



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράγοντες που οδηγούν στη διαφορετική εκπροσώπηση των δύο φύλων. Τρόπος διοίκησης των γυναικών».

Ταταριώτου Αικατερίνη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αγγελική Λαζαρίδου

Εξεταστική επιτροπή: Ιορδανίδης Γ.

Γιαννακάκη Σ.

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Εισαγωγή	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο πρώτο

Η παρουσία των γυναικών στη δημόσια διοίκηση και εκπαίδευση

1.1 Διοικητική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στελέχη της εκπαίδευσης.	9
1.2 Κριτήρια επιλογής των διοικητικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	10
1.3. Η παρουσία των γυναικών στη δημόσια διοίκηση και την εκπαίδευση	14
1.3.1 Η Γυναικεία απασχόληση: η συμμετοχή των γυναικών στο δημόσιο τομέα	14
1.3.2 Η παρουσία των γυναικών στην εκπαίδευση	16

Κεφάλαιο δεύτερο

Διοίκηση της εκπαίδευσης και φύλο

2.1. Κληρονομικότητα-Περιβάλλον Φυλετικές διαφορές με βάση: το βιολογικό καθορισμό, την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος	21
2.2. Ανδροκρατία- Φεμινισμός	24
2.3. Ανδρικό - Γυναικείο στυλ ηγεσίας	28

Κεφάλαιο τρίτο

Παράγοντες που επηρεάζουν την υποεκπροσώπηση γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης

3.1 Αίτια υποεκπροσώπησης γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης.

Σχετικές έρευνες 32

3.2. Η φύση των εμποδίων επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών

εκπαιδευτικών 35

3.2.1 Προσωπικά – Ψυχολογικά εμπόδια 36

3.2.2. Κοινωνικοπολιτικά – Πολιτισμικά εμπόδια 38

3.2.3. Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά εμπόδια 40

3.3 Ερμηνείες υποεκπροσώπησης των γυναικών 43

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο τέταρτο

Σχεδιασμός – μεθοδολογία και υλοποίηση της έρευνας

4.1 Σχεδιασμός της έρευνας

4.1.1 Ερευνητικός Προβληματισμός 47

4.1.2. Σκοπός της έρευνας 48

4.1.3. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων 49

4.2 Μεθοδολογία και υλοποίηση της έρευνας

4.2.1 Μορφές ερευνητικής μεθοδολογίας 50

A. Το ερωτηματολόγιο 52

B. Η συνέντευξη 53

Κεφάλαιο πέμπτο

Παρουσίαση και ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων των απαντήσεων του δείγματος	56
5.2 Ανάλυση-συζήτηση αποτελεσμάτων	91
5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία	93
5.2.2 Εμπόδια	
Α. Κοινωνικοπολιτικά-πολιτισμικά	95
Β. Ψυχολογικά εμπόδια	100
Γ. Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά εμπόδια	103
5.2.3 Ενισχυτικοί παράγοντες	109
5.2.4 Τρόπος διοίκησης	113
5.2.5 Απόψεις για την υποεκπροσώπηση των γυναικών	123
5.3 Επίλογος-προτάσεις-προτάσεις για μελλοντική έρευνα	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Πίνακες-Γραφήματα	143
Ερωτηματολόγιο διευθυντών	174
Ερωτηματολόγιο διευθυντριών	182
Ερωτήσεις συνεντεύξεων	190

Περίληψη

Η ισότητα των δύο φύλων στη χώρα μας ψηφίστηκε το 1984. Με το Ν. 1566/85 δόθηκε η δυνατότητα και στα δύο φύλα να συμμετέχουν με αίτησή τους στη διαδικασία για την κατάληψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης. Με δεδομένο ότι οι γυναίκες δασκάλες είναι περισσότερες από τους άντρες θα έπρεπε αναλογικά και οι διευθύντριες να είναι περισσότερες από τους διευθυντές, κάτι που δεν ισχύει. Η εργασία πραγματοποιήθηκε με αφορμή τη μειωμένη εκπροσώπηση γυναικών στις θέσεις διευθυντών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τις διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο αφορά τα εμπόδια που συναντούν, τις επιρροές που δέχονται, τους παράγοντες που τους ενισχύουν, καθώς και την ύπαρξη ανθρωπιστικού προσανατολισμού στον τρόπο διοίκησης των γυναικών.

Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και από συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας, δείχνουν πως άντρες και γυναίκες διευθυντές στη χώρα μας, αντιμετωπίζουν ανάλογα εμπόδια και ενισχύσεις. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα διαπιστώθηκαν στο αυξημένο επίπεδο πρόσθετων σπουδών των γυναικών, σε σεξιστικές συμπεριφορές και στις αυξημένες οικογενειακές και οικιακές υποχρεώσεις των γυναικών. Επίσης διαπιστώσαμε πως οι γυναίκες διοικούν τα σχολεία τους με συνεργατικό τρόπο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις και στη διατήρηση καλού κλίματος ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.

Λέξεις κλειδιά: διαφορές φύλου, διευθυντές δημοτικών σχολείων, τρόπος διοίκησης γυναικών

Summary

Gender equality in our country was voted in 1984. The Law 1566/1985 gave both sexes the opportunity to participate in the process of applying for places of education management. Comparing the number of women teachers which is proportionately more than men, the number of women headteachers should exceed the number of men headteachers, something that is not valid. This paper was carried out in response to the limited representation of women in management positions in primary schools.

The purpose of this study was to investigate the differences between men and women headteachers of primary schools, regarding to the obstacles they encounter, the influences they receive, the factors that enhance them, as well as the humanitarian-oriented management style of women.

The data was gathered through questionnaires and interviews. The results of our survey show that men and women headteachers in our country face similar obstacles and aids. Differences between the sexes were found in increased level of additional studies of women, in sexist attitudes and in increased family and domestic responsibilities of women. We also found that women run their schools in a cooperative manner, giving emphasis to relationships and maintaining a good climate between staff members.

Keywords: gender differences, primary schools headteachers, management style of women

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία περίπου είκοσι πέντε χρόνια στη χώρα μας έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά η ισότητα των δύο φύλων στο δημόσιο τομέα (Νόμος 1414/2-2-1984). Με το Ν. 1566/ 85 δόθηκε η δυνατότητα και στα δύο φύλα να συμμετέχουν με αίτησή τους στη διαδικασία για την κατάληψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, (Διευθυντών Σχολικών μονάδων, Προϊσταμένων Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Σχολικών Συμβούλων). Γίνεται έτσι προφανές, ότι το θεσμικό πλαίσιο για την ισότητα και την αναλογική εκπροσώπηση γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης είναι πραγματικότητα. Η ισότητα αυτή όμως δε φαίνεται να ισχύει ουσιαστικά, στη διαδικασία επιλογής στελεχών γενικά, αλλά και στις επιλογές για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων.

Στη χώρα μας η διδασκαλία θεωρήθηκε γυναικεία εργασία και συνδέθηκε με τη γυναικεία ταυτότητα επειδή το σχολείο θεωρήθηκε επέκταση της οικογένειας (Αθανασούλα-Ρέππα1999). Άλλωστε από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ελληνικού κράτους η εκπαίδευση των κοριτσιών ήταν ιδιωτική και αφορούσε στοιχεία «ανατροφής» και «έμφυτα» χαρακτηριστικά τους, όπως η μητρότητα και η φροντίδα της οικογένειας (Ζιώγου -Καραστεργίου 1983, Φουρναράκη 1987). Έτσι η εκπαίδευση για τα κορίτσια όφειλε να είναι συμβατή με τον κοινωνικό τους ρόλο, και ουσιαστικά να τα προετοιμάζει γι' αυτόν.

Αργότερα και μέχρι και σήμερα οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στις ομάδες εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Το αυξημένο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών πιθανά οφείλεται όπως αναφέρει ο Horton (1999) στο ότι οι γυναίκες στρέφονται περισσότερο σε επαγγέλματα όπως των δασκάλων ή των νοσηλευτών σε σχέση με τους άντρες. Οι λόγοι που μπορεί να βοηθούν σήμερα στη χώρα μας στην αύξηση των γυναικών εκπαιδευτικών είναι ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες για αγόρια και κορίτσια, ότι οι ελληνικές οικογένειες ενθαρρύνουν τους νέους μαθητές να φοιτήσουν στα Πανεπιστήμια, ανεξάρτητα από το φύλο τους, ή σύμφωνα με την άποψη της Μαραγκουδάκη (2003) οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν από το 1964 και μετά, επέφεραν κάποια μικρή αλλαγή στις νοοτροπίες που αφορούν την επαγγελματική θέση των γυναικών καθώς και στην τάση υπερσυγκέντρωσης των φοιτητριών στις σχολές βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Ο αυξημένος αριθμός γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, δημιουργεί παραπλανητικά την αίσθηση ότι η ισότητα των δύο φύλων ισχύει. Δεν είναι όμως πραγματικά έτσι, μια και ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικά μεγαλύτερος από τον αριθμό των αντρών. Από τα στοιχεία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας σε σύνολο 44823 δασκάλων στη χώρα μας οι γυναίκες είναι 31036, ποσοστό περίπου 70%. Αν υπολογιστούν και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που διδάσκουν στα δημοτικά δημόσια σχολεία της χώρας τότε σε σύνολο 62602 εκπαιδευτικών, ο αριθμός των γυναικών είναι 42859, δηλαδή περίπου 68%. Άρα η επιλογή κάποιων γυναικών σε διευθυντικές θέσεις δε σημαίνει ότι γίνεται η επιλογή των ανάλογων γυναικών.

Ο μειωμένος αριθμός γυναικών σε θέσεις στελεχών πέρα από τα ερωτήματα που δημιουργεί για την ισότητα και τη δημοκρατία στη χώρα μας, επηρεάζει και το εκπαιδευτικό σύστημα, στερώντας την εκπαίδευση από πιθανά αξια και δημιουργικά στελέχη.

Στη χώρα μας οι έρευνες σχετικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων που πραγματοποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό βασίζονται στις απόψεις των διευθυντών αγνοώντας τον παράγοντα φύλο.

Μικρός, μόνο, αριθμός μελετών (Μαραγκουδάκη 1997, Αθανασούλα-Ρέππα 2002, Εμμανουήλ 2002, Σαΐτης 2002, Kyriakoussis , A. Saiti, 2006) εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο φαινόμενο της μειωμένης συμμετοχής των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ. ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται συγκεντρωτικό και πολύπλοκο, έχει αυξημένο μέγεθος και διαθέτει πλήθος δομών.

Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), αναφέρουν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο ιεραρχικά και θα μπορούσε να αποδοθεί με την μορφή μιας πυραμίδας, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, και Θρησκευμάτων, που είναι προϊστάμενος του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή, της κεντρικής διοίκησης και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται το σύνολο των σχολείων της χώρας, με τους διευθυντές τους και το σύλλογο διδασκόντων..

Σ' αυτή την πυραμίδα, οι αποφάσεις λαμβάνονται κυρίως στην κορυφή και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, η οποία έχει κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες και εξουσία στο επίπεδο μόνο του διευθυντή της σχολικής μονάδας» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 σελ. 136-137)

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ακολουθεί ως προς τη διοικητική του οργάνωση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη διοικητική οργάνωση του κράτους. Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από την εκάστοτε κυβέρνηση και εφαρμόζεται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων το οποίο έχει και τη διοικητική ευθύνη του συστήματος.

Σύμφωνα με το Νόμο 2986 (ΦΕΚ 24/13- 2-2002), η διοικητική δομή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει τις Περιφερειακές Διευθύνσεις εκπαίδευσης οι οποίες υπάγονται απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Οι Διευθύνσεις αυτές καλύπτουν, σε κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας, τόσο την Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στις Περιφερειακές Διευθύνσεις, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο υπάγονται οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μία σε κάθε Νομαρχία, εκτός από τη Νομαρχία Αθήνας που περιλαμβάνει τέσσερις Διευθύνσεις (Α΄,

Β', Γ', Δ' Αθήνας) και τη Νομαρχία Θεσσαλονίκης με δυο Διευθύνσεις (Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης), με διοικητικό προϊστάμενο το Διευθυντή Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπάγονται τα Γραφεία Εκπαίδευσης. Ο Διευθυντής κάθε πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι και διοικητικός προϊστάμενος των προϊσταμένων των γραφείων. Κάθε ένα από τα γραφεία έχει το δικό του προϊστάμενο και είναι υπεύθυνο για τα σχολεία (Δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία) της περιοχής ευθύνης του. Ο αριθμός των γραφείων αυτών ποικίλει ανά διεύθυνση και είναι ανάλογος του αριθμού των σχολείων που υπάγονται σ' αυτή.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν περιλαμβάνονται στον άξονα της διοίκησης αλλά σ' αυτόν της παιδαγωγικής εποπτείας. Ο Ν. 1304/82 (ΦΕΚ 144 Α), αναφέρεται στο διαχωρισμό της διοίκησης από την παιδαγωγική εποπτεία και μ' αυτόν καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, που μέχρι τότε είχε και τις δύο αυτές αρμοδιότητες. Έτσι από το 1982 τη διοίκηση ασκεί ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης-Διευθυντής εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος του Γραφείου Εκπαίδευσης και την παιδαγωγική εποπτεία ο Σχολικός Σύμβουλος.

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου αν και εμφανίστηκε «ως μια εκσυγχρονιστική πολιτική που θα ενίσχυε τον επιστημονικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα της Εποπτείας και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην πράξη ακυρώθηκε. (...) Δεν απέκτησε ποτέ ουσιαστικές αρμοδιότητες και δυναμιτίστηκε από την ίδια τη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, η οποία δεν είχε τις κατάλληλες υποδοχές να δεχτεί ένα τέτοιο θεσμό. Οι υποδοχές αυτές αναφέρονται στην οργάνωση και τις σχέσεις των θεσμών (π.χ. η σχέση Σχολικού Συμβούλου-Παιδαγωγικού Ινστιτούτου- Διοίκησης), στις εντάσεις μεταξύ τους και στις αντιλήψεις που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική διοίκηση, η οποία έχει πάντοτε τάσεις επεκτατισμού των αρμοδιοτήτων της» (Ζαμπέτα, 1994, σελ.251)

1.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1998), στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούνται όσοι κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα και λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι ιεραρχικά ανώτερες θέσεις

Περιφερειακών διευθυντών, διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων και διευθυντών σχολικών μονάδων, αποτελούν τις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Ο Νόμος 3467/2006, με τον οποίο έγιναν οι κρίσεις των στελεχών της εκπαίδευσης το 2007, καθορίζει τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών αυτών. Έτσι, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, η επιλογή Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Διευθύνσεων, και Προϊσταμένων Γραφείων εκπαίδευσης, γίνεται από επταμελή συμβούλια τα οποία συγκροτούνταν στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ για την επιλογή διευθυντών Σχολικών μονάδων (δημοτικά σχολεία με οργανικές θέσεις τεσσάρων τουλάχιστον εκπαιδευτικών) αρμόδια ήταν, τα πενταμελή Περιφερειακά Υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ για τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) που συγκροτούνταν σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελούνταν από το Διευθυντή της αντίστοιχης Πρωτοβάθμιας, από δύο προϊστάμενους γραφείων της περιοχής και από δύο αιρετά μέλη του συλλόγου εκπαιδευτικών της περιοχής.

Τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, στο άρθρο 3 ου νόμου 3467, που προαναφέρθηκε, διαιρούνταν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

α) Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική Εμπειρία

Τα χρόνια υπηρεσίας και τα χρόνια που κάποιος δίδαξε στην τάξη μοριοδοτούνταν και ο νόμος προέβλεπε ότι τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης (εκτός από τους Σχολικούς Συμβούλους) λαμβάνουν μέχρι 22 αξιολογικές μονάδες. Τα παραπάνω στοιχεία προκύπτουν από τον ατομικό του φάκελο.

β) Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση

Από τον ατομικό φάκελο του υποψηφίου όσο και από τα συνυποβαλλόμενα δικαιολογητικά, μοριοδοτούνται τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης (εκτός από τους Σχολικούς Συμβούλους) για τις σπουδές τους εκτός από τις βασικές, (άλλα πτυχία, ΣΕΛΔΕ, μετεκπαίδευση), για τη συμμετοχή τους σε εξάμηνα ή τρίμηνα σεμινάρια, για τη γνώση ξένων γλωσσών, για την πιστοποίησή τους στη χρήση νέων τεχνολογιών. Η κατηγορία αυτή αποτιμάται μέχρι 14 αξιολογικές μονάδες.

γ) Προσωπικότητα - Γενική συγκρότηση

Η τρίτη αυτή κατηγορία κριτηρίων αποτιμάται μέχρι 20 αξιολογικές μονάδες και εκτιμάται από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής με βάση, α) αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου και β) προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου σε θέματα παιδαγωγικά ή σχετικά με την εκπαίδευση. Κατά τη συνέντευξη συνεκτιμώνται, μεταξύ άλλων, η ικανότητα του υποψηφίου να επιλύει προβλήματα, να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που μοριοδοτείται ανώτατο όριο με 44 αξιολογικές μονάδες και προκύπτει από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου. Ο νόμος προβλέπει ότι, ως την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης, για την επιλογή των διευθυντών των Σχολικών μονάδων η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν θα λαμβάνεται υπόψη, ενώ για την επιλογή των υποψηφίων για τις θέσεις Διευθυντών πρωτοβάθμιας, Προϊσταμένων γραφείων και Σχολικών Συμβούλων αυτοί θα υποβληθούν σε γραπτή δοκιμασία. Έτσι, οι συνολικές μονάδες αξιολόγησης για τους διευθυντές Σχολικών μονάδων ανέρχονται σε 56.

Οι επόμενες κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης θα γίνουν με νέα κριτήρια που περιλαμβάνονται στο Νόμο 3848 του 2010. Οι επιλογές Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων γίνεται από επταμελές συμβούλιο που συγκροτείται στο Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ενώ οι επιλογές των διευθυντών σχολικών μονάδων γίνεται από τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια με τη συμμετοχή δύο ακόμη μελών, ενός σχολικού συμβούλου και ενός διευθυντή σχολικής μονάδας που θα πρέπει κατά προτίμηση να έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Όσον αφορά την αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής, σ' αυτά περιλαμβάνονται:

α) το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

β) το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας που αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

γ) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση με 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο

δ) η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο που αποτιμώνται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (το συγκεκριμένο κριτήριο δε θα ισχύσει στις επόμενες κρίσεις των στελεχών).

Στις παραπάνω κατηγορίες 2 κριτηρίων θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε :

α) Η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν θέση διευθυντή σχολικής μονάδας με οκταετή υπηρεσία, σε αντίθεση με τη δωδεκαετή που προβλεπόταν στο Νόμο 3467/2006, και η μεγαλύτερη μοριοδότηση της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης με 24 μονάδες σε σχέση με τις 14 της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας ανατρέπει την κατάσταση που ίσχυσε στις προηγούμενες κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων. Σημειώνουμε πως στο Ν 3467/2006 η εργασιακή εμπειρία των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης εκτιμούνταν πολύ περισσότερο από την επιστημονική – παιδαγωγική τους κατάρτιση, καθώς αξιολογούνταν με 22 μονάδες έναντι 14. Έτσι νέοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επιστημονικά προσόντα μοριοδοτούνταν λιγότερο από εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία και μειωμένα επιστημονικά προσόντα.

β) Με τη διαδικασία της επιλογής των υψηλόβαθμων στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, (Περιφερειακοί διευθυντές, Διευθυντές εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι γραφείων) από την κεντρική εξουσία, το εκπαιδευτικό μας σύστημα επιβεβαιώνει το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα. (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με το Σαΐτη (1992) ένα από τα χαρακτηριστικά ενός αποκεντρωτικού συστήματος είναι η μεταβίβαση μέρους της αποφασιστικής εξουσίας, από την κεντρική εξουσία στα περιφερειακά κρατικά όργανα, κάτι που δε θεσπίζεται με τις διατάξεις των παραπάνω νόμων.

γ) Αν και με τον πρόσφατο νόμο η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση αξιολογούνται κατ' ανώτατο όριο με 15 μονάδες και πάλι με τη διαδικασία της συνέντευξης, μπορεί να ανατραπεί η σειρά κατάταξης των υποψηφίων στελεχών διοίκησης όπως αυτή προκύπτει από την αξιολόγηση των αντικειμενικά μετρήσιμων μορίων.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με το Ν3839/2010, άρθρο 6, η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων τροποποιήθηκε και το συμβούλιο θα αποτελείται από το Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον αντίστοιχο Σχολικό σύμβουλο (γενικής εκπαίδευσης ή ειδικής αγωγής), ένα διευθυντή σχολικής μονάδας, τα δύο αιρετά μέλη του συλλόγου εκπαιδευτικών

της περιοχής και δύο εκπαιδευτικούς με βαθμό Α' Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν οργανικά στη συγκεκριμένη περιοχή και που επιλέγονται μεταξύ των δεκαπέντε που κατά την ημερομηνία συγκρότησης, κατέχουν τη μεγαλύτερη πραγματική διοικητική υπηρεσία σε θέσεις διευθυντή πρωτοβάθμιας, προϊσταμένου γραφείου ή διευθυντή σχολικής μονάδας.

Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ο τρόπος επιλογής των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως θα αναφερθεί σε επόμενο κεφάλαιο, αποτελούν μέρος των θεσμικών-οργανωσιακών εμποδίων για την επαγγελματική εξέλιξη μεγάλου αριθμού γυναικών εκπαιδευτικών..

1.3. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

1.3.1 Η Γυναικεία απασχόληση: η συμμετοχή των γυναικών στο δημόσιο τομέα

Η γυναικεία απασχόληση στη χώρα μας, παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια (τη δεκαετία 1990-2000) αύξηση και το 2001 ο δείκτης απασχόλησης των γυναικών φτάνει το 41% (Κετσετζοπούλου και Συμεωνίδου, 2002, σελ.137), χωρίς η θέση των γυναικών στην απασχόληση να μεταβάλλεται ιδιαίτερα. και οι γυναίκες συνεχίζουν να υποεκπροσωπούνται σε σημαντικούς τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, όπως στην επιστήμη, στην έρευνα, στα κέντρα λήψης αποφάσεων και γενικά σε όλες τις υψηλές βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας.. Η Δ. Κογκίδου σχετικά με την εκπροσώπηση των γυναικών σε όλες τις θέσεις-κλειδιά της επιστήμης και της έρευνας, παρατηρεί ότι υπάρχει μικρή εκπροσώπηση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη «σε 50 ερευνητικούς φορείς της χώρας στο πλαίσιο του προγράμματος ETAN, το 34% του συνολικού ερευνητικού δυναμικού είναι γυναίκες. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, η χώρα μας σημειώνει αρκετά υψηλές επιδόσεις στην απασχόληση γυναικών ερευνητριών, ωστόσο αυτό αφορά μόνον στον κρατικό-δημόσιο τομέα. Από την κατανομή των ενταγμένων ερευνητών σε βαθμίδες διαπιστώνεται ότι στις υψηλότερες βαθμίδες οι γυναίκες είναι ελάχιστες (17,3%), ενώ η διαφορά μειώνεται στις χαμηλότερες ερευνητικές βαθμίδες» (Κογκίδου, 2004 σελ. 9). Αν και οι εργαζόμενες γυναίκες κατέχουν τα τυπικά προσόντα, ο καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο συνεχίζει να επηρεάζει τη

διαδικασία ένταξης και εξέλιξης των γυναικών στην εργασία. Η διατήρηση των ανισοτήτων και η έμφυλη τυποποίηση των θέσεων εργασίας παραμένουν μία πραγματικότητα στην ελληνική αγορά εργασίας

Διάφορες μελέτες που αφορούν τη συμμετοχή των γυναικών στην πολιτική αλλά και στο δημόσιο τομέα, έχουν πραγματοποιηθεί και παρουσιάζουν αυτή την πραγματικότητα. Σύμφωνα με στοιχεία της Αθανασούλα-Ρέππα (2000 σελ. 459), στο ελληνικό Κοινοβούλιο υπάρχει μόνο μία γυναίκα αρχηγός κόμματος (Κ.Κ.Ε.) και στην περίοδο 1988-1993 υπήρχε και άλλη μία γυναίκα στην ηγεσία του Συνασπισμού της Αριστεράς και της Προόδου. Από τα μέλη του ελληνικού Κοινοβουλίου μόνο το 5,6% είναι γυναίκες, ενώ η συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο είναι 16%.

Σύμφωνα με δημοσίευμα στην εφημερίδα Αυγή στις 27 Οκτωβρίου 2002, στην περιοχή της Αττικής το ποσοστό των γυναικών που εκλέχτηκαν σε δημοτικά συμβούλια στις εκλογές του 2002 ήταν μόλις 22,96%, και το ποσοστό είναι ακόμη μικρότερο στις πρωτεύουσες νομών αγγίζοντας μόλις το 11,21%. Γυναίκες δήμαρχοι, από τις 214 συνολικά υποψήφιες, εκλέχθηκαν μόνον οι 21 έναντι των 1000 και πλέον ανδρών συναδέλφων τους. Όσον αφορά τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση, μόνο μία γυναίκα εκλέχτηκε στην υπερνομαρχία Αττικής, ενώ το ποσοστό των γυναικών στα Νομαρχιακά Συμβούλια έφτασε το 18,83%.

Τα ποσοστά των γυναικών δημοσίων υπαλλήλων που κατέχουν θέσεις διευθυντών και τμηματάρχων στα υπουργεία, ήταν το 1991, 10,6% και 24% αντίστοιχα. Επίσης στις δημόσιες τράπεζες το 1993 η συμμετοχή των γυναικών άγγιξε το 45% αλλά μόλις το 7,54% του ποσοστού των μελών των διοικητικών συμβουλίων ήταν γυναίκες (Σαΐτη, 2000 σελ.151).

Οι Κετσετζοπούλου και Συμεωνίδου, (2002 σελ.141) παραθέτουν στοιχεία από το δικαστικό σώμα και αναφέρουν πως το 2000, οι γυναίκες καταλαμβάνουν κατά μέσο όρο πάνω από τις μισές θέσεις ως εισηγητές και δόκιμοι εισηγητές, εφέτες διοικητικών δικαστηρίων, πρόεδροι πρωτοδικών διοικητικών δικαστηρίων, ενώ χαμηλά παραμένουν τα ποσοστά της συμμετοχής τους στο Συμβούλιο επικρατείας στο 19% και στις θέσεις των προέδρων εφετών στο 12,5%

Οι Κάτσικας και Καββαδίας (1994 σελ. 132) μελετώντας στοιχεία από τον τομέα της υγείας, διαπιστώνουν πως στο ΙΚΑ, το 1993, ενώ οι γυναίκες

αποτελούσαν το 82% του μόνιμου υγειονομικού προσωπικού, στο ιατρικό προσωπικό το ποσοστό συμμετοχής τους ήταν μικρότερο από 23%. Στο μόνιμο διοικητικό προσωπικό, ενώ αποτελούσαν το 60%, κατείχαν μόνο το 12,5% των θέσεων Διευθυντών Μονάδων

Από τα στατιστικά στοιχεία, που αναφέρθηκαν και που αφορούν τη συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα λήψης των αποφάσεων τόσο στην πολιτική όσο και στο δημόσιο τομέα, προκύπτει ότι ο αποκλεισμός των γυναικών από τις θέσεις κύρους και εξουσίας (υψηλόβαθμες) και η υποεκπροσώπησή τους στις χαμηλόβαθμες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας παραμένει μια πραγματικότητα.

1.3.2 Η παρουσία των γυναικών στην εκπαίδευση

Η πραγματικότητα της συμμετοχής των γυναικών σε υψηλόβαθμες θέσεις στην εκπαίδευση είναι ανάλογη με του υπόλοιπου δημόσιου τομέα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που αναφέρει η Κοντογιανοπούλου-Πολυδωρίδη, (1995, σελ.116), στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το έτος 1986 το ποσοστό των γυναικών πανεπιστημιακών στις ανώτερες βαθμίδες του ακαδημαϊκού προσωπικού ήταν μόνο 8,2%, ενώ στις υπόλοιπες βαθμίδες ήταν 38,5%. Επίσης για το έτος 2000 οι γυναίκες αποτελούσαν το 9,5% των μελών ΔΕΠ Α΄ βαθμίδας, το 20,3% των αναπληρωτών/τριών και το 30,6% των επίκουρων. Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι «η επιστημονική καριέρα στο πανεπιστήμιο φαίνεται ότι εξακολουθεί να είναι γένους αρσενικού και οι γυναίκες εξαφανίζονται από την ακαδημαϊκή ζωή πριν προλάβουν να καταλάβουν υψηλές θέσεις στην ιεραρχία». (Κογκίδου, 2004 σελ. 8)

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για το σχολικό έτος 1995-96 υπήρξαν 3 γυναίκες Προϊσταμένες Διεύθυνσης (5,5%), 5 γυναίκες Προϊσταμένες Γραφείων Γενικής Εκπαίδευσης (7,8%), καμία Τεχνικής-Επαγγελματικής και 29 γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι (14,9%) (Kontogiannopoulou - Polydorides και Zambeta, 1997).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τα σχολικά έτη 1994-95 και 1995-96, τα ποσοστά της συμμετοχής των γυναικών σε χαμηλόβαθμες θέσεις (διευθύντριες) και υψηλόβαθμες θέσεις (Προϊστάμενοι, Σχολικοί Σύμβουλοι) στη διοικητική

πυραμίδα αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα, που μάλιστα όπως αναφέρει ο Κώτσης που τον παραθέτει, «η σύνταξη αυτού του πίνακα οφείλεται σε ένα τυχαίο γεγονός, δηλ. τη συμμετοχή του υπουργού Παιδείας σε μια συνάντηση με αντίστοιχους υπουργούς της Ε.Ε., όπου χρειαζόταν να παρουσιαστούν μ' αυτόν τον τρόπο τα συγκεκριμένα στοιχεία για τα στελέχη της εκπαίδευσης» (Κώτσης, 1996 σελ.446). Η ευκαιριακή σύνταξη αυτού του πίνακα αποδεικνύει την έλλειψη της παραμέτρου του φύλου στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έλλειψη αυτή συνδέεται με την απουσία της μελέτης και καταγραφής στοιχείων και απόψεων των γυναικών εκπαιδευτικών στη χώρα μας στην έρευνα και με την απουσία της οπτικής του φύλου στη διατύπωση των θεωριών που αφορούν τη διοίκηση. Η διαπίστωση αυτή του αποκλεισμού της γυναικείας οπτικής και εμπειρίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης, επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα:

ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ						
			Άντρες		Γυναίκες	
	Προβλέπονται	Υπηρετού	Σύνολο	Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό
Σχ.Σύμβ. Δημοτικής Εκπ/σης	300	257	250	97,3%	7	2,7%
Σχ.Σύμβ. Προσχολικής Αγωγής	59	37	-	-	37	100%

Σχ. Σύμβ. Ειδικής Αγωγή ς	16	15	1 5	100 %	-	-
Προϊστ άμενοι Δ/νσης	57	57	5 7	100 %	-	-
Προϊστ άμενοι Γραφεί ων	139	139	1 37	98, 6%	2	1,4 %
Δ/ντές σχολεί ων (από 4/θ & πάνω)	-	3.28 6	2. 79 6	85 %	49 0	15 %
Σ ύ ν ο λ ο	560	379 1	3 25 5	86 %	53 6	14 %

Πηγή: Δ/νσεις Προσωπικού και Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ.

Επεξεργασία: Κώτσης Κ. (1996 σελ.446)

Στον πίνακα φαίνεται πως σε σύνολο 3791 θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, ποσοστό 86% καταλαμβάνεται από άντρες και μόνο το 14% από γυναίκες. Ιδιαίτερα πρέπει να επισημάνει κανείς πως από τις 536 θέσεις στελεχών που καταλάμβαναν γυναίκες τη συγκεκριμένη περίοδο οι 490 ήταν θέσεις διευθυντών σε τετραθέσια και πάνω δημοτικά σχολεία, άρα θέσεις κατώτερες στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ενώ είναι φανερός ο αποκλεισμός των γυναικών από τις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις (0 γυναίκες Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, 0 γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής, 2 γυναίκες Προϊστάμενοι Γραφείων-137 άνδρες, 7 γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης - 250 άνδρες) Από τις υπόλοιπες σαράντα έξι θέσεις οι τριάντα

επτά είναι οι θέσεις σχολικών συμβούλων προσχολικής αγωγής, τομέα που η παρουσία των γυναικών είναι ολοκληρωτική. Ο ουσιαστικός αποκλεισμός των γυναικών από τις υψηλόβαθμες θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης οδηγεί σε κάποιες διαπιστώσεις: α) συντηρεί την αναπαραγωγή των στερεότυπων αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων β) τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής είναι αυτά που αποφασίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης και γ) μειώνει τη δυνατότητα διερεύνησης ιδιαίτερων γυναικείων θεμάτων που σχετίζονται με την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών (π.χ. εγκυμοσύνη, μητρότητα, κ.ά.).

Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα της έρευνας της Μαραγκουδάκη (1997) που παρουσιάζουν την κατανομή των φύλων στο σύνολο των διευθυντών και υποδιευθυντών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ήπειρο. Τα στοιχεία δείχνουν ότι από τις 111 διευθυντικές θέσεις σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο, μόλις οι 5 (4,5%) κατέχονται από γυναίκες και οι 106 (95,9%) από άνδρες. Επίσης από τις 19 θέσεις υποδιευθυντών μόνο τις 5 (26,3%) καταλαμβάνουν γυναίκες ενώ τις 14 (73,7%) άνδρες. Ανάλογη εικόνα έχουμε και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιφέρεια της Ηπείρου. Σε σύνολο 155 διευθυντικών θέσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο μόλις οι 21 (13,5%) κατέχονται από γυναίκες και οι 134 (86,5%) από άνδρες (Μαραγκουδάκη, 1997 σελ.266-267).

Αντίστοιχα πανελλαδικά στοιχεία, τα οποία εκφράζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα όσον αφορά τη συμμετοχή των γυναικών σε υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αναφέρονται στις τοποθετήσεις του 2002, στο σύνολο των 58 τοποθετημένων ανδρών και γυναικών σε θέσεις Διεύθυνσης Εκπαίδευσης οι 55 (94,8%) είναι άνδρες και οι 3 (5,2%) γυναίκες.

Το ίδιο έτος, στις τοποθετήσεις Προϊσταμένων Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο σύνολο των 146 τοποθετημένων ανδρών και γυναικών οι 138 (93,8%) είναι άνδρες και οι 9 (6,2%) γυναίκες.

Τα στοιχεία από τις τελευταίες επιλογές σχολικών συμβούλων δείχνουν πως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύνολο τριακοσίων είκοσι σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης, που επιλεγήκαν με τις κρίσεις του 2007, οι γυναίκες που έχουν επιλεγεί είναι 117 (ποσοστό 33,43%) ενώ οι άντρες 203. (στοιχεία από την Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων).

Επίσης ενδεικτικά στις τελευταίες επιλογές δεκατριών περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης (7-1-2010) οι γυναίκες που επιλεγήκαν ήταν τέσσερις και μάλιστα θεωρήθηκε από το υπουργείο ότι υπήρξε «ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών» Σημειώνουμε ότι οι τέσσερις γυναίκες που τοποθετήθηκαν αντιστοιχούν σε ποσοστό 30,76% των επιλεγέντων.

Από τα αριθμητικά στοιχεία των ερευνών που προαναφέρθηκαν γίνεται φανερός ο σχεδόν αποκλεισμός των γυναικών από θέσεις υψηλόβαθμων στελεχών της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να επισημάνουμε πως περισσότερη διερεύνηση χρειάζονται στοιχεία, που αφορούν τις γυναίκες που καταλαμβάνουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης όπως οι περιοχές που τοποθετούνται (π.χ. αστικές, ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές, αναβαθμισμένες ή υποβαθμισμένες περιοχές), η δυναμικότητα των σχολείων (ολιγοθέσια ή πολυθέσια) και η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού (πρόσφυγες, μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες), ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασης κοινωνικών αντιλήψεων και στάσεων στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Ο Riley (1994) επισημαίνει ότι, σε ολόκληρη την Ευρώπη, αυτό που είναι κοινό είναι ότι: «οι ηγέτες στην εκπαίδευση είναι κυρίως άνδρες και λευκοί», ότι οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται σε διευθυντικές θέσεις σε όλες σχεδόν τις χώρες και, ότι «το ποσοστό των γυναικών που απασχολούνται στην εκπαίδευση μειώνεται αντιστρόφως ανάλογα με την ηλικία των μαθητών». Σύμφωνα με τους Strober και Tyack (1980) «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν». Αυτό το χαρακτηριστικό έχει επιπτώσεις όχι μόνο για τις γυναίκες και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αλλά και εγείρει θέματα ισότητας και ευκαιριών για εκείνους που διδάσκονται, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Φαίνεται πως η ελληνική πραγματικότητα επιβεβαιώνει τη συγκεκριμένη άποψη.

Οι θεωρίες, τα μοντέλα και οι προσεγγίσεις σε θέματα διαφοροποίησης ηγεσίας, σε συνάρτηση με το φύλο, όπως υποστηρίζουν οι Αγγελίδου και συν. (2002), δομούνται, κυρίως, στα εξής τρία δίπολα :

- Κληρονομικότητα – Περιβάλλον
- Ανδροκρατία – Φεμινισμός
- Ανδρικό – γυναικείο στυλ ηγεσίας.

2.1. ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΤΗΤΑ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Φυλετικές διαφορές με βάση: το βιολογικό καθορισμό, την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος

Οι πρώτες αναφορές στην Ελλάδα για το διαχωρισμό των φύλων συναντώνται στα ομηρικά έπη και στους τραγικούς Αισχύλο και Σοφοκλή. Επίσης τόσο ο Πλάτωνας, όσο και ο Αριστοτέλης αναφέρονται στην ιδέα της γυναίκας ως ενός «ατελούς άνδρα».

Αυτή την ιδέα της γυναίκας ως «ατελούς άνδρα» αργότερα επεξεργάστηκε ιδιαίτερα ο Freud. Σύμφωνα με τον Freud, κύριο εισηγητή της αναλυτικής σχολής, οι διαφορές των δύο φύλων προέρχονται από την ιδέα για την ανωτερότητα του ανδρικού οργάνου σε σχέση με το γυναικείο. Το άγχος του ενουχισμού στα αγόρια και ο φθόνος του πέους στα κορίτσια οδηγούν, μέσα

από ψυχολογικές διαδικασίες, τα αγόρια να γίνονται επιθετικά, καταπιεστικά και προσανατολισμένα προς την επιτυχία, ενώ τα δεύτερα παθητικά, ευαίσθητα και εξαρτημένα (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 1999β). Έτσι η φυσιολογική γυναικεία προσωπικότητα ταυτίζεται με την παθητικότητα και το ναρκισσισμό, ταυτίζοντας τα, αντίστοιχα, με τη μητρότητα και το γάμο και καθορίζοντας έτσι τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας. Όπως υποστηρίζει ο Freud η επιθυμία ενασχόλησης με τομείς «ανδρικής» δραστηριότητας σημαίνει άρνηση του κοριτσιού να δεχθεί τον ευνουχισμό του, που είναι βασική προϋπόθεση για την φυσιολογική του εξέλιξη. Έτσι η φυσιολογική εξέλιξη για τη γυναίκα δεν μπορεί να συνυπάρχει με οποιαδήποτε επιθυμία για άσκηση διανοητικού επαγγέλματος (Ιγγλέση, 1997, Κλαρκ, 1980).

Οι θεωρίες της βιολογικής αιτιοκρατίας αποδίδουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε βιολογικά αίτια, όπως οι ορμόνες ή τα χρωμοσώματα. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, το φύλο, ως βιολογικό δεδομένο, διαφοροποιεί τους άντρες και τις γυναίκες ως προς τις ψυχολογικές ιδιότητες, δεξιότητες, κλίσεις, ικανότητες και γενικά τις δυνατότητές τους και έτσι καθορίζει την ζωή τους (Παπαταξιάρχης και Παραδέλλης, 1998). Όπως αναφέρει η Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, (1999β, σελ.48) οι γυναίκες λόγω των ορμονών τους είναι καλύτερα εξοπλισμένες από τη φύση για την φροντίδα των παιδιών, ενώ οι άντρες, είναι προσανατολισμένοι προς τον ανταγωνισμό της επαγγελματικής ζωής και έτσι για να μην επηρεαστεί ο φυσικός προορισμός των γυναικών, ορίστηκαν γι' αυτές μορφές εκπαίδευσης και εργασίας διαφορετικές και χαμηλότερου επιπέδου από εκείνες των ανδρών. Από το 19^ο αιώνα η εκπαίδευση των γυναικών, όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, ήταν ιδιωτική και αφορούσε στοιχεία «ανατροφής» και «έμφυτα» χαρακτηριστικά τους, όπως η μητρότητα και η φροντίδα της οικογένειας.

Η άμεση επίδραση της άποψης αυτής στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι η θεωρία του βιολογικού παράγοντα που υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι βιολογικά καθορισμένη και αφορά τους άντρες. Έτσι σύμφωνα με τη Δαράκη, (2007), εφόσον η ηγεσία καθορίζεται βιολογικά και είναι εγγενής στους άντρες, αυτόματα μετατρέπεται σε απαγορευμένο τομέα πρόσβασης και γίνεται ακατάλληλη για τις γυναίκες.

Αν και οι έρευνες έχουν δείξει ελάχιστες διαφορές ή ακόμη και ομοιότητες στα ηγετικά χαρακτηριστικά αντρών και γυναικών (Gold 1996, Reay και Ball

2000, Collard 2001), τα στερεότυπα παραμένουν ισχυρά και παρουσιάζουν τις γυναίκες ως ανίκανες ή λιγότερο ικανές από τους άντρες για την άσκηση ηγεσίας

Έντονη κριτική ασκήθηκε στις παραπάνω θεωρίες και σήμερα είναι γενικά παραδεκτό ότι δεν αποδεικνύεται διαφοροποίηση των δυο φύλων βασισμένη σε βιολογικούς παράγοντες όσο αφορά τις δεξιότητες και τις ικανότητες και άρα άντρες και γυναίκες μπορούν να διεκδικήσουν τις ίδιες θέσεις ευθύνης. (Συγκολλίτου, 1997, Δημουλάς και Καλύβας, 2006).

Στα μέσα του προηγούμενου αιώνα, ως απάντηση στις θεωρίες βιολογικής αιτιοκρατίας, έγιναν έρευνες που μελέτησαν την επίδραση κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραγόντων στα δύο φύλα και αναπτύχθηκαν αντίστοιχες θεωρίες που να αποδίδουν τις διαφορές των δύο φύλων στη συγκεκριμένη επίδραση. Αυτές είναι:

A) Η θεωρία της γνωστικής εξέλιξης, που στηρίχθηκε στη θεωρία του Piaget με κύριο εισηγητή τον Kohlberg όπου θεωρείται η δημιουργία φυλετικής ταυτότητας ως γνωστική λειτουργία (Ιγγλέση, 1990, σελ.45). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το παιδί καθώς αναπτύσσεται, κατατάσσει τον εαυτό του στην κατηγορία άντρας ή στην κατηγορία γυναίκα και μετά αξιολογεί θετικά όλες τις μορφές συμπεριφοράς που σχετίζονται με την κατηγορία (φύλο) στην οποία έχει κατατάξει τον εαυτό του.

B) Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, με κύριο εισηγητή τον Bandura, που υποστηρίζει πως οι άνθρωποι ζουν και δρουν ανάλογα με τις προσδοκίες που η ίδια η κοινωνία έχει απ' αυτούς ανάλογα με το φύλο τους και τις στερεοτυπικές συμπεριφορές που αντιστοιχούν σε κάθε φύλο. Το σχολείο, η οικογένεια, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία αποκτούν ιδιαίτερη σημασία ως φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών και πολλές έρευνες μελετούν τον τρόπο που η οικογένεια και το σχολείο αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα και την ανισότητα των φύλων.

Σύμφωνα με τους Αγγελίδου και συν., (2002) η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, συμβάλλει στην ερμηνεία του φαινομένου της μειωμένης εκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης καθώς α) άνδρες και γυναίκες προσεγγίζουν ή όχι τη διοίκηση, βασιζόμενοι σε κοινωνικά πρότυπα και β) τα φυλετικά στερεότυπα επηρεάζουν τη συνεργασία ανδρών και

γυναικών, δημιουργώντας παρανοήσεις ή οδηγούν σε αναποτελεσματική διοίκηση .

2.2. ΑΝΔΡΟΚΡΑΤΙΑ-ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ

Ο κόσμος της διοίκησης σύμφωνα με την Coleman (2002), έχει δημιουργηθεί από άντρες, με όρους αντρικούς τόσο ώστε η εξουσία να θεωρείται συνώνυμο του αντρισμού σε όλες τις καταστάσεις της κοινωνικής ζωής. Η Shakeshaft επίσης υποστηρίζει πως οι άντρες είναι αυτοί που ορίζουν το τι σημαίνει να ασκείς διοίκηση ή να ηγείσαι μιας σχολικής μονάδας και διαμορφώνουν αντιλήψεις που διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα μέσα από την αντρική οπτική και οι οποίες καταλήγουν να θεωρούνται «φυσικές», ή και αυτονόητες. Έτσι πολλές φορές η προσοχή στράφηκε στην επάρκεια ή ανεπάρκεια των γυναικών στην άσκηση διοίκησης θεωρώντας την αντρική μορφή άσκησης της ως μέτρο σύγκρισης. Επίσης οι θέσεις στην ιεραρχία, θεωρείται ότι απαιτούν χαρακτηριστικά όπως η αυτονομία, η απώθηση συναισθημάτων και ευαισθησίας, οι ρεαλιστικές ικανότητες για επίλυση προβλημάτων, οι ικανότητες για λήψη αποφάσεων, ο ορθολογισμός, ο προσανατολισμός στους σκοπούς και τα αποτελέσματα, που δε συνάδουν με τα στερεότυπα της γυναικείας προσωπικότητας, εξαγκωνίζοντας έτσι τις γυναίκες από τις ιεραρχικά ανώτερες θέσεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η πλειοψηφία των προσεγγίσεων που εξετάζουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών αγνοούν τον παράγοντα «φύλο». Για να επιτευχθεί η ισότητα των ευκαιριών τα εκπαιδευτικά συστήματα υποστηρίζουν μια φυλετική ουδετερότητα, αναπαράγοντας όμως ένα σύστημα προτύπων που σύμφωνα με τη Robertson (1995), στηρίζεται και στηρίζει τον ανδροκεντρισμό. «Κάτω από το πρίσμα αυτής της ουδετερότητας οι εμπειρίες των γυναικών εκμηδενίζονται ή αγνοούνται και παράλληλα αγνοούνται και οι ιδιαίτερες ανάγκες των γυναικών ως κατόχων και αποδεκτών της γνώσης, ως εκπαιδευτικών και μαθητών» (Φρόση, 2003, σελ.102).

Σύμφωνα με την Κογκίδου (1997), οι ανδροκεντρικές προσεγγίσεις δικαιολογούν ή αδιαφορούν για τις διακρίσεις στην εκπαίδευση, όπως το άνισο επαγγελματικό status ανδρών και γυναικών και, κυρίως, την υπολειπόμενη

παρουσία των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία, θεωρώντας την κατάσταση αναπόφευκτη. Αντίστοιχα όπως αναφέρει η Ζαμπέτα (1994), «ζητήματα όπως η διαφορετική πρόσβαση των ατόμων στα εκπαιδευτικά αγαθά, ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σχολείου, οι σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία και η αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν θίγονται από τις προσεγγίσεις αυτές».

Στην εκπαίδευση έχει δημιουργηθεί η αντίληψη ότι για την αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας απαιτούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας που περιγράφουν το αντρικό στερεότυπο, για παράδειγμα αποφασιστικότητα, αυταρχικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Καθώς, λοιπόν, το «κανονικό» ορίζεται κυρίως με αντρικά χαρακτηριστικά, η ελλιπής εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως επιλογή τους και ως έλλειψη φιλοδοξιών για επαγγελματική εξέλιξη. Σύμφωνα με τους Αγγελίδου και συν., (2002) στη χώρα μας συχνά χρησιμοποιήθηκαν στερεότυπα όπως «οι γυναίκες δεν έχουν έμπνευση και πάθος» ή «οι γυναίκες φοβούνται την επιτυχία» για να δικαιολογήσουν τη μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διοικητικών στελεχών.

Ο όρος φεμινισμός πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα στη δύση και αναφερόταν στην υποστήριξη των ίσων νομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των γυναικών με τους άνδρες. Με την πάροδο του χρόνου δόθηκαν διάφορες ερμηνείες στον όρο ανάλογα με την εξέλιξη της φεμινιστικής σκέψης, η οποία αντανακλούσε τις ανάγκες των γυναικών σε διαφορετικές κοινωνίες αλλά και διαφορετικές ιδεολογίες (Beasley, 1999, Bryson, 2005).

Τα θέματα τα οποία ξεχώρισαν ανάμεσα στις διαφορετικές φεμινιστικές προσεγγίσεις μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες: 1) στις αιτίες της καταπίεσης των γυναικών και τη σπουδαιότητα που δίνεται στην «πατριαρχία» 2) στο πρόγραμμα για την αλλαγή 3) στον απώτερο στόχο για την κοινωνία (Measor και Sikes, 1992, σελ 19).

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 η K. Millett εισάγει την έννοια της πατριαρχίας και υποστηρίζει πως «σε όλες τις γνωστές κοινωνίες οι σχέσεις ανάμεσα στα φύλα βασίστηκαν στην εξουσία, και επομένως είναι πολιτικές. Αυτή η εξουσία προσλαμβάνει τη μορφή της ανδρικής κυριαρχίας στις γυναίκες σ' όλους τους τομείς της ζωής, η αντρική κυριαρχία είναι τόσο καθολική, τόσο πανταχού παρούσα και τόσο πλήρης που φαίνεται «φυσική» και ως εκ τούτου

γίνεται αόρατη, έτσι ώστε πιθανότατα είναι η πλέον διαδεδομένη ιδεολογία του πολιτισμού μας και παρέχει την πλέον θεμελιώδη έννοιά του για την εξουσία. «Η πατριαρχία συντηρείται πρωταρχικά από μια διαδικασία προετοιμασίας που αρχίζει με την παιδική κοινωνικοποίηση μέσα στην οικογένεια και ενισχύεται από την εκπαίδευση, τη λογοτεχνία και τη θρησκεία, σε τέτοιο βαθμό που οι αξίες της εσωτερικεύονται εξίσου από τους άνδρες και τις γυναίκες» (Bryson, 2005). Έτσι οι ρόλοι των φύλων που διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια, παρέχονται ως παιδεία και από το εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου ο ρόλος στις δυτικές κοινωνίες δεν είναι να ανατρέψει αλλά να συντηρήσει τις δομές, τους ρόλους και τις σχέσεις στην κοινωνία.

Όσο αφορά την εκπαίδευση, ο φεμινισμός αμφισβήτησε την αντίληψη ότι τα κορίτσια απολαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τα αγόρια. Μάλιστα, η αντίληψη της αμερόληπτης αντιμετώπισης των παιδιών από το σχολείο, χαρακτηρίστηκε ως «μύθος της αξιοκρατίας» (Stanworth, 1986, σελ. 9), υποστηρίζοντας πως μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιείται ο προσανατολισμός των κοριτσιών στην ανάληψη παραδοσιακών για το φύλο τους ρόλων. Έτσι, συνέβαλλε στην ανάλυση των σχέσεων των φύλων στην εκπαίδευση και προσέθεσε δεδομένα και προβληματισμούς για την κατανόηση της ευρύτερης σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Στα τέλη της δεκαετίας του '70, οι φεμινίστριες συνειδητοποίησαν ότι η υποδεέστερη θέση των γυναικών στην κοινωνία και ο αγώνας τους για χειραφέτηση θέτει το θέμα των σχέσεων των δύο φύλων. Κατά τη δεκαετία του 70 και κυρίως την επόμενη δεκαετία, οι φεμινιστικές προσεγγίσεις εμφανίζονται στο χώρο της έρευνας για τις οργανώσεις. Στα πλαίσια της έρευνας που ξεκίνησε στη δεκαετία του '80, οι φεμινίστριες ερευνήτριες (Ferguson, 1984, Weiler, 1988, Shakeshaft, 1989, Adler και άλλοι, 1993, Ouston, 1993 κ.ά.) στηρίχθηκαν στη διαπίστωση ότι στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών, ιστορικά, κυριάρχησαν οι άνδρες προβάλλοντας μόνο την ανδρική οπτική και αποκλείοντας τη γυναικεία. Η φεμινιστική έρευνα επικεντρώνεται έτσι στις γυναίκες και στη διοίκηση. Κάνει κριτική στις κυρίαρχες θεωρίες των οργανώσεων και κυρίως στις γραφειοκρατικές οργανώσεις όπως είναι οι εκπαιδευτικές.

Στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο θέμα της απουσίας των γυναικών από θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, η έρευνα εστιάζεται στο πως το φύλο επιδρά και επηρεάζεται από τις κοινωνικές διαδικασίες και δομές και επικεντρώνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στο φαινόμενο που διεθνώς είναι γνωστό με τον όρο «γυάλινη οροφή» Σύμφωνα μ' αυτό το φαινόμενο οι γυναίκες που προσπαθούν να καταλάβουν ιεραρχικά ανώτερες θέσεις, συναντούν μια γυάλινη οροφή που τις εμποδίζει αλλά είναι διάφανη και έτσι αόρατη (Shakeshaft, 1982, Morisson, White, και Van Velsor, 1987, Arfken, Bellar, Helms, 2004, Maume, 2004).

Στα πλαίσια του φεμινισμού δημιουργήθηκαν τέσσερις διαφορετικές τάσεις που επηρέασαν τις έρευνες σχετικά με το φύλο και την εκπαίδευση. Αυτές είναι:

- Ο φιλελεύθερος φεμινισμός που πρεσβεύει πως η θεσμικά κατοχυρωμένη ισότητα δεν είναι αρκετή για την εξάλειψη των διαφορών των δύο φύλων και πως όσο αφορά την εκπαίδευση απαιτείται η κατάργηση των στερεοτύπων του φύλου μέσα από αλλαγή στάσεων του ανθρώπινου δυναμικού που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φρόση και συν., 2001). Σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η ενθάρρυνση των γυναικών από την παιδική ηλικία να κατευθύνονται σε θέσεις εργασίας που παραδοσιακά δεν συνάδουν με το φύλο τους.
- Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός που εστιάζεται στην πατριαρχία ως κοινωνικό σύστημα και ως αίτιο της γυναικείας καταπίεσης. Η πατριαρχία λειτουργεί με την άσκηση κοινωνικού έλεγχου πάνω στις γυναίκες με τη χειραγώγησή τους και την κοινωνικοποίησή τους στα στερεότυπα του φύλου έτσι ώστε να συναινούν και οι ίδιες στη μειονεκτική τους θέση, και αντιμετωπίζεται με τη δημιουργία νέας γνώσης η οποία θα είναι αυθεντική για τις γυναίκες (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 1999 α, σελ. 35).
- Ο μεταμοντέρνος φεμινισμός που θεωρεί πως έννοιες όπως «άνδρας», «ανδρισμός», «γυναίκα», «θηλυκότητα», βρίσκονται σε συνεχή διαπραγματεύση συγκρότησης και ανασυγκρότησης, μελετά τις ταυτότητες αγοριών και κοριτσιών και υποστηρίζει ότι βελτίωση στη ζωή των κοριτσιών και των γυναικών θα υπάρξει μόνο με αλλαγές στην

εκπαίδευση που θα προκαλέσουν αλλαγές και στις αντρικές ταυτότητες. Τέλος όσον αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης, εισηγείται τα συμπληρωματικά στυλ ηγεσίας, όπως το ανδρογονικό στυλ ή σύμπλεγμα συμπεριφοράς, το οποίο δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με ένα από τα δύο φύλα αλλά αποτελεί «κοινό τόπο» για άντρες και γυναίκες (Αγγελίδου και συν. 2002), τα οποία περιλαμβάνουν ανδρικά όσο και γυναικεία στοιχεία συμπεριφοράς και προσωπικότητας. Τα συμπληρωματικά αυτά στυλ ηγεσίας, θα επιτρέψουν στις γυναίκες, διατηρώντας τη θηλυκότητά τους να καταλάβουν και να λειτουργήσουν με επαγγελματισμό σε διοικητικές θέσεις. (Connell, 2006).

- Τέλος, η τελευταία τάση στα πλαίσια του φεμινισμού, ο σοσιαλιστικός φεμινισμός υποστηρίζει πως η εκπαίδευση στο καπιταλιστικό σύστημα αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και συντηρεί την ταξική ανισότητα, και δεν προτείνει λύσεις και πρακτικές για τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας, καθώς θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για κάτι τέτοιο την ανατροπή του συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος. (Φρόση και συν., 2001).

2.3. ΑΝΔΡΙΚΟ-ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών, όπως παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με θέματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στην εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές ή γίνονται υπολογίζοντας την οπτική του φύλου (Shakeshaft, 1989, Eagly et al, 1992, Maguire και Weiner, 1994, Schmuck, 1996, Riehl και Lee, 1996, Strachan, 1999), ή περιλαμβάνουν εν μέρει το φύλο (Bolman & Deal, 1992, Bush, 1995) ή δεν αναφέρονται καθόλου σ' αυτό (Taylor 1967, Fayol, 1965, Weber, 1989). Έτσι, η έρευνα για τους άνδρες είναι στο επίκεντρο, ενώ η έρευνα για τις γυναίκες ή και για θέματα φύλου (και για τους άνδρες και για τις γυναίκες) συνήθως αντιμετωπίζεται ως ένα ειδικό θέμα, όχι τόσο απαραίτητο για την ερμηνεία της λειτουργίας των οργανισμών. Η έρευνα παραλείπει και τις εμπειρίες των γυναικών αλλά και την επίδραση του φύλου στη ζωή των

οργανισμών. Είναι καθαρά ανδροκεντρική, γιατί στηρίζεται πάνω στις εμπειρίες και στη συμπεριφορά των ανδρών και στον τρόπο που αυτοί βλέπουν τον κόσμο (Schmuck, 1981, Shakeshaft, 1989, Mavin, 2000, Mavin και Bryans, 2004).

Σε πολλές μελέτες πάνω στη φεμινιστική έρευνα, οι αιτίες για την απουσία ή υποεκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση, αποδίδονται σε διακρίσεις σε βάρος των γυναικών εξαιτίας του φύλου τους, που πηγάζουν από τα κοινωνικά στερεότυπα για τους διαφορετικούς ρόλους των δύο φύλων, για τις ικανότητές τους και το διοικητικό στυλ των γυναικών. (Colwill 1995)

Η υπερβολική εκπροσώπηση αντρών στη διοίκηση, έχει οδηγήσει σε ταύτιση της διοίκησης με το αντρικό πρότυπο και ταυτόχρονα λειτουργεί αρνητικά στις γυναίκες που θεωρούν ότι αναλαμβάνοντας θέσεις στελεχών θα πρέπει να αναπτύξουν ανάλογα χαρακτηριστικά. Το τυπικό προφίλ του κατόχου διευθυντικής θέσης είναι «σταθερά λευκός και άντρας» (Δαράκη, 2007, σελ.78), με αποτέλεσμα τη δημιουργία στερεότυπου ως προς την ανωτερότητα της ανδρικής διοίκησης.

Το φύλο επιδρά σε πολλές διαστάσεις των οργανώσεων και πρέπει τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης να μπορούν να κατανοούν τα θέματα, που σχετίζονται με το φύλο, για να είναι επιτυχημένα (Riehl και Lee, 1996 σελ 903-904). Διάφορες μελέτες (Schmuck, 1996 σελ 358, Riehl και Lee, 1996 σελ 908), συμπεραίνουν ότι οι γυναίκες ως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν την αντρική κουλτούρα αλλά και κανόνες που απαιτούν απ' αυτές να εκδηλώσουν μητρική φροντίδα και ενδιαφέρον για τα παιδιά, με ανάλογο τρόπο που θεωρείται δεδομένη η μητρική φροντίδα στην ιδιωτική τους ζωή.

Οι έρευνες που έχουν γίνει υπολογίζοντας την οπτική του φύλου, συμπεραίνουν ότι το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο διοίκησης. Οι έρευνες αυτές μελετούν κυρίως τα στερεότυπα στους ρόλους των δύο φύλων και τις έμφυλες διαφορές στο διοικητικό στυλ και στις ικανότητες και καταλήγουν ότι υπάρχει ένα διαφορετικό διοικητικό στυλ ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες διοικητικά στελέχη. Οι άνδρες υιοθετούν έναν τρόπο διοίκησης που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία» η οποία ταυτίζεται με τις αμοιβές και τις ποινές, τη χρήση της εξουσίας και τον προσανατολισμό στους στόχους. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άντρες είναι η τάση για ανταγωνισμό και επιθετικότητα, η ανεξαρτησία, η

ρισοκίνδυνη συμπεριφορά, η φιλοδοξία, ο έλεγχος που στο εργασιακό περιβάλλον οδηγούν σε προσπάθειες επιρροής και ελέγχου. Οι άντρες επιδεικνύουν, δηλαδή, ένα πιο αυταρχικό διοικητικό στυλ. Οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας», επιτρέποντας την κριτική, με συλλογική και συμμετοχική αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα, τη διανομή της εξουσίας, την έμφαση στην επικοινωνία και τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος (Παπαναούμ, 1995, Μαραγκουδάκη, 1997). Έτσι, οι γυναίκες επιδεικνύουν ένα πιο δημοκρατικό ή συμμετοχικό διοικητικό στυλ, προσανατολισμένο στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε παιδαγωγικά θέματα απ' ό,τι οι άνδρες, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στο παιδαγωγικό έργο και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σ' αυτό και εκτελούν περισσότερο δραστηριότητες με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Αντίθετα, οι άνδρες διευθυντές συνήθως ασχολούνται με τα «διοικητικά ζητήματα» και τις «εξωτερικές επαφές» και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο γι' αυτές τις δραστηριότητες (Kruger, 1996). Ο διαφορετικός προσανατολισμός των δύο φύλων δημιουργεί μια νέα διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες όσον αφορά το στυλ διοίκησης. Η διαφορά δεν εντοπίζεται στο γυναικείο ή αντρικό τρόπο διοίκησης αλλά ανάμεσα στον προσανατολισμό στο έργο, διοικητικό ύφος που αποδίδεται στους άντρες, και στον προσανατολισμό στις σχέσεις, διοικητικό ύφος που αποδίδεται στις γυναίκες. Το ενδιαφέρον σημείο της παρατήρησης αυτής είναι ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να αποδεικνύουν ότι ο προσανατολισμός στην παραγωγή και το έργο ή ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός αρκούν, μόνα τους, για να οδηγήσουν τους διευθυντές σε μια αποτελεσματική ηγεσία (Κουτούζης, 1999).

Ο Kanter (1997) προσπαθώντας να συνδέσει τη συμπεριφορά αντρών και γυναικών με τη δομή των οργανισμών υποστήριξε πως όταν κατέχουν την ίδια ηγετική θέση θα συμπεριφερθούν παρόμοια, ακολουθώντας κανόνες που αφορούν τα καθήκοντά τους, όπως ο έλεγχος του προσωπικού. Μικρές διαφορές μπορεί να υπάρξουν στη συμπεριφορά όπως να είναι κάποιος απόμακρος ή φιλικός να συζητά με πολλούς ή λίγους τις αποφάσεις του. Θεωρεί δηλαδή πως η μορφή των οργανισμών καθορίζει τη διοίκησή τους.

Οι νέες τάσεις ηγετικής συμπεριφοράς που θεωρούνται αποτελεσματικότερες για το μέλλον εισηγούνται συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας, όπου άνδρες και

γυναίκες υιοθετούν συμπληρωματικά στοιχεία ως προς το στυλ ηγεσίας που ασκούν. Πρόκειται για την πρόταση του μεταμοντέρνου φεμινισμού, που όπως προαναφέρθηκε, εισηγείται μορφές διοίκησης όπως αυτή του ανδρόγυνου-ανδρογονικού, που θεωρεί ότι και τα δυο φύλα πέρα από τα στερεότυπα μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από έναν «κοινό τόπο» τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες. Η θέση αυτή προτείνει ότι κάθε ηγέτης έχει στη διάθεσή του δύο διαφορετικές ομάδες χαρακτηριστικών από τα οποία επιλέγει τα πιο κατάλληλα για την κάθε περίπτωση. (Singleton 1993).

Σύμφωνα με τους Αγγελίδου και συν., (2002, σελ. 86 - 87), «για τις γυναίκες-ηγέτες η νέα αυτή προοπτική παρέχει τη δυνατότητα να συνδυάσουν τον επαγγελματισμό που απαιτεί η θέση και το πρότυπο του αποδοτικού ηγέτη χωρίς, παράλληλα, να αποποιηθούν την θηλυκή τους υπόσταση».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΥΠΟΕΚΠΡΟΣΩΠΗΣΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 ΑΙΤΙΑ ΥΠΟΕΚΠΡΟΣΩΠΗΣΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Στην ελληνική βιβλιογραφία καταγράφονται δημοσιεύσεις και εργασίες οι οποίες προσπαθούν να διερευνήσουν τα αίτια στα οποία οφείλεται η μειωμένη παρουσία των γυναικών σε ιεραρχικά ανώτερες θέσεις στην ηγεσία της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Φουσέκα (1994), Σιδηροπούλου – Δημακάκου (1996), Μαραγκουδάκη (1997), Μπουρνούδη και Ψάλτη, (1997), Χατζηπαναγιώτου (1997), Βουρτσάκη, Χατζηθεοδωρίδου, Μυλωνά και Παπαγεωργίου (1998), Αθανασούλα – Ρέππα (2000). Σε αυτές τις έρευνες γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης και ομαδοποίησης των αιτιών της υποεκπροσώπησης. Τα συμπεράσματα των ερευνών κατατάσσουν τα αίτια υποεκπροσώπησης στις παρακάτω κατηγορίες.

α. Σύγκρουση καριέρας-οικογένειας. Σύμφωνα με μια σειρά ερευνών, ένας από τους βασικούς λόγους της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις διοικητικών στελεχών, είναι πως οι γυναίκες αντιμετωπίζουν άγχος και φόβο από τη σύγκρουση ανάμεσα στις οικογενειακές και τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν σύγκρουση για τις δύο «καριέρες» που έχουν να φέρουν σε πέρας και πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν το ίδιο καλά στις υποχρεώσεις τους ως σύζυγοι και μητέρες και ως διευθύντριες. (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1996, Μαραγκουδάκη, 1997, Βουρτσάκη και συν., 1998, Αθανασούλα – Ρέππα, 2000). Σύμφωνα με τις Μπουρνούδη και Ψάλτη, (1997), οι γυναίκες δίνουν προτεραιότητα στην οικογενειακή τους ζωή έναντι της καριέρας τους, προσαρμόζοντας τα επαγγελματικά τους σχέδια στις ανάγκες της οικογενειακής τους ζωής

β. Ευχαρίστηση και ικανοποίηση από το επάγγελμα. Σε κάποιες από τις έρευνες που προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται πως οι γυναίκες έχουν την τάση να μη διεκδικούν θέσεις ευθύνης, κι αυτό οφείλεται στα συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης που αυτές βιώνουν με τη διδασκαλία και την

επαφή με τους μαθητές τους, αιτία στην οποία οφείλεται και η επιλογή του επαγγέλματος της δασκάλας (Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997). Στις έρευνες των Μαραγκουδάκη (1997) και Χατζηπαναγιώτου (1997) διαπιστώνεται πως οι γυναίκες θεωρούν πως η διοίκηση είναι τομέας άσχετος με το επάγγελμά τους και θεωρούν ότι η καριέρα τους είναι συνυφασμένη με τη διδασκαλία.

γ. Τρόπος κοινωνικοποίησης Μια τρίτη ομάδα αιτιών για την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, συνδέονται με τον τρόπο και το περιεχόμενό της κοινωνικοποίησης των γυναικών που αναστέλλει τις φιλοδοξίες τους για ανάληψη θέσης ευθύνης Η Χατζηπαναγιώτου (1997), υποστηρίζει πως «η διαδικασία κοινωνικοποίησης των γυναικών, αναστέλλει τη δυνατότητα τους να διεκδικούν, να μάχονται και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων». Το αποτέλεσμα, σύμφωνα με τη Νόβα – Καλτσούνη (1999), είναι πως τελικά ή οι γυναίκες επιλέγουν «γυναικεία» επαγγέλματα, ή περιορίζουν και «ξεχνούν» τις φιλοδοξίες τους για εξέλιξη. Αυτό οφείλεται στην κοινωνικοποίηση τους με πρότυπα ρόλων «κατάλληλων» για το φύλο τους.

δ. Έλλειψη τυπικών προσόντων . Τα ευρήματα έρευνας της Μαραγκουδάκη (2003) και τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (2003), δεν εντοπίζουν σημαντική στατιστικά διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Αντίθετα η Φουσεκά (1994), υποστηρίζει πως πιθανός λόγος αποχής των γυναικών από την διεκδίκηση θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, είναι η έλλειψη τυπικών προσόντων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της Μαραγκουδάκη (1997), που υποστηρίζει πως η απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών, γίνεται από πολλές γυναίκες που επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανέλιξη, χωρίς όμως να καταλαμβάνουν τελικά θέσεις ευθύνης εξαιτίας των δύσκολων επαγγελματικών συνθηκών.

ε. Διαδικασία κρίσεων. Η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής αποτελεί ένα ακόμη περιοριστικό παράγοντα για τις γυναίκες που επιθυμούν να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Σε κάποιες έρευνες διαπιστώνονται προκαταλήψεις ανάμεσα στα δύο φύλα κατά τη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, που φαίνεται, να λειτουργούν ανασταλτικά στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Στην έρευνα της Μαραγκουδάκη (1997) επισημαίνεται ότι τα συμβούλια κρίσεων/επιλογής στελεχών έχουν την αντίληψη ότι είναι πιο δύσκολο για τις γυναίκες να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις της

θέσης του διευθυντή. Ακόμη αναφέρει πως στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες δέχονται ερωτήσεις για την οικογενειακή τους κατάσταση και των αριθμό των παιδιών τους. Επίσης έρευνα του Νάκου (2005) δείχνει πως οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούν πως τα συμβούλια επιλογής μεροληπτούν σε βάρος τους κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων.

στ. Έλλειψη χρόνου ή εξοικείωσης. Με δεδομένη την ανάληψη εκ μέρους των γυναικών μεγάλου μέρους των οικογενειακών υποχρεώσεων, υπάρχει και ανάλογη έλλειψη χρόνου, με αποτέλεσμα πολύ λίγες γυναίκες να έχουν τη δυνατότητα για άλλες ασχολίες. Στους νόμους, όμως που ορίζουν τα κριτήρια επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης μοριοδοτείται η συμμετοχή σε συνδικαλιστικούς φορείς, προσόν που ελάχιστες γυναίκες έχουν αφού δεν αναμειγνύονται ενεργά με το συνδικαλισμό. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, δεν έχουν χρόνο εξαιτίας και των οικογενειακών τους υποχρεώσεων ή δεν είναι εξοικειωμένες με τέτοιες ενασχολήσεις με αποτέλεσμα να έχουν ελάχιστες πιθανότητες να επιλεγούν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη 1997, Αθανασούλα – Ρέππα, 2000).

ζ. Έλλειψη διάθεσης συμμετοχής. Σύμφωνα με τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος που προαναφέρθηκε, αυτό είναι γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό και οι αποφάσεις λαμβάνονται στην πλειοψηφία τους σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, ενώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι ελάχιστες Έτσι οι έλληνες εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων θεωρούν πως οι διευθυντές των σχολείων είναι απλά διεκπεραιωτές νόμων, και αλληλογραφίας χωρίς ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Αυτό οδηγεί σε έλλειψη διάθεσης συμμετοχής, τους έλληνες εκπαιδευτικούς την οποία σχετικές έρευνες (Χατζηπαναγιώτου, 1997, Βουρτσάκη και συν., 1998, Αθανασούλα – Ρέππα, 2000) χαρακτηρίζουν ως «στρατηγική αδράνειας» εκ μέρους της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων.

η. Έλλειψη προτύπων. Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την διεκδίκηση θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης από γυναίκες είναι η μειωμένη εκπροσώπηση γυναικών στις θέσεις αυτές. Η Μαραγκουδάκη (1997) σημειώνει πως η απουσία μοντέλων ρόλου είναι βασική αιτία αποκλεισμού των γυναικών και στερεί από τις γυναίκες τα θετικά επακόλουθα της επαφής με πρόσωπα που ασκούν εξουσία και ανήκουν στο ίδιο φύλο.

Η Shakeshaft (1987) επιχειρεί να κατατάξει τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία των συνθηκών που συμβάλλουν στην υποεκπροσώπηση των γυναικών σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη η ευθύνη του αποκλεισμού των γυναικών αποδίδεται στις ίδιες τις γυναίκες που έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης, και φιλοδοξιών και μειωμένες ικανότητες για άσκηση διοικητικού έργου. Στη δεύτερη κατηγορία το συγκεκριμένο φαινόμενο θεωρείται συνέπεια των οικονομικών και κοινωνικών δομών.

3.2. Η ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Στην παραπάνω κατηγοριοποίηση των αιτιών μειωμένης εκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, αναφέρθηκε μια σειρά εμποδίων, όπως η σύγκρουση καριέρας-οικογένειας, η απροθυμία των γυναικών, η έλλειψη προτύπων, χρόνου ή εξοικείωσης, η έλλειψη τυπικών προσόντων ως λόγοι που αποτρέπουν τις γυναίκες από τη διεκδίκηση ηγετικών διοικητικών θέσεων.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες, εμφανίζουν μεγάλη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα, αρκετοί μελετητές να έχουν ασχοληθεί με την κατηγοριοποίηση και τη φύση των εμποδίων αυτών. Σύμφωνα με τους Limerick και Andersen (1999), (στο Αγγελίδου και συν., 2002, σελ. 79), τα εμπόδια επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών διαχωρίζονται σε Εσωτερικά και Εξωτερικά. Τα εσωτερικά εμπόδια αφορούν «προσωπικούς» λόγους των γυναικών, όπως τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, η ιδιοσυγκρασία του ατόμου, η έλλειψη κινήτρων ή η έλλειψη παρότρυνσης. Τα εξωτερικά εμπόδια συνδέονται με κοινωνικούς και θεσμικούς λόγους, και αφορούν κυρίως τις διακρίσεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εξαιτίας του φύλου τους και τα χαρακτηριστικά των θέσεων που οι γυναίκες δεν διεκδικούν. Σύμφωνα με τη Shakeshaft τα εσωτερικά εμπόδια είναι εκείνα τα οποία για να ξεπεραστούν χρειάζεται να αλλάξει το ίδιο το άτομο ενώ για τα εξωτερικά εμπόδια απαιτείται κοινωνική και θεσμική αλλαγή.

Μια άλλη διάκριση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες γίνεται από την Αθανασούλα – Ρέππα (2002), που διακρίνει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες:

- α) Προσωπικά– Ψυχολογικά,
- β) Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά
- γ) Κοινωνικοπολιτικά – Πολιτισμικά.

Είναι φανερό, πως τα εσωτερικά εμπόδια των Limerick και Andersen, αντιστοιχούν στα Προσωπικά– Ψυχολογικά της Αθανασούλα – Ρέππα. Τα εμπόδια αυτής της κατηγορίας, που κυρίως αναφέρονται είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών, η έλλειψη κινήτρων παρώθησης και έμπνευσης, καθώς και το χαμηλό προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών. Προσπαθώντας να διαπιστώσουν που οφείλονται τα εμπόδια αυτής της κατηγορίας οι Αγγελίδου και συν. (2002, σελ. 79) παρατηρούν πως τα εμπόδια αυτά δεν είναι αυθύπαρκτα. Θεωρούν ότι δημιουργούνται από βαθύτερα κοινωνικά εμπόδια που επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Έτσι φαίνεται πως τα κοινωνικά εμπόδια δημιουργούν τα προσωπικά εμπόδια των γυναικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Shakeshaft «όχι μόνο όλα τα άλλα μοντέλα ερμηνεύονται με βάση την ανδρική κυριαρχία αλλά οι αιτίες για όλα τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και που έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών, μπορούν να ανακαλυφθούν στην ανδρική ηγεμονία. Για παράδειγμα, τα εμπόδια που χαρακτηρίζονται ως «εσωτερικά» μπορούν να ιδωθούν ως φυσική συνέπεια ενός κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο οι λευκοί άνδρες κρατάνε την εξουσία και τα προνόμια επάνω σε όλες τις άλλες ομάδες» (Shakeshaft 1989 σελ 83).

3.2.1 Προσωπικά – Ψυχολογικά εμπόδια.

Τα ερευνητικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν, δείχνουν πως η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ιεραρχικά ανώτερες θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης οφείλεται κατά ένα μέρος σε μειωμένη εκδήλωση ενδιαφέροντος από τις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η μειωμένη αυτή εκδήλωση ενδιαφέροντος για διεκδίκηση θέσεων στελεχών, ίσως οφείλεται σε φόβο από τη σύγκρουση ρόλων μεταξύ της οικογένειας και της εργασίας, που ορίζεται ως «μία μορφή σύγκρουσης ανάμεσα στους ρόλους, στην οποία οι πιέσεις από τους εργασιακούς και οικογενειακούς ρόλους είναι ασύμβατες»(Cinnamon, 2005), καθώς η ανάληψη ηγετικών θέσεων σημαίνει ταυτόχρονα, αύξηση των επαγγελματικών υποχρεώσεων και του χρόνου εργασίας (Σαΐτη 2000).

Πράγματι η κατάληψη θέσης διευθυντή σχολικής μονάδας απαιτεί παραμονή στο σχολείο για περισσότερες ώρες, πέρα από το διδακτικό ωράριο, αφιέρωση χρόνου μετά το σχολείο για επαφές με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, με αντιπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, για ενασχόληση με τομείς όπως τα οικονομικά, που είναι άσχετοι με το παιδαγωγικό έργο και τις σπουδές των εκπαιδευτικών και σε πολλές περιπτώσεις άγνωστο, για αντιπροσώπευση του σχολείου σε διάφορες εκδηλώσεις, για συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η Αθανασούλα – Ρέππα (2000), παρατηρεί πως για τους άντρες η υποβολή αίτησης για κατάληψη θέσης ευθύνης είναι μια απλή επαγγελματική αίτηση, ενώ για τις γυναίκες, η ίδια αίτηση είναι μια πράξη γεφύρωσης της δημόσιας με την ιδιωτική ζωή. Όπως αναφέρει η Μαράτου-Αλιπράντη (2000), σε εμπειρική μελέτη σχετικά με τους ρόλους των φύλων στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, παρά την εξέλιξη που εμφανίζει η ελληνική οικογένεια στο πλαίσιο των γενικότερων μετασχηματισμών, υπάρχει ένα πλέγμα παραγόντων (κοινωνικο-οικονομικοί) οι οποίοι συνέβαλαν στη διατήρηση παραδοσιακών στοιχείων. Στην Ελλάδα η πατριαρχική ιεραρχία υπάρχει και συνεχίζεται.

Σε μία πατριαρχική κοινωνία όπως η ελληνική, η κυρίαρχη αντίληψη, που προβάλλεται, όσον αφορά το μέγεθος και τη φροντίδα των παιδιών, είναι ότι αυτός ο ρόλος ανήκει κυρίως στις γυναίκες. Έτσι, ενώ για τους άνδρες στελέχη της εκπαίδευσης η ύπαρξη οικογένειας και παιδιών συμβάλλει θετικά στην παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου κοινωνικού και επαγγελματικού προφίλ, για τις γυναίκες, που βρίσκονται σε αντίστοιχες θέσεις ή και ενδιαφέρονται να τις καταλάβουν, το γεγονός αυτό λειτουργεί ως εμπόδιο, γιατί θεωρείται ότι θέτουν σε προτεραιότητα την εργασία τους σε σχέση με την οικογένεια, γεγονός που δε συμβαδίζει με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα.

Τα αποτελέσματα των ερευνών των Δημητρόπουλου (1997), Μπουρνούδη και Ψάλτη (1997), Χατζηπαναγιώτου (1997), Μαραγκουδάκη (2003) δείχνουν ότι οι γυναίκες θεωρούν πως η εργασία ως διοικητικό στέλεχος είναι έξω από τον επαγγελματικό τους ρόλο και ταυτόχρονα βιώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς από το επάγγελμά τους, επιδιώκοντας έτσι να αλλάξουν τη θέση τους λιγότερο απ' ότι οι άντρες. Έτσι ο βαθμός ικανοποίησης που φαίνεται να αντλούν οι γυναίκες από την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί, είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την απόφαση των γυναικών για τη διεκδίκηση θέσης στελέχους. Η ικανοποίηση που αντλούν οι

γυναίκες από τη διδασκαλία οδηγεί τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες να προσανατολίζονται στο να γίνουν πιο αποτελεσματικές στη διδασκαλία, κάτι που μπορεί να συνδεθεί με το κοινωνικό στερεότυπο της θηλυκότητας που δεν συνδέεται με την άσκηση εξουσίας.

3.2.2. Κοινωνικοπολιτικά – Πολιτισμικά εμπόδια.

Η οικογένεια ως ένα κοινωνικό ιδεώδες έχει δύο σηματοδοτήσεις: παραπέμπει σε μία ομάδα η οποία ζει μαζί και σχετίζεται μέσα από το γάμο και μία στενή συγγένεια, και ιδιαίτερα, μία οικιακή ομάδα που αποτελείται από τον άνδρα, τη σύζυγο και τα παιδιά του. Οι Delfy και Leonard (1992) επιλέγουν τη χρήση του όρου «οικιακές ομάδες νοικοκυριών» παρά τον όρο «οικογένειες» γιατί θεωρούν ότι η χρήση του όρου «οικογένεια» τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται για να δηλώσει μόνο τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια όπως παρουσιάζεται στη σύγχρονη εποχή στις δυτικές κοινωνίες, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι αυτή αποτελεί ένα τμήμα του κοινωνικού μας συστήματος. Τα «νοικοκυριά» δεν τα αποτελούν μόνο οι άνδρες-σύζυγοι και οι γυναίκες-σύζυγοι και τα παιδιά τους αλλά και ένα ή δύο άτομα που προέρχονται από μία πυρηνική οικογένεια (μονογονεϊκές οικογένειες) ή νοικοκυριά που αποτελούνται από συντρόφους που συμβιώνουν με ή χωρίς παιδιά (Κογκίδου, 1995).

Ανεξάρτητα όμως από τις όποιες μορφές οικογενειακής οργάνωσης, στην ελληνική κοινωνία που παραμένει παραδοσιακή, τις οικογενειακές ευθύνες και την εργασία τις αναλαμβάνουν οι γυναίκες είτε αυτές είναι παντρεμένες είτε συζούν ή είναι μόνες. Στην περίπτωση που απουσιάζει η γυναίκα (σύζυγος ή σύντροφος) τότε το βάρος των ευθυνών μεταφέρεται στις κόρες, στις αδερφές ή στις γιαγιάδες που ζουν μέσα ή ακόμη κι έξω από το συγκεκριμένο νοικοκυριό. Η οικογένεια στη χώρα μας, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1994), εξακολουθεί να παραμένει συναισθηματικά δεμένη και να βοηθά τα μέλη της, έστω και αν βρίσκονται σε φυσική απόσταση μεταξύ τους. Τα στερεότυπα των ρόλων των φύλων προβλέπουν τη δυνατότητα για τον άντρα να ζει δημόσιο, πολιτικό βίο και τη γυναίκα να ζει μέσα στην οικογένεια. Τα τριάντα πέντε χρόνια που έχουν περάσει από την ψήφιση του συντάγματος του 1986 που

αποκατέστησε την τυπική ισονομία όλων των Ελλήνων πολιτών, αντρών και γυναικών δεν είναι αρκετά και για την αποκατάσταση της κοινωνικής τους ισονομίας.

Όσον αφορά τη διοίκηση, το αντρικό και γυναικείο μοντέλο διοίκησης δεν ταυτίζονται. Στην κοινωνία μας κυριαρχεί το στερεότυπο άντρας-διευθυντής και έτσι οι γυναίκες αποφεύγουν τις θέσεις στελεχών από το φόβο απώλειας της θηλυκότητας τους στην περίπτωση που κληθούν να ασκήσουν διοίκηση. Σύμφωνα με την Ιγγλέση (1993), ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι η σύγκρουση που μπορεί να βιώνουν με τη θηλυκότητά τους και άρα με το φόβο για την ενδεχόμενη απώλειά της σε περίπτωση κατάληψης διευθυντικής θέσης.

Οι επιστήμονες αναφέρουν το κοινωνικό φύλο που είναι αποτέλεσμα επίδρασης, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, κυρίως της οικογένειας και του σχολείου. Ιδιαίτερης σπουδαιότητας είναι και οι επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι προάγουν μοντέλα συμπεριφοράς και στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο. Οι Konek και Kitch (1994) παρατηρούν ότι «αν και οι γυναίκες παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο σε ζητήματα ισότητας στην αγορά εργασίας, αυτές συνεχίζουν ακόμη να κοινωνικοποιούνται στο να γίνουν πρώτα από όλα γονείς». Όπως αναφέρουν, παρόλο που και οι άνδρες θέλουν να αποκτήσουν παιδιά, οι απαιτήσεις από τον γονεϊκό ρόλο συνεχίζουν να επιβαρύνουν σχεδόν αποκλειστικά τις γυναίκες. Το ζήτημα της μητρότητας, όπως παρατηρεί η Ε. Βαρίκα, αποτέλεσε κεντρικό σημείο αναφοράς στη φεμινιστική θεωρία και πράξη από τον 19ο αι. μέχρι και σήμερα, δημιουργώντας δισταγμούς, διλήμματα και πολλές αμφιταλαντεύσεις όσον αφορά το χαρακτήρα της μητρότητας και τη γυναικεία απελευθέρωση. Το πρόβλημα, όμως, όπως επισημαίνει, δεν είναι η μητρότητα και οι φυσικές επιπτώσεις της, «αλλά το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο που την καθορίζει εξαρχής ως αντιφατική με τις έννοιες της ελευθερίας και της ισότητας» (Βαρίκα, 2000). «Οι γυναίκες μέσα από την οικογένεια και τον επαγγελματικό τους χώρο, αποθαρρύνονται στην επιδίωξη φιλοδοξιών αναφορικά με διευθυντικούς ρόλους και περαιτέρω σπουδές» (Αγγελίδου και συν., 2002, σελ. 80). Μάλιστα η Αγγελίδου αναφέρεται στην μεγαλύτερη ενθάρρυνση και υποστήριξη που χρειάζονται οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες, λόγω του υπάρχοντος κοινωνικού πλαισίου. Ανάλογα η Νόβα – Καλτσούνη, (1999) παρατηρεί πως η

οικογένεια και το σχολείο ως φορείς κοινωνικοποίησης επιδρούν στη δημιουργία έμφυλης ταυτότητας, οι νέες γυναίκες αναζητούν τη χρυσή τομή μεταξύ των παραδοσιακών γυναικείων ρόλων και του επαγγέλματος και τελικά περιορίζουν ή απωθούν τις φιλοδοξίες τους για περαιτέρω ανέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως η απόφαση για διεκδίκηση θέσεων στελεχών δεν είναι μόνο προσωπική επιλογή των γυναικών, αλλά πως η κοινωνική πραγματικότητα και οι θεσμοί είναι τα βασικά εμπόδια που αυτές αντιμετωπίζουν, (Robertson, 1995, Arnot, 2006). Αυτή η κοινωνική πραγματικότητα με τις κοινωνικές σχέσεις και τις διακρίσεις, είναι βασικό εμπόδιο στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών (Shakeshaft, 1993).

3.2.3. Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά εμπόδια.

Αναφέραμε παραπάνω πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με όλες τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτή του η δομή στη λειτουργία και στα στελέχη του. Στην κατηγορία των θεσμικών – λειτουργικών – οργανωσιακών εμποδίων, ανήκουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συγκεκριμένα, τα εμπόδια αυτά μπορεί να δημιουργηθούν: από τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που διεκδικούν θέσεις στελεχών, από τη σύνθεση και τις αντιλήψεις των συμβουλίων κρίσεων/επιλογής, από τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, από μη θεσμικά υποστηρικτικά δίκτυα, από την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον τελευταίο Νόμο που προαναφέρθηκε το συμβούλιο κρίσης των διευθυντών σχολικών μονάδων αποτελείται από: το Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δύο αιρετούς αντιπρόσωπους των εκπαιδευτικών, από τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο, ένα διευθυντή σχολικής μονάδας και δύο εκπαιδευτικούς με βαθμό Α' και αυξημένη εμπειρία σε θέματα διοίκησης, οι οποίοι κατά τη διαδικασία των κρίσεων δε θα είναι υποψήφιοι. Η σύνθεση αυτή αξίζει να μελετηθεί σε σχέση με τις γυναίκες υποψήφιες για τις θέσεις των διευθυντών. Είναι φανερό πως τα δύο μέλη του συμβουλίου έχουν επιλεγεί από την κεντρική εξουσία (Διευθυντής Εκπαίδευσης και Σχολικός Σύμβουλος), τα

δύο έχουν αναπτύξει συνδικαλιστική δράση (αιρετοί των εκπαιδευτικών) και τα τρία έχουν επιλεγεί παλαιότερα με κριτήρια που από τους εκπαιδευτικούς δεν θεωρούνται αντικειμενικά (διευθυντές σχολικών μονάδων, προϊστάμενοι, διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Οι πρόσφατες αυτές αλλαγές δεν καταφέρνουν να εξαφανίσουν την αίσθηση πως οι κομματικές και συνδικαλιστικές δράσεις των υποψηφίων θα παίξουν για άλλη μια φορά ρόλο στην τελική επιλογή των διευθυντών. Οι περισσότερες γυναίκες όμως εκπαιδευτικοί, λόγω των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεών τους δεν έχουν ενεργό συμμετοχή σε πολιτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, δε συμμετέχουν σε αντίστοιχα υποστηρικτικά δίκτυα και έτσι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους άντρες συνυποψήφιους. Τα συμβούλια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων θα είναι έτσι και πάλι κυρίως ανδροκρατούμενα, και τα ανδροκρατούμενα αυτά συμβούλια διαφοροποιούν τη στάση τους κατά τη διαδικασία της συνέντευξης απέναντι στους υποψηφίους. (Shakeshaft, 1993), Έτσι, διαφοροποιούν τις απαιτήσεις τους και το είδος των ερωτήσεων ανάλογα με το φύλο του υποψηφίου. Σημειώνουμε πως η συνέντευξη αν και είναι η πιο κοινή διαδικασία επιλογής στελεχών, θεωρείται υποκειμενική και επιρρεπής σε διακρίσεις. Χαρακτηριστικά, ως παράγοντες που επηρεάζουν την κρίση των συμβουλίων αναφέρονται η εμφάνιση ή το ντύσιμο των υποψηφίων. Τέλος σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1997), στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες υποψήφιες δέχονται ερωτήσεις για την οικογενειακή τους κατάσταση και τον αριθμό των παιδιών τους και εξαιτίας των στερεοτυπικών αντιλήψεων των συμβουλίων επιλογής οι γυναίκες τείνουν να κρίνονται αρνητικά.

Τα χαρακτηριστικά της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο ο διευθυντής διεκπεραιώνει την αλληλογραφία και έχει πολύ λίγες δυνατότητες να προκαλέσει αλλαγές στο σχολείο του, καθώς και τα κριτήρια επιλογής που ενισχύουν μέσω των σπουδών αλλά και μέσω της μοριοδότησης συνδικαλιστικής δράσης, την επιλογή αντρών σε θέσεις ευθύνης ίσως δικαιολογούν την μειωμένη εκδήλωση ενδιαφέροντος για διεκδίκηση θέσης στελέχους από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων. Αυτό, όμως, που, κυρίως επηρεάζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ώστε να μη διεκδικούν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, είναι ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με τη γραφειοκρατία και τη λήψη αποφάσεων

από την κεντρική διοίκηση αντιτίθενται στο συμμετοχικό-συνεργατικό τρόπο διοίκησης που αυτές εφαρμόζουν. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, θα πρέπει, ως στελέχη της εκπαίδευσης να συμμορφωθούν σε δομές και πρότυπα συμπεριφοράς που είναι περισσότερο «αντρικά» και αυτό λειτουργεί ως εμπόδιο στη διεκδίκηση μιας τέτοιας θέσης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι διευθυντές των σχολείων αναθέτουν τις διοικητικές εργασίες στους άντρες και όχι στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. (Μαραγκουδάκη 1997). Έτσι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παίρνουν το μήνυμα ότι είναι ακατάλληλες για γραφειοκρατικές εργασίες και ταυτόχρονα δεν έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν την εμπειρία που θα τις βοηθούσε να εξοικειωθούν με τη διοίκηση.

Όσο αφορά τα ανεπίσημα υποστηρικτικά δίκτυα, πρέπει να προσθέσουμε πως η έλλειψη γυναικών στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στερεί από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς τα πρότυπα για να διεκδικήσουν κι αυτές ανάλογες θέσεις. Σύμφωνα με τις Κογκίδου και Τάκη (2005), ανάλογο αποτέλεσμα επιφέρει και η έλλειψη «μεντόρων» για το γυναικείο φύλο, η οποία επίσης προέρχεται από την ίδια έλλειψη γυναικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Ο όρος «μέντορας», είναι συνώνυμος με τη σοφή καθοδήγηση και σύμφωνα με τους Burke και Mckeen (1994), οι γυναίκες μέντορες είναι τα ιδανικά πρότυπα για τις γυναίκες διοικητικά στελέχη, αλλά επειδή συνήθως είναι αριθμητικά λίγες, έχουν φόρτο εργασίας και άρα περιορισμένο χρόνο.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999), λειτουργεί θετικά στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, όταν σχεδιάζεται συστηματικά και περιλαμβάνει δραστηριότητες και προγράμματα που καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που οφείλονται στη διαφορετική βασική εκπαίδευση, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Οι επιμορφώσεις όμως που αφορούν τη διοίκηση ακόμη και για τα επιλεγμένα στελέχη είναι σύντομες, θεωρητικές και δεν υπολογίζουν τις διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες των επιμορφούμενων. Οι περισσότερες απευθύνονται σε άτομα που ήδη έχουν επιλεγεί σε θέσεις διευθυντών, που είναι στην πλειοψηφία τους άντρες, δημιουργώντας έτσι ένα ακόμη εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να επιμορφωθούν, ώστε να διεκδικήσουν αυτές τις θέσεις.

3.3 ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΥΠΟΕΚΠΡΟΣΩΠΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

Οι Limerick και Andersen (1999), προσπαθούν να ερμηνεύσουν την απουσία των γυναικών από τη διοίκηση της εκπαίδευσης με τη βοήθεια τριών διαφορετικών μοντέλων.

A) το μοντέλο για τη θέση της γυναίκας, σύμφωνα με το οποίο η μη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση βασίζεται σε κοινωνικά στερεότυπα.

B) το μοντέλο της διάκρισης των δύο φύλων, που καταλήγει πως οι θεσμοί είναι το αποτέλεσμα των προσπαθειών της μιας ομάδας να οδηγήσει την άλλη στον αποκλεισμό

Γ) το μοντέλο της αξιοκρατίας, που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες δεν προάγονται λόγω έλλειψης ικανότητας και θεωρεί δεδομένο πως κάθε άτομο προάγεται με κριτήριο την αξία του.

Μια ανάλογη παρουσίαση ερμηνευτικών μοντέλων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για να εξηγήσουν την υποεκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης γίνεται από τη Shakeshaft (1989). Τα μοντέλα αυτά είναι: α) Το μοντέλο του «γυναικείου χώρου» σύμφωνα με το οποίο οι κοινωνικοί κανόνες ευθύνονται αποκλειστικά για τη μη συμμετοχή και εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση β) Το μοντέλο «της διάκρισης», το οποίο στηρίζεται στην υπόθεση ότι τα θεσμικά μοντέλα είναι καθορισμένα από μία ομάδα με σκοπό τον αποκλεισμό μιας άλλης. γ) Το «αξιοκρατικό μοντέλο» το οποίο υποστηρίζει πως οι πιο άξιοι και ικανοί άνθρωποι προωθούνται κι επομένως οι γυναίκες δεν προωθούνται γιατί δεν είναι ικανές. Η Shakeshaft θεωρεί υπεύθυνη την αντρική ηγεμονία για όλα τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης, και υποστηρίζει πως, «τα εσωτερικά εμπόδια μπορεί να ιδωθούν ως φυσική συνέπεια ενός κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο οι λευκοί άνδρες κρατάνε την εξουσία και τα προνόμια επάνω σε όλες τις άλλες ομάδες» (Shakeshaft, 1989).

Οι Hansot και Tyack (1981) παρουσιάζουν επίσης τρία μοντέλα. Το πρώτο επικεντρώνεται στο άτομο-γυναίκα, στο οποίο την εξέλιξη της καριέρας επιδρούν «εσωτερικά» εμπόδια, τα οποία προέρχονται από την κοινωνικοποίηση και τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Για να ξεπεραστούν αυτά τα

εμπόδια χρειάζεται αλλαγή στον τρόπο κοινωνικοποίησης. Το δεύτερο μοντέλο αναφέρεται στα εμπόδια που πηγάζουν από τη δομή της οργάνωσης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ανδρική ηγεμονία οφείλεται στη δομή και λειτουργία της οργάνωσης και όχι στα άτομα. Επίσης στη δομή αυτή οφείλεται ο περιορισμός των γυναικών σε θέσεις εργασίας με χαμηλό κύρος, χαμηλή προβολή και χωρίς προοπτικές. Το τρίτο μοντέλο παρουσιάζει έναν κόσμο που ορίζεται και κυβερνιέται από τους άντρες, και αυτή η ανδρική κυριαρχία εμποδίζει τις γυναίκες να ανέλθουν σε θέσεις εξουσίας

Σύμφωνα με τους Parker και Fagenson (1994), τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις μπορεί να ερμηνεύσουν τα αίτια που προκαλούν τα εμπόδια στην επιλογή και εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση.

Η πρώτη προσέγγιση ορίζεται ως «προσωποκεντρική» ή «εστιασμένη στο φύλο». Σύμφωνα με αυτή το φύλο - βιολογικό ή κοινωνικό - καθορίζει τις προτιμήσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες των ατόμων και έτσι καθοδηγεί τις ανθρώπινες αντιδράσεις και συμπεριφορές. Επικεντρώνεται, δηλαδή, στα προσωπικά χαρακτηριστικά και στον τρόπο διοίκησης.

Η δεύτερη προσέγγιση εστιάζεται στη δομή των οργανώσεων. Θεωρεί πως τα χαρακτηριστικά κάθε οργάνωσης, προκαλούν τις διαφορές στον τρόπο διοίκησης αντρών (δύναμη-αντρισμός) και γυναικών (συναίσθημα-θηλυκότητα). Συχνά τα χαρακτηριστικά των ατόμων διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά της οργάνωσης, όταν γυναίκες διοικητικά στελέχη υποσκελίζουν τη θηλυκότητά τους για να εδραιωθούν στη θέση τους, υιοθετώντας ανδρικά χαρακτηριστικά στον τρόπο διοίκησης.

Η τρίτη προσέγγιση συνδυάζει τις δύο πρώτες και έχει τίτλο «φύλο-οργάνωση-σύστημα». Υποστηρίζει ότι οι τα χαρακτηριστικά κάθε οργάνωσης διαφοροποιούν τη συμπεριφορά των ατόμων αλλά και τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους με βάση το φύλο τους. Αναφέρεται σε δύο υποθέσεις όσον αφορά την εργασία: α) το άτομο και η οργάνωση είναι άμεσα συνδεδεμένα με την κοινωνία και β) το άτομο, η οργάνωση και το σύστημα είναι αλληλένδετα κι οι όποιες αλλαγές σε ένα απ' αυτά επιφέρουν αλλαγές και στα υπόλοιπα. Η προσέγγιση αυτή υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι, οι οργανώσεις, και οι ρόλοι αλλάζουν ταυτόχρονα ως απάντηση στις περιβαλλοντικές-κοινωνικές αλλαγές.

Τέλος στη φεμινιστική βιβλιογραφία για τη διοίκηση (Shakeshaft, 1989, Alimo-Metcalfe, 1995, Burke και Collins, 2001, Vinnicombe και Singh, 2002,

Mavin και Bryans 2004, McDonald 2004) αναφέρονται έρευνες που μελέτησαν το κατά πόσο τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, σε σχέση με τις διοικητικές ικανότητες των στελεχών στις οργανώσεις, προβάλλουν μια διοικητική τυποποίηση η οποία αποκλείει τις γυναίκες και τις μειονότητες. Για τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν αυτές τις ομάδες να αναρριχηθούν σε διοικητικές θέσεις κύρους χρησιμοποιείται ο όρος «γυάλινη οροφή».

Οι έρευνες και οι θεωρίες που αναφέρθηκαν στα παραπάνω κεφάλαια της εργασίας παρουσιάζουν τα προβλήματα και τις διακρίσεις που επικρατούν στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και που έχουν ως αποτέλεσμα τη μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις στελεχών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Διαφαίνεται έτσι η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση των αιτιών της υποεκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιθανά σε προτάσεις για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν ώστε να μειωθεί ή να εξαφανιστεί η επίδραση αυτών των αιτιών .

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.1 Ερευνητικός Προβληματισμός

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος της εργασίας, τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της συνταγματικής κατοχύρωσης της ισότητας των δυο φύλων αλλά και εξαιτίας της πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση η συμμετοχή των γυναικών στην αμειβόμενη εργασία έχει σημειώσει σημαντική αύξηση. Ωστόσο, η εκπροσώπηση των γυναικών σε σημαντικούς τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, όπως στην έρευνα, την επιστήμη, στα κέντρα λήψης αποφάσεων και γενικά στις υψηλές βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας, εξακολουθεί να είναι μικρότερη από αυτή των αντρών (Κετσετζοπούλου, Μ., 2002). Παρόλο που οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία σε κάποιους τομείς υπάρχει η τάση να «απουσιάζουν» από τις ανώτερες διοικητικές θέσεις. Το φαινόμενο αυτό, όπως προαναφέρθηκε ορίζεται διεθνώς με τον όρο «γυάλινη οροφή», καθώς παρομοιάζεται με ένα αόρατο περιορισμό που εμποδίζει τις γυναίκες να φτάσουν στις ανώτατες ιεραρχικά θέσεις (Pettraki - Kottis, A., 1996).

Ανάλογο φαινόμενο φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι γυναίκες και στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες, η πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων, προϊσταμένων, διευθυντών, περιφερειακών διευθυντών και σχολικών συμβούλων είναι άντρες. Ο αυξημένος αριθμός των γυναικών σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων εξακολουθεί να μην είναι ανάλογος με το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες αποτελούν μια πλειοψηφία που φαίνεται να είναι «αποκλεισμένη» από τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η μειωμένη αντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο. Αντίστοιχα συναντάται στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των δυτικών χωρών, έχει μελετηθεί θεωρητικά αλλά και έχει γίνει αποτέλεσμα εμπειρικής έρευνας. (Hall, 1996, Coleman 2001, 2004,). Στη

χώρα μας οι περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διοίκηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφορούν παράθεση και ανάλυση ποσοτικών στοιχείων σχετικών με την εκπροσώπηση γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και προσπάθεια ερμηνείας με βάση της διεθνή βιβλιογραφία, ή δεν συνυπολογίζουν τον παράγοντα φύλο. (Φουσεκά, 1994, Μαραγκουδάκη, 1997, Χατζηπαναγιώτου, 1997, Φούρου, Φίλιππας και Νίκας, 2005, Κούζας και Κούζα, 2006).

Τα παραπάνω αποτέλεσαν την αφετηρία του ερευνητικού προβληματισμού της εργασίας μου. Καθώς οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας σχετικά με την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διευθυντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι λίγες και δεν έχουν πραγματοποιηθεί συγκριτικές έρευνες για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και των δύο φύλων, θεώρησα ότι μια ανάλογη έρευνα, παρά τις όποιες αδυναμίες της, θα μπορούσε να προσφέρει δεδομένα που θα βοηθούσαν στον καθορισμό των παραγόντων που αναστέλλουν την εξελικτική πορεία των γυναικών εκπαιδευτικών και τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις. Θεωρώ πως τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του προβλήματος και θα κάνουν δυνατή τη διατύπωση προτάσεων για την αντιμετώπιση του.

4.1.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις διαφορές στα εμπόδια και τους ενισχυτικούς παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αναρριχηθούν σε θέση διευθυντών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γυναικών στον τρόπο διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Γι' αυτό επιχειρήθηκε να εντοπιστούν δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν γυναίκες και άντρες διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το ιδιαίτερο στυλ διοίκησης των διευθυντριών.

Ο γενικός αυτός σκοπός, με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση επιμερίστηκε σε τρεις στόχους:

α) Διερεύνηση των κοινωνικοπολιτισμικών, ψυχολογικών και λειτουργικών – θεσμικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν στην εξέλιξη της καριέρας τους άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, διευθυντές σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και που αναγκάζουν τις γυναίκες σε αναστολή των φιλοδοξιών τους για επαγγελματική ανέλιξη.

β) Διερεύνηση των ενισχυτικών παραγόντων στην εξέλιξη της καριέρας αντρών και γυναικών διευθυντών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ενισχύουν τις φιλοδοξίες για επαγγελματική ανέλιξη.

γ) Διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στον τρόπο διοίκησης των γυναικών διευθυντριών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.1.3. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Βασισμένοι στην παραπάνω σκοποθεσία διατυπώσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι διαφορές στους ενισχυτικούς παράγοντες για την εξέλιξη της καριέρας, ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Ποιες είναι οι διαφορές στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι άντρες και γυναίκες διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εξέλιξη της καριέρας τους;

Κυριαρχεί στον τρόπο διοίκησης των γυναικών διευθυντριών ο προσανατολισμός στις ανθρώπινες σχέσεις;

4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.2.1 Μορφές ερευνητικής μεθοδολογίας

Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόζεται από τους κοινωνικούς επιστήμονες χωρίζεται σε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η ποσοτική μέθοδος συνδέεται με την ανάγκη για αντικειμενική έρευνα, με συλλογή δεδομένων που δεν επηρεάζεται από την εμπλοκή και τις αντιλήψεις του ερευνητή. Η κυριότερη διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές προσεγγίσεις σχετίζεται με τον τρόπο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Οι στρατηγικές των ποσοτικών μεθόδων συμβάλλουν στη γενίκευση ποσοτικών δεδομένων, τα οποία μπορούν να επεξεργαστούν στατιστικά. Αντίθετα οι ποιοτικές προσεγγίσεις βοηθούν κυρίως στην κατανόηση της σημασίας των πεποιθήσεων των ανθρώπων (Bryman, 1988).

Η ποσοτική έρευνα προσπαθεί να διατυπώσει νόμους. Τα δεδομένα εκφράζονται με αριθμούς, τα δεδομένα δηλαδή είναι ποσοτικά και αντικειμενικά. Τα δεδομένα αυτά πρέπει να αποδεικνύουν τη θεωρία διαχρονικά, προσδίδοντάς της, εγκυρότητα και αξιοπιστία. Μια ποσοτική έρευνα ξεκινά με διατύπωση υποθέσεων που αν μελετηθούν και ποσοτικοποιηθούν μπορεί να οδηγήσουν σε κάποια θεωρία.

Η ποιοτική έρευνα αναπτύχθηκε κυρίως κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα ως αντίλογος στην ποσοτική έρευνα. Δεν ενδιαφέρεται να μελετήσει και να περιγράψει τι συμβαίνει, αλλά το πώς συμβαίνει. Μπορεί να εστιάσει σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, μιας κοινωνικής ομάδας ή κατηγορίας του πληθυσμού μιας περιοχής ή και μιας ολόκληρης χώρας, θεωρώντας ότι τα υποκείμενα συμπεριφέρονται ανάλογα με το προσωπικό νόημα που αποδίδουν σε καταστάσεις. Όπως αναφέρεται, «η κοινωνιολογική αλλά και η ανθρωπολογική ποιοτική έρευνα εστιάζουν σε ποιότητες που αφορούν σε κοινωνικούς ρόλους, κοινωνικές θέσεις και κοινωνικές σχέσεις, καθώς και τους τρόπους που οι ποιότητες αυτές συγκεκριμενοποιούνται σε ενιαίες συνθέσεις (...) Η ποιοτική έρευνα επιχειρεί να περιγράψει, εξηγήσει, αναλύσει, κατανοήσει, ερμηνεύσει ή εικάσει πάνω σε ήδη γνωστές κοινωνικές ποιότητες. Ή επιχειρεί να ανακαλύψει νέες ποιότητες που δεν είχαν εντοπισθεί, είτε γιατί δεν υπήρχαν, είτε γιατί δεν

ενδιέφεραν, είτε γιατί οι διαθέσιμες μεθοδολογίες, μέθοδοι και τεχνικές δεν επέτρεπαν τον εντοπισμό ή τη συστηματική επιστημονική μελέτη τους» (Λάζος, 1998 σελ. 29).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, έχουν διαμορφωθεί έξι «ποιοτικά κριτήρια», που χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν την ποιοτική έρευνα (Leninger, 1994: 95-115). Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. *Η αξιοπιστία (credibility)*: Αναφέρεται στην «αλήθεια», δηλαδή στο να γίνουν πιστευτά τα ευρήματα, τα οποία έχουν προκύψει από τις παρατηρήσεις στα υποκείμενα της έρευνας. Το κριτήριο αυτό δηλώνει την αξιοπιστία των ευρημάτων, όταν αυτά αποδεικνύονται και από άλλες, διαφορετικές έρευνες (Lincoln και Guba, 1985 σελ. 296).

2. *Η επιβεβαιωσιμότητα (Confirmability)*: Αναφέρεται στην επανάληψη αυτών που οι ερευνητές έχουν δει, ακούσει ή βιώσει και τα οποία μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τα διαφορετικά κοινωνικά/ πολιτισμικά περιβάλλοντα (Leninger, 1994, σελ. 105).

3. *Η σημασία του περιεχομένου (meaning-in-context)*: Το κριτήριο αυτό εστιάζεται στη σημασία που έχουν τα συμφραζόμενα των υποκειμένων της έρευνας (Leninger, 1994, σελ. 106).

4. *Οι επαναλαμβανόμενοι τύποι (recurrent patterns)*: Αναφέρονται σε καταστάσεις, γεγονότα, εμπειρίες ή τρόπους ζωής τα οποία επαναλαμβάνονται πολλές φορές και τείνουν να αναπαράγονται σε διαφορετικά ή παρόμοια κοινωνικά περιβάλλοντα (Leninger, 1994, σελ. 106).

5. *Ο κορεσμός (saturation)*: Το κριτήριο αυτό δηλώνει ότι ο/ η ερευνητής έχει κάνει μια εξαντλητική διερεύνηση των φαινομένων που μελετά. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα της έρευνας τον καθιστούν ικανό στο να γνωρίσει σε βάθος ό,τι έχει παρατηρηθεί, παρουσιασθεί ή αποκαλυφθεί (Leninger, 1994, σελ. 106).

6. *Μεταβιβασιμότητα (Transferability)*: Καθώς η ποιοτική έρευνα δεν έχει στόχο να παράγει γενικεύσεις αλλά κυρίως στο να κατανοήσει και να γνωρίσει σε βάθος τις ιδιαιτερότητες των φαινομένων που μελετά, το κριτήριο αυτό, εστιάζεται στις γενικές ομοιότητες των ευρημάτων που μπορούν να μεταβιβαστούν σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις και κοινωνικά πλαίσια (Leninger, 1994, σελ. 106-107)

Μειονέκτημα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η μεσολάβηση του ερευνητή που μπορεί με την υποκειμενική ανάλυση των δεδομένων να επηρεάσει την

αυθεντικότητα των στοιχείων. Αντίστοιχα η ποσοτική έρευνα μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις, αλλά αφαιρεί τα μη μετρήσιμα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δεδομένων με συνέπεια την αλλοίωση τους και απλουστεύει τα πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα.

Ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς, που συνδέονται με τις επιλογές, τις προκαταλήψεις και τις ερμηνείες που δίνουν οι ερευνητές με βάση το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Έτσι στη βιβλιογραφία προτείνεται συγχώνευση των διαφορετικών μεθόδων, ώστε να αναπληρώνονται οι αδυναμίες τους. (Λάζος 1998, Mason 2003).

Στην έρευνα μας τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από ανάλυση ερωτηματολογίων, και από επεξεργασία συνεντεύξεων. Η επιλογή μεικτής μεθόδου έγινε με σκοπό την ολόπλευρη μελέτη του θέματος, και την άμβλυνση των μειονεκτημάτων από την εφαρμογή μιας μόνο μεθόδου.

A. Το ερωτηματολόγιο

Για τη διεξαγωγή μιας έρευνας απευθύνονται στα υποκείμενα, μία σειρά γραπτών ερωτήσεων σχετικών με το ζήτημα που μελετάται, με σκοπό τη συγκέντρωση του απαραίτητου πληροφοριακού υλικού. Οι ερωτήσεις μπορεί να ζητούν τη διατύπωση γνώσεων, απόψεων, προτιμήσεων συναισθημάτων προσδοκιών, στάσεων και αξιών (Mason 2003). Μπορεί να είναι ανοιχτές, που δίνουν δυνατότητα να εκφραστούν απόψεις, σκέψεις ή συναισθήματα ή κλειστές όταν δίνουν δυνατότητα επιλογής από συγκεκριμένες απαντήσεις.

Για να παρουσιαστούν όμως όσο γίνεται πιο έγκυρα τα αποτελέσματα, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο είδος των ερωτήσεων, στον τρόπο διατύπωσής τους, στην έκτασή τους. Θα πρέπει επίσης να είναι κατανοητές, διατυπωμένες με ακρίβεια και απλότητα και να καλύπτουν με όσο περισσότερες επιλογές τη σφαιρική αντιμετώπιση του θέματος.

Το μεγάλο πλεονέκτημα της συλλογής στοιχείων με τη χρήση ερωτηματολογίου είναι η συγκέντρωση σε σύντομο χρόνο πολλών πληροφοριών και η διερεύνηση απόψεων που η εξωτερική τους με άλλες μεθόδους θα παρουσίαζε δυσκολίες.

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, ήταν το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε από την Marianne Coleman στην έρευνά

της, μεταφρασμένο και τροποποιημένο για τα δεδομένα της χώρας μας από την κ. Αγγελική Λαζαρίδου, καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο στο μεγαλύτερο μέρος του με ερωτήσεις κλειστού τύπου και αριθμό ερωτήσεων που έδιναν τη δυνατότητα συμπλήρωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πριν την επίδοση των ερωτηματολογίων, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων με σκοπό τη γνωστοποίηση του σκοπού της έρευνας και την απάντηση σε πιθανές απορίες των εκπαιδευτικών που αφορούσαν τη χρήση των συλλεγέντων στοιχείων. Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς έγινε ή αυτοπροσώπως ή με αποστολή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε απλή και ηλεκτρονική μορφή και δόθηκε έτσι η ευκαιρία στους διευθυντές/ντριες ή να συμπληρώσουν τις απόψεις τους στην ηλεκτρονική μορφή και να αποστείλουν την απάντησή τους, ή να εκτυπώσουν την απλή μορφή και να παραδώσουν στην ερευνήτρια το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε χρόνο περίπου εικοσιπέντε λεπτών. Η μεγάλη έκταση του ερωτηματολογίου, οκτώ σελίδες, δε φαίνεται να λειτούργησε αρνητικά στους εκπαιδευτικούς που στο μεγάλο τους ποσοστό το συμπλήρωσαν.

Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η διακίνηση των ερωτηματολογίων ήταν από τον Ιούνιο 2010 ως τον Οκτώβριο του 2010.

Συνολικά στάλθηκαν 152 ερωτηματολόγια σε διευθυντές σχολείων με περισσότερες από τέσσερις οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών γιατί αυτοί επιλέγονται με βάση τα κριτήρια επιλογής που προαναφέρθηκαν. Έλαβα συνολικά 110 ερωτηματολόγια (ποσοστό 72,36%) από άντρες και γυναίκες διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διευθυντές υπηρετούσαν σε σχολεία της Αττικής, της Μαγνησίας και της Αχαΐας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 62 άντρες και 48 γυναίκες, διευθυντές και διευθύντριες, δημοσίων δημοτικών σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο των διευθυντών/ντριών που χορηγήθηκε, αποτελούνταν από τριάντα δύο ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 3, και 26-32 αφορούσαν δημογραφικά

στοιχεία των διευθυντών/ντριών. Μια ομάδα ερωτήσεων, οι ερωτήσεις 1, 2, 16, 17, 21, 22, 23, αναφέρονταν σε ενισχυτικούς παράγοντες στην εξέλιξη της καριέρας των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις 4-15 και 18-20 σχετίζονταν με τα εμπόδια για την εξέλιξη της καριέρας τους. Τέλος οι ερωτήσεις 24 και 25 αναφέρονταν σε στοιχεία σχετικά με τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών.

B. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι η δεύτερη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα.. Η συνέντευξη στα πλαίσια ερευνών ορίζεται ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον ερευνητή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών πληροφοριών με την έρευνα και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cohen και Manion, 1997 σελ. 374). Το βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης, συγκριτικά με άλλες μεθόδους, είναι ότι η επαφή - πρόσωπο με πρόσωπο – δίνει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων με μεγαλύτερη έκταση και βάθος για το κάθε υποκείμενο της έρευνας. Δηλαδή, από την ίδια συνέντευξη μπορούμε να έχουμε πληροφορίες σχετικές με τις γνώσεις ή την πληροφόρηση, τις αξίες, τις προτιμήσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις ενός ατόμου (Cohen και Manion, 1997, σελ.376).

Όπως αναφέρει ο Γ. Λάζος (1998), «η στάση του ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και η δομή των ερωτημάτων αποτελούν τις δύο κύριες συντεταγμένες με βάση τις οποίες σχεδιάστηκε η συνέντευξη ως κοινωνική σχέση και ερευνητική διαδικασία». Μια συνέντευξη, όπως ο ίδιος σημειώνει, μπορεί να κινηθεί σ' έναν άξονα από τη μη-δομημένη, «ανοιχτή» ή «σε βάθος» συνέντευξη έως και την αυστηρά δομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένα ερωτήματα και προκαθορισμένη ερευνητική στάση. Επιπλέον, με τις «ανοιχτές» ερωτήσεις που σε αντίθεση με τις «κλειστές», δεν απαιτούν κάποια καθορισμένη ή προεπιλεγμένη απάντηση, το άτομο μπορεί να απαντήσει με δικές του λέξεις, χωρίς περιορισμούς στο περιεχόμενο, στον τρόπο έκφρασής του και στην έκταση της απάντησης (Brenner, 1985:21). Ουσιαστικό είναι ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δε γίνεται μόνο μια ανταλλαγή πληροφοριών, είναι μια διαδικασία συνδιαλλαγής.

Στην έρευνά μας οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, ώστε να μπορούν τα υποκείμενα να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να δεχθούν κριτική για τις απόψεις τους. Αρχικά διαβεβαίωσαμε τις διευθύντριες ότι οι ερωτήσεις αφορούν μόνο καταγραφή απόψεων και όχι ζητήματα γνώσεων.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, και ο κάποιος δισταγμός των διευθυντριών ξεπερνιόταν με τη διαβεβαίωση ότι το υλικό θα χρησιμοποιούνταν μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Δεν υπήρξε χρονικός περιορισμός στις συνεντεύξεις, που είχαν τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης με συζήτηση πάνω σε επιλεγμένα θέματα. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και τελικά συγκεντρώθηκε υλικό εξήντα επτά σελίδων, που θεωρήθηκε ως κείμενο. Έγιναν συνολικά πέντε συνεντεύξεις. Οι διευθύντριες που συμμετείχαν σ' αυτό το μέρος της έρευνας έχουν όλες επιλεγεί, συμμετέχοντας στη διαδικασία των κρίσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2007 και υπηρετούσαν σε ειδικό δημοτικό σχολείο, σε δωδεκαθέσιο σχολείο διευρυμένου ωραρίου, σε δωδεκαθέσιο σχολείο αστικής περιοχής, σε εξαθέσιο σχολείο αστικής περιοχής, σε εξαθέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής με ιδιαίτερη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα. Οι διευθύντριες έδωσαν ημιδομημένες συνεντεύξεις στο διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2010. Κληθήκαν να απαντήσουν σε 26 συνολικά ερωτήσεις. Οι έξι ερωτήσεις προσπαθούσαν να διευκρινίσουν περισσότερο τα εμπόδια ή τους ενισχυτικούς παράγοντες για αυτές, στη διεκδίκηση θέσης διευθύντριας. Άλλες δεκαεπτά ερωτήσεις προσπαθούσαν να ελέγξουν τον τρόπο που οι γυναίκες διευθύντριες διοικούν τα σχολεία τους και οι τελευταίες ερωτήσεις βοηθούν στη διατύπωση κάποιων προτάσεων για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντριών.

Σημειώνουμε ότι στις πληροφορίες που αφορούν τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας οι αυτοαναφορές των υποκειμένων πιθανά περιέχουν στοιχεία προκατάληψης, αφού δεν έγιναν αντίστοιχες συνεντεύξεις στα μέλη του προσωπικού του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει σύμφωνα με την κατανομή των ερωτήσεων, όπως αυτή φαίνεται στον πίνακα 1 του παραρτήματος

Α. Περιγραφή του δείγματος-Δημογραφικά στοιχεία

Προσπαθώντας να γνωρίσουμε τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνά μας τους απευθύναμε ερωτήσεις σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, τις βασικές και τις πρόσθετες σπουδές τους, καθώς και ερωτήσεις σε σχέση με το είδος του σχολείου τους, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας τους και τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές.

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 110 διευθυντές/ντρίες, από τους οποίους το 56,4% ήταν άνδρες και το 43,6% γυναίκες.. (βλεπ. πίνακα 2 στο παράρτημα)

Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, το 9,1% των συμμετεχόντων είναι ανύπαντροι, το 82,7% παντρεμένοι, το 1,8% βρίσκονται σε διάσταση, το 5,5% είναι χωρισμένοι και το 0,9% έχουν χάσει το σύζυγό τους. (βλεπ. πίνακα 3 στο παράρτημα)

Οι διευθυντές/ντρίες σε ερώτηση για τον αριθμό των παιδιών τους, δήλωσαν πως το 26,9% έχει ένα παιδί, το 62,4% δύο παιδιά, το 8,2% τρία παιδιά και το 1,1% τέσσερα παιδιά. Επιπλέον, οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 3 έως 34 ετών.

Οι συμμετέχοντες στην ερώτηση για τις βασικές τους σπουδές, μας απάντησαν πως το 87,3% σπούδασαν στην Παιδαγωγική Ακαδημία, το 29,1% στο Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ και στο 10,9% σε άλλο τμήμα ΑΕΙ.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τις βασικές σπουδές ως προς το φύλο.

Βασικές σπουδές	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Παιδαγωγική Ακαδημία	54 (87,1%)	42 (87,5%)
Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	22 (35,5%)	38 (20,8%)
Άλλο Τμήμα ΑΕΙ	6 (9,7%)	6 (12,5%)

Η επόμενη ερώτηση ήταν σχετική με τις πρόσθετες σπουδές που είχαν κάνει τα άτομα του δείγματός μας. Στις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι το 52,8% έχει κάνει μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο, το 80,2% πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου, το 35,8% δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, το 22,6% μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης, το 5,7% Διδακτορικό Δίπλωμα και το 16% άλλες πρόσθετες σπουδές όπως ξένες γλώσσες, ΣΕΛΔΕ, δεύτερο μεταπτυχιακό, ΑΣΠΑΙΤΕ κ.ά. (βλεπ. πίνακα 4 στο παράρτημα)

Πίνακας 2 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τις πρόσθετες σπουδές ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	26 (44,8%)	30 (62,5%)
Πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου	48 (82,8%)	37 (77,1%)
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	16 (27,6%)	22 (45,8%)
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	10 (17,2%)	14 (29,2%)
Διδακτορικό Δίπλωμα	3 (5,2%)	3 (6,3%)

Άλλο

8 (13,8%)

9 (18,8%)

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι στην μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο στο δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και στο μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στα οποία υπερτερούν οι γυναίκες.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ερώτηση για την Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		<i>Φύλο</i>		
		<i>Άνδρες</i>	<i>Γυναίκες</i>	<i>Σύνολο</i>
		<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
<i>Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο</i>	Ναι	26 (44,8%)	30 (62,5%)	56 (52,8%)
	Όχι	32 (55,2%)	18 (37,5%)	50 (47,2%)
Σύνολο		58 (100%)	48 (100%)	106 (100%)

$\chi^2(1)=3,29$ και $p\text{-value}=0,070$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι περισσότερο οι γυναίκες (το 62,5%) έχουν κάνει μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο σε σύγκριση με τους άνδρες (το 44,8%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει μια ενδεικτικά στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=3,29$ και $p\text{-value}=0,070$.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ερώτηση για το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο		
		Άνδρες f (%)	Γυναίκες f (%)	Σύνολο f (%)
<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ</i>	Ναι	16 (27,6%)	22 (45,8%)	38 (35,8%)
	Όχι	42 (72,4%)	26 (54,2%)	68 (64,2%)
	Σύνολο	58 (100%)	48 (100%)	106 (100%)

$\chi^2(1)=3,80$ και $p\text{-value}=0,051$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι περισσότερο οι γυναίκες (το 45,8%) έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ σε σχέση με τους άνδρες (το 27,6%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει μια οριακή στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=3,80$ και $p\text{-value}=0,051$.

Στην ερώτηση που αφορά την ηλικία τους οι απαντήσεις τους, έδειξαν πως το 0,9% είναι από 30 έως 34 ετών, το 2,7% είναι από 35 έως 39 ετών, το 19,1% είναι από 40 έως 44 ετών, το 42,7% από 45 έως 49 ετών, το 23,6% από 50 έως 54 ετών, το 10% από 55 έως 59 ετών και τέλος το 0,9% πάνω από 60 ετών. (βλεπ. πίνακα 5 στο παράρτημα)

Ως προς τον τύπο του σχολείου που είναι διευθυντές/διευθύντριες όλα είναι δημόσια.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τα χρόνια που είναι διευθυντές/διευθύντριες και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους το 56,9% έχουν 1 έως 4 έτη υπηρεσίας ως διευθυντές/διευθύντριες, το 27,5% από 5 έως 8 έτη υπηρεσίας, το 9,2% από 9 έως 12 έτη υπηρεσίας, το 3,7% από 13 έως 16 έτη υπηρεσίας, το 1,8% από 17 έως 20 έτη υπηρεσίας και το 0,9% από 21 έως 24 έτη υπηρεσίας. (βλεπ. Πίνακα 6 στο παράρτημα)

Πίνακας 3. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ετών υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια ως προς το φύλο.

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
1 – 4 έτη	34 (55,7%)	28 (58,3%)
5 – 8 έτη	17 (27,9%)	13 (27,1%)
9 – 12 έτη	5 (8,2%)	5 (10,4%)
13 – 16 έτη	3 (4,9%)	1 (2,1%)
17 – 20 έτη	1 (1,6%)	1 (2,1%)
21 – 24 έτη	1 (1,6%)	0 (0%)

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις των δύο φύλων δεν διαφοροποιούνται.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους. Απ' αυτούς το 0,9% έχουν λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας, το 2,8% από 11 έως 15 έτη υπηρεσίας, το 7,3% από 16 έως 20 έτη υπηρεσίας, το 40,4% από 21 έως 25 έτη υπηρεσίας, το 32,1% από 26 έως 30 έτη υπηρεσίας και το 16,5% πάνω από 31 έτη υπηρεσίας. (βλεπ. Πίνακα 7 στο παράρτημα)

Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των συνολικών ετών υπηρεσίας ως προς το φύλο.

Συνολικά έτη υπηρεσίας	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Λιγότερα από 10 έτη	0 (0%)	1 (2,1%)
11 – 15 έτη	2 (3,2%)	1 (2,1%)
16 – 20 έτη	3 (4,8%)	5 (10,6%)
21 – 25 έτη	22 (35,5%)	22 (46,8%)
26 – 30 έτη	25 (40,2%)	10 (21,3%)
31 έτη και πάνω	10 (16,1%)	8 (17%)

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι άνδρες έχουν 26 – 30 έτη συνολικής υπηρεσίας (το 40,2%) ενώ η πλειοψηφία των γυναικών από 21 – 25 έτη (το 46,8%).

Πέντε από τις διευθύντριες του δείγματος έδωσαν και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι διευθύντριες που συμμετείχαν σ' αυτό το μέρος της έρευνας έχουν όλες επιλεγεί, συμμετέχοντας στη διαδικασία των κρίσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2007. Αυτές υπηρετούσαν: σε ειδικό δημοτικό σχολείο, σε δωδεκαθέσιο σχολείο διευρυμένου ωραρίου, σε δωδεκαθέσιο σχολείο αστικής περιοχής, σε εξαθέσιο σχολείο αστικής περιοχής, σε εξαθέσιο σχολείο αγροτικής περιοχής με ιδιαίτερη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα.

Οι τέσσερις είναι παντρεμένες, η μία χωρισμένη και έχουν από ένα ως τέσσερα παιδιά. Υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από είκοσι ένα ως τριάντα ένα χρόνια. Τρεις από αυτές έχουν πάνω από μία θητεία ως διευθύντριες ή προϊσταμένες σχολικών μονάδων, ενώ οι δύο επιλεγήκαν για πρώτη φορά σε θέση διευθύντριας το

2007.Οι τρεις από αυτές έχουν και δεύτερο πτυχίο ανώτατης σχολής, τρεις έχουν μετεκπαιδευτεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης, (οι δύο απ' αυτές έχουν και δεύτερο πτυχίο και μετεκπαίδευση) και μόνο μία αναφέρει μόνο επιμόρφωση στους υπολογιστές.

B. Εμπόδια

1. Κοινωνικοπολιτικά-πολιτισμικά

1.1. Κοινωνικοποίηση-Σύγκρουση καριέρας οικογένειας

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τα άτομα που έχουν αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών των συμμετεχόντων και την ικανοποίηση που νιώθουν για τη ρύθμιση της φροντίδας των παιδιών, τη φροντίδα των παιδιών σε περίπτωση ασθένειας, το επάγγελμα του/της συζύγου, το μοίρασμα των οικιακών εργασιών και τη φροντίδα άλλων εξαρτημένων ατόμων.

Όσο αφορά τα άτομα που έχουν αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών το 31,9% δήλωσε πως ο/η σύζυγος έχει αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών, για το 29,7% ο παιδικός σταθμός, για το 14,3% η μπέμπι σίτερ, για το 1,1% ο/η σύντροφος, για το 50,5% η γιαγιά και για το 8,8% κάποιος άλλος συγγενής όπως παππούς, θείες, θείοι κ.ά. (βλεπ. πίνακα 8 στο παράρτημα)

Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) στην ερώτηση για τα άτομα που ανέλαβαν τη φροντίδα των παιδιών ως προς το φύλο.

Ποιοι έχουν αναλάβει τη φροντίδα των παιδιών	Άντρες f (%)	Γυναίκες f (%)
Σύζυγος	22 (40%)	7 (19,4%)
Παιδικός σταθμός	15 (27,3%)	12 (33,3%)
Μπέμπι σίτερ	9 (16,4%)	4 (11,1%)
Σύντροφος	1 (1,8%)	0 (0%)

Γιαγιά	25 (45,5%)	21 (58,3%)
Άλλος συγγενής	5 (9,1%)	3 (8,3%)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρείται στη φύλαξη των παιδιών από το/τη σύζυγο με τους άνδρες να υπερτερούν σ' αυτή την απάντηση.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ερώτηση για τη φροντίδα των παιδιών από το ή τη σύζυγο και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		<i>Φύλο</i>		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
<i>Ο/η σύζυγος έχει αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών</i>	Ναι	22 (40%)	7(19,4%)	29 (31,9%)
	Όχι	33 (60%)	29 (80,9%)	62 (68,1%)
	Σύνολο	55 (100%)	36 (100%)	91 (100%)

$$\chi^2(1)=4,23 \text{ και } p\text{-value}=\mathbf{0,040}$$

Παρατηρώντας τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι άνδρες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 40%) ότι οι σύζυγοί τους έχουν αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών σε σύγκριση με τις γυναίκες (το 19,4%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=4,23$ και $p\text{-value}=0,040$.

Ως προς το αν μπορούν να ρυθμίσουν τη φροντίδα των παιδιών τους ικανοποιητικά για εκείνους και την οικογένειά τους, το 95,7% απάντησε θετικά και το 4,3% αρνητικά. (βλεπ. πίνακα 9 στο παράρτημα)

Έπειτα, τα άτομα ρωτήθηκαν για το ποιος φροντίζει τα παιδιά τους όταν εκείνοι αρρωσταίνουν. Η ερώτηση αυτή ήταν ανοιχτού τύπου και έγινε προσπάθεια κατηγοριοποίησης. Από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι το 58,5% απάντησαν ο/η σύζυγος, το 32,9% η γιαγιά και ο παππούς, το 4,9% απάντησε κανένας και το 3,7% κάποιος άλλος όπως οι θείοι. (βλεπ. πίνακα 10 στο παράρτημα)

Πίνακας 6 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τη φροντίδα των παιδιών σε περίπτωση αρρώστιας ως προς το φύλο.

Φροντίδα των παιδιών σε περίπτωση αρρώστιας	Άντρες f (%)	Γυναίκες f (%)
Σύζυγος	33 (66%)	15 (46,9%)
Γιαγιά – παππούς	13 (26%)	14 (43,8%)
Κανείς	2 (4%)	2 (6,3%)
Άλλος	2 (4%)	1 (3,1%)

Στην ερώτηση για το ποιος φροντίζει τα παιδιά των ερωτηθέντων όταν εκείνοι αρρωσταίνουν η πλειοψηφία των ανδρών απάντησε η σύζυγος ενώ οι περισσότερες γυναίκες απάντησαν ο σύζυγος και ο παππούς και η γιαγιά.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το επάγγελμα του/ης συζύγου/συντρόφου τους. Και αυτή η ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου και έγινε προσπάθεια κατηγοριοποίησης των απαντήσεων. Από τις απαντήσεις συμπεραίνουμε συμπεραίνουμε ότι το 65,6% είναι εκπαιδευτικοί, το 12,9% ελεύθεροι επαγγελματίες, το 3,2% ασκούν κάποιο τεχνικό επάγγελμα, το 5,4% είναι δημόσιοι

υπάλληλοι, το 9,7% ιδιωτικοί υπάλληλοι και το 3,2% ασκούν κάποιο άλλο επάγγελμα όπως αγρότης, οδηγός. (βλεπ. πίνακα 11 στο παράρτημα)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το βαθμό που μοιράζονται με το/η σύζυγο/σύντροφο τις δουλειές του σπιτιού. Από τις απαντήσεις των ατόμων συμπεραίνουμε ότι το 34,7% απάντησαν ότι περισσότερο εκείνοι ασχολούνται με τις δουλειές του σπιτιού, το 51,6% περισσότερο ο/η σύζυγος/σύντροφος και το 13,7% και οι δύο το ίδιο. (βλεπ. πίνακα 12 στο παράρτημα)

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ερώτηση για το ποσοστό συμμετοχής στις δουλειές του σπιτιού και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
Σε ποιο βαθμό μοιράζεστε με το/η σύζυγό σας τις δουλειές του σπιτιού;	Εγώ	0 (0%)	33 (89,2%)	33 (34,7%)
	Ο/η σύζυγος	49 (84,5%)	0 (0%)	49 (51,6%)
	Και οι δύο το ίδιο	9 (15,5%)	4 (10,8%)	13 (13,7%)
	Σύνολο	58 (100%)	37 (100%)	95 (100%)

$\chi^2(2)=83,35$ και $p\text{-value}<0,001$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι γυναίκες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 89,2%) ότι έχουν αναλάβει περισσότερο οι ίδιες τις δουλειές του σπιτιού σε σχέση με τους άνδρες. Από την εφαρμογή του χ^2

κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(2)=83,35$ και $p\text{-value}<0,001$.

Στη συνέχεια, τα άτομα ρωτήθηκαν αν έχουν υπό την επίβλεψη – φροντίδα τους εξαρτώμενα άτομα, όπως τους ηλικιωμένους γονείς και το 32,4% απάντησε θετικά και το 67,6% αρνητικά. Το είδος της φροντίδας ήταν κυρίως φαρμακευτική και οικονομική λόγω των υπερήλικων και άρρωστων γονιών. (βλεπ. πίνακα 13 στο παράρτημα)

Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την επίβλεψη-φροντίδα εξαρτημένων ατόμων ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
	19 (32,2%)	14 (32,6%)

Οι απαντήσεις αντρών γυναικών δεν διαφοροποιούνται.

1.2. Στερεότυπο άντρας-διευθυντής

Ρωτήσαμε τις διευθύντριες στις συνεντεύξεις αν πιστεύουν πως υπάρχουν διαφορές στον τρόπο διοίκησης αντρών και γυναικών και ποιες είναι αυτές. Στο ερωτηματολόγιο οι διευθυντές ρωτήθηκαν αν έχουν την ικανότητα να είναι διευθυντές λόγω φύλου, και οι διευθύντριες αν νιώθουν πως πρέπει συνεχώς να αποδεικνύουν τις ικανότητές τους.

Μία διευθύντρια μας ανέφερε πως θεωρεί ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο τυπικές αλλά και αυτή όπως κι οι υπόλοιπες θεωρούν πως ο χαρακτήρας και όχι το φύλο είναι υπεύθυνος για τον τρόπο διοίκησης που ο διευθυντής ή η διευθύντρια εφαρμόζουν στο σχολείο τους.

Στην προσπάθεια να διερευνήσουμε αν ισχύει το στερεότυπο άντρας-διευθυντής οι διευθυντές ρωτήθηκαν αν αισθάνονται ότι λόγω φύλου έχουν τις ικανότητες να είναι διευθυντές και το 23,3% απάντησε θετικά και το 76,7% αρνητικά. Κάποια από τα παραδείγματα που έδωσαν ήταν μπορούν να βοηθούν σε επισκευαστικά προβλήματα, ότι αντιμετωπίζουν ευκολότερα τα προβλήματα και ότι μπορούν να

λείπουν περισσότερες ώρες από το σπίτι τους. Οι διευθύντριες ρωτήθηκαν αν αισθάνονται ότι ως γυναίκες χρειάζεται να αποδεικνύουν συνεχώς τις ικανότητές τους ως διευθύντριες και το 21,7% απάντησε θετικά ενώ το 78,3% αρνητικά. Ως παράδειγμα ανέφεραν κάποιες αντιπαραθέσεις με διευθυντές και υποδιευθυντές.(βλεπ πίνακες 14 και 15)

2. Ψυχολογικά εμπόδια

Στις συνεντεύξεις οι διευθύντριες ρωτήθηκαν πώς ρυθμίζουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, και την άποψή τους για το ωράριο διδασκαλίας των διευθυντών .

Οι διευθύντριες μας είπαν πως ή ανέλαβαν τη θέση της διευθύντριας όταν τα παιδιά τους μεγάλωσαν ή καταβάλλουν κόπο δουλεύοντας αργά το βράδυ στο σπίτι ή τα Σαββατοκύριακα και αφιερώνουν χρόνο στη δουλειά που τον στερούν από τον εαυτό τους ή από τα παιδιά τους. Επισήμαναν ιδιαίτερα την αξία της βοήθειας που δέχονται από το σύζυγο τους γονείς ή τα μεγαλύτερα παιδιά για να ανταποκριθούν στο διπλό τους ρόλο.

Όσο αφορά το ωράριο διδασκαλίας όλες θέλουν να υπάρχει γιατί τους δίνει την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή και να γνωρίζουν τα παιδιά και τα προβλήματά τους με σκοπό να βοηθήσουν και τα παιδιά και τους συναδέλφους τους. Επίσης οι διευθύντριες αναφέρθηκαν στα συναισθήματα ευχαρίστησης που βιώνουν από αυτή την επαφή τους με τους μαθητές των σχολείων τους.

3. Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά εμπόδια

3.1. Διακοπή καριέρας

Στις ερωτήσεις σχετικά με τη διακοπή της καριέρας τους οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν έχουν αλλάξει ποτέ επάγγελμα εκείνοι και ο/η σύζυγος τους, αν είχαν ποτέ δύο σπίτια ως αποτέλεσμα διαφορετικών επαγγελματικών υποχρεώσεων και αν μπόρεσαν να επιστρέψουν στη θέση τους μετά τη διακοπή της καριέρας τους. Έτσι, το 1,1% απάντησε ότι έχει αλλάξει επάγγελμα για να ακολουθήσει το/η σύζυγό τους, το 7,4% ότι έχει αλλάξει επάγγελμα ο/η σύζυγος για να τους ακολουθήσει και το 33% απάντησαν ότι είχαν δύο σπίτια ως αποτέλεσμα διαφορετικών επαγγελματικών υποχρεώσεων. (βλεπ. πίνακα 16 στο παράρτημα)

Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των παραπάνω ερωτήσεων ως προς το φύλο.

Ερωτήσεις	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Αλλάξατε ποτέ σπίτι για να ακολουθήσετε το/τη σύζυγο	0 (0%)	1 (2,7%)
Άλλαξε ποτέ ο/η σύζυγος για να ακολουθήσει εσάς	4 (7%)	8 (8,1%)
Είχατε ποτέ δύο σπίτια λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	10 (32,8%)	13 (33,3%)

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν έχουν διακόψει ποτέ την καριέρα τους το 31,1% απάντησε θετικά και το 68,9% αρνητικά.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ερώτηση για τη διακοπή καριέρας και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
Διακόψατε ποτέ την καριέρα σας;	Ναι	9 (15,3%)	24 (51,1%)	33 (31,1%)
	Όχι	50 (84,7%)	23 (48,9%)	73 (68,9%)
	Σύνολο	59 (100%)	47	106

(100%)

(100%)

$\chi^2(1)=15,65$ και $p\text{-value}<0,001$

Παρατηρώντας τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες έχουν διακόψει τη καριέρα τους σε μεγαλύτερο βαθμό (το 51,1%) σε σύγκριση με τους άνδρες (το 15,3%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=15,65$ και $p\text{-value}<0,001$.

Ως προς το είδος της άδειας, το 21,2% πήρε άδεια ανατροφής που κυμαινόταν από 4 έως 52 εβδομάδες, το 36,4% άδεια μητρότητας διάρκειας από 5 έως 200 εβδομάδες, το 36,4% άδεια σπουδών που κυμαίνεται από 77 έως 260 εβδομάδες και το 6,1% άλλη άδεια (π.χ. απόσπασης) διάρκειας από 6 έως 16 εβδομάδων. (Βλεπ. πίνακα 17 και 18 στο παράρτημα)

Στη συνέχεια, οι γυναίκες που πήραν άδεια μητρότητας ρωτήθηκαν αν ήταν επαρκής η άδεια μητρότητας και το 82,4% απάντησε αρνητικά και το 17,6% θετικά. (Βλεπ. πίνακα 19 στο παράρτημα)

Μετά οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν μπόρεσαν να επανέλθουν ή όχι στην ίδια θέση σε περίπτωση που άφησαν την καριέρα τους και το 88,2% απάντησε θετικά ενώ το 11,8% αρνητικά. (Βλεπ. πίνακα 20 στο παράρτημα)

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων για την επιστροφή στην ίδια θέση μετά από άδεια και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

<i>Φύλο</i>			
	<i>Άνδρες</i>	<i>Γυναίκες</i>	<i>Σύνολο</i>
	<i>f (%)</i>	<i>εξ f (%)</i>	<i>f (%)</i>
		<i>f (%)</i>	

<i>Επιστροφή στην ίδια θέση που αφήσατε</i>	Ναι	9 (75%)	21 (95,5%)	30 (88,2%)
	Όχι	3 (25%)	1 (4,5%)	4 (11,8%)
	Σύνολο	12 (100%)	22 (100%)	34 (100%)

$\chi^2(1)=3,13$ και $p\text{-value}=0,077$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι γυναίκες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 95,5%) ότι στην περίπτωση που αφήσουν την καριέρα τους μπόρεσαν να επανέλθουν μετά στην ίδια θέση που άφησαν σε σχέση με τους άνδρες (το 75%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει μια ενδεικτική στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=3,13$ και $p\text{-value}=0,077$.

3.2. Στάση συμβουλίων επιλογής

Για να ελεγχθεί η ύπαρξη αμφιβολιών για την επιλογή σε θέση διευθυντή οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν υπήρξε κάποιο στάδιο στην καριέρα τους που σκέφτηκαν ότι δε θα γινόντουσαν διευθυντές/διευθύντριες και το 34% απάντησε θετικά και το 66% αρνητικά. Ο λόγος που υποστήριζαν αυτή την άποψη ήταν γιατί θεωρούσαν ότι δεν υπάρχει αξιοκρατία στις προαγωγές, ότι λαμβάνονται υπόψη οι πολιτικές πεποιθήσεις των υποψηφίων ή ότι στην αρχή της καριέρας τους δεν τους ενδιέφερε αυτή η θέση. (Βλεπ. πίνακα 21 στο παράρτημα).

Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τις αμφιβολίες για την επιλογή ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
--	---------------	-----------------

	f (%)	f (%)
Σκεφτήκατε σε κάποιο στάδιο της καριέρας σας πως δε θα γίνεται διευθυντής/ντρια	19 (32,8%)	16 (35,6%)

Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι απαντήσεις των δύο φύλων δεν διαφοροποιούνται

3.3. Σεξιστικές συμπεριφορές

Οι διευθυντές/ντρίες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με σεξιστικές συμπεριφορές που αντιμετώπισαν κατά τη διαδικασία προαγωγής τους και για σεξιστικές συμπεριφορές από συναδέλφους. Στις συνεντεύξεις οι διευθύντριες ρωτήθηκαν αν το φύλο τους επηρέασε τις ευκαιρίες για κατάληψη θέσης ευθύνης και αν θεωρούν ότι κάποια από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με το φύλο τους.

Ως προς το αν αντιμετώπισαν ποτέ σεξιστικές συμπεριφορές σε σχέση με αιτήσεις εργασίας που υπέβαλλαν ή αιτήσεις προαγωγής, το 7,6% απάντησε θετικά και το 92,4% αρνητικά. Τα προβλήματα των γυναικών ήταν με κάποιους συναδέλφους ή με άνδρες με λιγότερα προσόντα ενώ οι άνδρες απάντησαν ότι το φύλο τους μόνο θετικά αποτελέσματα τους έφερε. (Βλεπ. πίνακα 22 στο παράρτημα)

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ερώτηση για την αντιμετώπιση σεξιστικών συμπεριφορών σε αιτήσεις προαγωγής και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο	
		Άνδρες	Γυναίκες
		Σύνολο	
	f (%)	εξ	f (%)
		f (%)	

<i>Αντιμετώπιση σεξιστικών συμπεριφορών σε αιτήσεις προαγωγής</i>	Ναι	0 (0%)	8 (17%)	8 (7,6%)
	Όχι	58 (100%)	39 (83%)	97 (92,4%)
	Σύνολο	58 (100%)	47 (100%)	105 (100%)

$\chi^2(1)=10,69$ και $p\text{-value}=0,001$

Παρατηρώντας τον πίνακα συμπεραίνουμε κανένας άνδρας δεν έχει αντιμετωπίσει σεξιστική συμπεριφορά σε σχέση με αιτήσεις για εργασία ή αιτήσεις προαγωγής αντίθετα το 17% των γυναικών τις έχει αντιμετωπίσει. Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=10,69$ και $p\text{-value}=0,001$.

Ανάλογες αναφορές υπήρξαν και από τις διευθύντριες που έδωσαν τις συνεντεύξεις. Θεωρούν τη διαδικασία επιλογής μεροληπτική και αναφέρουν «μη μετρήσιμα» προσόντα των αντρών, επιλογές «κάποιων άλλων», μεροληψία στις συνεντεύξεις, προτίμηση σε άντρες υποψήφιους, εύνοια των συμβουλίων σε άντρες συνδικαλιστές. Ταυτόχρονα όμως δεν θεωρούν ότι το φύλο τους είναι αιτία για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο έργο τους ως διευθύντριες.

Έπειτα, τα άτομα ρωτήθηκαν αν αντιμετώπισαν ποτέ σεξιστικές συμπεριφορές από συναδέλφους και το 5,8% απάντησε θετικά και το 94,2% αρνητικά. Αυτές οι συμπεριφορές ήταν από άλλους Διευθυντές ή από συναδέλφους ή θεωρούν ότι ένας άνδρας Διευθυντής θα είχε ευκολότερη επιβολή στο προσωπικό. (Βλεπ. πίνακα 23 στο παράρτημα)

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ερώτηση για την αντιμετώπιση σεξιστικών συμπεριφορών από συναδέλφους και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
<i>Αντιμετώπιση σεξιστικών συμπεριφορών από συναδέλφους</i>	Ναι	1 (1,7%)	5 (11,1%)	6 (5,8%)
	Όχι	58 (98,3%)	40 (88,9%)	98 (92,4%)
	Σύνολο	59 (100%)	45 (100%)	104 (100%)

$\chi^2(1)=4,16$ και $p\text{-value}=0,041$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι άνδρες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 98,3%) ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει ποτέ σεξιστική συμπεριφορά από συναδέλφους σε σχέση με τις γυναίκες (το 88,9%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=4,16$ και $p\text{-value}=0,041$.

3.4. Θρησκεία-καταγωγή-γλώσσα

Δύο ερωτήσεις απευθύναμε στους συμμετέχοντες σχετικές με τη θρησκεία, τη γλώσσα ή την καταγωγή τους. Η πρώτη αφορούσε την αντιμετώπιση ή όχι προβλημάτων στην καριέρα τους λόγω της γλώσσας, της εθνικότητας, της θρησκείας ή της κοινωνικής τους προέλευσης και μόλις το 1,9% απάντησε θετικά (2 άτομα απάντησαν θετικά, η μία απάντηση ήταν για τη γλώσσα και η άλλη για την κοινωνική προέλευση) ενώ το 98,1% αρνητικά. (Βλεπ. πίνακα 24 και 25 στο παράρτημα)

Η δεύτερη ερώτηση αναφερόταν στο αν υπήρχαν φορές που η εθνικότητα, η γλώσσα, η κοινωνική τους καταγωγή ή η θρησκεία τους βοήθησαν στην καριέρα τους και μόνο το 0,9% απάντησε θετικά ενώ το 99,1% απάντησε αρνητικά. (Βλεπ. πίνακες 26 και 27 στο παράρτημα)

3.5 Επιμόρφωση

Στις συνεντεύξεις οι διευθύντριες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την επιμόρφωση που έχουν δεχθεί για να ενισχυθούν στο έργο τους και σε τι θα ήθελαν να επιμορφωθούν .

Η πλειοψηφία τους απάντησε πως δέχτηκε ελάχιστη επιμόρφωση, θεωρητική χωρίς ουσία, και δήλωσε πως θα ήθελε να επιμορφωθεί σε θέματα διοικητικά και σε θέματα που αφορούν ανθρώπινες σχέσεις.

3.6 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Οι διευθύντριες που μας έδωσαν συνέντευξη απάντησαν σε ερώτηση σχετική με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, και αν αυτό βοηθά το διευθυντή στο ρόλο του.

Όλες οι διευθύντριες αναφέρθηκαν στο φόρτο εργασίας για το διευθυντή, με πολλά και διαφορετικά αντικείμενα, θεωρούν τα εκπαιδευτικά μας σύστημα ανούσια γραφειοκρατικό και πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρξουν βελτιώσεις, ώστε ο διευθυντής να μπορεί να ασχοληθεί περισσότερο με το ρόλο του ως δάσκαλος, παιδαγωγός, συνάδελφος, φίλος.

Γ. Ενισχυτικοί παράγοντες

1. Επιρροές-σχεδιασμός καριέρας

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τους συγκεκριμένους παράγοντες αφορούσαν το στάδιο κατά το οποίο οι συμμετέχοντες σκέφτηκαν να γίνουν διευθυντές, αν δέχτηκαν ποτέ ενθάρρυνση για προαγωγή και τι σκοπεύουν να κάνουν μετά τη λήξη της θητείας τους. Στις συνεντεύξεις οι διευθύντριες ρωτήθηκαν πότε αποφάσισαν να διεκδικήσουν τη θέση και αν φρόντισαν να αποκτήσουν κάποια πρόσθετα προσόντα γι' αυτό και αν οι εμπειρίες που είχαν ως δασκάλες τις επηρεάζουν ως διευθύντριες.

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε το στάδιο της ζωής των ατόμων κατά το οποίο άρχισαν να σκέφτονται την πιθανότητα να γίνουν διευθυντές ή διευθύντριες. Από τις απαντήσεις συμπεραίνουμε ότι το 2,7% των ατόμων το σκέφτηκαν στο σχολείο ως μαθητές/τριες, το 4,5% στο Πανεπιστήμιο, το 65,5% ως εκπαιδευτικοί, το 19,1% όταν ανέλαβαν μια θέση ευθύνης, το 7,3% ποτέ και το 0,9% όταν είδαν να προάγονται άτομα με μη αξιοκρατικά κριτήρια. (Βλεπ. πίνακα 28 στο παράρτημα)

Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για το στάδιο της ζωής τους που σκέφτηκαν να γίνουν διευθυντές ως προς το φύλο.

Σε ποιο στάδιο της ζωής σας σκεφτήκατε να γίνεται διευθυντής	Άντρες f (%)	Γυναίκες f (%)
Στο σχολείο (ως μαθητής/τρια)	1 (1,6%)	2 (4,2%)
Στο Πανεπιστήμιο	4 (6,5%)	1 (2,1%)
Ως εκπαιδευτικός	37 (59,7%)	35 (72,9%)
Όταν ανέλαβα μια θέση ευθύνης	14 (22,6%)	7 (14,6%)
Ποτέ	5 (8,1%)	3 (6,3%)
Άλλο	1 (1,6%)	0 (0%)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ατόμων απάντησε ότι ως εκπαιδευτικοί άρχισαν να σκέφτονται την πιθανότητα να γίνουν διευθυντές ή διευθύντριες, με το ποσοστό των γυναικών να είναι μεγαλύτερο (72,9%) έναντι των ανδρών. Οι διευθύντριες στις συνεντεύξεις ανέφεραν πως αποφάσισαν να διεκδικήσουν θέση διευθύντριας μετά από αρκετά χρόνια στην τάξη, όταν αποκτήσαν κάποια προσόντα ή τυχαία χωρίς σχεδιασμό. Όλες οι διευθύντριες υποστήριξαν πως οι πρόσθετες σπουδές τους δεν συνδέονται με σχεδιασμό καριέρας αλλά έγιναν για την προσωπική τους ευχαρίστηση και για τη βελτίωσή τους ως δασκάλες

Η επόμενη ερώτηση ήταν σχετική με τα άτομα που είχαν τη μεγαλύτερη επιρροή στην καριέρα τους. Το 11% απάντησαν τους γονείς τους, το 22,9% το/η σύζυγο ή το/η σύντροφο, το 11% τους φίλους, το 15,6% τους δασκάλους, το 11% τις οικογενειακές καταστάσεις, το 30,3% τους προηγούμενους διευθυντές/ διευθύντριες και το 13,8% κάτι άλλο όπως η φιλοδοξία για δημιουργία, ο εαυτός τους, οι συνάδερφοι κ.ά. (Βλεπ. πίνακα 29 στο παράρτημα)

Πίνακας 11. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης σχετικά με τα άτομα που είχαν τη μεγαλύτερη επιρροή στην καριέρα ως προς το φύλο.

Ποια άτομα είχαν τη μεγαλύτερη επιρροή στην καριέρα σας	Άντρες f (%)	Γυναίκες f (%)
Γονείς	8 (12,9%)	4 (8,5%)
Σύζυγος/σύντροφος	15 (24,2%)	10 (21,3%)
Φίλοι	8 (12,9%)	4 (8,5%)
Δάσκαλοι	10 (16,1%)	7 (14,9%)
Οικογενειακές καταστάσεις	4 (6,5%)	8 (17%)
Προηγούμενοι διευθυντές/διευθύντριες	17 (27,4%)	18 (34%)
Άλλο	8 (12,9%)	7 (14,9%)

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στην επιρροή των οικογενειακών καταστάσεων και των προηγούμενων Διευθυντών.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων για την επίδραση οικογενειακών καταστάσεων και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		<i>Φύλο</i>		
		<i>Άνδρες</i>	<i>Γυναίκες</i>	<i>Σύνολο</i>
		<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
<i>Οι οικογενειακές καταστάσεις είχαν μεγάλη επιρροή στην καριέρα</i>	Ναι	4 (6,5%)	8 (17%)	12 (11%)
	Όχι	58 (93,5%)	39 (83%)	97 (89%)
	Σύνολο	62 (100%)	47 (100%)	109 (100%)

$\chi^2(1)=3,05$ και $p\text{-value}=0,081$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι γυναίκες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 17%) ότι οι οικογενειακές καταστάσεις είχαν μεγάλη επιρροή στην καριέρα τους σε σχέση με τους άνδρες (το 6,5%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει μια ενδεικτική στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=3,05$ και $p\text{-value}=0,081$.

Σχετικά με την επίδραση προηγούμενων εμπειριών ως δασκάλες μας μίλησαν οι διευθύντριες στις συνεντεύξεις. Όλες τους αναφέρθηκαν στην επίδραση που είχαν παλιοί διευθυντές και υποστήριξαν ότι στο τρόπο που λειτουργούν ως διευθύντριες χρησιμοποιούν τα θετικά στοιχεία των παλιών διευθυντών απορρίπτοντας όλα τα αρνητικά.

Σε ερώτηση, αν τους ενθάρρυναν κάποιιοι για να υποβάλλουν αίτηση για προαγωγή οι συμμετέχοντες κατά το 75,9% απάντησε θετικά και το 24,1% αρνητικά.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων στην ενθάρρυνση για υποβολή αίτησης προαγωγής και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
Ενθάρρυνση για υποβολή αίτησης προαγωγής	Ναι	41 (67,2%)	41 (87,2%)	82 (75,9%)
	Όχι	20 (32,8%)	6 (12,8%)	26 (24,1%)
	Σύνολο	61 (100%)	47 (100%)	108 (100%)

$\chi^2(1)=5,82$ και $p\text{-value}=0,016$

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 87,2%) ότι τις έχουν ενθαρρύνει για να υποβάλλουν αίτηση για προαγωγή σε σύγκριση με τους άνδρες (το 67,2%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=5,16$ και $p\text{-value}=0,016$.

Ως προς το ποια άτομα τους ενθάρρυναν, το 55,4% απάντησε ο/η σύζυγος – η οικογένεια, το 67,5% οι συνάδερφοι στη δουλειά, το 21,7% οι προϊστάμενοι, το 33,7% ο διευθυντής και το 2,4% κάποιιοι άλλοι. (Βλεπ. πίνακες 30 και 31 στο παράρτημα)

Πίνακας 12. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τα άτομα που τους ενθάρρυναν για αίτηση προαγωγής ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Σύζυγος/οικογένεια	21 (51,2%)	25 (59,5%)
Συνάδερφοι στη δουλειά	33 (80,5%)	23 (54,8%)
Προϊστάμενοι	9 (22%)	9 (21,4%)
Διευθυντής	10 (24,4%)	18 (42,9%)
Άλλο	0 (0%)	2 (4,8%)

Παρατηρώντας τον προηγούμενο πίνακα συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών ενθαρρύνθηκε από τους συναδέρφους για αίτηση προαγωγής ενώ οι γυναίκες από το σύζυγο – οικογένεια.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων ως προς την ενθάρρυνση από συνάδερφους στη δουλειά και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
Ενθάρρυνση για υποβολή αίτησης προαγωγής από συναδέρφους	Ναι	33 (80,5%)	23 (54,8%)	56 (67,5%)
	Όχι	8 (19,5%)	19 (45,2%)	27 (32,5%)

Σύνολο	41 (100%)	42 (100%)	83 (100%)
---------------	-----------	--------------	-----------

$\chi^2(1)=6,26$ και $p\text{-value}=0,012$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι άνδρες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 80,5%) ότι τους έχουν ενθαρρύνει συνάδερφοι από τη δουλειά να υποβάλλουν αίτηση προαγωγής σε σχέση με τις γυναίκες (το 54,8%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=6,26$ και $p\text{-value}=0,012$.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων ως προς την ενθάρρυνση από διευθυντή και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

		Φύλο		
		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
Ενθάρρυνση για υποβολή αίτησης προαγωγής από διευθυντή	Ναι	10 (24,4%)	18 (42,9%)	28 (33,7%)
	Όχι	31 (75,6%)	24 (57,1%)	55 (66,3%)
Σύνολο		41 (100%)	42 (100%)	83 (100%)

$\chi^2(1)=3,17$ και $p\text{-value}=0,075$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι γυναίκες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 42,9%) ότι τις έχει ενθαρρύνει διευθυντής για να υποβάλλουν αίτηση προαγωγής σε σύγκριση με τους άνδρες (το 24,4%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει μια ενδεικτικά στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=3,17$ και $p\text{-value}=0,075$.

Όταν ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες τι σκοπεύουν να κάνουν δε θα είναι πια διευθυντές/διευθύντριες, το 54,6% θα συνταξιοδοτηθούν και το 45,4% θα αναλάβουν άλλη θέση που είναι κυρίως η θέση του/ης δασκάλου/ας ή του/ης σχολικού/ής συμβούλου. (βλεπ. πίνακα 32 στο παράρτημα)

Πίνακας 13 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τα σχέδια της καριέρας μετά τη λήξη της θητείας ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Θα συνταξιοδοτηθείτε	34 (55,7%)	25 (53,2%)
Θα αναλάβετε άλλη θέση	27 (44,3%)	22 (46,8%)

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις των δύο φύλων δεν διαφοροποιούνται

2 Μέντορας

Σε ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη κάποιου μέντορα που ενθαρρύνει και καθοδηγεί τα άτομα του δείγματός μας το 15,5% απάντησε ότι έχει και το 84,5% ότι δεν έχει. Ως μέντορα είχαν κάποιο παλαιότερο διευθυντή, κάποιο καθηγητή, κάποιο συνάδερφο ή το/η σύζυγο. Για το 64,8% το φύλο του μέντορά του είναι άνδρας, για το 17,6% γυναίκα και για το 17,6% και τα δύο φύλα. (βλεπ. πίνακες 33 και 34 στο παράρτημα)

Πίνακας 14. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την ύπαρξη μέντορα ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Ναι	7 (11,3%)	10 (20,8%)
Όχι	55 (88,7%)	38 (79,2%)

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες είχαν κάποιο μέντορα σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες .

Πίνακας 15. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου του μέντορα ως προς το φύλο.

Φύλο μέντορα	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Ανδρας	5 (71,4%)	6 (60%)
Γυναίκα	2 (28,6%)	1 (10%)
Και τα δύο φύλα	0 (0%)	3 (30%)

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των ατόμων ανεξάρτητα από το φύλο τους, είχε άνδρα μέντορα.

3 Απόδοση επιτυχίας

Ρωτήσαμε τους συμμετέχοντες στην έρευνα που αποδίδουν την επιτυχία τους και αν το φύλο τους υπήρξε ποτέ προσόν.

Οι διευθυντές/ντριες ρωτήθηκαν γιατί πιστεύουν ότι πέτυχαν σε ένα τόσο ανταγωνιστικό χώρο. Το 63,3% απάντησαν ότι πέτυχαν επειδή είχαν δουλέψει σκληρά, το 21,1% γιατί είχαν στήριξη από τρίτους, το 40,4% γιατί γνώριζαν τι ακριβώς ήθελαν να κάνουν στη ζωή τους, το 52,3% γιατί είχαν τα ακαδημαϊκά προσόντα και το 11% για άλλο λόγο όπως γιατί είχαν όραμα, γιατί είχαν διάθεση για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο ενώ ένας απάντησε ότι δεν είναι τόσο ανταγωνιστικός ο χώρος. (βλεπ. πίνακα 35 στο παράρτημα)

Πίνακας 16. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για την απόδοση επιτυχίας ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Γιατί δουλέψατε σκληρά	39 (62,9%)	30 (63,8%)
Γιατί είχατε στήριξη από τρίτους	11 (17,7%)	12 (25,5%)
Γιατί γνωρίζατε τι ακριβώς θέλατε να κάνετε στη ζωή σας	27 (43,5%)	17 (36,2%)
Γιατί είχατε ακαδημαϊκά προσόντα	28 (45,2%)	29 (61,7%)
Άλλο	9 (14,5%)	3 (6,4%)

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν πετύχει σ' ένα τόσο ανταγωνιστικό χώρο γιατί είχαν τα ακαδημαϊκά προσόντα.

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του συνολικού δείγματος ως προς το φύλο και των απαντήσεων σχετικά με την απόδοση επιτυχίας στα ακαδημαϊκά προσόντα και εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου.

Φύλο

		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
		f (%)	f (%)	f (%)
<i>Ακαδημαϊκά προσόντα</i>	Ναι	28 (45,2%)	29 (61,7%)	57 (52,3%)
	Όχι	34 (54,8%)	18 (38,3%)	52 (47,7%)
	Σύνολο	62 (100%)	47 (100%)	109 (100%)

$\chi^2(1)=2,93$ και $p\text{-value}=0,087$

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (το 61,7%) ότι έχουν πετύχει λόγω των ακαδημαϊκών τους προσόντων σε σύγκριση με τους άνδρες (το 45,2%). Από την εφαρμογή του χ^2 κριτηρίου βρίσκουμε ότι υπάρχει μια ενδεικτικά στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συγκεκριμένης ερώτησης με $\chi^2(1)=2,93$ και $p\text{-value}=0,087$.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι ως διευθυντές/διευθύντριες υπήρξε ποτέ το φύλο τους προσόν και το 10,1% απάντησε θετικά ενώ το 89,9% αρνητικά. Κάποιοι ανέφεραν ως παράδειγμα ότι λόγω του φύλου τους έχουν περισσότερη αποδοχή από τους γονείς ή ότι τους βοήθησε το φύλο τους στις κρίσεις. (βλεπ. πίνακα 36 στο παράρτημα)

Πίνακας 17. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης σχετικά με το αν το φύλο τους υπήρξε προσόν ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
--	--------	----------

	f (%)	f (%)
Ναι	7 (11,5%)	4 (8,3%)
Όχι	54 (88,5%)	44 (91,7%)

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις των δύο φύλων δεν διαφοροποιούνται.

Δ. Τρόπος διοίκησης

Για να διερευνήσουμε τον τρόπο διοίκησης των διευθυντριών τους υποβάλαμε ερωτήσεις σχετικά με τη χρησιμοποίηση της δύναμης και της εξουσίας που τους παρέχει η θέση τους, ζητήσαμε τη γνώμη τους για τον γυναικείο τόπο άσκησης εξουσίας και να μας χαρακτηρίσουν το δικό τους τρόπο διοίκησης.

Οι διευθύντριες απαντώντας στις ερωτήσεις μας υποστήριξαν πως αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τη δύναμη και την εξουσία τους, λειτουργούν ως συνεργάτες και συνάδελφοι και κάνουν χρήση της εξουσίας τους μόνο για να διασφαλίσουν την ασφάλεια των παιδιών και σε περιπτώσεις που οι συνάδελφοι ξεπερνούν τα όρια και οι διευθύντριες πρέπει να λογοδοτήσουν στους ανωτέρους τους.

Όσο αφορά το γυναικείο τρόπο άσκησης εξουσίας μια διευθύντρια δε θεωρεί ότι υπάρχει και αποδίδει πιθανές διαφορές στο χαρακτήρα των ατόμων. Άλλη διευθύντρια τον ταυτίζει με το ανθρώπινο πρόσωπο της διοίκησης, μια τρίτη με την ευαισθησία που οδηγεί τις γυναίκες να συνεργάζονται και να προσπαθούν να διατηρήσουν την ηρεμία στα σχολεία τους.

Όταν ζητήσαμε από τις διευθύντριες να μας χαρακτηρίσουν το δικό τους τρόπο διοίκησης μας απάντησαν ότι χαρακτηρίζεται από τη συμπεριφορά τους ως συνεργάτη και βοηθού για τους συναδέλφους. Μία από τις διευθύντριες χαρακτήρισε τον εαυτό της ηγέτη, γιατί οι συνάδελφοι χωρίς να καταπιέζονται κάνουν ότι πρέπει ακόμη και χωρίς τη φυσική της παρουσία.

1. Σχέσεις με συναδέλφους , μαθητές- κλίμα

Για να διαπιστώσουμε τις μορφές των σχέσεων που επικρατούν στο σχολείο ρωτήσαμε τις διευθύντριες για τον τρόπο λήψης αποφάσεων, τη σημασία που δίνουν στο καλό κλίμα, τη σχέση που έχουν με τους μαθητές του σχολείου τους, αν κάνουν κοινές εξόδους με τους συναδέλφους, πως επιλύουν διαμάχες μεταξύ συναδέλφων και πως αντιμετωπίζουν ένα εκπαιδευτικό που φαίνεται σκεφτικός ή προβληματισμένος.

Εφαρμογή δημοκρατικού τρόπου λήψης αποφάσεων στο επίπεδο του συλλόγου διδασκόντων ανέφεραν οι διευθύντριες στις συνεντεύξεις. Υποστήριξαν πως στα πλαίσια της λειτουργίας του συλλόγου κάθε πρόβλημα ή θέμα που αφορά το σχολείο συζητιέται και οι αποφάσεις παίρνονται με την αρχή της πλειοψηφίας. Όσο αφορά πιθανές διαφορές ανάμεσα στους συναδέλφους προτιμούν να τις συζητούν με τους άμεσα ενδιαφερόμενους, να τους δίνουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα επιχειρήματά τους και να προσπαθούν να τις αμβλύνουν.

Ιδιαίτερη σημασία δίνουν οι διευθύντριες στην ύπαρξη καλού κλίματος, και πιστεύουν πως πρέπει ως διευθύντριες να προσπαθήσουν να το καλλιεργήσουν στο σχολείο τους. Θεωρούν ότι οι καλές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού βοηθούν τη δουλειά των εκπαιδευτικών, που μπορούν με ηρεμία να διδάξουν. Όλες οι διευθύντριες μας είπαν πως προσπαθούν να βοηθήσουν τους συναδέλφους που φαίνεται να έχουν κάποια προβλήματα ακόμη κι αν αυτά δεν επηρεάζουν τη δουλειά τους. Δήλωσαν πως θα προσπαθήσουν να τους πλησιάσουν και να τους κάνουν να τους μιλήσουν για το πρόβλημά τους, διακριτικά και με σεβασμό στις επιθυμίες τους. Επίσης όλες ανέφεραν κοινές εξόδους με τους συναδέλφους, που σε κάποιες περιπτώσεις τις προκαλούν οι ίδιες θεωρώντας πως οι καλές σχέσεις έξω από το σχολείο βοηθούν τη δημιουργία καλού κλίματος και έτσι τη λειτουργία του σχολείου.

Όσο αφορά τις σχέσεις τους με τους μαθητές όλες ανέφεραν σχέσεις φιλικές, σχέσεις αγάπης, στοργής, οικειότητας αλλά και σεβασμού. Κάποιες μάλιστα ανέφεραν πως τα παιδιά τις βλέπουν σα μητέρες.

2. Σχέσεις με άλλους φορείς

Οι ερωτήσεις που έγιναν στις διευθύντριες αφορούσαν τη σχέση τους με τους γονείς των παιδιών, τη συνεργασία τους με άλλους διευθυντές, την αναζήτηση ή όχι βοήθειας από τους προϊσταμένους.

Οι σχέσεις τους με τους γονείς προσπαθούν και καταφέρνουν να είναι καλές, να συνεργάζονται με τους γονείς σε δράσεις που αφορούν το σχολείο, αλλά ταυτόχρονα προσπαθούν να κάνουν τους γονείς να σέβονται τη δουλειά του σχολείου. Επίσης οι διευθύντριες ανέφεραν πως δεν επιτρέπουν στους γονείς να παρεμβαίνουν σε θέματα έξω από τις αρμοδιότητές τους, όπως την εκπαιδευτική διαδικασία και ότι προσπαθούν να προστατεύσουν τους συναδέλφους στις πιθανές διαφωνίες τους με τους γονείς.

Οι απαντήσεις που πήραμε στην ερώτηση για τους προϊσταμένους, δείχνουν πως οι διευθύντριες αποφεύγουν να ζητήσουν τη βοήθεια των προϊσταμένων για θέματα που αφορούν το σχολείο τους, γιατί είτε θεωρούν ότι είναι δουλειά του διευθυντή να επιλύει προβλήματα είτε ότι οι προϊστάμενοι δεν πρέπει να ασχολούνται με θέματα που μπορεί να λυθούν στο επίπεδο του σχολείου.

Όσο αφορά τη συνεργασία με άλλους διευθυντές, όλες οι διευθύντριες δηλώνουν συνεργασία με άντρες διευθυντές, αποδίδοντας όμως την επιλογή τους στη γειτονία των σχολείων, ή στην έλλειψη ικανού αριθμού γυναικών διευθυντριών. Μόνο μια διευθύντρια δήλωσε πως συνεργάζεται με άντρες γιατί θεωρεί πως οι γυναίκες δείχνουν έλλειψη διάθεσης για συνεργασία.

3. Ενίσχυση στους συναδέλφους

Οι διευθυντές ρωτήθηκαν αν στηρίζουν άλλους νεότερους συναδέλφους στην καριέρα τους και το 96,8% απάντησε θετικά και το 3,2% αρνητικά. Έπειτα ρωτήθηκαν ποιο από τα δύο φύλα στηρίζουν και το 3,4% απάντησαν τους άνδρες, το 1,7% τις γυναίκες και το 94,8% και τα δύο φύλα.

Πίνακας 18. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την ενίσχυση σε συναδέλφους για τους διευθυντές.

	f	%
Ναι	60	96,8
Όχι	2	3,2
Σύνολο	62	100

Πίνακας 19. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου υποστήριξης για τους διευθυντές.

Φύλο υποστήριξης (για τους διευθυντές)	f	%
Άνδρες	2	3,4
Γυναίκες	1	1,7
Και τα δύο	55	94,8
Σύνολο	58	100

Οι διευθύντριες ρωτήθηκαν αν στηρίζουν άλλες νεότερες γυναίκες στην καριέρα τους και το 95,8% απάντησε θετικά και το 4,2% αρνητικά.

Πίνακας 20. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την ενίσχυση νεότερων συναδέλφων για τις διευθύντριες.

Ενίσχυση νεότερων συναδέλφων	f	%
-------------------------------------	----------	----------

Ναι	46	95,8
Όχι	2	4,2
Σύνολο	48	100

Έπειτα, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τους τρόπους υποστήριξης των νέων συναδέρφων. Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι το 19,2% απάντησε ως μέντορας, το 2,9% παρέχοντας ειδικά μαθήματα, το 34,6% ως πρότυπο, το 52,9% σε προσωπικές συναντήσεις μαζί τους, το 27,9% όχι με συγκεκριμένο τρόπο και το 7,7% με άλλο τρόπο όπως με προσωπικές φιλικές συμβουλές, με την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών κ.ά. (βλεπ. πίνακα 37 στο παράρτημα)

Πίνακας 21. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τους τρόπους υποστήριξης των νέων συναδέρφων ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Ως μέντορας	13 (22%)	7 (15,6%)
Παρέχοντας ειδικά μαθήματα	2 (3,4%)	1 (2,2%)
Ως πρότυπο	23 (39%)	13 (28,9%)
Σε προσωπικές συναντήσεις μαζί τους	32 (54,2%)	23 (51,1%)
Όχι με συγκεκριμένο τρόπο	16 (27,1%)	13 (28,9%)
Άλλο	3 (5,1%)	5 (11,1%)

Μια μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται στην επιλογή «πρότυπο» με τους άνδρες να την έχουν επιλέξει περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες.

4. Μεγαλύτερο επίτευγμα

Οι απαντήσεις που πήραμε ομαδοποιήθηκαν και φαίνεται πως οι άντρες διευθυντές δίνουν κυρίως σημασία στην καλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου τους, με διαχείριση των ανθρώπινων δυνατοτήτων και των υλικών πόρων, στην επίτευξη των στόχων, και μετά στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο κλίμα συνεργασίας και στις καλές σχέσεις. Οι γυναίκες αναφέρονται κυρίως στο καλό κλίμα και τη συνεργασία, στην αγάπη και την εκτίμηση, στην εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και στην επίτευξη των στόχων και την βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για την αναβάθμιση του έργου τους.

Τελειώνοντας τις συνεντεύξεις ζητήσαμε να μας αναφέρουν οι διευθύντριες τους λόγους που θεωρούν ότι ευθύνονται για την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διευθυντών. Μας ανέφεραν τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, τις αυξημένες υποχρεώσεις του διευθυντή, τη μεροληψία κατά τη διαδικασία των επιλογών.

5.2 ΑΝΑΛΥΣΗ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν πολλές μελέτες που εξέτασαν τους λόγους για τους οποίους ήταν λιγότερο πιθανό μια γυναίκα να αναλάβει θέση διευθύντριας ή άλλη ανώτερη ιεραρχικά θέση στον τομέα της εκπαίδευσης. (Ouston, 1993, Ozga, 1993, Shakeshaft, 1989, Coleman, 1994). Οι παραπάνω έρευνες μελέτησαν την άμεση και συγκαλυμμένη διάκριση που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που διεκδικούν θέσεις στελεχών. Η Coleman, σε έρευνες που πραγματοποίησε εξέτασε τις διαφορές που υπήρχαν στα προσόντα, την ηλικία και τις εμπειρίες αντρών και γυναικών διευθυντών που θα μπορούσαν να εξηγήσουν την επιτυχία στη σταδιοδρομία τους.

Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε την ύπαρξη διαφορών και ομοιοτήτων στα εμπόδια αλλά και τους ενισχυτικούς παράγοντες που επιδρούν σε άντρες και γυναίκες διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την ύπαρξη ανθρωποκεντρικού προσανατολισμού στον τρόπο διοίκησης των γυναικών διευθυντριών συγκεντρώσαμε δεδομένα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και την πραγματοποίηση συνεντεύξεων. Για την οργάνωση των αποτελεσμάτων έγινε μια κατανομή των ερωτήσεων τόσο των ερωτηματολογίων όσο και των συνεντεύξεων σε βασικούς τομείς, ενότητες και υποενότητες σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα.

Τομείς		Ερωτήσεις	
		Ερωτημ.	Συνεντεύξ
Δημογραφικά στοιχεία		3, 26-32	
Εμπόδια	Κοινωνικο-πολιτικά-πολιτισμικά	Κοινωνικοποίηση-Σύγκρουση καριέρας οικογένειας	4, 5, 6, 10,
		Στερεότυπο άντρας-διευθυντής	19
	Ψυχολογικά εμπόδια	Αύξηση επαγγελματικών	

		υποχρεώσεων		
		Θετικά συναισθήματα από το επάγγελμα		5
	Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά εμπόδια	Διακοπή καριέρας	7,8,9, 11, 12,	
		Στάση συμβουλίων επιλογής	18,	
		Σεξιστικές συμπεριφορές	13, 14	1,4
		Θρησκεία-καταγωγή-γλώσσα	15, 20	
		Επιμόρφωση		24, 25
		Δομή εκπαιδευτ. συστήματος		21
Ενισχυτικοί παράγοντες	Επιρροές-σχεδιασμός καριέρας		1, 2, 16, 23	2,19
	Μέντορας		17	
	Απόδοση επιτυχίας		21, 22	
Τρόπος διοίκησης				17, 22,23
	Σχέσεις	Σχέσεις με συναδέλφους-μαθητές.Κλίμα		7,8,10,11, 12, 13
		Σχέσεις με άλλους φορείς		6,9, 15, 16
	Ενίσχυση των συναδέλφων		25	

	Μεγαλύτερο επίτευγμα		24	
--	-----------------------------	--	----	--

Ανάλογα με την κατανομή αυτή των ερωτήσεων γίνεται και η ακόλουθη ανάλυση των αποτελεσμάτων.

5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

•Προσπαθώντας να γνωρίσουμε κάποια γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνά μας τους απευθύναμε ερωτήσεις σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, τις βασικές και τις πρόσθετες σπουδές τους, καθώς και ερωτήσεις σε σχέση με το είδος του σχολείου τους, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας τους και τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές.

•Οι διευθυντές/ντρίες που συμμετείχαν στην έρευνα σε ένα ποσοστό της τάξης 72,5% έχουν από είκοσι ένα ως τριάντα χρόνια υπηρεσίας. Με σύγκριση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι άνδρες έχουν 26 – 30 έτη συνολικής υπηρεσίας (το 40,2%) ενώ η πλειοψηφία των γυναικών από 21 – 25 έτη (το 46,8%). Αυξημένο είναι συγκριτικά και το ποσοστό των γυναικών που έχουν από δεκαέξι ως είκοσι χρόνια υπηρεσίας (10,6%). Τα ποσοστά των δύο φύλων στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/ντρίες δεν διαφοροποιούνται. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, το 9,1% είναι ανύπαντροι, το 82,7% παντρεμένοι, το 1,8% βρίσκονται σε διάσταση, το 5,5% είναι χωρισμένοι και το 0,9% έχουν χάσει το σύζυγό τους. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει πως οι γυναίκες που συμμετείχαν έχουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα σε σχέση με τους άντρες. Συγκρίνοντας τις σπουδές πέρα από τις βασικές, για τα δύο φύλα, διαπιστώθηκε ανάλογο ποσοστό στη συμμετοχή σε πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου και σε διδακτορικό δίπλωμα εξειδίκευσης, αλλά μια υπεροχή των γυναικών στις μεταπτυχιακές σπουδές με ποσοστό 29,2% έναντι 17,2% των αντρών, στις σπουδές στο Μαράσλειο διδασκαλείο με ποσοστό 62,5% έναντι 44,8% και στην απόκτηση δεύτερου πτυχίου με ποσοστό 45,8 σε σχέση με το 27,6% των αντρών διευθυντών. Σε προσπάθεια για συσχέτιση του φύλου με την απόκτηση των παραπάνω τίτλων σπουδών, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια.

•Η Coleman (2002) αναφέρει έρευνες σε Αγγλία και ΗΠΑ που δείχνουν τις γυναίκες διευθύντριες να έχουν μεγαλύτερη ηλικία από τους άντρες συναδέλφους

τους (Gross and Trask 1976, Weindling and Earley 1987 Shakeshaft 1989, Evetts 1994). Στην έρευνά μας αντίθετα φαίνεται πως οι γυναίκες αναλαμβάνουν μια θέση ευθύνης με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας από τους άντρες συναδέλφους τους. Την άποψή μας αυτή ενισχύει και το γεγονός πως τα ποσοστά των δύο φύλων δε διαφοροποιούνται στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/ντριες, με την πλειοψηφία τόσο των αντρών όσο και των γυναικών να έχουν από ένα ως οκτώ χρόνια υπηρεσίας. Με δεδομένο τη νομοθετημένη ισότητα των δύο φύλων στη χώρα μας, στα επαγγελματικά θέματα, αλλά και το αυξημένο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα ήταν αναμενόμενο οι γυναίκες να μη γίνονται διευθύντριες εξαιτίας των μειωμένων τυπικών προσόντων τους και ότι όσες τελικά επιλέγονται θα έχουν ανάλογα τυπικά προσόντα με τους άντρες διευθυντές. Ομοιότητες στα προσόντα αντρών και γυναικών έχει διαπιστώσει η Coleman (2002), στις έρευνές της. Η βασική διαφορά που διαπίστωσε είναι ότι μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης κατέχουν το 50% των αντρών και το 40% των γυναικών. Όπως αναφέρει η ίδια, ανάλογη διαφορά διαπίστωσαν οι Weindling, and Earley (1987) με τους άντρες να έχουν μεταπτυχιακό σε ποσοστό 35% και τις γυναίκες σε ποσοστό 21%. Αντίθετα στις ΗΠΑ η Shakeshaft (1989) αναφέρει αυξημένα προσόντα στο 71% των αντρών και στο 50% των γυναικών. Στη χώρα μας τα ευρήματα έρευνας της Μαραγκουδάκη (2003) και τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (2003), δεν εντοπίζουν σημαντική στατιστικά διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Στην έρευνά μας αντίθετα οι γυναίκες υπερτερούν στις μεταπτυχιακές σπουδές, στις σπουδές στο Μαράσλειο διδασκαλείο και στην απόκτηση δεύτερου πτυχίου. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την διαπίστωση της Shakeshaft (1993) που θεωρεί πως οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να έχουν όσα γίνεται περισσότερα προσόντα πριν διεκδικήσουν μια θέση διευθυντή ενώ οι άντρες το κάνουν, έχοντας μόνο μέρος των προσόντων που απαιτούνται. Στην έρευνα των Κυριακούση, και Σαΐτη (2006), διαπιστώνεται σχεδόν ταύτιση του ποσοστού των γυναικών που υποβάλλει υποψηφιότητα για διευθυντική θέση με το ποσοστό των αποφοίτων γυναικών από το Μαράσλειο διδασκαλείο. Όμοια, σε μια έρευνα στην Ουαλία (Rogers 1993) υποστηρίζεται ότι: «αν ένας άνδρας έχει τρία από τα απαραίτητα προσόντα θα διεκδικήσει τη θέση, ενώ μια γυναίκα με επτά από τα δέκα προσόντα μπορεί να μην το κάνει». (Coleman 2002). Διευθύντρια που έδωσε συνέντευξη, κάτοχος δεύτερου πτυχίου,

αναφέρεται στη διαδικασία των κρίσεων επισημαίνοντας την ανατροπή στη σειρά κατάταξης εξαιτίας της συνδικαλιστικής δράσης του συνυποψήφιού της,

Δ4 ... αλλά επηρέασε το ότι κάποιος συνάδελφος ήταν συνδικαλιστής. Είχε μόρια από το συνδικαλισμό. Όχι από άλλα προσόντα....

Φαίνεται πως οι γυναίκες που υποβάλλουν αίτηση για κατάληψη θέσης διευθυντριών έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα, ίσως γνωρίζοντας πως δεν έχουν τη δυνατότητα να καταλάβουν μία θέση ευθύνης χρησιμοποιώντας άλλους μηχανισμούς όπως τη συνδικαλιστική δράση ή τις κομματικές διασυνδέσεις. Επίσης το αυξημένο αυτό ποσοστό των γυναικών που έχει πρόσθετες σπουδές, ίσως μπορεί να εξηγήσει την προηγούμενη διαπίστωση των λιγότερων χρόνων υπηρεσίας των γυναικών σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Προφανώς οι γυναίκες έχουν αυξημένα μετρήσιμα μόρια από τις πρόσθετες σπουδές, και έτσι επιλέγονται στη θέση της διευθύντριας.

5.2.2 Εμπόδια

A. Κοινωνικοπολιτικά-πολιτισμικά

- Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν σε σειρά ερωτήσεων σχετικών με τη φύλαξη των παιδιών τους, ποιος την έχει αναλάβει, αν θεωρούν ότι ρυθμίστηκε ικανοποιητικά η φροντίδα των παιδιών, ποιος φρόντιζε τα παιδιά τους σε περίπτωση αρρώστιας τους, το μοίρασμα των οικιακών εργασιών και τη φροντίδα άλλων εξαρτημένων ατόμων. Επίσης στην προσπάθεια να ελέγξουμε αν το στερεότυπο άντρας-διευθυντής, ισχύει, ζητήσαμε από τους διευθυντές να μας πουν αν λόγω φύλου θεωρούν πως έχουν τις ικανότητες να είναι διευθυντές και από τις διευθύντριες αν νιώθουν την ανάγκη να επιβεβαιώνουν συνεχώς τις ικανότητές τους. Τέλος οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν θεωρούν το φύλο τους προσόν. Στις συνεντεύξεις, οι διευθύντριες ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν συνδέονται με το φύλο τους και τους ζητήθηκε περιγράψουν τη θέση μιας γυναίκας σε διοικητική θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους.

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/ντριών στην έρευνα μας, 95,7%, κατάφεραν να ρυθμίσουν ικανοποιητικά τη φροντίδα των παιδιών τους, με τη

βοήθεια μελών της οικογένειας (γιαγιά, σύζυγος/σύντροφος), παιδικών σταθμών ή άλλων ατόμων. Μελετώντας τον παράγοντα φύλο διαπιστώσαμε διαφοροποίηση στις απαντήσεις. Οι άντρες φαίνεται πως έχουν αναθέσει τη φροντίδα των παιδιών τους περισσότερο στις συζύγους τους, ποσοστό 40%, απ' ό,τι οι γυναίκες διευθύντριες στους δικούς τους συζύγους, με ποσοστό 19,4%. Στην ερώτηση που αφορούσε τη φροντίδα των παιδιών, σε περίπτωση αρρώστιας, οι άντρες ανέφεραν ότι τα παιδιά τα φροντίζει η σύζυγος σε ποσοστό 66%, ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 46,9%. Διαπιστώνουμε έτσι ότι οι σύζυγοι των αντρών διευθυντών στην έρευνά μας, αναλαμβάνουν μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας των παιδιών, απ' ό,τι οι σύζυγοι των γυναικών διευθυντριών. Παράλληλα και τα δύο φύλα αναφέρουν ανάλογα ποσοστά φροντίδας σε άλλα εξαρτώμενα άτομα. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως προσφέρουν σε εξαρτώμενα άτομα που είναι οι γονείς και των δύο συζύγων καθαριότητα, διατροφή, επίβλεψη, οικονομική ενίσχυση, ιατρική περίθαλψη και υποστήριξη. Όσο αφορά το ποιος αναλαμβάνει τις δουλειές του σπιτιού οι συμμετέχοντες κληθήκαν να δώσουν ποσοστά για τη δική τους συμμετοχή και τη συμμετοχή του/της συζύγου. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το αν το ποσοστό στο «εγώ» ήταν μεγαλύτερο, μικρότερο ή το ίδιο με του/της συζύγου, και προέκυψε ότι ενώ οι γυναίκες ανέφεραν κυρίως αυξημένο ποσοστό στον εαυτό τους, οι άντρες δήλωναν μεγαλύτερο ποσοστό στις συζύγους/συντρόφους τους. Συγκεκριμένα φάνηκε πως ενώ οι γυναίκες στη συντριπτική τους πλειοψηφία (89,2%) έχουν αναλάβει και ένα μεγάλο ποσοστό δουλειάς στο σπίτι, οι άντρες διευθυντές έχουν αναθέσει αυτού του είδους τα καθήκοντα στις συζύγους τους (84,5%), άρα οι γυναίκες διευθύντριες εκτός από τη φροντίδα των παιδιών αναλαμβάνουν και το μεγαλύτερο μέρος των οικιακών εργασιών. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο δεκατρείς από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα (9 άντρες και 4 γυναίκες) υποστήριξαν ότι το ποσοστό συμμετοχής τους στις δουλειές του σπιτιού μοιράζονταν εξίσου ανάμεσα σ' αυτούς και τους/τις συζύγους/συντρόφους τους. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και από τις συνεντεύξεις. Στις αναφορές τους οι διευθύντριες φαίνεται να θεωρούν δεδομένη την ευθύνη τους για το μέγλωμα και τη φροντίδα των παιδιών τους, και η ύπαρξη βοήθειας από το σύζυγο ή από άλλα άτομα θεωρείται από τις διευθύντριες σημαντικό στοιχείο, που τις βοηθά να ανταποκριθούν στα

καθήκοντά τους. Μια διευθύντρια τέλος, εκδηλώνει και κάποιες αντιστάσεις απέναντι σ' αυτή τη δεδομένη πραγματικότητα, τονίζοντας το μεγάλο βάρος που έχουν επωμιστεί οι γυναίκες στη χώρα μας, σε αντίθεση με τους άντρες, οι οποίοι δουλεύουν έξω από το σπίτι, ενώ δεν «μετέχουν στα της οικογενείας». Συγκεκριμένα αναφέρει: Δ3 *Ενώ ο άντρας έρχεται στο σπίτι και ξεκουράζεται, εμείς δε βλέπω να ξεκουραζόμαστε και επειδή στην Ελλάδα το φεμινιστικό κίνημα δεν είναι και τόσο φεμινιστικό. Δε νομίζω ότι οι άντρες μετέχουν στα της οικογενείας... Γιατί ο άντρας έχει συνδράσει και το εξωτερικό με τις δουλειές, ενώ η γυναίκα...*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν θεωρούν πως λόγω του φύλου τους έχουν τις ικανότητες να είναι διευθυντές απαντώντας αρνητικά σε ποσοστό 76,7%. Αντίστοιχα οι γυναίκες δήλωσαν πως δε νιώθουν την ανάγκη να επιβεβαιώνουν τις ικανότητές τους συνεχώς σε ποσοστό 78,3%. Ανάλογα οι διευθυντές δε θεωρούν το φύλο τους ως προσόν σε ποσοστό 88,5% και οι διευθύντριες σε ποσοστό 91,7%. Οι άντρες διευθυντές που απάντησαν θετικά στην ερώτηση, στα σχόλιά τους επικαλούνται την ικανότητα των αντρών για μικροεπισκευές, την καλύτερη διαχείριση προβλημάτων σε ότι αφορά τις διδακτηριακές ανάγκες του σχολείου, την καλύτερη σχέση με τους γονείς, την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη δυνατότητα να λείπουν περισσότερες ώρες από το σπίτι. Αντίστοιχα οι γυναίκες πως πρέπει να επιβεβαιώνουν τις ικανότητές τους σε στιγμές κρίσεων και όταν έρχονται σε επαφή με υπαλλήλους του δήμου ή με τους μαστόρους. Στις συνεντεύξεις, στην ερώτηση σχετικά με τα αν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν θεωρούν ότι σχετίζονται με το φύλο τους οι περισσότερες διευθύντριες υποστήριξαν πως αυτά δεν έχουν σχέση με το φύλο του διευθυντή. Προσπαθώντας να περιγράψουν τη θέση μιας γυναίκας σε διοικητική θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους, στην πλειοψηφία τους δίνουν έμφαση στο χαρακτήρα του ατόμου παρά στο φύλο του.

- Σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, ο τρόπος κοινωνικοποίησης των γυναικών, αναπαράγει στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων, οδηγώντας τις γυναίκες που κατέχουν ή διεκδικούν ιεραρχικά ανώτερη θέση σε μια σύγκρουση καριέρας οικογένειας. Οι γυναίκες έχουν ενταχθεί στις αγορές εργασίας, διατηρώντας ως προτεραιότητα το ρόλο της συζύγου και της μητέρας.

Η αντίληψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σύγκρουσης ανάμεσα στις οικογενειακές υποχρεώσεις και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Πολλές από τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες προκύπτουν από την ασυνέπεια του παραδοσιακού γυναικείου ρόλου και του ρόλου του διευθυντή (Eagly, Karau, 2002). Η κυρίαρχη αντίληψη, στην πατριαρχική μας κοινωνία σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών, είναι ότι αυτός ο ρόλος ανήκει κυρίως ή και αποκλειστικά στις γυναίκες. Έτσι, για τις γυναίκες, που βρίσκονται σε θέσεις στελεχών ή ενδιαφέρονται για την εξέλιξη της καριέρας τους, η αντίληψη αυτή λειτουργεί ως εμπόδιο. Στην έρευνά μας φαίνεται πως οι οικογενειακές και οικιακές υποχρεώσεις επιδρούν κυρίως στις διευθύντριες. Σύμφωνα άλλωστε με στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Ισότητας (2000) οι άντρες στη χώρα μας δεν έχουν αποδεχθεί ότι έχουν την ίδια ευθύνη με τις συζύγους τους στην ανατροφή των παιδιών και στις δουλειές του σπιτιού. Στην έρευνα των Κυριακούση, και Σαΐτη (2006), διαπιστώνεται ότι οι οικογενειακές ευθύνες είναι θεμελιώδους σημασίας για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και μπορούν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους για την καριέρα τους σε μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματά μας συγκλίνουν με τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας (Bradbury, 2004) που μελετώντας την επικάλυψη των ρόλων μητέρας-διευθύντριας σε μητέρες διευθύντριες δημοτικών σχολείων συμπεραίνει πως η εργασία και η μητρότητα είναι συνυφασμένες εξίσου με την ύπαρξη των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, σύμφωνα με την Coleman (2002) σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, οι άνδρες διευθυντές είναι πολύ πιο πιθανό να έχουν μία σύζυγο ή σύντροφο της οποίας η καριέρα θα παίρνει τη δεύτερη θέση, κάτι που σημαίνει ότι είναι πιο ελεύθερη να προσφέρει υποστήριξη με διάφορους τρόπους. Σε μια ποιοτική έρευνα των Gordon και άλλων (2002) αναφέρεται ως παράγοντας που επηρεάζει την εξέλιξη της καριέρας των γυναικών, η ηλικία των παιδιών - το 80% των γυναικών δήλωσε ότι όταν τα παιδιά μεγαλώσουν και αλλάζουν οι υποχρεώσεις τους ως γονείς, μπορούν να κάνουν αλλαγές στην καριέρα τους. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη είναι και η δήλωση διευθύντριας που στη συνέντευξή της, μας είπε: *Δ1 ... ένας λόγος όμως που έκανα αίτηση για να γίνω διευθύντρια είναι ότι ήδη τα παιδιά είχαν φύγει από την πόλη μας, οπότε εγώ καταλάβαινα ότι θα έχω ελεύθερο χρόνο και θα μπορώ να ασχοληθώ περισσότερο.* Επίσης πολύτεκνη διευθύντρια συνδέει την απόφασή της να διεκδικήσει τη θέση της διευθύντριας με την ηλικία και την

αυτονόμηση των παιδιών της: Δ4 *Τα παιδιά μου είχαν αυτονομηθεί από πολύ νωρίς γιατί σε μια μεγάλη οικογένεια πολύτεκνη, τα παιδιά παίρνουν νωρίς το ρόλο και του βοηθού και του συμπαραστάτη και αυτονομούνται πιο γρήγορα, δηλαδή τα μεγαλύτερα βοηθούν τα μικρότερα.... Κάναν πράγματα μόνοι τους.... Και είπα γιατί όχι, να μη δοκιμάσω και αυτό αφού πια μπορώ να τα καταφέρω και η οικογένεια δε με απορροφούσε πια. Μεγάλωσαν τα παιδιά μου.*

Διαπιστώσαμε από τα αποτελέσματα ότι οι σύζυγοι των αντρών διευθυντών στην έρευνά μας, αναλαμβάνουν μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας των παιδιών, απ' ότι οι σύζυγοι των γυναικών διευθυντριών. Επιβεβαιώνεται, έτσι και για τη χώρα μας ότι οι γυναίκες διευθύντριες δουλεύουν σε «διπλή βάρδια» (Acker, 1994).

Τα στερεότυπα επιδρούν αρνητικά σε άντρες και γυναίκες. Αποτρέπουν τους άντρες από το να επιλέγουν κάποια επαγγέλματα και ταυτόχρονα καθορίζουν τις αντιλήψεις σχετικά με τι μπορεί να πετύχει μια γυναίκα. Οι διευθυντές/διευθύντριες στην έρευνά μας, δε θεωρούν το φύλο ως παράγοντα σχετιζόμενο με τις ικανότητες. Ανατρέπουν έτσι έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και συνδέουν την απουσία των γυναικών από τη διοίκηση με διακρίσεις λόγω φύλου, (Colwill 1995) που προέρχονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις διαφορετικές ικανότητες των δύο φύλων (φυσικές και γνωστικές), το διοικητικό στυλ και τις κοινωνικές δεξιότητες. Μια διευθύντρια αναφέρει: Δ1 *Εξαρτάται πιστεύω από τις περιστάσεις, από τις συνθήκες δηλαδή. Νομίζω ότι πλέον έχουμε ξεπεράσει αυτές τις αντιλήψεις, έχουν ξεπεραστεί, δε νομίζω ότι παίζει ρόλο αν είσαι άντρας ή γυναίκα, το φύλο δηλαδή. Εγώ δεν το αντιμετωπίζω. Θεωρούν ότι ο χαρακτήρας και οι καταστάσεις που αντιμετωπίζει είναι αυτά που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή. Έτσι τα στοιχεία της έρευνάς μας ανατρέπουν τα δεδομένα έρευνας (Schein 1994) που δείχνουν την ύπαρξη ενός διεθνούς στερεότυπου, σύμφωνα με το οποίο άντρες και γυναίκες αποδίδουν στους άντρες χαρακτηριστικά επιτυχημένου διοικητικού στελέχους, περισσότερο απ' ότι στις γυναίκες. Οι διευθύντριες αναφέρουν:*

Δ1 *Στο χώρο δουλειάς όχι δεν νομίζω ότι μπορεί να υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες. Είναι θέμα προσώπων... εξαρτάται από το άτομο όχι από το φύλο.*

Δ5 ...υπάρχει κάποιος δισταγμός, κάποια επιφύλαξη για το αν θα τα καταφέρεις ή όχι. Τελικά εσύ μπαίνεις στο λούκι αυτό και προσπαθείς να τους αποδείξεις ότι να εγώ τα κατάφερα, και ότι είμαι καλύτερα κι από άντρα. Πριν από μένα ήταν άντρες και δεν τα κατάφεραν... μια γυναίκα επιβράβευση ως προς το έργο που παράγει έχει , ίσως και περισσότερο, δεν νομίζω όμως να υπάρχει άρνηση, ίσα ίσα που λένε «μπράβο τα καταφέρνεις» σα γυναίκα.

Και πιο κάτω, αναφερόμενη στις σχέσεις με την τοπική κοινωνία.:

...και μάλιστα βρέθηκε συνάδελφος να μου πει ότι είσαι γυναίκα, γι' αυτό και σε προσέχουν. Δεν είναι έτσι, δεν είμαι γυναίκα, γι' αυτό και με προσέχουν. Δίνω, δίνω, προσφέρω έργο και απ' τη στιγμή που προσφέρω έργο ο καθένας το εκτιμάει και προσπαθεί να σε εξυπηρετήσει και να σου δώσει τα πάντα και την ψυχή του, έτσι; Όταν καταθέτεις την ψυχή σου θα πάρεις το ίδιο πράγμα, δεν υπάρχει περίπτωση. Άρα λοιπόν άντρας και γυναίκα για μένα δεν έχει καμία διαφορά.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε πως οι ελληνίδες εκπαιδευτικοί, κοινωνικοποιούνται παραδοσιακά με τις αξίες της οικογένειας και της μητρότητας, τις αποδέχονται και φροντίζουν με σωματικό και ψυχικό κόστος να ανταποκριθούν στο διπλό τους ρόλο της εργαζόμενης και της μητέρας. Οι αυξημένες όμως υποχρεώσεις των γυναικών δεν καταφέρνουν στην έρευνά μας να ανατρέψουν τις προσδοκίες τους για εξέλιξη, δε λειτουργούν ως εμπόδιο. Οι γυναίκες διαπιστώσαμε πως έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, θεωρούν ότι είναι στο χέρι τους να επιτύχουν στην καριέρα τους και παρά τις δυσκολίες να αποδείξουν τις ικανότητες τους, ανατρέποντας τις στερεότυπες αντιλήψεις των άλλων. Ταυτόχρονα δε διαπιστώσαμε διαφορές στον τρόπο που άντρες και γυναίκες αντιδρούν στο στερεότυπο άντρας διευθυντής. Και τα δύο φύλα δε δέχονται την ιδιαίτερη ικανότητα των αντρών και την αδυναμία των γυναικών να ασκούν διοίκηση.

B. Ψυχολογικά εμπόδια

•Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά με το διδακτικό ωράριο των διευθυντών αλλά και πώς καταφέρνουν να ρυθμίσουν τις αυξημένες υποχρεώσεις τους ως μητέρες και ως διευθύντριες.

• Στην έρευνά μας, όπως προαναφέρθηκε πάνω από τους μισούς διευθυντές/διευθύντριες δήλωσαν ότι θα επέστρεφαν στην τάξη χωρίς πρόβλημα, μετά τη λήψη της θητείας τους και τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Ενδεικτικά σχολιάζουν: «η θέση του διευθυντή είναι με θητεία κι όχι εφόρου ζωής», «Το επάγγελμά μας είναι δάσκαλος και μόνο»,» βασικά είμαι δάσκαλος πρώτα και μετά οτιδήποτε άλλο», «εγώ σπούδασα δάσκαλος, όχι διευθυντής», «τη θέση της απλής δασκάλας γιατί αυτό με αντιπροσωπεύει». Όσο αφορά τις διευθύντριες που έδωσαν τις συνεντεύξεις στα πλαίσια της συζήτησης αναφέρθηκαν και οι απόψεις τους για το διδακτικό ωράριο των διευθυντών. Όλες οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφώνησαν πως παρά την κούραση που προκαλεί η διδασκαλία σε συνδυασμό με τα διοικητικά καθήκοντα, είναι απαραίτητη για να τις βοηθήσει να διατηρήσουν την επαφή με τα παιδιά, έχοντας ως απώτερο σκοπό να μπορούν να βοηθήσουν μαθητές και συναδέλφους καλύτερα, όπως φαίνεται στα παρακάτω αφηγήσεις:

Δ3 Εμένα προσωπικά μ' αρέσει και το θέλω. Θέλω να έχω επαφή με τα παιδιά. Κάποιες φορές φέτος επειδή το πρόγραμμα είναι επίπονο και κουραστικό, ίσως έτσι αγανάκτησα, αλλά το θέλω, δε θα μ' άρεσε να μη γίνεται. Δε θα μ' άρεσε να μην είμαι στην τάξη. Το επιδιώκω και μ' αρέσει.

Δ1...θα ήθελα περισσότερες ώρες διδασκαλίας, γιατί με αυτό τον τρόπο μπαίνω, κάνω τις ώρες μου, γνωρίζω τα παιδιά, ξέρω, μπαίνω μες στις τάξεις, βλέπω το κλίμα μέσα στην τάξη, προσπαθώ να το καταλάβω και αφού το καταλάβω μπορώ να βοηθήσω, αλλιώς όταν δεν μπαίνεις ...

Δ4 Ναι, γιατί είναι καλό να έχεις την επαφή, την τάξη δηλαδή να μην την αφήσεις απ' έξω, γιατί μετά δε γίνεσαι... δάσκαλος είσαι. Δάσκαλοι σπουδάσαμε, δεν μπορούμε δηλαδή να βγούμε από την τάξη. Εμένα η τάξη με καλύπτει, αλλά να μην είχα τα άλλα τα αντικείμενα. Οι διευθύντριες που έδωσαν συνέντευξη στις δηλώσεις τους επισημαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις επιπτώσεις που έχουν οι αυξημένες τους υποχρεώσεις τόσο στις ίδιες όσο και στη ζωή των παιδιών τους. Ενδεικτικά διευθύντρια με ένα οχτάχρονο γιο σχολιάζει:

Δ3 Πηγαίνω στο σπίτι και συνεχίζω την υπόλοιπη μέρα. Ε... το ρυθμίζω (τις εργασίες του σχολείου) μετά τις δέκα το βράδυ. Εκεί τελειώνω τα οικονομικά..... Για να διεκπεραιώσω τα οικονομικά, επειδή εδώ υπάρχει πολλή φασαρία στο γραφείο, ηρεμώ αν τα πάρω στο σπίτι ή αν 'ρθω ένα Σάββατο απόγευμα στο σχολείο και τα διεκπεραιώσω. Συμβαίνει. Δηλαδή από το Σεπτέμβριο, μέχρι το Νοέμβριο, άσε το Δεκέμβριο, θα έχω αφιερώσει και δεκαπέντε απογευματινά σύνολο..... (για το γιο της) Ή τον παίρνω μαζί μου στην αυλή, ή τον αφήνω κάπου Χάνω από τον προσωπικό μου χρόνο... και πιο κάτω:

Η δουλειά έχει ένα κόστος που βγαίνει και σε σωματικά συμπτώματα. Είναι και τα καθημερινά τρέχοντα θέματα, μπορεί να έχεις χίλιες δυο μικροδουλειές που πρέπει να γίνουν σε όλο αυτό το συνολικό επίπεδο είναι θέμα ανθρώπου αλλά το βιώνω μ' ένα άγχος.

Και άλλη διευθύντρια τονίζει:Δ5 ...Απλώς, ήταν εν μέρει εις βάρος των παιδιών μου, αλλά απ' την άλλη δεν είχα καθόλου προσωπικό χρόνο. Δηλαδή τον προσωπικό χρόνο προσπαθούσα να τον αφιερώσω στα παιδιά μου που μου έλειπε και για τον εαυτό μου δε διέθετα τίποτε, ήμουν είκοσι τέσσερις ώρες το εικοσιτετράωρο στο τρέξιμο.

•Ως ένα εμπόδιο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως επηρεάζει τις γυναίκες και τις αποτρέπει από τη διεκδίκηση θέσεις ευθύνης είναι τα συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης που βιώνουν με τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές τους (Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997). Τα δεδομένα της έρευνάς μας δείχνουν πως οι διευθύντριες καταφέρνουν να αντλούν την ευχαρίστηση που βίωναν ως δασκάλες μέσα από το μικρό διδακτικό τους ωράριο και θεωρούν ότι η εμπλοκή τους με εκπαιδευτικά θέματα, είναι απαραίτητη για την ανταπόκρισή τους στο ρόλο του διοικητικού στελέχους. Επίσης από έρευνες φαίνεται πως η κατάληψη θέσης διευθυντή σχολικής μονάδας, δημιουργεί περισσότερες ευθύνες και αύξηση των επαγγελματικών υποχρεώσεων, καθώς απαιτεί παραμονή στο σχολείο για περισσότερες ώρες, πέρα από το διδακτικό ωράριο, αφιέρωση χρόνου μετά το σχολείο για συνεργασία με στελέχη της εκπαίδευσης, με αντιπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, για ενασχόληση με τομείς όπως τα οικονομικά, για αντιπροσώπηση του σχολείου σε διάφορες εκδηλώσεις, για συνεργασία με το

σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Σαΐτη 2000) και έτσι λειτουργεί ως εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, που λόγω και των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεών τους δεν μπορούν να διεκδικήσουν θέση διευθυντή σχολικής μονάδας. Παρόμοια οι Κυριακούσης και Σαΐτη (2006) αποδίδουν την απροθυμία των γυναικών να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου στις επιπτώσεις που έχουν στην προσωπική και κοινωνική ζωή των γυναικών τα πρόσθετα καθήκοντα, και η πίεση που βιώνουν από την εργασία τους ως διευθύντριες. Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται πως άντρες και γυναίκες βιώνουν ανάλογα συναισθήματα από το επάγγελμα, και πως ούτε αυτά τα συναισθήματα ευχαρίστησης αλλά ούτε και οι αυξημένες υποχρεώσεις στάθηκαν ικανά να εμποδίσουν τις γυναίκες από τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης.

Γ. Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά εμπόδια

• Στην προσπάθεια διερεύνησης των εμποδίων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό μας σύστημα και επηρεάζουν τους διευθυντές, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με πιθανές διακοπές της καριέρας τους, με την ύπαρξη αμφιβολιών σχετικά με την επιλογή τους, με σεξιστικές συμπεριφορές που αντιμετώπισαν κατά τη διαδικασία των κρίσεων ή από συναδέλφους και με το αν η θρησκεία, η καταγωγή ή η γλώσσα τους αποτέλεσαν ποτέ εμπόδιο ή προσόν. Ακόμη στις συνεντεύξεις ζητήθηκαν δηλώσεις των διευθυντριών σχετικά με το αν το φύλο τους επηρέασε την κατάληψη θέσης, αν θεωρούν ότι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν έχουν σχέση με το φύλο τους οι απόψεις τους σχετικά με τις επιμορφώσεις που έχουν δεχθεί ή νιώθουν ότι χρειάζονται και οι απόψεις τους σχετικά με τη δομή του εκπαιδευτικού σας συστήματος.

• Οι γυναίκες της έρευνας αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (51,1%) διακοπή της καριέρας τους σε σχέση με τους άντρες (15,3%) κάτι που αναμένονταν μια και οι γυναίκες παίρνουν άδεια μητρότητας και ανατροφής. Μάλιστα οι γυναίκες αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι κατάφεραν να επιστρέψουν μετά τη διακοπή της καριέρας τους στην ίδια θέση κάτι που προβλέπεται στη χώρα μας νομοθετικά. Οι διευθυντές που απάντησαν στα ερωτηματολόγια δε χρειάστηκε να αλλάξουν επάγγελμα για να ακολουθήσουν

το/τη σύζυγο, αν και το ένα τρίτο απ' αυτούς ανέφερε πως χρειάστηκε σε κάποια φάση της ζωής του να διατηρεί δύο σπίτια λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Τα ποσοστά για άντρες και γυναίκες δεν διαφοροποιήθηκαν σ' αυτές τις ερωτήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως από τις γυναίκες που έκριναν την επάρκεια της άδειας μητρότητας μόνο το 17,6 την έκρινε ως επαρκή, σε αντίθεση με το 82,4 που θεώρησε ότι η άδεια ήταν μικρής διάρκειας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, ποσοστό 66% δεν είχαν αμφιβολίες για την επιλογή τους. Αντίθετα ένα ποσοστό 35,6% των γυναικών και 32,6% των αντρών απάντησε θετικά. Αυτοί από τους άντρες διευθυντές που ένιωθαν αμφιβολίες, στα σχόλιά τους αναφέρουν κυρίως τη διαδικασία επιλογής ως αιτία για αυτές τους τις αμφιβολίες: «από τις αλλαγές της κυβέρνησης και τον «ιδιαιτέρο» τρόπο συνέντευξης», «κατά τη χρονική διάρκεια των κρίσεων όταν ένιωσα αποκλεισμένος από μια διαδικασία αξιολόγησης που είχε έντονο τον κομματικό και πελατειακό χαρακτήρα.», «η επιλογή δε γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια», «όταν έκανα αίτηση την πρώτη φορά και απορρίφθηκε», «σε διάφορες περιπτώσεις λόγω έλλειψης αξιοκρατίας». Οι γυναίκες στα αντίστοιχα σχόλια αναφέρονται σε προσωπικές τους επιλογές και έλλειψη εμπειρίας: «επειδή παντρεύτηκα και έκανα αμέσως παιδιά με ενδιέφερε περισσότερο να συνεχίσω τις σπουδές μου και όχι να πάρω κάποια διευθυντική θέση. Μάλιστα αρχικά δεν τα συνέδεσα καθόλου μεταξύ τους. Η διευθυντική θέση ήρθε με τυχαίο τρόπο και χωρίς να το έχω σκεφτεί ιδιαίτερα, μόλις τελείωσα το μεταπτυχιακό», «στην αρχή της καριέρας μου», «στην αρχή της καριέρας μου θεωρούσα ότι ήμουν ακόμη νέα», αλλά κυρίως στη διαδικασία των κρίσεων: «όταν απορρίφτηκα την πρώτη φορά», «στις κρίσεις προτίμησαν άντρες αντί για μένα», «πριν τις κρίσεις από φόβο για την επίδραση των πολιτικών μου απόψεων στα μέλη του ΠΥΣΠΕ», «στις τελευταίες κρίσεις δεν ήξερα πώς τα πήγα στη συνέντευξη», «όταν έβλεπα να γίνονται διευθυντές χωρίς προσόντα μόνο επειδή ήταν συνδικαλιστές και είχαν γνωστούς», «όταν είδα να κόβεται στη συνέντευξη γυναίκα συνάδελφος η οποία είχε πολλά μετρήσιμα γιατί το σχολείο που ήθελε το διεκδικούσε και άντρας συνάδελφος με λιγότερα μετρήσιμα μόρια». Οι άντρες διευθυντές, δε δηλώνουν να αντιμετωπίσαν σεξιστικές συμπεριφορές κατά τη διαδικασία των κρίσεων, σε αντίθεση με τις γυναίκες που αναφέρει τέτοιου είδους συμπεριφορές σε ποσοστό 17% , και από την περαιτέρω ανάλυση φαίνεται να υπάρχει ισχυρή στατιστική συσχέτιση

ανάμεσα στο φύλο και τις συμπεριφορές. Αξίζει να αναφερθούν κάποια από τα σχόλια των γυναικών που απάντησαν θετικά. Οι γυναίκες αυτές εκφέρουν την άποψη πως η διαδικασία επιλογής δεν ήταν δίκαιη και ευνοούσε τους άντρες υποψήφιους «προτιμήθηκαν άντρες συνάδελφοι με λιγότερα προσόντα», «προτιμήθηκε άντρας υποδιευθυντής με λιγότερα προσόντα» ή «επιλέχτηκε σε διευθυντική θέση συνυποψήφιος άντρας με λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα» ή πως οι άντρες συμμετέχουν σε υποστηρικτικά δίκτυα «όταν άντρες συνυποψήφιοι με λιγότερα μετρήσιμα μόρια μπαινοβγαίνουν στα γραφεία των προϊσταμένων. Τελικά έγινα διευθύντρια γιατί επέλεξα ένα άλλο σχολείο που δεν το ζητούσαν». Ανάλογα ήταν τα δεδομένα για τις σεξιστικές συμπεριφορές από τους συναδέλφους. Μόνο ένας άντρας ανέφερε τέτοιες συμπεριφορές ενώ οι γυναίκες ανέρχονταν σε πέντε. Μια επίσης από τις διευθύντριες που έδωσαν συνέντευξη αναφέρει ότι αντιμετώπισε σεξιστικές συμπεριφορές στη συνεργασία με τη δημοτική αρχή:

Δ4 Μέχρι τώρα το μόνο που συνάντησα ήταν από τις τοπικές αρχές, δηλαδή από το Δήμαρχο, ένα κάπως, ας πούμε ρατσισμό του τύπου ας πούμε τι θέλει τώρα αυτή.Για κάποιους ανθρώπους της παλιάς σχολής μετράει ας πούμε, ότι αυτή είναι γυναίκα, δε θα τα καταφέρει, δεν ξέρει να κάνει πράγματα πολλά...

Όσον αφορά τη γλώσσα την καταγωγή ή τη θρησκεία η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν υπήρξαν ποτέ εμπόδιο ή προτέρημα. Οι διευθύντριες που έδωσαν συνέντευξη, υποστήριξαν πως ή δεν είχαν επιμόρφωση καθόλου, ή η επιμόρφωση δεν ήταν αρκετή. Όσο αφορά τη στάση των ανδροκρατούμενων συμβουλίων επιλογής, κάποιες διευθύντριες ανέφεραν μεροληπτική συμπεριφορά και προτίμηση στους άντρες υποψήφιους. Στην ερώτηση για το αν η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος βοηθά το διευθυντή στο ρόλο του οι διευθύντριες απάντησαν αρνητικά, το περιέγραψαν ως ιδιαίτερα γραφειοκρατικό, και πρότειναν αλλαγές, όπως απαλλαγή των διευθυντών από μέρος της διοικητικής δουλειάς ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό του ρόλο.

Με δεδομένο το νομοθετικό καθεστώς της χώρας μας που όριζε, όταν διορίστηκαν οι διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα όπως φαίνεται από τα χρόνια υπηρεσίας τους, πως οι δάσκαλοι πρέπει να είναι Έλληνες και

χριστιανοί ορθόδοξοι δεν προκαλούν εντύπωση τα αποτελέσματα, όπου άντρες και γυναίκες στην συντριπτική τους πλειοψηφία δεν αναφέρουν διακρίσεις σε σχέση με τη θρησκεία, τη γλώσσα ή την καταγωγή τους και αντίστοιχα δεν θεωρούν προσόν την καταγωγή, τη θρησκεία ή τη γλώσσα τους.

•Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, αναφέρθηκε ως ένας από τους παράγοντες αποκλεισμού ή υποεκπροσώπησης των γυναικών η ύπαρξη προκαταλήψεων εκ μέρους των συμβουλίων επιλογής για την μειωμένη ικανότητα των γυναικών να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις της θέσης του διευθυντή. Σύμφωνα με έρευνα (Shakeshaft, 1993), που προαναφέρθηκε τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής των στελεχών διαφοροποιούν τη στάση τους και το είδος των ερωτήσεων κατά τη διαδικασία επιλογής ανάλογα με το φύλο του υποψηφίου. Η Μαραγκουδάκη (1997), αναφέρει πως στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες δέχονται ερωτήσεις για την οικογενειακή τους κατάσταση και τον αριθμό των παιδιών τους. Επίσης έρευνα του Νάκου (2005) δείχνει πως οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούν πως τα συμβούλια επιλογής μεροληπτούν σε βάρος τους κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Τα στοιχεία από τις απαντήσεις των διευθυντριών στις συνεντεύξεις της έρευνάς μας δείχνουν ανάλογη θεώρηση. Ενδεικτικά αναφέρουν: Δ2 νομίζω ότι ως ένα σημείο παίζουν ρόλο και τα προσόντα, αλλά είναι και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν... όσον αφορά την επιλογή των διευθυντών που εγώ σ' αυτό κρίθηκα, νομίζω ότι μεγάλο ρόλο έπαιξε και η συνέντευξηέπεσα τριάντα θέσεις κάτω. Ναι, έπρεπε να ευνοηθούν κάποιοι άλλοι, τώρα ποιοι και πώς ακριβώς λειτούργησε, δεν μπορώ να ξέρω.

Δ4 επειδή θεωρούνε ότι κάποια πράγματα ας πούμε λειτουργικά δηλαδή να αλλάξει μια κλειδωνιά, να κάνει κάτι στο καλοριφέρ, να φτιάξει κάτι δεν μπορεί να τα καταφέρει, και πιστεύουν ότι μια γυναίκα δεν μπορεί να επιβληθεί στο προσωπικό, εξωτερικά φαίνεται ότι έχουμε τις ίδιες ευκαιρίες, όμως προτιμούν τους άντρες για τα μεγάλα σχολεία. Μια γυναίκα θα την έστελναν μόνο σε ένα μικρό σχολείο.... Ένιωσα ότι τα μετρήσιμα μόρια δεν είναι τόσο απαραίτητα, όσο τα «αμέτρητα».

Όσον αφορά τη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής που είναι ανδροκρατούμενα και που δείχνουν προτίμηση στους άντρες υποψήφιους

σύμφωνα με απόψεις γυναικών που συμμετείχαν σε έρευνα της Κελαϊδίτου (2006), διευθύντρια που συμμετείχε στις συνεντεύξεις δήλωσε:

Δ1 ...νομίζω ότι προτιμούν να δίνουν περισσότερες θέσεις στον αντρικό πληθυσμό, παρά... Δεν μπορώ να ξέρω τώρα ακριβώς, ποιο είναι το σκεπτικό τους, αλλά πιστεύω θεωρούν ότι έχει περισσότερο χρόνο ο άντρας, άρα μπορεί να προσφέρει και περισσότερο σε σχέση με τη γυναίκα. Αν και νομίζω ότι αν υπήρχε και μία γυναίκα επάνω στα μέλη της επιτροπής θα τασσόταν υπέρ των γυναικών, αυτό το θεωρώ σίγουρο. Θα άλλαζε ίσως η κατάσταση.

Θεωρήσαμε ότι η αντίληψη για την ύπαρξη προκαταλήψεων των συμβουλίων επιλογής, θα προκαλούσε αμφιβολίες για την επιλογή στις διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Στην έρευνά μας μόνο το ένα τρίτο των συμμετεχόντων είχε αμφιβολίες, σε ανάλογα ποσοστά άντρες και γυναίκες ενώ στην αντίστοιχη έρευνα της Coleman (2002) τα ποσοστά των διευθυντών που δήλωσαν αμφιβολία για την επιλογή τους είναι 44% και για τις γυναίκες 43%, χωρίς να υπάρχουν επίσης σημαντικές στα ποσοστά των δύο φύλων.

Όπως αναφέρεται σε άρθρο των Καμάλη-Ραμπίδη (2006) η επιμόρφωση συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και για αυτό πρέπει να τον συνοδεύει καθ' όλη την διάρκεια της θητείας και της ζωής του. Επίσης πρέπει να είναι μικρής διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική με αφετηρία τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης και Παπαναούμ, 2000). Όπως αναφέραμε οι διευθύντριες που έδωσαν συνέντευξη, υποστήριξαν πως ή δεν είχαν επιμόρφωση καθόλου, ή η επιμόρφωση δεν ήταν αρκετή. Μία διευθύντρια αναφέρει: *Ναι είχαν γίνει κάποια σεμινάρια και από τον προϊστάμενο και από το διευθυντή (Πρωτοβάθμιας) όμως σε τυπικό επίπεδο, είναι κάποια πράγματα που μπορείς να τα βρεις, ..., πιστεύω ότι δε βοήθησε περισσότερο, επιβεβαιώνοντας ότι οι επιμορφώσεις στη χώρα μας είναι σύντομες και σε θεωρητικό επίπεδο. Οι απόψεις των διευθυντριών της έρευνας για την επιμόρφωση είναι ανάλογες με τα αποτελέσματα έρευνας των Αγγελόπουλου, Η., Καραγιάννη, Π. και Φωκά, Ε. (2002) στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων του Ν. Αχαΐας που έδειξε*

ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών που υπηρετούν σήμερα στο δημοτικό σχολείο, δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, και με τα δεδομένα της τελευταίας έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που πραγματοποιήθηκε το 2010 και συμπεραίνει πως πάνω από τους μισούς διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι ευχαριστημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει.

Στην έρευνά μας οι διευθύντριες θεωρούν ότι οι γνώσεις τους σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους, βασίζεται στις συμβουλές των παλιότερων διευθυντών, ή σε προσωπική αναζήτηση και στην πλειοψηφία τους τόνισαν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και επέλεξαν θέματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις, τα οικονομικά και καθαρά θέματα διοίκησης. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Δ1 Σε θέματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις και τη συμπεριφορά, γιατί βρίσκεσαι συνέχεια σε επαφή, έχεις σχέση με ανθρώπους.

Δ2 Γενικά διοικητικής φύσης, όσον αφορά τη σωστή λειτουργία του σχολείου

Δ3 Σε θέματα που αφορούν το διευθυντή; ναι και διοικητικά και συμβουλευτικά και ψυχολογικά..... θα ήθελα.

Φαίνεται πως οι διευθύντριες, επιβεβαιώνουν την άποψη του Μαυρογιώργου (1999) για την ανάγκη συστηματικά οργανωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με δραστηριότητες και προγράμματα που συνυπολογίζουν τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με βάση τη διαφορετική τους εκπαίδευση, το φύλο, την προϋπηρεσία την εμπειρία και τη θέση τους στην ιεραρχία. Οι παραπάνω αναφορές, αναδεικνύουν το έντονο πρόβλημα στη χώρα μας σχετικά με τη μορφή και το είδος των επιμορφώσεων και εγείρουν την ανάγκη να ληφθούν σύντομα κάποια μέτρα.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε πως με εξαίρεση τις σεξιστικές συμπεριφορές που αναφέρονται κυρίως από τις διευθύντριες, οι άντρες και οι γυναίκες διευθυντές αντιμετωπίζουν ανάλογα θεσμικά και λειτουργικά εμπόδια, και έτσι τα εμπόδια αυτής της κατηγορίας δεν μπορούν να εξηγήσουν την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διευθυντών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.2.3 Ενισχυτικοί παράγοντες

•Οι διευθυντές/ντριες απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με τους παράγοντες που τους επηρέασαν στην καριέρα τους. Ζητήσαμε να μας πουν σε ποιο στάδιο της ζωής τους αποφάσισαν να γίνουν διευθυντές και τι σκοπεύουν να κάνουν μετά τη λήξη της θητείας τους, από ποιούς δέχτηκαν επιρροή στην καριέρα τους και αν ενθαρρύνθηκαν να υποβάλλουν αίτηση για προαγωγή. Οι διευθύντριες στις συνεντεύξεις ερωτήθηκαν επίσης, αν οι πρόσθετες σπουδές τους πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του σχεδιασμού της καριέρας τους, και αν τις έχουν επηρεάσει οι εμπειρίες τους ως δασκάλες. Τέλος οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για την ύπαρξη μέντορα και το φύλο του και επίσης ζητήσαμε να μας πουν πού αποδίδουν την επιτυχία τους.

•Οι γυναίκες 72,9% μας είπαν πως αποφάσισαν να διεκδικήσουν τη θέση ως εκπαιδευτικοί και 14,6% όταν ανέλαβαν μια θέση ευθύνης. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους άντρες ήταν 59,7 και 22,6%. Όσο αφορά τη μετέπειτα καριέρα των διευθυντών/ντριών, πάνω από τους μισούς σχεδιάζουν να συνταξιοδοτηθούν, και οι περισσότεροι από τους αυτούς που κάνουν σχέδια για εξέλιξη της καριέρας τους δηλώνουν πως θα επέστρεφαν στην τάξη ως απλοί εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν πως θα ήθελαν να καταλάβουν μια θέση ανάλογη με την προσωπικότητά τους, να γίνουν σχολικοί σύμβουλοι ή προϊστάμενοι. Οι διευθύντριες στις συνεντεύξεις, δήλωσαν πως οι σπουδές τους δεν πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του σχεδιασμού της καριέρας τους. Προσπαθώντας να διερευνήσουμε από ποιους δέχτηκαν επιρροή στην καριέρα τους διαπιστώσαμε πως οι οικογενειακές καταστάσεις επηρεάζουν περισσότερο τις γυναίκες διευθύντριες 17%, πιο συχνά αναφέρονται οι προηγούμενοι διευθυντές σε άντρες και γυναίκες, με ποσοστά 27,4 και 34% αντίστοιχα και οι σύζυγοι με 24,2 και 21,3%, ενώ ακολουθούν οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι φίλοι. Τα τρία τέταρτα των διευθυντών/ντριών έχουν δεχθεί ενθάρρυνση να υποβάλλουν αίτηση για προαγωγή. Για τους άντρες φαίνεται να λειτουργούν υποστηρικτικά κυρίως οι συνάδελφοι στη δουλειά, ενώ για τις γυναίκες ο σύζυγος και η οικογένεια ήταν κυρίαρχα. Οι παλιοί διευθυντές και οι προϊστάμενοι επηρέασαν το ίδιο άντρες και γυναίκες. Στις συνεντεύξεις οι διευθύντριες δήλωσαν πως πολλά από τα στοιχεία του τρόπου διοίκησης που εφαρμόζουν είναι αποτέλεσμα επιρροών από παλιότερους διευθυντές ακόμη και από την εποχή που ήταν μαθήτριες. Όταν οι διευθυντές/ντριες ρωτήθηκαν για την

ύπαρξη μέντορα, ή καθοδηγητή μόνο δεκαεπτά συμμετέχοντες, 15,5%, απάντησαν θετικά, και απ' αυτούς το 64,8% ανέφερε πως ο μέντορας ήταν άντρας. Η σκληρή δουλειά κυριαρχεί στις απαντήσεις και των δύο φύλων ως ενισχυτικός παράγοντας για την επιτυχία. Ενώ όμως οι άντρες θεωρούν τα ακαδημαϊκά προσόντα και την επίγνωση των στόχων ως τους αμέσως επόμενους παράγοντες με ποσοστά 45,2% και 43,5% αντίστοιχα, οι γυναίκες θεωρούν πως τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, σχεδόν όσο και η σκληρή δουλειά τις βοήθησε να πετύχουν.

•Προσπαθώντας να διερευνήσουμε αν η καριέρα ήταν θέμα σχεδιασμού των συμμετεχόντων ζητήσαμε να μας πουν σε ποιο στάδιο της ζωής τους αποφάσισαν να γίνουν διευθυντές. Στα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται πως οι γυναίκες σκέφτονται την εξέλιξή τους πιο νωρίς από τους άντρες διευθυντές. Σύμφωνα με την Shakeshaft (1989) η καριέρα είναι «ένα από τα πριν καταρτισμένο σχέδιο για την οργάνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας, με ανοδικές μετακινήσεις μέσα από αναγνωρισμένα προπαρασκευαστικά στάδια και προαγωγές που βασίζονται στην αξία και την αναγνώριση». Σύμφωνα με τα στοιχεία του ορισμού που αναφέρθηκε οι ανοδικές μετακινήσεις στην ιεραρχία πραγματοποιούνται όταν τα άτομα έχουν συγκεκριμένο στόχο. Φαίνεται ότι αυτός ο ορισμός περιγράφει περισσότερο την καριέρα των αντρών, αφού οι αλλαγές στη ζωή των γυναικών (μητρότητα- φροντίδα γονέων) τις αποκλείουν από την προπαρασκευή και τις προαγωγές. Οι διευθύντριες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις υποστηρίζουν πως η διεκδίκηση θέσης διευθύντριας δεν είχε προσχεδιαστεί. Στην ερώτηση «πότε αποφάσισες να γίνεις διευθύντρια» απαντούν πως η απόφασή τους πάρθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις χωρίς σχέδιο, τυχαία. Όσον αφορά τα προπαρασκευαστικά στάδια του ορισμού της καριέρας, όπως προαναφέρθηκε σε έρευνα που πραγματοποίησε η Μαραγκουδάκη το 1997 πολλές γυναίκες που αποκτούν επιπλέον τίτλους σπουδών επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανέλιξη. Καμιά από τις διευθύντριες όμως που έδωσαν τις συνεντεύξεις δεν αναφέρεται σε προπαρασκευή για τη θέση που κατέχει, όπως δείχνουν τα παρακάτω αποσπάσματα:

Δ4 Όχι στην Πάντειο πήγα γιατί μου άρεσαν τα μαθήματα, γιατί είχα τέτοιες ανησυχίες για την κοινωνία και την πολιτική, τέλειωσα το πολιτικό της Παντείου...

Δ1 Όχι δεν τις έκανα με σκεπτικό ότι κάποια στιγμή θα διεκδικήσω κάποια θέση και να με βοηθήσουν, τις έκανα με το σκεπτικό πάνω στο αντικείμενο να μπορέσω να αποκτήσω και άλλη... και άλλα πράγματα, θεωρητικά να με βοηθήσει και ... πρακτικά να με βοηθήσει στη δουλειά μου. Δεν είχα στο μυαλό μου ότι θα πάω να αποκτήσω μία θέση

Φαίνεται λοιπόν πως παρά τα δεδομένα της βιβλιογραφίας οι συγκεκριμένες γυναίκες δεν προσχεδίασαν την εξέλιξη της καριέρας τους και τα προσόντα που κατέχουν τα απέκτησαν σε μια προσπάθεια προσωπικής και επαγγελματικής τους βελτίωσης.

Οι παλιοί διευθυντές και οι προϊστάμενοι επηρέασαν το ίδιο άντρες και γυναίκες ανατρέποντας τα δεδομένα που θέλουν οι άντρες να ενισχύονται περισσότερο από τις γυναίκες να αναλάβουν διοικητικό έργο (Coleman 2002). Στην ερώτηση των συνεντεύξεων αν «Οι εμπειρίες σας ως δασκάλα επηρεάζουν τον τρόπο διοίκησης σας στο σχολείο;» οι διευθύντριες απαντούν:

Δ1 ... ο προηγούμενος διευθυντής που ήταν σ' αυτό το σχολείο, τον είχα και εγώ, και ήρθα και εγώ, είχε βάλει το σχολείο σε τάξη, μπορώ να πω ότι ήταν ένα σχολείο πολύ στρωμένο, με βοήθησε στην αρχή οπότε σίγουρα επηρεάστηκα.

Δ4 Κατά καιρούς προσπαθώ να θυμηθώ άντρες διευθυντές οι οποίοι μου είχανε κάνει εντύπωση Ε, την κακή την αφήνω, την ξεχνώ. Απ' αυτά που έχω δει από άντρες, που ήταν σωστοί διευθυντές προσπαθώ κάποια πράγματα να τα αναπαράγω.

Δ2 Ναι, εν μέρει ναι γιατί είχα τύχει και σε αυστηρούς διευθυντές και σε χαλαρούς διευθυντές και προσπάθησα να εφαρμόσω τη μέση οδό, να ακολουθήσω τη μέση οδό, να μην είμαι ούτε πολύ χαλαρή ούτε πολύ αυστηρή, δηλαδή να αποφύγω τα άκρα.

Δ3 Ε, σαν δασκάλα είχα ένα εξαιρετικό διευθυντή στην Αθήνα για πολλά χρόνια, τον οποίο πραγματικά σε δύσκολες περιπτώσεις πάντα τον έχω στο μυαλό μου και στην καρδιά μου, ακόμα και τώρα και αυτό είναι καλό.

Δ5 Βεβαίως, βεβαίως και τον επηρεάζουν, γιατί κάτι που δεν μου άρεσε σε μένα δε θέλω ποτέ να το ... να καταπιέσω να το κάνουν οι συνάδελφοί μου.

Βέβαια από τότε... μη σου πω και από μαθήτρια, όπως έβλεπα το διευθυντή, να ξεκινήσουμε από πολύ παλιά, κράτησα τα καλά των διευθυντών που γνώρισα και σαν μαθήτρια και στο λύκειο και στο γυμνάσιο και στο δημοτικό, οι μνήμες είναι πιο πολλές από το δημοτικό, προσπάθησα να κρατήσω αυτάκράτησα ότι καλό υπήρχε από τους προηγούμενους διευθυντές και τα αρνητικά τα έδιωξα.

Τον τελευταίο καιρό στη χώρα μας γίνονται συζητήσεις για τον ορισμό μέντορα για κάθε νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, που θα λειτουργεί ως πρότυπο και ως σύμβουλος. Ο μέντορας γενικά αναγνωρίζεται ως χρήσιμος, αν και όχι απαραίτητος για την εξέλιξη κάποιου διευθυντή. Η ύπαρξη μέντορα θεωρήθηκε σε έρευνες (Evetts 1990, Hill and Ragland 1996, Grogan 1996) ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των γυναικών διευθυντών, που ίσως χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση περισσότερο από τους άντρες εξαιτίας του στερεότυπου που ταυτίζει τον άντρα με το διευθυντή. (Coleman 2002). Στην αντίστοιχη έρευνα της Coleman, πάνω από το 90% των διευθυντών είχε δεχθεί ενθάρρυνση από κάποιον, μα μόνο το 55% απ' αυτούς μπορούσε να αναφέρει κάποιον συγκεκριμένο ως μέντορα και απ' αυτούς το 60% ανέφεραν ένα προηγούμενο διευθυντή. Όταν οι διευθυντές/ντριες ρωτήθηκαν για την ύπαρξη μέντορα, ή καθοδηγητή μόνο δεκαεπτά συμμετέχοντες, 15,5%, απάντησαν θετικά, ποσοστό αισθητά χαμηλότερο από τα ποσοστά των ερευνών που προαναφέρθηκαν. Όταν ζητήθηκε να προσδιορίσουν το φύλο του μέντορά τους το 64,8% ανέφερε πως ο μέντορας ήταν άντρας. Η απάντηση δεν προκάλεσε έκπληξη, καθώς, υπάρχουν πολλοί περισσότεροι άντρες σε θέσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέντορες και άρα είναι πιο πιθανό να αναφερθούν (Kramm 1983, Hurley and Fagensson-Elan 1996). Οι γυναίκες μέντορες προβάλλουν ένα κατάλληλο πρότυπο ρόλου μα είναι λιγότερες και έτσι μπορεί να θεωρηθεί ότι επιδρούν λιγότερο απ' ότι οι άντρες. Οι διευθυντές/ντριες ανέφεραν προσδιορίζοντας το ρόλο του μέντορα «ο ρόλος ήταν ανεπίσημος και απόλυτα φιλικός», «υποστηρικτικός», «πρόσφερε συμβουλές από την εμπειρία σε διοικητικές θέσεις», «με εισήγαγε σε εκπαιδευτικές και νομικές διαδικασίες». Φαίνεται πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα.

Όπως αναφέραμε οι διευθυντές και οι διευθύντριες στην έρευνά μας αποδίδουν την επιτυχία τους κυρίως στη σκληρή δουλειά Στην έρευνα της Coleman (2002) η

σκληρή δουλειά θεωρείται επίσης ως παράγοντας επιτυχίας για άντρες και γυναίκες. Διαφορά διαπιστώθηκε ανάμεσα στα δύο φύλα όσο αφορά την αξία που δίνουν στις πρόσθετες σπουδές. Οι γυναίκες θεωρούν πως τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, σχεδόν όσο και η σκληρή δουλειά τις βοήθησαν να πετύχουν. Πιθανά οι γυναίκες, που όπως προαναφέρθηκε έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πρόσθετες σπουδές, αποδίδουν σ' αυτό την επιτυχία τους.

Φαίνεται πως όσο αφορά του ενισχυτικούς παράγοντες μικρές διαφορές υπάρχουν στις αναφορές αντρών και γυναικών διευθυντών. Οι συμμετέχοντες και των δύο φύλων ενισχύονται να διεκδικήσουν προαγωγή, από παλιούς διευθυντές συναδέλφους ή την οικογένειά τους και αποδίδουν την επιτυχία τους κυρίως στη σκληρή δουλειά.

5.2.4 Τρόπος διοίκησης

- Οι γυναίκες διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικών με τον τρόπο που ασκούν διοίκηση στο σχολείο τους. Έτσι οι διευθύντριες ρωτήθηκαν για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους προϊσταμένους, τη συνεργασία τους με άλλους διευθυντές, τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους, κληθήκαν να χαρακτηρίσουν το δικό τους τρόπο διοίκησης, και να μας δηλώσουν αν χρησιμοποιούν τη δύναμη και την εξουσία που έχουν λόγω θέσης. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με την ενίσχυση στους συναδέλφους καθώς και με το ποιο θα ήθελαν οι διευθυντές να είναι το μεγαλύτερο επίτευγμά τους.

- Οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να μεταφέρουν στην επαγγελματική τους ζωή πολλά από τα χαρακτηριστικά του φύλου τους. Συνεχίζουν και ως διευθύντριες να έχουν ως επίκεντρο της δουλειάς τους τα «παιδιά», τους μαθητές φροντίζοντας για την ασφάλεια και για την καλύτερη εκπαίδευσή τους και από τη θέση της διευθύντριας. Ένα από τα κριτήριά τους είναι ότι γίνεται στο σχολείο, να γίνεται για το καλό των παιδιών. Αναφέρουν πως έχουν αναπτύξει σχέσεις στοργής και αγάπης με τους μαθητές του σχολείου τους που τη συσχετίζουν με το φύλο τους. Ενδεικτικά αναφέρουν:

Δ4 Με τους μαθητές οι σχέσεις μου είναι σχέσεις στοργής

Δ5 Τα παιδιά πιστεύω ότι με αγαπάνε και ότι με αισθάνονται σαν μητέρα τους, μετά από τόσα χρόνια εδώ είναι πιο οικογενειακή η σχέση. Βέβαια σε κάποιες στιγμές υπάρχει και ο σεβασμός..... οικειότητα σαν τη μαμά αλλά και στα όριά τους.... Πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ γιατί είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να μπαίνουν, ειδικά τα πρωτάκια που έρχονται σε ένα οικογενειακό περιβάλλον. Είναι η ζεστασιά που αποπνέει μια γυναίκα....

Δ1, εμένα η μητρική φροντίδα μου βγαίνει και στη δουλειά μου, δηλαδή είμαι συνέχεια από πάνω, δεν μένω στα διοικητικά και τέτοια, ξέρω ανά πάσα στιγμή κάθε μέρα ποιο παιδάκι έχει αρρωστήσει, ποιο παιδάκι έχει χτυπήσει, ποιο παιδάκι δεν αισθάνθηκε καλά, ... περνάνε όλα από δω

Δ2 Έχω μια φιλική σχέση αναπτύξει, παρόλο που με φωνάζουν «κυρία διευθύντρια», είναι η επαφή μας διαφορετική, σα φίλη με αντιμετωπίζουν περισσότερο.... Σε σχέση με τους άντρες σα γυναίκα εγώ έχω καλύτερη επαφή με τα παιδιά γιατί ως γνωστό τα παιδιά τη γυναίκα τη βλέπουν διαφορετικά, ιδιαίτερα τα μικρότερα παιδιά, γι' αυτό και μας αντιμετωπίζουν διαφορετικά, δηλαδή τους άντρες τους φοβούνται περισσότερο και είναι και πιο πειθαρχημένα και πιο συντηρητικά απέναντί τους.

Όταν οι διευθύντριες της έρευνας κληθήκαν να χαρακτηρίσουν τον δικό τους τρόπο διοίκησης του σχολείου τους αναφέρθηκαν σε πολλά από τα χαρακτηριστικά του γυναικείου τρόπου διοίκησης όπως τη συνεργασία, τη βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων, τις συναισθηματικές σχέσεις.

Δ1 Εγώ βοηθώ όπου μπορώ, συνεργάζομαι μαζί τους, ξέρουν ανά πάσα στιγμή, αν αναλάβουν κάτι, οποιοδήποτε πρόγραμμα, οποιοδήποτε πρόβλημα θα το λύσουμε μαζί και νομίζω ότι έχει πετύχει αυτός ο τρόπος διοίκησης, γιατί δεν νομίζω ότι με βλέπουν να «η διευθύντρια» ...Έχει γίνει κοινός τόπος ότι συλλειτουργούμε, συνεργαζόμαστε με σκοπό να πετύχουμε ότι γίνεται καλύτερο για το παιδί.

Δ3 Προσπαθώ να είναι σωστή η καθημερινή λειτουργία του σχολείου, να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν τις ίδιες τάξεις, να είμαι δίκαιη με τους συναδέλφους, να μην αδικώ κανένα, αν υπάρχουν προβλήματα

θέλω να είμαι κοντά τους.... Ακούγεται ότι είμαι αυστηρή, δε θα το 'λεγα όμωςΥπεύθυνη ναί., πιστεύω.

Όσον αφορά τη δυνατότητά τους για άσκηση εξουσίας λόγω της θέσης τους οι διευθύντριες της έρευνας, οι διευθύντριες φαίνεται πως προτιμούν να υπερβαίνουν τις δυνάμεις τους, να συζητούν και να συναποφασίζουν με εξαίρεση τις περιπτώσεις που αφορούν τήρηση των νόμων, όπου και θεωρούν πως λόγω θέσης έχουν και την ευθύνη για την τήρησή τους. Επιβεβαιώνοντας την άποψη για τη συνεργατική συμπεριφορά των γυναικών, δηλώνουν:

Δ1 Δεν χρειάστηκε να αποφασίσω εγώ ή να επιβάλλω κάποια πράγματα..... θεωρώ πρέπει να γίνονται ότι ...να πάρω όλα τα μέτρα που χρειάζονται για την ασφάλεια των παιδιών..... Τουλάχιστον πρέπει να πείσουμε για αυτό που θέλουμε, εντάξει

Δ5 Ποτέ. Λειτουργώ από καθαρίστρια μέχρι τι άλλο..... έρχομαι ανοίγω το σχολείο, φεύγω τελευταία, κάνω περισσότερα από ότι κάνουν οι συνάδελφοί μου, προσπαθώ οτιδήποτε μπορώ να το αποφύγω να το δώσω σ' αυτούς, να το κάνω αγόγγυστα και με πολύ μεγάλη ευχαρίστηση.

Δ2 ... δε θέλω να το βλέπω έτσι, να παίζω το μπαμπούλα εδώ, και τον αρχηγό.... Όπου χρειάζεται ναί θα την χρησιμοποιήσω, γιατί υπάρχουν και όρια και κάποιες φορές τα ξεπερνούν κάποιοι και πρέπει να επιβληθώ και εγώ με τον τρόπο μου, αυτόν που διαθέτω από τη θέση που κατέχω.

Δ4 ... Το βλέπω ότι μεταξύ ίσων, θα πρέπει να παίρνω κάποιες αποφάσεις εγώ για τις οποίες αποφάσεις θα λογοδοτήσω, αν χρειαστεί. Έχω την ευθύνη του να λειτουργεί καλά η μονάδα, και να φεύγουν τα παιδιά για το σπίτι τους χαρούμενα, ... και με αυτά που πρέπει να μάθουν. Από κει και πέρα τίποτε άλλο.

Το ενδιαφέρον των διευθυντριών δεν περιορίζεται στους μαθητές, αλλά επεκτείνεται και στους συναδέλφους τους. Προσπαθούν να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλοβοήθειας τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους άλλους φορείς, και προσπαθούν να επιλύσουν τις όποιες διαφωνίες για να διατηρήσουν καλό κλίμα στο σχολείο τους.

Οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, απαντώντας σε ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικό του σχολείου τους που φαίνεται σκεπτικός ή προβληματισμένος, ακόμη κι αν αυτό δε δημιουργεί προβλήματα στη δουλειά του υποστήριξαν πως φροντίζουν να βοηθήσουν το συνάδελφο ακούγοντάς τον και να τον βοηθήσουν, σεβόμενες την επιθυμία του να μιλήσει ή όχι για το πρόβλημά του, όπως φαίνεται και από την παρακάτω αφήγηση.

Δ5 Τον κοιτάω στα μάτια, και προσπαθώ να τον κάνω να μου πει το πρόβλημά του να το λύσουμε μαζί, έστω και να είναι προσωπικό. Ακουμπάνε πάνω μου, μου λένε τα προβλήματά τους, όπου υπάρχει λύση προσπαθούμε να βρούμε διεξόδους και λύσεις και από κει και έπειτα του δίνω χρόνο να χαλαρώσει και να επανέλθει. Εάν δημιουργείται κάποιο πρόβλημα προσπαθώ να τον βγάλω από το πρόβλημά του και να τον κάνω να νιώσει καλά, εδώ μέσα στο χώρο του σχολείου.....

Οι διευθύντριες, κρίνουν τη σχέση τους με τους συναδέλφους καλή, κάνουν κοινές εξόδους που σε κάποιες περιπτώσεις τις επιδιώκουν οι ίδιες και συνδέουν τη σχέση τους αυτή με τη διατήρηση καλού κλίματος στο σχολείο. Έτσι αναφέρουν:

Δ4 Αν δεν μπορείς να έχεις ένα κλίμα ζεστό, ανθρώπινο, δεν τραβάει η μέρα. Πρέπει αυτό το ανθρώπινο να το διασφαλίζει ένας διευθυντής και πρέπει με το προσωπικό να μπορεί να πάει να πει ένα καφέ εκτός ωραρίου ή ένα τσίπουρο. Το θεωρώ πάρα πολύ βασικό

Δ3 Ναι, φέτος είναι καλές οι σχέσεις. Αλλά κι εγώ είμαι κοντά τους όμως σε οτιδήποτε. Δηλαδή τώρα έλειπε η κοπέλα, είναι άρρωστος ο πατέρας της κατέβηκα κάτω να κάνω εφημερία, δεν είπα σε κανέναν τίποτα. Νομίζω ότι είναι οι σχέσεις δούναι και λαβείν, ίσως κάποιες φορές, αλλά προέχει η λειτουργία του σχολείου.

Δ5 Όχι τυπικές εξόδους, ουσιαστικές εξόδους. Εξόδους με άνοιγμα ψυχής, έτσι; Εεε είναι πολύ τακτικές και στο χώρο του σχολείου οι συνάξεις αφού τελειώσουμε χαλαρώνουμε και εδώ στο χωριό βγαίνουμε για κάποιο κρασί το βράδυ, σε γιορτές ή καθιερωμένο το 'χουμε μετά από τη γιορτή τώρα τη χριστουγεννιάτικη να βγούμε ολονύκτιο όλοι μαζί.γενικώς μας αρέσει που είμαστε στο σχολείο.

Θεωρούν ότι η ανάπτυξη καλών σχέσεων και εκτός του σχολείου, ανάμεσα στους συναδέλφους είναι μια από τις αρμοδιότητες τους για να λειτουργήσει το σχολείο χωρίς προβλήματα. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

Δ1 Γιατί να έρχεται κανείς στο σχολείο και να μην μπορεί να πει καλημέρα στον διπλανό, πιστεύω ότι αυτό είναι... και να μπει μες στην τάξη και να έχει θυμώσει γιατί είδε τον άλλον απ' έξω δηλαδή πιστεύω ότι είναι πιο ήρεμος στο να μπει στην τάξη να κάνει τη δουλειά του.

Αναφέρουν πως θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την ύπαρξη καλού κλίματος στο σχολείο, με επιπτώσεις στην τοπική κοινωνία και στη δουλειά του διευθυντή, και πως ο διευθυντής πρέπει να φροντίσει να το δημιουργήσει:

Δ5 Το άλφα και το ωμέγα είναι αυτό. Η εκπαιδευτική διαδικασία, προχωράει ούτως ή άλλως μέσα στην τάξη, το καλό κλίμα αποκτιέται δύσκολα, δεν είναι εύκολη υπόθεση και πιστεύω ότι είναι μόνο, μόνο δουλειά του διευθυντή.

Δ2 Ναι, είναι πολύ βασικό αυτό, γιατί αν δεν υπάρχει καλό κλίμα στο σχολείο, αυτό περνά στους μαθητές και περνά και έξω και στους γονείς και κατ' επέκταση και στο κοινωνικό σύνολο, εδώ στη γειτονιά που είμαστε.

Δ3 Καλό κλίμα σημαίνει στο σχολείο να είναι η μέρα, όσο αφορά τους δασκάλους, αυτό το κομμάτι, ανθρώπινη, δηλαδή να λες την καλημέρα και να είναι καλημέρα, να μην υπάρχει δυσφορία και μούτρα, και να είμαι κι εγώ ήρεμη όταν είμαι εκτός σχολείου για δουλειές του σχολείου.

Σε άμεση σχέση με τη διατήρηση του καλού κλίματος στο σχολείο είναι για τις διευθύντριες που συμμετείχαν και η επίλυση διαφωνιών ανάμεσα στους συναδέλφους. Οι διευθύντριες αναφέρουν:

Δ1 προσπαθούμε πριν διογκωθεί ένα πρόβλημα, ...προσπαθώ να το λύσω την ώρα που το βλέπω και όχι να διογκωθεί ...Διπλωματικά συζητάμε και με τον ένα και με τον άλλον και προσπαθούμε να το λύσουμε...

Δ2 Προσπαθώ να συμβιβάσω πολλές φορές κάποια πράγματα, λειτουργώ ως εξισορροπιστής, γιατί υπάρχουν πολλές φορές, είναι έντονες και επεμβαίνοντας εγώ πιστεύω ότι επιφέρω μια ισορροπία. ... δίνοντας την ευκαιρία να πουν τα επιχειρήματά τους, να ακουστούν και οι δύο πλευρές, σ' όλο το σύλλογο, οπότε

στη συνέχεια υπάρχει ένα περιθώριο να σκεφτούν, να δουν τις αντιδράσεις και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, να ηρεμήσουν κιόλας και επεμβαίνοντας και εγώ προσπαθώ να δώσω τη λύση που ταιριάζει κάθε φορά. Εξαρτάται κάθε φορά από την περίπτωση.

Δίνουν ιδιαίτερη σημασία όπως φαίνεται στα παραπάνω αποσπάσματα στη διατήρηση της ισορροπίας μέσα στη σχολική μονάδα, και οι ίδιες θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο, λόγω θέσης, για αυτή τη διατήρηση. Οι περισσότερες από τις διαφωνίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προκύπτουν κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Όλες οι διευθύντριες που απάντησαν σε ερωτήσεις υποστήριξαν ένα συλλογικό δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων, σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, βασισμένο στη διαλογική συζήτηση, στην αρχή της πλειοψηφίας, με το κάθε μέλος να συμβάλλει ισότιμα στον προγραμματισμό και υλοποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων, κάτι που ταιριάζει με το διοικητικό στυλ των γυναικών.

Δ1 Όλες οι αποφάσεις γίνονται σε επίπεδο συλλόγου, γίνεται η κατανομή των ρόλων, των αρμοδιοτήτων και όλα αυτά στους συναδέλφους και από κει και πέρα ακολουθούμε τον προγραμματισμό που έχουμε κάνει. Και βέβαια υπάρχουν διαφωνίες. Απλώς το συζητάμε... ακολουθείται αυτό που πιστεύει η πλειοψηφία.

Δ4 Κυρίαρχο όργανο, είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Οτιδήποτε είναι που πρέπει να παρθεί απόφαση, γίνεται σύλλογος και εκεί συναποφασίζουμε δημοκρατικά τι πρέπει να γίνει. Θέματα όμως που είναι λειτουργικά, δηλαδή ωραρίου ή οτιδήποτε άλλο που αφορούν τη διοίκηση ή το παραπάνω, τους προϊσταμένους τα χειρίζομαι μόνη μου.

Δ5 Λαμβάνονται πάντα συλλογικά. Υπάρχουν αντιρρήσεις, υπάρχουν διαφωνίες αλλά μέσα από το διάλογο, δεν είναι αυτό ούτε ιδεατό, ούτε ότι δε γίνεται, αυτό γίνεται, ο καθένας δε βάζει το προσωπικό του στοιχείο, ξέρουμε όλοι τα προσωπικά μεταξύ μας, είμαστε ψυχικά δεμένοι, είμαστε μια παρέα, μια ομάδα πολύ δεμένη, και μέσα από το διάλογο, λύνονται οι διαφωνίες, λύνονται τα προβλήματα που υπάρχουν και ο ένας στηρίζει τον άλλο.

Δ2 Ναι, έχουμε ορίσει ανά μήνα και κάνουμε μία τακτική γενική συνέλευση, για τα θέματα που προκύπτουν και αφορούν φυσικά το σχολείο. Οι αποφάσεις παίρνονται συλλογικά και μετά από διαλογική συζήτηση. Δεν έχουμε ιδιαίτερες

προστριβές, αν και πολλές φορές υπάρχουν αντιρρήσεις που με επιχειρήματα καλύπτονται και καταλήγουμε σε κάποια συμφωνία.

Οι διευθύντριες που απάντησαν στις ερωτήσεις της έρευνας θεωρούν ότι έχουν καλή σχέση με τους γονείς, αναφέροντας όμως και κάποια οριοθέτηση με σκοπό να διαφυλαχτεί η καλή λειτουργικότητα του σχολείου. Ενδεικτική είναι η παρακάτω αναφορά:

Δ5 Η σχέση με τους γονείς είναι σε πολύ καλό επίπεδο, βέβαια από την πρώτη στιγμή που ήρθα και το πιστεύω ακράδαντα αυτό, είναι ότι προσπάθησα να βάλω, με ωραίο τρόπο βέβαια, κάποια όρια. Δηλαδή οι γονείς σε κάθε σχολείο πρέπει να ξέρουν τα όριά τους. Μέχρι που πρέπει να επεμβαίνουν, μέχρι που πρέπει να παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις, σε συνάξεις, σε συγκεντρώσεις. Τα όρια όμως πρέπει να είναι βαλμένα και οριοθετημένα, με τρόπο που... δεν μπορείς δηλαδή να τον πετάξεις έξω το γονιό, θα τον κάνεις να αισθανθεί ότι είναι και χώρος δικός του το σχολείο, αλλά πέρα από κει ότι ανήκει και κάπου αλλού.

... ειδικά για τη λειτουργία και την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν ανέχομαι να επεμβαίνουν. Τότε γίνομαι άλλος άνθρωπος, να επεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε και... υπάρχουν κάποια παράπονα για τους συναδέλφους. Αυτά λύνονται πάλι, τους έχω μάθει, έρχονται σε μένα, δεν προσβάλουν κανένα εκπαιδευτικό, και φυσικό τότε και άδικο να έχει ο εκπαιδευτικός, στηρίζω τον εκπαιδευτικό, έτσι; Και λύνεται το θέμα. Αυτό είναι δεδομένο.

Όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους οι γυναίκες της έρευνας, αντιμετωπίζουν με ένα δικό τους τρόπο τους άντρες προϊσταμένους. Το ενδιαφέρον τους για τους συναδέλφους αντανακλάται και στις σχέσεις τους με τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, Προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματα του σχολείου τους, κυρίως αυτά που σχετίζονται με συναδέλφους, χωρίς να ζητήσουν τη βοήθεια των προϊσταμένων. Έτσι αναφέρουν:

Δ4 Δεν το έχω κάνει ποτέ μέχρι τώρα, ... Γιατί θέματα που αφορούν διαπροσωπικές σχέσεις είναι θέματα που πρέπει να λυθούν μεταξύ μας, θέματα υπηρεσιακά, αφού μου έχουν αναθέσει αυτό το ρόλο, πρέπει να τα λύσω, αλλιώς δε θα μου τη δίνουν αυτή τη θέση, οπότε υπηρεσιακά πρέπει να δώσω λύση, διαπροσωπικά θα το βρω το κλίμα, εκεί επί τόπου.

Δ5 Εεε... ελάχιστες φορές ναι. Θεωρώ ότι είναι λάθος να απευθύνεσαι στον προϊστάμενο, γιατί ο διευθυντής είναι για να λύνει προβλήματα. Όταν κάτι είναι αζεπέραστο, τότε, μπορείς να ζητήσεις την άποψή του, όμως με το παραμικρό να μεταφέρεις τα προβλήματά σου στον προϊστάμενο, το θεωρώ αποτυχημένο διευθυντή

Δ2 Ναι, όταν δεν μπορώ να τα επιλύσω μόνη μου, δηλαδή υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία, ναι έχω απευθυνθεί..... δυο τρεις φορές έχω απευθυνθεί και στον προϊστάμενο και δόθηκε κάποια λύση...

Όταν ρωτήθηκαν για τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους διευθυντές, οι περισσότερες ανέφεραν πως δρουν και σ' αυτό τον τομέα συνεργατικά, χωρίς κάποια διάκριση στο φύλο, τονίζοντας ότι πιθανά προβλήματα συνδέονται με το χαρακτήρα των συναδέλφων τους. Έτσι στο παρακάτω απόσπασμα η διευθύντρια αναφέρεται στη σχέση της με γυναίκα διευθύντρια του συστεγαζόμενου σχολείου

Δ1 Ναι, και ίσως επειδή ήταν και αρχή, ξεκίνησα εγώ ότι μπορούμε να λειτουργήσουμε συνεργατικά και τέτοια, αλλά κάπου βρήκα τοίχο ... δεν βρήκα ανταπόκριση, οπότε και εγώ αφοσιώθηκα στο σχολείο μου και σταμάτησα.

Δ2 Συνήθως ψάχνω μόνη μου να βρω, και έχω τον τρόπο να το βρω, εντάξει. σε συνεργασία είμαι με άλλους διευθυντές ... Συνήθως, επειδή έχω το γείτονά μου εδώ το (όνομα) εδώ μεταξύ μας τα βρίσκουμε δεν πάω παραπέρα, σπάνια, αλλά δεν παίζει ρόλο το φύλο.

Δ3 Κυρίως αντρών ζητάω. Δεν έτυχε να έχω επαφή πολύ με γυναίκα διευθύντρια. Συγκεκριμένα με το διπλανό σχολείο που είμαστε και όμορα και με τον κ. (αναφέρει όνομα) εγώ τηλεφωνώ, τον οποίο θεωρώ αξιόπιστο άτομο.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί η απάντηση μιας από τις διευθύντριες που θέτει θέμα έλλειψης συνεργατικότητας για τις γυναίκες διευθύντριες, ανατρέποντας το στερεότυπο του φύλου, λέγοντας:

Δ5 Οι γυναίκες διευθύντριες δεν ξέρω.... Δεν έχω ποτέ καλή συνεργασία με γυναίκες, δεν ξέρω γιατί ... Για τον καιρό που έγινα εγώ διευθύντρια δεν υπήρχαν πολλές, να μη σου πω ότι ήμουν από τις πέντε έξι στο νομό που είχαν γίνει

διευθύντριες. Επομένως πιο πολλοί ήταν οι άντρες και είχα πιο επιλογές να συνεργαστώ με άντρες παρά με γυναίκες. Εμείς οι γυναίκες είμαστε και λίγο εγωίστριες και δε θέλουμε να δώσουμε αυτό που κατέχουμε στους άλλους....

Οι διευθυντές/ντιες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν υποστήριξη από μέντορα. Οι ίδιοι όμως υποστηρίζουν πως βοηθούν τους νέους συναδέλφους στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Η βοήθεια παρέχεται σε άντρες και γυναίκες και οι μορφές της κυρίως είναι σε προσωπικές συναντήσεις, ενώ οι άντρες διευθυντές θεωρούν ότι λειτουργούν ως πρότυπο, περισσότερο από τις γυναίκες διευθύντριες

Τέλος προσπαθώντας να διερευνήσουμε τον τρόπο που άντρες και γυναίκες εμπλέκονται στη διοίκηση του σχολείου τους, τους ζητήσαμε να μας πουν ποιο θα ήθελαν να είναι το μεγαλύτερο επίτευγμά τους ως διευθυντές και οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν. Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι άντρες διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην καλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου τους, με διαχείριση των ανθρώπινων δυνατοτήτων και των υλικών πόρων, στην επίτευξη των στόχων, στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο κλίμα συνεργασίας και στις καλές σχέσεις. Οι γυναίκες αναφέρονται κυρίως στο καλό κλίμα και τη συνεργασία, στην αγάπη και την εκτίμηση, στην εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και στην επίτευξη των στόχων και την αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών.

•Τα δεδομένα μας, όσο αφορά τη σχέση με τους μαθητές συμφωνούν με τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας των Loder και Spillane (2005) στις ΗΠΑ, σε 16 γυναίκες διευθύντριες, οι οποίες προσπαθώντας να εξομαλύνουν τη μετάβασή τους από τη διδασκαλία στη διοίκηση, μεταφέρουν τις εμπειρίες που είχαν ως δασκάλες στον τρόπο διοίκησης. Συγκεκριμένα, συμπεριέλαβαν στο διοικητικό τους στυλ: την επαφή με τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα και έξω από την τάξη.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία, οι γυναίκες στελέχη της διοίκησης, αντιμετωπίζουν την κυρίαρχη αντρική κουλτούρα, και ταυτόχρονα κάποιους κανόνες που απαιτούν απ' αυτές την έκφραση μητρικής φροντίδας και την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα παιδιά και τους συναδέλφους. (Schmuck, 1996 , Riehl και Lee, 1996). Οι διευθύντριες στην έρευνά μας μεταφέρουν όπως φαίνεται γνωρίσματα των κοινωνικά κατασκευασμένων ρόλων του φύλου και στον επαγγελματικό τους χώρο, συμπεριφερόμενες ανάλογα με τους

κανόνες που απαιτούν από τις γυναίκες διευθύντριες την έκφραση μητρικής φροντίδας.

Σε σχέση με την άσκηση εξουσίας, σε μελέτη της Fennell (2001) στον Καναδά, η οποία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της εμπειρίας των γυναικών διευθυντριών όσον αφορά τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο, οι γυναίκες διευθύντριες έβλεπαν την εξουσία σαν μια δυναμική για την αλλαγή και την ανάπτυξη των σχολείων, παρά σαν μία δυνατότητα για μια κυριαρχία από πάνω προς τα κάτω. Αντίστοιχα, οι γυναίκες διευθύντριες στην έρευνά μας υποστηρίζουν το μοίρασμα της εξουσίας, τη συνεργασία και την αποκέντρωση όσον αφορά τον τρόπο λήψης των αποφάσεων.

Όπως προαναφέρθηκε υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας», επιτρέποντας την κριτική, με συλλογική και συμμετοχική αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα, τη διανομή της εξουσίας, έμφαση στην επικοινωνία και τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος (Παπαναούμ, 1995, Μαραγκουδάκη, 1997). Έτσι, οι γυναίκες επιδεικνύουν ένα πιο δημοκρατικό ή συμμετοχικό διοικητικό στυλ, προσανατολισμένο στις διαπροσωπικές σχέσεις. Δημιουργούν παρέες με τους συναδέλφους τους. Εφαρμόζουν ένα στυλ διοίκησης που στηρίζεται στην οικειότητα και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Τα παραπάνω δεδομένα, στηρίζουν τα αποτελέσματα έρευνας (Πασιαρδής 1995) που αναφέρει πως οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ύπαρξη ανθρώπινων σχέσεων σε ότι αφορά το προσωπικό. Οι διευθύντριες προσανατολίζονται στο αποτέλεσμα και στην υποστήριξη των συναδέλφων. Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1996) όταν κυριαρχεί στο σχολείο καλό κλίμα και προκύπτει κάποιο πρόβλημα οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής επιχειρούν με δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους να πάρουν τις σωστές αποφάσεις για να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις. Οι διευθύντριες στην έρευνά μας βασίζονται στο καλό κλίμα και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Οι γονείς των μαθητών κάθε σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο, σύμφωνα με το Ν.1566/85. Εκπρόσωπος αυτού του συλλόγου συμμετέχει στη σχολική επιτροπή που έχει έργο «τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες,..... Και γενικότερα την ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου με όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του, καθώς και η αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος αυτού». (άρθρο 52, παρ. 2). Ο

σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου έχει όπως φαίνεται στο παραπάνω άρθρο άμεση σχέση με τη λειτουργία του σχολείου. Οι διευθύντριες γνωρίζοντας τις δυνατότητες και το ρόλο του συλλόγου γονέων, αναζητούν και επιδιώκουν τη συνεργασία, φροντίζοντας να θέτουν τα όρια που πρέπει, ώστε να μην υπάρχει από μέρους των γονέων παρέμβαση στη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στη διδακτική διαδικασία.

Οι διευθύντριες ταυτίζονται με τις κοινωνικές προσδοκίες και το ρόλο του φύλου τους, σύμφωνα με τα οποία το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τους άλλους ή η λύση προβλημάτων με την αποφυγή συγκρούσεων αποδίδονται στις γυναίκες.

Ο Van Eck και άλλοι (1996) θεωρούν ότι οι άντρες που μπορούν να δώσουν κάποιες ευκαιρίες, για παράδειγμα οι παλιοί διευθυντές, ακούσια, τις δίνουν περισσότερο σε νέους άντρες, παρά σε γυναίκες. Όπως αναφέρεται στην Coleman (2002), ο Ruijs (1993) παρατηρεί πως τα άτυπα αντρικά δίκτυα και οι ευκαιρίες για ανάπτυξη ευνοούν τους νέους άντρες στο σχολείο. Οι διευθυντές/ντιες που συμμετείχαν στην έρευνα παρόλο που οι ίδιοι δεν είχαν υποστήριξη από μέντορα, βοηθούν τους νέους συναδέλφους στη συντριπτική τους πλειοψηφία, χωρίς διακρίσεις στα δύο φύλα, ανατρέποντας τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών.

Τέλος όσο αφορά το επίτευγμά τους, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, εκτιμούν στοιχεία που συνδέονται τόσο με τον αντρικό προσανατολισμό στους στόχους όσο και με το γυναικείο προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις.

Όσα προαναφέρθηκαν για το διοικητικό στυλ των γυναικών ενισχύουν τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει πως οι γυναίκες εφαρμόζουν ένα τρόπο διοίκησης προσαρμοσμένο στον κοινωνικό τους ρόλο και προσανατολισμένο στις ανθρώπινες σχέσεις και στη συνεργασία. Εξαιτίας όμως των ευθυνών που έχουν για τη λειτουργία του σχολείου ασκούν και έλεγχο του προσωπικού, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Kanter (1997) για την επίδραση των δομών στη συμπεριφορά των ατόμων. Τα δεδομένα της έρευνάς μας δείχνουν πως οι γυναίκες συνδυάζουν τον επαγγελματισμό με τη θηλυκή τους υπόσταση. (Αγγελίδου και συν., 2002).

5.2.5 Απόψεις για την υποεκπροσώπηση των γυναικών διευθυντριών

Τέλος ζητήθηκε η άποψη των διευθυντριών στις συνεντεύξεις για τους λόγους υποεκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις διοικητικού στελέχους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση . Οι διευθύντριες ανέφεραν:

Δ1 Ναι ίσως γιατί να μην θέλουν να αναλάβουν θέση ευθύνης

Δ4 Ίσως δικές τους ανασφάλειες, προσωπικές, των γυναικών ή ίσως η οικογένεια να τις απορροφά και να τα δίνουν όλα σε μια οικογένεια και μετά στεγνώνουν από ενδιαφέροντα. Αν μια γυναίκα δεν «καεί» μέσα στο σπίτι, μπορεί να δώσει και παραπέρα. Εγώ θεωρώ ότι δεν έχω κάηκα μέχρι στιγμή από το σπίτι.

Δ5 ... τις σταματούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις, γιατί είναι μια θέση ευθύνης, έτσι δεν είναι; χρειάζεται περισσότερος χρόνος, οπότε όλες οι γυναίκες... θα πάω στο ωράριό μου, δασκάλα, δώδεκα η ώρα θα σχολάσω θα δω τα παιδιά μου. Λίγες είναι αυτές που ρισκάρουν να πάρουν μία τέτοια θέση και να αφιερώσουν το χρόνο τους. Γιατί οπωσδήποτε είναι μείον στην οικογένεια, κι αν δεν έχεις δίπλα σου το ταίρι σου να σε βοηθήσει σ' αυτή τη διαδικασία, δεν μπορείς να τα καταφέρεις. Το είπαμε και στην αρχή αυτό ότι καταναλώνεις τον προσωπικό σου χρόνο, χρόνο που ανήκει σε σένα, για να είσαι εντάξει και στην οικογένεια, και πάλι δεν είσαι εντάξει, τα παιδιά σου είναι με παράπονα, έτσι, για να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις, αλλιώς δε γίνεται.

Δ2 Πιστεύω ότι και προσωπικό είναι, δηλαδή και οι ίδιες δε ζητούν να αναλάβουν τέτοιες θέσεις... Γιατί είναι πολλές οι υποχρεώσεις και επειδή υπάρχουν και οικογενειακές υποχρεώσεις, αυτό είναι κάτι που περιορίζει στο να προχωρήσουν σ' αυτή την επιλογή. Και βέβαια και η κούραση είναι πολλή... αυτά είναι τα αρνητικά που τους κάνουν να το σκεφτούν και δεν προχωρούν αλλά και από τους ανωτέρους νομίζω ότι προτιμούν να δίνουν περισσότερες θέσεις στον αντρικό πληθυσμό, παρά...

Δ3 Πιστεύω ότι υπάρχει ανεπάρκεια χρόνου για να ασχοληθούν με κάτι περισσότερο....Με τη διοίκηση ... παραμένουν στο επάγγελμα για να φεύγουν στο τέλος του ωραρίου

Οι γυναίκες διευθύντριες στα παραπάνω αποσπάσματα περιγράφουν απόψεις που συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που καταγράφει ως εμπόδια για τις γυναίκες τη σύγκρουση οικογένειας καριέρας (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1996, Μαραγκουδάκη, 1997, Βουρτσάκη και συν., 1998, Αθανασούλα – Ρέππα, 2000), τις προκαταλήψεις ανάμεσα στα δύο φύλα κατά την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη 1997, Νάκος 2005), τα χαρακτηριστικά της δουλειάς του διευθυντή (Χατζηπαναγιώτου 1997, Αθανασούλα – Ρέππα, 2000). Αξίζει να σημειωθεί πως παρόλο που οι γυναίκες διευθύντριες αναγνωρίζουν τα παραπάνω προβλήματα οι ίδιες αποφάσισαν να τα ξεπεράσουν και να εμπλακούν στη διοίκηση. Ίσως σε λίγο αυτές να λειτουργήσουν ως πρότυπα για άλλες γυναίκες και να ακούσουμε «τα θραύσματα της γυάλινης οροφής».

5.3 ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η εμπειρία που μπορούν να προσφέρουν οι διευθυντές είναι ιδιαίτερα σημαντική. Άντρες και γυναίκες μπορούν εξίσου να βοηθήσουν για να κατανοήσουμε την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Οι απόψεις των διευθυντών περιγράφοντας αυτή την κατάσταση, περιγράφουν ταυτόχρονα και τις απόψεις εκείνων που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση και τη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών της χώρας μας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εξαιτίας του μικρού δείγματος δεν μπορεί να γενικευτούν, μπορεί όμως να θεωρηθούν ενδεικτικά της κατάστασης στη χώρα μας. Η περαιτέρω μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν άντρες και γυναίκες διευθύντριες θεωρείται απαραίτητη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως για τις γυναίκες, οι αυξημένες ευθύνες και υποχρεώσεις της θέσης τους, μαζί με τις αυξημένες οικογενειακές τους υποχρεώσεις δεν είναι αρκετά για να τις αποτρέψουν από την εξέλιξη στην καριέρα τους. Παρόλο που αναγκάζονται να αφιερώνουν χρόνο και κόπο, και παρά το κόστος πιστεύουν πως μπορούν να ανταποκριθούν τόσο στη δουλειά

όσο και στην οικογενειακή τους ζωή. Καταφέρνουν να αποκτήσουν πρόσθετους τίτλους σπουδών, κυρίως για να βελτιωθούν ως εκπαιδευτικοί και έτσι διεκδικούν και καταλαμβάνουν θέσεις διευθυντών στα δημοτικά σχολεία. Με βάση το εύρημά μας ότι οι άντρες διευθυντές αναθέτουν στις συζύγους τους, στην πλειοψηφία του εκπαιδευτικοί τη φροντίδα των παιδιών και τις οικιακές εργασίες θα άξιζε να διερευνηθούν οι απόψεις και η πορεία της καριέρας αυτών των συζύγων.

Οι διευθύντριες του δείγματός μας μοιάζουν να μην αποδέχονται το στερεότυπο άντρας διευθυντής, εκδηλώνοντας πίστη στις ικανότητές τους, στη σκληρή δουλειά τους και στα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Το αισιόδοξο μήνυμα στην παρούσα έρευνα προέρχεται από τους άντρες διευθυντές που δεν θεωρούν το φύλο τους προσόν και επιδιώκουν να πετύχουν στην καριέρα τους επενδύοντας στην προσπάθειά τους. Αξίζει να διερευνηθεί περισσότερο αν πράγματι το στερεότυπο άντρα διευθυντή φθίνει ή αν οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να υποστηρίξουν την ύπαρξη του θεωρώντας ότι το επίπεδο σπουδών τους δεν τους επιτρέπει να το υποστηρίξουν.

Τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων δεν έδειξαν να αντιμετωπίζουν οι περισσότερες γυναίκες διακρίσεις με βάση το φύλο τους. Η ανάλυση όμως των συνεντεύξεων παρουσιάζει ενδείξεις για την ύπαρξη τέτοιων διακρίσεων, κυρίως κατά τη διαδικασία της επιλογής και σε σχέση με τη σύνθεση των συμβουλίων. Απαραίτητη κρίνεται έτσι η περαιτέρω μελέτη του θέματος για να διαπιστωθεί αν οι γυναίκες που έδωσαν συνέντευξη ήταν η εξαίρεση ή οι γυναίκες στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης βιώνουν διακρίσεις ώστε να οδηγηθεί η πολιτεία σε προσπάθεια άμβλυνσής τους.

Οι ενισχυτικοί παράγοντες που διερευνήθηκαν φαίνεται να λειτουργούν ανάλογα στους διευθυντές και των δύο φύλων στην έρευνά μας. Η οικογένεια και ο σύζυγος επηρεάζουν κυρίως τις γυναίκες διευθύντριες, ενώ η επίδραση προηγούμενων διευθυντών αναφέρθηκε και από τα δύο φύλα. Και στις συνεντεύξεις οι διευθύντριες δηλώνουν πως υιοθετούν θετικά στοιχεία των προηγούμενων διευθυντών τους. Επανέρχεται έτσι το θέμα της ιδιαίτερης σημασίας που έχουν οι προηγούμενοι διευθυντές στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, της σημασίας που έχει η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε

θέσεις διευθυντών αφού στερεί από τις νεότερες εκπαιδευτικούς ένα πρότυπο, ή ένα μέντορα ιδιαίτερα χρήσιμου για τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη.

Η έλλειψη επιμόρφωσης για τους διευθυντές των σχολείων, σε διάφορους τομείς φαίνεται να είναι ένα από τα προβλήματα που απασχολούν τις γυναίκες διευθύντριες. Σημειώνουμε ότι προς το παρόν η ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης προτείνεται αλλά δεν αποτελεί απαραίτητο προσόν, για το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή σχολικής μονάδας που ορίζονται ως μέλη του συμβουλίου επιλογής διευθυντών σχολικής μονάδας. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης θα μπορούσε να οδηγήσει σε κατάρτιση προγραμμάτων επιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες αυτές και θα βοηθούσε τους διευθυντές στο έργο τους.

Οι διευθύντριες όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις τους διοικούν τα σχολεία τους, βασισμένες στη συνεργασία, με εκπαιδευτικούς, διευθυντές και άλλους φορείς, φροντίζοντας για την ασφάλεια και την πρόοδο των μαθητών. Θεωρούν σημαντική την ύπαρξη καλού κλίματος στο σχολείο, διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, είναι έτοιμες να βοηθήσουν σε προβλήματα τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά. Ταυτόχρονα όμως σε θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ή που νιώθουν ότι θα χρειαστεί να λογοδοτήσουν στους ανωτέρους τους δε διστάζουν να πάρουν κάποιες αποφάσεις ανεξάρτητα από τις απόψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, και να θέσουν όρια στις επιτρεπτές παρεμβάσεις. Εφαρμόζουν ένα τρόπο διοίκησης που ταιριάζει με τις θέσεις του μεταμοντέρνου φεμινισμού που εισηγείται συμπληρωματικά στυλ ηγεσίας – όπως το ανδρόγυνο – τα οποία περιλαμβάνουν ανδρικά όσο και γυναικεία στοιχεία συμπεριφοράς και προσωπικότητας. Επειδή οι αυτοαναφορές των διευθυντριών μπορεί να είναι μεροληπτικές, σημαντικό θα ήταν να διερευνηθούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων για τον τρόπο διοίκησης.

Παρά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων είναι μια πραγματικότητα που συνιστά σπατάλη ανθρώπινων πόρων και στερεί την εκπαίδευση και τους μαθητές από τη συνεισφορά ενός σημαντικού μέρους του δυναμικού της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το θέμα της ισότητας αφορά και τα δύο φύλα. Σίγουρα πρέπει να απασχολεί και το Υπουργείο παιδείας, δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων, το οποίο θα πρέπει να λάβει μέτρα για την άμβλυνση των προβλημάτων. Η ύπαρξη και γυναικών στα συμβούλια επιλογής, ακόμη κι αν αυτό επιβάλλονταν από το υπουργείο με τη διαδικασία της ποσόστωσης, θα μπορούσε να δημιουργήσει αίσθημα ίσης μεταχείρισης όλων των υποψηφίων διευθυντών. Το υπουργείο θα πρέπει να φροντίσει να καλυφθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των υποψηφίων διευθυντών δημιουργώντας ευνοϊκότερες συνθήκες για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, που στερούνται προτύπων. Τέλος θα πρέπει σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης να εφαρμοστούν προγράμματα μείωσης των σεξιστικών διακρίσεων που θα έχουν ως αποτέλεσμα την αλλαγή των στερεοτύπων και την ευκολότερη αποδοχή των γυναικών σε ιεραρχικά ανώτερες θέσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (2002). «Αντιλήψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 33, σελ.72-93

Acker, S (1994). *Gendered Education*, Buckingham, open University Press

Adler, S. et al (1993). *Managing Women*. Backingham-Philadelphia: Open University Press. Al-Khalifa, E. (1989). *Management by Halves: Women Teachers and School*

Αθανασούλα-Ρέππα, Γ. (1999). *Υποεκπροσώπηση των γυναικών στα κέντρα αποφάσεων των σχολείων, μια κακή κατανομή της εξουσίας στο μηχανισμό του σχολείου*. Ανακοίνωση, με την *7ο Επιστημονικό Συνέδριο του Σάκη Καράγιωργα*, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2000), *Υποαντιπροσώπηση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης. Μια όψη της ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς*, στα *Πρακτικά Συνεδρίου : Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,(2002), *Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην Ελληνική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Προβλήματα – Τάσεις και Προοπτικές*, στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., (επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία, Κ.Ο.Ε.Δ., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.

Alimo-Metcalfe, B. (1995). Leadership and Assessment. In S. Vinnicombe. & N. Colwill (eds) *The Essence of Women in Management*. London: Prentice Hall. 92-109.

Ανδρέου, Α., (1998), *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Βιβλιογονία

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), *Εξουσία και οργάνωση –διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Arfken, D. E., Bellar, S. L., Helms, M. M. (2004). The ultimate glass ceiling revisited: The presence of women on corporate boards. *Journal of Business Ethics*, vol 50, pp 177–186.

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

Βαρίκα, Ε (2000). *Με διαφορετικό Πρόσωπο – Φύλο, Διαφορά και Οικουμενικότητα*. Αθήνα: Κατάρτι.

Beasley, C. (1999). *What is feminism? An Introduction to Feminist Theory*. London. Sage Publication

Βουρτσάκη, Ε., Χατζηθεοδωρίδου, Μ., Μυλωνά, Ρ., Παπαγεωργίου, Κ., (1998), *Πλειοψηφία στην τάξη, μειοψηφία στη διοίκηση*, στο Πρακτικά Συνεδρίου : Εκπαίδευση και φύλο. Νέες Τεχνολογίες, Κ.Ε.Θ.Ι., Θεσσαλονίκη, σελ. 70 – 75.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge

Bryson, V. (2005). *Φεμινιστική Πολιτική Θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Burke, R. Mckeen, C. (1994). Career Development Among Managerial and Professional Women. In M. Burke, R. Davidson. *Women in Management. Current*

Research Issues. London: Paul Chapman Publishing. pp65-79

Burke, S. Collins, K. (2001). *Gender Difference in Leadership Styles and Management Skills*. *Women in Management Review*. Vol. 16, 5, pp 244-256

Γενική Γραμματεία Ισότητας, (2000). *Εθνική έκθεση της Ελλάδας (4 και 5) για την περίοδο 1994-2000 προς την Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών*. Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης

Cinamon, R. G. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, 4, pp 365-378

Cohen, L. Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Coleman, M. (2001). *Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales*. *School Leadership & Management*, 21(1), 75-100.

Coleman, M., (2002) *Women as Headteachers: Striking the Balance, Stoke on Trend*, Staffordshire: Thentham Books

Collard, L.J. (2001). Leadership and gender: An Australian perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, vol 29, 3, pp 343-355

Colwill, N. (1995). Sex Differences. In S. Vinnicombe & N. Colwill. *The Essence of Women in Management*. London: Prentice Hall. Pp 20-34.

Connell, R., (2006), *Το κοινωνικό φύλο*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο

Δεληγιάννη – Κουίμτζη, Β., (1999α), *Φεμινιστικές τάσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, στο Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ., (επιμ.), Εκπαίδευση και Φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Δεληγιάννη – Κουίμτζη, Β., (1999β), *Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων*, στο Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ., (επιμ.), Εκπαίδευση και Φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

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

Δημουλάς Κ., Καλύβας Ι., (2006), *Το φύλο στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας*, στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα 2006, Πάτρα.

Εμμανουήλ, Φ.(2002) . *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση της Κύπρου: Από την Οργάνωση της Τάξης στη Διοίκηση του σχολείου. Μια προσωπική Μαρτυρία*, στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., (επιμ.), Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, Λευκωσία, Κ.Ο.Ε.Δ., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.

Eagly, A. H., Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, Vol. 109, pp 573–598

Ferguson, K. (1984). *The Feminist Case Against Bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press.

Ζαμπέτα, Ε., (1994), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974 – 1989*, Αθήνα, Βάνιας.

Ζιώγου -Καραστεργίου, Σ. (1983) *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893): Ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης – Κυριότερες τάσεις και προβλήματα*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, 1983.

Gold, A. (1996). Women into educational management. *European Journal of Education*, vol.31, 4, pp 419-433

Gordon, J. et al (2002). The Midlife Transition of Professional Women with Children. *Women in Management Review*. Vol. 17, 7, pp 328-341

Horton, S. (1999). *Marginalization Revisited: Women's Market Work and Pay, and Economic Development*. *World Development*, 27(3), 571-582

Hoy, W. Miskel, C (1996). *Educational Administration: theory, research, and practice*. New York: Random House, pp 126-170

Hurley, A.E. Fagenson-Eland, E. (1996). Challenges in cross-gender mentoring relationships: psychological intimacy, myths, rumours, innuendoes and sexual harassment, *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 17, 3, pp 42-49

Ιγγλέση, Χ., (1993). *Πρόσωπα γυναικών προσωπεία της συνείδησης. Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην Ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, Οδυσσέας

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

Κάτσικας, Χ. Καββαδίας, Γ. Κ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, σσ 257-273

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

Κετσετζοπούλου, Μ. Συμεωνίδου, Χ. (2002). *Ισότητα των Φύλων: Η Θέση της Γυναίκας στο δημόσιο και ιδιωτικό χώρο*. Στο Α. Μουρίκη, Μ. Ναούμη – Γ.

Παπαπέτρου (επιμ.). *Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2001*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών). 137-144.

Κλαρκ, Ντ., (1980), *Τι είπε πραγματικά ο Φρόντ, Αθήνα, Γλάρος*

Κογκίδου, Δ., (1997), *Φεμινιστική Παιδαγωγική : Ένα Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, στο Εκπαίδευση και Φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.*

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

Κογκίδου, Δ., Τάκη, Π., (2005), *Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τα οργανωσιακά εμπόδια*, στο Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2005, Πάτρα

Konek, C. Kitch, S. (1994). *Women and Careers. Issues and Challenges*. London. Sage Publications.

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

Kontogiannopoulou - Polydorides, G. Zambeta, E. (1997). Greece. In M. Wilson (ed.) *Women in Educational Management: A European Perspective*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 78-96.

Κούζας, Κ., Κούζα, Χ., (2006), *Η παρουσία των δυο φύλων στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα 2006

Κουτούζης, Μ., (1999), *Η εκπαιδευτική μονάδα ως Οργανισμός*, στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.*

Kram, K (1983). Phases of the mentor relationship, *Academy of Management Journal*, Vol.26, 4, pp 608-625

Kruger. L. M. (1996). Gender Issues in School Headship: Quality versus Power? *European Journal of Education*. Vol. 31,. 4, pp 447-461.

Kyriakoussis , A. Saiti, (2006). A Underrepresentation of Women in Public Primary School Administration: The experience of Greece. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 10

Κώτσης, Κ. (1996). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία. Ισχύουσες Διατάξεις – Ερμηνευτικά Σχόλια – Οδηγίες*. Αθήνα: Δημ. Κλειδάς και ΣΙΑ Ε.Ε

Limerick, B. Andersen, C (1999) "Go out there and go for broke": senior women and promotion in Education Queensland, Australia", *Women In Management Review*, Vol. 14 ,2, pp.37 - 43.

Λάζος, Γ.(1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση

Leininger, M. (1994). Evaluation Criteria and Critique of Qualitative Research Studies. In J. Morse, (ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London:Sage Publications - Thousand Oaks. Pp 95-115

Lincoln, Y. Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.

Loder, T. Spillane, J. (2005). Is a Principal still a Teacher? US Women Administrators' Accounts of Role Conflict and Role Discontinuity. *School Leadership and Management*. Vol. 25, 3 pp 263-279.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997) «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 258-292.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). *Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*, στο Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 10-74.

Mason, J (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Νότα Κυριαζή) (μετ. Ελένη Δημητριάδου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Maume, D. J. (2004). Is the glass ceiling a unique form of inequality? *Work and Occupations*, vol 31, pp 250–274.

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

Mavin, S. (2000). Approaches to Careers in Management : Why UK Organizations should Consider Gender. *Career Development International* Vol. 5 , 1, pp. 13-20.

Mavin, S και Bryans, P. (2004) “Unlearning Gender Blindness: New Directions in Management Education”. *Management Decision* Vol. 42 No.3/4: 565 – 578.

McDonald I. (2004). *Women in Management: An Historical Perspective*”. *Employee Relations* Vol. 26. No 3: 307-319.

Measor, L. & Sikes P. (1992). *Gender and Schools*. London-New York: Cassell.

Morisson, A. M., White, R. P., and Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America’s largest corporations?* Reading, MA: Addison-Wesley.

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

Νάκος, Ν., (2005), *Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών)*, στο Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2005.

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

Νόμος 2986 (Φ.Ε.Κ. 24/13 –2 -2002), Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3476 (Φ.Ε.Κ. 128 τ. Α/ 21-6-2006), Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Νόμος 3839, (Φ.Ε.Κ. 51 τ. Α/2010), Σύστημα επιλογής προϊσταμένων οργανικών μονάδων. Σύσταση ειδικού συμβουλίου επιλογής προϊσταμένων.

Νόμος 3848, (Φ.Ε.Κ. 71 τ. Α/2010), Εκπαίδευση-δημόσια, ιδιωτική, ΤΕΕ, εκκλησιαστική-ΑΣΕΠ-αξιολόγηση-μεταθέσεις.

Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη

Ouston, J. (1993). Women as Managers. In J. Ouston (ed) *Women in Education Management*. Essex, U.K.: Longman. 1-16.

Ouston, J. (ed.) (1993) *Women in Education Management*, Harlow, Longman

Ozga, J. (ed.) (1993) *Women in Educational Management*, Buckingham, Open

University Press.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010) *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Μείζον πρόγραμμα επιμορφωτικών αναγκών*. Διαθέσιμο στο <http://www.epimorfosi.edu.gr/>

Παπαταξιάρχης, Ε., Παραδέλλης, Θ., (1998), (επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Parker, B. Fagenson, E. (1994). *An Introductory Overview of Women in Corporate Management*. In M. Davidson & R. Burke (eds). *Women in Management. Current Research Issues*. London: Paul Chapman Publishing. Pp 11-28

Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολογήση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, σς 171-205

Reay , D, Ball, S.J. (2000). Essentials of female management: Women' ways of working in the educational market place. *Educational Management Administration and Leadership*, vol 28, 2, pp 145-159

Riley, K.A. (1994), *Quality and Equality: Promoting Opportunities in Schools*, Cassell, London.

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

Σαΐτη, Α. (2000). *Γυναίκες Εκπαιδευτικοί στη σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα*. Τα εκπαιδευτικά. Τχ. 57-58: 150-163.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Διευθυντής του σχολείου σε ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Schein, V. (1994). Managerial Sex Typing: A Persistent and Pervasive Barrier to Women's Opportunities. In M. Davidson and R. Burke (eds). *Women in Management. Current Research Issues*. London: Paul Chapman Publishing. Pp 41-52

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

Singleton, C. (1993), "Women deputy headteachers in educational management", in Preedy, M. (Ed.), *Managing the Effective School*, Paul Chapman, London. pp. 163-176.

Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Shakeshaft, Ch., (1993), *Women in educational Management in United States*, in Ouston, J., (ed), *Women in Educational Management*, Essex, Longman, p.p. 47 – 63.

Schmuck, P. (1981). The Sex Dimension of School Organization: Overview and Synthesis. In P. Schmuck et al (eds) *Educational Policy and Management*. New York:Academic Press.

Strober, M., Tyak, D., (1980), *Why women teach and men manage? A report on research on schools*, Signs, 5,pp 494-503.

Συγκολίτου, Ε., (1997), *Διαφορές των δυο φύλων : Ερευνητικά δεδομένα σε ποικιλία συμπεριφορών*, στο Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ., Φύλο και σχολική πράξη – Συλλογή κειμένων, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Fennell, H. A. (2001). Letting go while holding on: Women Principals' lived Experiences with Power. *Journal of Educational Administration*. Vol. 40, 2, pp 95-117.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ., (2001), *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Κ.Ε.Θ.Ι.

Φούρου, Α., Φίλιππας, Γ., Νίκας, Σ., (2005), Προβληματισμός για τη διαχρονική άνιση κατανομή των διοικητικών θέσεων ως προς το φύλο στην εκπαίδευση, στο Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2005

Φουρναράκη, Ε. (1987) *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών*. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 10

Φουσέκα, Μ., (1994), *Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ.25.

Φρόση, Λ., (2003), *Εκπαιδευτικοί και φύλο : Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές*, στο συλλογικό «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.).

Χατζηπαναγιώτου. Π., (1997), *Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου*, στο Δελιγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ., (1997), Φύλο και σχολική πράξη – Συλλογή κειμένων, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Van Eck, E. Volman, M. Vermeulen, A (1996). The management route: analyzing the representation of women in educational management, *European Journal of Education*, Vol.31, 4, pp 403-417

Vinnicombe, S. Singh, V. (2002). Sex Role Stereotyping and Requisites of Successful Top Managers. *Women in Management Review*. Vol. 17. No 3/4: 120-130

Weiler, K. (1988). *Women Teaching for Change*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ-ΣΧΗΜΑΤΑ

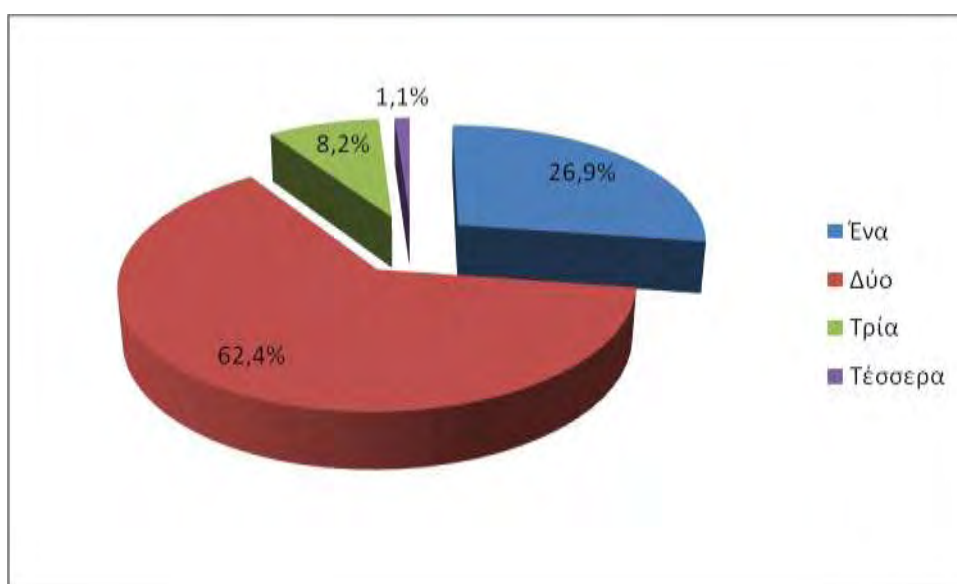
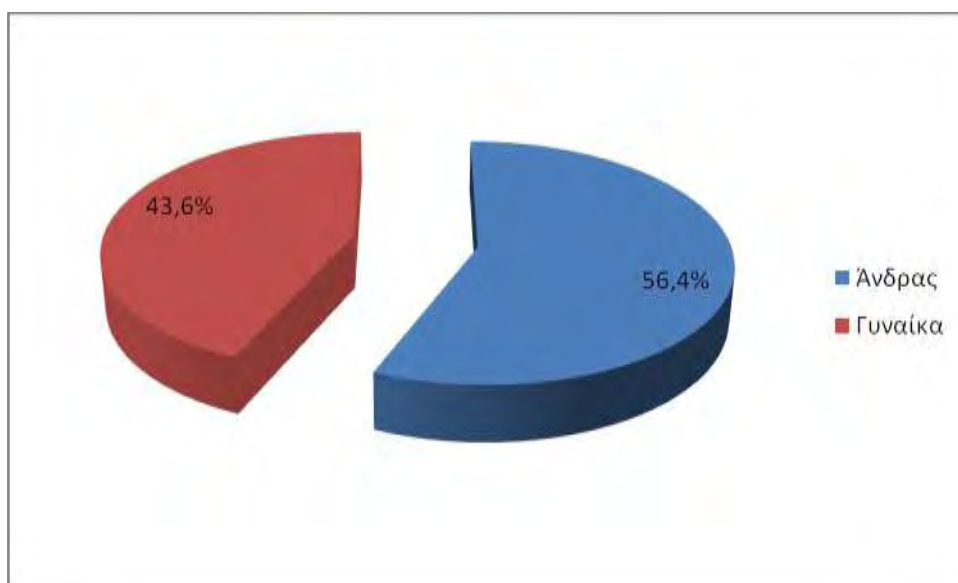
Πίνακας 1. Κατανομή Ερωτημάτων.

Τομείς		Ερωτήσεις		
		Ερωτημ.	Συνεντεύξ	
Δημογραφικά στοιχεία		3, 26-32		
Εμπόδια	Κοινωνικο-πολιτικά-πολιτισμικά	Κοινωνικοποίηση-Σύγκρουση καριέρας οικογένειας	4, 5, 6, 10,	
		Στερεότυπο άντρας-διευθυντής	19	18
	Ψυχολογικά εμπόδια	Αύξηση επαγγελματικών υποχρεώσεων		20
		Θετικά συναισθήματα από το επάγγελμα		5
	Θεσμικά – Οργανωσιακά – Λειτουργικά εμπόδια	Διακοπή καριέρας	7,8,9, 11, 12,	
		Στάση συμβουλίων επιλογής	18,	
		Σεξιστικές συμπεριφορές	13, 14	1,4
		Θρησκεία-καταγωγή-γλώσσα	15, 20	

		Επιμόρφωση		24, 25
		Δομή εκπαιδευτ. συστήματος		21
Ενισχυτικοί παράγοντες	Επιρροές-σχεδιασμός καριέρας		1, 2, 16, 23	2,19
	Μέντορας		17	
	Απόδοση επιτυχίας		21, 22	
Τρόπος διοίκησης				17, 22,23
	Σχέσεις	Σχέσεις με συναδέλφους-μαθητές.Κλίμα		7,8,10,11, 12, 13
		Σχέσεις με άλλους φορείς		6,9, 15, 16
	Ενίσχυση των συναδέλφων		25	
	Μεγαλύτερο επίτευγμα		24	

Πίνακας 2. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου του συνολικού δείγματος.

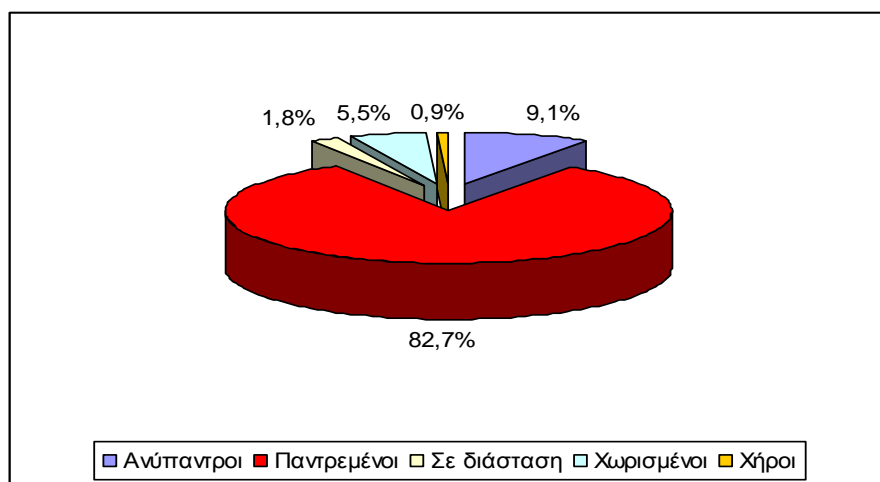
Φύλο	f	%
Άνδρας	62	56,4
Γυναίκα	48	43,6
Σύνολο	110	100



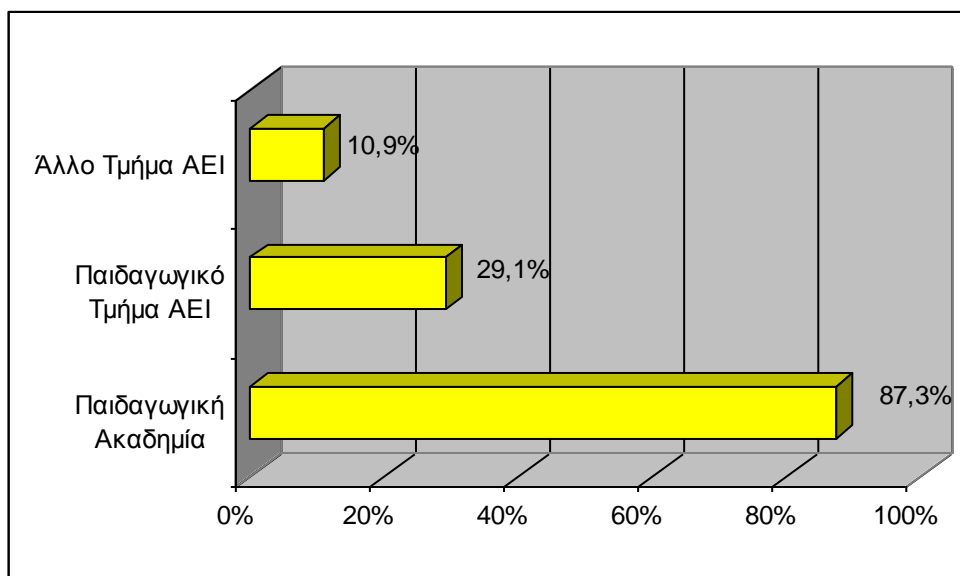
Σχήμα 1. Γράφημα πίτας για τον αριθμό των παιδιών του συνολικού δείγματος.

Πίνακας 3. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της οικογενειακής κατάστασης για το συνολικό δείγμα.

Οικογενειακή κατάσταση	f	%
Ανύπαντροι	10	9,1
Παντρεμένοι	91	82,7
Σε διάσταση	2	1,8
Χωρισμένοι	6	5,5
Χήροι	1	0,9
Σύνολο	110	100



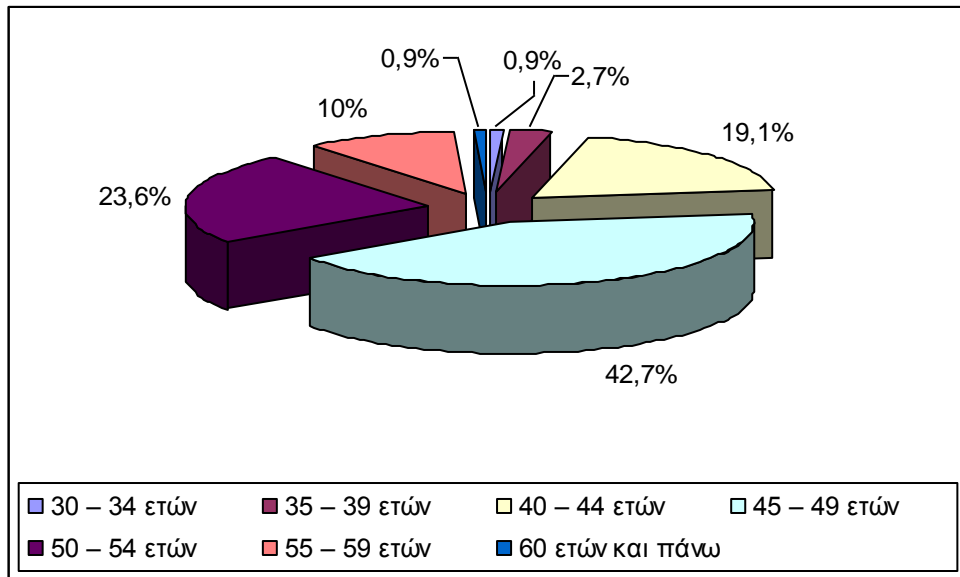
Σχήμα 3. Γράφημα πίτας για την οικογενειακή κατάσταση για το συνολικό δείγμα.



Σχήμα 2. Ραβδόγραμμα για τις βασικές σπουδές για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τις πρόσθετες σπουδές για το συνολικό δείγμα.

	Ναι	Όχι
	f (%)	f (%)
Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	56 (52,8%)	50 (47,2%)
Πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου	85 (80,2%)	21 (19,8%)
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	38 (35,8%)	68 (64,2%)
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	24 (22,6%)	82 (77,4%)
Διδακτορικό Δίπλωμα	6 (5,7%)	100 (94,3%)
Άλλο	17 (16%)	89 (84%)



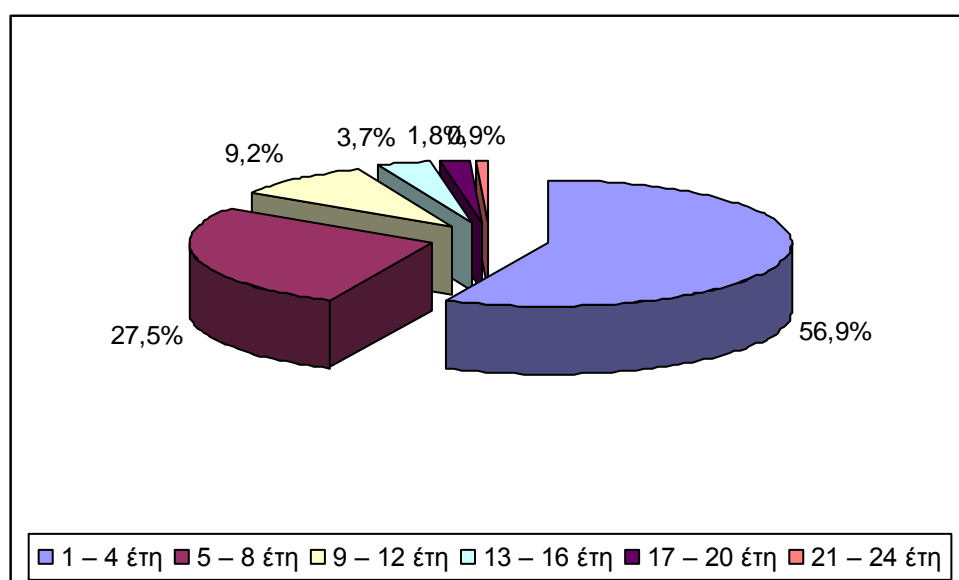
Σχήμα 4. Γράφημα πίτας για την ηλικία για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ηλικίας για το συνολικό δείγμα.

Ηλικία	f	%
Κάτω από 30 ετών	–	–
30 – 34 ετών	1	0,9
35 – 39 ετών	3	2,7
40 – 44 ετών	21	19,1
45 – 49 ετών	47	42,7
50 – 54 ετών	26	23,6
55 – 59 ετών	11	10
60 ετών και πάνω	1	0,9
Σύνολο	110	100

Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ετών υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια για το συνολικό δείγμα.

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια	f	%
1 – 4 έτη	62	56,9
5 – 8 έτη	30	27,5
9 – 12 έτη	10	9,2
13 – 16 έτη	4	3,7
17 – 20 έτη	2	1,8
21 – 24 έτη	1	0,9
Σύνολο	109	100



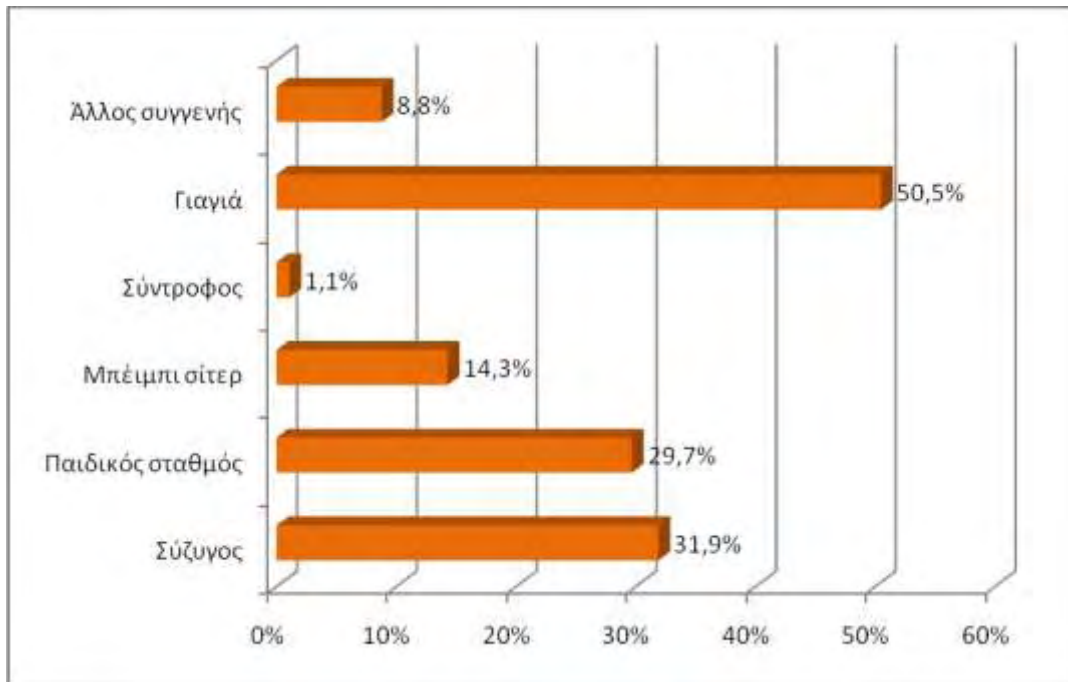
Σχήμα 5. Γράφημα πίτας για τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των συνολικών ετών υπηρεσίας για το συνολικό δείγμα.

Συνολικά έτη υπηρεσίας	f	%
Λιγότερα από 10 έτη	1	0,9
11 – 15 έτη	3	2,8
16 – 20 έτη	8	7,3
21 – 25 έτη	44	40,4
26 – 30 έτη	35	32,1
31 έτη και πάνω	18	16,5
Σύνολο	109	100

Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τη φροντίδα των παιδιών για το συνολικό δείγμα.

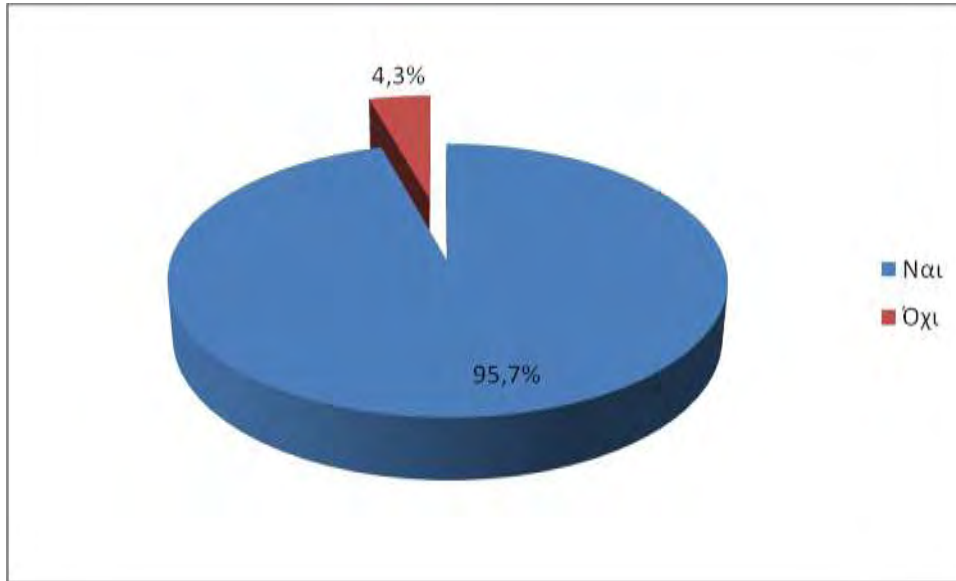
	Ναι f (%)	Όχι f (%)
Σύζυγος	29 (31,9%)	62 (68,1%)
Παιδικός σταθμός	27 (29,7%)	64 (70,3%)
Μπέμπι σίτερ	13 (14,3%)	78 (85,7%)
Σύντροφος	1 (1,1%)	90 (98,9%)
Γιαγιά	46 (50,5%)	45 (49,5%)
Άλλος συγγενής	8 (8,8%)	83 (91,2%)



Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα για τη φροντίδα των παιδιών για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την ικανοποίηση από τη φροντίδα των παιδιών για το συνολικό δείγμα.

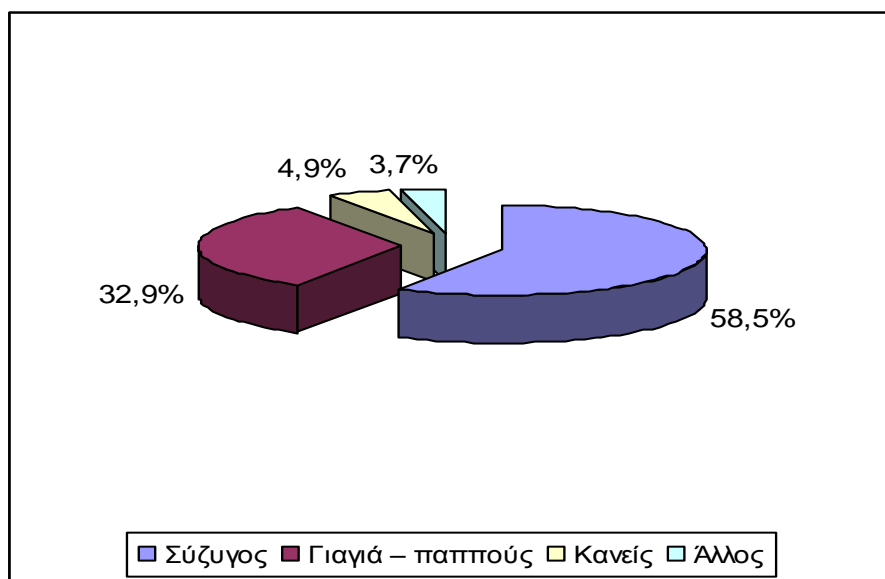
	f	%
Ναι	90	95,7
Όχι	4	4,3
Σύνολο	94	100



Σχήμα 7. Γράφημα πίτας της ερώτησης ερώτησης για την ικανοποίηση από τη φροντίδα των παιδιών για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τη φροντίδα των παιδιών σε περίπτωση αρρώστιας για το συνολικό δείγμα.

	f	%
Σύζυγος	48	58,5
Γιαγιά – παππούς	27	32,9
Κανείς	4	4,9
Άλλος	3	3,7
Σύνολο	82	100



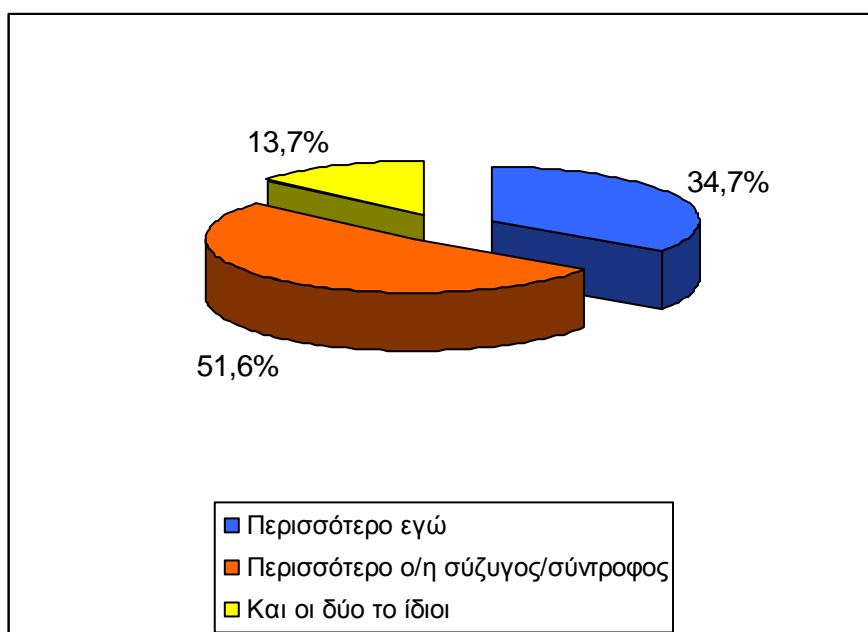
Σχήμα 8. Γράφημα πίτας της ερώτησης για τη φροντίδα των παιδιών σε περίπτωση αρρώστιας για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 11. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για το επάγγελμα του/της συζύγου για το συνολικό δείγμα.

Ερώτηση 5	f	%
Εκπαιδευτικός	61	65,6
Ελ. επαγγελματίας	12	12,9
Τεχν. επαγγέλματα	3	3,2
Δημ. υπάλληλοι	5	5,4
Ιδ. υπάλληλοι	9	9,7
Άλλα	3	3,2
Σύνολο	93	100

Πίνακας 12. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τις δουλειές του σπιτιού για το συνολικό δείγμα.

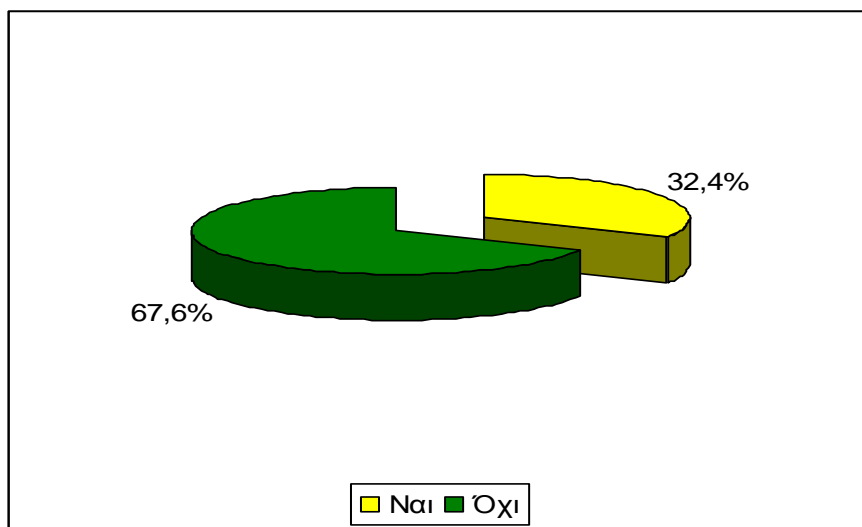
Ερώτηση 6	f	%
Περισσότερο εγώ	33	34,7
Περισσότερο ο/η σύζυγος/σύντροφος	49	51,6
Και οι δύο το ίδιο	13	13,7
Σύνολο	95	100



Σχήμα 9. Γράφημα πίτας της ερώτησης για τις δουλειές του σπιτιού για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 13. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τη φροντίδα εξαρτημένων ατόμων για το συνολικό δείγμα.

	f	%
Ναι	33	32,4
Όχι	69	67,6
Σύνολο	102	100



Σχήμα 10. Γράφημα πίτας της ερώτησης για τη φροντίδα εξαρτημένων ατόμων για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 14. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης σχετικά με το αν αισθάνονται ότι έχουν ικανότητες λόγω φύλου.

	f	%
Ναι	14	23,3
Όχι	46	76,7
Σύνολο	60	100

Πίνακας 15. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης σχετικά με το αν αισθάνονται ότι πρέπει να αποδεικνύουν συνεχώς την αξία τους.

	f	%
Ναι	10	21,7
Όχι	36	78,3
Σύνολο	46	100

Πίνακας 16. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για το συνολικό δείγμα.

Ερωτήσεις	Ναι	Όχι
	f (%)	f (%)
Αλλάξατε ποτέ σπίτι για να ακολουθήσετε το/τη σύζυγο	1 (1,1%)	93 (98,9%)
Άλλαξε ποτέ ο/η σύζυγος για να ακολουθήσει εσάς	7 (7,4%)	87 (92,6%)
Είχατε ποτέ δύο σπίτια λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	32 (33%)	65 (67%)

Πίνακας 17. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τη διακοπή της καριέρας για το συνολικό δείγμα.

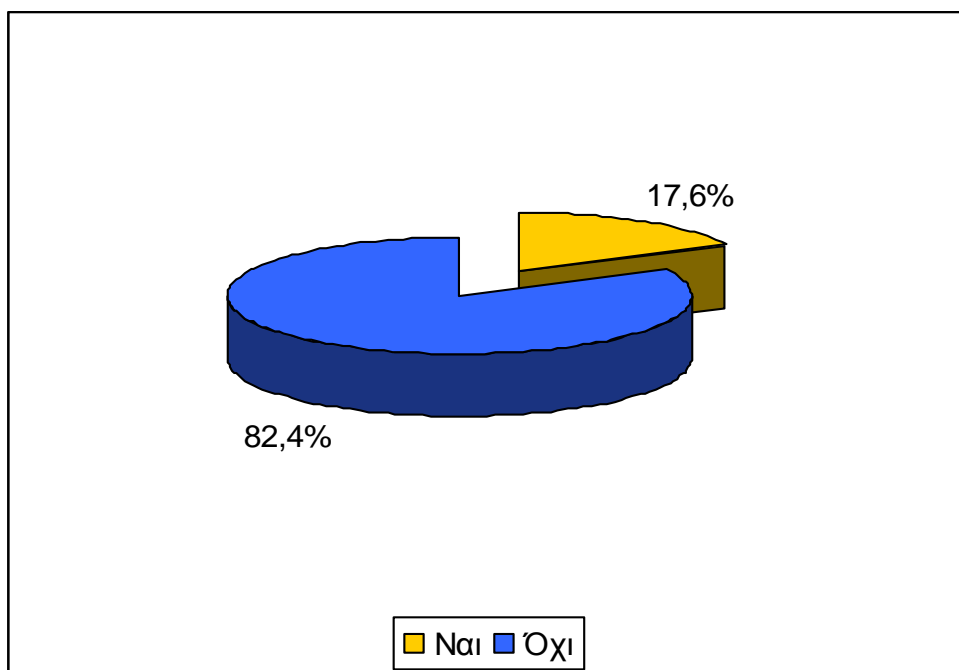
Ερώτηση 11	f	%
Ναι	33	31,1
Όχι	73	68,9
Σύνολο	106	100

Πίνακας 18. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των διαφόρων αδειών για το συνολικό δείγμα.

Άδειες	f	%
Ανατροφής	7	21,2
Μητρότητας	12	36,4
Σπουδών	12	36,4
Άλλη άδεια	2	6,1
Σύνολο	33	100

Πίνακας 19. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την επάρκεια της άδειας μητρότητας για το συνολικό δείγμα.

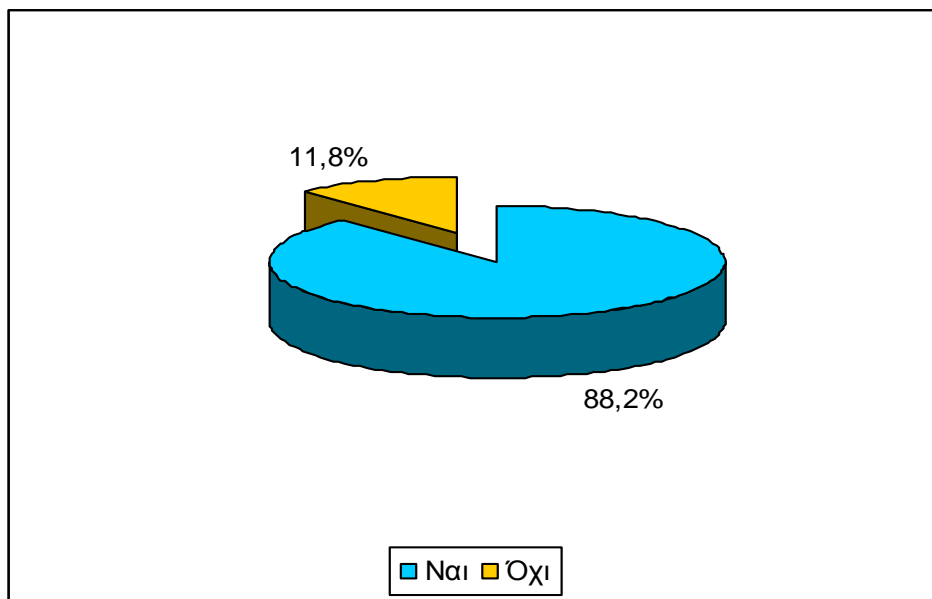
	f	%
Ναι	3	17,6
Όχι	14	82,4
Σύνολο	17	100



Σχήμα 11. Γράφημα πίτας για την επάρκεια της άδειας μητρότητας για για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 20. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την επιστροφή στην ίδια θέση μετά τη διακοπή της καριέρας για το συνολικό δείγμα.

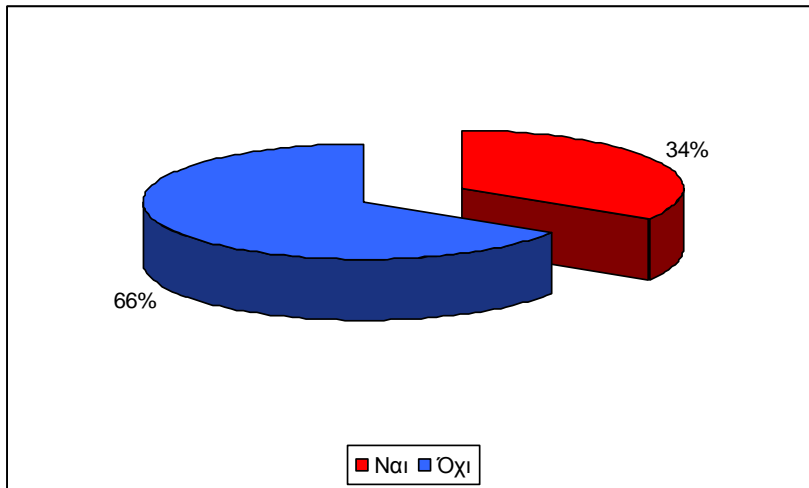
	f	%
Ναι	30	88,2
Όχι	4	11,8
Σύνολο	34	100



Σχήμα 12. Γράφημα πίτας για την επιστροφή στην ίδια θέση μετά τη διακοπή της καριέρας για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 21. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τις αμφιβολίες για την επιλογή για το συνολικό δείγμα.

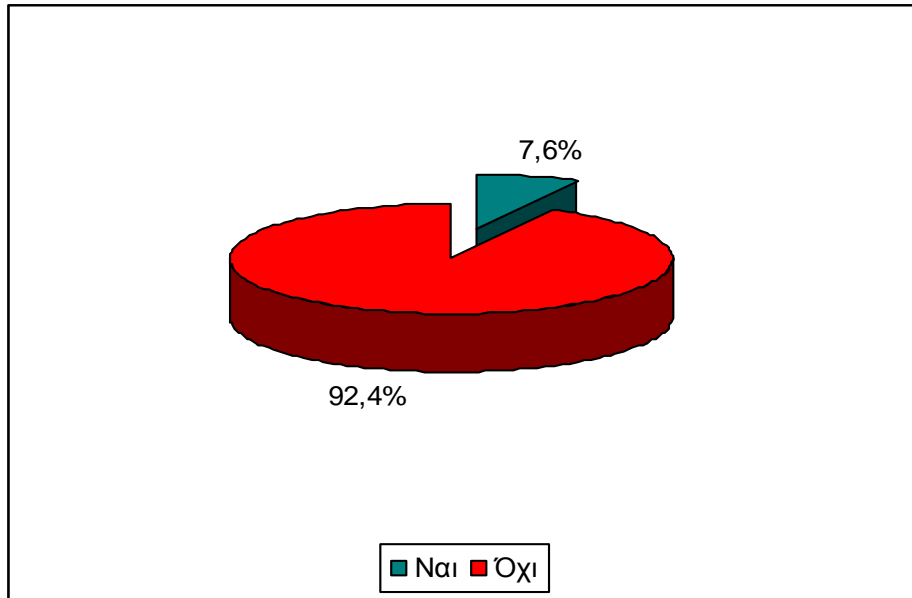
	f	%
Ναι	35	34
Όχι	68	66
Σύνολο	103	100



Σχήμα 13. Γράφημα πίτας για τις αμφιβολίες για την επιλογή για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 22. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τις σεξιστικές συμπεριφορές κατά την προαγωγή για το συνολικό δείγμα.

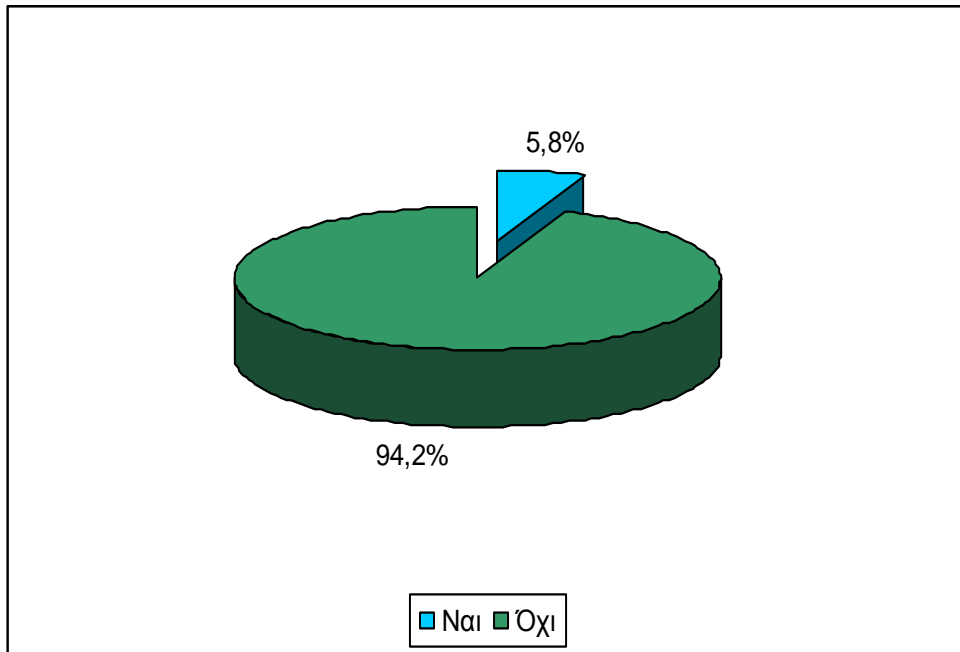
	f	%
Ναι	8	7,6
Όχι	97	92,4
Σύνολο	105	100



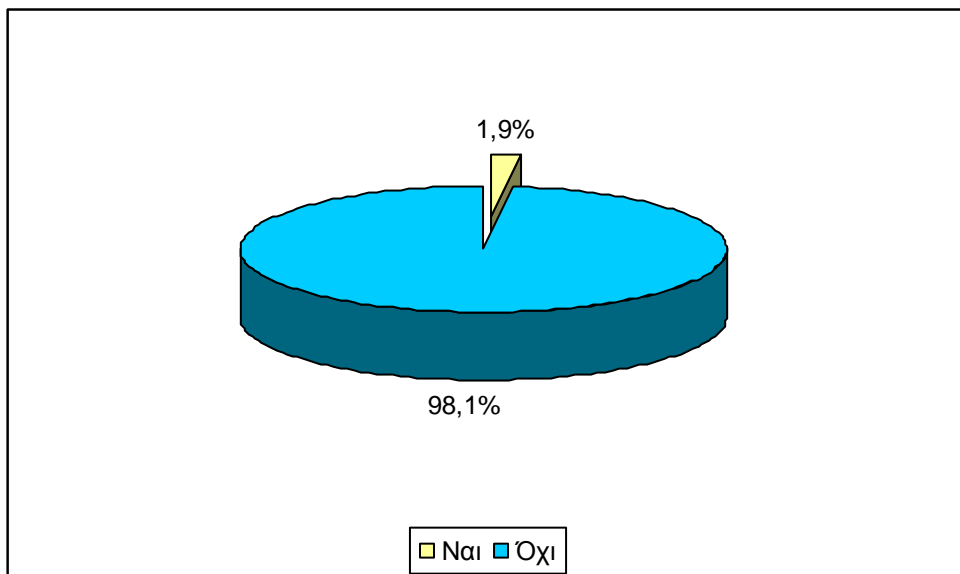
Σχήμα 14. Γράφημα πίτας για τις σεξιστικές συμπεριφορές κατά την προαγωγή για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 23. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τις σεξιστικές συμπεριφορές από συναδέλφους για το συνολικό δείγμα.

	f	%
Ναι	6	5,8
Όχι	98	94,2
Σύνολο	104	100



Σχήμα 15. Γράφημα πίτας για τις σεξιστικές συμπεριφορές από συναδέλφους για το συνολικό δείγμα.



Σχήμα 16. Γράφημα πίτας για την ερώτηση 15 για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 24. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με τη θρησκεία, την εθνικότητα, τη γλώσσα ή την καταγωγή για το συνολικό δείγμα.

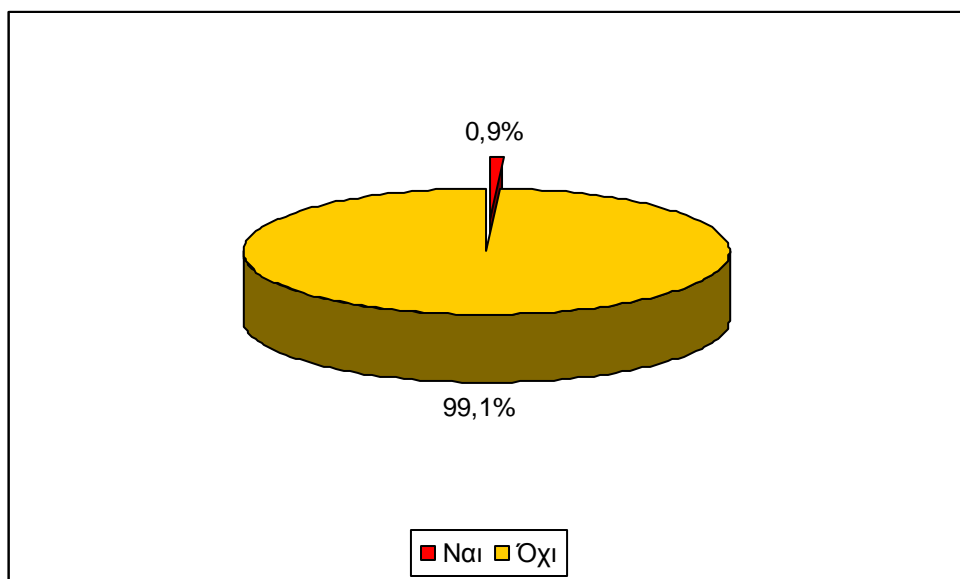
	f	%
Ναι	2	1,9
Όχι	106	98,1
Σύνολο	108	100

Πίνακας 25. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με τη θρησκεία, την εθνικότητα, τη γλώσσα ή την καταγωγή ως προς το φύλο.

Ερώτηση	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
Αντιμετωπίσατε προβλήματα λόγω γλώσσας θρησκείας καταγωγής	2 (3,3%)	0 (0%)

Πίνακας 26. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για το αν η γλώσσα η θρησκεία η καταγωγή βοήθησαν για το συνολικό δείγμα.

	f	%
Ναι	1	0,9
Όχι	108	99,1
Σύνολο	109	100



Σχήμα 17. Γράφημα πίτας για το αν η γλώσσα η θρησκεία η καταγωγή βοήθησαν για το συνολικό δείγμα.

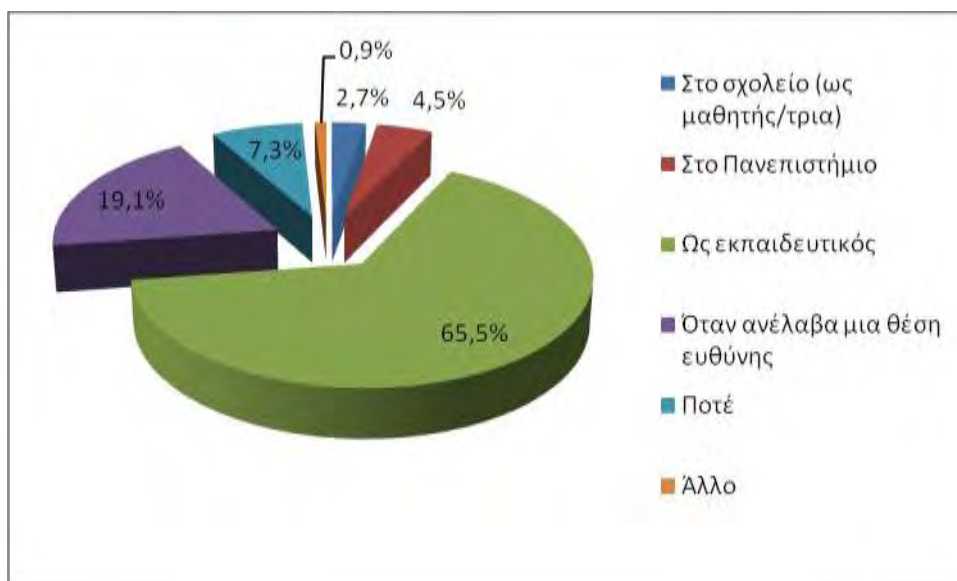
Πίνακας 27 . Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για το αν η γλώσσα η θρησκεία η καταγωγή βοήθησαν ως προς το φύλο.

	Άντρες	Γυναίκες
	f (%)	f (%)
	0 (0%)	1 (2,1%)

Πίνακας 28. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων για το πότε σκέφτηκαν να γίνουν διευθυντές για το συνολικό δείγμα.

	f	%
Στο σχολείο (ως μαθητής/τρια)	3	2,7
Στο Πανεπιστήμιο	5	4,5
Ως εκπαιδευτικός	72	65,5

Όταν ανέλαβα μια θέση ευθύνης	21	19,1
Ποτέ	8	7,3
Άλλο	1	0,9
Σύνολο	110	100

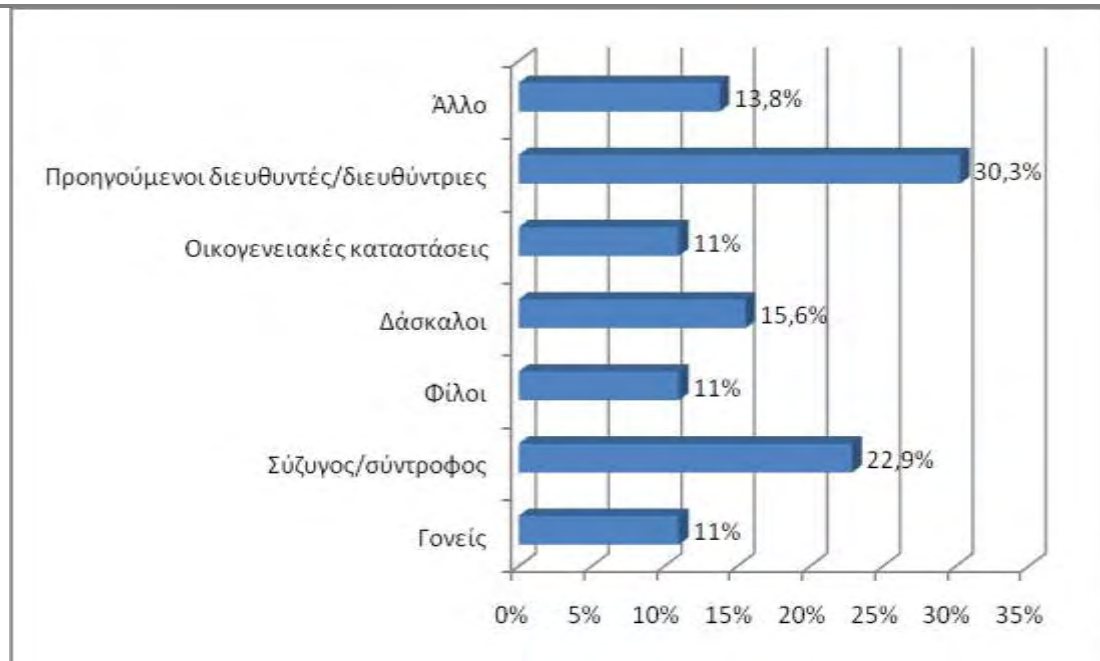


Σχήμα 18. Γράφημα πίτας των απαντήσεων για το πότε σκέφτηκαν να γίνουν διευθυντές για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 29. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τη μεγαλύτερη επιρροή για το συνολικό δείγμα.

	Ναι f (%)	Όχι f (%)
Γονείς	12 (11%)	97 (89%)
Σύζυγος/σύντροφος	25 (22,9%)	84 (77,1%)
Φίλοι	12 (11%)	97 (89%)
Δάσκαλοι	17 (15,6%)	92 (84,4%)

Οικογενειακές καταστάσεις	12 (11%)	97 (89%)
Προηγούμενοι διευθυντές/διευθύντριες	33 (30,3%)	76 (69,7%)
Άλλο	15 (13,8%)	94 (86,2%)



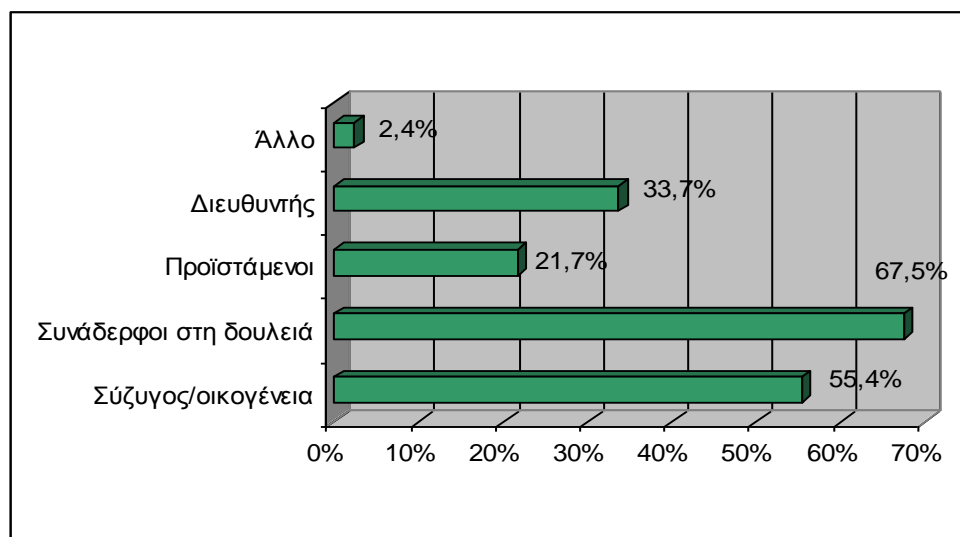
Σχήμα 19. Ραβδόγραμμα για τη μεγαλύτερη επιρροή για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 30. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την ενθάρρυνση για προαγωγή για το συνολικό δείγμα.

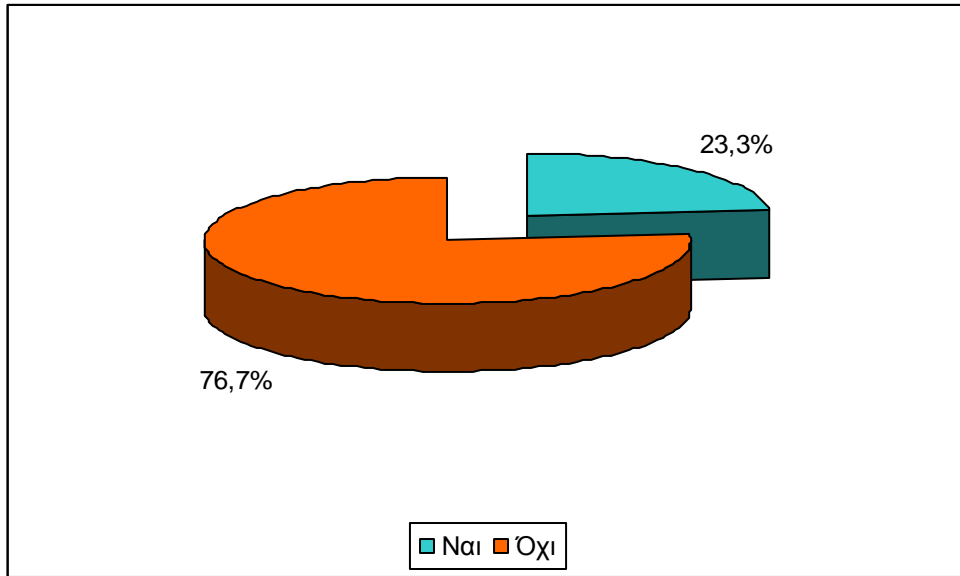
	f	%
Ναι	82	75,9
Όχι	26	24,1
Σύνολο	108	100

Πίνακας 31. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τα άτομα που τους ενθάρρυναν για αίτηση προαγωγής για το συνολικό δείγμα.

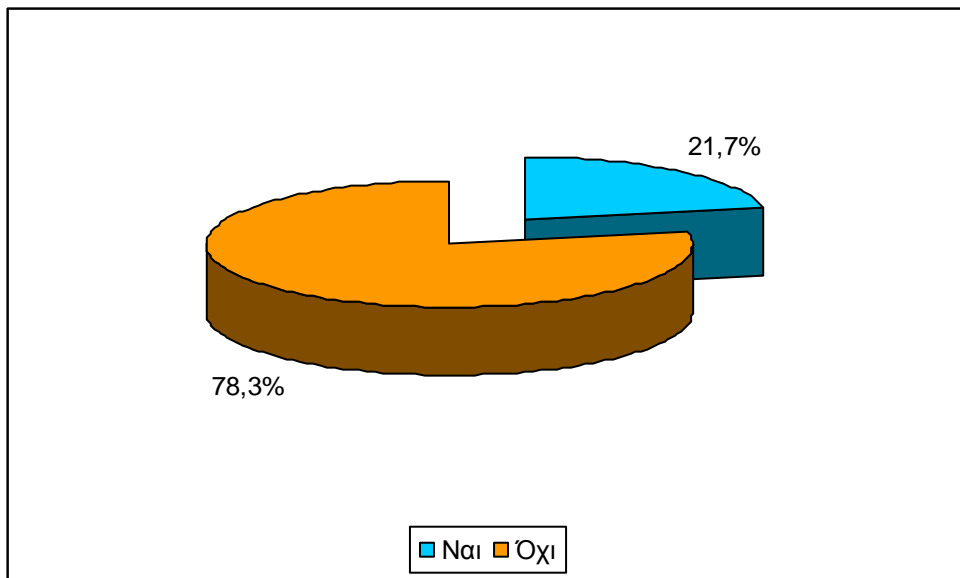
	Ναι	Όχι
	f (%)	f (%)
Σύζυγος/οικογένεια	46 (55,4%)	37 (44,6%)
Συνάδερφοι στη δουλειά	56 (67,5%)	27 (32,5%)
Προϊστάμενοι	18 (21,7%)	65 (78,3%)
Διευθυντής	28 (33,7%)	55 (66,3%)
Άλλο	2 (2,4%)	81 (97,6%)



Σχήμα 20. Ραβδόγραμμα για τα άτομα που τους ενθάρρυναν για αίτηση προαγωγής για το συνολικό δείγμα.



Σχήμα 21. Γράφημα πίτας για την ικανότητα λόγω φύλου για τους διευθυντές.



Σχήμα 22. Γράφημα πίτας για την ανάγκη απόδειξης των ικανοτήτων τις διευθύντριες.

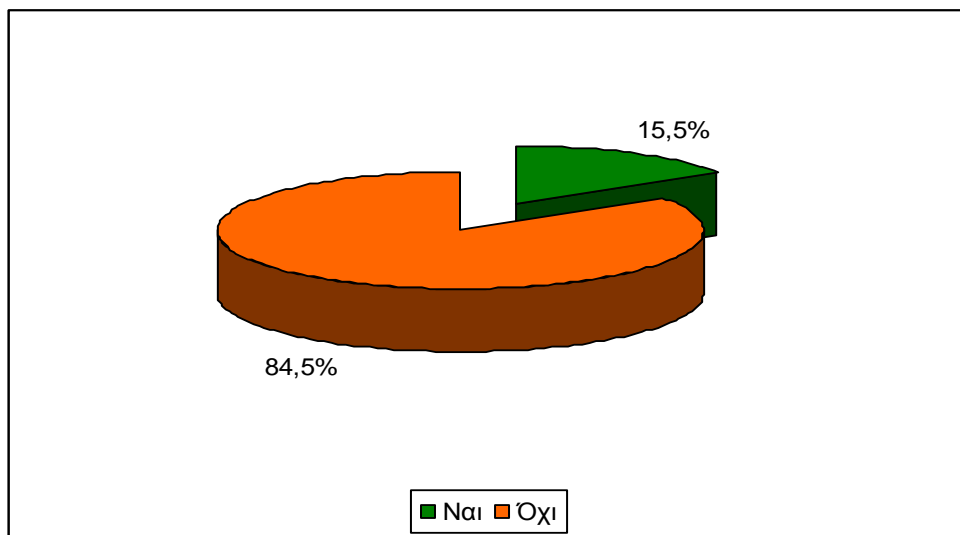
Πίνακας 32. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για τα σχέδια καριέρας μετά τη λήξη της θητείας για το συνολικό δείγμα.

	f	%

Θα συνταξιοδοτηθείτε	59	54,6
Θα αναλάβετε άλλη θέση	49	45,4
Σύνολο	108	100

Πίνακας 33. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για την ύπαρξη μέντορα για το συνολικό δείγμα.

	f	%
Ναι	17	15,5
Όχι	93	84,5
Σύνολο	110	100

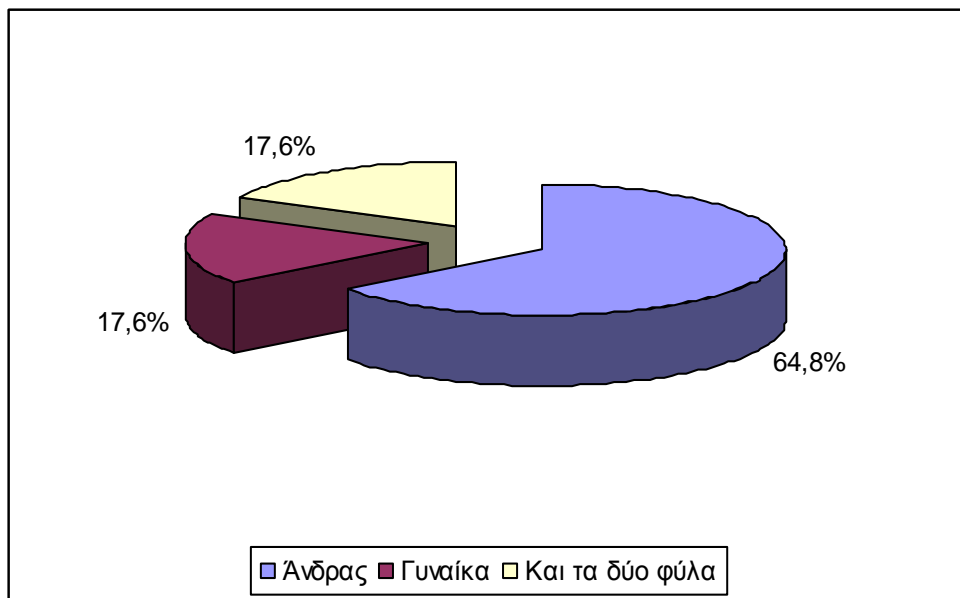


Σχήμα 23. Γράφημα πίτας για την ύπαρξη μέντορα για το συνολικό δείγμα.

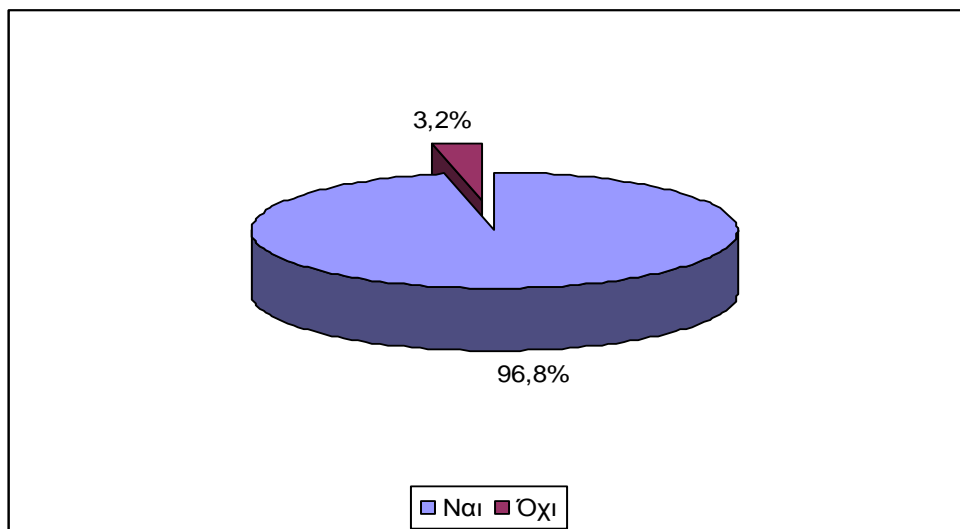
Πίνακας 34. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου του μέντορα για το συνολικό δείγμα.

Φύλο μέντορα	f	%
--------------	---	---

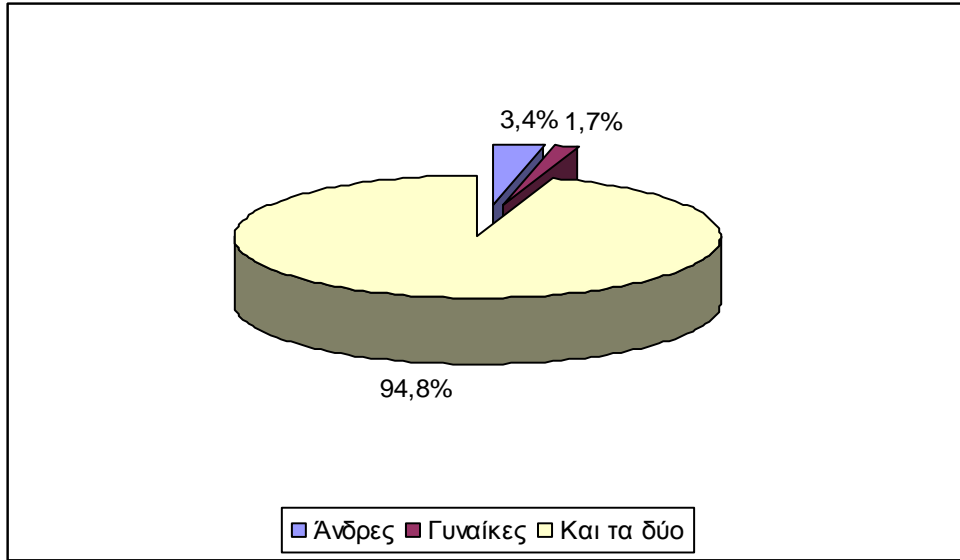
Άνδρας	11	64,8
Γυναίκα	3	17,6
Και τα δύο φύλα	3	17,6
Σύνολο	17	100



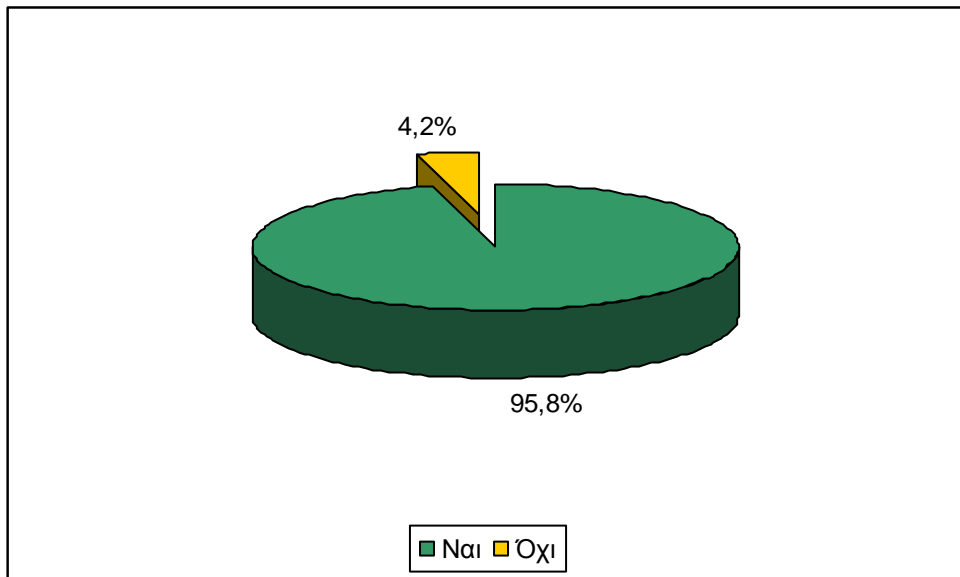
Σχήμα 24. Γράφημα πίτας για το φύλο του μέντορα για το συνολικό δείγμα.



Σχήμα 25. Γράφημα πίτας για την ενθάρρυνση νέων συναδέλφων για τους διευθυντές.



Σχήμα 26. Γράφημα πίτας για το φύλο υποστήριξης για τους διευθυντές.



Σχήμα 27. Γράφημα πίτας για την ενθάρρυνση νεότερων γυναικών για τις διευθύντριες.

Πίνακας 35. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για την ερώτηση σχετικά με την απόδοση επιτυχίας για το συνολικό δείγμα.

	Ναι	Όχι

	f (%)	f (%)
Γιατί δουλέψατε σκληρά	69 (63,3%)	40 (36,7%)
Γιατί είχατε στήριξη από τρίτους	23 (21,1%)	86 (78,9%)
Γιατί γνωρίζατε τι ακριβώς θέλατε να κάνετε στη ζωή σας	44 (40,4%)	65 (59,6%)
Γιατί είχατε ακαδημαϊκά προσόντα	57 (52,3%)	52 (47,7%)
Άλλο	12 (11%)	97 (89%)

Πίνακας 36. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης για το αν υπήρξε το φύλο προσόν για το συνολικό δείγμα.

	f	%
Ναι	11	10,1
Όχι	98	89,9
Σύνολο	109	100

Πίνακας 37. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τους τρόπους υποστήριξης των νέων συναδέρφων για το συνολικό δείγμα.

	Ναι	Όχι
	f (%)	f (%)
Ως μέντορας	20 (19,2%)	84 (80,8%)
Παρέχοντας ειδικά μαθήματα	3 (2,9%)	101 (97,1%)
Ως πρότυπο	36 (34,6%)	68 (65,4%)
Σε προσωπικές συναντήσεις μαζί τους	55 (52,9%)	49 (47,1%)
Όχι με συγκεκριμένο τρόπο	29 (27,9%)	75 (72,1%)
Άλλο	8 (7,7%)	96 (92,3%)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Κωδικός ερωτηματολογίου

1. Σε ποιο στάδιο της ζωής σας αρχίσατε να σκέφτεστε την πιθανότητα να γίνεται διευθυντής;

- Στο σχολείο (ως μαθητής)
- Στο Πανεπιστήμιο
- Ως εκπαιδευτικός
- Όταν ανέλαβα μια θέση ευθύνης
- Ποτέ
- Άλλο (τι, ονομαστικά)

2. Ποιος ή τι είχε τη μεγαλύτερη επιρροή στην καριέρα σας;

- Οι γονείς σας
- Η σύζυγός σας/η σύντροφός σας
- Φίλοι
- Οι δάσκαλοί σας
- Οικογενειακές καταστάσεις
- Προηγούμενοι διευθυντές/διευθύντριες
- Άλλο (τι ονομαστικά)

Αν έχετε παιδιά απαντήστε στις ερωτήσεις 3 και 4

3. Αριθμός παιδιών Ηλικίες

4. Ποιος ή ποιοι έχουν ή είχαν αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών σας;

- Σύζυγος
- Παιδικός σταθμός
- Μπέμπι σίτερ
- Σύντροφος
- Γιαγιά
- Άλλος συγγενής (ονομαστικά)

4.1. Μπορέσατε να ρυθμίσετε την φροντίδα των παιδιών σας ικανοποιητικά για σας και την οικογένειά σας;

- Ναι Όχι
- Σχόλια

4.2. Ποιος φροντίζει/φρόντιζε τα παιδιά σας όταν εσείς αρρωστήσετε/αρρωσταίνατε;

.....

Απαντήστε στις ερωτήσεις 5 έως 13, αν σας αφορούν

5. Ποιο είναι το επάγγελμα της συζύγου/συντρόφου σας;

.....

6. Σε ποιο βαθμό μοιράζεστε ή μοιραζόσαστε με τη σύζυγό σας/σύντροφό σας τις δουλειές του σπιτιού; Προσδιορίστε τα ποσοστά της δικής σας συμμετοχής και αυτής της συζύγου σας/συντρόφου σας.

Εγώ % Σύζυγος/σύντροφος %

7. Έχετε αλλάξει ποτέ επάγγελμα για να ακολουθήσετε τη σύζυγό σας;

Ναι Όχι

8. Έχει αλλάξει ποτέ επάγγελμα η σύζυγός σας για να ακολουθήσει εσάς;

Ναι Όχι

9.Είχατε ποτέ δύο σπίτια ως αποτέλεσμα των διαφορετικών επαγγελματικών υποχρεώσεών σας ή των υποχρεώσεων της συζύγου σας;

Ναι Όχι

10.Έχετε υπό την επίβλεψη/φροντίδα σας εξαρτώμενα άτομα, όπως ηλικιωμένους γονείς;

Ναι Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε το είδος της φροντίδας

.....

11.Διακόψατε ποτέ την καριέρα σας;

Ναι Όχι

(Προσδιορίστε σε αριθμό εβδομάδων τη διακοπή της καριέρα σας, π.χ. 52 εβδομάδες, αντί ένα χρόνο)

Άδεια ανατροφής

Άδεια για σπουδές

Άλλο

12.Στην περίπτωση που αφήσατε την καριέρα σας μπορέσατε να επανέλθετε μετά στην ίδια θέση που αφήσατε;

Ναι Όχι

13.Αντιμετωπίσατε ποτέ σεξιστικές συμπεριφορές σε σχέση με αιτήσεις για εργασία που υποβάλλατε ή αιτήσεις προαγωγής;

Ναι Όχι

Αν ναι, περιγράψτε με συντομία την περίπτωση

.....
.....
.....

14. Αντιμετωπίσατε ποτέ σεξιστικές συμπεριφορές από συναδέλφους;

Ναι Όχι

Αν ναι, περιγράψτε με συντομία την περίπτωση

.....
.....
.....

15.Αντιμετωπίσατε ποτέ προβλήματα στην καριέρα σας λόγω της γλώσσας, την εθνικότητας, της θρησκείας ή της κοινωνικής σας προέλευσης;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποιο από τα παραπάνω είχε αρνητική επίδραση;

.....

Περιγράψτε με συντομία την περίπτωση

.....
.....
.....

16.Σας ενθάρρυναν ποτέ να υποβάλετε αίτηση για προαγωγή;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποιοι; (σημειώστε όλα όσα σας αντιπροσωπεύουν)

Σύζυγος/οικογένεια

Συνάδελφοι στη δουλειά

Προϊστάμενοι

Διευθυντής

Άλλο

17. Είχατε ποτέ μέντορα ή κάποιον να σας ενθαρρύνει και να σας καθοδηγεί ;

Ναι Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε το ρόλο του

.....

Αν είχατε μέντορα, προσδιορίστε αν ήταν άντρας ή γυναίκα

Άντρας Γυναίκα

18.Υπήρξε κάποιο στάδιο στην καριέρα σας που σκεφτήκατε ότι δεν θα γινόσασταν διευθυντής ;

Ναι Όχι

Αν ναι, πότε και γιατί;

.....
.....

19.Αισθάνεστε ότι λόγω φύλου έχετε τις ικανότητες για να είστε διευθυντής;

Ναι Όχι

Αν ναι, δώστε ένα παράδειγμα

.....
.....

20.Υπήρξαν φορές που η εθνικότητα, η γλώσσα, η κοινωνική σας καταγωγή ή η θρησκεία σας, σας βοήθησαν στην καριέρα σας;

Ναι Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε ποιο από τα παραπάνω είχε θετική επίδραση

.....

Προσδιορίστε την περίσταση

.....
.....

21.Γιατί πιστεύετε ότι πετύχατε σε ένα τόσο ανταγωνιστικό χώρο;(σημειώστε όλα όσα σας αντιπροσωπεύουν)

Γιατί δουλέψατε σκληρά

Γιατί είχατε στήριξη από τρίτους

Γιατί γνωρίζατε τι ακριβώς θέλατε να κάνετε στη ζωή σας

Γιατί είχατε ακαδημαϊκά προσόντα

Άλλο

22.Ως διευθυντής υπήρξε ποτέ το φύλο σας προσόν;

Ναι Όχι

Δώστε ένα παράδειγμα

.....

23.Τι σκοπεύετε να κάνετε όταν δε θα είστε πια διευθυντής;

Θα συνταξιοδοτηθείτε

Θα αναλάβετε άλλη θέση

Αν αναλάβετε άλλη θέση τι ελπίζετε/αναμένετε να είναι αυτή

.....

24.Ποιο θα θέλατε να είναι το μεγαλύτερο επίτευγμά σας ως διευθυντής;

.....

.....

.....

25.Στηρίζετε άλλους νεότερους συναδέλφους στην καριέρα τους;

Ναι Όχι

Στηρίζετε: Άντρες Γυναίκες Και τα δύο

Αν ναι, πώς ακριβώς τους στηρίζετε;

Ως μέντορας

Παρέχοντας ειδικά μαθήματα

Ως πρότυπο

Σε προσωπικές συναντήσεις μαζί τους

Όχι με συγκεκριμένο τρόπο

Άλλο

26.Ποιές είναι οι βασικές σας σπουδές;

Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ Άλλο Τμήμα ΑΕΙ

27. Ποιες πρόσθετες σπουδές έχετε κάνει;

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο:

Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης:

Διδακτορικό Δίπλωμα :

Άλλο (τι;)

28. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Ανύπαντρος

Παντρεμένος

Σε διάσταση

Χωρισμένος

Χήρος

29. Ποια είναι η ηλικιακή σας ομάδα;

Κάτω από 30 ετών

30-34

35-39

40-44

45-49

50-54

55-59

60+

30. Σε τι τύπο σχολείου είστε διευθυντής

Δημόσιο

Ιδιωτικό

31. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής;

32. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Λιγότερα από 10

11 -15

16 – 20

21 – 25

26-30

31+

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Αν θέλετε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακαλώ συμπληρώστε το e-mail σας :

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Κωδικός ερωτηματολογίου

1. Σε ποιο στάδιο της ζωής σας αρχίσατε να σκέφτεστε την πιθανότητα να γίνεται διευθύντρια;

- Στο σχολείο (ως μαθήτρια)
- Στο Πανεπιστήμιο
- Ως εκπαιδευτικός
- Όταν ανέλαβα μια θέση ευθύνης
- Ποτέ
- Άλλο (τι, ονομαστικά)

2. Ποιος ή τι είχε τη μεγαλύτερη επιρροή στην καριέρα σας;

- Οι γονείς σας
- Ο σύζυγός σας/ο σύντροφός σας
- Φίλοι
- Οι δάσκαλοί σας
- Οικογενειακές καταστάσεις
- Προηγούμενοι διευθυντές/διευθύντριες
- Άλλο (τι ονομαστικά)

Αν έχετε παιδιά απαντήστε στις ερωτήσεις 3 και 4

3. Αριθμός παιδιών Ηλικίες

4. Ποιος ή ποιοι έχουν ή είχαν αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών σας;

Σύζυγος

Παιδικός σταθμός

Μπέμπι σίτερ

Σύντροφος

Γιαγιά

Άλλος συγγενής (ονομαστικά)

4.1. Μπορέσατε να ρυθμίσετε την φροντίδα των παιδιών σας ικανοποιητικά για σας και την οικογένειά σας;

Ναι Όχι

Σχόλια

4.2. Ποιος φροντίζει/φρόντιζε τα παιδιά σας όταν εσείς αρρωστήσετε/αρρωσταίνατε;

.....

Απαντήστε στις ερωτήσεις 5 έως 13, αν σας αφορούν

5. Ποιο είναι το επάγγελμα του συζύγου/συντρόφου σας;

.....

6. Σε ποιο βαθμό μοιράζεστε ή μοιραζόσαστε με το σύζυγό σας/σύντροφό σας τις δουλειές του σπιτιού; Προσδιορίστε τα ποσοστά της δικής σας συμμετοχής και αυτής του συζύγου σας/συντρόφου σας.

Εγώ % Σύζυγος/σύντροφος %

7. Έχετε αλλάξει ποτέ επάγγελμα για να ακολουθήσετε το σύζυγό σας;

Ναι Όχι

8. Έχει αλλάξει ποτέ επάγγελμα ο σύζυγός σας για να ακολουθήσει εσάς;

Ναι Όχι

9.Είχατε ποτέ δύο σπίτια ως αποτέλεσμα των διαφορετικών επαγγελματικών υποχρεώσεών σας ή των υποχρεώσεων του συζύγου σας;

Ναι Όχι

10.Έχετε υπό την επίβλεψη/φροντίδα σας εξαρτώμενα άτομα, όπως ηλικιωμένους γονείς;

Ναι Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε το είδος της φροντίδας

.....

11.Διακόψατε ποτέ την καριέρα σας;

Ναι Όχι

(Προσδιορίστε σε αριθμό εβδομάδων τη διακοπή της καριέρα σας, π.χ. 52 εβδομάδες, αντί ένα χρόνο)

Άδεια ανατροφής

Άδεια μητρότητας

Άδεια για σπουδές

Άλλο

11.1.Αν πήρατε άδεια μητρότητας, σχολιάστε αν ήταν επαρκής και τι επίδραση είχε στην καριέρα σας.

.....

12.Στην περίπτωση που αφήσατε την καριέρα σας μπορέσατε να επανέλθετε μετά στην ίδια θέση που αφήσατε;

Ναι Όχι

13.Αντιμετωπίσατε ποτέ σεξιστικές συμπεριφορές σε σχέση με αιτήσεις για εργασία που υποβάλλατε ή αιτήσεις προαγωγής;

Ναι Όχι

Αν ναι, περιγράψτε με συντομία την περίπτωση

.....
.....
.....

14. Αντιμετωπίσατε ποτέ σεξιστικές συμπεριφορές από συναδέλφους;

Ναι Όχι

Αν ναι, περιγράψτε με συντομία την περίπτωση

.....
.....
.....

15. Αντιμετωπίσατε ποτέ προβλήματα στην καριέρα σας λόγω της γλώσσας, την εθνικότητας, της θρησκείας ή της κοινωνικής σας προέλευσης;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποιο από τα παραπάνω είχε αρνητική επίδραση;

.....

Περιγράψτε με συντομία την περίπτωση

.....
.....
.....

16. Σας ενθάρρυναν ποτέ να υποβάλετε αίτηση για προαγωγή;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποιοι; (σημειώστε όλα όσα σας αντιπροσωπεύουν)

Σύζυγος/οικογένεια

Συναδέλφοι στη δουλειά

Προϊστάμενοι

Διευθυντής

Άλλο

17. Είχατε ποτέ μέντορα ή κάποιον να σας ενθαρρύνει και να σας καθοδηγεί ;

Ναι Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε το ρόλο του

.....

Αν είχατε μέντορα, προσδιορίστε αν ήταν άντρας ή γυναίκα

Άντρας Γυναίκα

18.Υπήρξε κάποιο στάδιο στην καριέρα σας που σκεφτήκατε ότι δεν θα γινόσασταν διευθύντρια ;

Ναι Όχι

Αν ναι, πότε και γιατί;

.....

.....

19.Αισθάνεστε ότι ως γυναίκα χρειάζεται να αποδεικνύεται συνεχώς τις ικανότητές σας ως διευθύντρια;

Ναι Όχι

Αν ναι, δώστε ένα παράδειγμα

.....

.....

20.Υπήρξαν φορές που η εθνικότητα, η γλώσσα, η κοινωνική σας καταγωγή ή η θρησκεία σας, σας βοήθησαν στην καριέρα σας;

Ναι Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε ποιο από τα παραπάνω είχε θετική επίδραση

.....

Προσδιορίστε την περίπτωση

.....

.....

21.Γιατί πιστεύετε ότι πετύχατε σε ένα τόσο ανταγωνιστικό χώρο;(σημειώστε όλα όσα σας αντιπροσωπεύουν)

Γιατί δουλέψατε σκληρά

Γιατί είχατε στήριξη από τρίτους

Γιατί γνωρίζατε τι ακριβώς θέλατε να κάνετε στη ζωή σας

Γιατί είχατε ακαδημαϊκά προσόντα

Άλλο

22.Ως διευθύντρια υπήρξε ποτέ το φύλο σας προσόν;

Ναι Όχι

Δώστε ένα παράδειγμα

.....

23.Τι σκοπεύετε να κάνετε όταν δε θα είστε πια διευθύντρια;

Θα συνταξιοδοτηθείτε

Θα αναλάβετε άλλη θέση

Αν αναλάβετε άλλη θέση τι ελπίζετε/αναμένετε να είναι αυτή

.....

24.Ποιο θα θέλατε να είναι το μεγαλύτερο επίτευγμά σας ως διευθύντρια;

.....

.....

.....

25.Στηρίζετε άλλες νεότερες γυναίκες στην καριέρα τους;

Ναι Όχι

Αν ναι, πώς ακριβώς τις στηρίζετε;

Ως μέντορας

Παρέχοντας ειδικά μαθήματα

Ως πρότυπο

Σε προσωπικές συναντήσεις μαζί τους

Όχι με συγκεκριμένο τρόπο

Άλλο

26. Ποιές είναι οι βασικές σας σπουδές;

Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ Άλλο Τμήμα ΑΕΙ

27. Ποιες πρόσθετες σπουδές έχετε κάνει;

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο:

Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης:

Διδακτορικό Δίπλωμα :

Άλλο (τι;)

28. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Ανύπαντρη

Παντρεμένη

Σε διάσταση

Χωρισμένη

Χήρα

29. Ποια είναι η ηλικιακή σας ομάδα;

Κάτω από 30 ετών

30-34

35-39

40-44

45-49

50-54

55-59

60+

30. Σε τι τύπο σχολείου είστε διευθύντρια

Δημόσιο

Ιδιωτικό

31. Πόσα χρόνια είστε διευθύντρια;

32. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Λιγότερα από 10

11 -15

16 – 20

21 – 25

26-30

31+

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Αν θέλετε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακαλώ συμπληρώστε το e-mail σας :

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. Το φύλο σας επηρέασε τις ευκαιρίες που είχατε για κατάληψη θέσης ευθύνης; Αν ναι με ποιο τρόπο.
2. Πότε αποφασίσατε να διεκδικήσετε θέση διευθύντριας; Φροντίσατε να αποκτήσετε κάποια ιδιαίτερα προσόντα για να διεκδικήσετε τη θέση αυτή;
3. Τι είδους εμπόδια συναντάτε στην άσκηση του ρόλου σας ως διευθύντρια;
4. Θεωρείτε ότι κάποια από τα εμπόδια αυτά σχετίζονται με το φύλο σας;
5. Πώς ρυθμίζετε τις οικογενειακές σας υποχρεώσεις και τη θέση του διευθυντή;
6. Πώς θα περιγράφατε το ρόλο της γυναίκας σε διοικητική θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα;
7. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Ποια θέματα αφορούν;
8. Τι σημαίνει για σας η διατήρηση καλού κλίματος στο σχολείο;
9. Ποια είναι η σχέση σας με τους γονείς; Πού το αποδίδεται;
10. Ποια είναι η σχέση σας με τους μαθητές του σχολείου;
11. Πώς επιλύονται οι διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών;
12. Πως αντιμετωπίζεται ένα εκπαιδευτικό που είναι σκεπτικός ή προβληματισμένος;
13. Κάνετε κοινές εξόδους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Έχετε δεχθεί ποτέ κριτική γι' αυτό;
14. Πώς αντιμετωπίζονται προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς στο σχολείο σας;
15. Ζητάτε τη βοήθεια του προϊσταμένου για την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο; Γιατί;
16. Ζητάτε τη βοήθεια άλλων διευθυντών για κάποια θέματα που αγνοείτε; Είναι αυτοί άντρες ή γυναίκες;
17. Χρησιμοποιείτε τη δύναμη και την εξουσία που σας παρέχει η θέση σας; Σε ποιες περιπτώσεις;
18. Πιστεύετε πως υπάρχουν διαφορές στον τρόπο διοίκησης αντρών και γυναικών; ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;

19. Οι εμπειρίες σας ως δασκάλα επηρεάζουν τον τρόπο διοίκησης σας στο σχολείο;
20. Εξακολουθείτε να διδάσκετε; Ποια η γνώμη σας για το ωράριο διδασκαλίας των διευθυντών; Νιώθετε πως η διδασκαλία σας δημιουργεί πρόβλημα μειώνοντας το χρόνο που έχετε για να ασχοληθείτε με το έργο σας;
21. Ποια είναι η γνώμη σας για τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος; Βοηθά το διευθυντή στο ρόλο του;
22. Τι σημαίνει για σας ο όρος γυναικείος τρόπος άσκησης εξουσίας;
23. Πώς θα χαρακτηρίζατε το δικό σας τρόπο διοίκησης;
24. Θεωρείτε ότι έχετε την κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταποκριθείτε στα καθήκοντά σας
25. Σε τι θα θέλατε να επιμορφωθείτε την επόμενη φορά
26. Αν και οι γυναίκες είναι περισσότερες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυτές που κατέχουν θέσης ευθύνης είναι μειοψηφία. Τι θεωρείτε ότι ευθύνεται για αυτό;