγγελμα στην αντίληψη των φοιτητριών στα όρια του αναγκαίου βιοπορισμού.

Με βάση αυτά, η έννοια της φροντίδας αποτελούσε ακόμη για τις φοιτήτριες τρόπο προσδιορισμού άσκησης του επαγγέλματος, της φύσης και της συμπεριφοράς της γυναίκας εκπαιδευτικού. Βέβαια ο τρόπος με τον οποίο ο κοινωνικός περίγυρος αντιμετώπιζε την γυναίκα σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται να

αποτελούσε τον κύριο παράγοντα με τον οποίο οι γυναίκες καθόριζαν την υποκειμενικότητά τους ενώ παράλληλα εμφάνιζαν τα χαρακτηριστικά του «κατώτερου» επαγγελματισμού σύμφωνα με τα σύγχρονα κριτήρια. Αντίθετα με τις φοιτήτριες σε προπτυχιακό επίπεδο, οι φοιτήτριες του μεταπτυχιακού φαίνεται να προέβαλλαν την υποκειμενικότητά τους περισσότερο, παρατηρώντας την μέσω της συγκρότησης του κριτικού λόγου ο οποίος μπορεί να ξεχωρίσει τις θέσεις του «εγώ» σε σχέση με τους άλλους και την φροντίδα την οποία συνέδεσαν πιο χαλαρά με την επαγγελματική συμπεριφορά. Τέλος, όσον αφορά τον επαγγελματισμό τους, αυτός δεν ήταν τόσο συνυφασμένος με το στερεοτυπικό περιεχόμενο του γυναικείου επαγγελματισμού (Ζιώγου- Καραστεργίου & Δαλακούρα, 2008).

3. Συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει ανισότητα τόσο ως προς το είδος των επαγγελμάτων τα οποία ασκούν άνδρες και γυναίκες όσο και ως προς την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες. Η ανισότητα σε βάρος των γυναικών εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους. Για αρχή οι γυναίκες ωθούνται να επιλέξουν ένα επάγγελμα το οποίο να είναι «συμβατό» με το φύλο τους και έπειτα παραμένουν στις κατώτερες ιεραρχικά θέσεις με προφανώς λιγότερες οικονομικές απολαβές (Κανταρτζή, 1991). Από πολύ μικρά τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το είδος των επαγγελμάτων τα οποία ταιριάζουν στο κάθε φύλο ξεχωριστά περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό, τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών, τοποθετώντας τις σε ένα παραδοσιακά γυναικείο πλαίσιο (Κανταρτζή, 1997).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τη Δεληγιάννη και τους συνεργάτες της το 2000, στην οποία πήραν μέρος έφηβοι οι οποίοι ρωτήθηκαν σχετικά με τις ταυτότητες των φύλων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ηγεμονικές μορφές της θηλυκότητας (φροντίδα, πειθαρχία, ήπια συμπεριφορά, μητέρα – νοικοκυρά σπιτιού, ιδιωτική σφαίρα και θεωρητικές επιστήμες) και του ανδρισμού (σωματική δύναμη, αξία, προσωπική ελευθερία, άνδρας – κουβαλητής της οικογένειας, δημόσια σφαίρα και θετικές επιστήμες) όπως επίσης και οι παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι «ταιριαστό» για την γυναικεία (θεωρητικές επιστήμες, ρόλος μητέρας) και την

αντρική ταυτότητα (θετικές επιστήμες οικονομική εξασφάλιση), εξακολουθούν να υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία και να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των νέων.

Κατά γενική ομολογία, οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχεδόν πανευρωπαϊκό επίπεδο και σύμφωνα με την Βασιλού-Παπαγεωργίου (1994) το διάστημα 1970 μέχρι το 1990 υπήρξε μία «αλματώδης» αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Λόγω της μεγάλης εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται «γυναικείο» αφού ταυτίζεται περισσότερο με κοινωνικά στερεότυπα για την γυναίκα ως οντότητα και τον ρόλο της (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004).

Παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του προσωπικού των εκπαιδευτικών παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά την κατανομή των δύο, στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, στην συμμετοχή και την εκπροσώπηση των γυναικών στους συνδικαλιστικούς φορείς, στην ιεραρχία του προσωπικού της μονάδας και την ανάληψη διευθυντικών/διοικητικών θέσεων. Οι γυναίκες, δηλαδή, βρίσκονται στο περιθώριο ως αποτέλεσμα της μηδαμινής εκπροσώπησής τους στην διοικητική ιεραρχία αλλά και λόγω της έλλειψης ευκαιριών να αποκτήσουν πρόσβαση σε τέτοιου είδους χώρους (Μαραγκουδάκη, 1997).

Σύμφωνα με την Delamont (1980), η διδασκαλία θεωρείται ένα «καλό» επάγγελμα για τις γυναίκες ενώ μέτριο για τους άντρες. Σε έρευνα μάλιστα που διεξήχθη στην οποία ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί αν θα ήθελαν η κόρη τους να ακολουθήσει το επάγγελμα της δασκάλας τα 2/3 απάντησαν θετικά ότι θα τις προέτρεπαν ενώ από τα 3/4 δήλωσαν πως δεν θα προέτρεπαν τους γιους τους να γίνουν δάσκαλοι. Συνεπώς, το επάγγελμα της δασκάλας θεωρείται κατάλληλο για τις γυναίκες καθώς είναι ένα επάγγελμα υψηλού γοήτρου για το φύλο τους.

Το μεγάλο ποσοστό των γυναικών καθορίζει και το κύρος που εκπέμπει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Βέβαια, μπορεί να θεωρηθεί πιθανό ότι λόγω του χαμηλού γοήτρου του επαγγέλματος στην κοινωνία γενικότερα, οι άντρες αποφεύγουν να το επιλέξουν και η μικρή αναλογία αντρών εκπαιδευτικών υπονομεύει περισσότερο το επάγγελμα. Και όταν ένα επάγγελμα υποβαθμίζεται, κυριαρχούν σε αυτό οι γυναίκες (Shakeshaft, 1998).

4. Το φύλο των εκπαιδευτικών στην σχολική αίθουσα

Παρόλο που δεν έχουν εντοπιστεί πολλές έρευνες αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών στα πρότυπα αλληλεπίδρασης στην τάξη (Hopf & Hatzichristou, 1999), έχουν παρατηρηθεί διαφορές όσον αφορά τον τρόπο αλληλεπίδρασης στην σχολική τάξη ανάμεσα στις γυναίκες και τους άντρες εκπαιδευτικούς (Brophy, 1985, Meese, 1987). Σύμφωνα με τους Hopf & Hatzichristou (1999), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκαν να είναι περισσότερο ευαίσθητες και να κάνουν πιο συχνές παρατηρήσεις για αλλαγή συμπεριφοράς στους/ στις μαθητές/-τριές τους, σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, αναφορικά με το σχολικό μάθημα και τις επιδόσεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για τα αγόρια στα θετικά μαθήματα και τις αντίστοιχες για τα κορίτσια στις γλώσσες (Worrall & Tsarna, 1987). Στο γυμνάσιο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επαινούν περισσότερο στα μαθήματα της γλώσσας, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να επαινούν περισσότερες φορές στα μαθήματα των θετικών επιστημών (Worrall & Tsarna, 1987). Μία ποιοτική έρευνα η οποία αφορούσε την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους στα γυμνάσια και τα λύκεια της Αυστρίας στο μάθημα των μαθηματικών, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούσαν περισσότερες φορές προφορικά τους μαθητές τους ώστε να τους βοηθήσουν στις αποτυχίες τους ενώ διακριτικά υποτιμούσαν τις επιτυχίες των κοριτσιών (Jungwirth, 1991). Η έρευνα της Jungwirth βασίστηκε σε υποκειμενικές ερμηνείες στην αποκωδικοποίηση των αλληλεπιδράσεων μέσα στην σχολική τάξη. Στα σχολεία της Ελλάδας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες μαθηματικοί έρχονταν αντιμέτωπες περισσότερες φορές με προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές από ό,τι οι άντρες μαθηματικοί και από ό,τι οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων στα μαθήματα της γλώσσας (Hopf & Hatzichristou, 1999). Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν μόνο εκπαιδευτικοί στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Με λίγα λόγια οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι στιγμής δεν θεωρούνται αρκετές για την διεξαγωγή ενός καθολικού συμπεράσματος.

5. Επαγγελματική εξέλιξη και εκπαιδευτικός

Σύμφωνα με έρευνες οι οποίες αφορούν τις απόψεις και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το φύλο των μαθητών, γίνεται φανερό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, στον μεγαλύτερο αριθμό τους, οικοδομούν παραδοσιακά πρότυπα για τα δύο φύλα (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Ειδικότερα, οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών των μαθητών και των δύο φύλων, όπως την υπακοή στα κορίτσια και την επιθετικότητα στα αγόρια (Clarricoates, 1989, Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2002). Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τις επιδόσεις των κοριτσιών καθώς τις θεωρούν αποτέλεσμα της επιμέλειάς τους και εξαιρούν τις επιδόσεις των αγοριών καθώς θεωρούν ότι είναι αποτέλεσμα υψηλού νοητικού επιπέδου (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001, Riddell, 1989, Warrington&Younger, 2000). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί, με τις πρακτικές τις οποίες ακολουθούν στην τάξη τους, είτε αφορούν την γλώσσα, είτε τον τρόπο διαχείρισης της τάξης, διαιωνίζουν τους παραδοσιακούς ρόλους των δύο φύλων (Robinson, 1992, Sadker & Sadker, 1994).

Για την εξάλειψη αυτών των πρακτικών πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα και προτάθηκαν πρωτοποριακές πρακτικές οι οποίες φαίνεται να λειτούργησαν υπό εργαστηριακά δεδομένα αλλά στην γενική πραγματικότητα των σχολικών τάξεων, τα αποτελέσματα δεν ήταν το ίδιο θετικά καθώς παρουσιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς στάσεις άρνησης ως προς την λειτουργία των προγραμμάτων αυτών (Ellis & Fouts, 1993). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες μεταρρύθμισης είναι ζωτικής σημασίας σύμφωνα με τους Fullan (1991), Heckman&Peterman (1997) κ.α. και για τον λόγο αυτό οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές πρακτικές απευθύνονται προς αυτούς.

Παρά την ένταξη πολλών πρωτοποριακών δράσεων για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτό ότι για ένα μεγάλο αριθμό αυτών, υπήρξε πολύ μικρή επίδραση στην σχολική πραγματικότητα, κυρίως αναφορικά με την χρονική διάρκεια σύμφωνα με την οποία ήταν προτεραιότητα για τις συγκεκριμένες πρακτικές (Acker, 1988). Ένας από τους λόγους αποτυχίας αυτών των δράσεων ήταν μεταξύ άλλων και η απροθυμία των εκπαιδευτικών για την ένταξη τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία ή ακόμη και ο συντηρητισμός τους. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών εκφράζεται από την Acker (1988) ως αντίσταση (resistance).

Οι Κανταράκη, Παγκάκη και Σταματελοπούλου (2008) τονίζουν την ανισότητα και τις διακρίσεις μεταξύ των φύλων και ότι με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μία «γυάλινη οροφή» η οποία εμποδίζει ακόμη και τις φιλόδοξες εκπαιδευτικούς από το να εξελιχθούν. Την ίδια άποψη υιοθετεί και η Ζιώγου-Καραστεργίου (2008) η οποία κάνει λόγο για «πατώματα που κολλάνε» όσων αφορά τις φιλοδοξίες των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη. Η Μαραγκουδάκη (2008) αναφέρει ότι παρά το γεγονός ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού αποτελούσε διαχρονικά επιλογή των γυναικών λόγω του κοινωνικού κύρους που είχε ανάμεσα στα «γυναικεία» επαγγέλματα, οι γυναίκες αποτελούν την «αποκλεισμένη πλειοψηφία» από την διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαραγκουδάκη, 1997).

Ακόμη, η Μαραγκουδάκη (2001, 2008) αναφέρει ότι το φύλο είναι ο κύριος παράγοντας ο οποίος διαφοροποιεί την κατανομή των εκπαιδευτικών στις βαθμίδες καθώς αυτό «αντανακλά, αναπαράγει και συντηρεί τον καταμερισμό ρόλων στο χώρο της οικογένειας, καθώς και τον παράγοντα φύλο στην κοινωνία ευρύτερα» (Μαραγκουδάκη ό.α. στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Επιπλέον η ίδια αναφέρει ότι οι θέσεις με «κύρος» στο χώρο της εργασίας είναι κατώτερες από εκείνες του ανδρικού φύλου δίνοντας ως παράδειγμα την ύπαρξη μόνο γυναικών σχολικών συμβούλων στην προσχολική αγωγή ενώ στον κλάδο των δασκάλων οι άνδρες σχολικοί σύμβουλοι αποτελούσαν το 97.3% και οι γυναίκες μόνο το 2.7%.

6. Η διοίκηση στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2005), ο όρος διοίκηση έχει προέλευση από το ρήμα διοικώ δηλαδή διευθύνω, διαχειρίζομαι και ρυθμίζω συλλογικά περιστατικά. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί του όρου «διοίκηση», το οποίο φανερώνει και την ασυμφωνία υιοθέτησης ενός καθολικού ορισμού της έννοιας. Παρά αυτή την πληθώρα η Δαράκη (2007) αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Σαΐτη (2000) και Καμπουρίδη (2002) *«η διοίκηση είναι ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι ανθρωπίνοι και υλικοί*

πόροι του οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του, προς την κατεύθυνση της ενσυνείδητης δράσης, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της παρότρυνσης και της παρώθησης».

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός και ως εκ τούτου κάθε εκπαιδευτική μονάδα, υπάρχει στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο σύμφωνα με την οργάνωση και την δομή αυτού παίζει ουσιαστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός διοικείται (Κωτσίκης, 1998).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) το « “εκπαιδευτικό σύστημα” [...] είναι ένα σύνολο στοιχείων (π.χ. δάσκαλοι, μαθητές, αναλυτικά προγράμματα κ.α) καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης».

Ο Bush (2005), θεωρεί ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι μια διαδικασία συντονισμού των ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών πόρων με στόχο την αποτελεσματική εκπαίδευση. Αντίθετα ο Σαΐτης (2002) αναφέρει ότι η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι ένα «σύστημα δράσης» το οποίο απαιτεί την ορθολογική χρήση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, οι οποίοι είναι διαθέσιμοι, με σκοπό την επίτευξη στόχων που επιδιώκονται από τύπους οργανισμών της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι εκείνη η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του έργου που πραγματοποιείται μέσα στην σχολική μονάδα. Για να μπορέσει να συμβεί αυτό θα πρέπει να πάρουν μέρος όλοι οι φορείς της σχολικής μονάδας με σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με λίγα λόγια, μέσα στην σχολική κοινότητα θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν μέσα στην ίδια ομάδα, αφού οι εργαζόμενοι επηρεάζονται από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν, μιας και η ομάδα έχει την ικανότητα άσκησης ελέγχου στα μέλη της και στις δραστηριότητες αυτών (Παπαστάμου, 1992).

Για να μπορέσει λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί αποτελεσματικά θα πρέπει να υπάρξουν ορισμένες δράσεις με συγκεκριμένες λειτουργίες, μορφωτικού, παιδαγωγικού και διοικητικού χαρακτήρα, με την χρήση όλων των ανθρώπινων και υλικών πόρων, οι οποίοι είναι διαθέσιμοι, μέσα από τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό λήψης αποφάσεων, διεύθυνσης, οργάνωσης του ελέγχου και της

εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ όλων των κοινωνικών φορέων, αφού και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοιχτά συστήματα « opensystems» (Σαΐτης, 2000, Καμπουρίδης, 2002).

Με βάση το παραπάνω ένας διευθυντής/ -ντρια του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να είναι ικανός/-η να βρίσκει λύση σε οποιοδήποτε ζήτημα (διοικητικό και μη), να καθορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους σύμφωνα με τους κανονισμούς και την σχολική νομοθεσία, να προγραμματίζει τις σχολικές δραστηριότητες και να στοχεύει σε μία ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία με τους κοινωνικούς φορείς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Sergiovanni 1998; Sergiovanni & Starratt, 2002).

6.1 Η έννοια της «ηγεσίας»

Αρκετοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι επισημαίνουν τον διαχωρισμό μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας. Σε μερικές περιπτώσεις ορίζεται σαν μία διεργασία (process) ενώ σε κάποιες άλλες ορίζεται έχοντας σαν βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την ποιότητα και τη συμπεριφορά του/της ηγέτη/τιδας (leader). Να σημειωθεί ότι μερικές φορές υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις έννοιες ηγέτης/-τιδα (leader) και ηγεσίας (leadership) καθώς η πρώτη έχει ως βασικό παράγοντα τους συνεργάτες/τιδες (followers) και ως εκ τούτου η ηγεσία η οποία ασκείται αφορά το υποκείμενο. Στον αντίποδα η έννοια της ηγεσίας αυτή καθαυτή αφορά την λειτουργία του οργανισμού η οποία επιτελείται από ένα ή περισσότερα υποκείμενα για συγκεκριμένες καταστάσεις (Δαράκη, 2007).

Οι θεωρητικοί ασχολήθηκαν περισσότερο με την έννοια της ηγεσίας και ως εκ τούτου υπήρξαν περισσότεροι ορισμοί. Μεταξύ άλλων ένας από τους ορισμούς δηλώνει την ηγεσία σαν μία δυναμική σχέση και διεργασία η οποία βασίζεται σε μία αμοιβαία επιρροή και κοινούς στόχους μεταξύ του/ της ηγέτη/-τιδας και των συνεργατών/τιδων, από την οποία υπάρχει μία γενική και καθολική κίνηση στα υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικότητας καθώς επικεντρώνονται σε μία ουσιαστική αλλαγή (Leithwood, 1990; Leithwood & Jantzi, 1990, Sergiovanni, 1990).

Οι Drath & Palus (1994) ορίζουν την ηγεσία σαν μία ομάδα ανθρώπων οι οποίοι εργάζονται μαζί, μοιράζονται μεταξύ τους νοήματα και σημασίες τα οποία τους

καθοδηγούν στο να επιτύχουν κάποιον κοινό στόχο, καθώς την θεωρούν συστατικό της κουλτούρας του οργανισμού. Η Lambert (1995), κάνοντας αναφορά στην κονστρουκτιβιστική εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία σύμφωνα με αυτήν είναι η «αμοιβαία διαδικασία που καθιστά ικανά τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας να κατασκευάζουν νοήματα που οδηγούν σε ένα κοινό εκπαιδευτικό σκοπό», αναφέρει ότι είναι η διαδικασία η οποία βρίσκεται μεταξύ σχέσεων μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας και η οποία δεν περιορίζεται σε μία μόνο κατηγορία συμπεριφορών που ορίζονται από κάποιον/α ηγέτη/τιδα.

Οι Brauckman & Πασιαρδής (2008) αναφέρουν ότι η ηγεσία *«είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά. Πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει»*.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) *«η ηγεσία είναι σαν όρος – ομπρέλα, όπου υπάγονται οι όροι της διοίκησης και διεύθυνσης»*.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007, 2005), η διοίκηση σχετίζεται με τον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, έχοντας πάντα σαν βάση την επίσημη θέση της εξουσίας, ενώ η ηγεσία αφορά στον σωστό χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα στοχεύοντας στην δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας.

Οι Bell&Bush (2002) δηλώνουν ότι η εκπαιδευτική «διοίκηση» έχει να κάνει κυρίως με την γραφειοκρατική ρουτίνα. Πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική διοίκηση έχει ως τάση, την συμπερίληψη της εκπαιδευτικής «ηγεσίας» καθώς και οι δύο όροι δίνουν «έμφαση στο όραμα, στην αποστολή και στον σκοπό μαζί με την ικανότητα να εμπνέει κάποιος τους άλλους να εργάζονται προς την επίτευξη του σκοπού».

7. Η έμφυλη διάσταση της διοίκησης στην εκπαίδευση

7.1 Ανδρισμός και ηγεσία : Φεμινιστική προσέγγιση

Σε σχετική έρευνα η Δαράκη (2007), αναφέρεται ότι οι πρακτικές διοίκησης συσχετίζονται με την έννοια του ηγεμονικού ανδρισμού σύμφωνα με τον οποίο εμπεριέχονται οι «ανδροκρατικές αξίες» της εξουσίας όπως είναι μεταξύ άλλων, αυτές του ορθολογισμού, της δύναμης, της υπεροχής, του ανταγωνισμού, της αυτόπειθαρχίας και της επιβολής. Η φεμινιστική θεωρία έχει τονίσει τον αποκλεισμό των γυναικών από την διοίκηση οργανισμών και επιχειρήσεων και ιδιαίτερα των έγχρωμων γυναικών και εκείνων που ανήκουν στην εθνοτικές μειονότητες όπως αναφέρουν οι Mills & Tancerd (1992) υποδεικνύοντας ότι οι άνδρες διευθυντές επιλέγουν για διορισμό σε διευθυντικές θέσεις, άνδρες καθώς τους θεωρούν πιο αξιόπιστους, προβλέψιμους και δεν «επιβαρύνονται» με επαγγελματικά και οικογενειακά διλήματα.

Με βάση τα παραπάνω είναι φανερό ότι οι ηγετικοί χώροι είναι χώροι «ανδρικού» έχοντας ως αποτέλεσμα την σύνδεση της ηγεσίας με την έννοια του ανδρισμού σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής όπως αναφέρει και ο Coleman (2002). Ο Kanter (1977) σκιαγραφώντας το προφίλ του ανθρώπου το οποίο αναλαμβάνει κάποια διευθυντική θέση δίνει τον ορισμό ενός « σταθερά λευκού άντρα, με μια αδιαφιλονίκητη λαμπερή, καλοφτιαγμένη όψη .Παράλληλα η διευθυντική ανδρική υποκειμενικότητά του εκπέμπει μια αίσθηση ανδρισμού, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, σταθερότητας και ελέγχου των πάντων. Επιπλέον, οι άνδρες διευθυντές συσχετίζονται με τις έννοιες του ορθολογισμού, με την χρήση ρίσκων και στρατηγικών έχοντας επιθετική και ανταγωνιστική στάση οι οποίες σχετίζονται με την υπεροχή και την κυριαρχία (Collinson & Hearn, 1996).

Στο βιβλίο της Δαράκη (2007), σημειώνεται ότι υπάρχουν και γυναίκες οι οποίες ενστερνίζονται αυτές τις ανδρικές αξίες ή αποδέχονται τους ανδρικούς «κανόνες» στους χώρους εργασίας τους όπως στους οργανισμούς. Είναι γεγονός ότι ορισμένες αυταρχικές μορφές ηγεσίας οι οποίες υιοθετούνται από γυναίκες είναι απόρροια της ανάγκης προσαρμογής των γυναικών στις ανδρικές νόρμες. Επιπλέον, οι Eagly&Johnson (1990) επισημαίνουν ότι οι γυναίκες οι οποίες εργάζονται σε

επαγγέλματα στα οποία κυριαρχεί το γυναικείο φύλο, πχ νοσοκόμα, διοικούν με πιο ανδρικές μορφές διοίκησης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω φαίνεται ότι πλέον η αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις οι οποίες στο παρελθόν ήταν ανδροκρατούμενες υπήρξε αφορμή ερευνών σχετικά με το αν οι γυναίκες και οι άνδρες επιλέγουν διαφορετικές μορφές καθώς αυτοί αποτελούν δύο διακριτές βιολογικές ομάδες (Δακάρη, 2007). Με λίγα λόγια η θεωρία του βιολογικού παράγοντα αναφέρει ότι η ηγεσία καθορίζεται βιολογικώς και είναι έμφυτη στους άνδρες και κατ' επέκταση δεν ταιριάζει στις γυναίκες. Παρά το γεγονός ότι έρευνες έχουν αποδείξει ότι υπάρχουν ελάχιστες έμφυλες διαφορές ή ακόμη και καμία στον τρόπο με τον οποίο ηγούνται οι άνδρες και οι γυναίκες όπως επίσης και ομοιότητες, είναι τόσο ισχυρά τα έμφυλα στερεότυπα τα οποία θεωρούν τις γυναίκες λιγότερο ικανές από τους άνδρες στην άσκηση της ηγεσίας.

Στην προσπάθεια συσχέτισης του ηγετικού ρόλου με αυτή του έμφυλου, οι γυναίκες υιοθετούν μορφές ηγεσίας οι οποίες διαφέρουν από αυτές των ανδρών. Με αυτό τον τρόπο, παρόλο που υπάρχει αρμονία ανάμεσα στον ηγετικό και τον ανδρικό ρόλο, υπάρχει δυσαρμονία ανάμεσα στον ηγετικό και γυναικείο ρόλο. Βέβαια αυτό θα εξαρτηθεί από τον ορισμό του ηγετικού ρόλου, την ενεργοποίηση του γυναικείου ρόλου στην κάθε περίπτωση ξεχωριστά και τον ορισμό του κάθε υποκειμένου στους έμφυλους ρόλους (Δαράκη, 2007). Στον χώρο της εκπαίδευσης η Shakeshaft (1987) αναφέρει ότι στην εκπαιδευτική διοίκηση *« οι γυναίκες και οι άντρες προσεγγίζουν την εργασία στην εκπαιδευτική διοίκηση διαφορετικά και συνεπώς ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους»*.

7.2 Γυναίκα και ηγεσία

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα από τις Δεληγιάννη κ.α, 2000; Κανταρτζή, 1996; Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1990 σχετικά με το φύλο στην εκπαίδευση, έγινε αντιληπτό ότι οι πρακτικές και ο τρόπος συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αναπαράγουν τα στερεότυπα που αφορούν τα δύο φύλα. Επιπλέον, οι Κανταράκη, Παγκάκη, Σταματελοπούλου (2008) αναφέρουν την δημιουργία διακρίσεων σχετικά με το φύλο και στην ύπαρξη μιας «γυάλινης οροφής» κατά την

οποία «ακόμα και όσες γυναίκες εκπαιδευτικοί φιλοδοξούν να έχουν μια επαγγελματική εξέλιξη εμποδίζονται να συνεχίσουν». Στην συνέχεια προτείνουν την παρότρυνση των γυναικών με συγκεκριμένες πρακτικές με σκοπό την ανοδική τους εξέλιξη στον επαγγελματικό χώρο ούτως ώστε να υπάρξει επίλυση του προβλήματος και προώθηση της ουσιαστικής ισότητας στον χώρο της εκπαίδευσης.

Με την παραπάνω άποψη βρίσκεται σύμφωνη και η Ζιώγου – Καραστεργίου (2008β) η οποία τονίζει ότι η συγκεκριμένη διάκριση ως προς το φύλο ονομάζεται «γυάλινη οροφή» ή «πατώματα που κολλάνε». «Ο πρώτος όρος υποδηλώνει ότι οι μηχανισμοί που εμποδίζουν την αναρρίχηση των γυναικών σε υψηλές θέσεις εργασίας δεν είναι ορατοί, ενώ ο δεύτερος ότι αυτοί οι μηχανισμοί όχι μόνον εμποδίζουν τις γυναίκες να αναρριχηθούν, αλλά τις καθηλώνουν στις ίδιες θέσεις».

Οι γυναίκες βρίσκονται στο περιθώριο ως ακόλουθο της μηδαμινής τους εκπροσώπησης στη διοικητική ιεραρχία αλλά και εξ αιτίας της έλλειψης ευκαιριών να μπορέσουν να αποκτήσουν πρόσβαση σε τέτοιους χώρους (Μαραγκουδάκη, 1997). Σε έρευνα που διεξήχθη από την Μαραγκουδάκη το 2003 σχετικά με την κατανομή των εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διοικητικές θέσεις όπως επίσης και σε θέσεις σχολικών συμβούλων, έγινε φανερό ότι από το 1994-5, κατά το οποίο έγινε συλλογή δεδομένων, μέχρι το 2003 δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές αναφορικά με την γυναικεία εκπροσώπηση στις διοικητικές θέσεις και στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 2008). Πιο συγκεκριμένα το σχολικό έτος 1994 – 1995 το ποσοστό σχολικών συμβούλων γυναικείου φύλου στην Β/θμια εκπαίδευση αποτελούσε το 14%, το σχολικό έτος 2002 – 2003 ήταν 39% (σε αντίθεση με τους άνδρες που αποτελούσαν το 61%). Βέβαια το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις στελεχών παρέμεινε να είναι μικρό. Η Μαραγκουδάκη (2008) συμπληρώνει ότι «δεν πρόκειται για μια υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις θέσεις αυτές [αλλά] για αποκλεισμό [...] εικόνα η οποία παρουσιάζεται και στην περίπτωση των σχολικών συμβούλων». Η Βασιλού- Παπαγεωργίου (1995) αναφέρει ότι ο αντίστοιχος αριθμός των γυναικών σε θέσεις κύρους και ηγεσίας, είναι ουσιαστικά μικρότερος από αυτόν των αντρών.

Το φαινόμενο αυτό συναντάται σε όλες τις δυτικές χώρες, σύμφωνα με τα στοιχεία ερευνών. Για παράδειγμα, στην Αμερική το 83% στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 54% στην Δευτεροβάθμια είναι γυναίκες (Henkel et al., 1996). Παρόλα αυτά, στις

διευθυντικές θέσεις το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών είναι 52% για την Πρωτοβάθμια και το 26% για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ για τις θέσεις των σχολικών συμβούλων το ποσοστό είναι μόνο 7% (Shakeshaft, 1998). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ουαλία το 1997 οι γυναίκες κατέχουν το 46% των διευθυντικών θέσεων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 11% στην Δευτεροβάθμια. Στην Αγγλία, τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 55% και 23% (Blackaby, 1999).

Η Δαράκη (2007) αναφέρει ότι σύμφωνα με στοιχεία του Τμήματος Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής της ΔΙΠΕΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το σχολικό έτος 2004 -2005, οι δασκάλες οι οποίες υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έφταναν το 61,48% του εκπαιδευτικού πληθυσμού ενώ οι δάσκαλοι αποτελούσαν το 38,52%. Παρ' όλα αυτά μόνο το 13,20% κατείχε διευθυντικές θέσεις. Σε άλλη έρευνά της το 2006 με δείγμα 110 γυναίκες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη νότια Ελλάδα, παρατηρήθηκε ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών οι οποίες ή ήταν ή είχαν διατελέσει στελέχη εκπαίδευσης ήταν πολύ χαμηλά. Συγκεκριμένα, ήταν ή είχαν διατελέσει υποδιευθύντριες μόνο το 7,8% του δείγματος, διευθύντριες το 10,4% και καμία εκπαιδευτικός από τις ερωτηθέντες δεν ήταν ή είχε διατελέσει προϊσταμένη γραφείου ή διεύθυνσης (Δαράκη, 2007).

8. Αίτια χαμηλής αντιπροσώπευσης των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις διοίκησης

Σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (1997) οι ανδροκρατικές θεωρητικές τάσεις, καθώς λαμβάνουν ως αυτονόητες και φυσικές τις διακρίσεις αναφορικά με το φύλο στον χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για την υποδεέστερη επαγγελματική τους κατάσταση καθώς δεν έχουν επαγγελματικές φιλοδοξίες ή ενδιαφέρον για μια άνοδο στις ιεραρχικές δομές της εκπαίδευσης. Επιπλέον θεωρούν ότι είναι αδύναμες να φέρουν εις πέρας μία ολοκληρωμένη άσκηση των διοικητικών- διευθυντικών καθηκόντων και δεν έχουν τον απαιτούμενο βαθμό αφοσίωσης στο διδακταλικό επάγγελμα (Μαραγκουδάκη, 1997).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατηγορούνται ότι οδηγούνται στην παραίτηση και την φυγή από τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, δίχως να στοχεύουν στο να αναπτύξουν πρωτοβουλίες οι οποίες θα συντελούσαν στην ουσιαστική εξέλιξή τους και θα έφευγαν από την τωρινή τους αδράνεια. Επιπλέον τους καταλογίζεται ότι δουλεύουν με βάση την λογική της περιφρόνησης ή άρνησης της εξουσίας οδηγούμενες προς μια «ανελέητη αποδυνάμωση της προσωπικότητάς τους με στόχο την κατασκευή της αδύνατης και παθητικής γυναίκας» (Μαυρογιώργος, 2003). Εκείνες συμβιβάζονται και αφήνουν «τη γεύση μιας δυσφορίας τόσο έντονης που αναχαιτίζει την αναζήτηση νέων σχημάτων ζωής» (Μαυρογιώργος, 2003).

Ακόμη, οι Φρειδερίκου και Φολέρου (1991) αναφέρουν ότι υπάρχει η θεώρηση ότι οι γυναίκες θεωρούν το επάγγελμά τους ως «επάγγελμα οριζόντιας εξέλιξης» αφού είναι ικανοποιημένες με την άσκηση του διδακτικού έργου για μεγάλο χρονικό διάστημα, δίχως να επιθυμούν ή να επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη σε διοικητικές θέσεις. Η Αγγελίδου και οι συνεργάτες της (2002) δηλώνουν ότι το χαμηλό προφίλ των γυναικών, το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης είναι ανασταλτικοί παράγοντες για την εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών.

Η Μαραγκουδάκη (1997, 2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την «αποκλεισμένη πλειοψηφία» από την διοικητική ιεραρχία στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες δεν έχουν ευκαιρίες εξοικείωσης με το γραφειοκρατικό κομμάτι των συγκεκριμένων θέσεων. Επιπλέον ανασταλτικοί παράγοντες είναι και τα κυρίαρχα στερεότυπα τα οποία θέλουν τους άνδρες σε διοικητικές θέσεις και τέλος η άνιση κατανομή των οικογενειακών αρμοδιοτήτων (Μαραγκουδάκη, 2001).

Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (2008) στην «έλλειψη ενθάρρυνσης και στήριξης των γυναικών εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να εξελιχθούν και να αναλάβουν διοικητικές θέσεις, στην εργασιακή απασχόληση κάτω από την εξουσία και τον έλεγχο του ανδρικού φύλου» και τέλος έχει αρνητική επίδραση στους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς δεν τους δίνεται η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με γυναίκες σε διοικητικές θέσεις εκλαμβάνοντας αυτό το γεγονός ως κάτι φυσιολογικό και παγιωμένο (Μαραγκουδάκη, 2008).

Για την μικρή συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στην διοίκηση θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα στερεότυπα τα οποία επικρατούν και ανακυκλώνονται. Πιο συγκεκριμένα, η Schein αναφέρει ότι τα κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις υποστηρίζουν ότι μόνο οι άνδρες έχουν την ικανότητα να διοικήσουν αποτελεσματικά, παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο το διοικητικό στερεότυπο «διοικητής = άνδρας» το οποίο είναι εμπόδιο στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών (Κογκίδου & Τάκη, 2005).

Επιπλέον, η διαχρονική ανδρική κυριαρχία στις διευθυντικές θέσεις λειτουργεί βοηθητικά για τους άνδρες εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν την ανέλιξη τους στις συγκεκριμένες θέσεις ενώ από την άλλη μεριά η μικρή παρουσίαση των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις αυτές διαιωνίζουν και αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα (Μαραγκουδάκη, 1997). Τα συγκεκριμένα στερεότυπα στέκονται εμπόδια και αποθαρρύνουν τις γυναίκες από το να έχουν φιλοδοξίες και να στοχεύουν στην απόκτηση προσόντων, τις κρατάνε στάσιμες επαγγελματικά ή τους δίνουν την ευκαιρία για μικρή κινητικότητα και τέλος ενισχύουν την τάση τους να θεωρούν ανδρική υπόθεση την σταδιοδρομία (Μουσούρου, 1993).

Μέρος Β . Η έρευνα

1. Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή έρευνας, σκοπός της οποίας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αποτυπώνουν οι εκπαιδευτικοί, την επαγγελματική τους εξέλιξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ειδικότερα γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των εξής ερωτημάτων:

Α) Με ποια συχνότητα επιθυμούν οι γυναίκες και οι άντρες εκπαιδευτικοί την ανάληψη θέσεων εξουσίας;

Β) Επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν θέσεις εξουσίας; Αν ναι, παρατηρείται διαφορά στον αριθμό των αντρών από αυτόν των γυναικών εκπαιδευτικών;

Γ) Υπάρχει διαφοροποίηση στην συμπεριφορά ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης ως προς τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το φύλο τους;

Δ) Γίνονται κινητοποιήσεις με σκοπό την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών ανάλογα με το φύλο;

2. Μεθοδολογία έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 177 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας, από τους οποίους ζητήθηκε η συμπλήρωση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική και ανώνυμη.

Στο πρώτο μέρος του ερευνητικού εργαλείου ζητήθηκαν γενικές πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα:

- A) το φύλο,
- B) την ηλικία,
- Γ) τα έτη υπηρεσίας,
- Δ) το σχολείο υπηρεσίας,
- Ε) την περιοχή εργασίας
- Στ) την θέση στην σχολική μονάδα και
- Ζ) τις σπουδές

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις γνώμης προς απάντηση οι οποίες ήταν σχετικές με:

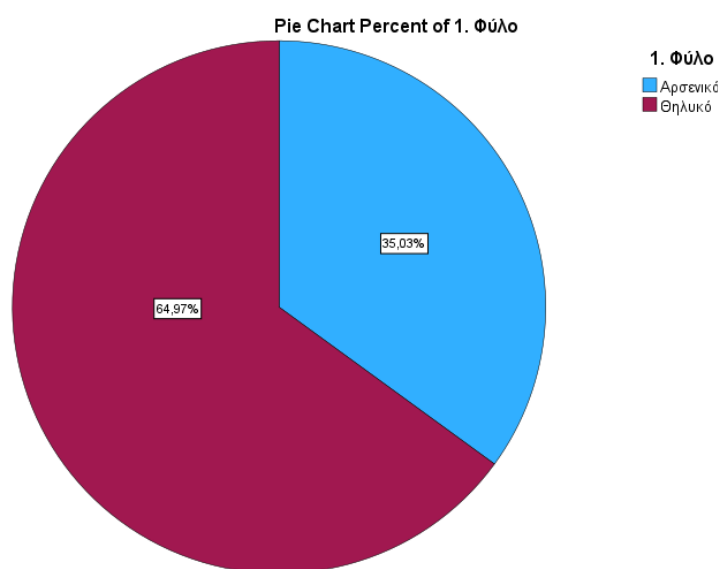
- A) τον λόγο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και αν εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες των ερωτηθέντων,
- B) την επιθυμία μελλοντικής ανάληψης θέσης ευθύνης
- Γ) την προθυμία ανάληψης θέσης ευθύνης,
- Δ) τα κριτήρια επιλογής διεκδίκησης θέσεως ευθύνης
- Ε) την επιθυμία συμμετοχής στις εκλογές στα συνδικαλιστικά όργανα της ΔΟΕ για την εκπροσώπηση των συναδέλφων των συμμετεχόντων,
- Στ) το αν, κατά την γνώμη των συμμετεχόντων, τα συνδικάτα έχουν σαν στόχο τους την ισότητα των φύλων μεταξύ των εκπαιδευτικών,
- Ζ) το αν ο μισθός είναι αντιπροσωπευτικός των προσόντων και του έργου των συμμετεχόντων,
- Η) με την προτίμηση διδασκαλίας σε συγκεκριμένες τάξεις του δημοτικού,
- Θ) με την ύπαρξη διαφοροποίησης στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών,
- Ι) με την παρουσίαση διαφορετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές ανάλογα το φύλο του εκάστοτε εκπαιδευτικού,

Ια) με την διαφορετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους ιεραρχικά ανώτερους ανάλογα το φύλο των πρώτων.

3. Τα δεδομένα και οι συνθήκες συλλογής τους

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση. Κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αποτέλεσε και μία μεταβλητή η οποία αναλύθηκε μέσω IBM SPSS Statistics 29.0.0.0.

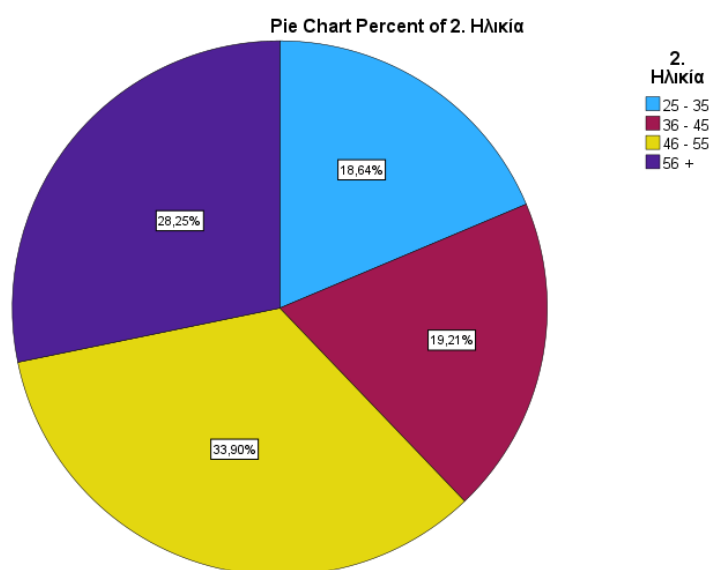
Η συλλογή του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε από της 11 Οκτωβρίου έως τις 15 Νοεμβρίου του 2022. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε πριν τις νέες κρίσεις διευθυντών του έτους 2023 και για τον λόγο αυτό ενδείκνυται να υπάρχει διαφορά στα δεδομένα από την στιγμή ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους εκπαιδευτικούς σε ηλεκτρονική μορφή ώστε να μπορέσει να υπάρξει όσο το δυνατό μεγαλύτερη συμμετοχή. Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν υπηρετούντες εκπαιδευτικοί του νομού Αιτωλοακαρνανίας από τους οποίους οι 115 (64,97%) ήταν γυναίκες και οι 62 (35,03%) άντρες.



Πίνακας 1. Φύλο

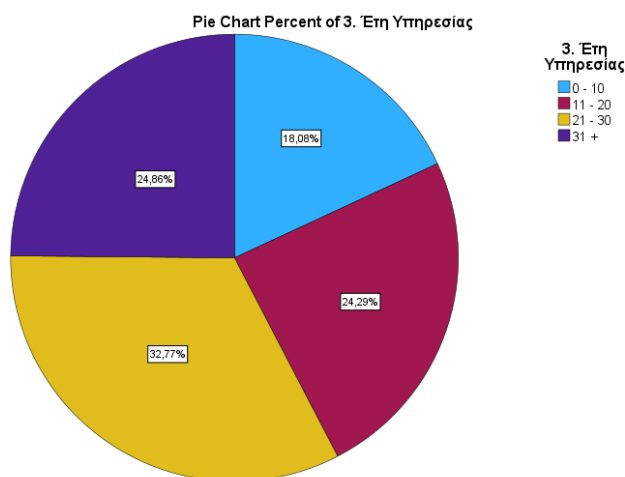
4. Παράθεση Αποτελεσμάτων

Α. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κυμαίνονταν από 25 μέχρι 56 χρονών και πάνω. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που άνηκαν στο ηλικιακό όριο 25 με 35 ήταν 33 (18,64 %), αυτοί μεταξύ 36 με 45 ήταν 44 (19,21 %), αυτοί μεταξύ 46 με 55 ήταν 60 (33,90 %) και αυτοί των 56 και πάνω ήταν 50 (28,25 %). (πίνακας 2)



Πίνακας 2. Ηλικία

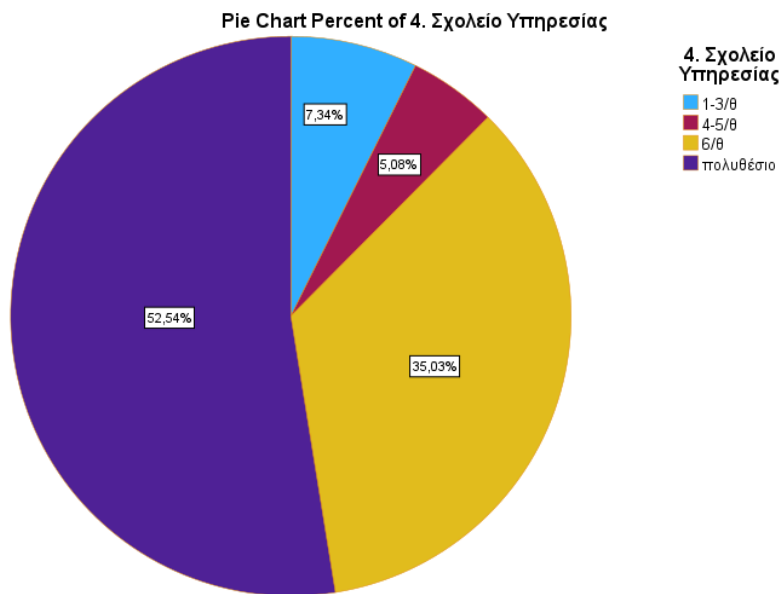
Β. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 0 μέχρι τα 31 χρόνια και πάνω. Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 10 έτη υπηρεσίας ήταν 32 (18,08 %), εκείνοι με 11 έως 20 χρόνια ήταν 43 (24,29%), εκείνοι με 21 έως 30 χρόνια ήταν 58 (32,77 %) και τέλος οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν από 31 χρόνια και περισσότερα έτη υπηρεσίας ήταν 44 (24,86 %). (πίνακας 3)



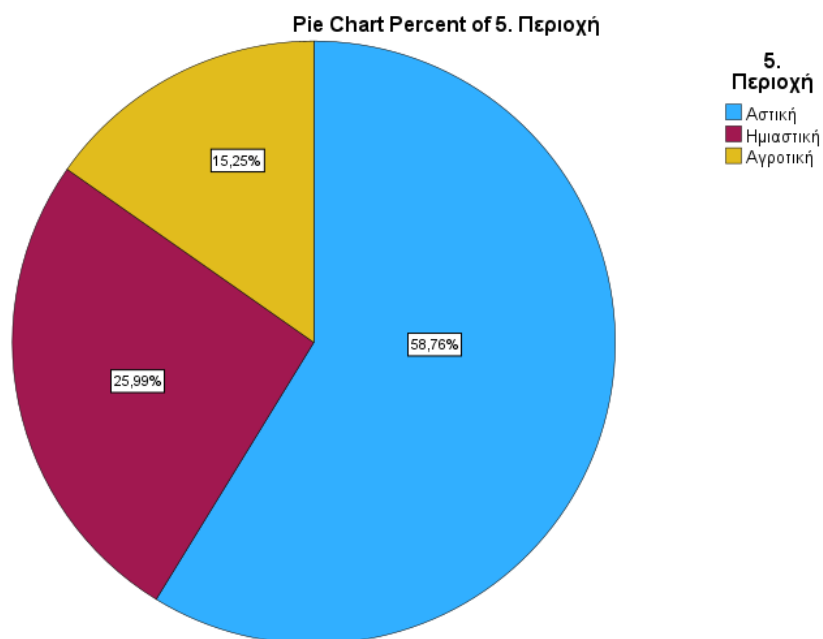
Πίνακας 3. Έτη Υπηρεσίας

Γ. Στα σχολεία τα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονταν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και αποτελούνταν από κάθε πιθανή οργανικότητα, δηλαδή από μονοθέσια μέχρι και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Αρχικά, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 4, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε 1/θ έως 3/θ σχολείο, ήταν 13 (7,34%), εκείνοι οι οποίοι υπηρετούσαν σε 4/θ μέχρι 5/θ ήταν 9 (5,08%), εκείνοι οι οποίοι υπηρετούσαν σε 6/θ ήταν 62 (35,03 %) ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε πολυθέσια σχολεία ήταν 93 (52,54%). (Πίνακας 4)

Δ. Έπειτα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε αστικές περιοχές ήταν 104 (58,76%), σε ημιαστικές 46 (25,99%) και σε αγροτικές ήταν 27 (15,25%). (Πίνακας 5)



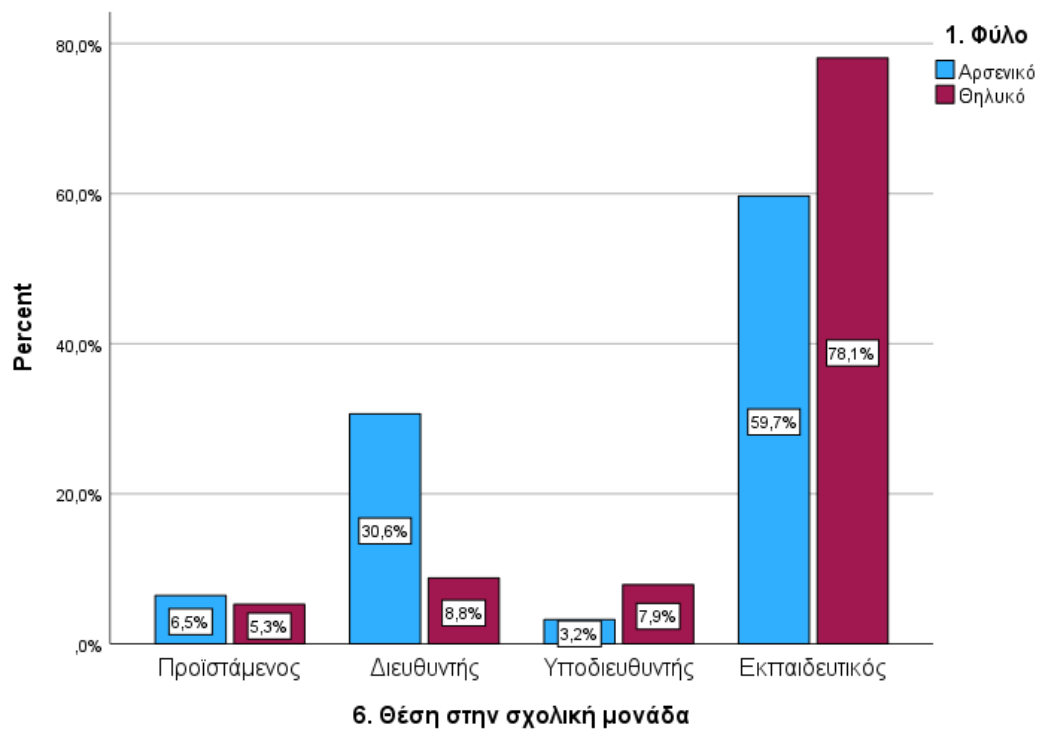
Πίνακας 4. Σχολείο Υπηρεσίας



Πίνακας 5. Περιοχή σχολείου

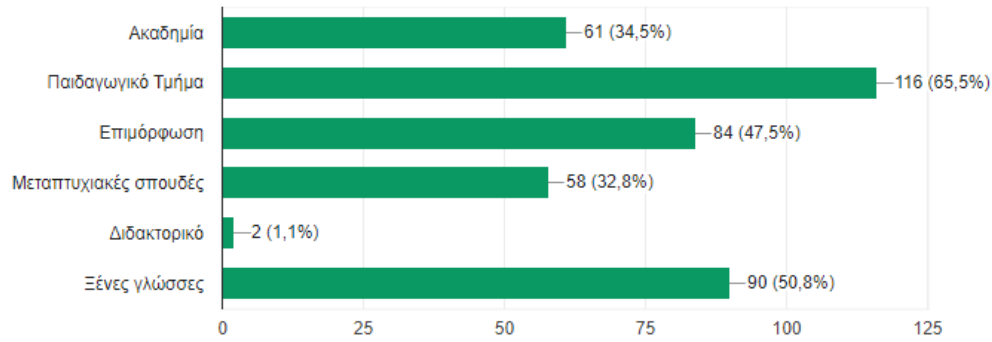
Ε. Στην ερώτηση «Θέση στην σχολική μονάδα» μπαίνει και ο παράγοντας φύλο Αρσενικό/ Θηλυκό και με αυτά τα δεδομένα τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω. Στην θέση του προϊστάμενου ανήκει το 6,5% (4) των ανδρών και το 5,3% (6) των

γυναικών. Στην θέση του διευθυντή ανήκει το 30,6% των αντρών (19) και το 8,8 % (10) των γυναικών. Στην θέση του υποδιευθυντή βρίσκεται το 3,2% (2) των αντρών και το 7,9 % (9) των γυναικών. Τέλος υπηρετούν στην θέση του εκπαιδευτικού το 59,7 % (37) των αντρών και το 78,1 % (89) των γυναικών. (Πίνακας 6)



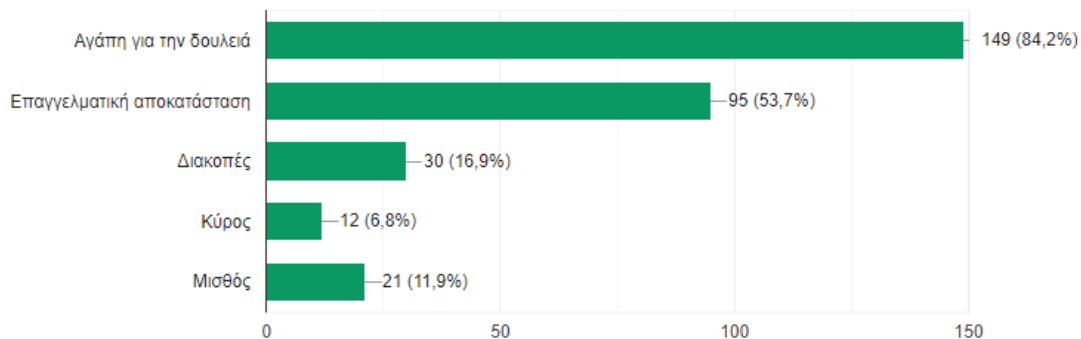
Πίνακας 6. Θέση στην σχολική μονάδα

Στ. Στην ερώτηση σχετικά με τις σπουδές, στην οποία επιτρεπόταν η επιλογή πολλαπλών απαντήσεων οι 61 (34,5%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν τελειώσει την Ακαδημία και οι 116 (65,5%) έχουν τελειώσει κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα. Έπειτα οι 84 (47,5%) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει Επιμόρφωση και οι 58 (32,8%) έχουν ολοκληρώσει και Μεταπτυχιακές Σπουδές. Τέλος μόνο 2 (1,1%) συμμετέχοντες είναι κάτοχοι κάποιου Διδακτορικού και 90 (50,8%) εκπαιδευτικοί κατέχουν κάποιο πτυχίο Ξένης Γλώσσας. (Πίνακας 7)



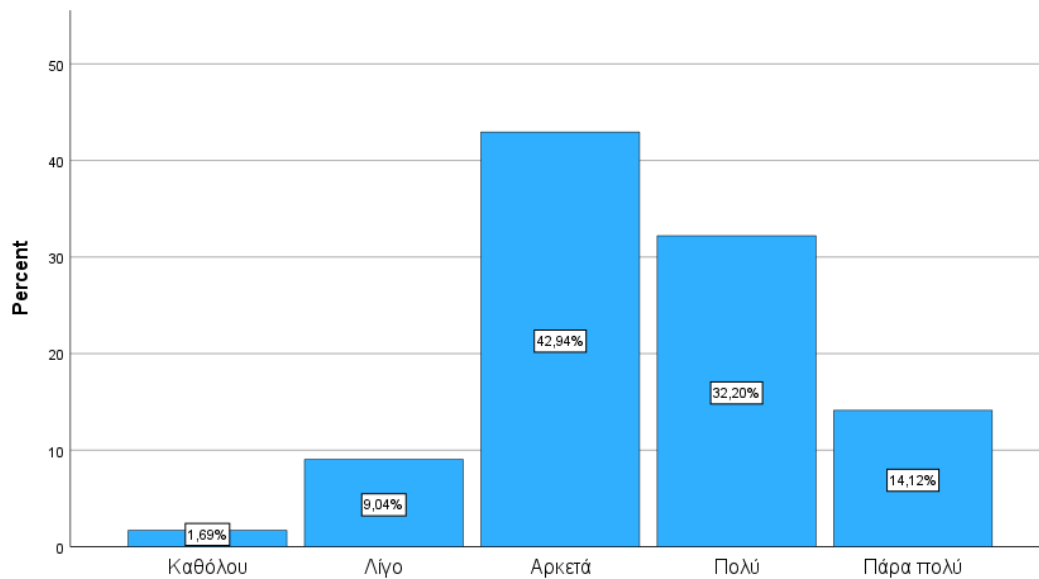
Πίνακας 7. Σπουδές

Ζ. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τους λόγους οι οποίοι τους ώθησαν στο διδασκαλικό επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα οι 149 (84,2%) επέλεξαν την «Αγάπη για την δουλειά», οι 95 (53,7%) σημείωσαν την «Επαγγελματική αποκατάσταση» και οι 30 (16,9%) τις «Διακοπές». Ακόμη, 12 (6,8%) επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω «κύρους» και 21 (11,9%) από τους εκπαιδευτικούς συμπεριέλαβαν και το «μισθό». (Πίνακας 8)



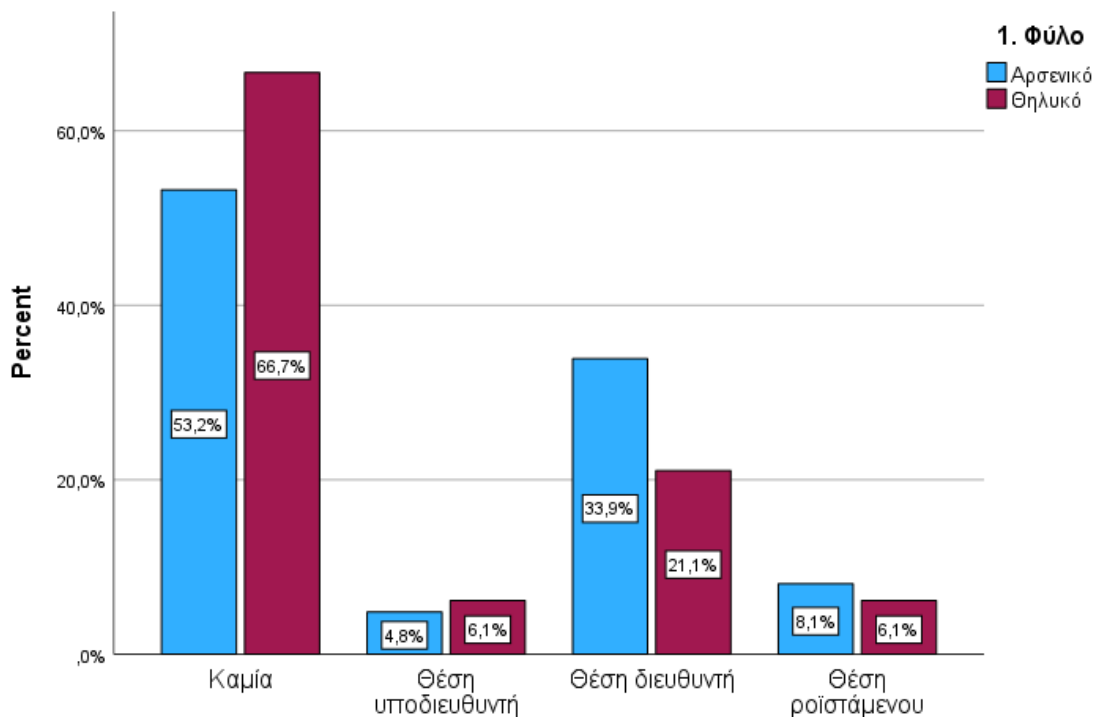
Πίνακας 8. Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Η. Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης οι συμμετέχοντες της έρευνας έπρεπε να επιλέξουν αν πιστεύουν ότι εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες τους. Στην ερώτηση αυτή οι 3 (1,69%) απάντησαν «Καθόλου», οι 16 (9,04%) «Λίγο», οι 76 (42,94%) «Αρκετά», οι 57 (32,20%) «Πολύ» και οι υπόλοιποι 25 (14,12 %) συμμετέχοντες απάντησαν «Πάρα πολύ». (Πίνακας 9)



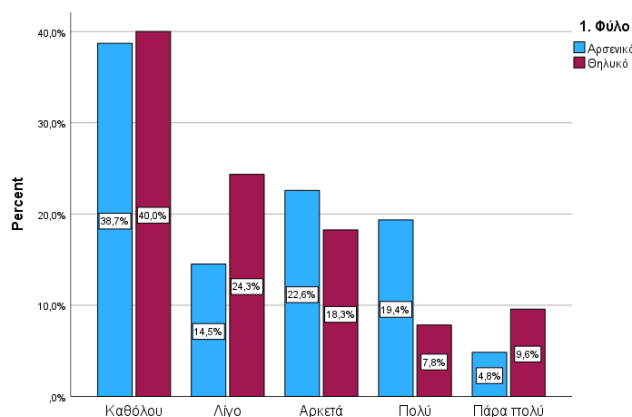
Πίνακας 9. Όσον αφορά την προηγούμενη ερώτηση, πιστεύετε ότι εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες σας;

Θ. Έπειτα στην ερώτηση αν θα επιθυμούσαν να αναλάβουν κάποια θέση ευθύνης στο μέλλον από το σύνολο των γυναικών συμμετεχόντων οι 76 (66,7%) επέλεξαν «Καμία» ενώ από το σύνολο των αντρών επέλεξαν την ίδια απάντηση οι 33 (53,2%). Έπειτα 7 (6,1%) απάντησαν πώς θα επιθυμούσαν να αναλάβουν θέση υποδιευθύντριας και 3 (4,8%) άντρες από τους συμμετέχοντες. Στην επιλογή της «Θέσης Διευθυντή» οι 24 (21, 1%) γυναίκες απάντησαν θετικά ενώ από το σύνολο των αντρών επέλεξαν την ίδια απάντηση 21 (33,9 %). Τέλος από το σύνολο των γυναικών οι 7 (6,1%) επέλεξαν ότι θα επιθυμούσαν να αναλάβουν θέση προϊστάμενου ενώ από το σύνολο των αντρών οι 5 (8,1%) απάντησαν θετικά στην θέση του προϊστάμενου. (Πίνακας 10)



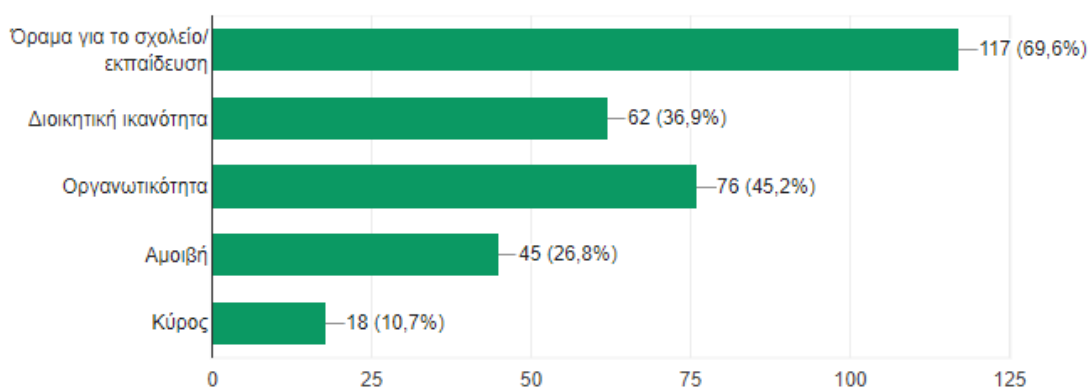
Πίνακας 10. Θα θέλατε στο μέλλον να αναλάβετε θέση ευθύνης;

I. Στην ερώτηση «Κατά πόσο προτίθεστε να αναλάβετε θέση ευθύνης;» οι 46 (40,0%) από το σύνολο των γυναικών επέλεξαν «Καθόλου» ενώ από τους άντρες οι 24 (38,7%). Οι 28 (24,3%) εκ των γυναικών επέλεξαν «Λίγο» ενώ από τους άντρες οι 9 (14,5%). Οι 21 (18,3%) γυναίκες από το σύνολό τους και 14 (22,6%) άντρες, επέλεξαν «Αρκετά». Έπειτα, 9 (7,8%) γυναίκες και 12 (19,4%) άντρες επέλεξαν «Πολύ» και τέλος οι 11 (9,6%) από το σύνολο των γυναικών και 3 (4,8%) από το σύνολο των αντρών επέλεξαν «Πάρα πολύ». (Πίνακας 11)



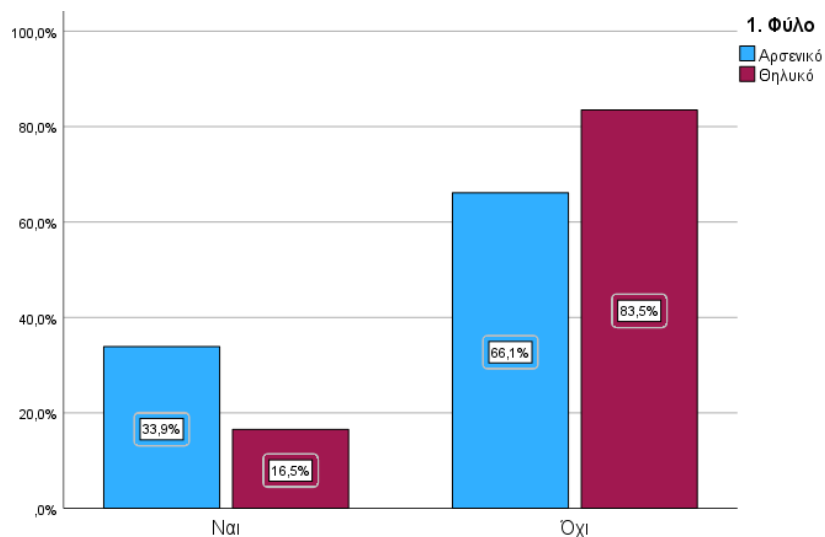
Πίνακας 11. Κατά πόσο προτίθεστε να αναλάβετε θέση ευθύνης;

ΙΑ. Στην ερώτηση «Με ποιο κριτήριο θα επιλέγατε να διεκδικήσετε θέση ευθύνης;» οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα πολλαπλών επιλογών. Αρχικά 117 (69,6%) άτομα από το δείγμα των εκπαιδευτικών επέλεξε το « Όραμα για το σχολείο/ εκπαίδευση» και 62 (36,9%) την «Διοικητική Ικανότητα». Έπειτα οι 76 (45,2%) εκ του συνόλου επέλεξαν την «Οργανωτικότητα» και 45 (26,8%) την «Αμοιβή». Τέλος οι 18 (10,7%) από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επέλεξαν το «Κύρος». (Πίνακας 12)



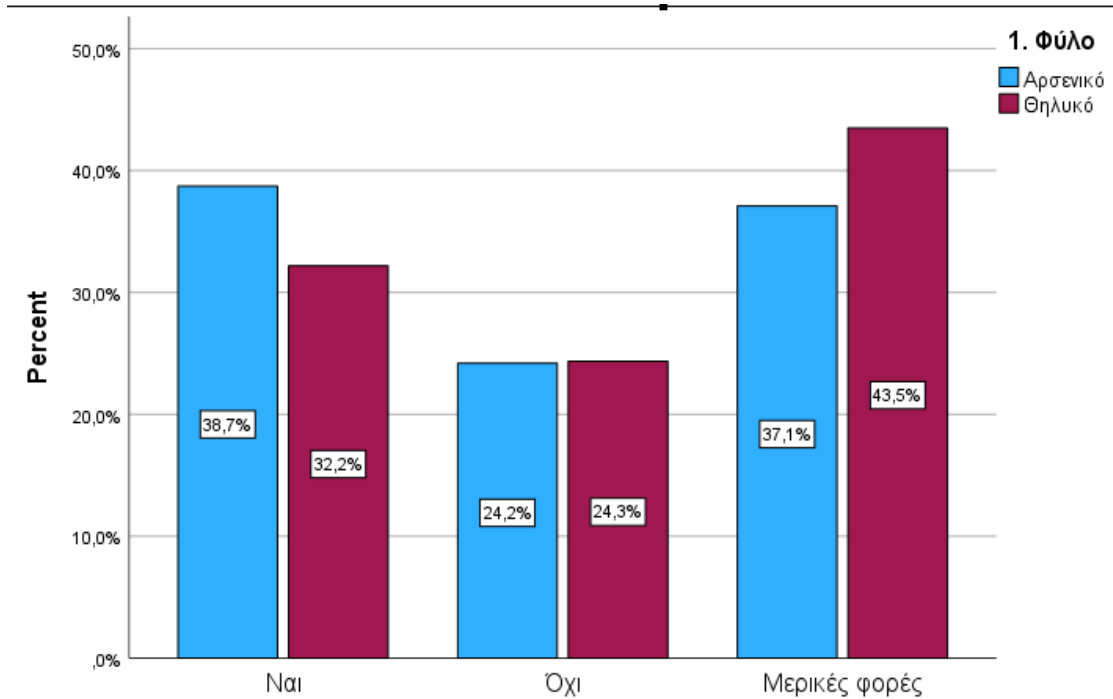
Πίνακας 12. Με ποιο κριτήριο θα επιλέγατε να διεκδικήσετε θέση ευθύνης

ΙΒ. Στην ερώτηση « Θα συμμετείχατε στις εκλογές στα συνδικαλιστικά όργανα της ΔΟΕ για να εκπροσωπήσετε τους συνάδελφους σας;» το 33,9% (21) των αντρών συμμετεχόντων απάντησε και το 16,5% (19) των γυναικών συμμετεχόντων απάντησαν ΝΑΙ. Αντίθετα το 66,1% (41) του συνόλου των αντρών και το 83,5 % (96) των γυναικών συμμετεχόντων απάντησαν πως ΟΧΙ. (Πίνακας 13)



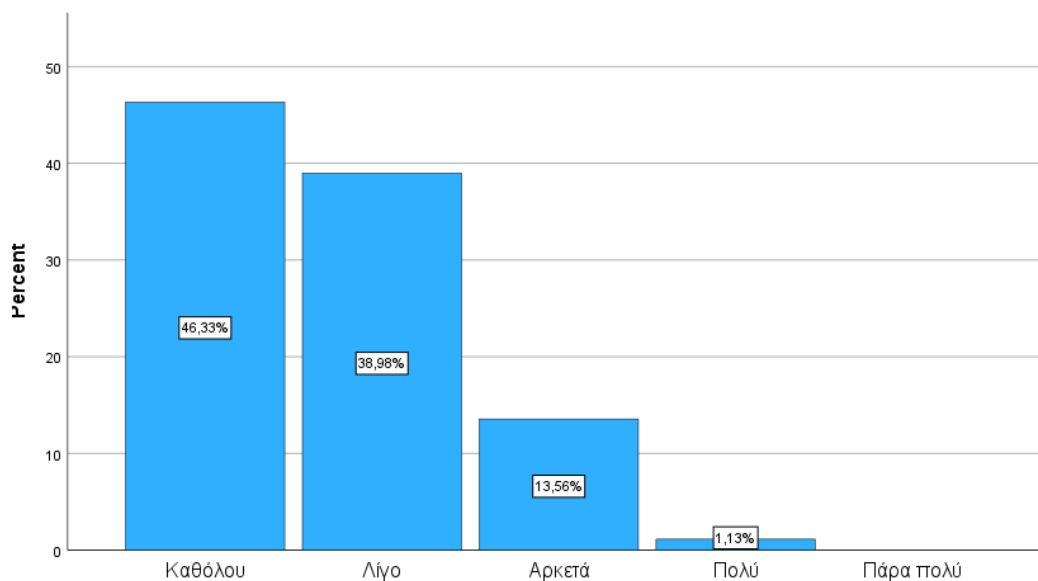
Πίνακας 13. Θα συμμετείχατε στις εκλογές στα συνδικαλιστικά όργανα της ΔΟΕ για να εκπροσωπήσετε τους συνάδελφους σας

ΠΓ. Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι τα συνδικάτα έχουν σαν στόχο τους την ισότητα των φύλων μεταξύ των εκπαιδευτικών» το 38,7% (24) των αντρών συμμετεχόντων και το 32,2% (37) των γυναικών απάντησαν θετικά. Το 24,2% (15) του συνόλου των αντρών και το 24,3% (28) του συνόλου των γυναικών συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά. Τέλος, το 37,1% (23) των αντρών και το 43,5% (50) του συνόλου των γυναικών συμμετεχόντων απάντησαν «Μερικές Φορές». (Πίνακας 14)



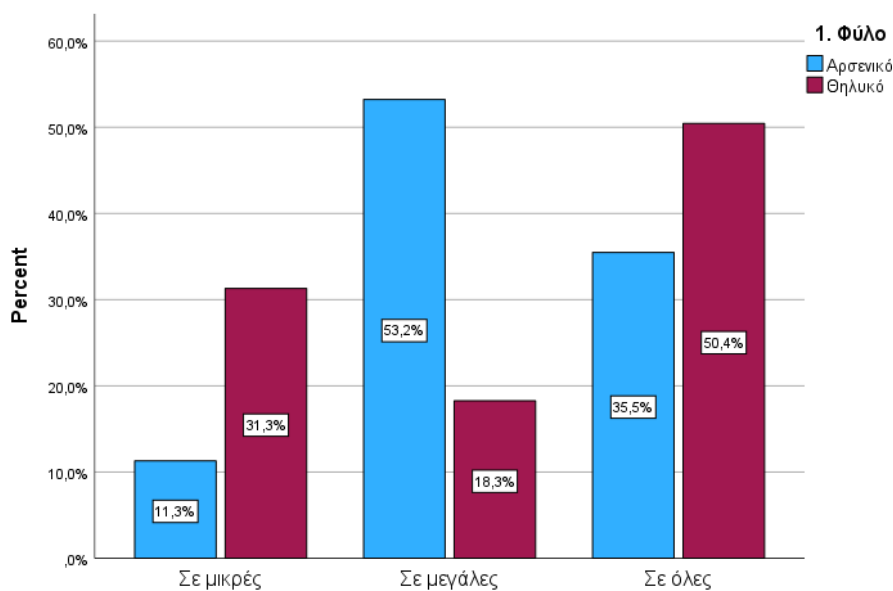
Πίνακας 14. Θεωρείτε ότι τα συνδικάτα έχουν σαν στόχο τους την ισότητα των φύλων μεταξύ των εκπαιδευτικών

ΙΔ. Στην ερώτηση « Ο μισθός είναι ανάλογος των προσόντων σας;» οι 82 (46,33%) εκ των συμμετεχόντων απάντησαν «Καθόλου», οι 69 (38,98%) απάντησαν «Λίγο», οι 24 (13,56%) απάντησαν «Αρκετά» και οι 2 (1,13%) επέλεξε «Πολύ». Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε την απάντηση « Πάρα πολύ». (Πίνακας 15)



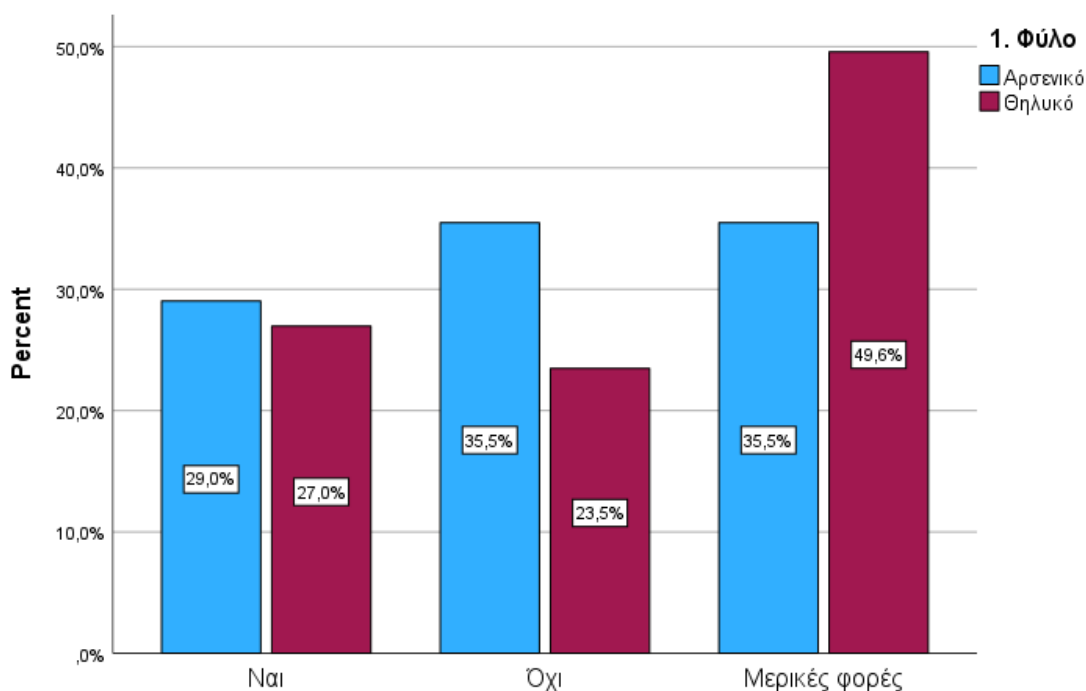
Πίνακας 15. Ο μισθός είναι ανάλογος των προσόντων και του έργου σας;

ΙΕ. Στην ερώτηση «Προτιμάτε να διδάσκετε στις μικρές ή στις μεγάλες τάξεις;» οι 36 (31,3%) από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και οι 7 (11,3%) άντρες επέλεξαν τις «Μικρές» τάξεις. Έπειτα, οι 33 (53,2%) άντρες και οι 21 (18,3%) γυναίκες διάλεξαν τις «Μεγάλες» τάξεις. Τέλος οι 22 (35,5%) άντρες από το σύνολο τους, και οι 58 (50,4%) επέλεξαν «Όλες» τις τάξεις. (Πίνακας 16)



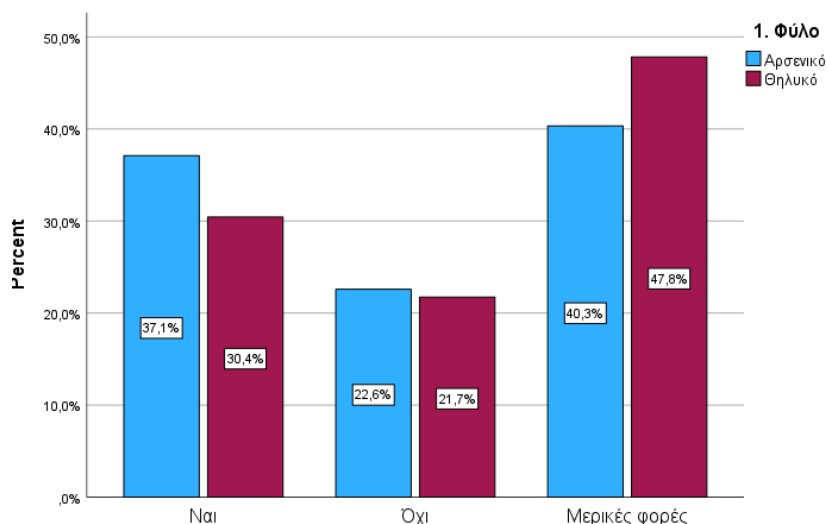
Πίνακας 16. Προτιμάτε να διδάσκετε στις μικρές ή στις μεγάλες τάξεις;

ΙΣΤ. Στην ερώτηση « Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών;» οι 18 (29,0%) άντρες από το σύνολο των αντρών εκπαιδευτικών και οι 31 (27,0%) γυναίκες από το σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά. Από την άλλη, οι 22 (35,5%) άντρες και οι 27 (23,5%) γυναίκες απάντησαν αρνητικά. Τέλος, οι 22 (35,5%) και οι 57 (46,9%) γυναίκες επέλεξαν «Μερικές φορές». (Πίνακας 17)



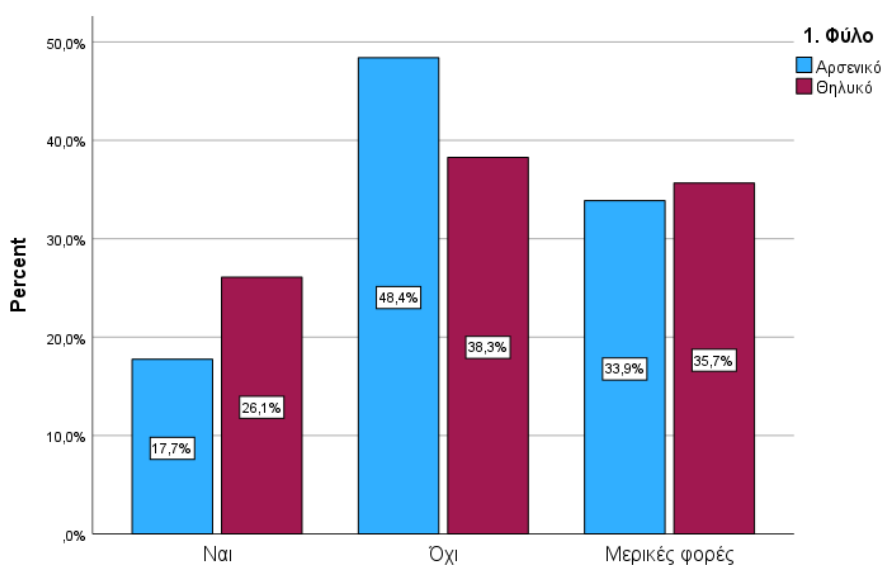
Πίνακας 17. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών;

ΙΖ. Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι μαθητές/ -τριες συμπεριφέρονται διαφορετικά στους άντρες εκπαιδευτικούς από ότι στις γυναίκες;» το 37,1% (23) των αντρών εκπαιδευτικών και το 30,4 % (35) των γυναικών εκπαιδευτικών, απάντησαν θετικά. Το 22,6% (14) των αντρών και το 21,7% (25). Το υπόλοιπο 40,3% (25) των αντρών και το 47,8% (55) των γυναικών απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «Μερικές φορές». (Πίνακας 18)



Πίνακας 18. Πιστεύετε ότι οι μαθητές/ -τριες συμπεριφέρονται διαφορετικά στους άντρες εκπαιδευτικούς από ότι στις γυναίκες;

ΙΗ. Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική αναλόγως το φύλο τους, από τους ιεραρχικά ανώτερους;» το 17,7 % (11) των αντρών από το σύνολο και το 26,1% των γυναικών απάντησε θετικά. Στον αντίποδα, το 48,4% (30) των αντρών και το 38,8% (44) των γυναικών απάντησε αρνητικά. Τέλος, το 33,9% (21) των ανδρών και το 35,7% (41) των γυναικών απάντησε «Μερικές φορές». (Πίνακας 19)



Πίνακας 19. Θεωρείτε ότι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική αναλόγως το φύλο τους, από τους ιεραρχικά ανώτερους

5. Συσχετισμοί μεταβλητών

Αναφορικά με τις συσχετίσεις των μεταβλητών, το όριο ως τιμή σημαντικότητας είναι ορισμένο το 0,05.

Αρχικά στην ερώτηση «Θέση στην σχολική μονάδα» τα στοιχεία είναι τα εξής: το $\chi^2 = 15,059$, $df = 3$ και το $p = 0,002$. Εδώ το p είναι μικρότερο από το 0,05 και αυτό σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Παρατηρείται, συνεπώς, σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και την θέση που αναλαμβάνουν στην σχολική μονάδα.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,059 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	14,581	3	,002
Linear-by-Linear Association	7,922	1	,005
N of Valid Cases	176		

A. Θέση στην σχολική μονάδα

Στην ερώτηση «Θα θέλατε στο μέλλον να αναλάβετε θέση ευθύνης;» τα δεδομένα έδειξαν το $\chi^2 = 4,090$, $df = 3$ και $p = 0,252$. Δεν υπάρχει στατιστικά μεγάλη σχέση μεταξύ των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την επιθυμία τους για μελλοντική ανάληψη θέσης ευθύνης στην σχολική μονάδα καθώς το p (0,252) είναι μεγαλύτερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,090 ^a	3	,252
Likelihood Ratio	4,019	3	,259
Linear-by-Linear Association	3,302	1	,069
N of Valid Cases	176		

B. Θα θέλατε στο μέλλον να αναλάβετε θέση ευθύνης;

Στην ερώτηση «Κατά πόσο προτίθεστε να αναλάβετε θέση ευθύνης;» τα αποτελέσματα έδειξαν το $\chi^2 = 7,910$, $df = 4$ και $p = 0,095$. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την προθυμία τους για ανάληψη θέσης ευθύνης στην σχολική μονάδα καθώς το p (0,095) είναι μεγαλύτερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,910 ^a	4	,095
Likelihood Ratio	7,855	4	,097
Linear-by-Linear Association	,494	1	,482
N of Valid Cases	177		

Γ. Κατά πόσο προτίθεστε να αναλάβετε θέση ευθύνης;

Στην ερώτηση « Θα συμμετείχατε στις εκλογές στα συνδικαλιστικά όργανα της ΔΟΕ για να εκπροσωπήσετε τους συναδέλφους σας;» τα αποτελέσματα έδειξαν το $\chi^2 = 6,932$, $df = 1$ και το $p = 0,008$. Σύμφωνα με αυτά υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την επιθυμία τους για συμμετοχή στα όργανα της ΔΟΕ και εκπροσώπηση των συναδέλφων τους καθώς το p (0,008) είναι μικρότερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,932 ^a	1	,008		
Continuity Correction ^b	5,975	1	,015		
Likelihood Ratio	6,699	1	,010		
Fisher's Exact Test				,014	,008
Linear-by-Linear Association	6,893	1	,009		
N of Valid Cases	177				

Δ. Αντιπροσώπευση εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση « Θεωρείτε ότι τα συνδικάτα έχουν σαν στόχο τους την ισότητα των φύλων μεταξύ των εκπαιδευτικών;» τα αποτελέσματα έδειξαν το $\chi^2 = 0,897$, το $df = 2$ και $p = 0,638$. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και την άποψη περί ισότητας αυτών μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των συνδικάτων καθώς το p (0,638) είναι μεγαλύτερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,897 ^a	2	,638
Likelihood Ratio	,896	2	,639
Linear-by-Linear Association	,888	1	,346
N of Valid Cases	177		

Ε. Θεωρείτε ότι τα συνδικάτα έχουν σαν στόχο τους την ισότητα των φύλων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Στην ερώτηση « Προτιμάτε να διδάσκετε στις μικρές ή τις μεγάλες τάξεις;» τα αποτελέσματα έδειξαν το $\chi^2 = 24,776$, το $df = 2$ και το $p = 0,001$. Σύμφωνα με αυτά υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και την επιλογή τάξης στο δημοτικό αφού το p (0,001) είναι μικρότερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,776 ^a	2	<,001
Likelihood Ratio	24,773	2	<,001
Linear-by-Linear Association	,158	1	,691
N of Valid Cases	177		

ΣΤ. Προτιμάτε να διδάσκετε στις μικρές ή τις μεγάλες τάξεις;

Στην ερώτηση « Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών;» τα αποτελέσματα έδειξαν το $\chi^2 = 3,950$, το $df = 2$ και το $p = 0,139$. Με βάση τα παραπάνω δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών ως

προς την άποψή τους σχετικά με την διαφοροποίηση της διδασκαλίας γιατί το p (0,139) είναι μεγαλύτερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,950 ^a	2	,139
Likelihood Ratio	3,944	2	,139
Linear-by-Linear Association	1,506	1	,220
N of Valid Cases	177		

Z. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών;

Στην ερώτηση « Πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες συμπεριφέρονται διαφορετικά στους άντρες εκπαιδευτικούς από ό,τι στις γυναίκες;» τα αποτελέσματα ήταν το $\chi^2 = 1,060$, το $df = 2$ και το $p = 0,589$. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση στο φύλο των εκπαιδευτικών και την άποψη αυτών σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών ανάλογα το φύλο του εκπαιδευτικού γιατί το p (0,589) είναι μεγαλύτερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,060 ^a	2	,589
Likelihood Ratio	1,059	2	,589
Linear-by-Linear Association	1,052	1	,305
N of Valid Cases	177		

H. Πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες συμπεριφέρονται διαφορετικά στους άντρες εκπαιδευτικούς από ό,τι στις γυναίκες;

Στην ερώτηση « Θεωρείτε ότι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική αναλόγως το φύλο τους, από τους ιεραρχικά ανώτερους;» τα αποτελέσματα έδειξαν το $\chi^2 = 2,236$, το $df = 2$ και το $p = 0,327$. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των αντρών και των γυναικών ως προς την

διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των ιεραρχικά ανώτερων, ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών καθώς το p (0,327) είναι μεγαλύτερο του 0,05.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,236 ^a	2	,327
Likelihood Ratio	2,268	2	,322
Linear-by-Linear Association	,304	1	,581
N of Valid Cases	177		

Θ. Φύλο και ιεραρχία στην εργασία.

6. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα τα οποία διατυπώθηκαν στην προηγούμενη ενότητα οδηγούν σε συμπεράσματα που σχετίζονται με τον σκοπό και τους στόχους αυτής της εργασίας. Ο γενικός σκοπός της έρευνας αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη, την επιθυμία τους για ανάληψη θέσεως εργασίας και τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανάλογα το φύλο τους από τον επαγγελματικό τους περίγυρο.

Αρχικά, από δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από τις καταστάσεις του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τις σχολικές μονάδες, παρατηρήθηκε και επιβεβαιώθηκε ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας σχετικά με την κατάληψη θέσεων ευθύνης μεταξύ των δύο φύλων και την χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες θέσεις. Για παράδειγμα, από τις σχολικές χρονιές 2017-18 μέχρι 2022-23 στα 172 σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας σε σύνολο 1.155 εκπαιδευτικών, ο αριθμός γυναικών εκπαιδευτικών ΠΕ 70 ανερχόταν στις 842 (ποσοστό 72,9%) ενώ ο αριθμός των αντρών εκπαιδευτικών ΠΕ 70 ήταν 313 (ποσοστό 27,1%). Σε επίπεδο διεύθυνσης από το σύνολο των 148 διευθυντών/τριών ΠΕ 70, οι άντρες διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Νομού, με ΠΕ 70 ήταν 94 (ποσοστό 63,5%) ενώ οι διευθύντριες με ΠΕ 70 ανέρχονταν στις 54 (ποσοστό 36,5%).

Στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούσαν την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού (64,97%) σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους οι οποίοι αποτελούσαν το 35,03% του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Σύμφωνα με την Βασιλού – Παπαγεωργίου (1994), γίνεται φανερό από τα στοιχεία ότι στις Ευρωπαϊκές χώρες από το 1970 ως το 1990 παρατηρήθηκε μια μεγάλη αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρόλα αυτά, η έρευνα φανέρωσε ότι στις θέσεις του προϊστάμενου και του διευθυντή ήταν μεγαλύτερο το ποσοστό των αντρών εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στην θέση του προϊστάμενου άνηκε το 6,5% των αντρών και το 5,3% των γυναικών εκπαιδευτικών. Στην θέση του διευθυντή το άνηκε το 30,6% του συνόλου των αντρών εκπαιδευτικών και το 8,8% των γυναικών συναδέλφων τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού (78,1% γυναίκες και 59,7% άντρες) και την βοηθητική θέση της υποδιευθύντριας (7,9% γυναίκες και 3,2% άντρες). Σε έρευνα των Κανταρτζή & Ανθόπουλο, (2006) αναφέρεται ότι το 2003-4 οι προϊστάμενοι εκπαίδευσης ήταν 135 άντρες, 8 γυναίκες και διευθυντές εκπαίδευσης 55 άντρες και 3 γυναίκες.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω αποτελέσματα, υπήρξε παράλληλα μία έκδηλη άρνηση από την πλειοψηφία των γυναικών συμμετεχόντων σχετικά με μία μελλοντική ανάληψη θέσεως ευθύνης καθώς το 66,7% του δείγματος των γυναικών απάντησε «Καμία» συγκριτικά με το 53,2% των αντρών του δείγματος. Στην ερώτηση σχετικά με την επιθυμία μελλοντικής ανάληψης θέσεως ευθύνης υπήρξε πάλι ένα μικρό προβάδισμα στην κατηγορία των γυναικών (40,0%) έναντι των αντρών (38,7%) στην επιλογή «Καθόλου». Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξε και ένα μικρό ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών (9,6%) το οποίο παρουσίασε μεγαλύτερη επιθυμία ανάληψης θέσης εργασίας έναντι των αντρών εκπαιδευτικών (4,8%).

Σε πανελλήνια έρευνα του Παπαοικονόμου (2015), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων, το 48,8% του πληθυσμού θα ήθελε να ανελιχθεί στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Πιο συγκεκριμένα οι άντρες το επιθυμούσαν σε ποσοστό 54,5% και οι γυναίκες σε ποσοστό 43,6%. Η Θάνου (2009) σε έρευνα που πραγματοποίησε κατέγραψε ότι το 60,53% των γυναικών του δείγματος δεν είχε κάποια «φιλοδοξία» για επαγγελματική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Παρόλα

αυτά, η ύπαρξη ενός ποσοστού 39,47 % το οποίο δήλωσε την επιθυμία του, δεν θα πρέπει να περάσει απαρατήρητο. Η πλειονότητα βέβαια του δείγματος (90,79%) δήλωσε ότι επιθυμεί να παραμείνει στα εκπαιδευτικά/ διδακτικά του καθήκοντα.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1997), οι έρευνες στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πολύ ευχαριστημένες με το επάγγελμά τους σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς και για τον λόγο αυτό ίσως δεν επιδιώκουν την ανάληψη θέσεως ευθύνης.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αν και προτιμούν να διδάσκουν στις μικρές τάξεις του δημοτικού (31,3% των γυναικών σε αντίθεση με το 11,3% των αντρών) αντί στις μεγάλες (18,3% των γυναικών σε αντίθεση με το 53,2% των αντρών), μπορεί να είναι και πιο ευέλικτες ως προς την επιλογή τους καθώς το 50,4% του συνόλου των γυναικών απάντησε ότι δεν έχει κάποια ιδιαίτερη προτίμηση. Την ίδια απάντηση επέλεξε και το 35,5% των αντρών εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ των δύο φύλων, απάντησε θετικά μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών από των γυναικών (29% προς 27,0%) ενώ στην απάντηση «Μερικές Φορές» οι γυναίκες αποτελούσαν το 49,6% και οι άντρες το 35,5% του συνόλου. Βέβαια, απάντησαν αρνητικά το 35,5% των αντρών σε αντίθεση με το 23,5% των γυναικών εκπαιδευτικών. Οι ανομοιομορφία στις απαντήσεις αυτές, φανερώνει ότι πράγματι υπάρχει μία κάποια διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ των φύλων, είτε σε μικρή είτε σε μεγάλη κλίμακα. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται περισσότερο από τον γυναικείο πληθυσμό του δείγματος.

Κατ' επέκταση, στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών μέσα στην τάξη παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών, είχε ως άξονα την ενσυναίσθηση, την συζήτηση και την κατανόηση ανάμεσα σε αυτές και τους μαθητές τους. Ενδεικτικά:

«Με πολλή συζήτηση και θέτοντας όρια και κανόνες στην τάξη. Η κατανόηση των αναγκών των μαθητών είναι πολύ σημαντική.»

«Με συζήτηση, συνέπεια από μέρους του εκ/κου σε ότι λέει, όχι υπερβολική αυστηρότητα, ανάληψη ευθυνών από το μαθητή και επικαλούμενοι κυρίως την ενσυναίσθηση, κάποιες φορές δε και το φιλότιμο του μαθητή.»

«Με διάλογο, κατανόηση και ενσυναίσθηση.»

Στους άντρες εκπαιδευτικούς δεν εντοπίστηκε η ενσυναίσθηση. Αντίθετα, η πλειοψηφία επέλεξε την κατανόηση, την αγάπη, τον διάλογο αλλά και την πειθαρχία και την πειθώ. Μερικές από τις απαντήσεις είναι οι εξής:

«Με αγάπη, καλή διάθεση, αλλά και αυστηρότητα όταν οι συνθήκες το επιβάλουν.»

«Με διάλογο, με παραδείγματα και καμιά φορά χρειάζεται και η τιμωρία-ποινή»

«ΜΕ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ»

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι θα πρέπει να υπάρχουν ποινές/ τιμωρίες ενώ οι γυναίκες συνάδελφοί τους αναφέρθηκαν σε τιμωρίες αλλά και σε επιβραβεύσεις των καλών συμπεριφορών.

Άντρας εκπαιδευτικός: *«Με διάλογο και χρήση κανόνων. Επιβολή ποινών σε περίπτωση παράβασης κανόνων».*

Γυναίκα εκπαιδευτικός: *«Θέτοντάς κανόνες και τηρώντας τους ευλαβικά. Όταν αυτοί δεν τηρούνται, θα υπάρχει μια λογική συνέπεια. Αντίθετα όταν αυτοί τηρούνται, ο μαθητής, αλλά και το σύνολο της τάξης θα επιβραβευνονται, κερδίζοντας πχ. λίγα λεπτά παιχνιδιού».*

Και οι άντρες αλλά και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν την ύπαρξη της μαθητοκεντρικής προσέγγισης και της συνεργασίας τους με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών τους αλλά και τους συναδέλφους τους. Ενδεικτικά :

Γυναίκα εκπαιδευτικός: *«Με πολλή συζήτηση μέσα στην τάξη και συνεργασία με του γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας ώστε να υπάρχει κοινή γραμμή αντιμετώπισης.»*

Άντρας εκπαιδευτικός: *«Συνεργασία με τους γονείς, κατ'ιδίαν συζήτηση με τους μαθητές»*

Επιπρόσθετα, στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους ιεραρχικά ανώτερους, ανάλογα το φύλο τους, απάντησαν θετικά το 26,1% των γυναικών και το 17,7% των αντρών εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα, το 48,4 % των αντρών και το 38,3% των γυναικών εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά. Υπήρχε και ένα ποσοστό το οποίο επέλεξε την ενδιάμεση απάντηση. Η διαφορετική αντιμετώπιση ίσως αποτελεί ανασταλτικός παράγοντας στα κίνητρα των γυναικών εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη καθώς μπορεί να ευθύνεται για περιπτώσεις χαμηλής αυτοεκτίμησης ή έλλειψης φιλοδοξιών. Συμπληρωματικά με το παραπάνω, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ακόμη και οι μαθητές/- τριες παρατηρούνται να συμπεριφέρονται διαφορετικά στους ανάλογα το φύλο αυτών.

Η ανασφάλεια των γυναικών εκπαιδευτικών μπορεί να βασίζεται στο γεγονός ότι διαχρονικά οι άντρες εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι οι οποίοι αναλάμβαναν τις διευθυντικές θέσεις στην σχολική μονάδα. Η πραγματικότητα αυτή όμως δεν δίνει την δυνατότητα ύπαρξης γυναικείων προτύπων με σκοπό την ενθάρρυνση των γυναικών ώστε να αναλάβουν διοικητικές θέσεις (Μαραγκουδάκη, 1997). Οι γυναίκες ενδεχομένως αισθάνονται ότι πρέπει να ακολουθήσουν μια «αντρική συμπεριφορά» ώστε να ταιριάζουν στα διοικητικά πρότυπα και να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε τέτοιου είδους θέσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ένας άλλος παράγοντας έλλειψης συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στην ανάληψη θέσεων ευθύνης μπορεί να θεωρηθεί και η οικογένεια της γυναίκας με όλες τις υποχρεώσεις τις οποίες περιλαμβάνει. Είναι αλήθεια ότι μία διευθυντική θέση απαιτεί μεταξύ άλλων, περισσότερες ώρες εργασίας στο σχολείο, εκπροσώπηση του σχολείου σε κοινωνικές εκδηλώσεις, την συνεργασία με άλλα ανώτερα διοικητικά στελέχη. Η Μαραγκουδάκη (2008) αναφέρει ότι λόγω των υποχρεώσεων του γυναικείου ρόλου στο πλαίσιο της οικογένειας, δεν είναι παράλογο να αποφεύγονται οι επιπλέον υποχρεώσεις «πέραν του καθορισμένου ωραρίου εργασίας» καθώς αποτελεί έναν λογικό υπολογισμό του «αντικειμενικού χρόνου, όσο και των ορίων αντοχής τους και όχι έλλειψη φιλοδοξιών».

7. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας είναι η ανομοιομορφία του δείγματος. Στην περίπτωση που υπήρχε ίσος αριθμός ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ίσως να είχαν συναχθεί διαφορετικά αποτελέσματα... Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Αιτωλοακαρνανίας και όχι σε Πανελλήνιο επίπεδο. Αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι αντιπροσωπευτικός, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μία πανελλήνια γενίκευση.

Ακόμη, δεν μπορεί να ελεγχθεί με κάποιο τρόπο η ειλικρίνεια των συμμετεχόντων καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και στάλθηκαν σε άγνωστους εκπαιδευτικούς του νομού. Επιπλέον, καθώς το περιεχόμενο της έρευνας αποτελούσε ένα κοινωνικό ζήτημα, οι συμμετέχοντες μπορεί να ήταν επηρεασμένοι και να μην απάντησαν με αντικειμενικά κριτήρια.

8. Προτάσεις

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη συγκριτικά με τους άντρες, ώστε να τολμήσουν να δοκιμάσουν αλλά και να συνεχίσουν την πορεία τους σε διευθυντικές θέσεις. Η οικογένεια αλλά και οι συνάδελφοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς θα πρέπει να δείχνουν στις γυναίκες ότι πιστεύουν στις επαγγελματικές τους επιλογές και τις δυνατότητές τους. Τέλος, η συναναστροφή και η δικτύωση με συναδέλφους και ειδικότερα με φίλους συναδέλφους, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αποφάσεις της γυναίκας εκπαιδευτικού, αναφορικά με την ανάληψη θέσης ευθύνης στην σχολική μονάδα.

Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση των τωρινών αλλά και μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων ή ομιλιών σχετικά με την χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις, θα αποτελούσε μία καλή αρχή για την αντιμετώπιση του ζητήματος. Συμπληρωματικά, θα πρέπει η κεντρική διοίκηση να πιέσει τα περιφερειακά συμβούλια και να αναγνωριστεί η αναγκαιότητα εκπροσώπησης των φύλων στις διοικητική ιεραρχία σε ένα ισορροπημένο πλαίσιο.

Ακόμα, η συνεργασία όλων των προσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας και η σωστή και δίκαιη αξιολόγηση θα προσφέρουν της ίδιες ευκαιρίες σε όλα τα μέλη, για επαγγελματική εξέλιξη αλλά και προσαρμογή στα νέα πλαίσια του σχολείου. Η συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις διευθυντικές μπορεί, τέλος να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς θα της ενθαρρύνει και ίσως τις εμπνεύσει να ακολουθήσουν στο μέλλον τέτοιου είδους θέσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδου, Κ., Γεωργίου, Μ., Ξενοφώντος, Μ. & Παπαϊωάννου, Μ. (2002). Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο: Η Διερεύνηση της Προοπτικής «VersusVsAndrogynous». Στο: Π. Πασιαρδής & Γ. Σαββίδη. (επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία: Κ.Ο.Ε.Δ.

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι. & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη της διδασκαλίας στην Α' τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση; *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα

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

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

Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (1995). Εκπαίδευση και Φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα

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

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000). Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπουργείο Παιδείας

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

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

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ & Δαλακούρα, Κ., (2008). Η διάσταση του φύλου στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών: υποκειμενικότητα, φροντίδα και επαγγελματισμός. στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (Επιμ.) «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)

Θεοδώρου, Η. & Κουτλής, Ε., (2001). Η ανισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση. Ηλεκτρονικά Διαθέσιμο.

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., Σταματελοπούλου, Τ. (2008). Κατά φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος). Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση. Αθήνα. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)

Κανταρτζή, Ε. (1991). Η εικόνα της γυναίκας: Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου. Κυριακίδης. Θεσσαλονίκη

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. Σύγχρονη Εκπαίδευση

Κογκίδου, Δ. & Τάκη, Π. (2005) Οι γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – Τα Οργανωσιακά εμπόδια» στο Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Άρτα

Κωνσταντίνου, Α. (2005). Πώς θα Διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου. Καντζηλάρη, Λευκωσία.

Κωτσίκης, Β. (1998). Εκπαιδευτικά συστήματα: οργάνωση και διοίκηση, συστηματική προσέγγιση. ΕΛΛΗΝ. Αθήνα

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997) Οι Γυναίκες Διδάσκουν και οι Άνδρες Διοικούν. Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων. Βάνιας. Θεσσαλονίκη

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου, Α. Φρόση (επιμ.). Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αθήνα. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι)

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008) Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (Επιμ.) «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση. Ιωάννινα. Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο Ιωαννίνων

Μουσούρου, Λ., Μ. (1993). Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα Ζητήματα. Gutenberg. Αθήνα

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η υποτίμηση του έργου του. Τυπωθυτω. Αθήνα

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή. Μεταίχμιο. Αθήνα

Περάκη, Β. (2008). Πρώτα συμπεράσματα από την ολοκλήρωση του έργου Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Ανάγκες και Προοπτικές για το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου «Επιμόρφωση Στελεχών εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές». Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Βόλος

Πυργιωτάκης, Ι., Ε. (1992). Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος. Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη

Σαΐτης, Χ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Θεωρία και Πράξη. Λιβάνη. Αθήνα

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

Σαΐτης, Χ., Α. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα

Σαΐτης, Χ., Α. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση δομών. Αυτοέκδοση. Αθήνα

Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ, (1990). Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Τομέας Παιδαγωγικής. Ρέθυμνο

Τζήκας, Χ. (1999). Ι., Π., Κοκκώνης : Ο ρόλος του στη θεμελίωση και τα Πρώτα Βήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Gutenberg. Αθήνα

Τσιρώνης, Ε. (2005). Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά εισηγήσεων. Άρτα

Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Ύψιλον. Αθήνα

Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη – Κουϊμτζη, Β. (2002). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων. Στο: *Ε. Γκόβα (επιμ.) Η πτώση των φύλ(λ)ων*. Ιδιωτική έκδοση. Αθήνα.

Ξενογλώσση

Acker, J. (1988). Teachers, Gender and Resistance. *British Journal of Sociology of Education*

Bell, T. & Bush, L. (2002). The policy context. *In L. Bush & T. Bell (Eds.). The principles and practice of educational management*. London

Blackaby, D., Moore, N., Murphy, P., and O'Leary, N. (1999). *Women in Senior Management in Wales*.

Bush, T. (2005). *Theories of educational Leadership and Management*. London

- Cammack, J.C. & Kalmbach – Phillips, D. (2002). Discourses and subjectivities of the gendered Teacher. *Gender and Education*.
- Clarricoates, K. (1989). Dinosaurs in the Classroom the “Hidden” Curriculum in Primary Schools. *In: M. Arnot & G. Weiner (Eds.). Gender and the Politics of Schooling*. London
- Collinson, L., David – Hearn, J. (1996). *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*. London
- Coleman, M. (2002). *Women as Headteachers: Striking the Balance*. Stoke on Trend, Staffordshire: Trendham Books
- Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School*. London
- Dilabough, J. (1999). Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*. London
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*.
- Ellis, A. & Fouts, J. (1993). *Research of Educational Innovations*. NJ: Eye on Education
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- Getzels, J.W. & Guba E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*.
- Heckman, P. & Peterman, F. (1997). *Indigenous Invention and School Reform*. Teachers College Record
- Henke, R., Choy, S., Geis, S. & Broughman, S. (1996). *Schools and Staffing in the States: A statistical profile*. U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Washington, D.C
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). *Teacher Gender- Related Influences in Greek Schools*, *British Journal of Education*.

Jungwirth, H. (1991). Interaction and Gender – Findings of a Microethnographical Approach to Classroom Discourse. Educational Studies in Mathematics

Kanter, R., M. (1977) Men and Women of the Corporation, New York: Basic Books

Karras, K., G., & Oikonomides, V. (2015). In-service teachers' education in Greece. In: Karra, K., G. & Wolhunter, C.C. (Eds), International Handbook of Teachers. Education Training & Re – training Systems in Modern World. Nicosia: Studies and Publishing

Mills, J. Albert/ Tancred, Peta (1992). (Eds). Gendering Organizational Analysis, New- bury Park. California

Riddell, S, (1989). It's Nothing to Do with Me: Teachers' views and gender divisions in the curriculum. In: S. Acker (Ed.). Teachers, Gender and Careers. London: Taylor & Francis

Robinson, K. (1992). Class- Room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. Gender and Education

Sadker, M. & Sadker, D. (1994). Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls. New York: Charles Scribners Sons

Shakeshaft, C. (1998). Wild patience and bad fit: Assessing the impact of affirmative action on women in school administration. Educational Research

Shakeshaft, C. (1998). Women in Educational Administration. Newberry Park, C.A: SAGE Publication

Tamboukou, M. (2000). "The Paradox of being a Woman Teacher". Gender and Education

Warrington, M. & Younger, M. (2000). The Other Side of the Gender Gap. Gender and education

Worrall, N. & Tsarna, H. (1987). Teachers' Reported Practices towards Girls and Boys in Science and languages. British Journal of Educational Psychology

Παράρτημα

Φύλο και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

Ακαδημαϊκό έτος: 2022- 2023

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Όλγα Βέμη

Υπεύθυνος Καθηγητής: Μπουνόβας Ιωάννης

Το παρών ερωτηματολόγιο φτιάχτηκε για ερευνητικούς σκοπούς της πτυχιακής μου εργασίας.

Στόχος είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Πρώτο Μέρος

1. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Αρσενικό

Θηλυκό

2. Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

25-35

36-45

46-55

56+

3. Έτη Υπηρεσίας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31+

4. Σχολείο πηρεσίας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-3/θ
- 4-5/θ
- 6/θ
- πολυθέσιο

5. Περιοχή

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

6. Θέση στην σχολική μονάδα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Προϊστάμενος
- Διευθυντής
- Υποδιευθυντής
- Εκπαιδευτικός

7. Σπουδές (πολλαπλές επιλογές)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ακαδημία
- Παιδαγωγικό Τμήμα
- Επιμόρφωση
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικό
- Ξένες γλώσσες

Δεύτερο Μέρος

8. Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; (πολλαπλές επιλογές)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Αγάπη για την δουλειά
- Επαγγελματική αποκατάσταση
- Διακοπές
- Κύρος
- Μισθός

9. Όσον αφορά την προηγούμενη ερώτηση, πιστεύετε ότι εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

10. Θα θέλατε στο μέλλον να αναλάβετε θέση ευθύνης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμία
- Θέση υποδιευθυντή
- Θέση διευθυντή
- Θέση προϊστάμενου

11. Κατά πόσο προτίθεστε να αναλάβετε θέση ευθύνης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Με ποιο κριτήριο θα επιλέγατε να διεκδικήσετε θέση ευθύνης; (πολλαπλές επιλογές)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Όραμα για το σχολείο/ εκπαίδευση
- Διοικητική ικανότητα
- Οργανωτικότητα
- Αμοιβή
- Κύρος

13. Θα συμμετείχατε στις εκλογές στα συνδικαλιστικά όργανα της ΔΟΕ για να εκπροσωπήσετε τους συναδέλφους σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

14. Θεωρείτε ότι τα συνδικάτα έχουν σαν στόχο τους την ισότητα των φύλων μεταξύ των εκπαιδευτικών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

Μερικές φορές

15. Ο μισθός είναι ανάλογος των προσόντων και του έργου σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

16. Προτιμάτε να διδάσκετε στις μικρές ή τις μεγάλες τάξεις;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Σε μικρές

Σε μεγάλες

Σε όλες

17. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Μερικές φορές

18. Πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες συμπεριφέρονται διαφορετικά στους άντρες εκπαιδευτικούς από ό,τι στις γυναίκες;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Μερικές φορές

19. Θεωρείτε ότι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική αναλόγως το * φύλο τους, από τους ιεραρχικά ανώτερους;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Μερικές φορές

20. Πώς πρέπει να διαχειρίζεται ο/η εκπαιδευτικός ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών του/της στη σχολική τάξη;

(Μέχρι 30 λέξεις)

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες