

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΛΕΝΗ ΔΑΡΑΚΗ

Επιβλέποντες καθηγητές/κοθηγήτριες:
Χρίστος Ζαΐτης
Σταυρούλα Καλδή

ΒΟΛΟΣ 2007



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 5385/1
Ημερ. Εισ.: 18-06-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.102 4
ΔΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΛΕΝΗ ΔΑΡΑΚΗ

Επιβλέποντες καθηγητές/καθηγήτριες:
Χρίστος Σαΐτης
Σταυρούλα Καλδή

ΒΟΛΟΣ 2007

**Ελπίζω ότι η συζήτηση για τις
διευθυντικές θέσεις μέσα από
την οπτική του φύλου θα είναι
χρήσιμη τόσο στους άνδρες όσο
και στις γυναίκες και θα
παράγει μια νέα γνώση ...
(Marianne Coleman, 2002: 12)**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	3
Εισαγωγή	5
1. Γενικά στοιχεία	5
2. Δομή της εργασίας	6
3. Ευχαριστίες	7
A' ΜΕΡΟΣ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	
1. Κεφάλαιο Πρώτο: Η προβληματική της έρευνας	10
1.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	10
1.2. Σκοπός της έρευνας	13
1.3. Ερευνητικές υποθέσεις	13
1.4. Αναγκαιότητα της έρευνας	14
1.5. Σπουδαιότητα του προβλήματος	15
1.6. Προϋποθέσεις της έρευνας	15
1.7. Οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος	16
2. Κεφάλαιο Δεύτερο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	17
2.1. Παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη διοίκηση της εκπαίδευσης	17
2.2. Θεωρητική προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης	22
2.2.1. Εννοιολόγηση του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση»	22
2.2.2. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «σχολείο»	26
2.2.3. Γυναίκες εκπαιδευτικοί και διοίκηση σχολικών μονάδων	32
2.2.3.1. Γυναίκα και αγορά εργασίας	32
2.2.3.2. Η γυναίκα στο χώρο της εκπαίδευσης	35
2.2.3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών	39
B' ΜΕΡΟΣ	
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3. Κεφάλαιο Τρίτο: Μεθοδολογία	44
3.1. Μεθοδολογικές παραδοχές	44
3.2. Η συλλογή-παραγωγή υλικού	46
3.2.1. Το ερωτηματολόγιο	47
3.2.2. Η ποιοτική συνέντευξη/συζήτηση	48
3.2.3. Δεοντολογικές επισημάνσεις	51
3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	52
3.4. Το δείγμα	54
3.5. Στατιστικές τεχνικές	54
4. Κεφάλαιο Τέταρτο: Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων	55
4.1. Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων	55

5. Κεφάλαιο Πέμπτο: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	62
5.1. Γενικά στοιχεία	62
5.2. Ποιοτική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των γυναικών εκπαιδευτικών	63
5.3. Ποιοτική ανάλυση των παραγόντων που οδηγούν στην υπο- αντιπροσώπηση των γυναικών	66
6. Κεφάλαιο Έκτο: Συμπεράσματα και προτάσεις	80
6.1. Συμπεράσματα	80
6.2. Προτάσεις	81
Παράρτημα Ι (ερωτηματολόγιο)	84
Παράρτημα ΙΙ (πρωτόκολλο συνεντεύξεων)	88
Βιβλιογραφία	93

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικά στοιχεία

Στην ελληνική κοινωνία, εκτός από τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, συναντάμε και την ανισότητα η οποία στηρίζεται στη διάκριση μεταξύ των δύο φύλων. Η χώρα μας –όπως και άλλες χώρες- στήριξε τη διάκριση αυτή μέσω της νομοθεσίας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών προκαταλήψεων και για δεκαετίες ολόκληρες. Συνεπώς δε σημειώθηκε καμιά ουσιαστική πρόοδος και εξέλιξη μέχρι τη λήψη νομοθετικών μεταρρυθμίσεων για κατοχύρωση της –νομικής τουλάχιστον- ισότητας πριν από δύο περίπου δεκαετίες.

Παρ' όλα αυτά, το ερώτημα που τίθεται είναι αν παράλληλα με τη νομική ισότητα επιτεύχθηκε και η πραγματική στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Η απάντηση φαίνεται να είναι αρνητική, αφού υπάρχει μεγάλη υπεροχή των ανδρών εκπαιδευτικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν μια μόνιμη αριθμητική πλειοψηφία, όμως στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης φαίνεται να αποτελούν τη μεγάλη μειοψηφία, καθώς η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης έχει ταυτιστεί με τους άνδρες.

Πολλές γυναίκες εκπαιδευτικοί νιώθουν «ενοχές» στη σκέψη συνδυασμού επαγγελματικής σταδιοδρομίας (καριέρας) και οικογενειακών υποχρεώσεων, ενώ παράλληλα υφίστανται και τις στερεότυπες διακρίσεις και προκαταλήψεις για τις απαιτήσεις τέτοιων θέσεων που τις αποτρέπουν από την υποβολή υποψηφιοτήτων για την κατάληψή τους.

Με βάση, λοιπόν, το γεγονός ότι οι γυναίκες υπο-αντιπροσωπεύονται σε θέσεις διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την αντίληψη ότι η απουσία γυναικών εκπαιδευτικών από διοικητικές θέσεις συγκροτεί ζήτημα ανισότητας μεταξύ των δύο φύλων, μας δόθηκε το ερέθισμα για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

2. Δομή της εργασίας

Το **πρώτο μέρος** αυτής της εργασίας αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο **πρώτο κεφάλαιο** παρατίθεται η προβληματική της έρευνας, με αναφορά στη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος και στο σκοπό της, ενώ παράλληλα διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, στοιχειοθετείται η σπουδαιότητα του προβλήματος και η αναγκαιότητα της έρευνας, ενώ παράλληλα οριοθετείται το ερευνητικό πρόβλημα. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται η περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου, καθώς και των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ επιχειρείται η εννοιολόγηση των όρων ηγεσία-διοίκηση-εκπαιδευτική διοίκηση.

Στο **δεύτερο μέρος** της εργασίας παρουσιάζεται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας και τα στοιχεία της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται, ο τρόπος συλλογής-παραγωγής του υλικού μέσω ερωτηματολογίων και ποιοτικών συνεντεύξεων/συζητήσεων και παρατίθενται ορισμένες δεοντολογικές επισημάνσεις που υιοθετήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα που αφορούν την εκπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό παρέχονται στοιχεία από τη διερεύνηση των δεδομένων σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στην εκπροσώπηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο **πέμπτο κεφάλαιο** γίνεται η ερμηνεία των εμπειρικών αποτελεσμάτων μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και με τη χρήση στοιχείων από τις ποιοτικές συνεντεύξεις/συζητήσεις. Τέλος, στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα και διατυπώνονται προτάσεις για την αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης, προκειμένου να μη στερείται η εκπαίδευση τη δυνατότητα αξιοποίησης και ενός διαφορετικού τρόπου άσκησης διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής εξουσίας.

3. Ευχαριστίες

Επειδή κάθε πνευματική/επιστημονική εργασία αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία και δε διαμορφώνεται αποκλειστικά από ένα άτομο, αναμφισβήτητα πολλοί άνθρωποι έχουν συνεισφέρει, άμεσα ή έμμεσα, σ' αυτήν για την ολοκλήρωσή της. Ο προβληματισμός μου σχετικά με το θέμα της μελέτης ανάγεται την περίοδο 2004-2005, όταν μετεκπαιδευόμουν στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος» του Πανεπιστημίου Πατρών και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση Διοίκηση της Εκπαίδευσης, όπου και απέκτησα κάποια εννοιολογικά εργαλεία για το ζήτημα αυτό. Η ολοκληρωμένη όμως ερευνητική πρόταση συγκροτήθηκε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, με την παρότρυνση, ενθάρρυνση και βοήθεια που μου παρείχε ο σεβαστός μου καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Χρίστος Σαϊτής, που ως επιστημονικά υπεύθυνος με στήριξε και με υποστήριξε ακούραστα, απλόχερα και ουσιαστικά με τις διεισδυτικές του αναγνώσεις, με τις πολύτιμες και εύστοχες υποδείξεις και παρατηρήσεις του και με το ανεκτίμητο επιστημονικό εύρος γνώσεων και κύρους, τα οποία με βοήθησαν πολύ στο να μορφώσω, δια-μορφώσω και ανα-μορφώσω τις δικές μου προσεγγίσεις. Για τους λόγους αυτούς του εκφράζω τις εγκάρδιες και θερμές μου ευχαριστίες.

Η συλλογή του υλικού δε θα ήταν κατορθωτή χωρίς την πρόθυμη, γενναιόδωρη και ουσιαστική συνεργασία και το αμέριστο ενδιαφέρον που επέδειξαν διευθύντριες καθώς και γυναίκες εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Νότιας Πελοποννήσου, στο να συμπληρώσουν το σχετικό ερωτηματολόγιο και να δεχθούν να μου παραχωρήσουν συνέντευξη. Εξαιτίας του απορρήτου που τίθεται από άποψη ερευνητικής δεοντολογίας δεν είμαι σε θέση να εξειδικεύσω περισσότερο αυτές τις ευχαριστίες μου και να τις ονοματίσω. Αν κάποιες διαβάσουν αυτή τη μελέτη και αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα από τα κωδικοποιημένα ονόματα που

χρησιμοποίησα ελπίζω να αισθανθούν ότι αντιπροσωπεύθηκαν δίκαια. Γράφοντας αυτή τη μελέτη νομίζω ότι μπόρεσα να τις κατανοήσω καλύτερα.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να σημειώσω ότι καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης με βασάνιζε το ενοχλητικό συναίσθημα πως ό,τι έκανα ίσως να μην ήταν αρκετό: Μήπως υπήρχε κάτι που δε διάβασα; Κάτι που παρέλειψα να κοιτάξω; Την επάρκεια λοιπόν την παρούσας εργασίας την αφήνω στην αξιολογική κρίση των δημόσιων αναγνωστών/τριών της.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας τις τελευταίες δεκαετίες στα αναπτυγμένα και αναπτυσσόμενα κράτη της Δύσης¹ είναι πλέον δεδομένη και συνεχώς αυξανόμενη (United Nations Development Programme, 1994; Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000). Ωστόσο, η θέση τους εξακολουθεί να είναι μειονεκτική συγκριτικά με εκείνη των ανδρών, καθώς δεν έχουν ακόμα τις ίδιες ευκαιρίες και προοπτικές σε σχέση με το άλλο φύλο, αφού διαιωνίζονται οι έμφυλες στερεοτυπικές διακρίσεις εις βάρος τους (ενδεικτικά βλ. Richardson & Robinson, 1993). Η Ιωάννα Μαγγανάρα (1988:29) αναφέρει ότι διάφορες πρακτικές προσπαθούν να αποκλείσουν τη γυναίκα ή να την περιθωριοποιήσουν από την εργατική δύναμη. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται ο βιασμός, η σεξουαλική παρενόχληση (Thomas & Kitzinger, 1997), η έλλειψη παιδικών σταθμών, ο «αποκλεισμός» από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις (Λαπαθιώτη, 1994) –αφού και αυτές βρίσκονται στα χέρια των ανδρών.

Από τη δεκαετία του '80 και έπειτα σημειώθηκε σημαντική κινητικότητα στην Ελλάδα στο θεσμικό τομέα όσον αφορά την Ισότητα των δύο φύλων², παρ' όλο που το

¹ Στην παρούσα μελέτη, οι όροι: «Δύση» και «δυτικός» χρησιμοποιούνται ως ολότητα –αν και αντιπροσωπεύουν πολυσύνθετες ιδέες και έννοιες, οι οποίες δεν έχουν καμία απλή ή μοναδική σημασία– με σκοπό να δηλώσουν τους τύπους των κοινωνιών που είναι αναπτυγμένες, εκβιομηχανισμένες, αστικοποιημένες, καπιταλιστικές, κοσμικές και σύγχρονες.

² Με το Νόμο 1288/1982, ιδρύθηκε Συμβούλιο Ισότητας των δύο φύλων, το οποίο στη συνέχεια με το Νόμο 1558/1985 αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία Ισότητας, ενταγμένη στο Υπουργείο Προεδρίας. Παράλληλα, με το Νόμο 1342/1983 κυρώθηκε η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. που αφορούσε την κατάργηση κάθε μορφής διάκρισης σε βάρος των γυναικών, με το Νόμο 1382/18-2-1983 εφαρμόστηκε η Συνταγματική Αρχή της Ισότητας ανδρών και γυναικών στον Αστικό Κώδικα «αναμορφώνοντας ριζικά» (Κασιμάτη κ.ά., 1982) μέρος του Οικογενειακού Δικαίου, με το Νόμο 1414/2-2-1984 εφαρμόστηκε η ισότητα των δύο φύλων στον τομέα των εργασιακών σχέσεων και με το Νόμο 1286/1982 καταργήθηκαν κατάλοιπα κοινωνικών διακρίσεων τόσο σε επίπεδο διδακτικού προσωπικού των σχολείων όσο και σε επίπεδο σπουδαστικού πληθυσμού κατά την εισαγωγή σε

Σύνταγμα του 1975 είχε καθιερώσει την ισότητα αυτή και στο άρθρο 22, παράγραφος 1, εδάφιο 2, αναφέρει ότι: «Όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από φύλο ή άλλη διάκριση, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής για παρεχόμενη εργασία ίσης αξίας». Επίσης, και ο Νόμος 1342/1983 στο άρθρο 11, παράγραφος 1, ορίζει ότι: «τα κράτη-μέλη πρέπει να εξαλείψουν τη διάκριση κατά των γυναικών στον τομέα της απασχόλησης».

Ο στερεότυπος καταμερισμός των έμφυλων ρόλων και η παραδοσιακή θεώρησή τους οδηγούν τις γυναίκες στην απόφαση να επενδύουν λιγότερο στη μόρφωσή τους, επιλέγοντας περιορισμένα επαγγέλματα και με χαμηλό status (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993; 1997). Η Christine Delphy και η Diana Leonard (1992) αναφέρουν ότι τα κορίτσια κοινωνικοποιούνται αποσκοπώντας στο γάμο και τη μητρότητα –για να γίνουν σύζυγοι και μητέρες- λαμβάνοντας έτσι περιορισμένη επαγγελματική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα –όταν χρειαστεί να εργαστούν- να αμείβονται χαμηλά και να συμμετέχουν σε ανειδίκευτες εργασίες. Η Olive Banks (1987: 167) αναφέρει σχετικά ότι μεγάλο ποσοστό κοριτσιών μεσοαστικής τάξης που φοιτούν στο κολλέγιο προσανατολίζεται προς το γάμο και την οικογένεια παρά προς τη δημιουργία επαγγελματικής σταδιοδρομίας και προτρέπονται στο να αναζητήσουν την ευτυχία στο γάμο και στη μητρότητα, αντιμετωπίζοντας πολλές φορές το δίλημμα: καριέρα ή οικογένεια. Τα αγόρια, αντίθετα, μπορούν να είναι ταυτόχρονα και πατέρες και σύζυγοι και εργαζόμενοι. Η Ευαγγελία Κανταρτζή (1991: 59-60) αναφέρει ότι η παραδοσιακή ιδεολογία είναι ότι δουλειά και οικογένεια είναι πράγματα αταίριαστα,

ορισμένες σχολές. Τέλος, με το Νόμο 1302/1983 κυρώθηκε η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε, υπ' αριθμ. 103, για την προστασία της μητρότητας, με το Νόμο 1483/1984 χορηγήθηκε το δικαίωμα μεταβίβασης «γονικής άδειας» στον πατέρα, με το Νόμο 1609/1986 έγινε δυνατή η τεχνητή διακοπή της εγκυμοσύνης και με το Νόμο 1419/1984 καθιερώθηκε αυτεπάγγελτη δίωξη για εγκλήματα βιασμού.

Σε διεθνές επίπεδο πολλές συμβάσεις είχαν ως κύριο αντικείμενο τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας –στην οικογένεια, στην εργασία, στην κοινωνία- όπως η σύμβαση για τα πολιτικά δικαιώματα (1952), για την ιθαγένεια (1957), για τη συναίνεση στο γάμο (1962), κατά της πορνείας (1950), για την ίση αμοιβή για ίση εργασία (άρθρο 119 της Συνθήκης της Ρώμης το 1957), η Σύμβαση 103/1952 για τη μητρότητα και η 111 για την κατάργηση των επαγγελματικών διακρίσεων, ενώ με τη διακήρυξη του 1967 για την κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος της γυναίκας καταγράφηκαν όλες οι περιπτώσεις που στοιχειοθετούν τέτοιου είδους διακρίσεις και εξαναγκάστηκαν προς συμμόρφωση όλα τα κράτη-μέλη.

Αξίζει να επισημάνουμε πως το Σεπτέμβριο του 1953 η Ελλάδα επικύρωσε τη Διεθνή Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών, τα οποία είχε υπογράψει λίγους μήνες νωρίτερα στη Νέα Υόρκη, αλλά η επικύρωση αυτή δε συμβάδιζε στην πράξη με την κατάργηση όλων αυτών των διακρίσεων.

καθώς ο Έλληνας σύζυγος απαιτεί από τη γυναίκα του να είναι νοικοκυρά, ενώ αισθάνεται μειωμένος όταν αυτή εργάζεται. Έτσι, ο δευτερεύων ρόλος που διαδραματίζει το επάγγελμα της συζύγου θέτει και τα όρια στις φιλοδοξίες της. Έρευνες αποτυπώνουν το γεγονός ότι η κοινωνική κινητικότητα της γυναίκας υπολογίζεται κατά παράδοση βάσει του επαγγέλματος του συζύγου της, καθώς οι γυναίκες θεωρούνται ότι δε συμμετέχουν καθόλου στο επαγγελματικό οικοδόμημα των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών. Επίσης, η Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1997) αναφέρει ότι και οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού αποτρέπουν τα κορίτσια από τα «ανδρικά επαγγέλματα».

Όλα όσα προαναφέρθηκαν οδηγούν, στηρίζουν και συντηρούν τις έμφυλες ανισότητες στο εισόδημα και την άσκηση εξουσίας και αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου μοτίβου ανισοτήτων ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο πως το μεγαλύτερο μέρος του παγκόσμιου πλούτου κατέχεται από άνδρες, τα περισσότερα ιδρύματα και οργανισμοί διοικούνται από άνδρες, το μεγαλύτερο μέρος της επιστήμης και της τεχνολογίας ελέγχεται από άνδρες, ενώ τα 2/3 των αναλφάβητων είναι γυναίκες. Επίσης, ακόμα και σε προηγμένα οικονομικά κράτη όπου οι γυναίκες έχουν κατακτήσει την ισότιμη πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση καταφέρνουν να εισχωρήσουν σε διοικητικές θέσεις μέχρι το μέσο της ιεραρχίας και όχι σε ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες, καθώς πολλά είναι τα εμπόδια που συμβάλλουν στην οικειοποίηση αυτών των θέσεων από τους άνδρες.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η γυναικεία παρουσία σε θέσεις στελέχους στην εκπαίδευση ελαχιστοποιείται όσο ανερχόμαστε την ιεραρχική κλίμακα –και συνεπώς στο κύρος της θέσης. Έτσι, αν και οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 61,48% του εκπαιδευτικού σώματος, το ποσοστό αυτό μειώνεται αισθητά όταν πρόκειται για κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, με βάση την επιλογή ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης που έγινε τον Ιούλιο του 2002, οι γυναίκες σε θέσεις Διευθυντών Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν μόλις 5,17% και σε θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων 5,47% (Σαϊτης, 2002: 55). Παράλληλα, στις τελευταίες αντίστοιχες τοποθετήσεις ηγετικών στελεχών που έγιναν τον Αύγουστο του 2004, από τα 209 στελέχη εκπαίδευσης μόλις οι 23 ήταν γυναίκες (ποσοστό 11%), εκ των οποίων

3 έγιναν Διευθύντριες Εκπαίδευσης (ποσοστό 5,17%) και 20 έγιναν Προϊσταμένες Γραφείων (ποσοστό 13,24%) (ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΔΙΠΠΕ, 2005, Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής).

Το πρόβλημα, λοιπόν, που τίθεται εδώ είναι η τεράστια ανακολουθία ανάμεσα σε αυτά που θεσπίζονται νομικά και αφορούν την ισότιμη αντιμετώπιση ανδρών και γυναικών στον τομέα της εκπαίδευσης

Το ερευνητικό πρόβλημα, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν αρνητικά στη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι: πρώτον η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διεκδικήσουν θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, με συνέπεια την υποαντιπροσώπευσή τους και δεύτερον ανάλογα με τα ευρήματα να διατυπωθούν προτάσεις προκειμένου να διαφοροποιηθεί η υφιστάμενη κατάσταση προς άρση της έμφυλης ανισότητας, όσον αφορά τη σύμμετρη εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στην ιεραρχική δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι κυριότερες επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις είναι:

Υ1: Οι γυναίκες βιώνουν με έντονο τρόπο το πιθανό άγχος της σύγκρουσης οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων, το οποίο μπορεί να προκληθεί από τη διεκδίκηση θέσεων στελεχών στη διοίκηση της εκπαίδευσης

-
- Υ2: Οι γυναίκες φοβούνται το βάρος των ευθυνών που επιφέρει η κατάκτηση μιας υψηλής θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης
- Υ3: Οι γυναίκες πιστεύουν ότι πρέπει να υιοθετήσουν «ανδρική συμπεριφορά» όταν κληθούν να αναλάβουν διοικητικές θέσεις
- Υ4: Οι γυναίκες θεωρούν τις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης ως ανδρικό κατεστημένο
- Υ5: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις λόγω άλλων ενδιαφερόντων

1.4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η γυναικεία παρουσία και εκπροσώπηση σε διευθυντικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος καθώς προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει ότι η διοίκηση στο χώρο της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται κυρίως από άνδρες, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται επαρκώς το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων (Σαΐτης, 2002: 53) και να στερείται πιθανόν η εκπαίδευση από ένα διαφορετικό τρόπο άσκησης διοίκησης.

Για το λόγο αυτό, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να ερευνήσουμε αν ισχύει κάτι τέτοιο και ταυτόχρονα να ανιχνεύσουμε τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους και τις κοινωνικές προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη και την προώθηση της σταδιοδρομίας τους, προκειμένου –στηριζόμενοι στα ερευνητικά αποτελέσματα– να προτείνουμε πιθανούς τρόπους που θα οδηγήσουν στην άρση αυτής της άνισης μεταχείρισης και στην αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης στο χώρο της διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.5. Σπουδαιότητα του προβλήματος

Η σπουδαιότητα αυτής της ερευνητικής εργασίας συνίσταται στο ότι η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων στον τομέα της διοίκησης των σχολικών μονάδων οδηγεί σε αντίφαση ανάμεσα σε όσα νομοθετικά έχουν θεσπιστεί σχετικά με το ζήτημα της ισότιμης μεταχείρισης των δύο φύλων και σε όσα ισχύουν στην καθημερινή πρακτική, καθώς οι γυναίκες δεν υποαντιπροσωπεύονται απλά, αλλά στην ουσία αποκλείονται από το συγκεκριμένο τομέα.

Η ανίχνευση, λοιπόν, των αντιλήψεων των ίδιων των γυναικών εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η μειωμένη παρουσία τους δεν οφείλεται σε κάποια εγγενή ανικανότητά τους, αλλά σε κοινωνικές προκαταλήψεις που διαιωνίζουν τα έμφυλα στερεότυπα σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα στους φορείς πολιτικής εξουσίας για άσκηση ανάλογης μεταρρυθμιστικής πολιτικής και για υιοθέτηση ανάλογων στρατηγικών προς άρση αυτών των ανισοτήτων και συμβάλλοντας στην επίτευξη της πολυθρύλητης ισότητας των δύο φύλων στον τομέα της διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.6. Προϋποθέσεις της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας απαιτείται η συναίνεση των γυναικών εκπαιδευτικών και η θετική ανταπόκρισή τους, ώστε να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων –όσον αφορά το ποσοτικό μέρος της έρευνας- καθώς και η συμμετοχή των γυναικών διευθυντριών στη διαδικασία των προσωπικών συνεντεύξεων/συζητήσεων –όσον αφορά το ποιοτικό μέρος της έρευνας.

Θα πρέπει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι επιλέξαμε το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας προκειμένου να αξιοποιήσουμε τα θετικά στοιχεία και των δύο μεθόδων –όπως θα αναλύσουμε και σε επόμενο κεφάλαιο- και να

επιτύχουμε την ερμηνεία και επεξήγηση στοιχείων της μιας μεθόδου από την άλλη (Denzin & Lincoln, 1994; Λάζος, 1998).

1.7. Οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα επικεντρωθούμε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε γυναίκες εκπαιδευτικούς και διευθύντριες σχολικών μονάδων που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία –διαφόρων οργανικοτήτων- αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Σε μια περίοδο όπου υπάρχει αυξημένη διεθνής ακαδημαϊκή κινητικότητα σχετικά με την έννοια του «φύλου» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού και από τις δύο πλευρές του Ατλαντικού και συγκεκριμένα για ζητήματα που αφορούν τη θέση της γυναίκας στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, αλλά και στον ανδροκρατούμενο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων (Davidson & Cooper, 1992; Fagenson, 1993; Davidson & Burke, 2000), καθώς και της διοίκησης της εκπαίδευσης, σε θέσεις ηγεσίας, διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων (Shakeshaft, 1993; Rosener, 1990; Adler et al, 1993; Hall, 1996; Ouston, 1993; Ozga, 1993; Strachan, 1999; Hill & Ragland, 1995; Robertson, 1995; Dunlap & Schmuck, 1996; Kontogiannopoulou-Polydorides & Zambeta, 1997; Wilson, 1997; Blackmore, 1999), στον τρόπο άσκησης ηγεσίας και διοίκησης από αυτές (Helgesen, 1990; Rosener, 1990; Schein, 1994; Coleman, 1996b; 2000), σε ζητήματα που άπτονται της ανάσχεσης της σταδιοδρομίας γυναικών εκπαιδευτικών λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών παραμέτρων (Coleman, 1996a), σε προκαταλήψεις και προϊδεάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης που εξαρτώνται από το φύλο και στην αμφισβήτηση του ανδροκρατικού τρόπου άσκησης ηγεσίας και διοίκησης (Hearn, 1992; Blackmore, 1993; 1995; Collinson & Hearn, 1995; 1996), στον ελλαδικό χώρο η σχετικά περιορισμένη ερευνητική προσπάθεια για τη διερεύνηση της παρουσίας των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης –και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση– (Kontogiannopoulou-Polydorides & Zambeta, 1997; Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002; Kyriakoussis & Saiti, 2006; Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994; 1995;

Μαραγκουδάκη, 1997; Χατζηπαναγιώτου, 1997; Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; 2002; Σαϊτή, 2000; Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002) γίνεται ιδιαίτερα αισθητή.

Ειδικότερα, από τη βιβλιογραφία που έχουμε στη διάθεσή μας, παραθέτουμε τα εξής:

- Η Ελένη Μαραγκουδάκη (1997) σε αντίστοιχη έρευνα κατά το σχολικό έτος 1994-95 όσον αφορά την κατανομή των διοικητικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε επίπεδο Νομαρχιών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχε καμιά γυναίκα Προϊσταμένη Διεύθυνσης, καθώς τις θέσεις αυτές τις κατείχαν κατ' αποκλειστικότητα οι άνδρες. Υπηρετούσαν μόλις 2 γυναίκες σε θέση Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης (ποσοστό 1,4%), ενώ αντίθετα είχαμε 137 άνδρες (ποσοστό 98,6%) (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Φύλο	Α/θμια Εκπαίδευση	
	Προϊστάμενοι/ες Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι/ες Γραφείων
Γυναίκες	0 (0%)	2 (1,4%)
Άνδρες	57 (100%)	137 (98,6%)
Σύνολο	57 (100%)	139 (100%)

Στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων σημειώθηκε και εδώ το ίδιο φαινόμενο του αποκλεισμού, με εξαίρεση την Προσχολική Αγωγή, όπου οι γυναίκες αποτελούσαν το 100% των Σχολικών Συμβούλων, γεγονός που δικαιολογείται και ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πρόσβαση των ανδρών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών θεσμοθετήθηκε μόλις στις αρχές του 1982. Στη Δημοτική Εκπαίδευση οι γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι ήταν μόλις 7 (ποσοστό 2,7%) έναντι 250 ανδρών (ποσοστό 97,3%), ενώ δεν επιλέχθηκε και εδώ καμιά γυναίκα ως Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

	Γυναίκες	Άνδρες
Προσχολική Αγωγή	37 (100%)	0 (0%)
Δημοτική Εκπαίδευση	7 (2,7%)	250 (97,3%)
Ειδική Αγωγή	0 (0%)	15 (100%)

Σύμφωνα με έρευνα της ίδιας σχετικά με την κατανομή των εκπαιδευτικών στο σύνολο των θέσεων διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου, τα στοιχεία που προκύπτουν είναι παρόμοια, καθώς από τις 460 γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου είχαμε μόλις 5 διευθύντριες και 5 υποδιευθύντριες. Αντίθετα, από τους 926 άνδρες εκπαιδευτικούς οι 106 κατείχαν θέση διευθυντή και οι 14 θέση υποδιευθυντή (Πίνακας 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Φύλο	Εκπαιδευτικοί	Διευθυντές/ντριες	Υποδιευθυντές/ντριες	Σύνολο
Άνδρες	926 (66,8%)	106 (95,5%)	14 (73,7%)	120 (92,3%)
Γυναίκες	460 (33,2%)	5 (4,5%)	5 (26,3%)	10 (7,7%)

- Η Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα (2002) αναφέρει πως το 1998 είχαμε 433 υποψηφιότητες για θέσεις Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 11 ήταν γυναίκες (ποσοστό 2,48%). Από τους/τις υποψήφιους/ες επιλέχθηκαν 199 άτομα, εκ των οποίων 6 ήταν γυναίκες (ποσοστό 3%) –1 Προϊσταμένη Διεύθυνσης (ποσοστό 1,7%) και 5 Προϊσταμένες Γραφείων (ποσοστό 3,5%) (Πίνακας 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικών
Υποψηφιότητες	433	11	2,48
Επιλογές	199	6	3
Προϊστάμενοι/ες Διεύθυνσης	58	1	1,7
Προϊστάμενοι/ες Γραφείων	141	5	3,5

Την ίδια περίοδο, η εκπροσώπηση των γυναικών στην τελική επιλογή Σχολικών Συμβούλων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν 10,6%, ενώ δεν επιλέχθηκε καμιά γυναίκα ως Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής (Πίνακας 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Ειδικότητα	Υποψηφιότητες			Επιλογές		
	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναίκες	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναίκες
Προσχολική Αγωγή	104	104	100	49	49	100
Δημοτική Εκπαίδευση	512	72	14,1	301	32	10,6
Ειδική Αγωγή	57	8	14,0	16	0	0
Γενικό Σύνολο	673	184	27,3	366	81	22,1

- Σε ανάλογη έρευνα της Φραντζέσκας Εμμανουήλ (2002) στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου κατά τα σχολικά έτη 1995-2000 προκύπτει πως αν και οι άνδρες είναι σαφώς λιγότεροι από τις γυναίκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να προαχθούν σε διευθυντικές θέσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι κατά το σχολικό έτος 1999-2000 εργάζονταν 456 δάσκαλοι (ποσοστό 17,19%) και 2118 δασκάλες (ποσοστό 82,81%), ενώ υπηρετούσαν ως διευθυντές 188 άνδρες (ποσοστό 65,05) και 101 γυναίκες (ποσοστό 34,95%).

- Παρόμοια στοιχεία παρουσιάζει και ο Χρίστος Σαΐτης (2002), όπου αναφέρεται ότι αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το 54,4% του συνόλου του κλάδου των δασκάλων μόνο το 13,2% κατέχει διευθυντικές θέσεις. Επίσης, με βάση την επιλογή ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης που έγινε τον Ιούλιο του 2002, οι γυναίκες αντιπροσώπευαν μόλις το 5,17% σε θέσεις Διευθυντών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 5,47% σε θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα των κρίσεων που πραγματοποιήθηκαν τον Αύγουστο του 2004 σε εθνικό επίπεδο για επιλογή

Διευθυντών/ντριών και Προϊσταμένων Γραφείων, σύμφωνα με τα στοιχεία του Τμήματος Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπου επιλέχθηκαν ως Διευθύντριες Εκπαίδευσης μόνο 3 γυναίκες (ποσοστό 5,17%) έναντι 55 ανδρών (ποσοστό 94,83%) και 20 ως Προϊσταμένες Γραφείων (ποσοστό 13,24%) έναντι 131 ανδρών (ποσοστό 86,76%)³.

- Τέλος, έρευνα του Ανδρέα Κυριακούσση και της Άννας Σαΐτη (Kyriakoussis & Saiti, 2006) σε 304 γυναίκες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 10 νομαρχίες κατά την περίοδο 1999-2000 καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διοικητικές ευθύνες και η έλλειψη ενθάρρυνσης των γυναικών οδηγούν στην υπο-αντιπροσώπευσή τους στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι πρόδηλη η περιορισμένη παρουσία των γυναικών συγκριτικά με την παρουσία των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις, γεγονός που αναδεικνύεται ως περισσότερο προβληματικό αν λάβουμε υπόψη μας και τον αυξημένο αριθμό των γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες. Προκύπτει, λοιπόν, έντονη η ανάγκη ερευνητικής αναζήτησης των παραγόντων εκείνων που εντείνουν το φαινόμενο της υπο-αντιπροσώπευσης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο τον ευρύτερο προβληματισμό για θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, τόσο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

³ Αξίζει να επισημάνουμε ότι στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Λακωνίας που πραγματοποιήθηκε η έρευνα σε σύνολο 32 υπηρετούντων Διευθυντών/ντριών, υπηρετούν μόλις 5 γυναίκες Διευθύντριες σχολικών μονάδων (ποσοστό 15,62%) έναντι 27 ανδρών (ποσοστό 84,38%), ενώ ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, οι δύο Προϊστάμενοι Γραφείων και οι τρεις Σχολικοί Σύμβουλοι είναι άνδρες.

2.2. Θεωρητική προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης

2.2.1. Εννοιολόγηση του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση»

Για να επιτύχει τους σκοπούς του ο σύνθετος οργανισμός που ονομάζεται εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διαθέτει –εκτός των άλλων- και μια σύγχρονη διοίκηση –όπως όλα τα ανοικτά συστήματα- με τους κατάλληλους ανθρώπινους πόρους, τα κατάλληλα διοικητικά στελέχη, τους επιτυχημένους εκπαιδευτικούς ηγέτες που σε μικρο-επίπεδο αλλά και σε μακρο-επίπεδο θα διοικήσουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό και θα προωθήσουν τους στόχους του μέσα στο μεταβαλλόμενο και ρευστό περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα. Άλλωστε, η σπουδαιότητα της διοίκησης έγκειται στο ότι μέσω της διοικητικής λειτουργίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων) (Σαΐτης, 2000: 21).

Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον όρο «διοίκηση» είναι πολλοί και φαίνεται δύσκολη η υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Παρ' όλα αυτά όλοι οι ορισμοί φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι διοίκηση είναι ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι άνθρωποι και υλικοί πόροι του οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του, προς την κατεύθυνση της ενσυνείδητης δράσης για όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των προσπαθειών, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της παρότρυνσης και της παρώθησης (Σαΐτης, 2000; Καμπουρίδης, 2002).

Με βάση όλα όσα εκτέθηκαν παραπάνω μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι σε κάθε σχολική μονάδα η διοίκηση καθορίζει κατά ένα μεγάλο μέρος την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Θα πρέπει, βέβαια, να λάβουμε υπόψη μας και το γεγονός πως ο οργανισμός που ονομάζεται εκπαίδευση παρουσιάζει ορισμένες διοικητικές ιδιαιτερότητες, μια και δεν μπορεί να εννοηθεί μόνο ως απλή εφαρμογή νόμων και κανόνων, καθώς ο ευρύτερος σκοπός του είναι, και παραμένει πάντα, η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για την επίτευξη όλων των στόχων.

Σε αυτόν τον τομέα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή συνεργασία και η καλλιέργεια της αίσθησης στα μέλη ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα, καθώς οι εργαζόμενοι/ες επηρεάζονται από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν, αφού η ομάδα έχει τη δύναμη να ασκεί έλεγχο στα μέλη και τις δραστηριότητές τους (Παπαστάμου, 1992).

Για την επιτυχία, λοιπόν, του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματική λειτουργία του θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να αναπτυχθούν δράσεις με καθορισμένες λειτουργίες –μορφωτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές- αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους –ανθρώπινους και υλικούς- μέσω του σχεδιασμού και προγραμματισμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου, αλλά και της εποικοδομητικής συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά συστήματα (open systems) (Σαϊτης, 2000: 21-30; 2002: 19-24; Καμπουρίδης, 2002: 13-5).

Επιχειρώντας μια αδρή αναφορά σ' αυτές τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης θα ξεκινήσουμε από τη λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού, καθώς θεωρούμε ότι προηγείται των υπόλοιπων διοικητικών λειτουργιών αφού όλες οι μετέπειτα ενέργειες και αποφάσεις στοχεύουν στην επίτευξη όλων όσων καθορίστηκαν κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού, όπου διατυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι όλων των μελλοντικών ενεργειών του εκπαιδευτικού οργανισμού, προσδιορίζεται η υφιστάμενη κατάσταση, καταγράφονται οι εναλλακτικές λύσεις με επιλογή της καλύτερης από αυτές, εφαρμόζεται το πρόγραμμα δράσης και στο τέλος αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα (Σαϊτης, 2000).

Η διαδικασία της επιλογής της καλύτερης από τις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις είναι η λειτουργία της απόφασης, η οποία κρίνεται ως ορθολογική αν καταλήγει στην επιλογή της βέλτιστης εναλλακτικής λύσης από τις υπάρχουσες στις δεδομένες συνθήκες. Είναι φανερό πως πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, αφού οι παράγοντες που επιδρούν και οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν είναι πάντα σαφώς καθορισμένοι.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος της λειτουργίας της οργάνωσης τόσο των ανθρώπινων σχέσεων όσο και των σχέσεων ανθρώπων και υλικών μέσων, μέσω της

αποσαφήνισης των οργανωτικών σχέσεων, της εκχώρησης εξουσιών και ευθυνών μεταξύ των μελών, προκειμένου να δοθεί στον οργανισμό η ώθηση για να προχωρήσει με γρήγορους ρυθμούς με τη δημιουργία κατάλληλου ενδοϋπηρεσιακού κλίματος υποκίνησης του προσωπικού.

Όσον αφορά τη λειτουργία της διεύθυνσης περιλαμβάνει την εκχώρηση εξουσίας στους υφισταμένους από την πλευρά της διοίκησης προκειμένου να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παίρνουν αποφάσεις, την παρόθηση/παρακίνηση με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, την επικοινωνία των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού με εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων, το συντονισμό όλων των επιμέρους ενεργειών και την επίλυση συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν.

Τέλος, η λειτουργία του ελέγχου έχει ως σκοπό να επισημάνει, να εντοπίσει και να διορθώσει τις αποκλίσεις που μπορεί να συμβούν από τους καθορισμένους στόχους και να λάβει τα αναγκαία μέτρα προκειμένου να βελτιωθεί η επικρατούσα κατάσταση και να επιτευχθεί η πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Συμπερασματικά, λοιπόν, καταλήγουμε ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας στα σχολεία του 21^{ου} αιώνα, επιτελώντας τις παραπάνω διοικητικές λειτουργίες, πρέπει να μπορεί να αναζητάει λύσεις στα καθημερινά διοικητικά –και όχι μόνο- προβλήματα, να καθορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία και τους κανονισμούς, να προγραμματίζει τις σχολικές δραστηριότητες και να επιδιώκει ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία με όλους τους κοινωνικούς φορείς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Sergionanni, 2001). Επίσης, θα πρέπει να παρακολουθεί στενά όλες τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται η σχολική του μονάδα και να προσπαθεί να γνωρίσει και να κατανοήσει την κουλτούρα της έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδά της, προκειμένου να προβλέπει τις αλλαγές και να λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση και αλλαγή αυτής της κουλτούρας, με στόχο τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2004).

Θα πρέπει να επιτύχει με κατάλληλους χειρισμούς να φέρει σε επαφή τη σχολική μονάδα με την κοινωνία, οργανώνοντας κατάλληλα τη σχολική ζωή και προσπαθώντας να υλοποιήσει την παιδαγωγική αρχή του Ovide Decroly: «Το σχολείο από τη ζωή, με τη ζωή, για τη ζωή». Πρέπει να καταφέρει να ενεργοποιήσει όσο το δυνατόν ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και φυσικά να προσαρμόσει τη σχολική μονάδα την οποία ηγείται με την κουλτούρα της κοινωνίας και τα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα, αφού η δομή και η λειτουργία της εξαρτώνται από τις παραπάνω δυνάμεις. Πρέπει, λοιπόν, να υπάρχει συνεργασία με το σύλλογο γονέων και γενικότερα με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως αυτά ορίζονται από το Ν.1566/1985, μια και κάτι τέτοιο θα είναι ένα πολύ θετικό βήμα προς τη σύνδεση της σχολικής ζωής με την κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αξιοποιεί κατά το μέγιστο δυνατό το ανθρώπινο δυναμικό και να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις μαζί τους (Sergiovanni, 2001). Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιεί συμβολικές «χειρονομίες» και ενέργειες και να προσφέρει το προσωπικό του παράδειγμα (leading by example) προκειμένου να κινητοποιεί τις αξίες των υφισταμένων του και να τις ευθυγραμμίζει με τους γενικότερους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Με τον τρόπο αυτό εμπνέει, παραδειγματίζει και δημιουργεί πρότυπα ρόλων, έχοντας όμως πρώτα ο ίδιος το σωστό όραμα για το μέλλον. Επομένως, η ικανότητα τού να γίνει ένα άτομο διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας ανήκει κατά ένα μέρος και στην προσωπικότητά του/της, καθώς πρέπει –εκτός της γενικότερης επιστημονικής του/της κατάρτισης- να κατέχει τον τρόπο ώστε να μπορεί να προσεγγίζει το «γνώθι σ' αυτόν», για να είναι σε θέση να γνωρίσει τα όρια των δυνατοτήτων του/της πριν αναλάβει το έργο του/της και φυσικά να ομολογεί και να αποδέχεται τις όποιες ελλείψεις του/της.

Ταυτόχρονα, πρέπει να φροντίζει για τη σωστή κατανομή του έργου του σχολείου –διδακτικού και εξωδιδακτικού- μεταξύ των διδασκόντων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και ανάλογα με τα ιδιαίτερα προσόντα και ικανότητές τους να παρακινεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες με τη χρήση κινήτρων που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά τους να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης κυρίως προς τους/τις νέους/ες

εκπαιδευτικούς καθοδηγώντας τους διοικητικά και προσφέροντας τη δυνατότητα ανάληψης υπευθυνοτήτων εκ μέρους τους, συμβάλλοντας έτσι στη σταδιακή τους εξέλιξη και προσαρμογή· να χειρίζεται σωστά τις διαφορές και να επιλύει τις συγκρούσεις και τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με πνεύμα κατανόησης και με χρήση κατάλληλων τεχνικών επικοινωνίας και φυσικά να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα προλαβαίνοντας τα προβλήματα και διακρίνοντας τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται.

Σημαντική κρίνεται και η ικανότητα σωστής διαχείρισης των αλλαγών που μπορεί να παρουσιαστούν, άσκησης επιρροής και πειθούς προς τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και η ανάγκη δημιουργικής διάθεσης, αφού σε αρκετές περιπτώσεις θα πρέπει να είναι «εφευρετικός/ή» για να βρίσκει κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων και λήψης αποφάσεων.

Θεωρούμε, λοιπόν, πως ο/η διευθυντής/ντρια κάθε σχολικής μονάδας έχει το όραμά του και το δικό του σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Αυτό θεωρείται απαραίτητο για τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος με βασικά χαρακτηριστικά την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχικότητα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Πασιαρδή, 2001). Στα πλαίσια αυτά είναι δυνατή και εφικτή η προαγωγή των ανθρώπινων σχέσεων με ταυτόχρονη διατήρηση της συνοχής του προσωπικού και των μαθητών/τριών ως μιας συνεργαζόμενης ομάδας που έχει ως σκοπό της την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων.

2.2.2. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «σχολείο»

Η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα το σχολείο είναι ένας θεσμός ο οποίος αντανακλά το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί, ενώ επιτελεί αφ' ενός μια γνωστική και αφ' ετέρου μια κοινωνικο-ενσωματική και ιδεολογική λειτουργία. Αποτελεί ένα μέσο κοινωνικοποίησης, μεταβίβασης γνώσεων και εμπειριών,

εσωτερίκευσης των βασικών αξιών και προσανατολισμών του υπάρχοντος κοινωνικο-πολιτικού συστήματος, αλλά και μέσο κοινωνικού ελέγχου και βασικό φορέα κοινωνικών αλλαγών και ανακατατάξεων.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο βασικός λόγος υπάρξεως της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια του σχολείου σε όλες τις χώρες του κόσμου είναι ο ίδιος: από τη μια η διατήρηση της παράδοσης και η συντήρηση της πνευματικής κληρονομιάς μέσω της αναμετάδοσής της από γενιά σε γενιά και από την άλλη η αναμόρφωση και ο εκσυγχρονισμός της κοινωνίας μέσω της κριτικής απόρριψης. Οι δύο αυτοί ρόλοι του σχολείου αποσκοπούν, ο μὲν ανα-μεταδοτικός στη διατήρηση και αναπαραγωγή της ταυτότητας, στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και στην ιστορική συνέχεια του πολιτισμού, ο δε αναμορφωτικός/μεταρρυθμιστικός στη διαρκή βελτίωση με την εξελικτική ανανέωση και αλλαγή της κοινωνίας, την απόρριψη των δυσλειτουργικών στοιχείων και την επιλογή των λειτουργικών (Πολυχρονόπουλος, 1992).

Το σχολείο ως παιδαγωγικός οργανισμός συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινωνικής ζωής μέσω ορισμένων βασικών λειτουργιών που επιτελεί, όπως της κοινωνικοποιητικής που σχετίζεται με την προσαρμογή των μαθητών/τριών στα πολιτισμικά/κοινωνικά στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος που ανήκουν, της μαθησιακής που σχετίζεται με την παροχή στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας, της επιλεκτικής που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του/της μαθητή/τριας και της κουστωδιακής που σχετίζεται άμεσα με την οικογένεια και την οικονομία, καθώς η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο επιτρέπει στους γονείς να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης (Σαΐτης, 2002; Κωνσταντίνου, 1994).

Επιπρόσθετα, με την επιλογή και τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, των σχέσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, του σχολικού περιβάλλοντος, του τρόπου οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, της επιλογής προτύπων, κ.λπ., το σχολείο διαμορφώνεται σε έναν ισχυρό ιδεολογικό μηχανισμό επηρεασμού και μορφοποίησης του ατόμου. Επομένως, γίνεται σαφές πως ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης επηρεάζεται και καθορίζεται από την οπτική της

λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς και των πολύπλοκων διαδικασιών που απαιτούνται για να μπορέσει να αναπτυχθεί.

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 προβλέπεται, εκτός των άλλων, η συμμετοχή στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, στον προγραμματισμό και στη διοίκηση της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των κοινωνικών επιστημονικών φορέων, μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών επιλογής των ατόμων εκείνων που διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες για αποτελεσματική εκτέλεση του έργου που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη θέση. Επιχειρείται, έτσι, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης με τη συμμετοχή, τον κοινωνικό έλεγχο και το δημοκρατικό προγραμματισμό, προωθείται η αποκέντρωση, θεσπίζονται νέες αρχές, όργανα και διαδικασίες και μετατίθεται ο τρόπος λήψης των αποφάσεων, ώστε η Παιδεία να είναι πραγματικά υπόθεση του λαού, με αντιπροσώπευση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα προβλήματα, στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσα από:

- Τα όργανα διοίκησης σχολικών μονάδων
- Τα περιφερειακά όργανα διοίκησης και λειτουργίας σχολικών μονάδων
- Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής

Όσον αφορά τα όργανα διοίκησης σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το Ν.1566/1985, άρθρο 11, «όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων».

Ο/Η διευθυντής/ντρια αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι «ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Δ', παρ. 1). Είναι στέλεχος της εκπαίδευσης, επιλέγεται μετά από ειδική διαδικασία που προβλέπουν οι σχετικές διατάξεις του Ν.3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α') και τοποθετείται σε τετραθέσια και πάνω σχολεία. Στη διαδικασία επιλογής μπορούν να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου δασκάλων (ΠΕ

70), καθώς και εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στο Π.Δ. 323/1993 (Φ.Ε.Κ. 139 Α') με βαθμό Α', με δωδεκαετή –τουλάχιστον- εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα 8 –τουλάχιστον- έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει επί μια τετραετία –τουλάχιστον- διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας (Ν.3467/2006, άρθρο 7, κεφ. Γ, παρ. 1). Η επιλογή τους γίνεται με βάση συγκεκριμένα μοριοδοτούμενα κριτήρια, τα οποία χωρίζονται σε 3 κατηγορίες: Υπηρεσιακή κατάσταση-διδακτική εμπειρία, επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση, προσωπικότητα-γενική συγκρότηση, καθώς και με βάση την απόδοσή τους σε προσωπική συνέντευξη κατά την οποία εκτιμάται μεταξύ των άλλων η ικανότητά τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλύουν προβλήματα (διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργούν κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Παράλληλα, λαμβάνεται υπόψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων (Ν.3467/2006, άρθρο 8, κεφ. Β & Γ).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του/της καθορίζονται πιο συγκεκριμένα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340/16-10-2002, τ.Β'), όπου στο άρθρο 27, παράγραφος 1 αναφέρεται πως: «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Βασικοί άξονες του έργου των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων είναι η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, ο συντονισμός του έργου των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών και η παροχή θετικών κινήτρων, ο έλεγχος της πορείας των εκπαιδευτικών και η διατήρηση και ενίσχυση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 27, παρ.2). Επίσης, σύμφωνα με το ίδιο άρθρο, ο/η διευθυντής/ντρια «αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης», ενώ σύμφωνα με το άρθρο 28, παράγραφος 2, εδάφιο στ, «συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία». Στο άρθρο 28, παράγραφος 1 επισημαίνεται ότι «Ο Διευθυντής ή ο

Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων» και στην παράγραφο 2, εδάφιο γ αναφέρεται ότι «εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων».

Επιπροσθέτως, προωθεί εκπαιδευτικές καινοτομίες, συγκροτεί επιτροπές εξετάσεων, ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, συνεργάζεται με τον/την υποδιευθυντή/ντρια και τη γραμματεία του σχολείου και γενικότερα φροντίζει για την ομαλή λειτουργία και το συντονισμό της σχολικής ζωής (άρθρο 28, παρ.2).

Παράλληλα, προεδρεύει των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, συντάσσει σε συνεργασία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες το ωρολόγιο πρόγραμμα, φροντίζει για την προμήθεια εποπτικού υλικού, είναι υπεύθυνος/η για την τήρηση των καθηκόντων και υποχρεώσεων από πλευράς εκπαιδευτικών και απευθύνει συστάσεις προφορικές ή γραπτές όταν το κρίνει απαραίτητο (άρθρο 29), ενώ προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα και συμμετέχει σε αυτά (άρθρο 30).

Επίσης, καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου και ενημερώνει τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών (άρθρο 32), εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών/τριών και εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο (άρθρο 31).

Ο/Η υποδιευθυντής/ντρια είναι στέλεχος της εκπαίδευσης και επιλέγεται με ειδική διαδικασία σύμφωνα με το Ν.3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α'), ενώ υποψήφιοι μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν κατά την επιλογή με οργανική θέση στη σχολική μονάδα και πληρούν τις προϋποθέσεις που αφορούν και τους/τις διευθυντές/ντριες με εξαίρεση τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία η οποία ορίζεται σε δέκα έτη –τουλάχιστον. Κριτήριο επιλογής των στελεχών αυτών είναι ιδίως η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση των υποψηφίων, όπως αποτιμάται μέσω της προφορικής συνέντευξης (Ν.3467/2006, άρθρο 8, κεφ. Δ).

Ανάμεσα στα καθήκοντά του είναι να «αναπληρώνει το διευθυντή του σχολείου όταν απουσιάζει ή κωλύεται ... Βοηθεί το διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Δ', παρ.2). Η τοποθέτησή του γίνεται σε δεκαθέσια και άνω σχολεία. Ειδικότερα έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων, τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου, τη σύνταξη απογραφικών δελτίων, τη συμπλήρωση στατιστικών δελτίων και την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 [Φ.Ε.Κ.1340/16-10-2002], άρθρο 33).

Σημαντικές αρμοδιότητες παρέχονται και στο σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από όλους/ες τους/τις διδάσκοντες/ουσες στη σχολική μονάδα με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, έχει ως πρόεδρο το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου και «αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Στ', παρ. 3). Με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 37, παράγραφος 1, ορίζεται ως έργο του «η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος», ενώ στο άρθρο 38, παράγραφος 1 αναφέρεται ότι «Ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες». Επίσης, προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος, έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, για την υγεία και για την προστασία των μαθητών/τριών και για την καθαριότητα των σχολικών χώρων, εισηγείται στο/στη Διευθυντή/ντρια Εκπαίδευσης ή στον/στην Προϊστάμενο/η Γραφείου και στον/στην αρμόδιο/α Σχολικό/ή Σύμβουλο τη λειτουργία τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης και τάξεων υποδοχής, αποφασίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την οργάνωση επισκέψεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία, ενώ συνεργάζεται με όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης για την υλοποίηση του έργου και την αντιμετώπιση διδακτικών και άλλων ζητημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν (άρθρο 39, εδάφιο α' και δ'). Οι αποφάσεις του λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των

παρόντων, είναι δεσμευτικές, καταχωρούνται στο βιβλίο πράξεων του Συλλόγου και υπογράφονται από τον/την πρόεδρο, το/τη γραμματέα και τα παρόντα μέλη.

Βέβαια, στο Π.Δ. 201/1998, άρθρο 13, παράγραφος 1β και 1γ, αναφέρεται ότι «οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να αντιστρατεύονται τους σκοπούς και τις αρχές της εκπαίδευσης» και «θέματα που είναι αντίθετα από τους νόμους και τις κείμενες διατάξεις δεν μπορούν να αποτελούν αντικείμενα συζήτησης κατά τις συνεδριάσεις». Παρόμοιες επισημάνσεις έχουμε και στην Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, όπου αναφέρεται ότι «οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας» (άρθρο 37, παράγραφος 1) και «ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την υφιστάμενη νομοθεσία δεν είναι επιτρεπτό να γίνονται θέματα συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων και ούτε λαμβάνονται αποφάσεις αντίθετες με τις ρυθμίσεις αυτές» (άρθρο 37, παρ.15).

Με την Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (άρθρο 39, εδ. ε') ορίζονται και οι ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων προσχολικής αγωγής που είναι η πραγματοποίηση συσκέψεων διδακτικού προσωπικού, η προστασία των νηπίων, η οργάνωση της σχολικής μονάδας και η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών.

2.2.3. Γυναίκες εκπαιδευτικοί και διοίκηση σχολικών μονάδων

2.2.3.1. Γυναίκα και αγορά εργασίας

Σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση της θέσης των γυναικών διαδραμάτισαν οι κοινωνικές εξελίξεις που ακολούθησαν την ανάπτυξη του κεφαλαιοκρατικού συστήματος από τις αρχές του 18^{ου} αιώνα. Η βιομηχανική επανάσταση, η συνακόλουθη περίοδος οικονομικής ευρωστίας και ανόδου του βιοτικού επιπέδου και γενικότερα η πρόοδος που καταγράφηκε στον τομέα της τεχνικής, καθώς και η ανάγκη για πρόσθετα εργατικά χέρια και η επικράτηση της μισθωτής εργασίας προκάλεσαν ανακατατάξεις στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους παραγωγής και στη θέση των

γυναικών μέσα σε αυτές. Οι γυναίκες αναγκάστηκαν –εκ των πραγμάτων- να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια του νοικοκυριού, των αγροτικών ενασχολήσεων και της οικιακής βιοτεχνίας –όπου δεν αμείβονταν για την εργασία τους- και να προωθηθούν στις βιομηχανίες –βαριές ή ελαφρές- διεκδικώντας και πετυχαίνοντας αμοιβή/μισθό για το έργο που προσέφεραν, συμμετέχοντας ταυτόχρονα στην παραγωγή. Με την πάροδο των ετών, οι γυναίκες εξακολουθούν να ενσωματώνονται στην αγορά εργασίας με μεγαλύτερα ποσοστά, καθώς θεωρείται πλέον αυτονόητο το να είναι εργαζόμενες παράλληλα με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, αλλά και λόγω των οικονομικών αναγκών που επέβαλε ο σύγχρονος τρόπος ζωής. Στη δεκαετία 1975-85 περίπου 100.000.000 γυναίκες σε όλο τον κόσμο εισήλθαν στην αγορά εργασίας. Το 1985 καταγράφονται 675.000.000 γυναίκες σε θέσεις αμειβόμενης εργασίας, ενώ κάθε χρόνο προστίθενται περίπου 13.000.000 γυναίκες (Connell, 2002). Αυτή η έξοδος της γυναίκας από την ιδιωτική σφαίρα δραστηριοτήτων και η αμειβόμενη απασχόλησή της αποτελούν τα κύρια στοιχεία της «σύγχρονης» γυναικείας απασχόλησης (Μουσούρου, 1985: 69).

Ωστόσο, παρά τα αυξανόμενα ποσοστά γυναικών που εισέρχονται στην αγορά εργασίας έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι γυναίκες πλήττονται από την ανεργία περισσότερο από τους άνδρες, ενώ οι αμοιβές τους για εργασία ίσης αξίας είναι χαμηλότερες από αυτές των ανδρών (Richardson & Robinson, 1993). Τα αυξημένα ποσοστά ανέργων γυναικών πιθανώς να οφείλονται και στη συγκέντρωσή τους σε περιορισμένο αριθμό επαγγελμάτων, τα οποία είτε απαιτούν ανειδίκευτο ή ελάχιστα ειδικευμένο προσωπικό είτε θεωρούνται κατάλληλα για γυναίκες. Αυτή η συγκέντρωση σημαίνει και πολύ μεγάλη προσφορά σε σχέση με τη ζήτηση και, συνεπώς χαμηλές αμοιβές, οι οποίες «δικαιολογούνται» και από τη χαμηλή παραγωγικότητα των γυναικών λόγω των μειωμένων προσόντων τους συγκριτικά με τους άνδρες σε θέματα εκπαίδευσης και εξειδίκευσης (βλ. θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου, Schultz, 1972; Σαΐτη, 2000β).

Παράλληλα, η συμμετοχή των γυναικών στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι περιορισμένη –ενώ αντίθετα στη γενική εκπαίδευση αποτελούν το 50% του συνολικού πληθυσμού- με αποτέλεσμα να μειονεκτούν σε επίπεδο εξειδίκευσης και να στερούνται και της στοιχειώδους επαγγελματικής

κατάρτισης, γεγονός που τις οδηγεί να εργάζονται στην πλειοψηφία τους ως ανειδίκευτες εργάτριες (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997).

Βέβαια, δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε το γεγονός ότι οι γυναίκες αν και πέτυχαν τη μαζική είσοδό τους στην αγορά εργασίας και στην κατηγορία των μισθωτών εργατριών, αυτό έγινε με ιδιαίτερους όρους ένταξης, αφού καταλάμβαναν –κατά κανόνα- τις κατώτερες θέσεις στην ιεραρχία, εκτελούσαν τις πιο μονότονες και χωρίς ανάπτυξη πρωτοβουλιών εργασίες, ενώ αμείβονταν χαμηλότερα από τους άνδρες ανεξάρτητα από τα προσόντα που διέθεταν. Καθοριστικοί παράγοντες για το χαρακτήρα καταμερισμού της εργασίας και της εξουσίας κατά φύλο υπήρξαν η ταύτιση των γυναικών με την οικογένεια, οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς και η κοινωνική θέση ανδρών και γυναικών που διεκδικούσαν τα παραπάνω. Για παράδειγμα, οι γυναίκες που εργάζονταν στα εργοστάσια αμείβονταν λιγότερο ενώ εργάζονταν περισσότερες ώρες⁴.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα στον τομέα της γυναικείας απασχόλησης και όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, η Ελληνίδα σύζυγο-μητέρα εργαζόταν –με λίγες μόνο εξαιρέσεις- περισσότερο από οικονομική ανάγκη, παρά από προσωπική επιλογή. Όταν οι οικονομικές ανάγκες της οικογένειας καλύπτονταν τότε εκείνη έπαυε να εργάζεται (Μουσούρου, 1984: 90). Στις μεσαίες, κυρίως, κοινωνικο-οικονομικές τάξεις η γυναίκα επιθυμούσε να εργαστεί, ενώ οι γυναίκες των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων θεωρούσαν την εργασία ως ανάγκη και ως σκλαβιά, λόγω των άσχημων συνθηκών εργασίας και του χαμηλού μισθού. Άλλωστε, αρκετοί άνδρες με παραδοσιακή νοοτροπία δεν αποδέχονταν την εργασία της συζύγου τους. Πολλές γυναίκες αποφάσιζαν να δουλέψουν μετά το γάμο τους μέχρι την τεκonoποίηση. Η Λουκία Μουσούρου (1985: 97) αναφέρεται σε έρευνα με εργάτριες οι οποίες δήλωσαν ότι θα εγκαταλείψουν τη δουλειά τους όταν παντρευτούν, είτε θα το αποφασίσουν αφού παντρευτούν ανάλογα με τις επιθυμίες του συζύγου τους και τις οικονομικές τους ανάγκες. Μέσα στα πλαίσια αυτά είναι πρόδηλο ότι η γυναικεία απασχόληση –η οποία μπορεί να ενταχθεί και να συμφωνήσει με τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο- είναι η εφεδρική, η επικουρική και η ενταγμένη

⁴ Η πρώτη απεργία γυναικών στα μέσα του 19^{ου} αιώνα είχε ως αίτημα τη 10ωρη εργασία αντί για 14 ώρες που εργάζονταν ως τότε, ενώ οι άνδρες είχαν ήδη πετύχει το 10ωρο.

στην υπηρεσία, στους στόχους και στις ανάγκες της οικογένειας και όχι αυτή που συγκροτεί αλλαγή των υφιστάμενων ρόλων. Άλλωστε, σύμφωνα με το κυρίαρχο κοινωνικό πρότυπο, ο ρόλος της γυναίκας εστιάζεται περισσότερο στην οικογενειακή παρά στην επαγγελματική ζωή, ως καλή σύζυγος και στοργική μητέρα και όχι ως επιτυχημένη επαγγελματίας (βλ. και Λεντάκης, 1986; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997). Για το λόγο αυτό –και για πολλούς άλλους- τα κορίτσια διακατέχονται συχνά και από το φόβο της αποτυχίας όταν επιλέξουν να ακολουθήσουν ένα «μη παραδοσιακό» επάγγελμα. Έτσι, η επιλογή του επαγγέλματος για τις γυναίκες είναι απόλυτα εναρμονισμένη προς την κοινωνικά αποδεκτή αντίληψη για τη φύση και την αποστολή της γυναίκας και τέτοια επαγγέλματα είναι όσα σχετίζονται με την παροχή εκπαίδευσης, η εργασία γραφείου και η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών. Αντίθετα, οι άνδρες κινούνται περισσότερο από ωφελιμιστικά κίνητρα –απόκτηση χρημάτων και εξουσίας- αφού ο πρωταρχικός ρόλος τους είναι εκείνος του «προστάτη» και του «προμηθευτή» των απαραίτητων για την οικογένεια αγαθών (βλ. Μουσούρου, 1985).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά αυτή στη θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η επαγγελματική απασχόληση της έγγαμης γυναίκας είναι βέβαιο ότι διαταράσσει την ισορροπία μεταξύ ιδιωτικού/γυναικείου και δημόσιου/ανδρικού χώρου και δημιουργεί –μέσα στα πλαίσια της αναπτυσσόμενης βιομηχανικής οικονομίας- τις ουσιαστικές προϋποθέσεις μιας κοινωνικής επανάστασης ανυπολόγιστων επιπτώσεων, αφού διαφοροποιεί ουσιαστικά τα πρότυπα ρόλων και τις προσδοκίες που πηγάζουν από αυτούς. Ταυτόχρονα, τοποθετείται στο πλαίσιο του δέοντος και του πραγματικού και μελετάται ως το σημείο σύζευξης ή/και σύγκρουσης του ιδιωτικού/γυναικείου/μη αμειβόμενου χώρου και του δημόσιου/ανδρικού/αμειβόμενου χώρου, τους οποίους καλείται η εργαζόμενη γυναίκα να ενοποιήσει ξεπερνώντας τα εμπόδια που προκύπτουν, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει αποδοτικά για την ίδια και για την κοινωνία.

2.2.3.2. Η γυναίκα στο χώρο της εκπαίδευσης

Το φύλο στον ελληνικό χώρο αποτέλεσε σημαντική μεταβλητή στη διαδικασία της παροχής της κατάλληλης εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες. Χαρακτηριστικό,

είναι το γεγονός ότι η νομοθετική κατοχύρωση της Ελληνίδας για υποχρεωτική στοιχειώδη εκπαίδευση έγινε με το Νόμο 6/18-2-1834, ενώ η δευτεροβάθμια γυναικεία εκπαίδευση αφέθηκε αποκλειστικά στην ιδιωτική και ξένη πρωτοβουλία, μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα⁵. Όλα αυτά συνετέλεσαν αρνητικά, με συνέπεια η απογραφή του 1879 να δώσει για τις γυναίκες ποσοστό αναλφαβητισμού 93%, ενώ για τους άνδρες 69% (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983: 131, 231-2, 237). Γίνεται εμφανές, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση των ανδρών ήταν ζήτημα που απασχολούσε την κρατική εκπαιδευτική πολιτική με πιστώσεις από τον κρατικό προϋπολογισμό και από τη φορολογία όλων των Ελλήνων –ανδρών και γυναικών- ενώ η εκπαίδευση των γυναικών εγκαταλείπεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία και σε δωρεές ευεργετών – δηλωτικά της σπουδαιότητας παροχής εκπαίδευσης ανάλογα με το φύλο.

Η επιχειρηματολογία για την ανάγκη της γυναικείας εκπαίδευσης στηρίχτηκε στην ιδέα ότι η μητέρα είναι εκείνη που μεταδίδει στα παιδιά τα πρώτα στοιχεία του Χριστιανικού και του Εθνικού αισθήματος και ως εκ τούτου μια τόσο σοβαρή αποστολή δεν μπορεί να εγκαταλειφθεί αποκλειστικά στο μητρικό ένστικτο (Φουρναράκη, 1987: 16). Ο προβληματισμός, όμως, σχετικά με τη μορφή και το είδος της εκπαίδευσής τους εξακολούθησε να υφίσταται και μετά την καθιέρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, βασισμένος σε ιδεολογήματα που αφορούσαν την ηθική, την απειλή του οικογενειακού θεσμού καθώς και το ρόλο/προορισμό της γυναίκας.

Ο ρόλος της γυναίκας ως μητέρας και νοικοκυράς δίνεται –την εποχή αυτή- με φυσική και κοινωνική νομοτέλεια, περιορίζοντας τη σκοπιμότητα της εκπαίδευσης των κοριτσιών στη βελτίωση του ρόλου της γυναίκας ως κόρη, σύζυγος, μητέρα και οικονόμος (Μπακαλάκη-Ελεγκίτου, 1987). Έτσι, αποκτά χαρακτήρα μάλλον «διακοσμητικό» παρά λειτουργικό και για τις κοπέλες των λιγότερο ευνοούμενων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων αποτελεί ένα είδος «προϊκας» ή προϋπόθεση κοινωνικής ανόδου. Μέσα σε μια τέτοια περιρρέουσα ατμόσφαιρα φαίνεται βέβαιο ότι απόψεις που θα επικέντρωναν το σκοπό της γυναικείας εκπαίδευσης στο «να πάρει η γυναίκα τη θέση της, την αντίστοιχη με την αξία της θέση, στις ανώτερες εκδηλώσεις

⁵ Το πρώτο παρθενγωγείο ιδρύθηκε από τη Φιλόμουσο Εταιρεία των Αθηνών, το 1825 και το πρώτο δευτεροβάθμιο «ελληνικό» παρθενγωγείο ιδρύθηκε το 1830 από το Δήμο Ερμούπολης και λειτούργησε με δημοτικά έξοδα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983; 1993).

της κοινωνικής ζωής» (Γληνός, 1921: 2) θα έμοιαζαν ανατρεπτικές και χαοτικές –η εποχή του «γυναικείου ανθρωπισμού» δεν έχει φτάσει ακόμα⁶.

Η προσπάθεια υποβάθμισης της εκπαίδευσης των κοριτσιών φαίνεται και από τα δημοσιεύματα της εποχής, τα οποία παρουσιάζουν τη λογία δεσποινίδα ως ολίγον μύωπα, ολίγον διοπτροφόρο, συχνά αφηρημένη, ολίγον νευροπαθή και έξαλλη, κ.λπ. Επίσης, επισημαίνονται και οι συνέπειες που είναι δυνατόν να έχει στην υγεία των κοριτσιών της εφηβικής ηλικίας η διανοητική εργασία και η ανώτερη εκπαίδευση, με απόψεις που υποστηρίζουν ότι η γυναίκα λόγω της μικρότερης ανάπτυξης του εγκεφάλου της έχει και μειωμένη αντιληπτική και διανοητική ικανότητα (βλ. και Κατή, 1990).

Μέχρι το 1964 οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν απαγόρευαν ρητά τη συμφοίτηση αρρένων και θηλέων όπου υπήρχαν αμιγή σχολεία, ενώ το διδακτικό προσωπικό στα σχολεία θηλέων αποτελείτο μόνο από γυναίκες. Η διαδικασία μετατροπής των αμιγών σχολείων σε μικτά ξεκίνησε με το Διάταγμα Δ. 11039/17-3-1979, ενώ ο θεσμός της συνεκπαίδευσης καθιερώθηκε και επικράτησε οριστικά με το Νόμο 1566/1985.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε μερικά στοιχεία που αφορούν την εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών και τον τρόπο προετοιμασίας τους συγκριτικά με τους άνδρες, προκειμένου να είναι σε θέση να ασκήσουν το ρόλο της νηπιαγωγού-δασκάλας.

Το 1834 ιδρύθηκε το Διδασκαλείο, το οποίο όμως παρά τις όποιες εξαγγελίες, νομοθετικές προβλέψεις και διακηρύξεις λειτούργησε σχεδόν αποκλειστικά για την παροχή εκπαίδευσης στους άνδρες, καθώς –όπως προαναφέρθηκε- ήταν έντονη η επιφυλακτικότητα απέναντι στη συνεκπαίδευση των δύο φύλων. Το 1836 –δυο χρόνια αργότερα- ιδρύθηκε η «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία» και το 1837 το Διδασκαλείο της τα

⁶ Το 1890 γίνεται δεκτή για φοίτηση από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου η πρώτη Ελληνίδα. Το 1887 είχε προηγηθεί απόρριψη αντίστοιχης αίτησης απόφοιτης της Αρσακείου. Ως επίσημη επιχειρηματολογία προβάλλονταν οι ηθικοί κανόνες από τη συμφοίτηση των δύο φύλων, καθώς και το ότι το Αρσάκειο δε θεωρείτο θεσμικά ισότιμο με τα Γυμνάσια των αρρένων. Λόγω τέτοιου είδους δυσχερειών πολλά κορίτσια σπούδαζαν ή μετεκπαίδευονταν σε ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια. Έτσι, το 1891 έχουμε και την πρώτη Ελληνίδα διδάκτορα της Φιλολογίας από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης, τη Σεβαστή Καλλισπέρη (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983; 1993).

οποία έστρεψαν το ενδιαφέρον και προσανατολίστηκαν στην παροχή της απαιτούμενης εκπαίδευσης στο γυναικείο φύλο.

Το 1914 ιδρύθηκαν τελικά Διδασκαλεία «αμφότερων των φύλων», στα οποία όμως καταγράφονται νέοι αποκλεισμοί για τις γυναίκες και διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα των μαθημάτων που απευθύνονταν στα δύο φύλα. Το 1922, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύθηκε η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία είχε ως στόχο την προετοιμασία τους και την εκπαίδευσή τους για την κατάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση. Με διάταγμα που εκδόθηκε το 1922 και ρύθμιζε θέματα που αφορούσαν τη λειτουργία του θεσμού προβλεπόταν ότι το 1/3 των εισαχθέντων θα ήταν γυναίκες. Το 1954 η αναλογία αυτή –δυστυχώς- μειώθηκε στο 1/4. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια και τον περιορισμό του αριθμού των γυναικών που θα εκπαιδευόνταν κατάλληλα ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν και να επιτύχουν την πρόσβασή τους σε υψηλές βαθμίδες διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και την κατάληψη της θέσης του επιθεωρητή –θέση για την οποία θεωρείτο απαραίτητη προϋπόθεση το πτυχίο της πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης ή του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης ή του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Θα πρέπει, βέβαια, να τονιστεί το γεγονός ότι –παρά τις αντιξοότητες και την ανισότητα μεταχείρισης ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την προετοιμασία τους για την άσκηση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού- η εκπαιδευτική κατάρτιση, η επαγγελματική αποκατάσταση και η οικονομική ανεξαρτησία της γυναίκας κατά το 19^ο αιώνα και μετά πέρασε μέσα από το επάγγελμα της δασκάλας, καθώς αυτό συνδέθηκε άμεσα με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρα και τροφός (Αβδελά, 1988; Μαραγκουδάκη, 1997; Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002) και προσέλκυσε σημαντικό αριθμό γυναικών, αφού είχε και έχει υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος μεταξύ των «γυναικείων» επαγγελμάτων.

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη ιστορική αναγωγή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι από τότε μέχρι σήμερα αναμφισβήτητα έχουν γίνει τεράστια βήματα για την επίτευξη σύμμετρης εκπαίδευσης των δύο φύλων. Ωστόσο, η πλήρης ισοτιμία δεν έχει επιτευχθεί, αφού οι ποσοτικές αλλαγές δε συνοδεύτηκαν και με ποιοτικές. Ακόμα και σήμερα, αν και έχει εξασφαλιστεί η ισότιμη παροχή των δυνατοτήτων μόρφωσης και εξέλιξης σε άνδρες και γυναίκες, οι επιλογές σε επίπεδο στελέχωσης των διοικητικών

βαθμίδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν αντιστοιχούν στις νομοθετικές εξαγγελίες και διατυπώσεις, ούτε στα ποσοτικά δεδομένα όπου οι γυναίκες υπερτερούν σημαντικά.

2.2.3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών

Στην Ελλάδα –όπως και σε άλλες χώρες- εντοπίζονται και καταγράφονται διάφοροι λόγοι που δε διευκολύνουν τις γυναίκες στο να ανέλθουν στις ανώτερες και ανώτατες θέσεις στελεχών εκπαίδευσης.

Για την ερμηνεία των συνθηκών που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία έχουν διατυπωθεί αρκετές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά μοντέλα (Shakeshaft, 1987), τα οποία συνοψίζονται σε δύο βασικές τάσεις:

- Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αποδίδουν την ευθύνη του αποκλεισμού στις ίδιες τις γυναίκες και κυρίως στην έλλειψη φιλοδοξιών εκ μέρους τους, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και στις μειωμένες ικανότητες για άσκηση διοικητικού έργου. Οι θεωρίες αυτές έχουν δεχτεί έντονη κριτική καθώς –όσον αφορά την έλλειψη φιλοδοξιών- έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν φιλοδοξίες, αλλά αναγκάζονται λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων να τις αναβάλλουν μέχρις ότου αυτές οι υποχρεώσεις παύσουν να υφίστανται. Έτσι, ίσως να μην είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας, συγκριτικά με τους άνδρες.
- Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ερμηνεύουν το συγκεκριμένο φαινόμενο ως αποτέλεσμα και συνέπεια των ευρύτερων οικονομικών δομών και κοινωνικών σχέσεων και συγκεκριμένα του καπιταλιστικού τρόπου οικονομικής οργάνωσης και της πατριαρχικής διάρθρωσης των δυτικών κοινωνιών.

Αν επιχειρούσαμε, όμως μια κατάταξη εκείνων των παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδιο και συμβάλλουν στις μειωμένες απαιτήσεις των γυναικών για

επαγγελματική ανέλιξη και κατάκτηση υψηλών θέσεων στη διοικητική ιεραρχία θα μπορούσαμε να τους κατατάξουμε και να τους διαχωρίσουμε σε **εσωτερικούς** και **εξωτερικούς** (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002).

Ως εσωτερικοί μπορεί να θεωρηθούν οι παράγοντες εκείνοι που οφείλονται σε διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και στην προσωπική ιδιοσυγκρασία των ατόμων, όπως είναι η χαμηλή αυτο-εκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η έλλειψη προσωπικών κινήτρων καθώς και η έλλειψη παρώθησης για διεκδίκηση υψηλών διοικητικών θέσεων.

Εξωτερικοί θεωρούνται οι παράγοντες που οφείλονται σε κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι δε συμβάλλουν στην προώθηση των γυναικών σε θέσεις ηγεσίας και αφορούν κυρίως τις διακρίσεις που συντελούνται με βάση όχι τις ικανότητες και τα προσόντα, αλλά αποκλειστικά και μόνο το φύλο⁷. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών που φανέρωσαν τον καθοριστικό ρόλο του φύλου κι όχι των ικανοτήτων για τη μη προαγωγή γυναικών σε θέσεις διοικητικής ευθύνης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002).

Εμπόδια, επίσης, στην επαγγελματική ανέλιξη και σταδιοδρομία των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης μπορούν να αποτελέσουν ο διττός ρόλος της γυναίκας ως μητέρα και επαγγελματίας, με προτεραιότητα –τις περισσότερες φορές– στον πρώτο, οι άδειες κύησης και λοχείας, καθώς και η προτεραιότητα που δίνεται –και από πολλές γυναίκες– στην καριέρα του συζύγου εις βάρος της δικής τους, όταν επιβάλλεται να υπάρξει επιλογή ανάμεσα στα δύο. Για το λόγο αυτό η Λουκία Μουσούρου (1993: 113) υποστηρίζει ότι «ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους».

Επιπροσθέτως, σε αρκετές περιπτώσεις επικρατεί η άποψη –κυρίως από άνδρες αλλά και από κάποιες γυναίκες παραδοσιακών αντιλήψεων και νοοτροπίας– ότι οι

⁷ Οι φεμινιστικές και πολιτιστικές σπουδές (βλέπε ενδεικτικά Παπαταξιάρχης, 1992: 11-98) αποδέχονται ότι το φύλο έχει πολιτισμικό περιεχόμενο και κωδικοποιεί μια κοινωνική σχέση ιεράρχησης, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα θεσμοθετημένο δικαίωμα κοινωνικής ιεράρχησης και κοινωνικής ανισότητας. Άλλωστε, οι άνδρες είναι αυτοί που κατέχουν –στις δυτικές τουλάχιστον κοινωνίες– μεγαλύτερη πρόσβαση στο συμβολικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό κεφάλαιο. Ελάχιστο παράδειγμα αποτελεί το συμβολικό κεφάλαιο που διαθέτουν οι άνδρες στο πεδίο της γλώσσας η οποία και τους καθιστά συνεχώς ορατούς αποσιωπώντας ταυτόχρονα τις γυναίκες.

γυναίκες είναι ίσες με τους άνδρες αλλά και διαφορετικές και ότι οι επιλογές και οι προτεραιότητές τους στην οικογενειακή ζωή, στην εργασία και στα κοινά θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν και να επιβεβαιώνουν αυτή τη διαφορά. Όταν, λοιπόν, μια γυναίκα επιδιώξει να ασχοληθεί σοβαρά με την επαγγελματική και κοινωνική δράση, τότε δημιουργείται «σύγκρουση ρόλων» που ερμηνεύεται από τη γυναίκα ως το δίλημμα ανάμεσα στην οικογένεια και το επάγγελμα. Το δίλημμα αυτό γίνεται εντονότερο ανάλογα με το επάγγελμα, το κίνητρο για εργασία και φυσικά το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή η σύγκρουση των ρόλων είναι και μια από τις αιτίες που δεν επιτρέπει στις γυναίκες να αφιερωθούν όσο θα ήθελαν σε αυτό που πραγματικά τις ενδιαφέρει και παραμένουν έτσι στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας, χωρίς να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους άνδρες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Έτσι, παρ' όλο που η ιδέα της γυναίκας που διεκδικεί μια θέση στην αγορά εργασίας γίνεται όλο και πιο αποδεκτή και θεωρείται «φυσιολογική» στη δημόσια και στην ιδιωτική ζωή, δεν μπορούμε –δυστυχώς- να υποστηρίξουμε το ίδιο και για την ιδέα της γυναίκας που επιθυμεί και επιδιώκει σταδιοδρομία και επαγγελματική ανέλιξη, καθώς η επιθυμία αυτή σημαίνει ότι η εργασία τίθεται σε προτεραιότητα σε σχέση με την οικογενειακή ζωή, γεγονός που δε συμβαδίζει και δεν ταυτίζεται με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπες αντιλήψεις. Εξάλλου ο κύριος ρόλος της γυναίκας –ακόμα και όταν εργάζεται- εξακολουθεί να είναι η φροντίδα της οικογένειας –βασικό επιχείρημα για όσους υποστηρίζουν την ανικανότητα των γυναικών για κατάληψη διοικητικά υπεύθυνων θέσεων. Πολύ ορθά η Margaret Mead (1950) έχει τονίσει ότι μια γυναίκα έχει δύο δυνατές επιλογές «ή να διακηρύξει πως είναι γυναίκα και άρα άτομο με περιορισμένες προσωπικές επιδιώξεις ή πως είναι άτομο με προσωπικές επιδιώξεις και άρα λιγότερο γυναίκα». Το δίλημμα που προκύπτει για τη γυναίκα μέσα σε αυτά τα πλαίσια είναι ορατό.

Ο αγώνας για ανέλιξη στην ιεραρχία και την επίτευξη επαγγελματικών στόχων από την πλευρά της γυναίκας πιθανόν να θέτει ζητήματα σύγκρουσης με την ίδια τη θηλυκότητά τους και συνεπώς με την ενδεχόμενη απώλειά της (Ιγγλέση, 1993). Αντίθετα, για τον άνδρα προηγείται η επιτυχημένη σταδιοδρομία, ώστε να είναι ικανός αργότερα να συντηρήσει οικονομικά την οικογένειά του, μήνυμα το οποίο λαμβάνουν

τα αγόρια και ως αυριανοί επαγγελματίες μέσα στα σχέδια, στις φιλοδοξίες και στους στόχους τους θέτουν και τη διεκδίκηση για κατάληψη διοικητικών θέσεων.

Ο τρόπος λειτουργίας του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος –στα πλαίσια του οποίου υπάρχει, αναπτύσσεται και λειτουργεί ο θεσμός της οικογένειας- καθορίζει τις στρατηγικές που πρέπει να υιοθετηθούν εκ μέρους των γυναικών προκειμένου να διασφαλιστεί η αρμονική οικογενειακή σταθερότητα και να προβλεφθούν οι επιπτώσεις από την πρόκληση διαταραχών αυτής της σταθερότητας. Αυτό το γεγονός γίνεται εντονότερο και η ανάγκη διαφοροποίησης του ρόλου των γυναικών καθίσταται επιτακτικότερη αν λάβουμε υπόψη μας τον οικογενειοκεντρικό ρόλο των γυναικών, ο οποίος επηρεάζεται και ταυτόχρονα επηρεάζει την οικογενειακή σταθερότητα ή αστάθεια, καθώς και την ανάγκη των γυναικών για επιβεβαίωση του κοινωνικά «αποδεκτού» ορισμένων επιλογών τους.

Επιπροσθέτως, σε έρευνα που διεξήχθη σε ηγετικά στελέχη στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στην Ευρώπη από τον Catalyst (ανεξάρτητος διεθνής μη κερδοσκοπικός συμβουλευτικός οργανισμός που εδρεύει στις Η.Π.Α.) προέκυψε ότι η αντίληψη των ανώτατων στελεχών για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που διαθέτουν οι ηγέτες –άνδρες και γυναίκες- επηρεάζεται καθοριστικά από τα στερεότυπα ότι «οι γυναίκες μπορούν να φροντίζουν» και «οι άνδρες μπορούν να αναλαμβάνουν ευθύνες». Αυτά τα στερεότυπα μπορεί να λειτουργήσουν καταστροφικά και να ναρκοθετήσουν την πορεία των γυναικών προς την ηγεσία, υπονομεύοντας ταυτόχρονα και τις ηγετικές τους ικανότητες (Δαμουλιάνου, 2006).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Μεθοδολογικές παραδοχές

Η ερευνητική μεθοδολογία χωρίζεται διπολικά σε δύο κυρίως προσεγγίσεις: την ποιοτική και την ποσοτική μέθοδο έρευνας (Denzin & Lincoln, 1994; Cohen & Manion, 1994; Ramazanoglu & Holland, 2002). Η ποσοτική μέθοδος είναι περισσότερο συνδεδεμένη με το θετικιστικό παράδειγμα για αντικειμενική έρευνα, με την αυστηρή μεθοδολογία συλλογής δεδομένων απαλλαγμένων από κάθε διαστρέβλωση που πιθανόν να έχει επιφέρει η εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας με το ερευνητικό αντικείμενο, ενώ η ποιοτική μέθοδος αντιτίθεται στο θετικιστικό παράδειγμα και επιχειρεί την κατανόηση των φαινομένων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, με τη διεισδυτική κατανόηση της πολυπρισματικής ανθρώπινης δράσης και του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας, έτσι όπως αυτές σηματοδοτούνται από τα δρώντα υποκείμενα. Ορισμένες σχολές σκέψης θεωρούν αυτές τις δύο προσεγγίσεις ως ανταγωνιστικές και κάποιες άλλες ως συμπληρωματικές (Cook & Fonow, 1991; Reinhartz, 1992; Λάζος, 1998), οι οποίες συνδυάζουν, υιοθετούν και αξιοποιούν τα θετικά γνωρίσματα κάθε μεθόδου.

Η θετικιστική σκέψη στηρίζεται στον ορθολογισμό –που απάλλαξε την επιστήμη από τη θεολογική και μεταφυσική ερμηνεία του κόσμου και των φαινομένων- και επιχειρεί να διατυπώσει νόμους καθολικής ισχύος. Συνήθως εκφράζεται με την ουδέτερη γλώσσα των αριθμών –την αδιαφιλονίκητη επιστημονική γλώσσα- με τα σκληρά δεδομένα (hard data) που είναι ποσοτικά και αντικειμενικά. Τα αριθμητικά δεδομένα που προέρχονται από την εμπειρική έρευνα πρέπει να αποδεικνύουν τη θεωρία εξακολουθητικά, ώστε η θεωρία να έχει εγκυρότητα (validity) και αξιοπιστία (reliability). Στην ερευνητική του μεθοδολογία ο θετικισμός δεν ξεκινά με τη μέθοδο της παρατήρησης ως τη βάση της εμπειρίας, αλλά καταφεύγει στην παραγωγή υποθέσεων, οι οποίες αν δοκιμαστούν στην πράξη, μετατραπούν σε

μετρήσιμες ποσότητες και υποστούν στατιστική ανάλυση μπορούν να διαμορφώσουν παραγωγική θεωρία.

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας προσεγγίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα στο χώρο και το χρόνο που συντελούνται και μελετώνται ολιστικά χωρίς προσπάθεια μεταβολής τους σε μετρήσιμα ποσά. Το ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων είναι να ανακαλύψουν τα ποιοτικά στοιχεία του κοινωνικού φαινομένου, θεωρώντας ότι ο θετικισμός ερευνά τα φαινόμενα μέσα σε τεχνητά πλαίσια, τα οποία δημιουργούνται με αναγωγή (reduction) του φαινομένου, δηλαδή με την αφαίρεση των μη-μετρήσιμων ποσοτικά χαρακτηριστικών του, με συνέπεια την αλλοίωση και διαστρέβλωση του φαινομένου, την απλούστευση της πολυπλοκότητάς του και την παραπλάνηση της έρευνας. Όμως, η μελέτη περίπλοκων φαινομένων –όπως είναι τα κοινωνικά- απαιτεί πολυειδή ερευνητική μεθοδολογία, με πολλαπλά σημεία προσέγγισης και εξέτασης των κοινωνικών φαινομένων. Έτσι, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας δεν αποτελούν απλοϊκή περιγραφή τού τι συμβαίνει αλλά και του πώς συμβαίνει. Δε δέχονται τη θετικιστική άποψη ότι τα κοινωνικά φαινόμενα υπακούουν σε γενικούς νόμους –όπως είναι οι νόμοι της φυσικής, κ.λπ.- αλλά ότι τα υποκείμενα συμπεριφέρονται σύμφωνα με το προσωπικό νόημα που κάθε φορά αποδίδουν στα πράγματα, ανάλογα με τα συγκεκριμένα (context) και ακριβώς αυτή η ανακάλυψη του νοήματος είναι έργο των ερευνητών/τριών, οι οποίοι/ες μπορούν να συν-διαλέγονται με το υλικό τους, να παρεμβαίνουν διορθωτικά, να διδάσκονται και να αξιοποιούν τα λάθη τους, να έχουν μια εσωτερική σχέση με τη μέθοδο.

Φυσικά, ο θετικισμός κατηγορεί τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας για την παρέμβαση του/της ερευνητή/τριας στη συλλογή δεδομένων και τη μεσολάβηση της υποκειμενικής επιλογής και της υποκειμενικής ανάλυσης και ερμηνείας του φαινομένου, «μολύνοντας» την αυθεντικότητα των δεδομένων. Έτσι, διάφορες ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις –όπως για παράδειγμα η εθνογραφική- θεωρούνται ως αντι-επιστημονικές, γιατί δεν μπορούν να επαληθευτούν τα δεδομένα τους.

Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας υπόκεινται σε όρια που περιορίζουν τις δυνατότητές τους. Όλες οι μέθοδοι έρευνας υποπίπτουν σε επιλογές, υποκειμενικές ερμηνείες και προκαταλήψεις στο βαθμό που είναι αδύνατο να αποχωριστεί ο/η

ερευνητής/τρια από το πολιτισμικό του φορτίο. Η συγχώνευση, λοιπόν, των δύο μεθόδων έρευνας επιτρέπει την αναπλήρωση της μιας από την άλλη ως προς τις αδυναμίες τους (Denzin & Lincoln, 1994; Cohen & Manion, 1994; Mason, 2003; Λάζος, 1998; Κυριαζή, 1998).

Το ερευνητικό διάβημα της παρούσας μελέτης επιχειρεί αυτό το συγκερασμό ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας, αξιοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Έτσι με τα ποσοτικά δεδομένα είχαμε μια γενικότερη και ευρύτερη εικόνα για τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην εκπαιδευτική διοίκηση, ενώ με την ποιοτική προσπαθήσαμε να εμβαθύνουμε περισσότερο στην υποκειμενική πραγματικότητα Διευθυντριών από την ίδια εκπαιδευτική περιοχή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Λακωνίας.

3.2. Η συλλογή-παραγωγή υλικού

Το ερευνητικό υλικό δε βρίσκεται στα ράφια των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών αλλά στο ερευνητικό πεδίο. Φυσικά, κάθε έρευνα δεν αποτελεί μια ιδιωτική υπόθεση. Οι ερευνητές/τριες στηρίζονται στο έργο παλαιότερων ή/και σύγχρονων επιστημόνων για να αντλήσουν τη γνώση, τις μεθόδους, τις τεχνικές και πιθανές λύσεις στα μεθοδολογικά τους αδιέξοδα.

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, στηρίχθηκε για τη συλλογή-παραγωγή⁸ του ερευνητικού υλικού⁹ σε γραπτά ερωτηματολόγια (Cohen & Manion, 1994; Javeau, 1996; Λάζος, 1998) τα οποία συμπληρώθηκαν ανώνυμα από τα υποκείμενα της

⁸ Επιλέχθηκε η χρήση του όρου: «συλλογή-παραγωγή ερευνητικού υλικού», για να επιτοπιστεί η ποικιλία σχέσεων μεταξύ ερευνητών και υποκειμένων της έρευνας, για τη συν-κατασκευή, συν-παραγωγή των δεδομένων, όσο αφορά την ποιοτική μέθοδο, βλ. και Mason (2003: 85).

⁹ Γίνεται χρήση του όρου: «υλικό» αντί «δεδομένα», καθώς θεωρούμε ότι ο όρος: δεδομένα (data) είναι περισσότερο τεχνικός για να ενταχθεί ταυτόχρονα και σε μια ποιοτική μέθοδο. Έτσι, με τον όρο: υλικό, υπονοούμε ότι όλα αυτά τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την έρευνα παραμένουν διαπραγματεύσιμα από κάποιους/ες άλλους/ες ερευνητές/τριες –και μετά το πέρας της δικής μας ανάλυσης και της διατύπωσης συμπερασμάτων- καθώς μπορούν να ανα-κατασκευαστούν και να επαν-ερμηνευτούν. Με το σκεπτικό αυτό, τα συμπεράσματα της παρούσας –αλλά και κάθε άλλης- έρευνας δεν μπορούν να συγκροτήσουν έναν Λόγο (discourse) ακροτελεύτιο.

έρευνας και σε ημι-δομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις/συζήτησεις¹⁰ (Oakley, 1981; Cohen & Manion, 1994; Mishler, 1996; Λάζος, 1998). Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων παρείχε το πλεονέκτημα της ερμηνείας και επεξήγησης στοιχείων της μιας μεθόδου από την άλλη. Αυτό που έλεγαν, για παράδειγμα, οι διευθύντριες στις συνεντεύξεις τους μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικό τρόπο ερμηνείας των προσλαμβανομένων από το υλικό των ερωτηματολογίων και το αντίστροφο. Παράλληλα, με το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής συνέντευξης πετύχαμε μια μορφή τριγωνισμού (triangulation) των πληροφοριών ή την εφαρμογή της αρχής της κρυστάλλωσης (Denzin & Lincoln, 1994), με τη διασταύρωση της ορθότητας των ειρημένων από περισσότερες πηγές, αλλά και τη θέαση του ερευνητικού μας υλικού από περισσότερες οπτικές γωνίες.

3.2.1. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων που σχετίζονται άμεσα με το υπό διερεύνηση ζήτημα και απευθύνονται στα υποκείμενα του επιλεγμένου δείγματος προκειμένου να συγκεντρωθεί το απαραίτητο πληροφοριακό υλικό για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων μπορεί να σχετίζεται με διατύπωση εκ μέρους των ερωτηθέντων γνώμων, γνώσεων, προτιμήσεων, ενδιαφερόντων, συναισθημάτων, προσδοκιών, στάσεων και αξιών (Cohen & Manion, 1994; Javeau, 1996; Mason, 2003).

Για να είναι, όμως, έγκυρα τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ως προς τον τρόπο σύνταξής του και συγκεκριμένα στο είδος των ερωτήσεων, στον τύπο τους, στον τρόπο άρθρωσής τους, στην έκταση και στην παρουσίασή του, προκειμένου να διατυπωθούν και να παρουσιαστούν όσο πιο έγκυρα και ειλικρινά οι απαντήσεις των υποκειμένων.

¹⁰ Η Jennifer Mason (2003: 89-90) χαρακτηρίζει ως ποιοτική συνέντευξη αυτό το είδος που έχει το ανεπίσημο ύφος μιας συζήτησης, χωρίς την ύπαρξη δομημένων ερωτήσεων αλλά προσέγγισης θεμάτων και όπου τα δεδομένα συν-παράγονται μεταξύ ερευνητή/τριας και υποκειμένων. Επίσης, βλ. και Mishler (1996).

Θα πρέπει, επίσης, κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου να ληφθεί υπόψη το γεγονός πως οι ερωτήσεις υποβάλλονται από το συντάκτη-ερευνητή ανάλογα με τον τρόπο που εκείνος αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και το σκοπό της έρευνάς του και εναπόκειται στην υποκειμενική αντίληψη των υποκειμένων η ερμηνεία και η αντίληψη των όψεων του προβλήματος. Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα, να είναι εύκολα κατανοητές και να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για τη σφαιρική αντιμετώπιση του υπό έρευνα προβλήματος.

Με τη χρήση του ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται η συλλογή πολλών πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρόνο, συγκριτικά με άλλες μεθόδους έρευνας όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, κ.ά., καθώς και η διερεύνηση απόψεων και όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς των οποίων η διατύπωση και η εξωτερίκευση παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες.

Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, έχοντας ως βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, τις ερευνητικές υποθέσεις και το διατυπωμένο πρόβλημα, καθορίζεται το είδος των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιηθούν. Οι ερωτήσεις μπορούν να είναι: ερωτήσεις γεγονότων όπου περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων, ερωτήσεις γνωμών ή προθέσεων, ερωτήσεις επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές, ερωτήσεις ακυρωτικές ή ερωτήσεις «παγίδες», κ.ά. Μπορούν, επίσης, να είναι ανοιχτές ή κλειστές ανάλογα με την ελευθερία που δίνεται στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προτιμήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ή αν τους ζητείται να κάνουν μια απλή επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων προτεινόμενων απαντήσεων.

3.2.2. Η ποιοτική συνέντευξη/συζήτηση

Μέχρι πρόσφατα, το κυρίαρχο μοντέλο συνέντευξης ήταν αυτό της «απόσπασης πληροφοριών» που αντιμετώπιζε τη συνέντευξη ως μια κατάσταση με την οποία ο/η συνεντευκτής/τρια θα αποσπούσε σκέψεις, συναισθήματα, γνώσεις από τον/την συνεντευξιζόμενο/η. Επίσης, θεωρείτο ότι τα δεδομένα αυτά τα οποία

συλλέγονταν εν-υπήρχαν στο υποκείμενο και έρχονταν στο προσκήνιο με τη συνέντευξη σε μια ποικιλία βαθμών πληρότητας και ειλικρίνειας, εξαρτώμενη από το πόσο ανοικτός/ή και σαφής ήταν ο/η συνεντευξιαζόμενος/η, καθώς και από τη δεξιότητα του/της συνεντευκτή/τριας στη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος. Ο/Η συνεντευκτής/τρια έπαιρνε τον ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία με το να κάνει τις ερωτήσεις, ενώ ο/η συνεντευξιαζόμενος/η τον παθητικό ρόλο του/της ανταποκρινόμενου/ης.

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας υποστήριξαν ότι η παραπάνω μηχανιστική προσέγγιση της τεχνικής της συνέντευξης αντανακλούσε ένα θετικιστικό παράδειγμα έρευνας και συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, η Ann Oakley (1981: 38) θεώρησε ότι το μοντέλο αυτό «προσφεύγει σε αξίες όπως η αντικειμενικότητα, η αμεροληψία, η ιεράρχηση και η 'επιστημοσύνη' ως σημαντικές πολιτισμικές αξίες ...». Έτσι, αρθρώθηκε ένας προβληματισμός σχετικά με το θετικιστικό τρόπο συνέντευξης, ο οποίος αφορούσε κυρίως τη δομή της (Reinharz, 1992: 18-45). Με το να ρωτάει, για παράδειγμα, ο/η συνεντευκτής/τρια προκαθορισμένες ερωτήσεις δεν έδινε στο υποκείμενο τη δυνατότητα να αναπτύξει το δικό του/της τρόπο σκέψης. Επίσης, προβληματισμό δημιουργούσε και ο τρόπος συν-δι-αλλαγής μεταξύ των φορέων της συνέντευξης. Η Ann Oakley (1981: 44), υποστήριξε ότι η ανταπόκριση και όχι η αποστασιοποίηση είναι η καλύτερη επιλογή στο όνομα μιας ισότιμης σχέσης μεταξύ των παραγόντων μιας συνέντευξης. Μάλιστα, σε κάποιες ποιοτικές έρευνες οι συνεντευκτές/τριες άρχισαν να εισάγουν και στοιχεία αυτο-αποκάλυψης για την εγκαθίδρυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Η ίδια, διατυπώνει την άποψη ότι «ο στόχος τού να μάθεις για τους ανθρώπους μέσω της συνέντευξης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν οι σχέσεις των συνεντευκτών και των συνεντευξιαζομένων δεν είναι ιεραρχικές και όταν οι συνεντευκτές/τριες είναι προετοιμασμένοι να επενδύσουν την προσωπική τους ταυτότητα σ' αυτή τη σχέση» (Oakley, 1981: 41):

Ως αποτέλεσμα, λοιπόν, της κριτικής προέκυψε ο τύπος της ποιοτικής συνέντευξης, όπου τα νοήματα δεν εκφράζονται απλώς από τα υποκείμενα, αλλά συχνά διαμορφώνονται και οικοδομούνται από κοινού με τον/την ερευνητή/τρια κατά τη διαδικασία του λόγου (Mishler, 1996), καθώς τα νοήματα δε βρίσκονται μέσα στις λέξεις αλλά μέσα στους ανθρώπους, με αποτέλεσμα τα υποκείμενα να αποτελούν

«νοηματικούς αντιδραστήρες». Η μέθοδος αυτής της δι-υποκειμενικής ιστορικο-κοινωνικής σχέσης (και όχι αναγκαστικά σύμμετρης)¹¹ και της συν-παραγωγής/συν-ερεύνησης νοήματος που αντιμετωπίζει την ποιοτική συνέντευξη ως γλωσσικό ενέργημα στο χώρο του Λόγου, βρίσκεται πλησιέστερα στη μετα-στρουκτουραλιστική αντίληψη, αφού δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συν-παραγωγή του νοήματος μέσω της γλωσσικής λειτουργίας. Οι ερευνητές/τριες συμμετέχουν σκόπιμα στην ουσία της συζήτησης και τη διαμορφώνουν σημαντικά, ενώ μοιράζονται την κατασκευή των νοημάτων με το υποκείμενο. Στις περιπτώσεις αυτές, η ποιοτική συνέντευξη αντιμετωπίζεται ως μια διαπροσωπική κατάσταση, όπου η «παρουσία» και η υποχρεωτική συμμετοχή του/της ερευνητή/τριας δεν κρίνεται ως αρνητική, ενώ ο ρόλος της υποκειμενικότητας όχι μόνο δεν τίθεται σε άρνηση, αλλά θεωρείται και παραγωγικός.

Οι εθνογραφικές συνεντεύξεις μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές. Πάντα διαβεβαιώνουμε τα υποκείμενα ότι οι ερωτήσεις δεν αφορούν ζητήματα γνώσεων, αλλά απλά αφορούν την καταγραφή της προσωπικής τους εμπειρίας και αντίληψης. Παρ' όλα αυτά, συχνά εξακολουθεί να υποβόσκει ο «φόβος» μήπως αδυνατούν να απαντήσουν και με τον τρόπο αυτό πιθανόν να γελοιοποιηθούν.

Καλό είναι οι συνεντεύξεις να μαγνητοφωνούνται, ύστερα φυσικά από έγκριση των συμμετεχόντων υποκειμένων. Συχνά παρουσιάζεται μια «μαγνητοφοβία», η οποία σύντομα ξεπερνιέται, όταν τους δίνεται η διαβεβαίωση ότι η εγγραφή γίνεται αποκλειστικά για προσωπική χρήση και διευκόλυνση του/της ερευνητή/τριας και με κανέναν τρόπο δε θα ανακοινωθεί κάπου δημόσια –κάποιες φορές υπάρχει και η υπόνοια ότι τα ντοκουμέντα αυτά μπορεί να πέσουν στα χέρια κάποιου προϊσταμένου τους.

Συνήθως η μορφή της ποιοτικής συνέντευξης είναι ελεύθερη ή αδόμητη, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η ημι-δομημένη, όταν είναι απαραίτητη η επιλογή συγκεκριμένων θεμάτων για τα οποία αναζητούνται απαντήσεις. Η ημι-δομημένη συνέντευξη διεξάγεται με βάση έναν οδηγό και όχι με προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά καθιστά ελεύθερο/η τον/την ερευνητή/τρια να εισάγει νέα θέματα από το υλικό

¹¹ Ας μην ξεχνάμε τη διαφορετική κοινωνική θέση που κατέχουν τα υποκείμενα.

που συνέλεξε από τα υποκείμενα κατά τη διάρκεια προηγούμενων συνεντεύξεων, ενώ οι συνεντεύξεις θα πρέπει να οργανώνονται έτσι ώστε τα υποκείμενα να τη βιώνουν περισσότερο ως συζήτηση παρά ως βομβαρδισμό ερωτήσεων.

3.2.3. Δεοντολογικές επισημάνσεις

Η ερευνητική ηθική μιας ποιοτικής μελέτης εδραιώνεται στις σχέσεις των ερευνητών/τριών με τα υποκείμενα της έρευνας, οι οποίες πρέπει να διαπνέονται από συνεργασία, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη και να είναι απαλλαγμένες από στοιχεία κυριαρχίας (Denzin & Lincoln, 1994; Cohen & Manion, 1994; Ramazanoglu & Holland, 2002). Συνεπώς, η εξαπάτηση των υποκειμένων της έρευνας στο όνομα της επιστήμης (ηθικός φιλελευθερισμός) είναι απαράδεκτη. Η «συγκαλυμμένη», λοιπόν, έρευνα συχνά κρίνεται ανήθικη. Αφού, λοιπόν, δεν επέλεξα την «απόκρυψη» και τη «συγκάλυψη» του αντικειμένου της έρευνας επιχείρησα να εισέλθω στο ερευνητικό πεδίο με τη λογική της αποδοχής και όχι της διείσδυσης.

Η αυτονόητη και θεμελιακή ευθύνη μου ως ερευνήτρια στο να μην εκθέσω τα υποκείμενα της έρευνάς μου επέβαλε ως ελάχιστη υποχρέωση το απόρρητο των πραγματικών τους ονομάτων. Η ανωνυμία των υποκειμένων έχει διασφαλιστεί όταν δεν μπορεί να εντοπιστεί από τις πληροφορίες που παρέχει η έρευνα. Ένας τρόπος ανωνυμίας είναι να μη χρησιμοποιηθούν τα πραγματικά ονόματα των υποκειμένων και αντί αυτών να γίνει χρήση ψευδωνύμων ή συμβόλων. Βέβαια, ένα υποκείμενο που συμμετέχει σε μια ποιοτική συνέντευξη πρόσωπο-με-πρόσωπο με τον/την ερευνητή/τρια δεν μπορεί να αναμένει πλήρη ανωνυμία –κάτι που μπορεί να διασφαλιστεί από άλλες ερευνητικές τεχνικές, όπως η συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να δοθεί από τον/την ερευνητή/τρια υπόσχεση εμπιστευτικότητας. Αυτό σήμαινε ότι αν και γνώριζα ποιος/α παρείχε τις συγκεκριμένες πληροφορίες σε καμία περίπτωση δε θα έκανα δημοσίως γνωστή τη συσχέτιση.

3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Όσον αφορά την ποσοτική μέθοδο τα δεδομένα προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα), το οποίο δόθηκε σε 110 γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα και συμπληρώθηκε ανώνυμα από τις εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και περιορισμένο αριθμό «ανοικτών» ερωτήσεων, που αφορούσαν περιπτώσεις όπου αναμέναμε την προσωπική παρέμβαση- πρόταση των γυναικών εκπαιδευτικών, η σύνταξη των οποίων στηρίχθηκε στη μελέτη της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας – διεθνούς και ελληνικής- για το ζήτημα της εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στις εκπαιδευτικούς έγινε με τη βοήθεια της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν στα σχολεία της αρμοδιότητάς της. Παράλληλα η ερευνήτρια ήρθε σε προσωπική τηλεφωνική επαφή με όλους τους διευθυντές /διευθύντριες στους οποίους απηύθυνε θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 25min. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε 2σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία.

Το χρονικό διάστημα που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν Μάιος 2006 – Ιούνιος 2006.

Λάβαμε συνολικά 77 ερωτηματολόγια τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν πέντε (5) ημι-δομημένες συνεντεύξεις με όλες τις γυναίκες διευθύντριες που υπηρετούσαν στις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας. Το γεγονός ότι το δείγμα ήταν

σχετικά μικρό και μη αντιπροσωπευτικό με βάση τις συνήθεις ποσοτικές έρευνες δεν είναι προβληματικό, καθώς οι μεγάλες ποσοτικές έρευνες είναι ασύνηθες γεγονός για την έρευνα ζητημάτων που αφορούν το φύλο (Ramazanoglu & Holland, 2002). Επιπλέον, σκοπός της έρευνας δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων σχετικά με την εμπειρία των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση με βάση το υλικό που συλλέχθηκε, αλλά η συλλογή, καταγραφή και ερμηνεία των υποκειμενικών εμπειριών των συγκεκριμένων γυναικών στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Το υλικό που προήλθε από τη διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν αρκετά ογκώδες (83 σελίδες) και αναλύθηκε με την τεχνική της κριτικής ανάλυσης Λόγου (critical discourse analysis) (Fairclough, 1995; Rogers, 2004), η οποία –αν και δεν έχει αυστηρά καθορισμένα μεθοδολογικά κριτήρια για την ανάλυση Λόγου και τυποποιημένους κανόνες- διερευνά το πώς η ιδεολογία και οι κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας (ανα)παράγονται, διαπραγματεύονται, αμφισβητούνται ή/και ανθίστανται μέσα από τους Λόγους (discourses) και τις κειμενικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών πρακτικών, τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, καθώς και τα κείμενα και την «ομιλία» τους, ενώ παράλληλα εξετάζει την πρόσβαση σε Λόγους που μπορεί να είναι χειραφετικοί για τις γυναίκες.

Κάθε απομαγνητοφωνημένη ποιοτική συνέντευξη και κάθε παρατήρηση που έγινε στα πλαίσια της παρούσης έρευνας τη θεωρούμε ως «κείμενο»¹². Η κριτική ανάλυση Λόγου έγινε πάνω στα «κείμενα» που προέκυψαν από την αυτολεξεί μεταγραφή/απομαγνητοφώνηση¹³ των συνεντεύξεων. Τα εξωλεκτικά μηνύματα¹⁴

¹² Ο όρος: «κείμενο» δεν αναφέρεται μόνο στο γραπτό λόγο αλλά σε οποιαδήποτε μορφή μήνυμα (γραπτό, εικονιστικό, συμβολικό, κ.λπ.), το οποίο χαρακτηρίζεται από σημασιολογική συνέπεια (βλ. και Fairclough, 1995).

¹³ Για την όσο το δυνατόν πιο απλή παρουσίαση της μεταγραφής των συνεντεύξεων, επιλέχθηκαν στοιχεία της μετεγγραφής που χρησιμοποιεί ο Norman Fairclough (1995). Κάθε εναλλαγή υποκειμένου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων/συνομιλιών αριθμήθηκε, οι σύντομες παύσεις σημειώθηκαν με τρεις τελείες, ενώ οι παύσεις με διάρκεια πάνω από 15 δευτερόλεπτα με εννέα τελείες. Οι ερωτήσεις του ερευνητή, για να γίνουν διακριτές στο κείμενο, επισημαίνονται με πλάγια γραφή.

¹⁴ Επειδή η γλώσσα δεν είναι το μόνο μέσο ανταλλαγής/επικοινωνίας για όλα όσα θέλουν να πουν και να εννοήσουν τα υποκείμενα, τα εξωλεκτικά/σωματικά μηνύματα πρέπει να καταγράφονται και να αποτελούν επιπρόσθετη πληροφόρηση, η οποία θα πρέπει να συνεκτιμάται με τα ειρημένα των υποκειμένων. Τέτοια εξωρηματικά μηνύματα είναι οι εκφράσεις του προσώπου των υποκειμένων, οι κινήσεις και οι χειρονομίες τους, οι νύξεις και τα συναισθήματα, η γενικότερη γλώσσα του σώματος, ο τόνος της φωνής τους, το ύφος τους, η γρήγορη διατύπωση, ο δισταγμός, η λεκτική διακοπή, το χαμόγελο και η εν γένει εξωλεκτική λοιπή πληροφόρηση που ανταλλάσσουν

θεωρήθηκαν και αυτά ως «κείμενα» και αντιμετωπίστηκαν ως κοινωνικά προϊόντα με σημασία.

3.4. Το δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας. Το ποσοστό ανταπόκρισης στην διακίνηση των ερωτηματολογίων κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα και ανήλθε σε ποσοστό 70% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών, αφού επεστράφησαν 77 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, που αποτέλεσαν επαρκές δείγμα για περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

3.5. Στατιστικές τεχνικές

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το εύρος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των ονομαστικών και ποσοτικών μεταβλητών.

Στο περιγραφικό επίπεδο, η οργάνωση παρουσίασης των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο πίνακες απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για την ομάδα των ονομαστικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών, για να σχηματιστεί μια συνοπτική εικόνα, παρέχονται αριθμητικά περιγραφικά μέτρα.

αναμεταξύ τους τα υποκείμενα αλλά και με τον/την ερευνητή/τρια. Η ιδιαίτερη αυτή σιωπηρή «γλώσσα» νοηματοδοτείται σε συνάρτηση με το ιδιαίτερο πλαίσιο αναφοράς στο οποίο επιτελείται. Η αναφορά δηλαδή και στο περιβάλλον παραγωγής (context) των μηνυμάτων αυτών είναι σημαντική και επιπλέον καθοριστική για την πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία και κατανόησή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1. Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί (γυναίκες) των σχολικών μονάδων οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, υπηρετούν σε σχολεία του νομού Λακωνίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Κατανομή συχνοτήτων της οργανικότητας του σχολείου

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Οργανικότητα	1/θέσια-5/θέσια	25	32,5	32,5
	6/θέσια-11/θέσια	31	40,3	72,7
	12/θέσια και άνω	21	27,3	100,0
	Σύνολο	77	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι το 32,5% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε 1/θέσια έως 5/θέσια δημοτικά σχολεία, το 40,3% σε 6/θέσια έως 11/θέσια και το 27,3% σε 12/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία. Η κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7
Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών κατά οικογενειακή κατάσταση

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμη	30	39,0	39,0
	Έγγαμη με παιδιά	44	57,1	96,1
	Έγγαμη χωρίς παιδιά	3	3,9	100,0
	Σύνολο	77	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σε ποσοστό δηλαδή 61%, είναι έγγαμες, ενώ το 39% των εκπαιδευτικών είναι άγαμες. Το 57,1% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμες με παιδιά, ενώ το 3,9% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμες χωρίς παιδιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8
Κατανομή συχνοτήτων των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	1-10 έτη	39	50,6	50,6
	11-20 έτη	22	28,6	79,2
	21-30 έτη	14	18,2	97,4
	31έτη και άνω	2	2,6	100,0
	Σύνολο	77	100,0	

Το 50,6% των παιδευτικών έχει εκπαιδευτική υπηρεσία μέχρι 10 έτη, το 28,6% 11 – 20 έτη, το 18,2% των εκπαιδευτικών έχει από 21-30 έτη, ενώ το 2,6% των εκπαιδευτικών έχει 31 έτη και άνω εκπαιδευτική υπηρεσία. Το 20,8% των εκπαιδευτικών έχει εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω από 20 έτη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές τους (εκτός των βασικών)

Άλλες σπουδές εκτός βασικών				
Σπουδές	Διαθέτουν		Δε διαθέτουν	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ	14	18,2%	47	61%
Πτυχίο ΤΕΙ	2	2,6%		
Μεταπτυχιακό	3	3,9%		
Διδακτορικό	0	0%		
Διδασκαλείο	2	2,6%		
Άλλο	9	11,7%		
Σύνολο	30	39%	47	61%

Από τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 61% δεν κατέχει κάποιο άλλο τίτλο σπουδών, ενώ το 39% των εκπαιδευτικών έχει και κάποιο άλλο πτυχίο εκτός του βασικού πτυχίου των παιδαγωγικών σπουδών. Το 18,2% των εκπαιδευτικών έχει άλλο πτυχίο ΑΕΙ (Νομική, Φιλοσοφική, ΤΕΦΑΑ, Ψυχολογίας, Αγγλική Φιλολογία), το 2,6% πτυχίο από ΤΕΙ (Τεχνολόγων Μηχανολογίας, Βρεφονηπιοκόμων), το 3,9% μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 2,6% δίπλωμα από Διδασκαλείο και τέλος το 11,6% διαθέτει δίπλωμα από σπουδές όπως ΙΕΚ, ΣΕΛΔΕ, Εξομοίωση.

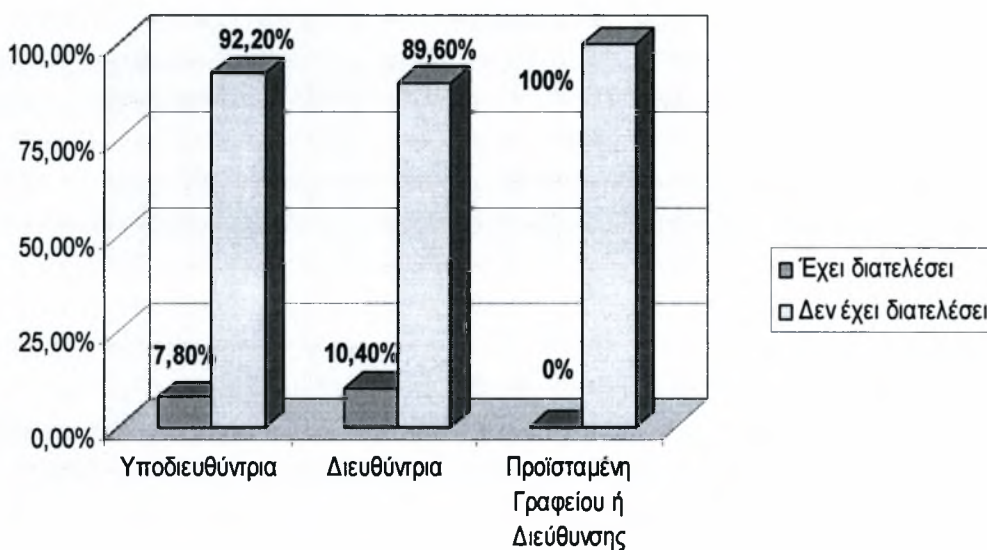
Στην ερώτηση αν «είστε τώρα ή έχετε διατελέσει στέλεχος της εκπαίδευσης (υποδιευθύντρια, διευθύντρια, προϊσταμένη γραφείου ή διεύθυνσης) οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή τους σε στέλεχος της εκπαίδευσης

Θέση στελέχους	Έχω επιλεγεί		Δεν έχω επιλεγεί	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Υποδιευθύντρια	6	7,8%	71	92,2%
Διευθύντρια	8	10,4%	69	89,6%
Προϊσταμένη Γραφείου ή Διεύθυνσης	0	0%	77	100%

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1
Κατανομή σχετικών συχνοτήτων %των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή τους σε στέλεχος της εκπαίδευσης



Φαίνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είναι τώρα ή έχουν διατελέσει στελέχη εκπαίδευσης είναι πολύ χαμηλά. Το 7,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι ή έχουν διατελέσει υποδιευθύντριες, το 10,4% διευθύντριες και καμία από τις εκπαιδευτικούς δεν είναι ή έχει διατελέσει προϊσταμένη γραφείου ή διεύθυνσης. Επίσης το 1,3% των εκπαιδευτικών είναι ή έχουν διατελέσει και υποδιευθύντριες αλλά και διευθύντριες.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, υποστηρίζουν ότι οι λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωση των πολύ μικρών ποσοστών συμμετοχής των γυναικών σε αξιώματα στελεχών της εκπαίδευσης, είναι οι παρακάτω:

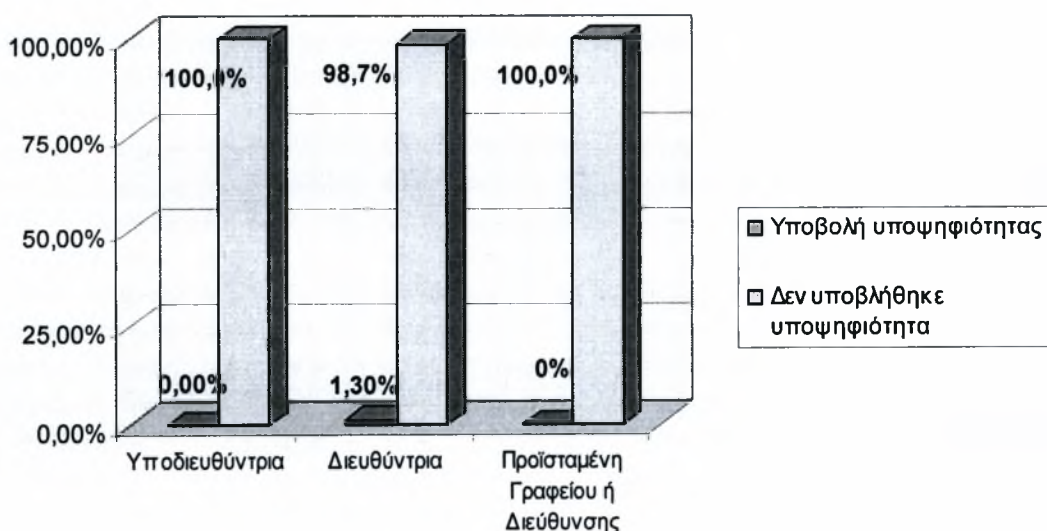
- Οι οικογενειακές υποχρεώσεις, σε ποσοστό 46%
- Η αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών, σε ποσοστό 18%
- Λόγω του ανδρικού κατεστημένου, σε ποσοστό 11,3%
- Σε περίπτωση συνυπηρέτησης δίνετε προτεραιότητα στο σύζυγο, σε ποσοστό 8,7%
- Η απώλεια της οργανικής θέσης, σε ποσοστό 2%
- Η ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων, σε ποσοστό 13,3%

- Η υπερίσχυση των πολιτικών και όχι αξιοκρατικών κριτηρίων, σε ποσοστό 0,7%
Στην ερώτηση αν «στην προκήρυξη του 2001 υποβάλλατε υποψηφιότητα για την πλήρωση διευθυντικών θέσεων» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11
Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών ως προς την υποβολή υποψηφιότητας για την επιλογή τους σε διευθυντικές θέσεις

Θέση στελέχους	Υποβολή υποψηφιότητας		Δεν υποβλήθηκε υποψηφιότητα	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Υποδιευθύντρια	0	0%	77	100%
Διευθύντρια	1	1,3%	76	98,7%
Προϊσταμένη Γραφείου ή Διεύθυνσης	0	0%	77	100%

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2
Κατανομή σχετικών συχνότητων % των εκπαιδευτικών ως προς την υποβολή υποψηφιότητας για την επιλογή τους σε διευθυντικές θέσεις



Στην ερώτηση «αν υποβάλατε αίτηση υποψηφιότητας, επιλεγήκατε από το αρμόδιο συμβούλιο» και σε συνδυασμό με την προηγούμενη ερώτηση, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπέβαλαν αίτηση επελέγησαν σε διευθυντικές θέσεις σε ποσοστό 100%.

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, δεν υπέβαλαν αίτηση υποψηφιότητας για διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, είναι οι παρακάτω:

- Δεν είχαν τις προϋποθέσεις που προβλέπονται από το νόμο, σε ποσοστό 39,5%
- Δεν ήθελαν να χάσουν την οργανική τους θέση, σε ποσοστό 1,8%
- Ήθελαν αλλά υποχώρησαν λόγω συναδερφικής αλληλεγγύης, σε ποσοστό 0%
- Δεν υπήρχαν σημαντικά κίνητρα, σε ποσοστό 34,2%
- Θεωρούσαν το σύστημα επιλογής αναξιόπιστο, σε ποσοστό 7%
- Αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, σε ποσοστό 6,1%
- Δεν υπηρετούσαν στην δημόσια εκπαίδευση, σε ποσοστό 5,3%
- Προτιμούν την μάχιμη θέση της εκπαιδευτικού, σε ποσοστό 3,5%
- Λόγω έλλειψης πολιτικής ή κομματικής ταυτότητας, σε ποσοστό 2,6%

Ως προς το γενικό ερώτημα «τι έχετε να μας προτείνετε για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης», οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι πολλές και μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- Το 58% των απαντήσεων σχετίζεται με την ύπαρξη σημαντικών κινήτρων (αύξηση του επιδόματος και απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα).
- Το 19% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα από την πολιτεία ώστε οι διαδικασίες επιλογής να είναι αδιάβλητες και αντικειμενικά τα μετρήσιμα κριτήρια.
- Το 8% των εκπαιδευτικών ζητά να γίνει συνεργασία των κομμάτων και να βρεθεί κοινή εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη ενθάρρυνση για τις γυναίκες στην ανάληψη ηγετικών ρόλων.

- Το 12% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνει αναδιάρθρωση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του διευθυντή, ώστε να γίνεται περισσότερο ελκυστικός από άποψη προσφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το 3% υποστηρίζει ότι η πολιτεία πρέπει να παρέχει ελαστικότερο ωράριο εργασίας στις γυναίκες στελέχη για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Γενικά στοιχεία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διεκδικήσουν θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και οδηγούν στην υποαντιπροσώπευσή τους. Οι διερευνηθέντες παράγοντες μας έδωσαν την υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια η εικόνα έχει ως εξής: i) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν έχουν στην πλειοψηφία τους διατελέσει στελέχη εκπαίδευσης, ii) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον στην υποβολή υποψηφιότητας για την κατάκτηση θέσης στελέχους της εκπαίδευσης και iii) οι λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωση των πολύ μικρών ποσοστών συμμετοχής είναι πολυποίκιλοι. Πρόκειται για μια εικόνα που επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι γυναίκες σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης αποτελούν την εξαίρεση του κανόνα, φαινόμενο που σε μια κοινωνία η οποία θέλει και πρέπει να αντιμετωπίζει ισότιμα άνδρες και γυναίκες χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και ερμηνείας (Μαραγκουδάκη, 1997; Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; 2002; Σαίτη, 2000α; Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002; Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002; Κογκίδου & Τάκη, 2005; Kyriakoussis & Saiti, 2006; Δαράκη, 2006).

Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε τα εξής:

5.2. Ποιοτική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των γυναικών εκπαιδευτικών

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος η συντριπτική πλειοψηφία, ποσοστό 61%, είναι έγγαμες, το 39% είναι άγαμες, ενώ από τις έγγαμες το 57,10% έχουν παιδιά και το 39% δεν έχουν παιδιά. Το υψηλό ποσοστό έγγαμων με παιδιά και συνεπώς με αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις αιτιολογεί τη μειωμένη παρουσία τους στη διεκδίκηση θέσεων στελεχών, καθώς οι οικογενειακές υποχρεώσεις δυσχεραίνουν τον πολυπόθητο συγκερασμό ιδιωτικού και δημόσιου βίου των γυναικών.

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας η έρευνά μας έδειξε ότι το 50,60% των εκπαιδευτικών έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία μέχρι 10 έτη, το 28,60% από 11-20 έτη, το 18,20% από 21-30 έτη, ενώ το 2,60% έχει 31 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και άνω. Επιπρόσθετα, το 20,80% των εκπαιδευτικών έχει εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω από 20 έτη και το 49,40% πάνω από 10 έτη. Το αποτέλεσμα θεωρείται σημαντικό καθώς καθιστά σαφές πως περίπου το 50% των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος έχει εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω από 8 έτη, απαραίτητη προϋπόθεση για να τους έχει χορηγηθεί ο βαθμός Α' ώστε να είναι δυνατή η διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης. Το γεγονός ότι το 20,80% των εκπαιδευτικών έχει εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω από 20 έτη δικαιολογεί και το υψηλό ποσοστό (67,60%) αυτών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με οργανικότητα από 6/θέσιο και άνω, καθώς η κατάκτηση μιας θέσης σε σχολική μονάδα με υψηλή οργανικότητα απαιτεί, συνήθως, και κατοχή υψηλών μορίων που αποκτώνται με βάση την αρχαιότητα και την οικογενειακή κατάσταση. Ωστόσο, το υψηλό αυτό ποσοστό δε συνεπάγεται και αντίστοιχη εκπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν με οργανική θέση, καθώς οι θέσεις αυτές αποτελούν προνόμιο των ανδρών συναδέλφων τους, όπως φαίνεται και παρακάτω.

Αναφορικά με την κατοχή από πλευράς γυναικών τίτλων σπουδών πέραν του βασικού για διορισμό, η έρευνα έδειξε ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ποσοστό 61%, δεν κατέχουν κάποιο άλλο τίτλο σπουδών, ενώ μόνο το 18,20% είναι κάτοχοι άλλου πτυχίου Α.Ε.Ι. Πολύ μικρό είναι και το ποσοστό όσων κατέχουν μεταπτυχιακό

δίπλωμα, ποσοστό 3,90%, ή δίπλωμα από Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ποσοστό 2,60%. Άλλωστε οι γυναίκες αντιμετωπίζουν περισσότερο συμβολικά και πνευματικά τις ανώτερες σπουδές σε σύγκριση με τους άνδρες, οι οποίοι έχοντας την προσδοκία της επαγγελματικής ανέλιξης τις αντιμετωπίζουν περισσότερο ωφελιμιστικά προσβλέποντας και σε οικονομικά οφέλη.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών της έρευνας επηρέαζαν ως ένα βαθμό την εξέλιξη ή/και την επιλογή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, ενώ δύο Διευθύντριες με 21 και 27 χρόνια προϋπηρεσίας, αντίστοιχα, έγγαμες με δύο ενήλικα παιδιά και η μεν πρώτη από αστική, η δε δεύτερη από ημιαστική περιοχή αντιλαμβάνονταν την επαγγελματική τους εξέλιξη σε συνάρτηση με τη φροντίδα των παιδιών τους. Η πρώτη Διευθύντρια μας ανέφερε σχετικά: «Εγώ σκέφτομαι να δώσω στο Μαράσλειο Διδασκαλείο τώρα που τα παιδιά μου μπήκαν στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, για να πάω κι εγώ μαζί τους, να τους συμπαρασταθώ ... γιατί να μην το κάνω αφού μπορώ ... και να κάνω και ένα μικρό διάλειμμα από την τάξη», ενώ η δεύτερη, κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο μας είπε: «Σκέφτηκα ότι τώρα που μεγάλωσαν τα παιδιά μου είχα το χρόνο για να ασχοληθώ και με κάτι για τον εαυτό μου. Ήθελα να κάνω ένα μεταπτυχιακό μετά από 27 χρόνια υπηρεσίας. Έκανα λοιπόν τα χαρτιά μου για το μεταπτυχιακό στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο και κληρώθηκα».

Από την άλλη, η διαχρονική κατάληψη διοικητικών θέσεων από άνδρες έχει συμβάλλει στην ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο εξουσίας και την ανδρική αρμοδιότητα, με ανδρικά χαρακτηριστικά διοίκησης την επιβολή, τον ασφυκτικό και εξουθενωτικό έλεγχο, τον αυταρχισμό, τις διακηρύξεις αυτοπεποίθησης –ακόμα και σε πολύπλοκες και μεταβαλλόμενες συνθήκες- την τυφλή εμπιστοσύνη στην ικανότητα της αιτιοκρατικής λογικής, την τάση εξύψωσης του μετρήσιμου και αντικειμενικού έναντι του πολύτιμου και υποκειμενικού και την προτίμηση προς το εργαλειώδη και ορθολογικό έναντι του συναισθηματικού και διαισθητικού (Hearn, 1992; Collinson & Hearn, 1995; 1996). Αυτός ο ανδρικός προσανατολισμός –της διοίκησης, του σχολικού περιβάλλοντος, του αναλυτικού προγράμματος- συμβάλλει στη δημιουργία μιας διαρκώς εντεινόμενης αίσθησης αποκλεισμού στις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Εξάλλου, όπως αναφέρει η Νίκη Καλτσόγια-Τουρναβίτου (1997) μόλις το 1983 κατέστη δυνατή η άρση των θεσμικών και νομικών φραγμών, βάσει των οποίων είχαν παγιωθεί εκείνες οι κοινωνικές και πολιτικές δομές στον επαγγελματικό τομέα και στην οικογένεια, οι οποίες καθιστούσαν την Ελληνίδα ως πολίτη δεύτερης κατηγορίας, με ταυτόχρονη υιοθέτηση στερεότυπων μύθων σχετικά με τους «εκ της φύσεως» ρόλους των δύο φύλων. Είναι γνωστή, άλλωστε, η αντίληψη που επικρατούσε –και δυστυχώς σε μερικές περιπτώσεις εξακολουθεί να επικρατεί– ότι οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων είναι μοιραίοι και αυτονόητοι, καθώς είναι συνάρτηση των βιολογικών τους ρόλων (Shakeshaft, 1993; Blackmore, 1999; Connell, 2002).

Αυτή η πεποίθηση οδηγεί –λανθασμένα– στο συμπέρασμα ότι τόσο η συμπεριφορά όσο και οι δραστηριότητες του ατόμου θα πρέπει να διαφοροποιούνται και να διαμορφώνονται με βάση το φύλο και πως οι διαφορές αυτές θα πρέπει να θεωρούνται όχι μόνο αναπόφευκτες και αυτονόητες αλλά και συστατικές ιδιότητες του φύλου. Επομένως, μέσα σε αυτά τα συγκεκριμένα η συμπεριφορά και οι δραστηριότητες των ατόμων δεν προσδιορίζονται από τις κλίσεις, τις επιθυμίες, τις ικανότητες ή τα προσόντα τους, αλλά από το φύλο τους, το οποίο και προκαθορίζει ποιες θα είναι οι κλίσεις, οι επιθυμίες, τα προσόντα και οι ικανότητές τους, όπως αυτές καθορίζονται και διαμορφώνονται από τους ποικίλους κοινωνικο-ποιοτικούς μηχανισμούς. Έτσι, οι γυναίκες στερούνται εκείνων των προτύπων που θα λειτουργήσουν ενθαρρυντικά και ενισχυτικά στη διεκδίκηση υψηλών θέσεων στη διοικητική ιεραρχία, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται περισσότερο διστακτικές και αδιάφορες, με συνέπεια να αυξάνεται το αίσθημα μειονεκτικότητας και ανασφάλειας που τις διακατέχει, το οποίο με τη σειρά του λειτουργεί ως τροχοπέδη σε οποιαδήποτε προσπάθεια και επιθυμία επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Hall, 1996; Μαραγκουδάκη, 1997).

Εντυπωσιακό είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο μόνο το 18,20% των γυναικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχει διατελέσει στέλεχος της εκπαίδευσης (διευθύντρια, υποδιευθύντρια), καθώς επίσης και το ότι μόνο το 1,30% των γυναικών εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκαν στην προκήρυξη του 2001 και υπέβαλαν υποψηφιότητα για την πλήρωση διευθυντικών θέσεων. Παρατηρείται, λοιπόν, το φαινόμενο της ολιγάριθμης παρουσίας του γυναικείου φύλου τόσο ως προς την εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής, όσο και ως προς

τον αριθμό των τελικών επιλεγέντων. Αυτό μπορεί να αποδοθεί –εκτός των άλλων- και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που χαρακτηρίζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τις εμποδίζει να διεκδικήσουν θέσεις εξουσίας (Coleman, 2002), γεγονός που οφείλεται τόσο στη διαφορετική κοινωνικοποίηση ανδρών και γυναικών ως προς τη δυνατότητα ανάληψης υπεύθυνων ρόλων όσο και στη μακροχρόνια κυριαρχία των ανδρών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Άλλωστε η φυσική και ψυχολογική απομόνωση σημαντικού αριθμού γυναικών σε παραδοσιακές λειτουργίες έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη πληροφόρησης, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και παράλληλα την εμπέδωση των παραδοσιακών προτύπων του ρόλου των δύο φύλων.

Παράλληλα, η παρουσίαση προτύπων γυναικείων ρόλων που χαρακτηρίζονται από παθητικότητα παρά από αυτονομία και αυτάρκεια δημιουργεί αίσθημα προσωπικής ανικανότητας για ανάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων και κατευθύνει τις φιλοδοξίες στην απλή εκτέλεση καθηκόντων παρά σε προσπάθεια διάκρισης. Εξάλλου, η διάκριση προϋποθέτει και απαιτεί προσήλωση σε ένα συγκεκριμένο στόχο, γεγονός που φαντάζει ανέφικτο και ουτοπικό αν αντιμετωπιστεί ταυτόχρονα με τις πολλαπλές υποχρεώσεις και τους πολυποίκιλους ρόλους της γυναίκας.

5.3. Ποιοτική ανάλυση των παραγόντων που οδηγούν στην υπο-αντιπροσώπευση των γυναικών

Αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν καθοριστικά και εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις στη διοικητική ιεραρχία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνα μας έδειξε ότι αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ύπαρξη οικογενειακών υποχρεώσεων, σε ποσοστό 46%. Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση Υ1, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες βιώνουν με έντονο τρόπο το πιθανό άγχος της σύγκρουσης οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και δύο έρευνες της Άννας Σαΐτη (2000) και των Andreas Kyriakoussis και Anna Saiti (2006), όπου στη μεν πρώτη ποσοστό 83,50% των γυναικών αναφέρει ως λόγο αποφυγής κατάκτησης διευθυντικών

θέσεων τις οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ στη δεύτερη το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 81,90%. Η γυναίκα, λοιπόν, δε διεκδικεί εύκολα θέσεις στελεχών με αυξημένα εργασιακά ωράρια, όταν πρωταρχικός σκοπός της είναι η εκπλήρωση του μητρικού και του συζυγικού ρόλου (Athannasoula-Reppa & Koutouzis, 2002; Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002; Κογκίδου & Τάκη, 2005).

Όσον αφορά τον καταμερισμό των οικογενειακών ρόλων καθώς και την επίδρασή του στις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών στην αγορά εργασίας, από έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι παραμένει παραδοσιακός και στερεότυπος ακόμα κι όταν οι γυναίκες είναι εργαζόμενες (Μουσούρου, 1985; 1993). Η Λουκία Μουσούρου (1993:113), άλλωστε, αναφέρει σχετικά ότι: «ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους».

Τα ερευνητικά δεδομένα στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε χώρες της Ευρώπης (Davidson & Cooper, 1992) αποδεικνύουν ότι οι γυναίκες επωμίζονται πολλές από τις οικογενειακές φροντίδες, συμπεριλαμβανομένης της φροντίδας των παιδιών και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας.

Οι γυναίκες είναι κατά μεγάλο μέρος υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών και το νοικοκυριό, αλλά και για τη φροντίδα των υπερήλικων γονέων, γεγονός που περιορίζει τη διαθεσιμότητα του χρόνου τους και συνακόλουθα τη δυνατότητα επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ανέλιξης. Σε αυτό συμβάλλουν και οι ανεπαρκείς κοινωνικές υπηρεσίες φροντίδας των βρεφών και νηπίων (βρεφο-νηπιακοί σταθμοί) που καθιστούν το πρόβλημα της έλλειψης χρόνου ακόμα πιο σημαντικό.

Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται, έστω και με μικρό ποσοστό, και στην έρευνά μας καθώς το 3% των γυναικών υποστηρίζουν ότι η πολιτεία πρέπει να παρέχει ελαστικότερο ωράριο στις γυναίκες στελέχη προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Άλλωστε, μια γυναίκα όταν υποβάλλει αίτηση για κατάληψη μιας θέσης στελέχους εκπαίδευσης βιώνει το γεγονός αυτό ως μια προσπάθεια από την πλευρά της να γεφυρώσει και να μειώσει το κενό ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς ρόλους της, καθώς δε διαχωρίζει τον εργασιακό από τον προσωπικό χώρο με στεγανά, όπως συμβαίνει με τους άνδρες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2000). Αυτός ο μη διαχωρισμός και το επακόλουθο βάρος των

ευθυνών που συνεπάγεται η κατάληψη μιας ανώτερης διοικητικής θέσης έχουν σαν αποτέλεσμα η πλειοψηφία των γυναικών να επιλέγουν την άσκηση του διδακτικού έργου και την απόρριψη του διοικητικού, θέτοντας έτσι σε υποδεέστερη θέση την καριέρα έναντι των οικογενειακών υποχρεώσεων, καθώς είναι απαγορευτικός ο συνδυασμός επαγγελματικών υποχρεώσεων και οικογενειακών ευθυνών. Αυτός, όμως, ο αυτο-αποκλεισμός των γυναικών από την αρχή της ισότητας και η προσαρμογή των προτεραιοτήτων τους με τη σφαίρα του ιδιωτικού και με τις συγκεκριμένες λειτουργίες που περιλαμβάνει –καθώς αυτό υπαγορεύει η ιδιαίτερη «φύση» τους και οι επαγγελματικές επιλογές- με κριτήριο όχι τις φιλοδοξίες και τις προσωπικές προσδοκίες αλλά τις οικογενειακές υποχρεώσεις, οδηγούν στη δημιουργία αισθήματος χαμηλής αυτο-εκτίμησης και έλλειψης αυτοπεποίθησης εκ μέρους τους για ανάληψη ανώτερων ιεραρχικά θέσεων, με άμεσο αντίκτυπο και στην περαιτέρω προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και πρόοδο (Shakeshaft, 1987).

Επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, Διευθύντρια με 32 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο ενήλικα παιδιά και από αστική περιοχή κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μας είπε: «Η οικογένεια χρειάζεται τη γυναίκα στο σπίτι. Αν η γυναίκα βγει από το σπίτι η οικογένεια χάνεται».

Στο δίλημμα μιας επιτυχημένης οικογένειας ή μιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας η καριέρα ερχόταν δεύτερη για μια Διευθύντρια με 27 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από ημιαστική περιοχή: «Όταν μια γυναίκα παντρεύεται και κάνει παιδιά πρέπει να βάλει ορισμένα όρια στην καριέρα της. Αν προσπαθήσει να τα κάνει όλα τότε σίγουρα δε θα είναι καλή μάνα». Το ίδιο μας ανέφερε και μια άλλη Διευθύντρια με 33 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με ένα παιδί και από αστική περιοχή: «Φυσικά το να έχω επιτυχία στην οικογένεια ... να μεγαλώσω, δηλαδή, σωστά παιδιά ...».

Επίσης, οι γυναίκες συχνά αναγκάζονται να διακόψουν την επαγγελματική τους εξέλιξη –ακόμα και την εκπαίδευσή τους- λόγω της ανάγκης φροντίδας άλλων μελών της οικογένειας, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στη συμμετοχή τους στην κοινωνία, στην αγορά εργασίας και στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Σε ερώτησή μας αν η οικογενειακή ζωή επηρεάζει την επαγγελματική, μια Διευθύντρια με 24 χρόνια

προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από ημιαστική περιοχή μας είπε: «Σαφώς και την επηρεάζει ... Κι όχι τόσο τα παιδιά γιατί αυτά κάποια στιγμή μεγαλώνουν, είναι πια μεγάλα και σε χρειάζονται λιγότερο, οπότε έχεις ελεύθερο χρόνο. Αν όμως υπάρχουν βαριές οικογενειακές υποχρεώσεις ... Τα γηροκόμια ... Οι υπερήλικες γονείς θέλουν συνεχή φροντίδα. Κι εγώ θα ήθελα να πάω να κάνω ένα μεταπτυχιακό, να ξεφύγω και λίγο, αλλά έχω υποχρεώσεις οικογενειακές και δεν μπορώ ... Έτσι είναι τα πράγματα».

Σημαντικό είναι, επίσης, το ποσοστό των γυναικών (18%) που φοβούνται να διεκδικήσουν μια θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης λόγω του βάρους των υπηρεσιακών ευθυνών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση Υ2 και συμπίπτει με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας, όπου με ποσοστό 37,70% οι γυναίκες απάντησαν ότι οι υπηρεσιακές ευθύνες είναι αυτές που τις αποτρέπουν από τη διεκδίκηση μιας θέσης στην ιεραρχία της διοίκησης (Σαΐτη, 2000). Η αποφυγή λήψης υπηρεσιακών ευθυνών είναι πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας, διοικητικών γνώσεων και δεξιοτήτων των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Marianne Coleman (1996α: 318; 2002) αναφέρει σχετικά ότι οι γυναίκες ανησυχούν για τους κινδύνους που ελλοχεύουν, για τις ευθύνες και για τα εμπόδια που θα συναντήσουν, γι' αυτό και προσπαθούν να αποφύγουν ρόλους στην ηγεσία και στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Εξάλλου, μέσα στα πλαίσια του γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης της διοίκησης (Ferguson, 1985; Yeatman, 1990) αλλά και των σχολικών μονάδων (Μιχαλακόπουλος, 1987; Κωνσταντίνου, 1994; Σαΐτης, 2000; 2002; Πασιαρδής, 2004) δεν παρέχεται η δυνατότητα στις γυναίκες –εκ μέρους των ανδρών διευθυντών- για εξοικείωσή τους με ζητήματα γραφειοκρατικής φύσεως, καθώς δίνονται πρωτοβουλίες σχεδόν αποκλειστικά σε άνδρες εκπαιδευτικούς, αφού οι γυναίκες κρίνονται ως μη κατάλληλες για διεκπεραίωση ανάλογων ζητημάτων. Μια Διευθύντρια με 33 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με ένα παιδί και από αστική περιοχή σε ερώτησή μας σχετικά με το ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζει, μας ανέφερε: «Η δυσκολία μου είναι ότι λόγω της ευαισθησίας του χαρακτήρα μου δεν μπορώ να επιβληθώ πολλές φορές. Μη νομίζεις ότι είναι εύκολο ... Οι ευθύνες είναι πολλές. Να στείλεις τα έγγραφα σωστά, να μην παρανομήσεις κάπου ... Μερικές φορές πιέζομαι

και σκέφτομαι να γυρίσω στην τάξη μου, στην ησυχία μου ... Εκεί έχεις το κεφάλι σου ήσυχο. Δεν πονοκεφαλιάζεις ... Αλλά δε θέλω να φανεί ότι είμαι ανίκανη ... Μακάρι να μην είχα αναλάβει ... Έτσι σκέφτομαι μερικές φορές». Στην ίδια ερώτηση μια άλλη Διευθύντρια με 21 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από αστική περιοχή μας είπε: «Κάποιες φορές για μερικά θέματα ρωτάω συναδέλφους διευθυντές από γειτονικά σχολεία που είναι χρόνια διευθυντές και ξέρουν πού πρέπει να προφυλαχτούν ... Σκέψου να κάνω κάτι παράτυπο και να τρέχω μετά ... Τελικά μας λείπει η γνώση. Ειδικά σε μας τις γυναίκες που μας λείπει και η πείρα. Ίσως γιατί δεν ενδιαφερόμαστε κιόλας ... Κι αυτό ίσως να είναι έλλειψη. Κι όταν διοικείς ένα σχολείο με 16 εκπαιδευτικούς και 320 παιδιά δεν είναι εύκολα τα πράγματα ... Πολλές φορές ζορίζομαι, αλλά αφού μπήκα στο χορό θα χορέψω».

Επιπροσθέτως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την προσωπική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες και λιγότερο με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, τα οποία πολλές φορές αντιμετωπίζονται και ως μη συμβατά με το κοινωνικά αποδεκτό στερεότυπο της θηλυκότητας, καθώς έχουν καταχωρηθεί κοινωνικά στην ανδρική σφαίρα (Μαραγκουδάκη, 1997: 276). Αυτή η καταχώρηση έχει οδηγήσει στην απόλυτη ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο και συνακόλουθα με τη δυνατότητα άσκησης ελέγχου, την αυταρχικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων, την επιβολή, την αυταρχικότητα, την αποφασιστικότητα και την ορθολογική αντιμετώπιση των καταστάσεων, χαρακτηριστικά που δεν αξιολογούνται ως θετικά από τις γυναίκες, οι οποίες αρνούνται να τα υιοθετήσουν, να τα αποδεχτούν και να τα εφαρμόσουν στην πράξη, καθώς αυτές παρουσιάζονται δημοκρατικότερες, συνεργατικότερες, λιγότερο επιθετικές και περισσότερο ευγενικές, συναινετικές με τους/τις άλλους/ες, ακολουθώντας μια δημοκρατικότερη μορφή διοίκησης (Rosener, 1990; Blackmore, 1999). Έτσι, ο γυναικείος αυτός αποκλεισμός στερεί και την εκπαίδευση από τη δυνατότητα αξιοποίησης και ενός διαφορετικού τρόπου άσκησης διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής εξουσίας, περισσότερο σχεσιακό, συνεργατικό, συμμετοχικό και δημοκρατικό και λιγότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό (βλ. Adler et al, 1993; Blackmore, 1995; Μαραγκουδάκη, 1997).

Το γεγονός αυτό αποτυπώθηκε και στην έρευνα, αφού το 13,50% των γυναικών απάντησε πως η ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων –στα οποία εκτός των άλλων συμπεριλαμβανόταν και η άσκηση του διδακτικού έργου σε ποσοστό 3,50%- τις αποτρέπει από το να διεκδικήσουν θέση στελέχους της εκπαίδευσης, κάτι που επιβεβαιώνει την υπόθεση Υ5. Άλλωστε, το ενδιαφέρον και οι φιλοδοξίες των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη προσανατολίζονται κυρίως στο να γίνουν αποτελεσματικότερες στη διδασκαλία, παρά στο να ασκούν διοικητικά καθήκοντα, έλεγχο και εξουσία μέσα στη σχολική κοινότητα (Μαραγκουδάκη, 1997: 275).

Χαρακτηριστικές είναι και οι παρακάτω αναφορές που επιβεβαιώνουν, για άλλη μια φορά, τη γνωστή ρήση ότι οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Μια Διευθύντρια με 27 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από ημιαστική περιοχή σε ερώτησή μας σχετικά με το αν θεωρεί καταλληλότερο/η έναν άνδρα ή μια γυναίκα εκπαιδευτικό για τη στελέχωση μιας διευθυντικής θέσης ενός σχολείου, ενός γραφείου εκπαίδευσης ή ενός γραφείου σχολικού συμβούλου, μας απάντησε: «Έναν άντρα, γιατί ίσως έχει το χρόνο να ασχολείται περισσότερο με τη δουλειά του και μπορεί να επιβληθεί περισσότερο ... Όχι ότι η γυναίκα δεν είναι άξια να βγάλει εις πέρας τη δουλειά αυτή, αλλά επειδή χρειάζεται ν' ασχολείται πολύ μ' αυτό το αντικείμενο, το αποφεύγει, γιατί έχει και υποχρεώσεις άλλες. Έχει το σπίτι της ή τον εαυτό της να προσέξει, να πάει σ' ένα κομμωτήριο, να πάει σε μια φίλη της να πει τον καφέ της, ενώ άμα είναι έτσι θα πρέπει να πάει σε συμβούλια, θέλει, θέλει ... και ο χρόνος είναι πολύς ... Περισσότερο, νομίζω, ότι η γυναίκα δεν πάει επειδή απαιτείται πολύς χρόνος, όχι επειδή δεν τα βγάζει πέρα, άλλωστε έχουμε και πολλές γυναίκες οι οποίες έχουνε διαπρέψει σε τέτοια επαγγέλματα, αλλά εκεί νομίζω ότι είναι το πρόβλημα ... η έλλειψη χρόνου». Στην ερώτησή μας σχετικά με την απόδοση των λόγων που έχουν ως αποτέλεσμα μόνο το 1% των γυναικών εκπαιδευτικών να καταλαμβάνει ανώτερες θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, Διευθύντρια με 32 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από αστική περιοχή, μας είπε: «Δε διεκδικούν τέτοιες θέσεις, γιατί βλέπουν ότι το ωράριό τους θα είναι φορτωμένο πολύ. Οπότε προτιμούν μια θέση που δεν έχει τόσες ευθύνες όσες έχει ένας προϊστάμενος, ένας σχολικός σύμβουλος, ένας διευθυντής σχολικής μονάδας. Σου λέει, να κάνω τη δουλίτσα μου, να τελειώσω γρήγορα, να πάω σπίτι μου, γιατί έχω κι άλλες

υποχρεώσεις». Η ίδια Διευθύντρια σε ερώτησή μας σχετικά με το γιατί ο άνδρας διεκδικεί αυτές τις θέσεις αν και γνωρίζει ότι απαιτείται αυτός ο επιπλέον χρόνος ενασχόλησης, μας είπε: «Το ξέρει, αλλά σου λέει ότι τις δουλειές του σπιτιού, ως επί το πλείστον, θα τις κάνει η γυναίκα, το νοικοκυριό ας πούμε ... δεν έχει τόσες δουλειές που έχει η γυναίκα για το σπίτι. Οπότε, έχω χρόνο ν' ασχοληθώ και με τα καθήκοντα τα επαγγελματικά, τα τόσο φορτωμένα».

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Σαϊτή, 2000; Πασιαρδής, 2004; Μαραγκουδάκη, 1997) με ανάλογα ποσοστά όσον αφορά την ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων από πλευράς γυναικών πέραν της διεκδίκησης διοικητικών θέσεων.

Το ανδρικό κατεστημένο στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα –ποσοστό 11,30%- αποτροπής των γυναικών από τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση Υ4. Στη διαπίστωση αυτή καταλήγουν και έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα (Μαραγκουδάκη, 1997; Σαϊτή, 2000) και επικεντρώνονται στη διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις, η οποία έχει οδηγήσει στην ταύτιση των απαιτήσεων του διευθυντικού ρόλου με τα χαρακτηριστικά του ανδρικού προτύπου. Άλλωστε και η κοινωνία θεωρεί ότι μόνο οι άνδρες μπορεί να είναι επιτυχημένοι διευθυντές και αυτό αποτελεί πεποίθηση και των γυναικών ότι η διοίκηση είναι ανδρική υπόθεση. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας Διευθύντριας με 33 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με ένα παιδί και από αστική περιοχή, η οποία σε ερώτησή μας σχετικά με το αν θεωρεί ότι για τη θέση του διευθυντή είναι εξίσου ικανοί άνδρες και γυναίκες, μας ανέφερε: «Για τα εγγόνια μας, ναι, δε θα υπάρχει καμιά διαφορά ή γυναίκα είναι ή άνδρας, αλλά δυστυχώς, αυτό σήμερα δεν ισχύει. Σε μας έχει μείνει το παλαιό, ο άντρας ... Ε, λέγαμε ο πατέρας είναι αρχηγός της οικογένειας, ο πρωθυπουργός να είναι άνδρας ... γιατί τον νομίζουμε πιο δυναμικό ... Νομίζω ότι και οι γονείς των παιδιών έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη όταν υπάρχει στο σχολείο άνδρας διευθυντής, παρά γυναίκα. Γιατί λένε: 'Α, τώρα η γυναίκα!' ... Έχει μείνει το παλαιό, αυτό. Ότι η γυναίκα είναι για το σπίτι περισσότερο». Μια άλλη με 21 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από αστική περιοχή –στην ίδια ερώτηση- μας είπε: «Ναι, οι γονείς προτιμούν άνδρα διευθυντή επειδή θεωρούν ότι μπορεί να

επιβληθεί πιο εύκολα και να επιβάλλει την τάξη και την πειθαρχία. Μπορεί να διεκδικήσει καλύτερα τα συμφέροντα του σχολείου». Χαρακτηριστικές είναι και οι αναφορές δύο Διευθυντριών με 27 και 32 χρόνια προϋπηρεσίας, αντίστοιχα, έγγαμες με δύο παιδιά και από αστικές περιοχές, οι οποίες μας είπαν: «Πολλές φορές, έρχονται γονείς να γράψουν τα παιδιά τους και ενώ με βλέπουν στο γραφείο του διευθυντή (sic) να εργάζομαι, με ρωτάνε πού είναι ο διευθυντής για να κάνει την εγγραφή ...», «Εμένα, όπως φαίνεται, με έκαναν διευθύντρια γιατί δεν είχε δηλώσει κανένας άλλος αυτό το σχολείο».

Εξάλλου, το ανδρικό κατεστημένο επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι αρκετοί άνδρες εκπαιδευτικοί δεν (κατα)δέχονται «οδηγίες» από γυναίκα διευθύντρια. Για το θέμα αυτό ρωτήθηκε Διευθύντρια με 21 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από ημιαστική περιοχή, η οποία στην ερώτησή μας αν έχει αντιμετωπίσει διακρίσεις εξαιτίας του φύλου της στη θέση που κατέχει, μας είπε: «Κάποιους άντρες τους βλέπεις ότι δε σε θεωρούν ικανή και ας πασχίζεις για το σχολείο από το πρωί μέχρι το βράδυ. Θεωρούν ότι μια διευθύντρια δεν είναι σε θέση να ξέρει να τους πει και πολλά πράγματα, γιατί είναι γυναίκα ... Φαίνονται να μη σε υπολογίζουν!».

Όσον αφορά την υπόθεση Υ3 που αναφέρει ότι οι γυναίκες πρέπει να υιοθετήσουν «ανδρική συμπεριφορά» όταν κληθούν να αναλάβουν διοικητικές θέσεις, πρέπει να επισημάνουμε ότι κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε ούτε απορρίφθηκε από την ποσοτική έρευνά μας μέσω του ερωτηματολογίου. Παρ' όλα αυτά η ποιοτική έρευνα μέσω των συνεντεύξεων παραθέτει αρκετά ευρήματα που επιβεβαιώνουν την άποψη ότι τα υπάρχοντα στερεότυπα στηρίζουν και διαιωνίζουν τις αντιλήψεις που επικρατούν για τον τρόπο διοίκησης και ηγεσίας ανδρών και γυναικών.

Οι γυναίκες διευθύντριες στερεοτυπικά θεωρούνται, βάσει σχετικών ερευνών, ότι επικεντρώνονται στους ανθρώπους, στις ανθρώπινες σχέσεις, στην ηθική της φροντίδας, στη συναισθηματική σύνδεση, στην εν-συναίσθηση, στην ευγένεια, στην ανεκτικότητα, στην ατομική υποστήριξη και γενικά προσδοκείται να είναι ανοικτές και ήπιες στις προσεγγίσεις τους. Στον αντίποδα, οι άνδρες διευθυντές θεωρούνται πιο αποφασιστικοί, σκληροί, ανταγωνιστικοί, αυταρχικοί, ακόμα και επιθετικοί, με προσανατολισμό στο σχεδιασμό, στον έλεγχο και τις επιτεύξεις των στόχων του οργανισμού και όχι στους ανθρώπους (Coleman, 1996; 2002). Παράλληλα,

υποστηρίζεται ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε την ύπαρξη ομογενοποιημένων τρόπων άσκησης διοίκησης που να εφαρμόζονται αποκλειστικά από άνδρες και αποκλειστικά από γυναίκες, αλλά ότι τα υποκείμενα υιοθετούν πρακτικές διοίκησης ανάλογα με τις περιστάσεις (Blackmore, 1999). Αυτό φάνηκε και στην έρευνά μας, καθώς μερικές διευθύντριες ταυτίστηκαν με τις λεγόμενες «γυναικείες» ποιότητες διοίκησης, ενώ άλλες φάνηκε να επιλέγουν πιο «ανδρόγυνες» (androgynous) (Sargent & Stupak, 1989) πρακτικές, τις οποίες ασκούσαν ανάλογα με την κατάσταση. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές τεσσάρων Διευθυντριών με 33, 27, 21 και 24 χρόνια προϋπηρεσίας, αντίστοιχα, έγγαμες με παιδιά και από αστικές και ημιαστικές περιοχές, οι οποίες αναφέρουν σχετικά: «Είμαι συνεργατική, δίκαια και ανεκτική, ανεκτικότατη ... φροντίζω πολύ για τους άλλους. Αν είναι να επιλέξω να εξυπηρετήσω τον εαυτό μου ή κάποιον άλλο θα επιλέξω τον άλλο κι αν είναι εις βάρος του εαυτού μου ...», «Κατά κοινή ομολογία υιοθετώ συνεργατικές μορφές διοίκησης, γιατί με ενδιαφέρουν οι άνθρωποι. Νιώθω ότι είμαι ίση με τους άλλους. Όποτε χρειαστεί, όμως, μπορώ και γίνομαι σκληρή και αυταρχική, γιατί μερικοί θέλουν να εκμεταλλεύονται αυτούς που τους δίνονται ολόψυχα», «Χρησιμοποιώ την πειθώ και τη συνεργασία ... το συναίσθημα, μήπως μπορέσω και τους χτυπήσω κάποια ευαίσθητη χορδή και έρθουν στη θέση σου και πουν: 'Τι να κάνει κι αυτή η διευθύντρια;'. Προσπαθώ να τους ρίξω περισσότερο στο φιλότιμο ... Αν φυσικά υπάρχει φιλότιμο. Αν δεν υπάρχει προχωρώ σε άλλα μέτρα ... Αλλά γενικά προσπαθώ να μην ψυχραθώ με τους συναδέλφους, για να με νιώθουν βοηθό και συμπαραστάτη τους», «Νομίζω ότι είμαι συνεργάσιμη και συμπονετική. Ποτέ μου δεν εφαρμόζω το διευθυντικό. Δεν ασκώ την εξουσία της θέσης μου ... Όχι, όχι. Το συζητάω με τους συναδέλφους ό,τι προκύψει. Αποφεύγω να λέω: «Θα κάνουμε αυτό», γιατί δε θέλω να δείχνω αυταρχισμό ...».

Όπως φαίνεται, λοιπόν, η έννοια της εξουσίας μερικές φορές είναι προβληματική για κάποιες γυναίκες, καθώς τείνουν να θεωρήσουν την εξουσία αμφιθυμικά, σαν κάτι προς αποφυγή, κάτι που διαφθείρει, κάτι που πάντα χρησιμοποιείται επάνω και εναντίον άλλων (Adler et al, 1993: 105).

Κάποιες διευθύντριες τόνισαν ότι περνούν μεγάλο τμήμα του χρόνου τους εκτός γραφείου, δηλαδή στην τάξη διδάσκοντας ή κάνοντας αυτό που ονομάζουμε

«management by walking about». Μία από αυτές με 33 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με ένα παιδί και από αστική περιοχή, μας είπε: «Σπάνια θα με βρεις στο γραφείο ακόμα και όταν δεν έχω μάθημα. Περιφέρομαι. Βρίσκω πάντα τρόπο να μπω στις τάξεις των συναδέλφων για να τους στηρίξω, να τους συμβουλέψω. Γιατί αν μπει ένας διευθυντής με πείρα και το μάτι του είναι μάτι εκπαιδευτικού θα καταλάβει με το που θα ανοίξει την πόρτα αν γίνεται μάθημα ή αν γίνεται χάβρα των Ιουδαίων ...».

Μερικές διευθύντριες επιλέγουν συνειδητά να μην υιοθετούν «ανδρικές» πρακτικές διεύθυνσης. Μια Διευθύντρια με 21 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από αστική περιοχή αναφέρει: «Επιλέγω να είμαι ο εαυτός μου και να μην παίζω το ρόλο του άντρα διευθυντή. Είμαι ευτυχισμένη που είμαι γυναίκα διευθύντρια και διευθύνω το σχολείο μου με τον τρόπο που το διευθύνω», ενώ μία άλλη με 32 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμη με δύο παιδιά και από αστική περιοχή υποστήριξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν αυταρχικές μορφές για να θεωρούνται επιτυχημένες, αναφέροντας σχετικά: «Οι γυναίκες υιοθετούν αυταρχικό, περισσότερο, τρόπο διοίκησης γιατί πιστεύουν ότι θα πετύχουν με τον αυταρχισμό ... όπως πετυχαίνουν και οι άνδρες ... πιθανόν γιατί και οι ίδιες αισθάνονται κάποια αδυναμία στη διοίκηση».

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στα σχολεία που κατέχουν τη θέση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί είναι παραγωγικότεροι, έχουν υψηλότερο ηθικό και αισθάνονται πιο έντονα ότι αποτελούν με τους/τις συναδέλφους/ισσες μια κοινότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2002: 72). Παράλληλα, έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν την τάση –εκτός όσων προαναφέρθηκαν- να είναι και πιο συναισθηματικές. Έτσι μπορούν να λειτουργούν συνεργατικότερα και αποδοτικότερα, καθώς οι πιο σύγχρονοι ορισμοί κάνουν λόγο και για τη σημασία των συναισθημάτων και της συναισθηματικής επιρροής που ασκούν οι ηγέτες στους/στις υφισταμένους/ες τους προκειμένου να τους εμπνεύσουν¹⁵.

¹⁵ Ο Daniel Goleman και συνεργάτες (2002) επισημαίνουν πως αυτό που διακρίνει τους πραγματικά αποτελεσματικούς ηγέτες είναι εκτός από την ευφυΐα, τη «σκληράδα», την αποφασιστικότητα και το όραμα και ο υψηλός βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, στην οποία περιλαμβάνεται η αυτο-γνωσία, ο αυτο-έλεγχος, η παρακίνηση, η εν-συναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Όλα τα παραπάνω μπορούν να διδαχθούν και «μαθαίνονται». Σημαντικός είναι και ο ρόλος της εν-

Σημαντική παράμετρος στην απροθυμία των γυναικών να διεκδικήσουν μια θέση στελέχους εκπαίδευσης αποτελεί και η πεποίθηση που κυριαρχεί ότι μια γυναίκα διευθύντρια θα πρέπει να προσπαθήσει πολλαπλάσια σε σύγκριση με έναν άνδρα προκειμένου να καταφέρει να κριθεί από τους/τις συναδέλφους/ισσες ως αποτελεσματική και επαρκής, καθώς παρατηρείται μια έντονη αμφισβήτηση και μια αυστηρή ή/και αρνητική αξιολόγηση –κυρίως από τους άνδρες συναδέλφους τους– όσον αφορά τις διοικητικές τους ικανότητες και πρακτικές. Επιπρόσθετα, εξετάζοντας τα μετρήσιμα κριτήρια που μοριοδοτούνται και οδηγούν στην τελική επιλογή για τις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης –διδασκαστήριο δίπλωμα, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, μετεκπαίδευση, δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι., πιστοποιημένη γνώση Η/Υ, πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών- και λαμβάνοντας υπόψη την πολλαπλότητα και ποικιλία των οικογενειακών υποχρεώσεων των γυναικών, γίνεται φανερό η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην απόκτηση όλων αυτών των προσόντων, προκειμένου να καταθέσουν την υποψηφιότητά τους για τις εν λόγω θέσεις.

Το γεγονός αυτό αποτυπώθηκε και στην έρευνά μας, καθώς ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (39,50%) γυναικών θεωρούσαν ότι δεν είχαν τις προϋποθέσεις που προβλέπονται από το νόμο κι έτσι δεν υπέβαλαν υποψηφιότητα για τη διεκδίκηση μιας θέσης στελέχους της εκπαίδευσης.

Οι γυναίκες συνήθως δε διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα, αλλά και δεν είναι εύκολο να τα αποκτήσουν, γιατί χρειάζεται να υποβάλλουν την προσωπική τους ζωή σε περιοριστικού χαρακτήρα επιλογές, γεγονός που δεν τους επιτρέπεται από κοινωνικο-ιστορικούς παράγοντες. Επίσης, ας μην ξεχνάμε τη μικροαστική προέλευση και θέση της πλειοψηφίας των γυναικών εκπαιδευτικών (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991), οι περισσότερες από τις οποίες αποδέχονται τις πολιτιστικά επικυρωμένες αξίες που έρχονται σε αντίθεση με τις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής. Έτσι, δεν καλλιεργούν την «εγωιστική» διάθεση για στρατηγικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας (καριέρα), για εξασφάλιση κοινωνικού γοήτρου και

συναίσθησης όταν πρέπει να ληφθεί μια απόφαση προς όφελος της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας ή της σχολικής μονάδας κατά τρόπο διακριτικό και με ευαισθησία προς τους ανθρώπους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον και με αυτά τα δεδομένα οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μια ατμόσφαιρα ομαδικού πνεύματος και θέλουν να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους. Έτσι μεταμορφώνονται οι αξίες σε δράση, το όραμα σε πραγματικότητα, τα εμπόδια σε καινοτομίες, οι κίνδυνοι σε ανταμοιβές και η απομόνωση σε αλληλεγγύη.

υψηλών αποδοχών. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το ότι οι γυναίκες της έρευνας σε ποσοστό 34,20% θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη αυξημένων κινήτρων προκειμένου να παρακινηθούν για να υποβάλουν υποψηφιότητα για κατάκτηση θέσης στελέχους της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η απαίτηση για προϋπηρεσία σε θέση στελέχους εκπαίδευσης και η επακόλουθη μοριοδότησή της αποτελεί ένα ακόμα μειονέκτημα για τις γυναίκες, καθώς ελάχιστες διαθέτουν αυτά τα κριτήρια συγκριτικά με τους άνδρες που διεκδικούν την ίδια θέση. Αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά για μια γυναίκα στο να θέσει υποψηφιότητα, αφού θεωρεί μάταιη την προσπάθεια συναγωνισμού με άνισους όρους, με συνέπεια να διαιωνίζεται ένας φαύλος κύκλος με «θύματα» για μια ακόμα φορά τις γυναίκες. Αρνητικά λειτουργεί και η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής, αφού η σύνθεσή τους αποτελείται σε μεγάλη πλειοψηφία από άνδρες, με συνέπεια να υπάρχει η τάση να κρίνονται αυστηρότερα οι γυναίκες που διεκδικούν μια διοικητική θέση συγκριτικά με τους άνδρες συνυποψηφίους τους, καθώς πέραν όλων των αντικειμενικών και υποκειμενικών κριτηρίων λαμβάνεται υπόψη και το γεγονός του κατά πόσο μια γυναίκα θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις μιας θέσης ευθύνης, κάτι που πιθανόν να έχει αρνητικές συνέπειες στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και της οικογενειακής ζωής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2002: 72). Ας μην ξεχνάμε πως στην ελληνική κοινωνία δίνεται προτεραιότητα στον «εντός της οικογένειας» ρόλο των γυναικών σε βάρος της ανάπτυξης ενός δημόσιου «πολιτικού» εαυτού.

Άλλωστε δεν είναι λίγες και οι γυναίκες εκείνες που υιοθετούν την άποψη ότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν εξίσου καλά σε δύο καριέρες: εκείνης της συζύγου και εκείνης της διευθύντριας. Έτσι, οι γυναίκες προτιμούν να μην εκφράσουν δημόσια τις φιλοδοξίες τους για την κατάκτηση μιας θέσης στελέχους εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας με έντονο τρόπο την απειλή της μη επιλογής τους.

Εξάλλου η κομματικοποίηση που παρατηρείται στην επιλογή διοικητικών στελεχών –η οποία καλύπτεται πίσω από τη ρητορική της αξιοκρατίας- και το ελάχιστο ποσοστό γυναικών που ασχολείται ενεργά με την πολιτική (βλ. και Παντελίδου-Μαλούτα, 2002), λειτουργεί περιοριστικά για τις γυναίκες και τις αποτρέπει ακόμα και από την ιδέα να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για τις θέσεις αυτές,

αφού γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι έχουν ελάχιστες πιθανότητες να επιλεγούν (Μαραγκουδάκη, 1997: 284).

Έτσι, στην έρευνά μας το 7% των γυναικών θεωρούν το σύστημα επιλογής αναξιόπιστο, ενώ το 2,60% δεν υπέβαλε υποψηφιότητα για κάλυψη θέσης στελέχους της εκπαίδευσης λόγω έλλειψης πολιτικής ή κομματικής ταυτότητας.

Οι γυναίκες, λοιπόν, αυτο-αποκλείονται από τη διαδικασία επιλογής και σύμφωνα με τη Μουσούρου (1993: 119) «η ‘καταδίκη’ αυτή αφενός μειώνει τα προσόντα και τις φιλοδοξίες των γυναικών που βλέπουν ότι δεν ωφελεί να προσπαθούν και να θέλουν, παραιτούνται από την επιδίωξη ενημέρωσης, παύουν να είναι δημιουργικές, αδρανούν και εντέλει αδιαφορούν και αφετέρου, λειτουργεί ενισχυτικά της αποθάρρυνσης για την απόκτηση προσόντων και την καλλιέργεια φιλοδοξιών ... Βέβαια, η παραίτηση, η έλλειψη δημιουργικότητας, η αδράνεια, η αδιαφορία μετατρέπονται από αποτέλεσμα της καταδίκης των γυναικών αυτών σε επαγγελματική στασιμότητα στο κύριο ‘επιχείρημα’ υπέρ της στασιμότητας αυτής».

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό γυναικών (8,70%) της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι σε περίπτωση συνυπηρέτησης δίνουν προτεραιότητα στο σύζυγο. Στη διαπίστωση αυτή καταλήγουν και έρευνες που έγιναν στην Αγγλία (Coleman, 1996a; 1996b) και στην Ελλάδα (Σαϊτή, 2000), στις οποίες επισημαίνεται ότι η σταδιοδρομία του άνδρα συζύγου έχει προτεραιότητα έναντι της συζύγου.

Παράλληλα υποστηρίζεται ότι οι γυναίκες που σταδιοδρομούν έχουν κατά κανόνα συζύγους με αυτοπεποίθηση οι οποίοι δεν αισθάνονται ότι κινδυνεύουν από την επιτυχία της συζύγου τους κι έτσι τις ενθαρρύνουν και τις ωθούν να εξελιχθούν και να επιτύχουν. Η παρουσία του συζύγου στο ίδιο σχολείο ώθησε και μια διευθύντρια στη διεκδίκηση της θέσης που κατείχε. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά Διευθύντριας με 33 χρόνια προϋπηρεσίας, έγγαμης με ένα παιδί και από αστική περιοχή: «Αν δεν ήταν στο ίδιο σχολείο και ο άνδρας μου να με στηρίζει μπορεί και να μην μπορούσα να διοικήσω ... Με βοηθάει πολύ. Αν φύγει και πάει σε άλλο σχολείο θα δυσκολευτώ πολύ ... Νιώθω ασφάλεια ... Μπορεί και να παραιτηθώ ... Δεν ξέρω τι θα κάνω».

Επομένως, η ενθάρρυνση, η βοήθεια και η στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελεί υποστηρικτικό μηχανισμό για τις γυναίκες προκειμένου να

διεκδικήσουν μια θέση στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, κάτι που δε συναντάται στους άνδρες. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι γυναίκες διευθύντριες με τις οποίες συζητήσαμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είχαν μειωμένες οικογενειακές υποχρεώσεις, αφού τα παιδιά τους φοιτούσαν ήδη σε πανεπιστημιακές σχολές ή εργάζονταν, ενώ οι σύζυγοι ήταν ως επί το πλείστον διευθυντές σε γειτονικά σχολεία, με τους οποίους συνεργάζονταν αρμονικά όταν προέκυπτε κάποια ανάγκη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συμπεράσματα

Η λεπτομερής ανάλυση των παραγόντων εκείνων που οδηγούν στη μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επικεντρώθηκε σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας, με αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνάς μας να μην έχουν καθολική ισχύ καθώς το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό. Η ερμηνεία, λοιπόν, των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με την τήρηση των σχετικών περιορισμών. Παρ' όλα αυτά, μέσω της ανάλυσης των ευρημάτων της ποσοτικής αλλά και της ποιοτικής έρευνας γίνεται εμφανής η αρνητική στάση των γυναικών απέναντι στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και οι λόγοι που οδηγούν σ' αυτό το γεγονός.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε:

Πρώτον ότι καθοριστικός παράγοντας για τη μη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη αυξημένων και ποικίλων οικογενειακών υποχρεώσεων.

Δεύτερον ότι οι γυναίκες αποφεύγουν τις υπηρεσιακές ευθύνες που συνεπάγεται η κατάκτηση μιας διευθυντικής θέσης σε μια σχολική μονάδα.

Τρίτον ότι οι γυναίκες προτιμούν την άσκηση του διδακτικού παρά του διοικητικού έργου.

Τέταρον ότι το ανδρικό κατεστημένο στο χώρο της διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί έναν ακόμα ανασταλτικό παράγοντα για τις

γυναίκες στο να επιδιώξουν την κατάκτηση μιας διευθυντικής θέσης, ενώ θετικά λειτουργεί η στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον.

6.2. Προτάσεις

Έχοντας διαπιστώσει όλα τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και των ερευνών που αφορούν την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουμε να καταθέσουμε ορισμένες προτάσεις που θεωρούμε ότι θα συμβάλλουν στην άμβλυνση του φαινομένου του αποκλεισμού των γυναικών από τη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μερικές από τις προτάσεις είναι:

- Ύπαρξη περαιτέρω κινήτρων στις γυναίκες εκπαιδευτικούς προκειμένου κάτι τέτοιο να λειτουργήσει ως παράγοντας παρακίνησης για συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Άλλωστε και στην έρευνά μας ένα σημαντικό ποσοστό γυναικών (58%) προτείνει την ύπαρξη σημαντικών κινήτρων –όπως αύξηση του επιδόματος και απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα- για μεγαλύτερη συμμετοχή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, ενώ το 3% υποστηρίζει ότι η Πολιτεία πρέπει να παρέχει ελαστικότερο ωράριο στις γυναίκες στελέχη για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Η ενασχόληση με την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης απαιτεί ορισμένες «θυσίες» που θεωρούνται ασυμβίβαστες με τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο, όπως ο αυξημένος χρόνος απασχόλησης πέραν του διδακτικού ωραρίου, το ακατάστατο ωράριο, η προτεραιότητα των απαιτήσεων της επαγγελματικής έναντι της ιδιωτικής ζωής και οι αυξημένες υπευθυνότητες, οι οποίες προκειμένου να αντισταθμιστούν απαιτείται η παροχή επιπλέον κινήτρων.

- Αλλαγή του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του/της διευθυντή/ντριας ώστε να γίνει περισσότερο ελκυστικός από άποψη προσφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία,

γεγονός που αποτυπώθηκε και στην έρευνά μας σε ποσοστό 12%. Σ' αυτό θα συμβάλλουν τόσο η αλλαγή όσον αφορά το γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης της διοίκησης που απωθεί τις γυναίκες οι οποίες δεν είναι εξοικειωμένες με ζητήματα γραφειοκρατικής φύσεως, όσο και η μεγαλύτερη συμμετοχή στη διδακτική πράξη, αφού οι γυναίκες φαίνεται να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη διδασκαλία παρά από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων. Η μείωση του χρόνου που απαιτείται για τη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών διαδικασιών μπορεί να αξιοποιηθεί παραγωγικότερα με την αντίστοιχη αύξηση του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών/ντριών, γεγονός που θα βοηθήσει ποικιλότροπα την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και τον προγραμματισμό τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Βοηθητικά επίσης μπορεί να λειτουργήσει και η γραμματειακή υποστήριξη των μεγάλων σχολικών μονάδων από διοικητικούς υπαλλήλους, έτσι ώστε οι Διευθυντές/ντριες να ασκούν επιτελικό διοικητικό έργο.

- Ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους πρόνοιας για τη φύλαξη βρεφών, νηπίων και παιδιών σχολικής ηλικίας των μητέρων εκπαιδευτικών (αύξηση των βρεφονηπιακών σταθμών, υποχρεωτική προσχολική αγωγή, επέκταση του ωραρίου του ολοήμερου σχολείου και νηπιαγωγείου), προκειμένου να τους δοθεί ο χρόνος που απαιτείται για να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις μιας διευθυντικής θέσης, χωρίς να βιώνουν κάτι τέτοιο ως σύγκρουση οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων και ως παρέκκλιση από τον «προορισμό» τους.

- Λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων από την Πολιτεία ώστε οι διαδικασίες επιλογής να γίνονται μέσω αντικειμενικών μετρήσιμων κριτηρίων – πρόταση που διατυπώθηκε και από τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστό 19%.

- Τέλος, προτείνουμε τις ποσοτώσεις στα συλλογικά όργανα ως έσχατο μέτρο θετικής δράσης, καθώς το σύστημα της ποσοτώσεως έχει το μεγάλο πλεονέκτημα ότι

αλλάζει τη στερεοτυπική εικόνα που κυριαρχεί με τους άνδρες να κατακτούν τις ιεραρχικά ανώτερες θέσεις.

- Συμπερασματικά, κρίνεται απαραίτητη η ανάγκη αντιμετώπισης της υπαρκτής ανισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαιδευτικής «αγοράς» προκειμένου να ληφθούν μέτρα για να ικανοποιηθεί το αίτημα της πραγματικής ισότητας των φύλων (Σαϊτή, 2000) και να επέλθει πλήρης «διοικητική ισορροπία» μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων (Σαϊτής, 2002).

Στην απαρχή του νέου αιώνα θεωρούμε ότι με τις παραπάνω ενδεικτικές εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να γίνει μια πρώτη κίνηση προς την αναδιάρθρωση των δομών εκείνων που θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν και να προσελκύσουν και γυναίκες εκπαιδευτικούς στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, επιφέροντας έτσι και ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές.

Παράρτημα Ι

(Ερωτηματολόγιο)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Συμπληρώνεται από γυναίκες εκπαιδευτικούς)

Νομός:/θέσιο Ημερομηνία:

Άγαμη Έγγαμη με παιδιά Έγγαμη χωρίς παιδιά

1. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη δημόσια εκπαίδευση;

2. Εκτός από τις παιδαγωγικές, τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

Πτυχίο Α.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>	Σχολή
Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>	Σχολή
Μεταπτυχιακό (Master)	<input type="checkbox"/>	Σχολή
Διδακτορικό	<input type="checkbox"/>	Σχολή
Διδασκαλείο (Δ.Δ.Ε.)	<input type="checkbox"/>	
Άλλο	<input type="checkbox"/>	Σχολή

3. Είστε τώρα ή έχετε διατελέσει:

(α) Υποδιευθύντρια	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
(β) Διευθύντρια	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
(γ) Προϊσταμένη Γραφείου ή Διεύθυνσης	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>

4. Στατιστικά στοιχεία αναφέρουν ότι η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού πληθυσμού (53%) είναι γυναίκες. Το ποσοστό, ωστόσο, των γυναικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι 14,90%, 3,20% και 1,30%, για τη θέση Διευθυντριών, Προϊσταμένων Γραφείων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Ύστερα απ' αυτή τη διαπίστωση μπορείτε να μας αναφέρετε: ποιοι λόγοι, κατά τη γνώμη σας, διαμορφώνουν αυτή την κατάσταση;

- Οι οικογενειακές υποχρεώσεις
- Η αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών

- Λόγω του «ανδρικού κατεστημένου»
 - Σε περίπτωση συνυπηρέτησης δίνετε προτεραιότητα στο σύζυγό σας
 - Η απώλεια της οργανικής θέσης
 - Η ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων
 - Άλλο, τι;
5. Το 2001 έγινε προκήρυξη για την πλήρωση διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση. Εσείς υποβάλατε υποψηφιότητα για:
- | | | |
|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| (α) Υποδιευθύντρια | Ναι <input type="checkbox"/> | Όχι <input type="checkbox"/> |
| (β) Διευθύντρια | Ναι <input type="checkbox"/> | Όχι <input type="checkbox"/> |
| (γ) Προϊσταμένη Γραφείου ή Διεύθυνσης | Ναι <input type="checkbox"/> | Όχι <input type="checkbox"/> |
6. Αν υποβάλατε αίτηση υποψηφιότητας, επιλεγήκατε από το αρμόδιο Συμβούλιο;
- Ναι Όχι
7. Αν ΔΕΝ ΕΙΧΑΤΕ υποβάλει αίτηση υποψηφιότητας, τι είναι αυτό που σας έκανε να μη διεκδικήσετε διευθυντική θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης;
- Δεν είχατε τις προϋποθέσεις που προβλέπονται από το νόμο
 - Δεν θέλατε να χάσετε την οργανική σας θέση
 - Θέλατε αλλά υποχωρήσατε λόγω συναδελφικής αλληλεγγύης (π.χ. υποβολή υποψηφιότητας από συναδέλφους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας)
 - Δεν υπήρχαν σημαντικά κίνητρα
 - Θεωρούσατε το σύστημα επιλογής αναξιόπιστο
 - Άλλο, τι;
8. Τι έχετε να μας προτείνετε για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;
-
 -
 -
 -

-
-
.....
.....
.....
 -
.....
.....
..... (αν χρειαστεί χρησιμοποιήστε και την πίσω σελίδα)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ

Παράρτημα II

(Πρωτόκολλο συνεντεύξεων)

ΑΞΟΝΕΣ ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

- Δημογραφικά στοιχεία
- Τι σημαίνει για εσένα διεύθυνση σχολείου;
- Τι σε έκανε να υποβάλλεις υποψηφιότητα για τη θέση της διευθύντριας; Ποια ήταν τα κίνητρα;
- Σε επηρέασε κάποιος στην απόφασή σου για υποψηφιότητα; Ποιος; (Γονείς, σύζυγος, παιδιά, συνάδελφοι)
- Είχες διατελέσει ποτέ υποδιευθύντρια; Προϊσταμένη ολιγοθέσιου σχολείου; Πόσα χρόνια; Σε βοήθησε αυτό;
- Αντιμετωπίζεις εμπόδια στην επαγγελματική σου σταδιοδρομία; Εσωτερικά εμπόδια (προσωπικά-ψυχολογικά); Εξωτερικά εμπόδια (θεσμικά, κοινωνικο-πολιτικά);
- Αντιμετωπίζεις δυσκολίες στην άσκηση της διεύθυνσης; Τι είδους; Πώς σε έχουν επηρεάσει;
- Οι γυναίκες πιέζονται κοινωνικά να διεύθυνουν ως άνδρες; Υιοθετούν μια «ανδρική» συμπεριφορά διεύθυνσης;
- Υπάρχουν διαφορές στη διοίκηση γυναικών και ανδρών διευθυντών; Σε τι νομίζεις ότι διαφέρετε; (θετικά και αρνητικά) Υπάρχει ανδρικός τρόπος διοίκησης και γυναικείος; Ποιες λέξεις θα ταίριαζαν στον ανδρικό τρόπο διοίκησης και ποιες στο γυναικείο;
- Θεωρείς ότι είναι αληθής η αντίληψη ότι τα θέματα διεύθυνσης και διοίκησης είναι ζητήματα ανδρικά;
- Υπάρχουν διοικητικά στερεότυπα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς; Τα στερεότυπα αυτά θεωρείς ότι εμποδίζουν την άσκηση του έργου και της καριέρας σου;
- Ποιο/α θεωρείς ότι είναι το κυριότερο έργο σου ως διευθύντρια στο σχολείο που διευθύνεις;

- Ποια είναι η φιλοσοφία/όραμά σου για τη διεύθυνση του σχολείου σου; Επιτεύχθηκε το όραμά σου; Τι θα ήθελες να κάνεις επιπλέον; Ποιες στρατηγικές ακολουθείς για να «παρασύρεις» το προσωπικό προς την κατεύθυνση που εσύ θέλεις;
- Οι προσωπικές σου αρχές και αξίες θεωρείς ότι ταυτίζονται με τις αρχές που διέπουν τη διοίκηση της εκπαίδευσης;
- Πώς θα χαρακτήριζες τον τρόπο διοίκησής σου; (Συμμετοχικό, αυταρχικό, κ.λπ.) Γιατί;
- Τα μόρια που παίρνεις αποτελούν κίνητρα για να συνεχίσεις; Το επίδομα θέσης; Η εξουσία της θέσης που κατέχεις;
- Με ποιο τρόπο επιλύεις τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν, με επιθετικούς γονείς, εκπαιδευτικούς, άτακτους μαθητές, κ.λπ.; (Συλλογικά, ατομικά, κ.λπ.)
- Χρησιμοποιείς τη δύναμη και την εξουσία που σου παρέχει η θέση σου; Σε ποιες περιπτώσεις;
- Τι αξίες προσπαθείς να προωθήσεις στο σχολείο σου;
- Ποιο θεωρείς ότι είναι το μέγιστο χαρακτηριστικό για έναν διευθυντή-ηγέτη σχολείου; Το έχετε αυτό το χαρακτηριστικό; Τι νομίζετε ότι σου λείπει;
- Έρχονται στιγμές που θεωρείς ότι οι άλλοι απαιτούν να αποδεικνύεις ως γυναίκα διευθύντρια καθημερινά τα προσόντα σου; (π.χ. εργαζόμενη σκληρότερα από τους άλλους)
- Αναλαμβάνεις πρωτοβουλίες που μπορεί να βάλουν σε «ρίσκο» την καριέρα σου (επίπληξη προϊσταμένου, ενάντια στη νομοθεσία) αλλά θεωρείς ότι αυτό θα προάγει την ευημερία του σχολείου σου;
- Ποια είναι η σχέση σας με το προσωπικό; Πώς σας βλέπουν;
- Πώς αντιδρούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί όταν λαμβάνουν από μια γυναίκα εντολές;
- Σε αμφισβήτησαν ποτέ για κάτι; Επηρεάστηκε η αυτο-εικόνα σου;
- Πώς επιλύεις τις διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών; (εξαναγκασμός, συνεργασία, αποφυγή)
- Ποια είναι η σχέση σου με τους γονείς;

- Οι γονείς προτιμούν άνδρα ή γυναίκα διευθυντή; Είναι πιθανόν οι γονείς να θέλουν μια διευθύντρια «άνδρα» που να φοράει φούστα;
- Μέχρι που φτάνουν οι φιλοδοξίες σου στον τομέα των στελεχών εκπαίδευσης; Στοχεύετε σε θέση Προϊσταμένης Γραφείου, Σχολικής Συμβούλου, κ.λπ.; Τι σας αποτρέπει;
- Ποιοι εκπαιδευτικοί θεωρείς ότι πρέπει να παίρνουν την Α' τάξη; Γιατί;
- Χρησιμοποιείς τη λογική ή το συναίσθημα στη λήψη αποφάσεων; Τι θεωρείς ότι υπερισχύει; Γιατί;
- Έχεις διδακτικό έργο; Ποιο υπερισχύει το διδακτικό ή το διοικητικό;
- Αισθάνεσαι ότι έχεις εκπαιδευτεί αρκετά για τη θέση που κατέχεις; Σε μια πιθανή μελλοντική επιστημονική επιμόρφωση από καθηγητές εκπαιδευτικής διοίκησης, τι θα σας ενδιέφερε περισσότερο να ακούσετε;
- Πώς συμφιλιώνεις τις οικογενειακές σου υποχρεώσεις με την διευθυντική θέση; Είναι κάποια εις βάρος της άλλης; Ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν αρνητικά; Υπάρχει διαφοροποίηση των ανδρών διευθυντών ως προς αυτό το ζήτημα;
- Θεωρείς ότι η άσκηση της διεύθυνσης έχει μεγαλύτερο status όταν είναι συνδεδεμένη με τη μητρότητα; Η ηλικία;
- Θεωρείτε ότι το να είχες μια λαμπρή και επιτυχημένη καριέρα στον επαγγελματικό χώρο και μια αποτυχημένη στο σπίτι, θα ήταν επιτυχία; Το αντίστροφο;
- Ποιο είναι το επάγγελμα του συζύγου σου;
- Ανέβαλες παλιότερα την καριέρα σου για κάποιο λόγο;
- Έλαβες αρνητικά στερεοτυπικά μηνύματα από οικογένεια, φίλους, συναδέλφους σχετικά με τη θέση σου;
- Έχεις κάποιο πρότυπο Διευθυντή/ντριας και συμπεριφέρεσαι ανάλογα;
- Πώς ερμηνεύεις ότι αν και οι γυναίκες είναι πλειοψηφία στην εκπαίδευση, αποτελούν μειοψηφία σε θέσεις διοίκησης; Η οικογένεια είναι εμπόδιο; Τα συμβούλια επιλογής που αποτελούνται από άνδρες;
- Σχεδιάσες για να καταλάβεις αυτή τη θέση; Προετοιμάστηκες με εφόδια (πτυχία, μετεκπαίδευση); Θεωρείς ότι είχες τις ίδιες ευκαιρίες σπουδών που θα σας δώσουν

εφόδια για επαγγελματική ανέλιξη σε σχέση με τους άνδρες; Ποια είναι τα εμπόδια;

- Θεωρείς τον εαυτό σου επιτυχημένο στη θέση σου; Πού αποδίδεις αυτή σου την επιτυχία; (σκληρή δουλειά, εξυπνάδα, στήριξη από τρίτους, γνωρίζοντας τις φιλοδοξίες σου, στα τυπικά σου προσόντα;)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

[Σε αγκύλη βρίσκονται οι χρονολογίες πρώτης έκδοσης των συγγραμμάτων]

I. Αγγλοσαξονική

- Adler, Sue / Laney, Jenny / Packer, Mary (1993) *Managing Women: Feminism and Power in Educational Management*, Buckingham: Open University Press.
- Athanassoula-Reppa, Anastasia / Koutouzis, Manolis (2002) Women in managerial positions in Greek education: Evidence of inequality, *Education Policy Analysis Archives*, 10, 11.
- Blackmore, Jill (1993) «In the shadow of men»: The historical construction of administration as a «masculinist» enterprise, in Blackmore, Jill / Kenway, Jane (eds) *Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction*, London: Falmer Press, pp.27-48.
- Blackmore, Jill (1995) Breaking out from a masculinist politics of education, in Limerick, B. / Lingard, Bob (eds) *Gender and Changing Educational Management*, Rydalmere, NSW, Hodder Education.
- Blackmore, Jill (1999) *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*, Buckingham: Open University Press.
- Coleman, Marianne (1996a) Barriers to career progress for women in education: The perceptions of female headteachers, *Educational Research*, 38, 3, pp.317-32.
- Coleman, Marianne (1996b) Management style of female headteachers, *Educational Management and Administration*, 24, 2, pp.163-74.
- Coleman, Marianne (2002) *Women as Headteachers: Striking the Balance*, Stoke on Trend, Staffordshire: Trentham Books.
- Collinson, L. David / Hearn, Jeff (1995) (eds) *Masculinity and Management*, London: Sage.

- Collinson, L. David / Hearn, Jeff (1996) (eds) *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*, London: Sage.
- Connell, Robert, W. (2002) *Gender*, Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell.
Επίσης, (2006) *Το Κοινωνικό Φύλο*, (πρόλ. Δήμητρα Κογκίδου, Φώτης Πολίτης), (μετ. Ελένη Κοτσιφού), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cook, A. Judith / Fonow, M. Mary (1991) *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Davidson, J. Marilyn / Burke, J. Ronald (2000) (eds) *Women in Management: Current Research Issues*, Volume II, London: Sage.
- Davidson, J. Marilyn / Cooper, L. Cary (1992) *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*, London: Sage.
- Delphy, Christine / Leonard, Diana (1992) *Familiar Exploitation: A New Analysis of Marriage in Contemporary Western Societies*, Cambridge/Oxford: Polity/Blackwell.
- Denzin, K. Norman / Lincoln, S. Yvonna (1994) (eds) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
- Dunlap, Diane / Schmuck, A. Patricia (1996) (eds) *Women Leading in Education*, Albany, New York: State University of New York Press.
- Fagenson, A. Ellen (1993) (ed.) *Women in Management: Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*, Newbury Park, CA: Sage.
- Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London: Longman.
- Fennel, Hope-Arlene (1999) Feminine faces of leadership: Beyond structural-functionalism? *Journal of School Leadership*, 9, 3, pp.254-85.
- Ferguson, E. Kathy (1985) *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Hall, Valerie (1996) *Dancing on the Ceiling: A Study of Women Management in Education*, London: Paul Chapman.
- Hearn, Jeff (1992) Changing men and changing managements: A review of issues and actions, *Women in Management Review and Abstracts*, 7, 1, pp.3-8.

- Helgesen, Sally (1990) *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership*, New York: Doubleday.
- Hill, Marie, Somers / Ragland, C. Joyce (1995) *Women as Educational Leaders: Opening Windows, Pushing Ceilings*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, Gitsa / Zambeta, Evie (1997) Women in educational Management in Greece, in Wilson, Maggie (ed.) *Women in Educational Management: A European Perspective*, London: Paul Chapman, pp.78-96.
- Kyriakoussis, Andreas / Saiti, Anna (2006) Underrepresentation of women in public primary school administration: The experience of Greece, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10, 5.
- Mead, Margaret (1950) *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*, London: Gollancz.
- Oakley, Ann (1981) Interviewing women: A contradiction in terms, in Roberts, Helen (1997) (ed.) *Doing Feminist Research*, London: Routledge, pp.30-61.
- Ouston, Janet (1993) (ed.) *Women in Education Management*, Harlow: Longman.
- Ozga, Jenny (1993) (ed.) *Women in Educational Management*, Buckingham: Open University Press.
- Ramazanoglu, Caroline / Holland, Janet (2002) *Feminist Methodology: Challenges and Choices*, London: Sage.
- Reinharz, Shulamit (1992) *Feminist Methods in Social Research*, Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, Diane / Robinson, Victoria (1993) (eds) *Introducing Women's Studies*, London: Macmillan.
- Rogers, Rebecca (2004) (ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosener, B. Judy (1990) Ways women lead, *Harvard Business Review*, 68, 6, pp.119-25.
- Sargent, G. Alice / Stupak, J. Ronald (1989) Managing in the '90s: The androgynous manager, *Training and Development Journal*, 12, pp.29-35.

- Schein, V.E. (1994) Managerial sex typing: A persistent and pervasive barrier to women's opportunities, in Davidson, J. Marilyn / Burke, J. Ronald (2000) (eds) *Women in Management: Current Research Issues*, Volume II, London: Sage.
- Schein, V.E. / Davidson, M.J. (1993) Think manager – think male, *Women in Management Review*, 6, 3, pp.24-8.
- Sergiovanni, Thomas (2001) *Leadership: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Shakeshaft, Charol (1987) *Women in Educational Administration*, Newbury Park: Sage.
- Shakeshaft, Charol (1993) Women in educational management in the United States, in Ouston, Janet (ed) *Women in Education Management*, Harlow: Longman, pp.46-63.
- Strachan, Jane (1999) Feminist educational leadership: Locating the concept in practice, *Gender and Education*, 11, 3, pp.309-22.
- Strober, H. Myra / Tyack, David (1980) Why do women teach and men manage? A report on research on schools, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5, pp.494-503.
- Thomas, M. Alison / Kitzinger, Celia (1997) (eds) *Sexual Harassment: Contemporary Feminist Perspectives*, Buckingham: Open University Press.
- United Nations Development Programme (1994) *Human Development Report 1994*, New York: Oxford University Press.
- Wilson, Maggie (1997) (ed.) *Women in Educational Management: A European Perspective*, London: Paul Chapman.
- Yeatman, Anna (1990) *Bureaucrats, Technocrats and Femocrats: Essays on the Contemporary Australian State*, Sydney: Allen & Unwin.

II. Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Έφη (1988) Η θέση της δασκάλας: Λόγοι και αντίλογοι σε ένα μεσοπολεμικό επαγγελματικό έντυπο, *Δίνη*, 3, σσ.46-53.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αναστασία (1999) Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς, στα Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα (21-24/4/1999), με τίτλο: *Δομές και Σχέσεις Εξουσίας στη Σημερινή Ελλάδα* (2000), Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αναστασία (2002) Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Προβλήματα, τάσεις και προοπτικές, στο Πασιαρδής, Πέτρος / Σαββίδης, Γιάννης (επιμ.) *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία, σσ.64-77.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αναστασία / Κουτούζης, Μανώλης / Μαυρογιώργος, Γιώργος / Νιστόπουλος, Βασίλης / Χαλκιώτης, Δημήτρης (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α' , Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Αποστόλης / Παπακωνσταντίνου, Γιώργος (1990) *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητική Προσέγγιση και Ιστορική Επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας.
- Banks, Olive (1987) [1968] *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (μετ. Τάσος Δαρβέρης), Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Βάσω (1994) Το γυναικείο φύλο στο διδακτικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: Διαπιστώσεις, συγκρίσεις, προοπτικές, *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, σσ.52-62.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Βάσω (1995) Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Βασιλού-Παπαγεωργίου, Βάσω / Κασσωτάκης, Μιχάλης / Καζαμίας, Ανδρέας / Δημαράς, Αλέξης / Βεργίδης, Δημήτρης (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση:*

- Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Μέγας Σείριος, σσ.495-514.
- Breakwell, Glynis (1995) [1990] *Η Συνέντευξη*, (μετ.-επιμ. Αριστοτέλης Κάντας), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000) *Ηνωμένα Έθνη: Έκθεση της Επιτροπής της 23^{ης} Ειδικής Συνόδου της Γενικής Συνέλευσης του Ο.Η.Ε.*, (μετ. Ελένη Παλαιολόγου), Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας, (Δεκέμβριος).
- Γληνός, Δημήτρης (1921) *Ένας Άταφος Νεκρός*, Αθήνα.
- Cohen, Louis / Manion, Lawrence (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μετ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμουλιάνου, Χριστίνα (2006) Τα στερεότυπα ναρκοθετούν την πορεία των γυναικών προς την ηγεσία, *Εφημερίδα Καθημερινή*, 8/1/2006, σ.11.
- Δαράκη, Ελένη (2006) Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων: Οι εμπειρίες έξι διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, με θέμα: *Διοίκηση Εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια* (1-3 Δεκεμβρίου 2006), Άρτα: Συνεδριακός χώρος ξενοδοχείου «Βυζαντινό».
- Δεληγιάννη, Βασιλική / Ζιώγου, Σιδηρούλα (1993) (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Βασιλική / Ζιώγου, Σιδηρούλα (1997) (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Εμμανουήλ, Φραντζέσκα (2002) Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση: Από την οργάνωση της τάξης στη διοίκηση του σχολείου: Μια προσωπική μαρτυρία, στο Πασιαρδής, Πέτρος / Σαββίδης, Γιάννης (επιμ.) *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία, σσ.47-54.
- Goleman, Daniel / Boyatzis, Richard / McKee, Annie (2002) *Ο Νέος Ηγέτης: Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*, (μετ. Χρύσα Ξενάκη, Μπελικά Κουμπάρελη), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (3^η έκδοση).

- Ζαβλανός, Μ. Μύρων (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις: Σταμούλης.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα (1983) *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893): Ιστορική Εξέλιξη της Εκπαιδευτικής Θεωρίας και Πράξης: Κυριότερες Τάσεις και Προβλήματα*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα (1993) Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο Δεληγιάννη, Βασιλική / Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ.71-125.
- Ιγγλέση, Χρύση (1993) [1990] *Πρόσωπα Γυναικών Προσωπεία της Συνείδησης: Συγκρότηση της Γυναικείας Ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία*, Αθήνα: Οδυσσέας, (3^η έκδοση).
- Javeau, Claude (1996) *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Έρευνητή*, (μετ. Κατερίνα Τζαννόνε-Τζώρτζη), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καλτσόγια-Τουρναβίτου, Νίκη (1997) *Υποαντιπροσώπευση Γυναικών και Δημοκρατία: Η Συνταγματικότητα των Θετικών Μέτρων για την Ενδυνάμωση του Ρόλου των Γυναικών στη Δημόσια Ζωή*, Αθήνα: Σάκκουλας.
- Καμπουρίδης, Γεώργιος (2002) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανταρτζή, Ευαγγελία (1991) *Η Εικόνα της Γυναίκας: Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κασιμάτη, Κούλα / Κουμάντος, Α. Γιώργος / Κραβαρίτου, Γιώτα / Παπαδημητρίου, Γιώργος / Παπαχρίστου, Α. Κ. / Φίλιας, Βασίλης / Χρονάκη, Ζώγια (1982) *Ο Φάκελος της Ισότητας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δήμητρα (1990) *Νοημοσύνη και Φύλο: Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές Ιδέες για τις Γνωστικές Ικανότητες*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κογκίδου, Δήμητρα / Τάκη, Παρασκευή (2005) Η θέση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, με θέμα:

- Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, (2-4 Δεκεμβρίου 2005), Τόμος 3, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σσ.203-16.
- Κυριαζή, Νότα (1998) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κωνσταντίνου, Χαράλαμπος (1994) *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Λάζος, Γρηγόρης (1998) *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Λαπαθιώτη, Ε. (1994) Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 14, σσ.20-2.
- Λεντάκης, Ανδρέας (1986) *Είναι η Γυναίκα Κατώτερη από τον Άνδρα; Ή Πώς Κατασκευάζεται η Γυναίκα*, Αθήνα: Δωρικός.
- Μαγγανάρα, Ιωάννα (1988) Πολιτική και οικογένεια, *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 38, (Απρίλιος-Ιούνιος).
- Μαγγανάρα, Ιωάννα (1998) (επιμ.) *Εργασία, Συνδικαλισμός και Ισότητα των Φύλων*, Πρακτικά Σεμιναρίου που διοργάνωσε ο Σύνδεσμος για τα Δικαιώματα της Γυναίκας και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (Αθήνα, Μάιος 1992), Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Μαραγκουδάκη, Ελένη (1997) Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, στο Δεληγιάννη, Βασιλική / Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ.258-92.
- Mason, Jennifer (2003) [1996] *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, (επιμ. Νότα Κυριαζή), (μετ. Ελένη Δημητριάδου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mishler, G. Elliot (1996) [1991] *Συνέντευξη Έρευνας: Νοηματικό Πλαίσιο και Αφήγημα*, (μετ. Ντενίζ Ρόντα), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (2^η έκδοση).
- Μιχαλακόπουλος, Γιώργος (1987) Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, σσ.149-94.
- Μουσούρου, Μ. Λουκία (1984) *Η Ελληνική Οικογένεια*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

- Μουσούρου, Μ. Λουκία (1985) *Γυναικεία Απασχόληση και Οικογένεια στην Ελλάδα και Αλλού*, (πρόλ. Δ.Γ. Τσαούση), Αθήνα: Εστία.
- Μουσούρου, Μ. Λουκία (1993) *Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα Ζητήματα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακαλάκη, Αλεξάνδρα / Ελεγκίτου, Ελένη (1987) *Η Εκπαίδευση «Εις τα του Οίκου» και τα Γυναικεία Καθήκοντα: Από την Ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Παντελίδου Μαλούτα, Μάρω (2002) *Το Φύλο της Δημοκρατίας: Ιδιότητα του Πολίτη και Έμφυλα Υποκείμενα*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζωή (1995) *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαστάμου, Στάμος (1992) [1990] (επιμ.) *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Διομαδικές Σχέσεις*, (εισαγ. Στάμος Παπαστάμου), (μετ. Κωνσταντίνα Τριανταφυλλοπούλου), Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαταξιάρχης, Ευθύμιος / Παραδέλλης, Θεόδωρος (1992) (επιμ.) *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Καστανιώτης/Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πασιαρδή, Γεωργία (2001) *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Πέτρος (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Πέτρος / Σαββίδης, Γιάννης (2002) (επιμ.) *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία.
- Πολυχρονόπουλος, Πάνος (1992) *Φιλοσοφία της Παιδείας: Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Παιδαγωγία, (4^η έκδοση).
- Πουλής, Ε. Παναγιώτης (2004) *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Αθήνα: Σάκκουλας, (2^η έκδοση).
- Robertson, Heather-Jane (1995) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων, στο Hargreaves, Andy / Fullan, G. Michael

- (επιμ.) *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, (μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης, σσ.77-105.
- Σαΐτη, Άννα (2000α) Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-8, σσ.150-63.
- Σαΐτη, Χρ. Άννα (2000β) *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Σαΐτης, Αθ. Χρίστος (2000) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Ατραπός, (2^η έκδοση).
- Σαΐτης, Αθ. Χρίστος (2002) *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα (2^η έκδοση).
- Σαΐτης, Αθ. Χρίστος (2005) *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χρίστος / Τσιαμάση, Φανή / Χατζή, Μαρία (1997) Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, σσ.66-77.
- Schultz, W. Theodore (1972) [1963] *Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδευσεως*, (εισαγ.-μετ. Γεώργιος Φ. Κουτσούμαρης), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δέσποινα (1997) Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, στο Δεληγιάννη, Βασιλική / Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ.645-66.
- Τσικαλάκη, Κυριακή (2006) *Η Γυναίκα στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια Ποιοτική Διερεύνηση*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φαναριώτης, Παναγιώτης (1999) *Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών και Οργανισμών: Εισαγωγή στο Σύγχρονο Δημόσιο Management: Δημόσια Διοίκηση II*, Αθήνα: Σταμούλης.

- Φουρναράκη, Ελένη (1987) *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών: Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910): Ένα Ανθολόγιο*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Φρειδερίκου, Αλεξάνδρα / Φολερού-Τσερούλη, Φανή (1991) *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, (5^η έκδοση).
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (1997) Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας: Η επίδραση του παράγοντα φύλου, στο Δεληγιάννη, Βασιλική / Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ.293-302.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2003) *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085207

