

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Άνδρες νηπιαγωγοί: η επιλογή του επαγγέλματος, οι εμπειρίες τους από την
άσκησή του και οι αντιλήψεις των γυναικών νηπιαγωγών.*

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΩΛΕΤΣΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

Ιωάννινα 2016

«Το να διδάσκεις σημαίνει
να αγγίζεις την καρδιά ενός παιδιού»

Στους γονείς μου

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1.1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ.....	17
1.1.1 Η διδασκαλία ως το πρώτο διανοητικό επάγγελμα για τις γυναίκες	17
1.1.2 Κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών	31
1.2: ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	47
1.2.1 Έμφυλες διαφοροποιήσεις. Οριζόντιος και κάθετος διαχωρισμός.....	47
1.2.2 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	51
1.2.3 Παράγοντας φύλο και διδακτικό προσωπικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	55
1.2.4 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ειδικότητα	61
1.2.5 Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.....	63
1.2.6 Η θέση των γυναικών στο ερευνητικό και διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων	67
1.3 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	69
1.3.1 Ιστορική αναδρομή ανάπτυξης της Προσχολικής Αγωγής στην Ευρώπη	69
1.3.2 Ιστορική αναδρομή ανάπτυξης της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα	75
1.4: Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	87
1.4.1 Σχολές εκπαίδευσης νηπιαγωγών: Η διαχρονική εξέλιξή τους	87
1.5: ΑΝΔΡΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ	97
1.5.1 Άνδρες νηπιαγωγοί: επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας.....	97
1.5.2 Η Ευρωπαϊκή πολιτική για τους άνδρες νηπιαγωγούς ως διδακτικό προσωπικό	105
1.5.3 Άνδρες νηπιαγωγοί: επισκόπηση ελληνικής βιβλιογραφίας	111
1.6: ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	119
1.6.1 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	119
1.6.2 Μεθοδολογία της έρευνας	121
1.6.2.1 Το υλικό και η μέθοδος έρευνας	121
1.6.2.2 Το δείγμα της έρευνας	122

1.6.2.3 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος της έρευνας	123
1.6.2.4 Ταυτοποίηση υποκειμένων του δείγματος	130
1.6.3 Τεχνικές έρευνας.....	131
1.6.3.1. Η συνέντευξη	131
1.6.3.2 Διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης	133
1.6.3.3 Ανάλυση περιεχομένου	136
1.6.3.4 Το ερωτηματολόγιο	137
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	139
2.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	141
2.1.1 Η πορεία των βάσεων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών.....	141
2.1.2 Η κατά φύλο κατανομή των εγγράφων του φοιτητικού πληθυσμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	147
2.1.3 Η κατά φύλο κατανομή του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού στα 9 Τμήματα Νηπιαγωγών.....	153
2.1.4 Διδακτικό προσωπικό των Δημοσίων και Ιδιωτικών Νηπιαγωγείων	159
2.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	169
2.2.1 Γυναίκες νηπιαγωγοί του δείγματος	170
2.2.2 Άνδρες νηπιαγωγοί του δείγματος	176
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	183
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	189
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	189
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	203
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣ ΓΥΝΑΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ	215
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣ ΑΝΔΡΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ.....	217
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	219

**ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στη διάπλαση και διαμόρφωση της προσωπικότητας και του ψυχισμού του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο χώρος του Νηπιαγωγείου αποτελεί επίσης σημαντικό στάδιο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Στόχος της προσχολικής αγωγής είναι η ισόρροπη και ολόπλευρη ψυχική, σωματική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Ταυτόχρονα καλλιεργεί και αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που θα αποτελέσουν σημαντικό αρωγό και θεμέλιο για την μετέπειτα κοινωνική ζωή του¹.

Η σημαντικότητα της συμβολής της προσχολικής αγωγής στην ολόπλευρη ψυχοσωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τεκμηριώνεται και από το γεγονός ότι είναι αυτή που θέτει τις βάσεις και δίνει τα απαραίτητα εργαλεία στο παιδί, ώστε να ενταχθεί ομαλά στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, δηλαδή στο Δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα κατά την προσχολική περίοδο το παιδί υποστηρίζεται και κατευθύνεται να αναπτύξει πολλές δεξιότητες, όπως της παρατήρησης, της μνήμης, της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της ομαδικότητας, καθώς και τις πρώτες δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής. Επιπλέον, μαθαίνει να αναγνωρίζει τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του και αρχίζει σιγά σιγά να τα αξιολογεί².

Σε ό,τι αφορά στη μελέτη και έρευνα της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα στόχος μας είναι να διερευνήσουμε το θεσμό του Νηπιαγωγείου στον ελληνικό χώρο και να ερμηνεύσουμε συνθετικά την εξέλιξη του θεσμού στη χώρα μας.

Στον τομέα της εκπαίδευσης πρωτοπορούν οι δασκάλες, οι οποίες και αγωνίζονται για την βελτίωση της εκπαίδευσης των κοριτσιών. Η πρώτη κοινωνική παρουσία των γυναικών γίνεται με το επάγγελμα της δασκάλας που είναι το μόνο αποδεκτό διανοητικό επάγγελμα που μπορεί να ασκήσει και το οποίο χαίρει κοινωνικού σεβασμού.

Ο ρόλος του Ελληνισμού της διασποράς στο τομέα της εκπαίδευσης ήταν καίριος καθώς ένας μεγάλος αριθμός μαθητριών των πρώτων σχολείων κατάγεται από γνωστές πόλεις του εκεί Ελληνισμού. Οι πρώτες δασκάλες είναι από την Κρήτη και το πρώτο ιδιωτικό σχολείο «Η Γυναικεία Σχολή» της Ελ. Δανέζης οργανώνεται με βάση τα σχολεία της Επτανήσου.

¹ Πανταζής Σπ. (2014): *Η Προσχολική Αγωγή και ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα*, *Pedagogy theory & praxis*, ανακτήθηκε από το *Pedagogy.gr*: τελευταία πρόσβαση 12-5-2015

² Πανταζής Σπ. (2014), ο.π

Από το 1840 το Υπουργείο Παιδείας αρχίζει να προβληματίζεται για την εκπαίδευση των γυναικών, όπως φαίνεται από διάφορες προτάσεις³ και εγκυκλίους⁴, αλλά δεν προχωρεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Για παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι οι δασκάλες την περίοδο αυτή δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες της εκπαίδευσης και το πρόβλημα του διδακτικού προσωπικού είναι έντονο, δεν προβαίνει στην ίδρυση Δημοσίου Διδασκαλείου. Αντίθετα, αφήνει τη βασική κατάρτιση των γυναικών δασκάλων σε ιδιωτικούς φορείς. Αυτό είχε ως συνέπεια τη διαφοροποίηση της βασικής εκπαίδευσης των γυναικών και ανδρών δασκάλων τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη διάρκεια σπουδών.

Ο φορέας που κυρίως οργάνωσε την Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα από το 19^ο αιώνα είναι η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία. Το δευτεροβάθμιο σχολείο της Εταιρείας επεδίωκε την εκπαίδευση της οικοδέσποινας και της δασκάλας ταυτόχρονα.

Μετά την γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης η δράση των γυναικών επεκτείνεται και στο χώρο του σχολείου (κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η προοπτική αυτή δεν ήταν αντιφατική προς την παγιωμένη αντίληψη για τη θέση της γυναίκας, καθώς ο ρόλος της γυναίκας στο χώρο της οικογένειας προσδιόρισε και την καταλληλότητά της για διδασκαλία.

Αναντίρρητα, η εκπαίδευση βοήθησε τη σταδιακή έξοδο της γυναίκας στη δημόσια ζωή και αποτέλεσε τον κατεξοχήν χώρο, όπου έγιναν οι πρώτες ρωγμές στις αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων. Προϊόντος του χρόνου ο αριθμός των μορφωμένων γυναικών αυξάνεται ραγδαία και η παρουσία τους γίνεται αισθητή στο χώρο της εργασίας, της πνευματικής ζωής, στον κοινωνικό και πολιτικό χώρο.

Μετά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών η εικόνα αυτή αλλάζει και μια σειρά από θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις μας επιτρέπουν να διευρύνουμε τις γνώσεις μας για το χώρο της προσχολικής αγωγής και αποτελούν το εφαλτήριο για περαιτέρω μελέτη και έρευνα του χώρου αυτού.

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην παρουσία ανδρών νηπιαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής που είναι ένα σχετικά πρόσφατο γεγονός στην ιστορία της

³ Οι προτάσεις των Υπουργών Παιδείας Ν. Θεοχάρη (1840) και Ιακ. Ρίζου – Νερουλού (1842) που αναφέρουν και την ίδρυση δημόσιων «Ελληνικών Σχολείων Κορασίων» παρέμειναν στο στάδιο του σχεδιασμού, Βλ. Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (1999): Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση, στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β. και Ζιώγου- Καραστεργίου Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.σελ 76

⁴ Εγκύκλιοι των Υπουργών Παιδείας : α) Σ. Βλάχου προς τους Νομάρχες στις 4/11/1852 και β) Εγκύκλιος του Χ. Χριστόπουλου στις 12-3-1856, όπως αναφέρονται στο Γ. Βενθύλος,(1884), *Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (1833-1898)*, τ.Α', Αθήναι, Βλ. Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (1999):ό.π.,σελ 71-93

ελληνικής εκπαίδευσης. Όλο και περισσότεροι άνδρες διδάσκουν σε σχολεία προσχολικής ηλικίας. Η γυναικεία παρουσία στα Νηπιαγωγεία από την ίδρυσή τους μέχρι πολύ πρόσφατα αποτελούσε κατεστημένο. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι άνδρες επιλέγουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού και παρατηρείται μία δειλή αύξηση του αριθμού τους.

Η προσχολική εκπαίδευση είναι ένας χώρος όπου εντοπίζουμε έντονα την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα. Η παρουσία των ανδρών στο χώρο αυτό δεν είναι δυνατό να μελετηθεί πλήρως καθώς τα στοιχεία που διαθέτουμε είναι ανεπαρκή. Παρόλα αυτά όμως διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των ανδρών που απασχολούνται στο χώρο της προσχολικής αγωγής είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες παρ' όλες τις προσπάθειες που έγιναν το ποσοστό αυτό κυμαίνεται σε μονοψήφια νούμερα. Η εικόνα αυτή σαφώς έλκεται και διαμορφώνεται από τα κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν ακόμα και σήμερα και που προσδίδουν στο επάγγελμα του νηπιαγωγού τον χαρακτηρισμό ως γυναικείο.

Στόχος της μελέτης μας είναι να διερευνήσουμε την επιλογή του επαγγέλματος από τους άνδρες, τα προβλήματα-δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετώπισαν και την υποδοχή τους από τις γυναίκες.

Για να μπορούμε να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα για όλες τις παραμέτρους που επενεργούν και διαμορφώνουν το κοινωνικό status και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπαγορεύουν τις κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές θα αναφερθούμε πρώτα στους λόγους που οδήγησαν στην απόλυτη αριθμητική κυριαρχία των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό της προσχολικής εκπαίδευσης μέχρι πρόσφατα.

Η μελέτη διαρθρώνεται σε δύο (2) μέρη.

Το πρώτο μέρος της μελέτης μας εμπεριέχει τα ακόλουθα κεφάλαια:

Στο **πρώτο κεφάλαιο** γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών αναφορικά με το ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού είναι το πρώτο διανοητικό επάγγελμα για τις γυναίκες και το πρώτο κοινωνικά αποδεκτό γι' αυτές καθώς θεωρείται ως προέκταση του φυσικού της ρόλου ως καλής νοικοκυράς και μητέρας. Γίνεται συνοπτική ιστορική ανασκόπηση στην εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης. Επίσης, γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της «δασκαλοπλημμύρας» και στον τρόπο που επηρέασε, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, την πρόσβαση των γυναικών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη διεύρυνση των επαγγελματικών οριζόντων τους.

Προκειμένου να διερευνηθεί ο λόγος για τον οποίο οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών, που

διερεύνησαν τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού από άνδρες και γυναίκες.

Στο **δεύτερο** γίνεται μία αναφορά στις έμφυλες διαφοροποιήσεις, οριζόντιες και κάθετες, και επιχειρείται να καταγραφεί η θέση των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Αν και η ισότητα των φύλων έχει κατακτηθεί σε θεσμικό επίπεδο, ωστόσο στην πράξη οι νόμοι ακυρώνονται καθώς κυριαρχούν οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η ανισότητα στην πράξη καταγράφεται και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναφερόμαστε στη θηλυκοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος, δηλαδή, στην αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών και στις διαφοροποιήσεις που εγγράφονται ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους υπερτερούν αριθμητικά στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης και ως εκ τούτου το κύρος τους είναι μειωμένο, ενώ ταυτόχρονα υπολείπονται κατά πολύ στην πρόσβαση σε θέσεις κύρους και λήψης αποφάσεων στο χώρο εργασίας τους. Χαρακτηριστική είναι η περιθωριοποίηση των γυναικών στο ερευνητικό και διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ της Ελλάδας με τις αρνητικές συνέπειες του φαινομένου να διαχέονται σε πολλές κατευθύνσεις.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο γίνεται μία ιστορική αναδρομή στη θεμελίωση και ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής στην Ευρώπη και την Ελλάδα για να κατανοηθούν καλύτερα οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί λόγοι που επηρέασαν την εξέλιξη της προσχολικής αγωγής.

Στο **τέταρτο** κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πρώτες σχολές Νηπιαγωγών που λειτούργησαν στην Ελλάδα και η εξελικτική τους πορεία ώστε να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για την εξέλιξη του θεσμού καθώς και για τις θεσμικές ρυθμίσεις που έλαβαν χώρα και διαμόρφωσαν τη σημερινή μορφή της προσχολικής εκπαίδευσης στο σύνολό της. Η έρευνα εστιάζει στο χώρο του Νηπιαγωγείου και γίνεται μία σύντομη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού της προσχολικής αγωγής, όπως επίσης και της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των νηπιαγωγών στον ελληνικό χώρο. Η αναφορά αυτή κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να μας εισάγει στην κυρίως θεματική της έρευνάς μας που είναι η παρουσία των ανδρών νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση και τα νέα δεδομένα που αυτή δημιουργεί. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην Αικατερίνη Λασκαρίδου που με τις ιδέες της και τη δράση της έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και εξέλιξη της εκπαίδευσης των γυναικών γενικότερα και της βασικής κατάρτισης των νηπιαγωγών ειδικότερα στην Ελλάδα.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση θεωρητικών μελετών και εμπειρικών ερευνών που έχουν γίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και την Ελλάδα για τη πρόσβαση των ανδρών ως διδακτικό προσωπικό στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Αναφερόμαστε, επίσης, συνοπτικά στην Ευρωπαϊκή πολιτική που ενθάρρυνε την πρόσβαση των ανδρών νηπιαγωγών στην προσχολική αγωγή.

Το πρώτο μέρος της μελέτης μας ολοκληρώνεται με το **έκτο** κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας και η μεθοδολογία της. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μέθοδος συλλογής του ερευνητικού υλικού και η τεχνική ανάλυσης και επεξεργασίας του. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Στο πλαίσιο της έρευνας έγινε συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα αφορούν τις δώδεκα (12) ημιδομημένες συνεντεύξεις με δώδεκα (12) νηπιαγωγούς, έξι (6) γυναίκες και έξι (6) άνδρες, όλοι εν υπηρεσία και υπηρετούσαν στα Ιωάννινα και στη Θεσσαλονίκη. Τα ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με τα εννέα (9) Τμήματα βασικής κατάρτισης νηπιαγωγών που λειτουργούν σήμερα στην Ελλάδα αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας. Εκείνα που αφορούν ειδικά το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αντλήθηκαν από τη Γραμματεία του Τμήματος.

Στο **δεύτερο μέρος** παρουσιάζονται και αναλύονται τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας. Τα ποσοτικά δεδομένα αφορούν στη διαμόρφωση των βάσεων εισαγωγής στα εννέα (9) Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών από το 2000 ως το 2013 με στόχο να διαπιστώσουμε τόσο τα επίπεδα ζήτησης/προτίμησης της σχολής και έμμεσα το κύρος του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού στην ελληνική κοινωνία. Επίσης, γίνεται μία προσπάθεια χαρτογράφησης των φοιτητών/τριών στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά την περίοδο 1990 ως 2013 με στόχο να καταγραφεί η αναλογία ανδρών και γυναικών φοιτητών του τμήματος και η ακαδημαϊκή τους πορεία.

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας αφορούν την ανάλυση και την επεξεργασία με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου των δώδεκα (12) συνεντεύξεων που διεξήχθησαν με άνδρες και γυναίκες νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στους παράγοντες που τους επηρέασαν στην επιλογή του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στις σχέσεις που αναπτύσσουν με συναδέλφους του άλλου φύλου και πώς αξιολογούν την πρόσβαση των ανδρών νηπιαγωγών στην προσχολική αγωγή.

Κύριο και βασικό εύρημα της παρούσης μελέτης μας είναι ότι πολύ λίγοι άνδρες επιλέγουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Ως αίτια αναφέρονται το γεγονός ότι το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού διαχρονικά θεωρείται «γυναικείο» και το υποβαθμισμένο κοινωνικό κύρος σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Παρά το γεγονός ότι η παρουσία των ανδρών νηπιαγωγών στην προσχολική αγωγή κρίνεται από την συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας ότι έχει πολλές θετικές προεκτάσεις για τα νήπια, εντούτοις η κοινωνία είναι επιφυλακτική απέναντι σε αυτή την «καινοτομία».

1.1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

1.1.1 Η διδασκαλία ως το πρώτο διανοητικό επάγγελμα για τις γυναίκες

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι το πρώτο διανοητικό επάγγελμα που θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες στην Ελλάδα, καθώς είναι συμβατό με τον κοινωνικά αποδεκτό παραδοσιακό ρόλο της στο χώρο της οικογένειας. Περιλαμβάνεται στα λεγόμενα «γυναικεία» επαγγέλματα και το οποίο διαχρονικά προσέλκυσε σημαντικό αριθμό γυναικών. Οι γυναίκες στρέφονται προς το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού για πολλούς λόγους: οι βασικότεροι των οποίων φαίνεται να είναι η συμβατότητα του ρόλου τους στην οικογένεια με το ρόλο τους στον επαγγελματικό τους χώρο, το ότι προσφέρει επαγγελματική μονιμότητα και ασφάλεια και ικανοποιητικές οικονομικές αποδοχές. Ακόμα και σήμερα που παρατηρείται μία δυσκολία στην επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευτικών, λόγω των οικονομικών συνθηκών που επικρατούν και του υψηλού δείκτη ανεργίας των εκπαιδευτικών, η αριθμητική υπεροχή των κοριτσιών που φοιτούν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών είναι συντριπτική.⁵

Μέχρι τον 19^ο αιώνα η θέση των γυναικών στην κοινωνία περιοριζόταν στο ρόλο της συζύγου, της νοικοκυράς και κυρίως και πάνω από όλα στο ρόλο της μητέρας. Οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και τα παραδοσιακά στερεότυπα την απέκλειαν όχι μόνο από κάθε είδους κοινωνικές δραστηριότητες αλλά και από τη στοιχειώδη εκπαίδευση, καθώς η εκπαίδευση θεωρούνταν χρήσιμο εφόδιο μόνο για τους άνδρες⁶. Η θέση της στην οικογένεια και στην κοινωνία καθοριζόταν από τη βούληση του πατέρα της και στη συνέχεια του συζύγου της. Με άλλα λόγια ο ρόλος

⁵ Βαρίκα Ε.(2007): *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, 1833-1907*. Αθήνα, Κατάρτι

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», (ανάπτυπο) στο *ΔΩΔΩΝΗ, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ.*, τόμ. ΚΘ', Ιωάννινα 2000, και τόμ. Λ', Ιωάννινα 2001. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1490/29/1490_04.pdf . προσπελάστηκε στις 19/12/2014

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ.(2008): «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα – Αριθμοί και δεδομένα ερευνών» στο Μελέτη Κ.Ε.Θ.Ι.: «Εκπαιδευτικοί και Φύλο» επιμ. Β. Δεληγιαννη – Κουιμτζή, Αθήνα, σελ 184-203

⁶ Η Ζιώγου-Καραστεργίου αναφέρει ότι σε μία σειρά άρθρων της εποχής με τίτλο «Περί ανατροφής του γυναικείου φύλου» στην Εφημερίδα των Κυριών (28 Φεβρουαρίου 1863) , τονίζεται κατηγορηματικά ότι « η γυνή δύναται αβλαβώς να στερηθή των τοιούτων πλεονεκτημάτων» δηλαδή « του πλούτου πολλών και πολυειδών γνώσεων» για τις οποίες όμως « ο ανήρ έχει απόλυτον ανάγκη». Επίσης αναφέρεται ότι « και αυτή η ιδέα της εν δημοσίαις καταστήμασιν εκπαιδεύσεως των κορασίων αντίκειται ουσιωδώς προς τον αληθή σκοπόν της του γυναικείου φύλου ανατροφής». Στο Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986): *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1839-1893)*, Αθήνα, σελ.260

της γυναίκας ήταν αυστηρά καθορισμένος μέσα στα πλαίσια της οικογένειας και του οίκου και οποιαδήποτε δραστηριότητα εκτός του οίκου ήταν απαγορευτική.

Αν ανατρέξουμε στα προγράμματα διδασκαλίας της εποχής που αφορούσαν στην εκπαίδευση των κοριτσιών θα διαπιστώσουμε ότι είχαν διαμορφωθεί στη βάση να προετοιμάσουν τις κοπέλες για να γίνουν καλές οικοδέσποινες και καλές σύζυγοι και μητέρες⁷.

Ιστορικά διαπιστώνουμε ότι στην περίοδο του Καποδίστρια εμφανίζονται τα πρώτα σχολεία θηλέων και οι πρώτες δασκάλες. Το 1825 στην Αθήνα λειτουργεί σχολείο θηλέων με δάσκαλο τον Ν. Νικητόπουλο που ήταν ιερομόναχος. Επίσης, σχολεία θηλέων ιδρύθηκαν στο Ναύπλιο, στο Άργος, στην Αίγινα, στη Σύρο, την Τήνο. Γνωστές δασκάλες την εποχή αυτή μνημονεύονται η Ε. Δανέζη στα Κύθηρα και η Ε. Καΐρη στην Ερμούπολη.

Τη χρονική περίοδο 1830 – 1893 η ελληνική πολιτεία περιορίζει τη δράση της σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των κοριτσιών στην επικύρωση της λειτουργίας των ιδιωτικών παρθεναγωγείων ως Μέσα Σχολεία Θηλέων και σε καμία περίπτωση δεν προχωρά στην ίδρυση δημόσιου σχολείου θηλέων. Ταυτόχρονα όμως απαγορεύει ρητά τη φοίτηση κοριτσιών στα δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης στα οποία φοιτούσαν αγόρια.

Το 19^ο αιώνα αναπτύσσεται ένας διάλογος μεταξύ των παιδαγωγών και άλλων διανοουμένων της εποχής για τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα της γυναικείας εκπαίδευσης. Οι απόψεις είναι αντίθετες μεταξύ τους. Η συντηρητική τάση υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των γυναικών είναι περιττή και αντιβαίνει στη φύση της γυναίκας και η προοδευτική τάση υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των γυναικών πρέπει να βελτιωθεί διαφοροποιημένη όμως, ως προς το περιεχόμενο και το στόχο, από αυτή των αγοριών.

Παράλληλα αναδεικνύονται δύο προβλήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των κοριτσιών και έχουν σχέση με τη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών. Στην προβληματική περιλαμβάνεται και η συνεκπαίδευσή τους καθώς η

⁷ Η Ζιώγου – Καραστεργίου στο *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1839-1893)*, Αθήνα 1986, σελ:265-271 αναφέρει ότι την εποχή αυτή επικρατεί η αντίληψη που διακρίνει από πολύ νωρίς ανδρικούς και γυναικείους ρόλους μέσα και έξω από το σπίτι και διαφορετικές σφαίρες δραστηριότητας για κάθε φύλο. Η αποδοχή της άποψης αυτής έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφωθούν, από την πλευρά των παιδαγωγών, διαφορετικά αιτήματα για την εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών. Το πρόγραμμα που προτείνεται στα Παρθεναγωγεία είναι υποβαθμισμένο, όσον αφορά τη διάρκεια και το περιεχόμενο σπουδών: διαμορφώνεται με βάση την αντίληψη ότι η φύση της γυναίκας (σωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά) απαιτεί μαθήματα απλούστερα και ρόλος της, περιορισμένος στο σπίτι και την οικογένεια, κατευθύνει σε προετοιμασία για «οικιακά έργα» και «οικιακός αρετάς»

κοινωνία ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτική σε ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση των γυναικών. Παράλληλα εντοπίζονται περισσότερα αρνητικά παρά θετικά στοιχεία στη λειτουργία των Παρθεναγωγείων. Πολλοί ενθέρμως προτείνουν την επιστροφή της κοπέλας στο σπίτι και στο βασικό της ρόλο, αυτό της συζύγου – νοικοκυράς και μητέρας και υποστηρίζουν ότι τα πολλά γράμματα επηρεάζουν αρνητικά τις γυναίκες και δεν την ωφελούν σε τίποτα. Η επιφυλακτικότητα αυτή έχει να κάνει με προβληματισμούς που ανέκυψαν την εποχή αυτή και είχαν να κάνουν με το αν η κοπέλα πρέπει να μορφώνεται στο σπίτι ή το σχολείο και κατά πόσο η ανώτερη εκπαίδευση είναι ουσιαστική και ωφέλιμη για μια γυναίκα ή έχει αλλοτριωτική επίδραση πάνω της και την απομακρύνει από τον κύριο ρόλο της.

Στην εφημερίδα των φιλομαθών δημοσιεύτηκαν μια σειρά άρθρων με τίτλο «Περί της ανατροφής των γυναικών». Βασική θέση και κοινός παρονομαστής αυτών των άρθρων ήταν ότι η στέρηση γνώσεων και μάθησης στις γυναίκες δεν επιφέρει κανένα αρνητικό αποτέλεσμα γι' αυτές εν αντιθέσει με τους άνδρες. Αντίθετα, μάλιστα, υποστηρίζεται η άποψη ότι η μόρφωση μπορεί να είναι επιβλαβής, αν απομακρύνει τις γυναίκες από το μοναδικό και φυσικό τους χώρο, αυτόν της οικογένειας. Η θέση αυτή ταυτίζεται με την άποψη ότι ο χώρος δράσης των γυναικών είναι ο οίκος κι εκεί πρέπει να γίνεται η μόρφωσή τους, το περιεχόμενο της οποίας θα πρέπει να αφορά μόνο θέματα που άπτονται του οίκου. Μάλιστα αρκετοί επικρίνουν τα Παρθεναγωγεία υποστηρίζοντας ότι η λειτουργία τους απομακρύνει τα κορίτσια από τα οικογενειακά, συζυγικά και μητρικά τους καθήκοντα⁸. Πιστεύεται ότι η επιστημονική μόρφωση των γυναικών διαταράσσει και ανατρέπει την κοινωνική τάξη και τους φυσικούς νόμους καθώς οι γυναίκες θα πάρουν την θέση των ανδρών. Κύριος υποστηρικτής της άποψης αυτής ήταν ο Ν. Σαρίπολος⁹. Ένας άλλος πνευματικός άνδρας της εποχής ο Ν. Δραγούμης¹⁰, εκδότης του περιοδικού *Πανδώρα*, δεν αποδεχόταν τις απόψεις του Ν. Σαρίπολου στο σύνολό τους, αν και συμφωνούσε εν μέρει στο θέμα της ηθικής παρεκτροπής.

⁸ Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986): ο.π

⁹ Το 1865 ο Ν. Σαρίπολος, καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο Υπόμνημά του «περί του κατώτερου κλήρου και εκπαιδεύσεων» προς τον Υπουργό Παιδείας στηλίτευσε την λειτουργία των παρθεναγωγείων και επέκρινε την φοίτηση των κοριτσιών σ' αυτά. Σύμφωνα με την άποψή του η εκπαίδευση απομακρύνει τα κορίτσια από τον αληθινό προορισμό τους, αυτό της οικογένειας, και από τα πραγματικά τους καθήκοντα. Μάλιστα έφτασε στο σημείο να υπαινιχθεί για την ηθική των κοριτσιών που φοιτούν στα παρθεναγωγεία και την όχι άμεμπτη συμπεριφορά τους, όταν αποφοιτήσουν. Με άλλα λόγια υποστήριξε ότι η εκπαίδευση φθείρει ηθικά τα κορίτσια. Στο Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (1986): ό.π.σελ.261

¹⁰ Πανδώρα,τ,Ις,1865-1866, από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986): ό.π. σελ.262

Τις συντηρητικές αυτές απόψεις αντέκρουσε ο Γ.Γ. Παπαδόπουλος¹¹, προοδευτικός παιδαγωγός της εποχής που ασπαζόταν την άποψη ότι οι γυναίκες είναι διαφορετικές από τους άνδρες, αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι υποδεέστερες. Υποστήριζε με σθένος το δικαίωμα πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση¹² και μάλιστα το ίδιο απαραίτητη θεωρούσε και τη μετεκπαίδευση των γυναικών στους τομείς της βρεφοκομίας, της νηπιαγωγίας, της μουσικής και της γυμναστικής. Η δράση του δε σταματά εκεί καθώς κάνει ουσιαστικές παρατηρήσεις για τον τρόπο λειτουργίας των Παρθεναγωγείων, τις ελλείψεις τους και τα προγράμματα μαθημάτων. Ακόμη, τοποθετείται στα δυο βασικά εκπαιδευτικά προβλήματα και διαφωνεί με την άποψη ότι ο χώρος διδασκαλίας για τα κορίτσια είναι το σπίτι, συμφωνεί, όμως, στο θέμα ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών πρέπει να είναι διαφορετική από αυτή των αγοριών. Μάλιστα στην έκθεσή του για τα σχολεία της Σύρου, υποστηρίζει ότι τα βιβλία πρέπει να είναι «οικειώτερα προς το γυναικείο φύλον». Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Γ.Γ. Παπαδόπουλος επισημαίνει πρώτος την ανάγκη της ενεργούς συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση και τη λειτουργία των Παρθεναγωγείων¹³. Ο Λ. Μελάς υποστηρίζει ότι η γυναικεία εκπαίδευση είναι η μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας και προτείνει στους δήμους του κράτους να ιδρύσουν Παρθεναγωγεία.¹⁴ Το 1872 ιδρύεται ο «Σύλλογος Κυριών» υπέρ της γυναικείας εκπαιδύσεως με κύριο σκοπό τη μόρφωση και την εκπαίδευση των γυναικών. Ο Σύλλογος ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της παιδαγωγού Καλλιόπης Κεχαγιά, η οποία συνεργάστηκε με δραστήριες και επιφανείς γυναίκες της εποχής και είναι η πρώτη συστηματική προσπάθεια για τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των Ελληνίδων και κατ' επέκταση της κοινωνικής θέσης τους. Ο Σύλλογος Κυριών ίδρυσε το «Εργαστήριο των απόρων γυναικών» με ιδιαίτερη συμβολή στην επαγγελματική κατάρτιση ανειδίκευτων γυναικών. Επίσης, το 1890 ίδρυσε και Παρθεναγωγείο.

Την ίδια εποχή σημαντική δραστηριότητα ανέπτυξε η Αικατερίνη Λασκαρίδου που αγωνίστηκε για την προώθηση της γενικής εκπαίδευσης και εργάστηκε για την

¹¹ Γ.Γ. Παπαδόπουλος *«Λόγος περί γυναικός και Ελληνίδος»* Αθήναι 1866 από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (1986): ό.π.,σελ.262-263.

¹² Ο Γ.Γ. Παπαδόπουλος στο άρθρο του *«Λόγος περί γυναικός και Ελληνίδος»* αναφέρει χαρακτηριστικά: «δεν πτοούμεθα, αν τις δυσανασχετή προς την καινοτομίαν ... ουδέ φοβούμεθα μήπως η γυναικεία παιδεία παραβλάβη τον οίκον....η όντως έξοχος μήτηρ είναι ικανή ινα οικονομήσῃ και τα εντός και τα εκτός του οίκου» : Γ.Γ. Παπαδόπουλος *«Λόγος περί γυναικός και Ελληνίδος»* Αθήναι 1866 από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (1986): ό.π.σελ.263

¹³ Γ.Γ. Παπαδόπουλος *«Περί των εν Σύρα σχολείων»* Πανδώρα τ. ις, 1865-1866 από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986): ό.π.σελ.263

¹⁴ Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986): ό.π., σελ.264

προώθηση και καθιέρωση νέων μεθόδων διδασκαλίας και νέες προοπτικές για την απασχόληση των Ελληνίδων¹⁵.

Ο Κ. Φρειδερίκος αναφέρεται στη γυναικεία εκπαίδευση στην Αμερική και σε χώρες της Ευρώπης και επισημαίνει ότι η αντίστοιχη εκπαίδευση στην Ελλάδα υπολείπεται κατά πολύ¹⁶ και ότι όλα τα Σχολεία Θηλέων Μέσης Εκπαίδευσης είναι ιδιωτικά και ως εκ τούτου προσιτά μόνο στις κοινωνικά προνομιούχες τάξεις.

Στα νομοσχέδια του 1899 επισημαίνεται και η ανάγκη βελτίωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των γυμνασίων και προτείνεται η ίδρυση έδρας Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης αναφέρονται στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των γυναικών και προτείνεται η ίδρυση δύο Διδασκαλείων θηλέων (ενός στην Αθήνα και ενός στην επαρχία). Ταυτόχρονα η ιδιωτική πρωτοβουλία συνεχίζει να καλύπτει τη βασική κατάρτιση των διδασκαλισσών. Ωστόσο, η ελληνική Πολιτεία κάτω από την πίεση των αυξανόμενων αναγκών πήρε μία σειρά αποφάσεων που αύξησαν τον αριθμό των διδασκαλισσών. Με το Βασιλικό Διάταγμα στις 22 Απριλίου 1881 το Ανώτερο Σχολείο Θηλέων της Εταιρείας στην Κέρκυρα αναγνωρίζεται ως Διδασκαλείο. Το ίδιο διάταγμα ορίζει και το χαρακτήρα και το σκοπό των διδασκαλείων της Εταιρείας που ήταν «η ηθική μόρφωση των νεανίδων και η προπαρασκευή αυτών εις το διδασκαλικόν έργον».

Απόπειρα ίδρυσης κρατικού Διδασκαλείου θηλέων έγινε από την κυβέρνηση Θεοτόκη το 1889 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Εισηγητής του συγκεκριμένου νομοσχεδίου ήταν ο Χ. Παπαμάρκος, ο οποίος υποστήριζε ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών τόσο σε περιεχόμενο σπουδών όσο και σε χρονική διάρκεια πόρρω απείχε από την αρμόζουσα. Πολέμιος του συγκεκριμένου νομοσχεδίου ήταν ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος, ο οποίος στάθηκε αυστηρά επικριτικά απέναντί του και οι απόψεις του επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη συζήτηση στη Βουλή, η οποία τελικά δεν ψήφισε την ίδρυση του Διδασκαλείου.

Το Διάταγμα του 1892¹⁷ αναφέρεται στη μόρφωση των διδασκαλισσών καθώς όριζε με πολλές λεπτομέρειες τα εξεταζόμενα μαθήματα, τον τρόπο εξέτασης και κυρίως τις απαιτούμενες γνώσεις των μελλοντικών διδασκαλισσών. Μέχρι το 1895 θα

¹⁵ Βλέπε Αικατερίνη Λασκαρίδου της παρούσης μελέτης, σελ 82-84

¹⁶ Κ. Φρειδερίκος «Περί της εκπαιδύσεως του γυναικείου φύλου» Εφημερίς των Φιλομαθών ετ ΚΕ, αρ.12, 15 Σεπτεμβρίου 1877 από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986): ό.π.σελ.271-272

¹⁷ Από το 1890 η κατάσταση στη γυναικεία εκπαίδευση αρχίζει να αλλάζει και να μεταβάλλεται αργά και δειλά ο στόχος της Μέσης εκπαίδευσης των γυναικών, η οποία αρχίζει να προσανατολίζεται προς την υιοθέτηση προγράμματος σπουδών που θα καταστήσει τις γυναίκες ικανές απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Βλ. Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (1999): *Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση*, στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β. και Ζιώγου Καραστεργίου Σ. (επιμ) Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός. Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.σελ 71-93

υπάρξουν πολλά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που όριζαν τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων, τον τύπο των πτυχίων, το πρόγραμμα των Παρθεναγωγείων. Το Ανώτερο Σχολείο που ίδρυσε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία αργότερα αναγνωρίστηκε ως Διδασκαλείο. Για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες του Διδασκαλείου, στο πρόγραμμα μαθημάτων του Ανώτερου Σχολείου εντάσσονται τα κατάλληλα μαθήματα. Για τις μαθήτριες, οι οποίες στη συνέχεια θα γίνονταν δασκάλες, ήταν υποχρεωτική η πρακτική άσκηση στο Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία.¹⁸ Το 1896 ορίζονται ως Διδασκαλεία τα Διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας(π.χ. Αρσάκειο, της Πάτρας και της Κέρκυρας), τα οποία λειτουργούν υπό την εποπτεία της Πολιτείας. Το 1899 αποτυγχάνει άλλη μία προσπάθεια ίδρυσης δύο κρατικών Διδασκαλείων θηλέων και η μόρφωση των διδασκαλισσών θα παραμείνει για αρκετό ακόμα διάστημα σε μη δημόσιους φορείς.

Στη συνεδρίαση της Βουλής στις 22 Δεκεμβρίου 1879 ο Θ. Ζερβός ανακοινώνει ότι οι απόφοιτες του Αρσακείου δεν γίνονται δεκτές στο Πανεπιστήμιο γιατί το Αρσάκειο δεν είναι αναγνωρισμένο Γυμνάσιο. Προτείνει στη Βουλή νομοσχέδιο ώστε οι απόφοιτες του Αρσάκειου Γυμνασίου Θηλέων να μπορούν να εισαχθούν στο Εθνικό Πανεπιστήμιο για να διδαχθούν οποιαδήποτε επιστήμη. Η πρόταση αυτή μαρτυρεί το γεγονός ότι κάποιες μαθήτριες θέλησαν να συνεχίσουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο και το θέμα αυτό συζητήθηκε ευρέως και έφτασε μέχρι τη Βουλή.

Μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα ο μόνος διανοητικός χώρος στον οποίο έχουν πρόσβαση οι Ελληνίδες ως εργαζόμενες είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παιδαγωγική είναι ο τομέας στον οποίο μετεκπαιδεύονται οι Ελληνίδες που πηγαίνουν για σπουδές στο εξωτερικό. Η προσφορά τους είναι πολύπλευρη καθώς ερχόμενες στην Ελλάδα επιδίδονται στο διδακτικό έργο, ιδρύουν ιδιωτικά Παρθεναγωγεία, αρθρογραφούν και δημοσιεύουν «μελέτες» παιδαγωγικού ενδιαφέροντος¹⁹.

¹⁸ Μαυροπούλου Σ. (2013): *Προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών πριν και μετά την ενσωμάτωση των Νέων Χωρών (1909-1914) με βάση τα Φ.Ε.Κ. διορισμού: Καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων, Θεσσαλονίκη*

¹⁹ Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986): *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1839-1893)*, Αθήνα. «Η Κ. Κεχαγιά, η Αικ. Λασκαρίδου, η Ιφ. Δημητριάδου, η Ελ. Λοϊζου, η Ελπ. Καρακούση και η Φλ. Φουντουκλή είναι οι πρώτες δασκάλες που μετεκπαιδεύονται στην Ευρώπη, οι δύο πρώτες με δικές τους δαπάνες και οι άλλες με υποτροφία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Όταν επιστρέφουν στην Ελλάδα, προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, είτε διδάσκοντας τις νέες μεθόδους και γνώσεις, όπως η Αικ. Λασκαρίδου που μορφώνει δωρεάν «φροβελιανές» νηπιαγωγούς στο σχολείο της, είτε αναλαμβάνοντας διευθυντικά καθήκοντα. Η. Καλ. Κεχαγιά αναλαμβάνει τη διεύθυνση του «Ζαπτείου» στην Κωνσταντινούπολη, η Ιφ. Δημητριάδου γίνεται διευθύντρια στο τμήμα νηπιαγωγών της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι από εκείνα τα επαγγέλματα που εμπεριέχουν την έννοια της φροντίδας και της αγωγής των παιδιών και θεωρείται ότι είναι συμβατό με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας. Θεωρείται ως προέκταση του ρόλου των γυναικών σε ό, τι αφορά την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι το πρώτο «διανοητικό» επάγγελμα που θεωρήθηκε κατάλληλο να το ασκήσουν οι γυναίκες και ήταν το πρώτο της κατηγορίας αυτής που δέχθηκε στο χώρο του τις γυναίκες. Από τη στιγμή που οι γυναίκες επεδίωκαν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας θα έπρεπε να επιλέξουν ένα επάγγελμα που αρμόζει στη γυναικεία ταυτότητα και στο φυσικό προορισμό τους, σύμφωνα με τις κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις.²⁰ Έτσι το συγκεκριμένο επάγγελμα επέτρεπε στις γυναίκες να συνδυάσουν και τους δύο ρόλους τους: το μητρικό ρόλο και το ρόλο της εκπαιδευτικού.²¹ Η διδασκαλία ήταν για τις γυναίκες η μοναδική διέξοδος για να μπορέσουν να απεμπλακούν από τον οικογενειακό - παραδοσιακό χώρο δράσης τους και να αυτονομηθούν. Ήταν ο μόνος χώρος στο οποίο μπορούσαν να έχουν μία σταδιοδρομία κοινωνικά αποδεκτή και η οποία δεν τους απομάκρυνε από την οικογένεια και το ρόλο που είχαν μέσα σε αυτή. Οι γυναίκες έβλεπαν τη διδασκαλία ως ένα κοινωνικά αποδεκτό τρόπο να γίνουν κάτι «άλλο» εκτός από σύζυγοι και μητέρες ή ως ένα τρόπο για να ξεφύγουν από τη φτώχεια και να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση.²²

Δεν είναι τυχαίο ότι οι γυναίκες που αγωνίζονται για τα δικαιώματα των γυναικών ήταν κυρίως δασκάλες και ότι βασικό αίτημά τους ήταν η κατοχύρωση του δικαιώματος των κοριτσιών για πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της Δημόσιας εκπαίδευσης. Αν και διεκδίκησαν ίσα δικαιώματα με τους άνδρες στην μόρφωση, δεν επιδίωξαν την πλήρη εξομοίωση της γυναικείας εκπαίδευσης με την ανδρική και δεν αμφισβήτησαν «έμφυτες» κλίσεις των φύλων. Έτσι, υιοθέτησαν μια επιφυλακτική

²⁰ Βαρίκα Ε. (2007), *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Κατάρτι.: « Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού ήταν κοινωνικά αποδεκτό και επιτρεπτό να το ασκήσει μία γυναίκα καθώς ανήκει στην κατηγορία εκείνη των επαγγελματιών που συνάδουν με τη γυναικεία φύση και τον κοινωνικό προορισμό της γυναίκας και ανήκει σε εκείνα τα επαγγέλματα που η κοινωνία χαρακτηρίζει ως γυναικεία»

²¹ Μαραγκουδάκη Ε.(1997): «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». στο Δεληγιάννη Β. – Ζιώγου Σ., *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας. : «Το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ιδανικό και κοινωνικά αποδεκτό για τις γυναίκες καθώς θεωρείται ως προέκταση του μητρικού ρόλου της γυναίκας κι επιπλέον οι γυναίκες αποκτούν οικονομική αυτονομία και κοινωνική καταξίωση», σελ258

²² Tamboukou Μ: «Το παράδοξο του να είσαι γυναίκα εκπαιδευτικός» στο Μελέτη Κ.Ε.Θ.Ι.: *«Εκπαιδευτικοί και Φύλο»* επιμ. Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Αθήνα, 2008, σελ 58

στάση σε ό,τι αφορά την εργασία έξω από το σπίτι και την συμμετοχή στην πολιτική, γιατί, κατά την άποψή τους, ήταν αντίθετα με το γυναικείο προορισμό.

Συγκρίνοντας την εκπαίδευση της δασκάλας με την εκπαίδευση του άνδρα δασκάλου την περίοδο αυτή διαπιστώνουμε ότι η επαγγελματική της εκπαίδευση είναι σαφώς υποδεέστερη και σε ό,τι αφορά τη διάρκεια των σπουδών και σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση της δασκάλας δεν γίνεται από την Πολιτεία αλλά είναι πρωτοβουλία, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, μη δημόσιων φορέων. Οι δάσκαλοι, μετά το 1878, σπούδαζαν συνολικά επτά χρόνια μετά το Δημοτικό: 3 χρόνια στο Ελληνικό, 1 χρόνο στο Γυμνάσιο, 3 χρόνια στο Διδασκαλείο. Οι δασκάλες φοιτούσαν 4-6 χρόνια στο Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι ο κανονισμός του δευτεροβάθμιου σχολείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας χρησιμοποιούσε αδιακρίτως τους όρους Διδασκαλείο και Παρθεναγωγείο καθώς επεδίωκε να εκπαιδεύσει τα κορίτσια ως οικοδέσποινες και δασκάλες ταυτόχρονα. Η σύνθεση των μαθητριών ποίκιλε καθώς υπήρχαν μαθήτριες που είχαν ως στόχο μία γενική μόρφωση, καθώς και μαθήτριες που φοιτούσαν για να γίνουν δασκάλες. Το πρόγραμμα μαθημάτων ήταν κοινό και για τις δύο αυτές «κατηγορίες». Η σύνθεση αυτή των μαθητριών είχε σημαντικές συνέπειες στην εκπαίδευση της δασκάλας κυρίως σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των σπουδών.

Η Καλλιρρόη Παρρέν ήταν από τις πρώτες, αν όχι η πρώτη, που αγωνίστηκε για την κατοχύρωση του δικαιώματος των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία, αλλά δεν αρνήθηκε την αναγκαιότητα μιας ειδικής μόρφωσης που θα προετοιμάζει τα κορίτσια και για το ρόλο της συζύγου, της μητέρας, της οικοδέσποινας. Μάλιστα τη διεκδικούσε με πάθος και θεωρούσε ότι η διοίκηση του οίκου ανήκε δικαιωματικά στις γυναίκες και πίστευε ότι η οικιακή μόρφωση θα ήταν πολύ χρήσιμη.

Ταυτόχρονα το πρότυπο της δασκάλας αρχίζει να επικρατεί και να είναι κοινωνικά αποδεκτό ως το επάγγελμα που αρμόζει στις γυναίκες. Η δασκάλα είχε πολλές επαγγελματικές επιλογές: τη διδασκαλία, τη διεύθυνση του Παρθεναγωγείου τόσο στο ελεύθερο κράτος, όσο και στον υπόδουλο Ελληνισμό και στις ελληνικές κοινότητες της διασποράς ή η παροχή ιδιωτικής διδασκαλίας σε παιδιά, κυρίως κοριτσιών, πλουσίων οικογενειών. Η κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος της δασκάλας φαίνεται και από τον αριθμό των μαθητριών, που έπαιρναν το δίπλωμα της δασκάλας. Η επικράτηση αυτού του ιδανικού δεν ήταν τυχαία καθώς έδινε τη δυνατότητα στις γυναίκες να αποκατασταθούν επαγγελματικά, να έχουν οικονομική

ανεξαρτησία και να δραστηριοποιηθούν έξω από το σπίτι πέρα από τα καθιερωμένα καθήκοντά τους.

Η μοναδική, λοιπόν, επαγγελματική διέξοδος για τις γυναίκες ήταν το επάγγελμα της δασκάλας το οποίο κερδίζει την προτίμηση των μαθητριών με αποτέλεσμα στο τέλος του 19^{ου} αιώνα ο αριθμός των διδασκαλισσών να είναι τόσο μεγάλος ώστε να αποτελεί οξύ εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα. Τα κορίτσια που έλκουν την καταγωγή τους από τα χαμηλότερα στρώματα της κοινωνίας κι επιθυμούν να ανέλθουν κοινωνικά και να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους επιδιώκουν να φοιτήσουν στα Διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας που χορηγούν δίπλωμα δασκάλας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πάρα πολλές άπορες κοπέλες να επιλέξουν να φοιτήσουν στο Διδασκαλείο καθώς τα έξοδά τους καλύπτονταν από τους Δήμους, το Κράτος και τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία.²³

Το 1879 οι διορισμένες δασκάλες στον ελληνικό χώρο είναι 175, ενώ ως το 1886 αποφοιτούν 2.004 δασκάλες²⁴. Το 1892 δίδεται το δικαίωμα σε όλα τα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία να εκπαιδεύουν δασκάλες. Στα πλαίσια αυτά τα Παρθεναγωγεία προσθέτουν στο πρόγραμμά τους το μάθημα «Ο Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής» στα πλαίσια της προετοιμασίας των μαθητριών τους για το επάγγελμα της δασκάλας. Από τα Παρθεναγωγεία αποφοιτούσαν νηπιαγωγοί, δασκάλες, δασκάλες των εργόχειρων και δασκάλες της γυμναστικής. Έτσι στα τέλη του αιώνα παρατηρείται το φαινόμενο της «δασκαλοπλημμύρας» το οποίο επηρέασε τόσο την ελληνική κοινωνία καθώς σύντομα επήλθε κορεσμός του επαγγέλματος όσο και την εκπαίδευση καθώς οι δασκάλες έκαναν αισθητή την παρουσία τους στην πνευματική και κοινωνική ζωή της χώρας. Το επάγγελμα της δασκάλας αποτελούσε την επαγγελματική λύση για τις κοπέλες που προέρχονταν από οικονομικά ασθενείς οικογένειες. Το γεγονός αυτό δημιούργησε την εντύπωση ότι το επάγγελμα της δασκάλας υπολειπόταν σε κύρος και για το λόγο αυτό θεωρήθηκε ότι ήταν κατάλληλο για τις κοπέλες που προέρχονταν από τα φτωχά και λαϊκά στρώματα. Ο χαρακτηρισμός του επαγγέλματος της δασκάλας ως «υποδεέστερου» λειτούργησε αποτρεπτικά για τις κοπέλες των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων που επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές

²³ «Περί συστάσεως δώδεκα ανεξόδων θέσεων εις τω εν Ναυπλίω σχολείον των κορασίων», Διατ.12/24 Ιανουαρίου 1834, Η Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ανατ), αρ.φ. 6 (4 Φεβρουαρίου 1834) στο Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (1999): *Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, στο Δεληγιάννη Β. – Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (επιμ), ό.π.

²⁴ Παλαμάς Κ, «Ένα γράμμα προς την κ. Παρρέν. Η γυναίκα», Εφημερίς των Κυριών, περ. Β', ετ 23^{ον}, αρ.959 (1-15 Ιανουαρίου 1909), από το: Δεληγιάννη Β. – Ζιώγου Σ. (1999), ό.π. σελ.82

τους στην Ανώτερη εκπαίδευση.²⁵ Αποτέλεσμα αυτών ήταν να δημιουργηθούν προβλήματα κοινωνικά και εκπαιδευτικά, που ασκούσαν πιέσεις για νέες κατευθύνσεις στην εκπαίδευση των γυναικών και πιθανά στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Στην προσπάθεια αυτή πρωτοστάτησαν Ελληνίδες δασκάλες οι οποίες είχαν αποφοιτήσει κυρίως από ξένα Πανεπιστήμια και με τη δράση τους και τις παρεμβάσεις τους βοήθησαν σημαντικά να διευρυνθούν οι επαγγελματικοί ορίζοντες των Ελληνίδων και δίπλα στα παραδοσιακά πρότυπα των στόχων της γυναικείας εκπαίδευσης, δηλαδή της φρόνιμης και καλής οικοδέσποινας, της μητέρας και της δασκάλας, διαμόρφωσαν και το πρότυπο της γυναίκας επιστημόνισσας.

Από το 1880 ο ορίζοντας των σπουδών για τις Ελληνίδες διευρύνεται καθώς εκτός από τις παιδαγωγικές σπουδές στο εξωτερικό αρχίζουν να εγγράφονται στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης οι πρώτες Ελληνίδες για να σπουδάσουν Φιλολογία και Ιατρική. Το 1885 η Σεβαστή Καλλισπέρη εγγράφεται φοιτήτρια της Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης ενώ η Μαρία Καλαποθάκη εγγράφεται στην Ιατρική Σχολή του ιδίου Πανεπιστημίου²⁶.

Το 1890 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών εγγράφεται η πρώτη φοιτήτρια²⁷. Είναι η Ιωάννα Στεφανόπολι που γράφτηκε στην Φιλοσοφική Σχολή. Το θέμα προβλημάτισε τις πανεπιστημιακές αρχές και η Φιλοσοφική Σχολή παραπέμπει το θέμα στη Σύγκλητο η οποία αποφαινεται ότι κάτι τέτοιο ήταν πρόωρο για τα ελληνικά δεδομένα και ζητά την γνώμη του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο αποφαινεται θετικά. Το 1892 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών έχουμε τις ακόλουθες εγγραφές: των αδερφών Αλεξάνδρας και Αγγελικής Παναγιωτάκου στην Ιατρική Σχολή, της Θηρεσίας Ροκά στη Φιλοσοφική και της Φλωρεντίας Φουντουκίδου στη Μαθηματική Σχολή.

Με τα δεδομένα αυτά και βέβαια με όλη την προηγούμενη προεργασία ανοίγει ο δρόμος για την πανεπιστημιακή μόρφωση των γυναικών γεγονός που έχει πολλές σημαντικές προεκτάσεις. Η πρώτη από αυτές ήταν ότι οι απόφοιτες των πανεπιστημίων θα επιδιώξουν ανάλογες επαγγελματικές θέσεις. Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση των γυναικών παύει από το 1890 να έχει ως στόχο μόνο την εκπαίδευση της δασκάλας και της οικοδέσποινας, αλλά πρέπει πλέον να προετοιμάζει τα κορίτσια ως υποψήφιες για το Πανεπιστήμιο. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία Μέσης

²⁵ Ζιώγου-Καραστεργίου Σ.(2011),Γυναίκες και Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα: 19^{ος} και 20^{ος} αιώνας. στο Μπουζάκης Σ. (Επιμ), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τόμος Β, Αθήνα, Gutenberg σελ. 597-613

²⁶ «Ελληνίς τακτική φοιτήτρια της Σορβόνης» Εφημερίς των Κυριών, ετ.Ε αρ.221, 11 Αυγούστου 1891 από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986), ό.π.

²⁷ Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986), ό.π.

εκπαίδευσης πρέπει να διαμορφώσουν τη λειτουργία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε τα κορίτσια να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις.

Στα τέλη του 19ου αιώνα κάτω από την πίεση των κοινωνικών αλλαγών και της αύξησης του ενδιαφέροντος της ανερχόμενης αστικής τάξης για τη μόρφωση των κοριτσιών παρατηρείται μία σημαντική εξέλιξη σε ό,τι αφορά τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης των κοριτσιών και της εισόδου των Ελληνίδων στο Πανεπιστήμιο. Καθώς μάλιστα η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχει άμεση συνάρτηση με την επαγγελματική αποκατάσταση παρατηρείται μία σταδιακή διεύρυνση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των γυναικών, πάντα όμως μέσα στα πλαίσια που υπαγορεύει η κοινωνικά αποδεκτή γυναικεία ταυτότητα. Η πίεση για μια πιο ουσιαστική μέση εκπαίδευση των κοριτσιών μεγαλώνει καθώς η ελληνική κοινωνία και το οικονομικό σύστημα που τη διέπει εξελίσσονται και πολλοί γονείς ενδιαφέρονται πλέον να μορφώσουν το δυνατό καλύτερα τα κορίτσια τους.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα δεν έχει ληφθεί καμία μέριμνα από την πλευρά της Πολιτείας για τη μέση γυναικεία εκπαίδευση και θεσμικά είναι αποκλεισμένες από τα δημόσια σχολεία Μέσης εκπαίδευσης. Έτσι πολλές μαθήτριες εγγράφονται στα μέσα σχολεία των αγοριών, χωρίς να υπάρχει σχετική απόφαση του Υπουργείου, καθώς η δημόσια εκπαίδευση ήταν αυτή που έδινε τα απαραίτητα εφόδια για τη πρόσβαση στα Πανεπιστήμια και για την εξασφάλιση εργασίας.

Αν και το αίτημα για ίσα δικαιώματα στη μόρφωση ικανοποιήθηκε μόλις το 1917 με την ίδρυση των πρώτων Γυμνάσιων θηλέων, ωστόσο από πολύ νωρίς άρχισαν να αναζητούνται νέες κατευθύνσεις στη γυναικεία εκπαίδευση.

Τα πρώτα δημόσια σχολεία επαγγελματικού χαρακτήρα για τις γυναίκες ιδρύθηκαν το 1914 και ήταν τα Αστικά Σχολεία Θηλέων²⁸. Σκοπός τους ήταν να παρέχουν συμπληρωματική μόρφωση στις κοπέλες εκείνες που αποφοιτούσαν από τα εξατάξια δημοτικά σχολεία. Τα Αστικά Σχολεία Θηλέων δεν έδιναν τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και ήταν ένα από τα αιτήματα της εποχής. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού ήταν τα αστικά σχολεία θηλέων προϊόντος του χρόνου να καταλήξουν να γίνουν προπαρασκευαστικά του Διδασκαλείου.

Η εικόνα στην εκπαίδευση αλλάζει σημαντικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Ελ. Βενιζέλου το 1929, με την οποία καθιερώνεται ο ενιαίος τύπος σχολείων και για τα δύο φύλα σε όλη την ελληνική επικράτεια. Στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης εντάσσονταν τα εξατάξια γυμνάσια και πρακτικά λύκεια που παρείχαν γενική μόρφωση και προετοίμαζαν τα αγόρια για ανώτερες σπουδές.

²⁸ Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.(1986), ό.π.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η επαγγελματική σταθερότητα και το κύρος που είχε αποκτήσει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών μέσα στο κοινωνικό σύνολο, ήταν τα βασικά κριτήρια επιλογής των ατόμων που αναζητούσαν μία ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα η οποία διασφάλιζε: σταθερή απασχόληση, ικανοποιητικό μισθό και εξασφάλιση σύνταξης. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 καταγράφεται μία σχετική ευκολία εισόδου στο επάγγελμα και η δυνατότητα προσωρινής αποχώρησης και επιστροφής για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, που είχαν δημιουργήσει οικογένεια. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 αυξάνονται τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει κάποιος/α για να εισέλθει στο επάγγελμα, παρατηρείται μείωση των προσφερόμενων θέσεων εκπαιδευτικών και παύει να ισχύει η εύκολη επιστροφή για τις γυναίκες που είχαν δημιουργήσει οικογένεια. Αποτέλεσμα αυτών ήταν να αμβλυνθεί η σιγουριά που απέπνεε άλλοτε η θέση του/της εκπαιδευτικού. Οι αρνητικές αυτές παράμετροι αντισταθμίζονται από την τάση που αρχίζει να επικρατεί ότι ο/η εκπαιδευτικός επιτελεί κοινωνικό λειτούργημα και από την αύξηση του επαγγελματικού κύρους που έχει σχέση με τα νέα προσόντα που πρέπει να διαθέτει πλέον ο/η εκπαιδευτικός και με την επαγγελματική του/της κατάρτιση.

Στις μέρες μας καλλιεργείται στην ελληνική κοινωνία η τάση προώθησης και των δύο φύλων προς την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η τάση αυτή άνοιξε το δρόμο στις γυναίκες, σε σχέση με το παρελθόν, προς τις πανεπιστημιακές σπουδές και προς την επαγγελματική σταδιοδρομία. Η μελέτη, όμως, σχετικών ερευνητικών δεδομένων μας οδηγεί στο συμπέρασμα²⁹ ότι οι επιλογές των κοριτσιών εξακολουθούν να υπαγορεύονται από τα τυπικά γυναικεία κριτήρια και χαρακτηριστικά και να δείχνουν την αντιφατική στάση της ελληνικής κοινωνίας σε ό,τι αφορά τους ρόλους των δύο φύλων και κυρίως το ρόλο της γυναίκας. Οι γυναίκες φαίνεται να παραπαίουν μεταξύ δύο τάσεων. Αφενός πρωταρχικός προορισμός της γυναίκας είναι η οικογένεια και η φροντίδα των παιδιών και αφετέρου αρχίζει να επικρατεί η αντίληψη ότι και οι γυναίκες πρέπει να μορφώνονται, να εργάζονται και να είναι οικονομικά ανεξάρτητες, να ασχολούνται με την απαιτητική καριέρα τους και ταυτόχρονα να κρατούν και όλα τα γυναικεία χαρακτηριστικά τους όπως θηλυκότητα, τρυφερότητα, εμφάνιση, παθητικότητα. Από τη μία η κοινωνία απαιτεί από τη γυναίκα να καταγίνεται με τη

²⁹ Tamboukou M: «Το παράδοξο του να είσαι γυναίκα εκπαιδευτικός» στο Μελέτη Κ.Ε.Θ.Ι. (2008): «Εκπαιδευτικοί και Φύλο» (επιμ.) Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Αθήνα
Cammack J & Kalmbach Phillips D.(2008): Ταυτότητες φύλου, Λόγοι και Υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών» στο Μελέτη Κ.Ε.Θ.Ι.: «Εκπαιδευτικοί και Φύλο» (επιμ) Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Αθήνα

φροντίδα της οικογένειάς της, την καριέρα της, να είναι οικονομικά ανεξάρτητη και από την άλλη η ίδια η κοινωνία δείχνει να φοβάται τις γυναίκες που δείχνουν μία δυναμικότητα και ενεργητικότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

Τόσο η ιστορική όσο και η σύγχρονη έρευνα κατέδειξε ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα που ταιριάζει στη γυναικεία ταυτότητα, ως ένας εργασιακός χώρος που επιτρέπει την παρουσία γυναικών σ' αυτόν σε σημείο μάλιστα ώστε να χαρακτηρίζεται καθαρά ως γυναικείο επάγγελμα. Η διεθνής έρευνα αφενός μελέτησε την πρόσβαση και την παρουσία των γυναικών σ' αυτό και αφετέρου εστίασε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, η άσκηση του οποίου ταυτίστηκε με το γυναικείο φύλο. Από μελέτες σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης των γυναικών προκύπτουν δεδομένα αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση των κοριτσιών συνδέθηκε με το επάγγελμα της νηπιαγωγού και της δασκάλας, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους το επάγγελμα χαρακτηρίστηκε ως γυναικείο.

Αρχής γενομένης από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διδασκαλία για κάποιες γυναίκες ήταν η μόνη διέξοδος για να ξεφύγουν από τον κλειστό κύκλο της οικογένειας και να γίνουν οικονομικά ανεξάρτητα άτομα.

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού αποτελούσε την πιο ευυπόληπτη σταδιοδρομία στην οποία είχαν πρόσβαση οι γυναίκες και ταυτόχρονα ήταν συμβατό με τον παραδοσιακό τους ρόλο στην οικογένεια. Η διδασκαλία θεωρήθηκε διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στην ιδιωτική και στη δημόσια ζωή των γυναικών³⁰. Υπήρξαν λόγοι και πρακτικές που διαμόρφωσαν και διατήρησαν αυτή την αντίληψη για τη διδασκαλία ως ένα επάγγελμα κατάλληλο για τις γυναίκες. Η διδασκαλία και μάλιστα αυτή των μικρών παιδιών συνδέθηκε και ταυτίστηκε με τα πρότυπα φροντίδας, στοργικότητας και μητρικής αγάπης που, σύμφωνα με τις κυρίαρχες παραδοσιακές αντιλήψεις, αποτελούν βασικά στοιχεία της γυναικείας ταυτότητας. Έτσι η φροντίδα και διαπαιδαγώγηση των παιδιών αποτέλεσε ή μπορεί ακόμα να αποτελεί μία φυσική προέκταση του ρόλου της γυναίκας ως μητέρας. Και η σύγχρονη εικόνα της γυναίκας νηπιαγωγού φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τις μητρικές της ιδιότητες είτε αυτές είναι πραγματικές, είτε δυνητικές.

³⁰ Tamboukou M. (2008) ό.π.

1.1.2 Κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών

Για να κατατάξουμε ένα επάγγελμα και να το χαρακτηρίσουμε ως έμφυλο πρέπει να συντρέχουν δύο προϋποθέσεις - συνθήκες³¹:

1. Πρέπει να υπάρχει μία σημαντική ποσοστιαία απόκλιση προς την έμφυλη κατανομή των εργαζομένων, δηλαδή να υπάρχει μεγάλη ποσοστιαία διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες που το ασκούν.
2. Η άσκηση του επαγγέλματος από μόνη της ενσωματώνεται τυπικά με έμφυλα νοήματα και ορίζεται με έμφυλους όρους (Kessler and Mc Kenna, 1978, Leidner, 1991)

Η Acker (1990,1992) προτείνει μία θεωρία βάσει της οποίας χαρακτηρίζει τα επαγγέλματα ως έμφυλα, τα οποία λειτουργούν με διεργασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή και αναπαραγωγή μιας έμφυλης οργάνωσης. Στις διεργασίες αυτές υπάρχουν:

1. «σύμβολα, εικόνες και μορφές συνείδησης» που δημιουργούν και δικαιολογούν τις διαιρέσεις φύλου.
2. Διαφοροποιείται η θέση και ο ρόλος γυναικών και ανδρών.
3. Οι εσωτερικές (νοητικές, ψυχολογικές) διεργασίες των ατόμων που αναπαράγουν τις έμφυλες τάσεις και στάσεις.
4. Ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα άτομα μεταξύ τους.

Ο Schultz³² διακρίνει δύο ειδών κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών:

α) Τα κίνητρα του σκοπού που έχουν σχέση με την ένταξη και τη θέση του/της εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα.

β) Τα κίνητρα αιτίας, που έχουν σχέση με την κοινωνική του προέλευση, την κοινωνικοποίηση, τη σχολική επίδοση κ.α.

Τα κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού θα μπορούσαμε να τα διακρίνουμε σε δύο κατηγορίες: α) είναι τα προσωπικά κριτήρια που ορίζονται από τις δεξιότητες και τους επαγγελματικούς στόχους του ατόμου, β) είναι τα κίνητρα που δημιουργούνται από το κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον του

³¹ Baris S. (2013), «Female Preschool Teacher's Attitude toward Male Preschool Teachers while Hiring Job», *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 107-112.

³² Schultz A. (1982), Common sense and scientific interpretation of human action, όπως παρατίθεται στο Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 4, Διεύθυνση σειράς: Π.Δ. Ξωχέλης-Ν.Π. Τερζής-Α.Γ. Καψάλης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ.:16

ατόμου και το επίπεδο κοινωνικοποίησης του³³. Σε ό,τι αφορά τις γυναίκες η Ε. Μαραγκουδάκη (1997) αναφέρει ότι με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού εξισορροπείται η ιδιότητα της εκπαιδευτικού και η ιδιότητα της μητέρας. Η Βασιλού – Παπαγεωργίου (1992) αναφέρει ότι ο χώρος της εκπαίδευσης προσφέρει στις γυναίκες τη δυνατότητα να ασκήσουν ένα επάγγελμα κύρους και ταυτόχρονα να το συνδυάσουν με τη δημιουργία και τη λειτουργία οικογένειας.

«Η εκπαίδευση ήταν ένας από τους πρώτους χώρους που «άνοιξε» για να δεχτεί τις γυναίκες για εργασία. Ο έμφυλος κοινωνικός ρόλος των γυναικών, όπως ορίζεται ως προς την οικογένεια, επεκτάθηκε κυρίως μετά τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για να προσδιορίσει την «καταλληλότητα» του γυναικείου φύλου για το επάγγελμα της δασκάλας»³⁴.

Από τον 20^ο αιώνα και εξής η σιγουριά της θέσης και το βελτιωμένο κύρος των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν, επίσης, σημαντικά κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού. Αξίζει να σημειώσουμε ότι μέχρι τη δεκαετία του 1970 τα αρνητικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος αμβλύνονταν από την ευκολία εισόδου στο επάγγελμα, τις δυνατότητες επιμόρφωσης και τη δυνατότητα της προσωρινής αποχώρησης.

Η συστηματική παιδαγωγική έρευνα άλλαξε την παραδοσιακή αντίληψη ότι ο δάσκαλος γεννιέται δε γίνεται. Βάσει ερευνών προκύπτει ότι για την επιλογή του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια. Έτσι ως το 19^ο αιώνα παρατηρείται ότι οι δάσκαλοι της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης προέρχονταν κυρίως από την εργατική τάξη. Σημαντικό κίνητρο ήταν η ανάγκη για επαγγελματική αποκατάσταση και η ανάγκη να επιλεγεί ένα επάγγελμα που δεν έχει σχέση με τη χειρωνακτική εργασία.

Σε έρευνά τους οι R. Downie, E.Loudfoot E. Και Tefler³⁵ κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για κάποιον που επιδιώκει μία επαγγελματική καριέρα υπάρχουν ορισμένα κριτήρια που έχουν βαρύνουσα σημασία στην επιλογή του επαγγέλματος. Τα κριτήρια αφορούν το πόσο αυτόνομοι είναι όταν ασκούν το επάγγελμά τους, τις προοπτικές που έχουν για επαγγελματική εξέλιξη, την αμοιβή και το κοινωνικό κύρος.

³³ Δημητριάδου Κ.(1982), ο.π.

³⁴ Κανταράκη Μ., Παγκάκη Μ., Σταματελοπούλου Γ. (2008): Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών: Οριζόντιες και κάθετες διακρίσεις στην αγορά εργασίας, στο Μ. Παπαγιαννόπουλου (επιμ) Μελέτη: «Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση, ΚΕΘΙ

³⁵ R.S . Downie, E.M. Oudfoot, E. Telfer , *Education and personal Relationships*, όπως παρατίθεται στο Δημητριάδου Κ. (1982), ό.π. σελ.21

Σύμφωνα με τον J. Purvis³⁶ κριτήριο με αρνητικό πρόσημο είναι η οριζόντια παρά η ιεραρχική δομή του επαγγέλματος, δηλαδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο κι έχει απέναντί της ένα περιορισμένο αριθμό θέσεων υψηλόβαθμων ιεραρχικά. Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι τις περισσότερες φορές οριζόντια και μεταφράζεται κυρίως στη μετακίνησή τους σε σχολεία «καλύτερης γεωγραφικής ζώνης».

Στην Ελλάδα έρευνες καταδεικνύουν ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού επιλέγεται κυρίως λόγω της αδυναμίας των οικογενειών να ανταποκριθούν οικονομικά σε άλλες σπουδές. Άλλοι παράγοντες είναι η τυχαία επιλογή ή η επιρροή που δέχεται κάποιος/α από το οικογενειακό περιβάλλον.

Σήμερα με δεδομένο ότι και πολλά άλλα επαγγέλματα έχουν ανοίξει για τις γυναίκες γεννάται το ερώτημα «γιατί το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού συνεχίζει να είναι τόσο δημοφιλές ανάμεσα στις γυναίκες». Η απάντηση στο ερώτημα αυτό βρίσκεται στην παραδοσιακή αντίληψη ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού θεωρείται ως γυναικείο επάγγελμα και ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα παραδοσιακά γυναικείο πεδίο εργασίας. Η παραπάνω απάντηση θεωρείται από πολλούς ότι είναι και το βασικότερο κριτήριο που υπογορεύει και την επιλογή του από τις γυναίκες. Η αντίληψη αυτή έλκει τις ρίζες της από τον 19^ο ακόμα αιώνα, όταν η εκπαίδευση των μικρών σε ηλικία παιδιών, όπως ήδη έχει αναφερθεί, θεωρήθηκε ως εργασία των γυναικών, διότι ταιριάζει στην ικανότητά τους να εκπαιδεύουν μικρά σε ηλικία παιδιά.

Σύμφωνα με την Κανταρτζή (1991)³⁷ ένας άλλος σημαντικός λόγος – κριτήριο βάσει του οποίου οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα της νηπιαγωγού αφορά στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Θεωρείται ως ένα επάγγελμα όχι ιδιαίτερα επίπονο και απαιτητικό σε σχέση με άλλα επαγγέλματα και ταυτόχρονα εξασφαλίζει πολύτιμο χρόνο τον οποίο οι γυναίκες αφιερώνουν στην οικογένειά τους. Η Weiner³⁸ (2005) αναφέρει ότι οι συνθήκες του επαγγέλματος, όπως οι ώρες εργασίας, οι διακοπές και η μερική απασχόληση ταιριάζουν περισσότερο στις οικιακές και οικογενειακές δεσμεύσεις των γυναικών, επομένως οι γυναίκες το προτιμούν διότι τους παρέχει τη δυνατότητα να συνδυάσουν τις ευθύνες της οικογένειας με τις ευθύνες του επαγγέλματος.. Οι γυναίκες, με άλλα

³⁶ Purvis J.,: «Schoolteaching as a professional career», *The British Journal of Sociology*, τευχ.24,1973 όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου Κ. (1982), ό.π., σελ 23

³⁷ Κανταρτζή Ε. (1991) «Η εικόνα της γυναίκας, Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου», Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

³⁸ Weiner, G. (2005). *The Nation Strikes Back: Recent Influences on Teacher Education in Europe*. Paper presented at the symposium Educational Reform and Teachers, Hitotsubashi University, Tokyo, Japan, 12-13 November 2005

λόγια, θεωρούνται ικανές να μετατρέπουν δεξιότητες που αναπτύσσουν στην οικογενειακή τους ζωή σε επαγγελματικό προσόν στην αγορά εργασίας κι έτσι η ιδιωτική και η δημόσια ζωή αποτελούν γι' αυτές ένα συνεχές σύνολο και όχι μια διχοτόμηση³⁹.

Η Ε. Σιάνου⁴⁰ θεωρεί ότι οι γυναίκες εκτός από το γεγονός ότι αποτελούν την αριθμητική πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού, αποτελούν και ένα σημαντικό παράγοντα για την εκπαίδευση, καθώς έχουν προσφέρει πολύ σημαντικές υπηρεσίες. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι η επικράτηση των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η βασική αιτία της υποβάθμισης του κοινωνικού γοήτρου και του κύρους του επαγγέλματος⁴¹. Η Ε. Μαραγκουδάκη⁴² υποστηρίζει ότι η μεγάλη παρουσία γυναικών στον κλάδο των εκπαιδευτικών είναι συνέπεια και όχι αίτιο της μείωσης του κύρους και του κοινωνικού γοήτρου του επαγγέλματος. Άποψη που έχει και τους περισσότερους υποστηρικτές.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά μελέτες που αναφέρονται σε παράγοντες και συνθήκες που κατά κανόνα οριοθετούν την επιλογή του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού.

Στα αποτελέσματα που κατέγραψε έρευνα στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (1957)⁴³, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποποιούνται το ρόλο των «κοινωνικών λειτουργών» και ερμήνευαν το έργο τους περισσότερο ως επάγγελμα, με την έννοια της μόνιμης και συστηματικής εργασίας με την οποία ορίζεται η θέση του ατόμου στην κοινωνία.⁴⁴

Επίσης το 1957⁴⁵ έγινε μία σχετική έρευνα από το U.S. Office of Education στις Η.Π.Α. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μόλις είχαν αρχίσει να ασκούν το επάγγελμα και σε αποφοίτους ενός Κολλεγίου οι οποίοι θα ασκούσαν διάφορα επαγγέλματα. Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στα προσόντα, το οικονομικό status, την ικανοποίηση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού. Η έρευνα έδειξε ότι από τις γυναίκες του

³⁹ Mickelson, R.A. (2003). Gender, Bourdieu, and the Anomaly of Women's Achievement Redux. *Sociology of Education*, 76, pp. 373-375.

Miller, J. (1992). *More has meant women: The feminisation of schooling*. London: Tufnell Press.

⁴⁰ Σιάνου Ε., (1997), Η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών. Από το: Δεληγιάννη Β.-Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ 213-226

⁴¹ Βασιλού-Παπαγεωργίου Β. (1992): *Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού: Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Περιοδικό: Τα Εκπαιδευτικά, τ. 25-28, σελ. 114-127

⁴² Μαραγκουδάκη Ε. (2001), ό.π. σελ.17

⁴³ Musgrove and Tylor, (1982), *Society and the teacher's Role*, Routledge and Kegan Paul, London 1969, στο Δημητριάδου Κ., ό.π. σελ.7

⁴⁴ Δημητριάδου Κ., (1982), ό.π. σελ.7

⁴⁵ Mason, W., Dressel, R., & Bain, R., (1982), "*Sex role and the Career Orientations Of Beginning Teachers*" Από το Δημητριάδου Κ., ο.π., σελ. 24

δείγματος το 29% επρόκειτο να παραμείνει στη θέση διδασκαλίας μέχρι την αποπληρωμή τους, ενώ το 51% επιθυμούσε να μεταπηδήσει στο διοικητικό τομέα της εκπαίδευσης. Ακόμα καταγράφηκε μεγάλος αριθμός γυναικών που σκόπευαν να φύγουν, έστω και προσωρινά, από το επάγγελμά τους για να επικεντρωθούν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Βέβαια, σημειώνεται ότι η έρευνα αυτή έγινε το 1957 στις Η.Π.Α. και από τότε σαφώς και έχουν αλλάξει οι σχέσεις και οι ισορροπίες ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Πιθανά η έρευνα να δείξει ότι ανάλογες αλλαγές έγιναν και στην Ελλάδα. Πάντως σε ό,τι αφορά τις σπουδές καταγράφονται τα παρακάτω στοιχεία: ο πληθυσμός των Ελλήνων φοιτητών στο διάστημα 1960-1970 διπλασιάστηκε (από 23.863 έγινε 49.795) και των φοιτητριών τριπλασιάστηκε (από 8.172 έγινε 22.821)⁴⁶.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία που δίνει ο J.Purvis⁴⁷ σε έρευνα που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της Βρετανίας το 1973, «οι γυναίκες αναλογούν περίπου στο 60% του διδακτικού δυναμικού και από αυτές τα 2/3 είναι παντρεμένες. Θα περίμενε λοιπόν κανείς διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια καριέρα σε σχέση με τα ανδροκρατούμενα επαγγέλματα. Η πλειοψηφία των γυναικών στην εκπαίδευση είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, που περιορίζουν την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής καριέρας, εφόσον το γυναικείο φύλο συνοδεύεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Η γυναίκα πρέπει να δημιουργήσει οικογένεια και συγχρόνως να εργαστεί, μόνο αν αυτό δεν είναι καταστροφικό για την οικογενειακή ζωή.
2. Η δουλειά του/της εκπαιδευτικού είναι για τις γυναίκες συχνά διακοπτόμενη και όχι σταθερή
3. Πολλές εκπαιδευτικοί έχουν ένα δευτερεύοντα ρόλο στο οικογενειακό εισόδημα, πράγμα που σημαίνει ότι δε θα πίεζαν εύκολα για αύξηση μισθού, για περισσότερη αυτονομία στη δουλειά τους και για περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης.
4. Επαγγέλματα στελεχωμένα κυρίως από γυναίκες τείνουν να είναι ημιεπαγγέλματα μάλλον παρά επαγγέλματα».

Οι φυλετικές στερεοτυπικές αντιλήψεις κυριαρχούν και σε επιλογές καριέρας που θέλουν να κάνουν τα νέα άτομα. Συγκεκριμένα, κάποιοι τομείς, όπως μαθηματικά, υπολογιστές, θετικές και τεχνολογικές επιστήμες είναι ανδρικοί τομείς και έχουν πολύ

⁴⁶ Ι. Λαμπίρη – Δημάκη, Ι.,(1982), *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας*. Στο Δημητριάδου Κ. (1982), ό.π., σελ 25

⁴⁷ Purvis J.,(1982), "Schoolteaching as a professional career", *The British Journal of Sociology*, τευχ.24,1973 όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου Κ., ό.π., σελ. 26-27

σημαντική επίδραση πάνω σε επιλογές καριέρας και φαίνεται έντονα στις επιλογές των κοριτσιών των μειονοτικών τάξεων, οι οποίες αναγκάζονται να στρέφονται προς καριέρες σε γυναικοκρατούμενους τομείς βιώνοντας τη διάκριση και τα μειονεκτήματα στο χώρο της εργασίας παρ' όλη την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ιστορικά, το 1950 οι γυναίκες ενθαρρύνονταν να μένουν στο σπίτι και να ανατρέφουν τα παιδιά παρά να κάνουν καριέρα. Παρ' όλα αυτά, κατά το 1990 οι αντιλήψεις αυτές είχαν αλλάξει. Τα κορίτσια μιλούσαν για ισότητα φύλου και αξία ατομικής επιτυχίας. Το 1993 ένα σημαντικό ποσοστό γυναικών μιλούσαν ακόμη για παραδοσιακές αξίες σε σχέση με το γάμο και οι ακαδημαϊκές επιτυχίες χρησιμοποιούνταν να δείξουν τα διανοητικά τους πιστοποιητικά από το να χρησιμοποιούνταν να φεύγουν από τη τάξη τους. Το 1999 η Madeleine Arnot απέδειξε ότι όλο και περισσότερες γυναίκες βλέπουν τις εκπαιδευτικές τους επιτυχίες ως απαραίτητες για το σημερινό κόσμο. Τα εκπαιδευτικά προσόντα των γυναικών δε θα ήταν μόνο μία επένδυση, αλλά θα μπορούσαν να είναι ένα απαραίτητο μέρος της αυτοπροστασίας και επιβίωσης σε έναν αυξανόμενα μη ασφαλές κόσμο (Bentham, 2003).

Υπάρχει, όμως παρ' όλα αυτά, σχέση φύλου και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι μαθητές τείνουν να ορίζουν τους εαυτούς τους πρώτα από το φύλο και η ταυτοποίηση του φύλου θα έχει επίδραση στο πώς αυτοί ορίζουν τους εαυτούς τους ως μαθητευόμενοι. Τα παιδιά πριν ακόμα πάνε στο νηπιαγωγείο, μπορούν ήδη να έχουν μία καλά ανεπτυγμένη αίσθηση του ρόλου του φύλου, που αντανακλάται στα παιδιά να διαλέγουν ίδιες με το φύλο τους αλληλεπιδράσεις, όταν μπορούν να το κάνουν. Το 1980 πάνω από το 80% των αλληλεπιδράσεων των παιδιών ήταν με το ίδιο φύλο και αυτό προέκυπτε από επιλογή από καθοδήγηση/ κατεύθυνση του ή της δασκάλας. Οι διαφορές αυτές φύλου υπάρχουν κατά τη είσοδο των παιδιών στο σχολείο και είναι παρούσες κατά τη διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης υπαινίσσοντας ότι αυτό μπορεί μερικώς να είναι το αποτέλεσμα από τη πρόωγη βασισμένη στο σπίτι κοινωνικοποίηση. Αυτές οι διαφορές είναι η βάση για διαφοροποίηση του φύλου στο θεσμό της διδασκαλίας, για παράδειγμα με ανταγωνιστικές εργασίες που διαμοιράζονται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Παρ' όλα αυτά, το νηπιαγωγείο είναι, επίσης, κατά μεγάλο βαθμό θηλυκό περιβάλλον, όπου η κυριαρχία των δασκάλων και των βοηθών είναι γυναίκες. Η έρευνα του Mussen το 1990 έδωσε έμφαση στη πιθανότητα ότι το χαμηλό επίπεδο των αγοριών της εμπλοκής τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε αρχικό επίπεδο, είναι εξαιτίας της έλλειψης των κατάλληλων ανδρικών μοντέλων και ένα πρόγραμμα που ερμηνεύεται κυρίως σε θηλυκό κατά φύλο βασισμένο τρόπο (Long, 2005).

Οι προκαταλήψεις φύλων μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές με τρεις τρόπους (Snowman, McCown, Biehler, 2005):

1. Επιλογή τμήματος

Υπάρχουν σημειωτές διαφορές στην επιλογή μαθημάτων θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης από αγόρια και κορίτσια.

2. Επιλογή καριέρας

Λίγα κορίτσια είναι αυτά που επιλέγουν καριέρες στον τομέα των μαθηματικών ή της επιστήμης. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή αγοριών και κοριτσιών να επιδιώξουν μια καριέρα είναι:

- *Η οικειότητα και το ενδιαφέρον για τα εργαλεία της επιστήμης.* Τα αγόρια ξοδεύουν περισσότερο χρόνο να χειραφετούν έναν εξοπλισμό εξαναγκάζοντας τα κορίτσια να συμμετέχουν με πιο παθητικούς τρόπους.
- *Η παρατηρούμενη αυτοαποτελεσματικότητα.* (πόσο σίγουρος κάποιος αισθάνεται να είναι ικανός να αντιμετωπίσει δυσκολίες, απαιτήσεις μιας εργασίας)..
- *Η ικανότητα που σχετίζεται με τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων.* Πρέπει να ενθαρρύνονται να υιοθετούν τα κορίτσια αντιλήψεις των γονέων και των δασκάλων τους.

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει ιδιαίτερα τις επιλογές καριέρας, γι' αυτό και η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των γυναικών οφείλεται σε τρεις πηγές, όπως η πρόωμη και συστηματική ακαδημαϊκή επιτυχία, η ενθάρρυνση από γονείς και δασκάλους και η διαθεσιμότητα σεβαστών μοντέλων αγοριών και κοριτσιών.

3. Συμμετοχή της τάξης

Πολλά παιδιά τείνουν να υιοθετούν φυλετικούς ρόλους που η κοινωνία δίνει ως τα πιο κατάλληλα και αποδεκτά πορτρέτα. Δηλαδή τα κορίτσια παρουσιάζονται ως ευγενικά, βοηθητικά, υπάκουα, ήσυχα, όχι διεκδικητικά, ενήμερα και ανταποκρινόμενα στις ανάγκες των άλλων. Ενώ τα αγόρια παρουσιάζονται διεκδικητικά, ανεξάρτητα, επιθετικά, ανταγωνιστικά, νοητικά.

Οι φυλετικές διαφορές εμφανίζονται ακόμη και μετά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε διαφορετικούς τύπους επαγγελματικών σπουδών και επιλογών. Τα κορίτσια μετακινούνται προς τομείς προσανατολισμένους στη λογική και τη φροντίδα, ενώ τα αγόρια προς τεχνικές σχολές, όπως θετική επιστήμη, υπολογιστές και μηχανική. Τα αγόρια ταυτίζονται με το ανδρικό μοντέλο των πατεράδων τους που τυπικά επιστρέφουν στο σπίτι στο τέλος της ημέρας και δε συνεχίζουν με καμία άλλη δουλειά. Ενώ τα κορίτσια βλέπουν τις μητέρες τους να συνεχίζουν τις δουλειές στο σπίτι το απόγευμα και έτσι έχουν την εντύπωση ότι η προσπάθεια και η εργασία συνεχίζουν και εκτός των τυπικών ωρών.

Το 2008 το Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου (ΕΚΙΦ) ανακοίνωσε τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη με θέμα « *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*», την επιμέλεια και το σχολιασμό και ανάλυση δεδομένων είχε η Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο Α.Π.Θ⁴⁸.

Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο εξάμηνο του 2008 στην Κύπρο και συμμετείχαν 3.085 άτομα (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και γονείς). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τα αγόρια στη συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν ότι δεν ενδιαφέρονται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ τα ποσοστά των κοριτσιών στο ίδιο ερώτημα ήταν σαφώς υψηλότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Η ποσοστιαία έμφυλη διάσταση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Ποσοστό αγοριών	Ποσοστό κοριτσιών
Δημοτικό	13,6	38,9
Γυμνάσιο	19,4	36,1
Λύκειο	19,5	44,5

Τα κριτήρια που διαμορφώνουν τις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα δε φαίνεται να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα. Τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες συμφωνούν σε ό,τι αφορά τα τρία πρώτα κριτήρια και παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις στα υπόλοιπα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί:

⁴⁸ Ζιώγου– Καραστεργίου Σ.,(2008), *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*, Λευκωσία: Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου.

Η έμφυλη διάσταση των λόγων επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού μελλοντικά

Αγόρια	Κορίτσια
α) καλό ωράριο	α) καλό ωράριο
β) καλός μισθός	β) καλός μισθός
γ) κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα	γ) κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα
δ) συνδυάζεται με τις ανάγκες της οικογένειας	δ) μου αρέσει να δουλεύω με παιδιά
ε) διορισμός από το κράτος	ε) συνδυάζεται με τις ανάγκες της οικογένειας
στ) μου αρέσει να δουλεύω με τα παιδιά	στ) διορισμός από το κράτος

Σε ό,τι αφορά στην ομάδα των Κυπρίων μαθητών Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού αξιολογείται κυρίως με βάση τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών στην Κύπρο και τον ελεύθερο χρόνο που τους παρέχει⁴⁹. Η κοινωνική αποδοχή και το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος αποτελούν, επίσης, σημαντικά κίνητρα που βαρύνουν στην επιλογή τους. Σε ό,τι αφορά τα κορίτσια, η αγάπη για τα παιδιά και το γεγονός ότι το επάγγελμα αυτό συνδυάζεται με τις οικογενειακές ανάγκες και υποχρεώσεις είναι αναμενόμενο, ενώ για τα αγόρια αναδεικνύει μία τάση για διεύρυνση της ταυτότητάς τους. Η επαγγελματική ανέλιξη και οι προοπτικές καριέρας δεν περιλαμβάνονταν ακόμα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων τους.

Στην ομάδα των εκπαιδευτικών οι απαντήσεις των ανδρών και των γυναικών σε ό,τι αφορά τα κριτήρια με τα οποία επέλεξαν το επάγγελμά τους, επίσης, δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις:

⁴⁹ Τόσο το ωράριο εργασίας, όσο και οι οικονομικές απολαβές είναι πολύ καλύτερες σε σχέση με αυτές των εκπαιδευτικών της Ελλάδας

<i>A/A</i>	<i>ΑΝΔΡΕΣ</i>	<i>A/A</i>	<i>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</i>
1	Ελεύθερα απογεύματα	1	Ελεύθερα απογεύματα
2	Προσφορά στην κοινωνία	2	Προσφορά επαγγελματικής ικανοποίησης
3	Διακοπές	3	Προσφορά στην κοινωνία
4	Επαγγελματική ικανοποίηση	4	Διακοπές
5	Υψηλός μισθός	5	Υψηλός μισθός
6	Ευχάριστο κλίμα εργασίας	6	Ευχάριστο κλίμα εργασίας
7	Ευκαιρία για κοινωνικές σχέσεις	7	Ευκαιρία για κοινωνικές σχέσεις
8	Ευκαιρία για επαγγελματική ανέλιξη	8	Ψηλή κοινωνική θέση
9	Ψηλή κοινωνική θέση	9	Ευκαιρία για επαγγελματική ανέλιξη

Στην ομάδα των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι το βασικό κριτήριο είναι ο ελεύθερος χρόνος (ελεύθερα απογεύματα και διακοπές) και η προσφορά στην κοινωνία. Σημαντικό ακόμα ρόλο παίζουν το ευχάριστο κλίμα εργασίας και οι κοινωνικές σχέσεις που μπορούν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί ασκώντας αυτό το επάγγελμα. Διαφοροποίηση παρατηρείται και στην κατάταξη του κριτηρίου «ευκαιρία για κοινωνική ανέλιξη» όγδοο (8^ο) τη τάξει για τους άνδρες και ένατο (9^ο) για τις γυναίκες, γεγονός που καταδεικνύει και τις περιορισμένες βλέψεις τους για ανάληψη διευθυντικών θέσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πρώτη εμπειρική έρευνα διεξήχθη από την Κατερίνα Δημητριάδου στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος του Α.Π.Θ. υπό την εποπτεία του καθηγητή της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής κ. Π.Δ. Ξωχέλλη, με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των κοινωνικών «ομάδων αναφοράς» που περιβάλλουν το σχολείο. Η Κατερίνα Δημητριάδου διερεύνησε τους παράγοντες εκείνους και τις συνθήκες που κατά κανόνα υπαγορεύουν την επιλογή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έγινε σ' ένα τυχαίο δείγμα από δασκάλους/ες και καθηγητές/τριες που διορίστηκαν το Σεπτέμβριο και Οκτώβριο του 1978 και που η αναλογία τους ως προς το σύνολο των τότε νεοδιορισθέντων ήταν 1:4. Τα ονόματά τους επιλέχθηκαν τυχαία (με τη μέθοδο των διαστημάτων) από την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (αρ. φυλλ. 204, τευχ. Γ/4-9-78, αρ. φυλλ. 246, τευχ. Γ/19-10-78 και αρ. φυλλ. 253, τευχ. Γ/27-10-78). Έτσι το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 301 δάσκαλοι/ες και 638 καθηγητές/τριες.

Τα φύλλα Φ.Ε.Κ έδιναν στοιχεία της Περιφέρειας, στην οποία είχαν τοποθετηθεί οι νεοδιορισθέντες, αλλά όχι του σχολείου που θα υπηρετούσαν.

Κατατάχθηκαν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικές Περιφέρειες στις αντίστοιχες Εποπτείες και ζητήθηκαν από τους κ.κ. Επόπτες τα σχολεία στα οποία τοποθετήθηκαν ή αποσπάστηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι άνδρες εισέρχονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε μεγαλύτερη ηλικία συγκριτικά με τις γυναίκες. Η χρονική αυτή καθυστέρηση σε μεγάλο βαθμό αιτιολογείται από τις στρατιωτικές υποχρεώσεις που έχουν να εκπληρώσουν οι άνδρες. Οι γονείς των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι κυρίως απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου, ασκούν επάγγελμα με χαμηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος, και γενικά ανήκουν στα μη προνομιούχα κοινωνικά. Διαφοροποίηση καταγράφηκε στο συγκεκριμένο παράγοντα συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι γονείς των οποίων έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και οι οικογένειές τους έχουν καλύτερη οικονομική επιφάνεια.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν σε μεγαλύτερη ηλικία έχουν χαμηλό βαθμό πτυχίου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην καθυστέρηση της αποφοίτησης για διάφορους λόγους π.χ. είτε γιατί έπρεπε να εκπληρώσουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις, είτε γιατί εργάζονταν παράλληλα με τις σπουδές, είτε γιατί είχαν χαμηλότερη επίδοση από τις γυναίκες συναδέλφους τους, γεγονός που τους κατέτασσε χαμηλότερα από εκείνες στην επετηρίδα διορισμού.

Χωροταξικά η προέλευση των περισσότερων εκπαιδευτικών εντοπίζεται στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν αποφασίσει πριν τις σπουδές τους το επάγγελμα που θα ακολουθούσαν. Διαφοροποίηση στην επιλογή του επαγγέλματος μεταξύ ανδρών και γυναικών καταγράφεται σε αυτούς που αποφάσισαν το επαγγελματικό μέλλον τους μετά τη λήψη του πτυχίου. Έτσι το 17% των ανδρών αποφάσισαν να γίνουν εκπαιδευτικοί μετά τη λήψη του πτυχίου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες είναι μόλις 2%. Η απόκλιση αυτή πιθανόν να οφείλεται και στον προβληματισμό των ανδρών σε ό,τι αφορά το επαγγελματικό τους μέλλον πριν καταλήξουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό ανδρών εκπαιδευτικών άσκησαν κάποιο άλλο επάγγελμα πριν γίνουν εκπαιδευτικοί, πιθανά γιατί έπαιρναν μικρότερη ικανοποίηση από αυτό ή γιατί έπρεπε να είναι οικονομικά ενεργοί κατά την περίοδο αναμονής διορισμού.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Κ. Δημητριάδου (1982) τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από τους άνδρες ήταν :

- η αγάπη για τα παιδιά (48%)

- η σημαντικότητα της αποστολής του εκπαιδευτικού (45%). Η απάντηση αυτή δόθηκε κυρίως από τους εκπαιδευτικούς χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος.

- Αδυναμία να ανταποκριθούν στα έξοδα άλλων σπουδών (36%)

Στο σύνολό τους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στο ερώτημα «ποια είναι τα βασικότερα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού» έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

- ευκαιρία για επαφή με τα παιδιά (60%)
- ευκαιρία για αυτομόρφωση (45%)
- μόνιμη θέση δημοσίου υπαλλήλου (30%)

Είναι ενδιαφέρον ότι από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα κανείς δε θεωρεί το μισθό ικανοποιητικό, κανείς δε θεωρεί πλεονέκτημα τις λίγες ώρες εργασίας και τη μεγάλη περίοδο διακοπών.

Για τους άνδρες επειδή πιστεύουν ότι ο επικρατέστερος ρόλος για τους ίδιους είναι ο επαγγελματικός και το κριτήριο που κυρίως λαμβάνουν υπ' όψιν τους κατά την επιλογή του επαγγέλματος τους είναι η αξιοπρέπεια και το κύρος του επαγγέλματος. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από τα ευρήματα της έρευνας που καταδεικνύουν ότι όσοι εκπαιδευτικοί σπούδασαν σε μικρές πόλεις και ο πατέρας τους ασκούσε επάγγελμα με χαμηλό κοινωνικό κύρος επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ωθούμενοι από την ανάγκη για κοινωνική καταξίωση και αναγνώριση.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επάγγελμά τους προσδίδει αυτοπεποίθηση (34,2%), υπευθυνότητα (59,2%), τους ασκεί σε πειθαρχία (20,3%), και βελτιώνει τον χαρακτήρα τους (42,7%).

Σημαντικό κίνητρο με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την επιλογή του επαγγέλματός τους είναι:

1. Τους δίνεται η ευκαιρία να διαμορφώσουν και να βελτιώσουν το πνευματικό και ηθικό επίπεδο των συνανθρώπων τους (75%)
2. Θεωρούν ότι θα αποκτήσουν εφόδια και εμπειρία για την ανατροφή και μόρφωση των παιδιών τους (46%)
3. Και θα έχουν κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή (24%)

Ένα πρότυπο που φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή του επαγγέλματος είναι η μητέρα, κυρίως εάν είναι μορφωμένη ή ελεύθερη επαγγελματίας. Η επιρροή αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι η μόρφωση και το επάγγελμα της μητέρας ισχυροποιούν την προσωπικότητά της και το ρόλο της μέσα στην οικογένεια.

Οι εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άνδρες, που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ως κυριότερα μειονεκτήματα του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού κλιμακωτά το χαμηλό μισθό, το διορισμό σε απομακρυσμένες περιοχές από τον τόπο διαμονής, τις συχνές μεταθέσεις, την εργασία του/της εκπαιδευτικού και εκτός εργασιακού ωραρίου στο σχολείο, τη δυσκολία του έργου τους και διάφορους κοινωνικούς περιορισμούς.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, απάντησαν ότι η αριθμητική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών στο χώρο της εκπαίδευσης οφείλεται στο ότι οι γυναίκες έχουν την ικανότητα να συνδυάσουν ευκολότερα σε σχέση με τους άνδρες τις υποχρεώσεις του επαγγέλματος και της οικογένειας, καθώς ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού θεωρείται ότι είναι πιο κοντά στον μητρικό ρόλο. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των οποίων η μητέρα ήταν νοικοκυρά ή εργάτρια ή αγρότισσα. Θεωρούν ότι η μεγάλη αναλογία των γυναικών στην εκπαίδευση οφείλεται στο ότι οι σύντομες σπουδές δεν καθυστερούν το γάμο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των οποίων η μητέρα είχε λάβει χαμηλή μόρφωση θεωρούν ότι η μεγάλη αναλογία των γυναικών στην εκπαίδευση οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες ανέχονται τον περιορισμό πρωτοβουλίας και αυτονομίας πιο εύκολα από τους άνδρες.

Το 93,2 % των εκπαιδευτικών απάντησε ότι το εφόδια που παίρνουν από τις βασικές τους σπουδές δεν επαρκούν για την άσκηση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού. Οι ελλείψεις έχουν να κάνουν λιγότερο με την επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο της διδασκαλίας και αφορούν κυρίως στην υπολειπόμενη παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση και στην πρακτική διδακτική άσκηση. Τα προβλήματα που πιθανόν προκύπτουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες θεωρείται ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν ευκολότερα από τους/τις εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν σε αστικά κέντρα ίσως επειδή αυτοί/αυτές είχαν περισσότερες προσλαμβάνουσες και διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία στις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι γυναίκες αναφέρονται πιο συχνά στην πρόσθετη εργασία στο σπίτι και στην τήρηση πειθαρχίας στην τάξη.

Συγκρίνοντας το επάγγελμά τους με άλλα επαγγέλματα κύρους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι έχουν μειωμένο κύρος σε σχέση με άλλους επιστήμονες και περιορισμένη αυτονομία στην άσκηση του επαγγέλματος τους. Πιστεύεται ότι τα ήθη και τα έθιμα ενός τόπου και η νοοτροπία των κατοίκων δημιουργούν στερεότυπα και προκαταλήψεις μειωτικές για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Συνεκτιμώντας τα ευρήματα από την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν ότι ο/η σύγχρονος/η Έλληνας/-ίδα εκπαιδευτικός επιλέγει το επάγγελμά του/της με βάση επαγγελματικές αξίες που είναι περισσότερο υλιστικές παρά ιδεαλιστικές. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι πολλοί/ές εκπαιδευτικοί επέλεξαν το επάγγελμά τους κάτω από την πίεση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειάς τους ή της χαμηλής βαθμολογίας που πέτυχαν στις Πανελλαδικές εξετάσεις κατά τη διαδικασία πρόσβασης τους στο Πανεπιστήμιο ή γιατί δεν μπορούσαν να αξιοποιήσουν με διαφορετικό τρόπο το πτυχίο τους. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ελληνική εκπαίδευση ως ένα μεγάλο βαθμό στελεχώνεται με ανθρώπους που διάλεξαν το επάγγελμα αυτό ως λύση ανάγκης ή προέκυψε τυχαία και σύμφωνα με τα μόρια των βαθμολογιών τους κατά τις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Η Ε. Σιάνου-Κύργιου σε έρευνά της για το χρονικό διάστημα 1997-2004, στην οποία συμμετείχαν υποψήφιοι/ες από σχολεία των Ιωαννίνων και της Αττικής μελέτησε τη σχέση της οικονομικοκοινωνικής προέλευσης των μαθητών/τριων με τις επιδόσεις και την επιλογή των σπουδών. Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι παραδοσιακές απόψεις και αντιλήψεις επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις επιλογές των κοριτσιών και τις περιορίζουν. Επίσης τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα ή από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο επιλέγουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό, το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν βάσει των παραδοσιακών αντιλήψεων για τα επαγγέλματα.

«Οι διαφορές μεταξύ των φύλων στις επιλογές των σπουδών συμβάλλουν στη συντήρηση των ανισοτήτων, επειδή από αυτές εξαρτώνται οι δεξιότητες και τα προσόντα που καθορίζουν τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, τη θέση στην ιεραρχία των επαγγελμάτων και τα συνεπαγόμενα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη. Μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι θα συνεχίσουν και στις επόμενες γενιές να αποτελούν μειονότητα στις τεχνολογικές και θετικές επιστήμες, με υψηλές απολαβές και κύρος, δυνατότητες καριέρας. Αυτό επιβεβαιώνεται από το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν πολλές μελέτες διεθνώς, ότι δηλαδή η συμμετοχή των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση, που προωθήθηκε για να διευκολύνει την ευελιξία στην αγορά εργασίας και την αντιμετώπιση των διακυμάνσεων στις καπιταλιστικές οικονομίες, είναι υψηλή με ποσοτικούς όρους. Με ποιοτικούς όρους, όμως, παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με των αγοριών, οι οποίες μαρτυρούν ότι εξακολουθεί να δέχεται επιδράσεις από τη διάκριση των φύλων στην εκπαίδευση και την απασχόληση. Η θεαματική αύξηση

της συμμετοχής των γυναικών κατά τις τελευταίες δεκαετίες είναι τεκμήριο προόδου και μείωσης του χάσματος μεταξύ των φύλων, αλλά συγκαλύπτει τις διακρίσεις και τις ανισότητες ως προς το αντικείμενο σπουδών, τις απασχολήσεις σε θέσεις κλειδιά και τη συμμετοχή στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας. (Σιάνου-Κύργιου, Ε.2005: 146-147).

Η Μεϊντάση Α. (2011) στη μελέτη της διερεύνησε και τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού από τις γυναίκες. Η έρευνα διεξήχθη το 2010-2011 και συμμετείχαν 308 εκπαιδευτικοί από σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Γ' Διεύθυνσης Αθήνας⁵⁰. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το 40,2 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν απάντησαν ότι θεωρούν πως οι γυναίκες δεν επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού επειδή το ταυτίζουν με το ρόλο της μητέρας. Το 35,5 % θεωρεί ότι οι γυναίκες επέλεξαν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού γιατί τους προέτρεψε το κοινωνικό περιβάλλον τους και το 28,5% θεωρεί ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού επιλέχτηκε από τις γυναίκες γιατί είναι κοινωνικά αποδεκτό.

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού αφορούν στις κοινωνικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί για τα επαγγέλματα, στην προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης και τις οικονομικές απολαβές.

⁵⁰ Μεϊντάση Α, (2011): *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευση τους στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα

1.2: ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.2.1 Έμφυλες διαφοροποιήσεις. Οριζόντιος και κάθετος διαχωρισμός

Η εκπαίδευση ως θεσμός και σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία στην ιστορική της πορεία κατάφερε να κατοχυρώσει την εκπαιδευτική ισότητα. Περιληπτικά αναφέρουμε ότι το 19^ο αιώνα η εκπαίδευση ήταν ξεχωριστή και διαφορετική για το κάθε φύλο. Τον 20^ο αιώνα η εκπαίδευση γίνεται καθολική και θεσμοθετείται η συνεκπαίδευση. Τον 21^ο αιώνα τα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι πλέον θεσμός.

Σε ό,τι αφορά το διδακτικό προσωπικό η απόφαση των γυναικών να επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι αντανakλά κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων, καθώς το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού ταυτίζεται με τον παραδοσιακά μητρικό ρόλο των γυναικών. Ωστόσο από τα πορίσματα ερευνών φαίνεται ότι υπάρχει μία άνιση κατανομή επιστημονικών πεδίων και ειδικοτήτων ανά φύλο, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και παρατηρείται άνιση κατανομή ανά φύλο στις τάξεις της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης.

Τα επίσημα στοιχεία που αφορούν στο διδακτικό προσωπικό καταγράφουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών συναδέλφων τους, αναφερόμαστε αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο. Παρά το γεγονός, όμως, ότι ο χώρος της εκπαίδευσης «γυναικοκρατείται», εντούτοις παρατηρούνται οριζόντιες και κάθετες διακρίσεις που αφορούν στις θέσεις διοίκησης και στην ανέλιξη της διοικητικής ιεραρχίας, στις ειδικότητες θεωρητικών και θετικών αντικειμένων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, στο γεγονός ότι το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερο στις μεγαλύτερες τάξεις της κάθε βαθμίδας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας του Κ.Ε.Θ.Ι. (2008) οι οριζόντιες και κάθετες διακρίσεις *«οφείλονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις των ιδίων των εκπαιδευτικών, τις οποίες αναπαράγουν μέσα στη σχολική τάξη»*⁵¹.

Οι διακρίσεις σε ό,τι αφορά το φύλο στην εκπαίδευση είναι ποσοτικές και ποιοτικές. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των γυναικών είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των ανδρών στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη

⁵¹ Κανταράκη Μ.-Μαγκάκη Μ.-Σταματελοπούλου Ε. (2008): ό.π.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των γυναικών στα αντικείμενα θεωρητικών επιστημών είναι, επίσης, μεγαλύτερος σε σύγκριση με τα αντικείμενα θετικών επιστημών. Αυτές οι διαφοροποιήσεις και διακρίσεις αντανακλούν κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για έμφυλες «φυσικές δεξιότητες» και την παγιωμένη αντίληψη ότι για τις γυναίκες μεταξύ άλλων προέχει η οικογενειακή ζωή, ενώ για τους άνδρες προέχει η καριέρα.

Αποτέλεσμα αυτών των αντιλήψεων είναι το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού και γενικότερα το μειωμένο κύρος και οι χαμηλές αποδοχές των επαγγελματιών των θεωρητικών επιστημών σε σύγκριση με τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών.

Αν εξετάσουμε τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες απασχολούνται σε θέσεις εργασίας που στερεοτυπικά έχουν χαρακτηριστεί ως γυναικεία επαγγέλματα καθώς έχουν σχέση με τη χειρωνακτική εργασία και δεξιότητα, π.χ. υφαντουργία, έχουν σχέση με οικιακές δουλειές π.χ. μαγείρεμα, καθαριότητα, έχουν σχέση με την παροχή υπηρεσιών π.χ. διδασκαλία, κοινωνική εργασία. Επίσης, χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση των γυναικών στις κατώτερες ιεραρχικά θέσεις σε ό,τι έχει σχέση με την κατάρτιση και τις προοπτικές προόδου, την προαγωγή και την ιεραρχική ανέλιξη και το γεγονός ότι υπολείπεται σε ό,τι έχει σχέση με την αμοιβή. Με άλλα λόγια παρατηρούμε ότι οι κοινωνικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα παίζουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγική διαδικασία.

Αν και όλα σχεδόν τα επαγγέλματα είναι προσβάσιμα και από άνδρες και από γυναίκες, ωστόσο επιβιώνει ακόμα ο διαχωρισμός τους σε τυπικά γυναικεία και τυπικά αντρικά επαγγέλματα. Ο διαχωρισμός αυτός έχει να κάνει όχι μόνο με τις επιδεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος, αλλά και με το κύρος και τις οικονομικές απολαβές.

Στην περίπτωση που οι γυναίκες εισχωρούν στα τυπικά ανδρικά επαγγέλματα κατευθύνονται στις υποκατηγορίες αυτών που προσιδιάζουν περισσότερο προς τις στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις π.χ. οι γυναίκες να γίνονται παιδίατροι και όχι νευροχειρουργοί. Επίσης σε επαγγέλματα ή τομείς παραγωγής στους οποίους συμμετέχουν άνδρες και γυναίκες παρατηρείται διαφοροποίηση στις θέσεις εργασίας και κυρίως στην ιεραρχική εξέλιξή τους. Από το χώρο της εκπαίδευσης παίρνουμε ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα: αν και οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών, εντούτοις σπάνια τις συναντάμε σε διοικητικές – διευθυντικές θέσεις. Το ίδιο συμβαίνει και στους σχολικούς συμβούλους. Ακόμα επειδή η διδασκαλία των μικρών

παιδιών ακόμα και σήμερα εξακολουθεί να προσδίδει μικρό κύρος, ο χώρος αυτός κατακλύζεται κυρίως από γυναίκες. Με λίγα λόγια οι γυναίκες βρίσκονται στη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας και οι άνδρες στην κορυφή⁵². Ως συμπέρασμα, λοιπόν, καταγράφεται το γεγονός ότι οι μορφές διάκρισης και ανισότητας σε βάρος των γυναικών δεν έχουν εκλείψει, απλά έχουν αμβλυνθεί, εξελίχθηκαν και πήραν νέα μορφή σύμφωνη με το χαρακτήρα της νέας εποχής. Το φαινόμενο αυτό συνδέεται με τη διαιώνιση παραδοσιακών στερεότυπων αντιλήψεων για το ρόλο της γυναίκας και το ρόλο του άνδρα, για την προσωπικότητα του κάθε φύλου και τον επαγγελματικό χώρο που τους ταιριάζει.

⁵² Μαραγκουδάκη Ε. (1997), ό.π.

1.2.2 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην Ελλάδα ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στην Προσχολική Αγωγή είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο στη Δευτεροβάθμια και Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση. Το 1981 από τους 118.375 εκπαιδευτικούς οι 65.203 (55,1 %) ήταν γυναίκες⁵³. Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το 1990 στην Προσχολική Αγωγή το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών ανερχόταν στο 99,8 %. Την ίδια χρονιά το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στη Δημοτική εκπαίδευση ήταν το ίδιο με αυτό των ανδρών.

Η Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου σε έρευνά της κατέγραψε τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης⁵⁴. Οι διαφοροποιήσεις αυτές καταγράφονται με ενάργεια στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν.

Πίνακας 1: Κατανομή Διδακτικού προσωπικού κατά φύλο

	Νηπιαγωγεία		Δημοτικά		Νηπιαγωγεία		Δημοτικά	
	Σχ. Έτος 1997-1998				Σχ. Έτος 1999-2000			
	Α	Γ	Α	Γ	Α	Γ	Α	Γ
ΔΗΜΟΣΙΑ	49	8.789	20.482	27.127	37	8.600	19.405	24.289
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	2	223	1.236	1.813	2	220	1.085	1.731
ΣΥΝΟΛΟ	51	9.012	21.718	28.940	39	8.920	20.490	26.020

Πηγή: Κ.Ε.Ε., Ε.Σ.Υ.Ε., Κ.Ε.Θ.Ι. όπ.αν. στο Ζιώγου – Καραστεργίου (2008)

Πίνακας 2: Γυναίκες εκπαιδευτικοί ανά βαθμίδα κατά το Σχ.Έτος 1999-2000

	Ποσοστό γυναικών
Νηπιαγωγεία	99,56 %
Δημοτικά	55,94 %
Γυμνάσια	64,15 %
Γενικά Λύκεια	48,53 %
Τεχνικά–Επαγγελματικά Λύκεια	40,40 %

Πηγή:(Ζιώγου – Καραστεργίου, 2008)

⁵³ Μουσούρου Λ.Μ.(1993), Γυναίκα και απασχόληση. Δέκα ζητήματα, Αθήνα: Gutenberg.

⁵⁴ Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (2008): Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα-Αριθμοί και δεδομένα ερευνών, στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.α., Εκπαιδευτικοί και Φύλο, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι

Στους παραπάνω πίνακες παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά σχολεία κατά τα σχολικά έτη 1997-1998 και 1999-2000. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το διδακτικό προσωπικό των Νηπιαγωγείων ήταν κυρίως γυναίκες (ποσοστό 99,44% για το Σχ. Έτος 1997-1998 και 99,56% για το Σχ. Έτος 1999-2000). Στον πίνακα 2 αποτυπώνεται ξεκάθαρα η απόλυτη σχεδόν αριθμητική κυριαρχία των γυναικών στο χώρο της προσχολικής αγωγής με ποσοστό 99,56% . Αντίθετα, το ποσοστό των γυναικών μειώνεται στο 40,40% στα Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια.

Ανάλογα ποσοστά γυναικών εκπαιδευτικών στις βαθμίδες εκπαίδευσης καταγράφονται και στη μελέτη της Α. Μεϊντάση⁵⁵. Το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία κυμαίνεται από το 99,30% ως το 98,92%, το οποίο ακολουθεί φθίνουσα πορεία στις επόμενες ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης με εξαίρεση το Γυμνάσιο, όπου σε σχέση με το Δημοτικό παρουσιάζει αύξηση (Πίνακας 3).

Πίνακας3: Συμμετοχή γυναικών στη δημόσια εκπαίδευση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

	Σχολικό Έτος 2003-2004	Σχολικό Έτος 2004-2005	Σχολικό Έτος 2005-2006
ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Ποσοστό γυναικών επί του συνόλου των εκπαιδευτικών	Ποσοστό γυναικών επί του συνόλου των εκπαιδευτικών	Ποσοστό γυναικών επί του συνόλου των εκπαιδευτικών
Νηπιαγωγεία	99,3	99,36	98,92
Δημοτικά Σχολεία	60,9	62,78	63,26
Γυμνάσιο	64,9	64,51	65,52
Ενιαίο Λύκειο	50,3	49,91	50,76
Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια ΤΕΕ	44,3	43,66	43,48
Σύνολο	61,00	61,8	62,41

Πηγές: α) Κέντρο Εκπαιδευτικής Μέρимνας, έργο: αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων για το Σχ. Έτος 2003-2004
β) Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών & Στατιστικής για τα Σχ. Έτη 2004-2005 & 2005-2006 ό.α. στο Μεϊντάση Α.(2011)

⁵⁵ Μεϊντάση Α. (2011), ό.π.

Από τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα προκύπτει η αριθμητική υπεροχή των γυναικών στην εκπαίδευση. Αν και είναι μία θετική εξέλιξη, εντούτοις τα περιθώρια αισιοδοξίας για την κοινωνική θέση των Ελληνίδων εκπαιδευτικών δεν είναι και πολλά. Αυτό αποκτά σημαντικές διαστάσεις αν λάβουμε υπόψη ταυτόχρονα την υποβάθμιση και τη χαμηλή κοινωνική υπόληψη που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την περιορισμένη παρουσία γυναικών στη διοίκηση. Η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση σταδιακά αυξάνεται και αυτό οφείλεται αφενός στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που άρχισαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Οι συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις μετέβαλαν τη θέση των γυναικών στην εκπαίδευση και βελτίωσαν την κοινωνική θέση τους.

Αναλυτικά:

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 όριζε τη δωρεάν ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι σε πολλά κορίτσια που προέρχονταν από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δόθηκε η δυνατότητα εισόδου στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1. *Ιδρύθηκαν καθηγητικές σχολές σε επαρχιακές πόλεις, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα σε κορίτσια να σπουδάσουν στον τόπο τους και να αντιπαρέλθουν το εμπόδιο της μετοίκησης σε άλλη πόλη.*
2. *Με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα εννέα χρόνια και τη διαίρεση του εξατάξιου Γυμνασίου σε Γυμνάσιο και Λύκειο δημιουργήθηκαν περισσότερες θέσεις εργασίας.*
3. *Η αλλαγή στις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με το δικαίωμα των γυναικών να αποκτούν τίτλους σπουδών για να εξασφαλίσουν το μέλλον τους*⁵⁶.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος καθορίζεται από τους παρακάτω παράγοντες:

α. Την κοινωνική προέλευση: Τα πορίσματα ερευνών έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Βασιλού-Παπαγεωργίου,1992). Η Κ. Δημητριάδου (1982) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η πλειοψηφία των δασκάλων προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα». Σήμερα βέβαια αυτό το χαρακτηριστικό αρχίζει να διαφοροποιείται.

β. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών: Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών μειώνει το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, καθώς και στην περίπτωση αυτή ισχύει ο νόμος της προσφοράς και της ζήτησης.

⁵⁶ Μαραγκουδάκη Ε. (2001),ό.π

γ. Το φύλο: Σε όλα τα επαγγέλματα ο μικρός ή μεγάλος αριθμός γυναικών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το κύρος του επαγγέλματος. Στους νηπιαγωγούς ο μεγάλος αριθμός γυναικών νηπιαγωγών επηρεάζει αρνητικά το κύρος του επαγγέλματος (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992)

δ. Η δυσκολία γνώσης ενός τομέα: Η άποψη ότι για να ασκήσει κάποιος το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού είναι αρκετό να γνωρίζει λίγα παιχνίδια και τραγούδια, έχει ως συνέπεια να χαρακτηριστεί το επάγγελμα ως επάγγελμα χαμηλού κύρους.

ε. Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Το γεγονός ότι για πολλά χρόνια η εκπαίδευση των νηπιαγωγών ήταν Ανώτερη και όχι Ανώτατη έπληξε το κύρος του επαγγέλματος.

1.2.3 Παράγοντας φύλο και διδακτικό προσωπικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, το επάγγελμα της δασκάλας ήταν το πρώτο κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα για τις γυναίκες. Η παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση παγιώθηκε και ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών άρχισε να αυξάνεται σταδιακά.

Σε ό,τι αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η είσοδος των γυναικών σε αυτή συνάντησε σημαντικά προβλήματα που συνδέονταν κυρίως με τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα και τη μικρή παρουσία των γυναικών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επηρέασε τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το Διάταγμα της 8^{ης} Σεπτεμβρίου 1914 αποτελεί ορόσημο, καθώς κατοχυρώνει θεσμικά το δικαίωμα διορισμού των πρώτων καθηγητριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και άνοιξε ουσιαστικά το δρόμο για την είσοδο των γυναικών εκπαιδευτικών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έκτοτε παρατηρείται μία σταδιακή αύξηση του αριθμού των γυναικών εκπαιδευτικών.

Η έρευνα της Ε. Μαραγκουδάκη⁵⁷ αφορά τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο χρονικό διάστημα 1974-1997 κυρίως σε ό,τι αφορά τη σύνθεση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και πώς αυτές επηρέασαν τον παραδοσιακό καταμερισμό εργασίας και εκπαιδευτικού έργου ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Επίσης, θίγεται το θέμα κατά πόσο ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή και συντήρηση των πατριαρχικών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα.

Τα στατιστικά στοιχεία της μελέτης προέρχονται από τα Γυμνάσια και Λύκεια γενικής κατεύθυνσης. Στην έρευνα δεν περιελήφθη η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση καθώς διαφοροποιείται κατά πολύ από τη Γενική.

Τα ζητήματα που ερευνήθηκαν είναι:

1. Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού με κριτήριο το φύλο.
2. Ο τρόπος με το οποίο κατανέμονται άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.
3. Πώς κατανέμονται κατά φύλο οι εκπαιδευτικοί στις διάφορες ειδικότητες.
4. Πώς εκπροσωπούνται τα δύο φύλα στις διοικητικές θέσεις.

⁵⁷ Μαραγκουδάκη Ε. (2001), ό.π.

Πίνακας 1: Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού ανά φύλο 1974 – 1993.

Έτη	Σύνολο	Άνδρες		Γυναίκες	
		Πλήθος	Ποσοστό	πλήθος	Ποσοστό
74-75	16060	7473	46,5	8587	53,5
75-76	17179	7958	46,3	9221	53,7
76-77	20384	9340	45,8	11044	54,2
77-78	23161	10506	45,4	12655	54,6
78-79	25858	11636	45,0	14222	55,0
79-80	28693	12918	45,0	15775	55,0
80-81	30866	13751	44,6	17115	55,4
81-82	32533	14319	44,0	18214	56,0
82-83	34946	15342	43,9	19604	56,1
83-84	36857	15966	43,3	20891	56,7
84-85	38486	16683	43,3	21803	56,7
85-86	40002	17387	43,5	22615	56,5
86-87	41500	17844	43,0	23656	57,0
87-88	42364	18130	42,8	24234	57,2
88-89	44078	18732	42,5	25346	57,5
89-90	45359	19303	42,6	26056	57,4
90-91	46580	19906	42,7	26674	57,3
91-92	47479	20109	42,4	27370	57,6
92-93	48229	20453	42,4	27776	57,6

Πηγή: 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, Ιωάννινα.

Με βάση τα στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 1 διαπιστώνεται μία συνεχής αύξηση των καθηγητριών και μάλιστα, τα ποσοστά τους είναι μεγαλύτερα από αυτά των ανδρών. Επίσης ότι από τη σχολική χρονιά 1980 – 1981 τα ποσοστά των ανδρών μειώνονται αργά αλλά σταθερά. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τη σχολική χρονιά 1992 – 1993 σε σύνολο 48.229 εκπαιδευτικών, 20.453 (42,4%) ήταν άνδρες και οι 27.776 (57,6%) ήταν γυναίκες.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν από το 1964 και μετά εξηγούν αυτή την αποτίμηση. Οι θεσμικές αυτές αλλαγές είχαν ως συνέπεια την μαζικοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την αύξηση των σχολικών μονάδων και την αύξηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτών.

Η αύξηση αυτή καταγράφεται στον Πίνακα Ι. Διαβάζοντας τον πίνακα διαπιστώνεται ότι 5 χρόνια μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 τα ποσοτικά μεγέθη διπλασιάζονται. Το σχολικό έτος 1974 – 75 ο αριθμός των εκπαιδευτικών σε Γυμνάσια (δεν έχουμε στοιχεία για τα Λύκεια) ανέρχεται στις 16.060 εκ των οποίων οι 8.587 (ποσοστό 53,47%) είναι γυναίκες. Το σχολικό έτος 1980 – 81 ο αριθμός των εκπαιδευτικών σε Γυμνάσια και Λύκεια ανέρχεται στις 30.866 εκ των οποίων οι 17.115 (ποσοστό 56%) είναι γυναίκες.

Αρωγός στη διαμόρφωση της εικόνας που καταγράφηκε παραπάνω είναι και οι αλλαγές που συντελούνται στις κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με το δικαίωμα των γυναικών στην αγορά εργασίας ως αποτέλεσμα των διεκδικήσεων του γυναικείου κινήματος.

Ένας παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην εξέταση της αύξησης των καθηγητριών την περίοδο αυτή είναι αυτός της ανεργίας. Το σύστημα διορισμού μέχρι και πριν από δύο δεκαετίες ήταν η Επετηρίδα. Στην πλειονηφία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων μεσολαβούσε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από την εγγραφή στην επετηρίδα ως το διορισμό. Στο διάστημα αυτό οι άνδρες πτυχιούχοι πιεζόμενοι από οικονομικούς λόγους και από τα κοινωνικά στερεότυπα στρέφονταν στην άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Ως εκ τούτου, όταν διορίζονταν στην εκπαίδευση δεν αποδέχονταν το διορισμό δεδομένου ότι ήδη είχαν αποκατασταθεί επαγγελματικά. Αντίθετες ήταν οι επιλογές των γυναικών γεγονός που βοήθησε και στην αύξηση των διορισμένων καθηγητριών της περιόδου.

Σαφώς και η αύξηση των αριθμών των καθηγητριών αποτελεί θετική εξέλιξη για τις κατακτήσεις των γυναικών στον τομέα της εργασίας. Σκιαάζεται όμως από δύο νέες παραμέτρους που δημιουργήθηκαν.

α) Τη μείωση του γοήτρου του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών τις τελευταίες δεκαετίες. Βέβαια, αυτή η παράμετρος αφορά στον ίδιο βαθμό άνδρες και γυναίκες. Από πολλούς επισημαίνεται ότι αυτή η υποβάθμιση συνέβη μετά την επικράτηση του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση. Η απάντηση στη θέση αυτή είναι ότι η αύξηση των γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί συνέπεια και όχι αίτιο της μείωσης του γοήτρου του επαγγέλματος.

β) Τον καταμερισμό εργασίας με κριτήριο το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο καταμερισμός εργασίας ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς αποτυπώνεται με τρεις δείκτες.

1. Την κατανομή ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο – Λύκειο.
2. Την κατανομή ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στις διάφορες ειδικότητες.
3. Την κατοχή διοικητικών θέσεων, Σχολικών Συμβούλων από άνδρες και γυναίκες.

Με βάση τα στατιστικά στοιχεία για την περίοδο 1974 – 1993 διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο είναι μεγαλύτερα από αυτά των ανδρών. Μάλιστα από το 1976 – 1977 και μετά τα ποσοστά των ανδρών κυμαίνονται από 36% ως 37,99% ενώ των γυναικών από 62,01% ως 64%. Στο Λύκειο τα ποσοστά των γυναικών καθηγητριών κυμαίνονται από 44,24% ως 49,45% ενώ τα αντίστοιχα των ανδρών από 51% ως 55,76%. Παράδειγμα κατά το σχολικό έτος 1990 – 1991 στο Γυμνάσιο το ποσοστό των ανδρών ήταν 36% και των γυναικών 64% ενώ στο Λύκειο τα ποσοστά ήταν 51,03% των ανδρών και 48,97% των γυναικών.

Στο χρονικό διάστημα 1974 – 1993 παρατηρείται ότι η διαφορά ποσοστών ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι σταθερή με μικρές αυξομειώσεις.

Στο Λύκειο η κατανομή του προσωπικού με βάση τον παράγοντα φύλο διαφοροποιείται. Το σχολικό έτος 1976 – 77 κατά το οποίο γίνεται ο διαχωρισμός σε Γυμνάσιο – Λύκειο τα ποσοστά που καταγράφονται είναι: στο Γυμνάσιο 37,99% άνδρες και 62,01% γυναίκες και στο Λύκειο 55,21% άνδρες και 44,74% γυναίκες.

Μέχρι το σχολικό έτος 1982 – 1983 η ποσοστιαία διαφορά για το Λύκειο σε γενικές γραμμές παραμένει σταθερή. Στη συνέχεια παρατηρείται μία τάση μείωσης της διαφοράς και στα σχολικά έτη 1991 – 92 και 1992 – 93 η διαφορά περιορίζεται στις δύο ποσοστιαίες μονάδες.

Η ερμηνεία αυτή της αύξησης των ποσοστών των γυναικών σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη⁵⁸ μπορεί να στηριχθεί και στα στατιστικά δεδομένα που αφορούν τις ηλικίες των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Πίνακας 1 παραρτήματος).

Παίρνουμε ενδεικτικά το σχολικό έτος 1982 – 1983 παρατηρείται μείωση της διαφοράς των ποσοστών μεταξύ ανδρών και γυναικών. Μέχρι την ηλικία των 50 ετών τα ποσοστά που καταγράφονται για τις γυναίκες είναι υψηλότερα από αυτά των ανδρών. Π.χ. το σχολικό έτος 1991 – 1992 καταγράφονται τα ποσοστά:

⁵⁸ Μαραγκουδάκη Ε. (2001), ό.π., σελ.20

- Ηλικίες 25 – 29: 28,25% άνδρες, 71,85% γυναίκες.
- Ηλικίες 30 – 34: 33,71% άνδρες, 66,29% γυναίκες.
- Ηλικίες 35 – 39: 35,49% άνδρες, 64,51% γυναίκες.
- Ηλικίες 40 – 44: 39,54% άνδρες, 60,46% γυναίκες.
- Ηλικίες 45 – 49: 39,04% άνδρες, 60,96% γυναίκες.

Ενώ από την ηλικία των 50 ετών και πάνω τα ποσοστά αντιστρέφονται.

- Ηλικίες 50 – 54: 51,84% άνδρες, 48,16% γυναίκες.
- Ηλικίες 55 και πάνω :66,27% άνδρες, 33,73% γυναίκες.

Αντίστοιχα στο Λύκειο οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών μέχρι την ηλικία των 34 ετών. Ενώ από την ηλικία των 40 και άνω το ποσοστό τους παρουσιάζει μείωση που φτάνει μέχρι και τις 53 ποσοστιαίες μονάδες στην κατηγορία 50 – 54 ετών και στις 58 μονάδες στις ηλικίες 55 ετών και άνω⁵⁹.

Στον καταμερισμό εργασίας ανάμεσα στα δύο φύλα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η διαφοροποίησή τους στα βασικά μαθήματα. Από τα δεδομένα του πίνακα παίρνουμε ενδεικτικά το σχολικό έτος 1992 – 1993⁶⁰:

- Γυναίκες φιλόλογοι 82% στο Γυμνάσιο, 72% στο Λύκειο.
- Γυναίκες μαθηματικοί 35% στο Γυμνάσιο, 17% στο Λύκειο.
- Γυναίκες χημικοί 43% στο Γυμνάσιο, 17% στο Λύκειο.

Σημειώνεται ότι η κατανομή φύλων στο Γυμνάσιο και Λύκειο δεν προσδιορίζεται θεσμικά ή από υπουργικές εγκυκλίους. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά γυναικών στο Γυμνάσιο είναι αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών και προτιμήσεων, οι οποίες σε ένα βαθμό είναι κοινωνικά προσδιορισμένες.

⁵⁹ Μαραγκουδάκη Ε. (2001), ό.π., σελ.20

⁶⁰ Μαραγκουδάκη Ε. (2001), ό.π., σελ.20

1.2.4 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ειδικότητα

Στο χρονικό διάστημα 1974 – 1997 η κατανομή των εκπαιδευτικών στις διάφορες ειδικότητες με βάση το φύλο δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες εκπλήξεις. Κατά απόλυτη πλειοψηφία οι γυναίκες είναι καθηγήτριες ξένων γλωσσών και οικιακής οικονομίας. Στη συντριπτική πλειοψηφία είναι φιλόλογοι, κοινωνιολόγοι, βιολόγοι, οικονομολόγοι, καθηγήτριες τεχνικών και μουσικής. Στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης η εικόνα αλλάζει και ο αριθμός τους μειώνεται σημαντικά. Στο παράτημα παραθέτουμε ενδεικτικά πίνακες που αφορούν στην κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ειδικότητα για την περίοδο 1992-1993 (Παράρτημα: πίνακας 2), στους διορισμούς εκπαιδευτικών κατά φύλο και ειδικότητα για το χρονικό διάστημα 1993-1997 (Παράρτημα: πίνακας 3) και στην κατανομή των εκπαιδευτικών εγγεγραμμένων στην επετηρίδα κατά φύλο και ειδικότητα (Παράρτημα: πίνακας 4). Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τη μελέτη της Ε. Μαραγκουδάκη (2001)⁶¹.

Τα στατιστικά δεδομένα δείχνουν μία σαφή διαφοροποίηση της κατανομής των εκπαιδευτικών στις διάφορες ειδικότητες με κριτήριο το φύλο. Παράλληλα καταδεικνύεται ότι η λεγόμενη «θηλυκοποίηση» του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως τις κοινωνικά οριοθετημένες ως «γυναικείες» ειδικότητες. Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από μελέτες στο χώρο της ιστορίας της εκπαίδευσης των κοριτσιών⁶². Παρά το γεγονός ότι η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μαζική και ισότιμη για άνδρες και γυναίκες, παρόλα αυτά όμως τα κοινωνικά στερεότυπα υπαγορεύουν την αντίληψη ότι οι θεωρητικές επιστήμες είναι πιο κατάλληλες για τα κορίτσια και οι θετικές τεχνολογικές επιστήμες είναι πιο κατάλληλες για τα αγόρια.

⁶¹ Μαραγκουδάκη Ε. (2001), ό.π.

⁶² Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (2008), ό.π.

1.2.5 Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Η περιθωριακή θέση των γυναικών εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύεται καθαρά από τη μικρή παρουσία τους στις διάφορες διοικητικές θέσεις και στις θέσεις σχολικών συμβούλων. Με βάση τα δεδομένα των ετών 1994 – 1995 καταγράφονται τα παρακάτω⁶³:

- Προϊστάμενος Διεύθυνσης: Γυναίκες 2 (3,5%), Άνδρες 55 (96,5%)
- Προϊστάμενος Γραφείου: Γυναίκες 8 (5,8%), Άνδρες 129 (94,2%)
- Σχολικοί Σύμβουλοι: Γυναίκες 24 (14,3%), Άνδρες 168 (85,7%)

Η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών εντοπίζεται και στις θέσεις διοικητικής ευθύνης στις σχολικές μονάδες (Διευθυντής και Υποδιευθυντής).

Δεδομένου ότι οι διευθυντικές θέσεις είναι υψηλά ιστάμενες θέσεις που διαθέτουν γόητρο και κύρος δημιουργείται εύλογα το ερώτημα γιατί ένας σημαντικός αριθμός καθηγητριών που έχουν τα τυπικά προσόντα και πλέον αυτών (π.χ. μεταπτυχιακό, διδακτορικό κτλ.) δεν καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις. Η απάντηση που δίδεται αβίαστα συνήθως είναι ότι αυτό αποτελεί προσωπική επιλογή. Ο αποκλεισμός, όμως, των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις προσδιορίζεται ουσιαστικά από τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις και στερεότυπα όπως:

1) Οι γυναίκες δεν είναι εξοικειωμένες με το τεχνοκρατικό και το γραφειοκρατικό περιεχόμενο που υπαγορεύουν τα καθήκοντα των διοικητικών θέσεων.

2) Οι διοικητικές θέσεις ταυτίζονται με το αντρικό πρότυπο.

3) Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα λόγω των νοοτροπιών και στερεοτυπικών συμπεριφορών που επικρατούν στην κοινωνία.

4) Την επικρατούσα άποψη της ασυμβατότητας με των υποχρεώσεων ανάμεσα στις θέσεις διοικητικής ευθύνης και αυτών που απορρέουν από το χώρο της οικογένειας.

5) Ο κρατικός παρεμβατισμός και η στελέχωση των διοικητικών υπηρεσιών από το εκάστοτε κυβερνών κόμμα.

Ο αποκλεισμός των γυναικών από τις θέσεις διοικητικής ευθύνης έχει πολλούς αποδέκτες και πολλαπλές επιπτώσεις.

⁶³ Μαραγκουδάκη Ε.(2001) , ό.π.

1. Οι ίδιες οι γυναίκες στο χώρο απασχόλησής τους αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων.
2. Αίρεται η δυνατότητα να στηρίζουν συναδέλφους τους που στοχεύουν σε διοικητικές θέσεις.
3. Εργάζονται κάτω από την εξουσία και τον έλεγχο των ανδρών.
4. Οι μαθητές/τριες δεν έχουν τη δυνατότητα να δουν τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, με αποτέλεσμα εν τέλει να θεωρούν φυσιολογικό την κατοχή θέσεων από τους άνδρες.
5. Τα κορίτσια δεν ενθαρρύνονται να συμπεριλάβουν στους στόχους τους τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στο χώρο της επαγγελματικής απασχόλησης.

Αν και η παρουσία των γυναικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντική ποσοτική αύξηση, εντούτοις ποιοτικά σε ό,τι έχει σχέση με το κύρος, το γόητρο και την εξουσία στο χώρο της εργασίας είναι υποδεέστερη των ανδρών.

Σε νεότερες μελέτες η εικόνα της παρουσίας γυναικών στις διοικητικές θέσεις δεν αλλάζει ιδιαίτερα.

Η Ε. Μπακάλμπαση⁶⁴ (2011) αναφέρει στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για το έτος 2006. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχε καμία γυναίκα Προϊσταμένη Διεύθυνσης και υπήρχαν μόνο 2 γυναίκες Προϊστάμενες Γραφείου (1,4 %) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπήρχαν 2 Προϊστάμενες Διεύθυνσης (3,5%) και 8 Προϊστάμενες Γραφείου (5,8%). Στην Ανώτατη Εκπαίδευση το 37,6 % του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι ήταν γυναίκες και αντίστοιχα στα Α.Ε.Ι οι γυναίκες αποτελούσαν το 28.5%.

Η Ε. Μπακάλμπαση (2011) αναφέρεται και στα στοιχεία που παραθέτει η Α. Anastasaki⁶⁵ (2009) για το Σχολικό Έτος 2006-2007. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 21% της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι άνδρες το 79%. Στη Δευτεροβάθμια οι γυναίκες αποτελούντο 26% της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι άνδρες το 74%. Για το Σχολικό Έτος 2007-2008 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το ποσοστό των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι 9.2 % και οι άνδρες το 90.8 %.

Η Ε. Μπακάλμπαση (2011) αναφέρει, επίσης, ότι το έτος 2010 από τους 13 Περιφερειακούς Διευθυντές που διορίστηκαν οι 4 ήταν γυναίκες (31%).

⁶⁴ Μπακάλμπαση Ε, (2011), *Γυναίκα και εκπαιδευτική ηγεσία – οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*: ανακτήθηκε από το <http://www.24grammata.com> : τελευταία πρόσβαση 12/6/2015

⁶⁵ Anastasaki, A. (2009). *Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education from era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc.*, όπ. αναφ. στο Μπακάλμπαση Ε, (2011), ό.π.: ανακτήθηκε από το <http://www.24grammata.com> : τελευταία πρόσβαση 12/6/2015

Στις 2/1/2013 ανακοινώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας οι δεκατρείς (13) Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης από τους οποίους οι εννέα (9) είναι άνδρες και οι τέσσερις (4) είναι γυναίκες. Στις 9/4/2015 ανακοινώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας οι δεκατρείς (13) Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης από τους οποίους οι έντεκα (11) είναι άνδρες και οι δύο (2) είναι γυναίκες. Αξίζει να αναφερθεί ότι στη θέση της Περιφερειακής Διευθύντριας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας διορίστηκε γυναίκα νηπιαγωγός⁶⁶.

Τα αίτια για την υποδεέστερη θέση των γυναικών έναντι των ανδρών στο χώρο της εκπαίδευσης σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας. Η σημερινή κοινωνία δομείται και λειτουργεί με βάση τον τρόπο οργάνωσης της οικονομίας, ο οποίος ακολουθεί το καπιταλιστικό μοντέλο, και την πατριαρχική διάρθρωση της κοινωνίας. Η κατανομή των ρόλων ανδρών και γυναικών μέσα στην κοινωνία γίνεται με βάση την κατασκευασμένη ιδεολογία της ανωτερότητας του ανδρικού φύλου και του γεγονότος ότι η ανδρική εργασία θεωρείται πιο σημαντική σε σχέση με την εργασία της γυναίκας που θεωρείται κατώτερη και συμπληρωματική. Το σχολείο ως ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας αναπαράγει την καθεστηκυία ιδεολογία και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και ταυτόχρονα καλλιεργεί ως φυσιολογική την περιθωριοποιημένη θέση της γυναίκας στον επαγγελματικό χώρο.

⁶⁶<http://www.minedu.gov.gr> : τελευταία πρόσβαση 13/7/2015

1.2.6 Η θέση των γυναικών στο ερευνητικό και διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων

Η Ελένη Μαραγκουδάκη στην ανακοίνωση της στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας που έγινε στην Αθήνα τον Ιανουάριο του 2001 αναφέρθηκε στα αποτελέσματα της μελέτης της για τη θέση των γυναικών στο διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό των ΑΕΙ της Ελλάδας⁶⁷. Στην έρευνα συμμετείχαν σαράντα τέσσερις (44) γυναίκες μέλη ΔΕΠ, καθηγήτριες και αναπληρώτριες καθηγήτριες, από Τμήματα και Σχολές των Πανεπιστημίων της Αθήνας, του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, των Ιωαννίνων και της Θεσσαλίας. Έγινε αναφορά και σε άλλες έρευνες, τα ευρήματα των οποίων κατέγραψαν την κατώτερη και περιθωριοποιημένη θέση των γυναικών στο χώρο της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, η οποία έχει άμεση σχέση με τη δυσκολία πρόσβασης, την κατανομή στις ιεραρχικά διαρθρωμένες βαθμίδες και στην εκπροσώπησή τους στα συλλογικά όργανα των Πανεπιστημίων.

Αν και η Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση έχει εκδημοκρατιστεί, παρ' όλα αυτά η θέση των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επηρεάζεται από τον παράγοντα φύλο και τα κοινωνικά στερεότυπα. Χαρακτηριστικά σημειώνεται ότι παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των κοριτσιών που φοιτά στα ΑΕΙ έχει αυξητική πορεία, δεν παρατηρείται ανάλογη αύξηση στον αριθμό των γυναικών μελών ΔΕΠ.

Στο συνέδριο ανακοινώθηκαν τα ευρήματα της έρευνας τα οποία και καταγράφουν τη διαιώνιση των ποσοτικών διακρίσεων.

Αναλυτικά :

1. Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί αποτελούν μειοψηφία στο σύνολο των μελών διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού, οι γυναίκες αποτελούν το 28% ενώ οι άνδρες το 72%.

2. Στις βαθμίδες των επίκουρων καθηγητριών και των λεκτόρων που είναι χαμηλότερες ιεραρχικά εμφανίζουν το υψηλότερο ποσοστό 60%. Το 26% των γυναικών είναι στη βαθμίδα των Αναπληρωτών καθηγητών και στην ανώτερη βαθμίδα των Καθηγητών οι γυναίκες αποτελούν μόλις το 14%. Σημειώνεται ότι η

⁶⁷ Μαραγκουδάκη Ε., (2009), *Γυναίκες Πανεπιστημιακοί: Δυσκολίες ανέλιξης στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και προσωπικές στρατηγικές*, Ανακοίνωση στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Αθήνα.

βαθμίδα των καθηγητών είναι ιδιαίτερα απρόσιτη στην σχολές των Φυσικών Επιστημών και των Επιστημών Μηχανικής και Τεχνολογίας.

3. Σε ότι αφορά την πρόσβαση και την εξέλιξη στις βαθμίδες υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις σχολές των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και στις Σχολές των Φυσικών Επιστημών και των Επιστημών Μηχανικής και Τεχνολογίας. Καθώς η πρόσβαση και η εξέλιξη στις δεύτερες έχουν μεγάλο συντελεστή δυσκολίας για τις γυναίκες καθώς θεωρείται «κλειστός χώρος».

4. Η εκπροσώπηση των γυναικών στα διοικητικά συλλογικά όργανα του πανεπιστημίου π.χ. πρυτανικές αρχές, κοσμητείες είναι ιδιαίτερα μικρή. Διαφοροποίηση παρατηρείται στην εκπροσώπησή τους στα συλλογικά διοικητικά όργανα στο εσωτερικό των τμημάτων.

Τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης έδειξαν ότι ο χώρος του Πανεπιστημίου είναι ανδροκεντρικός. Η πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και οι σχέσεις εξουσίας που υπαγορεύονται από τον παράγοντα φύλο αναπαράγονται μέσα στο χώρο των Πανεπιστημίων και δημιουργούν δυσμενείς συνθήκες για τις γυναίκες για να ακολουθήσουν ακαδημαϊκή καριέρα.

1.3 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1.3.1 Ιστορική αναδρομή ανάπτυξης της Προσχολικής Αγωγής στην Ευρώπη

Στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο σημαντικές μορφές παιδαγωγών, όπως του Froebel, της Kergomard, των αδελφών Agazzi, της Montessori, του Claparede, του Decroly, του Dewey κ.α. παρουσιάζονται στο χώρο της Παιδαγωγικής και Προσχολικής Αγωγής.

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης τονίσθηκε η ανάγκη της Προσχολικής Αγωγής των νηπίων από τους ανθρωπιστές Ραμπελαί (Rabelais) και Μονταίνιο (Montaigne) των οποίων οι απόψεις τους προετοίμασαν το έδαφος για τη μετέπειτα εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής. Οι δύο αυτοί ανθρωπιστές θεωρούσαν απαραίτητη τη συστηματική αγωγή των παιδιών ήδη από τη νηπιακή ηλικία. Η αγωγή, όπως υποστηρίζουν, έπρεπε να ασκείται μέσω του παιχνιδιού, της φυσικής, ηθικής, νοητικής, αισθητικής και αισθητηριακής αγωγής των νηπίων⁶⁸.

Από τα μέσα του 17^{ου} αιώνα και μετά υπάρχει στροφή προς την Προσχολική Αγωγή. Με το πρόγραμμα του «μητρικού σχολείου» ο Κομένιος προσπάθησε να οργανώσει ένα ολόκληρο σύστημα δουλειάς με τα μικρά παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους. Το πρόγραμμα αυτό αποτελούσε μια μορφή οικογενειακής αγωγής, καθώς θεωρούσε ότι «ο άνθρωπος γίνεται άνθρωπος» χάρη στην αγωγή που πραγματοποιείται στην παιδική ηλικία⁶⁹. Εξέδωσε και ένα βιβλίο «Schola infantiac» (Σχολείο νηπίων) με οδηγίες για τις μητέρες για τη σωστή αγωγή των παιδιών τους τα πρώτα έξι έτη⁷⁰. Επιπλέον, οι παιδαγωγικές ιδέες των John Locke, Rousseau, Richter, Pestalozzi συνέβαλαν σημαντικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής, δεδομένου ότι αναφέρθηκαν στην γλωσσική, φυσική, νοητική, αισθητηριακή και αισθητική αγωγή των παιδιών μέσω της αξιοποίησης του παιχνιδιού από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Από το τέλος του 17^{ου} και αρχές του 18^{ου} αιώνα στη Γαλλία τα «παιδικά άσυλα» αποτελούν τη πρώτη μορφή Νηπιαγωγείου. Στα άσυλα αυτά συγκεντρώνονταν και φυλάσσονταν από τις επόπτριες τα απροστάτευτα νήπια. Μετά το 1770 έγινε η πρώτη απόπειρα ίδρυσης νηπιακού σχολείου με κοινωνικούς και

⁶⁸ Ντολιοπούλου, Ε. (2002), *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

⁶⁹ Χατζήνα, Φ. (2006), *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, Διδακτική μεθοδολογία, Γνωστικό αντικείμενο, Ειδική Διδακτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

⁷⁰ Κιτσαράς, Γ. (2001), *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Κιτσαράς

εκπαιδευτικούς σκοπούς από τον Γάλλο πάστορα Φρειδερίκο Ομπερλέν (F. Oberlin). Ο Ομπερλέν ίδρυσε τα «σχολεία πλεξίματος», στα οποία συγκεντρώνονταν τα φτωχά, μικρά παιδιά των αγροτών ηλικίας 4-7 ετών κατά τις ώρες απουσίας των γονέων τους στους αγρούς και διδάσκονταν πλέξιμο, προσευχές, τραγούδια, χειροτεχνίες, δραστηριότητες σχετικές με τη φύση και την ιστορία του ιδίου και της γυναίκας του. Η προσφορά του Oberlin συνέβαλε θετικά στην εδραίωση και εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής στη Γαλλία⁷¹.

Η πρώτη παιδαγωγός, που ασχολήθηκε με την Προσχολική Αγωγή στη Γαλλία ήταν η Pape Carpentier. Το όνομά της ήταν στενά συνδεδεμένο με τη λειτουργία των «ασύλων», στα οποία ήταν και διευθύντρια από το 1847 και τα μετέτρεψε από καθαρά φιλανθρωπικά ιδρύματα σε σχολεία που ανήκαν στη πρώτη βαθμίδα της αγωγής.

Το 1881 τα άσυλα μετονομάστηκαν σε «Μητρικά Σχολεία» και οριστικοποιήθηκε η ένταξή τους στη πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα Μητρικά Σχολεία είναι στενά συνδεδεμένα με τη Pauline Kergomard, η οποία, όπως αναφέρει ο Κιτσαράς⁷² (2001) επί τριάντα οχτώ (38) χρόνια ήταν γενική επιθεωρήτρια των γαλλικών Νηπιαγωγείων και η ίδια προσπάθησε να επιλύσει το σοβαρό πρόβλημα του θεσμού του Νηπιαγωγείου ερχόμενη αντιμέτωπη με τη σχολειοποίηση των Νηπιαγωγείων. Αναφέρει ότι το παιχνίδι ήταν η πιο σημαντική απασχόληση των παιδιών και έδωσε στη Προσχολική Αγωγή τη σύγχρονή της κατεύθυνση υιοθετώντας απόψεις και θέσεις της Παιδαγωγικής του ρεύματος της «Νέας Αγωγής» (Χαρίτος Χ., 1998)⁷³.

Αργότερα, το 1948 ιδρύθηκε η Παγκόσμια Οργάνωση της Προσχολικής Αγωγής (O.M.E.P)(Organisation Mondiale pour l' Education Prescolaire), η οποία συνέβαλε σημαντικά στο να γίνει γνωστό το γαλλικό Νηπιαγωγείο σε παγκόσμιο επίπεδο επιδιώκοντας μέχρι σήμερα την έρευνα της αγωγής της νηπιακής ηλικίας και την προαγωγή της Προσχολικής Εκπαίδευσης⁷⁴.

Στην Αγγλία το 1816 ο σοσιαλιστής βιομήχανος Robert Owen ίδρυσε δίπλα στο εργοστάσιό του ένα σχολείο, το οποίο περιείχε και νηπιακή τάξη επονομαζόμενο

⁷¹ Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

Χαρίτος,Χ. (1998), *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg

Spodek B. & Brown P. (1993), Curriculum alternatives in early childhood education: A historical perspective in B. Spodek (Ed), *Handbook of research on the education of young children*, New York: Macmillan.

⁷²Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

⁷³ Χαρίτος,Χ. (1996), *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, Αθήνα: Gutenberg.

⁷⁴ Ζαχαρενάκης, Κ. (1991), *Αντισταθμιστική αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες Ι*, Αθήνα

«infant schools». Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 3-6 ετών και ασχολούνταν με την εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, γεωγραφίας, ιστορίας, χορού, μουσικής και κεντήματος. Λειτουργήσαν μέχρι το 1870 με ιδιωτική πρωτοβουλία και περιλήφθηκαν στο νόμο για τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ο ενσαρκωτής της ιδέας της Προσχολικής Αγωγής στην Αγγλία⁷⁵.

Στη Γερμανία αναπτύχθηκε μία εντελώς διαφορετική αντίληψη για την εκπαίδευση των νηπίων. Αυτός που ασχολήθηκε πρώτα και ουσιαστικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν ο Froebel. Θεωρείται ο ιδρυτής της Προσχολικής Αγωγής και ο θεμελιωτής της διδακτικής μεθοδολογίας των νηπίων⁷⁶, καθώς ήταν ο πρώτος που σχεδίασε ένα ολοκληρωμένο σύστημα Προσχολικής Παιδαγωγικής. Ο Froebel θεωρούσε το παιχνίδι βασικό στοιχείο της Προσχολικής Αγωγής και το όρισε ως την κύρια δραστηριότητα της ζωής του παιδιού ώστε να καλλιεργηθεί η φαντασία και η ηθική αγωγή του παιδιού. Κατά τον Froebel, και ο παιδαγωγός παίζει σημαντικό ρόλο, διότι πρέπει να σέβεται τη προσωπικότητα του παιδιού και να μη το βλέπει ως αντανάκλαση του εαυτού του⁷⁷. Ίδρυσε στη Γερμανία το 1837 τον «Νηπιακό Κήπο» (Kindergarten), που αποτέλεσε το πρότυπο παιδαγωγικό ίδρυμα και ένα Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στη Δρέσδη για τη διάδοση των παιδαγωγικών του ιδεών και την κατάρτιση των παιδαγωγών των νηπιακών κήπων.

Στην Ιταλία το 1833 ιδρύθηκαν τα πρώτα Νηπιαγωγεία, ένα για κορίτσια- ένα για αγόρια, από τον ιερέα Ferrante Apporti, ο οποίος θεωρείται πρόδρομος του ιταλικού Νηπιαγωγείου με τη μορφή του Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Αυτά τα σχολεία του Apporti ονομάστηκαν «παιδικά σχολεία»⁷⁸ και ήταν πρωτοποριακά για την εποχή εκείνη, καθώς πρόσφεραν αγωγή και εκπαίδευση. Τα παιδικά σχολεία εξαπλώθηκαν στην Ιταλία και αργότερα στην Ελβετία. Δεν επικράτησε πολύ η μέθοδος αυτή στην Ιταλία, αλλά συνέβαλε στην εξέλιξη του Νηπιαγωγείου και σε άλλες χώρες για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σημαντική, επιπλέον, στην εξέλιξη του ιταλικού Νηπιαγωγείου ήταν η συμβολή των αδελφών Ρόζας και Καρολίνας Αγκάτσι, που έδωσαν έμφαση στην αισθητηριακή και αισθητική αγωγή και της Μαρίας Μοντεσσόρι

⁷⁵ Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

⁷⁶ Williams, L. (1992), Determining the curriculum, in C. Seefeldt (eds), *The early childhood curriculum: A review of current research*, New York: Teachers College Press.

Χαρίτος, Χ. (1998), ό.π.

⁷⁷ Χατζήνα, Φ. (2006), ό.π.

⁷⁸ Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

με το «Σπίτι του Παιδιού», η οποία κατάφερε να δημιουργήσει ένα πιο ολοκληρωμένο σύστημα για τη προσχολική αγωγή.

Η Ελβετία υπήρξε το κέντρο παιδαγωγικών μελετών. Συγκεκριμένα, ο Ed. Claparede, Γαλλοελβετός πρωτοπόρος της «Νέας Αγωγής», ίδρυσε ένα Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών με το όνομα του J.J. Rousseau για τους πειραματισμούς του, καθώς έδωσε βάρος στη συστηματική διερεύνηση των προβλημάτων της ψυχολογίας του παιδιού και της αγωγής. Ο ίδιος ανέπτυξε μία αγωγή που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα οποία ενδιαφέροντα αποτελούν κίνητρο και βασική δραστηριότητα για τη μάθηση του παιδιού. Γι' αυτό και ίδρυσε έναν τύπο Νηπιαγωγείου, το «Σπίτι των μικρών», στο οποίο πραγματοποιούνταν πολλές δραστηριότητες με πολλά παιδαγωγικά μέσα και υλικά από εκείνα που έχουν διαδοθεί στα Νηπιαγωγεία. Επιπλέον, ο Οβίδιος Ντεκρολύ (O.Decroly) συνέβαλε και αυτός σημαντικά στην εξέλιξη του Νηπιαγωγείου. Ως υποστηρικτής του κινήματος της «Νέας Αγωγής», ψυχολόγος και παιδαγωγός, δημιούργησε το «Σχολείο για τη ζωή με τη ζωή για τη ζωή», δηλαδή ένα σχολείο στην εξοχή, ένα πρόγραμμα σύμφωνο με τη ψυχολογία του παιδιού, το οποίο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ατομικής και κοινωνικής ζωής⁷⁹.

Τέλος, και στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης παρουσιάζει ενδιαφέρον η εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής. Κυρίως στη Ρωσία (περίπου 1830 με 1890) αναπτύχθηκε η λαϊκή Προσχολική Αγωγή με εκπροσώπους τους N.J. Pirogon, W.G. Belenski, L.N.Tolstoi και τον K.D. Ousinski. Στόχος τους ήταν να αναπτυχθεί το πατριωτικό πνεύμα, η μητρική γλώσσα, η αυτονομία της σκέψης, οι αυτόματες και συστηματοποιημένες απασχολήσεις. Έδιναν έμφαση στο παιχνίδι, το οποίο συνδεόταν με την εργασία, απέφευγαν τη τυποποίηση και τη γνώση των χαρακτηριστικών της νηπιακής ηλικίας, τα οποία συντελούσαν στην αποτελεσματικότητα της Προσχολικής Αγωγής. Την ίδια κατεύθυνση ακολούθησαν και οι συνεχιστές του Ousinski, η Woodowozowa και η Titeewa, που ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη της διδακτικής⁸⁰.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, δημιουργήθηκε μεγάλη ανάγκη για τη προστασία και τη φροντίδα των νηπίων σε ολόκληρη την Ευρώπη από τα μέσα του 17^{ου} αιώνα και εξής. Η ίδρυση των Νηπιαγωγείων αποτέλεσε τον καρπό κοινωνικών και οικονομικών αναγκών και λιγότερο των παιδαγωγικών αναγκών λόγω της

⁷⁹ Χατζή, Χ. (2008), *Εγχειρίδιο προετοιμασίας στα Παιδαγωγικά στο Γνωστικό Αντικείμενο και στην Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία των νηπιαγωγών*, Αθήνα: Alexander

⁸⁰ Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

βιομηχανικής επανάστασης, της αντικατάστασης της διευρυμένης οικογένειας από την πυρηνική σε μεγάλα αστικά κέντρα και τη συμμετοχή των μητέρων στην αγορά εργασίας.

1.3.2 Ιστορική αναδρομή ανάπτυξης της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα διαθέτουμε σήμερα πολλές και αξιόλογες μελέτες σχετικά με την εδραίωση και ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής. Παρ' όλο που ο θεσμός της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα εμφανίζεται με κάποια καθυστέρηση, οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι είχαν επισημάνει την αναγκαιότητα της αγωγής των νηπίων.

Πρωτοπόρος στη σύλληψη της συγκέντρωσης και της ομαδικής αγωγής των νηπίων 3-6 ετών υπήρξε ο Πλάτωνας. Αναφέρει ότι η αγωγή των νηπίων πρέπει να γίνεται από πολύ νωρίς σε ένα κατάλληλο για τη φύση τους ίδρυμα και δίνει οδηγίες στους γονείς για τον σωστό τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους. Δίνει σημασία στο παιχνίδι ως διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο λέγοντας «*παίζοντας τρέφε τους παίδας*»⁸¹.

Μεγάλη παιδαγωγική σημασία στο παιχνίδι δίνει και ο Αριστοτέλης, ο οποίος το θεωρεί αναντικατάστατο μέσο για τη φυσική και ψυχοσωματική ανάπτυξη του μικρού παιδιού. Σημαντική επίδραση, σύμφωνα με τον ίδιο, ασκεί και το περιβάλλον, γι' αυτό και είναι αντίθετος με την ανάθεση της ανατροφής των μικρών παιδιών σε τροφούς.

Την ίδια άποψη για την επίδραση του περιβάλλοντος και την ανάθεση της ανατροφής των μικρών παιδιών σε τροφούς, έχει και ο Πλούταρχος. Ο ίδιος στο έργο του «*Περί Παίδων Αγωγής*» κατηγορεί τις μητέρες, που εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε τροφούς και ανίκανους δούλους, γιατί η μητέρα είναι αναντικατάστατη για το παιδί, καθώς το παιδί είναι ακόμα εύπλαστο και θα πρέπει να είναι δίπλα στη μητέρα. Υποστήριζε πως, όταν το παιδί φθάσει σε κατάλληλη ηλικία, μπορούν οι γονείς να το εμπιστευτούν σε ειδικούς και κατάλληλους παιδαγωγούς⁸².

Παρ' όλα αυτά, η ελληνική πολιτεία για πολλά χρόνια επέδειξε μία αδιαφορία για τον τομέα αυτό και ό,τι συνέβαινε στηριζόταν στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις της χώρας και η εξέλιξη των επιστημών της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη και βελτίωση των Νηπιαγωγείων της Ελλάδας.

Μετά την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους, οι Βαυαροί οργανωτές του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας εξέδωσαν το 1834 νόμο για την οργάνωση

⁸¹ Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη Π. (1977), *Νηπιαγωγική 1- Συστήματα και μέθοδοι- Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις*, Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση

⁸² Ντολιοπούλου, Ε. (2002), ό.π.

της Δημοτικής Εκπαίδευσης⁸³. Σ' αυτό τον νόμο αγνόησαν την Προσχολική Αγωγή, καθώς ο νόμος αυτός στηρίχθηκε στον αντίστοιχο γαλλικό νόμο του 1833, όπου και στη Γαλλία ήταν ανύπαρκτη η Προσχολική Αγωγή. Εκείνη την περίοδο για την Ελλάδα θα αποτελούσε πολυτέλεια η οργάνωση της Προσχολικής Αγωγής λόγω της άθλιας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης του κράτους και της έλλειψης πόρων, εκπαιδευτικών κτιρίων και της βιομηχανίας, την εξάρτησή της σε πολιτικό επίπεδο από ξένα κέντρα⁸⁴.

Παρ' όλα αυτά, ξένοι ιεραπόστολοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών. Συγκεκριμένα, το 1831 ο γερμανοελβετός ιεραπόστολος Friedrich Hildner ίδρυσε το «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον»⁸⁵, στο οποίο λειτουργούσε και τμήμα Νηπιαγωγείου (Νηπιακό σχολείο) για αγόρια και κορίτσια ηλικίας 2-6 ετών. Το «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον» ήταν από τα πρώτα εκπαιδευτήρια στην Ελλάδα που προετοίμαζε δασκάλους. Ακόμα οι σπουδάστριες του «Φιλελληνικού Παιδαγωγείου» διδάσκονταν και ένα σύστημα διδασκαλίας για τα νηπιακά σχολεία. Το 1837 ιδρύεται στη Σύρο το πρώτο «Σχολείο Νηπίων» θηλέων με είκοσι πέντε (25) μαθήτριες και το «Σχολείο Νηπίων» αρρένων με δαπάνες του Δήμου Ερμούπολης. Το 1831 από τον Jonh Hill και τη σύζυγό του Francis ιδρύεται στην περιοχή της Πλάκας στην Αθήνα, οικοτροφείο που περιελάμβανε «Νηπιακό Τμήμα», «Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο» και «Ανώτερο Σχολείο Θηλέων», το οποίο από το 1834 εκπαίδευε υποψήφιες δασκάλους. Το «Νηπιακό Τμήμα» ήταν μεικτό για μαθητές 2-8 ετών και προετοίμαζε τα παιδιά για τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο. Μάλιστα είχε ιδιωτικό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα καθώς δεχόταν φτωχά και ορφανά παιδιά, αλλά και παιδιά εύπορων οικογενειών. Δασκάλα στο «Νηπιακό Σχολείο» ήταν η Αρριέτα Κορέσση. Από το 1853 η Francis Hill στράφηκε προς την εκπαίδευση νηπιαγωγών.

Το 1840 ίδρυσε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία Νηπιαγωγείο και έστειλε με υποτροφία στη Γαλλία την πτυχιούχο του Διδασκαλείου την Ιφιγένεια Δημητριάδου για εκπαίδευση και ειδίκευση στην Προσχολική Αγωγή. Από το 1867, που επέστρεψε η Δημητριάδου, εφάρμοσε το γαλλικό σύστημα στο Νηπιαγωγείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Το «Νηπιακό Σχολείο» της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας λειτουργούσε ως μεικτό. Αργότερα ίδρυσε και άλλο στην Αθήνα και άλλα

⁸³Νόμος 6-18 Φεβρουαρίου 1834 «Περί Δημοτικών Σχολείων», Ναύπλιο ΦΕΚ 11/3.3.1834

⁸⁴ Μπουζάκης, Σ. (2002), ό.π.

⁸⁵ Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994), ό.π.

Νηπιαγωγεία στη Πάτρα και την Κέρκυρα, όπου φοιτούσαν δωρεάν νήπια ηλικίας 3-6 ετών.

Στα Νηπιαγωγεία επικρατούσε το γαλλικό σύστημα της Προσχολικής Αγωγής μέχρι το 1870, καθώς στελεχώνονταν από νηπιαγωγούς, οι οποίες είχαν εκπαιδευτεί σε αυτό το σύστημα και τους χορηγούνταν ειδικό δίπλωμα νηπιαγωγού. Ο ρόλος των Νηπιαγωγείων εκείνης της εποχής ήταν σχολείο-προετοιμαστικός, γινόταν δηλαδή διδασκαλεία μαθημάτων και η μέθοδος, που εφαρμοζόταν, ήταν η αλληλοδιδασκτική⁸⁶.

Μέχρι το 1895 το επίσημο κράτος δεν είχε λάβει καμία μέριμνα για την Προσχολική Αγωγή και για το λόγο αυτό δεν υπήρχε και σχετική νομοθεσία η οποία θα καθόριζε τη λειτουργία των Νηπιαγωγείων που λειτουργούσαν χάρη στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Τα Νηπιαγωγεία είχαν χαρακτήρα θαλάμου προετοιμασίας μαθητών για τη βασική εκπαίδευση.

Από το 1880 ήταν ιδιαίτερα έντονη η ιδιωτική πρωτοβουλία, κυρίως της Αικατερίνης Λασκαρίδου για την Προσχολική Αγωγή. Οι προσπάθειές της απέδωσαν, όταν για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1895 το ελληνικό κράτος παρενέβη στο θεσμό της προσχολικής αγωγής με το νόμο ΒΤΜΘ΄ «Περί Στοιχειώδους η Δημοτικής Εκπαιδύσεως»⁸⁷. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά η Προσχολική Αγωγή, καθιερώθηκε ο όρος «Νηπιαγωγείο», αναγνώριζε επίσημα τα ιδιωτικά ιδρύματα Προσχολικής Αγωγής και επέτρεπε την ίδρυσή τους από ιδιώτες και καθορίζονταν τα προσόντα των διδασκόντων και ο χρόνος φοίτησης των νηπίων «από την απαλήν ηλικίαν μέχρι του έκτου έτους»⁸⁸.

Ένα χρόνο αργότερα, το 1896, εκδόθηκε το Βασιλικό Διάταγμα της 30^{ης} Απριλίου «Περί Συστάσεως Νηπιαγωγείων»⁸⁹, το οποίο αποτέλεσε το πρώτο νομοθέτημα αφιερωμένο αποκλειστικά στην Προσχολική Αγωγή. Ήταν συμπλήρωση του νόμου ΒΤΜΘ΄, ο οποίος νομιμοποιούσε τη Προσχολική Αγωγή και καθιέρωσε τον όρο «Νηπιαγωγείο» απορρίπτοντας τους υπόλοιπους, όπως «νηπιακός κήπος», «το σπίτι των μικρών». Καθόριζε τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου με τρεις ετήσιες τάξεις για παιδιά 3-6 ετών, το σκοπό του, που ήταν η προετοιμασία των νηπίων για τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου και η σωματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από παιχνίδια, ασκήσεις και τη δημιουργία χαρούμενης και γαλήνιας ατμόσφαιρας.

⁸⁶ Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

⁸⁷ Νόμος ΒΤΜΘ΄: «Περί Στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως», ΦΕΚ 37/1895, τ. Α΄

⁸⁸ Δημαράς Α. (1974), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ.2, 1895- 1967, Αθήνα: Ερμής.

Μπουζάκης, Σ. (2006), ό.π.

⁸⁹ Β.Δ/γμα 30.4.1896 «Περί συστάσεως Νηπιαγωγείων» ΦΕΚ 68/23.5.1896, τ. Α΄, αρθρ.2

Επόμενος σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα είναι το 1897 με την ιδιωτική πρωτοβουλία της Αικατερίνης Λασκαρίδου για την ίδρυση του «Διδασκαλείου Νηπιαγωγών» και του πρώτου επίσημου Νηπιαγωγείου, του «Πρότυπου Νηπιακού Κήπου». Χάρη στην Αικατερίνη Λασκαρίδου εξελίχθηκε η Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα και η ίδια εφάρμοσε το φρεβελιανό σύστημα στη χώρα. Από το 1901 έως το 1912 ιδρύθηκαν συνολικά πέντε Νηπιαγωγεία μαζί με το Εθνικό Νηπιотροφείο Καλλιθέας για τα ορφανά των επιστράτων και των τραυματιών στον πόλεμο. Ο σκοπός τους ήταν κοινωνικοπαιδαγωγικός και σε κάποιες περιοχές ήταν και γλωσσοεθνικός⁹⁰. Η αδιαφορία όμως του ελληνικού κράτους για τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται από τα υψηλά ποσοστά αναλφαριθμητισμού εκείνης της εποχής.

Το 1913 ο Ελευθέριος Βενιζέλος προχώρησε σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Κατατέθηκαν στη Βουλή από τον Ι. Τσιριμώκο νομοσχέδια, τα οποία συνέταξε ο Δ. Γληνός⁹¹. Στα νομοσχέδια του 1913, που αποτελούσαν μία ολοκληρωμένη πρόταση για τη θεσμοθέτηση του ελληνικού σχολείου, προβλεπόταν η υποχρεωτική φοίτηση στα Νηπιαγωγεία από 4 ετών. Ήταν ανάγκη να ιδρυθούν Νηπιαγωγεία σε περιοχές που προστέθηκαν μετά τους βαλκανικούς πολέμους για να επιταχυνθεί η γλωσσική αφομοίωση και η πολιτισμική ενσωμάτωση των πληθυσμών των περιοχών αυτών. Μέρος των νομοσχεδίων τελικά ψηφίσθηκε, καθώς προκλήθηκαν αντιδράσεις.

Τον επόμενο χρόνο, το 1914, με Β.Δ. «*Περί προσωπικού των σχολείων της δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης των νέων χωρών*»⁹² αλλάζει ο τρόπος ίδρυσης των Νηπιαγωγείων και η ηλικία των νηπίων. Ο σκοπός του Νηπιαγωγείου ήταν διττός. Στόχευε στην καλλιέργεια της γλώσσας και στην αψύπνιση των αισθητηρίων και δεξιοτήτων του παιδιού για την καλύτερη απόδοση στη δημοτική εκπαίδευση. Επίσης, τον ίδιο χρόνο αναγνωρίσθηκε το Διδασκαλείο της Ενώσεως των Ελληνίδων ως ισότιμο με τα κρατικά Διδασκαλεία.

Μετά τη περίοδο του Εθνικού Διχασμού (1915- 1917) η νέα Κυβέρνηση Βενιζέλου ίδρυσε Νηπιαγωγεία στις Νέες Χώρες και στις επαρχιακές πόλεις, ενώ με τον Νόμο 1242 του 1919 εγκαθιστούσε διπλό θεσμικό καθεστώς για τα Νηπιαγωγεία. Στη Παλαιά Ελλάδα το Νηπιαγωγείο παρέμενε υπόθεση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας,

⁹⁰ Ζαχαρενάκης, Κ. (1991), ό.π.

⁹¹ Μπουζάκης, Σ. (1994), ό.π.

⁹² Λυκιαρδοπούλου- Κοντάρη, Σ. (2006), *Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (1830-2005)*, Αθήνα; Αδελφοί Κυριακίδη.

ενώ στις Νέες Χώρες η ίδρυση και η λειτουργία Νηπιαγωγείων γινόταν από δημόσιους φορείς⁹³.

Μέχρι τη περίοδο της μικρασιατικής καταστροφής (1922 - 1923) λειτουργούσε μικρός αριθμός Νηπιαγωγείων. Μετά το 1923 ο αριθμός των ξενόφωνων πληθυσμών αυξήθηκε και έτσι δημιουργήθηκε και η ανάγκη για περισσότερα Νηπιαγωγεία. Η Προσχολική Αγωγή, όμως, παραμελήθηκε από το κράτος λόγω όλων αυτών των δύσκολων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της περιόδου αυτής.

Το 1927 ψηφίσθηκε το 8^ο Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας, σύμφωνα με το οποίο τα προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπόκεινταν στον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας⁹⁴.

Το 1929 αποτελεί ορόσημο για την Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Ελευθέριου Βενιζέλου το 1929 εντάσσονται τα Νηπιαγωγεία στη στοιχειώδη εκπαίδευση και υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Κατατέθηκαν στη Βουλή μια σειρά από 13 σχέδια νόμου από τον τότε Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα, ανάμεσα στα οποία τα νομοσχέδια για τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση Ν 4397/16-8-1929⁹⁵. Συγκεκριμένα, η μεταρρύθμιση αυτή στόχευε στην ίδρυση Νηπιαγωγείων κατά τόπους και την επικράτηση της προσχολικής αγωγής, καθώς και τη δημιουργία «Παιδαγωγικής Ακαδημίας» για την κατάρτιση (ψυχοπαιδαγωγική και καλλιέργεια διδακτικής ικανότητας- μεταπτυχιακού επιπέδου) αυτών που θα στελέχωναν τα Διδασκαλεία κατά βαθμίδα και ειδικότητα⁹⁶. Διατυπώνεται για πρώτη φορά ο σκοπός του Νηπιαγωγείου, ο οποίος είναι «σχολειοπροετοιμαστικός»⁹⁷. Καθιστά, δηλαδή, τα Νηπιαγωγεία είδους προ-σχολείου, προθάλαμο του Δημοτικού σχολείου και προέβλεπε διετή φοίτηση για παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. Μειώνεται ο αριθμός των νηπίων ανά τάξη και από 80 που ήταν το μέγιστο όριο γίνεται 40. Αν τα νήπια ξεπερνούσαν τα 40 τότε το Νηπιαγωγείο γινόταν διθέσιο.

Το 1932 παραιτήθηκε ο Ελευθέριος Βενιζέλος από την κυβέρνηση. Στην εξουσία ανέβηκε το Λαϊκό Κόμμα και ο Κονδύλης. Κατά τη διάρκεια της Κατοχής και δικτατορίας αρχικά του Κονδύλη και έπειτα του Μεταξά (1936), το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα ο θεσμός του Νηπιαγωγείου υπέστη σοβαρό πλήγμα και αποδιοργανώθηκε. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών από τις επαναστατικές οργανώσεις

⁹³ Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994), ό.π.

⁹⁴ Δημαράς, Α. (1998), ό.π.

⁹⁵ Νόμος 4397/1929: «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως», ΦΕΚ 309/1929, αρθρ. 2, παρ. 1

⁹⁶ Χατζηστεφανίδης, Ι. (1986), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαδήμα.

Δημαράς, Α. (1998), ό.π.

⁹⁷ Χαρίτος, Χ. (1996), ό.π.

Ε.Α.Μ (Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο) και Ε.Π.Ο.Ν (Ενιαία Πανελλαδική Οργάνωση Νέων) καθοδηγούμενες από τον Δ. Γληνό έφτιαξαν ένα «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας». Σύμφωνα με αυτό, έδιναν το δικαίωμα σε όλους τους Έλληνες για μόρφωση, για παιδεία χωρίς κανένα περιορισμό από οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους. Προτεινόταν, επίσης, από την Αριστερά να εφαρμοστεί μετά την απελευθέρωση η θέσπιση και η γενίκευση του θεσμού των Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείου, καθώς και ο υποχρεωτικός τους χαρακτήρας ως δυνατότητα άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων με κρατική χρηματοδότηση και συνδρομές από άλλες οργανώσεις.

Στην περίοδο του μεσοπολέμου σημειώνεται σημαντική αύξηση του αριθμού των Νηπιαγωγείων. Ο αριθμός των νηπίων ανά τάξη μειώνεται και οι συνθήκες βελτιώνονται κατά πολύ. Στα χρόνια της κατοχής και του εμφυλίου ανακόπτεται κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια λόγω των συνθηκών πολέμου και δεν υπάρχουν στοιχεία προς μελέτη αυτής της περιόδου.

Κατά τη δεκαετία 1945-1954 παρατηρείται αισθητή ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής για πολλούς λόγους, αλλά κυρίως εξαιτίας της αστυφιλίας, της βιομηχανικής ανάπτυξης, της μετάβασης από τη διευρυμένη στην πυρηνική οικογένεια⁹⁸. Το 1954 αποστέλλεται στα Νηπιαγωγεία ένα Σχέδιο Διατάγματος, το οποίο προσφέρει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα, δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται στο σύστημα της Μ. Μοντεσσόρι και δίνεται σημασία στα Νηπιαγωγεία, όπου φοιτούν ξενόφωνα νήπια για τη καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Το 1962 αποτελεί σταθμός για την Προσχολική Εκπαίδευση, καθώς εκδίδεται το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμά του. Με το Διάταγμα 494/1962 *«Περί του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου»* καταργείται ο μέχρι τότε σχολειοπροετοιμαστικός σκοπός του Νηπιαγωγείου, ορίζεται νέα ύλη, ουσιαστικά είναι ένα είδος αναλυτικού προγράμματος παραδοσιακής μορφής. Σκόπευε στη θρησκευτική, ηθική, κοινωνική διαπαιδαγώγηση, στην ανάπτυξη της γλώσσας και της αριθμητικής σκέψης, στην αρμονική ανάπτυξη του σώματος και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του νηπίου⁹⁹.

Με τον μεταρρυθμιστικό νόμο 4379/1964 *«Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως»* το κράτος δεν ασχολήθηκε καθόλου με το θεσμό του Νηπιαγωγείου, καθώς μόλις δύο χρόνια πριν είχε

⁹⁸ Μπουζάκης, Σ.- Μπάκας, Ν. (1993), *Ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη χώρα μας από την απελευθέρωση μέχρι σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Πρακτικά του δεύτερου συμποσίου για την παιδεία, Αθήνα: Gutenberg.

⁹⁹ Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

εφαρμοσθεί το αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στο σύστημα της Montessori, σύστημα καινοτόμο στην Ευρώπη εκείνη την εποχή.

Το 1967 το δικτατορικό καθεστώς εκδίδει τον Α.Ν 129 *«Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων»*, όπου επαναδιατυπώνεται ο σκοπός του Νηπιαγωγείου, δηλαδή η υποβοήθηση της σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης των νηπίων μέσω κατάλληλων ασχολιών, ασκήσεων, η απόκτηση καλών συνηθειών, καθαριότητας, τάξης, υπακοής, την επίτευξη ομαλής προσαρμογής στην ομαδική ζωή¹⁰⁰.

Το 1970 εκδόθηκε το Ν.Δ 651 *«Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής»* (ΦΕΚ 179/29-8-70), όπου ρυθμίζονται θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και εξέλιξης των Νηπιαγωγών.

Το 1973 με το Διάταγμα 54/1973 επιτεύχθη η θεσμοθέτηση της μετεκπαίδευσης των νηπιαγωγών στο Μ.Δ.Δ.Ε σε δύο Τμήματα, Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, την ίδια χρονιά δημοσιοποιήθηκε το Πόρισμα της Επιτροπής της Παιδείας του 1971, στο οποίο υπήρχε μικρή αναφορά για τη Προσχολική Αγωγή. Ήταν η πρώτη φορά που στην Επιτροπή συμμετείχε νηπιαγωγός. Η Προσχολική Αγωγή θεωρήθηκε τότε ως συμπλήρωμα της οικογένειας και σε ρόλο υποστηρικτικό της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού, δόθηκε έμφαση στο θρησκευτικό περιεχόμενο.

Με το νόμο 309 του 1976 *«Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»*¹⁰¹ η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο δεν είναι υποχρεωτική, είναι διετής για παιδιά τρεισήμισι έως πεντέμισι ετών. Καθιερώθηκε, επίσης, ο σκοπός του Νηπιαγωγείου που είναι η ενίσχυση της οικογενειακής ανατροφής μέσω της διδασκαλίας τρόπων έκφρασης, συμπεριφοράς και καλλιέργειας συνηθειών για σωματική και διανοητική ανάπτυξη. Καινοτομία αυτού του νόμου αποτελεί ο θεσμός των επιθεωρητριών Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ο νόμος αυτός ολοκληρώνεται με το Π.Δ. 476/1980 *«Περί αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»*, το οποίο αντικατοπτρίζει νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες το παιδί θεωρείται ον με αυτοτέλεια, ιδιαιτερότητα και δυναμισμό. Αντικαθιστά το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962.

Το 1981 αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας το ΠΑΣΟΚ και προχωράει σε νομοθετικά μέτρα για αναβάθμιση και εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

¹⁰⁰ Λυκιαρδοπούλου- Κοντάρη, Σ. (2006), ό.π.

¹⁰¹ Νόμος 309/1976: «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως». ΦΕΚ 100, τευχ. Α', 30-4-1976

Το 1982 η Κυβέρνηση Α. Παπανδρέου ψήφισε το νόμο 1268/1982, ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης πανεπιστημιακού επιπέδου για την εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο στα τμήματα Νηπιαγωγών προβλεπόταν η φοίτηση και των ανδρών για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στην Ελλάδα¹⁰².

Το 1985 ο νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Α' βαθμιας και Β' βαθμιας Εκπαίδευσης»¹⁰³ προέβλεπε τη ρύθμιση ζητημάτων σχετικά με την Προσχολική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρεται ο σκοπός του Νηπιαγωγείου, ο οποίος βλέπει το παιδί ως αυτόνομη προσωπικότητα, η οποία εξελίσσεται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Το Π.Δ. 486/1989 «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής» αναφέρει ένα καινούριο αναλυτικό πρόγραμμα, πιο αναλυτικό από τα προηγούμενα. Επίσης, προβλέπεται και ένα εγχειρίδιο για τη νηπιαγωγό μαζί με το καινούριο αναλυτικό πρόγραμμα. Σχετικά με τη δομή του προγράμματος του Νηπιαγωγείου, στηρίχθηκε στα «curriculum», τα οποία σημαίνουν ότι η διδασκαλία έχει συγκεκριμένους στόχους, καθορισμένα περιεχόμενα, διατυπωμένη μεθοδολογία και επιδιώκει συνεχή έλεγχο των αποτελεσμάτων. Ουσιαστικά αποτελεί έναν «πλήρη οδηγό διδασκαλίας», ένα προγραμματισμένο σχέδιο μάθησης και περιέχει όλα εκείνα τα στοιχεία, που θεωρούνται απαραίτητα τόσο για να εκπληρωθεί ο στόχος όσο και για να εξασφαλιστεί ο έλεγχος βαθμού επιτυχίας του¹⁰⁴. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων τομέων της προσωπικότητας του νηπίου, όπως ψυχοκινητικός, κοινωνικοσυναισθηματικός, ηθικός, θρησκευτικός, αισθητικός, νοητικός και τομέας δεξιοτήτων.

Ο μεταρρυθμιστικός νόμος 1566/1985 άλλαξε τη φιλοσοφία και το σκοπό του Νηπιαγωγείου, κατήργησε το Ν.309/ 1976 και με το Π.Δ. 486/1989 και με το Π.Δ. 387/1990 «Οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων» ολοκληρώθηκε το νομοθετικό πλαίσιο της προσχολικής αγωγής¹⁰⁵.

¹⁰² Λυκιαρδοπούλου- Κοντάρα, Σ. (2006), ό.π.
Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994), ό.π.

¹⁰³ Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις», ΦΕΚ 167, τευχ. Α', 30-9-1985

¹⁰⁴ Κιτσαράς, Γ. (2004), *Προγράμματα – Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με σχέδιο εργασίας*, Αθήνα: σελ 23-24.

¹⁰⁵ Κιτσαράς, Γ. (2001), ό.π.

Λόγω των κοινωνικών αναγκών της εποχής και των ωραρίων εργασίας των γονέων, το 1997 το Υπουργείο Παιδείας με τον νόμο 2525/1997¹⁰⁶ καθιέρωσε το θεσμό του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Η κίνηση αυτή του Υπουργείου δεν αποτελεί καινοτομία, καθώς ο θεσμός του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και δημοτικού λειτουργούσε από το 1971 σε ολόημερη βάση.

Το 1999 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε ένα νέο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο βασισμένο σε θεωρίες των Ferreiro και Teberosky, που υποστηρίζουν τη βιωματική μέθοδο της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής. Το πρόγραμμα αυτό στηρίχθηκε σε μεταφρασμένα εγχειρίδια των Curto, Morillo και Teixido¹⁰⁷.

Αυτό το πρόγραμμα της γλώσσας θεωρήθηκε ως προαναγγελία μιας αλλαγής όλου του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Γι' αυτό το 2001 εισήχθη το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 1376/18/10/01), το οποίο θα αντικαθιστούσε το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989.

Υπό την πίεση μιας μεγάλης σε διάρκεια και συμμετοχή απεργίας της Δ.Ο.Ε. το 2006 η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας με Υπουργό Παιδείας τη Μ. Γιαννάκου θέσπισε την υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο ενός έτους για παιδιά που την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία 5 ετών¹⁰⁸.

Λόγω της μη προετοιμασίας των Νηπιαγωγείων να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και στη διογκωμένη ζήτηση που είχε παρουσιασθεί, το 2007 ψηφίστηκε ο Νόμος 3577, ΦΕΚ 130, τ.Α', 8-6-2007¹⁰⁹, σύμφωνα με τον οποίο δινόταν η δυνατότητα λειτουργίας τμημάτων Νηπιαγωγείων σε παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς με εκπαιδευτικό προσωπικό μόνο νηπιαγωγούς και με εφαρμογή του σχολικού (ημερολογιακού, ωρολόγιου και αναλυτικού) προγράμματος των δημόσιων Νηπιαγωγείων.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν κάποιες ανάγκες των νηπίων και προνηπίων, το ΥΠΕΠΘ με ΥΑ 683/ 14-4-2009 επέτρεψε την αδειοδότηση τμημάτων

¹⁰⁶Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, αρθρ.3, ΦΕΚ 188, τευχ. Α'

¹⁰⁷Curto, L., Morillo, M., Teixido, M., (1998), Γραφή και Ανάγνωση, (επιμ. Βαρνάβα- Σκούρα Τζ., μτφ Παναγιωτίδου Μ.), том 1,2,, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα

¹⁰⁸ Νόμος 3518/2006: «Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας», αρθρ.73, παρ1., ΦΕΚ 272, τευχ. Α', 21-12-2006.

Πυργιωτάκης Ι. & Οικονομίδης, Β. (2010), *Περί Παιδείας Διάλογος*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

¹⁰⁹ Νόμος 3577/2007: «Δημιουργία φορέα διαχείρισης Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δία Βίου Μάθησης, Ρύθμιση θεμάτων Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και Φορέων Εποπτείας ΥΠ.Ε.Π.Θ και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 130, τευχ. Α', 8-6-2007.

Νηπιαγωγείων σε παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Επειδή υπήρχαν νήπια που δεν είχαν βεβαίωση παρακολούθησης, επιτράπηκε το Μάιο του 2009 με εγκύκλιο Φ.6/11/50654/Γ1/6-5-2009 η εγγραφή νηπίων, που δε διέθεταν βεβαίωση στο δημοτικό σχολείο για το σχολικό έτος 2009-2010¹¹⁰. Τον Οκτώβριο του 2009 το ΥΠΕΠΘ με νέα εγκύκλιο επέτρεπε νήπια που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο να εγγραφούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού χωρίς τη βεβαίωση παρακολούθησης Νηπιαγωγείου για το σχολικό έτος 2010-2011. Αυτό αποτελούσε μεγάλη παραχώρηση για τα τμήματα Νηπιαγωγείων ιδιωτικών παιδικών σταθμών που δεν είχαν αδειοδοτηθεί από το ΥΠΕΠΘ¹¹¹. Τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους η νέα Υφυπουργός Ε. Χριστοφιλοπούλου σε συνάντησή της με τη Δ.Ο.Ε ανακοίνωσε ότι ανακαλείται η παραπάνω εγκύκλιος, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το νόμο 3687/2008¹¹², όπου θεωρούνταν απαραίτητη η προσκόμιση της βεβαίωσης παρακολούθησης Νηπιαγωγείου κατά την εγγραφή του νηπίου στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν μέχρι εδώ φαίνεται ότι η ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα αποτελούσε για πολλά χρόνια ιδιωτική υπόθεση, καθώς το κράτος ήταν ουσιαστικά απόν χωρίς νομοθετικές ρυθμίσεις, διατάγματα κ.α. Το «γενέθλιο» έτος της Προσχολικής Αγωγής θεωρείται το 1895. Παρ' όλα αυτά, για το μεγαλύτερο μέρος του 19^{ου} αιώνα ήταν ζήτημα ιδιωτικό παρά δημόσιας ευθύνης λόγω των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συγκυριών, των πολέμων, των πολιτικών και παιδαγωγικών αντιπαραθέσεων. Τα παιδαγωγικά μοντέλα, στα οποία στηρίχθηκε η ελληνική Προσχολική Αγωγή, μεταφέρθηκαν από τη Δύση και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας εκ μέρους ιδιωτών. Καθοριστική μορφή στη θεμελίωση αλλά και στην εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα είναι η Αικατερίνη Λασκαρίδου, η οποία εισήγαγε το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα Προσχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα εφαρμόστηκαν και άλλες διδακτικές και παιδαγωγικές προτάσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου γεννήθηκε το 1842 στη Βιέννη και σπούδασε Παιδαγωγικά, Ιστορία και Φιλολογία σε Αθήνα, Λονδίνο, Παρίσι και Κωνσταντινούπολη. Όταν επέστρεψε στην Ελλάδα, θέλησε η ίδια να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που θα συντελούσε στη βελτίωση της εκπαίδευσης των

¹¹⁰ Πυργιωτάκης Ι. & Οικονομίδης, Β. (2010), ό.π.

¹¹¹ Λιάτσου, Ο. (2009), *Είναι πολλά τα πιτσιρίκια*, Άρη. Ελευθεροτυπία, 1/11/2009.

Καλημέρη, Χ. (2009), *Σκάνδαλο στο παρά πέντε των εκλογών στα Νηπιαγωγεία*, Ημερησία, 7-11-2009.

¹¹² Νόμος 3687/2008: «Θέματα Προσωπικού ΥΠ.Ε.Π.Θ και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 159, τευχ. Α', 1-8-2008

παιδιών της πατρίδας της. Γι' αυτό, όταν λόγω των κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών συνθηκών της χώρας προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας ιδρυμάτων φύλαξης των παιδιών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και όχι μόνο δημιουργίας ιδρυμάτων για παιδιά που ανήκαν στα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, η Αικατερίνη Λασκαρίδου κάλυψε την ανάγκη αυτή μέσω της Ενώσεως των Ελληνίδων ιδρύοντας Νηπιαγωγεία για φτωχά παιδιά. Έτσι, το 1897- 1898 ίδρυσε στην Αθήνα το πρώτο Νηπιαγωγείο με το όνομα «*πρότυπος νηπιακός κήπος*». Το 1901 ιδρύθηκαν δύο λαϊκά Νηπιαγωγεία, στου Μακρυγιάννη και στα Πευκάκια και το 1905 στον Πειραιά. Στόχος της Λασκαρίδου ήταν να *υλοποιήσει έναν θεσμό που θα συνεισέφερε στην αγωγή των παιδιών της εργατικής τάξης προετοιμάζοντάς τα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και έγκαιρα για έναν εργατικό βίο στην υπηρεσία των βιομηχάνων, αλλά και για τη συμμετοχή στα «ευγενή» προϊόντα του αστικού πολιτισμού*¹¹³.

Η ίδρυση αυτών των Νηπιαγωγείων στηρίχθηκε στη φρεβελιανή παιδαγωγική μέθοδο, στην οποία η ίδια είχε ειδικευτεί. Μαθήτευσε δίπλα στη μαθήτριά του Froebel, Γερμανίδα βαρόνη Martha von Marenholtz - Buelow στη Δρέσδη της Γερμανίας τη περίοδο 1878- 1879.Επηρεασμένη από τη μέθοδο αυτή ονόμασε τα Νηπιαγωγεία στην Ελλάδα, όπως τα είχε ονομάσει και ο Froebel, «*νηπιακός κήπος*» και εφάρμοσε σε αυτά τις βασικές του αρχές. Σύμφωνα με το φρεβελιανό σύστημα η νηπιακή αγωγή συνέβαλε στην ανάπτυξη των μελών του σώματος του παιδιού μέσω των γυμναστικών ασκήσεων αναπτύσσοντας την επιδεξιότητα του χεριού, στην ανάπτυξη των καλλιτεχνικών του διαθέσεων με τις κατασκευές των έργων, στην ικανοποίηση της έμφυτης περιέργειας του παιδιού εξασκώντας το στη παρατήρηση, την έρευνα, τη σύγκριση και στην ανάπτυξη των συναισθημάτων και της καλαισθησίας μέσω των παιχνιδιών και των τραγουδιών. Βέβαια, η μέθοδος αυτή είχε εισαχθεί από το 1880 στα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας από την πρώην μαθήτριά της Εταιρείας Ελένη Λοΐζου, η οποία είχε μετεκπαιδευτεί στη Γερμανία¹¹⁴.

Την φρεβελιανή μέθοδο την εφάρμοσε, επίσης, στο «Ελληνικό Παρθεναγωγείο», το οποίο ιδρύθηκε το 1864 και λειτούργησε μέχρι το 1887. Στο Ελληνικό Παρθεναγωγείο η Αικατερίνη Λασκαρίδου εκπαίδευε δωρεάν Ελληνίδες νηπιαγωγούς δίνοντάς τους μη αναγνωρισμένα από το κράτος πτυχία τη δεκαετία του 1880. Η ίδια αναφέρει ότι από το 1881-1886 εκπαιδεύτηκαν 36 νηπιαγωγοί δωρεάν, τις οποίες και θεωρεί ως τις «*πρώτες ιεραποστόλους για τη διάδοση του φρεβελιανού*

¹¹³ Λασκαρίδου Α. (1880), « Εισαγωγή εις τον Οδηγόν των Φρεβελιανών νηπιακών κήπων υπό της κομήσεως Β. v. Marenholtz-Buelow, Γαλλιστί δημοσιευθείσα εν Βρυξέλλαις το 1874», περ. Παρνασσός, τομ. Δ, αριθμ.12, σ.962

¹¹⁴ Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (1986), ό.π.

συστήματος στην Ελλάδα¹¹⁵. Ως πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Τμήματος της «Ενώσεως των Ελληνίδων» ίδρυσε το 1897 το πρώτο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών. Ήταν το πρώτο ίδρυμα, το οποίο πρόσφερε συστηματική μόρφωση, θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση στις Ελληνίδες νηπιαγωγούς μέσω της προσαρτημένης στα ελληνικά δεδομένα φρεβελιανής μεθόδου. Το κράτος αναγνώρισε αυτή την κίνηση της Λασκαρίδου και από το 1898 χορηγούσε πτυχία νηπιαγωγού σε δασκάλες και το 1904 αναγνώρισε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Ενώσεως των Ελληνίδων ορίζοντας τη λειτουργία και τη φοίτηση σε δύο χρόνια, ενώ από το 1908 την όρισε σε τριετή εγκρίνοντας παράλληλα και το πρόγραμμα μαθημάτων.

Η προσφορά, γενικά, της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ίδρυση Νηπιαγωγείων και στην εκπαίδευση και την μόρφωση των νηπιαγωγών αναγνωρίσθηκε και τιμήθηκε ως η ιδρύτρια των Νηπιαγωγείων στην Ελλάδα. Συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης, στην εδραίωση και ανάπτυξη του θεσμού της Προσχολικής Αγωγής και στην εδραίωση του πρότυπου φρεβελιανού Νηπιαγωγείου στα ελληνικά τότε δεδομένα.

¹¹⁵ Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη Π. (1977), ό.π.

1.4: Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1.4.1 Σχολές εκπαίδευσης νηπιαγωγών: Η διαχρονική εξέλιξή τους

Καθώς η θέση της γυναίκας ήταν εξαιρετικά υποβαθμισμένη στην ελληνική κοινωνία, οι Φιλέλληνες εκπρόσωποι που ήρθαν από Ευρώπη και Αμερική στην Ελλάδα με το ξέσπασμα του αγώνα και την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή και κατέβαλαν μεγάλες προσπάθειες για τη βελτίωση του ρόλου της γυναίκας σε σχέση με την οικογένεια και την ανατροφή των παιδιών. Ένας από τους στόχους τους ήταν και η γυναικεία εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ασχολήθηκαν με τη μόρφωση των κοριτσιών των εύπορων τάξεων και με την ειδική κατάρτιση των κοριτσιών που επρόκειτο να εξασκήσουν το επάγγελμα της δασκάλας¹¹⁶.

Αρχικά η εκπαίδευση των νηπιαγωγών δεν είχε τον χαρακτήρα της αυτόνομης ειδικότητας, αλλά αποτελούσε μία υποειδίκευση που έπαιρναν οι απόφοιτες των Διδασκαλείων Διδασκαλισσών. Μετά από εξετάσεις πρακτικού χαρακτήρα έπαιρναν οι απόφοιτες την ειδικότητα της νηπιαγωγού και μπορούσαν να διδάξουν σε νηπιακό σχολείο. Η Λυκιαρδοπούλου - Κοντάρα (2006) αναφέρει ότι αναλάμβαναν κυρίως γυναίκες το ρόλο της εκπαιδευτικού στα νηπιακά σχολεία. Αναφορά σε άνδρες νηπιαγωγούς γίνεται σε ελάχιστες περιπτώσεις και προορίζονταν να διδάξουν στα προκαταρκτικά τμήματα των δημοτικών σχολείων αρρένων, τα οποία έπαιζαν το ρόλο των προπαρασκευαστικών τάξεων.

Την εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών και των νηπιαγωγών την είχαν αναλάβει ιδιωτικοί φορείς, καθώς η απουσία του ελληνικού κράτους για όλα τα εκπαιδευτικά δρώμενα ήταν αισθητή. Ενώ είχε παραχωρήσει τη μόρφωση των διδασκαλισσών σε ιδιωτική πρωτοβουλία, δεν ενδιαφέρθηκε καθόλου και δεν αναγνώρισε τη μόρφωση μίας άλλης κατηγορίας γυναικών εκπαιδευτικών, των νηπιαγωγών. Τα Νηπιαγωγεία αποτελούσαν προκαταρκτικές τάξεις των σχολείων θηλέων¹¹⁷.

Την εκπαίδευση των κοριτσιών εκείνη την περίοδο από το 1825- 1840 την αναλάμβαναν τα ανώτερα σχολεία θηλέων/παρθENAγωγεία (Ανώτερα ΠαρθENAγωγεία). Το 1825 λειτούργησε σχολείο θηλέων στην Αθήνα με τον

¹¹⁶ Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (1986), ό.π.

¹¹⁷ Τζήκας, Χ. (1994), Η μόρφωση των δασκάλων, των διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο ελληνικό κράτος κατά την περίοδο των Διδασκαλείων (1834- 1933), στο Μπουζάκης, Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1923-1929*, τομ Α', Αθήνα: Gutenberg

ιερομόναχο Ν. Νικητόπουλο. Το 1826 διδάσκει στα Κύθηρα η Ε. Δανέζη και στην Ερμούπολη η Ε. Καΐρη, ενώ θα ιδρυθούν αργότερα σχολεία θηλέων στο Ναύπλιο, στο Άργος, στην Αίγινα, στη Σύρο υπό την εποπτεία του Ch. L. Korck, στη Τήνο των Brewer και King και τα σχολεία των Volmerange στο Ναύπλιο και των Hill στην Αθήνα¹¹⁸. Τα ανώτερα σχολεία θηλέων/ παρθεναγωγεία αποτελούσαν ταυτόχρονα ιδρύματα εκπαίδευσης γυναικών εκπαιδευτικών, η αποφοίτηση των οποίων από το ανώτερο τμήμα τους έδινε τη δυνατότητα της περαιτέρω εξειδίκευσης της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών και της άσκησης του επαγγέλματος της δασκάλας¹¹⁹. Το Φιλελληνικό Παιδαγωγείο του Hildner στην Ερμούπολη της Σύρου ήταν ένα από τα εκπαιδευτήρια που προετοιμάζε και εκπαίδευε τις πρώτες νηπιαγωγούς και το οποίο εξειδικεύτηκε από το 1853 στην κατάρτιση των νηπιαγωγών. Τα σχολεία των Hill, επίσης, εκπαίδευαν και κατάρτιζαν δασκάλες και νηπιαγωγούς. Η Fr. Hill στράφηκε προς αυτή τη κατεύθυνση από το 1853, που επαναλειτούργησε το σχολείο της μετά από μια διάρκεια διακοπής 10 ετών και ήταν η πρώτη, η οποία προσπάθησε να εκπαιδευτούν οι νηπιαγωγοί αυτόνομα¹²⁰. Αυτή η ενασχόλησή της την οδήγησε στο να εκδώσει το πρώτο Εγχειρίδιο Νηπιαγωγικής στην Ελλάδα σχετικά με το πρόγραμμα και τη λειτουργία των νηπιακών σχολείων. Από το 1864 η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία άρχισε να εκπαιδεύει νηπιαγωγούς, ενώ από το 1870 χορηγούσε «ειδικό δίπλωμα νηπιαγωγού»¹²¹.

Από τη δεκαετία του 1840 έως τη δεκαετία του 1870, η εκπαίδευση των διδασκαλισσών ταυτίζεται με την ανώτερη, γενική μέση εκπαίδευση των κοριτσιών. Οι απόφοιτες, που στόχευαν στην άσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος υφίστανται ειδικότερες εξετάσεις για την απόκτηση του διδασκαλικού πτυχίου μέσω ειδικής εξεταστικής επιτροπής, η οποία αποτελείται από μέλη της σχολικής εφορείας, το διευθυντή του γυμνασιακού ιδρύματος αρρένων της πόλης και τη διευθύντρια του παρθεναγωγείου¹²². Οι επιτυχούσες στις εξετάσεις αυτές απασχολούνταν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης, καθώς ειδικότερες σπουδές για νηπιαγωγούς δεν οργανώνονταν στο πλαίσιο των ανώτερων παρθεναγωγείων έως τη δημιουργία τμημάτων διδασκαλείου νηπιαγωγών. Η μόνη εξειδίκευση ήταν η

¹¹⁸ Τζήκας, Χ. (1994), ό.π.

¹¹⁹ Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994), ό.π.

Δαλακούρα, Κ. (1994), Εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών. Στο Μπουζάκης, Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1923-1929*, τομ Α', Αθήνα: Gutenberg

¹²⁰ Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986), ό.π.

¹²¹ Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρα, Σ. (2006), ό.π.

Τζήκας, Χ. (1994), ό.π.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994), ό.π.

¹²² Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996), *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg

πρακτική άσκηση των μαθητριών στο Νηπιαγωγείο των παρθεναγωγείων. Τα Διδασκαλεία ήταν, επιπλέον, σχολές μόρφωσης δασκάλων και διδασκαλισσών από το 1834 μέχρι το 1933, τα οποία αποτελούσαν επαγγελματικές σχολές, λειτουργούσαν παράλληλα με τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης και πρόσφεραν τη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση ταυτόχρονα.

Η δεκαετία του 1870 χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Κατατίθενται στη Βουλή διάφορα νομοσχέδια, συγκεκριμένα τα νομοσχέδια του Γ. Βακαλόπουλου το 1870, του Ι. Βαλασόπουλου το 1874, του Γ. Μίληση, του Θ. Δηλιγιάννη το 1877 και του Α. Αυγερινού το 1880, τα οποία πρότειναν αλλαγές στη δομή και στα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και περιείχαν διατάξεις για τη μόρφωση ή τα προσόντα των δασκάλων¹²³. Τα τρία καταλυτικά από τα πολλά νομοθετήματα, τα οποία ψηφίσθηκαν και εφαρμόσθηκαν ήταν ο νόμος ΧΘ' του 1878, ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση του νέου Διδασκαλείου, το Β.Δ της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1880, με το οποίο καταργούνταν η αλληλοδιδασκτική και εισαγόταν η συνδιδασκτική (ερβαρτιανή) μέθοδο διδασκαλίας, και το Β.Δ της 16^{ης} Μαρτίου 1881, το οποίο προέβλεπε την επιμόρφωση των δασκάλων και των διδασκαλισσών στη νέα μέθοδο¹²⁴. Επιπρόσθετα, το Β.Δ της 22ας Απριλίου 1881 αναγνωρίζει ως Διδασκαλείο εκτός από τα δύο Διδασκαλεία της Αθήνας και το ανώτερο σχολείο της Εταιρίας στην Κέρκυρα, το οποίο λειτουργούσε ως Ελληνικό Σχολείο από το 1886¹²⁵. Ορίζεται, επίσης, ο σκοπός των τριών Διδασκαλείων της Εταιρίας (εσωτερικό Αρσάκειο, εξωτερικό και Κέρκυρας), ο οποίος είναι «η ηθική μόρφωσις των νεανίδων και η προπαρασκευή αυτών εις το διδασκαλικόν έργον» και το πρόγραμμα γίνεται πιο πρακτικό με υποχρεωτικά τα παιδαγωγικά μαθήματα¹²⁶.

Το 1879 αναγνωρίσθηκε από το κράτος ως ισότιμο από το Αρσάκειο το Ζάππειο Παρθεναγωγείο της Κωνσταντινούπολης και το 1885 το Ομήρειο Παρθεναγωγείο της Σμύρνης. Με τα νομοσχέδια του Θεοτόκη το 1889 έγινε προσπάθεια ίδρυσης και άλλων κρατικών Διδασκαλείων θηλέων με στόχο τον αστικό εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και τη κρατική μόρφωση των διδασκαλισσών. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την αποφοίτηση περισσότερων δασκάλων απ' όσο χρειαζόταν για τη κάλυψη των λειτουργούντων δημοτικών σχολείων θηλέων στο

¹²³ Ανδρέου, Α. (1989), *Σχέδια νόμων για την εκπαίδευση, 1870-1880*, τευχ. 26,27, Αθήνα; Θέσεις.

¹²⁴ Τζήκας, Χ. (1994),ό.π

¹²⁵ Β.Δ. 22-04-1881 «Περί διδασκαλίας παιδαγωγικών μαθημάτων και εξετάσεων των υποψηφίων διδασκαλισσών εν τοις παρθεναγωγείοις της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας», ΦΕΚ 41, 11 Μαΐου 1881

¹²⁶ Κουρτίδης, Α. (1904), Εισηγητική έκθεσις, Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον

κράτος. Έτσι, το κράτος επέτρεψε το διορισμό διδασκαλισσών σε σχολεία, όπου φοιτούσαν αγόρια και κορίτσια (ΕΓΚ. ΑΡ 958, 12-02-1887)¹²⁷.

Από το 1880 έως το 1887 η Αικατερίνη Λασκαρίδου εκπαίδευε δωρεάν Ελληνίδες νηπιαγωγούς δίνοντάς τους μη αναγνωρισμένα από το κράτος πτυχία στο Ελληνικό Παρθεναγωγείο (Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., 1986/ Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρα Σ., 2006 / Χαρίτος Χ., 1996). Είχε μετατρέψει το Ελληνικό Παρθεναγωγείο σε «εκκολαπτήριο» της νέας γενιάς νηπιαγωγών. Αργότερα, το 1897, η Αικατερίνη Λασκαρίδου όντας πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Τμήματος της «Ενώσεως Ελληνίδων» ίδρυσε το πρώτο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών με προσαρτημένο πρότυπο εκπαιδευόντας θεωρητικά και πρακτικά τις μελλοντικούς νηπιαγωγούς στη φρεβελιανή μέθοδο. Η πλήρης ονομασία του Διδασκαλείου ήταν «*Διδασκαλείον Νηπιαγωγών και Παιδονόμων μετ' οικοτροφείου*»¹²⁸ και ορίζεται ο σκοπός του Διδασκαλείου στο άρθρο 25 του εσωτερικού οργανισμού του εκπαιδευτικού τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων ως «*η ειδική μόρφωσις Ελληνίδων Νηπιαγωγών και Παιδονόμων, καταλλήλων να συντελέσωσιν εις την διατήρησιν και διάδοσιν της γλώσσης ημών και εις την ενίσχυσιν βαθέων θρησκευτικών και Ελληνοπρεπών εν γένει αισθημάτων και φρονημάτων, διά της αγωγής και διαπλάσεως των Ελληνοπαιδών, εν τω οίκω και εν τω Νηπιαγωγείω, εν τε τη ελευθέρα και τη αλυτρώτω Ελλάδι και εν αυτή τη Αλλοδαπή, όπου Ελλ. Κοινότητες*»¹²⁹. Ουσιαστικά οι νηπιαγωγοί αποτελούν τη προέκταση της μητέρας διαδίδοντας τη γλώσσα, τη θρησκεία και τη φιλοπατρία μέσα και έξω από την Ελλάδα.

Από το 1898 το κράτος χορηγούσε πτυχία νηπιαγωγού σε δασκάλες βελτιώνοντας την κατάρτιση της δασκάλας και της νηπιαγωγού¹³⁰ και το 1904 αναγνώρισε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της «Ενώσεως Ελληνίδων» ορίζοντας παράλληλα τους όρους λειτουργίας και τη φοίτηση σε 2 χρόνια¹³¹, ενώ το 1908 όρισε τη φοίτηση σε τρία χρόνια και ενέκρινε το πρόγραμμα των μαθημάτων.

Ο χώρος του Νηπιαγωγείου είναι ο πρώτος ιστορικά χώρος στον οποίο παγιώθηκαν κατ' αποκλειστικότητα τα επαγγελματικά δικαιώματα των γυναικών¹³²

¹²⁷ ΕΓΚ.ΑΡ. 958, 12-02-1887 «Περί της εν τω αυτώ σχολείω διδασκαλίας θηλέων και αρρένων υπό διδασκαλίσεως προσωρινώς»

¹²⁸ Ζαχαρενάκης, Κ. (1991), ό.π.

Τζήκας, Χ. (1994), ό.π.

¹²⁹ Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρα, Σ. (2006), ό.π

¹³⁰ Β.Δ. 11-06-1898 «Περί εξετάσεως υποψηφίων νηπιαγωγών», ΦΕΚ 105, 12 Ιουν 1898

¹³¹ Β.Δ. 02-06-1904 «Περί αναγνωρίσεως του υπό της Ενώσεως Ελληνίδων ιδρυθέντος Διδασκαλείου Νηπιαγωγών», ΦΕΚ 120, 8 Ιουν 1904

¹³² Φουρναράκη, Ε. (1987), Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Ένα ανθολόγιο. Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006), ό.π.

και συνεπώς συνδέθηκε με έμφυλα χαρακτηριστικά που παρέπεμπαν στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και στο ρόλο της μητέρας, όπως συναίσθημα, ευαισθησία, ανάλαφρη διάθεση, παιχνίδι, χειροτεχνικές και οικιακές δραστηριότητες, χαρακτηριστικά που έρχονται σε αντίθεση με την αυστηρότητα, πειθαρχία, ιεραρχία, ανταγωνιστικότητα του ανδροκρατούμενου δημόσιου χώρου και δημόσιου σχολείου. Όλη αυτή η κατάσταση υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι στο 1^ο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο το 1904 θέματα και συζητήσεις περί Προσχολικής Αγωγής και εκπαίδευσης δεν εντάχθηκαν στη θεματική της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, αλλά στη θεματική της Γυναικείας Αγωγής¹³³.

Έτσι, υπάρχει μία έντονη επαγγελματική αντιπαλότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση σε μια εποχή, όπου οι γυναίκες διεκδικούσαν μαχητικά δημόσιο ρόλο και λόγο¹³⁴. Για να παγιωθεί και να αποδειχθεί ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του Νηπιαγωγείου έπρεπε να «αποβληθούν» τα «θηλυκά» στοιχεία, τα οποία είχαν εισαχθεί μέσω της παιδοκεντρικής φρεβελιανής μεθόδου, η οποία είχε δώσει έμφαση στα «δώρα», στα παιδαγωγικά παιχνίδια και σε παιδαγωγικές δραστηριότητες, γεγονός που βιώθηκε ως απειλή από τους άνδρες δασκάλους, οι οποίοι μέχρι τότε εφάρμοζαν την πιο αυστηρά δομημένη και πιο ακαδημαϊκά προσανατολισμένη αλληλοδιδασκτική μέθοδο¹³⁵.

Μόλις μετά τους Βαλκανικούς πολέμους, το 1913 το κράτος ασχολήθηκε ενεργά με την εκπαίδευση και κατάρτιση των νηπιαγωγών. Το ενδιαφέρον αυτό του κράτους ήταν κυρίως εθνικό, καθώς ήθελε με την εκπαίδευση των νηπιαγωγών να καλύψει τις ανάγκες των περιοχών, που μόλις είχαν προσαρτηθεί στο ελληνικό κράτος και ιδιαίτερα τη Μακεδονία, όπου υπήρχε έντονο γλωσσικό πρόβλημα. Με την εκπαίδευση και κατάρτιση των νηπιαγωγών ασχολήθηκαν τα μη ψηφισθέντα νομοσχέδια του Τσιριμώκου το 1913, ενώ με το Β.Δ της 26^{ης} Απριλίου 1914 *«Περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσως»* επί κυβέρνησης Βενιζέλου δόθηκε η δυνατότητα στο Υπουργείο Παιδείας να ιδρύσει και να λειτουργήσει προσαρτημένο ή και ανεξάρτητο Διδασκαλείο νηπιαγωγών διετούς διάρκειας πλάι στα Διδασκαλεία θηλέων¹³⁶. Σύμφωνα με αυτό το Βασιλικό Διάταγμα, το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης συνέχιζε τη λειτουργία του προσαρτημένο στις νέες ρυθμίσεις, ενώ το Διδασκαλείο

¹³³ Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994),ό.π.

¹³⁴ Βαρίκα Ε.,(2007), ό.π.

¹³⁵ Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994),ό.π.

¹³⁶ Λυκιαρδοπούλου- Κοντάρη, Σ. (2006),ό.π.

Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α', Αθήνα: Gutenberg. Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994),ό.π.

της Ενώσεως των Ελληνίδων αναγνωρίστηκε ως ισότιμο με τα Κρατικά Διδασκαλεία¹³⁷.

Στο επόμενο διάστημα (1914-1923) θα ιδρυθούν και άλλα αυτόνομα Κρατικά Διδασκαλεία Νηπιαγωγών, μη προσαρτημένα στα Διδασκαλεία θηλέων στα Γιάννενα¹³⁸, στην Έδεσσα, στις Σέρρες, στη Καστοριά, στη Φλώρινα και στη Κοζάνη¹³⁹. Συνολικά λειτουργούσαν 7 Διδασκαλεία νηπιαγωγών στην Ελλάδα, εκ των οποίων ένα στην Αθήνα, ένα στην Ήπειρο και τα υπόλοιπα πέντε στη Μακεδονία. Αυτό υποδεικνύει το κρατικό ενδιαφέρον για ενσωμάτωση των ξενόφωνων πληθυσμών που κατοικούν στη Μακεδονία επιδιώκοντας να το επιτύχει μέσω της ίδρυσης διδασκαλείων νηπιαγωγών σε αυτές τις περιοχές.

Το 1929 αποτελεί ορόσημο για το θεσμό της Προσχολικής Αγωγής με τα νομοσχέδια επί κυβέρνησης Βενιζέλου. Εκτός από την αναγνώριση και την ένταξη των Νηπιαγωγείων στη στοιχειώδη εκπαίδευση, ασχολήθηκαν και με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών προσθέτοντας ένα ακόμη έτος σπουδών στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών, καθώς θεωρήθηκε απαραίτητη η τεχνική μόρφωση των μελλουσών νηπιαγωγών¹⁴⁰. Το 1933 καταργούνται τα Διδασκαλεία δασκάλων και συστήνονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Δεν είχαν τη προβλεπόμενη εξέλιξη στην επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών.

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, η Κυβέρνηση του στρατηγού Τσολάκογλου εξέδωσε Διάταγμα, σύμφωνα με το οποίο προβλεπόταν η σύσταση μονοετών «Τμημάτων Νηπιαγωγών» ως παραρτήματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Στόχος τους ήταν η μόρφωση και η κατάρτιση Διευθυντριών Εθνικών Αγροτικών Νηπιοτροφείων και Παιδαγωγικών Εθνικών Παιδικών Σταθμών στα Ιωάννινα, στη Φλώρινα και στη Ξάνθη¹⁴¹.

Λόγω της έλλειψης των νηπιαγωγών ιδρύθηκαν το διάστημα 1956- 1960 μονοτάξια «Τμήματα Μόρφωσης Νηπιαγωγών» στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες των Ιωαννίνων, Θεσσαλονίκης και Φλώρινας. Το 1959 αναδιοργανώθηκε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο Παιδαγωγικών Ακαδημιών λόγω της ανομοιομορφίας της εκπαίδευσης νηπιαγωγών (Ν.Δ 3997/1959,ΦΕΚ 226, τ.

¹³⁷ Β.Δ. 05-10-1914 «Περί αναγνωρίσεως ισοτίμου προς τα του κράτους διδασκαλεία του εν Αθήναις (Καλλιθέα) Διδασκαλείου των Νηπιαγωγών της Ενώσεως Ελληνίδων», ΦΕΚ 288, 10 Οκτωβρ. 1914. Τζήκας, Χ. (1994),ό.π.

¹³⁸ Β.Δ. 17 Νοεμβρ. 1914 «Περί ιδρύσεως εν Ιωαννίνοις Διδασκαλείου Νηπιαγωγών», ΦΕΚ 342, 22 Νοεμβρ. 1914

¹³⁹ Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998), *Η κατάρτιση των δασκάλων- διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933- 1990*, τομ. Β', Αθήνα: Gutenberg

¹⁴⁰ Μπουζάκης, Σ. (1994), ό.π.

¹⁴¹ Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998), ό.π.

Α'). Ιδρύθηκαν και άλλες σχολές Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, Καρδίτσας και Χανίων με το Ν.Δ 7/10.1.1973.¹⁴²

Το 1956 διοργανώθηκε στην Αθήνα το 6^ο Διεθνές Συνέδριο της Ο.Μ.Ε.Π. (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής - Organization Mondiale pour l'education prescolaire) και αποτέλεσε σταθμός για τη Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα, καθώς δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες για αναβάθμιση και να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και σημασία στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Ως πρόεδρος του Ελληνικού Παραρτήματος της Ο.Μ.Ε.Π. η Λίνα Τσαλδάρη έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη προώθηση θεμάτων της προσχολικής αγωγής¹⁴³.

Με το Ν.Δ 3997/ΦΕΚ 226/59 «Περί Σχολής Νηπιαγωγών» δόθηκε η δυνατότητα για εξομοίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Το Διδασκαλείο νηπιαγωγών στην Καλλιθέα μετονομάστηκε σε «Σχολή Νηπιαγωγών» με διετή μεταγυμνασιακή υποχρεωτική φοίτηση.

Τα μεταρρυθμιστικά νομοσχέδια του 1964 αναγνώρισαν το μέγεθος του προβλήματος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, αλλά λόγω της έλλειψης της ετοιμότητας για την αντιμετώπισή του το παρέπεμψαν στο μέλλον.

Λόγω κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών αλλαγών, όπως βιομηχανική ανάπτυξη, αστυφιλία, συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, εξαπλώθηκε πιο γρήγορα το δίκτυο των Νηπιαγωγείων από το 1968 και μετά¹⁴⁴. Έτσι, λειτούργησαν πάλι μονοτάξια τμήματα νηπιαγωγών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Ιωαννίνων, Θεσσαλονίκης, Φλώρινας και Αλεξανδρούπολης και ιδρύθηκαν άλλα δύο στη Λαμία και στη Λάρισα (Α.Ν 127/25-9-1967, αρθρ.13, παρ. 6). Το 1971 η εκπαίδευση των νηπιαγωγών έλαβε ενιαία μορφή με την ίδρυση δύο ακόμα ανώτερων σχολών νηπιαγωγών διετούς φοίτησης στη Θεσσαλονίκη και στη Καρδίτσα και το 1974 στα Χανιά. Σύμφωνα με το Ν.Δ 1057/17-12-1971 οριζόταν ο σκοπός των σχολών ως η θεωρητική και η πρακτική εκπαίδευση των νηπιαγωγών και ο τρόπος εισαγωγής, ο οποίος γινόταν με ή χωρίς εξετάσεις.

Κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης τέθηκε το ζήτημα της «ανωτατοποίησης» των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών. Το ζήτημα αυτό υλοποιήθηκε επί κυβέρνηση Παπανδρέου το 1982 με τη ψήφιση του νόμου 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» και το Π.Δ 320/1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», που προέβλεπαν την ίδρυση

¹⁴² Ζαχαρενάκης, Κ. (1991), ό.π.

¹⁴³ Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994), ό.π.

¹⁴⁴ Χαρίτος, Χ. (1998), ό.π.

Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης πανεπιστημιακού επιπέδου για την εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών.¹⁴⁵ Σύμφωνα με το ν. 1268/82 κατοχυρώνεται για πρώτη φορά η πρόσβαση και η φοίτηση ανδρών στα τμήματα Νηπιαγωγών καταλύοντας τα αποκλειστικά επαγγελματικά δικαιώματα των γυναικών ως παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και κάνοντας έτσι την εμφάνισή του το ανδρικό φύλο με πολύ μικρά βήματα (Λυκιαρδοπούλου - Κοντάρια Σ., 2006/Χατζηστεφανίδου Σ., 1994).

Το 1984 - 1985 λειτούργησαν Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Πάτρας. Το 1986-1987 λειτούργησαν στην Αθήνα, στο Αιγαίο (Ρόδο), στα Ιωάννινα, στη Θεσσαλία (Βόλο), στη Θράκη (Αλεξανδρούπολη), στη Κρήτη (Ρέθυμνο). Το 1993 λειτούργησε το Τμήμα Νηπιαγωγών στη Φλώρινα.

Συνολικά σήμερα λειτουργούν στην Ελλάδα εννέα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών πανεπιστημιακού επιπέδου με τις εξής ονομασίες:

1^ο) Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

2^ο) Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

3^ο) Τμήμα των Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

4^ο) Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

5^ο) Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο της Θράκης (Αλεξανδρούπολη).

6^ο) Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης (Ρέθυμνο).

7^ο) Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Ρόδος).

8^ο) Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος).

9^ο) Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα).

Σχετικά με την επιμόρφωση των νηπιαγωγών δόθηκε η δυνατότητα μόλις το 1973 με το Π.Δ 54/23-6-1973 *«Περί μετεκπαιδύσεως μείζονος διάρκειας των*

¹⁴⁵ Λυκιαρδοπούλου- Κοντάρια, Σ. (2006), ό.π.

Σταμέλος, Γ. (1999), *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές- Παρουσολογία- Προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg

νηπιαγωγών εις το *Μαράσλειον Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαιδευσεως*» δόθηκε η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να επιμορφώνονται σε θέματα Γενικής και Ειδικής Αγωγής¹⁴⁶. Το 1979, επιπλέον, δόθηκε με το Π.Δ 255/3-4-1979 και άλλη μία ευκαιρία για επιμόρφωση με τη λειτουργία των ΣΕΛΔΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης). Σε αυτές τις σχολές οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να παρακολουθήσουν μαθήματα διάρκειας ενός έτους. Οι Σχολές ΣΕΛΔΕ λειτούργησαν μέχρι το 1993, οπότε καταργήθηκαν. Τη θέση των ΣΕΛΔΕ πήραν τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), τα οποία προσέφεραν στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιμορφωτικούς κύκλους τριών μηνών και αργότερα μετατράπηκαν σε σεμινάρια 30 ωρών. Σήμερα τα ΠΕΚ ασχολούνται με τον τομέα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων δασκάλων και νηπιαγωγών. Η επιμόρφωση των περισσότερων εκπαιδευτικών συνεχίζεται με τη παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και εκπόνηση διδακτορικών διατριβών.

Από το 1997 λειτουργούν προγράμματα «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», δηλαδή προγράμματα «εξομοίωσης» πτυχίων (Λυκιαρδοπούλου - Κοντάρα, Σ., 2006).

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι εδώ, το ελληνικό κράτος έδωσε την απαραίτητη προσοχή και ενδιαφέρον στην προσχολική εκπαίδευση μόλις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα υπό την πίεση πολλών παραγόντων. Ο κύριος στόχος των ελληνικών Νηπιαγωγείων ήταν αρχικά η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με απώτερο σκοπό την εθνική τους ενσωμάτωση και αργότερα την ομαλότερη προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Γενικά, η εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής ήταν αρκετά περιορισμένη σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας του ελληνικού κράτους. Καθυστέρησε πολύ να αναγνωρισθεί η πραγματική της αξία και σημασία στο πεδίο της εκπαίδευσης.

¹⁴⁶ Λυκιαρδοπούλου- Κοντάρα, Σ. (2006), ό.π.

1.5: ΑΝΔΡΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ

Τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε μέχρι σήμερα για την παρουσία ανδρών νηπιαγωγών στην Προσχολική Εκπαίδευση είναι ελάχιστα σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα καθώς είναι ένα θέμα το οποίο ανέκυψε σχετικά πρόσφατα στην ελληνική κοινωνία. Όπως είναι γνωστό, η πρόσβαση των ανδρών στα Παιδαγωγικά Τμήματα επιτράπη με το νόμο 1268/1982. Δεδομένης της έλλειψης αυτής η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να καλύψει μέρος αυτού του κενού που υπάρχει σε σχέση με τους άνδρες που ασκούν το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής θεωρήσαμε σκόπιμο και αναγκαίο να ανατρέξουμε σε σχετικές μελέτες και έρευνες που έγιναν σε άλλες χώρες.

1.5.1 Άνδρες νηπιαγωγοί: επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας

Στο περιοδικό *Sex Roles – a Journal of Research*¹⁴⁷, δημοσιεύτηκε μία έρευνα που αφορά σε δύο σχολεία όπου το ένα είχε άνδρες εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 33% και το δεύτερο δεν είχε κανένα. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση των ανδρών εκπαιδευτικών στα στερεότυπα των παιδιών. Με βάση την έρευνα δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων, βρέθηκαν ωστόσο σημαντικές επιδράσεις του φύλου. Φαίνεται όμως ότι η παρουσία ανδρών εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής επηρέασε σημαντικά τις απαντήσεις για τις θεωρίες της αναγνώρισης, ταύτισης των ρόλων των φύλων, αλλά η παρουσία ανδρών φαίνεται ότι δεν επηρεάζει τα αγόρια στο να δείξουν ενδιαφέρον να γίνουν δάσκαλοι στο μέλλον. Αντίθετα, το ενδιαφέρον των κοριτσιών ήταν μεγαλύτερο. Το καταληκτικό συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η καταγραφή και η ύπαρξη ισχυρών κοινωνικών στερεοτύπων. .

Ο Long (1982) ανέφερε¹⁴⁸ ότι οι «θηλυκές» γυναίκες επιλέγουν τη στοιχειώδη εκπαίδευση ενώ οι «αρρενωποί» άνδρες επιλέγουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

¹⁴⁷ Mancus D.S (1992), «Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence», *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

¹⁴⁸ Long, V.O. (1982), «Ending of the perpetuation of sex-role stereotypes in our schools: A possible consequence of psychological androgeny.», στο Mancus D.S (1992), *Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence*, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Τα ευρήματα του Poll (1979) δείχνουν ότι οι άνδρες επιλέγουν το επάγγελμά τους με βάση τις δουλειές που κοινωνικά θεωρούνταν συμβατές με το φύλο τους και τους παρέχουν οικονομική ανταμοιβή, καλύτερες συνθήκες εργασίας και ανοδική κινητικότητα. Αντίστοιχα ο Robinson (1988) αναφέρει ότι οι άνδρες φεύγουν από το επάγγελμα του νηπιαγωγού λόγω των χαμηλών αποδοχών και των προκαταλήψεων για τους άνδρες που ασχολούνται με γυναικεία επαγγέλματα. Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, πως σε μία έρευνα στην οποία αναφέρεται ότι, όταν οι αρχές θέλησαν να προσλάβουν άνδρες εκπαιδευτικούς, τους περιέγραψαν ως «εξαιρέση» (Seifert and Lyons, 1976).

Η απουσία ανδρών νηπιαγωγών έχει αναφερθεί ως εμπόδιο στην επίτευξη της εκπαιδευτικής ισότητας. Σε συνδυασμό με την πολύωρη απουσία του πατέρα από την οικογένεια λόγω της επαγγελματικής του απασχόλησης υποστηρίζεται ότι μειώνει την ενέργεια, τη μεσολάβηση στα παιδιά και κυρίως στα κορίτσια και η πρόσληψη των ανδρών νηπιαγωγών προτάθηκε ως μέτρο αντιμετώπισης του συγκεκριμένου προβλήματος (Fields, 1980).

Η παρουσία των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στα σχολεία επιτρέπει στα παιδιά να επιλέγουν χαρακτηριστικά από την «ανδρική» και «γυναικεία» ταυτότητα, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν διπολιτισμικά (Lee and Gropper, 1974). Αυτό δεν υπονομεύει την υγιή ταυτοποίηση των ρόλων του φύλου αλλά δίνει στα παιδιά περισσότερη ευελιξία ώστε να βιώνουν τις διάφορες καταστάσεις με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο.

Η προβληματική της έρευνας του Mancus D.S (1992), ήταν να αναδείξει την επίδραση της παρουσίας των ανδρών εκπαιδευτικών α) σε στερεοτυπικές συμπεριφορές των παιδιών, β) στη σχετική δήλωση για την ικανότητα των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, γ) στο ενδιαφέρον των αγοριών να γίνουν εκπαιδευτικοί, δ) στο αν η παρουσία ανδρών εκπαιδευτικών θα είχε διαφορετικές επιδράσεις στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια σε σχέση με τις ίδιες ερωτήσεις, ε) στο αν η δήλωση του ίδιου του παιδιού για τη σχετική ικανότητα των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εξεταστεί ως πιθανή αντανάκλαση των προσδοκιών του ρόλου του φύλου του παιδιού για το σχολείο.

Τα αποτελέσματα της μελέτης του Mancus D.S (1992) έδειξαν ότι η παρουσία των ανδρών εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο επηρεάζει τόσο τα κορίτσια αλλά κυρίως επηρεάζει τα αγόρια. Τα αγόρια που έρχονται σε επαφή με άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς έχουν μια πιο σαφή εικόνα/άποψη για την ικανότητα των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών. Η προτίμηση τόσο των κοριτσιών, όσο και των

αγοριών για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έχει ως βάση την άποψη ότι ακαδημαϊκά είναι ικανές εκπαιδευτικοί. Επίσης, καταγράφεται διάσταση ενδιαφερόντων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια (έντονο ενδιαφέρον των κοριτσιών να γίνουν νηπιαγωγοί, ενώ τα αγόρια δεν ενδιαφέρονται να γίνουν νηπιαγωγοί). Οι απόψεις αυτές δείχνουν ότι το Νηπιαγωγείο παραμένει ένας γυναικείος χώρος στα μάτια των παιδιών. Η παρουσία κάποιων ανδρών εκπαιδευτικών δε φαίνεται να επηρεάζει την παραδοσιακή αυτή άποψη που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία ως γυναικείο επάγγελμα. Επίσης, από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι η παρουσία κάποιων ανδρών νηπιαγωγών δεν είναι αρκετή ώστε να επηρεάσει τα αγόρια να θεωρήσουν ότι το επάγγελμα του νηπιαγωγού ταιριάζει εξίσου και σε άνδρες.

Οι κυρίαρχες εικόνες στο πεδίο της Προσχολικής Αγωγής εξετάζονται και χαρακτηρίζονται ως «μητέρα – δασκάλα» για τη γυναίκα και «ομοφυλόφιλος, παιδόφιλος» για τον άνδρα (Reskin,1991). Στην Τουρκία το Νηπιαγωγείο έχει τη σημασία του σχολείου της μητέρας. Η αντίληψη αυτή περιλαμβάνει ένα βαθύ υφέρπον μήνυμα που σχετίζεται με την Προσχολική Εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο αυτή δομείται, σαφώς σύμφωνα με τα γυναικεία πρότυπα. Στην Προσχολική Εκπαίδευση η μητρότητα αντιπροσωπεύει τη διδασκαλία και την παιδική φροντίδα και ο/η εκπαιδευτικός της Προσχολικής Εκπαίδευσης αναμένεται να είναι γυναίκα, καθώς το επάγγελμα διαχρονικά μέχρι το 1990 ήταν ένα καθαρά γυναικείο και θεωρείται ότι ήταν συμβατό με τη γυναικεία ταυτότητα. Επιπλέον, αφίσες και δημόσιες ανακοινώσεις δείχνουν τις γυναίκες σε προσχολικές τάξεις, ενώ καταγράφονται σπάνιες περιπτώσεις με άνδρες.

Ο Reskin (1991) αναφέρει ότι στο χαρακτηρισμό του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού ως καθαρά γυναικείου οφείλεται και η ύπαρξη αρνητικών όρων και προκαταλήψεων (όπως οι χαρακτηρισμοί «ομοφυλόφιλοι» και «παιδόφιλοι») που αποδίδονται σε άνδρες εκπαιδευτικούς και που χρησιμοποιούνται για να δομήσουν την έμφυλη διάσταση της διδασκαλίας.

Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι άνδρες νηπιαγωγοί είναι ότι υπάρχει η προσδοκία ότι θα δράσουν ως ανδρικά πρότυπα. Στην έρευνα του Sargent (2005) το δείγμα δήλωσε τρεις βασικές προσδοκίες από άνδρες νηπιαγωγούς:

1. Οι άνδρες πρέπει να παρέχουν ένα μοντέλο ανδρισμού στα αγόρια και κυρίως σε αυτά που δεν έχουν μία σταθερή ανδρική παρουσία στη ζωή τους.
2. Ένας άνδρας νηπιαγωγός σύμφωνα με τις προσδοκίες των γονιών πρέπει να προάγει το παραδοσιακό πρότυπο άνδρα, δηλαδή:

- Να μην ενδιαφέρεται για την τέχνη και την ποίηση
- Να είναι ο άνδρας στις ζωές τους
- Να έχει ενδιαφέρον για τον αθλητισμό
- Να είναι αυστηρός και πειθαρχικός
- Να είναι φιγούρα εξουσίας

Τα παραπάνω δείχνουν ότι οι γονείς θέλουν άνδρες εκπαιδευτικούς/νηπιαγωγούς οι οποίοι θα παρουσιάζουν, θα προάγουν και θα μεταλαμπαδεύουν ανδρικές συμπεριφορές και στάσεις.

3. Περιγράφηκε μία 3^η παραλλαγή του μοντέλου του ανδρικού ρόλου σημειώνοντας την πιθανότητα έκθεσης των κοριτσιών σε μία εναλλακτική μορφή ανδρισμού. Οι άνδρες που θα επιλέξουν να διδάξουν μικρά παιδιά θα εισήγαγαν μία ηπιότερη μορφή ανδρισμού.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες των γονέων που αφορούν τον άνδρα νηπιαγωγό μπορούμε να ερμηνεύσουμε τους λόγους της μικρής παρουσίας ανδρών νηπιαγωγών στα Νηπιαγωγεία.

Στο άρθρο του Sumsion¹⁴⁹, στο οποίο γίνεται επισκόπηση ερευνών που είχαν διεξαχθεί, περιλαμβάνονται 3 ομάδες επιχειρημάτων που εστιάζουν στα οφέλη που μπορεί να έχει η κοινωνία στο σύνολό της από την πρόσληψη περισσότερων ανδρών νηπιαγωγών.

A. Οι Cameron and Moss (1988) αναφέρουν ότι η παρουσία ανδρών στην Προσχολική Εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τη σημασία της φροντίδας με το να δείξουν ότι η φροντίδα των παιδιών δεν είναι αποκλειστική ικανότητα των γυναικών.

B. Το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής ανδρών θα ωφελήσει το επάγγελμα της Προσχολικής Αγωγής καθώς θα βελτιώσει τόσο το status του επαγγέλματος, όσο και το status αυτών που το ασκούν (Lyons et I.,2003). Θα βελτιώσει, επίσης, τη δυναμική του πλαισίου εργασίας και τις σχέσεις του προσωπικού (Jensen,1998). Αυτό σημαίνει ότι οι άνδρες διατηρούν το παραδοσιακό τους πλεονέκτημα στο εργατικό δυναμικό, όταν διεισδύουν σε ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα και προωθούνται πολύ σύντομα στις προβλεπόμενες για το επάγγελμα διοικητικές θέσεις (Murray,1996, Williams & Heikes,1993). Αυτός είναι μάλιστα και ο κύριος λόγος της αρνητικής στάσης των γυναικών νηπιαγωγών για τους άνδρες νηπιαγωγούς τους οποίους θεωρούν ως απειλή.

¹⁴⁹ Sumsion, J. (2005), Male teachers in early childhood education: issues and case study, in Baris S. (2013), Female Preschool Teacher's Attitude toward Male Preschool Teachers while Hiring Job, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 107-112

Γ. Εστιάζει στις θετικές επιδράσεις στα παιδιά, καθώς οι άνδρες παρέχουν θετικές ανδρικές φιγούρες κυρίως για τα παιδιά που στερούνται την ανδρική παρουσία στο σπίτι. Έτσι, οι άνδρες νηπιαγωγοί λειτουργούν ως φιγούρα που αναπληρώνει την απουσία του «πατέρα».

Σύμφωνα με τους Milgram, J.I & Sciarra D.J.(1974) η αποδοχή του άνδρα νηπιαγωγού είναι μία νοητική αποδοχή που στερείται σοβαρότητας, ελκρινείας, κατανόησης και ευγένειας και αποτελεί μορφή διάκρισης φύλων. Οι άνδρες συχνά κατηγορούνται από γυναίκες συναδέλφους τους για ανεκτικότητα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τους ότι αυτή η ανεκτικότητα πιθανόν να οφείλεται στην σκοπιά από την οποία οι άνδρες βλέπουν και εξετάζουν τα γεγονότα π.χ. οι άνδρες είναι πιο ανεκτικοί με τα παιδιά για δραστηριότητες που απαιτούν φυσικές ασκήσεις, όπως το σκαρφάλωμα στα δέντρα. Οι γυναίκες θέτουν περιοριστικά όρια.

Ο νεαρός άνδρας εκπαιδευτικός δεν είναι σίγουρος πώς να συμπεριφερθεί στις γυναίκες συναδέλφους του και συχνά χρησιμοποιεί τη λέξη «μοναχικός» για να περιγράψει τη θέση του στο χώρο εργασίας του. Οι περισσότερες γυναίκες παραδέχτηκαν ότι τους είναι δύσκολο να αποδεχτούν τον άνδρα νηπιαγωγό στο χώρο τους, επειδή η διδασκαλία/αγωγή στο Νηπιαγωγείο υπήρξε διαχρονικά ένα καθαρά γυναικείο επάγγελμα.

Η φροντίδα¹⁵⁰ αποτελεί βασικό στοιχείο της μητρότητας σύμφωνα με τις παραδοσιακές σχετικές έννοιες στο δυτικό κόσμο, ενώ η φροντίδα ως αφοσίωση είναι μη φυλετικά προσδιορισμένη. Η έρευνα αυτή έγινε στην Αγγλία και στην Ελβετία καθώς οι δύο αυτές χώρες διαφέρουν ως προς το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι κατ'εξοχήν ένα γυναικείο επάγγελμα. Στην Ουαλία και στην Αγγλία το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής είναι πάνω από το 88%, ενώ στην Ελβετία το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών είναι 73%. Από αυτό προκύπτει ότι στην Ελβετία υπάρχουν συγκριτικά περισσότεροι άνδρες νηπιαγωγοί (Department for Education and Employment, 1999).

Οι Lewotin et all (1988) κριτικάρουν τις κοινωνιοβιολογικές απόψεις για τη φροντίδα και ορίζουν τη φροντίδα ως μία κοινωνική δραστηριότητα που σχετίζεται πολιτιστικά με το γυναικείο ρόλο.

Ο Benhabib (1989) υποστηρίζει ότι ο ορισμός της φροντίδας ως δομικό στοιχείο της γυναικείας ταυτότητας εξυπηρετεί πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας. Ως

¹⁵⁰ Vogt F., (2002), A caring teacher: explorations into primary school teachers professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, pages 251-264.

φροντίδα θεωρείται το φυσικό γυναικείο καθήκον που επιτελείται σε ιδιωτικό χώρο. Η φυλετική συζήτηση της φροντίδας χρειάζεται να φανεί μέσα από την ανάλυση της πατριαρχίας, ενώ η πατριαρχία νοείται ως ένα σύστημα κοινωνικών δομών ανδρικής κυριαρχίας πάνω στις γυναίκες, συγκεκριμένα πάνω στο οικονομικό επίπεδο της πληρωμένης και απλήρωτης εργασίας (Walby, 1989).

Εξαιτίας της σχέσης της διδασκαλίας με τον παραδοσιακό ρόλο των γυναικών στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας, βασικό στοιχείο του οποίου είναι η φροντίδα των παιδιών, οι γυναίκες θεωρήθηκαν κατάλληλες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εκπαίδευση φαίνεται ως «επέκταση της μητρότητας» (Griffin, 1997). Η καλή μητέρα και η καλή νηπιαγωγός είναι έννοιες ταυτόσημες σε μεγάλο βαθμό (Aspinwall & Drummond, 1989). Το σχολικό σύστημα ενισχύει το μητρικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν πάρα πολλές ώρες με τα παιδιά και χτίζουν στενές σχέσεις μεταξύ τους. Αυτή τους η φροντίδα επεκτείνεται και πέρα από τα εργασιακά τους καθήκοντα (Acker, 1995).

Οι πιο έμπειροι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει τους δικούς τους τρόπους να εκφράζουν τη φροντίδα. Η Skelton (1994) βρήκε μία έλλειψη καθοδήγησης μέσω της σχολικής πολιτικής για άνδρες που δουλεύουν με μικρά παιδιά. Η φροντίδα ως φυσική έκφραση όπως και η αγκαλιά αξιολογούνται αμφιλεγόμενα.

Το στερεότυπο που θέλει το διδακτικό προσωπικό των Νηπιαγωγείων να είναι γυναίκες έρχεται σε αντίθεση και σύγκρουση με το κίνητρο των ανδρών να διδάξουν μικρά παιδιά (Skelton, 1994).

Σε άρθρο τους οι Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T. & Hurst R. (2000) παρουσιάζουν μία έρευνα που αφορά άνδρες νηπιαγωγούς. Εξετάστηκαν οι λόγοι που τους ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος και οι απόψεις τους για τους παραδοσιακούς λόγους που αναφέρονται στην επιφυλακτικότητα των ανδρών να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο άρθρο αναφέρεται ότι είναι σημαντικό και έχει θετική επίδραση το ανδρικό μοντέλο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των αγοριών, και ειδικά εκείνων που δεν έχουν πατέρα. Ακόμα υπάρχουν κάποιες ερευνητικές ενδείξεις ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μια σημαντικά ισχυρή επίδραση στην ακαδημαϊκή επιτυχία¹⁵¹. Το μεγαλύτερο μέρος του

¹⁵¹ Gold, D. & Reis, M. (1978), Do male teachers in the early school years make a difference? A review of the literature. Quebec, Canada: Quebec Department of Education (ERIC Document Reproduction Services No. ED 171 387), in Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T. & Hurst R. (2000), Choosing to Teach: Perceptions of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education, *Early Child Development and Care*, 163 (1), 49-60

δείγματος συμφωνεί ότι η παρουσία των ανδρών δασκάλων είναι επιθυμητή για την ομαλή κοινωνικοποίηση και τη φυλετική ανάπτυξη των αγοριών, ειδικά αυτών που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο.

Παρ' όλα τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι άνδρες νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, όλο και περισσότεροι άνδρες αρχίζουν να επιλέγουν τα επαγγέλματα αυτά. Πρόσφατες έρευνες στην Αμερική έδειξαν ότι οι άνδρες που εισάγονται στη διδασκαλία ως δεύτερη καριέρα, φτάνουν στην τάξη με δυνατό το αίσθημα του σκοπού και της αφοσίωσης. Οι άνδρες που εισάγονται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν συχνά τη μεγαλύτερη πρόκληση στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτοί θα ταιριάζουν στο περίεργο καινούργιο περιβάλλον των γυναικών και των παιδιών και ταυτόχρονα απαιτούν συνεχή αναγνώριση των προσδοκιών και αντιλήψεων των ρόλων τους και στην αντανάκλασή τους στις εμπειρίες τους (Freidus, 1992). Αναφέρεται, ακόμη, ότι οι άνδρες δε συμπεριφέρονται διαφορετικά από τις γυναίκες σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι διευθυντές φαίνονται πιο πρόθυμοι να ακούσουν τους άνδρες εκπαιδευτικούς και τους καλούν πιο συχνά. Επίσης, κάποιοι πιστεύουν ότι οι ρόλοι τους θα μπορούσαν να αντιλαμβάνονταν διαφορετικά από αυτούς των γυναικών συναδελφισσών από άλλους συναδέλφους, διευθυντές, γονείς και παιδιά. Ακόμη, αναφέρεται ότι οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην επιβολή πειθαρχίας συγκριτικά με τις γυναίκες.

Σε έρευνα¹⁵² που έγινε στη Φινλανδία αναφέρεται ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών καταγράφηκε ότι η ανάγκη για περισσότερους άνδρες εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα θεωρείται συχνά δεδομένη, αν και κάποιοι/ες από το δείγμα αντιμετωπίζουν τη συζήτηση κριτικά. Οι άνδρες χρειάζονται στα σχολεία, επειδή κάποια συγκεκριμένα ανδρικά χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα. Κάποιες φορές και οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη μεγαλύτερη παρουσία ανδρών στο επάγγελμα για να τονωθεί το κύρος του επαγγέλματος.

Στη μελέτη αναφέρονται κάποια ανδρικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται ότι είναι σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: οι άνδρες είναι πιο χαλαροί, έχουν αίσθηση του χιούμορ, είναι κατάλληλοι σε περιπτώσεις συγκρούσεων. Στον αντίποδα οι γυναίκες είναι ευσυνείδητες, λεπτομερείς, ακριβείς και προσεκτικές.

Vroegh, K. (1976), Sex of teacher and academic achievement: A review of research, *The Elementary School Journal*, 76, 389-400, in Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T. & Hurst R. (2000), ο.π., 49-60.

¹⁵² Lahelma E. (2000), Lack of female teachers: a problem for students or teachers?, *Pedagogy, Culture & Society*, 8 (2), 173-186.

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει το συμπέρασμα ότι η παρουσία των ανδρών εκπαιδευτικών στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση στα παιδιά, οι μαθητές δε μιλούν για τους δασκάλους τους με φυλετικούς διαχωρισμούς, εντούτοις το σχολείο παράγει φυλετικά πρότυπα και διαφοροποιήσεις.

1.5.2 Η Ευρωπαϊκή πολιτική για τους άνδρες νηπιαγωγούς ως διδακτικό προσωπικό

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την παιδική μέριμνα ασχολήθηκε με το ζήτημα της Προσχολικής Αγωγής. Το 1996 το Δίκτυο έθεσε ως στόχο το 20% των εκπαιδευτικών που θα ασχολούνταν με τη φροντίδα των μικρών παιδιών να είναι άνδρες και ως χρονικό όριο επίτευξης του στόχου έθεσε το 2006. Το Δίκτυο ανέλαβε πολλές εκστρατείες και ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες και η προσπάθειά του ήταν επιτυχής όσον αφορά τη Δανία, τη Νορβηγία, τη Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και το Βέλγιο, αλλά καμιά άλλη ευρωπαϊκή χώρα δεν έχει επιτύχει τον στόχο. Αυτό οδήγησε τον Jan Peeters (Πανεπιστήμιο της Γάνδης) να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους η φροντίδα των μικρών παιδιών και η εκπαίδευσή τους θεωρούνταν διαχρονικά ως εργασία των γυναικών. Ο Jan Peeters στο άρθρο του κατέγραψε το κοινωνικό κατεστημένο που προϋποθέτει ένα γυναικείο εργατικό δυναμικό, το οποίο συνεχώς αναπαράγει τα δικά του πρότυπα όσον αφορά την πρόσληψη και την κατάρτιση των ατόμων που ασχολούνται με τη φροντίδα μικρών παιδιών. Αρκετοί συγγραφείς υποστηρίζουν αφενός μια κουλτούρα, η οποία δεν αποκλείει τους άνδρες από τη φροντίδα των νηπίων, και από την άλλη πλευρά επικαλούνται για την παιδαγωγική των φύλων, τον προβληματισμό σχετικά με τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ανδρών και γυναικών¹⁵³.

Ο Jan Peeters ανέφερε ότι ο μηχανισμός του φύλου λειτουργεί σε δύο επίπεδα, στο ατομικό και στο θεσμικό. Σε ατομικό επίπεδο οι νηπιαγωγοί μεταδίδουν πολιτιστικές κατασκευές του φύλου τους και του ρόλου τους, όπως είναι η εργασία και η συμπεριφορά ανδρών και γυναικών στη φροντίδα των παιδιών. Αυτό συμβαίνει μέσω της φυλετικής ταυτότητας. Ταυτόχρονα το φύλο παίζει ρόλο και σε θεσμικό επίπεδο. Επιδρά σε ιστορικές και παιδαγωγικές κατανοήσεις, γιατί υπάρχει η παιδική φροντίδα, πως δομείται και οργανώνεται, ποιο φύλο όντας κατάλληλο έχει εξελιχθεί μέσω πρακτικών και πολιτικής στο χρόνο (Cameron, Moss & Owen, 1999,p.8). Η Προσχολική φροντίδα και Εκπαίδευση στην Ευρώπη βασίζεται σε μία συγκεκριμένη έννοια της φροντίδας, αυτή της μητρικής φροντίδας. Αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον υπερβολικά περιορισμένο αριθμό ανδρών στην Προσχολική Εκπαίδευση και την μικρή εμπλοκή των πατεράδων στη φροντίδα των παιδιών (Demuynck and Peeters, 2006, Cameron, Moss & Owen, 1999). Οι άνδρες δεν αισθάνονται ότι αναμετρώνται

¹⁵³ Peeters J. (2007), «Including Men in Childhood Education: Insights from the European Experience», *NZ Research in Early Childhood Education*, 10

με τη γυναικεία – μητρική εκδοχή της φροντίδας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Σημειώνεται ότι δεν υπάρχει πατρική φιγούρα ακόμη στην εκπαίδευση, επειδή ο ρόλος του πατέρα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών δεν έχει αξιολογηθεί ακόμη από την κοινωνία.

Επίσης, ο Jan Peeters εξέτασε το φαινόμενο της αριθμητικής υπεροχής των γυναικών στην Προσχολική Εκπαίδευση σε σχέση με τη μικρή παρουσία ανδρών και προσπάθησε να το ερμηνεύσει. Όπως είναι γνωστό, όταν οι άνδρες διεισδύουν σε επαγγέλματα που παραδοσιακά θεωρούνται γυναικεία, έχουν να κερδίσουν λίγα και να χάσουν πολλά. Ίσως πρέπει να κάνουν θυσίες σε ό,τι αφορά την αμοιβή τους και το status τους, καθώς και να αντιμετωπίζουν ζητήματα σχετικά με την αρρενωπότητά τους και την καταλληλότητά τους για τη δουλειά (Sumsion, 2005). Ιστορικά ο χώρος της Προσχολικής Εκπαίδευσης ανήκει στις γυναίκες και το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού έχει χαρακτηριστεί ως γυναικείο παλαιόθεν. Η Προσχολική Εκπαίδευση είτε είναι αμειβόμενη δουλειά (νηπιαγωγός), είτε όχι (μητέρες στο σπίτι), εντάσσεται στις γυναικείες δραστηριότητες.

Η συγκεκριμένη έρευνα εξέταζε το ερώτημα του τι μπορεί να γίνει για να αυξηθεί το ποσοστό της απασχόλησης των ανδρών στον τομέα της Προσχολικής Αγωγής. Επίσης εξέτασε πιθανά μέτρα πολιτικής, τις διαδικασίες πρόσληψης που θα μπορούσαν να δώσουν ίσες ευκαιρίες στους άνδρες, τους τρόπους αναδιαμόρφωσης του τομέα και της δημιουργίας φιλικού κλίματος που θα ανοίξουν το δρόμο για τους άνδρες στον τομέα των υπηρεσιών αυτών. Καθώς το φύλο είναι μία κοινωνική κατασκευή, επιδέχεται αλλαγές. Οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ποικίλουν ανάλογα με την περιοχή, την κουλτούρα, την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη. Ακόμη ένα φυλετικά διαχωρισμένο επάγγελμα, όπως η διδασκαλία σε Νηπιαγωγεία, είναι απίθανο να γίνει φυλετικά μικτό από μόνο του, χωρίς παρεμβάσεις. Δεν υπάρχει παράδειγμα χώρας, όπου περισσότεροι άνδρες να μπήκαν σ' αυτό το επάγγελμα χωρίς να υπάρξουν κάποιες συγκεκριμένες πολιτικές δράσης.

Στο ίδιο πνεύμα ο Jensen (1998) υποστηρίζει ότι πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι οργανισμοί και θεσμοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ώστε να αλλάξει η φυλετική «ανισορροπία» στην Προσχολική Εκπαίδευση. Πρωτοβουλίες πρέπει να λάβουν χώρα σε όλα τα επίπεδα, όπως εκπαιδευτικοί θεσμοί, καμπάνιες των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, δράσεις μέσω των εργαζομένων και των οργανώσεών τους στην εργασία, γονείς και γυναίκες εργαζόμενες.

Στη συνέχεια αναφέρονται προσπάθειες χωρών, οργανισμών και θεσμών που προσπάθησαν να αλλάξουν τη «φυλετική ανισορροπία» στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Η κυβέρνηση της Δανίας ήταν η πρώτη που έθεσε το θέμα του φύλου στην Προσχολική Αγωγή στην πολιτική της ατζέντα. Η Βρετανική κυβέρνηση έκανε μία εθνική καμπάνια το 2000 που είχε ως στόχο οι άνδρες να φτάσουν το 6% των ανδρών εργαζομένων στην Προσχολική Αγωγή ως το 2004. Βέβαια το ποσοστό αυτό δεν έχει επιτευχθεί ακόμα. Η Νορβηγική κυβέρνηση κατάφερε να αυξήσει το ποσοστό των ανδρών στην Προσχολική Εκπαίδευση στο 9% το 2006.

Το Συμβούλιο των Υπουργών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1992), προέβη σε συστάσεις για τη φροντίδα των παιδιών, σύμφωνα με τις οποίες *«τα κράτη μέλη δεσμεύτηκαν να προωθήσουν και να ενθαρρύνουν, λόγω σεβασμού για την ελευθερία του ατόμου, την αύξηση συμμετοχής των ανδρών»* (βλ. άρθρο 6, στο παράρτημα).

Ο Πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Δίκτυο Φροντίδας των παιδιών» ήταν ο Καθ. Peter Moss από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Κατά το 1993 το «Δίκτυο φροντίδας των παιδιών» κάλεσε εμπειρογνώμονες από όλη την Ευρώπη στη Ραβέννα για να συζητήσουν το θέμα των ανδρών ως φροντιστών. Οι εμπειρογνώμονες συμφώνησαν ότι ως επαγγελματίες φροντίδας των παιδιών, οι άνδρες θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα για τους νέους πατέρες και η παρουσία τους στους βρεφονηπιακούς σταθμούς θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο, ώστε χώροι σαν αυτοί να αποτελέσουν το έδαφος, όπου θα καλλιεργηθεί μία νέα κουλτούρα για την παιδική φροντίδα, μία κουλτούρα στην οποία θα υπάρχει μια θέση για τους άνδρες. Ένα άλλο σημαντικό επιχείρημα για την παρουσία των ανδρών στις υπηρεσίες της Προσχολικής Αγωγής είναι ότι τα παιδιά θα βρεθούν αντιμέτωπα με αρσενικά πρότυπα και ότι αυτό θα μπορούσε να έχει θετικές συνέπειες για το μέλλον τους. Στις περισσότερες, όμως, ευρωπαϊκές χώρες, στις υπηρεσίες Προσχολικής Εκπαίδευσης το ποσοστό των ανδρών ανέρχονταν μεταξύ 1% και 3%. Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής αρκετές πρωτοβουλίες και εκστρατείες με στόχο την αύξηση της παρουσίας των ανδρών για τις θέσεις εργασίας στη φροντίδα των παιδιών αναπτύχθηκαν κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες. Στη Δανία στην αρχή της δεκαετίας του ενενήντα το ποσοστό έφθασε το 5% για τα κέντρα που φιλοξενούσαν παιδιά ηλικίας από μηδέν (0) έως τριών (3) ετών παιδιών, 9% στα κέντρα για παιδιά ηλικίας από τριών (3) έως έξι (6) ετών. Οι δραστηριότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Δίκτυο Φροντίδας των παιδιών» σταμάτησαν το 1996, αλλά αναμφίβολα είχε θέσει το ζήτημα του φύλου στη φροντίδα και την εκπαίδευση των νηπίων σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες.

Ανάλογες πρωτοβουλίες ανέλαβαν κι άλλοι θεσμοί. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο χρηματοδότησε διάφορα προγράμματα, σε διάφορα κράτη-μέλη για να προσελκύσει τους άνδρες για τις θέσεις εργασίας στη φροντίδα των παιδιών και την Προσχολική Εκπαίδευση. Το έργο «Άνδρες σε Φροντίδα των παιδιών » (Mannen von Kinderopvang), το οποίο διήρκεσε από το 2001 μέχρι το 2003, στο Βέλγιο είναι ένα παράδειγμα ενός τέτοιου προγράμματος που χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Ακόμα υπήρχαν και χρηματοδοτούνταν σε εθνικό επίπεδο δράσεις και εκστρατείες από το Equal.

Στην επίσημη εφημερίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης (15-6-2011/ C 175/03) αναφέρονται τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁵⁴ για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο¹⁵⁵. Συγκεκριμένα στην παράγραφο 8 αναφέρεται: *Είναι σημαντικό να αυξηθεί η αναλογία ανδρών στην ΠΕΦ (Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα) προκειμένου να αλλάξουν οι συμπεριφορές και να φανεί ότι δεν είναι μόνο οι γυναίκες ικανές να προσφέρουν εκπαίδευση και φροντίδα. Είναι θετικό για τα παιδιά να έχουν πρότυπα και από τα δύο φύλα και έτσι καταρρίπτονται πιο εύκολα οι στερεοτυπικές αντιλήψεις με βάση το φύλο. Η συμμετοχή και των δύο φύλων στον χώρο εργασίας βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν πιο πλούσιες εμπειρίες και μπορεί επίσης να συμβάλει στη μείωση του διαχωρισμού με βάση το φύλο στην αγορά εργασίας.*

Και συμφωνεί ότι (βλ. παράρτημα, παράγραφος 4):

Τα μέτρα για να ανταποκριθούμε στη διπλή πρόκληση της παροχής γενικευμένης ισότιμης πρόσβασης σε προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, αυξάνοντας ταυτόχρονα την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, μπορούν να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: Την υποστήριξη του επαγγελματισμού του προσωπικού της ΠΕΦ (Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα), με έμφαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, των προσόντων και των συνθηκών εργασίας τους, καθώς και την αύξηση του κύρους του επαγγέλματος. Επιπλέον, την ανάπτυξη πολιτικών που αποσκοπούν στην προσέλκυση, την κατάρτιση και τη διατήρηση προσωπικού με τα κατάλληλα προσόντα στην ΠΕΦ και τη βελτίωση της ισορροπίας μεταξύ των φύλων.

¹⁵⁴ Στα πλαίσια της διάσκεψης της Προεδρίας με θέμα «Αριστεία και ισοτιμία στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα», που πραγματοποιήθηκε στη Βουδαπέστη στις 21-22 Φεβρουαρίου 2011, στην οποία τονίστηκε η ανάγκη να συνδυαστεί η ποσοτική και ποιοτική διάσταση της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, καθώς και της ανακοίνωσης της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών με τίτλο «Θεματολόγιο της ΕΕ για τα δικαιώματα του παιδιού»

¹⁵⁵ Η Επιτροπή των Μόνιμων Αντιπροσώπων στις 4 Μαΐου 2011 εισηγείται στο συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης την έγκριση των συμπερασμάτων για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα.

Ωστόσο ο στόχος του 20% της παρουσίας των ανδρών στην Προσχολική εκπαίδευση δεν έχει επιτευχθεί σε κανένα από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη Δανία, το κράτος μέλος που είχε τον υψηλότερο αριθμό των ανδρών που εργάζονται στη φροντίδα των παιδιών στη δεκαετία του ενενήντα, ο αριθμός των ανδρών εργαζομένων για παιδιά κάτω των τριών ετών, στην πραγματικότητα μειώθηκε από 5% σε 3%.

Στη Γαλλία υπάρχουν γονεϊκοί παιδικοί σταθμοί, πάνω από 2000, που οργανώθηκαν από γονείς σε όλη τη χώρα. Στους περισσότερους παιδικούς σταθμούς οι γονείς δουλεύουν μαζί με έναν/μία επαγγελματία νηπιαγωγό για οκτώ (8) ώρες το μήνα. Επίσης, πολλοί άνδρες αναλαμβάνουν να δουλέψουν τέσσερις (4) ώρες το μήνα με τα παιδιά τους. Αν και έχει γίνει περιορισμένη εμπειρική έρευνα, υπάρχουν ανεπίσημα στοιχεία ότι κέντρα με κλίμα φιλικό προς τον πατέρα είναι περισσότερο ελκυστικά για τους άνδρες να δουλέψουν εκεί.

Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι είναι δύσκολο να ενθαρρύνεις νέους άνδρες να επιλέξουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού, τη στιγμή που αυτό θεωρείται ως κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα και τη στιγμή που αυτοί αναπτύσσουν τη δική τους ταυτότητα. Ο Rolfe (2005) υποστηρίζει ότι το πρόβλημα θα μπορούσε να λυθεί με καλύτερη εκπαίδευση και καθοδήγηση και ότι οι άνδρες που διαθέτουν ικανότητες, δεξιότητες και ταλέντο στην ενασχόληση με τα παιδιά θα μπορούσαν να προσληφθούν σε πρώιμο στάδιο της εργασιακής τους ζωής.

Σε όλες τις χώρες παγκοσμίως το προσωπικό της προσχολικής αγωγής είναι σχεδόν αποκλειστικά γυναικείο. Τελευταία παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για την παρουσία ανδρών εργαζομένων σε αυτόν τον τομέα. Οι περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν κυρίως να ασχοληθούν με παιδιά της μέσης εκπαίδευσης και αποφεύγουν την Πρωτοβάθμια και κυρίως την Προσχολική εκπαίδευση. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στους άνδρες εκπαιδευτικούς που δουλεύουν με μικρά παιδιά και να τονιστούν τα πλεονεκτήματα, οι δυνατότητες καριέρας και ανέλιξης. Παράλληλα, πρέπει να γίνουν βελτιώσεις σε ό,τι αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να γίνει πιο φιλική για τους άνδρες εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Χώρες με υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού έχουν μεγαλύτερη ευκαιρία να προσελκύσουν άνδρες στην προσχολική αγωγή. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η αύξηση και μόνο της αμοιβής δε θα οδηγήσει και στην αύξηση της συμμετοχής των ανδρών. Ο τομέας της προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μεταλλαχθεί προς μία πιο φιλική στάση

απέναντι στους άνδρες, έτσι ώστε να πάψουν να αναπαράγονται τα παραδοσιακά πρότυπα.

1.5.3 Άνδρες νηπιαγωγοί: επισκόπηση ελληνικής βιβλιογραφίας

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για την πρόσβαση των ανδρών ως διδακτικό προσωπικό στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής ανέδειξε ένα ερευνητικό έλλειμμα. Έτσι, η έρευνα σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ή/και την «υποδοχή» τους από τις γυναίκες συναδέλφους τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Οι Μ. Σακελλαρίου – Κ. Ρέντζου (2010)¹⁵⁶ σε έρευνά τους αναφέρουν ότι στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα αρχεία του Πανελλήνιου Συνδέσμου Βρεφονηπιοκόμων κατά το έτος 2009, από τα 2.800 μέλη του Συλλόγου μόνο οι 17 είναι άνδρες. Από την άλλη μεριά, δεν υπάρχουν αντίστοιχα στατιστικά δεδομένα, όσον αφορά τα Τμήματα Προσχολικής εκπαίδευσης που υπάγονται στα Α.Ε.Ι. και τους αποφοίτους τους. Στόχος της έρευνας των Μ. Σακελλαρίου – Κ. Ρέντζου (2010)¹⁵⁷ ήταν η διερεύνηση των απόψεων της ελληνικής κοινωνίας σχετικά με τα αίτια που κρατούν τους άνδρες μακριά από το επάγγελμα της προσχολικής αγωγής. Η έρευνα έγινε σε βρεφονηπιακούς σταθμούς της πόλης των Ιωαννίνων και συμμετείχαν 30 γυναίκες παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο της μορφής Likert, το οποίο έχει προσαρμοστεί από τους Bernard et al. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχουσες στην έρευνα κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τους λόγους που οι άνδρες επιλέγουν ως επάγγελμα την Προσχολική αγωγή και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν, τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και λειτουργούν ανασταλτικά σε αυτή την επιλογή τους και τη στάση που υιοθετεί η κοινωνία απέναντι στους άνδρες που εισχωρούν σε ένα διαχρονικά γυναικοκρατούμενο εργασιακό χώρο. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τους λόγους για τους οποίους οι άνδρες δεν επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Προσχολικής αγωγής. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι ο μισθός και το κύρος του επαγγέλματος είναι δύο από τους λόγους που κρατούν τους άνδρες μακριά από το συγκεκριμένο επάγγελμα, καθώς, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι άνδρες επιλέγουν επαγγέλματα με υψηλότερους μισθούς και μεγαλύτερο κύρος. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αν και οι άνδρες είναι επιθυμητοί στο πεδίο της Προσχολικής αγωγής, εντούτοις εξακολουθούν να υπάρχουν

¹⁵⁶ Σακελλαρίου, Μ. & Ρέντζου Κ. (2010), Οι άνδρες ως επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Πεποιθήσεις γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας απέναντί τους, στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα», Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010

¹⁵⁷ Σακελλαρίου, Μ. & Ρέντζου Κ. (2010), ό.π., σελ.:369-380

στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με το ρόλο τους στην αγωγή των νηπίων. Ο κυριότερος λόγος που αποτρέπει τους άνδρες να επιλέξουν την Προσχολική Αγωγή ως επάγγελμα, είναι, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα, ο περιορισμένος αριθμός ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρουσία ανδρών παιδαγωγών στην προσχολική αγωγή είναι αποδεκτή από την κοινωνία και τους γονείς. Ταυτόχρονα, όμως, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι είναι πιθανό να αμφισβητηθούν τα κίνητρα των ανδρών που επέλεξαν το επάγγελμα αυτό, καθώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι ισχυρές. Μάλιστα από τις απαντήσεις των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει *«πώς τα αγόρια μαθαίνουν πως η προσχολική εκπαίδευση είναι «γυναικεία δουλειά». Οι ίδιες φαίνεται πως στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν αμφισβητούν την άποψη ότι οι άνδρες μπορούν να ανταποκριθούν εξίσου καλά όπως εκείνες στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, ωστόσο, συντηρούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δήλωσαν ότι οι γυναίκες είναι από τη «φύση» τους πιο ικανές για την αγωγή και την εκπαίδευση των μικρών παιδιών»*.¹⁵⁸

Οι Μ. Σακελλαρίου – Κ. Ρέντζου διαπίστωσαν ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις συμμετέχουσες στη συγκεκριμένη έρευνα συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις, ο χαμηλός μισθός, το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος και η μικρή παρουσία ανδρών στο επάγγελμα είναι τα αίτια που λειτουργούν αποτρεπτικά, ώστε οι άνδρες δεν επιλέγουν ως επάγγελμά τους το επάγγελμα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας. Οι ερευνήτριες στα συμπεράσματα της έρευνάς τους σημειώνουν χαρακτηριστικά: *«Στις σύγχρονες κοινωνίες οι άνδρες συμμετέχουν ενεργά στην αγωγή των παιδιών, όμως σε ό,τι αφορά το χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης κυριαρχούν ακόμη στερεοτυπικές αντιλήψεις και φαίνεται ότι από την κοινωνία δεν έχει γίνει κατανοητό ότι η εκπαίδευση και η αγωγή των παιδιών είναι και ανδρική δραστηριότητα.»* (Μ. Σακελλαρίου – Κ. Ρέντζου, 2010:378).

Οι Γκόλια Π., Βαμβακίδου Ι., Μπέση Μ.(2010) πραγματοποίησαν έρευνα¹⁵⁹ με θέμα *«Έμφυλες ταυτότητες για το επάγγελμα της νηπιαγωγού»* με σκοπό να αναδείξουν τα έμφυλα στερεότυπα στο λόγο των φοιτητών/τριών. Η έρευνα αφορούσε στις απόψεις 84 φοιτητών και φοιτητριών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του

¹⁵⁸ Σακελλαρίου, Μ. & Ρέντζου Κ. (2010), ό.π.,σελ.:376

¹⁵⁹ Γκόλια Π.-Βαμβακίδου Ι.-Μπέση Μ,(2010): *Έμφυλες ταυτότητες για το επάγγελμα της νηπιαγωγού*, 2010. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Ιωάννινα, Οκτώβριος 2010

Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2009-2010) και διερευνούσε τους λόγους για τους οποίους οι νηπιαγωγοί είναι κυρίως γυναίκες. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν με γραπτό κείμενο στο ερώτημα «Γιατί οι νηπιαγωγοί είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες». Για την ανάλυση των γραπτών κειμένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Επειδή θεωρήσαμε ότι οι απαντήσεις που καταγράφηκαν στην έρευνα αναπαριστούν με ενάργεια τις τάσεις και τα στερεότυπα που καθορίζουν συμπεριφορές, στάσεις και επαγγελματικές επιλογές κρίναμε σκόπιμο να παραθέσουμε μερικές εξ αυτών στην παρούσα εργασία.

Στις απαντήσεις που δόθηκαν καταγράφεται *«ότι στις μέρες μας οι νηπιαγωγοί είναι κατά κανόνα γυναίκες»*. Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν το σημαντικότερο κριτήριο σύμφωνα με τα οποίο οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα της νηπιαγωγού *«είναι το ωράριο, γιατί έτσι έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο για να ασχοληθούν και με την οικογένειά τους»*. Για το γεγονός ότι η παρουσία ανδρών στο επάγγελμα είναι πάρα πολύ μικρή δόθηκε το σχόλιο *«λίγο παλαιότερα δεν επιτρεπόταν με νόμο να μπαίνουν άνδρες στις παιδαγωγικές σχολές των νηπιαγωγών»*. Σχολιάζονται, επίσης, τα σημερινά ποσοστά των ανδρών στην Προσχολική Αγωγή: *«σήμερα επιτρέπεται η εισαγωγή των αντρών στην σχολή των νηπιαγωγών, αλλά ελάχιστοι άνδρες είναι αυτοί που εισάγονται»* και συνήθως *«είναι από τυχαία επιλογή του επαγγέλματος»*. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα *«οι περισσότεροι ή τα παρατούν στην μέση των σπουδών τους»* ή *«να μην εξασκούν το επάγγελμα αφού πάρουν το πτυχίο»*. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι *«στην ηλικία των 18 χρονών που παίρνονται οι επαγγελματικές αποφάσεις, όλοι είναι ανώριμοι για να αποφασίσουν αυτό που πραγματικά θέλουν να κάνουν στην ζωή τους»*.

Ακόμα διαπιστώνεται ότι σε μεγάλο βαθμό γίνεται ταύτιση νηπιαγωγού – μητέρας. Έτσι, υποστηρίχτηκε η άποψη που έχει διαμορφωθεί ότι οι νηπιαγωγοί είναι κατά κανόνα γυναίκες λόγω του μητρικού φίλτρου, το οποίο τις καθιστά κατάλληλες για την αγωγή παιδιών. Επίσης, στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα γίνονται αναφορές στις απόψεις γονέων και παιδιών, οι οποίοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, προτιμούν και νιώθουν πιο άνετα με τις γυναίκες νηπιαγωγούς¹⁶⁰. Στις απόψεις αυτές οι Γκόλια Π., Βαμβακίδου Ι., Μπέση Μ.

¹⁶⁰ Γκόλια Π.-Βαμβακίδου Ι.-Μπέση Μ.,(2010), «Ένας παράγοντας, που λειτουργεί ανατρεπτικά ως προς την επιλογή του επαγγέλματος του νηπιαγωγού από άνδρες *«είναι το κύρος που τους προσδίδει το επάγγελμα αυτό το οποίο δεν είναι τόσο υψηλό όπως το κύρος που προσδίδουν κάποια άλλα επαγγέλματα (π.χ διευθυντής σε κάποια εταιρεία, νταλκέρης γιατί θεωρείται κατεξοχήν αντρικό επάγγελμα κ.α.)»*,ό.π.,σελ.:394-404

εντοπίζουν τη θεωρία του λειτουργισμού, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες διαθέτουν το «μητρικό ένστικτο», (μια συγκινησιακή τάση που οι γυναίκες έχουν εκ φύσεως λόγω της ορμόνης οξυτοκίνης). Έτσι διαθέτουν εγγενείς ικανότητες και δεξιότητες που τις καθιστούν ικανότερες απ' ό,τι οι άνδρες για να φροντίσουν τα παιδιά. Αντίθετα, εξαιτίας των αυξημένων ανδρογενών ορμονών οι άνδρες χαρακτηρίζονται από μία αυξημένη ετοιμότητα για επιθετικότητα, που τους προετοιμάζει καλύτερα για τον ανταγωνισμό στην επαγγελματική ζωή.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ύπαρξη στερεοτύπων σχετικά με την καταλληλότητα των γυναικών για το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού και το χαμηλό κύρος που προσδίδει το επάγγελμα σε σύγκριση με το κύρος άλλων επαγγελμάτων είναι σημαντικοί παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιλογή του επαγγέλματος από τους άνδρες¹⁶¹. Χαρακτηριστικά αναφέρουν «τον έμφυλο λόγο στην επιλογή του επαγγέλματος. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στη λογική και το συναίσθημα αφορούν στις διαφορετικές επαγγελματικές δυνατότητες, που ανοίγονται μπροστά σε κάθε φύλο. Έτσι, οι άνδρες ως κάτοχοι του ορθού λόγου, θεωρούνται πιο κοντά στις θετικές επιστήμες, ενώ οι γυναίκες, ως συναισθηματικές, θεωρούνται κατάλληλες για τη φροντίδα των άλλων. Στο διπολικό αυτό σχήμα φαίνεται ότι εντάσσεται και το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού, το οποίο συχνά θεωρείται ως υποκατάστατο της μητέρας. Φαίνεται ότι οι απόψεις της προοδευτικής παιδαγωγικής συνέβαλαν στην απελευθέρωση των παιδιών, αλλά και στην καταπίεση της γυναίκας/νηπιαγωγού, στην προσπάθειά της να καλύψει όλες τις ανάγκες των νηπίων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι γυναίκες επιλέγουν επαγγέλματα, που θεωρούνται «γυναικεία», ενώ οι άνδρες επιλέγουν «ανδρικά» επαγγέλματα»¹⁶².

Επειδή το θέμα έχει απασχολήσει την κοινή γνώμη, εκτός από τις έρευνες που αναφέραμε παραπάνω, κάναμε αναζήτηση στο διαδίκτυο και εντοπίσαμε διάφορα ρεπορτάζ και άρθρα σε κάποιους δικτυακούς τόπους που αναφέρονται στις απόψεις γυναικών νηπιαγωγών για την παρουσία ανδρών νηπιαγωγών στα Νηπιαγωγεία.

Όμως, τα κοινωνικά στερεότυπα για τα επαγγέλματα των ανδρών και των γυναικών είναι τόσο ισχυρά που διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές. Η κατάσταση αυτή είναι τόσο ισχυρή που φτάνει στο σημείο να δημιουργεί ερωτήματα και προβληματισμό για το σεξουαλικό προσανατολισμό των ανδρών βρεφονηπιοκόμων ή νηπιαγωγών.

¹⁶¹ Γκόλια Π.-Βαμβακίδου Ι.-Μπέση Μ,(2010), ό.π.

¹⁶² Γκόλια Π.-Βαμβακίδου Ι.-Μπέση Μ,(2010), ό.π.,σελ.:410

Παραθέτουμε ρεπορτάζ – άρθρα που αναφέρονται στις εμπειρίες ανδρών νηπιαγωγών.¹⁶³

Ο 29χρονος Θ. Κ. είναι νηπιαγωγός και εργάζεται στο δημόσιο Νηπιαγωγείο για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά. Η επικοινωνία, η συνεργασία και η επαφή με τις συναδέλφους του, τους γονείς και κυρίως με τα παιδιά είναι άριστη.

Σύμφωνα με τον κ. Θ.Κ τα παιδιά των 4 και 5 ετών αντιμετωπίζουν εντελώς φυσιολογικά τον άνδρα νηπιαγωγό και μάλιστα τα περισσότερα δείχνουν έντονο ενθουσιασμό, που στην τάξη τους έχουν έναν δάσκαλο. Ωστόσο, εκείνος και οι υπόλοιποι άνδρες συναδέλφοί του, βρίσκονται σ' έναν εργασιακό χώρο όπου η συντριπτική πλειονότητα είναι γυναίκες. Παρ' όλα αυτά, η συνεργασία του, όπως υποστήριξε, με τις γυναίκες συναδέλφους ήταν πάρα πολύ καλή, χωρίς προβλήματα. Το ίδιο καλή και χωρίς εμπόδια ήταν και η συνεργασία του με τους γονείς, οι οποίοι ενδιαφέρονταν για το πρόγραμμα και το έργο του Νηπιαγωγείου. Η απόφασή του να γίνει νηπιαγωγός ήταν απόλυτα συνειδητή, αφού το επάγγελμα του νηπιαγωγού τον έλκυε και είχε θέσει ως στόχο την εισαγωγή του σε Παιδαγωγικό Τμήμα. Όπως αναφέρει, στο πανεπιστήμιο ανακάλυψε πόσο ενδιαφέρον και πόσο δημιουργικό είναι το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Αυτή η αίσθηση επαναλαμβάνεται καθημερινά μέσα στην τάξη, όταν δουλεύει με τα παιδιά. *«Είμαι πολύ ικανοποιημένος και επιδιώκω την ολοένα και καλύτερη βελτίωση και εξέλιξή μου»* τονίζει ο ίδιος *«Μέσα στο Νηπιαγωγείο ως εκπαιδευτικός, προσπαθώ καθημερινά στη βελτίωση του έργου μου, ακούγοντας πρωτίστως τα μηνύματα που μου στέλνουν τα ίδια τα παιδιά μέσα από τα βιώματά τους και δημιουργώντας γι' αυτά και μαζί με αυτά ένα καλύτερο, ένα πιο ευχάριστο και πιο πρόσφορο, ένα δημιουργικότερο περιβάλλον μάθησης»*.

Στο διθέσιο Νηπιαγωγείο των Καρδαμύλων, η παρουσία του ενός νηπιαγωγού αν μη τι άλλο, στην αρχή προκάλεσε εντύπωση. Δεν φορούσε φουστάνι, είχε μούσι και το όνομά του είναι Παύλος. Είναι ένας από τους ελάχιστους νέους άνδρες που τόλμησαν να πραγματοποιήσουν το όνειρό τους και να ασχοληθούν με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Είναι 27 ετών, και σπούδασε στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

¹⁶³ Ανακτήθηκε από το <http://www.patris.gr/articles>. «Πατρίς» καθημερινή εφημερίδα της Κρήτης, τελευταία πρόσβαση 5/9/2014

Από το ρεπορτάζ αυτό προέκυψε ότι ελάχιστοι άνδρες επιλέγουν να ακολουθήσουν αυτό το δύσκολο επάγγελμα, και ακόμη λιγότεροι αυτοί που το ακολουθούν μετά τις σπουδές τους.

«Στη σχολή είμαστε τρεις άνδρες, οι άλλοι δύο συμφοιτητές μου έχουν ακολουθήσει άλλους επαγγελματικούς δρόμους. Αν δεν αγαπάς τα παιδιά και τη νηπιαγωγική, δεν αντέχεις. Σε διεθνή κλίμακα το ποσοστό των αντρών νηπιαγωγών ανέρχεται στο 5%, μόνο στη Δανία και την Αγγλία είναι αισθητά μεγαλύτερο. Στη Χίο υπηρετούν άλλοι δύο, ο Κώστας Π. στο Πυργί και ο Ισίδωρος Σ. στα Λιβάδια».

Η επιλογή του επαγγέλματος ήταν συνειδητή και δεν επηρεάστηκε από αντιλήψεις του τύπου «δε ταιριάζει σε έναν άντρα». Το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον αντιμετώπισαν πολύ θετικά την επιλογή του και τον έκαναν να νιώσει ότι δεν επιλέγει λανθασμένα.

Την πρώτη μέρα, γονείς και μαθητές ξαφνιάστηκαν και ήταν εμφανώς διστακτικοί, όταν είδαν να τους υποδέχεται ένα άνδρας. Στη συνέχεια η προσέγγιση ήταν διαφορετική. Τα ερωτηματικά και η διστακτικότητα της πρώτης επαφής σύντομα μετατρέπονται σε αισθήματα βεβαιότητας, ανακούφισης και σιγουριάς για το περιβάλλον που εμπιστεύονται τα παιδιά τους.

Η νηπιαγωγός Νέλλι Νέζη έχει αναρτήσει στο διαδίκτυο ένα ενδιαφέρον άρθρο με τίτλο *«Άνδρες νηπιαγωγοί καιρός να γίνουνε πολλοί!!»*¹⁶⁴. Στο άρθρο της αναφέρει ότι: *«στη Δανία το 14% των νηπιαγωγών είναι άνδρες. Αντίθετα, στην Ελλάδα η παρουσία των ανδρών νηπιαγωγών στην Προσχολική αγωγή είναι ελάχιστη, σχεδόν ανύπαρκτη! Υποτίθεται ότι η νηπιαγωγός αντικαθιστά την μητρική φιγούρα στα μάτια του παιδιού...τι γίνεται όμως με την πατρική; Πόσα και πόσα παιδιά δεν προλαβαίνουν καν να δουν τους πατεράδες τους που δουλεύουν όλη μέρα; Γιατί να μη μαλακώνουν οι φόβοι και τα άγχη τους, έχοντας έναν άντρα (νηπιαγωγό) να ασχολείται μαζί τους;»* Με τα ερωτήματα αυτά η Νέλλι Νέζη προσεγγίζει το θέμα της παρουσίας των ανδρών νηπιαγωγών από την πλευρά των προσλαμβανουσών που είναι καλό να έχουν τα παιδιά προκειμένου να έχουν ισόρροπες επιρροές προτύπων. Στη συνέχεια του άρθρου της σημειώνει: *«Χίλιες μύριες απορίες αρχίζουν να γεννιούνται στην ψυχή και το κεφαλάκι του και άλλες τόσες ανάγκες αρχίζουν να του δημιουργούνται, προκειμένου να καταφέρει να φέρει τον εαυτό του σε ισορροπία. Διότι ναι, τα μικρά παιδάκια αισθάνονται καλά μόνο, όταν κατανοούν μία κατάσταση (με τα μέτρα και τα σταθμά της*

¹⁶⁴ Νέζη, Ν. (2012), *Άνδρες νηπιαγωγοί καιρός να γίνουνε πολλοί!*, δημοσιευμένη συνέντευξη.

Ανακτήθηκε από το (http://ektiesthisi.blogspot.gr/2012/09/blog-post_26.html, τελευταία πρόσβαση 2/9/2014

ηλικίας τους εννοείται). Όταν δεν κατανοούν, αρχίζουν και εμφανίζονται αυτό που συνήθως ονομάζουμε προβληματικές συμπεριφορές. Τι γίνεται λοιπόν με αυτά τα παιδάκια που υποφέρουν από την έλλειψη του αντρικού πρότυπου στην οικογένεια; Πόσο πιο ισορροπημένα θα ήταν και πόσο πιο σίγουρα θα ένιωθαν αν ερχόμενα στο σχολείο είχαν έναν άντρα να τα περιμένει με ανοιχτή αγκαλιά; Έναν άντρα να μιλήσουν μαζί του όπως θα μίλαγαν στον «μπαμπά»; Έναν άντρα να παίζει μαζί τους, να γελάσουν μαζί ή ακόμη και να μαλώσουν όπως θα έκανε ένα μικρό παιδί με τον πατέρα του στο σπίτι; Γιατί να το στερούνται πληρώνοντας τους κομπλεξισμούς μια υποκριτικής κοινωνίας που ναι μεν έχει δώσει τη δυνατότητα στους άνδρες να φοιτήσουν στο παιδαγωγικό τμήμα των νηπιαγωγών (από το 1982) αλλά από την άλλη κατατάσσει αυτόματα όσους το επιλέγουν στην κατηγορία του «άνδρας είναι αυτός;» διαιωνίζοντας έτσι στερεότυπα..... Και σκέφτομαι, μήπως αν αντί για «νηπιαγωγοί» θα πρέπει πια να μετονομαστούμε σε «Δάσκαλοι/ες προσχολικής ηλικίας» ώστε ο άνδρας που θα επιλέξει να ασχοληθεί με μικρά παιδιά από την αγάπη του για τα μικρά παιδιά και από την ανάγκη του να δώσει πράγματα, να μην χαρακτηρίζεται «περίεργος» αλλά απλά «δάσκαλος» όπως του ταιριάζει; Εκεί φτάνω. Μήπως τελικά όλα είναι θέμα λέξεων; Διότι ως τώρα, ο δάσκαλος (ακόμη και αν έχει την Α δημοτικού) είναι άνδρας. Ο νηπιαγωγός είναι «περίεργος άνθρωπος»...

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι παρά το γεγονός ότι η παρουσία ανδρών στην Προσχολική αγωγή είναι επιθυμητή, παρ' όλα αυτά υπάρχουν αίτια που λειτουργούν ανασταλτικά στην απόφασή τους να επιλέξουν το επάγγελμα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας. Τα αίτια αυτά έχουν σχέση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τη μεγαλύτερη καταλληλότητα των γυναικών στη φροντίδα των παιδιών συγκριτικά με τους άνδρες, για τους οποίους η κυρίαρχη άποψη είναι ότι δεν είναι προικισμένοι με τις κατάλληλες ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες που υπαγορεύει η φροντίδα των νηπίων. Επίσης, σημαντικό αίτιο είναι ο χαμηλός μισθός και το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα που συμπεριλαμβάνονται στις πρώτες προτιμήσεις των ανδρών. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση των ερευνών, είναι ο μικρός αριθμός ανδρών παιδαγωγών στην Προσχολική Αγωγή, έναν χώρο, ο οποίος, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενα κεφάλαια, έχει χαρακτηριστεί διαχρονικά ως «γυναικείος» χώρος.

Βέβαια με την εξέλιξη της κοινωνίας και την επίτευξη σε πολλούς τομείς της ισότητας των δύο φύλων παρατηρείται μία κινητικότητα στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η πρόσβαση των ανδρών στο συγκεκριμένο χώρο είναι θεσμικά

κατοχυρωμένη στη χώρα μας ήδη από το 1982 και στηρίζεται από διάφορες πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται είτε σε εθνικό είτε σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο ότι παρά τις όποιες προσπάθειες που γίνονται, τα ποσοστά παρουσίας των ανδρών σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα παραμένουν χαμηλά, καθώς τα κοινωνικά στερεότυπα είναι ακόμα ισχυρά και λειτουργούν ως τροχοπέδη στην όποια προσπάθεια αναλαμβάνεται. Το θετικό μήνυμα που καταγράφεται τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία είναι ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί έχουν κάνει συνειδητά την επιλογή του επαγγέλματος και επιπλέον καταγράφεται η τάση να αναγνωρίζεται ως κοινωνική πλέον αναγκαιότητα η παρουσία ανδρών εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η σχετική έρευνα στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Έτσι, διεξάγοντας τη παρούσα έρευνα θελήσαμε να διευρύνουμε και να εμπλουτίσουμε τη σχετική συζήτηση.

1.6: ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.6.1: Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικός στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει την πρόσβαση των ανδρών ως διδακτικό προσωπικό στην Προσχολική Αγωγή. Συγκεκριμένα, να μελετήσει την επιλογή από μέρους τους, ενός διαχρονικά «γυναικείου» επαγγέλματος, τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αλλά και την «υποδοχή» τους από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Ο γενικός αυτός στόχος αναλύθηκε στα ακόλουθα βασικά και κύρια ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τις θεωρητικές παραδοχές και τα εμπειρικά δεδομένα:

- Η επιλογή του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού ήταν αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής ή αποτέλεσμα κοινωνικών επιδράσεων και επιρροών του περιβάλλοντός τους;
- Ποιες οι απόψεις των γυναικών νηπιαγωγών για την παρουσία ανδρών στην προσχολική αγωγή;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι άνδρες νηπιαγωγοί σε ένα επάγγελμα που διαχρονικά χαρακτηρίζεται ως «γυναικείο»;

1.6.2: Μεθοδολογία της έρευνας

1.6.2.1 Το υλικό και η μέθοδος έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας συνελέγησαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα αφορούν στη διερεύνηση της πορείας των βάσεων εισαγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών, στη χαρτογράφηση του φοιτητικού πληθυσμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων κατά τα έτη 1990 έως 2013. Τις σχετικές πληροφορίες τις αντλήσαμε από τη Γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας¹⁶⁵.

Ως συνέχεια των δεδομένων αυτών κρίναμε ότι έπρεπε να παραθέσουμε ενδεικτικά των αριθμό των πρώτων προτιμήσεων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών προκειμένου να παρακολουθήσουμε με μεγαλύτερη ενάργεια την πορεία προτίμησης των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών σε συνάρτηση με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες.

Ακολουθεί μία προσπάθεια χαρτογράφησης των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το 1990 ως το 2013, όπου διερευνώνται ο αριθμός των εγγραφών ανά έτος, ο αριθμός των αγοριών φοιτητών και των κοριτσιών φοιτητριών, ο τρόπος εγγραφής τους στη σχολή, ο τόπος γέννησης, ο βαθμός πτυχίου αποφοιτησάντων αγοριών και κοριτσιών.

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων θεωρούμε ότι θα μας βοηθήσει να σχηματίσουμε μία καλύτερη εικόνα για το κύρος και τη ζήτηση του Τμήματος, όπως επίσης και για την πρόσβαση των ανδρών στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής. Τα ποιοτικά δεδομένα αφορούν στη διεξαγωγή δώδεκα (12) συνεντεύξεων με έξι (6) άνδρες και έξι (6) γυναίκες νηπιαγωγούς.

Στην παρούσα έρευνα συνδυάσαμε τις δύο αυτές ερευνητικές προσεγγίσεις προκειμένου να φωτίσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας και να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε όσο το δυνατό περισσότερο έγκυρα συμπεράσματα.

¹⁶⁵ Διαθέσιμο στο www.minedu.gov.gr, προσπελάστηκε στις 3/2/2014

1.6.2.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας έχει παρόμοια κατανομή χαρακτηριστικών. Επιλέχθηκε ίδιος αριθμός ανδρών και γυναικών νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επειδή το δείγμα της έρευνας είναι μικρό, επιλέχθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας κατά στρώματα με στόχο την αύξηση της αντιπροσωπευτικότητας του καθώς σε σχέση με το θέμα της έρευνας η πληθυσμιακή ομάδα των ανδρών είναι πολύ μικρή με αποτέλεσμα η τυχαία ή συστηματική δειγματοληψία να μην είναι δυνατό να εξασφαλίσει αρκετές περιπτώσεις για αξιόπιστη ανάλυση.

Για την επιλογή δείγματος κατά στρώματα, ο πληθυσμός υποδιαιρέθηκε σε δύο ομοιογενή σύνολα: γυναίκες νηπιαγωγοί και άνδρες νηπιαγωγοί με μη αναλογική στρωματοποίηση, καθώς η ομάδα των ανδρών νηπιαγωγών καταλαμβάνει μικρό ποσοστό στον πληθυσμό, έχει όμως ίση με τις γυναίκες εκπροσώπηση στο δείγμα. Με άλλα λόγια στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μη αναλογική στρωματοποίηση καθώς το ποσοστό της ομάδας των ανδρών νηπιαγωγών επί του συνόλου του δείγματος (50%) είναι σαφώς δυσανάλογο σε σχέση με αυτό που ισχύει στην πραγματικότητα στον πληθυσμό. Θα μπορούσαμε ακόμα να πούμε ότι στη μέθοδο της δειγματοληψίας εφαρμόστηκε ένας συνδυασμός της μεθόδου του διαθέσιμου δείγματος (availability sample) και της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sample), καθώς επιλέχθηκαν περιπτώσεις που είναι χαρακτηριστικές ως προς το θέμα της έρευνας και συμμετείχαν άτομα που ήταν διαθέσιμα και προσβάσιμα.

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν δώδεκα (12) άτομα, έξι (6) άνδρες και έξι (6) γυναίκες. Είναι νηπιαγωγοί σε σχολικές μονάδες αστικών κέντρων. Η επιλογή των υποκειμένων του δείγματος δεν έγινε βάσει κριτηρίων όπως η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά βάσει ποσοτικής ισορροπίας ως προς το φύλο.

1.6.2.3 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος της έρευνας

Για να μπορέσουμε να σχηματίσουμε μία εικόνα για το κοινωνικό προφίλ των υποκειμένων της έρευνάς μας, συλλέξαμε δεδομένα σχετικά με την ηλικία, την οικογενειακή κατάστασή τους, τον αριθμό των παιδιών, τα χρόνια που υπηρετούν στο συγκεκριμένο επάγγελμα και την επιμόρφωσή τους. Επίσης συλλέξαμε δεδομένα σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του/της συζύγου και τέλος το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονιών τους.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος της έρευνας κατά φύλο και ηλικία

Ηλικία	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
25-30	0	0
31-40	3	1
41-50	2	4
51-60	1	1

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται η κατά φύλο και ηλικία κατανομή του δείγματος της έρευνας. Το γεγονός ότι καταγράφεται άνδρας νηπιαγωγός στην ηλικία 51- 60 ο οποίος υπηρετεί στην Προσχολική εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία, εξηγείται από το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος νηπιαγωγός αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου της Στοκχόλμης το 1985. Η διευκρίνιση αυτή πρέπει να γίνει, δεδομένου ότι η είσοδος των ανδρών στα Παιδαγωγικά τμήματα επιτράπη το 1982 και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1983-1984, γεγονός που αιτιολογεί και τη σχετικά νεαρή ηλικία των ανδρών νηπιαγωγών.

Πίνακας 2: Τόπος Γέννησης του δείγματος της έρευνας

ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Χωριό	1	0	1
Κωμόπολη	0	0	0
Πόλη	5	6	11
Σύνολο	6	6	12

Τα υποκείμενα της έρευνας στην συντριπτική πλειοψηφία τους γεννήθηκαν σε αστικές περιοχές. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο ένας (άνδρας) νηπιαγωγός κατάγεται από χωριό, τρεις (3) έλκουν την καταγωγή τους από τη Θεσσαλονίκη, το δεύτερο

μεγάλο αστικό κέντρο της χώρας και οχτώ (8) από διάφορα άλλα αστικά κέντρα της χώρας.

Πίνακας 3: Οικογενειακή κατάσταση του δείγματος της έρευνας

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Έγγαμος	5	5	10
Άγαμος	1	1	2
Διαζευγμένος	0	0	0
Χήρος	0	0	0
Συντροφική σχέση	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	6	6	12

Πίνακας 4: Αριθμός παιδιών των υποκειμένων της έρευνας

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
0	2	2
1		1
2	3	3
3	1	

Από την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων και τον αριθμό των παιδιών που έχουν, δεν καταγράφονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες νηπιαγωγούς. Σημειώνεται ότι ένα υποκείμενο του δείγματος δεν έδωσε πληροφορίες για το αν έχει παιδιά και πόσα.

Πίνακας 5: Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Δημοτικό	3	4
Γυμνάσιο	2	1
Λύκειο	4	3
ΑΕΙ	2	3
Απόφοιτος ΤΕΙ	0	0
Μεταπτυχιακό / διδασκτορικό	1	1

Πίνακας 6: Επάγγελμα γονέων

Επάγγελμα	Άνδρες νηπιαγωγοί		Γυναίκες νηπιαγωγοί	
	Πατέρας	Μητέρα	Πατέρας	Μητέρα
Υπάλληλος Δημοσίου			2	3
Ανώτερος Υπάλληλος Δημοσίου			1	1
Ιδιωτικός Υπάλληλος	2		1	
Μικροεπαγγελματίας	1	1	1	1
Εκπαιδευτικός	2	2	1	1
Αγρότης - οικιακά	1	3		

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει μία διαφοροποίηση ως προς την κοινωνική επαγγελματική κατάσταση των γονέων του δείγματος. Συγκεκριμένα σε ό, τι αφορά το επάγγελμα της μητέρας για τις γυναίκες νηπιαγωγούς η μητέρα τους ασκεί κάποιο επάγγελμα και είναι κυρίως δημόσιοι υπάλληλοι ή εκπαιδευτικοί, ενώ για τους άνδρες νηπιαγωγούς η μητέρα σε

ποσοστό 50% είναι αγρότισσα ή ασχολείται με το σπίτι. Διαφοροποίηση μικρότερης κλίμακας έχουμε και στο επάγγελμα του πατέρα. Στο μεγαλύτερο ποσοστό το επάγγελμα του πατέρα για τους άνδρες νηπιαγωγούς ανάγεται σε απλούς υπαλλήλους του ιδιωτικού τομέα, σε αγρότες ή μικροεπαγγελματίες ή εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίστοιχη κατανομή επαγγελματιών για τον πατέρα των γυναικών νηπιαγωγών έχει να κάνει κυρίως με υπαλλήλους του δημοσίου τομέα.

Διαφαίνεται ότι οι γυναίκες νηπιαγωγοί τείνουν να κατάγονται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, ενώ οι άνδρες συνάδελφοί τους από μη προνομιούχα και χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Στους πίνακες 7 και 8 παραθέτουμε τα στοιχεία που αφορούν στους /στις συζύγους των υποκειμένων της έρευνας προκειμένου να έχουμε μία κατά το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του κοινωνικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σημειώνεται ότι ένα υποκείμενο του δείγματος δεν έδωσε πληροφορίες για το εκπαιδευτικό επίπεδο της συζύγου του και το επάγγελμά της.

Πίνακας 7: Επίπεδο εκπαίδευσης του/της συζύγου

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Δημοτικό		
Γυμνάσιο		1
Λύκειο		
ΑΕΙ	3	3
Απόφοιτος ΤΕΙ		
Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	1	1

Πίνακας 8: Επάγγελμα του/της συζύγου

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Εκπαιδευτικός	3	
Ειδικευμένος Ιδιωτικός Υπάλληλος	1	2
Αυτοαπασχολούμενος με επιστημονικές γνώσεις		2
Ιδιωτικός Υπάλληλος		1

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση και το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο/η σύζυγος είναι ανάλογης μόρφωσης.

Η ανάγνωση των πινάκων 6 και 7 μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί άνδρες και γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του/της συζύγου εντάσσονταν κυρίως στη μεσαία αστική τάξη. Επίσης, δεν εγγράφεται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ανδρών και των γυναικών νηπιαγωγών στο συγκεκριμένο θέμα.

Στη συνέχεια παραθέτουμε στοιχεία που αφορούν τους/τις ίδιους/ες τους/τις νηπιαγωγούς στις σπουδές τους. Στόχος είναι τα στοιχεία αυτά να μας βοηθήσουν στη συνέχεια να ερμηνεύσουμε κάποιες απαντήσεις των νηπιαγωγών και να κατανοήσουμε την οπτική τους γωνία, αλλά και τη γενικότερη θεώρηση των πραγμάτων από την πλευρά τους. Επίσης, από τα ευρήματα της έρευνας ελέγχεται η επιθυμία των υποκειμένων της έρευνας να προάγουν τις γνώσεις τους ή να λάβουν κάποια επιπλέον εξειδίκευση εκπονώντας έρευνες ή μελέτες στο πλαίσιο σπουδών επιπέδου master ή διδακτορικού.

Πίνακας 9: Σπουδές του δείγματος της έρευνας

ΣΠΟΥΔΕΣ		ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Σχολή βασικής κατάρτισης	ΑΕΙ	6	5
	ΔΕ		1
Μετεκπαίδευση/εξομοίωση			
Μετεκπαίδευση/διδασκαλείο		1	3
Master		1	
Διδακτορικό			

Από τη σύγκριση των παραπάνω δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα αποφοίτησαν από Πανεπιστημιακά Τμήματα. Μόνο μία γυναίκα νηπιαγωγός ήταν απόφοιτη σχολής Διαιτούς Εκπαίδευσης. Η γυναίκα νηπιαγωγός που έχει αποφοιτήσει από τις 2ετούς φοίτησης σχολές νηπιαγωγών, ασκεί ακόμα το επάγγελμα της νηπιαγωγού, καθώς δεν έχει συμπληρώσει ακόμα τα απαιτούμενα έτη συνταξιοδότησης. Κανένας/καμία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν έκανε εξομοίωση, ενώ τρεις γυναίκες νηπιαγωγοί και ένας άνδρας νηπιαγωγός έκαναν μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο. Αξίζει να

σημειωθεί ότι τρεις (3) στις έξι (6) γυναίκες νηπιαγωγούς δεν έκαναν κανενός είδους μετεκπαίδευσης σε διδασκαλείο, ούτε συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξομοίωσης. Από τα δεδομένα της έρευνας, επίσης, προκύπτει ότι οι άνδρες επιλέγουν να προάγουν τις σπουδές τους εκπονώντας εργασίες επιπέδου master κάτι που δεν καταγράφεται καθόλου ως επιλογή των γυναικών νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Μία ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι/ες ήταν αν έχουν παρακολουθήσει μάθημα με θέμα «Φύλο και Εκπαίδευση» προκειμένου να διερευνηθεί η κατάρτιση των ανδρών και των γυναικών νηπιαγωγών σε σχέση με τα θέματα που αφορούν στις έμφυλες σχέσεις.

Πίνακας 10: Παρακολούθηση μαθημάτων με θέμα «Εκπαίδευση και Φύλο»

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Προπτυχιακά	2	1
Επιμορφωτικά	1	1

Με βάση τις απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες νηπιαγωγούς. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί είτε άνδρες είναι είτε γυναίκες ότι δεν έχουν παρακολουθήσει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα μαθήματα φύλου εισήχθησαν μόλις τα τελευταία χρόνια στις προπτυχιακές σπουδές και στο γεγονός ότι η επιμόρφωση των νηπιαγωγών θα λέγαμε ότι βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα.

Σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας (βλ. πίνακα 11) στην Προσχολική Εκπαίδευση προκύπτει ότι οι γυναίκες νηπιαγωγοί έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας από τους άνδρες συναδέλφους τους. Η διαφοροποίηση αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί αρχίζουν να εισέρχονται στο επάγγελμα μετά την αποφοίτηση των πρώτων ανδρών που εισήχθησαν στα Παιδαγωγικά Τμήματα, δηλαδή μετά περίπου το 1987. Το γεγονός ότι παρουσιάζεται άνδρας νηπιαγωγός με πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας εξηγείται από το ότι, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αποφοίτησε από σχολή του εξωτερικού, δηλαδή νωρίτερα από τους άνδρες συναδέλφους του που αποφοίτησαν από ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Πίνακας 11: Έτη υπηρεσίας του δείγματος της έρευνας

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
0-11 μήνες		
1-6 χρόνια		
7-12 χρόνια	3	2
13-18 χρόνια	1	2
19-25 χρόνια	1	2
26-35 χρόνια	1	

Η πρόσβαση στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού για την πλειοψηφία του δείγματος έγινε μέσω του Α.Σ.Ε.Π. και μέσω των προκηρύξεων των ΟΤΑ (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Διαδικασία πρόσβασης στο επάγγελμα

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Α.Σ.Ε.Π.	3	4
Προκήρυξη Ο.Τ.Α.	2	1
Μετάταξη		1
Α.Σ.Ε.Π. – Πίνακας αναπληρωτών	1	

1.6.2.4 Ταυτοποίηση υποκειμένων του δείγματος

Δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας είναι μικρό, θεωρήσαμε σκόπιμο στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων να δώσουμε ένα όνομα σε κάθε υποκείμενο συνοδευόμενο από κάποια δημογραφικά και εκπαιδευτικά στοιχεία.

Για το λόγο αυτό ταυτοποιήσαμε τα υποκείμενα της έρευνας με τις παρακάτω συμβατικές ονομασίες:

ΑΝΔΡΕΣ:

A1: πτυχιούχος ΑΕΙ Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, ηλικιακή ομάδα 31-40, χρόνια προϋπηρεσίας 7-12, άγαμος.

A2: Πτυχιούχος ΑΕΙ Α.Π.Θ., ηλικιακή ομάδα 41-50, χρόνια προϋπηρεσίας 19-25, έγγαμος.

A3: Εξομοίωση, πτυχιούχος Πανεπιστημίου Στοκχόλμης, ηλικιακή ομάδα 51-60, χρόνια προϋπηρεσίας 26-35, έγγαμος.

A4: Πτυχιούχος ΑΕΙ Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, ηλικιακή ομάδα 31-40, χρόνια προϋπηρεσίας 7-12, έγγαμος.

A5: Διδασκαλείο, πτυχιούχος ΑΕΙ Α.Π.Θ., ηλικιακή ομάδα 31-40, χρόνια προϋπηρεσίας 13-18, έγγαμος.

A6: Πτυχιούχος ΑΕΙ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ηλικιακή ομάδα 41-50, χρόνια προϋπηρεσίας 7-12, έγγαμος.

ΓΥΝΑΙΚΕΣ:

Γ1: Διδασκαλείο, Σχολή Νηπιαγωγών Καρδίτσας, ηλικιακή ομάδα 51-60, χρόνια προϋπηρεσίας 13-18, έγγαμος.

Γ2: Πτυχιούχος Π.Τ.Ν. Πάτρας, ηλικιακή ομάδα 41-50, χρόνια προϋπηρεσίας 19-25, έγγαμος.

Γ3: Πτυχιούχος ΑΕΙ Α.Π.Θ., ηλικιακή ομάδα 41-50, χρόνια προϋπηρεσίας 19-25, έγγαμος.

Γ4: Διδασκαλείο, πτυχιούχος ΑΕΙ Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, ηλικιακή ομάδα 41-50, χρόνια προϋπηρεσίας 7-12, έγγαμος.

Γ5: Διδασκαλείο, πτυχιούχος ΑΕΙ Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, ηλικιακή ομάδα 41-50, χρόνια προϋπηρεσίας 7-12, άγαμος.

Γ6: Διδασκαλείο, πτυχιούχος ΑΕΙ Τμήμα Εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, ηλικιακή ομάδα 31-40, χρόνια προϋπηρεσίας 13-18, έγγαμος.

1.6.3 Τεχνικές έρευνας

Οι τεχνικές έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού είναι το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη.

1.6.3.1 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη, όπως υποστηρίζεται, αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που βοηθάει στην εμβάθυνση, διερεύνηση και διασαφήνιση των αντιλήψεων, προσδοκιών και φιλοδοξιών των υποκειμένων (Cohen & Manion, 2008, Βάμβουκας, 2010). Έχει σκοπό να οργανώσει μία σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, ώστε να μπορέσει ο πρώτος να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται από το δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Φίλιας, 2001). Ουσιαστικά δεν έχει αυστηρά δομημένη και κλειστή μορφή, πρόκειται για να προφορικό ερωτηματολόγιο. Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι η αμεσότητα και προσαρμοστικότητα καθώς η συζήτηση γίνεται σε ένα χαλαρό πλαίσιο για την ανίχνευση και κατανόηση αντιλήψεων, νοημάτων, κινήτρων και συναισθημάτων των ερωτώμενων.

Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Αθανασίου Λ. (1997:162)¹⁶⁶ η συνέντευξη *«ενδείκνυται περισσότερο για περιπτώσεις, όπου τα υποκείμενα έχουν ενεργό ρόλο στο θέμα που διερευνάται»*. Επιλέξαμε τη μορφή της μη δομημένης συνέντευξης που δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να διατυπώνουν ελεύθερα τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Παράλληλα ο ερευνητής/η ερευνήτρια να έχει μεγαλύτερη ευελιξία στη διατύπωση των ερωτημάτων, περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, φροντίζει, ωστόσο, να κατευθύνει το υποκείμενο στο να ομιλεί για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας, 2010:232)¹⁶⁷.

Η χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικής τεχνικής θεωρήθηκε απαραίτητη προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις για την είσοδο των αντρών στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού, τους παράγοντες που επηρέασαν την επαγγελματική τους επιλογή, τα συναισθήματα που αναδύονται μέσω των

¹⁶⁶ Αθανασίου Λ(2007), *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Ποιοτικές και Ποσοτικές Προσεγγίσεις*, Ιωάννινα, Τυπογραφείο Πανεπιστημίου.

¹⁶⁷ Βάμβουκας Μ (2010): *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης

διαπροσωπικών σχέσεων των νηπιαγωγών (ανδρών – γυναικών) με συναδέλφους και γονείς και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν.

Η συνέντευξη στην ημι-δομημένη εκδοχή της περιλαμβάνει μία σειρά ερωτήσεων στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας χωρίς ωστόσο οι απαντήσεις να έχουν αυστηρή σειρά ή να περιορίζουν τον/την ερωτώμενο/η. Υπήρχαν ερωτήσεις/θέματα που υποβλήθηκαν και σε γυναίκες και σε άνδρες νηπιαγωγούς, όπως και ερωτήσεις/θέματα που υποβλήθηκαν μόνο σε γυναίκες και μόνο σε άνδρες. Αμέσως παρακάτω παραθέτουμε τις σχετικές ερωτήσεις, οι οποίες παρατίθενται στο παράρτημα της μελέτης.

Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν προς άνδρες και γυναίκες νηπιαγωγούς ήταν:

- A) Η επιλογή του επαγγέλματος ήταν προσωπική;
- B) Ποια ήταν τα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος;
- Γ) Ποια είναι η άποψη τους για την πρόσβαση ανδρών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών;
- Δ) Ποια είναι η σχέση ανδρών νηπιαγωγών με τις γυναίκες συναδέλφους τους;
- Ε) Τα παιδιά αποδέχονται τους άνδρες νηπιαγωγούς;
- ΣΤ) Οι γονείς αποδέχονται τους άνδρες νηπιαγωγούς;
- Ζ) Η διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο απαιτεί δεξιότητες που στερεοτυπικά αποδίδονται στις γυναίκες;
- Η) Ο άνδρας νηπιαγωγός αναπληρώνει την απουσία του πατέρα;
- Θ) Έχουν παρακολουθήσει μάθημα σχετικά με το φύλο;
- Ι) Συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης;

α) Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν ειδικά στους άνδρες νηπιαγωγούς ήταν:

- i) Λόγοι και κίνητρα για επιλογή αυτού του επαγγέλματος
- ii) Συμπεριφορά – στάση – συναισθήματα από το αντίθετο φύλο και γονείς
- iii) Αντίληψη των ιδίων για το συγκεκριμένο επάγγελμα

β) Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν ειδικά στις γυναίκες νηπιαγωγούς ήταν:

- i) Επιλογή επαγγέλματος (λόγοι και κίνητρα)
- ii) Αντίληψη για το συγκεκριμένο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού και συνεργασία με άνδρα νηπιαγωγό
- iii) Αντιλήψεις για τη θέση του άνδρα εκπαιδευτικού στο Νηπιαγωγείο.

1.6.3.2 Διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνάς μας στηρίχθηκε στη συνέντευξη, που αποτελεί μία αυτοτελή και αποδοτική μέθοδο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων και πληροφοριών, καθώς μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας το άτομο εκφράζει σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα. Για το λόγο αυτό για τη διεξαγωγή της συνέντευξης χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα που θα κάνει το υποκείμενο να αισθάνεται άνετα και φιλικά απέναντι στον ερευνητή.

Αρχικά διεξήχθη μία πιλοτική συνέντευξη με μία γυναίκα νηπιαγωγό ώστε να διαπιστώσουμε τη σαφήνεια των ερωτήσεων και να απαλείψουμε ερωτήσεις που ενδεχομένως θα έφερναν σε δύσκολη θέση τους/τις ερωτώμενους/ες. Η συγκεκριμένη συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια εξετάστηκε και αναλύθηκε σε βάθος. Σε αυτή τη συνέντευξη επισημάναμε μία δυσκολία στο να εκμαιεύσουμε περισσότερες πληροφορίες σε ερωτήματα στα οποία το υποκείμενο της πιλοτικής συνέντευξης απάντησε σχεδόν μονολεκτικά. Επισημάναμε το πρόβλημα και αυτό μας βοήθησε ιδιαίτερα στην διαδικασία των κύριων συνεντεύξεων.

Η συνάντηση με τους/τις δώδεκα (12) νηπιαγωγούς (6Α και 6Γ) έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball sample). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως σε ποιοτικές μελέτες. Αρχικά ο/η ερευνητής/τρια επικοινωνεί με ορισμένα άτομα που πληρούν τις προδιαγραφές που έχει θέσει για τη συγκρότηση του δείγματος. Στην περίπτωση μας αυτές ήταν: να είναι διορισμένοι/νες νηπιαγωγοί σε δημόσια Νηπιαγωγεία. Στη συνέχεια, τα άτομα αυτά προτείνουν άλλα άτομα που γνωρίζουν και συμμετέχουν στην έρευνα. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στη δικτύωση και είναι απαραίτητη σε πληθυσμούς που δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν με τυχαία δειγματοληψία. Ιδιαίτερα στις συνεντεύξεις ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το δείγμα του με αυτή τη μέθοδο και να έχει και ικανοποιητική εκπροσώπηση των ατόμων όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης κλπ)¹⁶⁸.

Προκειμένου μία συνέντευξη να θεωρηθεί ότι δίνει έγκυρα ερευνητικά δεδομένα, πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις που αμβλύνουν την υποκειμενική ερμηνεία των απαντήσεων και ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες παραποίησης αληθειών ή απόκρυψής τους. Σύμφωνα με τον Μ. Βάμβουκα (2010) «*βασικές προϋποθέσεις για*

¹⁶⁸ Ιωαννίδη- Καπόλου Ε. : *Κοινωνιολογική Έρευνα –Μέθοδοι και Τεχνικές* (Διαθέσιμο στο www.nsrf.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc , προσπελάστηκε στις 18/7/2015)

τη συλλογή και συναγωγή έγκυρων δεδομένων και αποτελεσμάτων με τη συνέντευξη είναι: α) αυτός που παίρνει τη συνέντευξη να είναι άγνωστος σε εκείνον που δίνει τη συνέντευξη, β) να διασφαλίζεται η ανωνυμία εκείνου που δίνει τη συνέντευξη, γ) αυτός που παίρνει τη συνέντευξη να είναι επιδέξιος στη δημιουργία αρμονικών ανθρώπινων σχέσεων, να ξέρει να δείχνει την πλήρη αμεροληψία του και να διατηρεί σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ατμόσφαιρα άνεσης και εμπιστοσύνης (Βάμβουκας, 2010:245)

Η πρώτη προσέγγιση έγινε τηλεφωνικά και διευκρινίσαμε την ταυτότητά μας, το θέμα και τους στόχους της έρευνάς μας, προκειμένου να άρουμε τυχόν επιφυλακτικότητα και ανησυχία του υποψηφίου υποκειμένου της έρευνας. Παράλληλα διευκρινίσαμε και τη χρονική διάρκεια συνέντευξης αναφέροντας ότι θα διαρκούσε περίπου είκοσι λεπτά.

Σ' αυτήν την πρώτη επικοινωνία που είχαμε με τους/τις νηπιαγωγούς ενημερώθηκαν και για το είδος καταγραφής της συνέντευξης. Δηλαδή, ζητήσαμε την άδεια τους να ηχογραφήσουμε τη συνέντευξη. Έτσι, ενημερώσαμε για τη χρήση μαγνητόφωνου με σκοπό την καταγραφή της συνέντευξης και υπογραμμίσαμε την αναγκαιότητά της καθώς εξασφάλιζε την πιστή αναπαραγωγή όσων θα μας έλεγαν. Εξηγήσαμε στους συνεντευξιαζόμενους το σκοπό της έρευνας, όπως και τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα ερευνητικά στοιχεία της συνέντευξης. Επισημάναμε και καταστήσαμε σαφές ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους. Η φραστική διατύπωση των ερωτήσεων ήταν εναργέστατη ενώ δινόταν η δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να νιώθει ότι δεν καθοδηγείται και ότι απαντά ελεύθερα και αυτόβουλα.

Αυτού του είδους οι επεξηγήσεις στην πρώτη επικοινωνία με τους/τις ερωτώμενους/ες είναι απαραίτητες και αποτελούν το «συμβόλαιο» της κάθε συνέντευξης (Κεδράκα, 2008)¹⁶⁹.

Προσέξαμε ιδιαίτερα το χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης. Επιδιώξαμε να γίνει σε οικείο χώρο των υποκειμένων της έρευνας, ώστε να αισθάνονται άνετα και ασφαλή μέσα στο δικό τους περιβάλλον. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο του Νηπιαγωγείου (αμέσως μετά τη λήξη του εργασιακού ωραρίου), ενώ τρεις (3) διεξήχθησαν στην κατοικία τους. Τέλος η συνάντηση για τη συνέντευξη έγινε σε χρόνο που όριζαν οι ίδιοι/ίδιες. Όλοι αυτοί οι παράγοντες βοήθησαν ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες θα διεξάγονταν η συνέντευξη.

¹⁶⁹ Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Διαθέσιμο στο <http://www.adulteduc.gr>, προσπελάστηκε στις 3/4/2015

Κατά τη διεξαγωγή της είχαμε το πλάνο των θεμάτων στα οποία έπρεπε να αναφερθούμε και να εκφέρουν την άποψή τους οι ερωτώμενοι/ες. Καθώς η συνέντευξη είχε ημι-δομημένη μορφή τα υποκείμενα της έρευνας εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς να είναι αναγκασμένα να ακολουθήσουν συγκεκριμένη μορφή απαντήσεων. Αυτό μας βοήθησε στο να αντλήσουμε ποικίλες πληροφορίες που εμπλούτισαν την έρευνά μας.

Μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε έντυπη μορφή προκειμένου να υποβληθούν σε επεξεργασία και ανάλυση. Το απομαγνητοφωνημένο κείμενο της κάθε συνέντευξης μεταφέρει επακριβώς τον προφορικό λόγο του ερευνητή/της ερευνήτριας και του/της πληροφορητή σε γραπτό κείμενο, όπως ειπώθηκαν, με τα γραμματικά και συντακτικά λάθη, τους δισταγμούς, τις σιωπές - παύσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις. Αυτό μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τις πληροφορίες και να προσέξουμε λεπτομέρειες που τυχόν πέρασαν απαρατήρητες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Η ανάλυση του υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις έγινε με την τεχνική της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου. Σε ό, τι αφορά τις κατηγορίες ανάλυσης η προσέγγιση είναι και παραγωγική και επαγωγική. Κατά την παραγωγική προσέγγιση της κατασκευής του συστήματος των κατηγοριών ανάλυσης, οι κατηγορίες προκατασκευάζονταν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και έπειτα εφαρμόζονταν στο ερευνητικό υλικό. Στην επαγωγική προσέγγιση, η οποία εντάσσεται στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, οι κατηγορίες ανάλυσης προκύπτουν μέσα από την ίδια διαδικασία μελέτης του υπό ανάλυση κειμένου και όχι εκ των προτέρων (Κυριαζή, 2005)

Οι κατηγορίες ανάλυσης προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία μελέτης του υλικού και πάντοτε υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων και του θεωρητικού εννοιολογικού πλαισίου που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συνεντεύξεις μελετήθηκαν αρχικά η κάθε μία χωριστά (κάθετα), δηλαδή τα νοήματα που προέκυπταν για όλες τις θεματικές ενότητες της κάθε συνέντευξης συνδέθηκαν μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο που αναδεικνύεται ένα προφίλ για κάθε υποκείμενο της έρευνας ανάλογα με τον τρόπο που πραγματεύονταν οι ερωτώμενοι/-ες τις εμπειρίες, τις επιλογές και τις απόψεις τους. Στη συνέχεια οι συνεντεύξεις μελετήθηκαν σε σύγκριση μεταξύ τους (οριζόντια), δηλαδή αναζητήθηκαν ομοιότητες και διαφορές που προέκυψαν από κάθε συνέντευξη σε σχέση με μία θεματική (Miles και Huberman: 1994).

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνά μας δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχουν δυνατότητες γενίκευσης, δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μικρό σε σχέση με τον πληθυσμό. Μπορούμε, όμως, αναλογικά να σχηματίσουμε μία πρώτη εικόνα για τη θέση των ανδρών στην Προσχολική αγωγή, όπως και την υποδοχή τους από γυναίκες συναδέλφους τους.

1.6.3.3 Ανάλυση περιεχομένου

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη μετατροπή τους σε κείμενο και με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις και το στόχο της έρευνας θεωρήθηκε ως ενδεδειγμένη μέθοδος για τη επεξεργασία του ερευνητικού υλικού μας η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου.

Σύμφωνα με τον Berelson (Βάμβουκας Μ., 2010:264)¹⁷⁰ η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως *«τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία»*. Διακρίνεται στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου που ερευνά την ύπαρξη και τη συχνότητα εννοιών που ενδιαφέρουν μία μελέτη και στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που ερευνά την παρουσία σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των εννοιών ενός κειμένου. Χρησιμοποιείται για την ανάλυση βιβλίων, άρθρων, πολιτικών λόγων, εφημερίδων, συνεντεύξεων, αλλά και εικονικών τεκμηρίων όπως είναι οι ζωγραφικοί πίνακες. Με την ανάλυση περιεχομένου μελετώνται όλα τα στοιχεία επικοινωνίας, όπως τα χαρακτηριστικά του πομπού και ο σκοπός του μηνύματος. . Ο Μ. Βάμβουκας (2010) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«με την ανάλυση περιεχομένου μπορούν να μελετηθούν τα στοιχεία επικοινωνίας, τα οποία εκφράζονται συνοπτικά με τα εξής ερωτήματα: Ποιος ομιλεί; Τι λέγει; Σε ποιον ομιλεί; Για ποιο σκοπό; Πώς το λέγει; Ποιο αποτέλεσμα έχει η ομιλία;»*¹⁷¹.

Σε ό,τι αφορά στην εγκυρότητα της μεθόδου, έχουν διατυπωθεί απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η ανάλυση περιεχομένου είναι ως ένα μεγάλο βαθμό υποκειμενική τεχνική. Η υποκειμενικότητα αυτή, όμως, αίρεται σε μεγάλο βαθμό με την τήρηση όρων και προϋποθέσεων. Σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις αυτές οι κατηγορίες ανάλυσης πρέπει να είναι σχετικές με το στόχο της έρευνας και τα θέματα που εμπεριέχονται στο υλικό που είναι προς επεξεργασία. Σύμφωνα με τη

¹⁷⁰ Βάμβουκας Μ., (2010) Ο.π. σελ.264

¹⁷¹ Βάμβουκας Μ. (2010) Ο.π. σελ.264

Μαραγκουδάκη (2005:151) οι κατηγορίες πρέπει να είναι «Εξαντλητικές, δηλαδή όλα τα σχετικά με τον κύριο στόχο της έρευνας θέματα που εμπεριέχονται στο υπό ανάλυση υλικό να μπορούν να ταξινομηθούν σε μια από τις κατηγορίες. Ανεξάρτητες, δηλαδή η ένταξη του ευρήματος σε μια κατηγορία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των άλλων ευρημάτων. Αλληλοαποκλειόμενες, κάθε θέμα να μην μπορεί να καταταγεί σε περισσότερες από μια κατηγορίες»¹⁷²

Επομένως, οι κατηγορίες ταξινόμησης του υπό ανάλυση υλικού εξαρτώνται και υπαγορεύονται από το στόχο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα και υπακούν στους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας,2010).

Όπως, ήδη, αναφέραμε, στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσουμε την επιλογή του επαγγέλματος από τους άνδρες, τα προβλήματα-δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίσαν και την υποδοχή τους από τις γυναίκες. Λαμβάνοντας υπόψη το στόχο της μελέτης μας και κυρίως τα ερευνητικά ερωτήματα κατασκευάσαμε το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης του υλικού, στη συνέχεια τις ταξινομήσαμε και προχωρήσαμε στην ανάλυση των ερωτήσεων.

1.6.3.4 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων που αφορούσαν στο κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό προφίλ του δείγματος της έρευνας, δηλαδή την κοινωνική προέλευση και την κοινωνική ένταξη.

Τα στοιχεία που συνελέγησαν με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου αφορούσαν:

- στο φύλο
- στην ηλικία
- στην οικογενειακή κατάσταση
- στον αριθμός παιδιών (αν έχουν)
- στις σπουδές (βασικές/μετεκπαιδεύσεις/εξομοίωση)
- στο επίπεδο εκπαίδευσης/επάγγελμα των γονέων τους
- στο επίπεδο εκπαίδευσης /επάγγελμα του συντρόφου/συζύγου

¹⁷² Ε. Μαραγκουδάκη (2005) *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 151.

Επίσης τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν στην ερώτηση αν παρακολούθησαν μαθήματα με θέμα «Φύλο και Εκπαίδευση» και τέλος απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν στα χρόνια υπηρεσίας τους στην Προσχολική αγωγή και στη διαδικασία πρόσβασης στο επάγγελμα.

**Β' ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

2.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1.1 Η πορεία των βάσεων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών

Στην παρούσα ενότητα γίνεται μία προσπάθεια να καταγραφεί η πορεία των βάσεων εισαγωγής στα εννέα (9) Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών από το 2000 ως το 2013 με στόχο να διαπιστώσουμε το κύρος του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού στην ελληνική κοινωνία και μέσα από τα επίπεδα προτίμησης των Τμημάτων Νηπιαγωγών κατά τη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαβάζοντας τα αριθμητικά δεδομένα παρατηρούμε ότι από το 2000 ως και το 2003 παρατηρείται μία μικρή υποχώρηση των βάσεων. Η υποχώρηση αυτή έχει δύο πιθανές αιτιάσεις: α) τις αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα, β) στο συντελεστή δυσκολίας των θεμάτων προς εξέταση που ήταν, κατά κοινή ομολογία, υψηλός με αποτέλεσμα οι υποψήφιοι/ες να μην συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία.

Στη συνέχεια παρατηρούμε μία σταδιακή αύξηση των βάσεων από το 2003 ως το 2010. Την περίοδο αυτή τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Νηπιαγωγών παρουσιάζουν μία αυξημένη ζήτηση. Η αιτιολόγηση έγκειται στο γεγονός ότι αυτή την περίοδο παρατηρείται μία αύξηση των διορισμών των Νηπιαγωγών στη δημόσια εκπαίδευση γεγονός που δημιουργήσε ευοίωνες επαγγελματικές προοπτικές για τους/τις μελλοντικούς νηπιαγωγούς. Μάλιστα οι προοπτικές αυτές ταυτίζονται και με τις επαγγελματικές προοπτικές των δασκάλων που, επίσης, αυτή την περίοδο η επαγγελματική τους αποκατάσταση ήταν άμεση. Οι παράγοντες που καλλιέργησαν τις προσδοκίες αυτές ήταν ότι η αύξηση των εισροών των νηπιαγωγών στη δημόσια εκπαίδευση οφείλονταν στην συνταξιοδότηση ενός μεγάλου αριθμού νηπιαγωγών, στις μεταρρυθμίσεις που έγιναν στον τρόπο λειτουργίας των Νηπιαγωγείων π.χ. μικρότερος αριθμός νηπίων ανά νηπιαγωγό και στο σχέδιο δημιουργίας ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

Υποχώρηση των βάσεων παρατηρούμε από το 2010 ως το 2013. Η υποχώρηση αυτή δικαιολογείται καθώς στα πλαίσια της μνημονιακής πολιτικής που ακολουθείται, οι προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης δεν έχουν θετικό πρόσημο. Γενικότερα, το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού έχει άμεση σχέση κυρίως με το δημόσιο τομέα. Η κρίση που παρατηρείται σε αυτόν είναι λογικό να επηρεάζει και την προτίμηση και επιλογή του επαγγέλματος, δεδομένου ότι περιορίζουν τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης.

Πίνακας Ι. Βάσεις των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών από το 2000 ως το 2005

Σχολή	Βάση 2000	Βάση 2001	Βάση 2002	Βάση 2003	Βάση 2004	Βάση 2005
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΑΘΗΝΑΣ	15841	14154	13125	14151	14180	14552
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	15681	14066	13145	14309	14384	14749
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΘΡΑΚΗΣ (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ)	14456	12658	11749	13220	13013	13319
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)	15124	13320	12483	13900	13979	14277
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)	14319	12501	11475	12900	12733	12968
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	14683	12914	11947	13295	13114	13499
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΔΥΤ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ (ΦΛΩΡΙΝΑ)	14667	12844	12016	13442	13238	13472
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	14923	13062	12167	13474	13456	13649
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΠΑΤΡΑΣ	15263	13413	12441	13800	13804	13989

Τα στοιχεία αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας www.minedu.gov.gr

Πίνακας II. Βάσεις των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών από το 2006 ως το 2013

Σχολή	Βάση 2006	Βάση 2007	Βάση 2008	Βάση 2009	Βάση 2010	Βάση 2011	Βάση 2012	Βάση 2013
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΑΘΗΝΑΣ	15336	16717	17442	17796	17569	16644	16816	16000
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	15571	16782	17528	17877	17650	16481	16647	15558
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΘΡΑΚΗΣ (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ)	14030	15589	16386	16842	16078	14098	13163	12026
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)	14938	16392	17059	17403	16920	14950	14838	13701
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)	13715	15345	16063	16537	15530	13704	12385	11443
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	14169	15676	16327	16771	15970	14558	13604	12693
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΔΥΤ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ (ΦΛΩΡΙΝΑ)	14053	15752	16407	16851	16064	14159	13276	12004
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	14351	15977	16648	17138	16506	14760	14325	13009
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΠΑΤΡΑΣ	14695	16205	16900	17252	16554	14896	14609	13992

Τα στοιχεία αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας www.minedu.gov.gr

Στους Πίνακες III και IV που ακολουθούν γίνεται μία καταγραφή των πρώτων προτιμήσεων των υποψηφίων που αφορούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών για τα έτη 2012 και 2013, έτη κατά τα οποία η Ελλάδα βιώνει έντονα τις πρώτες συνέπειες της οικονομικής κρίσης. Τα έτη αυτά παρατηρείται η τάση να προτιμώνται τα τμήματα που βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα. Για το έτος 2012 στο Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Αθήνας καταγράφονται 591 πρώτες προτιμήσεις ενώ το σύνολο των διαθέσιμων θέσεων είναι μόλις 108, στο Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης καταγράφονται 428 πρώτες προτιμήσεις σε σύνολο 99 θέσεων. Στα μικρότερα αστικά κέντρα όπως είναι η Πάτρα, τα Ιωάννινα, ο Βόλος και το Ρέθυμνο παρατηρείται μία ισορροπία

ανάμεσα στις πρώτες προτιμήσεις και τις προσφερόμενες θέσεις, ενώ για τις περιφερειακές σχολές όπως αυτές της Φλώρινας, της Ρόδου και της Αλεξανδρούπολης οι πρώτες προτιμήσεις είναι μικρότερες από τις προσφερόμενες θέσεις.

Πίνακας ΙΙΙ: Πρώτες προτιμήσεις 2012

Πρώτες προτιμήσεις το 2012			
ΤΜΗΜΑΤΑ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ 2012	ΘΕΣΕΙΣ 2012	ΒΑΣΕΙΣ 2012
Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Αθήνας	591	108	16.816
Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Θεσ/νίκης	428	99	16.647
Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδ. Αιγαίου (Ρόδος)	62	180	12.385
Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας (Βόλος)	96	108	14.838
Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης Κρήτης (Ρέθυμνο)	141	135	13.604
Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Πάτρα)	153	162	14.609
Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών Ιωαννίνων	175	180	14.325
Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών Δ. Μακεδονίας (Φλώρινα)	44	126	13.276
Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Θράκης (Αλεξανδρούπολη)	65	139	13.163
ΣΥΝΟΛΟ	1.755	1.237	

Το 2013 αυξήθηκε ο αριθμός των προτεινόμενων θέσεων σε όλα τα τμήματα. Τα μεγάλα αστικά κέντρα έρχονται πρώτα στις προτιμήσεις : για το Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Αθήνας καταγράφονται 1.146 πρώτες προτιμήσεις σε σύνολο 125 προτεινόμενων θέσεων, στο Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης καταγράφονται 918 πρώτες προτιμήσεις σε σύνολο 130 προτεινόμενων θέσεων. Ακολουθούν το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

με 350 πρώτες προτιμήσεις και 210 προσφερόμενες θέσεις, το Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής Πάτρας με 320 πρώτες προτιμήσεις και 140 προσφερόμενες θέσεις, το Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου με 294 πρώτες προτιμήσεις και 145 προσφερόμενες θέσεις, το Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης Βόλου με 191 πρώτες προτιμήσεις και 130 προσφερόμενες θέσεις. Και το 2013 παρατηρείται ότι στα περιφερειακά τμήματα της Αλεξανδρούπολης, Ρόδου και της Φλώρινας ο αριθμός των πρώτων προτιμήσεων είναι μικρότερος από τις προσφερόμενες θέσεις (βλ.πίνακα IV).

Πίνακας IV: Πρώτες προτιμήσεις 2013

Τμήμα	Θέσεις 2013	Πρώτες προτιμήσεις	Βάσεις 2013
ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ/ΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΑΘΗΝΑΣ	125	1146	16000
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΣΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	130	918	15558
ΕΠΙΣΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ. ΗΛΙΚΙΑ ΘΡΑΚΗΣ (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ)	140	124	12026
ΕΠΙΣΤ. ΤΗΣ ΠΡΟΣΧ. ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΚΟΥ ΣΧΕΔ. ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)	210	102	11443
ΠΑΙΔ/ΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ(ΒΟΛΟΣ)	130	191	13701
ΠΑΙΔ/ΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	145	294	12693
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	210	350	13009
ΠΑΙΔ/ΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ(ΦΛΩΡΙΝΑ)	130	70	12004
ΕΠΙΣΤ. ΤΗΣ ΕΚΠ. & ΤΗΣ ΑΓΩΓ. ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ. ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΡΑΣ	140	320	13992

Στον ακόλουθο πίνακα μπορούμε να δούμε όλα τα Τμήματα Νηπιαγωγών, τη βάση εισαγωγής και το συνολικό αριθμό πρώτων προτιμήσεων για το έτος 2014. Από τα στοιχεία προκύπτει ότι 1.895 υποψήφιοι Ημερήσιων Λυκείων είχαν ως πρώτη τους επιλογή ένα από τα 9 Τμήματα Νηπιαγωγών.

Τμήμα	Βάση εισαγωγής 2014	Πρώτες προτιμήσεις υποψήφιοι 90%
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΣΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	15.723	403
ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ/ΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΑΘΗΝΑΣ	16.313	586
ΕΠΙΣΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ. ΗΛΙΚΙΑ ΘΡΑΚΗΣ (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ)	12.523	84
ΕΠΙΣΤ. ΤΗΣ ΠΡΟΣΧ. ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΚΟΥ ΣΧΕΔ. ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)	12.165	114
ΠΑΙΔ/ΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ(ΒΟΛΟΣ)	13.778	109
ΠΑΙΔ/ΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	12.827	207
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	13.126	179
ΠΑΙΔ/ΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ(ΦΛΩΡΙΝΑ)	12.652	77
ΕΠΙΣΤ. ΤΗΣ ΕΚΠ. & ΤΗΣ ΑΓΩΓ. ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ. ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΡΑΣ	13.650	136

2.1.2 Η κατά φύλο κατανομή των εγγραφών του φοιτητικού πληθυσμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θεωρήσαμε σκόπιμο, αλλά και μας ενδιέφερε να αναζητήσουμε την κατά φύλο κατανομή των εγγραφών του φοιτητικού πληθυσμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, προκειμένου να δούμε πώς κυμάνθηκε ο αριθμός των φοιτητών (αγοριών) στο Τμήμα. Τα στοιχεία που προσκομίζονται αφορούν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων στο οποίο είχαμε πρόσβαση.

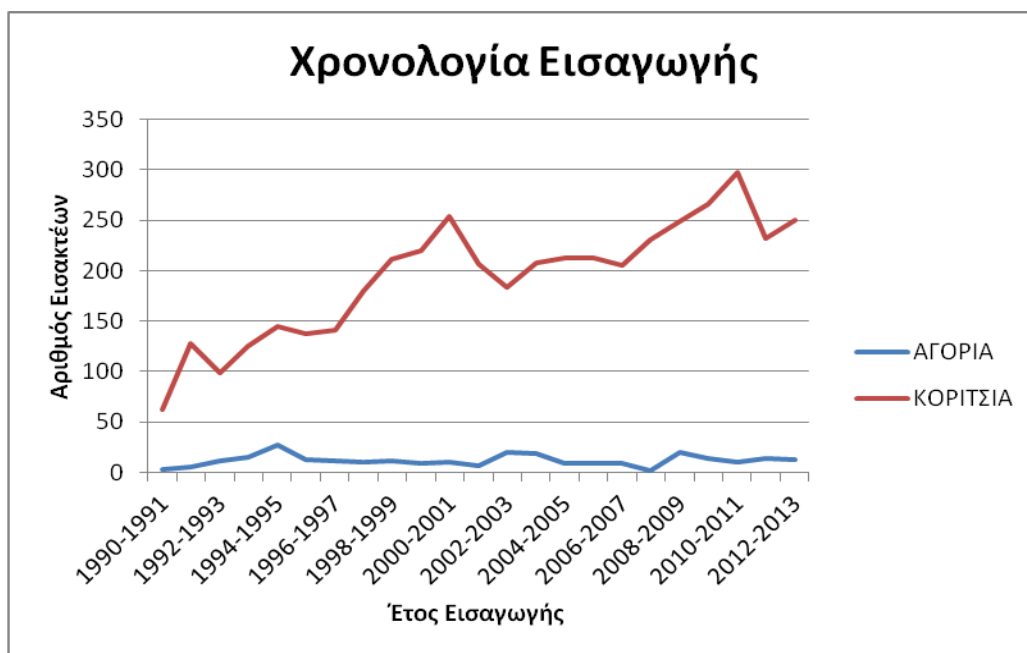
Αν και η είσοδος ανδρών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών επετράπη από το 1982 με το ν. 1268, εντούτοις οι σχολές αυτές δεν εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα και τις επιλογές των ανδρών. Παραθέτουμε τα στοιχεία από τις εγγραφές φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων για τα έτη 1990 – 2013:

Πίνακας V: Εγγραφές φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων κατά τα έτη 1990-2013

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	N	ΠΟΣΟΣΤΟ	N	ΠΟΣΟΣΤΟ	
1990-1991	3	4,54	63	95,46	66
1991-1992	5	3,75	128	96,25	133
1992-1993	11	10	99	90	110
1993-1994	15	10,64	126	89,36	141
1994-1995	27	15,68	145	84,32	172
1995-1996	13	8,6	138	91,4	151
1996-1997	11	7,24	141	92,76	152
1997-1998	10	5,26	180	94,74	190
1998-1999	11	4,95	211	95,05	222
1999-2000	9	3,93	220	96,07	229
2000-2001	10	3,79	254	96,21	264
2001-2002	7	3,27	207	96,73	214
2002-2003	20	9,85	183	90,15	203
2003-2004	19	8,37	208	91,63	227
2004-2005	9	4,05	213	95,95	222
2005-2006	9	4,05	213	95,95	222
2006-2007	9	4,19	206	95,81	215
2007-2008	2	0,86	231	99,14	233
2008-2009	20	7,43	249	92,57	269
2009-2010	14	5,0	266	95,0	280
2010-2011	10	3,26	297	96,74	307
2011-2012	14	5,69	232	94,31	246
2012-2013	13	4,94	250	95,06	263
	277	5,8	4493	94,2	4770

Πηγή: Γραμματεία Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Διάγραμμα Πίνακα Α.



Σημειώνεται ότι για τα ακαδημαϊκά έτη 1987-1988, 1988-1989, 1989-1990 τα στοιχεία είναι ελλιπή δεδομένου ότι η Γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων δεν έχει καταχωρήσει ηλεκτρονικά όλα τα δεδομένα. Λείπουν πολλά στοιχεία από το αρχείο excel-φοιτητολόγιο του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων. Αν και υπάρχουν στοιχεία από το 1987, εντούτοις μπορούμε να μιλούμε για έγκυρα και διαπιστωμένα από το 1990-1991 και εξής, σύμφωνα με υποδείξεις της Γραμματείας του Τμήματος. Επειδή τα στοιχεία δεν εισήχθησαν όλα στον πίνακα excel, υπάρχουν ελλειπείς πληροφορίες. Για παράδειγμα, στην κατηγορία της «υπηκοότητας» υπάρχουν 43 κενά στο σύνολό τους και επιπλέον υπάρχουν 1498 περιπτώσεις που η υπηκοότητα αναφέρεται ως άγνωστη. Αυτή η παράλειψη πιθανά να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι η Γραμματεία δεν πέρασε τα στοιχεία είτε οι φοιτητές /-τριες δεν το είχαν καταχωρήσει κατά την εγγραφή τους στη σχολή.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον πίνακα VI στον οποίο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο εισήχθησαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών οι φοιτητές/τριες κατά τα έτη 1987- 2013. Μελετώντας τον πίνακα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι ποικίλοι οι τρόποι εισαγωγής. Στα αγόρια τα μεγαλύτερα ποσοστά παρουσιάζονται στις κατηγορίες: της Μουσουλμανικής υπηκοότητας, των λόγων υγείας, της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με το 10%, της μετεγγραφής από το εξωτερικό, της κατηγορίας EAN 2640/άρθρο12ΥΑ Φ151/29949/B6/1-3-2007 και των κατατακτήριων εξετάσεων. Μελετώντας τα δεδομένα αυτά θα λέγαμε ότι το επάγγελμα του νηπιαγωγού ίσως να αποτελούσε και την επαγγελματική διέξοδο των

αγοριών αυτών που το επέλεξαν για να αποδεσμευτούν από μία πραγματικότητα που τα περιόριζε. Αντίστοιχα στα κορίτσια τα μεγαλύτερα ποσοστά παρουσιάζονται στις κατηγορίες: των Γενικών Εξετάσεων (εξεταστικό σύστημα Δεσμών) , της κατηγορίας των αλλοδαπών/αλλογενών, των Πανελληνίων Εξετάσεων, της κατηγορίας των ομογενών και των μετεγγραφών εσωτερικού. Τα στοιχεία του πίνακα επιβεβαιώνουν την παγιωμένη αντίληψη ότι το επάγγελμα της νηπιαγωγού είναι συμβατό με τη γυναικεία ταυτότητα.

Πίνακας VI: Τρόπος εγγραφής των φοιτητών/τριών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων κατά τα έτη 1987-2013

ΤΡΟΠΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΑΓΟΡΙΑ	
		N	%	N	%
ΑΘΛΗΤΕΣ	13	12	92,31	1	7,69
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΑΛΛΟΓΕΝΕΙΣ	45	43	95,56	2	4,44
ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	41	40	97,56	1	2,44
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	3.875	3.690	95,23	185	4,77
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΑΕΙ/ΤΕΙ	155	132	85,16	23	14,84
ΚΥΠΡΙΟΙ	58	57	98,28	1	1,72
ΛΟΓΟΙ ΥΓΕΙΑΣ	47	36	76,60	11	23,40
ΤΕΚΝΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	11	10	90,91	1	9,09
ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	26	21	80,77	5	19,23
ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ	316	298	94,30	18	5,70
ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΗ ΛΟΓΩ ΑΣΘΕΝΕΙΑΣ	1	1	100,00	0	0,00
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΥΠΗΚΟΟΤΗΤΑ ΘΡΑΚΗΣ	8	6	75,00	2	25,00
ΟΜΟΓΕΝΕΙΣ	41	39	95,12	2	4,88
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΜΕ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ 10%	70	56	80,00	14	20,00
ΕΑΝ2640/άρθρο12ΥΑ Φ151/20049/Β6/2007 (Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπάγονται στις ειδικές κατηγορίες)	49	41	83,67	8	16,33
ΔΕ ΔΗΛΩΝΕΤΑΙ	14	12	85,71	2	14,29

Πηγή: Γραμματεία Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

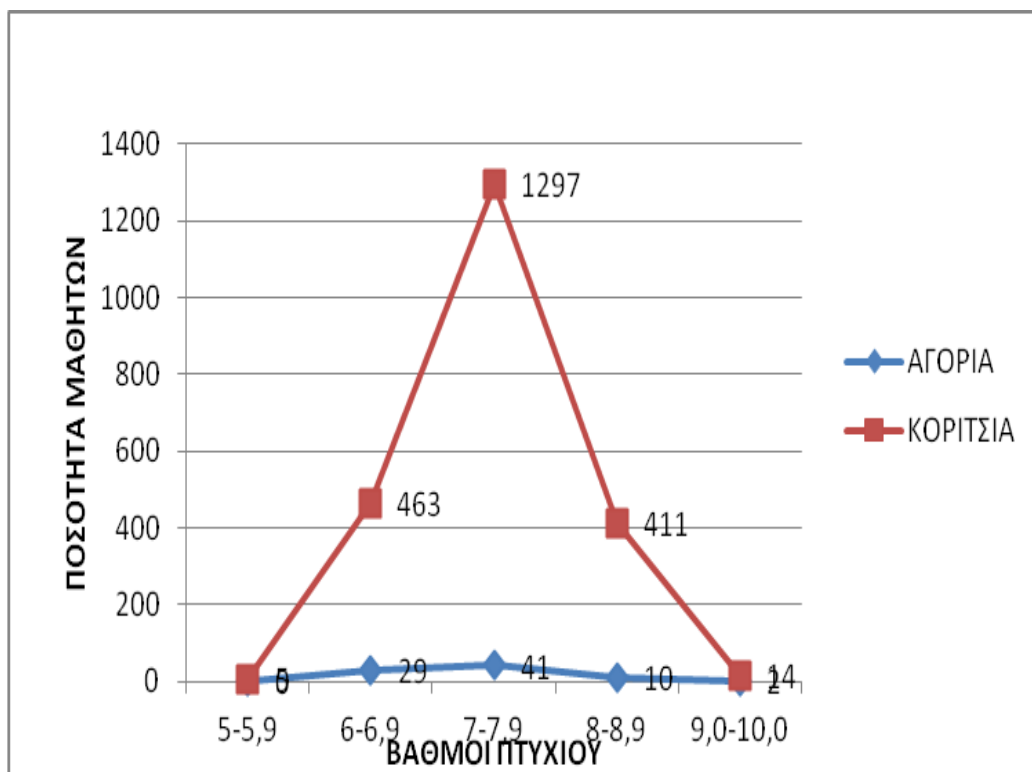
Οι πρώτοι/ες φοιτητές/τριες αποφοίτησαν το Ακαδημαϊκό έτος 1991-1992. Στον πίνακα VII βλέπουμε το εύρος του βαθμού πτυχίου των αποφοιτησάντων. Αναλογικά δε παρατηρείται κάποια διαφορετική καταγραφή ανάμεσα στις βαθμολογίες αγοριών και κοριτσιών.

Πίνακας VII: βαθμός πτυχίου αποφοιτησάντων από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων (1987-2013)

ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ				
ΒΑΘΜΟΣ	ΑΓΟΡΙΑ	%	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	%
5-5,9	0	0	5	0,28
6-6,9	29	35,37	463	21,14
7-7,9	41	50,00	1297	59,22
8-8,9	10	12,20	411	18,77
9-10	2	2,44	14	0,64
	82	100	2190	100

Πηγή: Γραμματεία Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Διάγραμμα βαθμολογίας πτυχίου



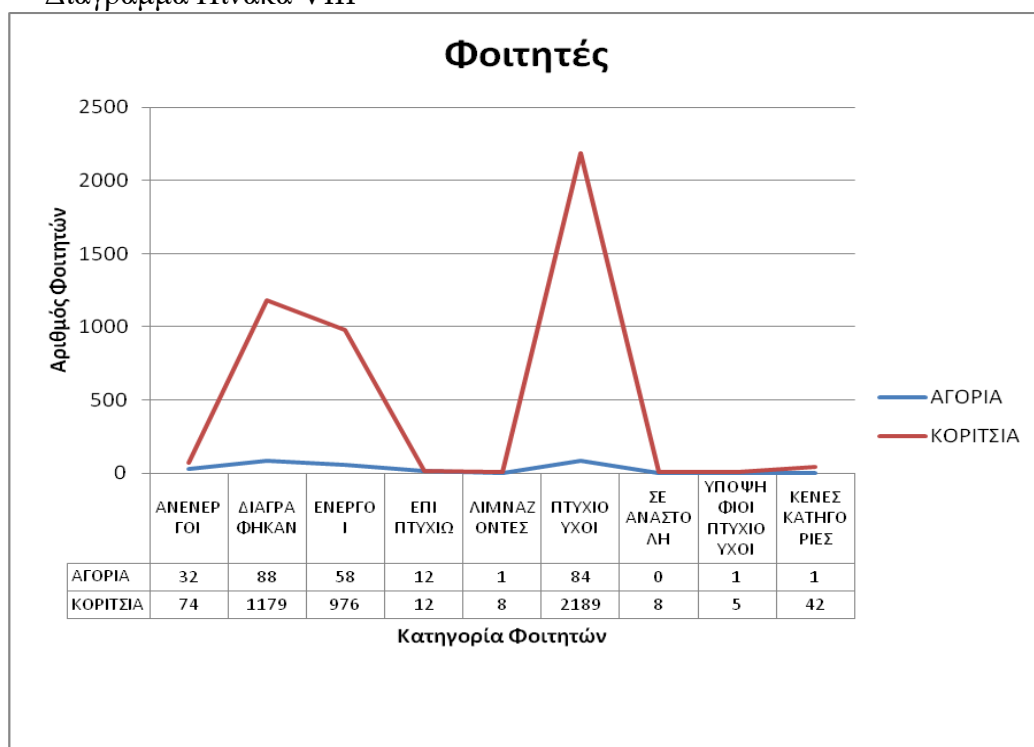
Από την ανάγνωση του πίνακα VII οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός πτυχίου των αγοριών και των κοριτσιών δεν παρουσιάζει αναλογικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Στον πίνακα VIII που ακολουθεί παραθέτουμε την πορεία των φοιτητών έτσι, όπως την καταγράψαμε από τη Γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος των Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. Η ανάγνωση των στοιχείων του πίνακα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι από τους 277 άρρενες εισαχθέντες στη σχολή κατά τα έτη 1990-2013 οι 84 αποφοίτησαν, 58 είναι ενεργοί φοιτητές και οι υπόλοιποι είτε είναι ανενεργοί είτε διαγράφηκαν από τη σχολή για κάποιο λόγο. Αν τώρα συγκρίνουμε τους αριθμούς αυτούς με τους αντίστοιχους των κοριτσιών θα δούμε ότι αναλογικά τα αγόρια που εγκατέλειψαν τις σπουδές τους στο συγκεκριμένο Τμήμα, ήταν περισσότερα σε σχέση με τα κορίτσια. Για να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα παραθέτουμε και τους αντίστοιχους αριθμούς που αφορούν τα κορίτσια: 2.189 αποφοίτησαν και 976 είναι ενεργές φοιτήτριες.

Πίνακας VIII: Πορεία των φοιτητών/τριες του Π.Τ.Ν Ιωαννίνων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΑΝΕΝΕΡΓΟΙ	32	74
ΔΙΑΓΡΑΦΗΚΑΝ	88	1179
ΕΝΕΡΓΟΙ	58	976
ΕΠΙ ΠΤΥΧΙΩ	12	12
ΛΙΜΝΑΖΟΝΤΕΣ	1	8
ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ	84	2189
ΣΕ ΑΝΑΣΤΟΛΗ	0	8
ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ	1	5
ΚΕΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	1	42

Διάγραμμα Πίνακα VIII



Οφείλουμε να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι κατά τη μελέτη των στοιχείων που έθεσε στη διάθεσή μας η Γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, τα οποία αφορούν στα έτη (1990 – 2013), καταγράψαμε 1.267 διαγραφές από το Τμήμα και 322 μετεγγραφές σε Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Στους λόγους διαγραφής αναφέρονται:

- Απεβίωσε
- Εγγραφή σε άλλη σχολή
- Με αίτηση του/της: 95 άτομα
- Κενές κατηγορίες: (δεν υπάρχει πληροφορία για το λόγο διαγραφής)

2.1.3 Η κατά φύλο κατανομή του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού στα 9 Τμήματα Νηπιαγωγών

Προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αναζητήσαμε την κατά φύλο κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στο σύνολο των Εννέα Τμημάτων Νηπιαγωγών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της Ελλάδας, προκειμένου να αποτυπώσουμε και να εξετάσουμε τον αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών (αγοριών) στο σύνολο των εξαμήνων κάθε Τμήματος Νηπιαγωγών χωριστά, αλλά και στο σύνολο των Τμημάτων Νηπιαγωγών.

Από τη μελέτη των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η εικόνα που αποτυπώθηκε από τις εγγραφές φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων κατά τα έτη 1990-2013 ισχύει και για το σύνολο των Τμημάτων Νηπιαγωγών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της Ελλάδας. Παραθέτουμε στοιχεία καταγραφής του συνόλου φοιτητών ανά τμήμα και έτος όπως αυτά αντλήθηκαν από την ΕΛΣΤΑΤ για τα έτη 2000/2001 ως και 2014/2015.

Από την ανάγνωση των αριθμητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι σε απόλυτους αριθμούς ο αριθμός των φοιτητών – αγοριών στα Τμήματα Νηπιαγωγών αυξάνεται. Η ποσοστιαία ανάλυση, όμως, παρουσιάζει μία σταθερότητα κατά μέσο όρο στο 3,70%. Τα χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται το έτος 2007/2008 με ποσοστό 2,70 και το έτος 2001/2002 με ποσοστό 2,79 % και τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφονται τα έτη 2010/2011 με ποσοστό 4,30% και 2011/2012 με ποσοστό 4,38%.

Αντίστοιχα το ποσοστό των φοιτητριών κατά μέσο όρο είναι 96,30%. Τα χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται τα έτη 2010/2011 με ποσοστό 95,70% και 2011/2012 με ποσοστό 95,62%, ενώ τα υψηλότερα κατά τα έτη 2001/2002 με ποσοστό 97,21% και 2007/2008 με ποσοστό 97,30%.

Στους πίνακες ΙΧ και Χ που ακολουθούν παραθέτουμε αναλυτικά τα αριθμητικά δεδομένα που αντλήσαμε από την ΕΛΣΑΤ και την ποσοστιαία ανάλυσή τους.

Πίνακας ΙΧ: Η κατά φύλο καταγραφή του φοιτητικού πληθυσμού ανά Τμήμα Νηπιαγωγών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ-ΤΜΗΜΑ	2001/2002			2002/2003			2003/2004			2004/2005			2005/2006		
	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	1074	21	1053	1150	18	1132	1148	19	1129	1124	26	1098	1010	21	989
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	414	21	393	447	25	422	460	36	424	490	34	456	519	31	488
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	264	3	261	356	11	345	377	14	363	371	16	355	381	15	366
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	717	13	704	850	21	829	873	28	845	997	28	969	918	26	892
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ	443	15	428	461	10	451	503	14	489	498	17	481	527	19	508
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ - ΠΑΝ/ΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	593	18	575	664	32	632	684	44	640	653	42	611	657	42	615
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	391	6	385	439	11	428	470	16	454	430	11	419	464	15	449
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	538	22	516	665	24	641	646	22	624	627	20	607	622	15	607
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔ. ΝΗΠΙΑΓ.ΠΑΡ/ΜΑ ΦΛΩΡΙΝΑΣ - ΠΑΝ/ΜΙΟ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	262	12	250	312	18	294	327	15	312	308	21	287	351	19	332
ΣΥΝΟΛΑ	4696	131	4565	5344	170	5174	5488	208	5280	5498	215	5283	5449	203	5246

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ-ΤΜΗΜΑ	2005/2006			2006/2007			2007/2008			2008/2009			2009/2010		
	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	1010	21	989	956	25	931	971	23	948	960	27	933	961	21	940
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	519	31	488	549	24	525	580	22	558	622	27	595	635	25	610
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	381	15	366	398	12	386	423	6	417	461	6	455	505	6	499
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	918	26	892	925	22	903	1048	20	1028	1074	25	1049	1094	31	1063
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ	527	19	508	566	16	550	609	14	595	628	16	612	623	18	605
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ - ΠΑΝ/ΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	657	42	615	712	39	673	708	22	686	749	31	718	768	35	733
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	464	15	449	498	24	474	520	17	503	583	25	558	616	41	575
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	622	15	607	616	19	597	600	20	580	652	24	628	726	43	683
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔ. ΝΗΠΙΑΓ.ΠΑΡ/ΜΑ ΦΛΩΡΙΝΑΣ - ΠΑΝ/ΜΙΟ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	351	19	332	386	16	370	424	15	409	423	12	411	489	26	463
ΣΥΝΟΛΑ	5449	203	5246	5606	197	5409	5883	159	5724	6152	193	5959	6417	246	6171

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ- ΤΜΗΜΑ	2010/2011			2011/2012			2012/2013			2013/2014			2014/2015		
	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.	ΣΥΝΟΛΟ	Α.	Θ.
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	963	22	941	1034	22	1012	917	15	902	811	11	800	911	19	892
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	644	19	625	625	26	599	712	34	678	812	43	769	990	64	926
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	578	15	563	563	17	546	580	13	567	583	20	563	601	18	583
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	1119	37	1082	1032	41	991	888	39	850	801	26	775	799	24	775
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ	609	18	591	621	22	599	637	18	619	634	11	623	661	16	645
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ - ΠΑΝ/ΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	847	57	790	877	46	831	935	44	891	983	35	948	1046	43	1003
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΠΑΝ/ΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	637	42	595	675	46	629	664	27	637	710	28	682	756	24	732
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΠΑΝ/ΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	798	37	761	834	41	793	818	38	780	832	27	805	898	32	866
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔ. ΝΗΠΙΑΓ.ΠΑΡ/ΜΑ ΦΛΩΡΙΝΑΣ - ΠΑΝ/ΜΙΟ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	503	41	462	524	36	488	549	33	516	564	35	529	534	25	509
ΣΥΝΟΛΑ	6698	288	6410	6785	297	6488	6700	261	6440	6730	236	6494	7196	265	6931

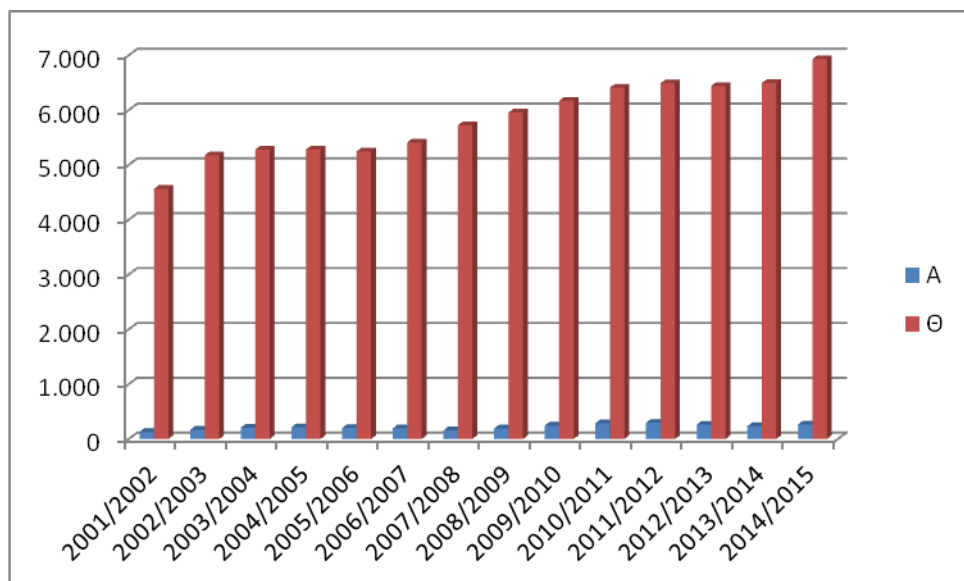
Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Πίνακας Χ: : Η κατά φύλο καταγραφή του φοιτητικού πληθυσμού στα 9 Τμήματα Νηπιαγωγών

ΕΤΗ	Α	%	Θ	%	ΣΥΝΟΛΟ
2001/2002	131	2,79	4.565	97,21	4.696
2002/2003	170	3,18	5.174	96,82	5.344
2003/2004	208	3,79	5.280	96,21	5.488
2004/2005	215	3,91	5.283	96,07	5.499
2005/2006	203	3,73	5.246	96,27	5.449
2006/2007	197	3,51	5.409	96,49	5.606
2007/2008	159	2,70	5.724	97,30	5.883
2008/2009	193	3,14	5.959	96,86	6.152
2009/2010	246	3,83	6.171	96,17	6.417
2010/2011	288	4,30	6.410	95,70	6.698
2011/2012	297	4,38	6.488	95,62	6.785
2012/2013	261	3,90	6.440	96,12	6.700
2013/2014	236	3,51	6.494	96,49	6.730
2014/2015	265	3,68	6.931	96,32	7.196
ΣΥΝΟΛΑ	3.069		81.574		84.643

Πηγή : ΕΛΣΤΑΤ

Γραφική απεικόνιση των δεδομένων του πίνακα Χ



2.1.4 Διδακτικό προσωπικό των Δημοσίων και Ιδιωτικών Νηπιαγωγείων

Αν και η ελεύθερη είσοδος των ανδρών στις Παιδαγωγικές Σχολές έχει επιτραπεί εδώ και 30 χρόνια και η κοινωνία έχει καταρρίψει πολλές αντιλήψεις σχετικά με την ανισότητα των δύο φύλων· εντούτοις ο διαχρονικός χαρακτηρισμός του επαγγέλματος του νηπιαγωγού ως γυναικείο συνεχίζει να υφίσταται και να αποτελεί τον κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα στην επιλογή του από τους άνδρες.

Το επάγγελμα του νηπιαγωγού προτιμάται από ένα μικρό ποσοστό ανδρών.

Οι άνδρες απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Σχολών Νηπιαγωγών δεν ακολουθούν στο σύνολό τους το επάγγελμα του νηπιαγωγού, σε αντίθεση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Τα πιθανά αίτια αναλύθηκαν εκτενώς σε άλλες ενότητες της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια παραθέτουμε αριθμητικά δεδομένα που αντλήσαμε από την ΕΛΣΤΑΤ και αφορούν στην κατά φύλο καταγραφή διδακτικού προσωπικού τόσο των Δημόσιων Νηπιαγωγείων, όσο και των Ιδιωτικών.

Πίνακας XI: Η κατά φύλο κατανομή του διδακτικού προσωπικών στα Δημόσια και Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία

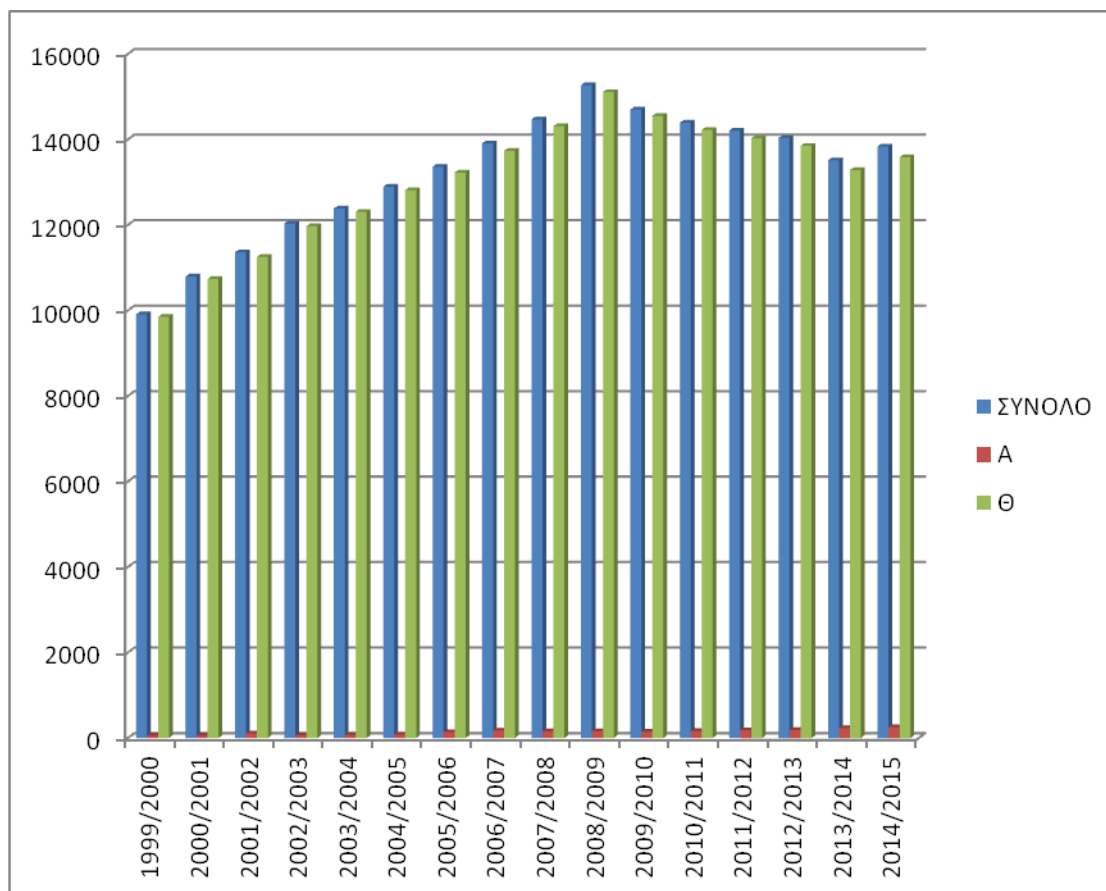
	ΔΗΜΟΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ					ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ				
ΕΤΗ	ΣΥΝΟΛΟ	Α	Α %	Θ	Θ%	ΣΥΝΟΛΟ	Α	Α%	Θ	Θ%
1999/2000	9663	54	0,56	9609	99,44	246	6	2,44	240	97,56
2000/2001	10549	54	0,51	10495	99,49	246	6	2,44	240	97,56
2001/2002	11118	102	0,92	11016	99,08	241	5	2,07	236	97,93
2002/2003	11796	60	0,51	11736	99,49	239	4	1,67	235	98,33
2003/2004	12147	69	0,57	12078	99,43	235	7	2,98	228	97,02
2004/2005	12645	75	0,59	12570	99,41	250	6	2,40	244	97,60
2005/2006	13117	134	1,02	12983	98,98	246	3	1,22	243	98,78
2006/2007	13662	170	1,24	13492	98,76	245	5	2,04	240	97,96
2007/2008	14181	148	1,04	14033	98,96	288	8	2,78	280	97,22
2008/2009	14762	147	1,00	14615	99,00	506	13	2,57	493	97,43
2009/2010	14030	132	0,94	13898	99,06	669	15	2,24	654	97,76
2010/2011	13647	145	1,06	13502	98,94	743	21	2,83	722	97,17
2011/2012	13504	165	1,22	13339	98,78	703	18	2,56	685	97,44
2012/2013	13316	170	1,28	13146	98,72	721	17	2,36	704	97,64
2013/2014	12787	200	1,56	12587	98,44	725	29	4,00	696	96,00
2014/2015	12921	225	1,74	12696	98,26	914	26	2,84	888	97,16
ΣΥΝΟΛΑ	203845	2050		201795		7217	189		7028	

Πίνακας ΧΙΙ:: Συγκεντρωτικός πίνακας διδακτικού προσωπικού των Δημοσίων και Ιδιωτικών Νηπιαγωγείων

ΕΤΗ	ΣΥΝΟΛΟ	Α	Θ
1999/2000	9909	60	9849
2000/2001	10795	60	10735
2001/2002	11359	107	11252
2002/2003	12035	64	11971
2003/2004	12382	76	12306
2004/2005	12895	81	12814
2005/2006	13363	137	13226
2006/2007	13907	175	13732
2007/2008	14469	156	14313
2008/2009	15268	160	15108
2009/2010	14699	147	14552
2010/2011	14390	166	14224
2011/2012	14207	183	14024
2012/2013	14037	187	13850
2013/2014	13512	229	13283
2014/2015	13835	251	13584

Πηγή:ΕΛΣΤΑΤ

Γραφική απεικόνιση των δεδομένων του πίνακα ΧΙΙ



Πίνακας XIII:Διορισμοί Νηπιαγωγών 2006 – 2011

Έτη	Σύνολο	Γυναίκες	%	Άνδρες	%
2006	885	872	98,53	13	1,47
2007-2008	1003	989	98,60	14	1,40
2008-2009	888	879	98,98	9	1,02
2009-2010	726	715	98,42	11	1,52
2010-2011	351	345	98,29	6	1,71
Σύνολο	3.853	3800	98,62	53	1,38

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Πίνακας X IV:Διορισμοί Νηπιαγωγών Ειδικές Κατηγορίες 2010 – 2011

Πίνακας	Σύνολο	Γυναίκες	%	Άνδρες	%
Ειδικών κατηγοριών Α	16	15	93,75	1	6,25
Ειδικών κατηγοριών Β	27	25	92,59	2	7,41
Ειδικών κατηγοριών Γ	3	2	66,67	1	33,33
Σύνολο	46	42	91,30	4	8,70

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Το μικρό ποσοστό των ανδρών στην Προσχολική Εκπαίδευση καταγράφεται και στην παρουσία ανδρών σε διευθυντικές θέσεις της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης. Παραθέτουμε τη χαρτογράφηση των διευθυντών των νηπιαγωγείων στο Νομό Ιωαννίνων, όπου στο σύνολο των 108 νηπιαγωγείων άνδρας διευθυντής είναι μόνο ένας.

Πίνακας XV: Προϊστάμενοι στα Νηπιαγωγεία νομού Ιωαννίνων

Σύνολο Νηπιαγωγείων Νομού	Γυναίκες	%	Άνδρες	%	Κενά	%
108	101	91,52	1	0,93	6	5,56

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Δεδομένου του μικρού αριθμού διορισμένων ανδρών στην Προσχολική Εκπαίδευση, ανάλογη είναι και η εικόνα που καταγράφεται στις μεταθέσεις των ανδρών εκπαιδευτικών. Οι μεταθέσεις αφορούν κυρίως στη μετακίνηση από παραμεθόριες και άγονες περιοχές προς τα αστικά κέντρα ή σε περιοχές που βρίσκονται πιο κοντά σε αστικά κέντρα και δε διαφέρουν από τους λόγους για τους οποίους αιτούνται μετακίνηση οι γυναίκες συνάδελφοί τους.

Πίνακας XVI: Μεταθέσεις Νηπιαγωγών το 2012

Σύνολο	Γυναίκες	%	Άνδρες	%
737	732	99,32	5	0,68

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ποσοτικά δεδομένα που αφορούν στην επαγγελματική αποκατάσταση των νηπιαγωγών, χωρίς όμως να διακρίνονται τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν στις γυναίκες νηπιαγωγούς και στους άνδρες νηπιαγωγούς. Η αδυναμία έγκειται στο γεγονός ότι η πρόσβαση στις αντίστοιχες πηγές πληροφοριών δεν ήταν εύκολη, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα η αναφορά στους/στις νηπιαγωγούς είναι γενική.

Πίνακας XVII: Αριθμός Αναπληρωτών 2007-2010

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ
2007-2008	1.678
2008-2009	1.763
2009-2010	1.962

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Πίνακας XVIII: Συνολικές ανάγκες μόνιμων και αναπληρωτών τα έτη 2007-2010

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΜΟΝΙΜΟΙ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
2007-2008	1003	1.678	2.681
2008-2009	888	1.763	2.651
2009-2010	726	1.962	2.488

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής

Από τα αριθμητικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των εγγεγραμμένων νηπιαγωγών είναι εννέα φορές μεγαλύτερος από τις ανάγκες για μόνιμους διορισμούς. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι για το σχολικό έτος 2009-2010 από τους 7.216 εγγεγραμμένους νηπιαγωγούς στους πίνακες του Υπουργείου Παιδείας, εκείνοι που εργάστηκαν ως μόνιμοι ή αναπληρωτές στη δημόσια εκπαίδευση ήταν 2.488. Επιπλέον το Υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια της μνημονιακής πολιτικής που ακολουθεί έχει προβεί ακόμη περισσότερο στη μείωση του ποσοστού των μόνιμων διορισμών κατά 50% και των αναπληρωτών κατά 70%. Αυτή η πολιτική σαφώς και οδήγησε στην ακόμη μεγαλύτερη διόγκωση του αριθμού των νηπιαγωγών εκτός δημόσιας εκπαίδευσης.

Την αρνητική κατάσταση έρχεται να επιδεινώσει ακόμη περισσότερο και η αύξηση των ορίων ηλικίας συνταξιοδότησης άρα και των κενών που θα δημιουργούνται για νέους διορισμούς. Επιπλέον με βάση τους όρους του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου ο αριθμός των ατόμων που θεμελιώνουν το δικαίωμα του διορισμού είναι μικρός.

Άλλες παράμετροι που, επίσης, συμβάλλουν στην επιδείνωση των προοπτικών απασχόλησης των νηπιαγωγών στα επόμενα χρόνια είναι και η διαγραφόμενη αύξηση του αριθμού των εισαχθέντων στις σχολές των νηπιαγωγών, πίνακας ΙΧ, χωρίς ανάλογη αύξηση των διορισμών.

Πίνακας ΧΙΧ: Συνολικές ανάγκες μονίμων και αναπληρωτών τα έτη 2005-2010

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΜΟΝΙΜΟΙ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
2005-2006	4541	1354	5895
2006-2007	3221	2215	5436
2007-2008	4949	3221	5436
2008-2009	4094	2361	6455
2009-2010	5685	1531	7216

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Εξετάζοντας τους πίνακες XX και XXI διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των νηπιαγωγών που εγγράφονται στους πίνακες του Υπουργείου Παιδείας συνεχώς αυξάνεται. Συγκρίνοντας τα ακαδημαϊκά έτη 2005-2006 και 2009-2010 έχουμε 1.321 νέες εγγραφές νηπιαγωγών χωρίς να υπάρχει ουσιαστικά αύξηση του αριθμού των διορισθέντων, γεγονός που σκιαγραφεί ως δυσοίωνες τις προοπτικές απασχόλησης και επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων νηπιαγωγών. Ο αριθμός των εγγεγραμμένων νηπιαγωγών στους πίνακες του Υπουργείου Παιδείας αυξάνεται ακόμα περισσότερο κατά το Σχ. Έτος 2012/2013. Συγκεκριμένα είναι εγγεγραμμένοι συνολικά 8.726 νηπιαγωγοί, εκ των οποίων οι 4.309 διαθέτουν μόρια και οι 4.417 δεν έχουν μόρια.

Πίνακας XX:: Αριθμός εγγεγραμμένων νηπιαγωγών στους πίνακες του Υπουργείου Παιδείας

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΜΕ ΜΟΡΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ή ΑΣΕΠ	ΧΩΡΙΣ ΜΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2005-2006	4541	1354	5895
2006-2007	3221	2215	5436
2007-2008	4949	1353	6302
2008-2009	4094	2361	6455
2009-2010	5685	1531	7216

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Πίνακας XXI : Εισαχθέντες στη τμήματα νηπιαγωγών τα έτη 2005-2011

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ	ΕΙΣΑΧΘΕΝΤΕΣ
2005-2006	1.260
2006-2007	1.270
2007-2008	1.310
2008-2009	1.500
2009-2010	1.520
2010-2011	1.215

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας.

Τμήμα προγραμματισμού και Επιχειρησιακών ερευνών.

Τμήμα επιχειρησιακών ερευνών και στατιστικής.

Στο σημείο αυτό κάνουμε και μία αναφορά στους διαγωνισμούς των εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ. Η συμμετοχή των υποψηφίων στους τρεις διαγωνισμούς που διενεργήθηκαν είχε αυξητική πορεία αν και οι προσφερόμενες θέσεις για το 2004 και 2006 ήταν σταθερές (960), ενώ το 2008 μειώθηκαν από 960 σε 600.

Πίνακας XXII: Υποψήφιοι διαγωνισμού ΑΣΕΠ Κλάδου Νηπιαγωγών

Έτος Διαγωνισμού	Αιτήσεις	Θέσεις	Αναλογία
2004	7.670	960	1 προς 8
2006	7.771	960	1 προς 8,1
2008	8.208	600	1 προς 12

Στα αποτελέσματα του ΑΣΕΠ 2008 στα πλαίσια του διαγωνισμού για την πλήρωση θέσεων εκπαιδευτικών (Προκήρυξη 3Π/2008-ΦΕΚ 516/08/10/2008) από την κατάσταση διοριστέων αντλήσαμε τα παρακάτω δεδομένα.

Σε σύνολο 602 επιτυχόντων οι 593 ήταν γυναίκες νηπιαγωγοί ποσοστό 98,5 % και μόνο οι 9 ήταν άνδρες νηπιαγωγοί, ποσοστό 1,5%.

Πίνακας XXIII: Διαγωνισμός ΑΣΕΠ 2008-σειρά κατάταξης ανδρών νηπιαγωγών

ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ
1-100	1
101-200	0
201-300	3
301-400	2
401-500	2
501-602	1
ΣΥΝΟΛΟ	9

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των ανδρών νηπιαγωγών που συμμετείχαν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ το 2008 κατετάγη από τη θέση 201 και εξής. Λόγω έλλειψης στοιχείων δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα γι' αυτή τη χαρτογράφηση.

2.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένας αριθμός από δώδεκα (12) νηπιαγωγούς από τους οποίους οι έξι (6) ήταν γυναίκες και οι έξι (6) άνδρες, έλαβε μέρος σ' αυτή την έρευνα η οποία είχε ως βασικό αντικείμενο την παρουσία ανδρών νηπιαγωγών στην Προσχολική Εκπαίδευση μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η έρευνα διεξήχθη στα Ιωάννινα και τη Θεσσαλονίκη κατά το χρονικό διάστημα Απρίλιος – Μάιος 2013. Η κατανομή του δείγματος έχει ως εξής: Από τα Ιωάννινα συμμετείχαν τρεις (3) γυναίκες και τρεις (3) άνδρες νηπιαγωγοί. Από τη Θεσσαλονίκη συμμετείχαν επίσης τρεις (3) άνδρες και τρεις (3) γυναίκες νηπιαγωγοί. Η ανάλυση των συνεντεύξεων επιδιώκει να χαρτογραφήσει αναλογικά την πραγματικότητα που επικρατεί στο χώρο της Προσχολικής αγωγής σε ό, τι αφορά τις έμφυλες σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και να αναδείξει προβληματισμούς για την επικρατούσα κατάσταση.

Η έρευνα μελετά το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού από την οπτική του φύλου και επιχειρεί να παρουσιάσει το status που επικρατεί στην Προσχολική αγωγή. Παράλληλα καταγράφει τους προβληματισμούς που προκύπτουν για την επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων, την παρουσία και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα δεδομένα που αναλύονται στην έρευνα επικεντρώθηκαν στο τι σημαίνει να είσαι γυναίκα νηπιαγωγός ή άνδρας νηπιαγωγός, αν υπάρχει διαφορά ή διάκριση στην αποδοχή τους τόσο από τους συναδέλφους του άλλου φύλου, όσο από τα παιδιά ή τους γονείς. Οι συμμετέχοντες/ουσες είτε έδιναν άμεσες και ξεκάθαρες απαντήσεις και διατύπωναν με ενέργεια τις απόψεις τους και μετέφεραν τις εμπειρίες τους είτε κάποιοι από αυτούς χρησιμοποίησαν συγκεκαλυμμένα μηνύματα για να αναφερθούν στις σκέψεις τους με τους συναδέλφους του άλλου φύλου ή για την αποδοχή κυρίως από τους γονείς των παιδιών των ανδρών νηπιαγωγών. Επίσης, συγκεκαλυμμένες ήταν και πολλές απαντήσεις σε ό, τι αφορά το ερώτημα της συνειδητής επιλογής του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού.

Η γλώσσα που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες/-ουσες διαβάστηκε και ξαναδιαβάστηκε για να αναγνωριστούν οι λόγοι που έχουν ως βάση τους το φύλο, καθώς και οι υποκειμενικότητες που τους επηρέασαν. Προσπαθήσαμε να δούμε τις θεματικές ως χρήσιμες κατηγορίες από τις οποίες αντλήσαμε πληροφορίες για τον τρόπο εισαγωγής των συμμετεχόντων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών, τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού, την είσοδο των ανδρών στο επάγγελμα, τις σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους άνδρες με τις γυναίκες

συναδέλφους τους στον τρόπο που τους αποδέχονται τα παιδιά και στη στάση των γονιών απέναντι στον άνδρα νηπιαγωγό.

2.2.1 Γυναίκες νηπιαγωγοί του δείγματος

Α Η επιλογή του επαγγέλματος της νηπιαγωγού

Η επιλογή του επαγγέλματος για τις γυναίκες νηπιαγωγούς του δείγματος στην πλειοψηφία τους ήταν συνειδητή και καθορίζονταν από την αγάπη για τα παιδιά και τις ευνοϊκές συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος. Αποτέλεσε, μάλιστα, από τις πρώτες επιλογές στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου κατά τη διαδικασία εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τα δεδομένα περιλαμβάνουν άμεσα ή έμμεσα αναφορές στη διδασκαλία ως αποδεκτή εργασία για τις γυναίκες. Η διδασκαλία και μάλιστα αυτή των μικρών παιδιών ταιριάζει στις γυναίκες. Αυτή η αντίληψη φαίνεται κυρίως στις επιλογές των Σχολών από τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην πλειοψηφία τους οι προτιμήσεις των Σχολών που δήλωσαν στο μηχανογραφικό δελτίο ήταν οι λεγόμενες εκπαιδευτικές Σχολές. Το υποκείμενο Γ2 αναφέρει «...*Προσωπική μου επιλογή. Ενώ στην αρχή. Γενικά, η θέση του εκπαιδευτικού σαν επάγγελμα μου άρεσε πάντα στην πορεία θεωρώ ότι μου ταιριάζει πάρα πολύ. Ενώ η αρχική μου, αρχική μου επιλογή εννοούσα μαθήτρια ήθελα να γίνω φιλόλογος, πάλι που είχε σχέση με παιδιά, εε... τελικά κατέληξα εκεί και δε το έχω μετανιώσει. Μ' αρέσει. Ναι. Η ενασχόληση μου με τα παιδιά περισσότερο από την διδακτική τους μορφή με την έννοια ποια...όχι τόσο της στοργής και της φροντίδας όσο το να μπορέσω στο μέτρο του δυνατού να περάσω κάποια πράγματα που θεωρώ ότι θα 'πρεπε να περάσουν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο σ' αυτήν την ηλικία.*»

Καταγράφεται μία περίπτωση στην οποία το υποκείμενο της έρευνας διέκοψε τη φοίτηση στη Νομική, που ήταν η πρώτη προτίμησή της αρχικά, και στη συνέχεια επέλεξε να φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, καθώς ο χαρακτήρας, η ιδιοσυγκρασία αλλά και το φυσικό ταλέντο και επιθυμία του συγκεκριμένου υποκειμένου ήταν να ασχοληθεί με τη φροντίδα των παιδιών. Το υποκείμενο Γ6 αναφέρει «... *είχα περάσει Νομική, είχα πάει ένα χρόνο. Αφενός μου άρεσε πάρα πολύ να σχολούμε με τα παιδιά και να κάνω κάτι, το οποίο να 'χω κι εγώ εμπειρίες.*»

Επίσης, καταγράφεται μία περίπτωση στην οποία η συμμετέχουσα στην έρευνα δήλωσε ότι η επιλογή του επαγγέλματος της νηπιαγωγού έγινε κάτω από την πίεση της ανάγκης να αλλάξει επάγγελμα. Συγκριτικά το επάγγελμα της νηπιαγωγού,

σύμφωνα με τα λεγόμενά της, ήταν σαφώς καλύτερο από αυτό που ήδη ασκούσε (δούλευε σε βιοτεχνία γάλακτος) και σε ό, τι αφορά το εργασιακό περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας και σε ό, τι αφορά το κοινωνικό και εργασιακό status. Το υποκείμενο Γ1 αναφέρει «....Εγώ δούλευα, ήμουν σε άλλο μέρος στη Φλώρινα. Δούλευα σε μία βιοτεχνία που είχε γάλα. Δεν είχε καμία σχέση με το αντικείμενο. Είχα δώσει εξετάσεις τότε, δεν είχα περάσει. Και μετά σα πολύτεκνη μπόρεσα και τακτοποιήθηκα και πήγα στη Καρδίτσα, αλλά μ' άρεσε. Δούλευα και σπούδαζα συγχρόνως..... Τότε και εκείνες τις εποχές ήταν για κάτι για πιο επαγγελματικό. Βέβαια είχαν σταματήσει πλέον και οι επετηρίδες, δεν υπήρχαν πλέον περιθώριο για διορισμό, αλλά επειδή εγώ ήδη δούλευα στο Δήμο από το '89, εεε για κάποια καλύτερη εξέλιξη.»

Από τις συμμετέχουσες στην έρευνα οι δύο (2) από τις έξι (6) είχαν δηλώσει ως πρώτη προτίμηση στο μηχανογραφικό δελτίο Σχολές οι οποίες δεν είχαν σχέση με τα λεγόμενα εκπαιδευτικά επαγγέλματα (Νομική, Ιατρική). Για παράδειγμα, το υποκείμενο Γ4 λέει χαρακτηριστικά «.... Ήθελα, από μικρή προσανατολιζόμουν προς νηπιαγωγός. Κάποια στιγμή, επειδή ήμασταν μια ομάδα παιδιών, που ήμασταν καλοί μαθητές και λέγαμε «α τι ωραία να πάμε όλοι Ιατρική», πήγαμε όλοι κατεύθυνση Ιατρικής, αλλά επειδή εγώ παρέμεινα στο νηπιαγωγός, έβαλα πρώτες σχολές Ιατρική και αμέσως μετά Νηπιαγωγών, Παιδαγωγικά δηλαδή.»

Από τα δεδομένα που αντλούνται από τις συνεντεύξεις καταγράφεται το γεγονός ότι ακόμα και οι γυναίκες που είχαν επιλέξει αρχικά να ασκήσουν άλλα επαγγέλματα, στη συνέχεια άλλαξαν γνώμη. Οι λόγοι για την κάθε μία ήταν διαφορετικοί, αλλά ακολουθούν λίγο πολύ το σκεπτικό μιας συμμετέχουσας (υποκείμενο Γ6), η οποία υποστήριξε ότι αν γινόταν δικηγόρος θα ήταν σαν να επαναστατούσε «ενάντια σε αυτό που ήταν καλή». Χαρακτηριστικά δήλωσε «όταν πήγα στη Νομική και σπούδασα 1 χρόνο, ένιωθα ότι δεν είχα να θυμηθώ από μένα, δεν είχα ένα κοινό σημείο αναφορικά..... ίσως επηρεάστηκα και από τους γονείς μου που ήταν δάσκαλοι».

Β. Οι απόψεις των γυναικών νηπιαγωγών για την παρουσία ανδρών ως διδακτικό προσωπικό στην προσχολική αγωγή

Ενώ η διδασκαλία είναι ευρέως αποδεκτή ως επάγγελμα κατάλληλο για τις γυναίκες, αν και οι συμμετέχουσες το χαρακτήρισαν ως μη παραδοσιακό για τους άνδρες, οι απόψεις τους παρουσιάστηκαν να είναι ιδιαίτερα θετικές στην είσοδο των ανδρών στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού. Το υποκείμενο Γ6 υποστηρίζει ότι

«...Με τα χρόνια όμως και την κατάργηση τέτοιων στερεοτυπικών αντιλήψεων θεωρώ ότι οι άνδρες μπόρεσαν ν' ασχοληθούν και με τέτοια επαγγέλματα, όπως βέβαια και το ότι η κατάργηση της αντίληψης το ότι ο νηπιαγωγός δε κάνει τίποτα άλλο παρά να φροντίζει εκεί παιδιά, δηλαδή όταν η νηπιαγωγός αποδεσμεύτηκε από το «μαμά».... πάντως τη βλέπω θετική εξέλιξη. Δεν είμαι κατά. Τη θεωρώ θετική εξέλιξη, γιατί θεωρώ ότι οι άνδρες μπορούν κάλλιστα να δώσουν σ' αυτό, ν' ασκήσουν πολύ όμορφα αυτό το επάγγελμα»

Θεωρούν παρωχημένο το χαρακτηρισμό του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού ως γυναικείο και πιστεύουν ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους δεν υπολείπονται σε ικανότητες και δεξιότητες σε σύγκριση μαζί τους σε ό,τι αφορά στη φροντίδα των παιδιών. Το υποκείμενο Γ1 θεωρεί ότι είναι: «...Πάρα πολύ φυσιολογικό. Καθόλου παράξενο, ακόμα και τα παιδιά και οι γονείς που έχουν τους συναδέλφους, πολύ φυσιολογικό...., υπάρχει και αυτή η στοργικότητα η αγάπη για τα παιδιά αλλά αυτό δεν είναι μόνο από μας είναι και από τους άνδρες. Δηλαδή, το ίδιο είναι ως προς την στοργικότητα το πώς τα προσέχουν τα παιδιά δεν είναι μόνο να τα αγκαλιάζεις με στοργή και να τα αλλάζουν.».

Στο ερώτημα που τους τέθηκε «αν θεωρούν ότι μπορεί ένας άνδρας νηπιαγωγός να είναι αποτελεσματικός στο Νηπιαγωγείο», η απάντησή τους ήταν θετική και τονίζουν ότι η αποδοχή του/της νηπιαγωγού οφείλεται κυρίως στον ίδιο τον άνθρωπο και στον τρόπο που θα συμπεριφερθεί στα παιδιά και δεν εξαρτάται από το αν είναι άνδρας ή γυναίκα. Στο σύνολο των απαντήσεων των γυναικών νηπιαγωγών καταγράφεται η άποψη ότι το γεγονός πως το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού χαρακτηρίζεται ως γυναικείο, αποτελεί κοινωνικό στερεότυπο και πηγάζει από τις πατριαρχικές αντιλήψεις της κοινωνίας. Το υποκείμενο Γ2 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «... είναι και λίγο ελληνικό ταμπού αυτό το πράγμα. ... Συμβαίνει στην ελληνική οικογένεια πάρα πολύ συχνά», ενώ το υποκείμενο Γ6 υποστηρίζει «Πώς ερμηνεύω το ότι άρχισαν οι άνδρες να μπαίνουν ως νηπιαγωγοί; Προφανώς γιατί σταμάτησε αυτό το στερεοτυπικό ότι πρέπει, εε μάλλον πρέπει να συνέβαλαν πολλά. Σίγουρα το ότι ο νηπιαγωγός δεν είναι κάτι που είναι μαμά, γιατί παλιά υπήρχε αυτό το πράγμα, ότι η νηπιαγωγός αντικαθιστά τη μαμά, τη φιγούρα μαμά, τη μητρική φιγούρα. Εε, θεωρώντας ότι αντικαταστάθηκε σιγά σιγά, όπως και αυτό το στερεοτυπικό ότι η νηπιαγωγός πρέπει να είναι θηλυκού γένους και υπάρχουν, ας πούμε, επαγγέλματα θηλυκά και επαγγέλματα αρσενικά. Με την κατάργηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, πιστεύω ότι συνέβαλε σιγά σιγά στο να μπορούν και οι άνδρες να έχουν πρόσβαση σε τέτοιου είδους επαγγέλματα». Τονίστηκε, επίσης, ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί δεν

υπολείπονται σε δεξιότητες και ικανότητες σε σύγκριση με τις γυναίκες – νηπιαγωγούς, καθώς η φροντίδα των παιδιών έχει να κάνει με την αγάπη που νιώθει κανείς για τα παιδιά και με την επιθυμία του να δουλέψει με αυτά, προϋποθέσεις που δεν έχουν σχέση με το φύλο.

Ακόμα καταγράφεται η πεποίθηση των γυναικών – νηπιαγωγών ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα από τύχη ή γιατί η βαθμολογία που συγκέντρωσαν στις πανελλαδικές εξετάσεις τους επέτρεπε να εισαχθούν σε αυτή τη Σχολή κι όχι σε κάποια άλλη Σχολή της αρεσκείας τους. Επίσης, δήλωσαν ότι άνδρες συμφοιτητές τους στην πορεία επέλεξαν να κάνουν κάποιο άλλο επάγγελμα από αυτό του νηπιαγωγού ή σταμάτησαν τις σπουδές τους καθώς θεωρούσαν ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν ταίριαζε στην ανδρική τους ταυτότητα. Το υποκείμενο Γ4 αναφέρει σχετικά « ... *τυχαία, τυχαία. Εάν ήταν, εάν η επαγγελματική αποκατάσταση ήταν πιο γρήγορη, μπορεί να είχαμε και περισσότερους. Αλλά παρ' όλα αυτά, νομίζω ότι είναι τυχαία. Όχι ότι θα μεγαλώσει. Δε θα μεγαλώσει ο αριθμός. Γιατί θεωρείται κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα.*»

Σε άλλα σημεία των συνεντεύξεων καταγράφηκαν και κάποιες άλλες παράμετροι. Οι πέντε (5) από τις έξι (6) γυναίκες νηπιαγωγούς αναφέρθηκαν στα χρόνια της φοίτησής τους στη Σχολή και στην πολύ μικρή παρουσία ανδρών σ' αυτές. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι στο σύνολο των φοιτητών υπήρχαν 4 - 5 άνδρες συμφοιτητές τους, οι οποίοι προσέλκυαν και την περιέργεια των φοιτητών/τριων ακόμα και από άλλες Σχολές γι' αυτή τους την επιλογή. Το υποκείμενο Γ3 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «*ήτανε η χρονιά που βγήκα εγώ από το πανεπιστήμιο, αποφοιτήσαμε στην Ελλάδα γύρω στα τετρακόσια (400) άτομα, ήμασταν τετρακόσια είκοσι τρία (423) ... εκείνη τη χρονιά ήτανε άνδρες, ήτανε τρεις (3).*». και συνεχίζει «*Ντρέπονταν. Γιατί ερχότανε, γιατί όταν είσαι μέσα στο Αριστοτέλειο και είναι πόσες χιλιάδες οι φοιτητές και βλέπεις ένα τσούρμο και καταλαβαίνεις ότι αυτό είναι οι νηπιαγωγοί, δεν είναι άλλοι, δεν υπήρχε άλλη σχολή που να είναι μόνο κορίτσια έτσι, διακόσιοι πέντε (205) ήμασταν με τους ισοψηφήσαντες και πόσους άλλους ακόμα ήρθανε με μετεγγραφή, ήμασταν ένα τσούρμο, δεν είχαμε και κτίρια και πηγαίναμε ένα τσούρμο διακοσίων (200) ατόμων, το ένα κτίριο στο άλλο, ξέρανε ότι αυτοί είναι οι νηπιαγωγοί και μέσα σε αυτά τα άτομα έβλεπες δύο (2) τρεις (3) άνδρες. Εε, υπήρχε ένα σχόλιο και αυτοί δε νιώθανε καλά... φαίνεται κάποιοι σχολίαζαν*».

Οι γυναίκες νηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, επαινούν την προσπάθεια των ανδρών συναδέλφων τους και τονίζουν τη θετική παρουσία τους στην

προσχολική εκπαίδευση. Επίσης θεωρούν ότι η παρουσία ανδρών στο επάγγελμα πιθανά θα το αναβαθμίσει και θα του προσδώσει μεγαλύτερο κύρος.

Γ. Η σχέση ανδρών νηπιαγωγών με τις γυναίκες συναδέλφους τους

Αναφερόμενες στην επαγγελματική σχέση και συνεργασία με τους άνδρες συναδέλφους τους τόνισαν ότι αυτή διεξάγεται μέσα σε καλό κλίμα και η συνεργασία τους είναι το ίδιο άριστη και εποικοδομητική όσο και με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Το υποκείμενο Γ1 αναφερόμενο στις σχέσεις που είχε με άνδρα συνάδελφο του νηπιαγωγό αναφέρει «*Πάρα πολύ καλές. Πάρα πολύ φιλικές... με τα σοβαρά μας, με τις διαφωνίες μας, με τις συμφωνίες μας...*». Εξαιρούν, μάλιστα, τη συναδελφικότητα και συνεργασία των ανδρών συναδέλφων τους και αναφέρονται ιδιαίτερα στην ανδρική οπτική αντιμετώπισης κάποιων προβλημάτων ή καταστάσεων. Τονίζουν, ακόμη, ιδιαίτερα την διαφορετική ικανότητα των ανδρών να χειρίζονται τα παιδιά και να επιβάλλονται σ' αυτά κερδίζοντας ταυτόχρονα την αγάπη και το σεβασμό τους. Το υποκείμενο Γ2 αναφερόμενο στη συνεργασία της με άνδρα συνάδελφό της λέει χαρακτηριστικά «*... νομίζω ότι είναι πολύ καλύτερος , αυτό που είπα, πολύ καλύτερος. Πολλές συναδέλφισσές μας, καλύτερος σε όλες τις εκφάνσεις της δουλειάς μας από άποψη συμπεριφοράς, από άποψη για το αντικείμενο, συνεργατικότητα, συναδελφικότητα, από πάρα πολλές απόψεις*».

Δ. Η αποδοχή των ανδρών νηπιαγωγών από τα παιδιά και τους γονείς

Αναφερόμενες στις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους άνδρες νηπιαγωγούς υπογραμμίζουν ότι δεν εντόπισαν να υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Τα παιδιά θεωρούν την παρουσία τους φυσιολογική. Μάλιστα, διέκριναν μία μεγαλύτερη προτίμηση στο πρόσωπο του άνδρα – νηπιαγωγού, την οποία ερμηνεύουν με το κριτήριο της διαφορετικότητας. Οι άνδρες – νηπιαγωγοί είναι διαφορετικοί και αριθμητικά λιγότεροι κι ως εκ τούτου προκαλούν σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον των παιδιών. Μάλιστα, πολλά παιδιά το εκλαμβάνουν ως πλεονέκτημα σε σχέση με τα άλλα παιδιά που έχουν γυναίκες – νηπιαγωγούς. Το υποκείμενο Γ1 αναφέρει ότι «*Τον αντιμετωπίζουν κανονικά σαν να είναι ο κύριός μας, ο καλός μας κύριος., δηλαδή, δεν είναι αρνητικά αυτά που βλέπουμε και το πρωί που έρχονται στην τάξη του ενός συναδέλφου και του άλλου είναι και οι ίδιοι με χαμόγελο ...*». Το υποκείμενο Γ5

αναφερόμενο στο σχετικό θέμα επισημαίνει πως *«Τους έρχεται κάπως στην αρχή, αλλά μετά, πιστεύω, δεν έχουν κανένα πρόβλημα τα παιδιά. Εμείς οι μεγάλοι τα δημιουργούμε όλα. Η οικογένεια βασικά»*.

Στις ελάχιστες περιπτώσεις που τα παιδιά πιθανά να επιδείξουν ένα είδος σκεπτικισμού απέναντι στο πρόσωπο του άνδρα – νηπιαγωγού, αυτό πηγάζει από συζητήσεις ή πιθανά αρνητικές κρίσεις που γίνονται μέσα στην οικογένεια.

Σε γενικές γραμμές καταγράφεται η αντίληψη ότι τα παιδιά στο πρόσωπο του άνδρα – νηπιαγωγού βρίσκουν το ανδρικό πρότυπο και μάλιστα για τα παιδιά στα οποία απουσιάζει για κάποιους λόγους ο πατέρας από την οικογένεια, ο άνδρας – νηπιαγωγός έρχεται να καλύψει το κενό του πρότυπου πατέρα. Το υποκείμενο Γ1 αναφέρει σχετικά *« ... τον άνδρα μπορεί να τον βλέπει σαν τον μπαμπά που δεν έχει σε αυτές τις περιπτώσεις... »*.

Κοινή συνισταμένη όλων των συμμετεχουσών είναι ότι το παιδί βλέποντας και την ανδρική και τη γυναικεία παρουσία στο Νηπιαγωγείο είναι σαν να ολοκληρώνεται.

Στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες - νηπιαγωγοί έκριναν ως επιφυλακτική, αρχικά, τη στάση των γονιών απέναντι στους άνδρες συναδέλφους τους. Η επιφυλακτικότητά τους, σαφώς, υπαγορεύτηκε από τα κοινωνικά στερεότυπα που θεωρούν ότι δεν ταιριάζει σε έναν άνδρα να είναι νηπιαγωγός. Το υποκείμενο Γ5 αναφέρει *« Από την πρώτη στιγμή που θα ακούσουν ότι το παιδί τους θα έχει άνδρα νηπιαγωγό, οι περισσότεροι πιστεύω, ιδίως αυτοί που έχουν κοριτσάκια, ναι ίσως να τους κακοφαίνεται. Αυτά τα στερεότυπα, δηλαδή, πιστεύω στους γονείς ακόμα υπάρχουν, γιατί τα έχω ακούσει. »*. Σε πολλές περιπτώσεις τέθηκε σε κριτική η ικανότητα των ανδρών να ανταπεξέλθουν σε ένα κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα, το οποίο έχει ταυτιστεί με το μητρικό φύλο.

Τελικά, η αποδοχή των ανδρών – νηπιαγωγών από τους γονείς επήλθε μέσα από τη συνεργασία τους, αλλά κυρίως από την αποτελεσματικότητα των ανδρών συναδέλφων τους, όπως επισημαίνουν οι ίδιες.

2.2.2 Άνδρες νηπιαγωγοί του δείγματος

Η διδασκαλία έχει έντονα έμφυλο χαρακτήρα και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ταύτιση της γυναίκας με το ρόλο της μητέρας και τη διάδραση της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή. Η διαδικασία της διδασκαλίας των μικρών παιδιών χαρακτηρίζεται από την έννοια της φροντίδας, δημιουργεί και διατηρεί στενές σχέσεις με τα παιδιά και θεωρείται ως επέκταση της μητρότητας και επάγγελμα συναφές με τη γυναικεία ταυτότητα.

Α Η επιλογή του επαγγέλματος του νηπιαγωγού

Για τους πέντε (5) από τους έξι (6) ερωτηθέντες το Παιδαγωγικό Τμήμα των Νηπιαγωγών δεν ήταν η πρώτη επιλογή τους στο μηχανογραφικό δελτίο. Λόγω βαθμολογίας εισήχθησαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Το υποκείμενο Α5 είχε ως πρώτη επιλογή την κοινωνιολογία: «.... Ήθελα να γίνω κοινωνιολόγος.... Δεν έπιανα για λίγο την κοινωνιολογία». Το υποκείμενο Α2 είχε το Τμήμα Νηπιαγωγών ως 2^η επιλογή: «....η 2^η επιλογή ήταν νηπιαγωγών και σύμφωνα με τα μόρια που είχα συγκεντρώσει πέρασα Νηπιαγωγών.», ενώ το υποκείμενο Α4 δήλωσε ότι «...Δεν ήταν η πρώτη μου επιλογή. Στις πανελλήνιες εξετάσεις, που δίναμε, βάζαμε σχολές με τη σειρά, δε ξέρω τι ισχύει, εγώ έδωσα πανελλήνιες το '94 και πέρασα στη Νηπιαγωγών. Ήταν η 13^η επιλογή, η 1^η μου επιλογή ήταν Φιλολογία.»

Δεδομένου ότι και οι ίδιοι εισέπρατταν το χαρακτηρισμό ότι πρόκειται για ένα γυναικείο επάγγελμα, αρχικά ήταν επιφυλακτικοί και είχαν μία σκεπτικιστική στάση για το αν τελικά θα ασκούσαν το επάγγελμα το οποίο σπούδαζαν. Όπως οι ίδιοι παραδέχονται αγάπησαν το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη σχολή και κυρίως κατά την πρακτική τους άσκηση. Εκεί ανακάλυψαν το ταλέντο και την κλίση τους να φροντίζουν τα παιδιά και κυρίως ανακάλυψαν ότι αυτό ήταν το επάγγελμα που τους ταίριαζε και με το οποίο ήθελαν να ασχοληθούν. Το υποκείμενο Α4 αναφέρει συγκεκριμένα: « δεν σκεφτόμουν ποτέ, να πω την αλήθεια ότι θα έκανα αυτό ως επάγγελμα ... αφού τελείωσα, μετά συνέχισα μεταπτυχιακό Ψυχανάλυση, το οποίο μου άρεσε πολύ περισσότερο.... Και ειδικά όταν πήγα στην τελευταία πρακτική, ένα μήνα πήγα στο Νηπιαγωγείο ... είδα ότι είναι κάτι που μπορώ να το κάνω και να το κάνω πολύ καλά, ίσως και καλύτερα από αυτά που έβλεπα μέχρι τότε, τουλάχιστον.»

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι τελικά συνειδητά επέλεξαν το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Βαρύνουσα σημασία στην επιλογή τους αυτή έπαιξε το

γεγονός ότι αγαπούν τα παιδιά. Το υποκείμενο Α2 επέλεξε συνειδητά το επάγγελμα του νηπιαγωγού: «...επειδή αγαπάω πάρα πολύ τα παιδιά, ήταν το επάγγελμα που νομίζω ότι με γεμίζει ως άτομο..... Γενικά μου άρεσε, στο μυαλό μου τουλάχιστον το είχα πάντα και το έχω ότι θα' θελα να έχω τις σχέσεις με τα παιδιά με τη διαδικασία μάθησης, γενικά η αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Πάντα μου άρεσε σαν ιδέα χωρίς τότε που το έκανα, που το επέλεξα να γνωρίζω τι με περιμένει.»

Β. Απόψεις για την παρουσία ανδρών ως διδακτικό προσωπικό στην προσχολική αγωγή

Παρόλο που υπάρχουν άνδρες που ασκούν το επάγγελμα του νηπιαγωγού υπάρχουν ακόμα κοινωνικά στερεότυπα που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος από τους άνδρες. Σε γενικές γραμμές, οι άνδρες που εργάζονται ως νηπιαγωγοί βιώνουν έμμεσα ή άμεσα, αποκάλυπτα ή συγκεκαλυμμένα τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το επαγγελματικό κύρος τους καθώς ασκούν ένα γυναικείο επάγγελμα. Το υποκείμενο Α1 αναφέρει συγκεκριμένα «εεε, διαφορετική αντιμετώπιση από τους γονείς κυρίως, γιατί έχουν συνηθίσει σε αυτό το επάγγελμα να είναι περισσότερες γυναίκες». Το υποκείμενο Α4 περιγράφει τη δική του εμπειρία: «...αλλά θυμάμαι είναι λογικό ένας άνθρωπος μεγαλύτερης ηλικίας και ιδιαίτερα συντηρητικός, όπως το έμαθα στη πορεία, ούτως ή άλλως, θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι με κοίταζε από τη κορυφή μέχρι τα νύχια και απόρησε «άνδρας νηπιαγωγός; Πώς; Από πού;» Ναι. Ναι. Θεωρώ ότι πολλοί άνθρωποι επιλέγουν πράγματα, εμένα μου ήρθε τυχαία, εντελώς τυχαία.». Στη συνέχεια της συνέντευξης το ίδιο υποκείμενο αναφέρεται στα κοινωνικά στερεότυπα που ακόμα επικρατούν: «... αυτό συγκεκριμένα το στερεοτυπικό όντως υπάρχει, σε όλους υπάρχει. Αλλά δεν είναι κάτι που εκφράζεται, δεν εκφράζεται τουλάχιστον άμεσα, ούτε το νιώθεις ως τέτοιο από τους άλλους, αλλά τουλάχιστον, εγώ νομίζω ότι είμαι πάντα πιο κουμπωμένος από ότι θα ήμουν, ας πούμε, αν δεν υπήρχε αυτό το στερεοτυπικό ... είναι διαφορετικός ο ρόλος μου. Εμ, το φύλο παίζει ρόλο πάντα, δηλαδή η εικόνα, ας πούμε, μιας γυναίκας, ξέρω 'γω, ααα..., προχθές, ας πούμε, ήρθαν δύο (2) κυρίες εδώ πέρα να καθαρίσουν τα χόρτα από το Δήμο, πάλι έπιασα τον εαυτό μου να μου φαίνεται κάπως περίεργη η εικόνα. Αν αυτό υπάρχει σε μένα, θα υπάρχει και στους άλλους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Συνεπώς, θα πρέπει να, εγώ ίσως, δύο (2) φορές, να αποδείξω ότι δεν είμαι ελέφαντας, ότι μπορώ να κάνω τη δουλειά σωστά και να είναι όλοι ευχαριστημένοι.»

Στο ερώτημα αν θεωρούν ότι «το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού απαιτεί δεξιότητες που στερεοτυπικά αποδίδονται στις γυναίκες» απαντούν ότι η άποψη αυτή αποτελεί μία προκατάληψη της κοινωνίας που έλκεται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο του κάθε φύλου. Άποψή τους είναι ότι ο καθένας μπορεί να ασκήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα υπό την προϋπόθεση ότι αγαπάς αυτό που κάνεις. Το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι δύσκολο και κουραστικό. Για να το ασκήσεις πρέπει να έχεις υπομονή, να μπορείς να συγχρωτιστείς με τα παιδιά και να τα αγαπάς. Η πράξη έδειξε ότι οι άνδρες μπορούν να είναι στοργικοί με τα παιδιά, να δείχνουν υπομονή με τα παιδιά και να τα φροντίζουν. Η φροντίδα, η υπομονή και η στοργικότητα είναι ικανότητες και δεξιότητες που δεν κατέχουν μόνο οι γυναίκες.

Εφοδιασμένοι με τις ικανότητες και με δεδομένη την αγάπη γι' αυτό που κάνουν οι άνδρες –νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί στη θέση αυτή. Σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι άνδρες κι γυναίκες είναι το ίδιο αποτελεσματικοί, απλά διαφοροποιούνται στον τρόπο δράσης τους λόγω της διαφορετικής οπτικής που έχουν.

Γ. Η σχέση ανδρών νηπιαγωγών με τις γυναίκες συναδέλφους τους

Στο ερώτημα που αφορά τις σχέσεις τους με τις γυναίκες συναδέλφους τους οι άνδρες νηπιαγωγοί απαντούν ότι δε συνάντησαν κάποιο εμπόδιο και ότι η συνεργασία τους είναι αγαστή. Οι περιπτώσεις που αντιμετωπίστηκαν με σκεπτικισμό από γυναίκες συναδέλφους τους έχουν να κάνουν με γυναίκες νηπιαγωγούς της παλιάς σχολής και μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίες σαφώς είναι επηρεασμένες από τα πατριαρχικά πρότυπα της κοινωνίας. Τα υποκείμενα αναφέρουν χαρακτηριστικά: Το υποκείμενο Α6 αναφέρεται στις σχέσεις του με μεγαλύτερες σε ηλικία γυναίκες συναδέλφους τους, οι οποίες, όμως αντικατόπτριζαν και κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα: «... σε παλαιότερες νηπιαγωγοί εξέφραζαν και το έβλεπα, ας πούμε έτσι δεν ξέρω αν είχα κι εγώ τη μύγα και μυγιάζομουν, που λέμε, αλλά εξέφραζαν αυτό που ένιωθαν, να μην πω λύπηση, έτσι εντός εισαγωγικών “τι θέλει αυτός εδώ πέρα; ” “τι πάει τώρα άνδρας!”, οι μεγαλύτερες». Το υποκείμενο Α1: «... Εεε., φυσιολογικά, δεν έχω κάτι διαφορετικό,... βέβαια το γεγονός ότι είναι πολλές οι γυναίκες ίσως η αντιμετώπιση να είναι λίγο διαφορετική ως προς τους άνδρες», το υποκείμενο Α3: «...Μου φάνηκε πάρα πολύ δύσκολα στην αρχή και μπορώ να πω και ότι σε κάποιες περιπτώσεις με πλήγωσε κιόλας, γιατί δε μπορούσα να καταλάβω κιόλας για ποιο λόγο, ας πούμε». Το υποκείμενο Α6: «...γυναικοκρατούμενο χώρο ναι. Εεε., τα συναισθήματα δε περιγράφονται εύκολα, με την έννοια ότι πολλές φορές αισθάνομαι

μέχρι και ρατσισμό μέχρι ενός βαθμού από τις ίδιες τις γυναίκες. Ειδικά κάποιες μεγαλύτερες».

Επίσης αξίζει να σημειώσουμε το συγκεκριμένο μήνυμα άνδρα – νηπιαγωγού (υποκείμενο Α6) της έρευνας αναφερόμενος στις σχέσεις του με τις γυναίκες συναδέλφους του: «...τις πρώτες αντιδράσεις των γυναικών τις έχω ξεχάσει και κοιτάω μπροστά. Δεν κάθομαι να ασχοληθώ μ' αυτό το πράγμα και προτιμώ να με κρίνει κανείς από αυτό που κάνω αυστηρά.... Η κριτική είναι πραγματικά χρήσιμη να γίνεται και λογικό να γίνεται και να είναι επικριτικός κανείς αν κάτι δεν κάνουμε καλά να γίνεται όντως. Αλλά, όχι γιατί είμαι άνδρας. Όχι αυτό δεν το δέχομαι».

Δ. Η αποδοχή των ανδρών νηπιαγωγών από τα παιδιά και τους γονείς

Οι απόψεις των ανδρών και γυναικών νηπιαγωγών ταυτίζονται σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες νηπιαγωγοί έγιναν αποδεκτοί από τα παιδιά και τους γονείς τους. Τα παιδιά δέχτηκαν ανεπιφύλακτα την παρουσία τους στο χώρο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις πολλών υποκειμένων της έρευνας και των δύο φύλων η διαφορετικότητα του άνδρα σε ένα γυναικοκρατούμενο χώρο έλκει την προσοχή των παιδιών. Έπειτα, οι άνδρες νηπιαγωγοί, κατά γενική ομολογία, έχουν ένα δικό τους τρόπο να προσεγγίζουν τα παιδιά και να επιβάλλονται σε αυτά, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να κερδίζουν το σεβασμό τους. Σε ό,τι αφορά τους γονείς, αυτοί είναι επιφυλακτικοί στην αρχή. Στη συνέχεια, όμως, οι σχέσεις νηπιαγωγού – γονιών μπαίνουν σε νέα βάση, καθώς από τη δράση και τη συμπεριφορά των ανδρών νηπιαγωγών απέναντι στα παιδιά, αναθεωρούν την αρχική επιφυλακτικότητά τους. Το υποκείμενο Α4 για τις σχέσεις με τα παιδιά αναφέρει: «...καταρχήν τώρα κάθε φορά που έρχομαι είναι ιδιαίτερα διαχυτικά απέναντί μου. Ίσως λίγο παραπάνω απ' ό, τι είναι στις συναδέλφους. Και αυτό νομίζω δεν έχει να κάνει «είμαι εγώ κανένας, καλύτερος πχ». Καμία σχέση. Απλά είμαι κάτι το διαφορετικό σε σχέση με αυτό που έχουν γνωρίσει ως επί το πλείστον. Αυτό. Αυτό νομίζω ότι παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο, δηλαδή, θυμάμαι από τις πρακτικές ακόμα που τότε είχα και μακρύ μαλλί και φορούσα κοτσίδα, δε μπορούσαν να πουν ο φοιτητής, ο φοιτητρίος με λέγανε τα παιδάκια. Λόγω αυτού του στερεοτύπου δεν είχαν ξαναδεί άνδρα στο συγκεκριμένο χώρο. Εε., αυτό νομίζω τους προκαλεί περισσότερο ενδιαφέρον, θετικό ενδιαφέρον και η συνεργασία είναι, νομίζω, σε πολύ καλό επίπεδο.» και για τις σχέσεις με τους γονείς σημειώνει: « οι γονείς θεωρούν ότι το παιδί θα φύγει από τη μαμά στο σπίτι, θα πάει να συναντήσει μία δεύτερη εντός εισαγωγικών μαμά στο σχολείο. Εε.,μ, πάντως ήταν πολύ θετική η πρώτη

αντιμετώπιση από τους γονείς και εξακολουθεί να είναι». Το ίδιο αναφέρει και το υποκείμενο Γ2 από την πλευρά των γυναικών νηπιαγωγών: «...Τα παιδιά δεν έχουν κανένα πρόβλημα. Το θεωρούν πολύ φυσιολογικό, νομίζω. Εκτός και εάν, όταν υπάρχουν οι οικογένειες, που πιθανά το συζητάνε, νομίζω ότι από κει προέρχεται αυτό, εε..., έχουν καταλάβει ότι το θεωρούν απόλυτα φυσιολογικό και δε θα ξεκινούσε, δε θα κάνανε καν δεύτερη σκέψη αν δεν είχαν κάποια αρνητικά ερεθίσματα από τους γονείς τους, από το σπίτι, αρνητικά, έστω έναν σκεπτικισμό ή τι θα συμβεί, πώς θα το δεχθεί το παιδί μου, εκφράζοντας στην αρχή κάποιες αντιδράσεις κάποιος, αντιρρήσεις, προβληματισμός, θα το έλεγα, και ίσως αυτό βγαίνει καμιά φορά στα παιδιά, αν και εγώ δεν έχω καταλάβει στα τόσα χρόνια ότι κάποιο παιδάκι να είναι διστακτικό..... Στην αρχή δε μπορώ να κρύψω ότι κάποιοι γονείς είναι προβληματισμένοι, όταν το βλέπανε αυτό το πράγμα, και διστακτικοί πολλές φορές και επιφυλακτικοί και θέλουν ν' αφήσουν έναν χρόνο να κυλήσει για να έχουν να βγάλουν τα συμπεράσματά τους, ενώ εμείς σα γυναίκες έχουμε από την αρχή μια άλλη αντιμετώπιση από τους γονείς, κακά τα ψέματα».

Αν και ασκούν ένα επάγγελμα το οποίο στη συνείδηση όλων είναι γυναικείο και έχει ταυτιστεί με το μητρικό ρόλο, οι άνδρες νηπιαγωγοί εισάγουν το ανδρικό – πατρικό πρότυπο στο χώρο της Προσχολικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά αποδέχονται την παρουσία του άνδρα στο Νηπιαγωγείο. Στο χώρο πλειοψηφούν οι γυναίκες. Η παρουσία του άνδρα είναι κάτι διαφορετικό και κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Είχαν μία διαφορετική επαφή με τον άνδρα – νηπιαγωγό από ό, τι με τη γυναίκα – νηπιαγωγό. Συνήθως τα παιδιά δένονται περισσότερο με τους άνδρες – νηπιαγωγούς, καθώς η παρουσία τους πολλές φορές καλύπτει την απουσία του πατέρα και του ανδρικού προτύπου από την οικογένεια. Τα παιδιά αυτά δείχνουν να έχουν ανάγκη να δεθούν με τον άνδρα – νηπιαγωγό σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Μάλιστα σημειώνονται περιπτώσεις κατά τις οποίες παιδιά μπερδεύουν τους ρόλους και αποκαλούν το νηπιαγωγό τους «μπαμπά». Βέβαια, όπως σημειώνουν οι άνδρες – νηπιαγωγοί, η προτίμηση στο πρόσωπό τους πιθανά να σχετίζεται και από τη διαφορετική οπτική με την οποία οργανώνουν τις δραστηριότητες, επιβάλλονται στην τάξη και σχετίζονται με τα παιδιά. Το υποκείμενο Α4 αναφέρεται σε προσωπικές του εμπειρίες: « ... μου έχει τύχει, ας πούμε, παιδάκι εε..., πολλά παιδάκια σε αποκαλούν μπαμπά πολλές φορές, εεε..., όχι γιατί το νιώθουν έτσι, είναι το ... η παράπραξη, που λέμε. Αλλά μου έχει τύχει συγκεκριμένα με ένα παιδάκι, στο οποίο έλειπε πιο πολύ ο μπαμπάς για επαγγελματικούς λόγους και ήταν σχεδόν κολλημένο πάνω μου, με αυτήν

την έννοια. Εε., δεν ξέρω κατά πόσο υποκαθίσταται, αλλά ως ένα βαθμό υπάρχει κάποια υποτυπώδης υποκατάσταση.»

Οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνάς μας καταξιώθηκαν στο χώρο τους και στη συνείδηση των γονιών κυρίως μέσω του έργου που επιτελούν και κυρίως μέσα από τις σχέσεις που καλλιεργήσαν με τα παιδιά, των παιδαγωγικών μεθόδων που ακολουθούν και της αποδοχής τους από τον παιδικό πληθυσμό.

Ε. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνδρες νηπιαγωγοί σε ένα επάγγελμα που διαχρονικά χαρακτηρίζεται ως «γυναικείο»

Όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας συνειδητά επέλεξαν να ασκήσουν ένα επάγγελμα που παραδοσιακά χαρακτηρίζεται ως γυναικείο. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν είναι ότι διαρκώς πρέπει να αντιμετωπίζουν την ανώνυμη κοινωνική κριτική που τους γίνεται. Το υποκείμενο Α2 σε ό,τι αφορά την επιλογή του επαγγέλματος του νηπιαγωγού αναφέρει σχετικά «... στην αρχή ήταν λίγο παράξενο, επειδή ήμουν από τους λίγους άνδρες που είχανε περάσει, αλλά μπαίνοντας στη σχολή και μου άρεσε η σχολή και μετά, φυσικά επειδή αγαπάω πάρα πολύ τα παιδιά, ήταν το επάγγελμα που νομίζει με γεμίζει ως άτομο ... μου άρεσε γενικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μου άρεσε γενικά όλη η διαδικασία να μπορώ να είμαι με τα παιδιά, να τους δείξω κάποια πράγματα, να τους διδάσκω και επειδή τους έχω μία ιδιαίτερη αδυναμία.». Το υποκείμενο Α5 αναφέρεται στους παράγοντες που επηρέασαν τη δική του επιλογή: «εε, γιατί μου άρεσε και στη σχολή και αλλάζουν τα θέλω στην πορεία. Όταν άρχισα να κάνω πρακτικές, είδα ότι μου ταίριαζε ήταν οι πρακτικές όπου διαπίστωσα ότι κάνω σε αυτό το επάγγελμα, περνάω καλά. Ό,τι μου αρέσει.».

Αξιοσημείωτη είναι η μαρτυρία άνδρα – νηπιαγωγού του δείγματος, ο οποίος αναφέρει ότι βιώνει έναν ρατσισμό απέναντι στους άνδρες – νηπιαγωγούς όχι μόνο σε ό, τι αφορά τη γενικότερη συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντί τους, αλλά κυρίως στον ίδιο το ρατσισμό που καλλιεργεί το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας. Το υποκείμενο Α6 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «σε ελάχιστα έγγραφα του Υπουργείου γράφεται ο/η νηπιαγωγός και αυτό είναι μία ένδειξη ότι το ίδιο το σύστημα, το ίδιο το Υπουργείο, που θεσμοθέτησε την είσοδο του άνδρα σ' αυτό το χώρο» και σημειώνει ότι το ίδιο το Υπουργείο στις εγκυκλίους που στέλνει γράφει. Συγκεκριμένα αναφέρει: «παρακαλούμε όλες τις νηπιαγωγούς να κάνουν αυτό ή να αυτό ή να συμπληρώσουν το τάδε έντυπο».

Αξίζει να κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά στη συνέντευξη του άνδρα νηπιαγωγού που σπούδασε νηπιαγωγός στη Σουηδία (υποκείμενο Α3). Επισημαίνει μεγάλες διαφορές σε σύγκριση με την Ελλάδα και σε ό,τι αφορά τις κτιριακές υποδομές, τον τρόπο δουλειάς, τις σπουδές, την αντιμετώπιση των ανδρών νηπιαγωγών. Η παρουσία ανδρών νηπιαγωγών στην προσχολική αγωγή είναι φαινόμενο πολύ συνηθισμένο στη Σουηδία ήδη από τη δεκαετία του 1980. Το υποκείμενο Α3 κάνει ιδιαίτερα αναφορά στη διαφοροποίηση των σπουδών ανάμεσα στη Σουηδία και στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι φοιτητές από το Α' εξάμηνο των σπουδών τους έκαναν πρακτική αρκετών μηνών στο βρεφικό τμήμα είτε ήταν άνδρας φοιτητής, είτε γυναίκα. Μάλιστα το στάδιο αυτό ήταν από τα βασικά στάδια της εκπαίδευσής τους. Αν κάποιος δεν περνούσε το στάδιο αυτό επιτυχώς, αποκλειόταν από τη συνέχεια των σπουδών.

Η εκπαίδευση άρχιζε από την ηλικία των 0-10 ετών και στο πλαίσιο αυτό της εκπαίδευσης μάθαιναν και τις διαφορές μεταξύ των 2 φύλων. Μάλιστα υπήρχαν ειδικοί επιστήμονες που τους μίλησαν για τα θέματα των έμφυλων σχέσεων.

Σημαντική ακόμα είναι η αναφορά του στις δυσκολίες που συνάντησε όταν ήρθε στην Ελλάδα και επεδίωξε να διοριστεί ως νηπιαγωγός. Αναφέρεται στη ρατσιστική συμπεριφορά του Υπουργείου, όταν κίνησε τη διαδικασία να διοριστεί ως νηπιαγωγός. Οι υπηρεσίες του Υπουργείου του έφερναν εμπόδια καθώς δεν υπήρχε προηγούμενο διορισμού ως νηπιαγωγού. Ο ίδιος ο απαίτησε και όπως λέει *«από τη στιγμή που το λέει ο νόμος βάσει του πτυχίου θα με κάνετε θέλετε, δε θέλετε. Ο νόμος λέει βάσει πτυχίου. Το πτυχίο μου λέει νηπιαγωγός»*. Μάλιστα αναφέρει ότι κάποια υπάλληλος του είπε *«ναι, θα σε βάλουμε αλλά εγώ δεν τα φέρνω εκεί που είσαι»*. Στην απάντηση της υπαλλήλου θα λέγαμε ότι εμφανίζεται η αντίληψη της Ελληνικής κοινωνίας για την είσοδο των ανδρών στην προσχολική αγωγή στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού περιλαμβάνεται διαχρονικά και παραδοσιακά στα λεγόμενα «γυναικεία επαγγέλματα» και είναι το πρώτο διανοητικό επάγγελμα που θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες στην Ελλάδα. Μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο μόνος διανοητικός χώρος στον οποίο έχουν πρόσβαση οι Ελληνίδες. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι συμβατός με τα κοινωνικά στερεότυπα, καθώς το επάγγελμα του/ της εκπαιδευτικού επέτρεπε στις γυναίκες να συνδυάσουν το μητρικό ρόλο με το ρόλο της εκπαιδευτικού. Καθώς η εκπαίδευση ήταν ο μόνος χώρος στον οποίο οι γυναίκες μπορούσαν να κάνουν μία σταδιοδρομία κοινωνικά αποδεκτή, η διδασκαλία αποτέλεσε τη μοναδική διέξοδο για την αυτονόμηση των γυναικών.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η κατάρτιση των διδασκαλισσών ανήκε στην ιδιωτική πρωτοβουλία με την ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικών Διδασκαλείων. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών ήταν σαφώς υποδεέστερη από την εκπαίδευση των ανδρών.

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού διαχρονικά προσέλκυσε σημαντικό αριθμό γυναικών σε τέτοιο βαθμό ώστε να μιλάμε για θηλυκοποίηση του επαγγέλματος. Η κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος της δασκάλας, η επαγγελματική σταθερότητα, η οικονομική ανεξαρτησία και η δυνατότητα δραστηριοποίησης των γυναικών έξω από το σπίτι, είχε ως αποτέλεσμα να ελκύσει έναν μεγάλο αριθμό κοριτσιών που επιθυμούσαν να βελτιώσουν τη ζωή τους. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ο αριθμός των διδασκαλισσών ήταν τόσο μεγάλος, ώστε δημιουργήθηκε οξύ εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα.

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο χώρος της εκπαίδευσης πρόσφερε επαγγελματική αποκατάσταση και σταθερότητα, κοινωνικό κύρος, ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές και εξασφάλιση σύνταξης. Τα στοιχεία αυτά αποτέλεσαν και τα βασικότερα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού. Σημαντικό κίνητρο, επίσης, ήταν ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού δεν είχε καμία σχέση με τη χειρωνακτική εργασία. Ιδιαίτερο κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού για τον ελληνικό χώρο ήταν και η αδυναμία των οικογενειών να ανταποκριθούν οικονομικά σε άλλες σπουδές. Επίσης, ιδιαίτερη ήταν και η επιρροή που δεχόταν ένας νέος/μία νέα από το οικογενειακό του περιβάλλον.

Σήμερα, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού συνεχίζει να είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στις γυναίκες. Η εξήγηση βρίσκεται στο γεγονός ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού συνεχίζει να θεωρείται «γυναικείο επάγγελμα» και η εκπαίδευση ως ένα παραδοσιακό γυναικείο πεδίο εργασίας.

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια των γυναικών για την επιλογή του επαγγέλματος κυρίως της νηπιαγωγού είναι οι απαιτήσεις του επαγγέλματος, καθώς το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού θεωρείται ότι δεν έχει αυξημένες απαιτήσεις και δεν είναι ιδιαίτερα επίπονο, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει πολύ ελεύθερο χρόνο στις γυναίκες. Άλλα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος είναι η αγάπη για τα παιδιά, η σημαντικότητα της αποστολής του/της εκπαιδευτικού, η αδυναμία να ανταποκριθούν στα έξοδα άλλων σπουδών, το κύρος και η επιρροή από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους.

Σε ό,τι αφορά τους άνδρες για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και κυρίως του νηπιαγωγού, αυτή σε μεγάλο ποσοστό εξαρτάται από τη βαθμολογία που πέτυχαν στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς η επιλογή των τμημάτων Νηπιαγωγών δεν ήταν στις πρώτες επιλογές τους. Βέβαια, κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης και κατάρτισής τους οι περισσότεροι άνδρες νηπιαγωγοί αναθεώρησαν θετικά τις απόψεις τους για το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού.

Σήμερα αν και τα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αλλάξει άρδην σε σχέση με το παρελθόν και έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό η ισότητα των δύο φύλων, εντούτοις κάποια κοινωνικά στερεότυπα είναι ακόμη πολύ ισχυρά. Αυτό διαπιστώνεται και από τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, οι οποίες ακόμη και σήμερα, υπαγορεύονται από τα τυπικά γυναικεία κριτήρια. Ο χώρος της εκπαίδευσης συνεχίζει να προσελκύει το ενδιαφέρον των κοριτσιών και να αποτελεί επαγγελματική επιλογή. Η διδασκαλία και ιδιαίτερα η φροντίδα των παιδιών συνδέθηκε με τη μητρική φροντίδα και αγάπη, που αποτελούν βασικά στοιχεία της γυναικείας ταυτότητας, σύμφωνα με τις κυρίαρχες παραδοσιακές αντιλήψεις.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα πορίσματα ερευνών διαπιστώνεται ότι παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών εκπαιδευτικών, ωστόσο καταγράφεται μία άνιση κατανομή επιστημονικών πεδίων και ειδικοτήτων ανά φύλο, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ανά τάξη στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης. Διαπιστώνονται οριζόντιες και κάθετες διακρίσεις, οι οποίες αφορούν στη βαθμίδα εκπαίδευσης, στις ειδικότητες θεωρητικών και θετικών αντικειμένων, στις διοικητικές θέσεις και στην ανέλιξη της διοικητικής ιεραρχίας. Οι διαφοροποιήσεις και οι διακρίσεις αυτές αντανακλούν κοινωνικές

στερεοτυπικές αντιλήψεις για έμφυλες «φυσικές δεξιότητες» και ότι για τη γυναίκα προέχει η οικογένεια, ενώ για τον άνδρα η καριέρα.

Σε όλες τις χώρες παγκοσμίως το προσωπικό της Προσχολικής Αγωγής είναι σχεδόν αποκλειστικά γυναίκες. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την παρουσία ανδρών στον τομέα αυτό, καθώς οι περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λιγότεροι την Πρωτοβάθμια και ελάχιστοι την Προσχολική Αγωγή.

Από το 1990 και εξής σε ευρωπαϊκό επίπεδο και στα πλαίσια της ευρωπαϊκής πολιτικής έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και αναλήφθηκαν πρωτοβουλίες που αφορούν στην Προσχολική Αγωγή. Τόσο σε κρατικό, όσο και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο μέσω των αρμοδίων οργάνων και θεσμών έγιναν ενέργειες που αποσκοπούσαν στην προσέλκυση, κατάρτιση και στην πρόσβαση ανδρών στην Προσχολική Αγωγή με στόχο να αυξηθεί το ποσοστό παρουσίας των ανδρών στην Προσχολική Αγωγή. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι είναι δύσκολο να ενθαρρύνει κάποιος νέους άνδρες να επιλέξουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού, το οποίο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θεωρείται ως κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα.

Τα πορίσματα ερευνών που αφορούν στην πρόσβαση και στην παρουσία ανδρών στην Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα έδειξαν ότι οι λόγοι για τους οποίους οι άνδρες δεν επιλέγουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι το χαμηλό κύρος του επαγγέλματος, οι οικονομικές απολαβές και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που οριοθετούν την Προσχολική Αγωγή ως αποκλειστικό επαγγελματικό χώρο των γυναικών.

Από την ανάλυση των δεδομένων και των πληροφοριών που αντλήσαμε από τις συνεντεύξεις εξάγονται συμπεράσματα που είτε προκύπτουν άμεσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, είτε έμμεσα από τα κρυφά μηνύματα των απαντήσεων των ερωτώμενων.

Η επιλογή του κλάδου σπουδών, η επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών και η επιλογή του Τμήματος φοίτησης γίνονται αντιληπτές από τα υποκείμενα της έρευνάς μας ότι ήταν κυρίως ζήτημα ατομικής τους επιλογής. Στην πλειονότητά τους νοηματοδοτούν την επιλογή του κλάδου σπουδών και κατ' επέκταση του επαγγέλματος, που ακολούθησαν μετά το πέρας των σπουδών τους, ως ζήτημα προσωπικής απόφασης και ευθύνης και ότι η απόφασή τους αυτή εδράζει στην κλίση τους, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και κυρίως στις επαγγελματικές τους προτιμήσεις.

Βέβαια από τις απαντήσεις τους και από την ιεραρχία των προτιμήσεων τους διαπιστώνεται ότι, για την πλειονότητα του δείγματος, η επιλογή φοίτησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και στη συνέχεια η επιλογή άσκησης του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού ήταν συνισταμένη πολλών παραγόντων, αλλά κυρίως της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν κατά τη διαδικασία των εξετάσεων για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο και του αβέβαιου επαγγελματικού μέλλοντός τους.

Από τα υποκείμενα του δείγματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη φυσική κλίση τους για τις συγκεκριμένες σπουδές και την αγάπη και το ξεχωριστό ενδιαφέρον τους για τη φροντίδα των παιδιών και την ενασχόληση μαζί τους. Συγκεκριμένα αυτή η «κλίση» παρουσιάζεται ως ατομικό ενδιαφέρον και ως προσωπική ευχαρίστηση και ολοκλήρωση (πνευματική και ηθική), αλλά και ως ικανότητα που διαθέτουν να ανταπεξέλθουν στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων δε φάνηκε να γίνεται κανενός είδους διαχωρισμός σε ό,τι αφορά τη φυσική κλίση και το ταλέντο ανάμεσα στους άνδρες νηπιαγωγούς και τις γυναίκες. Αντίθετα, και τα δύο φύλα υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον και η αγάπη για τη φροντίδα των παιδιών έχει υποσκελίσει προ πολλού τις έμφυλες διακρίσεις και διαφορές που υπήρχαν στο παρελθόν και υποστηρίζουν ότι άνδρες και γυναίκες μπορούν να διαθέτουν τη φυσική αυτή κλίση και ταλέντο στον ίδιο βαθμό. Με άλλα λόγια, τα υποκείμενα δεν αναφέρουν το φύλο ως σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των ατομικών τους επιλογών.

Στις απαντήσεις, όμως, κυρίως των ανδρών νηπιαγωγών ιδιαίτερα όταν επιχειρούν να υποστηρίξουν την επιλογή τους να φοιτήσουν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και όταν αναφέρονται στην επιλογή τους να ασκήσουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού παρατηρούμε την έμφυλη διάσταση. Συγκεκριμένα στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τη διαφοροποιημένη κατανομή των φύλων στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής και της κυριαρχίας των γυναικών σε αυτόν, αναφέρονται στο φύλο και στα έμφυλα κανονιστικά κοινωνικά πρότυπα τα οποία ορίζουν διαφορετικούς ρόλους και πεδία δράσεις για τους άνδρες και τις γυναίκες.

Τα υποκείμενα της έρευνας επέλεξαν να ασκήσουν ένα επάγγελμα που σαφώς έχει έμφυλο χαρακτήρα, ο οποίος σε αρκετές περιπτώσεις διαπλέκεται και με τον παράγοντα της κοινωνικής και οικονομικής τους προέλευσης, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις καθορίζεται και από τον παράγοντα τύχη. Μάλιστα, η πλειοψηφία των γυναικών νηπιαγωγών θεωρεί ότι για την παρουσία ανδρών στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης ο παράγοντας τύχη έπαιξε σημαντικό ρόλο. Θεωρούν,

δηλαδή, ότι η επιλογή του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού από τους άνδρες δεν ήταν τόσο μία συνειδητή και υπεύθυνη επιλογή αλλά τυχαία και αποτέλεσμα συγκυριών κατά τη διαδικασία των εξετάσεων εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Επίσης, βαρύνουσα σημασία είχε και το κοινωνικό και οικονομικό status των υποκειμένων. Οι περισσότεροι προέρχονται από τα μεσαία και χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα που επεδίωκαν την επαγγελματική αποκατάστασή τους, τη σιγουριά που εμπνέει μία θέση στο δημόσιο τομέα και οι συνθήκες εργασίας στο συγκεκριμένο χώρο.

Οι άνδρες νηπιαγωγοί εισήλθαν σε ένα επάγγελμα στο οποίο κυριαρχούν οι γυναίκες και κατά παράδοση χαρακτηρίζεται ως γυναικείο. Μπαίνουν στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού γεμάτοι ιδέες και προοπτικές από τη δική τους ανατροφή, τον πολιτισμό, τις οικογενειακές αξίες και εμπειρίες και η ποιότητα της φροντίδας και οι δεξιότητές τους εξαρτώνται από τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και επαγγελματικές στάσεις. Οι άνδρες νηπιαγωγοί είναι ενήμεροι των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθώς και στην αντιπαράθεσή τους και πιθανά τη σύγκρουσή τους με τις κοινωνικές αντιλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα. Τις περισσότερες φορές φαίνεται ότι αδιαφορούν για τις παραδοσιακές αντιλήψεις και θεωρούν ότι έχουν καταξιωθεί στο χώρο μέσα από τη δράση τους και την επαγγελματική τους ικανότητα. Οι γυναίκες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους είναι πολύτιμοι, παρ' όλο που ακόμα δεν είναι ξεκάθαρη η συμφωνία στον τύπο δεξιοτήτων και των προσόντων που πρέπει να έχει ένας άνδρας νηπιαγωγός. Συνεργάζονται άριστα μεταξύ τους καθώς εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, επικοινωνούν μεταξύ τους, έχουν κοινούς στόχους στη δουλειά, συντονίζονται και μοιράζονται τις ευθύνες και τις εργασίες. Όταν οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται, είναι σε θέση να διαχειρίζονται καλύτερα τον έλεγχο και την ατζέντα της τάξης με αποτέλεσμα να είναι ικανοί να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να συμβεί μεγαλύτερη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι σχέσεις με τα παιδιά και οι αλληλεπιδράσεις με τους γονείς αναδύονται ως ουσιαστικά σημαντικοί παράγοντες στο έργο τους στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρουσία ανδρών στο χώρο του Νηπιαγωγείου λειτουργεί θετικά πάνω στα παιδιά. Η εξήγηση βρίσκεται στην άποψη ότι οι άνδρες χρειάζονται στο χώρο για να παρέχουν θετικά ανδρικά πρότυπα καθώς βοηθά στην συναισθηματική ανάπτυξη των αγοριών και τη φυλετική ανάπτυξη κυρίως αυτών που μεγαλώνουν χωρίς πατέρα. Στην πράξη οι άνδρες νηπιαγωγοί ήταν όλες τις

επιφυλάξεις και τις αντιρρήσεις των γονιών αλλά και κάποιων συναδέλφων τους για τις ικανότητές τους στη φροντίδα των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας καταδεικνύουν οι άνδρες νηπιαγωγοί είναι ικανοί για το επάγγελμα του νηπιαγωγού και είναι επιθυμητοί στο χώρο της Προσχολικής εκπαίδευσης. Αν και εξακολουθούν να υφίσταντο ακόμα οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με το ρόλο τους στην αγωγή των παιδιών, το κύρος του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού συνεχίζει να είναι μικρό και η αμοιβή χαμηλή, τα ποσοστά των ανδρών νηπιαγωγών αυξάνονται δειλά, αλλά σταθερά.

Τα υποκείμενα του δείγματος συμφωνούν ότι ο σημαντικότερος λόγος που αποτρέπει τους άνδρες να επιλέξουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι ο μικρός αριθμός ανδρών παιδαγωγών Προσχολικής αγωγής. Αν και οι άνδρες είναι αποδεκτοί από τις γυναίκες συναδέλφους τους, από τα παιδιά και από τους γονείς τίθενται πάντα σε αμφισβήτηση τα κίνητρά τους. Οι παιδαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν την Προσχολική αγωγή ως γυναικείο επάγγελμα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι και στις πιο μοντέρνες κοινωνίες, η κοινότητα εξακολουθεί να υποψιάζεται και να αμφισβητεί τα κίνητρα των ανδρών που επιλέγουν την Προσχολική αγωγή ως επάγγελμα.

Η παροχή ευκαιριών και κινήτρων σε νέους άνδρες να εργαστούν με παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και οι διαφημιστικές καμπάνιες μέσω των ΜΜΕ θα μπορούσαν πιθανά να αντιστρέψουν το κλίμα και θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να επιλέξουν περισσότεροι άνδρες να ασχοληθούν με το επάγγελμα της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ., (1997), *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Ποιοτικές και Ποσοτικές Προσεγγίσεις*, Ιωάννινα, τυπογραφείο Πανεπιστημίου.

Ανδρέου, Αμ. (1989), *Σχέδια νόμων για την εκπαίδευση, «1870-1880*, τευχ. 26, 27, 28, Αθήνα: Θέσεις.

Βαρίκα, Ε. (2007), *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, 1833-1907*, Αθήνα: Κατάρτι.

Βάμβουκας Μ. (2010), *Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης

Βασιλού- Παπαγεωργίου Β., (1992), Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού: Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις, Περιοδικό: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.25-28

Β.Δ/γμα 30.4.1896 «Περί συστάσεως Νηπιαγωγείων» ΦΕΚ 68/23.5.1896, τ. Α', άρθρο 2.

Β.Δ 22-04-1881 « *Περί διδασκαλίας παιδαγωγίων μαθημάτων και των εξετάσεων των υποψηφίων διδασκαλισσών εν τοις παρθεναγωγείοις της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*, Φ.Ε.Κ 41, 11 Μαΐου 1881.

Β.Δ 11-06-1898 «*Περί εξετάσεως υποψηφίων νηπιαγωγών*», ΦΕΚ 105, 12 Ιουν 1898.

Β.Δ 02-06-1904 «*Περί αναγνωρίσεως του υπό της Ενώσεως Ελληνίδων ιδρυθέντος Διδασκαλείου Νηπιαγωγών*», ΦΕΚ 120, 8 Ιουν 1904.

Β.Δ 26-08-1914 «*Περί Προγράμματος μαθημάτων των Νηπιαγωγείων [Διδασκαλείων Νηπιαγωγών]*», ΦΕΚ 238, 12 Νοεμβρ 1914.

Β.Δ 05-10-1914 «*Περί αναγνωρίσεως ως ισοτίμου προς τα του κράτους διδασκαλεία του εν Αθήναις (Καλλιθέα) Διδασκαλείου των Νηπιαγωγών της Ενώσεως Ελληνίδων*», ΦΕΚ 288, 10 Οκτωβρ. 1914.

Β.Δ 17 Νοεμβρ. 1914 «*Περί ιδρύσεως εν Ιωαννίνοις Διδασκαλείου Νηπιαγωγών*», ΦΕΚ 342, 22 Νοεμβρ 1924.

Βενθύλος, Γ.,(1884), *Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (1833-1898)*, τ.Α', Αθήναι

Βιδάλη, Α. (2000), *Νεωτερικότητα, αγωγή και προσχολική ηλικία*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Γιαγλή, Δ. (1979), *Η παιδαγωγική ελευθερία στη σκέψη της Μ. Montessori, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τομ.6.

Γιαγλή, Δ.(1983), *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ. Montessori*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γκόλια Π.-Βαμβακίδου Ι.-Μπέση Μ, (2010), *Έμφυλες ταυτότητες για το επάγγελμα της νηπιαγωγού*, στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα», Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010.

Δαλακούρα, Κ., (1994), *Εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών. στο Μπουζάκης, Σ., Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1923-1929*, τομ Α', Αθήνα: Gutenberg

Δεληγιάννη Β.- Ζιώγου Σ., (1993), *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη Β.- Κουϊμτζή Β., (1998), *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη: Διαστάσεις Δημοκρατίας και ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β.& Ζιώγου Καραστεργίου Σ. (επιμ), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δημητριάδου Κ., (1982), *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του. Από το: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δημαράς, Α. (1974), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ.2, 1895- 1967, Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α. (1998), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β', Αθήνα: Εστία.

ΕΓΚ. ΑΡ. 958, 12-02-1887 «Περί της εν τω αυτώ σχολείω διδασκαλίας θηλέων και αρρένων υπό διδασκαλίσσης προσωρινώς»

Ζαχαρενάκης, Κ. (1991), *Αντισταθμιστική Αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες Ι*, Αθήνα.

Ζιώγου - Καραστεργίου, Σ. (1986), *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Αθήνα: Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Ζιώγου Σ. (1993), *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζιώγου – Καραστεργίου Σ (1999), *Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα.Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, στο Δεληγιάννη Β. – Ζιώγου – Καραστεργίου Σ, *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Ζιώγου - Καραστεργίου Σ. (2006), *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Ζιώγου – Καραστεργίου Σ.,(2008), *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*, Λευκωσία: Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου.

Ζιώζου-Καραστεργίου Σ. (2008): Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα-Αριθμοί και δεδομένα ερευνών, στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.α., *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι

Ζιώγου - Καραστεργίου Σ. (2011), Γυναίκες στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα: 19^{ος} και 20^{ος} αιώνας, στο Μπουζάκης Σ., *Πανόραμα Ιστορίας της εκπαίδευσης*, Τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg.

Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε.(2006), *Κοινωνιολογική έρευνα- Μέθοδοι και Τεχνικές*, (αυτοέκδοση), Αθήνα, Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας;Τομέας Κοινωνιολογίας.

Ιωσήφ Μ.,(1994), *Η Ελληνίς του μέλλοντος*, Ελληνική Επιθεώρησις, τ. Γ'αρ.29 (Μάρτιος 1910), από το: Δεληγιάννη Β.– Ζιώγου Σ., *Εκπαίδευση και φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη; Βάνιας.

Καλημέρη, Χ. (2009), *Σκάνδαλο στο παρά πέντε των εκλογών στα Νηπιαγωγεία*, Ημερησία, 7-11-2009.

Κανταράκη Μ.-Μαγκάκη Μ.Σταματελοπούλου (2008): *Ο κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (οριζόντιος – κάθετος). Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση»* Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι.

Κανταρτζή Ε. (1991) «*Η εικόνα της γυναίκας, Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου*», Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Κεδράκα, Κ. (2008), Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης, ανακτήθηκε από το https://www.academia.edu/10227081/Μεθοδολογία_λήψης_συνέντευξης , τελευταία πρόσβαση στις 03-09-2014

Κιτσαράς, Γ. (2001), *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα.

Κιτσαράς, Γ. (2004), *Προγράμματα – Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με σχέδιο εργασίας* , Αθήνα.

Κουρτίδης, Α. (1904), *Εισηγητική έκθεσις*, Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον

- Κυριαζή, Ν.(2005), *Η Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Θ έκδοση
- Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη, Π. (1977), *Νηπιαγωγική 1- Συστήματα και Μέθοδοι, Σύγχρονες Τάσεις και Κατευθύνσεις*, Αθήνα: Αδελφοί Βλάσης.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1982), Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας, στο Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λασκαρίδου, Α. (1880), *Εισαγωγή εις τον Οδηγόν των Φροεβελιανών νηπιακών κήπων υπό της κομήσεως Β.ν. Marenholtz- Buelow, Γαλλιστί δημοσιευθείσα εν Βρυξέλλαις το 1874*, περ. Παρνασσός, τομ. Δ', αριθμ.12, σ.962.
- Λιακοπούλου Ε. (2005), *Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων*, στα πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκηση Εκπαίδευσης, Άρτα.
- Λιάτσου, Ο. (2009), *Είναι πολλά τα πιτσιρίκια*, Άρη. Ελευθεροτυπία, 1/11/2009.
- Λυκιαρδοπούλου- Κοντάρα, Σ. (2006), *Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (1830-2005)*, Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαραγκουδάκη Ε., (1997), Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Από το: Δεληγιάννη Β.- Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*, 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,(ανάτυπο)στο *Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ.*, τόμ. ΚΘ', Ιωάννινα 2000, και τόμ. Α', Ιωάννινα 2001.Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1490/29/1490_04.pdf
- Μαραγκουδάκη, Ε., (2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Μαραγκουδάκη Ε., (2009), *Γυναίκες Πανεπιστημιακοί: Δυσκολίες ανέλιξης στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και προσωπικές στρατηγικές*, Ανακοίνωση στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Αθήνα.
- Μαυροπούλου Σ. (2013): *Προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών πριν και μετά την ενσωμάτωση των Νέων Χωρών (1909-1914) με βάση τα Φ.Ε.Κ. διορισμού: Καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων*, Θεσσαλονίκη
- Μεϊντάση Α, (2011): *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευση τους στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα
- Μουσούρου Λ.Μ.(1993), *Γυναίκα και απασχόληση. Δέκα ζητήματα*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπακάλπιμαση Ε, (2011), *Γυναίκα και εκπαιδευτική ηγεσία – οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*: ανακτήθηκε από το <http://www.24grammata.com> : τελευταία πρόσβαση 12/6/2015

Μπουζάκης, Σ. (1994), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. Α' 1913- 1929, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ.& Τζήκας, Χ. (1996), *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998), *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*, том Β', Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ.- Μπάκας, Ν. (1993), *Ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη χώρα μας από την απελευθέρωση μέχρι σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*, Πρακτικά του δεύτερου συμποσίου για την παιδεία, Αθήνα: Gutenberg

Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, том. Α', Αθήνα: Gutenberg

Μπουζάκης Σ. (2011), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τόμος Β, Αθήνα, Gutenberg

Νέζη, Ν. (2012), *Άνδρες νηπιαγωγοί καιρός να γίνουνε πολλοί!*, δημοσιευμένη συνέντευξη (http://ektiesthisi.blogspot.gr/2012/09/blog-post_26.html, τελευταία πρόσβαση στις 02/09/2014)

Νόμος 6-18 Φεβρουαρίου 1834 «Περί Δημοτικών Σχολείων», Ναύπλιο ΦΕΚ 11/3/3/1834.

Νόμος ΒΤΜΘ': «Περί Στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως», ΦΕΚ 37/1895,τ. Α', αρθρ 1-3.

Νόμος 4397/ 1929: «Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως». ΦΕΚ 309/1929, αρθρ.2. παρ.1.

Νόμος 309/1976: «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως». ΦΕΚ 100, τευχ. Α',30-4-1976.

Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις», ΦΕΚ 167, τευχ. Α', 30-9-1985.

Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, αρθρ.3, ΦΕΚ 188, τευχ. Α'.

Νόμος 3518/2006: « Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του

Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας», αρθρ.73, παρ1., ΦΕΚ 272, τευχ. Α', 21-12-2006.

Νόμος 3577/2007: «Δημιουργία φορέα διαχείρισης Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δία Βίου Μάθησης, Ρύθμιση θεμάτων Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και Φορέων Εποπτείας ΥΠ.Ε.Π.Θ και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 130, τευχ. Α', 8-6-2007.

Νόμος 3687/2008: «Θέματα Προσωπικού ΥΠ.Ε.Π.Θ και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 159, τευχ. Α', 1-8-2008.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002), *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παλαμάς, Κ., (1994), Ένα γράμμα προς την κ. Παρρέν. Η γυναίκα, Εφημερίς των Κυριών, περ. Β', ετ 23^{ον}, αρ.959 (1-15 Ιανουαρίου 1909), από το: Δεληγιάννη Β. – Ζιώγου Ζ., *Εκπαίδευση και φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας,

Πανδώρα,(1986),τα Ις,1865-1866, από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1839-1893)*,Αθήνα.

Πανταζής, Σπ. (2014): *Η Προσχολική Αγωγή και ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, Pedagogy theory & praxis*, ανακτήθηκε από το Pedagogy.gr: τελευταία πρόσβαση 12-5-2015

Παπαγιαννόπουλος, Μ. (2008): *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*, Μελέτη ΚΕΘΙ

Παπαδόπουλος, Γ.Γ., (1986), Λόγος περί γυναικός και Ελληνίδος, Αθήναι 1866, από το: Ζιώγου – Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1839-1893)*,Αθήνα: Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Παπαδόπουλος, Γ.Γ., (1986), Περί των εν Σύρα σχολείων, Πανδώρα τ.Ις, 1865-1866, από το: Ζιώγου – Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1839-1893)*,Αθήνα.

Παπαζαφειρόπουλος, Χρ., (1994), Το γυναικείο ζήτημα, Αιγυπτιακόν Ημερολόγιον Α.Κ. Δρακόπουλου, 1905, Αλεξάνδρεια, από το: Β. Δεληγιάννη – Σ. Ζιώγου, *Εκπαίδευση και φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παρατηρητήριο για την ισότητα στην εκπαίδευση (Π.Ι.Ε) Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (4.1.1.ε), Μελέτη «Κατά φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση»

Πατρίς, καθημερινή εφημερίδα της Κρήτης, (δημοσιευμένη συνέντευξη για τον άνδρα νηπιαγωγό στην ιστοσελίδα <http://www.patris.gr/articles>., τελευταία πρόσβαση στις 05/09/2014)

Πυργιωτάκης, Ι. & Οικονομίδης, Β. (2010), *Περί Παιδείας Διάλογος*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Σακελλαρίου, Μ.– Ρέντζου, Κ., (2010), *Οι άνδρες ως επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Πεποιθήσεις γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας απέναντί τους*, στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα», Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010.

Σιάνου - Κύργιου Ε.(2005), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997- 2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάνου Ε., (1997), *Η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών. Από το: Δεληγιάννη Β.- Ζιώγου Σ. (επιμ.), Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Σταμέλος, Γ. (1999), *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές- Παρουσοκατάσταση- Προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg.

Tamboukou Μ.(2008): «Το παράδοξο του να είσαι γυναίκα εκπαιδευτικός» στο Μελέτη Κ.Ε.Θ.Ι., Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (επιμ), *«Εκπαιδευτικοί και Φύλο»*, Αθήνα.

Τζήκας, Χ. (1994), *Η μόρφωση των δασκάλων, των διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο ελληνικό κράτος κατά την περίοδο των Διδασκαλείων (1834- 1933)*, στο Μπουζάκης, Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1923-1929*, τομ Α', Αθήνα: Gutenberg.

Φίλιας, Β.,(2001), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Φλουρής, Γ. (1991), *Προγράμματα αναλυτικά στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* Λεξικό τ.7,σελ.4051, Αθήνα.

Φουρναράκη, Ε. (1987), *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Ένα ανθολόγιο*, Αθήνα: Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Φρειδερίκος Κ., (1986), *Περί της εκπαιδεύσεως του γυναικείου φύλου*, Εφημερίς των Φιλομαθών ετ ΚΕ, αρ.12, 15 Σεπτεμβρίου 1877, από το Ζιώγου – Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1839-1893)*, Αθήνα: Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Χαρίτος, Χ. (1996), *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίτος, Χ. (1998), *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg.

Χατζή, Χ.(2008), *Εγχειρίδιο προετοιμασίας στα Παιδαγωγικά στο Γνωστικό Αντικείμενο και στην Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία των νηπιαγωγών*, Αθήνα: Alexander.

Χατζήνα, Φ. (2006), *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα- Διδακτική Μεθοδολογία- Γνωστικό Αντικείμενο- Ειδική Διδακτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηστεφανίδης, Ι. (1986), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαδήμα

Χατζηστεφανίδου, Σ. (1994), Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στο ελληνικό κράτος, στο Μπουζάκης, Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1923-1929*, τομ Α', Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσυφίδης, Κ. (2006), *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acker, S. (1995), Carry on caring: the work of women teachers, *British Journal of Sociology of Education*, 16, pp21-36, in Vogt F. (2002), A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, 14 (3), 251-264.

Anastasaki, A. (2009). Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education from era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc., όπ. αναφ. στο Μπακάλπμαση Ε, (2011), ό.π.: ανακτήθηκε από το <http://www.24grammata.com> : τελευταία πρόσβαση 12/6/2015

Arnot M., (2006), *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aspinwall, K. & Drummond, M.J. (1989), Socialised into primary teaching, in H. de Lyon & F.W. Migniuolo (eds) *Women teachers: issues and experiences* (Buckingham, Open Univeristy Press), in Vogt F. (2002), A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, 14 (3), 251-264.

Baird J.E & Bradley P.H., (1979), *Style of management and communication: A comparative study of men and women communication monographs*, Vol.46.

Baris S. (2013), Female Preschool Teacher's Attitude toward Male Preschool Teachers while Hiring Job, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 107-112.

Benhabib, S. (1989), Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie., in E. List & H. Studer *Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik*. Frankfurt, in Vogt F. (2002), A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, 14 (3), 251-264.

Bentham, S. (2003), *Psychology and Education*, USA: Routledge.

Cameron, C., Moss P., & Owen C. (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work*. London Paul Chapman Ltd.

Cammack J & Kalmbach Phillips D.(2008): Ταυτότητες φύλου, Λόγοι και Υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών» στο Μελέτη Κ.Ε.Θ.Ι. «Εκπαιδευτικοί και Φύλο» (επιμ) Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Αθήνα

Cilchrist B. – Myers,K. – Reed, J. (1997) *The intelligent school*, London: Paul Publishing.

Coleman M. (1996), *Barrier to career progress for women education: the perceptions of female headteachers*, Educational Research, 38.

Coleman M. (2001), *Achievement against the odds: The female secondary headteachers in England and Wales*, School Leadership & Management, vol. 21, No 1, pp 75-100.

Cohen L., Manion L. και Morrison K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cooley D., Chauvin J.C. & Karnes F.A. (1984), Gifted females: A comparison of attitudes by male and female teachers, *Roepers Review*, 6 (3), 164-167.

Curto, L., Morillo, M., Teixido, M., (1998), Γραφή και Ανάγνωση, (επιμ. Βαρνάβα - Σκούρα Τζ., μτφ Παναγιωτίδου Μ.), том 1,2, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα

Demuynck, K. & Peeters, J. (2006). *Ouderparticipatie, ook voor Vaders*, VBJK, Gent

Department for Education and employment (1999), *Statistics of Education-Teachers*, England and Wales; <http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0113/794-t21.htm>

Downie, R.S., E.M., Oudfoot, E. Telfer, (1982), *Education and personal Relationships*, από το: Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ferrario M.,(1994), *Women as Managerial Leaders*, από το Davidsin M. & Burke R., *Women management current research issues*, London: Paul Chapman Publishing,pp110-125.

Fields, A.B. (1980), *Father presence/absence and its relationship to instrumentality in children*. Research report. Montreal: Paper represented at the Annual Convention of the American Psychological Association. ERIC Document Reproduction Service No 203 238 CG 015 221, in Mancus D.S (1992), *Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence*, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Freidus, H.(1992), *Men in a women's world: a study of male second career teachers in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA (ERIC Document Reproduction Services No. ED

346 086), in Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T. & Hurst R. (2000), Choosing to Teach: Perceptions of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education, *Early Child Development and Care*, 163 (1), 49-60.

Friedman S. (2010), Male Voices in Early Childhood Education and What They Have to Say About..., *Men in the Lives of young children*, 41-45.

Gold, D. & Reis, M. (1978), Do male teachers in the early school years make a difference? A review of the literature. Quebec, Canada: Quebec Department of Education (ERIC Document Reproduction Services No. ED 171 387), in Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T. & Hurst R. (2000), Choosing to Teach: Perceptions of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education, *Early Child Development and Care*, 163 (1), 49-60.

Griffin, G. (1997), Teaching as a gendered experience, *Journal of teacher Education*, 48, pp 7-18, in Vogt F. (2002), A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, 14 (3), 251-264.

Jensen, J. (1998), Men as worker in Childcare services, in Owen C., Cameron C. & Moss P. (eds), *Men as workers in services for young children: Issues of Gender Workforce*, London: Institute of Education.

Jones, D. (2007), Millenium man: constructing identities of male teachers in early years contexts, *Educational Review*, 59 (2), 179-194.

Kessler S. & Mc Kenna W., (1978), *Gender: An Ethnomethodological Approach*, University of Chicago Pres

Lahelma, E. (2000), Lack of female teachers: a problem for students or teachers?, *Pedagogy, Culture & Society*, 8 (2), 173-186.

Leidner R., (1991): *Serving hamburgers and selling insurance: Gender, Work, and Identity in Interactive Service Jobs*,
προσβάσιμο στο <http://faculty.www.edu/dunnc3/rprnts.servinghamburgers.pdf>, τελευταία προσπέλαση 3/3/2015

Lee, P.C & Gropper, N.B. (1974), Sex-role culture and educational practice. *Harvard Educational Review*, 44, 369-410, in Mancus D.S (1992), Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Lewotin, R.C, Rose, S. & Kamin, L. (1988), *Die Gene sin des nicht...*, Munchen, Psychologie Verlags-Union, in Vogt F. (2002), A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, 14 (3), 251-264.

Lindauer, S. (1993), Montessori education for young children, in J. Roopnarine & Johnson (eds), *Approaches to early childhood education*, Upper Saddle River: Prentice- Hall Inc.

Long, V.O. (1982), Ending of the perpetuation of sex-role stereotypes in our schools: A possible consequence of psychological androgyny. *Psychology in the schools*, 19, 250-54, in Mancus D.S (1992), Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Long, M. (2005), *The Psychology of Education*, USA: Routledge Falmer.

Mancus D.S (1992), Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Mason, W. ,Dressel, R. & Bain, R. (1982), "Sex role and the Career Orientations Of Beginning Teachers" Από το Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Mickelson, R.A., (2003), *Gender, Bourdieu, and the Anomaly of Women's Achievement*, *Redux. Sociology of Education*, 76, pp. 373-375.

Miles, MB. & Huberman, AM. (1994), *Qualitative Data Analysis*, (2nd edition), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milgram J.I. & Sciarra D.J. (1974), Male Preschool Teacher: The Realities of Acceptance, *The Educational Forum*, 38 (2), 245-247.

Miller, J. (1992). *More has meant women: The feminisation of schooling*, London: Tufnell Press

Mills M. (2004), Male teachers, homophobia, misogyny and teacher education, *Teaching Education*, 15 (1), 27-39.

Mills M., Haase M. & Charlton E. (2008), Being the 'right' kind of male teacher: the disciplining of John, *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 71-84.

Montessori, M. (1977), *Να κτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί*, (μτφ Μ. Γραμμένος), Αθήνα: Γλάρος.

Murray, S. (1996). "We all Love Charles": Men in Childcare and the Social Construction of Gender. *Gender and Society* 10/ 4 προσβάσιμο στο , [http://gas.sagepub.com/content/10/4/368 .abstract](http://gas.sagepub.com/content/10/4/368.abstract) , προσπελάστηκε στις 14/3/2015

Murti L. (2012), Early Childhood Education: No place for Men?, *Work in Progress*, Available at www.workinprogress.oowsection.org/2012/09/22/early-childhood-education-no-place-for-men/comment-page-1/ (last access 31/3/2014)

Musgrove & Tylor, (1982), *Society and the teacher's Role*, Routledge and Kegan Paul, London 1969, στο Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Owen C., Cameron C. & Moss P., (1998), *Men as workers in services for young children: Issues of Gender Workforce*, London: Institute of Education.

Peeters J. (2007), Including Men in Childhood Education: Insights from the European Experience, *NZ Research in Early Childhood Education*, 10, 1-13.

Poll, C. (1979), It's a good job for a woman (and a man): Why males and females choose to be elementary school teachers. (Research Report). Boston:paper represented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. ERIC Document Reproduction Service No. ED 183 562 SP015 829, in Mancus D.S (1992), Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Purdy N. (2009), The attitudes of male student teachers towards a career in special education, *European Journal of Special Needs Education*, 24 (3), 323-330.

Purvis, J.,(1982), Schoolteaching as a professional career, *The British Journal of Sociology*, τευχ.24,1973 στο Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Από το Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 4,Διεύθυνση σειράς: Π.Δ. Ξωχέλης-Ν.Π. Τερζής-Α.Γ. Καψάλης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 26-27

Recchia S.L & Loizou E. (2002), Becoming an Infant Caregiver: Three Profiles of Personal and Professional Growth, *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (2), 133-147.

Richardson, E.,(1982), The Teacher, the school and the Task of Management, από το Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, από το Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Robinson, B.E. (1988), Vanishing breed: Men in child care programs. *Young children*, 43, 54-58, in Mancus D.S (1992), Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Robson, C., (2000), *Η έρευνα του πραγματικού Κόσμου. Έναν μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα, Gutenberg.

Rolfe, H., (2005), Men in Childcare, National Institute of Economic and Social Research, *Occupational segregation*, 35, 1-68.

Sak R., Sahin I.T. & Sahin B.K. (2012), Views of female preschool pre-service teachers about male teaching colleagues, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47, 586-593.

Sargent, P. (2005), The gendering of men in early childhood education, *Sex Roles*(nos 3-4): 251-59, in Baris S. (2013), Female Preschool Teacher's Attitude toward Male Preschool Teachers while Hiring Job, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 107-112.

Schultz, A.,(1982), Common sense and scientific interpretation of human action, από το Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Seifert, K. & Lyons, W. (1976), Attitudes of principals about early childhood teachers. (Research Report), Manitoba University, Winnipeg: ERIC Document Reproduction Service in Mancus D.S (1992), Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence, *Sex Roles: A Journal of Research*, 26 (3/4), 109-128.

Simpson R, (2005): Evidence-Based Practices and Students With Autism Spectrum Disorders, προσβάσιμο στο http://coping.us/images/Simpson_2005_EBPAutismSpectrum.pdf προσπελάστηκε στις 14/3/2015

Skelton Ch. (1994), Sex, Male Teachers and Young Children, *Gender and Education*, 6 (1), 87-93.

Smithers A. (1975), Some similarities and differences in the occupational values of male and female students, *The Vocational Aspect of Education*, 27 (66), 17-20.

Snowman, J., McCown, R., Biehler, R. (2009), *Psychology Applied to Teaching*, USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Spodek B., (1993), *Handbook of research on the education of young children*, New York: Macmillan.

Spodek, B. & Brown, P. (1993), *Curriculum alternatives in early childhood education: A historical perspective*, in B. Spodek (eds) *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan.

Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T. & Hurst R. (2000), Choosing to Teach: Perceptions of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education, *Early Child Development and Care*, 163 (1), 49-60.

Sumsion, J. (2005), Male teachers in early childhood education: issues and case study, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 109-123, in Baris S. (2013), Female Preschool Teacher's Attitude toward Male Preschool Teachers while Hiring Job, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 107-112.

Vogt F. (2002), A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, 14 (3), 251-264.

Vroegh, K. (1976), Sex of teacher and academic achievement: A review of research, *The Elementary School Journal*, 76, 389-400, in Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T. & Hurst R. (2000), Choosing to Teach: Perceptions of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education, *Early Child Development and Care*, 163 (1), 49-60.

Wardle F. (n.d.), Men in Early Childhood: Fathers & Teachers, *Earlychildhood News*, Available at www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=400

Walby, S. (1989), Theorising patriarchy, *Sociology*, 23, pp.213-234.

Weiner, G.,(2005), *The Nation Strikes Back: Recent Influences on Teacher Education in Europe*, Paper presented at the symposium Educational Reform and Teachers, Hitotsubashi University, Tokyo, Japan, 12-13 November 2005.

Whitbeck D. (2000), Born To Be a Teacher: What Am I Doing in a College of Education?, *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (1), 129-136.

Williams, L. (1992), Determining the curriculum, in C. Seefeldt (eds), *The early childhood curriculum: A review of current research*, New York: Teachers College Press.

Williams, C. & Heikes, J. (1993) *The importance of researcher's gender in the in-depth interview: evidence from two case studies of male nurses*, *Gender and Society* , 7, προσβάσιμο στο <http://gas.sagepub.com/content/10/4/368.abstract> , προσπελάστηκε στις 14/3/2015

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1
Κατανομή εκπαιδευτικών του Γυμνασίου κατά ηλικία και φύλο

	25-29					30-34					35-39					40-44				
	Σύνολο	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		Σύνολο	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		Σύνολο	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		Σύνολο	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
		N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	N	%
74-75	4697	1487	31.66	3210	68.34	3084	1340	43.45	1744	56.35	3532	1798	50.91	1734	49.09	2116	1214	57.37	902	42.63
75-76	4848	1607	33.15	3241	66.85	3434	1471	42.84	1963	57.16	3653	1833	50.18	1820	49.82	2476	1358	54.85	1118	45.15
76-77	3961	1187	29.97	2774	70.03	2548	925	36.30	1623	63.70	1791	726	40.34	1065	59.46	1367	612	44.77	755	55.23
77-78	5033	1514	30.08	3519	69.92	3243	1201	37.03	2042	62.97	1908	767	40.20	1141	59.80	1642	750	45.68	892	54.32
78-79	5817	1767	30.38	4050	69.62	3874	1402	36.19	2472	63.81	2058	824	40.04	1234	59.96	1859	834	44.86	1025	55.14
79-80	6287	1879	29.89	4408	70.11	4549	1745	38.36	2804	61.64	2381	910	38.22	1471	60.78	2132	944	44.28	1188	55.72
80-81	6658	1865	28.01	4793	71.99	5098	2015	39.33	3083	60.47	2634	1008	38.27	1626	61.53	2248	955	42.48	1293	57.52
81-82	6240	1705	27.32	4535	72.68	5448	2118	38.88	3330	61.12	3231	1179	36.49	2052	63.71	2337	963	41.21	1374	58.79
82-83	6167	1630	26.43	4537	73.57	5933	2278	38.40	3655	61.60	3782	1395	36.89	2387	63.11	2354	932	39.59	1422	60.41
83-84	5581	1402	25.18	4179	74.88	6266	2343	37.39	3923	62.61	4321	1574	36.43	2747	63.57	2334	864	37.02	1470	62.98
84-85	5233	1389	26.34	3844	73.46	6562	2452	37.37	4110	62.63	4652	1668	35.86	2984	64.14	2463	900	36.54	1563	63.46
85-86	4647	1270	27.33	3377	72.67	6977	2526	36.20	4451	63.80	5119	1893	36.98	3226	63.02	2872	1027	35.76	1845	64.24
86-87	4607	1279	27.76	3328	70.85	7370	2527	34.29	4843	65.71	5524	2090	37.83	3434	62.17	3455	1307	37.83	2148	62.17
87-88	4107	1116	27.17	2991	72.83	7461	2492	33.40	4969	66.60	5958	2301	36.49	3657	63.51	3946	1464	37.10	2482	62.90
88-89	4223	1151	27.26	3072	72.74	7711	2478	33.44	4933	66.56	6479	2358	36.39	4121	63.60	4277	1721	40.25	2556	59.76
89-90	4202	1177	28.01	3025	71.99	7008	2362	33.70	4646	66.30	6930	2590	37.37	4340	62.63	4861	1870	38.47	2991	61.53
90-91	3994	1157	29.09	2837	70.91	6762	2311	34.18	4451	65.82	7356	2703	36.75	4653	63.25	5361	2096	39.10	3265	60.90
91-92	4038	1141	28.25	2897	71.85	6156	2075	33.71	4081	66.29	7921	2811	35.49	5110	64.51	5569	2202	39.54	3367	60.46
92-93	3814	1058	27.74	2756	72.26	6039	2099	34.76	3940	65.24	8275	2920	35.27	5358	64.73	5998	2366	39.45	3632	60.55

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ειδικότητα: Σχολικό έτος 1992 - 93

Ειδικότητες	Σύνολο	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
		ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Θεολόγοι	3457	2003	57,9	1454	42,1
Φιλολόγοι	17887	4100	22,9	13787	77,10
Μαθηματικοί	7408	5387	72,7	2021	27,3
Φυσικοί	3982	2940	73,8	1042	26,2
Χημικοί	1066	688	64,6	378	35,4
Φυσιογνώστες	1308	796	60,9	512	39,1
Βιολόγοι	613	244	39,8	369	60,2
Γεωλόγοι	447	315	70,5	132	29,5
Γαλλικής φιλολογίας	1710	107	6,2	1603	93,7
Αγγλικής φιλολογίας	2628	263	10,01	2365	89,99
Γερμανικής φιλολογίας	35	9	12,1	26	74,3
Καλλιτεχνικών	594	192	32,3	402	67,7
Οικονομολόγοι	392	191	48,7	201	51,3
Κοινωνιολόγοι	376	85	22,6	291	77,3
Φυσικής Αγωγής	4042	2634	65,2	1408	34,8
Οικιακής Οικονομίας	909	13	1,43	896	98,57
Μουσικής	1077	369	34,3	708	65,7
Νομικής	153	41	26,80	112	58,00
Λοιπές ειδικότητες	145	81	55,9	64	44,1
Σύνολο	48229	20458	42,4	27771	57,6

Πίνακας 3

Οι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν το χρονικό διάστημα 1993 – 97 κατά φύλο και ειδικότητα

94	1993-1994				94-95				95-96				96-97				Σύνολο				
	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΣΥΝΟΛΟ
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
ΘΕΟΛΟΓΟΙ	65	571.2	62	48.8	23	41.8	32	58.2	85	50.3	84	49.7	49	44,1	62	55.9	222	48.1	240	51.9	462
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	61	14.7	354	85.3	52	15.4	286	84.6	144	21.7	521	78.3	70	20.0	280	80.0	327	18.5	1441	81.5	1768
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	131	66.2	67	33.8	131	73.2	48	26,8	157	78,9	42	21.1	140	68,3	65	31.7	559	71.6	222	28.4	781
ΦΥΣΙΚΟΙ,ΧΗΜΙΚΟΙ. ΒΙΟΛΟΓΟΙ, ΓΕΩΛΟΓΟΙ	101	66.4	51	33.6	119	66.1	61	33.9	233	72.4	89	27.6	183	72,6	69	27.4	636	70.2	270	29.8	906
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	2	1.6	125	98.4	1	1.3	79	98,8	11	3.7	289	96.3	4	5.1	74	94.9	18	3.1	567	96.9	585
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	27	9.3	262	90.7	20	8.4	219	91.6	23	11.1	184	88.9	6	14.6	35	85.4	76	9.8	700	90.2	776
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	5	17.2	24	82.8	1	1.1	8	88.9	9	11.3	71	88.8	2	10.0	18	90.0	17	12.3	121	87.7	138
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	2	18.2	9	81.8	12	48.0	13	52.0	32	29.9	75	70.1	31	43.7	40	56.3	77	36.0	137	64.0	214
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	15	35.7	27	64.3	26	74.3	9	25.7	41	46.1	48	53.9	16	43.2	21	56.8	98	48.3	105	51.7	203
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	4	19.0	17	81.0	1	50.0	1	50.0	7	21.9	25	78.1	13	31.0	29	69.0	25	25.8	72	74.2	97
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	100	67.6	48	32.4	51	63.8	29	36.3	102	61.1	65	38.9	42	89.4	5	10.6	295	66.7	147	33.3	442
ΝΟΜΙΚΟΙ, ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		0.0	1	100.0	3	30.0	7	70.0	2	6.5	29	93.5	5	12,8	34	87.2	10	12.3	71	87.7	81
ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ		0.0	23	100.0		0.0	10	100.0	1	2.0	49	98.0	1	5.0	19	95.0	2	1.9	101	98.1	103
ΜΟΥΣΙΚΗΣ	26	38.1	39	61.9	16	20.3	63	79.7	7	31,8	15	68.2	16	44,4	20	55.6	63	31.5	137	68.5	200
ΣΥΝΟΛΑ	537	32.6	1109	67.4	456	34.5	865	65.5	854	35.0	1586	65.0	578	42.8	771	57.2	2425	35.9	4331	64.1	6756

Πίνακας 4

**Κατανομή εκπαιδευτικών εγγεγραμμένων στην επετηρίδα
κατά ειδικότητα και φύλο**

Ειδικότητες	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΣΥΝΟΛΟ
Θεολόγοι	2426	44.4	3036	55.6	5462
Φιλολογοι	3374	17.8	15620	82.2	18994
Μαθηματικοί	8158	63.8	4626	36.2	12784
Φυσικοί	6379	69.1	2850	30.9	9229
Χημικοί	2782	53.0	2472	47.0	5254
Φυσιογνώστες	54	69.2	24	30.8	78
Βιολόγοι	1201	41.6	1682	58.4	2883
Γεωλόγοι	1642	65.5	866,	34.5	2508
Γαλλικής	258	5.4	4511	94.6	4769
Αγγλικής	422	8.6	4453	91.4	4875
Γερμανικής	223	15.0	1267	85.0	1490
Καλλιτεχνικών	111	40.6	162	59.4	273
Οικονομολόγοι	455	44.2	574	55.8	1029
Κοινωνιολόγοι	942	33.1	1901	66.9	2843
Φυσικής Αγωγής	8358	62.0	5114	38.0	13472
Νομικής	276	26.4	768	73.6	1044
Οικοκυρικών	23	4.9	446	95.1	469
Μουσικής	15	39.5	23	60.5	38
Σύνολο	37099	42.4	50395	57.6	87494

Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο
(2011/C 175/03)

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ,

ΕΧΟΝΤΑΣ ΥΠΟΨΗ:

- Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου, της 14ης Νοεμβρίου 2006, σχετικά με την αποδοτικότητα και ισότητα στην εκπαίδευση και κατάρτιση (1)·
- Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου, της 21ης Νοεμβρίου 2008, για την προετοιμασία των νέων για τον 21ο αιώνα: ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας στον σχολικό τομέα (2)·
- Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση («ΕΚ 2020») (3)·
- Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 26ης Νοεμβρίου 2009, σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (4)·
- Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 11ης Μαΐου 2010, σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (5).

ΥΠΕΝΘΥΜΙΖΟΝΤΑΣ ΟΤΙ:

Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ισοτιμίας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλα τα επίπεδα —από τα πρώτα χρόνια της ζωής μέχρι την ενηλικίωση— παίζει θεμελιώδη ρόλο στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής *Ευρώπη 2020* για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (6).

ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΟΝΤΑΣ ΟΤΙ:

Ενώ η ευθύνη της οργάνωσης και του περιεχομένου των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εξακολουθεί να αποτελεί αρμοδιότητα των κρατών μελών, η συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού, μαζί με την αποδοτική χρήση ενωσιακών προγραμμάτων, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την υποστήριξη και συμπλήρωση των μέτρων που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο και τη βοήθεια προς τα κράτη μέλη να αντιμετωπίσουν κοινές προκλήσεις.

ΚΑΙ ΥΠΟ ΤΟ ΦΩΣ:

Της διάσκεψης της Προεδρίας με θέμα «Αριστεία και ισοτιμία στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα», που πραγματοποιήθηκε στη Βουδαπέστη στις 21 και 22 Φεβρουαρίου 2011, στην οποία τονίστηκε η ανάγκη να συνδυαστεί η ποσοτική και ποιοτική διάσταση της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, καθώς και της ανακοίνωσης της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών με τίτλο «Θεματολόγιο της ΕΕ για τα δικαιώματα του παιδιού» (7).

ΣΗΜΕΙΩΝΕΙ την ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο» (8).

ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΟΤΙ:

1. Η υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (ΠΕΦ) (9) παρέχει ευρύ φάσμα βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων ωφελειών τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία γενικότερα. Δρώντας συμπληρωματικά προς τον βασικό ρόλο της οικογένειας, η ΠΕΦ θέτει τα ουσιώδη θεμέλια για την εκμάθηση της γλώσσας, την επιτυχή δια βίου μάθηση, την κοινωνική

ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και την ευχερή πρόσβαση στην απασχόληση. Εάν τεθούν στέρεες βάσεις κατά τα χρόνια που διαμορφώνεται το παιδί, η μεταγενέστερη απόκτηση γνώσεων γίνεται πιο αποτελεσματική και είναι πιθανότερο να συνεχιστεί σε ολόκληρη τη ζωή, αυξάνοντας την ισοτιμία των μαθησιακών αποτελεσμάτων και μειώνοντας το κόστος για την κοινωνία από άποψη απώλειας ταλέντων και δημόσιων δαπανών για την πρόνοια, την υγεία, ακόμη και τη δικαιοσύνη.

2. Η υψηλής ποιότητας ΠΕΦ είναι ευεργετική για όλα τα παιδιά, αλλά ιδιαίτερα για όσα παιδιά προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτικό περιβάλλον, οικογένειες μεταναστών ή Ρομά, ή έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της αναπηρίας. Βοηθώντας να κλείσει το χάσμα επιδόσεων και στηρίζοντας τη γνωστική, γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η ΠΕΦ μπορεί να βοηθήσει να σπάσει ο κύκλος της μειονεξίας και της παραίτησης που συχνά οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και τη μετάδοση της φτώχειας από τη μια γενιά στην επόμενη.

3. Από την άποψη αυτή, η παροχή καθολικά διαθέσιμης υψηλής ποιότητας ΠΕΦ μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην επιτυχία της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», και ιδίως στην επίτευξη δύο από τους πρωταρχικούς στόχους της ΕΕ: τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου κάτω από το 10% και την απαλλαγή τουλάχιστον 20 εκατομμυρίων ανθρώπων από τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. EL C 175/8 Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 15.6.2011

4. Επιπλέον, δεδομένου ότι η ΠΕΦ παρέχει μια ευκαιρία για έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και έγκαιρη παρέμβαση, μπορεί να βοηθήσει να εντοπιστούν μικρά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, ει δυνατόν, να διευκολυνθεί η ένταξή τους στα κανονικά σχολεία.

5. Παρόλο που τα κράτη μέλη έχουν σημειώσει σημαντική συνολική πρόοδο τα τελευταία χρόνια όσον αφορά τη βελτίωση της διαθεσιμότητας της ΠΕΦ, απαιτούνται περαιτέρω προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος για ποσοστό συμμετοχής 95 % μέχρι το 2020 που συμφωνήθηκε στο πλαίσιο του στρατηγικού πλαισίου «ΕΚ 2020» (1), και ειδικότερα να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη πρόσβαση των παιδιών από μειονεκτούσες οικογένειες.

6. Η παροχή υψηλής ποιότητας ΠΕΦ είναι εξίσου σημαντική με την εξασφάλιση της διαθεσιμότητας και του χαμηλού κόστους της, και πρέπει να αφιερωθεί προσοχή σε θέματα όπως το περιβάλλον και οι υποδομές, η στελέχωση, το πρόγραμμα σπουδών, η διακυβέρνηση και η διασφάλιση της ποιότητας.

7. Απαιτείται συστημική και πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στις υπηρεσίες ΠΕΦ σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο με τη συμμετοχή όλων των σχετικών ενδιαφερόμενων φορέων — συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών — μαζί με στενή διατομεακή συνεργασία μεταξύ των διαφόρων τομέων πολιτικής, όπως η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, οι κοινωνικές υποθέσεις, η απασχόληση, η υγεία και η δικαιοσύνη.

8. Είναι σημαντικό να αυξηθεί η αναλογία ανδρών στην ΠΕΦ προκειμένου να αλλάξουν οι συμπεριφορές και να φανεί ότι δεν είναι μόνο οι γυναίκες ικανές να προσφέρουν εκπαίδευση και φροντίδα. Είναι θετικό για τα παιδιά να έχουν πρότυπα και από τα δύο φύλα και έτσι καταρρίπτονται πιο εύκολα οι στερεοτυπικές αντιλήψεις με βάση το φύλο. Η συμμετοχή και των δύο φύλων στον χώρο εργασίας βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν πιο πλούσιες εμπειρίες και μπορεί επίσης να συμβάλει στη μείωση του διαχωρισμού με βάση το φύλο στην αγορά εργασίας.

9. Η ΠΕΦ τείνει να δέχεται λιγότερη προσοχή από οποιοδήποτε άλλο επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρά τις ενδείξεις ότι οι αποδοτικές επενδύσεις στην ποιοτική παιδεία των μικρών ηλικιών είναι πολύ πιο αποτελεσματικές από τις μεταγενέστερες παρεμβάσεις και φέρνουν σημαντικά οφέλη καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής, ιδίως για μειονεκτούντα άτομα.

10. Σε επίπεδο ΕΕ έχουν πραγματοποιηθεί ή συγκεντρωθεί συγκριτικά λίγες έρευνες για την εκπαίδευση νέων παιδιών οι οποίες να μπορούν να διαμορφώσουν την ανάπτυξη και την εφαρμογή πολιτικών ΠΕΦ στα κράτη μέλη. Όσα στοιχεία ερευνών υπάρχουν πρέπει να γίνουν ευρύτερα γνωστά και να συμπληρωθούν με πιο εκτενή έρευνα σχετικά με την παροχή ΠΕΦ και τον

αντίκτυπό της σε όλα τα κράτη μέλη, η οποία να λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική πολυμορφία και να καταγράφει παραδείγματα βέλτιστων πρακτικών και εμπειριών.

ΣΥΜΦΩΝΕΙ ΟΤΙ:

Τα μέτρα για να ανταποκριθούμε στη διπλή πρόκληση της παροχής γενικευμένης ισότιμης πρόσβασης σε προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, αυξάνοντας ταυτόχρονα την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, μπορούν να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. Την παροχή ισότιμης πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς ΠΕΦ, ιδιαίτερα για παιδιά που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτικό περιβάλλον, οικογένειες μεταναστών ή Ρομά, ή έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της αναπηρίας.
 2. Τον σχεδιασμό αποτελεσματικών μοντέλων χρηματοδότησης, μεταξύ των οποίων η στοχοθετημένη χρηματοδότηση, τα οποία να επιτυγχάνουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών επενδύσεων σύμφωνα με τις εθνικές και τοπικές συνθήκες.
 3. Την προαγωγή διατομεακών και ολοκληρωμένων προσεγγίσεων στις υπηρεσίες φροντίδας και εκπαίδευσης προκειμένου να καλυφθούν όλες οι ανάγκες των παιδιών —γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές και σωματικές— κατά τρόπο ολιστικό, καθώς και να διασφαλιστεί η στενή συνεργασία ανάμεσα στο σπίτι και την ΠΕΦ και η ομαλή μετάβαση από το ένα επίπεδο εκπαίδευσης στο άλλο.
 4. Την υποστήριξη του επαγγελματισμού του προσωπικού της ΠΕΦ, με έμφαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, των προσόντων και των συνθηκών εργασίας τους, καθώς και την αύξηση του κύρους του επαγγέλματος. Επιπλέον, την ανάπτυξη πολιτικών που αποσκοπούν στην προσέλκυση, την κατάρτιση και τη διατήρηση προσωπικού με τα κατάλληλα προσόντα στην ΠΕΦ και τη βελτίωση της ισορροπίας μεταξύ των φύλων.
 5. Την προώθηση αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων και περιεχομένων σπουδών, που προάγουν την απόκτηση τόσο γνωστικών όσο και μη γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού, το οποίο είναι επίσης ζωτικής σημασίας για τη μάθηση στα πρώτα χρόνια της ζωής.
 6. Την υποστήριξη των γονέων στον ρόλο τους ως κύριων εκπαιδευτών των παιδιών τους στα πρώτα τους χρόνια και την ενθάρρυνση των υπηρεσιών ΠΕΦ ώστε να συνεργαστούν στενά με τους γονείς, τις οικογένειες και τις κοινότητες προκειμένου να αυξηθεί η συνειδητοποίηση σχετικά με τις ευκαιρίες που προσφέρει η ΠΕΦ και με τη σημασία της μάθησης από μικρή ηλικία.
 7. Την προώθηση της διασφάλισης της ποιότητας με τη συμμετοχή όλων των βασικών ενδιαφερομένων, περιλαμβανομένων των οικογενειών. EL 15.6.2011 Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 175/9
- (1) Βλέπε παράρτημα I των συμπερασμάτων (ΕΕ C 119 της 28.5.2009, σ. 7): Μέχρι το 2020, το 95 % τουλάχιστον των παιδιών ηλικίας μεταξύ τεσσάρων ετών και της ηλικίας έναρξης της υποχρεωτικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση. Το 2008 το ευρωπαϊκό μέσο ποσοστό συμμετοχής ήταν 92,3 %.
8. Την προώθηση της ευρωπαϊκής έρευνας και της συγκέντρωσης δεδομένων στον τομέα της ΠΕΦ, κατά περίπτωση σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς, προκειμένου να ενισχυθεί η βάση στοιχείων για τη χάραξη πολιτικής και την υλοποίηση των προγραμμάτων στην ΠΕΦ.

ΚΑΛΕΙ ΣΥΝΕΠΩΣ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ:

1. Να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τις υφιστάμενες υπηρεσίες ΠΕΦ σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο όσον αφορά τη διαθεσιμότητα, τις προσιτές τιμές και την ποιότητά τους, όπως σκιαγραφείται στα παρόντα συμπεράσματα.
2. Να εξασφαλίσουν ότι εφαρμόζονται μέτρα με σκοπό την παροχή γενικευμένης ισότιμης πρόσβασης σε ΠΕΦ και τη βελτίωση της ποιότητάς της.
3. Να επενδύσουν αποτελεσματικά στην ΠΕΦ ως μέτρο που ενισχύει μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη.

ΚΑΛΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. Να στηρίζει τα κράτη μέλη κατά τον προσδιορισμό και την ανταλλαγή ορθών πολιτικών και πρακτικών μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού.
2. Να διευρύνει τη βάση στοιχείων στον τομέα της ΠΕΦ, βασιζόμενη στη διεθνή έρευνα και συμπληρώνοντάς την με έρευνα σε ολόκληρη την ΕΕ, και διευκολύνοντας την πρόσβαση στα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών.
3. Στα πλαίσια του στρατηγικού πλαισίου «ΕΚ 2020», να παρακολουθεί και να υποβάλλει εκθέσεις για την πρόοδο προς το κριτήριο αξιολόγησης «ΕΚ 2020» που αφορά τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση και προς την επίτευξη των στόχων για ευρύτερη πρόσβαση και καλύτερη ποιότητα που καθορίζονται στα παρόντα συμπεράσματα.

ΚΑΙ ΚΑΛΕΙ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ, ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

1. Να αναλάβουν πολιτική συνεργασία μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού με τους συναφείς κλάδους (όπως η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, οι κοινωνικές υποθέσεις, η απασχόληση, η υγεία και η δικαιοσύνη) και με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων φορέων, με σκοπό να παραγάγουν εργαλεία αναφοράς σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα οποία θα στηρίζουν την ανάπτυξη πολιτικής στον τομέα της ΠΕΦ στο κατάλληλο τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.
2. Με την επιφύλαξη των διαπραγματεύσεων για το μελλοντικό δημοσιονομικό πλαίσιο, να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά όλα τα διαθέσιμα μέσα της ΕΕ στους τομείς της δια βίου μάθησης και της έρευνας, καθώς και τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία σύμφωνα με τους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», για την προαγωγή των προαναφερόμενων στόχων. EL C 175/10
Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 15.6.2011

(1) ΕΕ C 298 της 8.12.2006, σ. 3.

(2) ΕΕ C 319 της 13.12.2008, σ. 20.

(3) ΕΕ C 119 της 28.5.2009, σ. 2.

(4) ΕΕ C 301 της 11.12.2009, σ. 5.

(5) ΕΕ C 135 της 26.5.2010, σ. 2.

(6) Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Μαρτίου 2010 — έγγρ. EUCO 7/1/10 REV 1.

(7) Έγγρ. 7226/11 — COM(2011) 60 τελικό.

(8) Έγγρ. 6264/11 — COM(2011) 66 τελικό.

(9) Για τους σκοπούς των παρόντων συμπερασμάτων, ο όρος «προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα» αναφέρεται σε όλες τις ρυθμίσεις που παρέχουν εκπαίδευση και φροντίδα σε παιδιά από τη γέννηση μέχρι την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης —ανεξάρτητα από τη σύσταση, τη χρηματοδότηση, τις ώρες λειτουργίας ή το περιεχόμενο του προγράμματος— και περιλαμβάνει την προσχολική και νηπιακή αγωγή. [Πηγή: ΟΟΣΑ Starting Strong I (2006), σ. 7.]

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣ ΓΥΝΑΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

- Ήταν προσωπική σας επιλογή το να σπουδάσετε αυτό το επάγγελμα ή ήταν «τυχαία» κατάληξη μέσω του μηχανογραφικού σας;
- Τι σας κινητοποίησε, σας ώθησε προς αυτό το επάγγελμα;
- Μέχρι το 1982 οι νηπιαγωγοί ήταν κατ' αποκλειστικότητα γυναίκες. Από εκεί και μετά υπάρχουν και άνδρες σε αυτό το επάγγελμα. Πως το ερμηνεύετε εσείς αυτό; Γιατί νομίζετε ότι οι άνδρες επιλέγουν αυτό το επάγγελμα;
- Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού απαιτεί δεξιότητες που στερεοτυπικά αποδίδονται στις γυναίκες και τις οποίες οι ίδιες διαθέτουν, όπως στοργικότητα, υπομονή, φροντίδα; Γιατί συμβαίνει;
- Μπορεί ένας άνδρας νηπιαγωγός να είναι αποτελεσματικός στο Νηπιαγωγείο;
- Μπορεί να επιτύχουν σ' αυτό το επάγγελμα οι άνδρες; Και για ποιο λόγο;
- Πώς βλέπετε αυτή τη σταδιακή πρόσβαση των ανδρών στο επάγγελμα της νηπιαγωγού που διαχρονικά αυτό θεωρείται ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα; Πώς βλέπετε αυτή τη συνεργασία;
- Νομίζετε ότι τα παιδιά αποδέχονται/«δένονται» με τον άνδρα νηπιαγωγό; Πώς το ερμηνεύετε εσείς αυτό; Πώς το βιώνουν; Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Στην βασική σας εκπαίδευση είχατε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικά με το φύλο; Μήπως κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης; Θα θέλατε;
- Νιώθετε, εν τέλει, ικανοποιημένη γι' αυτό που επιλέξατε να κάνετε επαγγελματικά;

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣ ΑΝΔΡΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

- Ήταν προσωπική σας επιλογή το να σπουδάσετε αυτό το επάγγελμα ή ήταν «τυχαία» κατάληξη μέσω του μηχανογραφικού σας; Για ποιους λόγους παραμείνατε;
- Τι σας κινητοποίησε, σας ώθησε προς αυτό το επάγγελμα;
- Υπήρχαν κάποιοι που επέδρασαν /σας επηρέασαν σημαντικά στην επιλογή αυτού του επαγγέλματος;
- Πώς αισθάνεστε που εργάζεστε σε ένα διαχρονικά γυναικοκρατούμενο επάγγελμα, καθώς μέχρι το 1982 οι νηπιαγωγοί ήταν κατ' αποκλειστικότητα γυναίκες;
- Πώς σας αντιμετωπίζουν η κοινωνία, οι γονείς των μαθητών σας, οι συναδέλφισσες σας; Όταν αρχίσατε να εργάζεστε ως νηπιαγωγός, είχατε αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα;
- Ποια είναι η σχέση σας με τα παιδιά; Σας δέχονται; Τα παιδιά, πώς το βιώνουν που έχουν για νηπιαγωγό έναν άνδρα;
- Αισθάνεστε ότι δέχεσθε κάποιο κοινωνικό περιορισμό; Και αν ναι, σκέπτεστε ή έχετε σκεφθεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα;
- Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού απαιτεί δεξιότητες που στερεοτυπικά αποδίδονται στις γυναίκες και τις οποίες οι ίδιες διαθέτουν, όπως στοργικότητα, υπομονή, φροντίδα; Γιατί συμβαίνει;
- Θεωρείτε ότι οποιοσδήποτε ή οποιαδήποτε μπορεί να γίνει νηπιαγωγός; Ή μήπως απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες;
- Μπορεί ένας άνδρας νηπιαγωγός να είναι αποτελεσματικός;
- Σε σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι μπορεί ένας άνδρας νηπιαγωγός να αναπληρώσει ως ένα βαθμό τον πατέρα που συνήθως απουσιάζει από την οικογένεια για επαγγελματικούς λόγους. Ποια είναι η άποψή σας πάνω σε αυτό το θέμα;
- Στην βασική σας εκπαίδευση είχατε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικά με το φύλο; Μήπως κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης;
- Μετά από μακρά επαγγελματική πορεία, πώς αισθάνεστε που δουλεύετε ως νηπιαγωγός;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

+ ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

+ ΗΛΙΚΙΑ: 1. 25- 30
2. 31- 40
3. 41- 50
4. 51-60

+ ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ (ΠΟΛΗ Ή ΧΩΡΙΟ Ή ΚΩΜΟΠΟΛΗ) :
.....

+ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:

+ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:.....

+ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ/ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ/ ΜΗΤΕΡΑ

	ΠΑΤΕΡΑ	ΜΗΤΕΡΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ		
ΛΥΚΕΙΟΥ		
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ		
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΕΙ		
ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ		

+ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: Α. ΕΓΓΑΜΟΣ
Β. ΑΓΑΜΟΣ
Γ. ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ
Δ. ΧΗΡΟΣ
Ε. ΣΥΝΤΡΟΦΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

+ ΠΑΙΔΙΑ: ΑΡΙΘΜΟΣ:
ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ..... ΚΟΡΙΤΣΙ.....
ΗΛΙΚΙΑ:

+ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΥΖΥΓΟΥ/
ΣΥΝΤΡΟΦΟΥ:.....

ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	
ΛΥΚΕΙΟΥ	
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ	
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΕΙ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	

- ΣΧΟΛΗ ΒΑΣΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ: ΑΕΙ
 - ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: i) ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ.....
ii) ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ.....
iii) ΆΛΛΟ.....
 - ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ:
i) Master.....
ii) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ.....
- ΑΕΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Α) ΣΕ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

ΠΟΙΑ:

B) ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

ΠΟΙΑ:

- A. 0-11 μήνες
B. 1- 6 χρόνια
Γ. 7-12 χρόνια
Δ. 13- 18 χρόνια
Ε. 19- 25 χρόνια
ΣΤ. 26- 35 χρόνια

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

.....