

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ : ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ
ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΔΡΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια :
Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα

ΒΟΛΟΣ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Η αποστολή του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση της ισότητας των δυο φύλων	13
1.2. Η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της ισότητας των δυο φύλων	15
1.3. Θετικές δράσεις - Προγράμματα δράσης για την ισότητα των Φύλων	16
1.4. Η ένταξη της ισότητας στις πολιτικές απασχόλησης (gender mainstreaming).	18
1.5. Η πολιτική της Ενσωμάτωσης – Gender Mainstreaming	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΓΥΝΑΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.1. Η Εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα	21
2.2. Η Γυναικεία παρουσία στη σχολική εκπαίδευση	23
2.3. Η θέση της γυναίκας στη διοίκηση της εκπαίδευσης	26
2.4. Προβλήματα γυναικών στελεχών στην άσκηση των καθηκόντων τους λόγω του φύλου τους.	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

3.1. Θεωρίες προσωπικών –βιολογικών χαρακτηριστικών	47
3.1.1 Ψυχαναλυτική θεωρία	47
3.1.2 Οι βιολογικές θεωρίες	50
3.1.2.1. Οι θεωρίες της βιολογικής αιτιοκρατίας	50
3.1.2.2. Η Κοινωνιοβιολογία	51
3.2. Οι Κοινωνιολογικές –Περιβαλλοντικές θεωρίες.	53
3.2.1. Η θεωρία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής Μάθησης	53
3.2.2. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης	54
3.2.3. Η Φεμινιστική Προσέγγιση	56
3.2.3.1. Φιλελεύθερη προσέγγιση- Η πολιτική της ισότητας και των ίσων ευκαιριών (Liberal Feminist)	57
3.2.3.2. Η Μαρξιστική φεμινιστική προσέγγιση - Το φύλο υπό το πρίσμα των καπιταλιστικών σχέσεων εξουσίας	59
3.2.3.3. Ριζοσπαστική Φεμινιστική προσέγγιση – Το φύλο ως ξεχωριστή τάξη (Radical Feminist)	60
3.2.3.4. Μεταδομισμός – Μεταμοντέρνος Φεμινισμός	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΑΙΤΙΑ ΥΠΟΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

4.1. Εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια ανέλιξης γυναικών	62
4.2. Προσωπικά – Ψυχολογικά Εμπόδια	63
4.3. Θεσμικά Εμπόδια	65
4.4. Κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά εμπόδια	68
4.4.1. Ο ρόλος της οικογένειας	68
4.4.2. Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης	71

4.4.2.1. <i>Ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση</i>	72
4.4.2.2. <i>Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση</i>	73
4.4.3. <i>Η επίδραση των στερεοτύπων</i>	78
4.5. <i>Οργανωσιακά εμπόδια</i>	82
4.5.1. <i>Το διοικητικό στερεότυπο : διοικητής = άνδρας</i>	82
4.5.2. <i>Η λειτουργία των δικτύων – ο ρόλος των μεντόρων</i>	85
4.6. <i>Βιβλιογραφική ανασκόπηση</i>	86

Β ' ΜΕΡΟΣ

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. <i>Μεθοδολογική προσέγγιση</i>	91
5.2. <i>Αφετηρία της έρευνας</i>	92
5.3. <i>Σκοπός της έρευνας</i>	93
5.4. <i>Αναγκαιότητα της έρευνας</i>	93
5.5. <i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	94
5.6. <i>Στόχοι της έρευνας</i>	96
5.7. <i>Ερευνητική Διαδικασία</i>	96
5.8. <i>Περιγραφή του ερευνητικού δείγματος</i>	97
5.9. <i>Περιγραφή του εργαλείου της έρευνας</i>	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ : ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1. <i>Γενικά στοιχεία</i>	104
6.2. <i>Ψυχολογικά – προσωπικά εμπόδια</i>	108
6.3. <i>Θεσμικά Εμπόδια</i>	112
6.4. <i>Κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά εμπόδια</i>	114
6.4.1. <i>Ο ρόλος της οικογένειας</i>	114
6.4.2. <i>Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης</i>	116
6.4.2.1. <i>Οικογένεια και κοινωνικοποίηση</i>	116

6.4.2.2. Σχολείο και κοινωνικοποίηση	117
6.4.3. Η επίδραση των στερεοτύπων	118
6.5. Οργανωσιακά εμπόδια	121
6.5.1. Το διοικητικό στερεότυπο : διοικητής = άνδρας	121
6.5.2. Η λειτουργία των δικτύων – ο ρόλος των μεντόρων	123
6.6. Προτάσεις διευθυντών /ντριών	126

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .

7.1. Γενικά στοιχεία	129
7.2. Ερμηνεία των δημογραφικών στοιχείων	129
7.3. Προσωπικά – Ψυχολογικά Εμπόδια	132
7.4. Θεσμικά εμπόδια	134
7.5. Κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά εμπόδια	137
7.6. Οργανωσιακά εμπόδια	140
7.7. Συμπεράσματα	142

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	145
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 : Ενημερωτική Επιστολή	163
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 : Ερωτηματολόγιο	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 : Στατιστική ανάλυση	179

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Προκαλεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν εργασιακό χώρο όπου η αριθμητική υπεροχή των γυναικών δεν έχει συνδυαστεί με την ισότιμη κατανομή εξουσίας σε επίπεδο διοίκησης. Η διοίκηση στην εκπαίδευση ήταν και παραμένει να είναι ανδροκρατούμενη περιοχή. Με αφετηρία αυτόν τον προβληματισμό η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας αναφορικά με τα αίτια της μειωμένης παρουσίας των γυναικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων με στόχο να διαφανεί η διαφορετική προσέγγιση του φαινομένου αλλά και να αποτυπωθεί ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης, δράσης και αντιμετώπισης της έννοιας της καριέρας του εκπαιδευτικού ανάμεσα στα φύλα. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε στους διευθυντές των σχολικών μονάδων την περίοδο Μαΐου – Ιουνίου του 2010. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν προκύπτουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως προς την ερμηνεία της μειωμένης παρουσίας των γυναικών από τη διοίκηση. Και τα δυο φύλα αποδίδουν την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην έλλειψη ενδιαφέροντος και φιλοδοξιών των ίδιων των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη. Δευτερευόντως, θεωρούν ως αιτία και την ανυπαρξία των μηχανισμών στήριξης προς τη γυναίκα, όπως είναι τα συνδικαλιστικά σωματεία και τα πολιτικά κόμματα. Και τα δυο φύλα νιώθουν ικανοποίηση από τη διδασκαλία και θεωρούν ότι η άσκηση ηγεσίας τους στερεί αυτήν την ευχαρίστηση. Δεν προέκυψε ουσιαστική διαφορά ως προς τον τρόπο κοινωνικοποίησης που έχουν δεχτεί και τα δυο φύλα τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο, καθώς κυρίαρχος ήταν ο συντηρητικός προσανατολισμός. Επίσης, δεν εμφανίζεται ουσιαστική διαφορά στην αντίληψη που έχουν και τα δυο φύλα για τον τρόπο διοίκησης, δηλώνοντας την ασυμφωνία τους και αξιολογώντας ότι η διαχείριση των οικονομικών και των γραφειοκρατικών ζητημάτων, τους δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα. Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε έλλειψη γυναικείου προτύπου που να σχετίζεται με τη διοίκηση σε τέτοιο σημείο που να ταυτίζεται η διοίκηση με τον

άνδρα. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν για την υλοποίηση ανάλογων ερευνητικών σχεδιασμών σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

Λέξεις –κλειδιά: φύλο, εκπαιδευτική διοίκηση, επαγγελματική ανάπτυξη

ABSTRACT

It is of great research interest that education is a workplace where the numerical superiority of women has not been matched by equal distribution of authority on an administrative level. Administration in education was and remains a man-held area. Taking this consideration into account the present study aims in investigating the views of directors of secondary education in the region of Central Greece with respect to the causes of the reduced presence of women from decision making centers in order to indicate the different approach of this phenomenon and also to reflect the different manner of socialization, action and addressing the concept of a career in education between the sexes. The method of survey followed was the distribution of anonymous questionnaires to the directors of secondary schools in the region during the period of May to June 2010. The results showed that no significant gender differences exist between the sexes on the interpretation of the reduced presence of women in management. Both sexes attach the under-representation of women to the lack of interest and aspirations of women themselves for professional development. Secondly, they also consider the non-existence of support mechanisms for women such as unions and political parties a reason. Both sexes get satisfaction out of teaching and consider that exercising leadership denies them of that pleasure. There was also no significant difference in the manner of socialization that both sexes have received either from the family or school, as a conservative stance was dominant. There is also no substantial difference in the perception that both sexes have about the method of administration, stating their discrepancy and assessing that the management of financial and bureaucratic issues creates the greatest problem. However, lack of female role-models which would associate women with management exists to such an extent that administration is identified with the male. The results of the present study can be used to implement such research designs in educational contents.

Key-words: sex-gender, woman, educational administration, professional development.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προβληματισμός υπήρχε σχετικά με τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, καθώς η νομική κατοχύρωση της ισότητας των δυο φύλων έχει επιτευχθεί, σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, και πολλοί θα θεωρήσουν το ζήτημα της υποαντιπροσώπευσης της γυναίκας στις ανώτερες διοικητικές θέσεις τετριμμένο και ίσως παρωχημένο, ακόμη και αν τα στατιστικά στοιχεία¹ καταδεικνύουν με πασιδηλο τρόπο, ότι όχι μόνο δεν έχει ξεπεραστεί αλλά λαμβάνει και συνεχώς νέες μορφές. Οι νέες αυτές μορφές συνδέονται άρρηκτα με τις αλλαγές που συντελούνται από τη δεκαετία του 1980 στην αγορά εργασίας, στην οποία παράγοντες όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία και η ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης, μετασχηματίζουν τις λειτουργίες του κράτους και ανασυγκροτούν τις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις (Castells, 1996). Μέσα στο πλαίσιο αυτό μεταλλάσσονται οι μορφές εργασίας², αυξάνονται οι ανάγκες για εργαζομένους με διαφορετικά χαρακτηριστικά από το παρελθόν, όπως υψηλού επιπέδου γνώσεις και εξειδίκευση μέσω της δια βίου εκπαίδευσης αλλά και χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την προσωπικότητα όπως, κριτική ικανότητα, προσαρμοστικότητα. Στόχος, αποτελεί η δημιουργία του κατάλληλου εργατικού δυναμικού που να ανταποκρίνεται στα νέα επαγγελματικά προφίλ για να καλυφθούν οι αναπτυξιακές ανάγκες των οικονομιών. Τα νέα αυτά επαγγελματικά προφίλ αποτελούν πλέον συνδυασμό των τυπικών και άτυπων προσόντων που διαθέτει ο εργαζόμενος (Μαράτου – Αλιμπράντη, 2008). Στα τυπικά προσόντα νοούνται οι τίτλοι σπουδών, που τεκμηριώνουν την εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, η καλή γνώση και χρήση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας και η χρήση των νέων τεχνολογιών. Στα άτυπα εννοούνται τα χαρακτηριστικά της

¹ Καταχωρούνται στο κύριο μέρος της θεωρητικής επεξεργασίας του θέματος στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται στη μειωμένη υποαντιπροσώπευση των γυναικών, καθώς το συγκεκριμένο σημείο δεν κρίνεται κατάλληλο για την παράθεση τέτοιας μορφής στοιχείων.

² Μια τέτοια αλλαγή είναι και η εμφάνιση των ευέλικτων μορφών απασχόλησης (μερική απασχόληση, τηλεργασία). Σύμφωνα με τον Παναγιωτόπουλο (1998), η μερική απασχόληση πλήττει κυρίως τη γυναίκα εργαζόμενη, καθώς αναπτύσσεται σε τομείς χαμηλής ποιότητας και χαμηλά αμειβόμενης γυναικείας απασχόλησης. Παράλληλα συντηρούνται οι παραδοσιακές γυναικείες εργασίες όπως αυτή της νοσοκόμας ή δακτυλογράφου. Άρα εξακολουθεί να υφίσταται η διάκριση ανάμεσα στα ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα. Επίσης και στην τηλεργασία, οι εργαζόμενοι που απασχολούνται και σε αυτή τη μορφή εργασίας είναι κυρίως γυναίκες. Χαρακτηριστικό αυτής της μορφής απασχόλησης είναι η εξαρτημένη, υποδεέστερη και απομονωμένη οικονομική θέση των γυναικών (Αβραμίδου, 2001· Στρατηγάκη, 1991).

προσωπικότητας των εργαζομένων όπως η διάθεση για ανανέωση και εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων, η δημιουργικότητα, η ικανότητα για καινοτομίες, η προσαρμοστικότητα και η διάθεση για συνεργασία.

Λαμβάνοντας όμως ως δεδομένο την υπάρχουσα μειονεκτική θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας (απουσία από ανώτερες διοικητικές θέσεις, υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, χαμηλότεροι μισθοί, χαμηλή εκπροσώπηση σε προνομιούχα επαγγέλματα, βραδύτερη εξέλιξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους) και με βάση τις καινούργιες εργασιακές συνθήκες και τη δημιουργία των νέων επαγγελματικών προφίλ, κρίνεται πλέον απαραίτητη η συνδρομή της εκπαίδευσης για την εξάλειψη των ανισοτήτων. Στην εκπαίδευση όμως, εξακολουθούν να υφίστανται έμμεσες μορφές διακρίσεων που ενεργοποιούνται κυρίως με τις επιλογές των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδρομής (Foster, Comm και Hammersley, 1996).Οι διαφορές δηλαδή έχουν περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα και σχετίζονται για παράδειγμα με την επιλογή των αντικειμένων των σπουδών παρά με την πρόσβαση στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως διαπιστώνει και η Μαραγκουδάκη (2002) αυτές οι εκπαιδευτικές επιλογές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και διαμορφώνουν το επαγγελματικό προφίλ τους. Τα κορίτσια εγκλωβισμένα στις παραδοσιακές αντιλήψεις και τα στερεότυπα επιλέγουν σπουδές που οδηγούν σε επαγγέλματα με χαμηλή ζήτηση στην αγορά εργασίας και με αυτό τον τρόπο συντηρούνται οι υπάρχουσες διακρίσεις. Άρα, παρά την πρόοδο που έχει συντελεστεί στα συνολικά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις η επιλογή των αντικειμένων σπουδών θέτουν περιορισμούς για την επαγγελματική τους πορεία. Για παράδειγμα, η κατανομή των φοιτητών και φοιτητριών της πληροφορικής³ κατά φύλο τα έτη 2001-2002 είναι 28 % γυναίκες και 72% άνδρες (Γ. Γ. Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας). Με βάση λοιπόν τις

³ Μια καινούργια διάσταση της ανισότητας ανάμεσα στα δυο φύλα σχετίζεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα αγόρια έχουν ένα ξεκάθαρο προβάδισμα στις νέες τεχνολογίες που εκδηλώνεται με την πρόσβαση, την εξοικείωση, τη χρήση και τις επιδόσεις τους. Το αποτέλεσμα είναι η περιορισμένη κοινωνική κινητικότητα και επαγγελματική προοπτική των γυναικών στην αγορά εργασίας. Παρατηρείται δε ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών εντάσσεται σταδιακά σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, γεγονός που σταδιακά αναμένεται να οδηγήσει σε μια καινούργια μορφή περιθωριοποίησης των γυναικών(Quilling, 1999).

αλλαγές στην αγορά εργασίας, οι γυναίκες δε διαθέτουν την ευελιξία να προσαρμοστούν στην καινούργιες συνθήκες, οπότε περιθωριοποιούνται. Τα μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι των κλασικών σπουδών που κατά κόρον κερδίζουν το ενδιαφέρον των γυναικών (Στρατηγάκη, 1991).

Η κατάσταση αυτή βέβαια σκιαγραφείται ξεκάθαρα στον εργασιακό χώρο και δεν υπάρχει πιο αντιπροσωπευτικός χώρος από αυτό της εκπαίδευσης. Εκεί το μεγαλύτερο ποσοστό, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το κατέχουν γυναίκες εκπαιδευτικοί και παρά τη σαφή ποσοτική υπεροχή τους εντούτοις ο χώρος της διοίκησης της εκπαίδευσης εξακολουθεί και παραμένει ανδροκρατούμενος. Γεγονός που δημιουργεί προβληματισμούς αναφορικά με τα αίτια της μειωμένης παρουσίας των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και εκ παραλλήλου με την ύπαρξη ή μη ίσων ευκαιριών και για τα δύο φύλα για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η συγκεκριμένη κατάσταση προκάλεσε και το ενδιαφέρον της γράφουσας για περαιτέρω διερεύνηση, όντας η ίδια εκπαιδευτικός σε δημόσιο σχολείο και ευαίσθητος δέκτης μηνυμάτων τόσο από συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αντιμετώπιζαν στερεοτυπικά τις γυναίκες όσο και συναδελφισσών που πολλές φορές αισθάνονταν θύματα του φύλου τους. Η ευκαιρία δόθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του Παν. Θεσσαλίας, όπου ο συγκεκριμένος χώρος αποτέλεσε το πεδίο διερεύνησης .

Η δομή της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο, το θεωρητικό, στηρίζεται σε δυο βασικούς πυλώνες, που αποκωδικοποιούν και τον τίτλο της παρούσας έρευνας. Σχετίζεται με το ζήτημα των ίσων ευκαιριών των δυο φύλων, όπως αυτό έχει οριστεί με βάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές από τους Διεθνείς Οργανισμούς, στους οποίους η Ελλάδα είναι μέλος και δεν μπορεί να παραβλέψει και στην εφαρμογή αυτών στο ελληνικό συγκείμενο. Ο άλλος πυλώνας αναφέρεται στα αίτια της υποαντιπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική διοίκηση. Αποτελείται από δυο κεφάλαια, όπου στο πρώτο αναφέρονται θεωρίες για τη διαφορά των δυο φύλων, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί σε βάθος χρόνου και με βάση τα ιστορικά πλαίσια ανάπτυξης τους. Ο στόχος είναι ο αναγνώστης να συνειδητοποιήσει ότι οι διαφορές που προέκυπταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα ανάμεσα στα φύλα και σε πολλές περιπτώσεις ήταν και επιστημονικά τεκμηριωμένα, ήταν κοινωνικά κατασκευάσματα που στόχο είχαν την καθοδήγηση των μαζών. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τα αίτια της μειωμένης

παρουσίας των γυναικών από τις θέσεις εξουσίας και ευθύνης, όπως χαρακτηρίζονται αυτές της διοίκησης .

Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από το εμπειρικό τμήμα της έρευνας, όπου εκεί αναλύεται το ερευνητικό δείγμα, η μέθοδος, ο τρόπος αποκωδικοποίησης των δεδομένων, η ανάλυση και η ερμηνεία αυτών, καταλήγοντας σε βασικά συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ισότητα των Δυο Φύλων στην Εκπαίδευση

«η επίτευξη μιας εκπαίδευσης που θα απευθύνεται και στους άνδρες και τις γυναίκες και που δεν θα περιορίζει με τεχνητό και λανθασμένο τρόπο τις σκέψεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους στη βάση των διαφορών των φύλων δεν είναι εύκολος στόχος σε μια κοινωνία, το να μην το επιχειρήσει, όμως, κάποιος επειδή είναι δύσκολο, αποτελεί πράξη δειλίας»

Deem (1978: 141)

1.1. Η αποστολή του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση της ισότητας των δυο φύλων

Το Μάιο του 1949 ιδρύθηκε το Συμβούλιο της Ευρώπης, που αποτελεί έναν πολιτικό οργανισμό με 41 ευρωπαϊκά μέλη. Στόχο έχει την προώθηση της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των κανόνων δικαίου, και την ανάπτυξη κοινών πολιτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών αλλαγών στα μέλη του. Μέσα σε αυτή τη λογική η κατοχύρωση και προώθηση της ισότητας θεωρήθηκε ως αναπόσπαστο στοιχείο της κεντρικής αποστολής του. Η αντίληψη αυτή εκφράστηκε με δράσεις και παρεμβάσεις σε πολλούς τομείς, όπως :

- Στη Διακήρυξη της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Ισότητα ανάμεσα στις Γυναίκες και τους Άνδρες (16 Νοεμβρίου 1988), όπου η ισότητα των δυο φύλων ανεδείχθη ως βασική αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Arnot, Deliyanni-Kouimtzi & Ziogou, 1995).
- Σε μήνυμα που υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 11 Ιουλίου 1995 και απευθύνθηκε στο 4ο Παγκόσμιο Συνέδριο Γυναικών των Ηνωμένων Εθνών στο Πεκίνο, στο οποίο το Συμβούλιο της Ευρώπης επανέλαβε την

πεποίθηση του ότι η ισότητα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της Δημοκρατίας

- Στην Τελική Διακήρυξη που υιοθετήθηκε από τη Δεύτερη Διάσκεψη Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων του Συμβουλίου (Οκτώβριος 1997) και που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ίση εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών σε όλους τους τομείς δράσεις (Amorin, Fulle, Gaham-Bouchemal, Gourdet & Lagoeiro, 1998).

Υπεύθυνο όργανο για τη διαμόρφωση και προώθηση των θέσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης σε θέματα ισότητας των φύλων είναι η Επιτροπή για την Ισότητα ανάμεσα σε Άνδρες και Γυναίκες (CDEG). Την επιτροπή απαρτίζουν ειδικοί από τα διάφορα κράτη μέλη, ρόλος των οποίων είναι να προωθήσουν τη συνεργασία ανάμεσα στα κράτη μέλη και στο ίδιο το Συμβούλιο της Ευρώπης, με στόχο την επίτευξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ισότητας των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Δημητρούλη, Ζιώγου, & Κανέλλου, 2003).

Όσον αφορά την Ισότητα στην εκπαίδευση, το Συμβούλιο της Ευρώπης μέσω οδηγιών και αποφάσεων που γνωστοποιούνται σε όλα τα κράτη μέλη, επιχειρεί όχι μόνο να ανακινήσει το ζήτημα των ανισοτήτων που προκύπτουν ανάμεσα στα φύλα αλλά και να παρέμβει ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις αφορούν συγκεκριμένες δράσεις που αποσκοπούν στην άρση των διαφορών των δυο φύλων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθιερώνονται κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες αποτελούν τους βασικούς πυλώνες δράσης. Οι αρχές αυτές είναι :

Α. Ίσος σημαίνει ίδιος. Αυτή η βασική αρχή υποστηρίζει ότι τα παιδιά επιβάλλεται να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, να παύσουν δηλαδή να υπάρχουν κατευθύνσεις με βάση το φύλο και να προσφέρονται οι ίδιες δυνατότητες μέσω προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών μεθόδων με στόχο την ίδια πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες.

Β. Διαχωρισμός των όρων ανισότητα και διάκριση: ο όρος ανισότητα έγκειται κυρίως στην περιγραφή μιας κοινωνικής κατάστασης όπως η κοινωνική θέση, αντιλήψεις κ.α.. Ο όρος διάκριση αφορά την πρακτική διάσταση που εφαρμόζεται σε οργανωμένα συστήματα όπως το σχολικό και ευθύνεται για την αναπαραγωγή της ανισότητας στην εκπαίδευση.

Γ. Η ένωση της ανισότητας : σχετίζεται με διαφορές που προκύπτουν σε άτομα του ίδιου φύλου και αφορά κυρίως καταστάσεις ανισότητας που σχετίζονται με

εξωτερικούς λόγους όπως: διαφορετική κοινωνική προέλευση, συνθήκες ζωής, οικονομικό υπόβαθρο κ.λ.π.(Γάππα, 2008).

Στη Σύσταση 1281 (1995) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης προς την Επιτροπή Υπουργών περιλαμβάνονται οι βασικές θέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορούν την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση . Αυτές αναφέρονται:

- Στην προώθηση στρατηγικών για την ίση πρόσβαση των δυο φύλων στους τομείς της εκπαίδευσης
- Στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προωθώντας την ιδεολογία της ισότητας των δυο φύλων
- Στην ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών για ενίσχυση της έρευνας σε θέματα που αφορούν το φύλο
- Στην προώθηση στρατηγικών για την ενίσχυση της ισόρροπης συμμετοχής των δυο φύλων τόσο στην διοίκηση της εκπαίδευσης όσο και στη διδασκαλία.
- Στην αναγνώριση του ρόλου τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για την εξάλειψη των στερεοτύπων των φύλων(Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.α., 2003).

1.2.Η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της ισότητας των δυο φύλων

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί έναν ακόμη οργανισμό, ο οποίος από την ίδρυση του στοχεύει στην προώθηση της ισότητας των δυο φύλων και στην καταπολέμηση οποιασδήποτε μορφής διάκρισης. Η πολιτική που ακολουθεί στο συγκεκριμένο πεδίο σε βάθος χρόνου ασκείται με δυο τρόπους: α) με τις Οδηγίες που εκδίδονται προς τα κράτη μέλη της Ένωσης, με βάση τις οποίες απαιτείται η συμμόρφωση των διάφορων νομοθεσιών στις επιταγές της Ένωσης, και β) με τη χρηματοδότηση μέσα από διάφορα προγράμματα και πλαίσια προγραμμάτων, στόχος των οποίων είναι να προχωρήσουν οι χώρες σε δράσεις που θα εξασφαλίζουν την προώθηση της Ισότητας. Ουσιαστικά από την Συνθήκη της Ρώμης (1957) έως σήμερα η Ε.Ε. διαμορφώνει τις πολιτικές της αναφορικά με την ισότητα των δυο φύλων στην αγορά εργασίας με βάση τις οικονομικές και πολιτικές προτεραιότητές της. Παρ' όλα αυτά οι πολιτικές συγκλίνουν σε τρεις βασικούς στόχους : (α) η νομική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων στις εργασιακές σχέσεις, (β) η προώθηση της ισότητας με την ανάπτυξη

θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών και ίσων ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών και (γ) η ένταξη της ισότητας στις πολιτικές απασχόλησης (gender mainstreaming) (Στρατηγάκη, 2003).

1.3.Θετικές δράσεις - Προγράμματα δράσης για την ισότητα των φύλων

Τα προγράμματα δράσης αποτελούν εξειδικευμένες προτάσεις δράσης με πρωτοβουλία των Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ισότητα των δυο φύλων. Κατά το διάστημα 1982 -2005 υλοποιήθηκαν πέντε συνεχόμενα προγράμματα δράσης για την παροχή ίσων ευκαιριών σε γυναίκες και άνδρες(Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.α., 2003).

(α) Το Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης για την Προώθηση των Ίσων Ευκαιριών προς Όφελος των Γυναικών (1982-85), το οποίο κατέληξε στο Ψήφισμα του 1985 και τέθηκαν 10 στόχοι για την εξάλειψη της ανισότητας στην εκπαίδευση.

(β) Το Δεύτερο Πρόγραμμα Δράσης για την Προώθηση των Ίσων Ευκαιριών προς Όφελος των Γυναικών (1986-1990), όπου εγκαθιδρύθηκαν οι δομές των " θετικών δράσεων ". Ιδιαίτερα οι δράσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση στόχευαν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές της Ισότητας, στη μείωση των στερεοτύπων για τα φύλα στα σχολικά βιβλία και στην διαφοροποίηση των στερεοτυπικών επιλογών των μαθητών ιδίως στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

(γ) Το Τρίτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Ίσων Ευκαιριών ανάμεσα στους Άνδρες και τις Γυναίκες (1990-1995), που σηματοδοτεί μια στροφή στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με το θέμα της Ισότητας. Πλέον οι δράσεις διεισδύουν τόσο στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, όπου εκεί συντελείται ουσιαστική εργασία για την εξάλειψη των ανισοτήτων αλλά επεκτείνεται και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών αγγίζοντας και τους γονείς, σε μια προσπάθεια να περιοριστούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Την ίδια εποχή έδρασαν και άλλα κοινοτικά προγράμματα όπου στόχο είχαν την προώθηση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών όπως τα προγράμματα PETRA, EUROTECNET και FORCE στον τομέα της κατάρτισης, τα ERASMUS, COMET και LINGUA στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το SOCRATES, καθώς και το YOUTH FOR EUROPE, πρόγραμμα για τους νέους, και LEONARDO DA VINCI, για την απασχόληση.

(δ) Το Τέταρτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Ίσων Ευκαιριών ανάμεσα στους Άνδρες και τις Γυναίκες (1996-2000), στο οποίο γίνεται για πρώτη φορά λόγος για την

ανάγκη να συμπεριληφθούν οι δράσεις για την ισότητα των φύλων σε όλες τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών που την απαρτίζουν. Ουσιαστικά τότε υιοθετήθηκε και η πολιτική της Ενσωμάτωσης (Mainstreaming), μια πολιτική όπου για πρώτη φορά συζητήθηκε στο Συνέδριο των Γυναικών στο Πεκίνο και έκτοτε υιοθετήθηκε τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

(ε) Το Πέμπτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δράσης: «Για μια Κοινοτική Στρατηγική-Πλαίσιο για την Ισότητα των Φύλων» (2001-2005). Πρόκειται για την πλήρη εφαρμογή του Mainstreaming, μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής που στοχεύει στο συντονισμό όλων των διαφορετικών προγραμμάτων που ίσχυαν ως τώρα σε μια ενιαία πρωτοβουλία με κοινά κριτήρια αξιολόγησης, εργαλεία παρακολούθησης και διαδικασίες εφαρμογής (Amorin, Fulle, Gaham-Bouchemal, Gourdet & Lagoeiro, 1998).

Αρχικός στόχος των θετικών αυτών δράσεων ήταν η προώθηση της ισότητας πρώτα στον τομέα της απασχόλησης. Η παρέμβαση έλαβε πιο εξειδικευμένο χαρακτήρα με κύριο στόχο τη μείωση του κατά φύλο επαγγελματικού διαχωρισμού της αγοράς εργασίας και τη διευκόλυνση του συνδυασμού οικογενειακής και εργασιακής ζωής.

Πιο συγκεκριμένα, ο κατά φύλο διαχωρισμός της αγοράς εργασίας θεωρείται το μεγαλύτερο εμπόδιο για την επίτευξη της ισότητας αμοιβών και της ισότητας στην πρόσβαση και την επαγγελματική εξέλιξη. Τα μέτρα που πάρθηκαν για την άμβλυνση των ανισοτήτων αφορούσαν κυρίως δράσεις που σχετίζονταν με την εκπαίδευση και κατάρτιση των γυναικών κυρίως στις νέες τεχνολογίες, ενίσχυση της γυναικείας επιχειρηματικότητας και αναγνώριση της οικονομικής αξίας της εργασίας των γυναικών. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αναπτύχθηκαν, επίσης, μέτρα ενίσχυσης μεμονωμένων γυναικών, όπως των νέων γυναικών επιχειρηματιών. Μετά το 1991 οι τομείς εφαρμογής των Προγραμμάτων επεκτάθηκαν πέραν της απασχόλησης θέτοντας ευρύτερους στόχους, όπως αύξηση της συμμετοχής της γυναίκας στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Ο στόχος του συνδυασμού οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής εισήγαγε στην ευρωπαϊκή πολιτική τη σημασία αφενός του άνισου καταμερισμού κατά φύλο της μη αμειβόμενης εργασίας μέσα στην οικογένεια (φροντίδα, οικιακές εργασίες) και αφετέρου της έλλειψης κοινωνικών υποδομών για τη φροντίδα των παιδιών και άλλων εξαρτημένων μελών της οικογένειας. Η Ε.Ε. χρηματοδότησε μια σειρά δράσεων με στόχο την διευκόλυνση του συνδυασμού επαγγελματικών και

οικογενειακών υποχρεώσεων των δυο φύλων, μέσα από ενέργειες που προωθούσαν την δημιουργία δομών φροντίδας των παιδιών, ηλικιωμένων, ατόμων με ειδικές ανάγκες κλπ, την ενθάρρυνση της συμμετοχής των ανδρών στην φροντίδα των παιδιών, καθώς επίσης και την ενίσχυση του θεσμού των γονικών αδειών και των άλλων σχετικών ρυθμίσεων του χρόνου εργασίας των εργαζομένων γονέων (Στρατηγάκη, 2007).

1.4. Η ένταξη της ισότητας στις πολιτικές απασχόλησης (gender mainstreaming).

Στη δεκαετία του 1990, στο επίκεντρο των συζητήσεων της Ο.Ν.Ε. ήταν και το πρόβλημα του χαμηλού δείκτη απασχόλησης της Ε.Ε., σε σύγκριση με την Ιαπωνία και τις Η.Π.Α. και ιδιαίτερα του δείκτη απασχόλησης των γυναικών. Στο στόχαστρο επομένως των ερευνών τέθηκε το ζήτημα της έμφυλης συγκρότησης της αγοράς εργασίας, των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες με τη δυσκολία συνδυασμού των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων και τον κάθετο και οριζόντιο επαγγελματικό διαχωρισμό. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση (ΕΣΑ) με απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (1997) που υπογράμμισε τη σημασία που έδινε η Ε.Ε. στο ζήτημα της αύξησης της απασχόλησης. Στα κράτη – μέλη δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές που βασίζονταν σε τέσσερις βασικούς πυλώνες α) τη βελτίωση της απασχολησιμότητας (ικανότητας επαγγελματικής ένταξης), β) την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος, γ) την ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των επιχειρήσεων και δ) την ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι κατευθυντήριες γραμμές του τέταρτου άξονα στόχευαν: α) στη μείωση του ανοίγματος της ψαλίδας ανάμεσα στα φύλα όσον αφορά τους δείκτες ανεργίας και αμοιβών, β) στην καλύτερη συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας, γ) στη διευκόλυνση της επανένταξης των γυναικών στην αγορά εργασίας και δ) στην ένταξη της ισότητας στους άλλους άξονες της ΕΣΑ (Στρατηγάκη , 2007).

Στη Λισσαβόνα (2000) ετέθη ένας καινούργιος στρατηγικός στόχος που αφορούσε τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και της δυναμικότητας της οικονομίας της γνώσης. Βασικές διαστάσεις της νέας στρατηγικής ήταν ο εκσυγχρονισμός του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και η

καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Για το λόγο αυτό η ΕΣΑ έθεσε καινούργιο στόχο απασχολησιμότητας του γενικού πληθυσμού από 60% σε 70% και του δείκτη συμμετοχής των γυναικών από 51% σε 60% μέχρι το 2010.

Η πρακτική εφαρμογή όλου αυτού του σχήματος υλοποιήθηκε μέσα από τη διαμόρφωση του Κανονισμού του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) και των προτεραιοτήτων του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Γ' Κ.Π.Σ.) για το διάστημα 2000-2006. Όπως σημειώνει και η Στρατηγάκη (2007) "το Ε.Κ.Τ. από το 1989 χρηματοδοτούσε αποσπασματικά δράσεις κατάρτισης και ένταξης στην αγορά εργασίας των μακροχρόνια ανέργων γυναικών, καθώς και δράσεις ένταξης των γυναικών σε επαγγέλματα που υποεκπροσωπούνται. Στη συνέχεια το Ε.Κ.Τ. διεύρυνε τις παρεμβάσεις του στους τομείς ενίσχυσης της επιχειρηματικότητας και της κατάρτισης των γυναικών, δημιουργίας παιδικών σταθμών, καθώς και ενθάρρυνσης των γυναικών να συμμετέχουν στην αγορά εργασίας. Μετά το 2000, η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών αναδείχθηκε σε βασική προτεραιότητα των παρεμβάσεων του Ε.Κ.Τ. Η προώθηση της ισότητας ακολούθησε την αρχή της «διπλής στρατηγικής», δηλαδή αφενός εντάσσοντας την ισότητα των φύλων σε όλες τις πολιτικές και δράσεις στην αγορά εργασίας και αφετέρου σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας θετικές δράσεις υπέρ των γυναικών με αντίστοιχη δέσμευση σημαντικών πόρων για τις δράσεις αυτές. "

1.5. Η πολιτική της Ενσωμάτωσης – Gender Mainstreaming

Από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση εισάγεται το διάστημα από το 1975 έως το 1995 η έννοια της πολιτικής της ενσωμάτωσης / gender mainstreaming. Η πολιτική αυτή έχει σαν βασικό της άξονα την αρχή της ισότητας των δυο φύλων σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές, με άμεση εφαρμογή των αποτελεσμάτων στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή (Ζιώγου-Καραστεργίου , 2006).

Η φιλοσοφία της πολιτικής της ενσωμάτωσης απορρίπτει τις μέχρι τώρα θετικές δράσεις για την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με τη λογική ότι αυτές οδηγούν στην περιθωριοποίηση των γυναικών εφόσον συμμετέχουν μόνο αυτές. Ο καινούργιος προσανατολισμός που έγινε μέσω της πολιτικής της ενσωμάτωσης στοχεύει στην προώθηση μιας προοπτικής με βάση το φύλο που να διαπνέει όλες τις πολιτικές και τα προγράμματα δράσης. Είναι ουσιαστικά μια

πολιτική που επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της οικονομικής πολιτικής και πολιτιστικής ζωής. Στόχος είναι να σχηματιστούν εκ νέου οι δομές όπου τώρα οι γυναίκες εμφανίζουν μειωμένη παρουσία, ώστε τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες να αναπτύσσονται ομαλά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση

«Γυναίκα, αν θες αντρίκεια να δουλέψεις για τον ξεσκλαβωμό σου, δε φτάνει να κάψεις, να σκορπίσεις, να ξοδέψεις το χρυσάφι, τη σμύρνα, το λιβάνι στο νέο βωμό. Μέσα σου πρώτα κάψε το τριπλό ζόανο που τους δούλους κάνει: συνήθεια, κέρδος, προλήψεις. Και κάψε και του παλαιού καιρού τα παραμύθια κι ας είναι όμορφα, μια για πάντα θάψε. »

Κ. Παλαμάς.

2.1. Η Εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα

Η παρουσία της γυναίκας στη σχολική εκπαίδευση, με το ρόλο της δασκάλας, δεν προέκυψε φυσικά και αβίαστα, αλλά αποτελούσε για πολλά χρόνια το μοναδικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Ο δρόμος βέβαια και αυτής της κατάκτησης δεν ήταν καθόλου εύκολος, εάν λάβουμε υπόψη τους περιορισμούς που είχε υποστεί η γυναίκα για την εκπαίδευση της και τις επιλογές της. Οι εκπαιδευτικές διεκδικήσεις που, στις μέρες μας, θεωρούνται φυσικό δικαίωμα και ανάγκη κάθε ανθρώπου, στην περίπτωση των γυναικών επιτεύχθηκαν σταδιακά και μετά από πολύ αγώνα.

Στην αρχή, η εκπαίδευση που δέχονταν οι γυναίκες ήταν διαφοροποιημένη και ως προς το σκοπό και ως προς την οργάνωση, διαχωρίζοντας με σαφήνεια τον ρόλο των δυο φύλων. Με βάση τη φιλοσοφία που διαμορφώνεται εκείνη την εποχή, ο ευρύτερος σκοπός της εκπαίδευσης ήταν διαφοροποιημένος και γίνεται λόγος «περί ανατροφής» των κοριτσιών και «εκπαιδύσεως» των αγοριών(Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου – Αλιπράντη, Καπέλλα- Λαγουδάκη, 2001.) Την εποχή εκείνη (19^{ος} αιώνας), διάφορες ψευδοεπιστημονικές θεωρίες είχαν αναδειχθεί με σκοπό την υποστήριξη της φυσικής και διανοητικής κατωτερότητας των γυναικών και δικαιολογώντας κατά συνέπεια τους ιεραρχικά διατεταγμένους κοινωνικούς ρόλους τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες. Η εκπαίδευση της γυναίκας μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς – έχοντας το ρόλο της συζύγου και μητέρας -

προσανατολιζόταν στην πλήρωση της αποστολής της, για αυτό άλλωστε το πρόγραμμα μαθημάτων διαποτίστηκε από τις κλασικές αρετές, την αγνότητα, τη σεμνότητα και την αυτοπειθαρχία.

Ο αιώνας αυτός όμως είναι και η εποχή της έντονης κινητοποίησης των γυναικών, οι οποίες στο όνομα της ισότητας, αρθρώνουν για πρώτη φορά τον φεμινιστικό τους λόγο. Μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση, επέρχεται μια ριζική αλλαγή στην κοινωνική θέση της γυναίκας εξαιτίας της εξόδου της στην αγορά εργασίας και της οικονομικής της ανεξαρτησίας. Αλλαγή που με πασίδηλο τρόπο φανερώνει ότι η εκπαίδευσή της δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις νέες απαιτήσεις.

Η γυναικεία παρουσία στην εκπαίδευση περιορίζεται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και βέβαια ανταποκρίνεται ένας μικρός σχετικά αριθμός κοριτσιών. Η δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα αναγνωρίζεται ως δικαίωμα και καθίσταται υποχρεωτική από το 1834 και εξής. Παρ' όλα αυτά, τα ποσοστά παραμένουν χαμηλά, έτσι ώστε πολύ δύσκολα μπορούμε να μιλάμε για υποχρεωτική εκπαίδευση. Μόνο 60 χρόνια αργότερα το 1893 ρυθμίζεται το θέμα της Δημόσιας Β/θμιας Εκπαίδευσης με τη λειτουργία Διδασκαλείων και Παρθεναγωγείων. Στα Δημόσια σχολεία το πρόγραμμα είναι τέτοιο που προετοιμάζει τα κορίτσια για το μελλοντικό τους κοινωνικό ρόλο, αυτό της συζύγου και της νοικοκυράς. Η έλλειψη ενδιαφέροντος του κράτους για τη Β/θμια Εκπαίδευση των κοριτσιών υποκαθίσταται από την ιδιωτική πρωτοβουλία που ουσιαστικά αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διαμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κοριτσιών. Τα ιδιωτικά αυτά σχολεία όμως, κάλυπταν τις ανάγκες των κοριτσιών της αστικής τάξης που απολάμβαναν το προνόμιο της εκπαίδευσης λόγω των αυξημένων διδάκτρων που απαιτούσαν.

Στον 20^ο αιώνα, οι γυναίκες οπλίζουν με επιχειρήματα, διεκδικώντας ισότιμη θέση στην ανώτερη εκπαίδευση. Η πρώτη ουσιαστική αλλαγή από το επίσημο κράτος, πραγματοποιείται την περίοδο του μεσοπολέμου, -πρόκειται για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-30- και αφορούσε την ίδρυση δημόσιων σχολείων θήλεων, προκειμένου να γενικευτεί η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών και να μην περιορίζεται μόνο σε μια κοινωνική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, καθιερώνονται τετρατάξια Παρθεναγωγεία για τα κορίτσια που δεν επιδίωκαν πανεπιστημιακές σπουδές και Γυμνάσια β' τάξης για τα κορίτσια που επιθυμούσαν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο. Προβληματισμός εγείρεται για το είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να λάβουν οι γυναίκες. Σύμφωνα με τις εγκυκλίους των υπουργών Παιδείας, η γενική

εκπαίδευση των κοριτσιών αποβλέπει στην βελτίωση του ρόλου της γυναίκας ως μητέρας, συζύγου και οικονόμου. Ο μοναδικός επαγγελματικός προσανατολισμός των γυναικών είναι αυτός της δασκάλας, με αποτέλεσμα σύντομα ο αριθμός των δασκάλων να είναι τόσο μεγάλος που δημιουργήθηκε οξύ κοινωνικό πρόβλημα (Ζιώγου – Καραστεργίου , Δαλακούρα & Καρολίδου, 2003) .

Μετά από αλλαγές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που άλλοτε εμφανίζονταν ως προοδευτικές και άλλοτε ως οπισθοδρομικές, η ομαλότητα επετεύχθει με τη μεταρρύθμιση του 1976, όπου επίσημα καθιερώνεται η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών και ως εκ τούτου καταργούνται τα σχολεία θηλέων και αρρένων και καθιερώνεται η εννιάχρονη και δωρεάν υποχρεωτική φοίτηση για όλους με αποτέλεσμα τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης. Ενώ λοιπόν θεσμικά κατοχυρώνεται η ισότητα, σε ένα βαθύτερο επίπεδο οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα που θέλουν τις γυναίκες να είναι προσανατολισμένες προς τη δημιουργία οικογένειας φαίνεται να υφέρπουν και να διαπερνούν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (Φούρου, Φίλιππας & Νίκας , 2005). Παρόλο που οι γυναίκες έχουν κατακτήσει σε εθνικό και διεθνές επίπεδο πολύ υψηλούς δείκτες εκπαίδευσης, ουσιαστικά δεν έχει πάψει να υφίσταται διαχωρισμός. Απλώς ο διαχωρισμός αυτός είναι περισσότερο ποιοτικός και όχι ποσοτικός. Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα η διάκριση του φύλου γίνεται ορατή όχι πια στις δυνατότητες πρόσβασης των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης όσο στις εκπαιδευτικές επαγγελματικές επιλογές. Είναι σύνηθες το φαινόμενο της προτίμησης των γυναικών για θεωρητικές σπουδές ενώ το ποσοστό συμμετοχής σε σχολές θετικής κατεύθυνσης εξακολουθεί να παραμένει χαμηλό (Βρυώνης & Γούπος ,2008 ·Κάτσικας & Καββαδίας 1994). Γεγονός που συνδέεται όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω με την αγορά εργασίας και επιβεβαιώνει την πλειοψηφία των γυναικών σε επαγγέλματα που σχετίζονται με παιδιά, όπως αυτό της εκπαιδευτικού. Ενώ αντίστοιχα ο χώρος της διοίκησης και πολύ περισσότερο της εκπαιδευτικής διοίκησης, θεωρείται ως μια επιστήμη που έχει αναπτυχθεί μόλις τα τελευταία χρόνια και τραβά το ενδιαφέρον κυρίως του ανδρικού πληθυσμού.

2.2. Η Γυναικεία παρουσία στη σχολική εκπαίδευση

Από πολύ νωρίς η γυναίκα ως μοναδική επαγγελματική διέξοδο έβρισκε το επάγγελμα της εκπαιδευτικού γιατί προσιδίαζε περισσότερο στη "γυναικεία" φύση της (Newman, 1994). Ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ποσοστό

ανδρών και γυναικών καθοριζόταν με κρατική παρέμβαση. Σύμφωνα με το νόμο 5802/1933, άρθρο 4 οριζόταν «ο αριθμός των εγγεγραμμένων εις εκάστην τάξιν των παιδαγωγικών ακαδημιών, οριζόμενος υπό του εκπαιδευτικού συμβουλίου, επ ουδενί λόγω δύναται να υπερβεί τους 40, εξ ων 15 δύνανται να είναι θήλεις» (Αντωνίου, 1996). Ο νόμος αυτός καταργήθηκε με το Ν.Δ. 842/1971, που πάλι όμως θέτει περιορισμούς στις γυναίκες. Οι διακρίσεις αυτές καταργήθηκαν με το άρθρο Ν.Δ. 1286/1982, το οποίο ορίζει ότι από το ακαδημαϊκό έτος 1983 -1984 ο αριθμός των εισακτέων σε όλες τις ανώτερες σχολές καθορίζεται συνολικά και ανεξάρτητα από το φύλο των υποψηφίων (Βρυώνης & Γούπος ,2008). Σύντομα ο αριθμός των γυναικών που δίδασκαν στα ελληνικά σχολεία αυξήθηκε σημαντικά έτσι ώστε να μιλάμε για ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα. Η Μαραγκουδάκη (1997) προσφέρει μια ικανοποιητική εξήγηση της αύξησης του αριθμού των γυναικών εκπαιδευτικών. Υποστηρίζει ότι αυτό οφείλεται :

- Στην ίδρυση καθηγητικών σχολών στα επαρχιακά κέντρα, γεγονός που επέτρεψε την συνέχιση των σπουδών σε πολλά κορίτσια χωρίς να απομακρύνονται από την οικογενειακή εστία.
- Στη θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στο διαχωρισμό του ενιαίου εξατάξιου Γυμνασίου σε Γυμνάσιο και Λύκειο, που οδήγησαν στην αύξηση των θέσεων των εκπαιδευτικών.
- Στο γεγονός ότι οι γυναίκες απέκτησαν το δικαίωμα της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, δίνοντας με αυτό τον τρόπο στον εαυτό τους τη δυνατότητα διεκδίκησης θέσεων εργασίας στην αρένα της αγοράς εργασίας.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει υποβαθμιστεί και έχει χάσει το κύρος του λόγω της επικράτησης του γυναικείου φύλου. Η αλήθεια εντούτοις βρίσκεται, σύμφωνα με έρευνα των Κουϊμτζή, Παπαδήμου , & Φρόση, (2001), στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το σχολείο δεν εξυπηρετεί τις κοινωνικές ανάγκες, έχει χαμηλές απολαβές και έχει απολέσει τον ιδεολογικό του ρόλο. Όλα αυτά οδηγούν στη μείωση του γοήτρου του και έτσι δόθηκε η δυνατότητα στις γυναίκες να παρεισφρύσουν στο πάλαι ποτέ ανδροκρατούμενο χώρο και να υπερισχύσουν αριθμητικά. Αυτό αποδεικνύουν και τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία.

Πίνακας 1.

	Σχολ.Έτος 2005-2006	Σχολ.Έτος 2006-2007	Σχολ.Έτος 2007-2008	Σχολ.Έτος 2008-2009
	% γυναικών επί του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών	% γυναικών επί του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών	% γυναικών επί του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών	% γυναικών επί του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών
Νηπιαγωγεία	99,30	99,23	99,18	99,09
Δημ. Σχολεία	64,06	65,19	67,62	68,46
Γυμνάσια	65,52	64,98	70,96	65,67
Ενιαία Λύκεια	50,76	51,14	52,16	53,13
Τεχν.Επαγ. Λύκεια	43,48	43,20	41,28	29,06
Ε.Π.Α.Λ	-	49,06	47,05	45,36
Ε.Π.Α.Σ.	-	-	44,06	44,47
ΣΥΝΟΛΟ	64,62	62,13	60,33	57,89

Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής για τα σχολικά έτη 2005 - 2006, 2006- 2007 , 2007 – 2008 , 2008 -2009.

Από τα στοιχεία του πίνακα 1. προκύπτει αρχικά πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη στερεότυπη αντίληψη ότι η γυναίκα είναι πιο κατάλληλη για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης λόγω της μητρικής της φύσης και ο ρόλος τους στη βαθμίδα αυτή αποτελεί συνέχεια του μητρικού τους ρόλου. Η αντίληψη αυτή εξακολουθεί και στο Δημοτικό όπου είθισται τις πρώτες τάξεις να αναλαμβάνουν γυναίκες δασκάλες ενώ τις μεγαλύτερες τάξεις άνδρες για να προάγουν το πρότυπο του δασκάλου –πατέρα.

Στα Γυμνάσια παρατηρείται υψηλότερο ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών από ότι στο Λύκειο. Συχνά αναφέρεται ότι αυτό αποτελεί προσωπική επιλογή των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των καθηγητριών συγκρούονται με τις αυξημένες διδακτικές απαιτήσεις του Λυκείου. Οι άδειες δε

χορηγούνται εύκολα στο Λύκειο ή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί ως προς τη χρήση τους λόγω του φόρτου ευθυνών για την προετοιμασία των μαθητών τους, έτσι δεν μπορεί να συμβιβαστεί εύκολα η διδασκαλία στο Λύκειο με το κοινωνικό ρόλο που έχουν να επιτελέσουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί προτιμούν το Λύκειο γιατί εγκλωβίζονται στο στερεότυπο που θέλει το κύρος και το γόητρο των εκπαιδευτικών να είναι ανάλογο της ηλικίας των μαθητών που διδάσκουν και γενικά ανάλογο προς τη θέση της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οργανωτική πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, με αυτή την επιλογή τους έχουν πρόσβαση σε άτυπες μορφές διδασκαλίας (ιδιαίτερα μαθήματα), οι οποίες τους παρέχουν οικονομικές απολαβές (Μαραγκουδάκη, 1997).

2.3.Η θέση της γυναίκας στη διοίκηση της εκπαίδευσης

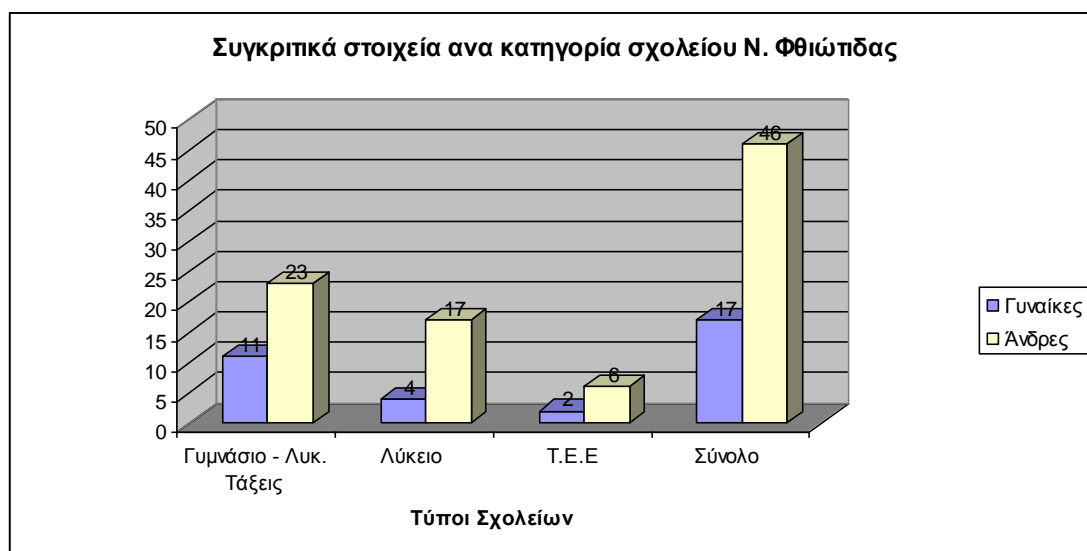
Τις τελευταίες δεκαετίες, η γυναίκα ενώ έχει καταλάβει πολλές θέσεις εργασίας που στερεοτυπικά ανήκαν στους άνδρες και παρά το γεγονός ότι ειδικότερα ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελείται στο μεγαλύτερο ποσοστό από γυναίκες εκπαιδευτικούς (πίνακας 1.), εντούτοις στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και σε τομείς που συνδέονται με θέσεις λήψης αποφάσεων, είναι απύσχα. Φυσικά, η νομοθεσία δεν απαγορεύει τη γυναίκα από τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, αλλά η νομική ισότητα δυστυχώς δε συνεπάγεται και την κοινωνική. Φραγμοί που σχετίζονται είτε με στερεοτυπικές αντιλήψεις είτε με την απουσία ενθάρρυνσης και προώθησης (mentoring) των γυναικών από τα ανώτερα στελέχη της διοίκησης δρουν ανασχετικά στην εξέλιξη της γυναίκας.

Στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδος, όπου διεξήχθη η έρευνα, και με βάση τους παρακάτω πίνακες που δείχνουν την κατανομή των θέσεων της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων, αποδεικνύεται πασιδήλα η προβληματική που προκύπτει, της παρουσίας δηλαδή των γυναικών στην κατώτερη ουσιαστικά βαθμίδα διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τις καταστάσεις των σχολικών μονάδων, όπως αυτές προκύπτουν από την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας (stellad.pde.sch.gr).

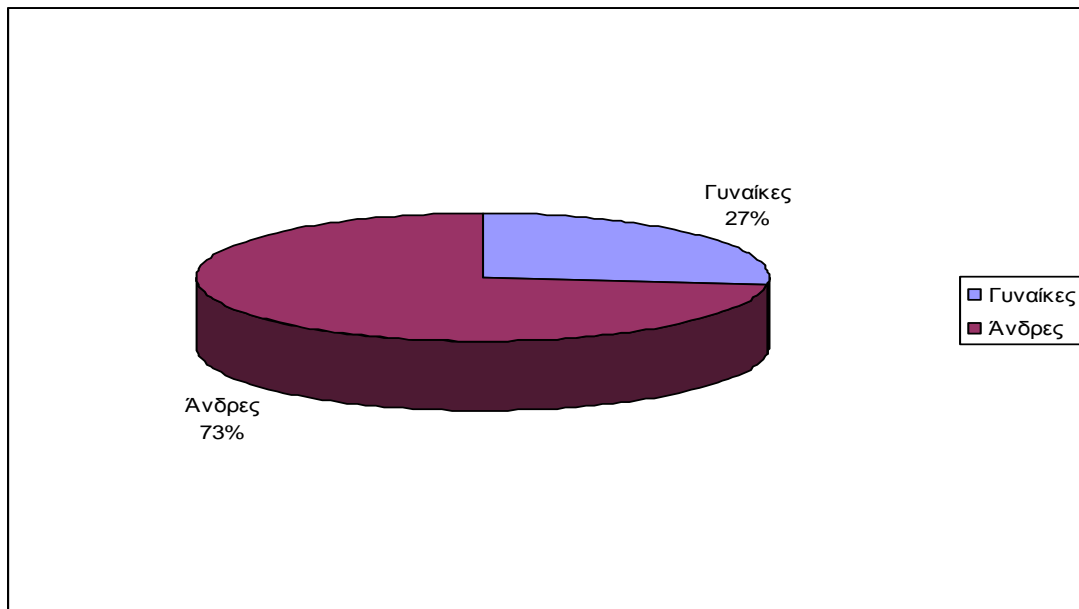
Πίνακας 2. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Φθιώτιδας

Τύπος Σχολείου	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολα
	Αριθμοί	Ποσοστά%	Αριθμοί	Ποσοστά	
Γυμνάσιο - Λυκ. Τάξεις	11	32,35	23	67,64	34
Λύκειο	4	19,04	17	80,95	21
Τ.Ε.Ε	2	25,00	6	75	8
Σύνολο	17	26,98	46	73,01	63

Γραφική παράσταση 1.



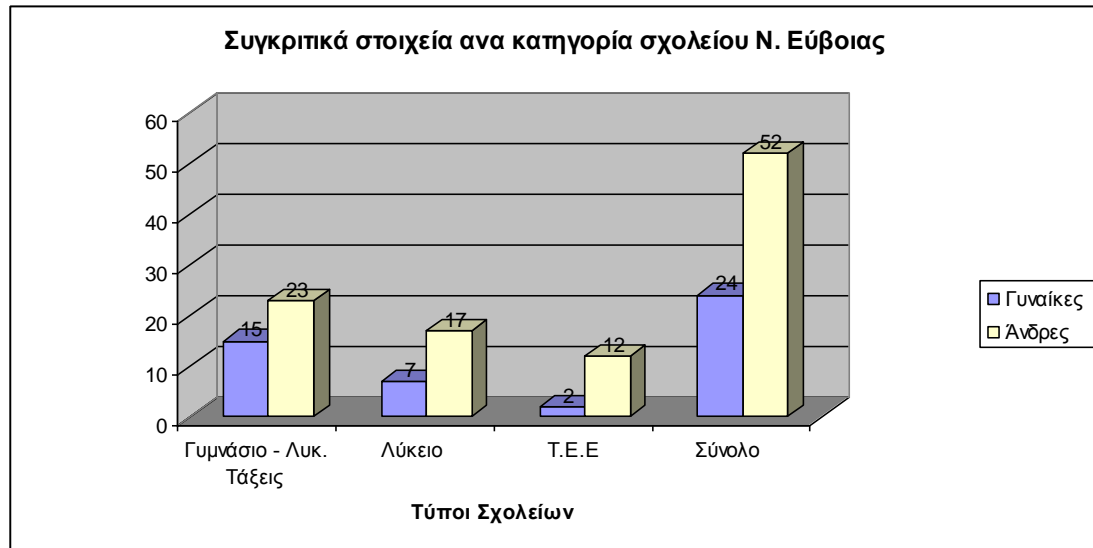
Γραφική παράσταση 2. Συγκενρωτική κατανομή (ανά φύλο) των διευθυντικών θέσεων στο Ν. Φθιώτιδας



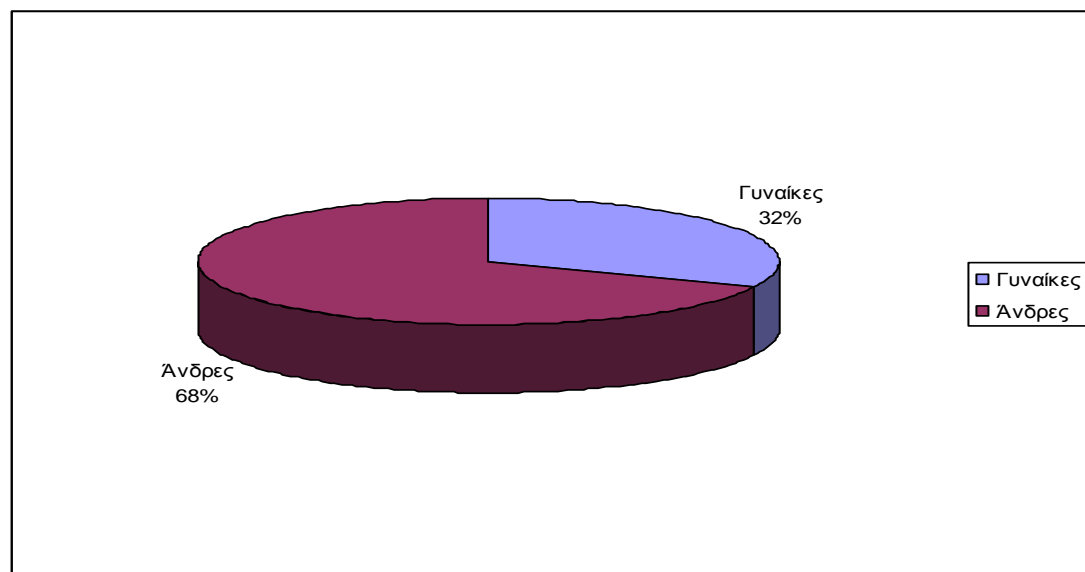
Πίνακας 3. Συγκενρωτικά στοιχεία Ν. Εύβοιας

Τύπος Σχολείου	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολα
	Αριθμοί	Ποσοστά	Αριθμοί	Ποσοστά	
Γυμνάσιο - Λυκ. Τάξεις	15	39,47	23	60,52	38
Λύκειο	7	29,16	17	70,83	24
Τ.Ε.Ε	2	14,28	12	85,71	14
Σύνολο	24	31,57	52	68,42	76

Γραφική παράσταση 3.



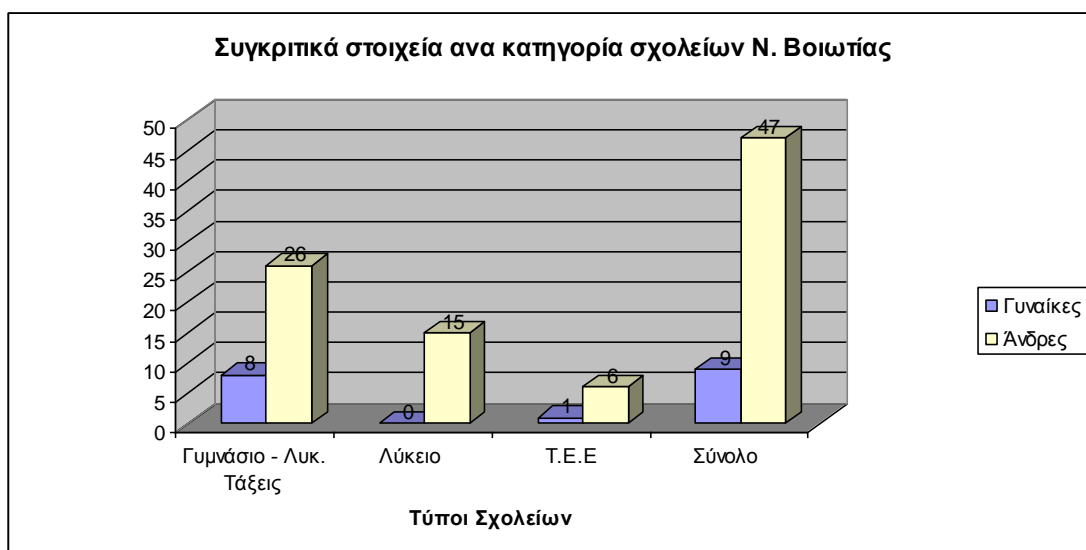
Γραφική παράσταση 4. Συγκεντρωτική κατανομή (ανά φύλο) των διευθυντικών θέσεων στο Ν. Εύβοιας



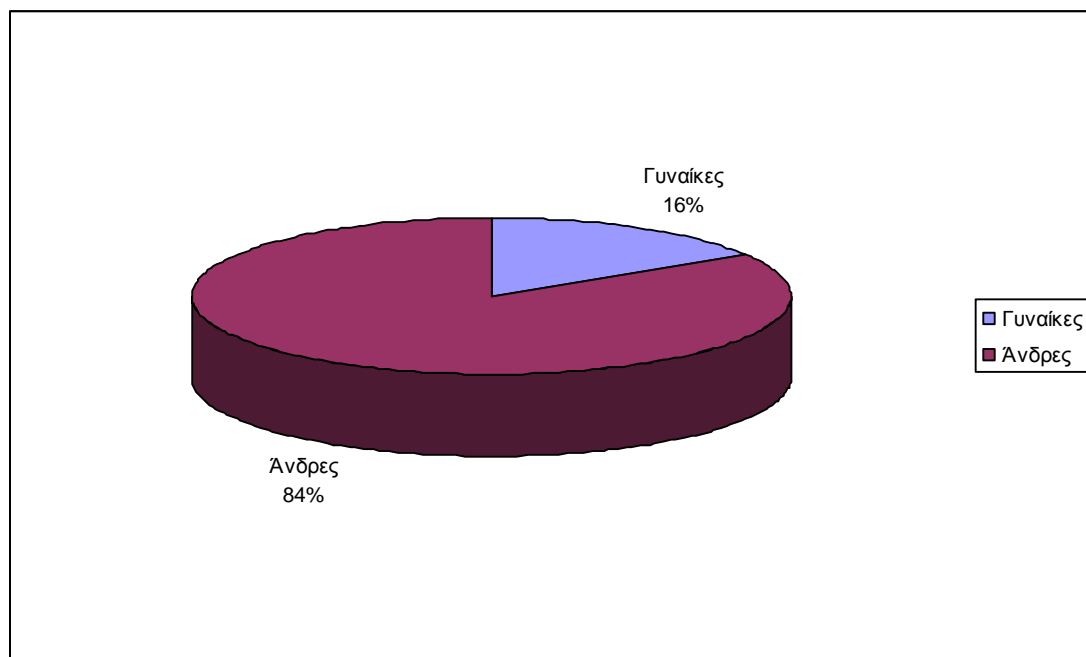
Πίνακας 4. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Βοιωτίας

Τύπος Σχολείου	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολα
	Αριθμοί	Ποσοστά	Αριθμοί	Ποσοστά	
Γυμνάσιο - Λυκ. Τάξεις	8	23,52	26	76,47	34
Λύκειο	0		15	100	15
Τ.Ε.Ε	1	14,28	6	85,71	7
Σύνολο	9	16,07	47	83,92	56

Γραφική παράσταση 5.



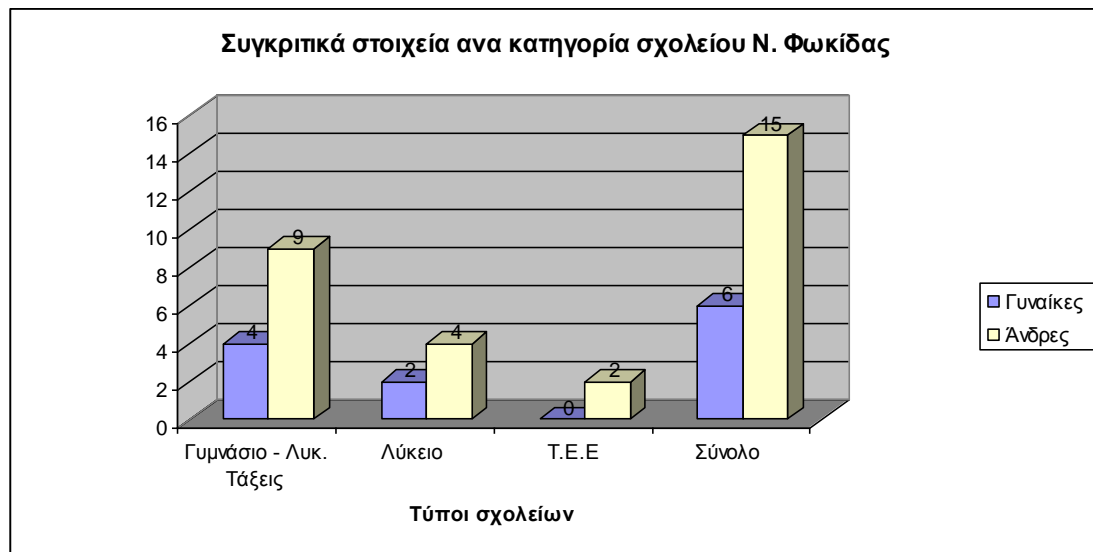
Γραφική παράσταση 6. Συγκεντρωτική κατανομή (ανά φύλο) των διευθυντικών θέσεων στο Ν. Βοιωτίας



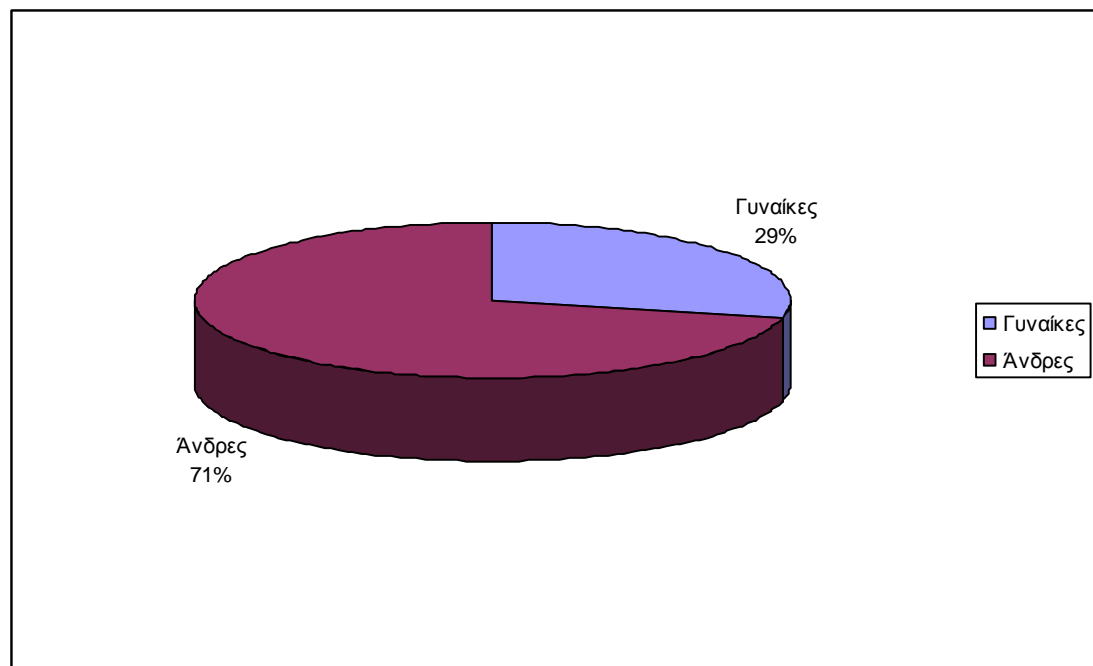
Πίνακας 5. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Φοκίδας

Τύπος Σχολείου	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολα
	Αριθμοί	Ποσοστά	Αριθμοί	Ποσοστά	
Γυμνάσιο - Λυκ. Τάξεις	4	30,76	9	69,23	13
Λύκειο	2	33,33	4	66,66	6
Τ.Ε.Ε	0	0	2	100	2
Σύνολο	6	28,57	15	71,42	21

Γραφική παράσταση 7.



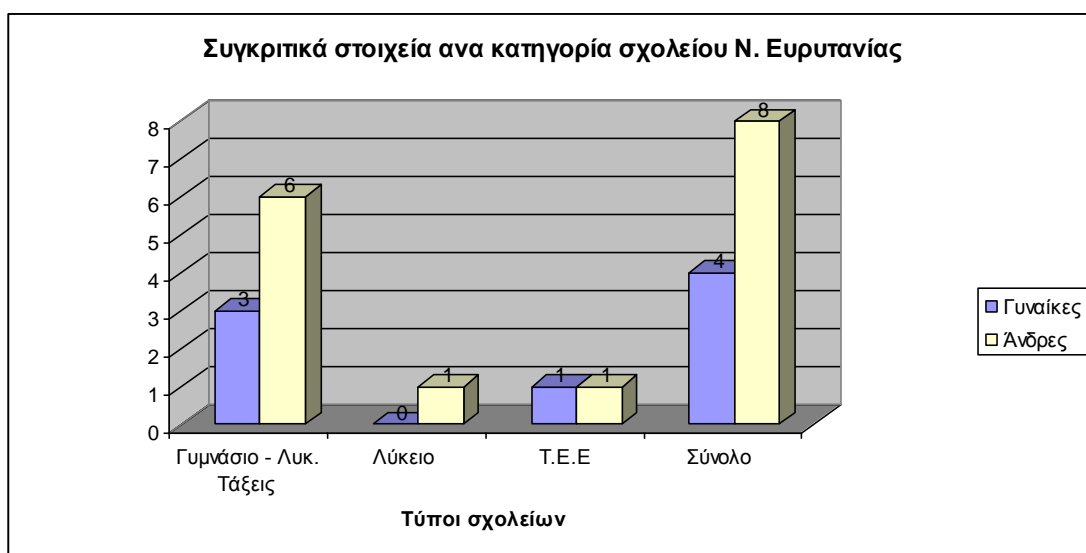
Γραφική παράσταση 8. Συγκεντροτική κατανομή (ανά φύλο) των διευθυντικών θέσεων στο Ν. Φωκίδα



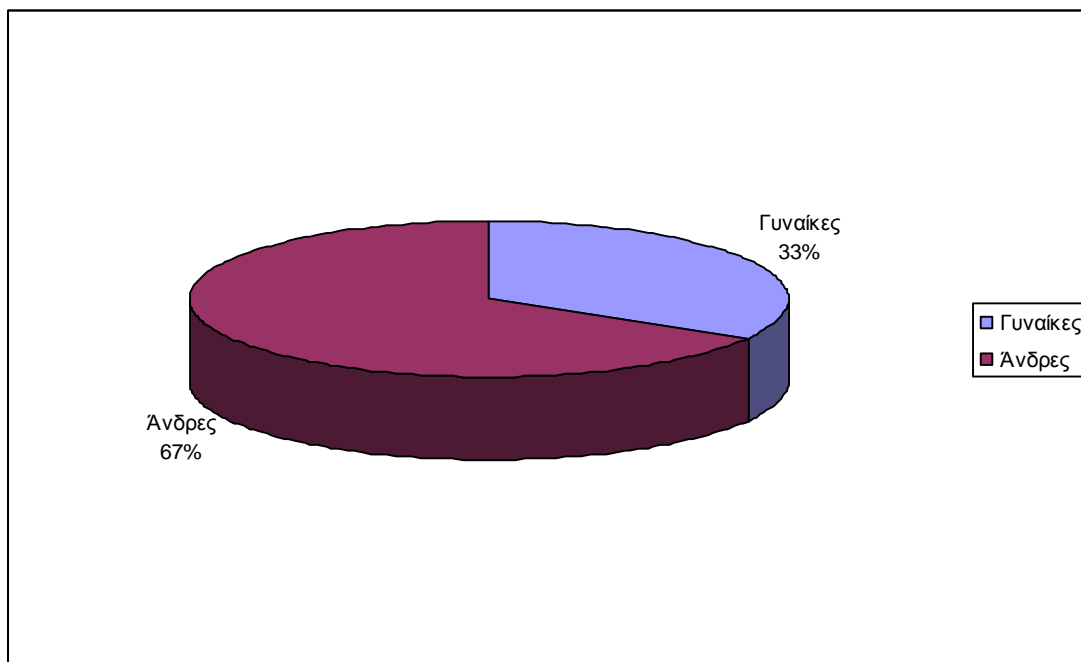
Πίνακας 6. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Ευρυτανίας

Τύπος Σχολείου	Γυναίκες		Ανδρες		Σύνολα
	Αριθμοί	Ποσοστά	Αριθμοί	Ποσοστά	
Γυμνάσιο - Λυκ. Τάξεις	3	33,33	6	66,66	9
Λύκειο	0	0	1	100	1
Τ.Ε.Ε	1	50	1	50	2
Σύνολο	4	33,33	8	66,66	12

Γραφική παράσταση 9.



Γραφική παράσταση 10. Συγκεντρωτική κατανομή (ανά φύλο) των διευθυντικών θέσεων στο Ν. Ευρυτανίας

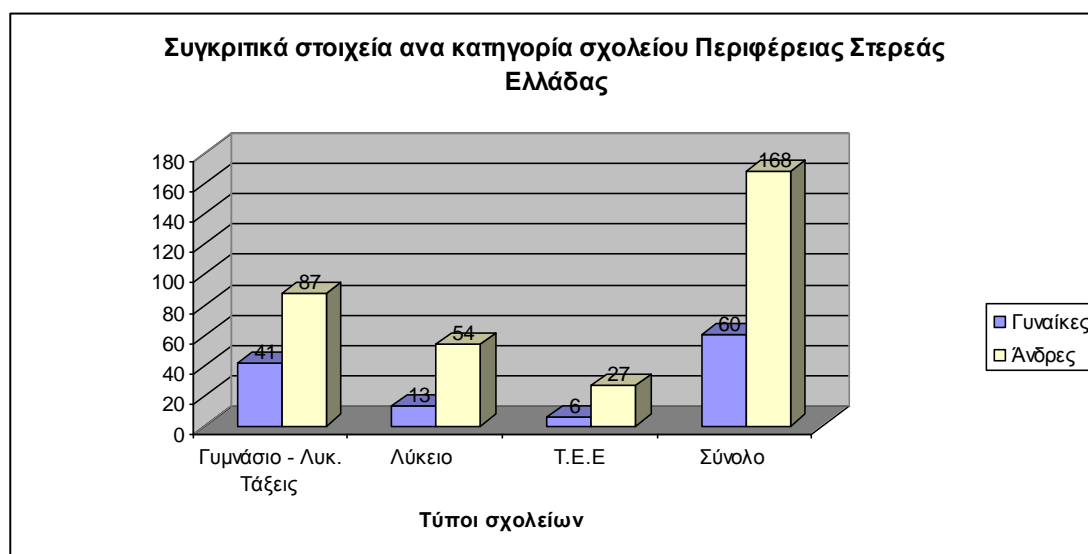


Στο νομό Φθιώτιδας, σε σύνολο 63 σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών είναι 73,01 % εν συγκρίσει με των διευθυντριών που είναι 26,98%. Στοιχείο που επιβεβαιώνει τις υποθέσεις μας αναφορικά με την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση. Η κατάσταση παραμένει ίδια στο σύνολο των νομών της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Αντίστοιχα στον νομό Ευβοίας το ποσοστό των ανδρών διευθυντών Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης είναι 68,42 %, στο νομό Βοιωτίας, 83,92 %, στην Φωκίδα 71,42% και στην Ευρυτανία 66,66%. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πίνακας 7, όπου παρουσιάζονται στο εύρος της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας τα ποσοστά των διευθυντών και διευθυντριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι το 73,68% επί του συνόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων κατέχεται από άνδρες ενώ μόλις το 26,31% κατέχεται από γυναίκες.

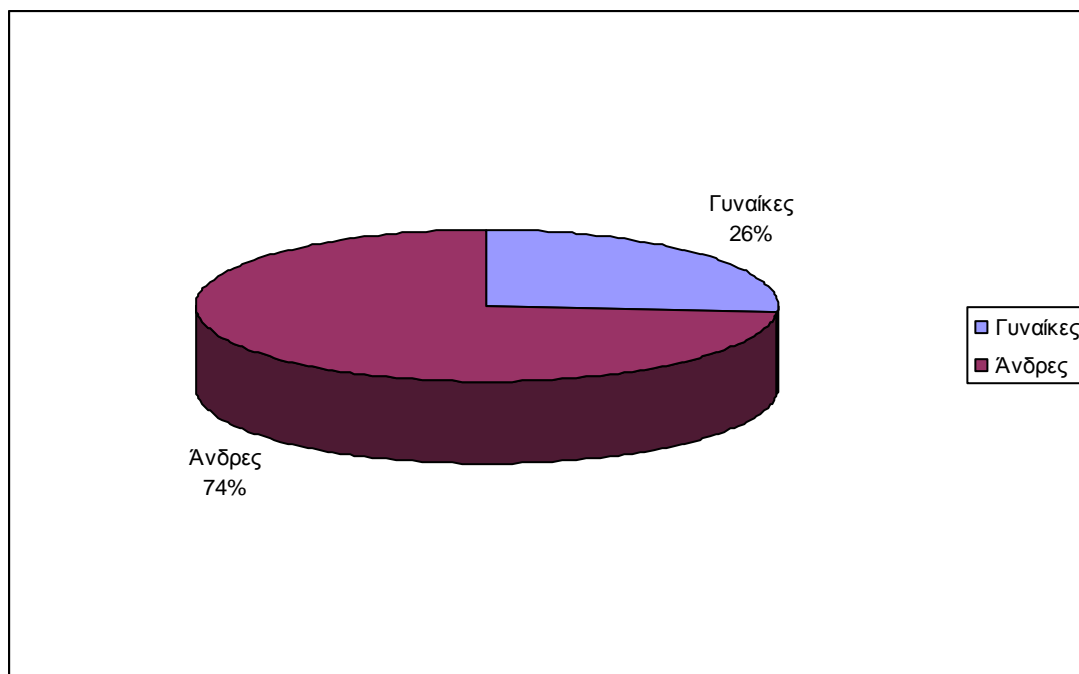
Πίνακας 7. Συγκεντρωτικά στοιχεία Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας

Τύπος Σχολείου	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολα
	Αριθμοί	Ποσοστά	Αριθμοί	Ποσοστά	
Γυμνάσιο - Λυκ. Τάξεις	41	32,03	87	67,96	128
Λύκειο	13	19,4	54	80,59	67
Τ.Ε.Ε	6	18,18	27	81,81	33
Σύνολο	60	26,31	168	73,68	228

Γραφική παράσταση 11.



Γραφική παράσταση 12. Συγκεντρωτική κατανομή (ανά φύλο) των διευθυντικών θέσεων στη Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας



Η έμφυλη διάσταση στη διοίκηση εντοπίζεται και αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο νηπιαγωγείο οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν την απόλυτη πλειοψηφία, στο δημοτικό σχολείο παρεισφρεύουν και άνδρες διευθυντές(δεν αναφέρονται ποσοστά καθώς δεν αποτελεί ερευνητικό πεδίο της συγκεκριμένης εργασίας) ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα τόσο μειώνεται η γυναικεία εκπροσώπηση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη και τη σχολική βαθμίδα(γυμνάσιο – λύκειο) καθώς και την περιοχή του σχολείου(αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή), διαπιστώθηκε ότι η γυναικεία παρουσία στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας μειώνεται αισθητά όσο ανεβαίνουμε σχολική βαθμίδα. Προκύπτει δηλαδή διαφορά ανάμεσα στην παρουσία της γυναίκας στη διεύθυνση των γυμνασίων και λυκείων. Όπως αποδεικνύεται και με βάση τους πίνακες (Πιν.2,3,4,5,6) το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών στα γυμνάσια του νομού Φθιώτιδας είναι 32,35 %, ενώ αυτό μειώνεται αισθητά στη διεύθυνση των λυκείων, αγγίζοντας το 19,04 % και ανέρχεται στο 25% στη διοίκηση των Τ.Ε.Ε.. Η ίδια κατάσταση επικρατεί και στους άλλους νομούς. Στα γυμνάσια η γυναικεία εκπροσώπηση στον νομό Εύβοιας είναι

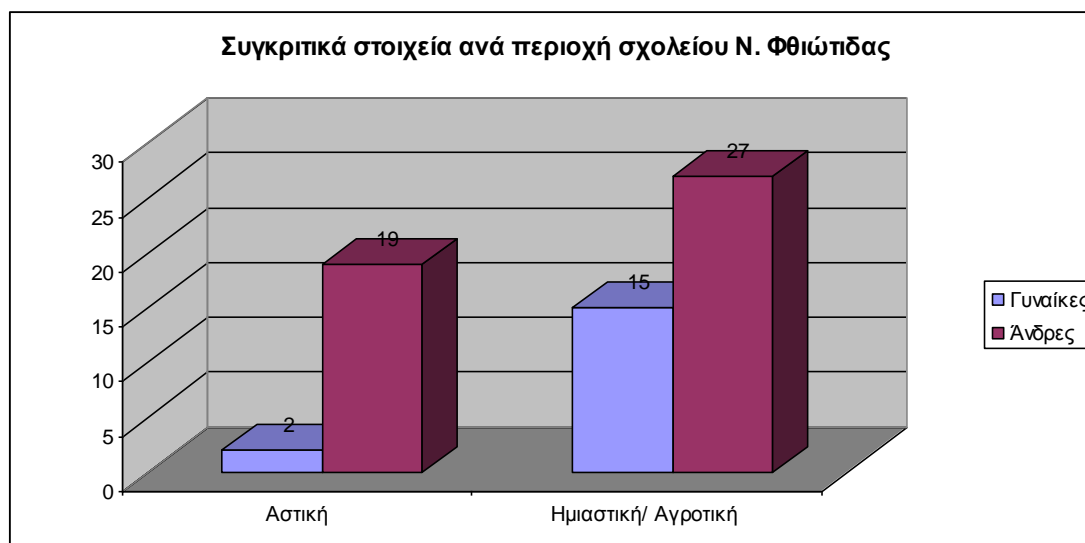
39,47% ενώ στα λύκεια 29,16% και στα Τ.Ε.Ε 14,28%. Στο νομό Βοιωτίας στα γυμνάσια είναι 23,52% ενώ στα λύκεια διαπιστώνεται απουσία του γυναικείου φύλου. Αντίθετα στα Τ.Ε.Ε το 14,28% των θέσεων καταλαμβάνεται από γυναίκες. Στη Φωκίδα από 30,76% στα γυμνάσια, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών διευθυντριών αυξάνεται σε 33,33%, ενώ η διοίκηση των Τ.Ε.Ε. καταλαμβάνεται από άνδρες στο σύνολο της (100%). Στο νομό Ευρυτανίας η κατανομή των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων στο γυμνάσιο είναι 33,33% ενώ στο λύκειο δεν εκπροσωπούνται οι γυναίκες. Στα Τ.Ε.Ε. του νομού παρατηρείται ίση κατανομή των θέσεων (50%).

Ελέγχοντας τη δεύτερη παράμετρο που θέσαμε, δηλαδή την περιοχή της σχολικής μονάδας, προέκυψε με βάση τους παρακάτω πίνακες (πιν. 13) ότι το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών σε όλη την περιφέρεια στη διεύθυνση των γυμνασίων αστικών περιοχών ανέρχεται στο 32,25%. Αντίστοιχα στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ανέρχεται στο 31,95%. Η ισομερής κατανομή που διαπιστώνεται στη διεύθυνση των σχολείων στα γυμνάσια της περιφέρειας δεν ισχύει και για τα λύκεια. Έτσι λοιπόν, εκεί μόλις το 5,55% της διεύθυνσης σχολείων των αστικών περιοχών κατέχεται από γυναίκες, το 24,48% των ημιαστικών και των αγροτικών περιοχών. Στο ίδιο κλίμα και στη διεύθυνση των Τ.Ε.Ε. στα αστικά κέντρα το 6,25 % κατέχεται από γυναίκες, ενώ στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ανέρχεται σε 29,41%. Τα δεδομένα αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν τυχαία αν λάβει κανείς υπόψη του ότι στα αστικά κέντρα υπερτερούν οι άνδρες διευθυντές με ποσοστό 81,53%. Εκεί οι σχολικές μονάδες είναι μεγάλες με αποτέλεσμα και ο φόρτος εργασίας και ευθυνών των διευθυντών να είναι αυξημένος αλλά συνάμα αυξημένο είναι και το κύρος που απολαμβάνουν. Για αυτό άλλωστε οι διευθυντικές θέσεις στα αστικά κέντρα ανδροκρατούνται.

Πίνακας 8. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Φθιώτιδας

Περιοχή Σχολικής Μονάδας	Γυναίκες						Άνδρες					
	Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.		Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αστική	2	20	0	0	0	0	8	80	6	100	5	100
Ημιαστική/ Αγροτική	9	37,5	4	26,66	2	66,66	15	62,5	11	73,33	1	33,33
Σύνολο	11		4		2		23		17		6	

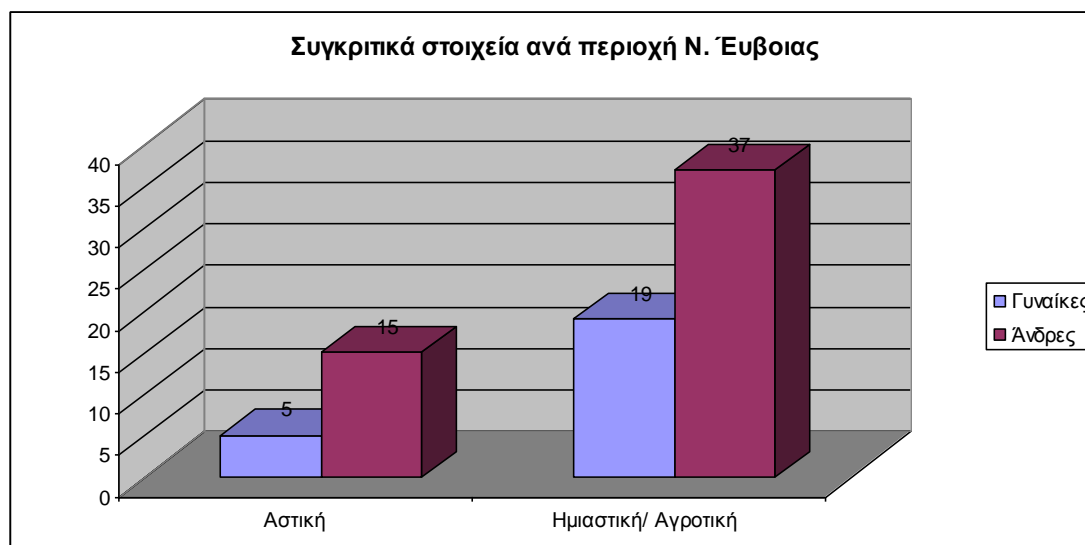
Γραφική παράσταση 13.



Πίνακας 9. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Εύβοιας

Περιοχή Σχολικής Μονάδας	Γυναίκες						Ανδρες					
	Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.		Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αστική	3	37,5	1	14,28	1	20	5	62,5	6	85,71	4	80
Ημιαστική/ Αγροτική	12	40	6	35,29	1	11,11	18	60	11	64,7	8	88,88
Σύνολο	15		7		2		23		17		12	

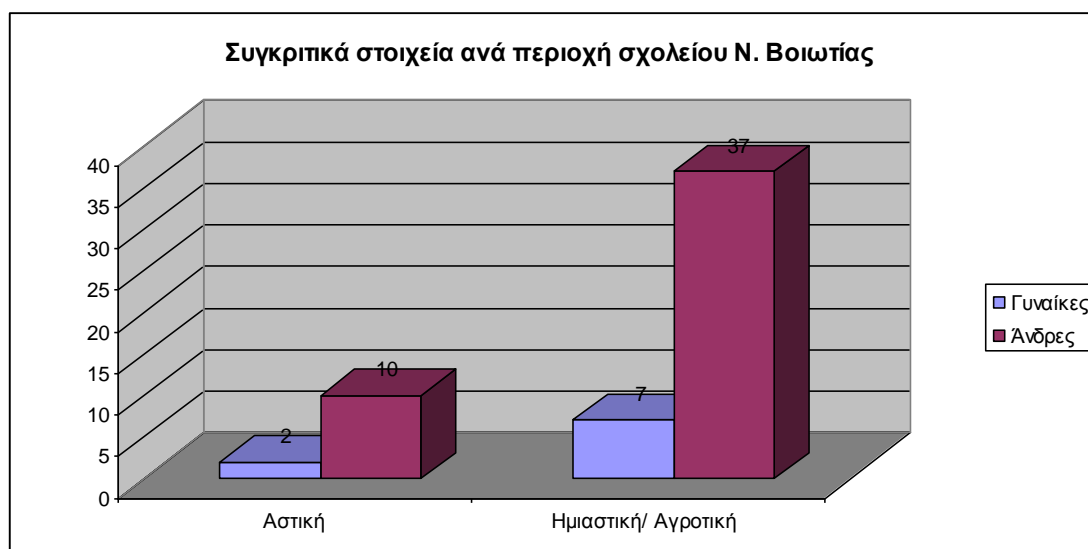
Γραφική παράσταση 14.



Πίνακας 10. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Βοιωτίας

Περιοχή Σχολικής Μονάδας	Γυναίκες						Άνδρες					
	Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.		Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αστική	2	33,33	0	0	0	0	4	66,66	3	100	3	100
Ημιαστική/ Αγροτική	6	21,42	0	0	1	25	22	78,57	12	100	3	100
Σύνολο	8				1		26		15		6	

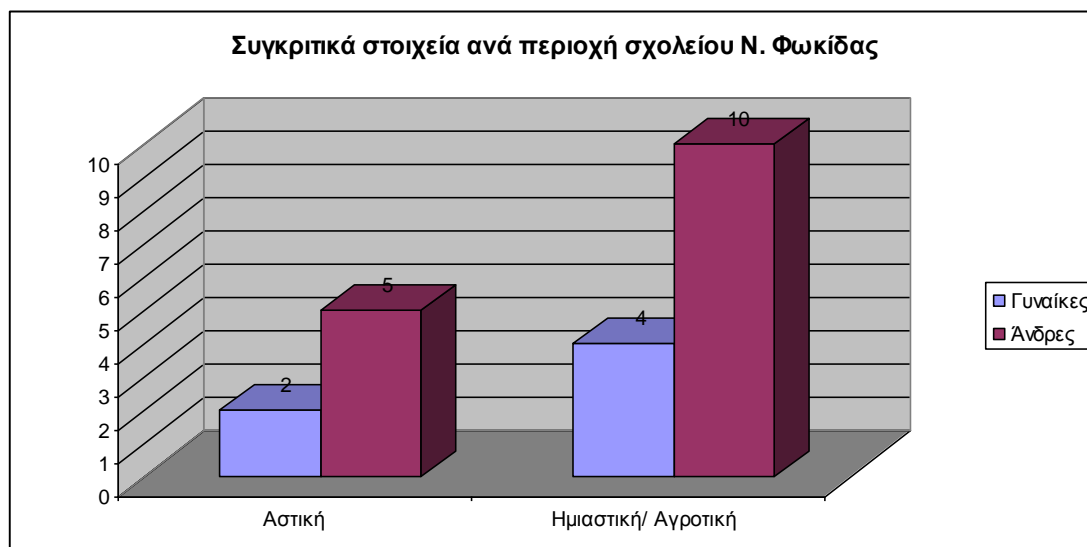
Γραφική παράσταση 15.



Πίνακας 11. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Φωκίδας

Περιοχή Σχολικής Μονάδας	Γυναίκες						Άνδρες					
	Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.		Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αστική	2	50	0	0	0	0	2	50	1	100	2	100
Ημιαστική/ Αγροτική	2	22,22	2	40	0	0	7	77,77	3	60	0	0
Σύνολο												

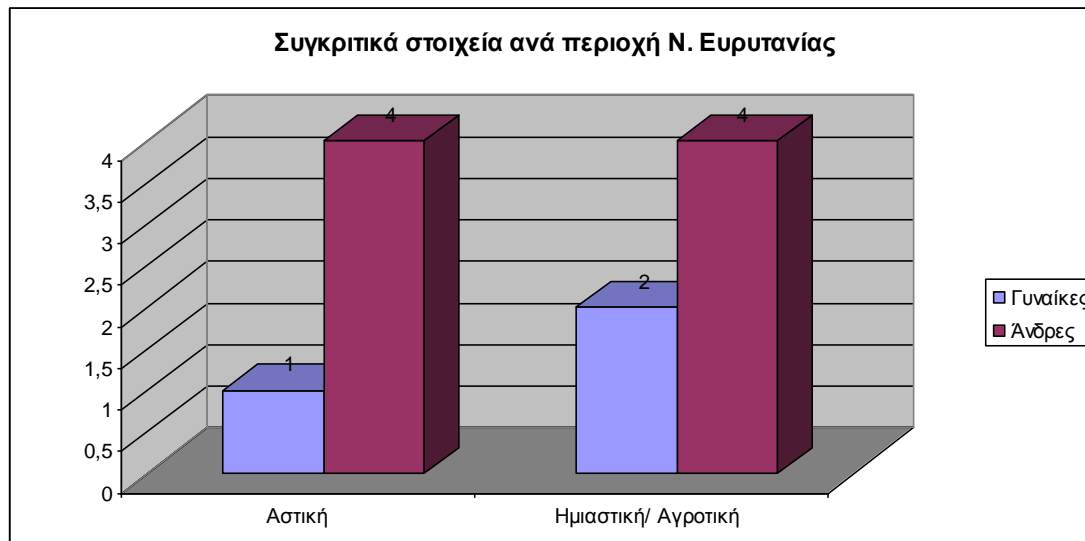
Γραφική παράσταση 16.



Πίνακας 12. Συγκεντρωτικά στοιχεία Ν. Ευρυτανίας

Περιοχή Σχολικής Μονάδας	Γυναίκες						Άνδρες					
	Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.		Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αστική	1	33,33	0	0	0	0	2	66,66	1	100	1	100
Ημιαστική/ Αγροτική	2	33,33	0	0	1	100	4	66,66	0	0	0	0
Σύνολο	3				1		6		1		1	

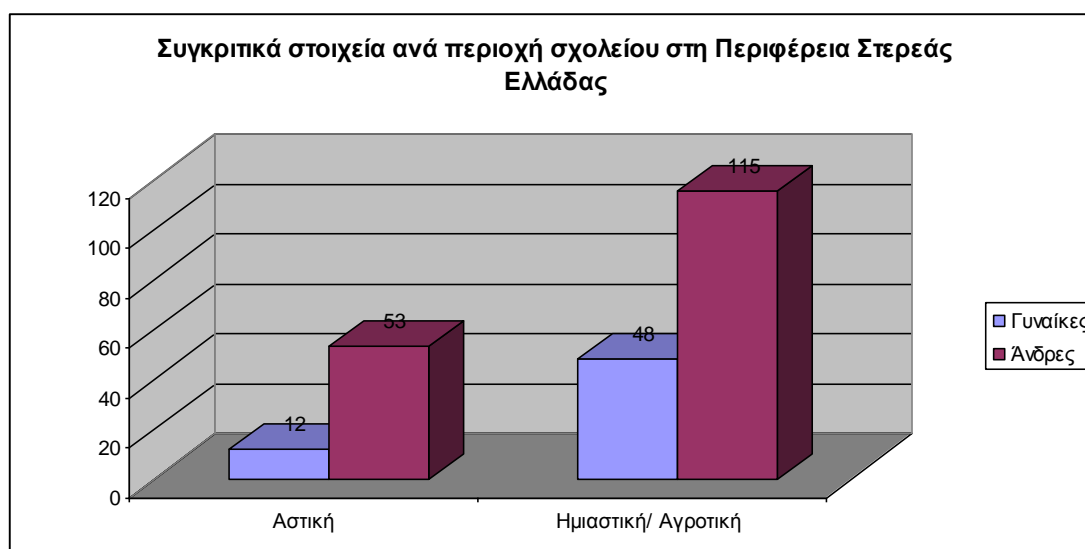
Γραφική παράσταση 17.



Πίνακας 13. Συγκεντρωτικά στοιχεία Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας

Περιοχή Σχολικής Μονάδας	Γυναίκες						Άνδρες					
	Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.		Γυμνάσια		Λύκεια		Τ.Ε.Ε.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αστική	10	32,25	1	5,55	1	6,25	21	67,74	17	94,44	15	93,75
Ημιαστική/ Αγροτική	31	31,95	12	24,48	5	29,41	66	68,04	37	75,51	12	70,58
Σύνολο	41		13		6		87		54		27	

Γραφική παράσταση 18.



2.4. Προβλήματα γυναικών στελεχών στην άσκηση των καθηκόντων τους λόγω του φύλου τους.

Ο κόσμος της οργάνωσης και της διοίκησης κυριαρχείται ιστορικά από άνδρες και η έννοια της ηγεσίας έχει κατασκευαστεί κυρίως με όρους ανδρικούς, με συνέπεια η

ηγεσία να έχει παραδοσιακά εξισωθεί με τον ανδρισμό σε όλες τις καταστάσεις της κοινωνικής ζωής (Tallerico & Blount, 2004). Το πρότυπο προφίλ του διευθυντικού στελέχους είναι άνδρας, λευκός, με καλοφτιαγμένη όψη⁴ (Kanter, 1997). Η έκφραση, *think manager – think male* (Schein & Davidson, 1993), αποδίδει ακριβώς την εννοιολογική ταύτιση της ηγεσίας με τον ανδρισμό.

Αποτελεί πλέον κοινή αντίληψη και αναμενόμενη συμπεριφορά ότι οι θέσεις των στελεχών στην ιεραρχία – και όχι μόνο εκπαιδευτική – απαιτούν αυτονομία, απόκτηση συναισθημάτων και ευαισθησίας, ρεαλιστικές προσεγγίσεις στην διευθέτηση προβλημάτων, άκρατο ορθολογισμό, αναλυτικές ικανότητες, προσανατολισμό στους σκοπούς και στις επιτεύξεις του οργανισμού (Thompson, 2007). Το ανδρικό στιλ ηγεσίας το οποίο χαρακτηρίζεται ως διεκπεραιωτικό (transactional) συγκεντρώνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενώ αντίστοιχα αυτά δε συνδέονται αρμονικά με την διαμορφωμένη έννοια της θηλυκότητας δημιουργώντας έτσι εμπόδια στην εξέλιξη της γυναίκας, ενώ είναι απόλυτα συνυφασμένα με τον ανδρισμό⁵. Το γυναικείο στιλ ηγεσίας από την άλλη θεωρείται ως μετασχηματιστικό (transformational)⁶ και του αποδίδονται τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας, της συμμετοχής, της ομαδικότητας, της μη ανταγωνιστικότητας, της έμφασης που δίνεται στη συναισθηματική κάλυψη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος⁷ (Helgesen, 1995· Rosser, 2003).

⁴ Αποτελεί προσόν για τα διευθυντικά στελέχη η αποστασιοποίηση τους από τις οικογενειακές υποχρεώσεις – τις οποίες κατά κύριο λόγο αναλαμβάνουν είτε η σύζυγος τους είτε η μητέρα τους – και την ανατροφή των παιδιών, καθώς με τον τρόπο αυτό αποδεικνύουν την αφοσίωσή τους στην εργασία τους.

⁵ Ο όρος ανδρισμός και θηλυκότητα, θεωρούνται αρχικά, κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού, ως αλληλοαποκλειόμενοι όροι, που κατασκευάστηκαν μέσω αντιθετικών ιεραρχικών δίπολων. Δηλαδή συνδέθηκε ο ανδρισμός με τη λογική και η θηλυκότητα με το συναίσθημα, το αντικειμενικό με το υποκειμενικό, η αναλυτική σκέψη με τη συνθετική σκέψη, ο ανεξάρτητος με τον εξαρτημένο. Η τυπική περιγραφή του ανδρισμού ταυτίζεται με το πρώτο σκέλος. Με την έλευση του μετά – φεμινισμού αμφισβητήθηκε αυτός ο διαχωρισμός ανδρισμού και θηλυκότητας και υποστηρίχθηκε ότι είναι έννοιες ρευστές και υπό συνεχή διαμόρφωση, εξαρτώμενες από τα κοινωνικό-πολιτισμικά νοήματα που τους αποδίδονται κάθε φορά.

⁶ Οι όροι transactional και transformational αποδίδονται στους Burns και Bass αντίστοιχα. Οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι αυτοί που βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες από την άλλη, δημιουργούν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους, έχουν όραμα, συγκεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, μετασχηματίζουν τον οργανισμό και δημιουργούν μια καινούργια κουλτούρα, όπου επικρατεί συνεργασία και συμπίεση όλων των μελών στην ικανοποίηση ενός βασικού οράματος όπου όλοι ασπάζονται (Πασιαρδής, 2004).

⁷ Σε έρευνα των Gurr, Drysdale, & Mulford (2006) σκιαγραφείται το μοντέλο του ιδανικού σχολικού διευθυντή, ο οποίος συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, τονίζοντας ότι η επιρροή του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι καθοριστική τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών, τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως φύλου.

Έτσι λοιπόν, όπως υποστηρίζει η Judy Rosener (1990), όσες γυναίκες καταφέρουν να σπάσουν τη γυάλινη οροφή (glass ceiling⁸) που τις χώριζε από τις θέσεις της ηγεσίας βρίσκονται μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση. Όσες από αυτές επιλέξουν να μην υιοθετήσουν τις παραδοσιακές ανδρικές μορφές ηγεσίας και να ακολουθήσουν το μετασηματιστικό μοντέλο κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν ως αναποτελεσματικές, ενώ όσες επιλέξουν να ακολουθήσουν το παραδοσιακό ανδρικό μοντέλο χαρακτηρίζονται ως αυταρχικές και έρχονται να επιβεβαιώσουν τη στερεότυπη αντίληψη που θέλει τις γυναίκες να είναι ιδιαίτερα αυστηρές. Επομένως οι γυναίκες αντιμετωπίζουν συγκρούσεις και διλήμματα, τα οποία συνήθως προκύπτουν από τα κοινωνικά βιωμένα στερεότυπα όπου θέλουν τις γυναίκες να βρίσκονται στο χώρο της τάξης και να διδάσκουν και όχι να διοικούν.

Βέβαια έχει αναδειχθεί από την S. Bern (1974) και η θεωρία της ανδρόγυνης προσωπικότητας, σύμφωνα με την οποία συγκεντρώνονται ισόρροπα τα ανδρικά και γυναικεία χαρακτηριστικά⁹. Ένας δηλαδή ανδρόγυνος άνδρας κατέχει σαφώς τα ανδρικά του χαρακτηριστικά αλλά παράλληλα μπορεί να συγκεντρώνει και χαρακτηριστικά θηλυκότητας και το αντίστροφο ισχύει για την γυναίκα. Έτσι, μια προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται ανδρόγυνη θα είναι προσανατολισμένη τόσο στους στόχους του οργανισμού όσο και στις ανθρώπινες σχέσεις. Το ανδρόγυνο στιλ υιοθετείται κυρίως από τις γυναίκες, όταν κατέχουν διοικητικές θέσεις με στόχο την αποδοχή και την επιτυχία (Sargent, 1983· Korabik, 1990).

Με βάση λοιπόν τις διαμορφωμένες αντιλήψεις προωθείται η λογική της προσδοκίας των έμφυλων διαφορών στο στιλ ηγεσίας, όπου οι υφιστάμενοι ή προϊστάμενοι αναμένουν τις προσδοκώμενες συμπεριφορές με βάση το φύλο αλλά και τα ίδια τα στελέχη ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και έτσι παρατηρείται ένας έμφυλος καθορισμός του ηγέτη που επηρεάζει τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες. Τους άνδρες γιατί επιβάλλεται να επιδεικνύουν μια ανταγωνιστική και διεκδικητική συμπεριφορά στην άσκηση της ηγεσίας και τις γυναίκες γιατί όπως αποδεικνύεται

⁸ Στη βιβλιογραφία επικρατεί ο τίτλος της «γυάλινης οροφής» (glass ceiling), ακριβώς για να εξηγήσει το διάφανο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες καριέρας, το οποίο τους επιτρέπει να δουν τις διατιθέμενες διοικητικές θέσεις, αλλά τις εμποδίζει να ανελιχθούν από ένα συγκεκριμένο επίπεδο και πάνω (David & Woodward, 1998· Oakley, 2000).

⁹ Εκτός από το ανδρόγυνο στιλ συμπεριφοράς, υπάρχει και η συμπεριφορά που δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο (undifferentiated sex-role orientation). Αυτή θεωρείται διαφορετική από το ανδρόγυνο στιλ, καθώς τα άτομα δεν προσδίδουν στη συμπεριφορά τους κανένα σεξιστικό προσανατολισμό (Shum & Cheng, 1997).

κινούνται μέσα σε ένα φαύλο κύκλο όπου η επίτευξη του γυναικείου ρόλου θα προκαλέσει την αποτυχία του ηγετικού και το αντίστροφο(Cubillo & Brown, 2003). Επιπλέον οι γυναίκες στελέχη κρίνονται πιο αυστηρά, γίνονται λιγότερο εύκολα αποδεκτές από τους άνδρες, αμφισβητούνται περισσότερο και χρειάζεται συνεχώς να αποδεικνύουν ότι είναι ικανές να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντα τους που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν. Το παράδοξο είναι ότι ακόμη και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη καχυποψία τις γυναίκες στελέχη θεωρώντας ότι η θέση τους είναι στην τάξη και όχι στη διοίκηση. Αποτελεί σύνηθες φαινόμενο ακόμη και οι ίδιες οι γυναίκες που κατέχουν θέσεις διοίκησης να νιώθουν απομονωμένες και περιθωριοποιημένες, καθώς η διοίκηση ανδροκρατείται και να αισθάνονται και οι ίδιες ότι δεν αποτελεί φυσικό περιβάλλον τους η διοίκηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Θεωρίες για τη διαφορά των φύλων

«Η κύρια διάκριση στις πνευματικές δυνατότητες μεταξύ των δυο φύλων παρουσιάζει τον άνδρα να υπερέχει κατά πολύ έναντι της γυναίκας σε οτιδήποτε αναλαμβάνει, είτε αυτό απαιτεί βαθιά περίσκεψη, κρίση, φαντασία ή απλά τη χρήση των αισθήσεων και των χεριών »

(Darwin, 1871).

Η απουσία των γυναικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και ουσιαστικά θέσεις ευθύνης θεωρείται δεδομένη, καθώς τα στατιστικά στοιχεία της προηγούμενης ενότητας το αποδεικνύουν περίτρανα. Έτσι λοιπόν, αν και ο χώρος της εκπαίδευσης, από πλευράς συμμετοχής εργαζομένων, φαίνεται να "γυναικοκρατείται", εν τούτοις παρατηρούνται διακρίσεις όσο προχωράμε στη διοικητική ιεραρχία. Το φαινόμενο αυτό δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της εκπαίδευσης αλλά έχει καθολικό χαρακτήρα. Η αναζήτηση απαντήσεων στη παραπάνω προβληματική κατάσταση απαιτεί τη συνεισφορά θεωρητικών αναλύσεων και ερμηνευτικών προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν για την ερμηνεία της διαφοράς των φύλων. Έτσι διακρίνονται δυο βασικές κατηγορίες που η μια αποδίδει την ανισότητα σε προσωπικά – βιολογικά χαρακτηριστικά και η άλλη σε κοινωνικά- περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά.

3.1. Θεωρίες προσωπικών –βιολογικών χαρακτηριστικών

3.1.1 Ψυχαναλυτική θεωρία

Κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας είναι ο S. Freud, όπου με έναν ιδιαίτερο εμπειρισταωμένο και ευρηματικό τρόπο προσπάθησε να δικαιολογήσει τις απόψεις του περί κατωτερότητας της γυναίκας και κατά συνέπεια να ερμηνεύσει τον

ισχυρισμό του για τις διαφορές των φύλων. Ο Freud υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια του φαλλικού σταδίου ¹⁰(3-6 ετών) παρατηρείται μια απόκλιση στην μέχρι τότε κοινή αναπτυξιακή πορεία των παιδιών των δυο φύλων. Ο γεννητήσιος ερωτισμός και η σημασία την οποία δίνει το παιδί στις διαφορές των γεννητικών οργάνων των δυο φύλων είναι οι βασικοί λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τόσο για το αγόρι όσο και για το κορίτσι (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή,1999β) .

Ιδιαίτερα κατά το φαλλικό στάδιο, το βασικό σεξουαλικό ρόλο παίζουν τα γεννητικά όργανα. Το παιδί ανακαλύπτει το φαλλό ως πηγή ηδονής και η μητέρα παίζει το ρόλο του φαντασιακού ερωτικού συμβόλου. Βεβαίως ο Freud στο επίκεντρο τοποθετεί το αγόρι που έχει φαλλό. Στην περίπτωση αυτού, ο φόβος του ευνουχισμού που έχει σχηματίσει βλέποντας τα κορίτσια που δεν έχουν φαλλό οδηγεί στην λύση του οιδιπόδειου συμπλέγματος. Στην φαντασία του παιδιού ταυτίζεται η ερωτική ικανοποίηση με την απώλεια του φαλλού και ενεργοποιείται ο ναρκισσιστικός του μηχανισμός ο οποίος υπερισχύει έναντι της ικανοποίησης με αποτέλεσμα να απωθούνται οι σεξουαλικές ορμές του και να σώζεται η ατομική ακεραιότητα (Νόβα- Καλτσούνη, 2002).

Στην περίπτωση του κοριτσιού, η απουσία του φαλλού ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα ευνουχισμού και ο φόβος του ευνουχισμού αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο από ότι στο αγόρι. Στο κορίτσι ο φόβος μεταλλάσσεται σε φθόνο (φθόνο του πέους) και αυτό, σύμφωνα με τον Freud, είναι και το καθοριστικό στοιχείο στη συγκρότηση της ταυτότητας του φύλου. Καθώς η έλλειψη αυτή συνεπάγεται και έλλειψη φόβου ευνουχισμού, στο κορίτσι εκλείπει το βασικό κίνητρο για υπέρβαση και λύση του οιδιπόδειου συμπλέγματος, με αποτέλεσμα να μην συγκροτείται ένα ισχυροποιημένο Υπέρ- εγώ το οποίο να έχει αφομοιώσει τις κοινωνικές επιταγές και απαγορεύσεις.

Η διαφορετική στάση που αναπτύσσουν απέναντι στους γονείς (οιδιπόδειο σύμπλεγμα για τα αγόρια – σύμπλεγμα της Ηλέκτρας για τα κορίτσια), ως απόρροια των διαφορετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που αναπτύχθηκαν κατά το φαλλικό στάδιο, αποτελεί και την αιτία των ψυχολογικών διαφορών ανάμεσα στα

¹⁰ Ο Freud υποστηρίζει ότι η ψυχοσεξουαλική φάση του παιδιού περνάει από δυο βασικά στάδια : το προγενετήσιο (0-5/6 έτη) και το γενετήσιο (έναρξη εφηβείας). Μεταξύ αυτών των δυο σταδίων παρεμβάλλεται η λανθάνουσα φάση (6-11 έτη), σύμφωνα με τη οποία οι σεξουαλικές ορμές καταστέλλονται. Το προγενετήσιο στάδιο διακρίνεται σε τρεις φάσεις : τη στοματική φάση (0- 1,5 έτη), την πρωκτική φάση (1,5- 4 έτη) και τη φαλλική ή οιδιπόδεια φάση (4- 5/6 έτη) (Νόβα – Καλτσούνη, 2002).

φύλα. Τα αγόρια επομένως, αποκτούν ισχυρότερο υπερεγώ, πιθανά αισθήματα φόβου προς τις γυναίκες και αρσενική ταυτότητα, ενώ τα κορίτσια αναπτύσσουν θηλυκή ταυτότητα, αίσθημα κατωτερότητας, περιφρόνηση προς άλλες γυναίκες, τάση για ζήλεια, επιθυμία να αποκτήσουν παιδί, εμμονή στη σεξουαλική γοητεία και πιο αδύνατο υπερεγώ (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή,1999β).

Η θεωρία του Freud δέχθηκε κριτική κυρίως από το φεμινιστικό κίνημα. Το βασικό επιχείρημα που εξέφρασαν οι θιασώτες του φεμινιστικού κινήματος έγκειται στην αντίθεσή τους στο επιχείρημα του Freud ότι οι ψυχολογικές διαφορές των φύλων έχουν την προέλευση τους στη διαμόρφωση της ιδέας για την ανωτερότητα του ανδρικού γεννητικού οργάνου σε σχέση με το γυναικείο, αντίληψη που είναι ένδειξη ανδροκρατούμενης κοινωνίας λόγω της δεσπόζουσας σημασίας που αποδίδεται στο φαλλό στις κοινωνίες αυτές. Η έντονη κριτική λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις με την άποψη που εκφράζει το φεμινιστικό κίνημα ότι η ψυχανάλυση λειτουργεί ως ιδεολογική ενίσχυση για την καταπίεση των γυναικών. Σε αντίθεση, υποστηρίζει ότι οι ψυχολογικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα εμφανίζονται πριν από το φαλλικό στάδιο, επομένως ανατρέπεται η θεωρία του Freud (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή,1999β).

Βέβαια, αρκετές φεμινίστριες αντιμετώπισαν θετικά την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, θεωρώντας ότι τους δίνεται η δυνατότητα μέσω αυτής να διεισδύσουν στα άδυτα του υποσυνείδητου και να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς που οδηγούν στην κοινωνική κατασκευή του φύλου δίνοντας μια δική τους γυναικοκεντρική διάσταση στην ψυχαναλυτική ανδροκεντρική θεωρία του Freud.

Μια από αυτές ήταν και η Nancy Chodorow¹¹, η οποία άσκησε έντονη κριτική στον Freud, υποστηρίζοντας ότι πρώτον, οι θέσεις του για τη γυναίκα δεν επιβεβαιώνονται από κλινικές μελέτες αλλά πρόκειται για υποθέσεις, στις οποίες ο Freud περισσότερο εκφράζει την επιθυμία για το πώς θα έπρεπε να είναι ο άνδρας και η γυναίκα και όχι το πώς είναι στην πραγματικότητα. Δεύτερον, υποστηρίζει ότι οι θέσεις του για το "φθόνο του πέους" που νιώθουν τα κορίτσια δεν ερμηνεύονται με τους κανόνες και τις μεθόδους της ψυχανάλυσης αλλά εκφράζουν τις πατριαρχικές αντιλήψεις της εποχής και την περιφρόνηση προς τις γυναίκες (Νόβα- Καλτσούνη, 2002).

¹¹ Η Nancy Chodorow με τη μελέτη της *The reproduction of Mothering* υποστηρίζει ότι η συγκρότηση της ταυτότητας της γυναίκας είναι συνδεδεμένη με τη μητρική λειτουργία . Με το όρο αυτό η Chodorow αποδίδει τη συναισθηματική φροντίδα για το παιδί και την κάλυψη όλων των αναγκών του από τη μητέρα . Ουσιαστικά με τη μελέτη της αναλύει την αναπαραγωγή της μητρικής λειτουργίας ως κεντρικό στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης (Νόβα – Καλτσούνη , 2002).

Στο ίδιο πλαίσιο η φεμινίστρια Simone de Beauvoir (Νόβα- Καλτσούνη, 2002), υποστήριξε ότι η θεωρία του Freud αλλά και γενικότερα οι ψυχαναλυτικές θεωρίες απέτυχαν να ερμηνεύσουν τις διαδικασίες, μέσα από τις οποίες συγκροτείται η ταυτότητα της γυναίκας. Άρα λοιπόν, δεν είναι ο "φθόνος του πέους" αλλά ο φθόνος των προνομίων που απολαμβάνουν τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια και που οδηγούν σε μια διαφορετική ανάπτυξη των δυο φύλων, που για το κορίτσι χαρακτηρίζεται από στερήσεις και καταπιέσεις με στόχο την αφαίρεση της υποκειμενικότητας ενώ το αγόρι ενθαρρύνεται να είναι τολμηρό, να παίρνει πρωτοβουλίες, να εφευρίσκει.

Αυτή η θεωρία λειτουργεί ενισχυτικά της αντίληψης ότι η γυναίκα λόγω του αδύνατου υπέρ –εγώ και του αισθήματος της κατωτερότητας που την διαπνέει δεν καθίσταται ικανή να μετέχει στα κέντρα λήψης αποφάσεων και σε θέσεις ηγεσίας , καθώς τα αισθήματα που την κυριαρχούν είναι κατώτερα των περιστάσεων. Επίσης η θεωρία του Freud, εμφανίζει τη γυναίκα ως έρμαιο των ενστίκτων της και των επιθυμιών της, κυριαρχούμενη από τη γυναικεία της φύση, χωρίς να της προσιδιάζει κανένα στοιχείο που να αρμόζει σε μια γυναίκα που μετέχει του επαγγελματικού στίβου.

3.1.2 Οι βιολογικές θεωρίες

3.1.2.1. Οι θεωρίες της βιολογικής αιτιοκρατίας

Κατά καιρούς αναπτύχθηκαν θεωρίες που απέδωσαν τις διαφορές των φύλων σε γενετικά αίτια. Ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες κυριαρχεί η αντίληψη ότι το φύλο είναι δεδομένο της φύσης. Η αντίληψη αυτή εμπεριέχει μια θεωρία για τις φυσικές ιδιότητες και ικανότητες ανδρών και γυναικών. Ουσιαστικά οι κληρονομικές διαφορές στη φυσιολογία ανδρών και γυναικών ορίζουν τις ψυχολογικές ιδιότητες, δεξιότητες και τις εν γένει δυνατότητες των δυο φύλων. Άρα είναι φυσικό και αναμενόμενο οι άνδρες και οι γυναίκες να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις έμφυτες ικανότητες, αυτές δηλαδή που τους υπαγορεύει το φύλο τους. Με βάση την αντίληψη αυτή, αλλιώς ορίζεται η "κανονική" συμπεριφορά που αναμένει ο κοινωνικός περίγυρος για τους άνδρες και αλλιώς για τις γυναίκες και έτσι διασφαλίζεται το φυλετικό όριο. Κατ' επέκταση η ηθική τελείωση του ανθρώπου εξαρτάται από την

πραγματοποίηση του φυσικού προορισμού που το φύλο υπαγορεύει (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης , 2006).

Οι οπαδοί της θεωρίας αυτής, όπως είναι ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης, ο Δαρβίνος κ.α., ισχυρίζονται ότι το φύλο είναι δεδομένο της φύσης και οι κληρονομικές διαφορές στη φυσιολογία των ανδρών και των γυναικών ορίζουν τα γενικότερα χαρακτηριστικά των φύλων και τις εν γένει δυνατότητες τους (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Μια από αυτές τις βιολογικές θεωρίες είναι ο φονξιοναλισμός (λειτουργισμός) με κύριο εκπρόσωπο τον Parsons.

Στο λειτουργισμό, η κατά φύλο εξειδίκευση των ρόλων επιβάλλεται από τις λειτουργίες του υποσυστήματος της οικογένειας και ιδιαίτερος από την ανάγκη κοινωνικοποίησης του παιδιού. Με βάση τη θεωρία αυτή, το φύλο προηγείται των κοινωνικών ιδιοτήτων του ατόμου, στο οποίο προστίθενται και επενεργούν οι ρόλοι(Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης , 2006).

Αντίληψη της φονξιοναλιστικής σχολής είναι και η πεποίθηση ότι οι γυναίκες – λόγω του μητρικού ενστίκτου- είναι καλύτερα προικισμένες από τη φύση να φροντίζουν τα παιδιά από ότι οι άνδρες, καθώς διαθέτουν τη γυναικεία ορμόνη οξυτοκίνη. Σε αντίθεση οι άνδρες λόγω των ανδρογενών ορμονών εμφανίζουν αυξημένη ετοιμότητα για επιθετικότητα και ως εκ τούτου ανταποκρίνονται πιο άμεσα στον ανταγωνισμό της επαγγελματικής ζωής (Δεληγιάννη- Κουιμτζή, 1999β) .

Η κριτική που ασκήθηκε στην φονξιοναλιστική θεωρία ήταν σφοδρότατη και αφορούσε κυρίως την έλλειψη εμπειρικής κάλυψης που χαρακτηρίζει πολλές από τις υποθέσεις της, καθώς και την απουσία ερευνών που τεκμηριώνουν τις κύριες θέσεις. Έντονη κριτική ασκήθηκε και από την φεμινίστρια Nancy Chodorow, η οποία στον βιολογικά προσδιορισμένο γονικό ρόλο αντιπαραθέτει την αναγκαιότητα διαχωρισμού της γέννησης ενός παιδιού από την ανατροφή του (Νόβα- Καλτσούνη, 2002). Η ανατροφή είναι μια διαδικασία διαφορετική και δεν είναι απαραίτητο να "χρεώνεται" μόνο στη μητέρα. Με το επιχείρημα αυτό επιβεβαιώνεται και νομιμοποιείται η κατανομή της κοινωνικής εργασίας με βάση το φύλο.

3.1.2.2. Η Κοινωνιοβιολογία

Η κοινωνιοβιολογία από την άλλη, πρόκειται για ένα συγκερασμό της βιολογικής αντίληψης με τη παραδοχή για την ουσιαστική συμβολή της κοινωνικοποίησης στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου, θεωρεί ότι κύριος στόχος των ατόμων είναι να

αυξήσουν την ικανότητα να φθάσουν στη σεξουαλική ωριμότητα και να αφήσουν υγιείς απογόνους. Πρωταρχικός προσανατολισμός επομένως του ανθρώπου είναι ουσιαστικά η διαίωσιση του είδους του. Ειδικότερα η διαφορά ανάμεσα στα φύλα έγκειται στις διαφορετικές στρατηγικές που αναπτύσσουν τα φύλα για να αυξήσουν την αναπαραγωγική ικανότητα και έχουν γενετική βάση. Τέτοιου είδους στρατηγικές είναι ο διαφορετικός καταμερισμός εργασίας ανάμεσα στα φύλα, η τάση των ανδρών για σεξουαλική ποικιλία καθώς και η σεξουαλική επιθετικότητα που αναπτύσσουν. Η κοινωνιοβιολογία θεωρεί ότι υπάρχει η αρχέτυπη θηλυκή και αρσενική φύση που εκφράζεται μέσα από τους ρόλους στη διαδικασία αναπαραγωγής, παρά στο γενετικό υλικό. Ο κύριος εκπρόσωπος της κοινωνιοβιολογίας ο Wilson, ισχυρίστηκε ότι ο καταμερισμός της εργασίας σε σχέση με το φύλο είναι γενετικά προκαθορισμένος και οι γυναίκες εργάζονται στις θέσεις για τις οποίες η φύση τις έχει προετοιμάσει (Κατή, 2002).

Η κοινωνιοβιολογία εντάσσεται σε μια προσπάθεια εδραίωσης της δυτικής αντίληψης, ότι ο άνθρωπος ανήκει στο ζωϊκό βασίλειο και με βάση αυτή τη ζωϊκή του φύση μπορεί να εξηγηθεί η μορφή της σύγχρονης κοινωνίας. Οι κοινωνιοβιολόγοι υποστήριζαν ότι μπορούμε να εξηγήσουμε τον πολιτισμό με βάση τη διαφορετική συμπεριφορά ανδρών και γυναικών αναφερόμενοι στις βιολογικές διαφορές (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης , 2006).

Όσον αφορά την κοινωνιοβιολογία η κριτική που ασκήθηκε ήταν ακόμη πιο έντονη, τόσο από την πολιτική όσο και από την επιστημονική σκοπιά. Από πολιτική σκοπιά, κατακρίνουν ιδιαίτερα την αντίληψη ότι κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς (π.χ. ρατσισμός, πόλεμος) είναι αναπόφευκτες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επιτευχθούν αλλαγές στις σχέσεις ανάμεσα στα δυο φύλα. Από επιστημονική σκοπιά η κριτική επικεντρώθηκε αρχικά στην έλλειψη αποδείξεων για την σύνδεση ορισμένων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς με συγκεκριμένα γονίδια και δεύτερον στην επιλεκτική χρήση παραδειγμάτων από συμπεριφορές ζώων, έτσι ώστε να αποδειχθεί η γενετική προέλευση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Αυτός ο βιολογικός ντετερμινισμός καθόρισε και διαμόρφωσε για πολλούς αιώνες την πορεία των γυναικών, υπαγορεύοντας κοινωνικές αντιλήψεις που έβρισκαν εφαρμογή σε κυβερνητικές πολιτικές. Οι δυο κυρίως τομείς που επηρεάστηκαν και εφαρμόστηκαν οι βιολογικές θεωρίες ήταν η εκπαίδευση και η εργασία. Ενδεικτικά σημειώνεται η μαχητική επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε το 19^ο αιώνα αναφορικά με την εκπαίδευση που έπρεπε να λάβουν οι γυναίκες. Παραπέμποντας

στις θεωρίες του βιολογικού ντετερμινισμού υποστηρίχτηκε σφοδρά από κοινωνιολόγους, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς ότι η κατάλληλη εκπαίδευση για τις γυναίκες είναι αυτή που θα τις προετοίμαζε για τον φυσικό προορισμό τους, που δεν ήταν άλλος από την γέννηση και ανατροφή των παιδιών (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999β) .

Στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης η ερμηνεία της απουσίας των γυναικών από διοικητικές θέσεις, με βάση τις θεωρίες των προσωπικών και βιολογικών χαρακτηριστικών, οδηγεί σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αποδίδουν την ευθύνη στις ίδιες τις γυναίκες. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι οι ίδιες οι γυναίκες δεν είναι φιλόδοξες για την κατάληψη διοικητικής θέσης και γενικότερα για την ανέλιξή τους, καθώς τους λείπει η αυτοπεποίθηση και οι ικανότητες για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, στερούνται επάρκειας για αφιέρωση και αφοσίωση στις νέες τους υποχρεώσεις. Ως εκ τούτου, όπως βεβαιώνεται μέσω αυτής της θεωρίας, οι γυναίκες προορίζονται από τη φύση τους για την ανατροφή των παιδιών. Επομένως όποια άλλη δραστηριότητα αναπτύσσουν π.χ. επαγγελματική, αξιολογείται ότι βρίσκεται εκτός του φυσικού περιβάλλοντός της. Αντίθετα ενισχύεται η ανδρική καταλληλότητα στην επαγγελματική αρένα. Εδραιώνοντας με αυτό τον τρόπο και το κυρίαρχο μοντέλο του ιδανικού εργαζομένου.

Στις προσεγγίσεις όμως αυτές ασκήθηκε κριτική, υποστηρίζοντας ότι δέχονται μόνο το ανδρικό σύστημα προτύπων και την ανδρική εμπειρία ως τη μόνη πραγματικότητα εξοβελίζοντας την υποκειμενική πραγματικότητα των γυναικών και τις δικές τους αντιλήψεις περί εκπαιδευτικής ηγεσίας (Αθανασούλα - Ρέππα , 2008).

3.2. Οι Κοινωνιολογικές –Περιβαλλοντικές θεωρίες.

3.2.1. Η θεωρία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (για τους ψυχολόγους) ή της κοινωνικοποίησης στο ρόλο των φύλων (για τους κοινωνιολόγους) υποστηρίζει η μεν πρώτη ότι η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται μέσα από μια διαδικασία μάθησης που απαιτεί παρατήρηση, μίμηση και ενίσχυση, η δε δεύτερη ότι διαμορφώνεται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Για αυτό και αξιολογείται καθοριστική η επίδραση των φορέων αγωγής (οικογένεια, σχολείο) μέσω των οποίων μεταβιβάζονται αξίες, αρχές και στάσεις .

Τα παιδιά παρατηρώντας και μιμούμενα τους γονείς και τους συνομηλικούς τους αναπτύσσουν την τυπική για το κάθε φύλο συμπεριφορά. Με τη μέθοδο της επιβράβευσης της επιθυμητής συμπεριφοράς και της αποδοκιμασίας της ανεπιθύμητης από το περιβάλλον υιοθετείται η τυπική και αναμενόμενη συμπεριφορά για το κάθε φύλο. Έτσι λοιπόν το περιβάλλον θυμίζει διαρκώς στα παιδιά το φύλο τους και ενθαρρύνει την αναμενόμενη και πρόποσα για κάθε φύλο συμπεριφορά.

Η κριτική που ασκήθηκε στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης έγκειται στην αδυναμία της θεωρίας να ορίσει την προέλευση των στερεοτύπων για τα δυο φύλα και τις βαθύτερες αιτίες για τις οποίες ορισμένες δραστηριότητες θεωρήθηκαν τυπικές για το ένα ή το άλλο φύλο. Επίσης αμφιβολίες διατυπώθηκαν αναφορικά με τη επίδραση που ασκεί η ενίσχυση στην καθιέρωση της αναμενόμενης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς, καθώς αντιμετωπίζεται το παιδί ως παθητικός δέκτης ενώ η κοινωνικοποίηση είναι μια πιο σύνθετη διαδικασία στην οποία το παιδί συμμετέχει ενεργά(Δεληγιάννη- Κουϊμτζή,1999β) .

Η ερμηνεία που δίνεται για την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις ανώτερες διοικητικές θέσεις, με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης ή της κοινωνικοποίησης, επικεντρώνεται στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης που υφίσταται η γυναίκα από την οικογένεια και το σχολείο. Ουσιαστικά η αποτροπή ή μη προτροπή της από τους σημαντικούς αυτούς φορείς κοινωνικοποίησης οδηγεί στην μη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων.

3.2.2. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (*Cognitive Developmental Theory*)

Με αφετηρία τη θεωρία του Jean Piaget για τα στάδια της νοητικής ωρίμανσης του παιδιού, ο Lawrence Kohlberg- όπου είναι ο κύριος εκφραστής της θεωρίας - διαφωνεί τόσο με τη ψυχαναλυτική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα οφείλονται στην ταύτιση του παιδιού με τους φορείς κοινωνικοποίησης, όσο και με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η οποία αποδίδει τις διαφορές στην ενίσχυση της τυπικής για το κάθε φύλο συμπεριφοράς από τους φορείς κοινωνικοποίησης.

Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Kohlberg, υποστηρίζει ότι το παιδί δημιουργεί από μόνο του τις δικές του αξίες για το ρόλο των φύλων, στα πλαίσια μιας κοινωνικής δομής που ευνοεί τα στερεότυπα και ότι η απόκτηση της ταυτότητας του φύλου είναι προϊόν γνωστικής διαδικασίας και αποτέλεσμα γνωστικής ανάπτυξης. Το

παιδί σε μια πρόωμη αναπτυξιακή φάση αντιλαμβάνεται την ταυτότητα του φύλου, ύστερα από γνωστικές διαδικασίες. Ουσιαστικά κατατάσσει τον εαυτό του σε ένα από τα δυο φύλα και αποδίδει μεγαλύτερη αξία σε μορφές συμπεριφοράς που προσιδιάζουν περισσότερο στο φύλο του. Η ανάγκη που δημιουργείται στο παιδί να διατηρήσει σταθερή την ταυτότητα του φύλου και να επιλέγει τις συμπεριφορές εκείνες που του ταιριάζουν, το οδηγεί πολύ συχνά στην αντίδραση σε κάθε παρέκκλιση συμπεριφοράς από άλλα παιδιά.

Ο Kohlberg υποστηρίζει ότι η γυναίκα από άποψη ηθικής εξέλιξης παραμένει καθήλωμένη στο τρίτο στάδιο νοητικής ωρίμανσης.¹² Σε αυτό το στάδιο το ηθικό και το δίκαιο είναι ισόρροπα και είναι ανίκανη να προχωρήσει στα δυο τελευταία στάδια ηθικής ωρίμανσης, όπου οι προσωπικές σχέσεις υποτάσσονται στους κανόνες ακολουθώντας τις αρχές της δικαιοσύνης. Η καθήλωση της γυναίκας στο τρίτο στάδιο την κατευθύνει σε μια διαρκή προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών και προσδοκιών των άλλων, κυρίως των μελών της οικογένειάς της (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Η γυναίκα, σύμφωνα με τον Kohlberg, θα υπερβεί την καθήλωση της στο τρίτο στάδιο μόνο όταν αποδεσμευτεί από τον παραδοσιακό της χώρο (σπίτι) και εισέλθει στον κόσμο των ανδρών, φθάνοντας έτσι στα ανώτερα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης, όπου οι προσωπικές σχέσεις υποτάσσονται στους κανόνες (τέταρτο στάδιο) και οι κανόνες σε οικουμενικές αρχές δικαιοσύνης (πέμπτο και έκτο στάδιο) (Νόβα - Καλτσούνη, 2002).

Η κριτική βεβαίως που ασκείται στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης εστιάζει στα εξής σημεία:

A. Η θεωρία παραλείπει να ερμηνεύσει τις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη του φύλου

B. Ο Kohlberg δεν εξηγεί τις βαθύτερες αιτίες της απόκτησης της ταυτότητας του φύλου (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999 β) .

Ιδιαίτερα για τα στάδια ηθικής ωρίμανσης του ατόμου ασκήθηκε κριτική από την φεμινίστρια και συνεργάτιδα του Carol Gilligan, η οποία προσπάθησε να αποδείξει μέσω εμπειρικής έρευνας τη διαφορετική αντίληψη περί ηθικής ανάμεσα στα δυο

¹² Η ηθική ωρίμανση του ατόμου ολοκληρώνεται, στη θεωρία του Kohlberg σε μια διαδικασία έξι σταδίων : α. Προσανατολισμός ηθικής κρίσης σε υπακοή – επιβεβαίωση ή ανυπακοή- τιμωρία β. Προσανατολισμός προς το σκοπό, γ. Προσανατολισμός σε διαπροσωπικές σχέσεις, δ. Προσανατολισμός προς την κοινωνία (σεβασμός του νόμου και της τάξης), ε. Κοινωνικό συμβόλαιο ή κοινωνικό όφελος και ατομικά δικαιώματα, στ. Προσανατολισμός σε πανανθρώπινες (οικουμενικές) ηθικές αξίες και αρχές (Νόβα - Καλτσούνη, 2002).

φύλα. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και αντίληψης των ηθικών προβλημάτων που εκφράζονται από τα δυο φύλα. Επικρίνει τον Kohlberg αναφέροντας ότι τα στάδια ηθικής ωρίμανσης προέρχονται από έρευνες αγοριών (συνολικά 84) που τα παρακολουθούσε για διάστημα περισσότερο των 20 χρόνων και ανταποκρίνονται απόλυτα στην αναπτυξιακή τους φάση. Με βάση την ίδια κλίμακα η γυναίκα εμφανίζεται ως αφελής και ανώριμη, εφόσον ο Kohlberg δεν λαμβάνει υπόψη του την διαφορετική αντίληψη των γυναικών περί ηθικής. Για την Gilligan, οι δομικές διαφορές στη γνωστική ανάπτυξη των δυο φύλων συνοψίζονται στο γεγονός, ότι οι γυναίκες οργανώνουν την ψυχοκοινωνική τους ταυτότητα με βάση τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους άλλους, ενώ οι άνδρες με βάση την αποστασιοποίηση και τη λογική αντιμετώπιση (Νόβα – Καλτσούνη, 2002).

Με βάση την θεωρία αυτή η υποαντιπροσώπηση των γυναικών από καίριες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας ερμηνεύεται ως άρνηση της ίδιας για συμμετοχή και διεκδίκηση καθώς οι ανάγκες των μελών της οικογένειας αξιολογούνται πιο σημαντικές από την καριέρα.

3.2.3. Η Φεμινιστική Προσέγγιση

Ο 19^{ος} αιώνας αποτελεί εποχή έντονης κινητοποίησης των γυναικών, οι οποίες στο όνομα της ισότητας, ορθώνουν για πρώτη φορά το ανάστημά τους και οργανώνονται αρθρώνοντας το φεμινιστικό τους λόγο. Το φεμινιστικό κίνημα, πιέζει τόσο για την αναγνώριση των πολιτικών δικαιωμάτων των γυναικών όσο και για μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εξελίξεις που σημειώθηκαν στην Βιομηχανική κοινωνία με την είσοδο της γυναίκας στο χώρο εργασίας και κατ' επέκταση την οικονομική της ανεξαρτησία επιτάχυναν τις διαδικασίες για την αφύπνιση της κοινωνικής της συνείδησης. Η ριζική αυτή αλλαγή στην κοινωνική της θέση φανερώνει σιγά-σιγά τα τρωτά του καπιταλιστικού συστήματος, καθώς πρώτον μελετάται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και δεύτερον κατά πόσο η γυναικεία εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις (Marry & Schweitzer, 2008).

Ουσιαστική προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η συμβολή της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για την ανάλυση των σχέσεων των φύλων στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κατανόηση της ευρύτερης σχέσης της εκπαίδευσης

και της κοινωνίας. Προϋπόθεση της φεμινιστικής κοινωνιολογίας είναι η σαφής διάκριση - που προέρχεται κυρίως από την αγγλοσαξονική βιβλιογραφία- αναφορικά με τον όρο gender και sex.¹³ Στην πρώτη περίπτωση το φύλο (gender) θεωρείται ότι είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο, καθώς προκύπτει ως αποτέλεσμα προσδοκιών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που αποδίδονται στα δυο φύλα από την κοινωνία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση με το όρο φύλο (sex) αποδίδονται οι βιολογικές διαφορές ανδρών και γυναικών (Dillabough & Arnot, 2000· Eisenstein, 1989· Κουϊμτζή, Παπαδήμου & Φρόση, 2001).

Η ανακάλυψη του κοινωνικού φύλου (gender), η διαπίστωση δηλαδή, ότι το φύλο είναι κοινωνικό παράγωγο και όχι δεδομένο της φύσης έγινε δυνατή στα πλαίσια του φιλοσοφικού κλίματος που διαμόρφωσε η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής ή ο κονστρουκτιβισμός. Ο κονστρουκτιβισμός υπερβαίνει το δίλημμα ως προς την προτεραιότητα της βιολογίας ή του κοινωνικού περιβάλλοντος θεωρώντας το φύλο ως συμβολική προϋπόθεση του υποκειμένου αλλά και κοινωνικό αποτέλεσμα της δράσης του (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης , 2006).

Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και συγκεκριμένα αναφορικά με τη υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις ιεραρχίας, η υιοθέτηση των παραπάνω απόψεων οδηγεί σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αναζητούν την εξήγηση του ζητήματος στις επιδράσεις που ασκούν οι υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές δομές και σχέσεις. Αυτή η λεγόμενη φεμινιστική τάση θέτει ως βασικό σημείο αναφοράς της τον τρόπο που ο παράγοντας φύλο επιδρά στις κοινωνικές διαδικασίες. Εμφανίζουν δε, στη συνέχεια διαφοροποιήσεις σχετικά με τις αιτίες τις οποίες θεωρούν υπεύθυνες για την ανισότητα σε βάρος των γυναικών.

Οι φεμινιστικές τάσεις που επηρέασαν την εκπαίδευση μέσα από την οπτική του φύλου είναι: ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο μαρξιστικός φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός και ο μεταδομισμός.

3.2.3.1. Φιλελεύθερη προσέγγιση- Η πολιτική της ισότητας και των ίσων ευκαιριών (Liberal Feminist)

¹³ Στην ελληνική γλώσσα – όπως διαπιστώνεται – δεν υπάρχει η αντίστοιχη διάκριση. Επομένως κρίνεται σκόπιμο το φύλο να προσδιορίζεται κάθε φορά ανάλογα με τη χρήση του με τα επίθετα "βιολογικό" ή "κοινωνικό" (Κουϊμτζή , Παπαδήμου & Φρόση, 2001).

Ιστορική και χρονική αφετηρία του φιλελευθερισμού αποτέλεσε η πτώση του συστήματος της φεουδαρχίας και η άνοδος της αστικής τάξης. Ο φιλελευθερισμός αποτελεί την ιδεολογική βάση του καπιταλισμού, σύμφωνα με τον οποίο δίνεται έμφαση στο δικαίωμα του ατόμου να εξελίσσεται με βάση την προσωπική του αξία και την εργασία που προσφέρει. Υπό αυτό το πρίσμα, υπογραμμίζεται μια πολιτική ίσων ευκαιριών, όπου η αποτυχία ή επιτυχία του ατόμου θεωρείται προσωπική υπόθεση. Οι φεμινίστριες που ασπάζονται την φιλελεύθερη άποψη από τη δεκαετία του 1960 διεκδικούν σε πρώτη φάση, ίση δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση και νομικά κατοχυρωμένη τυπική ισότητα ευκαιριών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά όμως τη νομική κατοχύρωση των ίσων δυνατοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση αποδεικνύεται ότι ουσιαστικά δεν έχει επέλθει καμία αλλαγή αναφορικά με την διάκριση των δυο φύλων, οπότε διαπιστώνουν την κενότητα της νομικής κατοχύρωσης και ως εκ τούτου διεκδικούν την κατάργηση των στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων. Η αλλαγή αυτή θα επέλθει, υποστηρίζουν, με την αλλαγή των στάσεων του ανθρώπινου δυναμικού που εμπλέκονται στη εκπαιδευτική διαδικασία (Δεληγιάννη –Κουϊμτζή, 1994). Οι προσπάθειες των φιλελεύθερων φεμινιστριών στοχεύουν αφενός, στην άσκηση πίεσης για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω θεσμικών αλλαγών και αφετέρου, στην ενθάρρυνση των γυναικών να διεκδικούν την ενεργό συμμετοχή τους τόσο στους τομείς που συνδέονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και στην επιλογή επαγγελματιών με μη παραδοσιακό χαρακτήρα σε σχέση με το φύλο τους (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999 α). Η ερμηνεία της απουσίας των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, με βάση τη φιλελεύθερη προσέγγιση, αποδίδεται στην παρεμποδιστική δράση των στερεοτύπων για τους ρόλους των δυο φύλων (Αθανασούλα - Ρέπα, 2008).

Η κριτική που ασκήθηκε στην φιλελεύθερη οπτική για την εκπαίδευση προέρχεται από τα άλλα δυο ρεύματα της φεμινιστικής θεωρίας. Η ριζοσπαστική θεωρία διατυπώνει την άποψη ότι η έρευνα που διεξάγεται με βάση τη φιλελεύθερη αντίληψη, εντάσσεται στο πλαίσιο της ανδρικής επιστήμης, λαμβάνοντας ως δεδομένες τις υπάρχουσες ιεραρχικές δομές και τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στα φύλα. Ο μαρξισμός – φεμινισμός από την άλλη κατακρίνει τη φιλελεύθερη άποψη υποστηρίζοντας ότι εμμένει στην κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά δεν ενδιαφέρεται για τους λόγους ύπαρξης των ανισοτήτων ούτε πως αυτές αναπαράγονται μέσα στο κοινωνικό σύστημα (Dillabough & Arnot, 2000).

Εν ολίγοις, οι φιλελεύθερες φεμινίστριες δεν λαμβάνουν υπόψη τους ούτε την κοινωνική προέλευση των μαθητριών με όσες διαφορές προκύπτουν, ούτε την ιστορική βάση και τις κοινωνικές δομές που καθόρισαν την ανισότητα στην κοινωνία γενικότερα.

3.2.3.2. Η Μαρξιστική φεμινιστική προσέγγιση - Το φύλο υπό το πρίσμα των καπιταλιστικών σχέσεων εξουσίας

Η φεμινιστική αυτή οπτική βασίζεται στη μαρξιστική ανάλυση για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και την πάλη των κοινωνικών τάξεων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999 α). Οι φεμινίστριες που ασπάζονται την συγκεκριμένη οπτική θεωρούν ότι η κοινωνική τάξη και προέλευση είναι σημαντικό στοιχείο σε ότι αφορά την ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ενεργούν προς όφελος της καπιταλιστικής αγοράς εργασίας, εφόσον διαωρίζουν την ηγεμονία μιας κοινωνικής τάξης, της αστικής, αναπαράγοντας την ιδεολογία της. Συνέδεσαν το ρόλο του σχολείου με τις ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος, το οποίο ευθύνεται για την καταπίεση των γυναικών. Πιο συγκεκριμένα θεώρησαν ότι η αναπαραγωγή των στερεοτύπων στο σχολείο οφείλεται στις ανάγκες της αγοράς που θέλει τις γυναίκες είτε να συμμετέχουν επικουρικά στην αγορά εργασίας είτε να προσφέρουν δωρεάν εργασία μέσα στην οικογένεια. Το σχολείο εμπλέκεται στη νομιμοποίηση των τρόπων και στην αναπαραγωγή των σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και τα φύλα στο καπιταλιστικό σύστημα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Καταγγέλλουν ότι ο καπιταλισμός αναδεικνύει όχι μόνο την ηγεμονία της αστικής τάξης αλλά συγχρόνως και την επικράτηση ενός κοινωνικού φύλου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, του ανδρικού. Αποτελεί κοινή πεποίθηση των μαρξιστριών – φεμινιστριών ότι οι γυναίκες όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία αποτελούν μια ομάδα καταπιεσμένη και αυτό οφείλεται στην δομή και στον τρόπο παραγωγής του καπιταλισμού. Αντιλαμβάνονται όμως ότι η καταπίεση αυτή προηγείται του καπιταλιστικού συστήματος, γι' αυτό ενσωματώνουν τον όρο *πατριαρχία*, ο οποίος αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε το καπιταλιστικό σύστημα για την κοινωνική οργάνωση και τον διαχωρισμό των κοινωνικών ρόλων των δυο φύλων, με τους άνδρες να βρίσκονται στο κέντρο της παραγωγής και τις γυναίκες να κατέχουν την υποδεέστερη θέση, αυτή του εξαρτημένου ατόμου.

Ο καπιταλιστικός αυτός τρόπος οργάνωσης της οικονομίας και η πατριαρχική διάρθρωση των δυτικών κοινωνιών ερμηνεύουν τον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία. Όπως υποστηρίζει η Delphy (1984) η συστηματική εκμετάλλευση των γυναικών στην αγορά εργασίας μέσω του κατώτερου μισθού ή των λιγότερων προνομίων, στρέφει τη γυναικεία προσοχή προς τον οικιακό χώρο ως την καλύτερη προοπτική, εφόσον μέσω αυτών εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ασφάλεια και υψηλότερο κοινωνικό στάτους και δεν αναζητείται η αυτοπραγμάτωση μέσω της εργασίας και της καριέρας.

Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτή την συγκεκριμένη οπτική έγκειται στο γεγονός ότι δεν προτείνουν λύσεις, με τη μορφή πρακτικών εφαρμογών, για να βελτιωθεί η θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Αντίθετα υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση δεν πρόκειται να αλλάξει εφόσον δεν μεταβάλλονται οι δομές του κοινωνικού συστήματος. Άρα, οποιαδήποτε παρέμβαση θεωρείται ανούσια. Κριτική βεβαίως ασκήθηκε και για την τάση της μαρξιστικής προσέγγισης να αντιμετωπίζει τα άτομα ως τα απόλυτα θύματα χειραγώγησης από το σχολείο και κατ' επέκταση την κοινωνία, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις αντιστάσεις και αντιδράσεις των ατόμων σε αυτή την διαδικασία.

3.2.3.3. Ριζοσπαστική Φεμινιστική προσέγγιση – Το φύλο ως ξεχωριστή τάξη (Radical Feminist)

Στη θεωρία του ριζοσπαστικού φεμινισμού η διαίρεση των φύλων θεωρείται ανεξάρτητη από τη διαίρεση των κοινωνικών τάξεων καθώς η πρώτη προϋπήρχε της δεύτερης. Άρα, σημείο αναφοράς του ριζοσπαστικού φεμινισμού αποτελεί η πατριαρχία. Με τον όρο αυτό εννοείται η καθολική καταπίεση των γυναικών από τους άνδρες. Σύμφωνα με την οπτική αυτή ο καπιταλισμός υπήρξε αποτέλεσμα της πατριαρχίας. Μιας πατριαρχίας όπου ο κοινωνικός έλεγχος των γυναικών πραγματοποιείται όχι τόσο με την άσκηση βίας όσο με την χειραγώγηση τους και την κοινωνικοποίηση τους με βάση στερεότυπα που ενισχύουν την μειονεκτική τους θέση. Ιδιαίτερα, αναφορικά με την εκπαίδευση οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα χώρο αναπαραγωγής της πατριαρχίας, όπου επικρατεί σεξισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταπίεση των κοριτσιών και μέσω της επίδρασης του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και λόγω του τρόπου κατανομής της δύναμης τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και έξω από αυτή.

Η διαφοροποίηση των ριζοσπαστριών φεμινιστριών από τις μαρξίστριες φεμινίστριες έγκειται στο ότι οι πρώτες αντιλαμβάνονται τη πατριαρχία ως ένα φαινόμενο καθολικό που συναντάται ιστορικά και κοινωνικά σε όλες τις μορφές και τις εκδηλώσεις της ζωής, ενώ οι δεύτερες βλέπουν την πατριαρχία μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών τάξεων(Κουϊμτζή, Παπαδήμου & Φρόση, 2001).Ειδικότερα οι μαρξίστριες – φεμινίστριες αντιλαμβάνονται την πατριαρχία ως σύστημα αξιών που δρα μόνο μέσα στο πλαίσιο μιας ταξικής διαστρωμάτωσης και μπορεί επομένως να παρουσιάζει διαφοροποιήσεις στη μορφή και την ισχύ σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Κανταράκη, Παγκάκη, & Σταματελοπούλου, 2008).

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός προτείνει πολύ συγκεκριμένες λύσεις για την εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι η κατάσταση είναι δυνατό να βελτιωθεί με την παροχή νέας γνώσης, αυθεντικής για τις γυναίκες και με την ενίσχυση των μαθητριών με ειδικά μαθήματα όπου η νέα γνώση θα αναλύεται (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή ,1999 α).

3.2.3.4. Μεταδομισμός – Μεταμοντέρνος Φεμινισμός

Ο μεταδομισμός αποτελεί τη νεότερη τάση στην κοινωνιολογία που αναπτύσσεται στα πλαίσια του μεταμοντερνισμού. Αντιλαμβάνεται την αποδόμηση ως πολιτική πράξη και δίνει έμφαση στη μελέτη συγγενικών τύπων δύναμης, η οποία συχνά αναπαρίσταται στην εκπαίδευση ως εκδήλωση δύναμης στη γλώσσα. Οι φεμινίστριες του μεταδομισμού αντιλαμβάνονται τις έννοιες άνδρας, γυναίκα, θηλυκότητα ως ρευστές και μεταβαλλόμενες σε συνεχή διαπραγμάτευση συγκρότησης και ανασυγκρότησης. Οι Κουϊμτζή , Παπαδήμου & Φρόση (2001) υποστηρίζουν ότι η έρευνα που αφορά στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζει το σχολείο ως μια διαδικασία προσδιορισμένη ως προς το φύλο, η οποία συμβάλλει στη σχηματοποίηση των ταυτοτήτων αυτών χρονικά, χωρικά και πολιτισμικά.

Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διοίκηση, οι υποστηρικτές αυτής της τάσης εισάγουν ένα πλέγμα συμπεριφοράς στο στιλ ηγεσίας, το ανδρόγυνο στιλ, το οποίο περιλαμβάνει ανδρικά και γυναικεία στοιχεία συμπεριφοράς και τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στις γυναίκες που επιθυμούν να ανέλθουν στην ιεραρχική κλίμακα της εκπαίδευσης, να λειτουργήσουν αποδοτικά, συνδυάζοντας επαγγελματισμό αλλά και θηλυκότητα (Αθανασούλα - Ρέππα , 2008 · Athanassoula – Reppa & Koutouzis , 2002· Connell, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Αίτια υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στην εκπαιδευτική Διοίκηση

«Women who get into leadership are . . . trouble. In particular, strong women are difficult and dangerous because they trouble dominant masculinities and modes of management by being different »

(Blackmore, 1999, p. 3).

4.1. Εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια ανέλιξης γυναικών

Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή η υποαντιπροσώπευση των γυναικών στα ανώτερα κλιμάκια που σχετίζονται με τη διαχείριση της εξουσίας και τους μηχανισμούς λήψης απόφασης. Μάλιστα το φαινόμενο γίνεται πιο έντονο όσο ανεβαίνουμε ιεραρχικά. Έχουν δοθεί διάφορες εξηγήσεις για τη χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση. Τα εμπόδια διαχωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά (Αγγελίδου, Γεωργίου, Ξενοφώντος & Παπαιωάννου, 2002 · Limerick, & Andersen, 1999). Τα εσωτερικά σχετίζονται με προσωπικούς λόγους των γυναικών. Αφορούν κυρίως ατομικές διαφορές και η αλλαγή μπορεί να απέλθει μόνο ύστερα από ατομική αλλαγή. Συγκεκριμένα, ως εσωτερικά εμπόδια θεωρούνται η έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών, το χαμηλό προφίλ, η έλλειψη παρώθησης κ.α. Στην ουσία πρόκειται για εμπόδια που κατ' επίφαση φέρουν το μανδύα της ατομικής διαφοράς, εφόσον υπολανθάνουν βαθύτεροι κοινωνικοί φραγμοί (Δαράκη, 2006· Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006· Ruijs, 1993 · Shakeshaft, 1989 · Τάκη, 2009).

Αυτό, αποδεικνύεται βιβλιογραφικά καθώς στον ανδροκρατούμενο επαγγελματικό στίβο, οι γυναίκες δεν αποκτούν θετικές εμπειρίες και δε δράττονται ευκαιριών εξέλιξης με στόχο την τόνωση της αυτοπεποίθησης τους. Θεωρείται, ότι λόγω έλλειψης ικανοτήτων δε διεκδικούν ευκαιρίες. Αν λάβουμε υπόψη και το αποτρεπτικό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που δεν τις ενθαρρύνει για την εξελικτική

επαγγελματική τους πορεία, υπενθυμίζοντάς τους συνεχώς το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων εκ παραλλήλου με τις επαγγελματικές, αντιλαμβανόμαστε τη σύγχυση που βιώνουν και την τελική "επιλογή" τους, που αποδεικνύεται μονόδρομος για την επαγγελματική τους καριέρα και ταυτίζεται με τη στασιμότητα. Στην περίπτωση αυτή, οι ίδιες θεωρούν ότι δεν έχουν τις ικανότητες και ότι δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν εξίσου καλά και στους δυο τους ρόλους(Acker & Feuerverger, 1996).

Εξωτερικά εμπόδια θεωρούνται εκείνα που συνδέονται με τη διάκριση¹⁴ του φύλου, η οποία μπορεί να είναι ορατή ή συγκαλυμμένη. Ορατή χαρακτηρίζεται η διάκριση όταν η γυναίκα εξαιτίας του φύλου της αποκλείεται από "ανδρικά" επαγγέλματα. Αυτό συμβαίνει κατά γενική ομολογία κυρίως στις ανώτερες θέσεις που τυγχάνουν και του ανάλογου κύρους. Συγκαλυμμένη θεωρείται η διάκριση που υφίστανται οι γυναίκες όταν δεν ενθαρρύνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον για τη διεκδίκηση ανώτερων διοικητικών θέσεων. Ιδιαίτερα η υποστήριξη του συζύγου θεωρείται πολύτιμη, καθώς αυτός είναι κυρίως που θα την ωθήσει για περαιτέρω εξέλιξη (Αγγελίδου, κ.α.,2002· Πασιαρδή & Σαββίδη,2002).

4.2. Προσωπικά – Ψυχολογικά Εμπόδια.

Τα προσωπικά – ψυχολογικά εμπόδια συνδέονται με την επιθυμία των γυναικών για τη μη διεκδίκηση θέσεων ηγεσίας λόγω κυρίως του φόβου συνδυασμού οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Ο συνδυασμός αυτός, τους δημιουργεί τόσο άγχος που εκδηλώνουν λιγότερη επιθυμία διεκδίκησης ηγετικής θέσης. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν την εργασία από την υπόλοιπη ζωή τους ενώ οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τα δυο διαφορετικά αυτά πεδία ως συγκοινωνούντα δοχεία και μια κίνηση για επαγγελματική εξέλιξη θεωρείται από μέρους τους ως μια πράξη γεφύρωσης του κενού ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς ρόλους τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2000· Σαΐτη, 2000).

¹⁴ Διάκριση : Διαχωρισμοί που γίνονται σε βάρος ατόμων ή ομάδων που ξεχωρίζουν για κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματά τους και έχουν ως συνέπεια ανισότητες και αποκλεισμό. Ενισχύονται από τα έθιμα και την παράδοση ή ακόμα και από την ισχύουσα νομοθεσία (στέριση δικαιώματος ψήφου, κληρονομικού δικαιώματος).

Ειδικότερα, οι Barrett & McIntosh (1987) υποστηρίζουν ότι με τη σύγχρονη μορφή που έχει λάβει η οικογένεια, η σημερινή γυναίκα, εργαζόμενη ή μη, υφίσταται ένα συνεχή άνισο καταμερισμό εργασίας. Η φυσική σύνδεση της με το νοικοκυριό και γενικά τις ευθύνες του σπιτιού, υποστηρίζουν οι Barrett & McIntosh (1987) έχει τις ρίζες του στη μητρότητα. Τα βιολογικά δεδομένα του τοκετού και του θηλασμού οδηγούν με τρόπο εξόφθαλμο στην σύνδεση της με την αποκλειστική ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών και τις ευθύνες του σπιτιού.¹⁵ Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του άνδρα είναι βοηθητικός παρά τις σύγχρονες διακηρύξεις "περί ισοτιμίας" στην οικογένεια και "περί υποχρεώσεων" που όλα μοιράζονται. Οι σύγχρονες οικογένειες εξακολουθούν να δημιουργούν άνισες καταστάσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εις βάρος βέβαια των γυναικών.

Εξαιτίας επομένως όλων των ευθυνών του σπιτιού, οι γυναίκες αποκτούν μια περιθωριακή σχέση με την αγορά εργασίας. Επιλέγουν, είτε επαγγέλματα που τους επιτρέπουν περισσότερο χρόνο για την ενασχόληση τους με τα οικογενειακά βάρη (π.χ. εκπαιδευτικά επαγγέλματα), είτε μένουν στάσιμες σε μια θέση εργασίας που τους εξασφαλίζει ένα "βοηθητικό" εισόδημα για το σπίτι, αποτρέποντας τες όμως να ασχοληθούν πιο "επαγγελματικά" με την εργασία. Ανασταλτικά στοιχεία επιπλέον της γυναικείας υποκειμενικότητας είναι η παθητικότητα, η εξάρτηση, η υποταγή και η συμμόρφωση, στοιχεία που ερμηνεύουν ως ένα βαθμό το γιατί μετά το γάμο πολλές γυναίκες εγκαταλείπουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη, προσαρμόζονται απόλυτα στη νοοτροπία του συζύγου, δε σκέφτονται ατομικά αλλά προβάλλουν τα οφέλη και τις προτεραιότητες του οικογενειακού συνόλου (Ιγγλέση, 1990).

Στον επαγγελματικό τομέα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους από τη διδασκαλία και την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Γεγονός που αποδεικνύει ότι έχουν προσαρμοστεί με τη θέση τους και δεν επιδιώκουν την οποιαδήποτε αλλαγή που θα

¹⁵Οι Barrett & McIntosh (1987) κάνουν λόγο για την κινουμένη άμμο της μητρότητας, εννοώντας την ένταση που βιώνουν οι γυναίκες από τη μια να επιθυμούν να είναι μητέρες και από την άλλη οτιδήποτε άλλο που σχετίζεται με την επαγγελματική τους ζωή, ώστε τελικά να μην απολαμβάνουν τίποτα πλήρως. Δηλαδή είτε η γυναίκα επιλέξει να απομονωθεί στα πλαίσια του σπιτιού για να μεγαλώσει τα παιδιά της είτε συνδυάζοντας εργασία και οικογένεια, σταδιακά τα δεσμά που την κρατάνε στο σπίτι και την οικογένεια σφίγγουν και το μόνο που την αποζημιώνει είναι η αγάπη για τα παιδιά της.

τους δημιουργήσει άγχος και φοβίες. Με τον τρόπο αυτό όμως, αυτοαποκλείονται από τη ιεραρχική εξέλιξη ενώ παράλληλα τους δημιουργείται έντονα το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης(Shakeshaft, 1987).

Έτσι λοιπόν, αντιμετωπίζουν τον επαγγελματικό στίβο ως πεδίο σύγκρουσης καθώς ο αγώνας τους είναι διττός. Από τη μια, προσπαθούν να εισχωρήσουν στον επαγγελματικό ανδροκρατούμενο χώρο και από την άλλη μάχονται για την ανατροπή του ισχύοντος καθεστώτος. Στην αναμέτρηση αυτή οι ίδιες εσφαλμένα θεωρούν ότι ισχύουν οι διακηρύξεις περί ίσων ευκαιριών των φύλων, παραγνωρίζοντας το ρόλο των εσωτερικών απαγορεύσεων. Ως εκ τούτου δεν έχουν σαφή εικόνα του πεδίου για το οποίο μάχονται, με αποτέλεσμα να υποτιμούν αυτές τις εσωτερικές θεμελιακές απαγορεύσεις και να αναζητούν την αιτία της αποτυχίας τους στις ίδιες, κάνοντας αυστηρή αυτοκριτική και αμείλικτη αποτίμηση των επιδόσεών τους. Χρησιμοποιώντας φυσικά κριτήρια που οι ίδιες απορρίπτουν ιδεολογικά και που έχουν καθιερωθεί από την ανδρική πραγματικότητα, κριτήρια που έχουν σχέση με την οικονομία της αγοράς και του ανταγωνισμού.

Τα ψυχολογικά εμπόδια συνδέονται και με μια ακόμη διάσταση εκτός από το φόβο της σύγκρουσης των ρόλων. Οι γυναίκες θεωρούν, σε περίπτωση ανάληψης ηγετικής θέσης, ότι για να επιβληθούν στους υφισταμένους τους χρειάζεται να υιοθετήσουν "ανδρική" συμπεριφορά, αποβάλλοντας όλα τα θηλυκά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Αποτελέσματα ερευνών όμως, καταρρίπτουν το επιχειρήμα αυτό των γυναικών, καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι γυναίκες όταν καταλαμβάνουν ηγετικές θέσεις υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό στιλ ηγεσίας, είναι πιο ευγενικές και λιγότερο επιθετικές. Οι υφιστάμενοί τους είναι συνήθως πιο παραγωγικοί εφόσον έχουν πιο έντονο το αίσθημα του ανήκειν, λειτουργώντας ως κοινότητα (Coleman, 1994).

4.3. Θεσμικά Εμπόδια

Ο όρος χρησιμοποιείται για να αποδώσει τα εμπόδια που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, τις δομές του και τον τρόπο που αυτό οργανώνεται και διοικείται. Ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προέκυψε από την ανάλυση τη διοικητικής ιεραρχίας σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι έντονα γραφειοκρατικό. Χαρακτηριστικό αυτού του τρόπου οργάνωσης είναι ο καταμερισμός εργασίας, η οριοθέτηση επιπέδων εξουσίας, η ιεραρχική δομή, η καθιέρωση συστήματος ελέγχου εποπτείας, η απροσωποληψία στις κοινωνικές

σχέσεις και η συγκέντρωση της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας (Ανδρέου, 1998).

Όμως, όπως έχει επισημανθεί και βιβλιογραφικά, το στυλ ηγεσίας των γυναικών είναι πιο δημοκρατικό και συμμετοχικό. Αυτό, μπορεί να ερμηνευθεί από τους ανώτερους ότι υπονομεύει την ιεραρχία και υποσκάπτει τις επίσημες αρχές του γραφειοκρατικού οικοδομήματος. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, καθώς ένα στέλεχος εκπαίδευσης κρίνεται αποτελεσματικό όταν επιδεικνύει συμμόρφωση στο γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης και υιοθετεί ένα απρόσωπο χαρακτήρα δράσης και ένα καθαρά διεκπεραιωτικό ρόλο των νόμων και των εγκυκλίων που επιβάλλονται εκ των άνω. Ακολουθώντας λοιπόν ένα στέλεχος εκπαίδευσης δημοκρατικό και συμμετοχικό στυλ ηγεσίας κινδυνεύει να κριθεί ως ακατάλληλο, οπότε να απομακρυνθεί από τη θέση του.

Ενδεικτικό του απρόσωπου και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα της διοίκησης και ιδιαίτερος της διεύθυνσης σχολικών μονάδων είναι η απροθυμία που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για την πλήρωση της θέσης του /της διευθυντή /ντριας. Ούτε και η αύξηση των επιδομάτων των στελεχών εκπαίδευσης, σύμφωνα με το νόμο 2986/2000, αποτέλεσε επαρκές κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα, οι γυναίκες δεν επιδιώκουν την ανάληψη διευθυντικών θέσεων, αρνούμενες την ιεραρχική δομή της σχολικής οργάνωσης και το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, που περιορίζουν την αυτονομία των κινήσεων τους και τη δημοκρατική επίλυση των διαφορών που προκύπτουν (Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Προκύπτει επομένως εύλογα ο προβληματισμός για το εάν, με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη του συνόλου των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των γυναικών, παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Αποτελεί ακόμη αδιευκρίνιστο ερώτημα το αν η απουσία των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας οφείλεται σε συνειδητή επιλογή των ιδίων να μη αναμιχθούν σε αυτό το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης ή εντάσσεται σε ένα γενικότερο κλίμα αδράνειας που χαρακτηρίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών (Robertson, 1993).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος, η οποία δεν πρέπει να αγνοηθεί και που εν μέρει εξηγεί τη χαμηλή παρουσία των γυναικών στην ηγεσία της εκπαίδευσης είναι οι διαδικασίες που σχετίζονται με την επιλογή στελεχών. Στη διαδικασία είναι σύνηθες το φαινόμενο της τροποποίησης των κριτηρίων επιλογής στελεχών και της αλλαγής

του οργανωτικού συστήματος της διοίκησης με στόχο την επιλογή των ημετέρων και "φιλικά" προσκείμενων στην εκάστοτε πολιτική εξουσία για την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ιδιαίτερα, όσον αφορά το ελληνικό συγκείμενο, αποτελεί πλέον συνήθη πρακτική και συνάμα κοινό "μυστικό" ότι πίσω από τις εξαγγελίες περί αξιοκρατικής επιλογής των στελεχών υπάρχει και λειτουργεί η πολιτική του κυβερνητικού παρεμβατισμού. Η άποψη αυτή ενισχύεται αν λάβει κανείς υπόψη του τη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης(μέσω προφορικής συνέντευξης που πολλές φορές υπερτερεί έναντι των προσόντων) αλλά και τον τρόπο διενέργειας αυτής από άτομα που δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Η μη νομιμότητα των διαδικασιών αποδεικνύεται και από την απουσία πρακτικών της όλης διαδικασίας, έτσι ώστε να μην αποδεικνύεται η αναξιοπιστία του συμβουλίου και να μη δίνεται η δυνατότητα υποβολής ενστάσεων. Αποδεικνύεται έτσι, ότι όλες οι διοικητικές θέσεις θεωρούνται σημαντικές για τον έλεγχο της κρατικής μηχανής. Για το λόγο αυτό άλλωστε, η θέση της γυναίκας σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς γίνεται ακόμη πιο δύσκολη αν συνεκτιμήσουμε και την αδιαφορία ή τη μη επαρκή συμμετοχή της στα κομματικά δίκτυα και στα συνδικαλιστικά όργανα.

Προκύπτουν έτσι τόσο οργανωτικά όσο και λειτουργικά εμπόδια που σχετίζονται αφενός με τα κριτήρια επιλογής των στελεχών και αφετέρου με τη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής. Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση, δηλαδή τα κριτήρια επιλογής των διοικητικών στελεχών, αυτά είναι δυο κατηγοριών α. αντικειμενικά β. υποκειμενικά. Στα αντικειμενικά περιλαμβάνονται τα ακαδημαϊκά προσόντα και η διοικητική και επαγγελματική εμπειρία ενώ τα υποκειμενικά έχουν σχέση με τις προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες. Έχει λοιπόν αναφερθεί από υποψηφίες γυναίκες σε ηγετικές θέσεις, ότι οι ερωτήσεις που τους υποβάλλονται από τα συμβούλια επιλογής σχετίζονται περισσότερο με τα υποκειμενικά κριτήρια και ιδιαίτερος ότι έχει σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών και λιγότερο με τα αντικειμενικά προσόντα, σε αντίθεση με τους άνδρες υποψηφίους όπου οι περισσότερες αναφορές σχετίζονται με τις σπουδές, την εμπειρία και τις ικανότητες τους (Κογκίδου & Τάκη, 2005).

Αναφορικά με τη δεύτερη περίπτωση, την σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής, αυτή αποτελείται από α. διορισμένα διοικητικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και σχολικούς συμβούλους και β. από τους εκλεγμένους αιρετούς αντιπροσώπους των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών οργανώσεων. Η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής

αποδεικνύει, όπως ήδη σκιαγραφήσαμε, την έντονη επιρροή που ασκείται από τα πολιτικά κόμματα είτε μέσω των διορισμένων μελών είτε των εκλεγμένων.

4.4. Κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά εμπόδια

Παρά τη νομική και κοινωνική ισοτιμία των δυο φύλων, η οποία βέβαια δεν επήλθε χωρίς αντιδράσεις και αγώνες, ιδιαίτερα από το φεμινιστικό κίνημα και τις διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, μια προσεκτικότερη ματιά αποδεικνύει ότι καμιά ισοτιμία δε μπορεί να επέλθει, όσο αναπαράγονται έμμεσα οι κρυφές διακρίσεις και προκαταλήψεις σε βάρος των γυναικών και άμεσα οι φανερές λόγω της επικράτησης του προτύπου της ανδραρχίας. Κατά βάση, η ελληνική κοινωνία παραμένει μια κοινωνία με παραδοσιακό χαρακτήρα που παρά τις πινελιές προοδευτικότητας που επιθυμεί να επιδεικνύει, ο συντηρητικός της χαρακτήρας είναι έντονος. Οι ρόλοι των φύλων μέσα σε αυτό το πλέγμα, εξακολουθούν να είναι παραδοσιακά καταμερισμένοι και τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις για την ταυτότητα των γυναικών ως δρώντων υποκειμένων εξακολουθούν να δίνουν προτεραιότητα στον εντός της οικογένειας χαρακτήρα τους, σε βάρος φυσικά της ανάπτυξης ενός επαγγελματικού ρόλου.

Επομένως, με τον όρο κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά εμπόδια¹⁶ αποδίδονται όλα τα εμπόδια εκείνα που εντάσσονται στο πλαίσιο διαμόρφωσης αντιλήψεων της οικογένειας - κοινωνίας και γενικά της επικράτησης στερεοτύπων που λειτουργούν αποτρεπτικά στις γυναίκες για τη διεκδίκηση του επαγγελματικού τους προφίλ. Ουσιαστικά ο δρόμος για το μετασχηματισμό του κοινωνικού γίνεσθαι, παρά τη συνταγματική κατοχύρωση της ισοτιμίας των δυο φύλων, είναι μακρύς.

4.4.1. Ο ρόλος της οικογένειας

Οι συνθήκες που επικράτησαν μετά το 1960 και που συνδέονται με τη ταχύτατη οικονομική ανάπτυξη και την εκβιομηχάνιση, σε συνδυασμό με τη γενίκευση του μοντέλου του καταναλωτισμού στις δυτικές κοινωνίες, συντελούν στη διεύρυνση των δυνατοτήτων συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας. Η εξέλιξη αυτή οδηγεί

¹⁶ Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Adams (2009), απέδειξε την άμεση συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ του κοινωνικοπολιτικού συγκείμενου και στην ανάπτυξη τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική. Κατ' ουσίαν το πλαίσιο αυτό είναι που διαμορφώνει την αναμενόμενη συμπεριφορά, τους διαφορετικούς ρόλους των φύλων, τις αρχές και αξίες με βάση το φύλο.

σταδιακά στην εξασθένηση των οικογενειών με συμπληρωματικούς ρόλους και στη σταδιακή επικράτηση των οικογενειών με αδιαφοροποίητους συζυγικούς ρόλους. Το διπολικό σύστημα των συζυγικών πρακτικών ως προς την κατανομή των οικιακών εργασιών σταδιακά αμβλύνθηκε και επικράτησαν διαφορετικές αντιλήψεις ανάμεσα στους δυο συζύγους. Είναι γεγονός, ότι η συμμετοχή των ανδρών στις οικιακές εργασίες και στη φροντίδα των παιδιών έχει αυξηθεί χωρίς βέβαια να πλησιάζει το ιδεώδες της ισότητας.

Στον 21^ο αιώνα που διανύουμε, θα περίμενε κανείς εμπόδια επαγγελματικής εξέλιξης που σχετίζονται περισσότερο με τις οικογενειακές υποχρεώσεις να έχουν ξεπεραστεί. Εντούτοις, ερευνητικά δεδομένα πιστοποιούν ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να διεκπεραιώνουν στο μεγαλύτερο μέρος τις οικιακές εργασίες και δεν είναι καθόλου σπάνιο φαινόμενο να υποχρεώνονται να διακόψουν ή να αναστείλουν την επαγγελματική τους πορεία μετά τον ερχομό των παιδιών. Έρευνα που διεξήχθη από τη Μαράτου – Αλιμπράντη (1991) αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης της γυναικείας απασχόλησης και τους ρόλους της στην οικογενειακή οργάνωση απέδειξε την άμεση επίδραση των οικογενειακών βαρών στην εργασία τους, ενώ οι διακοπές και οι επανακάμψεις, λόγω των διάφορων γεγονότων του κύκλου ζωής (φροντίδα παιδιών, ηλικιωμένων), αποτελούν συνηθισμένο φαινόμενο. Εξετάζοντας τις σταδιοδρομίες των γυναικών με βάση το επάγγελμα του συζύγου, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες, των οποίων οι σύζυγοι είναι ανώτερα στελέχη, έχουν συχνά μια πιο σταθερή ανοδική επαγγελματική πορεία.

Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία σε σύγκριση με άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, η ύπαρξη παιδιών επιδρά αρνητικά στην άσκηση επαγγελματικής απασχόλησης. Το γεγονός αυτό συνδέεται ίσως με τις δυσκολίες και τις ιδιορρυθμίες της ελληνικής αγοράς εργασίας και ίσως με την έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας για τη φροντίδα και φύλαξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Από άλλη έρευνα της Μαράτου – Αλιμπράντη (1993), προέκυψε και το συμπέρασμα ότι η συμμετοχή του συζύγου στις καθημερινές εργασίες, που σχετίζονται με τη οικιακή ζωή, εξαρτάται από την επαγγελματική κατηγορία των γυναικών, δηλαδή το είδος του επαγγέλματος που αυτές εξασκούν είναι αυτό που βασικά επιδρά στην τάση εξίσωσης των συζυγικών ρόλων μέσα στο σπίτι. Οι γυναίκες, που η εργασία τους ανήκει στις μεσαίες και ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες, ακολουθούν και αυτές και οι σύζυγοι τους προοδευτικό μοντέλο οικογενειακής ζωής, δηλαδή παρατηρείται ισοκατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων.

Όλα αυτά βέβαια συμβαίνουν σε μια φιλελεύθερη κοινωνία, όπου υποτίθεται υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών. Ωστόσο, όπως σημειώνει η Ιγγλέση (1990), αυτός ο φιλελευθερισμός είναι παραπαιστικός, εφόσον η ανδροκρατούμενη δομή εξακολουθεί να υφίσταται. Αυτή η φαινομενικά μεγαλύτερη επιτρεπτικότητα προκαλεί σύγχυση στις γυναίκες αναφορικά με τους ρόλους που έχουν να επιτελέσουν, βιώνοντας εσωτερικές συγκρούσεις με αποτέλεσμα να παγιδεύονται σε μια ψευδαίσθηση αντικειμενικής ελευθερίας που ουσιαστικά επικαλύπτει την ισχύουσα θεμελιακή απαγόρευση.

Αυτή η πολλαπλότητα των ρόλων, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Λέλα, Ξυδοπούλου & Φερεντίνο (2003), δηλαδή της μητέρας, συζύγου, εργαζόμενης και επιπλέον η ανάληψη της φροντίδας των ηλικιωμένων μελών της ευρύτερης οικογένειας, οδηγεί τη γυναίκα στο να βιώνει έντονες ψυχοπιεστικές καταστάσεις. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από το ότι οι ευθύνες του σπιτιού θεωρούνται αποκλειστικά γυναικεία υπόθεση. Όσον αφορά στις προσλαμβανόμενες από τη γυναίκα απαιτήσεις των ρόλων και τις επερχόμενες συγκρούσεις από την ανάληψη αυτών, έρευνες αποδεικνύουν ότι είναι μάλλον η υποκειμενική εμπειρία των πολλαπλών ρόλων, παρά ο ίδιος ο μόχθος που συνδέεται με τους ρόλους και που επηρεάζει την ψυχική υγεία της γυναίκας. Τα αισθήματα που βιώνει η γυναίκα σχετικά με το αν επιθυμεί να συνδυάσει την εργασία και την οικογένεια στην ζωή της, η αντίληψη σχετικά με την ψυχολογική στήριξη του συζύγου της για το διπλό ρόλο που η ίδια έχει αναλάβει καθώς και η συμμετοχή του άνδρα στα οικιακά καθήκοντα συνδέονται σταθερά με τη θετική ψυχική κατάσταση της γυναίκας. Η ψυχολογική ευεξία των γυναικών σε αυτή την περίπτωση είναι ευθέως ανάλογη με τη συμμετοχή του συζύγου στα οικιακά καθήκοντα.

Η Μουσούρου (2005), σε συνάρτηση με τα παραπάνω υποστηρίζει, ότι η σχέση μεταξύ οικογένειας και γυναικείας απασχόλησης διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το βαθμό εκσυγχρονισμού των κοινωνικοοικονομικών αλλά και των πολιτιστικών συνθηκών που προσδιορίζουν τα οικογενειακά σχήματα. Έτσι λοιπόν για την "κρίση" της οικογένειας, ιδιαίτερα μεταπολεμικά, η γυναίκα θεωρήθηκε ως η κατεξοχήν υπεύθυνη και χρεώθηκε το μεγαλύτερο μέρος της κρίσης αυτής. Δηλαδή κάποια φαινόμενα που συνδέονται με τον κοινωνικοοικονομικό εκσυγχρονισμό, όπως η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου, η έμφαση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της αυτοδιάθεσης, της υπευθυνότητας και της παραγωγικότητας, δικαιολογούν πλήρως το φαινόμενο της αύξησης των διαζυγίων ή τη μείωση της

γεννητικότητας. Εντούτοις, η απόδοση ευθύνης στην γυναικεία απασχόληση παρακάμπτει την ουσία των εξελίξεων αυτών και στέκεται στην επιφάνεια των πραγμάτων.

Αυτό αποδεικνύεται και από την έλλειψη γραμμικής εξέλιξης της επαγγελματικής πορείας των γυναικών, η οποία χαρακτηρίζεται από παλινδρομήσεις, τεθλασμένες γραμμές, απότομες αλλαγές αντικειμένου και επαγγελματικά αδιέξοδα (Yong-Lyun & Brunner,2009·Young & McLeod,2001). Η αξιολόγηση της επαγγελματικής πορείας κάνοντας χρήση των αντικειμενικών κριτηρίων της αγοράς θα την αποτιμούσε ως ελλιπή, ασταθή ίσως δε και επιπόλαιη.

Η οικογένεια, ως θεσμός, συχνά αντιμετωπίζεται σαν μονάδα που παραμένει αναλλοίωτη από τη σύστασή της ως τη λύση της. Εντούτοις, η σύγχρονη κοινωνιολογία έχει αποδείξει ότι η οικογένεια αλλάζει σύνθεση και δομή στη διάρκεια της ζωής της, ακολουθώντας κάποιες κανονικότητες και περιοδικότητες, που χαρακτηρίζουν τις κυριότερες φάσεις του κύκλου ζωής της οικογενειακής ομάδας, του οικογενειακού κύκλου. Στη διάρκεια καθεμιάς από τις φάσεις αυτές, οι θέσεις που κατέχουν τα επί μέρους πρόσωπα στην οικογένεια μεταβάλλονται καθώς αλλάζουν οι σχέσεις μεταξύ των κατόχων των θέσεων αυτών. Η αλλαγή αυτή αποδίδεται με τον όρο μεταβολή των ρόλων. Άρα λοιπόν, όταν γίνεται αναφορά στο ρόλο της οικογένειας σε συνάρτηση με τη γυναικεία απασχόληση, ορθό είναι να αναζητήσουμε την ύπαρξη συμβατότητας της απασχόλησης της με την παρούσα θέση και τους αντίστοιχους ρόλους της στη συγκεκριμένη φάση της οικογενειακής της ζωής. Η επίδραση, δηλαδή που ασκούν διαμορφωτικοί παράγοντες όπως λ.χ. η ύπαρξη παιδιών, η ηλικία τους, η κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο είναι καθοριστικά για την ανάλυση και μελέτη της σχέσης οικογένειας και γυναικείας απασχόλησης. Οποιαδήποτε άλλη τάση εμφανίζεται γενικευμένη και ισοπεδωτική(Μουσούρου, 1985).

4.4.2.Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης

Με το όρο κοινωνικοποίηση αποδίδεται η διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο ενσωματώνεται σε μια κοινωνική ομάδα ως μέλος της. Μαθαίνει, δηλαδή, και υιοθετεί τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν την κοινωνική ζωή της ομάδας και αναπτύσσει όλες τις ιδιότητες και ικανότητες που του επιτρέπουν να ανταποκριθεί σε διάφορους κοινωνικούς ρόλους και να καταλάβει κάποιες θέσεις μέσα στην

κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Οι φορείς που επωμίζονται την ευθύνη της κοινωνικοποίησης, ανάλογα με τον τρόπο κατοχύρωσης της λειτουργίας τους, είναι οι θεσμοποιημένοι και μη θεσμοποιημένοι (Levine & Levine, 1996). Στην πρώτη κατηγορία κατοχυρώνονται εκ του νόμου η οικογένεια, το σχολείο, το κράτος, η εκκλησία. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι φιλίες και συναναστροφές, το κοινωνικό περιβάλλον, τα Μ.Μ.Ε. κ.α. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα η οικογένεια και το σχολείο, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των υποκειμενικών και κοινωνικών προσδοκιών για τους ρόλους των δυο φύλων, καθώς μια σειρά από διαδικασίες συντελούνται στα πλαίσια αυτών των φορέων και βοηθούν στη δόμηση της γυναικείας προσωπικότητας.

4.4.2.1. Ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση

Διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί που μελετούν την επίδραση της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου. Ανάμεσα στις πολλές ξεχωρίζουν ως πιο σύγχρονες και θεμελιώδεις του Κλώντ Λεβί – Στρώς και του Τάλκοτ Πάρσον. Ιδιαίτερα η θεωρία του Πάρσον, αντιμετωπίζει την οικογένεια ως ένα σύστημα που αλληλοεξαρτάται και διατηρεί πολλαπλούς δεσμούς όχι μόνο με άλλα υποσυστήματα αλλά και με το κοινωνικό σύστημα στην ολότητα του. Κατά το Πάρσον, η οικογένεια ασκεί δυο βασικές και αναφαίρετες λειτουργίες α. τη στοιχειώδη κοινωνικοποίηση των παιδιών ώστε να μπορέσουν να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας και β. τη σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενήλικων μελών (Michel, 1998· Timasheff & Theodorson 1983).

Καθώς η οικογένεια αποτελεί μέρος του γενικότερου συστήματος της κοινωνίας, όπως προαναφέρθηκε, κύρια λειτουργία της είναι η διατήρηση και η ισορροπία αυτού. Αυτό θα επιτευχθεί, σύμφωνα με τον Πάρσον, μέσω της μετάδοσης των βασικών αξιών, ιδεών αλλά και γενικότερης κουλτούρας της κοινωνίας στο παιδί. Το βαρύ φορτίο της μεταλαμπάδευσης του συστήματος της κοινωνίας επιφορτίζονται οι γονείς, οι οποίοι μέσα από τους γονεϊκούς ρόλους που επιτελούν, μεταφέρουν όλο το σύστημα αξιών στα παιδιά τους και οδηγούν με τον τρόπο αυτό την κοινωνία στην ομοιόσταση, δηλαδή στη σταθερότητα και ισορροπία.

Σε μια προσπάθεια ανίχνευσης του σύγχρονου κοινωνικοποιητικού συστήματος, το οποίο θεωρητικά τουλάχιστον διατείνεται υπέρ της ισότητας των φύλων, έρευνες αποδεικνύουν το διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης που υφίστανται τα δυο φύλα από την οικογένεια. Έτσι λοιπόν, σε ένα πρώτο επίπεδο, η γονεϊκή επιρροή κρίνεται καθοριστική αλλά και διαφοροποιημένη ως προς τον επαγγελματικό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό των παιδιών, με τα αγόρια να προετοιμάζονται και να ενθαρρύνονται για είναι ανταγωνιστικά ενώ συντηρητισμός καλύπτει τον προσανατολισμό των κοριτσιών (Μουσούρου, 1989). Η Michel (1998), αναφέρει ότι τόσο τις Η.Π.Α. όσο και στη Δυτική Ευρώπη ωθούνται από την οικογένεια να επιλέξουν πιο γυναικεία επαγγέλματα, καθώς η αυτοπραγμάτωση τους επέρχεται μέσα από τη μητρότητα. Για αυτό, κύριος στόχος αποτελεί ο συνδυασμός οικογενειακών υποχρεώσεων και εργασίας, μιας εργασίας όμως που δε συνδέεται με την αξία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας αλλά λειτουργεί περισσότερο σαν απασχόληση και βοηθητικό έσοδο στον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι γονείς μέσα από τη συμπεριφορά τους αποτυπώνουν συστηματικά, αν και αθέλητα, ένα πλαίσιο κανόνων και αξιών, που μελλοντικά θα προσδιορίσει απόλυτα τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Όταν λοιπόν τα πρότυπα αυτά είναι αντίθετα προς την ισότητα των δυο φύλων, το παιδί δύσκολα αντιλαμβάνεται την ουσία μιας έννοιας που δεν έχει βιώσει, με αποτέλεσμα φτάνοντας σε ώριμη ηλικία να δυσκολευτεί να απαλλαγεί από αυτά τα γονεϊκά πρότυπα.

4.4.2.2. Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση

Ο δεύτερος πιο σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού, μετά την οικογένεια, αποτελεί ο θεσμός του σχολείου. Μέσα σε αυτόν τον κοινωνικοποιητικό θεσμό, το παιδί αφιερώνει ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητας και την πιο σημαντική περίοδο της ζωής του κατά την οποία οι αντιλήψεις και η κουλτούρα της εποχής του, διαγράφονται έντονα στην προσωπικότητά του. Είναι άλλωστε γνωστό, ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που προτείνεται κάθε φορά, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, διαμορφώνουν ιδεολογικά το παιδί και το βοηθούν στην ομαλή ένταξή του στην κοινωνία, μώνοντας το στις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες.

Οι τρόποι μετάδοσης αυτής της κυρίαρχης κάθε φορά ιδεολογίας αλλά και γενικότερα του πολιτιστικού πλαισίου της κοινωνίας δεν είναι πάντοτε εμφανείς. Ειδικότερα όσον αφορά τις επικρατούσες αντιλήψεις για τη διάκριση των φύλων, η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη, καθώς όλοι(εκπαιδευτικό σύστημα, φορείς) διατείνονται υπέρ της ισότητας των δυο φύλων, εντούτοις μια προσεκτικότερη προσέγγιση αποδεικνύει ότι η διάκριση όχι μόνο υφίσταται αλλά και εντέχνως επικαλύπτεται.

Στο σχολικό συγκείμενο η διαφορετική προσέγγιση που υφίστανται τα δυο φύλα μπορεί να ομαδοποιηθεί σε τέσσερις γενικούς τρόπους: α. μέσω της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στα δυο φύλα β. μέσω της δομής και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας γ. μέσω των συνολικών κατευθύνσεων των αναλυτικών προγραμμάτων και δ. μέσω των σχολικών συγγραμμάτων με βάση τις αναπαραστάσεις των δυο φύλων.

Ως προς τον πρώτο τρόπο έμμεσης επιρροής των δυο φύλων αναφέρθηκε η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά (Καβαλιέρου, & Βρυωνίδης, 2007). Ας μην ξεχνούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί, καθημερινοί άνθρωποι που κουβαλούν μαζί τους το ιδεολογικό φορτίο που τους χαρακτηρίζει. Άρα, εάν μια κοινωνία - στην παρούσα περίπτωση η ελληνική- έχει πατριαρχική δομή, είναι πολύ δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη διαφορετική συμπεριφορά που επιδεικνύουν μέσα στη σχολική τάξη πόσο μάλλον να διαπαιδαγωγήσουν τους μαθητές έμπρακτα με τις αρχές της ισότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Αθανασιάδου, 1997). Για το λόγο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά την τελευταία πενταετία, μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, που αποτελούν οργανωμένες προσπάθειες επίσημων φορέων. Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει το Κ.Ε.Θ.Ι. (2003), ενδεικτικά υλοποιήθηκαν τα παρακάτω προγράμματα:

Η Γενική Γραμματεία Ισότητας σε συνεργασία με το Κ.Ε.Θ.Ι. οργάνωσε μαζί με την Ε.Ο.Κ. και την 22^η Διεύθυνση της Ε.Ε. επιμορφωτικά σεμινάρια και παρήγαγαν διδακτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς τα ημερολογιακά έτη 1995-1996 καθώς και πρόγραμμα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα ονομάστηκε "Επιμόρφωση – Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση".

Πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κατά τα έτη 1998- 2000 εκπονήθηκε από το Α.Π.Θ. με χρηματοδότηση του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. του Υπουργείου

Παιδείας με τίτλο "Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής", το οποίο στόχευε στην προώθηση της προοπτικής της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και στη διερεύνηση του περιεχομένου των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων στην εφηβεία.

Αναφορικά με τη σχολική μονάδα, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο οι γυναίκες να αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του καθηγητικού προσωπικού αλλά από τις θέσεις κύρους – υποδιευθυντής, διευθυντής – να απουσιάζουν ή να υποαντιπροσωπούνται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συνεχώς να αναπαράγεται το πρότυπο της πατριαρχικής οικογένειας και να διατηρείται μια ιεραρχική σχέση μεταξύ ανδρών και γυναικών μέσα στο σχολικό συγκείμενο (Αβδελά, 1990). Ως εκ τούτου, οι μαθήτριες στερούνται προτύπων και μοντέλων ρόλων, εφόσον ταυτίζουν τις διοικητικές θέσεις και τις θέσεις με εξουσία με τα ανδρικά πρότυπα και δεν ενθαρρύνονται στο μέλλον να διεκδικήσουν και να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις στο χώρο εργασίας τους (Μαραγκουδάκη, 2001).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, παρατηρείται τις μικρές τάξεις του γυμνασίου να τις αναλαμβάνουν κυρίως γυναίκες καθηγήτριες εν αντιθέσει με τους άνδρες που εντοπίζονται αριθμητικά στις μεγαλύτερες τάξεις τόσο του γυμνασίου όσο και του λυκείου. Αυτό συνδέεται με τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί ότι οι γυναίκες λόγω του μητρικού τους ρόλου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της φύσης τους, ταιριάζουν περισσότερο στις μικρές τάξεις (Evetts, 1990). Παράλληλα αναμένεται οι γυναίκες καθηγήτριες να είναι εκδηλωτικές, ευαίσθητες και υποχωρητικές κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τους άντρες, για τους οποίους είναι αποδεκτή η επιθετική και κυριαρχική συμπεριφορά. Η διαφοροποίηση αυτή της συμπεριφοράς των δυο φύλων γίνεται εμφανής στη σχολική τάξη εφόσον το θερμό στυλ εκτιμάται ότι είναι αποτελεσματικό για τις γυναίκες κατά την επαφή τους με τα παιδιά, ενώ οι άνδρες γίνονται δημοφιλείς κρατώντας τις αποστάσεις και διατηρώντας ένα είδος εξουσίας. Στο ίδιο πλαίσιο υπάρχει η αντίληψη ότι οι γυναίκες δυσκολεύονται να επιβληθούν στους μαθητές σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς που θεωρούν την υπακοή ως ένα ιδιαίτερο προτέρημα των μαθητών. Άρα λοιπόν το πατριαρχικό μοντέλο συντηρείται και αναπαράγεται μέσα στη σχολική τάξη και δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά τις κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα στο ελληνικό συγκείμενο που μας απασχολεί, χρειάστηκε ένα μεταβατικό στάδιο για να

αντιμετωπιστεί η γυναίκα, θεωρητικά τουλάχιστον, και από τον επίσημο προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας ως ισότιμο μέλος με τον άνδρα. Ως εκ τούτου, μόλις το 1975 με το άρθρο 16 του νέου Συντάγματος καθιερώνεται η εννιάχρονη και δωρεάν φοίτηση και για τα δυο φύλα. Αυτό βέβαια οδήγησε στη μαζικοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά φάνηκε τουλάχιστον το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται περισσότερο στις δημοκρατικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, που απαιτούσαν περισσότερη εκπαίδευση για τα ευρύτερα στρώματα του λαού, ισότητα ευκαιριών και ανοιχτή και προσιτή εκπαίδευση (Μπουζάκης, 1999).

Ως προς τις απεικονίσεις των δυο φύλων, ερευνητικά έχει διαπιστωθεί από τη μελέτη των τρόπων απεικόνισης στα σχολικά εγχειρίδια, ότι στο συγκεντρωτικό αριθμό των προσώπων που παρουσιάζονται είναι εμφανής η ποσοτική υπεροχή του ανδρικού στοιχείου σε σχέση με το γυναικείο¹⁷. Επίσης, ότι συχνά οι γυναικείοι χαρακτήρες που κάνουν την εμφάνισή τους κινούνται περισσότερο στη σφαίρα του ιδιωτικού βίου και ταυτίζονται με το ρόλο την νοικοκυράς. Αυτό, συνεπάγεται μια απουσία του γυναικείου φύλου από τον επαγγελματικό χώρο, ενώ αντίστοιχα η συμμετοχή του στα κοινωνικά δρώμενα εμφανίζεται πολύ περιορισμένη (Κανατσούλη, 1997).

Ο λόγος για τον οποίο αυτή η διάσταση έχει μελετηθεί είναι η αντίληψη ότι το βιβλίο είναι βασικό κοινωνικοποιητικό εργαλείο στα χέρια τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο του και ιδιαίτερα τα φυλετικά πρότυπα που προβάλλονται μέσα από αυτό εκτιμάται ότι δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση του ρόλου των φύλων, των στάσεων και των προσδοκιών των μαθητών. Άλλωστε αποτελεί σύνηθες φαινόμενο ότι τα παιδιά διαβάζοντας ένα βιβλίο ταυτίζονται με τον ήρωα του ίδιου φύλου. Έτσι η τεκμηριωμένη απουσία θετικών θηλυκών προτύπων στερούσε από τα κορίτσια τη δυνατότητα από τη μια να διαμορφώσουν μια θετική

¹⁷ Στις Δυτικές κοινωνίες ήδη από τα τέλη του 1960, είχε ξεκινήσει ένας προβληματισμός αναφορικά με τη διαμόρφωση του ρόλου των φύλων με βάση τις απεικονίσεις των σχολικών εγχειριδίων. Στη δεκαετία του 1970 εκπονήθηκε μια από τις πρώτες μεγάλες μελέτες από την ίδια την κυβέρνηση των Η.Π.Α. με αντικείμενο τα σεξιστικά στερεότυπα που υπάρχουν στα παιδικά βιβλία. Η μελέτη αυτή αποτέλεσε την αφετηρία για την άσκηση πολιτικής τόσο από το επίσημο κράτος όσο και από τους εκδοτικούς οίκους για την άρση των στερεοτύπων. Ο πρώτος εκδοτικός οίκος που ανέλαβε δράση είναι οι Scott, Foresman and Company, ο οποίος το 1972 εξέδωσε το "Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks" (Levine & Levine 1996).

αντίληψη για τον εαυτό τους και από την άλλη τα ωθούσε στο να αποδεχθούν τα προβεβλημένα φυλετικά στερεότυπα (Κανταρτζή,1991· Λαλαγιάννη,1999· Σταυρίδου, & Σαχινίδου,1999). Αντίστοιχα όμως τα στερεότυπα έχουν περιοριστική επίπτωση και στα αγόρια, τα οποία εγκλωβίζονται σε παραδοσιακούς ρόλους και τρόπους συμπεριφοράς, χωρίς να τους προσφέρεται η δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων τους. Τα αγόρια παραδοσιακά είναι δραστήριοι και δυνατοί χαρακτήρες, που δεν επιδεικνύουν ευαισθησία. Είναι άλλωστε γνωστή η έκφραση που χρησιμοποιείται «οι άνδρες δεν κλαίνε», από την άλλη τα κορίτσια εμφανίζονται ως γλυκά και ευαίσθητα πλάσματα, παθητικά και εξαρτημένα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου – Αλιπράντη & Καπέλλα- Λαγουδάκη 2001).

Στην Ελλάδα η μελέτη για τη διερεύνηση των απεικονίσεων των σχολικών εγχειριδίων με έμφαση στη φυλετική διάσταση ξεκίνησε το 1970. Μια σημαντική μελέτη που διερευνά το περιεχόμενο των αναγνωστικών εγχειριδίων του Δημοτικού σχολείου κατά την περίοδο 1954-1974, είναι αυτή της Φραγκουδάκη (1979). Τα αναγνωστικά βιβλία της συγκεκριμένης περιόδου απεικονίζουν την κυρίαρχη συντηρητική ιδεολογία της εποχής. Η θέση της γυναίκας προβάλλεται με την παραδοσιακή της έκφραση, ως μητέρας και νοικοκυράς ταγμένη στην εκπλήρωση του "φυσικού" της ρόλου ενώ ο άνδρας παρουσιάζεται με την εικόνα του σκληρού και αυταρχικού πατέρα (Φραγκουδάκη, 1979).

Σε έρευνα της Αναγνωστοπούλου (1997), αναφορικά με τις αναπαραστάσεις της επαγγελματικής δραστηριότητας στα σχολικά εγχειρίδια των βιβλίων "Η Γλώσσα μου" της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια δίνουν στα παιδιά την εικόνα μιας κοινωνίας όπου οι δραστηριότητες των γυναικών και ανδρών δεν εξασκούνται στους ίδιους τομείς. Ο τομέας των ανδρών είναι η παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών ενώ οι γυναίκες εξασκούν επαγγέλματα με έντονο το διαπροσωπικό και διανθρώπινο χαρακτήρα. Ουσιαστικά οι γυναίκες δεν απομακρύνονται πολύ από τον παραδοσιακό τους ρόλο που τις θέλει να προσφέρουν υπηρεσίες, να μεριμνούν για τους άλλους, παρέχοντάς τους στοργή και φροντίδα. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι εμφανίζονται γυναίκες να εξασκούν επιστημονικά επαγγέλματα, όπως της γιατρού ή της αρχαιολόγου αλλά στην περίπτωση αυτή δεν είναι παντρεμένες και δεν έχουν παιδιά. Στο ίδιο συμπέρασμα βέβαια κατέληξε και η έρευνα των Παντίτσα, Παπαπάνου και Ραβάνη (1997), αυτή τη φορά σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών.

Εκτός φυσικά από τις διαφορετικές αναπαραστάσεις των δυο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια, ένα δεύτερο στοιχείο που επιβάλλεται να επισημανθεί για να κατανοηθεί η έμμεση επίδραση που ασκείται για τη διαμόρφωση φυλετικών διακρίσεων είναι η γλώσσα των εγχειριδίων. Το αρσενικό γένος είναι αυτό που κατεξοχήν χρησιμοποιείται. Στα πλαίσια της πολύ εύκολης λύσης ότι στη γραμματική το αρσενικό υπερισχύει των άλλων δυο γενών και τα υπονοεί, γενικεύεται η χρήση του. Το αρσενικό λοιπόν εκπροσωπεί το θηλυκό και όπως σημειώνουν οι Αθανασιάδου και Πετρίδου (1997) σε ερευνά τους, το υποκαθιστά.

Ιδιαίτερα σε κάποια σχολικά εγχειρίδια, όπως της ιστορίας και της κοινωνιολογίας, η θέση της γυναίκας αγνοείται. Αυτό κυρίως οφείλεται στο γεγονός ότι στα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια συγγραφείς είναι κυρίως άνδρες και είναι βασισμένα σε γεγονότα και πηγές που αφορούν άνδρες. Για παράδειγμα, στην ιστορία έμφαση δίνεται σε πολέμους και γενικότερα στη στρατιωτική και διπλωματική ιστορία. Άρα, οι εμπειρίες των γυναικών είναι έξω από την οπτική και τα ενδιαφέροντα των ιστορικών και τα σχολικά εγχειρίδια αντικατοπτρίζουν εν ολίγοις την πατριαρχική φύση και δομή των περισσότερων μαθημάτων.

4.4.3. Η επίδραση των στερεοτύπων

Με τον όρο στερεότυπα αποδίδονται οι αντιλήψεις που επικρατούν σε μια κοινωνία για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχουν ή πρέπει να έχουν τα άτομα του ανδρικού και γυναικείου φύλου (Κακαβούλης, 1997· Σωτηρόπουλος, 2003). Είναι πεποιθήσεις γύρω από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας (Powell, Butterfield & Parent, 2002· Κανταρτζή, 1991). Σύμφωνα με τους Αγγελίδου κ.α. (2002), τα στερεότυπα είναι ανθεκτικά στο χρόνο, γιατί ενισχύονται από γνωστικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς. Διδάσκονται και στη συνέχεια δρουν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες μέσα από τη διαδικασία της επικύρωσης της προσδοκίας. Τα στερεότυπα συνεπώς διατηρούνται και αναπαράγονται, επειδή πολύ απλά δικαιολογούν τις προκαταλήψεις¹⁸ και την ανισότητα ενάντια στην υποδεέστερη ομάδα των γυναικών (Still, 1994).

¹⁸ Προκαταλήψεις: Απόψεις/πεποιθήσεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας για κάποια άλλη ομάδα, οι οποίες έχουν λίγο-πολύ εδραιωθεί, χωρίς να έχει προηγηθεί εξακρίβωση ή κριτικός έλεγχος.

Είναι προφανές, ότι τέτοιου είδους αντιλήψεις επηρεάζουν δυσμενώς την κοινωνική ισοτιμία των δυο φύλων και παρά το γεγονός ότι έχουν συμβεί ριζικές αλλαγές αναφορικά με την αντιμετώπιση του ζητήματος της ανισότητας στην εποχή μας, υπό την καθοριστική επίδραση του φεμινιστικού κινήματος, εντούτοις και σήμερα διατηρούνται αντιλήψεις, στάσεις και προκαταλήψεις για κοινωνικές και ψυχολογικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, οι οποίες μεταβιβάζονται στα παιδιά τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Βέβαια, είναι απολύτως κατανοητό ότι τα στερεότυπα δεν ασκούνται και δεν επιδρούν εις βάρος μόνο των γυναικών, αλλά και οι άνδρες επωμίζονται το βαρύ φορτίο των στερεοτύπων και πολλές φορές παγιδεύονται στο ρόλο που η κοινωνία έχει διαμορφώσει για αυτούς ακόμη και αν δεν ταιριάζει στη ψυχοσύνθεσή τους. Σε διαπολιτισμική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 60 εθνότητες, διαπιστώθηκε ότι οι ιδιότητες που αποδίδονται πιο πολύ στο ανδρικό φύλο είναι αυτές της δύναμης, της λογικής και της αυτοπεποίθησης ενώ στις γυναίκες η τρυφερότητα, η φροντίδα και η συγκίνηση. Δηλαδή στους άνδρες αποδίδονται χαρακτηριστικά που σχετίζονται περισσότερο με τα *οργανωτικά* χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενώ στις γυναίκες, που σχετίζονται με τα *εκφραστικά* χαρακτηριστικά (Williams & Best, 1990).

Από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά, αποκτούν και ενσωματώνουν στη προσωπικότητα και στη συμπεριφορά τους τα στερεότυπα των φύλων, που επικρατούν στην κοινωνία στην οποία γεννήθηκαν και αναπτύσσονται. Αυτές οι αντιλήψεις της κοινωνίας για τις ιδιότητες και τους ρόλους των δυο φύλων εκδηλώνονται σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνιοποιητικής δράσης του παιδιού(οικογένεια, σχολείο, κύκλο ομηλικών, Μ.Μ.Ε) και ασκούν τεράστια επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών σε αντιστοιχία με τους αναμενόμενους ρόλους που έχουν να επιτελέσουν στη κοινωνία.

Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς, έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι γονείς παρουσιάζουν την τάση να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους με την προοπτική της στερεοτυπικής συμπεριφορά του φύλου τους. Κατέχονται, δηλαδή από προκαταλήψεις για τα χαρακτηριστικά του ενός ή του άλλου φύλου, τις οποίες εκδηλώνουν με μόνη τους πληροφορία ότι είναι αγόρια ή κορίτσια. Εκτός από την οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί ενεργούν κατά τρόπο που ενισχύεται η στερεοτυπική συμπεριφορά των φύλων στους μαθητές. Διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την εκδήλωση συμπεριφορών που στερεοτυπικά ταιριάζουν στο φύλο τους. Έτσι τα

αγόρια τα ενισχύουν να είναι πιο ανταγωνιστικά, να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες ενώ τα κορίτσια να είναι πιο εκφραστικά και πιο ομιλητικά. Είναι άξιο λόγου να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι ιδιαίτερα τα αγόρια στην παιδική τους ηλικία αποδοκιμάζονται πιο πολύ όταν ασχολούνται με πράξεις ή παιχνίδια που δεν ταιριάζουν στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο τους από ότι τα κορίτσια. Συνέπεια αυτών είναι τα κορίτσια να αναπτύσσουν μια μεγαλύτερη ποικιλία στερεοτύπων, ενώ τα αγόρια να περιορίζονται στις παραδοσιακές δραστηριότητες του ρόλου τους.

Ιδιαίτερα στην εφηβεία, εκτός από τις γνωστές έντονες φυσικές, γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές αλλαγές που συμβαίνουν στην ηλικία αυτή, παρατηρούνται επίσης και μεταβολές στην ανάπτυξη του ρόλου των φύλων. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, συνειδητοποιούν πιο πολύ τις προσδοκίες των άλλων σχετικά με το ρόλο του φύλου τους και προσπαθούν να ικανοποιήσουν αυτές τις προσδοκίες. Είναι ενδεικτικά τα παραδείγματα που συχνά χρησιμοποιούνται για τις διαφορές που εμφανίζουν τα δυο φύλα ως προς τις επιλογές των μαθημάτων, δηλαδή τα αγόρια εμφανίζουν πιο υψηλές επιδόσεις στα θετικά και πρακτικά μαθήματα(μαθηματικά, φυσική) όπου κεντρικό στοιχείο τους έχουν τη λογική, έναντι των κοριτσιών που κινούνται σε πιο θεωρητικά μαθήματα όπου επικρατεί η έκφραση λόγου και η απόδοση συναισθήματος. Η απέχθεια που εκδηλώνουν τα κορίτσια προς τα θετικά μαθήματα δεν οφείλεται σε βιολογικά αίτια αλλά τη δημιουργούν άλλοι παράγοντες, όπως η οικογένεια ή η προσδωκόμενη κατά φύλο συμπεριφορά(Καρακωνσταντής, 1994).

Έρευνες δεικνύουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν διαφορετικά στην αποτυχία και στην επιτυχία των μαθητών. Στα αγόρια όταν αποτυγχάνουν συνήθως το αποδίδουν στην έλλειψη προσπάθειας ενώ στα κορίτσια στην έλλειψη ικανότητας. Αυτή βεβαίως η διαφοροποίηση της αποτυχίας από μέρους των εκπαιδευτικών έχει οδυνηρές συνέπειες στην εκπαιδευτική πορεία των κοριτσιών, καθώς φαίνεται να επηρεάζει τις προσδοκίες του ατόμου για μελλοντική επιτυχία(Dick & Rallis, 1991). Ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία το πρόβλημα εντείνεται καθώς οδηγεί σε μειωμένη αυτοεκτίμηση που επηρεάζει πιο αρνητικά τη σχολική αυτοεικόνα τους και έτσι οδηγούμαστε σε ένα φαύλο κύκλο όπου ο καθένας επιβεβαιώνει τον άλλο για την αρχική εκτίμηση (Κακαβούλης, 1997).

Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και έρευνα που διεξήχθη από την Λεονταρή(1997) σχετικά με τη διαφορετική θεώρηση της σχολικής επιτυχίας ανάμεσα στα δυο φύλα.

Η επιτυχία των ανδρών συχνά αποδίδεται στις ικανότητες τους ενώ των γυναικών στην τύχη. Όταν δε, οι γυναίκες επιτυγχάνουν σε μαθήματα που θεωρούνται στερεοτυπικά ανδρικά π.χ. μαθηματικά, τότε η επιτυχία αποδίδεται στη σκληρή προσπάθεια ή στην τύχη (Golombok & Fivush, 1994· Καβαλιέρου, & Βρυωνίδης, 2007). Έτσι λοιπόν, επιβεβαιώνεται ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις προσωπικές ικανότητες και η τάση να αποδίδονται οι αποτυχίες σε μη ελεγχόμενες αιτίες, όπως είναι η έλλειψη ικανοτήτων, επηρεάζει καθοριστικά τις επιβαρυντικές για το μέλλον τους επαγγελματικές επιλογές των γυναικών και νομιμοποιούν την άνιση θέση τους σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Αντίστοιχα, είναι αξιοσημείωτο να τονιστεί ότι συνέπεια όλων αυτών των αντιλήψεων και των κοινωνικών στερεοτύπων είναι η διαφοροποίηση των επιλογών, των ενδιαφερόντων και των στάσεων των δυο φύλων. Επιλογών που βεβαίως καθορίζουν την επαγγελματική πορεία, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Στο σύγχρονο αυτοματοποιημένο εργασιακό πλαίσιο, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο οι γυναίκες να μην έχουν τα ίδια εφόδια με τους άνδρες, καθώς δεν ενθαρρύνθηκαν ισότιμα με τους άνδρες για την προσέγγιση και εκμάθηση των νέων τεχνολογιών, των οποίων η γνώση θεωρείται απαραίτητη. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τους Γεωργακάκη και Κοντογιαννοπούλου, ερευνητές του Παν. Πατρών, τα κορίτσια παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση για τις ικανότητες τους στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και αναπτύσσουν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση τους (Κάτσικας, 1995) .

Αυτό βέβαια έχει τις ρίζες του και πάλι στη διαφορετική στερεοτυπική αντιμετώπιση των δυο φύλων αρχικά από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι το ποσοστό των αγοριών που έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή από το σπίτι τους είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με των κοριτσιών. Μετέπειτα στον εργασιακό τομέα, αυτό ερμηνεύεται με την κατοχή κατώτερων ιεραρχικά θέσεων και χαμηλόμισθων, χωρίς το απαιτούμενο κύρος για τις γυναίκες. Ενδεικτικά σημειώνεται ότι το 99,5% των απλών καταχωρητών στοιχείων καταλαμβάνεται από γυναίκες ενώ το 90% των αναλυτών και προγραμματιστών από άνδρες (Γιαγκουνίδης, 1997).

Πιο συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική διοίκηση, έρευνες από τη Βρετανία και τις Η.Π.Α. προσδιόρισαν τα στερεότυπα, που συνδέονται με τους παράγοντες επαγγελματικής περιθωριοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών ως εξής :

- Οι γυναίκες δεν προάγονται από δική τους υπαιτιότητα, γιατί δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και τις απαιτούμενες ικανότητες για διάκριση.
- Οι γυναίκες δε διαθέτουν την ικανότητα επιβολής στο μαθητικό πληθυσμό και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς του σχολικού περιβάλλοντος.
- Υπάρχει σαφής διαχωρισμός των επαγγελματιών σε γυναικεία και ανδρικά και η διοίκηση δεν προσιδιάζει στη γυναικεία φύση παρά μόνο η διδασκαλία.
- Η γυναίκα δεν ανταποκρίνεται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία, καθώς η βασική της μέριμνα είναι η φροντίδα των παιδιών της και γενικότερα οι οικογενειακές υποχρεώσεις (Χατζηπαναγιώτου, 1997)

4.5.Οργανωσιακά εμπόδια

4.5.1. Το διοικητικό στερεότυπο : διοικητής = άνδρας

Η διοικητική επιστήμη σταδιακά ταυτίστηκε με ένα ιδανικό πρότυπο εργαζομένου, ο οποίος συγκεντρώνει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τα οποία αποδίδονται στον άνδρα (Μπουραντάς, 2001). Άρα, φαίνεται αναμενόμενη η σύνδεση της διοίκησης με το ανδρικό φύλο ενώ η γυναίκα παρουσιάζεται ως ανεπαρκής. Οι ρίζες βέβαια αυτής της αντίληψης θα πρέπει να αναζητηθούν στην πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και στον καπιταλιστικό τρόπο οργάνωσης της οικονομίας, στην οποία οι γυναίκες έχουν λιγότερα προνόμια, δικαιώματα και προσβάσεις στην εξουσία. Αυτή η δομή παραπέμπει στο γραφειοκρατικό μοντέλο, το οποίο όχι μόνο στερεί τη γυναίκα από την ισότιμη μεταχείριση στην αγορά εργασίας αλλά ορίζει και τα κριτήρια αξιολόγησης των εργαζομένων, τα οποία είναι το ωράριο εργασίας και η εξειδίκευση (Mahitivanichcha, & Rorrer,2006). Η γυναίκα και στα δυο αποκλείεται λόγω αντικειμενικών δυσκολιών. Άρα, ενώ αυτό το μοντέλο εμφανίζεται ουδέτερο ως προς το γένος, συντηρεί και προάγει τους άνδρες (Hoy & Miskel,2005).

Αυτή επομένως η απομάκρυνση των γυναικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων στερεί το δικαίωμα των γυναικών είτε να ενθαρρύνουν άλλες γυναίκες, οι οποίες αν και βρίσκονται στη μέση της ιεραρχίας δεν δέχονται την ίδια ώθηση και ανατροφοδότηση με τους άνδρες για την εξέλιξη τους (Oakley,2000),είτε να χαράζονται πολιτικές που να μη λαμβάνουν υπόψη τη γυναίκα. Οι γυναίκες δηλαδή

δεν έχουν τη δυνατότητα επαφής με πρόσωπα εξουσίας και κύρους του ίδιου φύλου και στερούνται όλων των θετικών επακόλουθων μιας τέτοιας σχέσης, όπως πρόσβαση στην πληροφορία για μελλοντικές διοικητικές θέσεις, ενθάρρυνση και ενίσχυση για συμμετοχή στη διοικητική ιεραρχία. Επομένως, όπως αποδεικνύεται, τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν διαμορφωθεί στους διοικητικούς οργανισμούς, θεωρούν ότι μόνο οι άνδρες είναι ικανοί για την αποτελεσματική διοίκηση, υψώνοντας με τον τρόπο αυτό φραγμούς στην πρόσβαση των γυναικών για την κατάληψη θέσεων στελεχών, παραπέμποντας στο φαινόμενο της "γυάλινης οροφής"(Πολίτης, 2007).

Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται το μοντέλο του ιδανικού εργαζόμενου, ο οποίος στο μικροεπίπεδο σημαίνει ότι η παρουσία του στην εργασία είναι υποχρεωτική καθημερινά, χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ σε μακροεπίπεδο είναι αυτός που η εξέλιξη της καριέρας του είναι γραμμική, χωρίς διακοπές από οικογενειακές ή προσωπικές υποχρεώσεις. Οι γυναίκες επομένως έχουν δυο επιλογές ή να προσαρμοστούν στο μοντέλο του ιδανικού εργαζόμενου ή να συμβιβαστούν με τις χαμηλότερα ιεραρχικά θέσεις.

Στο ίδιο μοτίβο – της διαμόρφωσης του ιδανικού εργαζόμενου / ηγέτη- η Μαραγκουδάκη (1997) υποστηρίζει ότι πολλές φορές "οι γυναίκες εμφανίζονται να μην έχουν ουσιαστικές φιλοδοξίες για επαγγελματική ανέλιξη, καθώς τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις της διεθυντικής θέσης απαιτούν παραμονή στο χώρο εργασίας περισσότερων ωρών πέραν του προβλεπόμενου. Δεδομένων λοιπόν των απαιτήσεων του ρόλου των γυναικών στον οικογενειακό χώρο, το να αποφεύγουν να επωμιστούν υποχρεώσεις πέραν του καθορισμένου ωραρίου εργασίας σηματοδοτεί μάλλον μια υγιή και ορθολογική εκτίμηση τόσο του αντικειμενικού χρόνου όσο και των ορίων αντοχής τους και όχι μια έλλειψη φιλοδοξιών. Η αναστολή των φιλοδοξιών δε σημαίνει οπωσδήποτε και άρνηση τους καθώς εκδηλώνονται μόλις μειωθούν οι υποχρεώσεις τους στο χώρο της οικογένειας. Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι γυναίκες θεωρούνται κατά κύριο λόγο υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών και αυτό περιορίζει τη διαθεσιμότητα του χρόνου και επομένως τις δυνατότητες τους για δημόσια ζωή που είναι δομημένη και οργανωμένη σύμφωνα με τους ανδρικούς όρους, οι οποίοι δε λαμβάνουν υπόψη τις οικογενειακές υποχρεώσεις".

Έτσι λοιπόν διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εργαζόμενου και μελλοντικού ηγέτη που δεν είναι άλλος από τον άνδρα, που αποπνέει μια αύρα ανδρισμού, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, σταθερότητας και ελέγχου των πάντων

(Πολίτης,2007), όπου όπως επισημαίνει η Σιδηροπούλου – Δημακάκου(1997) ο γάμος και η οικογένεια αποτελούν ένα επιπλέον προσόν για τη σταδιοδρομία του. Συνήθως αυτός, όπως υποστηρίζει ο Πολίτης(2007), έχει μεγάλη σχέση και εξάρτηση από τις κρυφές υπηρεσίες νοικοκυριού που παρέχονται από τις συζύγους, ενώ συνήθως αποστασιοποιείται από την ευθύνη του για τα παιδιά και την οικογένεια, καθώς τέτοιες συμπεριφορές ερμηνεύονται με θετικό τρόπο από πλευράς οργανισμού ως στοιχείο αφοσίωσης στην εργασία, που συνάδει με το προφίλ του ιδανικού εργαζομένου.

Από την άλλη πλευρά, αποτελεί παράδοξο γεγονός ότι οι γυναίκες σε υψηλές ιεραρχικά θέσεις παρουσιάζουν δυσκολία στο να αναφέρουν και να σχολιάσουν την ανισότητα που υφίστανται στην επαγγελματική τους ζωή. Αυτό οφείλεται κυρίως, στην αντίληψη ότι ο χώρος της ηγεσίας είναι κατεξοχήν αρσενική περιοχή και έχουν τεθεί τα στάνταρ για το τι επιτρέπεται και εκτιμάται. Οι γυναίκες, εφόσον αποτελούν μειονότητα για να κατορθώσουν να επιβιώσουν σε ένα τέτοιο ανδροκρατούμενο περιβάλλον, χρειάζεται να επιδείξουν αντι-φεμινιστικά χαρακτηριστικά για να αποδείξουν τον επαγγελματισμό τους (Skrla & Reyes & Scheurich,2000).

Επομένως αντιλαμβανόμαστε το φαύλο κύκλο που υπόκειται η γυναίκα καθώς εμφανίζεται να μη συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εργαζόμενου, εφόσον δεν μπορεί λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων να αντέξει το ασφυκτικό ωράριο εργασίας και εμφανίζεται ως αναξιόπιστη¹⁹ για την κατοχή διοικητικής θέσης. Αλλά ακόμη και αν το κατορθώσει και ανέλθει ιεραρχικά, συμβιβάζεται απόλυτα με τους όρους που έχουν τεθεί από την ανδροκεντρική δομή της κοινωνίας, εφόσον δεν μπορεί να αντιδράσει. Φυσικά, η νομοθεσία δε στερεί το δικαίωμα για την κατάληψη θέσεων στελέχους, αλλά η νομική ισότητα δε συνεπάγεται και την κοινωνική. Συνήθως οι άνδρες εκπαιδευτικοί, αντιτίθενται στην προώθηση γυναικών σε διευθυντικές θέσεις και όταν έχουν θέση σε συμβούλια επιλογής συχνά πολλές από τις αποφάσεις τους έχουν σεξιστικό και μεροληπτικό χαρακτήρα(Πολίτης,2007).

Άρα, παράγοντες που σχετίζονται με την ζωή και την κουλτούρα των οργανισμών και ειδικότερα η ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο και η περιγραφή της εικόνας του ηγέτη με ανδρικά χαρακτηριστικά, λειτουργούν αποτρεπτικά για τις γυναίκες στο να συμμετέχουν στη διοίκηση (Singleton, 1993).Άλλωστε ακόμη και

¹⁹ Παρά τις όποιες αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί μετά τη δυναμική είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, εντούτοις αυτή παραμένει αυστηρά ανδροκεντρική. Οι γυναίκες νιώθουν ότι υποτιμούνται και δεν αναγνωρίζεται η εργασία τους από τους προϊσταμένους τους (Leathwood, 2005).

κατά την ανάληψη των αρμοδιοτήτων της συχνά αμφισβητούνται οι ικανότητες αποδεικνύοντας για άλλη μια φορά τη στερεοτυπική / σεξιστική αντιμετώπιση που υφίσταται στο χώρο εργασίας (Tallerico,2000). Αυτό συνεπάγεται, την απροθυμία των γυναικών να διεκδικήσουν και να καταλάβουν τη σχολική διεύθυνση, κατάσταση που διαιώνίζει τη μη εξοικείωση του συνόλου των εκπαιδευτικών από το πρότυπο της γυναίκας διευθύντριας και το οποίο θα λειτουργούσε ενθαρρυντικά και για άλλες γυναίκες. Η έλλειψη μοντέλων ρόλων, όπως αναφέρθηκε, αναγνωρίζεται ως βασική αιτία αποκλεισμού των γυναικών από τη σχολική ηγεσία (Κογκίδου & Τάκη 2007) .

4.5.2. Η λειτουργία των δικτύων – ο ρόλος των μεντόρων

Ο όρος μέντορας, σύμφωνα με τους Vinnicombe & Colwill (1995) σημαίνει τη σωστή καθοδήγηση που δέχεται ένα άτομο από κάποιον πιο έμπειρο σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές του²⁰. Αποτελεί πλέον πρακτική των οργανισμών η ενθάρρυνση των έμπειρων διοικητικών στελεχών να παίζουν ρόλο μέντορα σε υφιστάμενους υπαλλήλους τους, έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν αξιόλογες ικανότητες, εμπειρία και βασικές πληροφορίες για τις αντίστοιχες διοικητικές θέσεις. Η προβληματική κατάσταση εντοπίζεται στην αντίφαση ότι ενώ άνδρες και γυναίκες μπορεί να έχουν τα ίδια ακριβώς προσόντα, οι άνδρες εντούτοις έχουν ευκολότερη πρόσβαση σε δίκτυα μεντόρων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στα δίκτυα αυτά κυριαρχούν άνδρες και επιλέγουν ως προστατευόμενους τους αυτούς που ανταποκρίνονται στα δικά τους πρότυπα. Από την άλλη, η έλλειψη μεντόρων για τις γυναίκες αποδίδεται στο διαφορετικό διοικητικό στιλ ηγεσίας, στο μειωμένο κύρος και στην αμηχανία που εμφανίζουν οι μεικτές σχέσεις των φύλων(Κογκίδου & Τάκη, 2005 · Burke & McKeen,1994).

Αυτό έχει ως συνέπεια οι γυναίκες αφενός να έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα δίκτυα υποστήριξης και αφετέρου να αναζητούν πρόσβαση ή να δημιουργούν δίκτυα γυναικών τα οποία όμως έχουν εντελώς διαφορετικούς σκοπούς από τα αντίστοιχα των ανδρών . Ενώ τα δίκτυα υποστήριξης των ανδρών έχουν πιο ωφελμιστικούς σκοπούς (διατήρηση κυριαρχίας, αξιοποίηση γνωριμιών με στόχο την επαγγελματική

²⁰ Γενικά ο θεσμός του μέντορα ως πρακτική ενδείκνυται να καθιερωθεί στην εκπαίδευση, καθώς ερευνητικά (Quinn, Haggard, & Ford, 2006) διαπιστώνεται ότι οι νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί χρίζουν βοήθειας και καθοδήγησης από τους πιο έμπειρους.

ανέλιξη) των γυναικών αναπτύσσουν κοινωνικούς δεσμούς και εστιάζουν στην κοινωνική υποστήριξη. Γενικά, λόγω της μη έντονης ενασχόλησης τους με αυτά, τα δίκτυα των γυναικών είναι πιο χαλαρά και με λιγότερη εξουσία (Limerick, & Anderson, 1999),

4.6. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η Βιβλιογραφική ανασκόπηση στόχο έχει την ανάδειξη τόσο της θεωρητικής όσο και της εμπειρικής έρευνας αναφορικά με το ζήτημα της ανισότητας που βιώνουν τα δυο φύλα και πιο συγκεκριμένα της μειωμένης παρουσίας των γυναικών εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική διοίκηση. Αποδεικνύεται επομένως ότι η διερεύνηση έμφυλων διαφορών στη διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πεδίο σύγχρονου προβληματισμού. Η ακαδημαϊκή κοινότητα ασχολείται επισταμένως με ζητήματα που αφορούν τη θέση της γυναίκας τόσο στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής όσο και στον ανδροκρατούμενο χώρο της διοίκησης, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν αποτελεί ένα ελληνικό φαινόμενο αλλά αγγίζει όλο το δυτικό κόσμο. Αυτό πιστοποιείται και βιβλιογραφικά καθώς πλήθος μελέτες και έρευνες αναδεικνύουν το πρόβλημα (Acker, 1989· Blackmore, 1999· Brown, 1990· Coleman, 1996· Hall, 1999· Ouston, 1993· Ozga, 1993· Shakeshaft, 1989· Shakeshaft, 1993· Trinidad & Normore, 2004). Πιο συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο απουσιάζουν οι ερμηνευτικές εμπειρικές έρευνες για τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία. Εξαίρεση αποτελούν:

Η έρευνα όπου διεξήχθη από τη Μαραγκουδάκη (1997) κατά το σχολικό έτος 1994-1995 και αφορά την κατανομή των διοικητικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε επίπεδο νομαρχιών. Το συμπέρασμα ήταν ότι δεν υπήρχε καμία γυναίκα προϊσταμένη εκπαίδευσης, ενώ μόλις δυο ήταν προϊστάμενες γραφείων. Σε επίπεδο σχολικών συμβούλων σημειώθηκε και εδώ το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών με εξαίρεση τους σχολικούς συμβούλους των νηπιαγωγών, όπου σε ποσοστό 100% ήταν γυναίκες. Ενώ και σε επίπεδο διευθυντών των σχολικών μονάδων οι γυναίκες διευθύντριες ήταν μόνο 5, εν συγκρίσει με τους άνδρες διευθυντές που ήταν 106.

Η έρευνα της Σαΐτη (2000) η οποία διερευνούσε τα αίτια της απουσίας των γυναικών από τη σχολική διοίκηση στο ελληνικό συγκείμενο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η απουσία των γυναικών από τη διοίκηση οφείλεται σε προσωπική τους επιλογή, καθώς έχουν άλλα ενδιαφέροντα.

Η έρευνα της Αθανασούλα – Ρέππα (2002), η οποία σχετίζεται με τις υποψηφιότητες στα συμβούλια επιλογής στελεχών. Προκύπτει ότι από τις 433 υποψηφιότητες μόνο οι 11 ήταν από γυναίκες εκ των οποίων μια επιλέχθηκε ως προϊσταμένη διεύθυνσης και πέντε ως προϊστάμενες γραφείου. Σε επίπεδο σχολικών συμβούλων, στην προσχολική αγωγή σε σύνολο 104 υποψηφιοτήτων και οι 104 καλύφθηκαν από γυναίκες, στην δημοτική εκπαίδευση σε σύνολο 512 υποψηφιοτήτων, οι 72 καλύφθηκαν από γυναίκες ενώ και στην ειδική αγωγή σε σύνολο 57 υποψηφιοτήτων μόλις οι 8 καλύφθηκαν από γυναίκες .

Η έρευνα των Φούρου, Φίλιππας και Νίκας (2005), τα στοιχεία της οποίας αφορούσαν τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων, Προϊσταμένων Γραφείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Διευθύνσεων, Προϊσταμένων Γραφείων, Γραφείων Φυσικής Αγωγής και Τ.Ε.Ε της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα έτη 1997, 2002 και 2004 και εξέταζαν την κατανομή των θέσεων με βάση το φύλο. Τα αποτελέσματα για την συμμετοχή των γυναικών στις θέσεις αυτές ήταν απογοητευτικά.

Η έρευνα του Νάκου (2005) η οποία αφορά το νομό Άρτας και διερευνά τα αίτια του αποκλεισμού των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία. Τα αίτια σύμφωνα με την έρευνα εντοπίζονται στις οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών, στις κομματικές και συνδικαλιστικές παρεμβάσεις και στην μεροληπτική στάση των ανδροκρατούμενων συμβουλίων επιλογής στελεχών .

Η έρευνα των Μπάκα & Δημητριάδου (2005), η οποία πραγματοποιήθηκε στην περιφέρεια Αττικής το 2005 και αφορούσε τη διερεύνηση της παρουσίας των δυο φύλων στις ιεραρχικές θέσεις των στελεχών εκπαίδευσης, στα συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων και στις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Τα ευρήματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών οφείλεται στις οικογενειακές υποχρεώσεις που τους στερεί τη δυνατότητα για περαιτέρω

επιμόρφωση και σπουδές, στα διαμορφωμένα εις βάρος της γυναίκας κοινωνικά στερεότυπα και στην απουσία των γυναικείων προτύπων διοικητικών στελεχών .

Η έρευνα της Τσικαλάκη (2006), όπου ασχολείται και αυτή με τα αίτια της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία. Η έρευνα αυτή καταλήγει ότι τα αίτια εντοπίζονται στην ασυμβατότητα των υποχρεώσεων της διευθυντικής θέσης με τις οικογενειακές υποχρεώσεις της γυναίκας.

Η έρευνα των Παπασταμάτη και Κανταρτζή (2006), η οποία αναδεικνύει τις απόψεις των γυναικών από τη διοίκηση, για το διοικητικό στυλ, τις υπάρχουσες ή μη διαφορές στον τρόπο διοίκησης ανάμεσα στα φύλα καθώς και τα προβλήματα που βίωσαν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σε πρώτο επίπεδο ότι οι γυναίκες στελέχη θεωρούν ότι υπάρχει διαφορά στο τρόπο άσκησης των καθηκόντων ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες. Θεωρούν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την άσκηση διοικητικής θέσης, τόνισαν δυσκολίες στην αποδοχή τους από τους υφισταμένους. Τονίστηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των γυναικών αλλά και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις επιδρούν στη γυναίκα εκπαιδευτικό είτε είναι στέλεχος είτε όχι για την περαιτέρω πορεία της.

Η έρευνα της Δαράκη (2006), η οποία διερευνά τις εμπειρίες έξι γυναικών που κατέχουν διοικητική θέση(διευθύντριες) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες στελέχη έρχονται πολύ συχνά αντιμέτωπες με σεξιστικές προκαταλήψεις από μέρος τόσο των συναδέλφων εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Εργάζονται πιο σκληρά από τους άνδρες διευθυντές για να αποδείξουν την επάρκεια τους στη θέση που κατέχουν. Ασκούν "γυναικεία" μορφή διοίκησης προσανατολισμένη στη συνεργασία, τη φροντίδα και τον άνθρωπο.

Η έρευνα της Σταθάκη (2007), η οποία διερευνά τους παράγοντες και τις συνθήκες που εμποδίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα, όπου διεξήχθη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων του νομού Σερρών.

Η έρευνα της Τραχανοπούλου και Τραχανοπούλου (2008), στην οποία ερευνάται η απουσία των δυο φύλων στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με βάση την κρίση των στελεχών το 2007. Αποδεικνύεται πανηγυρικά η μειωμένη παρουσία των γυναικών από τη διοίκηση.

Η έρευνα της Τσικαλάκη (2008), η οποία διερευνά την ενθάρρυνση και την συμβουλευτική που δέχονται οι γυναίκες στην ελληνική πραγματικότητα για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης. Το αποτέλεσμα δεικνύει ότι οι γυναίκες δεν ενθαρρύνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Αυτή συμβαίνει μόνο όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις μειώνονται. Παράλληλα η έλλειψη του προτύπου της γυναίκας στελέχους από τη μια και η παρουσία πολλών ανδρών διευθυντών από την άλλη επιδρούν αρνητικά στην ανέλιξη των γυναικών.

Μετά την βιβλιογραφική επισκόπηση, η γράφουσα διαπίστωσε το ερευνητικό κενό που προέκυψε σε ένα πρώτο επίπεδο της αναζήτησης των αιτιών για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών με τη χρήση όμως ποσοτικών εργαλείων έρευνας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο τη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης για την μειωμένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών. Η αρχική σκέψη αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων όλων των διοικητικών στελεχών από τους διευθυντές σχολικών μονάδων έως και τους περιφερειακούς διευθυντές. Τα στενά χρονικά όμως περιθώρια για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος από τη μια αλλά και η δυσκολία προσέγγισης σε ένα αριθμό στελεχών, την ανάγκασαν να περιοριστεί στους διευθυντές σχολικών μονάδων.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Μεθοδολογία

5.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μελέτη της βιβλιογραφίας της εκπαιδευτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οδηγεί στη διαπίστωση ότι δυο βασικές προσεγγίσεις διακρίνονται στη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας: η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση.

Η ποσοτική προσέγγιση στηρίζεται κυρίως στο επιστημονικό παράδειγμα και έχει τις ρίζες της στις φυσικές επιστήμες, είναι ανεξάρτητη από αξίες - ως εκ τούτου θεωρείται ουδέτερη- και στηρίζει την επιστημονική της εγκυρότητα στις αντικειμενικές μετρήσεις της πραγματικότητας, δηλαδή καταγράφει γεγονότα και πιθανές αιτίες. Η ποσοτική προσέγγιση ως βασικό χαρακτηριστικό της έχει τον παραγωγικό της (deductive) χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος που προσπαθεί να ερμηνεύσει την κοινωνική πραγματικότητα στηρίζεται στην παραδοχή - που βρίσκεται στη βάση του συλλογισμού- ότι μέσα από μια ακολουθία τυπικών βημάτων της λογικής, από το γενικό στο ειδικό, ένα έγκυρο συμπέρασμα μπορεί να συναχθεί από μια έγκυρη πρόταση. Άλλο χαρακτηριστικό της ποσοτικής προσέγγισης είναι η επιμεριστική της ικανότητα, δηλαδή αναλύει το φαινόμενο σε επιμέρους μετρήσιμα χαρακτηριστικά και προσπαθεί να προσδιορίσει τις επιμέρους σχέσεις τους. Επιπλέον η συγκεκριμένου τύπου ερευνητική διαδικασία διεξάγεται σε ελεγχόμενες συνθήκες, ως εκ τούτου οι συγχυτικοί παράγοντες απομονώνονται. Εκλαμβάνεται ως πιο αξιόπιστη, καθώς ο ερευνητής θεωρείται ότι είναι αποστασιοποιημένος από τα γεγονότα. Τα δεδομένα που προκύπτουν ακριβώς επειδή αναλύονται στατιστικά επιδέχονται γενίκευσης και συνήθως είναι μεγάλης κλίμακας (Robson, 2007).

Εκ διαμέτρου αντίθετη θεωρείται η ποιοτική προσέγγιση, η οποία ασχολείται με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα, για αυτό βασίζεται σε μεθόδους συλλογής δεδομένων που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και κοινωνική

ευαισθησία. Σε αντίθεση με την ποσοτική, η ποιοτική προσέγγιση έχει επαγωγικό (inductive) χαρακτήρα, δηλαδή οι κατηγορίες αναδύονται από λεπτομερείς παρατηρήσεις. Παρατηρήσεις που προκύπτουν από την κοινωνική πραγματικότητα χωρίς όμως να προκύπτει κανένας έλεγχος αυτής. Η συμμετοχή του ερευνητή είναι έντονη και αποτυπώνεται με την καταγραφή των προσωπικών του εμπειριών (ενσυναίσθηση), χρησιμοποιεί ευέλικτο σχεδιασμό της ερευνητικής του πορείας ανάλογα με τη ροή του παρατηρούμενου φαινομένου. Το πλαίσιο που διερευνάται κάθε φορά είναι συγκεκριμένο, για αυτό και δεν επιδέχεται γενίκευσης των αποτελεσμάτων και συνήθως είναι μικρής κλίμακας .

Σήμερα, η άποψη της ασυμβατότητας των δυο προσεγγίσεων έχει ξεπεραστεί και πλέον προωθείται το μεικτό μοντέλο. Εντούτοις η συγκεκριμένη έρευνα έχει βασιστεί στην ποσοτική προσέγγιση και αυτό γιατί αφενός για λόγους αξιοπιστίας η φύση της έρευνας δεν μπορεί παρά να λάβει τη μορφή επισκόπησης και να απευθυνθεί σε ένα μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα. Αφετέρου η πίεση χρόνου δεν επέτρεπε την επέκταση της ερευνητικής διαδικασίας κάνοντας χρήση και της ποιοτικής προσέγγισης, αντιλαμβανόμενοι βέβαια των περιορισμών που προκύπτουν. Η σκέψη αυτή όμως μπορεί να αποτελεί έναυσμα για μελλοντικό ερευνητή εστιάζοντας αποκλειστικά στα υψηλόβαθμα στελέχη της εκπαίδευσης.

5.2. Αφετηρία της έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν σχετικά λίγες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, οι οποίες να διερευνούν τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης και ακόμη πιο λίγες που να διερευνούν τα αίτια αυτά σε συνάρτηση με τη διαφορετική οπτική των δυο φύλων. Ιδιαίτερα στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αισθητή η έλλειψη ανάλογων ερευνών. Η παραπάνω διαπίστωση σε συνάρτηση και με την ευαισθησία που επιδεικνύει η γράφουσα στα θέματα της ισότητας και ίσων ευκαιριών των δυο φύλων ενδυνάμωσαν το ενδιαφέρον της και την προσανατόλισαν έτσι ώστε να ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Παράλληλα, όντας η ίδια εν ενεργεία εκπαιδευτικός είχε γίνει πολλές φορές αποδέκτης διαπιστώσεων από γυναίκες εκπαιδευτικούς σε διοικητικές θέσεις αφενός για τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία και αφετέρου για τη διαφορετική αντιμετώπιση που υφίστανται οι γυναίκες καθώς συνεχώς πρέπει να αποδεικνύουν τα αυτονόητα.

Η προώθηση της έρευνας στον τομέα αυτό είναι πιθανό να βοηθήσει τόσο στην συνειδητοποίηση και τον προβληματισμό των ίδιων των γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την παγιωμένη μερικές φορές αντίληψη ότι η σταδιοδρομία στην εκπαίδευση αντιστοιχεί με τη διδασκαλία στην τάξη και να ενθαρρυνθούν έτσι ώστε να συμπεριλάβουν στους επαγγελματικούς τους στόχους την άνοδο στις διοικητικές θέσεις, όσο και στην ανάδειξη και συνειδητοποίηση του προβλήματος. Η καλούμενη ουδετερότητα ως προς το φύλο και η τυπική ισότητα που παρέχουν οι νόμοι στην πράξη καταστρατηγούνται, εφόσον οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα δρουν καταλυτικά και θέτουν αόρατους φραγμούς στην προώθηση των γυναικών.

5.3.Σκοπός της έρευνας

Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί, αποτελεί πραγματικότητα η υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις ανώτερες διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης. Η προβληματική αυτή ενδυναμώνεται και αυξάνεται ανάλογα με τη διοικητική βαθμίδα. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί σε πρώτο επίπεδο η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και σε ένα δεύτερο επίπεδο να ανιχνευθούν οι διαφορετικές αντιλήψεις ανδρών και γυναικών διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη²¹ των γυναικών εκπαιδευτικών.

5.4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η τεκμηριωμένη (στατιστικά στοιχεία) υποαντιπροσώπηση των γυναικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων έχει ως απώτερη συνέπεια αφενός τη μειωμένη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και αφετέρου την απουσία ενός εναλλακτικού και διαφορετικού τρόπου διοίκησης πέραν του ανδροκεντρικού, όπου έχει διαμορφώσει τους κανόνες του σωστού επαγγελματία.

²¹ Με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη περιγράφεται κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που αποσκοπεί τόσο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όσο και του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Επομένως εκτός από την διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού συνδέεται και με την με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Γκρίτζιος, 2006: 154).

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας συνίσταται τόσο στην επισήμανση του προβλήματος που αναφέρθηκε όσο και στην ανάδειξη της αντίφασης που προκύπτει ανάμεσα σε όσα νομοθετικά έχουν θεσπιστεί αναφορικά με το ζήτημα της ισότιμης μεταχείρισης των δυο φύλων και σε όσα ισχύουν στην καθημερινή πρακτική. Αποτελεί πράγματι ενδιαφέρον πεδίο η ανίχνευση των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων και των δυο φύλων, αναφορικά με την διαφορετική κοινωνικοποίηση που έχουν δεχτεί, την αντίληψη τους περί ηγεσίας και αξιολόγησης των σημαντικότερων στοιχείων αυτής, έτσι ώστε να καταστείς αποτελεσματικός ηγέτης. Της αναγνώρισης ή μη της απουσίας των γυναικών από τη διοίκηση ως μια προβληματική κατάσταση και της ερμηνείας αυτού του φαινομένου.

5.5.Ερευνητικά ερωτήματα

Η διάρθρωση των ερευνητικών ερωτημάτων προκύπτει από την κατηγοριοποίηση των εμποδίων υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στις διοικητικές θέσεις. Με βάση το συγκεκριμένο πλαίσιο έχει διαμορφωθεί μια πρώτη ομάδα ερωτημάτων η οποία σχετίζεται με τα προσωπικά – ψυχολογικά εμπόδια, μια δεύτερη που αναφέρεται στα θεσμικά εμπόδια, μια τρίτη που διερευνά τα κοινωνικοπολιτικά εμπόδια και μια τέταρτη που εμπεριέχει τα οργανωσιακά εμπόδια. Μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο δημιουργούνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με :

1. Προσωπικά – ψυχολογικά εμπόδια. (Ομάδα 1^η)

- Η διοικητική εξέλιξη της γυναίκας εκπαιδευτικού επηρεάζεται από προσωπικούς και ψυχολογικούς λόγους και κατά πόσο αυτοί αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής καριέρας;
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προσωπικούς και ψυχολογικούς φραγμούς κατά τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων ;
- Αποδίδουν τόσο οι άνδρες διευθυντές όσο και οι γυναίκες διευθύντριες την απουσία του γυναικείου φύλου από τη διοικητική ιεραρχία σε προσωπικούς και ψυχολογικούς παράγοντες;

2. Θεσμικά εμπόδια (Ομάδα 2^η)

- Το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργεί αποτρεπτικά για τις γυναίκες ;

- Η μη επαρκής συμμετοχή των γυναικών στα πολιτικά κόμματα επηρεάζει τη διοικητική εξέλιξή τους;
- Κατά πόσο επιδρούν τα θεσμικά εμπόδια στη διοικητική εξέλιξη των ανδρών σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων ;
- Αποδίδουν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθύντριες την απουσία του γυναικείου φύλου από τη διοικητική ιεραρχία σε θεσμικούς παράγοντες;

3. Κοινωνικοπολιτικά –πολιτιστικά εμπόδια. (Ομάδα 3^η)

- Πως η κοινωνικοπολιτική δομή της ελληνικής κοινωνίας επηρεάζει τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών ;
- Σε ποιο βαθμό οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας για τα δυο φύλα επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη της γυναίκας;
- Υφίστανται διαφορετική κοινωνικοποίηση τα δυο φύλα από την οικογένεια και το σχολείο και πώς αυτή επιδρά στην επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων;
- Κατά πόσο οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών εκπαιδευτικών επιτρέπουν τη συνέχιση των σπουδών τους για την απόκτηση περισσότερων προσόντων, ώστε να πληρούν τις προϋποθέσεις για την κατάληψη διοικητικών θέσεων;
- Υπάρχει ενθάρρυνση και παρότρυνση από το περιβάλλον της γυναίκας για τη διεκδίκηση ανώτερων διοικητικών θέσεων;
- Αποδίδουν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθύντριες την απουσία του γυναικείου φύλου από τη διοικητική ιεραρχία σε κοινωνικοπολιτικούς – πολιτιστικούς παράγοντες;

4. Οργανωσιακά εμπόδια (Ομάδα 4^η)

- Τα συμβούλια επιλογής παρέχουν στις γυναίκες τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στις διοικητικές θέσεις ή λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών;
- Κατά πόσο επιδρούν τα οργανωσιακά εμπόδια στη διοικητική εξέλιξη των ανδρών σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων;
- Αποδίδουν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθύντριες την απουσία του γυναικείου φύλου από τη διοικητική ιεραρχία σε οργανωσιακούς παράγοντες;

- Η μη επαρκής παρουσία των γυναικών στις διοικητικές θέσεις συσχετίζεται με το διαφορετικό στιλ ηγεσίας που κατά κοινή ομολογία αυτές εκπροσωπούν;
- Επιδεικνύουν οι γυναίκες διευθύντριες ένα διαφορετικό στιλ ηγεσίας από τους άνδρες διευθυντές;

5.6. Στόχοι της έρευνας

Στην έρευνα που ακολουθεί επιχειρείται να:

- Διερευνηθούν κατά πόσο οι μεταβλητές : βαθμίδα εκπαίδευσης, τοποθεσία σχολικής μονάδας, οικογενειακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές (ανεξάρτητες μεταβλητές) συσχετίζονται με τη δυνατότητα πρόσβασης τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης(εξαρτημένη μεταβλητή)
- Διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν στον εργασιακό χώρο τα εμπόδια με την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, καθώς και η επίδρασή τους στις αποφάσεις των γυναικών να διεκδικήσουν μια διοικητική θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.
- Να καταγραφούν οι διαφορετικές απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης ανδρών και γυναικών για τους λόγους υποαντιπροσώπευσης των γυναικών.

5.7. Ερευνητική Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα έλαβε τη μορφή της επισκόπησης και διεξήχθη με ανώνυμα ερωτηματολόγια με στόχο να προκύψουν κυρίως ποσοτικά δεδομένα. Οι συμμετέχοντες, διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κλήθηκαν να απαντήσουν εθελοντικά στο ερωτηματολόγιο της έρευνας κατά τους μήνες Μάιο – Ιούνιο του έτους 2010.

Το ερωτηματολόγιο παραδόθηκε ιδιοχείρως από τη γράφουσα στους νομούς Φθιώτιδας και Ευρυτανίας (με εξαίρεση κάποιες δυσπρόσιτες περιοχές), στους δε νομούς Φωκίδας, Βοιωτίας και Εύβοιας η αποστολή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος, αφού πρώτα είχε επικοινωνήσει η

γράφουσα με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους είχε ενημερώσει τόσο για τους στόχους της έρευνας όσο και για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος ήταν κατά κύριο λόγο η γεωγραφική έκταση, η οποία ήταν αρκετά εκτεταμένη για να μεταβεί η ερευνήτρια σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ένα ποσοστό των διευθυντών ήταν ιδιαίτερος αρνητικό σε οτιδήποτε είχε σχέση με διεξαγωγή έρευνας, διατυπώνοντας αρνητικές απόψεις λέγοντας, είτε ότι δεν ανήκει στις αρμοδιότητες τους η συμμετοχή σε οποιαδήποτε έρευνα, είτε ότι δεν θεωρούν ότι θα επέλθει καμία αλλαγή στο εκπαιδευτικό σκηνικό οπότε οι έρευνες είναι ανούσιες. Επιπλέον, δυο διευθυντές ανέφεραν ότι αισθάνονται ότι τους "χρησιμοποιούν" τα πανεπιστήμια για διεξαγωγές διαφόρων τύπων έρευνας χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι συμμετέχουν ενεργητικά σε αυτές, εφόσον δεν ενημερώνονται για τα ερευνητικά αποτελέσματα. Τότε, δόθηκε το ερέθισμα στην γράφουσα με το πέρας της ερευνητικής της προσπάθειας να συνταχθεί και να αποσταλεί προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων των νομών, ένα φυλλάδιο που να περιλαμβάνει τα πορίσματα της έρευνας. (παράρτημα 1)

5.8. Περιγραφή του ερευνητικού δείγματος

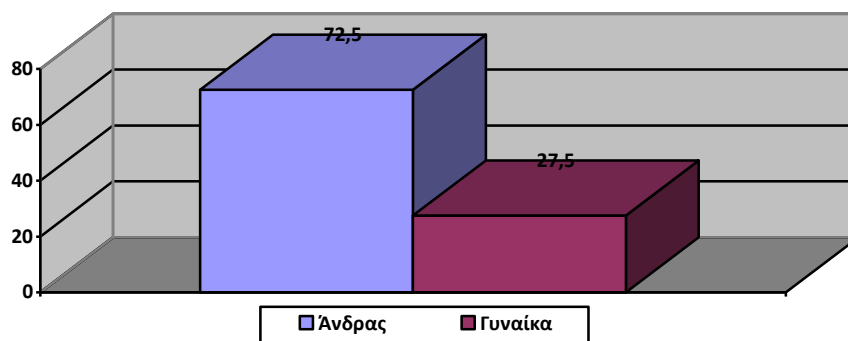
Το δείγμα της έρευνας εστιάστηκε σε μια συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού έχοντας πλήρη επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, η οποία είναι ένα τύπος δειγματοληψίας που χρησιμοποιείται σε δείγματα μη πιθανοτήτων (Diamond & Jefferies, 2006) όπως χαρακτηρίζεται η συγκεκριμένη έρευνα.

Ο πληθυσμός αναφοράς ήταν διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, δηλαδή απευθύνθηκε στους διευθυντές/ντριες των νομών της Φθιώτιδας, Ευρυτανίας, Φωκίδας, Βοιωτίας και Εύβοιας. Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε στο σύνολο των διευθυντών /ντριών σχολικών μονάδων της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Συνολικά διανεμήθηκαν 250 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 182 ερωτηματολόγια διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται δημογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα, πληροφορίες που προέκυψαν από την

επεξεργασία των ερωτήσεων 1,2,3 και 4 του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα από την παρακάτω γραφική παράσταση προκύπτει ότι από τους 182 συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα, ένα υψηλό ποσοστό της τάξεως του 72,5% είναι άνδρες και μόλις το 27,5% είναι γυναίκες.

Γραφική παράσταση 19.

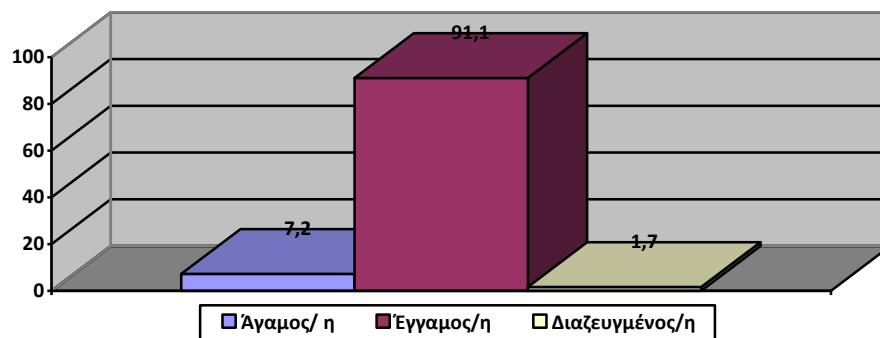
Φύλο



Παράλληλα ως προς την οικογενειακή κατάσταση από τη γραφική παράσταση προκύπτει ότι το 91,1% των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία είναι έγγαμοι, μόλις το 7,2% είναι άγαμοι ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό των διαζευγμένων (1,7%). Αναφορικά με την ύπαρξη παιδιών το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά (97,7%).

Γραφική παράσταση 20.

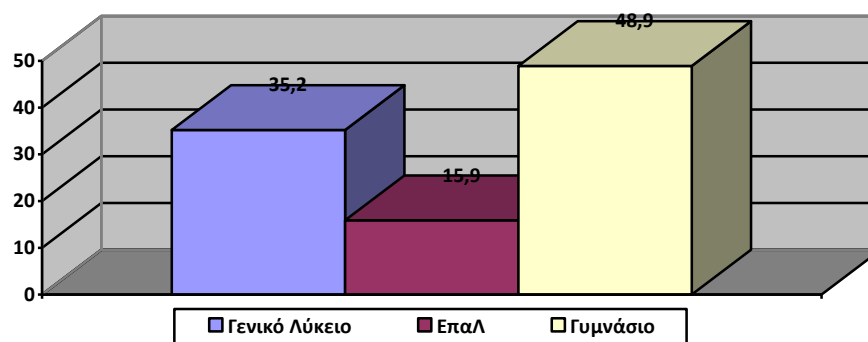
Οικογενειακή κατάσταση



Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, από τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία φάνηκε ότι ανταποκρίθηκαν περισσότερο οι διευθυντές των γυμνασίων, ποσοστό 48,9%, ακολουθούν οι διευθυντές των λυκείων, 35,2 % και των Ε.Π.Α.Λ, με το ποσοστό να ανέρχεται στο 15,9% .

Γραφική παράσταση 21.

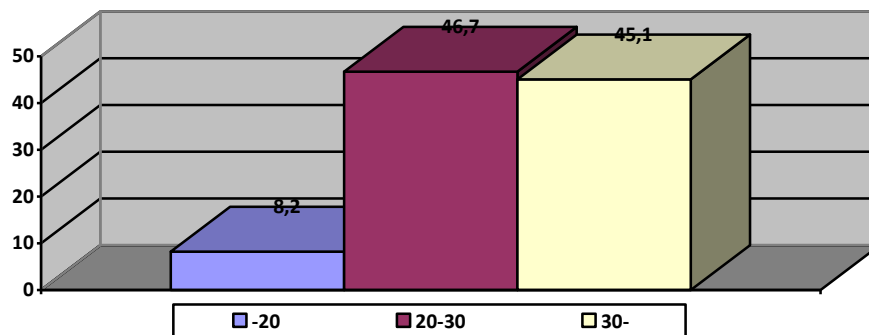
Βαθμίδα εκπαίδευσης



Ο χρόνος προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών κυμαίνεται στα αναμενόμενα για τα ελληνικά δεδομένα ποσοστά, λαμβάνοντας υπόψη το νόμο 3467/2006, που θέτει ως προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης για επιλογή σε διευθυντική θέση τη 12 έτη προϋπηρεσίας και άνω. Με βάση αυτό το δεδομένο το 46,7 % κυμαίνεται στα 20 – 30 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ το 45,1 % στα 30 και άνω. Ένα μικρό ποσοστό μόλις 8,2 κυμαίνεται στα πρώτα 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και μια παράμετρο που δεν είναι εμφανής και σχετίζεται με τη συμμετοχή διευθυντών παραμεθόριων περιοχών (Ευρυτανία, Εύβοια), όπου σε αυτές τις σχολικές μονάδες, δεν εφαρμόζεται η ανωτέρω νομοθεσία, αλλά η παλαιότητα μεταξύ των παρευρισκόμενων εκπαιδευτικών.

Γραφική παράσταση 22.

Χρόνος προϋπηρεσίας



5.9. Περιγραφή του εργαλείου της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε αποκλειστικά για την συγκέντρωση του προς διερεύνηση υλικού σε ερωτηματολόγιο. Αυτό αποτελούνταν από ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων που σχετίζονται άμεσα με το υπό διερεύνηση εξεταζόμενο ζήτημα. Με τη χρήση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου επιτυγχάνεται η συλλογή πολλών πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, συγκριτικά με άλλες μεθόδους όπως είναι η παρατήρηση ή η συνέντευξη.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στη διαδικασία της λειτουργικοποίησης, που συνίσταται στη μετατροπή μιας ομάδας στόχων, που στην παρούσα εργασία ήταν η ανίχνευση των βαθύτερων αιτιών που οδηγούν στο φαινόμενο της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στις ανώτερες διοικητικές θέσεις (Σιώμος, & Βασιλικούλου, 2005). Τα ερευνητικά πεδία επομένως που προέκυψαν για τη συλλογή δεδομένων κατηγοριοποιούνται σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα προσωπικά – ψυχολογικά εμπόδια, τα θεσμικά, τα κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά και τέλος τα οργανωσιακά εμπόδια, έτσι όπως αυτά αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Με βάση αυτή την εσχάρα οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερευνούν :

Πίνακας13: συσχέτιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα

Αίτια υποαντιπροσώπευσης γυναικών	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Προσωπικά – ψυχολογικά εμπόδια	12 ^η , 14 ^η , 15 ^η , 16 ^η , 32 ^η ερώτηση
Θεσμικά εμπόδια	12 ^η ,13 ^η ,28 ^η , 29 ^η ,30 ^η ,32 ^η ερώτηση
Κοινωνικοπολιτικά - πολιτιστικά εμπόδια	12 ^η ,13 ^η ,17 ^η ,18 ^η ,19 ^η ,20 ^η ,21 ^η ,22 ^η ,32 ^η ερώτηση
Οργανωσιακά εμπόδια	12 ^η ,13 ^η ,14 ^η ,23 ^η ,24 ^η ,25 ^η ,26 ^η ,27 ^η ,31,32 ^η ερώτηση
Δημογραφικά χαρακτηριστικά και άλλες πληροφορίες (βαθμίδα εκπ/σης, χρόνια προϋπηρεσίας, περαιτέρω σπουδές, ειδικότητα, περιοχή σχολείου)	1 ^η ,2 ^η ,3 ^η ,4 ^η ,5 ^η ,6 ^η ,7 ^η ,8 ^η ,9 ^η ,10 ^η ,11 ^η ερώτηση

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μια ενημερωτική επιστολή- εισαγωγή με την οποία γινόταν γνωστά τα στοιχεία του ερευνητή και του επιβλέποντα καθηγητή(όνομα, φορέας όπου ανήκει, τηλέφωνο επικοινωνίας, ηλεκτρονική διεύθυνση),επισημαίνονταν οι στόχοι της έρευνας και παρέχονταν διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε αυτή. Συγχρόνως μαζί με το ερωτηματολόγιο δινόταν ταχυδρομικός φάκελος καλής ποιότητας με προπληρωμένο τέλος, όπου αναγράφονταν η διεύθυνση του παραλήπτη πληκτρολογημένη .

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 33 προκατασκευασμένες ερωτήσεις (εκτός από την 33^η ερώτηση η οποία ήταν ανοικτή και τριών άλλων οι οποίες έδιναν με υποερωτήσεις τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν την άποψη τους.).Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι εύκολες στη συμπλήρωση και στη κωδικοποίηση αλλά δεν δίνουν τη δυνατότητα στους απαντώντες να προσθέσουν σχόλια, εκτός από τις τρεις που αναφέρθηκαν, με αποτέλεσμα οι κατηγορίες που

σχηματίστηκαν πιθανότατα να μην τους καλύπτουν απόλυτα (Oppenheim,1992). Οι ερωτήσεις 1, 4, 10, 12, 16, 21, 22, 25, 29, 31 ήταν διχοτομικές. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις λειτούργησαν ως μηχανισμός διοχέτευσης σε επόμενες όπου αποκαλύπτονται οι πραγματικές τους στάσεις για το ζήτημα που εξετάζεται. Παράλληλα οι ερωτήσεις 12,13, 14, 15, 23, 32 ήταν με σειρά κατάταξης. Με ερωτήσεις αυτού του είδους δίνεται η δυνατότητα στους απαντώντες να κατατάξουν τις προτιμήσεις τους και έτσι μπορεί ο ερευνητής να διαπιστώσει ένα σχετικό βαθμό προτίμησης και προτεραιότητας. Αυτό σαφέστατα προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να κάνει λεπτές διακρίσεις στις κατατάξεις, εντούτοις είναι πιθανό να είναι κουραστικό για τον απαντώντα που πρέπει να πραγματοποιήσει τις διακρίσεις αυτές.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα βασικός κανόνας: όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο πιο δομημένο πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρείται ότι το ερωτηματολόγιο αποστέλλεται σε ένα σχετικά ευρύ πεδίο αναφοράς, οπότε επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Για να αποφευχθούν λάθη και παραλείψεις, σε πρώτη φάση το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε δεκαπέντε (15) διευθυντές σχολείων, όπου συζητήθηκε να σχολιάσουν τόσο τη φύση των ερωτήσεων όσο και τυχόν παραλείψεις. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκε η διαύγεια των ερωτήσεων, τυχόν αδυναμίες στη διατύπωση, ο έλεγχος του χρόνου που απαιτείται και η έκταση του. Η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου συντείνει στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερωτηματολογίου (Oppenheim,1992 ·Morrison, 1993).

Η εγκυρότητα (validity) αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί με ποικίλους τρόπους: στη φάση του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου οι απειλές στην εγκυρότητα ελαχιστοποιήθηκαν με την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, έτσι ώστε να συλλεγούν τα δεδομένα που χρειάζονταν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παράλληλα δόθηκε προσοχή στη διαδοχή των ερωτήσεων, έτσι ώστε να προκύπτει λογική σειρά και απομακρύνθηκαν εκείνες που μπορούσαν να οδηγήσουν στο φαινόμενο Halo ή κολλητικότητα, δηλαδή οι λέξεις και ο τρόπος που χρησιμοποιούνται να ασκούν επιρροή στους απαντούντες. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας κατά τη συλλογή των δεδομένων, έγινε προσπάθεια να μειωθεί το ποσοστό διαρροής ανάμεσα στους απαντούντες. Για την μεγιστοποίηση του

ποσοστού των απαντημένων ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν κάποιες στρατηγικές που αυξάνουν και το ποσοστό της αξιοπιστίας της έρευνας, όπως η συμπερίληψη κατά την αποστολή του ερωτηματολογίου φακέλων με προπληρωμένα τέλη και ηλεκτρολογημένη διεύθυνση, η παρακολούθηση ερωτηματολογίων με προσωπικά τηλεφωνήματα. Κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσω της χρήσης της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων. Καταληκτικά, στο στάδιο της παρουσίασης των δεδομένων η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσω της παρουσίασης των δεδομένων χωρίς να υπόκεινται σε οποιαδήποτε ηθελημένη διαστρέβλωση και διατυπώνοντας ισχυρισμούς που προκύπτουν από τα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison 2008). Μετά τον έλεγχο αυτό και τις όποιες διορθωτικές παρεμβάσεις, σχηματίστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1. Γενικά στοιχεία

Μια πρώτη σκιαγράφηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς κρίθηκε απαραίτητο στο δείγμα της έρευνας να υπάρχει μια παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Εν συνεχεία και προτού παρουσιαστεί η ανάλυση των δεδομένων με βάση τα θεματικά πεδία που έχουν διαμορφωθεί, θεωρείται σκόπιμο να σταχυολογηθούν κάποια επιπλέον στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και δεν πραγματοποιείται διαχωρισμός με βάση το φύλο.

Έτσι λοιπόν, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι το 85,2 % των διευθυντών/ντριών δεν έχουν υποβάλλει αίτηση για την διεκδίκηση άλλης διοικητικής θέσης, πέραν της διεύθυνσεως του σχολείου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί μόνο το 14,4% «μέχρι σήμερα έχει υποβάλλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης, πέραν της διεύθυνσης σχολείου, στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης».

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Μέχρι σήμερα έχετε υποβάλλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης, πέραν της διεύθυνσης σχολείου, στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	26	14,3	14,4	14,4
Όχι	155	85,2	85,6	100,0
Μερικό σύνολο	181	99,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	,5		
Σύνολο	182	100,0		

Το μικρό ποσοστό των διευθυντών/ντριών που έχουν υποβάλλει αίτηση για την διεκδίκηση άλλης διοικητικής θέσης, πέραν της διεύθυνσεως του σχολείου κατανέμεται ως εξής:

το 11,9% «μέχρι σήμερα έχει υποβάλλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης, για θέση προϊσταμένου/νης γραφείου». Παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($P < 0,05$) σε σχέση με την επιλογή τους αυτή. Η διαφορά αυτή είναι ξεκάθαρη, εφόσον μόνο άνδρες έχουν υποβάλλει την αίτηση αυτή. Αντίθετα από το 88,1% των υποκειμένων που δήλωσαν ότι δεν υπέβαλαν αίτηση για θέση προϊσταμένου/νης γραφείου παρατηρούμε ότι ποσοστό 71,4% ήταν άνδρες και 28,6% γυναίκες. Οι αντίστοιχες αναλύσεις σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές παρουσιάζονται στα παραρτήματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Υποβολή αίτησης

α. για θέση προϊσταμένου/νης γραφείου

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	17	100	15,9	-	-	-	17	100	11,9
Όχι	90	71,4	84,1	36	28,6	100	126	100	88,1
Σύνολο	107	74,8	100	36	25,2	100	143		100

Δεν απάντησαν 39

$\chi^2 = 6,4 - DF = 1 - P < 0,05$

Μόλις το 5,0% «μέχρι σήμερα έχει υποβάλλει αίτηση υποψηφιότητας για θέση σχολικού/κής συμβούλου».

ΠΙΝΑΚΑΣ

16. Υποβολή αίτησης

β. για θέση σχολικού/κής συμβούλου

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	7	3,8	5,0	5,0
Όχι	132	72,5	95,0	100,0
Μερικό σύνολο	139	76,4	100,0	
Δεν απάντησαν	43	23,6		
Σύνολο	182	100,0		

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($P > 0,05$) σε σχέση με την επιλογή τους αυτή. Η διαφορά αυτή έγκειται στο ότι μόνο 7 άτομα έχουν υποβάλλει την αίτηση αυτή, εκ των οποίων 71,4% ήταν άνδρες και 28,6% γυναίκες. Αντίθετα από το 95,0% των υποκειμένων που δήλωσαν ότι δεν υπέβαλαν αίτηση για θέση σχολικού/κής συμβούλου παρατηρούμε ότι ποσοστό 74,8% ήταν

άνδρες κα 25,2% γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν ότι οι ποσοστώσεις ανδρών και γυναικών είναι περίπου ίδιες και σε αυτούς που υπέβαλλαν και σε αυτούς που δεν υπέβαλλαν αίτηση για την αντίστοιχη θέση.

Το 36,8 % , που είναι και το υψηλότερο ποσοστό, ιεραρχεί ως πρώτη επιλογή για την αιτιολόγηση της μη διεκδίκησης ιεραρχικής θέσης το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

β. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 σημαντικό	67	36,8	43,2	43,2
2	32	17,6	20,6	63,9
3	27	14,8	17,4	81,3
4 λιγότερο σημαντικό	29	15,9	18,7	100,0
Μερικό σύνολο	155	85,2	100,0	
Δεν απάντησαν	27	14,8		
Σύνολο	182	100,0		

Δεύτερη αιτία εμφανίζεται η απροθυμία διεκδίκησης άλλης διοικητικής θέσης (23,1%).

ΠΙΝΑΚΑΣ

18. Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

α. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 σημαντικό	42	23,1	27,1	27,1
2	23	12,6	14,8	41,9
3	21	11,5	13,5	55,5
4 λιγότερο σημαντικό	69	37,9	44,5	100,0
Μερικό σύνολο	155	85,2	100,0	
Δεν απάντησαν	27	14,8		
Σύνολο	182	100,0		

Όσοι πάλι έχουν υποβάλλει αίτηση και δεν έχουν επιλεγεί, αξιολογούν ως βασικότερη αιτία της μη αξιολόγησης τους τα κριτήρια του συστήματος επιλογής, σε ποσοστό 14,8%.

ΠΙΝΑΚΑΣ

19. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε, αποδίδετε τη μη επιλογή σας

γ. Στα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμοί, κομματικοποίηση)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 σημαντικό	27	14,8	75,0	75,0
2	7	3,8	19,4	94,4
3 λιγότερο σημαντικό	2	1,1	5,6	100,0
Μερικό σύνολο	36	19,8	100,0	
Δεν απάντησαν	146	80,2		
Σύνολο	182	100,0		

Την έλλειψη δε επιθυμίας να διεκδικήσουν άλλη διοικητική θέση την αποδίδουν, το μεγαλύτερο ποσοστό 48,9%, στην πεποίθηση τους ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε την ευχαρίστηση της διδασκαλίας και της επαφής με τα παιδιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ

20. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε:

δ. Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 σημαντικό	89	48,9	50,6	50,6
2	48	26,4	27,3	77,8
3	18	9,9	10,2	88,1
4 λιγότερο σημαντικό	21	11,5	11,9	100,0
Μερικό σύνολο	176	96,7	100,0	
Δεν απάντησαν	6	3,3		
Σύνολο	182	100,0		

Ως δεύτερο παράγοντα όμως, αναφέρουν την αντίληψη ότι δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που απορρέουν τόσο από την οικογένεια όσο και από το διευθυντικό τους ρόλο (35,2%). Αναφέρουν δε, σε ποσοστό 63,7%, ότι το κίνητρο για να διεκδικήσουν τη σχολική διεύθυνση απέρρεε από τη δυνατότητα που τους προσφερόταν μέσα από τη θέση αυτή να δοκιμάσουν τις δυνάμεις του σε ένα δημόσιο χώρο.

ΠΙΝΑΚΑΣ

21. Η κατάληψη από μέρους σας ηγετικής θέσης στη σχολική διοίκηση έγινε προκειμένου να:

γ. Μου δώσει τη δυνατότητα να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου σε ένα δημόσιο χώρο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 σημαντικό	116	63,7	64,4	64,4
2	18	9,9	10,0	74,4
3 λιγότερο σημαντικό	46	25,3	25,6	100,0
Μερικό σύνολο	180	98,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	1,1		
Σύνολο	182	100,0		

Το 68,1 % των διευθυντών δηλώνει απρόθυμο να διεκδικήσει διοικητική θέση, όταν οι οικογενειακές του υποχρεώσεις μειωθούν, ενώ το 33,5% θεωρεί ότι ο γάμος επηρεάζει σε μικρό βαθμό την δυνατότητα για περαιτέρω επιμόρφωση και σπουδές. Πάντως, η ενθάρρυνση που έχει δεχθεί το 61,5 % από το συγγενικό περιβάλλον στρεφόταν στο συνδυασμό της επαγγελματικής ενασχόλησης με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνικοποίηση που υφίσταται το άτομο από τη μικρή του κιάλας ηλικία. Αυτό ενισχύεται και από το υψηλό ποσοστό της τάξεως του 79,7 % - απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης που έχουν δεχθεί από το σχολείο, η οποία χαρακτηριζόταν συντηρητική.

Το 58,2 % αντιλαμβάνεται την καριέρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως την αποτελεσματικότητα που προκύπτει από τη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, ενισχύοντας με την πεποίθηση αυτή την απροθυμία που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί για την διεκδίκηση ηγετικής θέσης ανεξαρτήτως φύλου.

Από τα ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν τέσσερα θεματικά πεδία, τα οποία αναφέρονται στα αίτια υποαντιπροσώπευσης των γυναικών. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο σε αυτή τη κατηγοριοποίηση με στόχο να αναδυθούν οι διαφορετικές απόψεις μεταξύ των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών ως προς την ερμηνεία της προβληματικής.

6.2. Ψυχολογικά – προσωπικά εμπόδια

Με βάση τη στατιστική ανάλυση διαπιστώνεται γενική απροθυμία των διευθυντών /ντριών για την κατάληψη άλλων διοικητικών θέσεων (85,2%). Εντούτοις, από τους

26 διευθυντές (14,3%) που δήλωσαν ότι έχουν υποβάλλει αίτηση για κατάληψη άλλης διοικητικής θέσης διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των ανδρών (17 διευθυντές) έχουν υποβάλλει αίτηση προϊσταμένου γραφείου, σε αντίθεση με τις γυναίκες που αποφεύγουν τέτοιου είδους διοικητικές θέσεις και στρέφονται στην μεγαλύτερη πλειοψηφία τους (66,7 %) στην κατάληψη θέσεων που σχετίζονται με την αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση και υπεύθυνου ΠΛΗ.ΝΕ.Τ, ΓΡΑ.ΣΕΠ..

Το 44,4% των γυναικών αποδίδει την αιτία για την άρνηση υποβολής αίτησης για κατάληψη διοικητικής θέσης, στην αναστολή των φιλοδοξιών λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, ενώ και οι άνδρες διευθυντές επικαλούνται αυτή τη αιτία – σε ποσοστό 42,7% ως τον σημαντικότερο παράγοντα.

ΠΙΝΑΚΑΣ

19.α. Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

β. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	47	70,1	42,7	20	29,9	44,4	67	100	43,2
2	17	53,1	15,5	15	46,9	33,3	32	100	20,6
3	22	81,5	20	5	18,5	11,1	27	100	17,4
4 λιγότερο σημαντικό	24	82,8	21,8	5	17,2	11,1	29	100	18,7
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 8,3 - DF = 3 - P < 0,05$

Ακολουθεί ως δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας, η έλλειψη επιθυμίας για προαγωγή σε διοικητική θέση σε ποσοστό 31,1% για τις γυναίκες και 25,5% για τους άνδρες. Ως δεύτερη επιλογή, για τις διευθύντριες εξακολουθεί να παραμένει ως βασική αιτία το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων ενώ οι άνδρες διευθυντές επικαλούνται την διαφωνία τους με τον τρόπο διοίκησης (34,5%). Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιλαμβάνονται την συνύπαρξη οικογένειας και καριέρας σαν ένα δύσκολο συνδυασμό λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων που επιβάλλει μια διοικητική θέση.

ΠΙΝΑΚΑΣ

19.β. Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

γ. Επειδή δεν συμφωνώ με τον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	16	84,2	14,5	3	15,8	6,7	19	100	12,3
2	38	76	34,5	12	24	26,7	50	100	32,3
3	36	67,9	32,7	17	32,1	37,8	53	100	34,2
4 λιγότερο σημαντικό	20	60,6	18,2	13	39,4	28,9	33	100	21,3
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 4,1 - DF = 3 - P < 0,05$

Την έλλειψη επιθυμίας για την διεκδίκηση διοικητικής θέσης την αποδίδουν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθύντριες – σε ποσοστό 49,2% και 52% αντίστοιχα- στην διαμορφωμένη πλέον πεποίθηση ότι η άσκηση ηγεσίας στερεί από τους εκπαιδευτικούς την ευχαρίστηση που αντλούν τόσο από την διδασκαλία όσο και από την επαφή με τα παιδιά.

Ενώ, το 38 % των γυναικών διευθυντριών και το 36 % των ανδρών αποδίδουν την έλλειψη επιθυμίας στο φόβο ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν εξίσου αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από τους ρόλους τόσο τους επαγγελματικούς όσο και τους οικογενειακούς. Παρ' όλα αυτά μόνο το 37,5 % των γυναικών και το 20,3% των ανδρών διευθυντών σκοπεύουν να διεκδικήσουν μια άλλη διοικητική θέση όταν οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις μειωθούν. Γεγονός που ενισχύει τη γενικότερη πεποίθηση περί απροθυμίας των εκπαιδευτικών για διεκδίκηση διοικητικής θέσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ

20.α. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε:

α. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	45	70,3	36	19	29,7	38	64	100	36,6
2	34	66,7	27,2	17	33,3	34	51	100	29,1
3	22	71	17,6	9	29	18	31	100	17,7
4 λιγότερο σημαντικό	24	82,8	19,2	5	17,2	10	29	100	16,6

Σύνολο	125	71,4	100	50	28,6	100	175		100
--------	-----	------	-----	----	------	-----	-----	--	-----

Δεν απάντησαν 7

$\chi^2 = 2,4 - DF = 3 - P < 0,05$

Μόνο το 6% των γυναικών και το 5,6 % των ανδρών, αποδίδουν την έλλειψη επιθυμίας για τη διεκδίκηση ηγετικής θέσης στο φόβο τους ότι η άσκηση της τούς υποχρεώνει να υιοθετήσουν ένα πιο αυστηρό και επιβλητικό στιλ συμπεριφοράς και αυτό δε συνάδει με την εν γένει προσωπικότητά τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ

20.β. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε:

β. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με την φύση μου

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	7	70	5,6	3	30	6	10	100	5,7
2	26	68,4	20,8	12	31,6	24	38	100	21,7
3	49	70	39,2	21	30	42	70	100	40
4 λιγότερο σημαντικό	43	75,4	34,4	14	24,6	28	57	100	32,6
Σύνολο	125	71,4	100	50	28,6	100	175		100

Δεν απάντησαν 7

$\chi^2 = ,6 - DF = 3 - P > 0,05$

Αντίστοιχα, μικρό είναι το ποσοστό (2% για τις γυναίκες και 9,6% για τους άνδρες) που αποδίδει ως το σημαντικότερο παράγοντα, την απουσία προσόντων και γνώσεων που είναι προαπαιτούμενα για τη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ

21. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε, αποδίδετε τη μη επιλογή σας

α. Στα λιγότερα προσόντα μου σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	4	57,1	16,7	3	42,9	30	7	100	20,6
2	1	50	4,2	1	50	10	2	100	5,9
3	19	76	79,2	6	24	60	25	100	73,5
Σύνολο	24	70,6	100	10	29,4	100	34		100

Δεν απάντησαν 148

$\chi^2 = 1,3 - DF = 2 - P < 0,05$

Τόσο οι γυναίκες διευθύντριες όσο και οι άνδρες διευθυντές, αναφέρουν ότι το κίνητρο τους για να ασχοληθούν με τη διεύθυνση του σχολείου ήταν η πεποίθηση τους ότι μέσα από αυτό το πεδίο, τους δίνεται η ευκαιρία να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε ένα δημόσιο χώρο (71,4 % για τις γυναίκες και 61,8 % για τους άνδρες). Αυτό αποδεικνύει και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την διευθυντική τους θέση.

Με την ερώτηση 33 του ερωτηματολογίου, οι άνδρες διευθυντές επιλέγουν ως βασική αιτία της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών –με ποσοστό 25,8% - την έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών.

Θεωρούν δηλαδή ότι η απουσία τους δεν συνδέεται ούτε με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε με την ύπαρξη στερεοτύπων και αναχρονιστικών αντιλήψεων, ούτε βέβαια με κομματικές παρεμβάσεις, αλλά αποτελεί μια ξεκάθαρη επιλογή της ίδιας, καθώς δεν είναι φιλόδοξη και εμμένει στα τετριμμένα και σταθερά. Η άποψη αυτή έρχεται να ενισχυθεί όταν την ίδια ερώτηση την επιλέγουν ως την τρίτη πιο σημαντική αιτία το 50% των γυναικών διευθυντριών και το 48,5 % των ανδρών.

Άνδρας διευθυντής αναφέρει σχετικά: *«Το θέμα αυτό αγγίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές των ίδιων των γυναικών. Και τολμώ να πω ότι οι ίδιες οι γυναίκες έχουν την ευφυΐα και την αντίληψη να αξιολογούν / διαβαθμίζουν τους στόχους τους και τις προτεραιότητές τους. Έτσι λοιπόν το ότι δεν βλέπουμε γυναίκες στα υψηλά κλιμάκια της ιεραρχίας δεν σημαίνει ότι οι γυναίκες παραμερίζονται, αλλά -κατά τη δική μου άποψη- ότι οι ίδιες αυτό το έχουν με την ευστροφία τους επιλέξει. Σε καμιά περίπτωση βέβαια δεν μπορούμε να πούμε ότι όλοι οι άντρες που μετέχουν στα Υπηρεσιακά Συμβούλια έχουν θετική άποψη για τις δεξιότητες των γυναικών ως προς τη διοίκηση, ή την οδήγηση, ή το χειρισμό όπλων και τη στρατιωτική εκπαίδευση. Το ίδιο –ως προς τις ικανότητες του άλλου φύλου- όμως ισχύει και για γυναίκες που βρίσκονται σε θέσεις λήψης αποφάσεων.»*

6.3. Θεσμικά Εμπόδια

Τα θεσμικά εμπόδια συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το γραφειοκρατικό τρόπο συγκρότησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει αναφερθεί και προηγουμένως αλλά πραγματικά είναι εντυπωσιακό για την ελληνική πραγματικότητα, ο αρνητισμός που χαρακτηρίζει και τα δυο φύλα για τη διεκδίκηση άλλης διοικητικής θέσης πέραν της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, καθώς το

85,2 % δεν έχει υποβάλλει αίτηση για διεκδίκηση άλλης διοικητικής θέσης. Μικρό επίσης ποσοστό (6,7% για τις γυναίκες και 14,5 % για τους άνδρες το αξιολογούν ως την κυριότερη αιτία ενώ το 26,7% των γυναικών και το 34,5% το επιλέγουν ως δεύτερη πιο σημαντική αιτία) θεωρεί ως αίτιο για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης τον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης.

Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς ο υπ' αριθμόν ένα αποτρεπτικός παράγοντας που συνδέεται με τη διευθυντική θέση είναι τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες η διαχείριση των οικονομικών και δεύτερον η διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων. Γεγονός που αποδεικνύει το διεκπεραιωτικό ρόλο τους και που σαφώς σχετίζεται με τη δομή του συστήματος. Αντιλαμβάνονται ότι η θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ουσιαστική αφού τα περιθώρια αυτονομίας είναι ελάχιστα .

Το γεγονός ότι στατιστικά προκύπτει ότι οι άνδρες διευθυντές, ακόμη και στη μικρή τους μειοψηφία, επιλέγουν να υποβάλλουν αίτηση προϊσταμένου γραφείου (15,9%), σε αντίθεση με τις γυναίκες που επιλέγουν να στραφούν σε άλλα διοικητικά πεδία, όπως αυτό του υπεύθυνου αγωγής υγείας ή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (11,1%), αποδεικνύει το διαφορετικό προσανατολισμό που υπάρχει και που συνδέεται τόσο με οργανωσιακά όσο και με θεσμικά εμπόδια π.χ. οριοθέτηση επιπέδων εξουσίας.

Σε ένα άλλο επίπεδο αναφοράς όμως τα θεσμικά εμπόδια συνδέονται και με τις παρεμβάσεις στις επιλογές των στελεχών. Το 17,8 % των γυναικών διευθυντριών και το 17,3 % των ανδρών διευθυντών αντιλαμβάνονται το σύστημα επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης ως αναξιόπιστο και μη αξιοκρατικό και θεωρούν ότι αυτό αποτελεί τη βασική αιτία για την οποία δεν υποβάλλουν αίτηση για διεκδίκηση άλλης διοικητικής θέσης. Το 31,1% των γυναικών και το 32,7% των ανδρών το θεωρούν ως τη δεύτερη πιο σημαντική αιτία.

ΠΙΝΑΚΑΣ

22. Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

δ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο και μη αξιοκρατικό

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	19	70,4	17,3	8	29,6	17,8	27	100	17,4
2	36	72	32,7	14	28	31,1	50	100	32,3

3	39	70,9	35,5	16	29,1	35,6	55	100	35,5
4 λιγότερο σημαντικό	16	69,6	14,5	7	30,4	15,6	23	100	14,8
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 0,0 - DF = 3 - P > 0,05$

Βέβαια η αναξιοκρατία πηγάζει από τις κομματικές εμπλοκές. Η συντριπτική πλειοψηφία τόσο των ανδρών (97%) όσο και των γυναικών (100%) θεωρούν ότι οι κομματικές παρεμβάσεις επηρεάζουν τις επιλογές των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αν συνδυαστεί και με τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στα πολιτικά κόμματα (37,2%) εξηγεί εν μέρει την μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές βαθμίδες.

Παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία και των δυο φύλων θεωρούν ότι η στάση των υπηρεσιακών συμβουλίων δεν διαφέρει ανάλογα με το φύλο (94% γυναίκες, 97,6% για τους άνδρες).

Αντιμετωπίζονται ουσιαστικά οι υποψηφιότητες για την κατάληψη διοικητικής θέσης από τα συμβούλια επιλογής με τον ίδιο τρόπο ανεξαρτήτως φύλου. Αυτό, αν συνδυαστεί και με την αμεροληψία όσον αφορά την ανάθεση αρμοδιοτήτων και ευθυνών από τους προϊσταμένους ανεξαρτήτως φύλου, αντιλαμβανόμαστε τα θετικά βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί για των ευόδωση της ισότητας.

Όταν όμως στην ερώτηση 33, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ποια αιτία αποδίδουν τη χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών, το 22% των γυναικών διευθυντριών την αποδίδουν –ως πρώτη επιλογή– στην σύνθεση των επιτροπών επιλογής των στελεχών που αποτελείται κυρίως από άνδρες. Αναδεικνύοντας με αυτή την επιλογή μια προβληματική κατάσταση η οποία υφέρπει και δεν δηλώνεται επίσημα.

6.4. Κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά εμπόδια

6.4.1. Ο ρόλος της οικογένειας

Όπως ήδη αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης έρευνας, η γυναίκα λόγω των συνθηκών ζωής αναγκάζεται να πρωταγωνιστεί σε πολλούς, διαφορετικούς και απαιτητικούς ρόλους. Και ενώ η ίδια προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε όλο αυτό το φάσμα πολλαπλών αρμοδιοτήτων, η ίδια η κουλτούρα της ελληνικής

κοινωνίας εμμένει να διατηρεί πεισματικά αντιλήψεις και στερεότυπα που αποτελούν τροχοπέδη για την επαγγελματική ολοκλήρωση της γυναίκας. Αυτό αποδεικνύεται και στατιστικά όταν οι γυναίκες διευθύντριες στην συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι το κυριότερο εμπόδιο για την υποβολή αίτησης για άλλη διοικητική θέση ήταν το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ

23. Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	47	70,1	42,7	20	29,9	44,4	67	100	43,2
2	17	53,1	15,5	15	46,9	33,3	32	100	20,6
3	22	81,5	20	5	18,5	11,1	27	100	17,4
4 λιγότερο σημαντικό	24	82,8	21,8	5	17,2	11,1	29	100	18,7
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 8,3 - DF = 3 - P < 0,05$

Το 44,4 % των γυναικών διευθυντριών το επιλεγούν ως πρώτη επιλογή και το 33,3 % το επιλεγούν ως δεύτερη. Άρα, προκύπτει συγκεντρωτικά ότι το 77,7 % των γυναικών αξιολογούν τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως το βασικό ανασταλτικό παράγοντα. Το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (1^η και 2^η επιλογή) ανέρχεται στο 58,2%. Αυτό επιβεβαιώνεται πανηγυρικά και από τις επιλογές των ερωτηθέντων στην ερώτηση 17, όπου οι γυναίκες διευθύντριες – σε ποσοστό 43,8%- θεωρούν ότι ο γάμος αποτελεί τροχοπέδη για περαιτέρω σπουδές. Το 35,4% αξιολογούν ότι ο γάμος επηρεάζει τις περαιτέρω σπουδές και την επιμόρφωση σε μέτριο βαθμό, ενώ μόλις το 10,4% θεωρούν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του γάμου με τις επιμέρους σπουδές. Η διαφορά εκδηλώνεται πασίδηλα όταν στην ίδια ερώτηση οι άνδρες αξιολογούν – σε ποσοστό μόλις 6,3 % - ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση των δυο καταστάσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ

24. Αισθάνεστε ότι ο γάμος αποτελεί τροχοπέδη για περαιτέρω σπουδές και επιμόρφωση;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πολύ	8	27,6	6,3	21	72,4	43,8	29	100	16,5
Μέτρια	40	70,2	31,3	17	29,8	35,4	57	100	32,4
Λίγο	56	91,8	43,8	5	8,2	10,4	61	100	34,7
καθόλου	24	82,8	18,8	5	17,2	10,4	29	100	16,5

Σύνολο	128	72,7	100	48	27,3	100	176		100
--------	-----	------	-----	----	------	-----	-----	--	-----

Δεν απάντησαν 6
 $\chi^2 = 42,6 - DF = 3 - P < 0,05$

Το 31,1 % αναφέρει ότι η περαιτέρω εξέλιξη του ατόμου επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό από το γάμο, ενώ η πλειονότητα των ανδρών- 43,8%- θεωρεί ότι ο γάμος σε λίγο βαθμό επηρεάζει τις περαιτέρω σπουδές του ατόμου. Οι επιλογές των δυο φύλων σκιαγραφούν τη διαφορετική αντίληψη που έχει σχηματιστεί αναφορικά με την κατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων. Η γυναίκα προφανώς εξαιτίας του τεράστιου φόρτου ευθυνών, δεν βρίσκει ούτε το χρόνο ούτε τη διάθεση να ασχοληθεί με την επαγγελματική της εξέλιξη και αφιερώνεται εξ ολοκλήρου στην οικογένεια της. Αντιλαμβάνεται την εργασία της, ως ένα συμπληρωματικό τρόπο ενίσχυσης του οικογενειακού προϋπολογισμού, για αυτό και δεν αναζητά την αυτοολοκλήρωση μέσα από αυτή.

6.4.2.Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης

6.4.2.1.Οικογένεια και κοινωνικοποίηση

Βασικός πυρήνας κοινωνικοποίησης αναπόδεικτα αποτελεί η οικογένεια. Μέσα από αυτή μεταλαμπαδεύονται στο νεαρό άτομο το σύστημα αξιών που θα τον ακολουθεί και θα τον συντροφεύει σε όλη του τη ζωή. Πως όμως συνδέεται η κοινωνικοποίηση με τη διοικητική εξέλιξη των γυναικών; Η απάντηση είναι πρόδηλη αρκεί να ανατρέξει κανείς στα ποσοστά των απαντήσεων των δυο φύλων στην ερώτηση 18.

ΠΙΝΑΚΑΣ

25. Το συγγενικό σας περιβάλλον σας ενθάρρυνε να

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Ασχοληθείτε με τα κοινά	13	86,7	10,2	2	13,3	4,1	15	100	8,5
β. Να επιδιώξετε την κατάκτηση επαγγέλματος με κύρος και ισχύ	41	91,1	32	4	8,9	8,2	45	100	25,4
γ. Να επιδιώξετε τη γρήγορη οικογενειακή αποκατάσταση	2	40	1,6	3	60	6,1	5	100	2,8

δ. Να επιδιώξετε επαγγελματική ενασχόληση που να μπορεί να συνδυασθεί με τις οικογενειακές υποχρεώσεις	72	64,3	56,3	40	35,7	81,6	112	100	63,3
Σύνολο	128	72,3	100	49	27,7	100	177		100

Δεν απάντησαν 5
 $\chi^2 = 15,6 - DF = 3 - P < 0,05$

Η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών - 81,6%- απάντησαν ότι το οικογενειακό τους περιβάλλον τους ενθάρρυνε να επιλέξουν μια επαγγελματική ενασχόληση που να εναρμονίζεται με τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Αυτό αποδεικνύει ότι οι επιδράσεις της ελληνικής οικογένειας, τουλάχιστον όσον αφορά την επιλογή επαγγέλματος των κοριτσιών, όσο και αν φαίνεται αναχρονιστικό, είναι ακόμη ανθεκτικές στο χρόνο. Συγχρόνως, αυτό καθίσταται ακόμη πιο σαφές αν λάβει κανείς υπόψη του το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών. Το 56,3% των ανδρών διευθυντών ωθείται από την οικογένεια του να επιλέξει ένα επάγγελμα που να συνδυάζεται επιτυχώς και με τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Το 32% όμως των ανδρών ενθαρρύνεται να επιδιώξει ένα επάγγελμα που να συνοδεύεται από κύρος και ισχύ. Το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 8,2%. Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύουν το συλλογισμό περί διαφορετικής κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών από την οικογένεια.

6.4.2.2. Σχολείο και κοινωνικοποίηση

Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο κοινωνικοποιητικό παράγοντα. Το 84 % των γυναικών διευθυντριών και το 78% των ανδρών χαρακτηρίζουν το σχολείο φοίτησής τους ως συντηρητικό. Δηλαδή μέσα στη σχολική κοινότητα αναπαράγονται και ενθαρρύνονται οι παραδοσιακοί ρόλοι π.χ. της γυναίκας ως μητέρας και συζύγου.

ΠΙΝΑΚΑΣ

26. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

A. ως μαθητής/τρια

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	13	68,4	10	6	31,6	12	19	100	10,6
Όχι	117	72,7	90	44	27,3	88	161	100	89,4
Σύνολο	130	72,2	100	50	27,8	100	180		100

Δεν απάντησαν 2
 $\chi^2 = 0,1 - DF = 1 - P > 0,05$

Αυτό άλλωστε ενισχύεται αν λάβει κανείς υπόψη του ότι το 88% των γυναικών και το 90% των ανδρών διευθυντών δεν είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με γυναίκες που βρίσκονταν σε θέσεις κύρους και εξουσίας κατά την παιδική τους ηλικία, ώστε να αφομοιώσουν και αυτό το πρότυπο. Το ποσοστό αυτό παραμένει σχεδόν το ίδιο και κατά τα φοιτητικά χρόνια (72% για τις γυναίκες και 81,5 % για τους άνδρες). Διαφοροποιείται μόνο κατά την επαγγελματική ζωή των ερωτηθέντων, εφόσον το 44% των γυναικών διευθυντριών και το 37,1% των ανδρών διευθυντών δηλώνουν ότι έχουν συνεργαστεί με γυναίκες που κατέχουν εξουσία. Στην ηλικιακή φάση όμως αυτή δεν επέρχεται κάποια αλλαγή στην προσωπικότητα του ατόμου, καθώς οι διαφορετικοί ρόλοι έχουν ήδη εσωτερικευθεί, η προσωπικότητα του ατόμου έχει διαμορφωθεί και η όποια αλλαγή επέρχεται με μεγάλη δυσκολία. Αυτό, δρα ενισχυτικά των όσων έχουν αναφερθεί αναφορικά με την διαφορετική κοινωνικοποίηση που έχουν υποστεί τα δυο φύλα και από την οικογένεια.

6.4.3. Η επίδραση των στερεοτύπων

Οι παγιωμένες αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί και οι προκαταλήψεις διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο, ακόμη και όταν η επίδρασή τους δεν είναι εμφανής. Εντούτοις, το 95,3 % των γυναικών διευθυντριών θεωρούν ότι επέδρασε ασυνείδητα στην αντίληψή τους, και έτσι αποφάσισαν να μην συνεχίσουν τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, η άποψη ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να επιβληθούν στους υφισταμένους τους και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς που περιβάλλει τον εργασιακό χώρο (προϊσταμένους).

ΠΙΝΑΚΑΣ

27. Αισθάνεστε ότι κάποιες από τις κρατούσες αντιλήψεις που αναφέρονται παρακάτω, συνέβαλαν ασυνείδητα στην απόφασή σας να μην ασχοληθείτε με την εξέλιξη σας στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης και ποιες;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Οι γυναίκες δεν μπορούν να επιβληθούν στους υφισταμένους τους και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς που περιβάλλουν το χώρο εργασίας (προϊσταμένους κ.λ.π.), επειδή δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των ρόλων	2	4,7	28,6	41	95,3	95,3	43	100	86
β. Τα επαγγέλματα διαχωρίζονται σε ανδρικά και γυναικεία, και οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο, αφού ο χαρακτήρας των γυναικών είναι παρορμητικός και όχι ιδιαίτερα αποφασιστικός	5	100	71,4	-	-	-	5	100	10
γ. Οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία	-	-	-	2	100	4,7	2	100	4
Σύνολο	7	14	100	43	86	100	50		100

Δεν απάντησαν 132

$\chi^2 = 34,1 - DF = 2 - P < 0,05$

Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι σε περίπτωση υποβολής αίτησης για άλλη διοικητική θέση αποδίδουν την μη επιλογή τους - το 70%- στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων. Εντύπωση βέβαια προκαλεί το γεγονός ότι το 94% των γυναικών και το 97,6 % των ανδρών θεωρούν ότι η στάση των υπηρεσιακών συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης δεν διαφέρει έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτή που τηρούν έναντι των ανδρών συνυποψηφίων. Βέβαια επιβάλλεται να λάβουμε υπόψη ότι ο αριθμός των ανδρών που υπέβαλλαν αίτηση υποψηφιότητας για διοικητική θέση και αποδίδουν τη μη επιλογή τους στη μεροληπτικότητα του υπηρεσιακού συμβουλίου λόγω στερεοτύπων είναι 19 από τους 24 διευθυντές σε σύνολο 132, ενώ οι αντίστοιχες γυναίκες είναι 7 από τις 10 σε σύνολο 50 διευθυντριών.

ΠΙΝΑΚΑΣ

28. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλέχκατε, αποδίδετε τη μη επιλογή σας

β. Στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	19	73,1	79,2	7	26,9	70	26	100	76,5
2	5	62,5	20,8	3	37,5	30	8	100	23,5
Σύνολο	24	70,6	100	10	29,4	100	34		100

Δεν απάντησαν 148

$\chi^2 = 3,3 - DF = 1 - P > 0,05$

Παράλληλα, το 66% των γυναικών και το 74,2 % των ανδρών θεωρούν ότι οι προϊστάμενοι δεν λειτουργούν μεροληπτικά, όσον αφορά τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και ευθυνών, αναθέτοντας στους άνδρες αρμοδιότητες με μεγαλύτερη δυσκολία. Αντιμετωπίζονται ουσιαστικά στην πράξη και τα δυο φύλα επί ίσοις όροις. Ενδεικτικά αναφέρω την άποψη ενός άνδρα διευθυντή: *«ανήκουμε στο 2010 και τέτοιου είδους στερεότυπα ανήκουν στο παρελθόν»*

Γυναίκα διευθύντρια αναφέρει: *«δεν ισχύει γιατί υπάρχουν πολλές γυναίκες που αναλαμβάνουν δύσκολες διοικητικές θέσεις»*.

Άνδρας διευθυντής αναφέρει: *«συμβαίνει γιατί θεωρούν ότι οι γυναίκες λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων θα αποχωρήσουν ευκολότερα ή δεν θα ενδιαφέρονται πολύ (άδεια κύησης , ανατροφής)»*

Άνδρας διευθυντής αναφέρει: *«Τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα που έχω εργαστεί , πολλές ήταν οι γυναίκες εκείνες που ασχολούνταν με τις αρμοδιότητες της επιχείρησης με τη μεγαλύτερη δυσκολία και ευθύνη με μεγάλη επιτυχία. Πολλοί δε είναι οι προϊστάμενοι που έχουν για δεξί τους χέρι, σε θέση γραμματέα, γυναίκα και όχι άνδρα.»*

Συγκεντρωτικά οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι *«ουδεμία μεροληψία και διάκριση υπάρχει και αυτό το αποδεικνύει ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών, διευθυντριών, προϊσταμένων»*. Αυτό αιτιολογείται αναφέρει ένας διευθυντής *« από την ύπαρξη σαφούς νομοθετικού πλαισίου κατά των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα.»*. Κάποιος δε διευθυντής υποστηρίζει ότι *«μάλλον το αντίθετο συμβαίνει, αναθέτουν στις γυναίκες περισσότερες αρμοδιότητες. Συνάντησα προϊσταμένους που απέφευγαν την ανάθεση σε γυναίκες αρμοδιοτήτων και ευθυνών. Αυτό είναι αλήθεια. Όμως αλήθεια είναι ότι στις περισσότερες των*

περιπτώσεων -και επειδή έτσι κι αλλιώς στο χώρο της εκπαίδευσης οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά- το φύλο δεν ευθύνεται για την ανικανότητα κάποιου/ας». Παράλληλα γυναίκα διευθύντρια αναφέρει «ότι πολλές φορές αναθέτουν στις γυναίκες τις ίδιες ακριβώς αρμοδιότητες με τους άνδρες ,χωρίς να αποδεικνύεται έμπρακτα καμία σεξιστική διάκριση. Αισθάνεσαι όμως, ότι τόσο οι προϊστάμενοι όσο και οι υφιστάμενοί σου σε παρατηρούν κριτικά αναμένοντας την αποτυχία σου. Αν αποτύχεις σου το χρεώνουν μονομιάς αν πετύχεις το ερμηνεύουν ως τυχαίο. Άδικο δεν είναι; »

Υπάρχουν δε και οι απόψεις που δεν επιδέχονται γενίκευσης, όπως αυτή που εκφράστηκε από άνδρα διευθυντή, ο οποίος αναφέρει: « είναι γεγονός ότι οι άνδρες αναλαμβάνουν τα πιο δύσκολα καθήκοντα γιατί οι γυναίκες στην πρώτη δυσκολία τα εγκαταλείπουν ή ζητούν τη βοήθεια σου».

6.5. Οργανωσιακά εμπόδια

6.5.1. Το διοικητικό στερεότυπο : διοικητής = άνδρας

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι μόλις 3 από τις 45 γυναίκες διευθύντριες και 16 από τους 110 άνδρες διευθυντές αρνούνται να υποβάλλουν αίτηση για άλλη διοικητική θέση, επειδή δεν συμφωνούν με τον τρόπο διοίκησης .

ΠΙΝΑΚΑΣ

29. Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

γ. Επειδή δεν συμφωνώ με τον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	16	84,2	14,5	3	15,8	6,7	19	100	12,3
2	38	76	34,5	12	24	26,7	50	100	32,3
3	36	67,9	32,7	17	32,1	37,8	53	100	34,2
4 λιγότερο σημαντικό	20	60,6	18,2	13	39,4	28,9	33	100	21,3
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 4,1 - DF = 3 - P < 0,05$

Το ποσοστό αυτό ανεβαίνει λίγο καθώς ως δεύτερη επιλογή το επέλεξαν 12 διευθύντριες από τις 45 και 38 από τους 110 άνδρες διευθυντές. Επίσης οι γυναίκες

διευθύντριες δεν δέχονται, παρά μόνο μια μικρή μειοψηφία της τάξεως του 6% που το επιλεγούν ως πρώτη επιλογή και 24 % ως δεύτερη, ότι η έλλειψη επιθυμίας για άλλη διοικητική θέση οφείλεται στο φόβο ότι για να επιβληθούν τόσο στους υφισταμένους τους όσο και στους προϊσταμένους τους πρέπει να υιοθετήσουν πιο αυστηρή συμπεριφορά που να προσιδιάζει περισσότερο στο ανδρικό μοντέλο.

Η πλειοψηφία τόσο των ανδρών διευθυντών όσο και των γυναικών διευθυντριών(56,9% και 64% αντίστοιχα) αντιλαμβάνεται την καριέρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το 40,8% των ανδρών και το 36% των γυναικών αντιλαμβάνονται την καριέρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα συνδυασμό τόσο της διδασκαλίας όσο και της επιτυχημένης εξέλιξης στην ιεραρχική κλίμακα της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

ΠΙΝΑΚΑΣ

30. Πως αντιλαμβάνεστε την καριέρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α . Ως αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών	74	69,8	56,9	32	30,2	64	106	100	58,9
β .Ως επιτυχημένη εξέλιξη στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας	3	100	2,3	-	-	-	3	100	1,7
γ . Ως συνδυασμό των δυο παραπάνω	53	74,6	40,8	18	25,4	36	71	100	39,4
Σύνολο	130	72,2	100	50	27,8	100	180		100

Δεν απάντησαν 2

$\chi^2 = 1,6 - DF = 2 - P < 0,05$

Συγχρόνως και τα δυο φύλα δηλώνουν ότι το φύλο δεν ευθύνεται για τις τυχόν δυσκολίες που θα συναντήσει ένας διευθυντής για να κερδίσει αφενός την αποδοχή από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου – ποσοστό 78 % για τους άνδρες και 60% για τις γυναίκες - και αφετέρου από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.- ποσοστό 96,2% για τους άνδρες και 84% για τις γυναίκες-. Παρόλα αυτά το 40% των γυναικών υποστηρίζουν ότι τις μεγαλύτερες δυσκολίες αποδοχής από το διδακτικό προσωπικό τις αντιμετωπίζουν οι γυναίκες. Το αντίστοιχο ποσοστό που απεικονίζει την αντίληψη των ανδρών είναι μόλις 19,7%.

ΠΙΝΑΚΑΣ

31. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες :

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α . Όταν είναι άνδρας	3	100	2,3	-	-	-	3	100	1,6
β . Όταν είναι γυναίκα	26	56,5	19,7	20	43,5	40	46	100	25,3
γ . Δεν παίζει κανένα ρόλο το φύλο	103	77,4	78	30	22,6	60	133	100	73,1
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 8,6 - DF = 2 - P < 0,05$

Δεν προκύπτει ιδιαίτερη διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αξιολογούν ως τα πιο σημαντικά για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Έτσι λοιπόν, από τα ευρήματα προκύπτει ότι από τις 50 γυναίκες διευθύντριες, οι 24 επιλέγουν ως πρώτη επιλογή τα χαρακτηριστικά της αποφασιστικότητας, της αυτοκυριαρχίας, του σεβασμού στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών και τη φαντασία(συνολικά το 48%). Το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών διευθυντών διαμορφώνεται: από τους 132 συμμετέχοντες οι 28 (21,2%) διαλέγουν ως πρώτη επιλογή την αποφασιστικότητα και 21 άνδρες(15,9%) την δημοκρατικότητα και συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων. Ως δεύτερη επιλογή και οι άνδρες και οι γυναίκες επιλέγουν την αυτοκυριαρχία (34/132 άνδρες και 14/50 γυναίκες).

6.5.2. Η λειτουργία των δικτύων – ο ρόλος των μεντόρων

Είναι αξιοσημείωτο το εύρημα που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την ανάκληση στη μνήμη τους κάποιου στελέχους διοίκησης που να ανήκει στο "ασθενές" φύλο. Η πλειοψηφία τόσο των ανδρών εκπαιδευτικών (72,5%) όσο και των γυναικών (64%) ήταν αρνητική. Γεγονός που αποδεικνύει το κενό που υπάρχει στη διοίκηση και που σαφώς συνδέεται με την ύπαρξη δικτύων που υποστηρίζουν τους άνδρες .

Τα δίκτυα αυτά συνδέονται κυρίως με τα πολιτικά κόμματα. Το 100% των γυναικών διευθυντριών και το 97% των ανδρών, υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις των εκάστοτε κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών. Αν

λοιπόν σε αυτό λάβουμε υπόψη και ότι το 69,3 % των ανδρών διευθυντών και το 37,2% των γυναικών διευθυντριών έχουν ενεργή συμμετοχή με τα πολιτικά κόμματα, τότε αντιλαμβανόμαστε τους λόγους της απουσίας των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις και τα διαπλεκόμενα συγκαλυμμένα δίκτυα. Ενισχυτικά της παραπάνω θέσης δρά και η ερώτηση 33 του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών. Οι γυναίκες διευθύντριες και οι άνδρες διευθυντές επιλέγουν ως δεύτερη βασική αιτία – με ποσοστό 36% και 27,3%- την αδυναμία πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς, όπως είναι τα πολιτικά κόμματα που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών.

ΠΙΝΑΚΑΣ

32. Το γεγονός της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών από τις ανώτερες διοικητικές θέσεις το αποδίδετε:

Πρώτη επιλογή

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Σε έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών	34	82,9	25,8	7	17,1	14	41	100	22,5
β. Σε απουσία προσόντων	18	75	13,6	6	25	12	24	100	13,2
γ. Σε απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων	14	70	10,6	6	30	12	20	100	11
δ. Σε έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους	19	82,6	14,4	4	17,4	8	23	100	12,6
ε. Λόγω του φόβου από το φόρτο εργασίας και των ευθυνών	20	76,9	15,2	6	23,1	12	26	100	14,3
στ. Εξαιτίας της οργάνωσης και της δομής της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που είναι ανδροκρατούμενη	7	63,6	5,3	4	36,4	8	11	100	6
ζ. Λόγω της σύνθεσης των επιτροπών επιλογής στελεχών που αποτελείται κυρίως από άνδρες	15	57,7	11,4	11	42,3	22	26	100	14,3
στ. Λόγω της αδυναμίας πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης	5	45,5	3,8	6	54,5	12	11	100	6
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0
 $\chi^2 = 11,1 - DF = 7 - P < 0,05$

Άλλο "ισχυρό" δίκτυο που να παίζει ενεργό ρόλο στην επιλογή στελεχών είναι και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Και σε αυτό το χώρο όμως, η γυναίκα "επιλέγει" να μην έχει ενεργό συμμετοχή, εφόσον μόνο το 36,1 % συμμετέχει, σε αντίθεση με τους άνδρες που το ποσοστό ενεργούς εμπλοκής τους είναι 62,6%.

Η απουσία δε του προτύπου της γυναίκας σε θέσεις εξουσίας κατά την επαγγελματική πορεία των ανδρών διευθυντών όσο και των γυναικών διευθυντριών είναι προφανής (σε ποσοστό 62,9% για τους άνδρες και 56,5% για τις γυναίκες.) Ιδιαίτερα όμως για τις γυναίκες αυτό δρα ανασταλτικά καθώς συνδέεται και με την έλλειψη του θεσμού του μέντορα. Απουσιάζει δηλαδή το πρότυπο εκείνο που θα λειτουργήσει εμπνευστικά και παρακινητικά για την ίδια έτσι ώστε να συνεχίσει την δύσκολη επαγγελματική πορεία της.

Παρόλα αυτά υπάρχει και ένα ποσοστό ανδρών(27,5%) και γυναικών (36%) που έχει συνεργαστεί με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας. Να λοιπόν πως περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά τους :

Στα αρνητικά χαρακτηριστικά των γυναικών συχνά εμφανίζονται χαρακτηρισμοί όπως: *απόλυτη, σκληρή, αγενής, καταπιεστική, εγωίστρια, ευθυνόφοβη και άσχετη.*

Αναφέρθηκαν όμως και θετικά χαρακτηριστικά όπως : *ευελιξία, αποφασιστικότητα, δυνατότητα λειτουργίας και λήψης αποφάσεων υπό πίεση.*

Δίκαιη, καθαρή σκέψη, δημοκρατική. Ευφυής, δραστήρια, αυτοκυρίαρχη, άριστη ικανότητα επικοινωνίας, σεβασμός, ηρεμία, διοικητικές ικανότητες, αγάπη στα παιδιά ανεξάρτητη, ανατροφοδοτική, παρότρυνε για τη χρησιμοποίηση από το σχολείο των διατιθέμενων μέσων διδασκαλίας, αξιοποίηση των προσόντων και καλλιέργεια των ιδιαίτερων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, μεθοδική, οργανωτική, δυναμική, με όρεξη και με μεράκι για εργασία.

Και εδώ δεν λείπουν κάποιες απόψεις που δεν επιδέχονται γενίκευσης όπως: *Ικανό άτομο αλλά κομματικό στέλεχος, οπότε αντλούσε από αυτό όλα τα χαρακτηριστικά της (άνδρας διευθυντής). Ευπρεπής και επιβλητική ενδυμασία με έντονα κοσμήματα και απαστράπτουσα καθαριότητα, καλλίγραμμα σώμα (άνδρας διευθυντής). Ευαίσθητη, έπρεπε συνεχώς να αποδεικνύει τα αυτονόητα. (γυναίκα διευθύντρια).*

6.6. Προτάσεις διευθυντών /ντριών

Στο τέλος του ερωτηματολογίου κατατίθενται προτάσεις από την πλευρά των συμμετεχόντων ανδρών και γυναικών, για την ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία. Από την επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση 33 του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες πρέπει να ενθαρρύνονται περισσότερο. Η ενθάρρυνση αυτή να γίνεται τόσο από το οικογενειακό περίγυρο όσο και από τον επαγγελματικό. Χαρακτηριστικά γυναίκα διευθύντρια αναφέρει : « η ενθάρρυνση και στήριξη του συντρόφου είναι πολύτιμη αλλά και οι συνάδελφοι σου μπορούν να σε ωθήσουν όταν αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και το μεράκι σου». Θεωρούν, ότι τα δίκτυα στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από τον επαγγελματικό περίγυρο είναι ουσιαστικά για την ανοδική επαγγελματική πορεία. Η ενθάρρυνση αυτή, υποστηρίζουν από το επαγγελματικό περιβάλλον, μπορεί να επέλθει με τη διοργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, έτσι ώστε να ξεπεραστούν όποιες φοβίες προκύπτουν από το άγνωστο πεδίο της διοίκησης.

Δεν είναι όμως και λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η γυναίκα επιβάλλεται να πιστέψει στις δυνάμεις του εαυτού της, έτσι ώστε να ανακτήσει τη χαμένη της αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι οι ίδιες δημιουργούν εμπόδια και θέτουν φραγμούς στις φιλοδοξίες τους, από τους φόβους τους ότι δεν θα ανταπεξέλθουν στους καινούργιους ρόλους και δεν θα γίνουν αποδεκτές. Για αυτό λοιπόν και προτείνουν ότι η ίδια η γυναίκα πρέπει να είναι αποφασιστική, να τολμά να δοκιμάζει το καινούργιο και να επιδεικνύει θάρρος.

Πολλοί επίσης, θεωρούν ότι η σημαντική αιτία που η γυναίκα δεν εξελίσσεται επαγγελματικά και μένει στάσιμη, είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις και ο δύσκολος συνδυασμός αυτών με την επαγγελματική ζωή. Για αυτό προτείνουν σε θεωρητικό επίπεδο την αλλαγή της νοοτροπίας που σχετίζεται τόσο με την κατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων όσο και με τη λανθασμένη αντίληψη ότι οικογένεια και καριέρα δεν συνάδουν. Σε πιο πρακτικό επίπεδο προτείνουν την καθοριστική και έμπρακτη παρέμβαση της πολιτείας αφενός με την δημιουργία ενός νομοθετικού πλαισίου ευέλικτο για τις γυναίκες που έχουν παιδιά και δη μικρής ηλικίας, με ειδικές ανάγκες ή ασθένειες ή είναι μονογονεϊκές οικογένειες ή και ανύπαντρες μητέρες. Αφετέρου προτείνουν την πιο πρακτική παρέμβαση της πολιτείας με τη δημιουργία

π.χ. περισσότερων βρεφονηπιακών σταθμών και γενικά με τη λήψη μέτρων που αποδεικνύουν την κοινωνική μέριμνα που λαμβάνει το κράτος.

Ενδεικτικά άνδρας διευθυντής αναφέρει : *«Δεν έχω σαφή εικόνα της ιεραρχίας ψηλότερα από τη σχολική μονάδα (καθήκοντα, προσόντα, τρόπος επιλογής), αλλά πιστεύω ότι για να υπηρετήσει κανείς σε τέτοια θέση με υψηλό αίσθημα ευθύνης και προσφοράς (και όχι ως γνώμονα το οικονομικό ή πολιτικό ή προσωπικό όφελος) τότε αυτό χρειάζεται θυσίες, άφθονη ενέργεια, όρεξη, διοικητικές ικανότητες. Συνεπάγεται ακόμα φθορά, κούραση, τριβή και σύγκρουση με την ξύλινη δομή της δημόσιας διοίκησης. Γι' αυτό λοιπόν πιστεύω ότι οι γυναίκες βάζουν σε πρώτη μοίρα την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή από μικρή ηλικία, δεν εξελίσσουν τις διοικητικές και ηγετικές τους ικανότητες, δεν κυνηγούν υψηλές θέσεις διότι δεν θέλουν να επωμιστούν το αντίστοιχο βάρος.*

Άρα αυτό που αποτρέπει τις γυναίκες να ασχοληθούν με τα κοινά είναι ο τρόπος που οι ίδιες αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στην ελληνική κοινωνία»

Επίσης άνδρας διευθυντής αναφέρει : *«Η κυριότερη αιτία για την μη συμμετοχή γυναικών σε διοικητικές θέσεις θεωρώ ότι είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις που ακόμα βαρύνουν κυρίως τη γυναίκα. Σήμερα οι γυναίκες κάνουν αξιόλογες σπουδές, είναι και πιο μεθοδικές από τους άντρες . Έτσι αν η νέα γενιά καταφέρει ουσιαστικά να μοιραστεί τις υποχρεώσεις της οικογένειας με τον άντρα αυτό θα είναι αρκετό για να αυξηθεί και η συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης».*

Άνδρες διευθυντές και γυναίκες διευθύντριες προτείνουν τη λήψη μέτρων έτσι ώστε να υπάρχει αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών, αλλαγή του τρόπου διοίκησης με στόχο να γίνει πιο ανθρωποκεντρικό και περισσότερο συμμετοχικό. Ιδιαίτερα οι γυναίκες δείχνουν να είναι πιο ευαισθητοποιημένες αναφορικά με την αντικειμενική αξιολόγηση από τα συμβούλια επιλογής στελεχών, χωρίς την κομματική παρέμβαση.

Τέλος ένας μικρός αριθμός ανδρών διευθυντών (18/132) θεωρούν ότι δεν πρέπει να ληφθούν μέτρα υπέρ των γυναικών γιατί με τον τρόπο αυτό καταστρατηγούνται τα δικαιώματα των ανδρών. Η απουσία των γυναικών θεωρούν ότι αποτελεί επιλογή των ίδιων, αξιολογούν ότι στην εκπαίδευση υπάρχει ισότητα ευκαιριών με βάση το νομοθετικό πλαίσιο, οπότε οποιαδήποτε παρέμβαση ευνοεί τις γυναίκες σε βάρος των ανδρών. Είναι δε αρνητικοί στις ποσοτώσεις των γυναικών, καθώς με αυτό τον τρόπο κάποιες γυναίκες ωθούνται, χωρίς ουσιαστικά να το επιθυμούν, να αναλάβουν

καθήκοντα, αποδεικνύονται όμως μη αποτελεσματικές εφόσον απουσιάζει το μεράκι και η όρεξη για εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Γενικά στοιχεία

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας ήταν αφενός να διερευνήσει τα αίτια της μειωμένης παρουσίας των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων, αφετέρου να αποτυπωθεί η διαφορετική οπτική των δυο φύλων ανδρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών σχολείων για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών, με βάση όμως τους διαμορφωμένους άξονες που στηρίζονται στα εμπόδια που βιβλιογραφικά έχουν σταχυολογηθεί για την μειωμένη παρουσία των γυναικών. Γενικά επιδιώκεται να σκιαγραφηθεί η επίδραση του παράγοντα φύλου, επίδραση που συσχετίζεται τόσο από τη διαφορετική κοινωνικοποίηση όσο και την αντιμετώπιση από το υπάρχον σύστημα.

7.2. Ερμηνεία των δημογραφικών στοιχείων

Από τις καταστάσεις της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, όπου έχουν αντληθεί πληροφορίες σχετικά με τις σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε και επιβεβαιώθηκε ο προβληματισμός της γράφουσας αναφορικά με το κενό που δημιουργείται στις διοικητικές θέσεις, εφόσον η εκπροσώπηση της γυναίκας κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Το αξιοσημείωτο είναι βέβαια ότι η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί την τελευταία ουσιαστικά διοικητική βαθμίδα. Όσο η διοικητική ιεραρχία ανεβαίνει τόσο ο αριθμός των γυναικών συνεχώς μειώνεται και καταλήγοντας στην ύψιστη θέση του περιφερειακού διευθυντή διαπιστώνεται ότι σε σύνολο 13 περιφερειακών διευθυντών μόνο 4 είναι γυναίκες (η συμμετοχή αξιολογείται ως ενθαρρυντική συγκρινόμενη με την προηγούμενη σύσταση που αποτελούνταν από 12 άνδρες και μια γυναίκα). Όλα αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι γυναίκες σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης αποτελούν μάλλον την εξαίρεση του κανόνα και επιβεβαιώνεται πανηγυρικά η άποψη της Μαραγκουδάκη (1997) ότι «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Η ίδια άποψη, αναφορικά με την μειωμένη παρουσία των γυναικών σε θέσεις διοίκησης αποδεικνύεται και από τα στατιστικά στοιχεία έρευνας που

διεξήχθη από τους Φούρου, Φίλιππας και Νίκας (2005) για την κατανομή των διοικητικών θέσεων με γνώμονα το φύλο τα έτη 1997, 2002,2004 και του Νάκου (2005), η οποία και αυτή σκιαγραφεί τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στη διοίκηση.

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων διευθυντών, το μεγαλύτερο ποσοστό -61% - ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 50 ετών και άνω. Αυτό συνάδει απόλυτα με τους περιορισμούς του νομοθετικού πλαισίου, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης είναι η συμπλήρωση της 12ετίας στην δημόσια εκπαίδευση και η ενίσχυση της παλαιότητας μέσω της μοριοδότησης. Με τον τρόπο αυτό όμως δεν ενθαρρύνονται νέοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εκτός από μεράκι και τα απαραίτητα τυπικά προσόντα, μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά διαπιστώνεται ότι ανθρώπινο δυναμικό που είναι εξειδικευμένο στη διοίκηση πολλές φορές παραμένει ανεκμετάλλευτο από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές, η πλειονότητα των διευθυντών είχαν πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή (61,5%). Εντύπωση βέβαια προκαλεί το γεγονός ότι κατά την ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων ένας αριθμός διευθυντών δήλωνε αδυναμία να χειριστεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τόσο για την ανάγνωση των εισερχομένων εγγράφων όσο και για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά δε τις σπουδές που αναφέρονται σε μεταπτυχιακά διπλώματα ειδίκευσης ή διδακτορικά, τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι μόλις το 4.9% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο και κανένας διδακτορικό στο σύνολο των 182 συμμετεχόντων. Η απροθυμία αυτή για περαιτέρω συνέχιση των σπουδών οφείλεται αφενός στην έλλειψη κινήτρων από την πλευρά της πολιτείας(το οικονομικό επίδομα μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου είναι πενιχρό και προφανώς αξιολογείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως εμπαιγμός της πολιτείας και οι εκπαιδευτικές άδειες δίνονται φειδωλά και κυρίως με κομματικά κριτήρια), αφετέρου ανακύπτει το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί ένα ουσιαστικό δείκτη ποιότητας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 · Μπουραντάς, 2001) και εφόσον αυτός παραμένει παρωχημένος και μη εξελίξιμος σε μια εκπαίδευση που τη χαρακτηρίζει η δυναμικότητα, αναπτύσσεται μια δυσαρμονία τα αποτελέσματα της οποίας είναι ορατά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 91,1% είναι έγγαμοι και το 97,7% έχουν παιδιά. Αναφορικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης το 48,9 % υπηρετεί σε γυμνάσιο.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι από τις 49 γυναίκες που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία οι 36 υπηρετούν σε γυμνάσιο και μόνο οι 13 σε λύκειο και ΕΠΑΛ. Εύρημα που επιβεβαιώνει την αντίληψη της Μαραγκουδάκη (1997), ότι οι άνδρες όσον αφορά τη διεύθυνση σχολείου προτιμούν το λύκειο από το γυμνάσιο, επηρεασμένοι από τη στερεοτυπική αντίληψη ότι το γόητρο και το κύρος που απορρέει από τη διεύθυνση του λυκείου είναι σαφώς ανώτερη από αυτή της διεύθυνσης του γυμνασίου. Ο έμφυλος αυτός διαχωρισμός γίνεται ακόμη πιο οξύς αν στις παραπάνω συντεταγμένες προσθέσουμε και την περιοχή του σχολείου. Διαπιστώνεται πασίδηλα ότι η πλειονότητα των ανδρών κατέχουν τη διεύθυνση των σχολείων στις αστικές περιοχές τόσο των γυμνασίων όσο και των λυκείων.

Όσον αφορά την ειδικότητα των διευθυντών, στατιστικά προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών – 34/49- έχουν ακολουθήσει θεωρητική κατεύθυνση ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών ανέρχεται σε 30/132 διευθυντές. Η ειδικότητα των περισσότερων ανδρών διευθυντών είναι θετική – 74/132- και ακολουθούν και 14 διευθυντές που ανήκουν σε τεχνική ειδικότητα. Μόνο 11 γυναίκες από τις 49 ανήκουν σε θετική ειδικότητα και βέβαια μόνο 4 σε τεχνική. Από όλα αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνεται η άποψη που θέλει τις γυναίκες να στρέφονται κυρίως σε επαγγέλματα θεωρητικού περιεχομένου ενώ οι άνδρες στις θετικές επιστήμες και αυτή η επιλογή να μην γίνεται συνειδητά αλλά να επικρατούν στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς την καταλληλότητα των αντικειμένων με βάση το φύλο, αντιλήψεις που δρουν παρωθητικά προς επιβεβαίωση με τέτοιο τρόπο που γίνεται δυσδιάκριτη η διάκριση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος. (Καρακωνσταντής, 1994)

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας στη διοικητική θέση της διεύθυνσης του σχολείου εμφανίζεται το ενθαρρυντικό στοιχείο ότι η έμφυλη διαφορά εξακολουθεί μεν να υπάρχει αλλά συνεχώς συρρικνώνεται. Αυτό, αποδεικνύεται αν ληφθεί υπόψη ότι μόνο 3 γυναίκες κατέχουν διευθυντική θέση για πάνω από 11 χρόνια, αριθμός που δημιουργεί προβληματισμό αν αναλογιστεί κανείς ότι ο αντίστοιχος αριθμός των ανδρών είναι 25. Εν συνεχεία 27 γυναίκες κατέχουν διευθυντική θέση από 6 έως 10 χρόνια και 19 από 1 έως 5 χρόνια. Στοιχείο που αποδεικνύει ότι δειλά - δειλά οι γυναίκες συμμετέχουν όλο και περισσότερο στη διοίκηση για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν απόλυτα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη διεθνή σκηνή και που αποδεικνύουν ότι η γυναίκα συγκριτικά με τον άνδρα καθυστερεί και να διεκδικήσει διοικητική θέση αλλά και ο χρόνος

παραμονής της στη διοίκηση είναι μειωμένος από τον αντίστοιχο των ανδρών εκπαιδευτικών (Wexler- Eckman, 2004).

7.3. Προσωπικά – Ψυχολογικά Εμπόδια.

Αρχικά διαπιστώνεται μια γενική απροθυμία τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών εκπαιδευτικών (42,7% των ανδρών διευθυντών και το 40% των γυναικών διευθυντριών) για την κατάληψη οποιασδήποτε διοικητικής θέσης. Η απροθυμία αυτή θα έπρεπε να προβληματίσει τους κατεξοχήν αρμόδιους και την πολιτεία, έτσι ώστε να αναζητήσει τα αίτια αυτής, και με παρεμβατικές κινήσεις να αλλάξει το σκηνικό.

Η έλλειψη επιθυμίας για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης αποδίδεται τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες, σε ποσοστό 63,2% και 72% αντίστοιχα, στο φόβο ότι δεν θα μπορέσουν να συνδυαστούν οι καινούργιες ευθύνες που προκύπτουν από την κατάληψη μιας διοικητικής θέσης με το φόρτο των οικογενειακών υποχρεώσεων. Εύρημα που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά από τις έρευνες της Τσικαλάκη (2006), της Σαΐτη (2000) και της Αθανασούλα –Ρέππα(2000). Το καινούργιο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι και οι άνδρες διευθυντές αξιολογούν ότι δεν επιθυμούν να διεκδικήσουν διοικητική θέση εξαιτίας του φόβου ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν εξίσου στους διαφορετικούς ρόλους που θα προκύψουν. Αποδεικνύεται δηλαδή ότι και οι άνδρες έρχονται αντιμέτωποι με προσωπικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, στοιχείο που ανατρέπει τα μέχρι τώρα δεδομένα (δεύτερη ερευνητική υπόθεση)

Μέσα σε αυτό το φοβικό κλίμα, που οι ίδιες οι γυναίκες καλλιεργούν, σκιαγραφείται η ανασφάλεια τους από τον φόρτο εργασίας που θα προκύψει σε μια ενδεχόμενη διοικητική θέση και οι ευθύνες που απορρέουν από αυτή. Στο αίτιο αυτό αποδίδει το 40% των γυναικών διευθυντριών και το 42% των ανδρών διευθυντών τη μη συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις. Αυτό δικαιολογείται εν μέρει αν αναλογιστεί κανείς ότι οι γυναίκες αποφεύγουν να ασχοληθούν με διοικητικά θέματα στην όλη πορεία τους ως απλοί εκπαιδευτικοί και δεν αποκτούν την ανάλογη εξοικείωση και εμπειρία .

Συγχρόνως επιβεβαιώνεται στατιστικά ότι οι γυναίκες δεν επιθυμούν να ανέλθουν ιεραρχικά επειδή θεωρούν ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε τη δυνατότητα της διδασκαλίας και της επαφής με τα παιδιά (82%). Το γεγονός όμως ότι και το 76,2 % των ανδρών διευθυντών επικαλείται ακριβώς τον ίδιο λόγο, δημιουργεί ερωτηματικά.

Άρα δεν επιβεβαιώνεται η αρχική πεποίθηση που στηρίζεται βιβλιογραφικά ότι η γυναίκα εκπαιδευτικός θεωρείται λόγω του φύλου της πιο κατάλληλη για το επάγγελμα της "δασκάλας", καθώς αυτό αποτελεί προέκταση του φυσικού της ρόλου ως μητέρας (Shakeshaft, 1987), και ότι η αντίληψη αυτή υποσυνείδητα επιδρά στη γυναίκα, η οποία αποκλείει την πιθανότητα να διεκδικήσει διοικητική θέση καθώς έτσι θα ένιωθε ότι βρίσκεται έξω από το φυσικό της περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στη συνείδηση των περισσότερων, η διοικητική θέση και η ιεραρχική εξέλιξη συνδέονται αποκλειστικά με ένα ρόλο καθαρά διεκπεραιωτικό, γραφειοκρατικό, όπου η επαφή με τη διδασκαλία και τα παιδιά είναι μηδαμινή. Η πεποίθηση αυτή δεν έχει δημιουργηθεί εσφαλμένα, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται για το γραφειοκρατικό προσανατολισμό του και συγχρόνως δεν υπάρχει - εκτός ίσως από το θεσμό του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή σχολικής μονάδας όπου και οι δυο όμως αναλώνονται σε γραφειοκρατικά ζητήματα και έχουν απωλέσει τον χαρακτήρα τους - μια ιεραρχική θέση που να αποσυνδέει την ανέλιξη του εκπαιδευτικού από την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, με στόχο να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στην τάξη.²² Αυτό άλλωστε ερμηνεύει και το ότι το 76,2% των ανδρών εκπαιδευτικών δεν επιθυμούν την κατάληψη διοικητικής θέσης ακριβώς λόγω της απουσίας επαφής με τη σχολική τάξη.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αποδεικνύεται ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες σε ποσοστό 38% και 31% αντίστοιχα αποδίδουν τη μειωμένη παρουσία των γυναικών από τη εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία στην απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Εύρημα που επιβεβαιώνει την βιβλιογραφική ανασκόπηση σύμφωνα με την οποία η γυναίκα λόγω του φορτωμένου ωραρίου και των υποχρεώσεων που συνεπάγεται ο ρόλος της δεν διεκδικεί εύκολα θέσεις στελεχών, καθώς πρωταρχικός της στόχος παραμένει η εκπλήρωση του μητρικού και συζυγικού της ρόλου (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2002· Δαράκη, 2006). Άλλωστε η γυναίκα είναι κατά ένα μεγάλο μέρος υπεύθυνη όχι μόνο για την ανατροφή των παιδιών και την οργάνωση του σπιτιού αλλά και με την φροντίδα των

²² Στην πρόταση που έχει κατατεθεί στο Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, έχει δημιουργηθεί και ο θεσμός του ανώτερου εκπαιδευτικού, μια θέση ανώτερη από αυτή του απλού εκπαιδευτικού αλλά που δημιουργείται για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν επιθυμούν την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων ή καθηκόντων παιδαγωγικού συμβούλου, να παραμείνουν στην τάξη (<http://www.paideia.org.cy/index.php>).

υπερήλικων γονέων, γεγονός που περιορίζει ακόμη περισσότερο τον ήδη ελάχιστο ελεύθερο χρόνο της.

Το εύρημα όμως που επιβεβαιώνει την έρευνα της Σαΐτη (2000) είναι η απόδοση της μειωμένης παρουσίας των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία στην έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών. Το 70% των γυναικών διευθυντριών και το 82,6% των ανδρών διευθυντών κατατάσσουν την έλλειψη φιλοδοξιών από τη πλευρά των ίδιων των γυναικών ως μια από τις τρεις πιο σημαντικές αιτίες για την υποαντιπροσώπευση τους στην εκπαιδευτική διοίκηση. Επιπλέον και η έρευνα των Παπασταμάτη και Κανταρτζή (2006) αποδίδουν τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση, στη χαμηλή αυτοεκτίμηση (πρώτο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα πρώτης ομάδας).

7.4. Θεσμικά εμπόδια

Το 33,4% των γυναικών διευθυντριών και το 49% των ανδρών διευθυντών αρνούνται να υποβάλουν αίτηση για διεκδίκηση άλλης διοικητικής θέσης επειδή δεν συμφωνούν με τον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης. Το εύρημα καθίσταται σημαντικό αν συσχετιστεί με την γενικότερη απροθυμία που εκδηλώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών για την διεκδίκηση οποιασδήποτε διοικητικής θέσης. Πιστοποιείται και ερευνητικά ότι η δυσκαμψία, ο συγκεντρωτισμός, ο διεκπεραιωτικός χαρακτήρας του τρόπου διοίκησης, λειτουργούν αποτρεπτικά τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων (πρώτο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα).

Στοιχείο που επαληθεύει την παραπάνω διαφωνία των εκπαιδευτικών με τον τρόπο διοίκησης είναι και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των διευθυντών κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων που υπαγορεύει η θέση τους, δυσκολεύεται περισσότερο με τη διαχείριση των οικονομικών σε ποσοστό 40% για τις γυναίκες διευθύντριες και 29,5% για τους άνδρες διευθυντές. Δεύτερο πεδίο που δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν, οι γυναίκες επιλέγουν με ποσοστό 34% τη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων ενώ οι άνδρες εξακολουθούν να επιλέγουν τη διαχείριση των οικονομικών με ποσοστό 26,5%. Αυτό αποδεικνύει ότι οι διευθυντές αφενός αναλώνονται σε γραφειοκρατικά ζητήματα καθώς παραβλέπεται το ανθρώπινο δυναμικό που πλαισιώνει το σχολείο (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς)

και τα τυχόν προβλήματα που δημιουργούνται στη διαχείριση τόσων συνισταμένων, και αφετέρου αναδεικνύεται και μια έμφυλη διαφορά.

Αυτή, στατιστικά αποδεικνύεται λόγω του διαφορετικού ποσοστού των γυναικών από τους άνδρες διευθυντές στη διαχείριση των οικονομικών και στη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων. Με βάση αυτό το δεδομένο, ξεδιπλώνεται μια πτυχή του γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης της διοίκησης σύμφωνα με την οποία δεν παρέχεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς η δυνατότητα εξοικείωσης με ζητήματα γραφειοκρατικής φύσεως, έτσι ώστε αυτό να επενεργεί αρνητικά και στην υποβολή αίτησης για διεκδίκηση διοικητικής θέσης από τον φόβο ότι δεν θα μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες αρμοδιότητες (Σαΐτης, 2000·Πασιαρδής, 2004). Η Marianne Coleman (1996) αναφέρει σχετικά ότι οι γυναίκες αποφεύγουν να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις γιατί ανησυχούν για τους κινδύνους που ελλοχεύουν, για τις ευθύνες και για τα εμπόδια που θα συναντήσουν. Άλλωστε ερευνητικά (Loder, & Spillane, 2005) έχει αποδειχθεί ότι η όποια αλλαγή πραγματοποιείται στο εργασιακό καθεστώς και ιδίως η μετάβαση από τον ιδιωτικό χώρο της σχολικής τάξης στο δημόσιο χώρο της διοίκησης, προκαλεί άγχος. Αυτό βεβαίως σχετίζεται και με ψυχολογικούς φραγμούς που οι ίδιες θέτουν και που οφείλεται σε έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από έρευνα που διεξήχθη από την Σαΐτη (2000) και που αποδεικνύεται ότι το 37,7% των γυναικών εκπαιδευτικών αποφεύγουν να διεκδικήσουν μια θέση στη διοικητική ιεραρχία εξαιτίας των υπηρεσιακών ευθυνών. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση από την δεύτερη ομάδα, παρέχοντας τεκμήρια που δρουν θετικά στο σχηματισμό της γνώμης ότι όντως το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργεί αποτρεπτικά για τις γυναίκες.

Ένα άλλο στοιχείο που συνδέεται με θεσμικούς παράγοντες είναι και η απάντηση που έδωσαν τόσο οι άνδρες διευθυντές όσο και οι γυναίκες διευθύντριες και που αφορά το σύστημα επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Το 50 % των ανδρών διευθυντών και το 48,9% των γυναικών διευθυντριών, αρνήθηκαν να υποβάλλουν αίτηση για διεκδίκηση διοικητικής θέσης επειδή αξιολογούν ότι το σύστημα επιλογής των στελεχών είναι αναξιόπιστο και μη αξιοκρατικό. Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς 7/10 γυναίκες διευθύντριες και 20/26 άνδρες διευθυντές που υπέβαλλαν αίτηση για διεκδίκηση διοικητικής θέσης και δεν επιλέχθηκαν, αποδίδουν τη μη επιλογή τους

στα κριτήρια τους συστήματος επιλογής, δηλαδή στις κομματικές παρεμβάσεις και επηρεασμούς.

Ενισχυτικό του παραπάνω συλλογισμού και που ουσιαστικά διαφαίνεται η έμφυλη διαφορά είναι και η ουσιαστική απουσία των γυναικών από συλλογικότητες, όπως τα πολιτικά κόμματα (μόνο το 37,2% συμμετέχει σε κομματική οργάνωση) και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις (μόνο το 36,1% συμμετέχει σε συνδικαλιστικές οργανώσεις), ειδικά όταν αυτές οι συλλογικότητες καθορίζουν ουσιαστικά την επιλογή των στελεχών. Το 100% των γυναικών διευθυντριών και το 97% των ανδρών διευθυντών θεωρούν ότι οι κομματικές παρεμβάσεις επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης (Lyman, Athanasoula – Reppa, & Lazaridou, 2009). Με βάση αυτά τα δεδομένα ερμηνεύεται η απουσία των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία. Η αναξιοκρατία που επικρατεί στις επιλογές των στελεχών οδηγεί ένα σημαντικό ποσοστό των γυναικών ενώ έχουν τα προσόντα να μην επιθυμούν να εμπλακούν σε μια διαδικασία που τις μειώνει ως προσωπικότητες και της οποίας το αποτέλεσμα το γνωρίζουν εκ των προτέρων (Δαράκη, 2006).

Επιβεβαιώνεται έτσι η άποψη της Μαραγκουδάκη (1997), σύμφωνα με την οποία στην ελληνική πραγματικότητα οι κομματικοί συσχετισμοί διαμορφώνουν ουσιαστικά τις επιλογές και οι ισχύουσες θεσμικές ρυθμίσεις δίνουν αυτή τη δυνατότητα, εφόσον έχουν καταστήσει την προφορική συνέντευξη του υποψηφίου σε καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας του υποψηφίου. Η διαδικασία αυτή ουδεμία βεβαιότητα και εγκυρότητα παρέχει για την αξιοπιστία της. Άποψη που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Τραχανοπούλου και Τραχανοπούλου (2008), όπου αποδεικνύεται ότι ενώ σε γενικές γραμμές δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των μορίων ανδρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών, εντούτοις με μια πιο προσεκτική ανάλυση αποδεικνύεται ότι οι γυναίκες συγκεντρώνουν τα περισσότερα μόρια τους από τα τυπικά προσόντα και λιγότερα από την προφορική συνέντευξη.

Αντίστοιχα η έρευνα του Νάκου (2005) αποδίδει με ποσοστό 66,7% την απουσία των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις στην έλλειψη της αξιοκρατίας κατά την επιλογή των στελεχών και στην κομματική και συνδικαλιστική παρέμβαση, αναφέροντας ότι πολλές φορές η συνδικαλιστική "προσφορά" εξαργυρώνεται με το "αντάλλαγμα" μιας διευθυντικής θέσης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη δεύτερη και τρίτη

ερευνητική υπόθεση, καθώς απεικονίζεται ξεκάθαρα μια πτυχή της ελληνικής κοινωνίας, αυτής της αναξιοκρατίας και τις κομματικής εμπλοκής. Εφόσον σε αυτό το σύστημα οι άνδρες αποδεικνύεται ότι είναι πιο συμβιβασμένοι, εισπράττουν και τα ανάλογα οφέλη, αυτά της διάκρισης.

Ενδιαφέρον είναι και το εύρημα που προκύπτει και λειτουργεί προς επίρρωση των όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, ότι και οι γυναίκες διευθύντριες με ποσοστό 48% και οι άνδρες διευθυντές με λιγότερο ποσοστό 31,1 %, αποδίδουν την απουσία των γυναικών στην αδυναμία πρόσβασης σε μηχανισμούς - όπως είναι τα πολιτικά κόμματα, συνδικαλιστικές οργανώσεις – που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών. Το τεκμήριο αυτό επιβεβαιώνει την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, που θέλει τους θεσμικούς παράγοντες να λειτουργούν ανασταλτικά για την διοικητική εξέλιξη των γυναικών.

7.5.Κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά εμπόδια

Αποτελεί γεγονός ότι η ελληνική κουλτούρα αποδίδει ακόμη στη γυναίκα την ουσιαστική ευθύνη τόσο για την φροντίδα του σπιτιού όσο και των μελών της είτε αυτά είναι τα παιδιά της και ο σύζυγος της, είτε τα υπερήλικα μέλη. Όσον αφορά δε τον καταμερισμό των οικογενειακών ρόλων έχει αποδειχθεί από έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα (Μουσούρου, 1985) ότι παραμένει παραδοσιακός και στερεοτυπικός ακόμα και όταν οι γυναίκες είναι εργαζόμενες.

Πιο συγκεκριμένα, η διοικητική εξέλιξη της γυναίκας αποδείχθηκε ότι επηρεάζεται από το φόρτο των οικογενειακών υποχρεώσεων και αυτές αποτελούν ουσιαστικά τον κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα για τη διοικητική τους εξέλιξη. Γεγονός που αποδεικνύεται, εφόσον το 77,7% (πρώτη και δεύτερη επιλογή) των γυναικών αποδίδει την αιτία για την άρνηση υποβολής αίτησης για κατάληψη διοικητικής θέσης, στην αναστολή των φιλοδοξιών λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Το συγκεκριμένο εύρημα που προέκυψε από την ερευνητική διαδικασία, επαληθεύει την πρώτη ερευνητική υπόθεση της τρίτης ομάδας .

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα της Άννας Σαΐτη(2000), όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (83,5%) αντιλαμβάνονταν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις λειτουργούσαν ανασταλτικά για τη διεκδίκηση ηγετικής θέσης. Γεγονός που πιστοποιεί την υπόθεση ότι οι γυναίκες δεν διαχωρίζουν την ιδιωτική

από τη δημόσια ζωή τους και η όποια δράση τους στη μια επηρεάζει αναπόδραστα και καταλυτικά και την άλλη(Αθανασούλα – Ρέππα, 2000). Επίσης και η έρευνα του Νάκου(2005), αποδίδει τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στην ασυμβατότητα των υποχρεώσεων της διευθυντικής θέσης με τις οικογενειακές ευθύνες, με ποσοστό 66,7% όπως και η έρευνα των Μπάκα και Δημητριάδου (2005).

Το αξιοσημείωτο στο σημείο αυτό είναι ότι και οι άνδρες διευθυντές (58,2%) (πρώτη και δεύτερη επιλογή) επικαλούνται τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως έναν σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση άλλης ηγετικής θέσης, Εύρημα που αναιρεί τα μέχρι τώρα δεδομένα που θέλουν τους άνδρες να μην επηρεάζονται από τις ευθύνες της οικογένειας. Αυτό βεβαίως αποδεικνύει και την αλλαγή που έχει επέλθει και στην ελληνική ακόμη παραδοσιακή κοινωνία αναφορικά με τους ρόλους των δυο φύλων. Βέβαια μένει να διερευνηθεί, αν η αλλαγή αυτή έχει σηματοδοτήσει μια αλλαγή στην κουλτούρα και την γενικότερη νοοτροπία, έτσι ώστε να μιλάμε για ισότιμη συμμετοχή και των δυο φύλων στις οικογενειακές υποχρεώσεις, ή είναι απλώς φαινομενική και συνδέεται περισσότερο με την απλή βοήθεια, που το βάρος όμως εξακολουθεί να βαραίνει τους ώμους των γυναικών.

Όμως, το ποσοστό εν συγκρίσει με τις γυναίκες παραμένει χαμηλό και εντύπωση προκαλεί ότι ως δεύτερη αιτία την επιλέγει μόνο το 15,5% των ανδρών ενώ οι γυναίκες εξακολουθούν να το επιλεγούν σε ποσοστό 33,3%. Αυτό μας οδήγησε να διαβάσουμε τα στατιστικά στοιχεία αντίστροφα από κάτω προς τα πάνω. Αποδείχθηκε λοιπόν ότι μόνο το 22,15% των γυναικών θεωρούν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν επηρεάζουν τη διοικητική εξέλιξη. Το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών ανέρχεται σε 41,8%. Στοιχείο που αποδεικνύει ότι προκύπτει διαφορά στην αντίληψη και στη σύνδεση των οικογενειακών υποχρεώσεων με τη διεκδίκηση καριέρας ανάμεσα στα δυο φύλα. Ενισχυτικό της παραπάνω έμφυλης διαφοράς είναι και το εύρημα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ότι το 37,5% των γυναικών διευθυντριών σκοπεύουν να διεκδικήσουν μια άλλη διοικητική θέση, όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις μειωθούν, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός των ανδρών ανέρχεται σε 20,3%. Γεγονός που πιστοποιεί ότι στην πράξη οι ευθύνες της οικογένειας και η φροντίδα του σπιτιού εξακολουθούν να αποτελούν αρμοδιότητα των γυναικών και όταν αυτές μειωθούν δημιουργείται το έδαφος για περαιτέρω εξέλιξη. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται και στατιστικά, όταν μόλις το 6,3% των ανδρών διευθυντών αξιολογούν ότι ο γάμος αποτελεί τροχοπέδη για περαιτέρω σπουδές και επιμόρφωση. Το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών διευθυντριών είναι

43,8% . Αδιάσειστο τεκμήριο που σκιαγραφεί τους διαμορφωμένους ρόλους των δυο φύλων μέσα στην οικογένεια.

Οι άνδρες δεν εκδηλώνουν την ίδια επιθυμία για διοικητική εξέλιξη ακόμη και όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις μειώνονται, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα αίτια προφανώς εντοπίζονται αλλού και χρειάζεται περαιτέρω διευκρίνιση για το αν σχετίζονται πραγματικά με τις οικογενειακές υποχρεώσεις ή αυτές αποτελούν πρόσχημα.(τέταρτη ερευνητική υπόθεση τρίτης ομάδας)

Η επίδραση των στερεοτυπικών αντιλήψεων αποδεικνύεται ισχυρή, εφόσον η κοινωνικοποίηση των γυναικών διευθυντριών στο πλαίσιο της οικογένειας δεν τις προετοίμασε και δεν τις ενθάρρυνε να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα με κύρος και ισχύ, αλλά να επιλέξουν ένα επάγγελμα που να είναι συμβατό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Συγχρόνως το σχολείο δεν τις ενθάρρυνε να εξωτερικεύσουν το σύγχρονο πρότυπο της εργαζόμενης γυναίκας και πολύ περισσότερο της γυναίκας που ασκεί διοίκηση. Η έλλειψη αυτής της επαφής με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας συνεχίστηκε και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να παραμένει στερεοτυπικά η αντίληψη τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες της ταύτισης της διοίκησης με το ανδρικό φύλο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την εμπειρική έρευνα τόσο της Τσικαλάκη(2006,2008) όσο και την πιλοτική της Κελαϊδίτου (2006) σύμφωνα με την οποία η άνιση μεταχείριση των γυναικών στον εργασιακό χώρο είναι αποτέλεσμα στερεοτυπικών αντιλήψεων, ενώ ταυτόχρονα και η έλλειψη του προτύπου της γυναίκας στελέχους δρα αποθαρρυντικά. Συγχρόνως και η έρευνα των Μπάκα και Δημητριάδου (2005) καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα για την μειωμένη παρουσία των γυναικών από τη διοίκηση. (Δεύτερο, τρίτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα τρίτης ομάδας).

Τέλος και οι άνδρες διευθυντές σε ποσοστό 33.4% και οι γυναίκες διευθύντριες σε ποσοστό 34% αποδίδουν την απουσία των γυναικών, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που συνδυάζεται βέβαια με την απουσία στήριξης από το περιβάλλον τους.(Έκτη ερευνητική υπόθεση της τρίτης ομάδας). Έχει υποστηριχθεί και βιβλιογραφικά (Μακρή – Μπότσαρη, 2002) ότι η γυναίκα μέσα σε αυτό το παραδοσιακό συγκείμενο χρειάζεται την ενθάρρυνση πρωτίστως των γονέων της σχετικά με την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος χωρίς να επιδέχεται η επιλογή αυτή στερεοτυπικές επιρροές, και κατόπιν από το σύντροφό της, έτσι ώστε μέσα από τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών να της δίνεται η δυνατότητα να ασχοληθεί με

περαιτέρω σπουδές που θα οδηγήσουν σταδιακά στην επαγγελματική καταξίωση. Εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Τσικαλάκη (2008).

Έρευνα των Howard and Tibballs (2003) επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό αναφορικά με την απουσία στήριξης των γυναικών από το οικογενειακό περιβάλλον σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης των οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων. Εντούτοις, παρά το γεγονός ότι οι ίδιες έχουν βιώσει διακρίσεις, οι περισσότερες γυναίκες ήταν διστακτικές να αναφερθούν σε αυτές τις εμπειρίες ως ανισότητες. Μπορεί αυτές να κάνουν περισσότερη δουλειά στο σπίτι, αλλά το αντιμετωπίζουν αυτό ως αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής και μιας φυσικής διαφοράς μεταξύ των φύλων παρά σαν μια προκατάληψη της κοινωνίας.

7.6. Οργανωσιακά εμπόδια

Στην παρούσα έρευνα, παρά το γεγονός ότι τα αριθμητικά δεδομένα που προκύπτουν επιβεβαιώνουν την απουσία των γυναικών από την διοίκηση, εντούτοις από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων δεν προκύπτει ότι παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωσιακή κουλτούρα επηρεάζουν καθοριστικά την πορεία των γυναικών προς την κατάληψη διοικητικών θέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι και τα δυο φύλα αντιλαμβάνονται την καριέρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Επίσης δηλώνουν ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο για τις δυσκολίες που θα συναντήσει ένας διευθυντής τόσο από το σύλλογο διδασκόντων όσο και από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με την έρευνα της Δαράκη (2006), όπου αναδείχθηκε η διαφορετική σεξιστική αντιμετώπιση που υφίσταται η γυναίκα διευθύντρια από το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς. Εντούτοις, αντίφαση προκύπτει όταν ζητείται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους μια γυναίκα στέλεχος εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο ποσοστό τόσο των γυναικών διευθυντριών όσο και των ανδρών διευθυντών, τους είναι δύσκολο να το κάνουν, ενώ και αυτοί που φέρνουν στο μυαλό τους μια γυναίκα στέλεχος, όταν τους ζητείται να την περιγράψουν αποδεικνύεται ότι ένα μέρος αυτών λειτουργούν στερεοτυπικά στους χαρακτηρισμούς τους. Άνδρας διευθυντής αναφέρει σχετικά: *«Είχα την ατυχία να γνωρίσω δυο συναδέλφους γυναίκες δ/ντριες σε ΙΕΚ και σχολική μονάδα ως συνάδελφος, τα βασικά τους χαρακτηριστικά ήταν: γυναίκες στα 40 άγαμες, αποτυχημένες στην προσωπική τους ζωή, με πλήθος κόμπλεξ, ανεπαρκείς διοικητικά*

και επικοινωνιακά, οι οποίες αντλούσαν από την θέση εξουσίας ό,τι τους έλειπε από την προσωπική τους ζωή, κάτι το οποίο είχε άμεση δυσμενή καθημερινή επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.»

Όσον αφορά το διαφορετικό στυλ ηγεσίας ανδρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών, από τα ερευνητικά δεδομένα δεν αποδεικνύεται ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν ένα πιο δημοκρατικό και πιο συνεργατικό ύφος, όπως υποστηρίζεται τουλάχιστον βιβλιογραφικά. Τουναντίον και τα δυο φύλα, αξιολογούν ως θετικά στοιχεία της προσωπικότητας για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, πρώτον την αποφασιστικότητα, δεύτερον την αυτοκυριαρχία και τρίτον τη δημοκρατικότητα και τη συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων. Εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα του Νάκου (2005), στην οποία αποδεικνύεται ότι τόσο οι γυναίκες διευθύντριες όσο και άνδρες διευθυντές αξιολογούνται από τους υφισταμένους τους ως ισότιμοι, παρουσιάζοντας όμοια χαρακτηριστικά κατά την αποτελεσματική άσκηση της διοίκησης, και που διαφωνεί με το πόρισμα της έρευνας των Παπασταμάτη και Κανταρτζή (2006) και της Δαράκη (2006), οι οποίοι αναφέρουν ότι προκύπτει διαφορά στον τρόπο διοίκησης των γυναικών από τους άνδρες. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, όπως συνεργατικότητα, συμμετοχικότητα στις αποφάσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα να πείθεις, θεωρούνται ως ιδιότητες του θηλυκού τρόπου ηγεσίας (Lyman, Ashby,& Tripses,2005).(Πέμπτη ερευνητική υπόθεση).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν όμως τα σχόλια που διατυπώνουν κυρίως οι άνδρες για τις γυναίκες που ασκούν διοίκηση. Αναφέρουν ότι υιοθετούν αυστηρή συμπεριφορά, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να κερδίσουν τον σεβασμό και να επιβληθούν, είναι απαιτητικές και δύστροπες. Όταν όμως ερωτώνται οι ίδιες αν ένας παράγοντας που δεν επιθυμούν την επαγγελματική τους ανέλιξη αποτελεί και η ενδεχόμενη φοβία ότι για να πετύχουν στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσουν πιο αυστηρή συμπεριφορά, αισθάνονται ότι αυτό δεν συμφωνεί με την φύση τους καθώς το 70% των γυναικών απαντά αρνητικά. Στοιχείο που αποδεικνύει ότι το πρότυπο του άνδρα - διοικητή ακόμη και αν δεν ανακοινώνεται επίσημα ότι αποτελεί την προσδοκώμενη συμπεριφορά, εντούτοις λειτουργεί ασυνείδητα στις γυναίκες τόσο που για να αναγνωριστούν και να καταξιωθούν επαγγελματικά επιβάλλεται να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά του προτύπου. (Τέταρτη ερευνητική υπόθεση). Άλλωστε και βιβλιογραφικά βεβαιώνεται η διαρκής ανησυχία των γυναικών που κατέχουν διοικητική θέση ότι κινδυνεύουν να

αποδειχθούν αναξιόπιστες και να χάσουν ακόμη και τη δουλειά τους αν δεν συμβιβαστούν με τα πλαίσια που έχουν οριστεί (Brunner,2000).

Επίσης από την έρευνα αποδεικνύεται ότι άνδρες διευθυντές και γυναίκες διευθύντριες δεν αποδίδουν βαρύτερη σημασία στους οργανωσιακούς παράγοντες για την μείωση της γυναικείας παρουσίας από τη διοίκηση. (Τρίτη ερευνητική υπόθεση)

Από τα στατιστικά δεδομένα δεν προκύπτουν ουσιαστικές διαφορές στην αντιμετώπιση των ανδρών και γυναικών υποψηφίων για την κατάληψη διοικητικών θέσεων. Και τα δυο φύλα θεωρούν ότι τα συμβούλια επιλογής στελεχών λειτουργούν μεροληπτικά. Το αναμενόμενο ήταν ότι οι γυναίκες αποδίδουν τη μη επιλογή τους κατά ένα μέρος στη στερεοτυπική αντίληψη των συμβουλίων επιλογής, άποψη που έχει υποστηριχθεί βιβλιογραφικά και ερευνητικά (Νάκος, 2005) και που σχετίζεται με την διαμόρφωση των κριτηρίων του ιδανικού εργαζόμενου, κριτήρια στα οποία η γυναίκα δεν μπορεί να ανταποκριθεί λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Το μη αναμενόμενο όμως ήταν ότι και οι άνδρες υποψήφιοι αισθάνονται ότι πέφτουν θύματα μεροληψίας των συμβουλίων επιλογής στελεχών. Εύρημα που σαφώς χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς δεν αποτελεί ερευνητικό ζητούμενο της συγκεκριμένης έρευνας. Σταχυολογώντας όμως τις παρατηρήσεις τους στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαγράφεται ισχνά ένα φόβος ότι το γυναικείο φύλο τείνει να πολιορκήσει και την διοίκηση και ειδικά μέσω των ποσοτώσεων δεν επιλέγονται οι κατάλληλοι στις θέσεις στελεχών αλλά τοποθετούνται και κάποιες γυναίκες ακόμα και αν δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, απλά επειδή ορίζεται νομοθετικά. (Πρώτη και δεύτερη ερευνητική υπόθεση τέταρτης ομάδας).

Ενδεικτικά άνδρας διευθυντής αναφέρει: « *Αν τώρα ζούμε στην εποχή της ισότητας των δυο φύλων, θα πρέπει στο μέλλον να περιμένουμε την υπέρσχυση του γυναικείου φύλου.*» Άλλος αναφέρει: «*Η συμμετοχή και η επιλογή των γυναικών να μη γίνεται με βάση προαποφασισμένα και νομοθετημένα ποσοστά, αλλά με κριτήριο τα προσόντα και μόνο.* »

7.7. Συμπεράσματα

Συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η υποαντιπροσώπευση των γυναικών σε θέσεις διοίκησης αποδείχθηκε ότι αποτελεί πραγματικότητα με βάση την κατανομή των διοικητικών θέσεων, όπως αυτές προκύπτουν από στατιστικά στοιχεία .
- Αναδείχθηκε μια γενική απροθυμία των διευθυντών /ντριών για την κατάληψη άλλης διοικητικής θέσης (85,2%).
- Το ουσιαστικότερο αίτιο για τη μειωμένη παρουσία των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, αποδίδεται τόσο από τους άνδρες διευθυντές όσο και από τις γυναίκες διευθύντριες στην έλλειψη των φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών.
- Ως δεύτερη αιτία προβάλλεται η αδυναμία πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς, όπως είναι τα πολιτικά κόμματα και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών.
- Ως τρίτη αιτία αναφέρουν το φόβο που προκύπτει από το φόρτο εργασίας και των ευθυνών σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις.
- Και τα δυο φύλα αποδίδουν την έλλειψη επιθυμίας για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης σε ποσοστό 63,2% για τους άνδρες διευθυντές και 72% για τις γυναίκες διευθύντριες, στο φόβο ότι δεν θα μπορέσουν να συνδυαστούν οι καινούργιες ευθύνες που προκύπτουν από την κατάληψη μιας διοικητικής θέσης με το φόρτο των οικογενειακών υποχρεώσεων.
- Το 77,7% των γυναικών διευθυντριών αποδίδει την αιτία για την άρνηση υποβολής αίτησης για κατάληψη διοικητικής θέσης, στην αναστολή των φιλοδοξιών λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.
- Τα δυο φύλα συμφωνούν ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε την ευχαρίστηση που αντλούν από τη διδασκαλία και την επαφή τους με τους μαθητές.
- Και τα δυο φύλα δεν συμφωνούν με τον τρόπο διοίκησης και αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Προβλήματα που σχετίζονται κυρίως με τη διαχείριση των οικονομικών και γραφειοκρατικών ζητημάτων.
- Διαπιστώθηκε και για τα δυο φύλα ότι το περιβάλλον κοινωνικοποίησης ήταν συντηρητικό, γεγονός που ενισχύει στερεοτυπικές αντιλήψεις.
- Διαπιστώθηκε έλλειψη γυναικείου προτύπου που να σχετίζεται με τη διοίκηση σε τέτοιο σημείο που να ταυτίζεται η διοίκηση με τον άνδρα.

- Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στο στυλ διοίκησης των ανδρών διευθυντών από τις γυναίκες διευθύντριες. Κοινό στοιχείο και των δυο φύλων αποτελεί η αντίληψη ότι η διοίκηση επιβάλλεται να στηρίζεται στη συμμετοχικότητα, δημοκρατικότητα και στο σεβασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας Ε. Τ. της Ελλάδος.
- Αβραμίδου, Α. (2001). *Ευέλικτες μορφές απασχόλησης και ανισότητες στον εργασιακό χώρο*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Κ.Ε.Θ.Ι.
- Αγγελίδου, Κ. Γεωργίου, Μ. Ξενοφόντος, Μ. & Παπαιωάννου, Μ. (2002). *Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο : Η Διερεύνηση της Προοπτικής «Versus Vs Androgynous»*. Στο: Π. Πασιαρδής & Γ. Σαββίδης (Επιμ.), *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία : Κ.Ο.Ε.Δ.
- Acker, S. (1989). *Teachers, Gender and Careers*. Falmer Press: London.
- Acker, S. & Feuerger, G. (1996), “Doing good and feeling bad: the work of women university teachers”. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26 No. 3, pp. 401-22.
- Adams, E.A. (2009). “Voices from two sides of the Atlantic: women’s leadership in Finland and the United States. Educational leadership: global contexts and international comparisons”. *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 11, pp. 221-43.
- Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). *Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου*. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας .
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2000). *Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης. Μια όψη της ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς. Στα πρακτικά του συνεδρίου: Δομές και Σχέσεις Εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Ίδρυμα Σάκη

Καράγιωργα.

Athanassoula – Reppa , A. & Koutouzis , M. (2002). Women in Managerial Positions In Greek Education : Evidence of Inequality . *Education Policy Analysis* , 10 (11).

Αθανασούλα - Ρέππα , Α. (2002). Το Ζήτημα των Ίσων Ευκαιριών στην Ελληνική Εκπαιδευτική Διοίκηση . Προβλήματα – Τάσεις και Προοπτικές. Στο : Π. Πασιαρδής & Γ. Σαββίδης(Επιμ.) , *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία : Κ.Ο.Ε.Δ.

Αθανασούλα - Ρέππα , Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά : Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Amorin, G., Fulle, I., Gaham-Bouchemal, N., Gourdet, A., Lagoeiro, C. (1998). *Reference Manuel on Equal Opportunities and Gender Dimension in Primary and Secondary Education in the European Union*. European Commission, D.G. XXII

Αναγνωστοπούλου , Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων "Η Γλώσσα μου" της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης . Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη :Βάνιας .

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

Αντωνίου , Χ. (1996). Ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες 1993- 1987, *Νέα Παιδεία* ,77, Αθήνα.

Arnot, M., Deliyanni-Kouimtzi, K. & R. Ziogou (1995). *Promoting Equality Awareness: Women as Citizens*. Final Report, Brussels, DG XXII.

Barrett, M. & McIntosh, M. (1987). *Η αντικοινωνική οικογένεια* . Αθήνα: Κάλβος .

Bern, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of*

Consulting and Clinical Psychology,42(2),pp. 155-162.

Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χρ. Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα- Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Κ.Ε.Θ.Ι.

Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Open University Press, Buckingham

Brown, J.D. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. Basingstoke : The Falmer Press.

Brunner, C.C. (2000). Unsettled Moments in Settled Discourse: Women Superintendents' Experiences of Inequality. *Educational Administration Quarterly*. 36,(1), 76- 116.

Βρυώνης , Κ. & Γούπος, Θ. (2008). Η παρουσία των δυο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής. Στο: *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/ θμιας Εκπαίδευσης* , Άρτα 2008.
<http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/gouposbrionis.php>.

Burke, R. & McKeen, C. (1994). Carrer Development Among Managerial and Professional Women . In M. Davidson & R. Burke (eds) *Women in Management* . Current Research Issues . London : Paul Chapman Publishing

Γάππα, Σ. (2008). *Η ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση : Ευρωπαϊκά προγράμματα στην ελληνική εκπαίδευση από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία στην παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Castells, M. (1996) *The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell

Γιαγκουνίδης, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας . Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη :Βάνιας .

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του Νέου Επαγγελματισμού των Εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα* ,6, 152-158.

Cohen, L. , Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman , M. (1994). Women in Educational Management . In: T. Bush & J. Burnham(Ed.), *Principles oh Educational Management*. London: Logman.

Coleman, M. (1996). “Barriers to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers”.*Educational Research*.Vol. 38 No. 3, pp. 317-32.

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

Cubillo, L. & Brown, M. (2003).“Women into educational leadership and management: international differences?”. *Journal of Educational Administration*. Vol. 41 No. 3, pp. 278-91.

Δαράκη, Ε. (2006).Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων: Οι εμπειρίες έξι διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.Στο: *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/ θμιας Εκπαίδευσης* , Άρτα.

Darwin, C. (1871). *The Descent of Man*.

David, M. & Woodward, D. (1998) (eds). *Negotiating the Glass Ceiling: Careers of Senior Women in the Academic World*. London: Falmer Press.

Deem, R. (1978). *Women and schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (1994). Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της: Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Στο : Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, (Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994). Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 152-162.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή , Β. (1999α).Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο: Β.Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.) , *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός* (σς.24-36).Θεσσαλονίκη : Βάνιας .
- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή , Β. (1999β). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων .Στο: Β . Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.) , *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός* (σς.41- 60).Θεσσαλονίκη : Βάνιας .
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Δημητρούλη, Κ., Ζιώγου, Σ., & Κανέλλου, Α. (2003). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Delphy , C. (1984). *Close to home: A Materialist Analysis of Women ' s Oppression* . London: Hutchinson.
- Diamond, I . & Jefferies , J. (2006). *Αρχίζοντας τη Στατιστική: Μια εισαγωγή για τους κοινωνικούς επιστήμονες* . Αθήνα: Παπαζήση.
- Dick T. P. & Rallis S.F. (1991). Factors and influences on high school students career Choices. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22 (4) , 281-292.

- Dillabough , J. A. & Arnot, M. (2000). Feminist sociology of education : dynamics, Debates and directions. In Demaine , J. (ed.) *Sociology of Education today*. MacMillan.
- Eisenstein, H. (1989). Patriarchy and the universal oppression of women: feminist debates. In Arnot, M . & Weiner , G. (eds)*Gender and the politics of schooling* .London : The Open University
- Evetts, J. (1990). *Women in Primary Teaching*. London: Unwin Hyman.
- Ζιώγου – Καραστεργίου , Σ. , Δαλακούρα, Κ., & Καρολίδου, Σ. (2003). *Ιστορία των Παιδαγωγικών Ιδεών και ο παράγοντας Φύλο II. 19^{0ς} Αιώνας*. Θεσσαλονίκη .
- Ζιώγου- Καραστεργίου , Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο :Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική , Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας
- Foster, P., Comm, R., Hammersley, M. (1996). *Constructing Educational Inequality: An Assessment of Research on School Processes*. London: Falmer Press.
- Golombok , S. & Fivush, R. (1994) . *Gender development*. New York : Cambridge University Press.
- Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management* , 26 (4) , 371- 395.
- Hall, V. (1999), “Gender and educational management: duel or dialogue?”, in T.Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, and P. Ribbins, (Eds), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. Paul Chapman: London.
- Helgesen, S. (1995). *The female advantage : Women’ s ways of leadership*. New

York: John Wiley.

Howard, M. & Tibballs, S. (2003) *Talking inequality* (London, Future Foundation), αναφορά σε Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: a comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27 (4), 383-399.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Ιγγλέση, Χ. (1990). *Πρόσωπα γυναικών προσωπεία της συνείδησης . Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα : Οδυσσέας.

Καβαλιέρου, Μ. & Βρυωνίδης, Μ. (2007). Αναζητώντας προσδιοριστικούς παράγοντες των έμφυλων διαφορών στην εκπαίδευση: Ο ρόλος του φύλου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος ΙΔ΄ , 50, 221 – 248.

Κακαβούλης, Α.(1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη :Βάνιας .

Κανατσούλη, Μ. (1997). Τύποι γυναικών και γυναικείες " Φωνές" στα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη :Βάνιας .

Κανταράκη, Μ. Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά Φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Καθετος και Οριζόντιος) : Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι)

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

Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η Συμμετοχή των δύο Φύλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

Kanter, P., M., (1997). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.

Καρακωνσταντής, Χ. (1994). Ανάλυση επίδοσης στα μαθηματικά . *Τα Εκπαιδευτικά*. 34-35.

Κατή, Δ. (2002). *Νοημοσύνη και Φύλο. Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κάτσικας , Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα : Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. (1995). *Οι υπολογιστές στην εκπαίδευση. Τα Νέα*.

Κελαϊδίτου, Μ. (2006). Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: αίτια μειωμένης παρουσίας του. Στο: *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης* , Άρτα.

Κογκίδου, Δ. & Τάκη, Π.(2005). Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – Τα Οργανωσιακά εμπόδια . Στο: *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης* , Άρτα .

Korabik, K. (1990), “Androgyny and leadership style”, *Journal of Business Ethics*, pp. 283-92.

Κουϊμτζή , Ε. Παπαδήμου , Χ. & Φρόση, Λ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια*

εκπαίδευση . Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι)

Λαλαγιάννη, Β.(1999). Απεικόνιση του γυναικείου φύλου στα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος ΣΤ΄ , 25-26, 131 – 148.

Leathwood, C. (2005). Treat me as a human being- don't look at me as a woman?: Femininities and professional identities in further education. *Gender and Education*, 17 (4), 387- 409

Λέλα, Μ. Ξυδοπούλου, Ε. & Φερεντίνος, Σ. (2003). *Οι Γυναίκες στη Σημερινή Ελλάδα : Ψυχο-Κοινωνικές Διαστάσεις* . Αθήνα : Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι)

Λεονταρή , Α. (1997). Κέντρο Ελέγχου: διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους . Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη :Βάνιας .

Levine, D.U. & Levine , R. F. (1996). *Society and Education* . Boston: Allyn and Bacon.

Limerick, B. & Andersen, C. (1999). “Female administrators and school-based management”.*Educational Management and Administration*.Vol. 27 No. 4, pp. 401-14.

Loder, T. L. & Spillane, J. P. (2005). Is a principal still a teacher ? : US women administrators' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership and Management* , 25 (3) , 263- 279.

Lyman, L., Ashby, D. & Tripses, J. (2005).*Leaders who dare: Pushing the boundaries*. Lanham , Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Lyman, L., Athanasoula – Reppa, A. & Lazaridou, A. (2009). Leadership, Change and Gender: Reflexions of Greek and U.S. Women Leaders.

In: H, Sobehart. *Women Leading Education across the Continents*. Lanham , Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Mahitivanichcha, K. & Rorrer , A. K.(2006). Women' s Choices Within Market Constraints : Re- visioning Access to and Participation in the Superintendency. *Educational Administration Quartely*. 42,(4), 483-517.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2002) . Η αναπτυξη στην εφηβεια. Στο: Ε. Μακρή – Μπότσαρη, Χ. Νόβα – Καλτσούνη, Α. Τσιμπουκλή , *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Θέματα Εφηβείας*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων* (σσ. 258 – 292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974 - 1997*. Μέρος Α΄ . Αθήνα : Δωδώνη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2002) «Ο παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής» στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου, Λ. Φρόση (επ) *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι)

Μαράτου – Αλιμπράντη, Λ. (1991). Γυναικείες σταδιοδρομίες και οικιακή εργασία: Η περίπτωση των γυναικών της Αθήνας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* .Τόμος Α΄ , Τεύχος, 4 σελ. 69- 91

Μαράτου – Αλιμπράντη, Λ. (1993).Πρότυπα οικογένειας και συζυγικές κατανομές των οικιακών εργασιών: Η περίπτωση των οικογενειών της Αθήνας. *Το Βήμα*

Μαράτου – Αλιμπράντη, Λ. (2008). *Παλαιά και Νέα επαγγέλματα. Μια προσέγγιση από την πλευρά του φύλου*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι)

Marry,C. & Schweitzer, S. (2008). Σπουδές. Στο : Μ. Maruani (επιμ), *Γυναίκες , Φύλο και Κοινωνίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Michel, A. (1998). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*. Αθήνα : Gutenberg.

Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School- centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Μουσούρου, Λ. (1985). *Γυναικεία Απασχόληση και Οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Εστία

Μουσούρου, Λ.(1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας* . Αθήνα : Gutenberg.

Μουσούρου, Λ. (2005). *Γυναίκα και Απασχόληση : Δέκα Ζητήματα* . Αθήνα : Gutenberg.

Μπάκας , Θ. & Δημητριάδη , Ε. (2005). Η κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της Εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Στο: *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκηση Εκπαίδευσης* .Άρτα.

Μπουζάκης , Σ. (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821- 1999)*.Αθήνα: Gutenberg.

Μπουραντάς , Δ. (2001) . *Μάνατζμεντ : Θεωρητικό Υπόβαθρο και Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα : Μπένου.

Νάκος , Ν. (2005). Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση(από τη σκοπιά

των εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκηση Εκπαίδευσης*. Άρτα.

Newman, J. (1994). *Gender and the Politics of Change, in Managing Social Policy*. Sage: London.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Oakley, J. G. (2000). Gender – based Barriers to senior Management Positions : Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics*, 27, 321– 334.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.

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

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

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1998). «Σημειώσεις για την απασχόληση των γυναικών και τον χρόνο απασχόλησης», *Σύγχρονα Θέματα*, Ιανουάριος – Μάρτιος 1998, τ.χ. 66, σσ. 112 – 118.

Παντίτσα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997). Η Διάκριση των δυο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών : παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις . Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη :Βάνιας .

Παπασταμάτης, Α. & Κανταρτζή, Ε. (2006). Φύλο και Ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά του 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα .

- Παπαταξιάρχης , Ε. & Παραδέλλης , Θ. (2006). *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα* . Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πασιαρδής , Π. & Σαββίδης, Γ. (2002). *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση* . Λευκωσία.
- Πασιαρδής , Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία : Από την εποχή της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολίτης, Φ. (2007). *Γυναίκες & Άνδρες Εκπαιδευτικοί στην Ηγεσία Σχολικών Μονάδων : Μία ποιοτική προσέγγιση με προ(σ)κλήσεις από τη φεμινιστική διανόηση*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας .
- Powell, G. Butterfield, D.A. & Parent, J.(2002).Gender and Managerial Stereotypes: Have the Times Changed ? *Journal of Management* , 146 (0), 1-18.
- Quilling , J. I. (1999). Gender, Technology, and Leadership Development. *Journal of Family and Consumer Science: From Research to Practice*, 91 ,3 : 70 -75
- Quinn, C. L., Haggard, C. S., & Ford, B. A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles: a model in four phases. *School Leadership and Management* , 26 (1) , 55- 68.
- Robertson,H. J. (1993). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δυο φύλων . Στο: Μ. Fullan & Α. Hargreaves (επιμ.) *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* . Αθήνα: Πατάκης.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosener , J. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*. 68 (6), 119- 125
- Rosser, V. J.(2003). Faculty and Staff Members' Perceptions of Effective Leadership: Are There Differences Between Women and Men Leaders ? *Equity & Excellence in Education* , 36 (1) , 71-81.

- Ruijs, A. (1993). Women in education- a worldwide progress report. *Compe Lodge Report*. Vol. 23. No. 7/8.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και Σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά* . τ. 57-58.
- Sargent, A.G. (1983). *The Androgynous Manager*. AMACOM, New York, NY.
- Schein, V.E. & Davidson, M.J. (1993).Think manager – think male. *Women in Management Review*,6(3), 24-28.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in Educational Administration* . Newbury Park : Sage.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Shakeshaft, C. (1993), “Gender equity in schools”, in Capper, C.A. (Ed.), *Educational Administration in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, Albany, New York, NY, pp. 7-35.
- Shum, L. C.& Cheng, Y.C. (1997). Perceptions of women principals’ leadership and teachers’ work attitudes. *Journal of Educational Administration*, Vol. 35 No. 2, 1997, pp. 165-184
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές των δύο Φύλων : Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων* (σσ. 645 - 666). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Singleton, C. (1993). “Women deputy headteachers in educational management”, in Preedy, M. (Ed.): *Managing the Effective School*. Paul Chapman, London, pp. 163-76.

- Σιώμοκος ,Γ. & Βασιλικοπούλου , Α. (2005). *Εφαρμογή Μεθόδων Ανάλυσης στην Έρευνα Αγοράς*. Αθήνα: Σταμούλη
- Skrla, L. & Reyes, P. & Scheurich, J. J. (2000). Sexism, Silence, and Solutions : Women Superintendents Speak Up and Speak Out. *Educational Administration Quarterly*, 36, 44 – 75
- Σταθάκη , Ν. (2007). Διερεύνηση των παραγόντων υποαντιπροσώπευσης του γυναικείου φύλου στην ελληνική σχολική διοίκηση. Διπλωματική Εργασία Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Σταυρίδου, Ε. & Σαχινίδου , Ν.(1999). Τα στερεότυπα των δυο φύλων στα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού Σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος ΣΤ΄ , 25-26, 103 – 130.
- Still, L. (1994). Where to from here? Women in management. The cultural dilemma. *Women in Management Review*, 9 (4), 3-10.
- Στρατηγάκη, Μ. (1991). Τεχνολογική αλλαγή και οργάνωση της εργασίας: Νέες «γυναικείες» θέσεις εργασίας, *Ο Αγώνας της γυναίκας*, τ.χ 47 – 48, σσ. 13-14
- Στρατηγάκη, Μ. (2003). Πολιτικές για την ισότητα των φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Συμπτώσεις και αντιφάσεις στην πορεία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης, στο:Ρ. Παναγιωτοπούλου, Σ. Κονιόρδος και Λ. Μαράτου-Αλιπράντη (επιμ), *Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία*, εκδόσεις ΕΚΚΕ.
- Στρατηγάκη, Μ. (2007). Πολιτικές για την ισότητα των φύλων στην αγορά εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα. Στο : Ε. Μαραγκουδάκη & Ε. Σιανού, *Φύλο και Νέα Επαγγέλματα*. Ιωάννινα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Σωτηρόπουλος, Δ. Α. (2003). Στερεότυπα : όροι ύπαρξης και παρεμβάσεις για την αναίρεση τους. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος Ι΄ , 36, 71 – 86.

- Τάκη, Σ. (2009). *Εμφυλη απουσία. Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Tallerico, M. (2000). Gaining Access to the Superintendency: Headhunting , Gender, and Color. *Educational Administration Quarterly*, 36 , (1) , 18-43.
- Tallerico, M. & Blount, J. M. (2004). Women and the Superintendency : Insights From Theory and History. *Educational Administration Quarterly*, 40 , 633 – 662
- Thompson, B. (2007). Working beyond the glass ceiling : women managers in Initial teacher training in England. *Gender and Education*, 19 (3), 339-352.
- Timasheff, N.S. & Theodorson, G.A. (1983). *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τραχανοπούλου, Θ. & Τραχανοπούλου, Ι. (2008). Η παρουσία των δυο φύλων στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007. Στο: *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/ θμιας Εκπαίδευσης , Άρτα .*
- Trinidad, C. & Normore, A. H. (2004). Leadership and gender: a dangerous liaison? *Leadership and Organization Development Journal*, 26 (7), 574-590.
- Τσικαλάκη, Κ. (2006). Η Γυναίκα στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης . Στο: *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/ θμιας Εκπαίδευσης , Άρτα.*
- Τσικαλάκη, Κ. (2008). Η Ενθάρρυνση - Συμβουλευτική (mentoring) στην επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Στο : *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και*

Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα .

Vinnicombe, S. & Colwill, N. (1995). Training, Mentoring and networking . In S. Vinnicombe & N. Colwill (eds) *The Essence of Women in Management* . London : Prentice Hall.

Φούρου, Α. Φίλιππας, Γ. & Νίκας, Σ (2005). Προβληματισμός για τη διαχρονική άνιση κατανομή των διοικητικών θέσεων ως προς το φύλο στην εκπαίδευση. Στο : *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα.*

<http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/fouroufilipas.php>.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία.* Αθήνα: Θεμέλιο

Wexler- Eckman, E. (2004). Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment ,and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 40 , (3) , 366– 387

Williams , J. E.& Best, D.L.(1990). *Measuring sex stereotypes . A multinational Study.* Newbury Park , C. A.: Sage.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη.* Θεσσαλονίκη :Βάνιας .

Yong-Lyun, K.& Brunner, C. C. (2009). School administrators' career mobility to the superintendency: Gender differences in career development. *Journal of Educational Administration*. Vol. 47 No. 1, pp. 75-107

Young, M.D. & McLeod, S. (2001). "Flukes, opportunities, and planned interventions: factors affecting women's decisions to become school

administrators”. *Educational Administration Quarterly*. Vol.37 No. 4, pp.462-502

Ηλεκτρονικές πηγές:

www.stellad.pde.sch.gr

www.ypepth.gr (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής για τα σχολικά έτη 2005 -2006,2006- 2007 , 2007 – 2008 , 2008 -2009.)

www.kethi.gr

www.isotita.gr

www.epeaek.gr

www.inpatras.com

www.isotita-epeaek.gr

www.eurocouncil.gr

www.paideia.org.cy



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

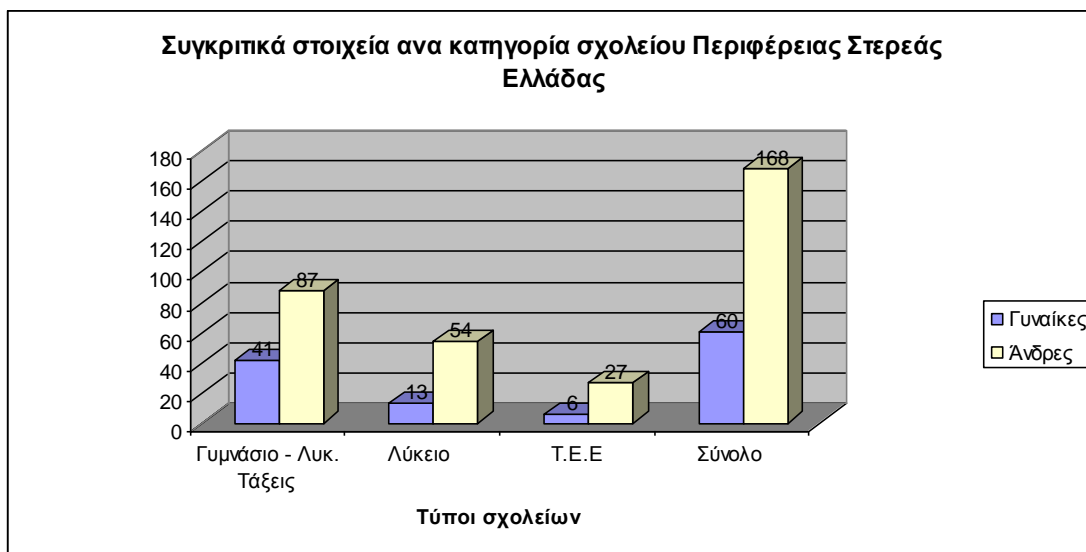
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Προς τους διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων.

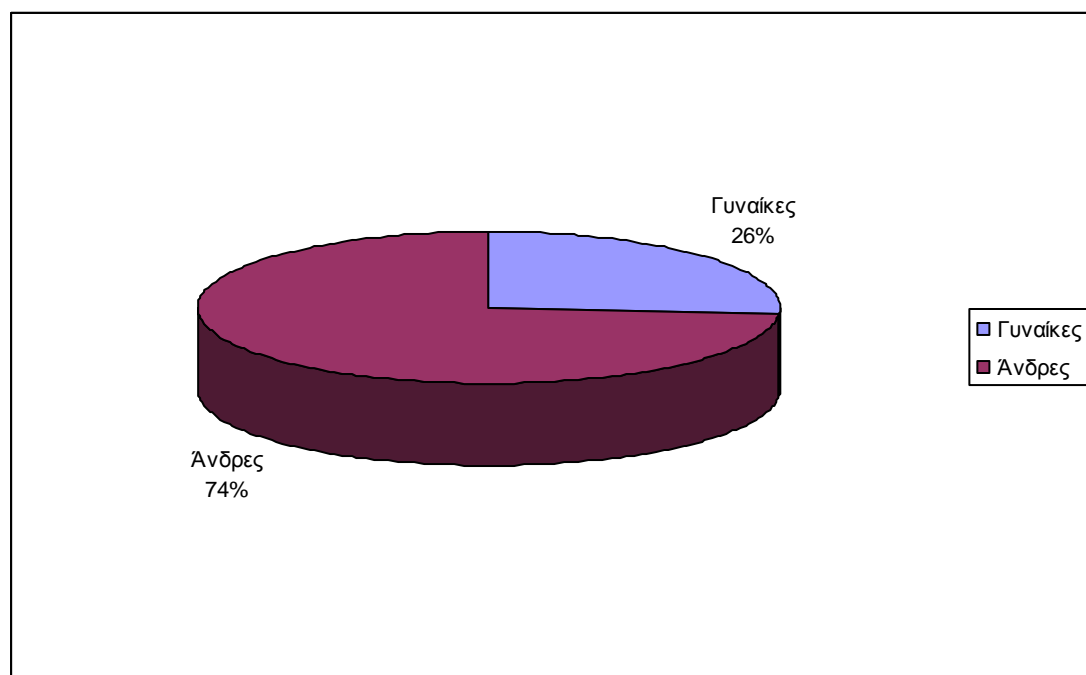
Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης του παν. Θεσσαλίας διεξήχθη έρευνα επισκόπησης κατά του μήνες του Μαΐου - Ιουνίου του 2010, με θέμα « Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Διερεύνηση των απόψεων γυναικών διευθυντριών και ανδρών διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ». Η συγκεκριμένη επιστολή, στόχο έχει αφενός να ευχαριστήσει όλους όσους βοήθησαν την ερευνητική διαδικασία τόσο με τη συμμετοχή τους όσο και με τα ενδιαφέροντα σχόλια και παρατηρήσεις τους και αφετέρου να ενημερώσει το σύνολο των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παρατίθενται συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από την περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας και αναδεικνύουν την μειωμένη παρουσία των γυναικών από τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων. Η συσχέτιση πραγματοποιείται σε ένα πρώτο επίπεδο στον άξονα του φύλου με την βαθμίδα εκπαίδευσης και σε δεύτερο επίπεδο στον άξονα του φύλου με την περιοχή της σχολικής μονάδας (αστική – ημιαστική /αγροτική) .

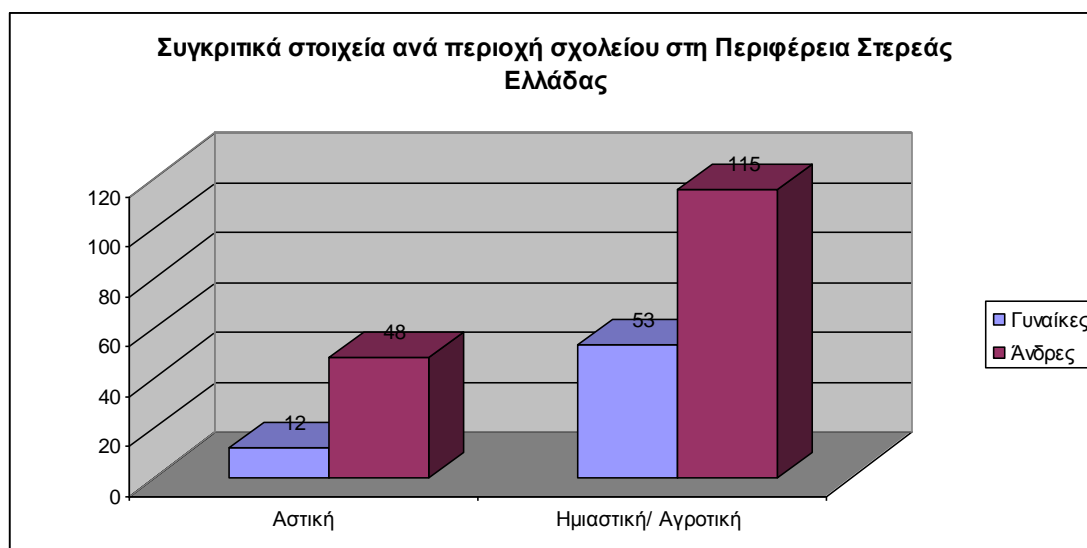
Γράφημα 1.



Γράφημα 2. Συγκεντρωτική κατανομή (ανά φύλο) των διευθυντικών θέσεων στη Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας



Γράφημα 3.



Αρχικά, η έρευνα απευθυνόταν στους διευθυντές των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, ως εκ τούτου το ερωτηματολόγιο στάλθηκε προς όλες τις σχολικές μονάδες. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS προέκυψαν συμπερασματικά τα παρακάτω αποτελέσματα :

- Η υποαντιπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διοίκησης αποδείχθηκε ότι αποτελεί πραγματικότητα με βάση την κατανομή των διοικητικών θέσεων, όπως αυτές προκύπτουν από στατιστικά στοιχεία .
- Αναδείχθηκε μια γενική απροθυμία των διευθυντών /ντριών για την κατάληψη άλλης διοικητικής θέσης.
- Το ουσιαστικότερο αίτιο για τη μειωμένη παρουσία των γυναικών σε διοικητικές θέσεις , αποδίδεται τόσο από τους άνδρες διευθυντές όσο και από τις γυναίκες διευθύντριες στην έλλειψη των φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών.
- Ως δεύτερη αιτία προβάλλεται η αδυναμία πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς, όπως είναι τα πολιτικά κόμματα και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών.
- Ως τρίτη αιτία αναφέρουν το φόβο που προκύπτει από το φόρτο εργασίας και των ευθυνών σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

- Τα δυο φύλα συμφωνούν ότι η άσκηση ηγεσίας θα τους στερούσε την ευχαρίστηση που αντλούν από τη διδασκαλία και την επαφή τους με τους μαθητές.
- Και τα δυο φύλα δεν συμφωνούν με τον τρόπο διοίκησης και αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Προβλήματα που σχετίζονται κυρίως με τη διαχείριση των οικονομικών και γραφειοκρατικών ζητημάτων.
- Διαπιστώθηκε έλλειψη γυναικείου προτύπου που να σχετίζεται με τη διοίκηση σε τέτοιο σημείο που να ταυτίζεται η διοίκηση με τον άνδρα.
- Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στο στυλ διοίκησης των ανδρών διευθυντών από τις γυναίκες διευθύντριες . Κοινό στοιχείο και των δυο φύλων αποτελεί η αντίληψη ότι η διοίκηση επιβάλλεται να στηρίζεται στη συμμετοχικότητα, δημοκρατικότητα και στο σεβασμό.



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/φισσα,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην Ελληνική Εκπαιδευτική Διοίκηση : Διερεύνηση των απόψεων γυναικών διευθυντριών και ανδρών διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης » για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειωθεί ότι:

- α. δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη
- β. τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα**. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας
- γ. οι απαντήσεις είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και
- δ. οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 25 λεπτά της ώρας. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής στην έρευνα. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Πολυμεροπούλου Βασιλική

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια - polymero@uth.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδικός ερωτηματολογίου

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις σημειώνοντας ένα \surd στο .

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Φύλο :

ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. Ηλικία :.....(ετών)

3.Οικογενειακή κατάσταση

ΑΓΑΜΟΣ/ Η ΕΓΓΑΜΟΣ/Η
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η ΧΗΡΟΣ/Α

4. Έχετε παιδιά:

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Υπηρετείτε σε σχολείο :

Γενικό Λύκειο

Επαλ.

Γυμνάσιο

Άλλο

6. Ποιος ο χρόνος προϋπηρεσίας σας ;

Έτη.....

7. Βασικές Επαγγελματικές Σπουδές :

Τμήμα Α.Ε.Ι.

- Τμήμα Α.Ε.Ι. του εξωτερικού
- Τ.Ε.Ι./ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.- ΑΣ.ΠΑΙ.ΤΕ.
- Άλλο

8. Πρόσθετες σπουδές:

- Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
- Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./ ΑΣ.ΠΑΙ.ΤΕ.
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα
- Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ

9. Ειδικότητα :.....

10. Περιοχή Σχολείου :

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

11. Χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή /ντριας του σχολείου:

Έτη:

12. Μέχρι σήμερα έχετε υποβάλλει αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη άλλης θέσης, πέραν της διεύθυνσης σχολείου, στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Αν ΝΑΙ : α. για θέση προϊσταμένου/νης γραφείου
- β. για θέση σχολικού/κης συμβούλου
- γ. για θέση διευθυντού/ ντριας εκπαίδευσης
- δ. για θέση περιφερειακού διευθυντή/ντριας εκπαίδευσης
- ε. για θέση υπεύθυνου /νης Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,

Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 4 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 4 το λιγότερο σημαντικό)

- α. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις
- β. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων
- γ. Επειδή δεν συμφωνώ με τον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης
- δ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο και μη αξιοκρατικό

13. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε, αποδίδετε τη μη επιλογή σας:

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 3 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 3 το λιγότερο σημαντικό)

- α. Στα λιγότερα προσόντα μου σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους
- β. Στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων
- γ. Στα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμοί, κομματικοποίηση)
- δ. Άλλο(σημειώστε).....

14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε: Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 4 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 4 το λιγότερο σημαντικό)

α. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου

β. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω πιο αυστηρή συμπεριφορά και αυτό δεν συμφωνεί με την φύση μου

γ. Στην αίσθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που εγώ διαθέτω

δ. Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη

15. Η κατάληψη από μέρους σας ηγετικής θέσης στη σχολική διοίκηση έγινε προκειμένου να:

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 3 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 3 το λιγότερο σημαντικό)

- α. Μου δώσει μεγαλύτερο εισόδημα
- β. Μου προσφέρει κύρος και ισχύ
- γ. Μου δώσει τη δυνατότητα να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου σε ένα δημόσιο χώρο

16. Στην περίπτωση που οι μέχρι τώρα οικογενειακές σας υποχρεώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και κατάληψη διευθυντικής θέσης, σκοπεύετε να το πράξετε όταν αυτές μειωθούν;

ΝΑΙ..... ΟΧΙ.....

17. Αισθάνεστε ότι ο γάμος αποτελεί τροχοπέδη για περαιτέρω σπουδές και επιμόρφωση;

πολύ.... μέτρια.... λίγο... καθόλου...

18. Το συγγενικό σας περιβάλλον σας ενθάρρυνε να: (παρακαλώ μία απάντηση)

- α. Ασχοληθείτε με τα κοινά
- β. Να επιδιώξετε την κατάκτηση επαγγέλματος με κύρος και ισχύ
- γ. Να επιδιώξετε τη γρήγορη οικογενειακή αποκατάσταση
- δ. Να επιδιώξετε επαγγελματική ενασχόληση που να μπορεί να συνδυασθεί με τις οικογενειακές υποχρεώσεις
- ε. Άλλο τι.....

19. Πως θα χαρακτηρίζατε το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης που δεχθήκατε από το σχολικό περιβάλλον ως μαθήτης/τρια; (παρακαλώ μία απάντηση)

- α. Συντηρητικό, ενθάρρυνε τους παραδοσιακούς γυναικίους και ανδρικούς ρόλους
- β. Προοδευτικό, παρουσίασε ενδιαφέροντες ρόλους και νέες συμπεριφορές τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες
- γ. Άλλο.....

20. Αισθάνεστε ότι κάποιες από τις κρατούσες αντιλήψεις που αναφέρονται παρακάτω, συνέβαλαν ασυνείδητα στην απόφασή σας να μην ασχοληθείτε με την εξέλιξη σας στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης και ποιες; (γυναίκες μόνο, παρακαλώ μία απάντηση)

- α. Οι γυναίκες δεν μπορούν να επιβληθούν στους υφισταμένους τους και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς που περιβάλλουν το χώρο εργασίας (προϊσταμένους κ.λ.π.), επειδή δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των ρόλων
- β. Τα επαγγέλματα διαχωρίζονται σε ανδρικά και γυναικεία, και οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο, αφού ο χαρακτήρας των γυναικών είναι παρορμητικός και όχι ιδιαίτερα αποφασιστικός

γ. Οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία

δ. Άλλη.....

21. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

ως μαθήτης/ τρια

ΝΑΙ... ΟΧΙ...

ως φοιτήτης/τρια

ΝΑΙ... ΟΧΙ...

ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός

ΝΑΙ... ΟΧΙ...

22. Πιστεύετε ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών, όσον αφορά τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και ευθυνών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη;

ΝΑΙ... ΟΧΙ...

αν ΝΑΙ που το αποδίδετε; (παρακαλώ μία απάντηση)

α. Στο φόβο ότι δεν θα καταφέρει μια γυναίκα να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων;

β. Στην αντίληψη ότι οι διευθυντικές θέσεις δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο;

γ. Στο γεγονός ότι οι άνδρες συνάδελφοί σας υπερέχουν σε γνώσεις, ικανότητες και αίσθημα ευθύνης;

δ. Σε τι άλλο;.....

αν ΟΧΙ πως το τεκμηριώνετε;.....

.....
.....

23. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς αξιολογείτε θετικά ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της σχολικής ηγεσίας ;

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 12 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 12 το λιγότερο σημαντικό)

- α. Αποφασιστικότητα
- β. Αυτοκυριαρχία
- γ. Δημοκρατικότητα & συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων
- δ. Διαισθητική ικανότητα
- ε. Επικοινωνιακή ικανότητα
- στ. Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων
- ζ. Ικανότητα επιβολής και ελέγχου
- η. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- θ. Κατανόηση- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους
- ι. Σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών
- ια. Συνεργατικότητα – συναδελφικότητα
- ιβ. Φαντασία

**24. Πως αντιλαμβάνεστε την καριέρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;
(παρακαλώ μία απάντηση)**

- α . Ως αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών
- β .Ως επιτυχημένη εξέλιξη στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας
- γ . Ως συνδυασμό των δυο παραπάνω

25. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποια γυναίκα στέλεχος εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ

Περιγράψτε τα βασικά σημεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς της

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

26. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες :

α . Όταν είναι άνδρας

β . Όταν είναι γυναίκα

γ . Δεν παίζει κανένα ρόλο το φύλο

27. Πιστεύετε ότι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο;

α. Με ένα άνδρα διευθυντή

β. Με μια γυναίκα διευθύντρια

γ. Δεν παίζει ρόλο το φύλο

28. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα-δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση, σας δυσκολεύουν περισσότερο; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 8 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 8 το λιγότερο σημαντικό)

α. Διαχείριση των οικονομικών

β. Διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων

γ. Επαφές με την ευρύτερη κοινωνία για επίτευξη συνεργασιών με το σχολείο

- δ. Επαφές με τους γονείς
- ε. Θέματα που αφορούν τους μαθητές
- στ. Λειτουργικά θέματα (συντήρηση, θέρμανση, καθαριότητα σχολείου κ.λ.π.)
- ζ. Οργανωτικά θέματα της σχολικής ζωής
- η Συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό

29. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των εκάστοτε κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;

ΝΑΙ... ΟΧΙ...

30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε: (όσες επιλογές θέλετε)

- α. Πολιτικά κόμματα
- β. Πολιτιστικούς συλλόγους
- γ. Συνδικαλιστικές οργανώσεις
- δ. Άλλους φορείς
- ε. Τίποτα από τα παραπάνω

31. Διαφέρει κατά την γνώμη σας η στάση των υπηρεσιακών συμβουλίων, των αρμοδίων για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτή που τηρούν απέναντι στους άνδρες συνυποψήφιους;

ΝΑΙ... ΟΧΙ...

Αν ΝΑΙ σε ποιες αιτίες το αποδίδετε; (Αναπτύξτε την άποψή σας)

.....

.....

.....

.....

.....

32. Το γεγονός της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών από τις ανώτερες διοικητικές θέσεις το αποδίδετε:

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 8 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 8 το λιγότερο σημαντικό)

- α. Σε έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών
- β. Σε απουσία προσόντων
- γ. Σε απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων
- δ. Σε έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους
- ε. Λόγω του φόβου από το φόρτο εργασίας και των ευθυνών
- στ. Εξαιτίας της οργάνωσης και της δομής της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που είναι ανδροκρατούμενη
- ζ. Λόγω της σύνθεσης των επιτροπών επιλογής στελεχών που αποτελείται κυρίως από άνδρες
- η. Λόγω της αδυναμίας πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης

33. Τι έχετε να προτείνετε για την μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 : Στατιστική Ανάλυση

ΠΙΝΑΚΑΣ

12 α. Αν ΝΑΙ :

α. για θέση προϊσταμένου/νης γραφείου

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	17	100	15,9	-	-	-	17	100	11,9
Όχι	90	71,4	84,1	36	28,6	100	126	100	88,1
Σύνολο	107	74,8	100	36	25,2	100	143		100

Δεν απάντησαν 39

$\chi^2 = 6,4 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12 α. Αν ΝΑΙ :

β. για θέση σχολικού/κης συμβούλου

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	5	71,4	4,8	2	28,6	5,7	7	100	5
Όχι	99	75	95,2	33	25	94,3	132	100	95
Σύνολο	104	74,8	100	35	25,2	100	139		100

Δεν απάντησαν 43

$\chi^2 = ,0 - DF = 1 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12 α. Αν ΝΑΙ :

γ. για θέση διευθυντού/ ντριας εκπαίδευσης

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	5	100	4,8	-	-	-	5	100	3,6
Όχι	100	74,1	95,2	35	25,9	100	135	100	96,4
Σύνολο	105	75	100	35	25	100	140		100

Δεν απάντησαν 42

$\chi^2 = 1,7 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12 α. Αν ΝΑΙ :

δ. για θέση περιφερειακού διευθυντή/ντριας εκπαίδευσης

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	1	100	1	-	-	-	1	100	0,7
Όχι	103	74,6	99	35	25,4	100	138	100	99,3
Σύνολο	104	74,8	100	35	25,2	100	139		100

Δεν απάντησαν 43

$\chi^2 = ,3 - DF = 1 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12 α. Αν ΝΑΙ :

ε. για θέση υπεύθυνου /νης Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΠΛΗ.ΝΕ.Τ, ΓΡΑ.ΣΕΠ.

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	2	33,3	1,9	4	66,7	11,1	6	100	4,3
Όχι	101	75,9	98,1	32	24,1	88,9	133	100	95,7
Σύνολο	103	74,1	100	36	25,9	100	139		100

Δεν απάντησαν 43

$\chi^2 = 5,4 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.β. Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

α. Επειδή δεν επιθυμώ την προαγωγή μου σε διοικητικές θέσεις

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	28	66,7	25,5	14	33,3	31,1	42	100	27,1
2	19	82,6	17,3	4	17,4	8,9	23	100	14,8
3	14	66,7	12,7	7	33,3	15,6	21	100	13,5
4 λιγότερο σημαντικό	49	71	44,5	20	29	44,4	69	100	44,5
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 2,0 - DF = 3 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.β. Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

β. Επειδή επέλεξα να αναστείλω τις φιλοδοξίες μου λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	47	70,1	42,7	20	29,9	44,4	67	100	43,2
2	17	53,1	15,5	15	46,9	33,3	32	100	20,6
3	22	81,5	20	5	18,5	11,1	27	100	17,4
4 λιγότερο σημαντικό	24	82,8	21,8	5	17,2	11,1	29	100	18,7
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 8,3 - DF = 3 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.β. Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

γ. Επειδή δεν συμφωνώ με τον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	16	84,2	14,5	3	15,8	6,7	19	100	12,3
2	38	76	34,5	12	24	26,7	50	100	32,3
3	36	67,9	32,7	17	32,1	37,8	53	100	34,2
4 λιγότερο σημαντικό	20	60,6	18,2	13	39,4	28,9	33	100	21,3
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = 4,1 - DF = 3 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.β. Αν ΟΧΙ: Ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλετε αίτηση;

δ. Επειδή θεωρώ το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναξιόπιστο και μη αξιοκρατικό

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	19	70,4	17,3	8	29,6	17,8	27	100	17,4
2	36	72	32,7	14	28	31,1	50	100	32,3
3	39	70,9	35,5	16	29,1	35,6	55	100	35,5
4 λιγότερο σημαντικό	16	69,6	14,5	7	30,4	15,6	23	100	14,8
Σύνολο	110	71	100	45	29	100	155		100

Δεν απάντησαν 27

$\chi^2 = ,0 - DF = 3 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

13. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε, αποδίδετε τη μη επιλογή σας

α. Στα λιγότερα προσόντα μου σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	4	57,1	16,7	3	42,9	30	7	100	20,6
2	1	50	4,2	1	50	10	2	100	5,9
3	19	76	79,2	6	24	60	25	100	73,5
Σύνολο	24	70,6	100	10	29,4	100	34		100

Δεν απάντησαν 148

$\chi^2 = 1,3 - DF = 2 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

13. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε, αποδίδετε τη μη επιλογή σας

β. Στη μεροληπτικότητα των συμβουλίων επιλογής λόγω στερεοτύπων

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	19	73,1	79,2	7	26,9	70	26	100	76,5
2	5	62,5	20,8	3	37,5	30	8	100	23,5
Σύνολο	24	70,6	100	10	29,4	100	34		100

Δεν απάντησαν 148

$\chi^2 = ,3 - DF = 1 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

13. Αν υποβάλατε αίτηση και δεν επιλεγήκατε, αποδίδετε τη μη επιλογή σας

γ. Στα κριτήρια του συστήματος επιλογής (επηρεασμοί, κομματικοποίηση)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	20	74,1	76,9	7	25,9	70	27	100	75
2	5	71,4	19,2	2	28,6	20	7	100	19,4
3	1	50	3,8	1	50	10	2	100	5,6
Σύνολο	26	72,2	100	10	27,8	100	36		100

Δεν απάντησαν 146

$\chi^2 = ,5 - DF = 2 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε:

α. Στο φόβο ότι δεν θα μπορέσω να ανταποκριθώ εξίσου καλά στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο και στις υποχρεώσεις που ήδη έχω στο πλαίσιο της οικογένειάς μου

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	45	70,3	36	19	29,7	38	64	100	36,6
2	34	66,7	27,2	17	33,3	34	51	100	29,1
3	22	71	17,6	9	29	18	31	100	17,7
4 λιγότερο σημαντικό	24	82,8	19,2	5	17,2	10	29	100	16,6
Σύνολο	125	71,4	100	50	28,6	100	175		100

Δεν απάντησαν 7

$\chi^2 = 2,4 - DF = 3 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε:

β. Στο φόβο ότι για να πετύχω στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων πρέπει να υιοθετήσω

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	7	70	5,6	3	30	6	10	100	5,7
2	26	68,4	20,8	12	31,6	24	38	100	21,7
3	49	70	39,2	21	30	42	70	100	40
4 λιγότερο σημαντικό	43	75,4	34,4	14	24,6	28	57	100	32,6
Σύνολο	125	71,4	100	50	28,6	100	175		100

Δεν απάντησαν 7

$\chi^2 = ,6 - DF = 3 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε:

γ. Στην αίσθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, προσόντα περισσότερα από αυτά που εγώ διαθέτω

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	12	92,3	9,6	1	7,7	2	13	100	7,4
2	31	81,6	24,8	7	18,4	14	38	100	21,7
3	41	73,2	32,8	15	26,8	30	56	100	32
4 λιγότερο σημαντικό	41	60,3	32,8	27	39,7	54	68	100	38,9
Σύνολο	125	71,4	100	50	28,6	100	175		100

Δεν απάντησαν 7

$\chi^2 = 8,9 - DF = 3 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Την έλλειψη επιθυμίας να διεκδικήσετε και να καταλάβετε άλλη ηγετική θέση στη σχολική εκπαίδευση μπορείτε να την αποδώσετε:

δ. Στην πεποίθησή μου ότι η άσκηση ηγεσίας θα μου στερούσε την ευχαρίστηση που αντλώ από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές μου στην τάξη

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	62	69,7	49,2	27	30,3	54	89	100	50,6
2	34	70,8	27	14	29,2	28	48	100	27,3
3	13	72,2	10,3	5	27,8	10	18	100	10,2
4 λιγότερο σημαντικό	17	81	13,5	4	19	8	21	100	11,9
Σύνολο	126	71,6	100	50	28,4	100	176		100

Δεν απάντησαν 6

$\chi^2 = 1,0 - DF = 3 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Η κατάληψη από μέρος σας ηγετικής θέσης στη σχολική διοίκηση έγινε προκειμένου να:

α. Μου δώσει μεγαλύτερο εισόδημα

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	24	75	18,3	8	25	16,3	32	100	17,8
2	53	70,7	40,5	22	29,3	44,9	75	100	41,7
3	54	74	41,2	19	26	38,8	73	100	40,6
Σύνολο	131	72,8	100	49	27,2	100	180		100

Δεν απάντησαν 2

$\chi^2 = ,3 - DF = 2 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Η κατάληψη από μέρους σας ηγετικής θέσης στη σχολική διοίκηση έγινε προκειμένου να:

β. Μου προσφέρει κύρος και ισχύ

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	26	81,3	19,8	6	18,8	12,2	32	100	17,8
2	63	72,4	48,1	24	27,6	49	87	100	48,3
3	42	68,9	32,1	19	31,1	38,8	61	100	33,9
Σύνολο	131	72,8	100	49	27,2	100	180		100

Δεν απάντησαν 2

$\chi^2 = 1,6 - DF = 2 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Η κατάληψη από μέρους σας ηγετικής θέσης στη σχολική διοίκηση έγινε προκειμένου να:

γ. Μου δώσει τη δυνατότητα να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου σε ένα δημόσιο χώρο

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1 σημαντικό	81	69,8	61,8	35	30,2	71,4	116	100	64,4
2	15	83,3	11,5	3	16,7	6,1	18	100	10
3	35	76,1	26,7	11	23,9	22,4	46	100	25,6
Σύνολο	131	72,8	100	49	27,2	100	180		100

Δεν απάντησαν 2

$\chi^2 = 1,7 - DF = 2 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

16. Στην περίπτωση που οι μέχρι τώρα οικογενειακές σας υποχρεώσεις αποτέλεσαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και κατάληψη διευθυντικής θέσης, σκοπεύετε να το πράξετε όταν αυτές μειωθούν;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	24	57,1	20,3	18	42,9	37,5	42	100	25,3
Όχι	94	75,8	79,7	30	24,2	62,5	124	100	74,7
Σύνολο	118	71,1	100	48	28,9	100	166		100

Δεν απάντησαν 16

$\chi^2 = 5,3 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Αισθάνεστε ότι ο γάμος αποτελεί τροχοπέδη για περαιτέρω σπουδές και επιμόρφωση;

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πολύ	8	27,6	6,3	21	72,4	43,8	29	100	16,5
Μέτρια	40	70,2	31,3	17	29,8	35,4	57	100	32,4
Λίγο καθόλου	56	91,8	43,8	5	8,2	10,4	61	100	34,7
Σύνολο	24	82,8	18,8	5	17,2	10,4	29	100	16,5
Σύνολο	128	72,7	100	48	27,3	100	176		100

Δεν απάντησαν 6

$\chi^2 = 42,6 - DF = 3 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

18. Το συγγενικό σας περιβάλλον σας ενθάρρυνε να

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Ασχοληθείτε με τα κοινά	13	86,7	10,2	2	13,3	4,1	15	100	8,5
β. Να επιδιώξετε την κατάκτηση επαγγέλματος με κύρος και ισχύ	41	91,1	32	4	8,9	8,2	45	100	25,4
γ. Να επιδιώξετε τη γρήγορη οικογενειακή αποκατάσταση	2	40	1,6	3	60	6,1	5	100	2,8
δ. Να επιδιώξετε επαγγελματική ενασχόληση που να μπορεί να συνδυασθεί με τις οικογενειακές υποχρεώσεις	72	64,3	56,3	40	35,7	81,6	112	100	63,3
Σύνολο	128	72,3	100	49	27,7	100	177		100

Δεν απάντησαν 5

$\chi^2 = 15,6 - DF = 3 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

19. Πως θα χαρακτηρίζατε το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης που δεχθήκατε από το σχολικό περιβάλλον ως μαθήτης/τρια;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Συντηρητικό, ενθάρρυνε τους παραδοσιακούς γυναικείους και ανδρικούς ρόλους	103	71	78	42	29	84	145	100	79,7
β. Προοδευτικό, παρουσίασε ενδιαφέροντες ρόλους και νέες συμπεριφορές τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες	29	78,4	22	8	21,6	16	37	100	20,3
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = ,7 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

20. Αισθάνεστε ότι κάποιες από τις κρατούσες αντιλήψεις που αναφέρονται παρακάτω, συνέβαλαν ασυνείδητα στην απόφασή σας να μην ασχοληθείτε με την εξέλιξη σας στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης και ποιες;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Οι γυναίκες δεν μπορούν να επιβληθούν στους υφισταμένους τους και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς που περιβάλλουν το χώρο εργασίας (προϊσταμένους κ.λ.π.), επειδή δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των ρόλων	2	4,7	28,6	41	95,3	95,3	43	100	86
β. Τα επαγγέλματα διαχωρίζονται σε ανδρικά και γυναικεία, και οι θέσεις διεύθυνσης και ηγεσίας δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο, αφού ο χαρακτήρας των γυναικών είναι παρορμητικός και όχι ιδιαίτερα αποφασιστικός	5	100	71,4	-	-	-	5	100	10
γ. Οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του ιδανικού και αφοσιωμένου στη σταδιοδρομία επαγγελματία	-	-	-	2	100	4,7	2	100	4
Σύνολο	7	14	100	43	86	100	50		100

Δεν απάντησαν 132

$\chi^2 = 34,1 - DF = 2 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

21. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

A. ως μαθητής/ τρια

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	13	68,4	10	6	31,6	12	19	100	10,6
Όχι	117	72,7	90	44	27,3	88	161	100	89,4
Σύνολο	130	72,2	100	50	27,8	100	180		100

Δεν απάντησαν 2

$\chi^2 = 1,1$ - DF = 1 - P > 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

21. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

B. ως φοιτήτης/τρια

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	24	63,2	18,5	14	36,8	28	38	100	21,1
Όχι	106	74,6	81,5	36	25,4	72	142	100	78,9
Σύνολο	130	72,2	100	50	27,8	100	180		100

Δεν απάντησαν 2

$\chi^2 = 1,9$ - DF = 1 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

21. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, οι οποίες λειτούργησαν ως πρότυπα για την επαγγελματική σας πορεία;

Γ. ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	49	69	37,1	22	31	44	71	100	39
Όχι	83	74,8	62,9	28	25,2	56	111	100	61
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 0,7$ - DF = 1 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

22. Πιστεύετε ότι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν μεροληπτικά υπέρ των ανδρών , όσον αφορά τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και ευθυνών, αναθέτοντας σε αυτούς τις αρμοδιότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ή ευθύνη;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	34	66,7	25,8	17	33,3	34	51	100	28
Όχι	98	74,8	74,2	33	25,2	66	131	100	72
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 1,2$ - DF = 1 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

22.α . Αν ΝΑΙ που το αποδίδετε;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Στο φόβο ότι δεν θα καταφέρει μια γυναίκα να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων;	30	65,2	88,2	16	34,8	94,1	46	100	90,2
β. Στην αντίληψη ότι οι διευθυντικές θέσεις δεν προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο;	2	66,7	5,9	1	33,3	5,9	3	100	5,9
γ. Στο γεγονός ότι οι άνδρες συνάδελφοί σας υπερέχουν σε γνώσεις , ικανότητες και αίσθημα ευθύνης;	2	100	5,9	-	-	-	2	100	3,9
Σύνολο	34	66,7	100	17	33,3	100	51		100

Δεν απάντησαν 131

$\chi^2 = 1,0$ - DF = 2 - P > 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

22.β.αν ΟΧΙ πως το τεκμηριώνετε;

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
	21	84	44,7	4	16	30,8	25	100	41,7
	18	78,3	38,3	5	21,7	38,5	23	100	38,3
Σύνολο	8	66,7	17	4	33,3	30,8	12	100	20
	47	78,3	100	13	21,7	100	60		100

Δεν απάντησαν 122

$\chi^2 = 1,4$ - DF = 2 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

23. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς αξιολογείτε θετικά ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της σχολικής ηγεσίας ;

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 12 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 12 το λιγότερο σημαντικό)

Πρώτη επιλογή

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Αποφασιστικότητα	28	82,4	21,2 54,5	6	17,6	12 46	34	100	18,7
β. Αυτοκυριαρχία	7	53,8	5,3 44,7	6	46,2	12 36	13	100	7,1
γ. Δημοκρατικότητα & συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων	21	84	15,9 38,6	4	16	8 34	25	100	13,7
δ. Διασθητική ικανότητα	12	70,6	9,1	5	29,4	10	17	100	9,3
ε. Επικοινωνιακή ικανότητα	10	76,9	7,6 22	3	23,1	6 22	13	100	7,1
στ. Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων	9	90	6,8 15,9	1	10	2 18	10	100	5,5
ζ. Ικανότητα επιβολής και ελέγχου	9	81,8	6,8 15,9	2	18,2	4 20	11	100	6
η. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	7	87,5	5,3 21,2	1	12,5	2 24	8	100	4,4
θ. Κατανόηση- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	7	58,3	5,3 22	5	41,7	10 22	12	100	6,6
ι. Σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών	12	66,7	9,1 16,6	6	33,3	12 18	18	100	9,9
ια. Συνεργατικότητα – συναδελφικότητα	4	44,4	3 15,1	5	55,6	10 16	9	100	4,9
ιβ. Φαντασία	6	50	4,5 9,8	6	50	12 20	12	100	6,6
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 16,7$ - DF = 11 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

23. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς αξιολογείτε θετικά ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της σχολικής ηγεσίας ;

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 12 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 12 το λιγότερο σημαντικό)

Δεύτερη επιλογή

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Αποφασιστικότητα	9	81,8	6,8	2	18,2	4	11	100	6
β. Αυτοκυριαρχία	34	82,9	25,8	7	17,1	14	41	100	22,5
γ. Δημοκρατικότητα & συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων	6	66,7	4,5	3	33,3	6	9	100	4,9
δ. Διαισθητική ικανότητα	10	62,5	7,6	6	37,5	12	16	100	8,8
ε. Επικοινωνιακή ικανότητα	11	73,3	8,3	4	26,7	8	15	100	8,2
στ. Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων	7	53,8	5,3	6	46,2	12	13	100	7,1
ζ. Ικανότητα επιβολής και ελέγχου	7	70	5,3	3	30	6	10	100	5,5
η. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	11	68,8	8,3	5	31,3	10	16	100	8,8
θ. Κατανόηση- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	17	81	12,9	4	19	8	21	100	11,5
ι. Σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών	6	66,7	4,5	3	33,3	6	9	100	4,9
ια. Συνεργατικότητα – συναδελφικότητα	9	75	6,8	3	25	6	12	100	6,6
ιβ. Φαντασία	5	55,6	3,8	4	44,4	8	9	100	4,9
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 8,3 - DF = 11 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

23. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς αξιολογείτε θετικά ως απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση της σχολικής ηγεσίας ;

Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 12 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 12 το λιγότερο σημαντικό)

Τρίτη επιλογή

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Αποφασιστικότητα	35	70	26,5	15	30	30	50	100	27,5
β. Αυτοκυριαρχία	18	78,3	13,6	5	21,7	10	23	100	12,6
γ. Δημοκρατικότητα & συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων	24	70,6	18,2	10	29,4	20	34	100	18,7
δ. Διαισθητική ικανότητα	9	90	6,8	1	10	2	10	100	5,5
ε. Επικοινωνιακή ικανότητα	8	66,7	6,1	4	33,3	8	12	100	6,6
στ. Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων	5	71,4	3,8	2	28,6	4	7	100	3,8
ζ. Ικανότητα επιβολής και ελέγχου	5	50	3,8	5	50	10	10	100	5,5
η. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	10	62,5	7,6	6	37,5	12	16	100	8,8
θ. Κατανόηση- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	5	71,4	3,8	2	28,6	4	7	100	3,8
ι. Σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών	4	100	3	-	-	-	4	100	2,2
ια. Συνεργατικότητα – συναδελφικότητα	7	100	5,3	-	-	-	7	100	3,8
ιβ. Φαντασία	2	100	1,5	-	-	-	2	100	1,1
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 10,6 - DF = 11 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

24. Πως αντιλαμβάνεστε την καριέρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α . Ως αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών	74	69,8	56,9	32	30,2	64	106	100	58,9
β .Ως επιτυχημένη εξέλιξη στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας	3	100	2,3	-	-	-	3	100	1,7
γ . Ως συνδυασμό των δυο παραπάνω	53	74,6	40,8	18	25,4	36	71	100	39,4
Σύνολο	130	72,2	100	50	27,8	100	180		100

Δεν απάντησαν 2

$\chi^2 = 1,6 - DF = 2 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

25. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποια γυναίκα στέλεχος εκπαίδευσης;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	36	66,7	27,5	18	33,3	36	54	100	29,8
Όχι	95	74,8	72,5	32	25,2	64	127	100	70,2
Σύνολο	131	72,4	100	50	27,6	100	181		100

Δεν απάντησαν 1

$\chi^2 = 1,2$ - DF = 1 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

25α. Περιγράψτε τη γυναίκα στέλεχος εκπαίδευσης;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1	9	56,3	25	7	43,8	38,9	16	100	29,6
2	9	60	25	6	40	33,3	15	100	27,8
3	12	85,7	33,3	2	14,3	11,1	14	100	25,9
4	2	66,7	5,6	1	33,3	5,6	3	100	5,6
5	4	66,7	11,1	2	33,3	11,1	6	100	11,1
Σύνολο	36	66,7	100	18	33,3	100	54		100

Δεν απάντησαν 128

$\chi^2 = 3,3$ - DF = 4 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

26. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής για να γίνει αποδεκτός από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του είναι περισσότερες :

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α . Όταν είναι άνδρας	3	100	2,3	-	-	-	3	100	1,6
β . Όταν είναι γυναίκα	26	56,5	19,7	20	43,5	40	46	100	25,3
γ . Δεν παίζει κανένα ρόλο το φύλο	103	77,4	78	30	22,6	60	133	100	73,1
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 8,6$ - DF = 2 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ

27. Πιστεύετε ότι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων επιθυμεί να συνεργάζεται περισσότερο;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Με ένα άνδρα διευθυντή	3	75	2,3	1	25	2	4	100	2,2
β. Με μια γυναίκα διευθύντρια	2	22,2	1,5	7	77,8	14	9	100	4,9
γ. Δεν παίζει ρόλο το φύλο	127	75,1	96,2	42	24,9	84	169	100	92,9
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 12,0 - DF = 2 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

28. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα-δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση, σας δυσκολεύουν περισσότερο; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας.

Πρώτη επιλογή

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Διαχείριση των οικονομικών	39	66,1	29,5	20	33,9	40	59	100	32,4
β. Διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων	23	79,3	17,4	6	20,7	12	29	100	15,9
γ. Επαφές με την ευρύτερη κοινωνία για επίτευξη συνεργασιών με το σχολείο	17	68	12,9	8	32	16	25	100	13,7
δ. Επαφές με τους γονείς	15	75	11,4	5	25	10	20	100	11
ε. Θέματα που αφορούν τους μαθητές	13	86,7	9,8	2	13,3	4	15	100	8,2
στ. Λειτουργικά θέματα (συντήρηση, θέρμανση, καθαριότητα σχολείου κ.λ.π.)	8	80	6,1	2	20	4	10	100	5,5
ζ. Οργανωτικά θέματα της σχολικής ζωής	8	72,7	6,1	3	27,3	6	11	100	6
η. Συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό	9	69,2	6,8	4	30,8	8	13	100	7,1
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 4,0 - DF = 7 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

28. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα-δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση, σας δυσκολεύουν περισσότερο; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας.

Δεύτερη επιλογή

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Διαχείριση των οικονομικών	35	83,3	26,5	7	16,7	14	42	100	23,1
β. Διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων	31	64,6	23,5	17	35,4	34	48	100	26,4
γ. Επαφές με την ευρύτερη κοινωνία για επίτευξη συνεργασιών με το σχολείο	19	67,9	14,4	9	32,1	18	28	100	15,4
δ. Επαφές με τους γονείς	11	64,7	8,3	6	35,3	12	17	100	9,3
ε. Θέματα που αφορούν τους μαθητές	7	53,8	5,3	6	46,2	12	13	100	7,1
στ. Λειτουργικά θέματα (συντήρηση, θέρμανση, καθαριότητα σχολείου κ.λ.π.)	7	70	5,3	3	30	6	10	100	5,5
ζ. Οργανωτικά θέματα της σχολικής ζωής	14	87,5	10,6	2	12,5	4	16	100	8,8
η. Συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό	8	100	6,1	-	-	-	8	100	4,4
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 11,9 - DF = 7 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

28. Ποια από τα παρακάτω καθήκοντα-δραστηριότητες που συνεπάγεται η διευθυντική θέση, σας δυσκολεύουν περισσότερο; Παρακαλώ αριθμήστε κλιμακωτά, με σειρά σημαντικότητας.

Τρίτη επιλογή

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Διαχείριση των οικονομικών	11	68,8	8,3	5	31,3	10	16	100	8,8
β. Διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων	4	50	3	4	50	8	8	100	4,4
γ. Επαφές με την ευρύτερη κοινωνία για επίτευξη συνεργασιών με το σχολείο	21	72,4	15,9	8	27,6	16	29	100	15,9
δ. Επαφές με τους γονείς	19	79,2	14,4	5	20,8	10	24	100	13,2
ε. Θέματα που αφορούν τους μαθητές	24	80	18,2	6	20	12	30	100	16,5
στ. Λειτουργικά θέματα (συντήρηση, θέρμανση, καθαριότητα σχολείου κ.λ.π.)	20	71,4	15,2	8	28,6	16	28	100	15,4
ζ. Οργανωτικά θέματα της σχολικής ζωής	20	66,7	15,2	10	33,3	20	30	100	16,5
η. Συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό	13	76,5	9,8	4	23,5	8	17	100	9,3
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 4,1 - DF = 7 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

29. Πιστεύετε ότι οι παρεμβάσεις των εκάστοτε κυβερνώντων επηρεάζουν την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	128	72,3	97	49	27,7	100	177	100	97,8
Όχι	4	100	3	-	-	-	4	100	2,2
Σύνολο	132	72,9	100	49	27,1	100	181		100

Δεν απάντησαν 1

$\chi^2 = 1,5 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

α. Πολιτικά κόμματα

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	88	84,6	69,3	16	15,4	37,2	104	100	61,2
Όχι	39	59,1	30,7	27	40,9	62,8	66	100	38,8
Σύνολο	127	74,7	100	43	25,3	100	170		100

Δεν απάντησαν 12

$\chi^2 = 13,9 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

β. Πολιτιστικούς συλλόγους

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	80	71,4	65	32	28,6	82,1	112	100	69,1
Όχι	43	86	35	7	14	17,9	50	100	30,9
Σύνολο	123	75,9	100	39	24,1	100	162		100

Δεν απάντησαν 20

$\chi^2 = 4,0 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

γ. Συνδικαλιστικές οργανώσεις

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	72	84,7	62,6	13	15,3	36,1	85	100	56,3
Όχι	43	65,2	37,4	23	34,8	63,9	66	100	43,7
Σύνολο	115	76,2	100	36	23,8	100	151		100

Δεν απάντησαν 31

$\chi^2 = 7,8 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

δ. Άλλους φορείς

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	24	82,8	24,2	5	17,2	15,6	29	100	22,1
Όχι	75	73,5	75,8	27	26,5	84,4	102	100	77,9
Σύνολο	99	75,6	100	32	24,4	100	131		100

Δεν απάντησαν 51

$\chi^2 = 1,0 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

30. Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

ε. Τίποτα από τα παραπάνω

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	8	57,1	8,2	6	42,9	16,2	14	100	10,4
Όχι	89	74,2	91,8	31	25,8	83,8	120	100	89,6
Σύνολο	97	72,4	100	37	27,6	100	134		100

Δεν απάντησαν 48

$\chi^2 = 1,8 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

31. Διαφέρει κατά την γνώμη σας η στάση των υπηρεσιακών συμβουλίων, των αρμοδίων για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης έναντι των γυναικών υποψηφίων σε σχέση με αυτή που τηρούν απέναντι στους άνδρες συνυποψήφιους;

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	3	50	2,4	3	50	6	6	100	3,4
Όχι	124	72,5	97,6	47	27,5	94	171	100	96,6
Σύνολο	127	71,8	100	50	28,2	100	177		100

Δεν απάντησαν 5

$\chi^2 = 1,4 - DF = 1 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

31. Αν ναι, γιατί

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1	3	100	100	-	-	-	3	100	50
2	-	-	-	2	100	66,7	2	100	33,3
3	-	-	-	1	100	33,3	1	100	16,7
Σύνολο	3	50	100	3	50	100	6		100

Δεν απάντησαν 176

$\chi^2 = 6,0 - DF = 2 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

32. Το γεγονός της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών από τις ανώτερες διοικητικές θέσεις το αποδίδετε:

Πρώτη επιλογή

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Σε έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών	34	82,9	25,8 74,3	7	17,1	14 64	41	100	22,5
β. Σε απουσία προσόντων	18	75	13,6	6	25	12	24	100	13,2
γ. Σε απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων	14	70	10,6 31	6	30	12 26	20	100	11
δ. Σε έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους	19	82,6	14,4 33,4	4	17,4	8 34	23	100	12,6
ε. Λόγω του φόβου από το φόρτο εργασίας και των ευθυνών	20	76,9	15,2 41	6	23,1	12 40	26	100	14,3
στ. Εξαιτίας της οργάνωσης και της δομής της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που είναι ανδροκρατούμενη	7	63,6	5,3 18,2	4	36,4	8 16	11	100	6
ζ. Λόγω της σύνθεσης των επιτροπών επιλογής στελεχών που αποτελείται κυρίως από άνδρες	15	57,7	11,4 25,1	11	42,3	22 34	26	100	14,3
στ. Λόγω της αδυναμίας πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης	5	45,5	3,8 31,1	6	54,5	12 48	11	100	6
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 11,1 - DF = 7 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

32. Το γεγονός της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών από τις ανώτερες διοικητικές θέσεις το αποδίδετε:

Δεύτερη επιλογή

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
β. Σε απουσία προσόντων	7	70	5,3	3	30	6	10	100	5,5
γ. Σε απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων	11	78,6	8,3	3	21,4	6	14	100	7,7
δ. Σε έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους	17	70,8	12,9	7	29,2	14	24	100	13,2
ε. Λόγω του φόβου από το φόρτο εργασίας και των ευθυνών	29	76,3	22	9	23,7	18	38	100	20,9
στ. Εξαιτίας της οργάνωσης και της δομής της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που είναι ανδροκρατούμενη	17	81	12,9	4	19	8	21	100	11,5
ζ. Λόγω της σύνθεσης των επιτροπών επιλογής στελεχών που αποτελείται κυρίως από άνδρες	15	71,4	11,4	6	28,6	12	21	100	11,5
στ. Λόγω της αδυναμίας πρόσβασης των γυναικών σε μηχανισμούς (πολιτικά κόμματα) που επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης	36	66,7	27,3	18	33,3	36	54	100	29,7
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 2,2 - DF = 6 - P > 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

32. Το γεγονός της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών από τις ανώτερες διοικητικές θέσεις το αποδίδετε:

Τρίτη επιλογή

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
α. Σε έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ίδιων των γυναικών	64	71,9	48,5	25	28,1	50	89	100	48,9
β. Σε απουσία προσόντων	36	78,3	27,3	10	21,7	20	46	100	25,3
γ. Σε απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων	16	80	12,1	4	20	8	20	100	11
δ. Σε έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών και στήριξης από το περιβάλλον τους	8	57,1	6,1	6	42,9	12	14	100	7,7
ε. Λόγω του φόβου από το φόρτο εργασίας και των ευθυνών	5	50	3,8	5	50	10	10	100	5,5
ζ. Λόγω της σύνθεσης των επιτροπών επιλογής στελεχών που αποτελείται κυρίως από άνδρες	3	100	2,3	-	-	-	3	100	1,6
Σύνολο	132	72,5	100	50	27,5	100	182		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 6,6 - DF = 5 - P < 0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ

33. Τι έχετε να προτείνετε για την μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1	14	82,4	36,8	3	17,6	30	17	100	35,4
2	12	92,3	31,6	1	7,7	10	13	100	27,1
3	7	58,3	18,4	5	41,7	50	12	100	25
4	5	83,3	13,2	1	16,7	10	6	100	12,5
Σύνολο	38	79,2	100	10	20,8	100	48		100

Δεν απάντησαν 134

$\chi^2 = 4,6 - DF = 3 - P < 0,05$