



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ – ΕΠΙΣΤΗ-**  
**ΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**  
**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*“Η γυναικεία ηγεσία από την οπτική των εκπαιδευτι-  
κών: Στερεότυπα, εμπόδια και χαρακτηριστικά”*

Διαμαντάκη Αργυρώ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αργυροπούλου Ελευθερία

**Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2022**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα που αφορούν την γυναικεία ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας, τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία στην εκπαιδευτική ηγεσία και τέλος τα στερεότυπα που συνοδεύουν τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας από τις γυναίκες. Τέλος, εξετάστηκε εάν διάφορα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το φύλο και η βαθμίδα εκπαίδευσης, αποτελούν παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις τους.

Ως καταλληλότερη μέθοδος για την διερεύνηση όλων των παραπάνω επιλέχθηκε η περιγραφική έρευνα με ποσοτική ανάλυση δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που αποτελούταν από τρεις θεματικούς άξονες και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί που κατά τη διάρκεια τους σχολικού έτους 2021-22 υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Χανίων.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες, αν και ο τρόπος ηγεσίας μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών διαφέρει αρκετά, καθώς οι γυναίκες είναι περισσότερο οργανωτικές και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο, οι αυξημένες οικογενειακές τους υποχρεώσεις θεωρούνται ως ο σπουδαιότερος ανασταλτικός παράγοντας στην ανέλιξη τους σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Παρομοίως, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το γεγονός ότι οι γυναίκες χρειάζεται να εργαστούν πιο σκληρά προκειμένου να αποδείξουν την αξία τους, καθώς αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε σχέση με τους άντρες από συναδέλφους και γονείς των μαθητών, πιθανόν λόγω της ύπαρξης στερεότυπων που συνδέουν το φύλο του ηγέτη με την ποιότητα διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Τέλος, σημαντικές διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν στις απόψεις των συμμετεχόντων με βάση το φύλο, την ηλικία τους και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.

**Λέξεις – κλειδιά:** γυναικείο φύλο, εκπαιδευτική ηγεσία, διοίκηση, στερεότυπα, εμπόδια, υποεκπροσώπηση, χαρακτηριστικά

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the opinions of primary and secondary school teachers on issues related to female leadership. More specifically, the characteristics of female leadership, the obstacles women encounter in their professional careers in educational leadership and finally the stereotypes that accompany the way women exercise leadership were investigated. Finally, it was examined whether various characteristics of teachers, such as age, grade of education they work at, gender and level of education, are factors that differentiate their opinions.

Descriptive research with quantitative data analysis was chosen as the most appropriate method to investigate all of the above, which was collected through a questionnaire that consisted of three thematic axes and included closed-ended questions. The research sample consisted of 120 teachers who, during the 2021-22 school year, served in public primary and secondary schools in the Prefecture of Chania, Greece.

As it emerged from the results of the survey, teachers believe that female principals are as effective as male principals, although the style of leadership between male and female principals differs quite a bit, as females are more organizational and place more emphasis on human relations. However, their increased family responsibilities are considered to be the greatest inhibiting factor in their advancement to positions of responsibility in education. Similarly, participants recognize that women need to work harder in order to prove their worth, as they are treated differently than men by colleagues and parents of students, possibly due to the existence of stereotypes linking the leader's gender with management quality of a school unit. Finally, significant differences were identified in the opinions of the participants based on their gender, age and the grade of education they work at.

**Keywords:** female gender, educational leadership, administration, stereotypes, barriers, underrepresentation, characteristics

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ2

ABSTRACT3

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ4

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ6

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ7

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ8

ΕΙΣΑΓΩΓΗ9

Κεφάλαιο 1ο – Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία12

- 1.1. Εκπαιδευτική διοίκηση12
- 1.2. Εκπαιδευτική ηγεσία14
- 1.3. Διάκριση ηγεσίας και διοίκησης16

Κεφάλαιο 2ο - Φύλο και εκπαίδευση18

- 2.1. Η διάσταση του φύλου και έμφυλα στερεότυπα18
  - 2.1.1. Φύλο: Βιολογικό και κοινωνικό18
  - 2.1.2. Στερεότυπα κοινωνικού φύλου18
- 2.2. Η γυναίκα στην εκπαίδευση20
  - 2.2.1. Ιστορική αναδρομή20
  - 2.2.2 Υπερεκπροσώπηση των γυναικών στην ελληνική εκπαίδευση21

Κεφάλαιο 3ο - Η γυναίκα στην εκπαιδευτική ηγεσία24

- 3.1. Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής24
  - 3.1.1. Αποσαφήνιση, χρήση και αμφισβήτηση του όρου24
  - 3.1.2. Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής στην ελληνική εκπαίδευση25
- 3.2. Τα εμπόδια που συναντούν η γυναίκες στην εκπαιδευτική ηγεσία28
  - 3.2.1. Κατηγοριοποίηση28
  - 3.2.2. Ανάλυση29

Κεφάλαιο 4ο - Χαρακτηριστικά ηγεσίας των δύο φύλων33

- 4.1. Χαρακτηριστικά ηγεσίας του γυναικείου φύλου33
- 4.2. Χαρακτηριστικά ηγεσίας ανδρικού φύλου34
- 4.3. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα35

Κεφάλαιο 5ο - Μεθοδολογία της έρευνας38

- 5.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα38
- 5.3. Μέθοδος και δείγμα της έρευνας39
- 5.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων39
  - 5.4. Συλλογή δεδομένων41
- 5.5. Ανάλυση δεδομένων42

Κεφάλαιο 6ο - Παρουσίαση αποτελεσμάτων44

- 6.1. Περιγραφική στατιστική44

6.1.1. Δημογραφικά στοιχεία	44
6.1.2. Απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας	46
6.1.3. Εμπόδια στη γυναικεία ηγεσία	49
6.1.4. Στερεότυπα για την γυναικεία ηγεσία	53
6.2. Επαγωγική στατιστική	59
6.2.1 Διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο	59
6.2.2. Διαφοροποιήσεις με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης	62
6.2.3. Διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία	63
Κεφάλαιο 7ο – Συζήτηση – Συμπεράσματα	68
7.1. Συζήτηση	68
7.1.1. Τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας	68
7.1.2. Εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία	69
7.1.3. Στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία	72
7.2. Συμπεράσματα	74
7.3. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	75

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 01: Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων κατά το σχολικό έτος 2019-20 .....	22
Πίνακας 02: Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών των δημοσίων Γυμνασίων και Λυκείων κατά το σχολικό έτος 2019-20.....	22
Πίνακας 03: Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και προϊσταμένων Δημοτικών σχολείων κατά το σχολικό έτος 2019-20.....	26
Πίνακας 04: Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών δημοσίων Γυμνασίων κατά το σχολικό έτος 2019-20.....	26
Πίνακας 05: Κατά φύλο κατανομή εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοσίων Γενικών Λυκείων κατά το σχολικό έτος 2019-20 .....	26
Πίνακας 06: Κατά φύλο κατανομή προσωρινών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-21. ....	27
Πίνακας 07: Κατά φύλο κατανομή Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης 2019-2022.....	27
Πίνακας 08: Κατά φύλο κατανομή των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ανά περιφέρεια 2018-2021.....	28
Πίνακας 09: Δείκτης Cronbach ολικού ερωτηματολογίου.....	42
Πίνακας 10: Δείκτης Cronbach Β' ενότητας.....	42
Πίνακας 11: Δείκτης Cronbach Γ' ενότητας.....	42
Πίνακας 12: Δείκτης Cronbach Δ' ενότητας.....	43
Πίνακας 13: Φύλο .....	44
Πίνακας 14: Ηλικία .....	44
Πίνακας 15: Έτη υπηρεσίας.....	45
Πίνακας 16: Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	45
Πίνακας 17: Σχέση εργασίας.....	45
Πίνακας 18: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.....	46
Πίνακας 19: Χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας.....	49
Πίνακας 20: Εσωτερικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών.....	52
Πίνακας 21: Εξωτερικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών.....	53
Πίνακας 22: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας.....	60
Πίνακας 23: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τα εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία.....	60
Πίνακας 24: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τους εσωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών.....	61
Πίνακας 25: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών.....	61
Πίνακας 26: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τα στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία.....	62
Πίνακας 27: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση τη βαθμίδα.....	62

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Έχετε συνεργαστεί ποτέ με γυναίκα διευθύντρια.....	46
Σχήμα 2: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας διαφέρει μεταξύ άνδρα και γυναίκα διευθυντή; .....	47
Σχήμα 3: Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα.....	48
Σχήμα 4: Οι γυναίκες έχουν μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης από τους άντρες.....	50
Σχήμα 5: Οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις για θέσεις ευθύνης σε σχέση με τους άντρες .....	50
Σχήμα 6: Οι γυναίκες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην ανέλιξη τους σε σχέση με τους άντρες .....	51
Σχήμα 7: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η κοινωνία κατευθύνει τις γυναίκες προς τους παραδοσιακούς ρόλους.....	54
Σχήμα 8: Υπάρχει γυναικείο και αντρικό στυλ διοίκησης.....	54
Σχήμα 9: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των γυναικών και αντρών διευθυντών/τριων από τους συναδέλφους τους.....	55
Σχήμα 10: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των γυναικών και αντρών διευθυντών/τριων από τους γονείς των μαθητών .....	56
Σχήμα 11: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γυναίκες χρειάζεται να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους .....	55
Σχήμα 12: Υπάρχουν στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο του ηγέτη σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα διοίκησης στη σχολική μονάδα.....	57
Σχήμα 13: Θεωρείτε ότι τα στερεότυπα αυτά δημιουργούν εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης .....	58

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα.....	64
Γράφημα 2: Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες.....	64
Γράφημα 3: Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές από τους άντρες.....	65
Γράφημα 4: Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές από τους άντρες.....	65
Γράφημα 5: Οι γυναίκες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην ανέλιξη τους σε σχέση με τους άντρες.....	66
Γράφημα 6: Τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων ως εμπόδιο.....	66
Γράφημα 7: Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα ως εμπόδιο.....	67
Γράφημα 8: Οι γυναίκες χρειάζεται να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους.....	67



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά την είσοδο των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα – και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – από τον 19ο αι. και την σταδιακή επικράτηση τους, αυτό αποτελεί πλέον το κατ' εξοχήν γυναικείο επάγγελμα, καθώς ταυτίζεται με τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο της γυναίκας (μητέρα, φροντίστρια) (Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006 · Ζιώγου – Καραστεργίου, 1986). Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό δεν ισχύει μόνο για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά για τις περισσότερες δυτικές χώρες. Μάλιστα, σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, το 70% των εκπαιδευτικών των κρατών – μελών του είναι γυναίκες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Με βάση τα στοιχεία που δίνει ο ΟΟΣΑ για την Ελλάδα, το 2017 οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 99% του διδακτικού προσωπικού στην προσχολική εκπαίδευση και το 71% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν το 54% στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μόνο το 34% στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατά μέσο όρο το 65% σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (OECD, 2019).

Παρά την επικράτηση όμως των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται διαφοροποίηση στην κατανομή ανδρών και γυναικών στην ιεραρχία και στην κατάληψη θέσεων ευθύνης, η οποία αποτελεί περισσότερο ανδρικό “προνόμιο” (Ανθόπουλος & Καταρτζή, 2006). Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της διοίκησης σε μία σχολική μονάδα, καθώς στερεί από αυτήν πολύ χρήσιμα στοιχεία που έχουν εντοπιστεί στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και της διοίκησης από τις γυναίκες. Η παρουσία και των δύο φύλων στην ηγεσία της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη, καθώς συμπληρώνουν το ένα το άλλο και ένας συνδυασμός αντρικής και γυναικείας ηγεσίας μπορεί να αποδειχτεί πολύ ωφέλιμος για το σχολείο (Kruger, 2008).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη των χαρακτηριστικών που συνοδεύουν την γυναικεία ηγεσία, καθώς και των εμποδίων που παρουσιάζονται στην ανέλιξη των γυναικών λόγω των παραδοσιακών κοινωνικών αντιλήψεων και στερεότυπων για τον ρόλο τους, θεωρείται απαραίτητη για την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας της διοίκησης του σχολείου και κατά συνέπεια της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τα παραπάνω μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων και να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

- Διαφέρει ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας ανάμεσα στα δύο φύλα και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας;
- Ποιες είναι οι αιτίες της γυναικείας υποεκπροσώπησης σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση;

- Υπάρχουν στερεότυπα που συνδέονται με την γυναικεία ηγεσία και πως αυτά εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών;

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα που προέκυψαν μπορούν να αξιοποιηθούν για την απόκτηση επίγνωσης από την εκπαιδευτική κοινότητα των εμποδίων που καλούνται να προσπελάσουν οι γυναίκες αλλά και την αναγκαιότητα της παρουσίας τους στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται η αποσαφήνιση των εννοιών της διοίκησης και της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η διάσταση του φύλου και των στερεότυπων του κοινωνικού φύλου, ενώ γίνεται μια σύντομη αναφορά της γυναικείας παρουσίας στην εκπαίδευση. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε εκπαιδευτικές θέσεις ευθύνης, ενώ αναλύονται και οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην διεκδίκηση τέτοιων θέσεων. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτού του μέρους, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της γυναικείας και της αντρικής ηγεσίας και επιχειρείται να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα τους.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας ξεκινά από το πέμπτο κεφάλαιο, στο οποίο διατυπώνονται ο ερευνητικός σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα της έρευνας. Επιπλέον, περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, καθώς και τον τρόπο που έγινε η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται λεπτομερώς τα δεδομένα που προέκυψαν μετά από την περιγραφική και επαγωγική ανάλυσή τους. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, ακολουθούν η συζήτηση και τα συμπεράσματα πάνω στα δεδομένα που προέκυψαν και η εργασία ολοκληρώνεται με την διατύπωση ορισμένων περιορισμών αλλά και πιθανών προεκτάσεων της έρευνας.

# **Α' Θεωρητικό μέρος**

# Κεφάλαιο 1ο – Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

## 1.1. Εκπαιδευτική διοίκηση

Για τον όρο “διοίκηση” στη βιβλιογραφία απαντάται μια πληθώρα ορισμών και όπως φαίνεται, δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση απόψεων ανάμεσα σε αυτούς που επιχειρούν να αποσαφηνίσουν εννοιολογικά τον παραπάνω όρο.

Οι Montana and Charnov (1993) ορίζουν τη διοίκηση ως την “εργασία μαζί και μέσω άλλων ανθρώπων για την επίτευξη των στόχων τόσο του οργανισμού όσο και των μελών του”. Δίνουν, λοιπόν, έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα στον οργανισμό και εστιάζουν στο αποτέλεσμα και στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, ενώ υποστηρίζουν ότι “η επίτευξη των προσωπικών στόχων των μελών θα πρέπει να ενσωματώνεται με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού”.

Σύμφωνα με έναν ακόμα ορισμό, η διοίκηση είναι “ το σύνολο των μεθόδων και ενεργειών που αποσκοπούν στον επηρεασμό και την καθοδήγηση της συμπεριφοράς των ατόμων που εργάζονται σε οποιασδήποτε μορφής επιχείρηση ή οργανισμό, προς την κατεύθυνση της επίτευξης των καθορισμένων αντικειμενικών σκοπών” (Ναυπλιώτης, 1995 οπ.αναφ. Αργυροπούλου, 2018).

Ο Σαΐτης (2008) επιχειρεί να συνοψίσει τα κοινά σημεία των ορισμών που έχουν δοθεί για την διοίκηση καταλήγοντας στο ότι αποτελεί “ ένα σύνολο ενεργειών μίας ομάδας ανθρώπων που υπό το πρίσμα του ορθολογισμού συντελεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μίας οργάνωσης”. Συμφωνεί, επίσης, με τους Montana and Charnov (1993) ότι η διοίκηση είναι ταυτόχρονα επιστήμη αλλά και τέχνη, υποστηρίζοντας ότι βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες αρχές αλλά παράλληλα δίνει τη δυνατότητα σε όσους την ασκούν να παραμένουν ευέλικτοι και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Σαΐτης, 2008).

Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει αναλυτικά τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την διοικητική δραστηριότητα στα οποία συγκλίνουν οι περισσότεροι ερευνητές της διοικητικής επιστήμης και που είναι τα εξής:

- Η επιδίωξη της επίτευξης, στον μέγιστο βαθμό, σαφώς καθορισμένων στόχων που αποτελούν και τον λόγο ύπαρξης της διοίκησης.
- Η οργάνωση μέσων (ανθρώπινων δραστηριοτήτων, υλικών και τεχνικών πόρων) και η αξιοποίηση τους προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός.
- Η αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασία με συγκεκριμένες λειτουργίες που διέπονται από ορισμένες αρχές.

Όσον αφορά στον προσδιορισμό των λειτουργιών αυτών, στην βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές διαφοροποιήσεις, ωστόσο οι κοινά αποδεκτές είναι οι πέντε λειτουργίες του Fayol

(προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμός και έλεγχος), οι οποίες υιοθετούνται αυτούσιες, τροποποιημένες ή διευρυμένες από τους ερευνητές (Αργυροπούλου, 2018).

Το κατά πόσο η διοίκηση σχολικών μονάδων διαφέρει από την διοίκηση άλλων οργανισμών και το εάν μπορούν οι αρχές της διοίκησης να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και διαφωνιών. Η εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να υιοθετήσει μερικές από τις αρχές της διοικητικής επιστήμης, ωστόσο, σύμφωνα με την Δαράκη (2007), παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες, καθώς ο απώτερος στόχος της είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό, *“μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων”*. Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Σαΐτης (2008), ο οποίος ορίζει την διοίκηση της εκπαίδευσης ως *“ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών”*. Και οι δύο παραπάνω μελετητές αναφέρουν επίσης ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στην απλή εφαρμογή των νόμων, καθώς έχει ευθύνη να αναβαθμίσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως.

Παρομοίως, ο Κουτούζης (2008) περιγράφει την εκπαιδευτική διοίκηση ως μία *“διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τρόπο αποτελεσματικό”*.

Έμφαση στην ιεραρχία δίνουν οι Shaturaev και Bekimbetova (2021), τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική διοίκηση συνεπάγεται παραχώρηση εξουσίας η οποία περιλαμβάνει ανάθεση, αποδοχή και ανάληψη ευθύνης για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος και υποδηλώνει μία οργανωτική ιεραρχία ανάμεσα σε άτομα τα οποία καταλαμβάνουν υψηλότερες θέσεις και έχουν περισσότερη ευθύνη και δύναμη και άτομα με χαμηλότερη ιεραρχική θέση.

Επιπροσθέτως, η Πετρίδου (2005) ορίζει την διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως *“μία συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά”*.

Στον παραπάνω ορισμό, γίνεται αναφορά στις τέσσερις βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης στις οποίες καταλήγουν πολλοί επιστήμονες (Μπρίνια, 2008 · Σαΐτης, 2008 · Δαράκη, 2007 · Βεργιοπούλου, 2015) και παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω:

**1. Προγραμματισμός.** Αποτελεί την κύρια και αρχική λειτουργία της διοίκησης και προηγείται των υπόλοιπων διοικητικών λειτουργιών. Κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού, γίνεται καθορισμός των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, διατυπώνονται προβλέψεις και λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι που μπορεί να επιδράσουν στη λειτουργία του.

Επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές λύσεις και καθορίζονται η πορεία δράσης, οι ενέργειες και τα μέσα που απαιτούνται για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων. Ο προγραμματισμός επίσης στοχεύει στην αρμονικότερη συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού.

2. **Οργάνωση.** Το σχέδιο έργου κατατέμνεται σε επιμέρους δραστηριότητες ή καθήκοντα, αποσαφηνίζονται οι σχέσεις εξουσίας και οι ευθύνες των μελών, προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα που θα υποκινήσει το προσωπικό για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων.

3. **Διεύθυνση.** Περιλαμβάνει τις ενέργειες των διευθυντικών στελεχών οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού. Κάποιες από αυτές τις ενέργειες είναι η ανάθεση ευθυνών στους υφισταμένους με στόχο την ανάληψη πρωτοβουλιών, η ενθάρρυνση με σκοπό την υλοποίηση των στόχων, ο συντονισμός, η συνεργασία των μελών με ανταλλαγή απόψεων και η επίλυση τυχών συγκρούσεων.

4. **Έλεγχος.** Κατά τη διαδικασία του ελέγχου, καθορίζονται τα πρότυπα με βάση τα οποία θα μετρηθούν τα αποτελέσματα και στη συνέχεια πραγματοποιείται μέτρηση των αποτελεσμάτων και σύγκριση τους με τους αρχικούς στόχους. Έχει ως σκοπό να εντοπίσει τις αιτίες των αποκλίσεων και να καθορίσει τις ενέργειες που θα λειτουργήσουν διορθωτικά ούτως ώστε αυτές οι αιτίες να εξλειφθούν. Ο έλεγχος πραγματοποιείται στις ενέργειες και στο ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού σε όλες τις βαθμίδες της ιεραρχίας.

## 1.2. Εκπαιδευτική ηγεσία

Όπως ισχύει και για την διοίκηση, η ηγεσία αποτελεί μια αμφιλεγόμενη έννοια για την οποία έχουν διατυπωθεί πολυάριθμοι ορισμοί στη βιβλιογραφία οι οποίοι δεν έρχονται συχνά σε συμφωνία.

Οι Antonakis και Day (2018) αναφέρουν ότι η ηγεσία μπορεί να είναι είτε επίσημη είτε ανεπίσημη διαδικασία που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε έναν ηγέτη και τους οπαδούς του δίνοντας έμφαση στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Τονίζουν ότι το νόημά της είναι “να συνενώσει ανθρώπινους και οργανωτικούς πόρους και να συντονίσει αυτούς τους πόρους προς ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και ως εκ τούτου να λύσει σύνθετα προβλήματα”.

Για τους Koontz και O’Donnell (1983), η ηγεσία ορίζεται ως “η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων”. Για τους Kouzes και Posner (2012), η ηγεσία αποτελεί μια σχέση καθώς “οι ηγέτες κινητοποιούν τους άλλους ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες”. Τονίζουν

μάλιστα την σημασία που έχει η ποιότητα της σχέσης αυτής και υπογραμμίζουν ότι πρέπει να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη και όχι στον φόβο και την δυσπιστία.

Έναν πλατύ ορισμό δίνει ο Σαΐτης (2008), ο οποίος θεωρεί την ηγεσία ως *“την διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους – συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος”*. Επίσης, θέτει τέσσερις προϋποθέσεις για να υπάρχει ηγεσία: α) την ύπαρξη ενός ηγέτη ο οποίος θα διαθέτει επίσημη και ουσιαστική εξουσία, β) την ύπαρξη μελών στα οποία θα ασκείται η επιρροή για την υλοποίηση των στόχων, γ) την ύπαρξη δράσης που είναι αποτελεσματική και δ) την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Σύμφωνα με τον Yukl (2013), το κοινό σημείο των ορισμών για την ηγεσία είναι η υπόθεση ότι αποτελεί *“μια διαδικασία κατά την οποία ασκείται σκόπιμη επιρροή σε άλλα άτομα για να καθοδηγήσει, να δομήσει και να διευκολύνει τις δραστηριότητες και τις σχέσεις σε μια ομάδα ή οργανισμό”*. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), επιρροή είναι η ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά των άλλων. Η ισχύς της επιρροής αυτής εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη (όπως επικοινωνιακές και πολιτικές ικανότητες) που θα εμπνεύσουν τον σεβασμό και την αφοσίωση αλλά και από την γνώση που κατέχει λόγω σπουδών ή εμπειρίας σε θέση ευθύνης, η οποία προσδίδει αξιοπιστία στο ηγετικό του έργο. Ωστόσο, η απόδοση της έννοιας της ηγεσίας ως επιρροή διακατέχεται από μία ουδετερότητα καθώς δεν διευκρινίζει τους στόχους και τις ενέργειες που πρέπει να επιδιωχθούν μέσω αυτής της διαδικασίας (Bush, 2008). Σε ζητήματα όπως τα παραπάνω, τα οποία αφορούν το πρόσωπο που ασκεί την επιρροή, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται, καθώς και τον σκοπό και τα αποτελέσματά αυτής, οφείλονται εν μέρει και οι διαφοροποιήσεις των ορισμών που απαντώνται στη βιβλιογραφία (Κατσαρός, 2008 · Yukl, 2013).

Για ισχύ κάνει λόγο και ο Sergiionanni (1984), αναφερόμενος στην εκπαιδευτική ηγεσία την οποία συνδέει με τις δυνάμεις που διαθέτουν οι διευθυντές, οι επόπτες και οι εκπαιδευτικοί για να προκαλέσουν αλλαγές που θα επηρεάσουν και θα βελτιώσουν την εκπαίδευση. Από αυτόν τον ορισμό, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν ταυτίζει το πρόσωπο του ηγέτη αποκλειστικά με τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, όπως ο Σαΐτης (2008) αλλά θεωρεί ηγέτες όλα τα πρόσωπα που μπορούν να προκαλέσουν αλλαγή μέσα σε αυτή. Παρομοίως, η Harris (2003) υποστηρίζει ότι όλα τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορούν να ασκήσουν και ότι η ηγεσία μπορεί να διανεμηθεί.

Στην βιβλιογραφία απαντώνται τρεις διαφορετικοί τρόποι άσκησης ηγεσίας ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής των μελών ενός οργανισμού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Everard & Morris, 1999 · Σαΐτης, 2008 · Κατσαρός, 2008):

α) **Η αυταρχική ηγεσία.** Σε αυτό το πρότυπο ηγεσίας, η λήψη αποφάσεων εναπόκειται αποκλειστικά στον ηγέτη, ο οποίος χρησιμοποιεί τον φόβο και την επιβολή κυρώσεων στους υφισταμένους του αναμένοντας την υπακοή τους. Ο ηγέτης εδώ χαρακτηρίζεται ως δογματικός και αρνείται να αιτιολογήσει τις αποφάσεις του αλλά τις επιβάλλει στηριζόμενος στην εξουσία που πηγάζει από τη θέση του.

β) **Η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία.** Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας, προωθείται η συνεργασία μεταξύ του ηγέτη και των υπολοίπων μελών, το αίσθημα ευθύνης και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Η λήψη αποφάσεων γίνεται είτε κατόπιν ψηφοφορίας, είτε λαμβάνονται από τον ίδιο τον διευθυντή, αφού έχει προηγηθεί συζήτηση με τους υφισταμένους του ή έχει ζητηθεί η συμβουλή αυτών.

γ) **Η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία.** Σε αυτό το μοντέλο, ο ηγέτης φαίνεται να αμφιβάλλει για τις ικανότητες του, είτε να είναι αδιάφορος και για τον λόγο αυτό εκχωρεί την εξουσία και τον έλεγχο στα άλλα μέλη του οργανισμού, τα οποία λαμβάνουν τα ίδια τις αποφάσεις βασιζόμενα σε προσωπικά κριτήρια. Ο ίδιος περιορίζεται απλά στον ρόλο της παροχής πληροφοριών στους υφισταμένους του.

Αν και, εκ πρώτης όψεως, το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας φαίνεται να είναι το καταλληλότερο και το αποδοτικότερο για ένα σχολικό περιβάλλον, ωστόσο ο τρόπος ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής καθορίζεται από μία σειρά παραγόντων, όπως οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, τα χαρακτηριστικά του προσωπικού αλλά και του ίδιου του διευθυντή καθώς και η εμπειρία που διαθέτει και το είδος της εργασίας που απαιτείται (Σαϊτής, 2008).

### 1.3. Διάκριση ηγεσίας και διοίκησης

Είναι πολύ σημαντικό να διακριθεί η έννοια της διοίκησης από αυτήν της ηγεσίας γιατί αποτελούν δύο όρους οι οποίοι συνδέονται πολύ στενά. Κάποιοι συγγραφείς θεωρούν ότι η ηγεσία είναι ένα υποσύνολο, μια λειτουργία της διοίκησης (Σαϊτής, 2008 · Δαράκη, 2007), κάποιιοι άλλοι βλέπουν την ηγεσία ως ένα υπερσύνολο που περιλαμβάνει τους όρους της διοίκησης και της διεύθυνσης (Πασιαρδής, 2004, *οπ. αναφ.* Δαράκη, 2007), ενώ μερικοί θεωρούν ότι αλληλοεπικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται δημιουργώντας μια “ενοποιημένη σχολική ηγεσία” (Bush, 2008 · Imants & de Jong, 1999, *οπ. αναφ.* στο Huber, 2004). Σε κάθε περίπτωση, η συνύπαρξη της ηγεσίας και της διοίκησης σε έναν οργανισμό είναι πολύ σημαντική, καθώς η διοίκηση χωρίς την ηγεσία μπορεί να μην επιφέρει αποτελέσματα, ενώ το αντίθετο -ηγεσία χωρίς διοίκηση- καθιστά την πρώτη χωρίς σκοπό και αντικείμενο (Δαράκη, 2007). Για να γίνει πιο σαφές το παραπάνω, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τις διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών αυτών, όπως απαντώνται στη βιβλιογραφία:



- Η ηγεσία ενδιαφέρεται περισσότερο για την αλλαγή μέσω της οποίας θα επιτευχθούν υπάρχοντες και νέοι στόχοι, σε αντίθεση με την διοίκηση η οποία προσανατολίζεται στην αποτελεσματική διατήρηση της κατεστημένης οργανωτικής κατάστασης (Cuban, 1988).
- Η διοίκηση συνδέεται με τα συστήματα, την γραφειοκρατία και ζητήματα τεχνικής φύσεως, δίνοντας έμφαση στα καθήκοντα και την εκπλήρωση των συμβατικών υποχρεώσεων του οργανισμού. Από την άλλη, η ηγεσία σχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη άλλων ανθρώπων και τον καθορισμό προτύπων βασιζόμενη σε αξίες, όραμα, ιδανικά και συναισθηματικές ανταλλαγές (Antonakis & Day, 2018 · Day et al, 2001 · Bush, 2008).
- Η διοίκηση θέτει στόχους οι οποίοι βασίζονται σε ανάγκες, όχι επιθυμίες και είναι ενσωματωμένοι στην κουλτούρα του οργανισμού. Αντιθέτως, στην ηγεσία οι στόχοι καθορίζονται από την επιρροή που ασκεί ο ηγέτης (Zaleznik, 1977). Διαφορά υπάρχει επίσης στον τρόπο επίτευξης των στόχων, αφού η διοίκηση την διασφαλίζει μέσω του ελέγχου και της επίλυσης προβλημάτων, ενώ η ηγεσία μέσω κινήτρων και έμπνευσης (Kotter, 1990).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι για την αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού διοίκηση και ηγεσία χρειάζεται να συνυπάρχουν. Λόγω του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο διευθυντής μίας σχολικής ομάδας πρέπει παράλληλα να είναι και ένας αποτελεσματικός ηγέτης που με την προσωπικότητα, την στάση και τη συμπεριφορά του θα αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους υφισταμένους του με στόχο την εκπαιδευτική αλλαγή.

## **Κεφάλαιο 2ο - Φύλο και εκπαίδευση**

### **2.1. Η διάσταση του φύλου και έμφυλα στερεότυπα**

#### **2.1.1. Φύλο: Βιολογικό και κοινωνικό**

Σε μία προσπάθεια να ερμηνευτεί η ανθρώπινη συμπεριφορά και η επιρροή που της ασκείται από βιολογικούς και άλλους παράγοντες, οι ερευνητές διαχωρίζουν το φύλο σε “βιολογικό” και “κοινωνικό” ώστε να κατανοηθούν οι διαφορές ανάμεσα στο ανδρικό και το γυναικείο φύλο (Eurydice, 2010).

Στην αγγλική γλώσσα το βιολογικό φύλο αποδίδεται με τον όρο sex και αναφέρεται στην βιολογική αρρενωπότητα ή θηλυκότητα του ατόμου (Lips, 1988), δηλαδή στα ανατομικά χαρακτηριστικά του, τα οποία είναι γενετικά προκαθορισμένα. Με άλλα λόγια, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο στοιχείων και γνωρισμάτων της προσωπικότητας, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα βιολογικών διαφορών (Brinia, 2012).

Από την άλλη, το κοινωνικό φύλο, που προσδιορίζεται με τον όρο gender στην αγγλική, σχετίζεται με τον κοινωνικό ρόλο του ατόμου με βάση το βιολογικό του φύλο και είναι κοινωνικά κατασκευασμένο (Schmuck, 1996 οπ. αναφ. Τάκη, 2009). Πιο αναλυτικά, αναφέρεται στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές ιδιότητες και ευκαιρίες που σχετίζονται με το ανδρικό και το γυναικείο φύλο. Στις περισσότερες κοινωνίες, οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρουν ως προς τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν, την πρόσβαση και τον έλεγχο των πόρων και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Και στις περισσότερες κοινωνίες, οι γυναίκες ως ομάδα έχουν λιγότερη πρόσβαση από τους άνδρες σε πόρους, ευκαιρίες και λήψη αποφάσεων (Desprez-Bouanchaud et al. 1999). Σε αντίθεση με το βιολογικό, το κοινωνικό φύλο είναι μία επίκτητη ταυτότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα μάθησης. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε αυτό μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και διαφοροποιούνται ανάμεσα στους πολιτισμούς. Τέλος, το κοινωνικό φύλο αφορά και τις σχέσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών (Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου, 2017).

#### **2.1.2. Στερεότυπα κοινωνικού φύλου**

Το κοινωνικό φύλο που αναλύσαμε παραπάνω ακολουθείται από “δομημένα σύνολα πεποιθήσεων για τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ανδρών και των γυναικών”, τα λεγόμενα στερεότυπα κοινωνικού φύλου (Ashmore & Del Boca, 1979). Τα στερεότυπα αυτά εκφράζουν πεποιθήσεις οι οποίες θεωρούν ότι οι άντρες διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως επιθετικότητα, ισχύ, αποφασιστικότητα, αυτοπεποίθηση, ατομικισμό, φιλοδοξία και επομένως είναι περισσότερο κατάλληλοι για την ανάληψη θέσεων διοίκησης και ηγεσίας, ενώ παρουσιάζουν τις

γυναίκες ως τρυφερές μητέρες, υπάκουες, ευαίσθητές, πράες, ευγενικές, συμπονετικές και συνεσταλμένες και κατά συνέπεια θεωρούνται πιο κατάλληλες για φροντιστικούς ρόλους όπως αυτών της νοικοκυράς και των επαγγελματιών φροντίδας, αγωγής ή ανατροφής ατόμων (Kollmayer, Schober & Spiel, 2018 · Eagly & Carli, 2007 · Shah, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη γυναίκα, το πρότυπο της γυναικείας προσωπικότητας και αρετής που αναφέρθηκε και παραπάνω και προέρχεται από τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό, έχει μεταφερθεί και στην νεοελληνική ιδεολογία. Οι βιολογικές της καταβολές (αναπαραγωγική ικανότητα) διαμορφώνουν τον κοινωνικό ρόλο τις γυναίκας με αποτέλεσμα ο κοινωνικός προορισμός της, ο οποίος θεωρείται διαφορετικός από αυτόν του άντρα, να είναι η οικογένεια και οι παραδοσιακοί ρόλοι που την πλαισιώνουν (μητέρα, σύζυγος, νοικοκυρά) (Δαλακούρα, Ζιώγου – Καραστεργίου, 2015).

Οι Ανθόπουλος και Κανταρτζή (2006) υποστηρίζουν ότι η ανατροφή των αγοριών και των κοριτσιών περιλαμβάνει διαφορετικά μηνύματα όσον αφορά αυτά που προσδοκεί η κοινωνία σχετικά με τις δεξιότητες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους, βασιζόμενη αποκλειστικά στο φύλο τους. Η κοινωνικοποίηση τους, δηλαδή, από την οικογένεια, το σχολείο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας τους προετοιμάζει για να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους. Παραπλήσια άποψη εκφράζουν και οι Κιούση, Φλωράκος και Παπακίτσος (2017) οι οποίοι αναφέρουν ότι η ανατροφή του ατόμου έχει τόσο δυνατό αντίκτυπο στη δημιουργία του κοινωνικού φύλου, με αποτέλεσμα αυτό να διαμορφώνεται καθώς το άτομο κοινωνικοποιείται και όχι με την γέννηση του, αφού τα άτομα ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν τους ρόλους που τους υπαγορεύει η κοινωνία. Επιπροσθέτως, η αύξηση των διαφορών ανάμεσα στα φύλα μέσω της κοινωνικοποίησης έχει ως αποτέλεσμα οι άντρες και οι γυναίκες να μην είναι σε θέση να αξιοποιήσουν όλο το εύρος των ικανοτήτων τους (Kollmayer, Schober & Spiel, 2018).

Σύμφωνα με την φιλελεύθερη φεμινιστική θεωρία, οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα δύο φύλα δεν προέρχονται από βιολογικούς παράγοντες αλλά από τα έμφυλα στερεότυπα και στη διαφορετική εκπαίδευση που αυτά λαμβάνουν (Sayers, 1982 οπ. αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Ως εκ τούτου, η πατριαρχία συντηρείται στις περισσότερες κοινωνίες μέσω της κοινωνικής κατασκευής του φύλου δημιουργώντας έμφυλους ρόλους που κατευθύνουν τους άντρες σε θέσεις εξουσίας και τις γυναίκες σε δευτερεύοντες ρόλους (Johnston, 2018). Μία διαφοροποιημένη άποψη εκφράζει η ριζοσπαστική φεμινιστική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι “το πρόβλημα δεν είναι η θηλυκότητα αυτή καθεαυτή, αλλά η μειωμένη αξία που το πατριαρχικό σύστημα προσδίδει σε παραδοσιακά γυναικείες ποιότητες” (Αθανασιάδου, 2002).

Η κοινωνικοποίηση των ανδρών και των γυναικών σύμφωνα με τις υπαγορεύσεις των παραπάνω στερεοτύπων μπορεί να δώσει μία εξήγηση στα έμφυλα φαινόμενα που παρατηρούνται

και στην εκπαίδευση. Το στερεότυπο της φροντιστικής γυναίκας – μητέρας καθιστά τις γυναίκες ιδανικές για τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα ενώ ταυτόχρονα τις αποκλείει από τις ηγετικές θέσεις που απαιτούν δυναμισμό και άλλα στοιχεία τα οποία θεωρούνται αντρικά γνωρίσματα. Η Δαράκη (2007) αναφέρει ότι τα έμφυλα στερεότυπα που παρουσιάζουν τις γυναίκες λιγότερο κατάλληλες για ηγετικές θέσεις σε σχέση με τους άντρες, διατηρούν την ισχύ τους ακόμη και σήμερα. Μάλιστα, είναι υπεύθυνα για την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, καθώς η ικανότητα άσκησης ηγεσίας δεν επηρεάζεται από τα βιολογικά γνωρίσματα ενός ατόμου (Chabaya, Rembe και Wadesango, 2009). Με άλλα λόγια, τα στερεότυπα αυτά δημιουργούν εμπόδια που πολλές φορές αποκλείουν τις γυναίκες από την ανάληψη υψηλών ιεραρχικά θέσεων και τα οποία περιγράφονται με τον όρο “γυάλινη οροφή”, τον οποίο και θα αναλύσουμε σε επόμενο κεφάλαιο.

## **2.2. Η γυναίκα στην εκπαίδευση**

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων (συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικοποίησης που πραγματοποιείται μέσα από την εκπαίδευση) έχει ως αποτέλεσμα την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και κατά συνέπεια διαφορετικές επαγγελματικές επιλογές. Αυτό έχει σε πολλές περιπτώσεις ως αποτέλεσμα την διάκριση των επαγγελμάτων με βάση το φύλο, σε γυναικεία και ανδρικά (Δαλακούρα κ.ά., 2008). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως επί το πλείστον “γυναικείο επάγγελμα” και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των αιτιών που συνέβαλλαν σε αυτό το φαινόμενο.

### **2.2.1. Ιστορική αναδρομή**

Σε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί το παραπάνω ζήτημα, είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην πορεία της γυναίκας μέσα στην εκπαίδευση. Τον Φεβρουάριο του 1834, κατοχυρώνεται για πρώτη φορά το δικαίωμα των Ελληνίδων για δωρεάν και υποχρεωτική πρόσβαση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά την θέσπιση του δικαιώματος αυτού, στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα παρατηρούνται διαφορές στο πρόγραμμα μαθημάτων των δύο φύλων, με απλούστευση των γνώσεων και έμφαση στα εργόχειρα για τα κορίτσια, μικρά ποσοστά φοίτησης των μαθητριών, κυρίως στην επαρχία και χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις (Δαλακούρα & Ζιώγου – Καραστεργίου, 2015). Επιπλέον, η εκπαίδευση των κοριτσιών προσανατολίζεται στην προετοιμασία τους να αναλάβουν τους κοινωνικούς τους ρόλους ως σύζυγοι, μητέρες, οικοδέσποινες και σε κάποιες περιπτώσεις ως δασκάλες (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008 · Ζιώγου – Καραστεργίου, 1986). Ακόμα κι έτσι, η είσοδος των γυναικών στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με τον φόβο ότι βλάπτει τον

θεσμό της οικογένειας και τον ρόλο για τον οποίο προορίζεται η γυναίκα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη, & Καπέλλα, 2001 · Ζιώγου – Καραστεργίου, 1986).

Κυριότερος φορέας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τον 19ο αιώνα, είναι η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, μία ιδιωτική πρωτοβουλία. Από το Διδασκαλείο της Εταιρείας αυτής παρέχεται και η μοναδική δυνατότητα για κοινωνική άνοδο στα κορίτσια των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων προφέροντας τους την ευκαιρία να αποκτήσουν το δίπλωμα της δασκάλας, το μόνο επάγγελμα που ήταν κοινωνικά αποδεκτό να ασκούν οι γυναίκες (Ζιώγου – Καραστεργίου, 1986). Η αποδοχή της καταλληλότητας του επαγγέλματος αυτού για τις γυναίκες βασίστηκε στην παραδοσιακή αντίληψη του κοινωνικού τους ρόλου, αφού έδινε τη δυνατότητα σε αυτές να εξισορροπούν οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και θεωρείτο ότι συνάδει με την γυναικεία φύση, δηλαδή τη φροντίδα, το ενδιαφέρον και τη στοργή (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008 · Μαραγκουδάκη, 2008 · Δαλακούρα & Ζιώγου – Καραστεργίου, 2015).

Το 1890 πραγματοποιείται η εγγραφή της πρώτης φοιτήτριας στη Φιλοσοφική Σχολή και την επόμενη χρονιά δύο εγγραφές στην Ιατρική Σχολή, γεγονότα που ανοίγουν τον δρόμο για την εγγραφή φοιτητριών στο πανεπιστήμιο, η οποία συνεχίζεται με αυξανόμενο ρυθμό (Δαλακούρα & Ζιώγου – Καραστεργίου, 2015).

Το 1914 ιδρύονται Διδασκαλεία και για τα δύο φύλα, στα οποία όμως εξακολουθούν να υφίστανται διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών για το κάθε φύλο, ενώ μέχρι το 1964 απαγορευόταν η συμφοίτηση αρρένων και θηλέων στα αμιγή σχολεία. Η μετατροπή των αμιγών σχολείων σε μικτά ξεκινά σταδιακά από το 1979 και μετά (Δαράκη, 2007). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η κατοχύρωση του δικαιώματος των γυναικών στην εκπαίδευση πραγματοποιείται σταδιακά, ενώ το 1982 καταργούνται οριστικά οι διακρίσεις των εισακτέων σπουδαστών με βάση το φύλο (Ν. 1286/1982).

### **2.2.2 Υπερεκπροσώπηση των γυναικών στην ελληνική εκπαίδευση**

Όπως προέκυψε και από την ιστορική αναδρομή που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται γυναικεία υπόθεση αφού συμβαδίζει με τα στερεότυπα που ακολουθούν το γυναικείο φύλο και τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται οι γυναίκες να υιοθετήσουν.

Η κυριαρχία των γυναικών στην εκπαίδευση δεν αποτελεί βέβαια μόνο ελληνικό φαινόμενο αλλά συναντάται στις περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο. Σε όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι γυναίκες αποτελούν πλειοψηφία στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (αν και σε μικρότερο βαθμό) (Drudy, 2008 · Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Eurymdice, 2010). Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις αιτίες που προκαλούν το φαινόμενο

αυτής της υπερεκπροσώπησης αυτής. Αρκετοί αναφέρουν ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικού αποτελεί στην ουσία επέκταση του ρόλου της μητέρας (Αναγνωστοπούλου κ.α., 2004), δηλαδή ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στον ρόλο του γυναικείου φύλου ως προέκταση της οικογενειακής φροντίδας (Κυριακουσσίς & Saiti, 2006) και “ταυτίζεται περισσότερο με τα κοινωνικά στερεότυπα για τις γυναίκες” (Ανθόπουλος, Κανταρτζή, 2006). Οι Κιούση κ.α. υποστηρίζουν ότι τα επαγγέλματα που επιλέγονται από τις γυναίκες είναι αυτά τα οποία θα τους επιτρέπουν να ασχοληθούν με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις (Κιούση, Φλωράκος, Παπακίτσος, 2017). Παράλληλα, τους προσφέρει κύρος καθώς εξασφαλίζει μονιμότητα και υψηλές οικονομικές αποδοχές, παρ’ όλο που δεν ισχύει το ίδιο για τους άντρες που εργάζονται στην εκπαίδευση (Μαραγκουδάκη, 2008).

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στατιστικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεση μας για την ελληνική εκπαίδευση, οι παραπάνω ισχυρισμοί μπορούν να επιβεβαιωθούν. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά το σχολικό έτος 2019-20, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα νηπιαγωγεία της χώρας (δημόσια και ιδιωτικά) ήταν γυναίκες σε ποσοστό 98,7%. Πολύ υψηλό είναι και το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται στα δημοτικά, το οποίο ανέρχεται στο 73% (Πίνακας 1). Οι αριθμοί αυτοί αποδεικνύουν ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία των μαθητών, τόσο καταλληλότερες είναι οι γυναίκες για την εκπαίδευση τους, καθώς η εκπαίδευση στις μικρότερες ηλικίες απαιτεί περισσότερη φροντίδα.

	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο
Νηπιαγωγεία	16.276 (98,7%)	207 (1,3%)	16.483 (100%)
Δημοτικά	53.830 (73%)	19.892 (27%)	73.722 (100%)

**Πίνακας 01:** Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων κατά το σχολικό έτος 2019-20 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ)

Στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα, παρατηρείται μία ελαφρά μείωση του ποσοστού των γυναικών εκπαιδευτικών, συνεχίζουν ωστόσο να αποτελούν και πάλι την πλειοψηφία. Πιο συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2019- 20, στα δημόσια Γυμνάσια της χώρας το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών ανέρχεται σε 68,3%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα δημόσια Λύκεια αγγίζει το 58,3% (Πίνακας 2).

	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο
Γυμνάσια	25.422 (68,3%)	11.774 (31,7%)	37.196 (100%)
Λύκεια	12.855 (58,3%)	9.203 (41,7%)	22.058 (100%)

**Πίνακας 02:** Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών των δημοσίων Γυμνασίων και Λυκείων κατά το σχολικό έτος 2019-20 (Πηγή:ΕΛΣΤΑΤ)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ το γεγονός ότι όσο η βαθμίδα εκπαίδευσης μεγαλώνει, τόσο τα ποσοστά των γυναικών χαμηλώνουν. Αυτό μπορεί, σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (2003), να αποτελέσει ένα σημαντικό ζήτημα εάν δεχτούμε ότι *“το κύρος και το γόητρο των διδασκόντων είναι ανάλογο προς την ηλικία των μαθητών/-τριών και γενικά ανάλογο προς τη θέση της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οργανωτική πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως υποστηρίζεται, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των διδασκομένων και όσο υψηλότερη είναι η εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο περισσότερο εξειδικευμένη είναι η παρεχόμενη γνώση”*.

Μία ακόμα εξήγηση που δίνεται από την Μαραγκουδάκη (2003) είναι ότι η διδασκαλία, όσο η βαθμίδα ανεβαίνει, δεν συμβαδίζει με τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια. Απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία (ενδοσχολικές και πανελλαδικές εξετάσεις), γεγονός που είναι αποτρεπτικό για τις γυναίκες, οι οποίες καλούνται να εξισορροπήσουν τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Τέλος, τα φαινόμενα ανυπακοής των μαθητών, τα οποία αυξάνονται όσο μεγαλώνει η βαθμίδα, απαιτούν σκληρότερες πρακτικές παρέμβασης που οι γυναίκες δείχνουν απρόθυμες να εφαρμόσουν επειδή δεν συνάδουν με την κοινωνική συμπεριφορά που έχουν εσωτερικεύσει αλλά και που αναμένεται από αυτές.

Το γεγονός ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού ήταν το πρώτο πνευματικό επάγγελμα στο οποίο απέκτησαν πρόσβαση οι γυναίκες σε συνδυασμό με τα στερεότυπα που ακολουθούν τα δύο φύλα μπορεί να δώσει μία εξήγηση για την υπερεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαίδευση. Η επικράτηση, όμως, των γυναικών στον εκπαιδευτικό κλάδο δεν συνοδεύεται από την ίση εκπροσώπησή τους σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, φαινόμενο που έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και θα μελετηθεί περαιτέρω στην παρούσα εργασία στο επόμενο κεφάλαιο.

## Κεφάλαιο 3ο - Η γυναίκα στην εκπαιδευτική ηγεσία

### 3.1. Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής

#### 3.1.1. Αποσαφήνιση, χρήση και αμφισβήτηση του όρου

Προκειμένου να γίνει περιγραφή των εμποδίων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, έγινε χρήση της μεταφοράς της “γυάλινης οροφής”. Η Ομοσπονδιακή Επιτροπή Γυάλινης Οροφής των Η.Π.Α. (United States Federal Glass Ceiling Commission), ορίζει την γυάλινη οροφή ως “το αόρατο αλλά αδιαπέραστο εμπόδιο που εμποδίζει τις μειονότητες και τις γυναίκες από το να ανελιχτούν στα ανώτερα στρώματα της ιεραρχίας, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τα επιτεύγματά τους” ενώ την χαρακτηρίζει επίσης ως “τεχνητό εμπόδιο” και ως “βαθιά γραμμή οριοθέτησης μεταξύ εκείνων που ευημερούν και εκείνων που μένουν πίσω” (Federal Glass Ceiling Commission, 1995). Το εμπόδιο, λοιπόν αυτό βασίζεται σε έμφυλες ή φυλετικές διακρίσεις και όχι στην έλλειψη ικανοτήτων για την ανάληψη υψηλών θέσεων (Jackson, 2001). Η Αργυροπούλου (2018) αναφέρει το φαινόμενο της γυάλινης οροφής ως την “αδυναμία πολλών γυναικών να καταλάβουν τα ύψιστα αξιώματα επειδή ακριβώς είναι γυναίκες”.

Ο όρος “γυάλινη οροφή” φαίνεται να διατυπώθηκε για πρώτη φορά από την Marilyn Loden το 1978 κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης για τις φιλοδοξίες των γυναικών. Διαπίστωσε ότι οι γυναίκες δεν ήταν σε θέση να ανελιχτούν πέρα από τα χαμηλότερα αξιώματα της διοίκησης και ότι τα εμπόδια που προκαλούσαν την μεγαλύτερη ζημιά στις φιλοδοξίες και στις ευκαιρίες ανέλιξης των γυναικών δεν ήταν προσωπικά αλλά πολιτιστικά (BBC NEWS, 2017). Ωστόσο, η Jackson αναφέρει ότι ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τους Carol Hymowitz και Timothy Schellhardt το 1986 σε άρθρο τους στο περιοδικό Wall Street Journal σχετικά με τις γυναίκες του επιχειρηματικού κόσμου και αποδίδει σε αυτούς την ευρεία χρήση του (Jackson, 2001).

Οι Cotter et al (2001) ορίζουν στο άρθρο τους τους εξής τέσσερις παράγοντες που θα πρέπει να ισχύουν για να χαρακτηριστεί ένα φαινόμενο διάκρισης ως γυάλινη οροφή:

- “έμφυλη ή φυλετική διάκριση που είναι αδύνατο να εξηγηθεί από άλλα στοιχεία σχετικά με την εργασία του υπαλλήλου.”
- “έμφυλη ή φυλετική διάκριση που είναι μεγαλύτερη στις ανώτερες θέσεις απ’ ότι στις χαμηλότερες.”
- “έμφυλη ή φυλετική διάκριση στις ευκαιρίες για ανέλιξη, όχι μόνο στις αναλογίες κάθε φύλου (ή φυλής) που βρίσκονται σε αυτές τις ανώτερες θέσεις.”



- “έμφυλη ή φυλετική διάκριση η οποία αυξάνεται κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.”

Οι Eagly και Carli (2007) απορρίπτουν τη μεταφορά της γυάλινης οροφής αφενός γιατί περιγράφει ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο που διαψεύδεται από την ύπαρξη γυναικών σε υψηλές θέσεις και αφετέρου διότι υπονοεί πως οι άντρες και οι γυναίκες έχουν ίσες ευκαιρίες κατάκτησης χαμηλότερων θέσεων, γεγονός που δεν ισχύει. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες δεν είναι λεπτά κι επομένως αόρατα και ότι η χρήση του όρου της γυάλινης οροφής δεν αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα και το εύρος των προκλήσεων. Σύμφωνα με τους ίδιους, η ανέλιξη των γυναικών δεν ανακόπτεται μόνο στο προτελευταίο στάδιο της καριέρας τους, αλλά σε πολλά στάδια κατά τη διάρκεια της. Αντί του όρου της γυάλινης οροφής, προτείνουν τη χρήση της μεταφοράς του λαβυρίνθου η οποία περιγράφει σωστότερα την πολύπλοκη διαδρομή των γυναικών προς την κατάληψη υψηλών θέσεων. Η μεταφορά αυτή αναγνωρίζει τα εμπόδια αλλά βλέπει και τη δυνατότητα προσπέλασης τους και επίτευξης των στόχων.

### **3.1.2. Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής στην ελληνική εκπαίδευση**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρά την ισχυρή παρουσία των γυναικών στην εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) και τις ίσες ευκαιρίες που τους προσφέρονται θεσμικά, παρατηρείται το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις ευθύνης (διεύθυνση σχολικής μονάδας, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, διεύθυνση πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιφερειακή διεύθυνση). Ο αποκλεισμός των γυναικών από αυτές τις θέσεις καθρεφτίζει και αναπαράγει τις εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα μέσα στην καπιταλιστική και πατριαρχική κοινωνία (Μαραγκουδάκη, 1997). Παρόμοια άποψη διατυπώνουν και οι Κανταράκη, Παγκάκη και Σταματελοπούλου (2008), καθώς υπογραμμίζουν ότι το φαινόμενο της λήψης αποφάσεων από άντρες στον χώρο της εκπαίδευσης “αντανακλά το βαθμό ανδρικής εξουσίας στην κοινωνία γενικότερα”.

Στον Πίνακα 3, παρατηρούμε ότι, ενώ κατά το έτος 2019-20 το 73% του προσωπικού των Δημοτικών της χώρας μας αποτελούνταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι θέσεις ευθύνης που είχαν καταληφθεί από γυναίκες ήταν μόλις το 42,2%. Αντίστοιχο φαινόμενο παρατηρείται και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πίνακες 4 & 5), ενώ το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις ευθύνης είναι ακόμα χαμηλότερο στα δημόσια Γενικά Λύκεια (36,7%) απ’ ότι στα δημόσια Γυμνάσια (41,4%). Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε με σιγουριά ότι το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών γίνεται εντονότερο όσο πιο υψηλή είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης.

	Γυναίκες	Άντρες	Σύνολο
Εκπαιδευτικοί	53.830 (73%)	19.892 (27%)	73.722 (100%)
Διευθυντές	1.871 (42,2%)	2.561 (57,8%)	4.432 (100%)

**Πίνακας 03:** Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και προϊσταμένων Δημοτικών σχολείων κατά το σχολικό έτος 2019-20 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ)

	Γυναίκες	Άντρες	Σύνολο
Εκπαιδευτικοί	25.422 (68,3%)	11.774 (31,7%)	37.196 (100%)
Διευθυντές	710 (41,4%)	1.003 (58,6%)	1.713 (100%)

**Πίνακας 04:** Κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών δημοσίων Γυμνασίων κατά το σχολικό έτος 2019-20 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ)

	Γυναίκες	Άντρες	Σύνολο
Εκπαιδευτικοί	12.855 (58,3%)	9.203 (41,7%)	22.058 (100%)
Διευθυντές	389 (36,7%)	671 (63,3%)	1.060 (100%)

**Πίνακας 05:** Κατά φύλο κατανομή εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοσίων Γενικών Λυκείων κατά το σχολικό έτος 2019-20 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ)

Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πίνακας 6), προέκυψε ότι από τους 116 προσωρινούς Διευθυντές Εκπαίδευσης που τοποθετήθηκαν τον Αύγουστο του 2020 μόνο οι 35 ήταν γυναίκες (ποσοστό 30,2%). Το ποσοστό των γυναικών διευθυντών εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια αντίστοιχα ήταν 32,8% και 27,6%.

Φύλο	A/θμια εκπαίδευση	B/θμια εκπαίδευση	Σύνολο
Γυναίκες	19 (32,8%)	16 (27,6%)	35 (30,2%)
Άντρες	39 (67,2%)	42 (72,4%)	81 (69,8%)
Σύνολο	58 (100%)	58 (100%)	116 (100%)

**Πίνακας 06:** Κατά φύλο κατανομή προσωρινών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-21. (Πηγή: ΥΠΑΙΘ)

Παρόμοια εικόνα παρατηρούμε και στην κατά φύλο κατανομή των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης (πίνακας 7) με την διαφορά ότι σε αυτήν την θέση τα ποσοστά εκπροσώπησης των γυναικών είναι ακόμα μικρότερα. Από τους 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης μόνο οι 2 ήταν γυναίκες (ποσοστό 15,4%). Με βάση τα αριθμητικά δεδομένα των πινάκων, καθίσταται λοιπόν σαφές ότι όσο υψηλότερη ιεραρχικά είναι η θέση, τόσο μικρότερη φαίνεται να είναι η εκπροσώπηση των γυναικών.

Περιφερειακοί Δ/ντες Εκπαίδευσης	Γυναίκες	Άντρες	Σύνολο
Σύνολο	2 (15,4%)	11 (84,6%)	13 (100%)

**Πίνακας 07:** Κατά φύλο κατανομή Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης 2019-2022 (Πηγή: ΥΠΑΙΘ)

Στον Πίνακα 8, η κατάσταση διαφοροποιείται, καθώς παρατηρείται ότι το ποσοστό των γυναικών στις θέσεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου είναι υψηλότερο από αυτό των αντρών (55,4% έναντι 44,6%). Το γεγονός αυτό αποτελεί μια θετική εξέλιξη στο φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών, ιδιαίτερα αν αναφέρουμε ότι το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις Σχολικού Συμβούλου (θεσμός που έχει αντικατασταθεί από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου) κατά στο σχολικό έτος 1994-5 ήταν μόλις 14,3% (Μαραγκουδάκη, 1997). Βέβαια και πάλι το παραπάνω ποσοστό θεωρείται χαμηλό σε σχέση με το ποσοστό της παρουσίας των γυναικών στην εκπαίδευση και ειδικά αν ληφθεί υπόψιν ότι στους Συντονιστές αυτούς περιλαμβάνονται και οι Συντονιστές των νηπιαγωγών που αναγκαστικά θα είναι γυναίκες διότι σχεδόν το 99% των νηπιαγωγών είναι ούτως ή άλλως γυναίκες (βλ. Πίνακα 01).

Περιφέρεια	Γυναίκες	Άντρες	Σύνολο
Αττικής	80 (58%)	58 (42%)	138
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	20 (64,5%)	11 (35,5%)	31
Βορείου Αιγαίου	6 (40%)	9 (60%)	15
Νοτίου Αιγαίου	13 (59%)	9 (41%)	22
Δυτικής Ελλάδας	15 (44,1%)	19 (55,9%)	34
Δυτικής Μακεδονίας	8 (44,4%)	10 (55.6%)	18
Ηπείρου	15 (68,2%)	7 (31,8%)	22
Θεσσαλίας	9 (30%)	21 (70%)	30
Ιονίων Νήσων	12 (75%)	4 (25%)	16
Κεντρικής Μακεδονίας	49 (52,6%)	46 (48,4%)	95
Πελοποννήσου	17 (65,4%)	9 (34,6%)	26
Κρήτης	22 (68,8%)	10 (31,2%)	32
Στερεάς Ελλάδας	14 (53,8%)	12 (46,2%)	26
Σύνολο	280 (55,4%)	225 (44,6%)	505 (100%)

***Πίνακας 08:** Κατά φύλο κατανομή των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ανά περιφέρεια 2018-2021 (Πηγή: ΥΠΑΙΘ)*

Συνοψίζοντας, με βάση τα στοιχεία των παραπάνω πινάκων διαπιστώνουμε ότι το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε υψηλές ιεραρχικά θέσεις στην εκπαίδευση είναι αναντίρρητο γεγονός και μάλιστα αυτό εντείνεται όσο ανεβαίνουμε στην βαθμίδα της εκπαίδευσης και στην ιεραρχία κάτι που αναδεικνύει το φαινόμενο της γυάλινης οροφής. Εξάιρεση στον κανόνα αποτελεί η σημαντική παρουσία των γυναικών στις θέσεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, γεγονός που προκαλεί μια συγκρατημένη αισιοδοξία όσον αφορά την άμβλυνση του φαινομένου αυτού στο μέλλον.

## **3.2. Τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στην εκπαιδευτική ηγεσία**

### **3.2.1. Κατηγοριοποίηση**

Η βιβλιογραφία σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους στην ηγεσία, εκπαιδευτική και γενικότερα, είναι πλούσια, καθώς το θέμα αυτό έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις. Οι Ganiyu et al (2018) υποστηρίζουν ότι οι

γυναίκες δεν υστερούν σε γνώσεις ή ικανότητες που απαιτούνται για την ανέλιξη τους αλλά αποτρέπονται από αόρατα εμπόδια που σχετίζονται με “προκαταλήψεις, θρησκευτικό συναίσθημα, καθώς και ατομικούς και οργανωτικούς παράγοντες”.

Κάποιοι ερευνητές κατηγοριοποιούν τα εμπόδια αυτά σε εσωτερικά και εξωτερικά (Shakeshaft, 1981 · Brown & Ralph 1996). Η Shakeshaft (1981) αναφέρει ως εσωτερικά εμπόδια “τις πτυχές της κοινωνικοποίησης, την προσωπικότητα, την έμπνευση, τις ατομικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές, τα κίνητρα και την αυτοεικόνα” ενώ ως εξωτερικά “τα έμφυλα στερεότυπα, τις έμφυλες διακρίσεις, την έλλειψη επαγγελματικής προετοιμασίας και τις οικογενειακές ευθύνες”.

Μια ακόμα κατηγοριοποίηση που χρησιμοποιείται συχνά στην βιβλιογραφία είναι η διάκριση των εμποδίων σε προσωπικά/ ψυχολογικά, θεσμικά/ οργανωτικά και πολιτιστικά/ κοινωνικά (Kararou & Bush, 2007 · Athanassoula Reppa & Koutouzis 2002 · Grove & Montgomery, 2000). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή, τα προσωπικά/ ψυχολογικά εμπόδια αφορούν τις ευθύνες που φέρουν οι ίδιες οι γυναίκες για την μη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων και περιλαμβάνουν ατομικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, χαμηλή αυτοπεποίθηση, έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος, ανησυχία ως προς την ανάληψη ευθυνών κλπ. Τα θεσμικά/ οργανωτικά εμπόδια είναι αυτά που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, οι διακρίσεις που γίνονται σε βάρος των γυναικών, η προώθηση των ανδρών από συμβούλια επιλογής που απαρτίζονται από άντρες κ.α. (Tallerico & Burstyn, 1996 ο.α. Grove & Montgomery, 2000 · Athanassoula Reppa & Koutouzis 2002). Τέλος τα κοινωνικά/ πολιτισμικά εμπόδια περιλαμβάνουν τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που στηρίζουν τις έμφυλες διακρίσεις (Tallerico & Burstyn, 1996 ο.α. Grove & Montgomery, 2000), δηλαδή όλες αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών που περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Τέλος, η Fitzsimmons (2012) κατηγοριοποιεί τα εμπόδια αυτά με βάση το χρόνο εμφάνισης τους. Έτσι αναφέρεται σε εμπόδια κατά την πρόσβαση, δηλαδή κατά τη διάρκεια της προσπάθειας τους να κατακτήσουν τη θέση (barriers to access) και σε εμπόδια κατά την υπηρεσία, όταν δηλαδή υπηρετούν στη θέση αυτή (barriers to utility).

### **3.2.2. Ανάλυση**

Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα τα εμπόδια και τις προκλήσεις που συναντούν οι γυναίκες κατά την διάρκεια της καριέρας τους στην εκπαιδευτική ηγεσία ταξινομώντας τα σε εσωτερικά και εξωτερικά.

### *3.2.2.1. Εσωτερικά εμπόδια*

Τα εσωτερικά εμπόδια, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι αυτά που “οφείλονται σε διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά στην προσωπική ιδιοσυγκρασία των ατόμων” (Δαράκη, 2007) και κατά βάση αποδίδουν την ευθύνη στις ίδιες της γυναίκες για τη μη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων. Σύμφωνα, λοιπόν με αυτά, οι γυναίκες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και τείνουν να υποτιμούν τους εαυτούς τους εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο κοινωνικοποιούνται και για τον λόγο αυτό αποφεύγουν να αιτηθούν για τέτοιες θέσεις (Chabaya et al., 2009). Σε πολλές περιπτώσεις, δεν ενδιαφέρονται ή δεν έχουν τη διάθεση να αγωνιστούν για την καριέρα τους καθώς δεν διαθέτουν την ψυχική αντοχή για να αντέξουν την πίεση (Eurobarometer 1998, ο.α. Athanassoula Reppa & Koutouzis, 2002), ενώ στερούνται προγραμματισμού για την καριέρα τους (Coleman 1996).

Συναισθήματα όπως το άγχος που πηγάζει από την δυσκολία συνδυασμού των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων (Greenhaus & Beutell, 1985), το αίσθημα ότι δεν είναι ικανές να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες θέσεις (Ανθόπουλος, Κανταρτζή, 2006) και το συναίσθημα της μοναξιάς που επικρατεί στην κορυφή (Αργυροπούλου, 2018) φαίνεται να λειτουργούν ως εσωτερικά εμπόδια για τις γυναίκες. Επιπλέον, η αμφιθυμία που εκφράζουν πολλές γυναίκες ως προς τον τρόπο που ασκείται η εξουσία τις ωθεί να επιλέγουν την διδασκαλία στην τάξη (Δαράκη, 2007). Την προτίμηση αυτή των γυναικών αναφέρει και η Μαραγκουδάκη (1997) η οποία σημειώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους/τις μαθητές/τριες και για την αποτελεσματικότητα τους στη διδασκαλία, διαφοροποίηση που οφείλεται επίσης στην κοινωνικοποίηση τους και στην απουσία εξοικείωσης τους με την άσκηση εξουσίας.

Ένας ακόμα εσωτερικός παράγοντας που λειτουργεί ως τροχοπέδη για την κατάληψη θέσεων ευθύνης από τις γυναίκες αποτελεί η προσήλωση τους στην οικογένεια και απουσία διάθεσης από μέρους των γυναικών να δεχτούν θέσεις μακριά από τους συζύγους και τα παιδιά τους. Στο δίλημμα ανάμεσα στην καριέρα που απαιτεί κινητικότητα και στην οικογένεια, οι γυναίκες φαίνεται πως επιλέγουν την οικογένεια (Chabaya et al., 2009).

### *3.2.2.2. Εξωτερικά εμπόδια*

Τα εξωτερικά εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στη διαδρομή τους προς την κορυφή εστιάζουν στις συνθήκες και στον πολιτισμό που αυτές υποχρεούνται να αποδεχτούν και να λειτουργήσουν (Coronel et al., 2010).

Το πιο σημαντικό εμπόδιο στην κατηγορία αυτή, αλλά και γενικότερα, φαίνεται να είναι τα έμφυλα στερεότυπα που αναλύθηκαν εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο. Οι στερεοτυπι-

κοί ρόλοι, σύμφωνα με τους οποίους οι γυναίκες πρέπει να αναλαμβάνουν την φροντίδα του νοικοκυριού, ενώ οι άντρες να φροντίζουν για τις εξωτερικές δουλειές, φαίνεται να παραμένουν αμετάβλητοι (Ryder, 1994 ο.α. McCreight, 1999). Επιπροσθέτως, τα γνωρίσματα του ανδρικού στερεότυπου, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο έλεγχος, η επιβολή, η αποφασιστικότητα κλπ., έχουν ταυτιστεί με την αποτελεσματική (εκπαιδευτική) διοίκηση και ηγεσία (Μαραγκουδάκη, 1997), οπότε αυτομάτως οι διευθυντικές θέσεις ταυτίζονται με την αντρική παρουσία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες να γίνονται δύσκολα αποδεκτές σε θέσεις εξουσίας (Shah, 1999), και ακόμα και όταν αυτές κατορθώσουν να κατακτήσουν τέτοιες θέσεις, να δέχονται έντονη κριτική για το έργο τους σε αυτές τις θέσεις και να προσπαθούν περισσότερο για να αποδείξουν την αξία και την αποτελεσματικότητά τους (Αργυροπούλου, 2018 · Helterbran και Rieg, 2004). Πολλές γυναίκες αναγκάζονται για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις της θέσης τους να υιοθετήσουν το “ανδρικό πρότυπο” άσκησης της εξουσίας με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως σκληρές, αυταρχικές και μη θηλυκές, ενώ όταν δεν το κάνουν κρίνονται ως ανεπαρκείς (Μαραγκουδάκη, 1997 · Eagly & Carli, 2007). Όπως φαίνεται, σύμφωνα με την Schein (2001), το επίμονο στερεότυπο που ταυτίζει τη διοίκηση με το ανδρικό φύλο θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια για την πρόσβαση των γυναικών στη διοίκηση σε όλες τις χώρες.

Οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών, ακόμα ένα αποτέλεσμα των έμφυλων στερεοτύπων που θέλουν την γυναίκα υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών και την φροντίδα του νοικοκυριού, δρουν ως ανασταλτικός παράγοντας σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Brinia, 2012 · Growe και Montgomery, 2000 · Athanassoula Reppa & Koutouzis, 2002). Η είσοδός τους σε θέσεις ευθύνης τους επιφορτίζει με επιπλέον ευθύνες και φόρτο εργασίας (Shah, 1999) και καλούνται να συνδυάσουν επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις (Ανθόπουλος, Κανταρτζή, 2006), σε αντίθεση με τους άντρες που έχουν τις συντρόφους τους για να ασχοληθούν με τα θέματα αυτά (Shah, 1999 · Coleman, 2007). Επιπλέον, ο άνισος αυτός καταμερισμός των ρόλων έχει πολλές φορές ως συνέπεια την αδυναμία απόκτησης τίτλων σπουδών (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), οι οποίοι είναι συχνά προαπαιτούμενοι για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων (Ανθόπουλος, Κανταρτζή, 2006 · Μαραγκουδάκη, 1997).

Εμπόδιο αποτελεί και η διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, αφού τα συμβούλια επιλογής είναι κατά κύριο λόγο ανδροκρατούμενα και παρατηρούνται μεροληπτικές τάσεις υπέρ των ανδρών (Νάκος, 2005 ο.α. Νιώτα, 2018 · Δαράκη 2007), καθώς τα μέλη τους διατηρούν τις στερεοτυπικές απόψεις της ανδρικής κυριαρχίας στις θέσεις ευθύνης (McCreight, 1999) και “αντιτίθενται στην προώθηση γυναικών σε διευθυντικές θέσεις” (Δαράκη, 2007). Επιπροσθέτως, ο αποκλεισμός των γυναικών από άτυπα επαγγελματικά δίκτυα τα οποία επίσης

αποτελούνται κυρίως από άνδρες, φαίνεται να τις φέρνει σε μειονεκτική θέση ως προς την επιλογή τους σε υψηλές θέσεις καθώς δεν μπορούν να επωφεληθούν από αυτά (Miller et al., 2006 · Eagly & Carly, 2007).

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών και στα συνδικαλιστικά όργανα, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001) δυσχεραίνει επίσης την πρόσβαση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης λαμβάνονται υπόψη και κομματικά κριτήρια, εκτός από τα αξιολογικά (Ανθόπουλος, Κανταρτζή, 2006). Τέλος, πολλοί ερευνητές αναφέρουν την ανυπαρξία γυναικείων ινδάλμάτων ηγετών, μεντόρων ή αλλιώς προτύπων, από τις οποίες θα μπορούσαν να παραδειγματιστούν, να εμπνευστούν και να υποστηριχθούν, ως ένα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την ανέλιξη τους (Κογκίδου & Τάκη, 2005 ο.α. Νιώτα, 2018 · Helderbran & Rieg, 2004).



## **Κεφάλαιο 4ο - Χαρακτηριστικά ηγεσίας των δύο φύλων**

Όπως αναφέρεται στην Brinia (2012), έχουν σχηματιστεί δύο σχολές σκέψης σχετικά με την επιρροή που ασκεί το φύλο στον τρόπο ηγεσίας. Σύμφωνα με την πρώτη, παρατηρούνται πολλές και σημαντικές διαφορές στα πρότυπα ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι άνδρες και οι γυναίκες. Οι διαφορές αυτές, σύμφωνα με τη θεωρία του βιολογικού παράγοντα, οφείλονται στο γεγονός ότι η ηγεσία είναι γενετικά καθορισμένη και εγγενής στους άνδρες. Ωστόσο, η θεωρία των έμφυλων ρόλων υποστηρίζει ότι η διαφορετική κοινωνικοποίηση των ανδρών και γυναικών έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαφορετικών ποιοτικών χαρακτηριστικών και αναπόφευκτα τη διαφοροποίηση στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Δαράκη, 2007). Σύμφωνα με τη δεύτερη σχολή σκέψης, από την άλλη, το στυλ ηγεσίας δεν καθορίζεται από το φύλο και αν υπάρχουν διαφορές αυτές είναι ελάχιστες. Παρ' όλα αυτά, τα στερεότυπα του κοινωνικού φύλου εξακολουθούν να είναι ισχυρά και να θεωρούν τις γυναίκες λιγότερο κατάλληλες για θέσεις ηγεσίας σε σχέση με τους άντρες (Δαράκη, 2007). Μάλιστα, οι Eagly & Johnson (1990) αναφέρουν ότι τα άτομα που κατέχουν θέσεις σε οργανισμούς είναι αρνητικά διακείμενοι προς τις γυναίκες που καταλαμβάνουν διευθυντικούς ρόλους και συχνά είναι διστακτικοί στο να έχουν μια γυναίκα προϊσταμένη καθώς πιστεύουν ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανές για ηγεσία και η παρουσία τους σε μια τέτοια θέση θα είχε αρνητικές επιπτώσεις στο ηθικό.

### **4.1. Χαρακτηριστικά ηγεσίας του γυναικείου φύλου**

Πολλοί ερευνητές που ασχολούνται με ζητήματα ηγεσίας έχουν διατυπώσει την άποψη ότι ο τρόπος άσκησης της διαφοροποιείται με βάση το φύλο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γυναίκες διαθέτουν στοιχεία όπως αυτά της ευαισθησίας, της φροντίδας, της ενσυναίσθησης, της διαισθητικότητας και της στοργικότητας (Grove & Montgomery 2000, Brinia, 2012), τα οποία συνδέονται περισσότερο με την αποτελεσματική διαχείριση ενός σχολείου (Grove & Montgomery 2000). Παρομοίως, η Lad (2000) επισημαίνει ότι το γυναικείο στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο για εκπαιδευτικούς οργανισμούς καθώς περιλαμβάνει περιλαμβάνει φροντίδα, δημιουργικότητα, διαίσθηση, επίγνωση των ατομικών διαφορών, μη ανταγωνιστικότητα, ανεκτικότητα, υποκειμενικότητα και ανεπίσημο χαρακτήρα (Lad, 2000 οπ. αναφ. Agezo, 2010). Οι γυναίκες οραματίζονται την ηγεσία τους μέσω της συνεργασίας, της κοινής επίλυσης προβλημάτων και της συλλογικής λήψης αποφάσεων (Holtkamp, 2002) και για τον λόγο αυτό συνήθως επιλέγουν ένα πιο δημοκρατικό και συμμετοχικό στυλ ηγεσίας το οποίο βασίζεται στην συλλογικότητα, στο μοίρασμα εξουσίας και δεν περιλαμβάνει αποκλεισμούς (Eagly & Karau, 2002 · Elgamar, 2012 · Sampson, 2018). Είναι πιο υποστηρικτικό και προσανατολίζεται στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των άλλων και στην ενδυνάμωση, ενώ στηρίζεται λιγώ-

τερο στην ιεραρχία (Kruger, 2008 · Eagly & Johannesen- Schmidt, 2001). Οι γυναίκες διευθύντριες έχουν την ικανότητα να συνεργάζονται και να ενθαρρύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού στις οποίες και στηρίζονται για την επίτευξη του στόχου και της αποστολής του σχολείου τους (Rosser, 2003 · Holtkamp, 2002). Επιπλέον είναι περισσότερο ικανές στην επίλυση των συγκρούσεων (Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006) καθώς διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, είναι καλές ακροάτριες και ενδιαφέρονται για τους υφισταμένους τους (Lemasters & Roach, 2012 · Hopkins et al, 2008). Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι επιλέγουν την ανέλιξη σε αυτές τις θέσεις με σκοπό να προσφέρουν υπηρεσίες στους ανθρώπους, λειτουργώντας προς το συμφέρον του οργανισμού και όχι για το ατομικό τους συμφέρον (Shakeshaft, 1989 · Eagly & Karau, 2002).

Στο κομμάτι της επικοινωνίας, οι γυναίκες διευθύντριες περνούν περισσότερο χρόνο στην τάξη, παρατηρώντας τους δασκάλους, έχουν συχνή επικοινωνία με τους ανωτέρους τους και αλληλεπιδρούν επίσης συχνά με γονείς και δασκάλους, ενώ διατηρούν και μεγαλύτερη ευελιξία στις συναντήσεις (Shakeshaft, 1989).

Επιπροσθέτως, εστιάζουν περισσότερο στη διδασκαλία, την εκπαίδευση και στους σχολικούς στόχους, οπότε πραγματοποιούν περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικά θέματα από τους άνδρες. Φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές στη δημιουργία θετικής κουλτούρας και εύρυθμης μαθησιακής ατμόσφαιρας στο σχολείο, επιβραβεύουν τους δασκάλους πιο συχνά και δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης γι' αυτούς (Kruger, 2008)

Όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους μαθητές, φαίνεται να ανησυχούν αρκετά για τις σχολικές τους επιδόσεις και να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, εστιάζοντας στη σημασία των ατομικών τους διαφορών. Επιπροσθέτως, έχουν καλύτερη ενημέρωση για τα προβλήματα των μαθητών καθώς αλληλεπιδρούν συχνότερα μαζί τους και δείχνουν αρκετά ανήσυχες γι' αυτούς που είναι επιρρεπείς σε παραβατικές συμπεριφορές (Shakeshaft, 1989 · Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006).

## **4.2. Χαρακτηριστικά ηγεσίας ανδρικού φύλου**

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στους άνδρες τους καθιστούν πιο κατάλληλους για θέσεις εξουσίας, γεγονός που συναντάται και στην εκπαίδευση αφού η πλειοψηφία των θέσεων στελεχών καταλαμβάνεται από άνδρες. Μάλιστα, στην ανδρική ηγεσία αποδίδονται χαρακτηριστικά όπως η δυναμική ομιλία, ο ανταγωνισμός για προσοχή, η επιρροή σε άλλους, η δραστηριότητα που προσανατολίζεται σε α-

νατεθειμένες εργασίες και η διατύπωση προτάσεων που επικεντρώνονται στο πρόβλημα (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001).

Σύμφωνα με τους Metcalfe και Franks (2011), οι άντρες ηγέτες διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, δίνουν σαφείς οδηγίες και διατυπώνουν με σαφήνεια τους στόχους του οργανισμού. Επιπλέον, παρουσιάζονται οργανωτικοί, αναλυτικοί, πολιτικά ικανοί, αισιόδοξοι και προσαρμόσιμοι. Είναι αρκετά αποτελεσματικοί στη διαχείριση του άγχους και ενεργούν με γνώμονα την καριέρα (Metcalfe & Franks, 2011 · Hopkins et al, 2008). Επιπροσθέτως, οι άντρες υιοθετούν συνήθως ένα πιο καθοδηγητικό, ελεγκτικό και αυταρχικό στιλ ηγεσίας και λιγότερο υποχωρητικό και ζεστό, ενώ αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και προσοχή σε διοικητικές εργασίες και εξωτερικές επαφές. Μάλιστα, οι ίδιοι οι άντρες αναγνωρίζουν ότι είναι πιο ικανοί σε ζητήματα που αφορούν τους οικονομικούς και διοικητικούς τομείς του σχολείου, ενώ φαίνεται ότι η απόφασή τους να διεκδικήσουν μια διοικητική θέση στηρίζεται στην αμοιβή (Kruger, 2008 · Hopkins et al, 2008 · Van der Boon, 2003).

#### **4.3. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα**

Σύμφωνα με την Kruger (2008), οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας οφείλονται όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση τους αλλά και σε γενετική προδιάθεση, ενώ ενισχύονται και από το περιβάλλον. Το τελευταίο σημαίνει ότι οι ικανότητες και το στιλ ενός ηγέτη μπορούν να επηρεαστούν από τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι γύρω τους αντιλαμβάνονται τον ηγέτη τους καθώς και τις προσδοκίες που έχουν από αυτόν. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά ηγεσίας των δύο φύλων αλληλοεπικαλύπτονται και οι διαφορές τους αφορούν τους μέσους όρους και δεν γενικεύονται σε όλα τα άτομα.

Οι άνδρες και οι γυναίκες φαίνεται να αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της επαγγελματικής επιτυχίας και να προσανατολίζονται σε διαφορετικές αξίες, γεγονός που τους ωθεί να προσεγγίζουν με άλλον τρόπο την ηγεσία. Οι γυναίκες ορίζουν ως επαγγελματική επιτυχία την προσωπική ανάπτυξη και την εξισορρόπηση της καριέρας τους με την προσωπική τους ζωή, ενώ οι άντρες την συσχετίζουν περισσότερο με τις υψηλές οικονομικές απολαβές, την άνοδο στην ιεραρχία και το επαγγελματικό κύρος (Hopkins et al, 2008).

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι η ανδρική ηγεσία τείνει προς το συναλλακτικό ή διεκπεραιωτικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται στην εξουσία που πηγάζει από την κατοχή της θέσης. Αντιθέτως, η γυναικεία ηγεσία είναι περισσότερο μετασχηματιστική που εστιάζει στην ανάπτυξη και την καθοδήγηση των υφισταμένων καθώς και τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις. (Agezo, 2010 · Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001 · Eagly, Johannesen-Schmidt & van Engen, 2003 · Metcalfe και Franks, 2011 · Τάκη 2009). Ο λόγος που οι γυναίκες επιλέγουν

συνήθως αυτό το μοντέλο ηγεσίας δεν είναι μόνο ότι συνάδει με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά γιατί μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αμφισβήτησης εξουσίας προς το πρόσωπό τους (Eagly, Johannesen-Schmidt & van Engen, 2003). Επιπλέον, οι γυναίκες έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε λιγότερες εναλλακτικές προσεγγίσεις ηγεσίας, διότι έχουν περισσότερες πιθανότητες να κριθούν αρνητικά για το στιλ ηγεσίας που ασκούν, λόγω των έμφυλων στερεοτύπων, σε αντίθεση με τους άντρες που μπορούν ελεύθερα να υιοθετήσουν όποιο στιλ επιθυμούν, χωρίς να προκαλούνται αρνητικές αντιδράσεις (Kruger, 2008).

Παρά τις διαφορές τους, οι γυναίκες και οι άνδρες αποδεικνύονται εξίσου αποτελεσματικοί ηγέτες (Hopkins et al, 2008) και το πρόβλημα έγκειται στην αξία που αποδίδεται στα γυναικεία και τα ανδρικά χαρακτηριστικά ηγεσίας, με τις διαφορές που εντοπίζονται να εκλαμβάνονται πολλές φορές ως γυναικεία ανεπάρκεια ή κατώτεροτητα (Kruger, 2008). Η παραδοχή και η αποδοχή των διαφορών αυτών είναι απαραίτητη, ωστόσο, προκειμένου να κατανοηθεί ότι λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά και ο συνδυασμός της αντρικής και της γυναικείας ηγεσίας μπορεί να ωφελήσει το σχολείο (Kruger, 2008).

# **Β' Ερευνητικό μέρος**

## **Κεφάλαιο 5ο - Μεθοδολογία της έρευνας**

### **5.1. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες που αφορούν τη γυναικεία ηγεσία προσεγγίζουν το ζήτημα από την οπτική των ίδιων των γυναικών που υπηρετούν σε θέσεις ευθύνης και εστιάζουν κυρίως στα εμπόδια που αυτές αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Καθώς το ζήτημα της γυναικείας ηγεσίας και ειδικότερα το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση δεν είναι απλό αλλά πολυδιάστατο, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να προσεγγιστεί από μια διαφορετική οπτική γωνία, αυτή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών καθώς επίσης και να εξεταστούν όχι μόνο επιφανειακά τα εμπόδια που προκαλούν το φαινόμενο αυτό αλλά και οι βαθύτερες κοινωνικές αιτίες που γεννούν αυτά τα εμπόδια, όπως για παράδειγμα τα κοινωνικά στερεότυπα. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, δημιουργήθηκε ένας προβληματισμός στη γράφουσα καθώς διαπιστώθηκε από την ίδια ότι τα περισσότερα, αν όχι όλα, τα εμπόδια που προκαλούν το λεγόμενο “φαινόμενο της γυάλινης οροφής” για τις γυναίκες σχετίζονται με τη θέση που καλείται η γυναίκα να πάρει στην κοινωνία λόγω των προσδοκιών που προκύπτουν από στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε τρεις πλευρές που αφορούν την παρουσία των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία, προκειμένου να καλυφθεί το ερευνητικό αυτό κενό και ενδεχομένως να προκύψουν νέα δεδομένα και στοιχεία που θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου της υποεκπροσώπησης τους. Επιπροσθέτως, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μπορεί να δώσει την ώθηση για προβληματισμό των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη γυναικεία ηγεσία, για αναγνώριση και αναθεώρηση τυχόν υποσυνείδητων στερεοτυπικών αντιλήψεων τους.

Τέλος, από την σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο και άλλα χαρακτηριστικά τους (όπως η ηλικία, η βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, το επίπεδο σπουδών κ.α.) ίσως προκύψουν ενδιαφέροντα δεδομένα που να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

### **5.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Χανίων για την γυναικεία ηγεσία και πιο συγκεκριμένα για τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας, τα στερεότυπα που την ακολουθούν καθώς και τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην διεκδίκηση θέσης ευθύνης. Επιπλέον, επιχειρείται να εξεταστεί κατά πόσο διάφοροι παράγο-

ντες (όπως το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών καθώς και η βαθμίδα στην οποία ανήκουν) επηρεάζουν τις απόψεις τους πάνω σε αυτά τα ζητήματα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα αντιστοιχούν σε τρεις θεματικούς άξονες (χαρακτηριστικά, εμπόδια και στερεότυπα) και διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας στην εκπαίδευση; Διαφέρει ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας ανάμεσα στα δύο φύλα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες είναι οι αιτίες της γυναικείας υποεκπροσώπησης σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
3. Υπάρχουν στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;

### **5.3. Μέθοδος και δείγμα της έρευνας**

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, καταλληλότερη για τον σκοπό της μελέτης θεωρήθηκε η περιγραφική έρευνα, καθώς “ασχολείται με την απεικόνιση φαινομένων του παρόντος, όπως παρουσιάζονται στην τρέχουσα συγκυρία” (Ισαρη & Πουρκός, 2015), και πιο συγκεκριμένα η επισκόπηση μέσω της οποίας μας δίνεται η δυνατότητα να συλλέξουμε και να επεξεργαστούμε δεδομένα από πληθυσμούς μεγάλου μεγέθους και να μελετήσουμε ένα πολύπλοκο πρόβλημα σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (Βάμβουκας, 2002).

Όσον αφορά το είδος των δεδομένων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση καθώς είναι η καταλληλότερη για την “αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων” (Τσιώλης, 2013).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί που κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-22 υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χανίων και επιλέχθηκε με βάση τη δειγματοληψία ευκολίας κατά την οποία το δείγμα επιλέγεται για την ευκολία του ερευνητή (Newby, 2019). Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας με 10 έως 19 έτη υπηρεσίας και μεταπτυχιακές σπουδές. Ωστόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς το μέγεθος του δείγματος δεν είναι αρκετά μεγάλο (N=120) και προέρχεται μόνο από μια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας (Νομός Χανίων).

### **5.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων και των πληροφοριών είναι το ερωτηματολόγιο. Το εργαλείο αυτό θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο για τη συλλογή πολυπληθών πληροφοριών, όπως στην περίπτωση της έρευ-

νάς μας, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ απαιτεί ελάχιστο χρόνο, κόστος και κόπο. Παράλληλα, εξασφαλίζονται οι ειλικρινείς απαντήσεις των συμμετεχόντων, η ελευθερία έκφρασης και εξωτερίκευσης τους, λόγω της ανωνυμίας που προσφέρει χωρίς να παρεμποδίζονται οι ερωτώμενοι από την παρουσία του ερευνητή (Βάμβουκας, 2002). Επιπλέον, η χρήση τυποποιημένων εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο, περιορίζει τον υποκειμενικό παράγοντα και δίνει την δυνατότητα για γενίκευση των ευρημάτων, μέσω των τεχνικών στατιστικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2013).

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα εξής χαρακτηριστικά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Βάμβουκας, 2002 · Newby, 2019):

- να διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια
- να είναι απλές και σύντομες
- να είναι συναισθηματικά ουδέτερες
- να μη φέρνουν σε δύσκολη και μειονεκτική θέση τα υποκείμενα
- να μην ωθούν τον ερωτώμενο προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση
- να είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των ερωτώμενων
- να διατηρούν σωστή λεκτική διατύπωση.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ηλεκτρονικό και η κατασκευή του έγινε μέσω της πλατφόρμας Google Forms (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ). Προτιμήθηκε το ηλεκτρονικό έναντι του έντυπου ερωτηματολογίου, καθώς το πρώτο έχει το πλεονέκτημα του μηδενικού κόστους και της παραγωγής υψηλότερων ποσοστών απαντήσεων σε ευαίσθητες ερωτήσεις (Newby, 2019).

Περιελάμβανε 22 ερωτήματα κλειστού τύπου, τα οποία είναι πολλαπλής επιλογής, διχοτομικού τύπου (ναι – όχι) και πεντάβαθμης κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert. Εκτός από τα ερωτήματα που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα υπόλοιπα επιχειρούν να καταγράψουν και να αναδείξουν τις απόψεις του πάνω σε ζητήματα της γυναικείας ηγεσίας. Για τη συμπλήρωση του ανώνυμου ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ότι χρειάζεται χρόνος περίπου 6 λεπτών.

Η κατασκευή του έγινε μετά από ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας και αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο αυτό, συζητήσεις, προβληματισμό και ανταλλαγές απόψεων με συναδέλφους. Αφού κατασκευάστηκε, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε 10 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ανήκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας με σκοπό να ελεγχθούν κατ' αυτόν τον τρόπο τα εξής ζητήματα που διασφαλίζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του:



- κατά πόσο το ερωτηματολόγιο ήταν απλό στη συμπλήρωσή του ή αν προκάλεσε στους συμμετέχοντες κάποιου είδους σύγχυση
- αν υπήρξαν ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να δώσουν απάντηση
- αν προσεγγίστηκαν όλα τα σχετικά με το θέμα σημεία που θεωρούν σημαντικά
- στοιχεία του ερωτηματολογίου, όπως η διάταξη, η αλληλουχία των ερωτημάτων και η εντύπωση που προκλήθηκε στους συμμετέχοντες (Newby, 2019).

Επιπλέον, μέσω της δοκιμαστικής χορήγησης, ελέγχθηκε και ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωσή του. Τέλος, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε και εγκρίθηκε από την επόπτρια της παρούσας εργασίας.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται από 6 ερωτήματα, ζητήθηκαν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα οποία αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, το επίπεδο σπουδών και τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελείται από 1 ερώτηση διχοτομικού τύπου (ναι-όχι) και 3 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν ο τρόπος άσκησης ηγεσίας διαφέρει ανάμεσα στα δύο φύλο και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας. Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται από 5 ερωτήματα πεντάβαθμης κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για την ύπαρξη εμποδίων για τις γυναίκες που υπηρετούν σε θέση ευθύνης καθώς και για το ποιοι παράγοντες (εσωτερικοί και εξωτερικοί) επηρεάζουν αρνητικά την ανέλιξη τους. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος, που περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα έμφυλα στερεότυπα που ακολουθούν την γυναικεία ηγεσία.

#### **5.4. Συλλογή δεδομένων**

Η χορήγηση και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο 2022. Απεστάλη σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Χανίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων που υπηρετούν κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης με τους διευθυντές. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την διασφάλιση της ανωνυμίας τους, την ασφαλή διαχείριση των δεδομένων, καθώς και για τον τρόπο και τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μέσω συνοδευτικού μηνύματος το οποίο εξασφάλιζε την δεοντολογία της έρευνας. Το σύνολο των ερωτηματολο-

γίων που συγκεντρώθηκαν ήταν 144, τα οποία και ελέγχθηκαν ένα προς ένα για τυχόν παραλείψεις ή λάθη. Έγιναν δεκτά μόνο τα ερωτηματολόγια που έχουν απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα για να μην προκύψουν προβλήματα κατά τη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Συνολικά, 24 ερωτηματολόγια εντοπίστηκαν με κενά ή λάθη στην συμπλήρωση, τα οποία απορρίφθηκαν και δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

### 5.5. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό SPSS 28.0 (Statistical Package for Social Sciences). Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's A, "όπου το  $\alpha$  είναι ο δείκτης αξιοπιστίας, όταν τα ερωτήματα μιας κλίμακας επιδέχονται βαθμολόγηση με περισσότερες από δύο βαθμίδες" (Iseris, 2016). Για να χαρακτηριστεί το ερωτηματολόγιο ως αξιόπιστο, θα πρέπει ο δείκτης αυτός να είναι υψηλότερος από 0.70. Στους πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζεται η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach's A βρέθηκε για όλο το ερωτηματολόγιο 0,935, γεγονός που σημαίνει ότι έχει πολύ υψηλή αξιοπιστία (Πίνακας 9). Για τις 3 ενότητες του ερωτηματολογίου που εξετάζουν τις απόψεις των ερωτηθέντων για τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας, τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες σε θέσεις ευθύνης και τα στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία, οι τιμές του δείκτη ήταν 0,890, 0,889 και 0,731 αντίστοιχα (Πίνακες 10, 11 και 12).

Cronbach's Alpha	N of items
0,935	35

#### Πίνακας 09: Δείκτης Cronbach ολικού ερωτηματολογίου

Cronbach's Alpha	N of items
0,890	10

#### Πίνακας 10: Δείκτης Cronbach B' ενότητας

Cronbach's Alpha	N of items
0,889	18

#### Πίνακας 11: Δείκτης Cronbach Γ' ενότητας

Cronbach's Alpha	N of items
------------------	------------

0,731	7
-------	---

### ***Πίνακας 12: Δείκτης Cronbach Δ' ενότητας***

Για την περιγραφική ανάλυση των όλων δεδομένων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικοί δείκτες, όπως η συχνότητα (N), το ποσοστό (%) και η μέση τιμή (mean). Η απεικόνιση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση πινάκων και σχημάτων (κυκλικά διαγράμματα και ραβδογράμματα). Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τη συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης και ηλικία), χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney και Kruskal-Wallis, τα οποία ενδείκνυνται όταν δεν υπάρχει κανονική κατανομή των δεδομένων.

## Κεφάλαιο 6ο - Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### 6.1. Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη γυναικεία ηγεσία. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο ήταν χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες, μία για τα δημογραφικά στοιχεία, μία για τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας, μία για τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες σε θέσεις ευθύνης και τέλος, μία για τα στερεότυπα που αφορούν τη γυναικεία ηγεσία.

#### 6.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2021-22 σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Χανίων. Στον Πίνακα 13, παρουσιάζεται το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος με το 76,7% να αποτελείται από γυναίκες (N=92) και το 23,3% από άντρες (N=28).

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	28	23,3%
Γυναίκα	92	76,7%
Σύνολο	120	100%

#### Πίνακας 13: Φύλο

Στον Πίνακα 14, παρατίθεται η ηλικία των συμμετεχόντων. Πιο αναλυτικά, το 33,3% των εκπαιδευτικών είναι από 30 έως 39 ετών, το 28,3% από 40 έως 49 ετών και το 26,7% από 50 έως 59 ετών. Ένα μικρό ποσοστό (8,3%) είναι ηλικίας έως 29 ετών και μόλις το 3,3% είναι άνω των 60 ετών.

Ηλικιακή ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 29 ετών	10	8,3%
30-39	40	33,3%
40-49	34	28,3%
50-59	32	26,7%
60 και άνω	4	3,3%
Σύνολο	120	100%

#### Πίνακας 14: Ηλικία

Στον Πίνακα 15, παρουσιάζονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων. Το 38,3% του δείγματος έχει εκπαιδευτική υπηρεσία από 10 έως 19 έτη, το 30,8% μέχρι 9 έτη, το 17,5% από 20 έως 29 έτη και το 13,3% από 30 έτη και άνω.

<b>Έτη υπηρεσίας</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
0-9	37	30,8%
10-19	46	38,3%
20-29	21	17,5%
30 και άνω	16	13,3%
Σύνολο	120	100%

#### **Πίνακας 15: Έτη υπηρεσίας**

Παρακάτω, στον Πίνακα 16, διακρίνεται η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, το 65% των εκπαιδευτικών υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δηλαδή 78 εκπαιδευτικοί) και το 35% αυτών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δηλαδή 42 εκπαιδευτικοί).

<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Πρωτοβάθμια	78	65%
Δευτεροβάθμια	42	35%
Σύνολο	120	100%

#### **Πίνακας 16: Βαθμίδα εκπαίδευσης**

Στον Πίνακα 17, παρατίθεται η σχέση εργασίας των ερωτώμενων. Το 70,8% εργάζονται σε μόνιμη θέση στην εκπαίδευση, ενώ το 29,2% εργάζονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου πλήρους ωραρίου (αναπληρωτές/τριες).

<b>Σχέση εργασίας</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Μόνιμος/η	85	70.8%
Αναπληρωτής/τρια	35	29,2%
Σύνολο	120	100%

#### **Πίνακας 17: Σχέση εργασίας**

Τέλος, στον Πίνακα 18, παρουσιάζονται οι σπουδές των συμμετεχόντων πέραν του βασικού πτυχίου. Το 61,7% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ το 19,2% εργάζεται μόνο με το βασικό πτυχίο. Το 9,2% κατέχει και δεύτερο πτυχίο ενώ από 3,3% των εκπαιδευτικών έχει διδακτορικό και ένα ποσοστό 2,5% έχει ολοκληρώσει εξομοίωση.

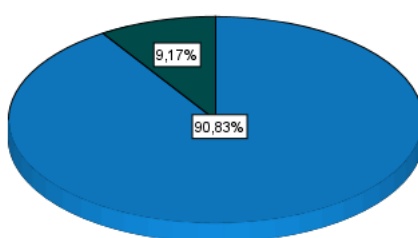
Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου	Συχνότητα	Ποσοστό
Καμία	23	19,2%
Δεύτερο πτυχίο	11	9,2%
Διδακτορικό	4	3,3%
Διδασκαλείο	5	4,2%
Εξομοίωση	3	2,5%
Μεταπτυχιακό	74	61,7%

**Πίνακας 18: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου**

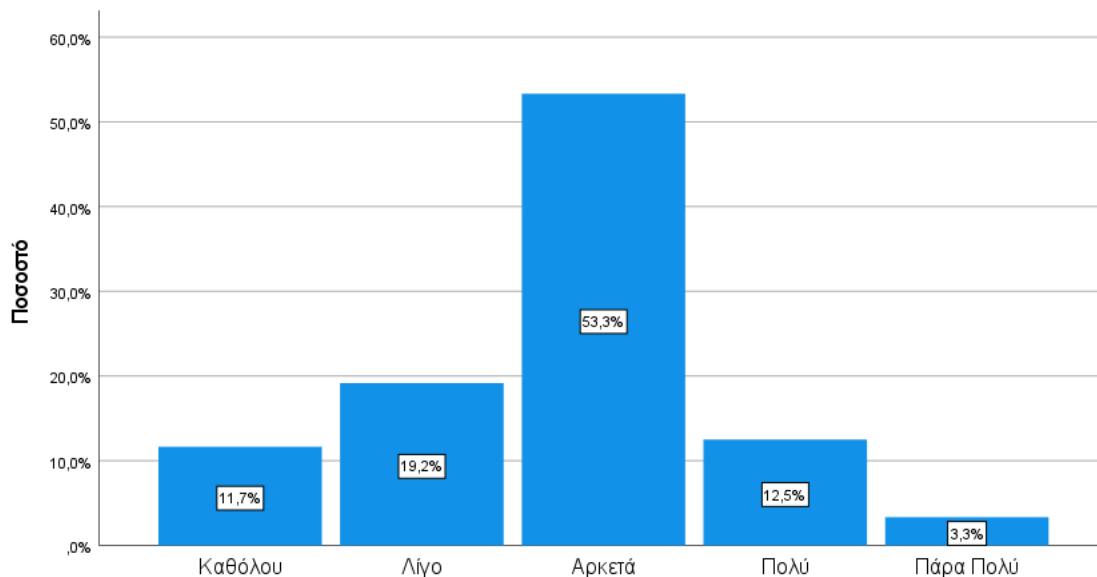
### 6.1.2. Απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας

Σε αυτήν την ενότητα αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον πρώτο θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου, ο οποίος επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το εάν έχουν συνεργαστεί ποτέ με γυναίκα διευθύντρια. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 90,8%) αποκρίθηκε ότι έχει συνεργαστεί (βλ. Σχήμα 1), ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (9,2%) απάντησε ότι δεν είχε ποτέ γυναίκα διευθύντρια.

**Σχήμα 1:**  
Έχετε  
συνεργαστεί  
ποτέ με  
γυναίκα  
διευθύντρια;  
■ Ναι  
■ Όχι

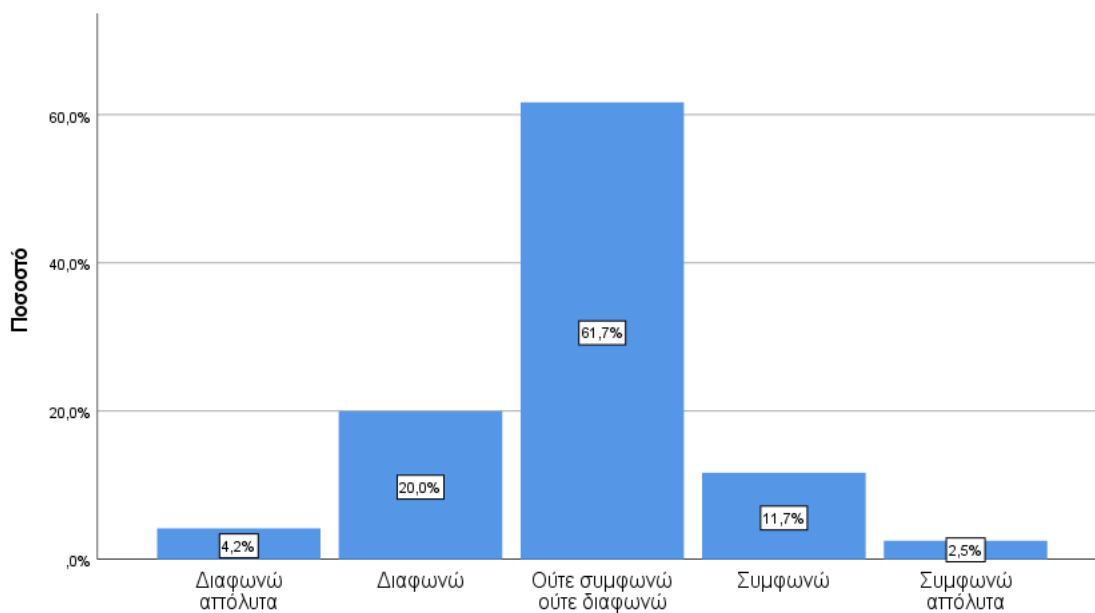


Στο Σχήμα 2, παρατηρείται ότι το 53,3% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας ανάμεσα στα δύο φύλα διαφέρει αρκετά, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί (το 30,9% αθροιστικά) είναι της άποψης ότι διαφέρει λίγο έως καθόλου. Ένα ποσοστό 12,5% θεωρεί ότι διαφέρει πολύ, ενώ μόλις το 3,3% πιστεύει ότι διαφέρει πάρα πολύ.



Σχήμα 2: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας διαφέρει μεταξύ άνδρα και γυναίκα διευθυντή;

Στο Σχήμα 3, απεικονίζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για το αν διαμορφώνεται θετικό κλίμα στο σχολείο όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα. Οι πλειοψηφία αυτών αποφεύγει να πάρει θέση, με το 61,7% να απαντά “Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ”, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 20% φαίνεται να διαφωνεί με αυτή τη δήλωση. Το 11,7% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ πολύ μικρά ποσοστά απαντήσεων προσέγγισαν τα δύο άκρα, με το 4,2% να διαφωνεί απόλυτα και το 2,5% να συμφωνεί απόλυτα.



**Σχήμα 3: Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα.**

Στον Πίνακα 19, παρουσιάζεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες συμφωνούν με τα διάφορα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας, τα οποία αντιπαραβάλλονται με αυτά της ανδρικής. Οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι συμφωνούν με την άποψη ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες, με μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,13. Επίσης φαίνεται να συμφωνούν αρκετά με την άποψη ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη οργανωτική ικανότητα, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και είναι πιο καθοδηγητικές και συμβουλευτικές σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο. 3,11 · 2,99 και 2,95 αντίστοιχα). Αντιθέτως, φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες (Μ.Ο. 2,89), ενώ ακόμα λιγότερο συμφωνούν με τη διατύπωση ότι είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές (Μ.Ο. 2,63). Τέλος, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να θεωρούν τις γυναίκες πολύ πιο δημοκρατικές από τους άντρες, όσον αφορά τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Μ.Ο. 2,48).



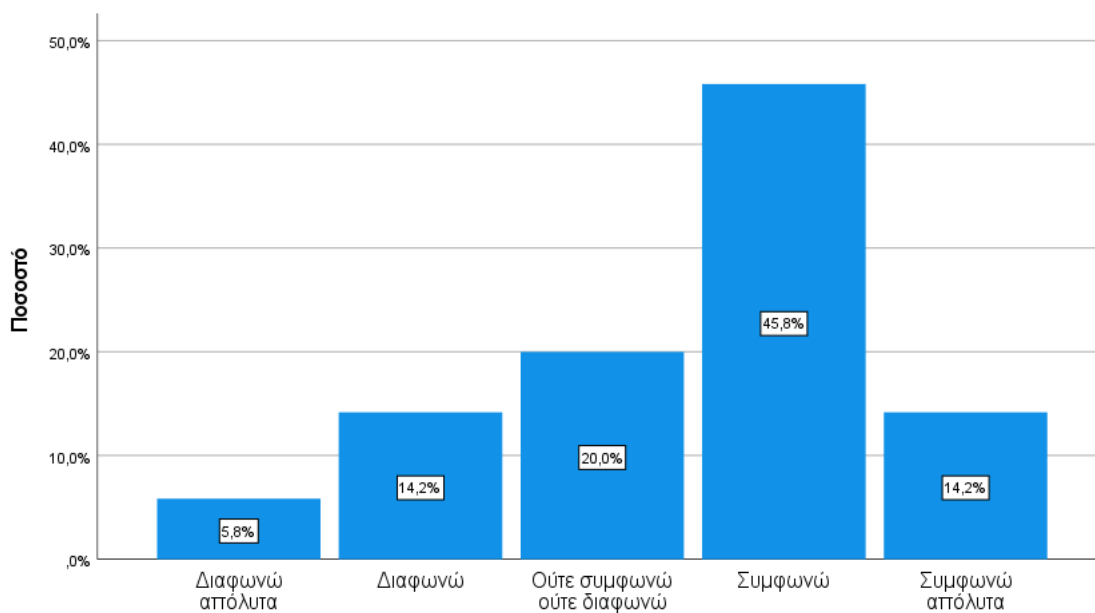
<b>Οι γυναίκες διευθύντριες:</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Καθό- λου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πο- λύ</b>
<i>Είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες.</i>	4,13	2,5%	3,3%	21,7%	24,2%	48,3%
<i>Έχουν μεγαλύτερη οργανωτική ικανότητα σε σχέση με τους άντρες.</i>	3,11	14,2%	21,7%	23,3%	20,8%	20%
<i>Δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις απ' ό τι οι άντρες.</i>	2,99	14,2%	24,2%	24,2%	23,3%	14,2%
<i>Είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες.</i>	2,89	13,3%	25,8%	29,2%	21,7%	10%
<i>Είναι πιο δημοκρατικές από τους άντρες.</i>	2,48	25,8%	26,7%	28,3%	11,7%	7,5%
<i>Είναι πιο καθοδηγητικές και συμβουλευτικές από τους άντρες.</i>	2,95	14,2%	20,8%	33,3%	19,2%	12,5%
<i>Είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές από τους άντρες.</i>	2,63	27,5%	23,3%	20%	17,5%	11,7%

**Πίνακας 19: Χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας**

### **6.1.3. Εμπόδια στη γυναικεία ηγεσία**

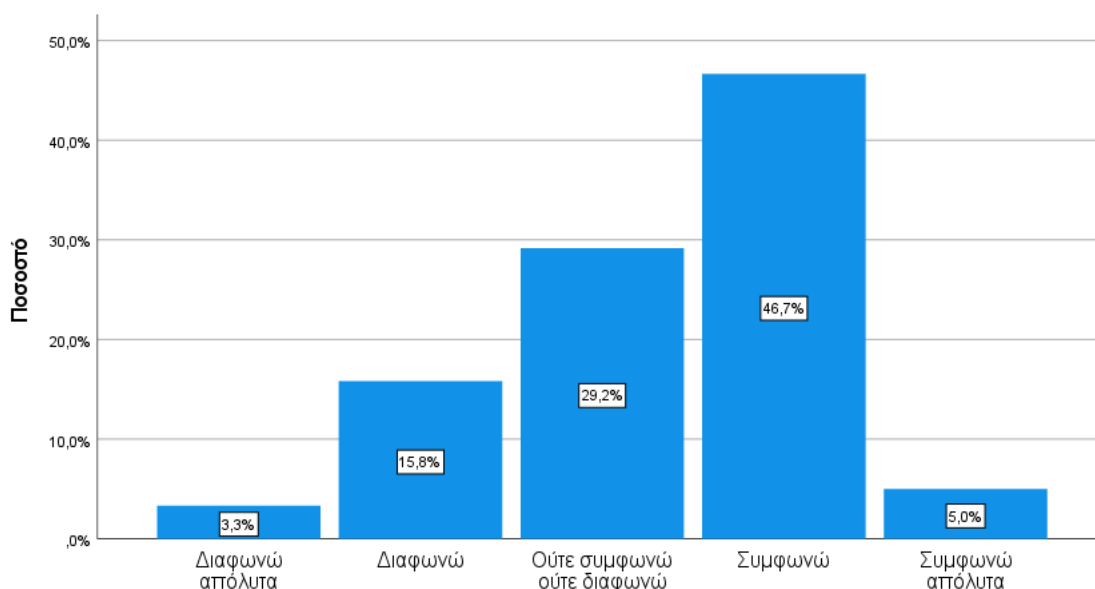
Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην ηγεσία στην εκπαίδευση, με άλλα λόγια τα εμπόδια τα οποία συναντούν οι γυναίκες που επιθυμούν να διεκδικήσουν μία θέση ευθύνης.

Αρχικά, διερευνήθηκε αν οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ύπαρξη του φαινομένου της υποεκπροσώπησης των γυναικών. Στο Σχήμα 4, παρουσιάζονται οι απαντήσεις τους σχετικά με το αν οι γυναίκες καταλαμβάνουν λιγότερες θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση σε σχέση με τους άντρες. Το 45,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ το 20% δεν πήρε θέση. Το 14,2% συμφώνησε απόλυτα, ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι διαφωνεί. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,8% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα.



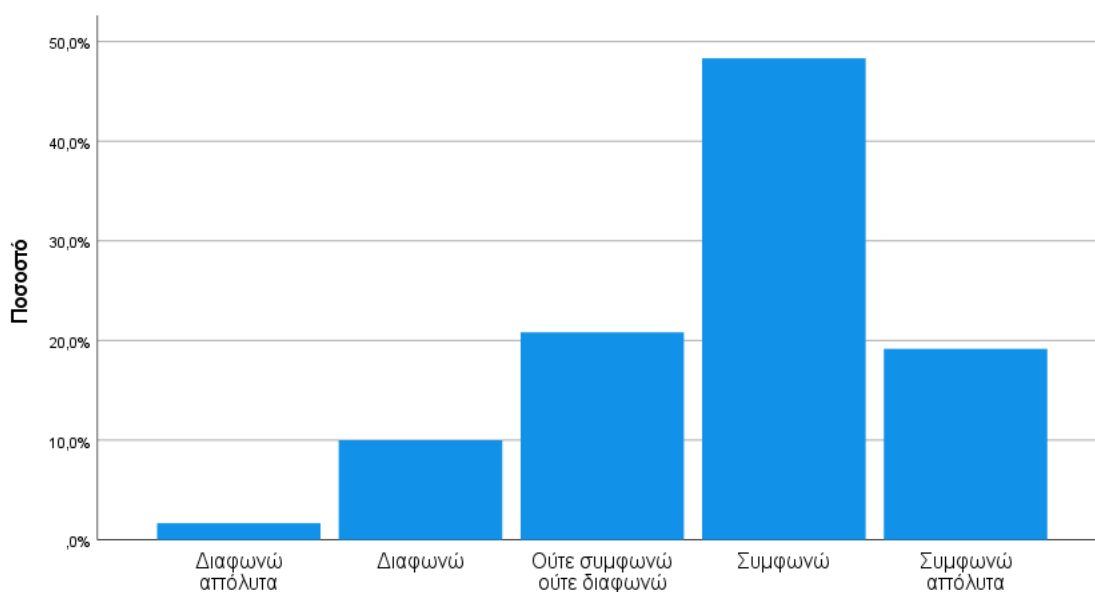
**Σχήμα 4: Οι γυναίκες έχουν μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης από τους άντρες.**

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν την άποψή τους για τον αν οι γυναίκες κάνουν λιγότερες αιτήσεις για θέσεις ευθύνης σε σχέση με τους άντρες. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στο Σχήμα 5. Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (46%) δήλωσε ότι συμφωνεί με το παραπάνω, ενώ το 29,2% παρέμεινε ουδέτερο. Το 15,8% δήλωσε ότι διαφωνεί με αυτήν την άποψη, το 5% ότι συμφωνεί απόλυτα και το 3,3% ότι διαφωνεί απόλυτα.



**Σχήμα 5: Οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις για θέσεις ευθύνης σε σχέση με τους άντρες.**

Σχετικά με το αν οι γυναίκες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην ανέλιξή τους σε σχέση με τους άντρες (βλ. Σχήμα 6), το 48,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ και πάλι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (20,8%) που αποφεύγει να πάρει θέση. Επίσης υψηλό ποσοστό είναι αυτό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω δήλωση (19,2%), ενώ αρκετά χαμηλό είναι το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν (10%) και ελάχιστο αυτών που διαφωνούν απόλυτα (1,7%).



Σχήμα 6: Οι γυναίκες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην ανέλιξη τους σε σχέση με τους άντρες.

Σε επόμενη ερώτηση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τους εσωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι απαντήσεις τους συνοψίζονται στον Πίνακα 20. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, κανένας από τους εσωτερικούς παράγοντες δεν έδωσε υψηλό μέσο όρο καθώς οι περισσότεροι κυμαίνονται από το “λίγο” έως το “αρκετά”. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το σημαντικότερο εσωτερικό εμπόδιο αποτελεί το γεγονός ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές τους με Μ.Ο. 2,94. Ακολουθούν με μικρή διαφορά μεταξύ τους οι δηλώσεις ότι οι γυναίκες είναι απρόθυμες να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες και ότι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση με Μ.Ο. 2,45 και 2,43 αντίστοιχα. Λιγότερο σημαντικός παράγοντας είναι τα συναισθήματα άγχους και μοναξιάς που βιώνουν οι γυναίκες στην κορυφή με Μ.Ο. 2,37, ενώ λίγο έως και καθόλου φαίνεται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, να επηρεάζουν την ανέλιξη των γυναικών η απουσία φιλοδοξιών και κινήτρων και η χαμηλή αντοχή στην πίεση με Μ.Ο. 2,26 και 2,24 αντίστοιχα.

<b>Εσωτερικά εμπόδια</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>	<b>Μ.Ο.</b>
<i>Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση</i>	25%	29,2%	26,7%	15,8%	3,3%	<b>2,43</b>
<i>Δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση</i>	34,2%	24,2%	28,3%	10%	3,3%	<b>2,24</b>
<i>Ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές</i>	21,7%	15,8%	20%	31,7%	10,8%	<b>2,94</b>
<i>Δεν έχουν προσωπικές φιλοδοξίες και κίνητρα</i>	34,2%	24,2%	24,2%	16,7%	0,8%	<b>2,26</b>
<i>Βιώνουν συναισθήματα άγχους και μοναξιάς στην κορυφή</i>	30,8%	25,8%	23,3%	15,8%	4,2%	<b>2,37</b>
<i>Είναι απρόθυμες να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες</i>	32,5%	20,8%	20,8%	20,8%	5%	<b>2,45</b>

**Πίνακας 20: Εσωτερικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών.**

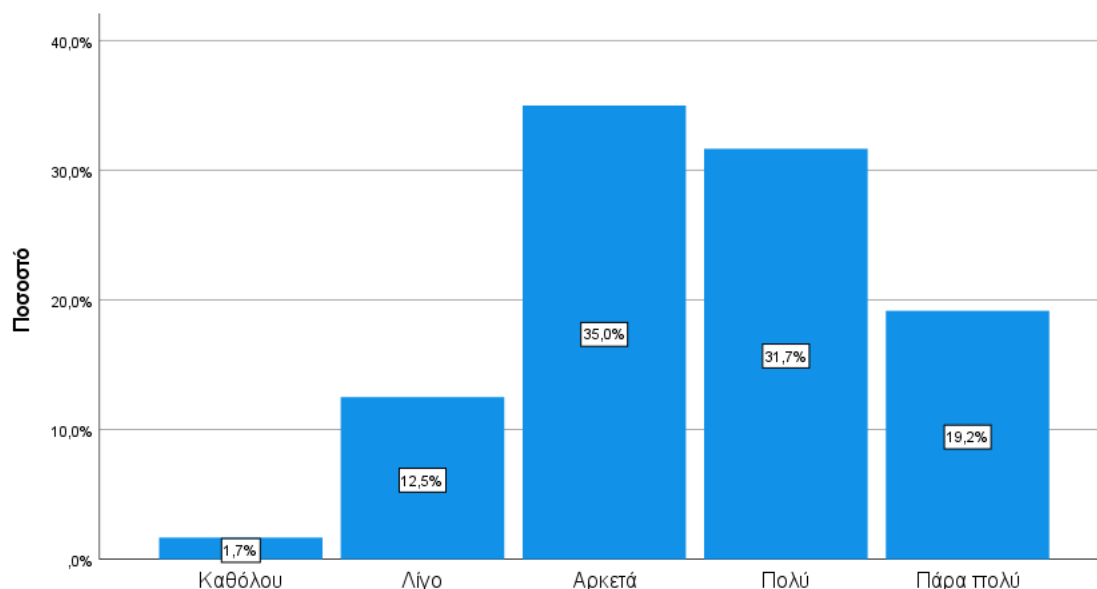
Στον Πίνακα 21 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν τις γυναίκες να ανελιχτούν στην εκπαιδευτική ηγεσία. Παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των εξωτερικών παραγόντων είναι υψηλότεροι από αυτούς των εσωτερικών, γεγονός που σημαίνει ότι θεωρούνται από τους συμμετέχοντες συνολικά σημαντικότερα εμπόδια για την ανέλιξη των γυναικών. Το μεγαλύτερο εξωτερικό εμπόδιο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών με Μ.Ο. 3,88. Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτο ότι το 1/3 (33,3%) των συμμετεχόντων θεωρεί ότι είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο εμπόδιο. Αρκετά παρεμποδιστικά φαίνεται να λειτουργούν τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής στελεχών καθώς και η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα με Μ.Ο. 3,25 και 3,20 αντίστοιχα. Αρκετά σημαντικά εμπόδια επίσης θεωρήθηκαν η έλλειψη ενθάρρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον και τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων με Μ.Ο. 2,99 και 2,98. Ακολουθούν τα υφιστάμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας και η απουσία γυναικών ηγετών που θα λειτουργήσουν ως ινδάλματα με ελάχιστη διαφορά μεταξύ τους (Μ.Ο. 2,78 και 2,77 αντίστοιχα). Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας δεν θεωρείται από τους συμμετέχοντες μεγάλο εμπόδιο (Μ.Ο. 2,34), ενώ ακόμα μικρότερο θεωρείται η έλλειψη τυπικών προσόντων (Μ.Ο. 1,83), καθώς περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (53,3%) δεν το έλαβαν καθόλου υπόψιν.

Εξωτερικά εμπόδια	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Ο.
Οι οικογενειακές υποχρεώσεις	3,3%	3,3%	28,3%	31,7%	33,3%	3,88
Τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων	12,5%	25%	25,8%	25%	11,7%	2,98
Τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση	10,8%	17,5%	28,3%	22,5%	20,8%	3,25
Η υποεκπροσώπηση τους στα συνδικαλιστικά όργανα	8,3%	22,5%	26,7%	25,8%	16,7%	3,20
Η απουσία γυναικείων ινδαλμάτων ηγετών	19,2%	25%	30%	11,7%	14,2%	2,77
Η έλλειψη ενθάρρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον	13,3%	26,7%	22,5%	22,5%	15%	2,99
Τα υφιστάμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας	20,8%	20,8%	28,3%	19,2%	10,8%	2,78
Η έλλειψη τυπικών προσόντων	53,3%	20%	19,2%	5%	2,5%	1,83
Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας	33,3%	24,2%	21,7%	16,7%	4,2%	2,34

**Πίνακας 21: Εξωτερικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών.**

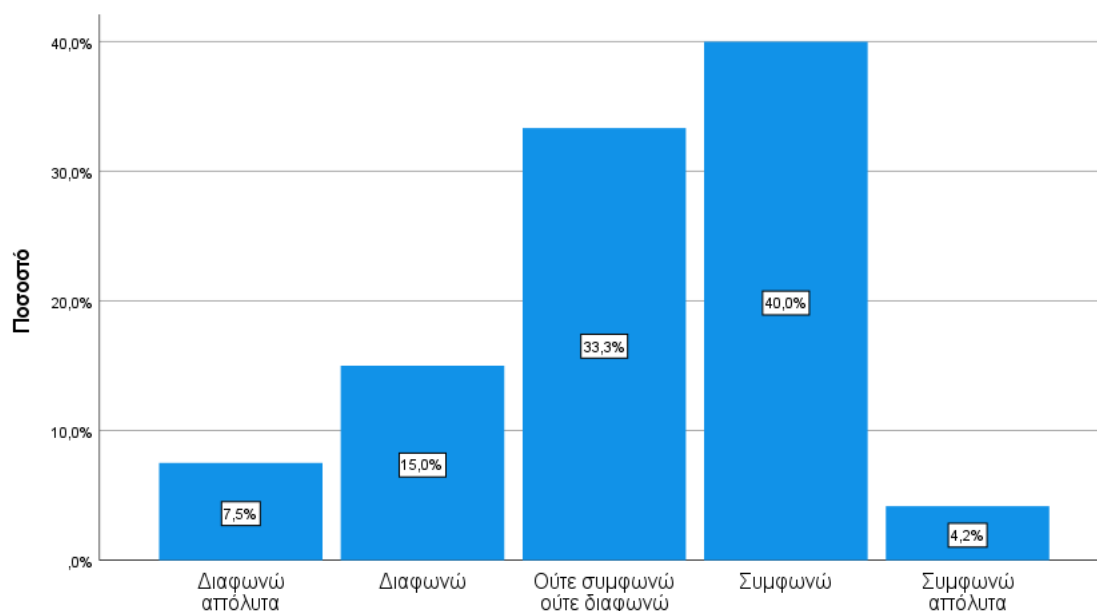
#### **6.1.4. Στερεότυπα για την γυναικεία ηγεσία**

Στην επόμενη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη στερεοτύπων γύρω από την γυναικεία ηγεσία. Αναφορικά με το αν οι κοινωνία κατευθύνει τις γυναίκες προς τους παραδοσιακούς ρόλους, το 35% των συμμετεχόντων απάντησε “αρκετά”, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (31,7%) απάντησε “πολύ”. Το 19,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η κοινωνία κατευθύνει τις γυναίκες σε παραδοσιακούς ρόλους πάρα πολύ, ενώ το 12,5% λίγο. Τέλος, μόλις το 1,7% απάντησε σε αυτήν την ερώτηση “καθόλου” (βλ. Σχήμα 7).



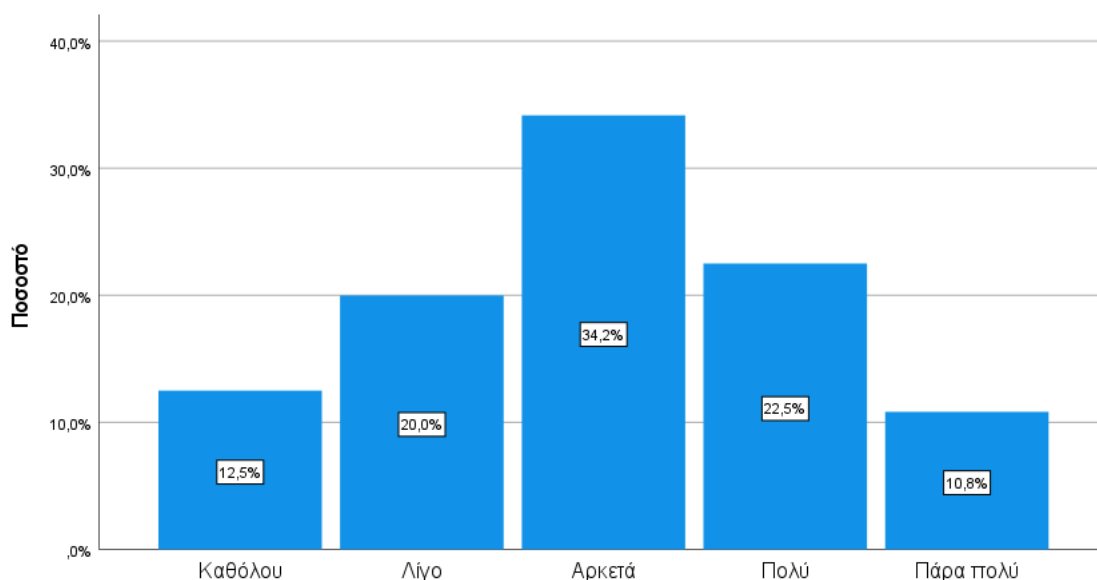
**Σχήμα 7: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η κοινωνία κατευθύνει τις γυναίκες προς τους παραδοσιακούς ρόλους;**

Στην ερώτηση αν υπάρχει γυναικείο και αντρικό στυλ διοίκησης, οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 40% απάντησαν ότι συμφωνούν, ενώ το 33,3% δεν έλαβε θέση. Το 15% των εκπαιδευτικών διαφώνησε με την άποψη αυτή και το 7,5% διαφώνησε απόλυτα. Τέλος, μόνο το 4,2% των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση (βλ. Σχήμα 8).



**Σχήμα 8: Υπάρχει γυναικείο και αντρικό στυλ διοίκησης;**

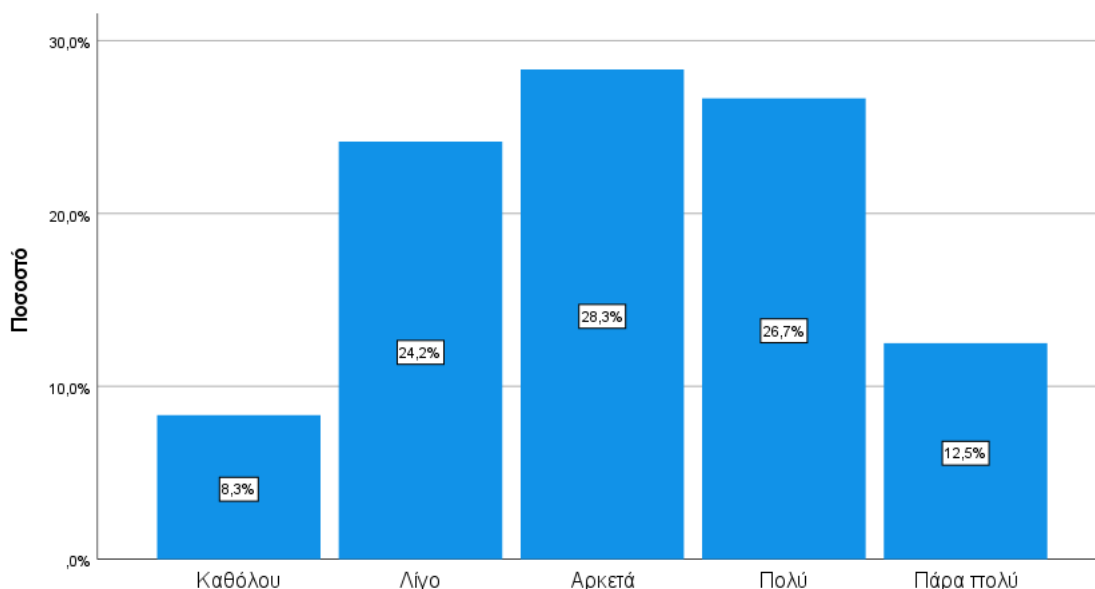
Στο Σχήμα 9, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον βαθμό που θεωρούν ότι οι άνδρες και γυναίκες διευθυντές/ντρίες αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους συναδέλφους τους. Το 34,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχει αρκετή διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης του διευθυντή από τους συναδέλφους του ανάλογα με το φύλο του πρώτου, ενώ το 22,5% θεωρεί ότι η διαφορά είναι πολύ μεγάλη. Το 20% απάντησε ότι τα στελέχη εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται λίγο διαφορετικά από τους συναδέλφους, το 12,5% καθόλου και το 10,8% πάρα πολύ.



Σχήμα 9: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των γυναικών και αντρών διευθυντών/ντριων από τους συναδέλφους τους;

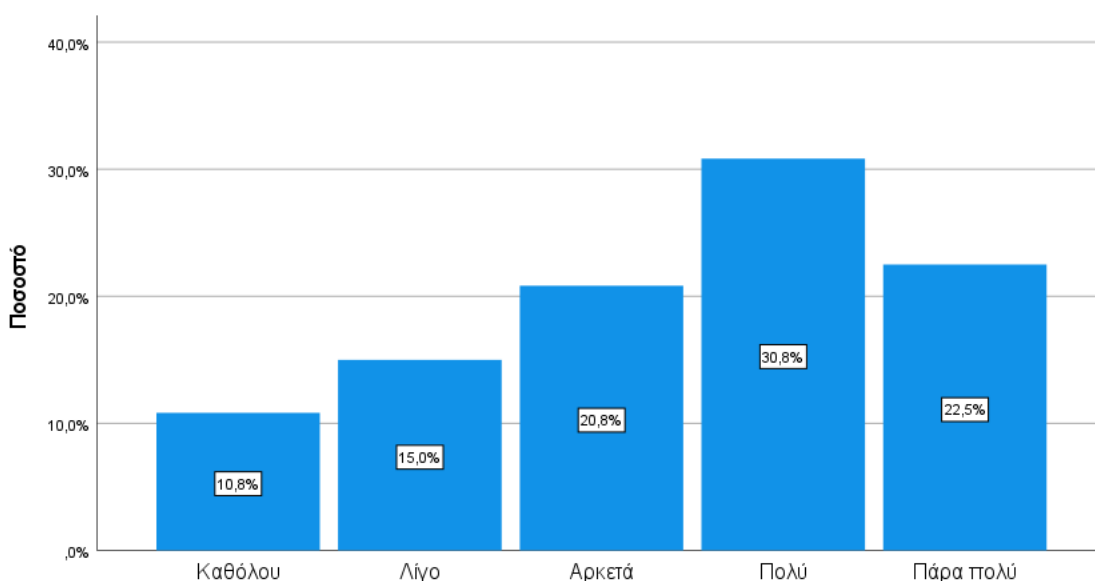
Στο Σχήμα 10, απεικονίζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των διευθυντών ανάλογα με το φύλο τους από τους γονείς των μαθητών αυτή τη φορά. Το 28,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες διευθυντές/ντρίες αντιμετωπίζονται αρκετά διαφορετικά από τους γονείς των μαθητών, το 26,7% πολύ διαφορετικά, ενώ το 25,2% λίγο. Το 12,5% του δείγματος βρίσκει πολύ μεγάλη διαφορά στην αντιμετώπιση από τους γονείς, ενώ το 8,3% καθόλου.

Αν συγκριθούν οι δύο τελευταίες ερωτήσεις μεταξύ τους, διαπιστώνεται μια ελαφρά αύξηση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν πολύ και πάρα πολύ στην δεύτερη από τις δύο ερωτήσεις, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες βρίσκουν κάπως μεγαλύτερη τη διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των διευθυντών με βάση το φύλο τους από τους γονείς των μαθητών, παρά από τους συναδέλφους τους.



**Σχήμα 10:** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των γυναικών και αντρών διευθυντών/ήτριων από τους γονείς των μαθητών;

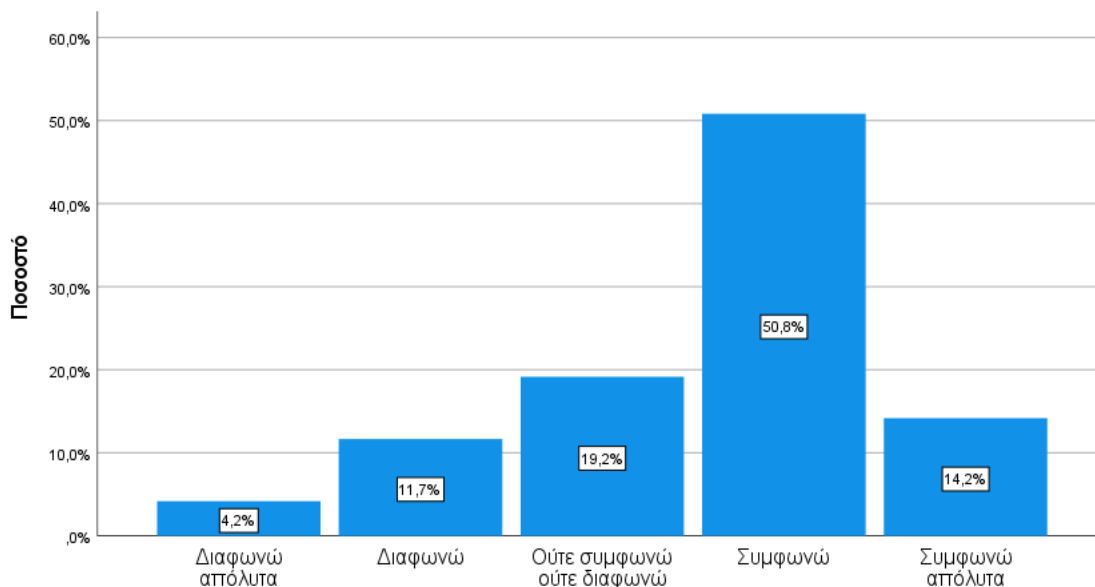
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον βαθμό που πιστεύουν ότι οι γυναίκες πρέπει να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους σε μία θέση ευθύνης (βλ. Σχήμα 11). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι γυναίκες πρέπει να εργαστούν πολύ πιο σκληρά ή πάρα πολύ πιο σκληρά από τους άνδρες, με ποσοστά 30,8% και 22,5% αντίστοιχα. Το 20,8% των εκπαιδευτικών στην ίδια ερώτηση απάντησε “αρκετά”, το 15% “λίγο”, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 10,8% απάντησε “καθόλου”.



**Σχήμα 11:** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γυναίκες χρειάζεται να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους;

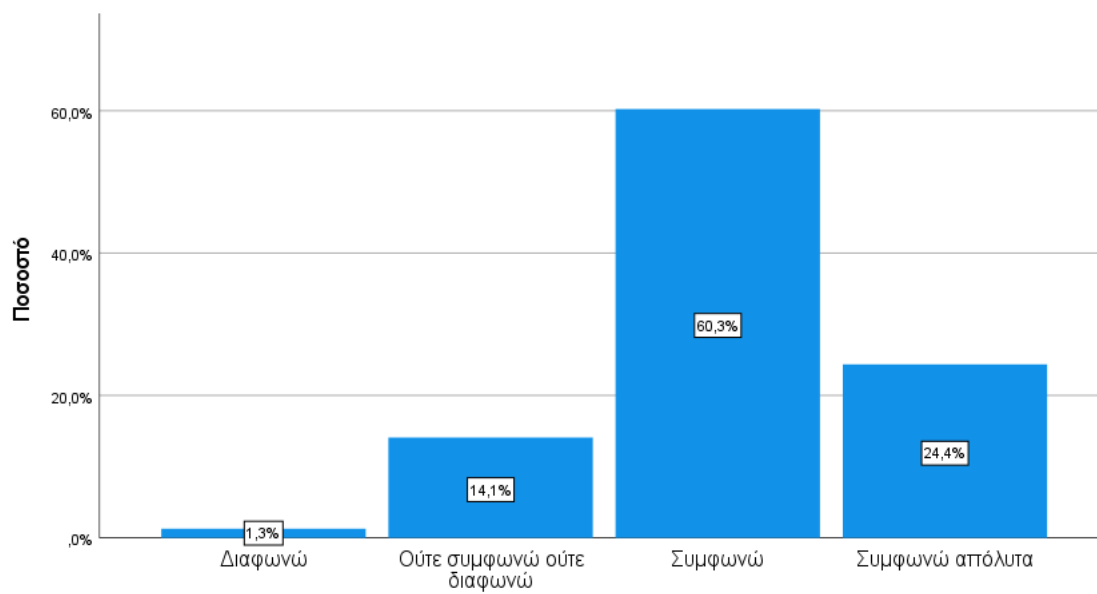


Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το αν υπάρχουν στερεότυπα που να συνδέονται με το φύλο του ηγέτη σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα διοίκησης στη σχολική μονάδα. Όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 12, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 50,8% απάντησε ότι συμφωνεί, ενώ το 14,2% συμφωνεί απόλυτα. Το 19,2% δήλωσαν αναποφάσιστοι, ενώ μόνο το 11,7% και το 4,2% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι διαφωνούν και ότι διαφωνούν απόλυτα αντίστοιχα.



Σχήμα 12: Υπάρχουν στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο του ηγέτη σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα διοίκησης στη σχολική μονάδα;

Στην τελευταία εξετάστηκε εάν τα στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο του ηγέτη όσον αφορά την ποιότητα διοίκησης αποτελούν εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση και ζητήθηκε μόνο από τους εκπαιδευτικούς που αποκρίθηκαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα να δώσουν απάντηση. Όπως φαίνεται από το σχήμα 13, οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την ύπαρξη των στερεοτύπων αυτών συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση σε ποσοστό 60,3%, ενώ το 24,4% αυτών συμφώνησε απόλυτα. Ένα ποσοστό ύψους 14,1% δήλωσε αναποφάσιστο ενώ μόλις το 1,3% διαφώνησε.



**Σχήμα 13: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα στερεότυπα αυτά δημιουργούν εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης;**

## **6.2. Επαγωγική στατιστική**

Σε αυτήν την ενότητα, επιχειρήθηκε να γίνει συσχέτιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων με το φύλο τους, την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Αρχικά, έγινε έλεγχος της κανονικότητας των ελεγχόμενων κατανομών με τη χρήση του One Sample Kolmogorov- Smirnov Normal test, όπου διαπιστώθηκε ότι η υπόθεση της κανονικότητας απορρίφθηκε. Σε αυτήν την περίπτωση, δεν είναι δυνατή η εφαρμογή παραμετρικών τεστ, παρ' όλο που έχουν μεγαλύτερη αξιοπιστία, όποτε για την εξέταση των συσχετισμών αυτών έγινε χρήση των μη παραμετρικών τεστ Mann-Whitney και Kruskal-Wallis που χρησιμοποιούνται για την στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων τύπου Likert – items. Διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις, η μηδενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα ανεξάρτητα δείγματα και η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι μετρήσεις ανάμεσα στα ανεξάρτητα δείγματα διαφέρουν. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε η τιμή p value (sig – significance) η οποία όταν είναι μικρότερη από 0,05 δηλώνει ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και επομένως οι δύο (ή περισσότερες υποομάδες στην περίπτωση του Kruskal-Wallis τεστ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Ρούσσοσ & Ευσταθίου, 2008). Για τις μεταβλητές “χρόνια προϋπηρεσίας”, “επίπεδο σπουδών” και “σχέση εργασίας” δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

### **6.2.1 Διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο**

#### **6.2.1.1. Τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας**

Στον Πίνακα 22, παρουσιάζονται οι μεταβλητές στις οποίες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα, οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα. Επίσης, συμφωνούν περισσότερο ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άνδρες, ότι έχουν μεγαλύτερη οργανωτική ικανότητα και ότι είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές από τους άντρες διευθυντές.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Φύλο	Mean Rank	P - value
Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα.	Άντρες	47,95	,012
	Γυναίκες	64,32	
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άνδρες.	Άντρες	44,82	,003
	Γυναίκες	65,27	
Οι γυναίκες διευθύντριες έχουν μεγαλύτερη οργανωτική ικανότητα σε σχέση με τους άντρες.	Άντρες	40,79	<,001
	Γυναίκες	66,50	
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές από τους άντρες.	Άντρες	45,30	,007
	Γυναίκες	65,13	

**Πίνακας 22: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας.**

### 6.2.1.2. Εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία

Σε αυτόν το θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου, παρατηρήθηκαν οι περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων, όπως φαίνεται στους πίνακες που ακολουθούν. Στον Πίνακα 23, φαίνεται ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι γυναίκες διευθύντριες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες σε σχέση με τους άντρες κατά τη διάρκεια της καριέρας τους στην εκπαιδευτική ηγεσία. Από την άλλη, οι άντρες συμφωνούν περισσότερο ότι οι γυναίκες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση, δεν έχουν προσωπικές φιλοδοξίες και κίνητρα, ενώ είναι απρόθυμες να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες και ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές (βλ. Πίνακα 24). Σχετικά με τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, οι άντρες φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την έλλειψη τυπικών προσόντων και διοικητικής εμπειρίας, ενώ οι γυναίκες περισσότερο τις οικογενειακές υποχρεώσεις, τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής στελεχών, την υποεκπροσώπηση τους στα συνδικαλιστικά όργανα, την έλλειψη ενθάρρυνσης από την οικογένεια και τα προβλήματα της σχολικής μονάδας (βλ. Πίνακα 25).

Εξαρτημένη μεταβλητή	Φύλο	Mean Rank	P - value
Οι γυναίκες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην ανέλιξη τους σε σχέση με τους άντρες.	Άντρες	47,21	,013
	Γυναίκες	64,54	

**Πίνακας 23: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τα εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία.**

<b>Οι γυναίκες διευθύντριες:</b>	<b>Φύλο</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>P - value</b>
<i>Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.</i>	Άντρες	79,09	<,001
	Γυναίκες	54,84	
<i>Δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση.</i>	Άντρες	79,21	<,001
	Γυναίκες	54,80	
<i>Ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές.</i>	Άντρες	81,66	<,001
	Γυναίκες	54,06	
<i>Δεν έχουν προσωπικές φιλοδοξίες και κίνητρα.</i>	Άντρες	78,27	,001
	Γυναίκες	55,09	
<i>Είναι απρόθυμες να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες.</i>	Άντρες	83,55	<,001
	Γυναίκες	53,48	

**Πίνακας 24:** Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τους εσωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών

<b>Εξαρτημένη μεταβλητή</b>	<b>Φύλο</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>P - value</b>
<i>Οι οικογενειακές υποχρεώσεις</i>	Άντρες	48,29	,026
	Γυναίκες	64,22	
<i>Τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση</i>	Άντρες	47,66	,022
	Γυναίκες	64,41	
<i>Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα</i>	Άντρες	47,20	,018
	Γυναίκες	64,55	
<i>Η έλλειψη ενθάρρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον</i>	Άντρες	44,86	,005
	Γυναίκες	65,26	
<i>Τα υφιστάμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας</i>	Άντρες	45,46	,007
	Γυναίκες	65,08	
<i>Η έλλειψη τυπικών προσόντων</i>	Άντρες	83,59	<,001
	Γυναίκες	53,47	
<i>Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας</i>	Άντρες	89,29	<,001
	Γυναίκες	51,74	

**Πίνακας 25:** Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών

### 6.2.1.3. Στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία

Στον Πίνακα 26, παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για τα στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται, οι

γυναίκες του δείγματος συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες ότι η κοινωνία τις κατευθύνει προς τους παραδοσιακούς ρόλους. Επιπλέον, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση των διευθυντών με βάση το φύλο τους από τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών. Τέλος, ενστερνίζονται περισσότερο την άποψη ότι οι γυναίκες διευθύντριες πρέπει να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους και ότι υπάρχουν στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο του ηγέτη αναφορικά με τον τρόπο και την ποιότητα διοίκησης στη σχολική μονάδα.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Φύλο	Mean Rank	P - value
<i>Η κοινωνία κατευθύνει τις γυναίκες προς τους παραδοσιακούς ρόλους.</i>	Άντρες	42,61	,001
	Γυναίκες	65,95	
<i>Υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των αντρών και γυναικών διευθυντών/τριων από τους συναδέλφους.</i>	Άντρες	39,80	<,001
	Γυναίκες	66,80	
<i>Υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των αντρών και γυναικών διευθυντών/τριων από τους γονείς των μαθητών.</i>	Άντρες	48,16	,027
	Γυναίκες	64,26	
<i>Οι γυναίκες χρειάζεται να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους.</i>	Άντρες	36,91	<,001
	Γυναίκες	67,68	
<i>Υπάρχουν στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο του ηγέτη σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα διοίκησης στη σχολική μονάδα.</i>	Άντρες	38,11	<,001
	Γυναίκες	67,32	

**Πίνακας 26:** Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο για τα στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία

## 6.2.2. Διαφοροποιήσεις με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν εντοπίστηκαν μόνο στον θεματικό άξονα που αφορά τα εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία και παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 27. Όπως φαίνεται λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πιο σημαντικούς τους εσωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών από ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας. Πιο συγκεκριμένα, συμφωνούν περισσότερο ότι οι γυναίκες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση, δεν έχουν προσωπικές φιλοδοξίες και είναι απρόθυμες να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες. Επιπλέον, ενστερνίζονται περισσότερο την άποψη ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές τους. Σχετικά με τους εξωτερικούς παράγοντες, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές

διαφορές ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκτός από δύο. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πιο σημαντική την έλλειψη τυπικών προσόντων και διοικητικής εμπειρίας από ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

<b>Εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία</b>	<b>Βαθμίδα</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>P - value</b>
<i>(Οι γυναίκες) Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.</i>	Πρωτοβάθμια	54,46	,007
	Δευτεροβάθμια	71,71	
<i>Δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση</i>	Πρωτοβάθμια	55,06	,015
	Δευτεροβάθμια	70,60	
<i>Ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές.</i>	Πρωτοβάθμια	52,10	<,001
	Δευτεροβάθμια	76,10	
<i>Δεν έχουν προσωπικές φιλοδοξίες και κίνητρα.</i>	Πρωτοβάθμια	53,81	,003
	Δευτεροβάθμια	72,93	
<i>Είναι απρόθυμες να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες.</i>	Πρωτοβάθμια	53,89	,003
	Δευτεροβάθμια	72,77	
<i>Η έλλειψη τυπικών προσόντων</i>	Πρωτοβάθμια	54,85	,008
	Δευτεροβάθμια	70,99	
<i>Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας</i>	Πρωτοβάθμια	53,34	,001
	Δευτεροβάθμια	73,80	

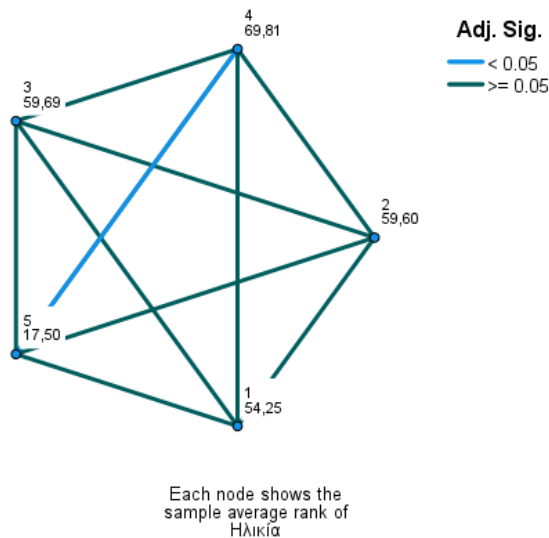
**Πίνακας 27: Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση τη βαθμίδα**

### **6.2.3. Διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία**

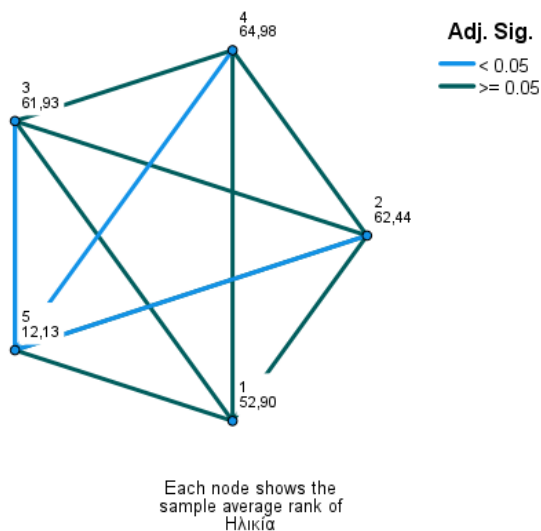
Για τη συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου με την ηλικία των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis, το οποίο εφαρμόζεται όταν συγκρίνονται δεδομένα που προέρχονται από περισσότερες από δύο υποομάδες, αφού πρώτα έγινε έλεγχος κανονικότητας των κατανομών και η υπόθεση απορρίφθηκε. Στη συνέχεια, έγινε χρήση της μεθόδου Bonferroni για να αποκλειστεί η πιθανότητα της εσφαλμένης απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης. Στα γραφήματα που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν και σχετίζονται με την ηλικία των συμμετεχόντων, αφού έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι. Με τον αριθμό 1 περιγράφεται η ηλικιακή ομάδα έως 29 ετών, με το 2 η ομάδα 30-39 ετών, με το 3 η ομάδα 40-49 ετών, με το 4 η ομάδα 50-59 ετών και με το 5 η ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών.

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 1, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 60 ετών και άνω συμφωνούν λιγότερο στο ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 50-59 ετών. Επίσης, δεν συμφωνούν τόσο με την άποψη ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες, όσο οι ηλικιακές ομάδες 30-39, 40-49 και 50-59 (βλ. Γράφημα 2).

**Γράφημα 1: Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα.**



**Γράφημα 2: Οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες.**

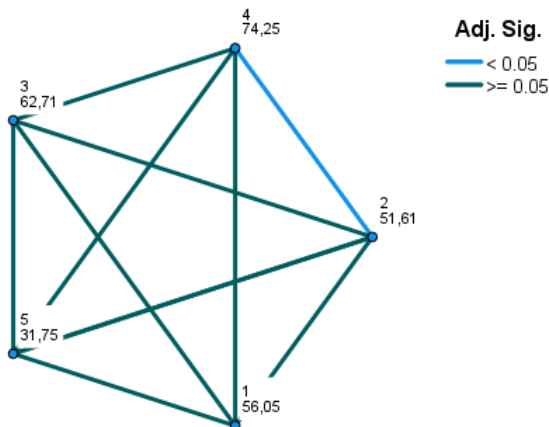


Σύμφωνα με τα Γραφήματα 3 και 4, οι εκπαιδευτικοί 50-59 ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές από τους άντρες από τους εκπαι-



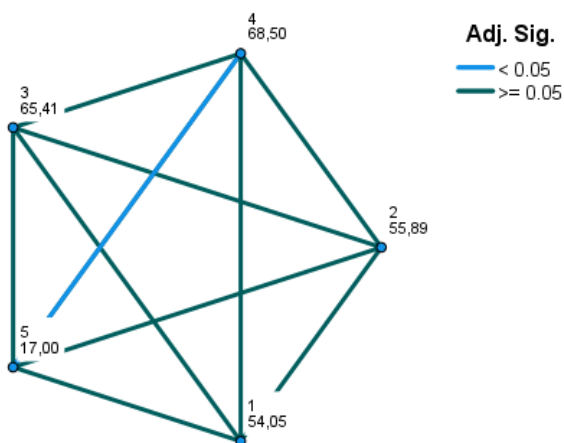
δευτικούς ηλικίας 30-39 ετών και ότι είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές απ' ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών.

**Γράφημα 3: Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές από τους άντρες.**



Each node shows the sample average rank of Ηλικία

**Γράφημα 4: Οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές από τους άντρες.**

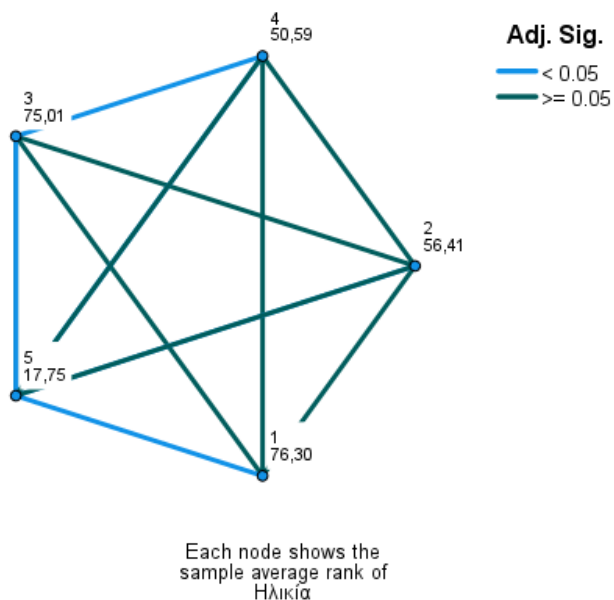


Each node shows the sample average rank of Ηλικία

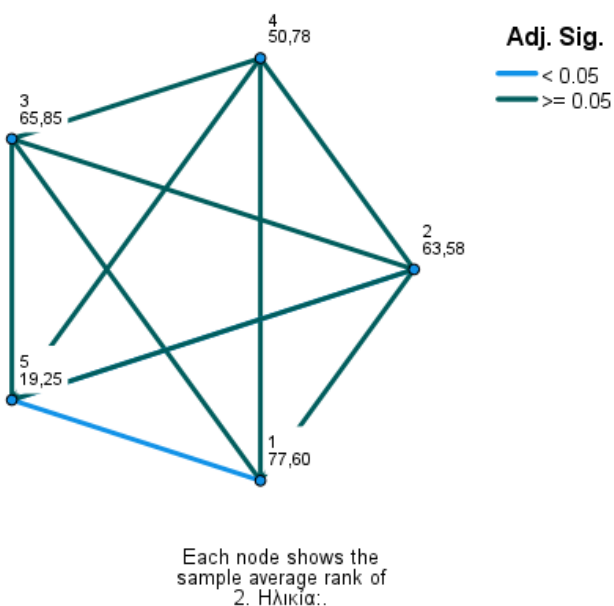
Στο Γράφημα 5, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες έως 29 ετών και 40-49 ετών συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν στην ανέλιξή τους περισσότερα εμπόδια από ότι οι άντρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των 60 ετών και άνω. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται ανάμεσα και στους εκπαιδευτικούς 40-49 και 50-59 ετών με τους πρώτους να συμφωνούν περισσότερο με την παραπάνω άποψη.

Σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην εκπαιδευτική ηγεσία, οι νέοι εκπαιδευτικοί έως 29 ετών φαίνεται να θεωρούν τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων σημαντικότερο εμπόδιο από ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών (βλ. Γράφημα 6)

**Γράφημα 5: Οι γυναίκες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην ανέλιξή τους σε σχέση με ...**



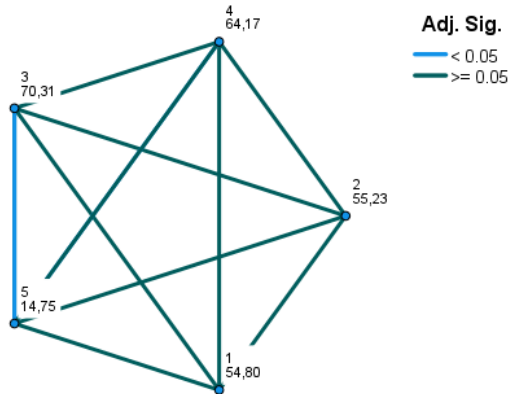
**Γράφημα 6: Τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων ως εμπόδιο**



Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών θεωρούν την υποεκπροσώπηση των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα λιγότερο σημαντικό εμπόδιο, ενώ συμφωνούν λιγότερο με την

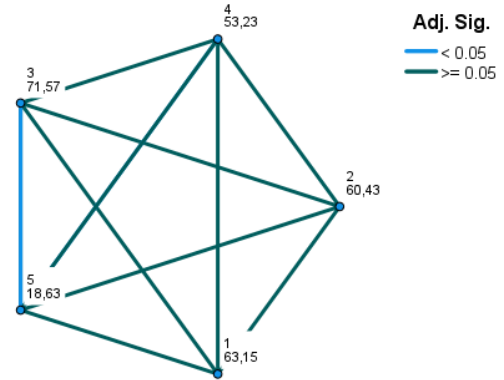
άποψη ότι οι γυναίκες πρέπει να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 40-49 ετών (βλ. Γράφημα 7 & 8).

**Γράφημα 7: Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα ως εμπόδιο**



Each node shows the sample average rank of Ηλικία

**Γράφημα 8: Οι γυναίκες χρειάζεται να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους.**



Each node shows the sample average rank of 2. Ηλικία.

## **Κεφάλαιο 7ο – Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκαν οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την γυναικεία ηγεσία. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 120 εκπαιδευτικοί που, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-22, υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του Νομού Χανίων. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 30-39 ετών με μεταπτυχιακές σπουδές. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία έχει από 10 έως 19 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και κατέχει μόνιμη θέση εργασίας στην εκπαίδευση. Το υψηλό ποσοστό των γυναικών του δείγματος (76,7%) μάλιστα, συνάδει και με τα στοιχεία που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο στο θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με τα οποία η υπερεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαίδευση είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός.

### **7.1. Συζήτηση**

#### **7.1.1. Τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας**

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αυτής, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας από την οπτική των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι ο τρόπος άσκησης ηγεσίας ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες διευθυντές διαφέρει αρκετά, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αρκετούς μελετητές που ισχυρίζονται ότι οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα που προκύπτουν από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες επηρεάζουν και τον τρόπο που ασκούν την ηγεσία (Kruger, 2008) καθώς τα άτομα σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση τείνουν διατηρούν τα έμφυλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Britnia, 2012). Βέβαια, παρά την παραπάνω άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειοψηφία διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα, αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με αυτήν την άποψη σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (άνω των 60 ετών) συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι γυναίκες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες, με τους άντρες να συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τις γυναίκες, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών σε σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες. Αυτό ίσως μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι οι άντρες και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται εξίσου τις γυναίκες για να αναλάβουν θέσεις ευθύνης.

Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν, οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο οργανωτικές από τους άντρες, με τις γυναίκες του δείγματος να ανταποκρίνονται πιο θετικά από τους άντρες, παρ' όλο που στην βιβλιογραφία αυτό θεωρείται περισσότερο ανδρικό χαρακτηριστικό (Metcalf & Franks, 2011). Επιπροσθέτως, φάνηκε να συμφωνούν αρκετά με την δήλωση ότι οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, εύρημα που συνάδει με την έρευνα της Holtkamp (2002), σύμφωνα με την οποία η επένδυση στη δημιουργία ανθρωπίνων σχέσεων ήταν κοινό χαρακτηριστικό στις γυναίκες διευθύντριες. Σε μικρότερο βαθμό, οι συμμετέχοντες θεωρούν τις γυναίκες πιο καθοδηγητικές, συμβουλευτικές και επικοινωνιακές από τους άντρες, ενώ παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα τις θεωρούν λίγο έως και καθόλου πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές από τους άντρες, με τους άντρες και τους εκπαιδευτικούς άνω των 60 ετών να συμφωνούν με την άποψη αυτή σε χαμηλότερο βαθμό. Αξιοσημείωτο αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι η άποψη πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο δημοκρατικές ήταν η λιγότερο δημοφιλής, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες τείνουν να υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με τους άντρες, οι οποίοι είναι περισσότερο ελεγκτικοί και αυταρχικοί ως διευθυντές (Hopkins et al, 2008 · Sampson, 2018).

### **7.1.2. Εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία**

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ζητήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. Αρχικά, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δείχνουν να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη του φαινομένου της γυάλινης οροφής, καθώς θεωρούν ότι οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Η άποψη αυτή συνάδει με τα στατιστικά στοιχεία που προκύπτουν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή και το Υπουργείο Παιδείας και που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις για θέσεις ευθύνης σε σχέση με τους άντρες, ενώ οι περισσότεροι αναγνωρίζουν ότι συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στο σημείο αυτό ανάμεσα στις απόψεις των ανδρών και γυναικών συμμετεχόντων, με τις τελευταίες να αναγνωρίζουν σε υψηλότερο βαθμό την ύπαρξη περισσότερων εμποδίων ανέλιξης για τις γυναίκες.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το σημαντικότερο εσωτερικό εμπόδιο για την ανέλιξη των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι το γεγονός ότι ενδιαφέρονται πε-

ρισσότερο για την επαφή τους με τους μαθητές\*<sup>1</sup>. Αντίστοιχο εύρημα προκύπτει από την έρευνα της Σαραφίδου (2020), σύμφωνα με την οποία σημαντικό αίτιο υποεκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης αποτελεί το *“αυξημένο ενδιαφέρον για την άσκηση διδακτικών καθηκόντων”*. Η προτίμηση των γυναικών για τη διδασκαλία έναντι της διοίκησης αναδείχτηκε, επίσης, ως το σημαντικότερο εμπόδιο από τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα των Μαρκόπουλου και Αργυρίου που δημοσιεύτηκε το 2014 (Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά και από την Χατζηπαναγιώτου (1997) οι γυναίκες θεωρούν επαγγελματική επιτυχία *“την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και όχι την άνοδο στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας”*. Παρ’όλο που ο παράγοντας αυτός κατηγοριοποιείται ως εσωτερικός, αιτιολογείται από το κοινωνικό στερεότυπο με βάση το οποίο ο ρόλος της εκπαιδευτικού αποτελεί επέκταση του μητρικού ρόλου (Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014 · Αναγνωστοπούλου κ.α., 2004). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, λιγότερο παρεμποδιστικοί αποτελούν οι παράγοντες που αναφέρονται στην απροθυμία των γυναικών να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες\*, στην χαμηλή αυτοπεποίθηση\* (Chabaya et al., 2009), στα συναισθήματα μοναξιάς και άγχους που βιώνουν στην κορυφή (Αργυροπούλου, 2018), στην απουσία προσωπικών φιλοδοξιών και κινήτρων (Καραρου & Bush, 2007) \* και στο γεγονός ότι δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση\* (Eurobarometer, 1998 οπ.αναφ. Athanassoula Reppa & Koutouzis, 2002).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τα περισσότερα εσωτερικά εμπόδια εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων, με τους άνδρες να τα βαθμολογούν υψηλότερα από τις γυναίκες του δείγματος. Στους ίδιους εσωτερικούς παράγοντες σημειώθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες, με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας να τους θεωρούν ως μεγαλύτερα εμπόδια από ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών, πρώτος αναδείχθηκε ο παράγοντας των οικογενειακών υποχρεώσεων, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Το κοινωνικό στερεότυπο που επιφορτίζει τις γυναίκες με τις ευθύνες της ανατροφής των παιδιών και της φροντίδας του νοικοκυριού έχει ως αποτέλεσμα να επωμίζονται εκείνες τις οικογενειακές υποχρεώσεις, γεγονός που κάνει τις γυναίκες πιο διστακτικές στην διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης φοβούμενες ότι θα στερήσουν τον χρόνο τους από την οικογένειά τους (Athanassoula Reppa & Koutouzis, 2002 · Brinia, 2012 · Grove & Montgomery, 2000). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από πολλές άλλες σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις

---

1 Με αστερίσκο (\*) σημειώνονται οι εσωτερικοί παράγοντες στους οποίους εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.

οποίες οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών αποτελούν το κατ' εξοχήν εμπόδιο ανέλιξης τους σε θέσεις ευθύνης. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Σαραφίδου (2020) *“το ασυμβίβαστο της συνύπαρξης της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής”* αναδείχθηκε ως η μεγαλύτερη αιτία υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, ενώ στην παλαιότερη έρευνα των Μαρκόπουλου και Αργυρίου (2014), οι οικογενειακές υποχρεώσεις θεωρήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως το τρίτο σημαντικότερο εμπόδιο για τις γυναίκες. Επίσης, ως ο μεγαλύτερος ανασταλτικός παράγοντας για την εξέλιξη των γυναικών προέκυψαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις και στην έρευνα της Νιώτα (2018). Οι Ανθόπουλος & Κανταρτζή (2006) υποστηρίζουν ότι οι αυξημένες υποχρεώσεις των γυναικών στην οικογένεια τους στερούν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιπλέον τίτλους σπουδών (μεταπτυχιακοί τίτλοι, δεύτερο πτυχίο κ.α.), προσόντα που είναι απαραίτητα για την διεκδίκηση μιας διεθυντικής θέσης. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, η έλλειψη τυπικών προσόντων προέκυψε ότι δεν αποτελεί ιδιαίτερα ανασταλτικό παράγοντα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Μάλιστα, οι περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι δεν αποτελεί καθόλου εμπόδιο, αν και οι άνδρες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν πιο θετικά.

Μετά τις οικογενειακές υποχρεώσεις, ακολουθούν τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ως ανασταλτικός παράγοντας για την προώθηση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, με τις γυναίκες να τον θεωρούν σημαντικότερο από τους άντρες συμμετέχοντες. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα συμβούλια αυτά φαίνεται να εναντιώνονται στην προώθηση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης (Δαράκη, 2007) καθώς τα μέλη τους διακατέχονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις περί αντρικής κυριαρχίας σε τέτοιες θέσεις (McCreight, 1999). Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και σε άλλες έρευνες, όπως της Νιώτα (2018) σύμφωνα με την οποία *“η ύπαρξη μη αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής στελεχών”* εμποδίζουν τις γυναίκες να προαχθούν, ενώ για μεροληψία έναντι των γυναικών υποψηφίων γίνεται λόγος και στην έρευνα των Μαρκόπουλου & Αργυρίου (2014). Επιπλέον, η αριθμητική υπεροχή των ανδρών στα συμβούλια επιλογής αναδείχθηκε ως εμπόδιο για τις γυναίκες και από την έρευνα της Σαραφίδου (2020). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε όλες τις παραπάνω έρευνες ο παράγοντας που σχετίζεται με τα συμβούλια επιλογής δεν κατέχει τόσο υψηλή θέση, όσο στην παρούσα έρευνα.

Αρκετά σημαντικό εμπόδιο αποτελεί και η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αν και οι άντρες ανταποκρίθηκαν λιγότερο θετικά σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος, όπως και οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών. Πράγματι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε πολλές των περιπτώσεων συνυπάρχουν μαζί με τα αξιοκρατικά και κομματικά κριτήρια για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης (Ανθόπουλος

& Κανταρτζή, 2006), με αποτέλεσμα “η έλλειψη συνδικαλιστικής δράσης και των κατάλληλων γνωριμιών των γυναικών εκπαιδευτικών” να λειτουργεί παρεμποδιστικά γι’ αυτές, όπως προκύπτει και από την έρευνα της Νιώτα (2018).

Αρκετά παρεμποδιστικοί, αν και σε χαμηλότερη θέση, θεωρήθηκαν η έλλειψη ενθάρρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον και τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων. Η έλλειψη ενθάρρυνσης από την οικογένεια, εκλαμβάνεται από τις γυναίκες ως μεγαλύτερο εμπόδιο από ότι για τους άντρες, ενώ τα κοινωνικά στερεότυπα θεωρούνται σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας για τους νέους εκπαιδευτικούς έως 29 ετών από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 60 ετών. Ειδικά για τα κοινωνικά στερεότυπα, τα αποτελέσματα άλλων ερευνών έρχονται σε αντιπαράθεση, καθώς στην έρευνα της Σαραφίδου (2020) αναδείχθηκαν ως ο δεύτερος πιο ανασταλτικός παράγοντας για την ανέλιξη των γυναικών, ενώ στην έρευνα των Μαρκόπουλου & Αργυρίου (2014) ήταν ο λιγότερο σημαντικός. Βέβαια, στην βιβλιογραφία τα κοινωνικά στερεότυπα που ταυτίζουν την ηγεσία και τη διοίκηση με το αντρικό φύλο αποτελούν από τους πιο παρεμποδιστικούς παράγοντες για την πρόσβαση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης παγκοσμίως (Schein, 2001).

Σε μικρότερο βαθμό ακολουθούν τα εμπόδια που σχετίζονται με τα υφιστάμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας, με την απουσία γυναικείων ινδαλμάτων ηγετών (Helterbran & Rieg, 2004 · Airin, 2010) καθώς και η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας από πλευράς των γυναικών, αν και η τελευταία αναδείχθηκε ως το τρίτο σε σπουδαιότητα αίτιο υποεκπροσώπησης των γυναικών στην έρευνα της Σαραφίδου (2020). Ήσσονος σημασίας εμπόδιο αποτελεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η έλλειψη τυπικών προσόντων, όπως αναφέρθηκε πιο αναλυτικά παραπάνω. Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί ότι τα προβλήματα της σχολικής μονάδας θεωρούνται σημαντικότερο εμπόδιο για τις γυναίκες, ενώ η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας και τυπικών προσόντων θεωρούνται πιο ανασταλτικοί παράγοντες από τους άντρες και τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

### **7.1.3. Στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία**

Για να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την ύπαρξη στερεότυπων γύρω από τη γυναικεία ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνία κατευθύνει τις γυναίκες προς τους παραδοσιακούς ρόλους αρκετά έως πολύ, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες. Πράγματι, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία, από τις γυναίκες αναμένεται η εκτέλεση των οικιακών καθηκόντων και η ανατροφή των παιδιών λόγω των βαθιά ριζωμένων κοινωνικών αντιλήψεων (Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014 · Barmao, 2013 · Airin, 2010).



Σχετικά με την ύπαρξη γυναικείου και αντρικού στυλ διοίκησης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, ενώ το ένα τρίτο αυτών απέφυγε να πάρει θέση. Αν και πολλοί ερευνητές, ισχυρίζονται ότι οι γυναίκες τείνουν να υιοθετούν το μετασηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ενώ οι άντρες το συναλλακτικό, σύμφωνα με έρευνα της Coleman (2003) δεν προκύπτουν αρκετές ενδείξεις για την ύπαρξη γυναικείου και αντρικού στυλ ηγεσίας, που να υιοθετείται συγκεκριμένα από γυναίκες και άντρες αντίστοιχα.

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, υπάρχει αρκετή διαφορά στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι άντρες και οι γυναίκες διευθυντές/τριες από τους συναδέλφους τους και από τους γονείς των μαθητών, με τη διαφορά να είναι λίγο περισσότερο αισθητή στον τρόπο αντιμετώπισης από τους γονείς. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίστηκε στο σημείο αυτό, με τις γυναίκες να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης από συναδέλφους και γονείς. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Coleman (2007), σύμφωνα με την οποία, πολλές διευθύντριες αντιλαμβάνονται την δυσαρέσκεια και την έκπληξη των συναδέλφων τους, όταν εκείνοι ανακάλυπταν ότι η διευθύντρια ήταν γυναίκα. Επίσης, διαπίστωναν ότι άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως γονείς, ανώτεροι και επισκέπτες, αλλά ακόμα και άνδρες εκπαιδευτικοί και διευθυντές θεωρούσαν ότι ο διευθυντής δεν πρέπει να είναι γυναίκα.

Λόγω των παραπάνω, οι γυναίκες πρέπει να εργαστούν αρκετά πιο σκληρά από τους άντρες προκειμένου να αποδείξουν την αξία τους, με τις γυναίκες συμμετέχουσες να αναγνωρίζουν το γεγονός αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Το παραπάνω εύρημα ανταποκρίνεται με όσα αναφέρονται σχετικά στην βιβλιογραφία, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να αποδείξουν την αξία τους και να ξεπεράσουν τα στερεότυπα σχετικά με τις ικανότητές τους τείνουν να γίνονται αυστηρότερες και να εργάζονται σκληρότερα (Brinia, 2012 · Sethna, 2014).

Σχετικά με την ύπαρξη στερεότυπων τα οποία σχετίζουν το φύλο του ηγέτη με τον τρόπο και την ποιότητα διοίκησης στις σχολικές μονάδες, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αυτά είναι υπαρκτά - περισσότερο από την οπτική των γυναικών εκπαιδευτικών - και μάλιστα αποτελούν ένα ακόμα εμπόδιο στην ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης. Πράγματι, σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (1997), τα στερεότυπα συνδέουν την αποτελεσματική διοίκηση με χαρακτηριστικά όπως τον έλεγχο, την επιβολή, την αποφασιστικότητα κ.α., τα οποία θεωρούνται κατά κύριο λόγο αντρικά γνωρίσματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι γυναίκες να γίνονται δυσκολότερα αποδεκτές σε θέσεις εξουσίας (Shah, 1999) και πολλές φορές να αναγκάζονται να υιοθετήσουν το “αντρικό” στυλ διοίκησης και κατά συνέπεια θεωρούνται σκληρές ή αυταρχικές (Eagly & Carli, 2007 · Μαραγκουδάκη, 1997).

## 7.2. Συμπεράσματα

Στην υποενοότητα αυτή, συνοψίζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα τα οποία χωρίζονται σε τρεις θεματικούς άξονες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήθηκαν να απαντηθούν.

Από την ανάλυση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι ο τρόπος ηγεσίας ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες διευθυντές διαφέρει αρκετά, χωρίς ωστόσο να προκύπτει εάν διαμορφώνεται ή όχι πιο θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα. Οι γυναίκες διευθύντριες είναι σαφώς εξίσου αποτελεσματικές με τους άνδρες, κάπως πιο οργανωτικές και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Σε μικρότερο βαθμό, θεωρούνται πιο καθοδηγητικές, πιο συμβουλευτικές και επικοινωνιακές, αλλά όχι τόσο περισσότερο υπεύθυνες, αποφασιστικές και ιδιαίτερα δημοκρατικές.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην ανέλιξη τους σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, προέκυψε ότι τα εξωτερικά εμπόδια είναι μεγαλύτερα από τα εσωτερικά. Τα σημαντικότερα εμπόδια για τις γυναίκες αποτελούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις, τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής στελεχών και η υποεκπροσώπησή τους στα συνδικαλιστικά όργανα. Ακολουθούν η έλλειψη ενθάρρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον, τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων, το γεγονός ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές, τα προβλήματα της σχολικής μονάδας καθώς και η απουσία γυναικών ινδαλμάτων ηγετών. Λιγότερο σημαντικά αποτελούν τα εσωτερικά εμπόδια, όπως η απροθυμία ανάληψης ευθυνών, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και τα συναισθήματα άγχους και μοναξιάς στην κορυφή. Τελευταία σε σπουδαιότητα εμπόδια, θεωρούνται η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας, η απουσία προσωπικών φιλοδοξιών και κινήτρων, η χαμηλή αντοχή στην πίεση και ακόμα λιγότερο η έλλειψη τυπικών προσόντων.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τα στερεότυπα γύρω από την γυναικεία ηγεσία, προέκυψε ότι η κοινωνία κατευθύνει αρκετά ακόμα τις γυναίκες προς τους παραδοσιακούς ρόλους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχει αντρικό και γυναικείο στυλ διοίκησης καθώς και ότι οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζονται διαφορετικά τόσο από τους συναδέλφους, όσο κι από τους γονείς των μαθητών. Μάλιστα, σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν ότι οι γυναίκες πρέπει να εργαστούν πιο σκληρά από τους άνδρες για να αποδείξουν την αξία τους, καθώς υπάρχουν στερεότυπα που συνδέουν το φύλο του ηγέτη με τον τρόπο και την ποιότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία όσων συμφώνησαν με την ύπαρξη αυτών των στε-

ρεότυπων, συμφώνησε και με το γεγονός ότι αυτά δημιουργούν εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών.

Επιπροσθέτως, από την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν κάποια συμπεράσματα, τα οποία κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν σε αυτό το σημείο. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι εντοπίστηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι άντρες συμμετέχοντες (αλλά και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί – άνω των 60 ετών) συμφωνούν λιγότερο ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άνδρες διευθυντές. Από την άλλη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την ύπαρξη περισσότερων εμποδίων και δυσκολιών ανέλιξης για τις γυναίκες διευθύντριες σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους και αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα εξωτερικά εμπόδια κυρίως, σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς που θεωρούν τόσο εσωτερικούς παράγοντες, όσο και την έλλειψη διοικητικής εμπειρίας και τυπικών προσόντων ως πιο σημαντικά εμπόδια ανέλιξης. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται περισσότερο την ύπαρξη στερεοτύπων για την γυναικεία ηγεσία, αφού συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μια γυναίκα διευθύντρια πρέπει να εργαστεί πιο σκληρά από έναν άνδρα για να αποδείξει την αξία της, καθώς αντιμετωπίζεται διαφορετικά από συναδέλφους και γονείς.

Σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας θεωρούν πιο ανασταλτικούς για την ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης τους εσωτερικούς παράγοντες, καθώς επίσης και την έλλειψη τυπικών προσόντων και διοικητικής εμπειρίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### **7.3. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς που προέκυψαν λόγω διάφορων παραγόντων που σχετίζονται με τη διεξαγωγή της. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας περιορίζεται μόνο σε εκπαιδευτικούς που την τρέχουσα σχολική χρονιά υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία του Ν. Χανίων, γεγονός που δεν επιτρέπει την γενίκευση των συμπερασμάτων σε επίπεδο επικράτειας. Επιπροσθέτως, το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά περιορισμένο -και επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό- αφού περιελάμβανε μόνο 120 εκπαιδευτικούς, λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου που υπήρχε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων ενδέχεται να μην είναι εντελώς ενδεικτικά της γενικότερης τάσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την γυναικεία ηγεσία. Ωστόσο, μπορεί να θεωρηθεί ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια περιγραφή της επικρατούσας εικόνας των αντιλήψεων γύρω από το ζήτημα αυτό.

Ένας ακόμα περιορισμός που αφορά το δείγμα της έρευνας προκύπτει από το γεγονός ότι αυτό δεν ήταν εξισορροπημένο ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς καθώς και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό του δείγματος αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας, ενώ ακόμα μικρότερο ήταν το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα οι διαφοροποιήσεις που προέκυψαν ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες σε συνάρτηση με το φύλο τους και τη βαθμίδα που εργάζονται να μην είναι απόλυτα έγκυρες. Ενδεχομένως, εάν το δείγμα ήταν περισσότερο εξισορροπημένο ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα να ήταν ελαφρώς διαφοροποιημένα. Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, καθώς ήταν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν έδωσε την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να καταθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις, από τις οποίες μπορεί να προέκυπταν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με το ζήτημα της γυναικείας ηγεσίας που ίσως να διέφυγαν από την παρούσα έρευνα. Επιπροσθέτως, οι απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες ενδέχεται να μην είναι εντελώς αντικειμενικές λόγω του φόβου και της δυσπιστίας τους σχετικά με την διασφάλιση της ανωνυμίας τους και λόγω του γεγονότος ότι η ερευνήτρια δεν ήταν παρούσα στη διαδικασία αυτή.

Αρχικά, για την περαιτέρω διερεύνηση των ζητημάτων που πραγματεύτηκαν στην παρούσα εργασία, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή μίας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και μεγαλύτερη εμβέλεια που θα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς από όλη την επικράτεια προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα. Με την επέκταση του δείγματος και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, θα ήταν επίσης εφικτή μια σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αστικών, ημι-αστικών και αγροτικών περιοχών για τον εντοπισμό τυχόν διαφοροποιήσεων. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τρεις ξεχωριστούς άξονες που σχετίζονται με την γυναικεία ηγεσία, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι τρεις άξονες αυτοί ξεχωριστά με εστιασμένες έρευνες ούτως ώστε τα θέματα που τίγονται εδώ να μελετηθούν εκτενέστερα και σε μεγαλύτερο βάθος. Επιπλέον, η προσέγγιση του θέματος με διαφορετική ερευνητική μεθοδολογία (όπως για παράδειγμα με ποιοτική έρευνα) θα μπορούσε να φέρει στο φως νέα στοιχεία και δεδομένα τα οποία ίσως να μην αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα.

Εξαιρετικά χρήσιμη και διαφωτιστική θα μπορούσε να αποτελέσει μία μελέτη η οποία θα εξετάζει προτάσεις και στρατηγικές που θα ενθαρρύνουν τις γυναίκες σε μεγαλύτερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης και θα συμβάλλουν στην έμφυλη εξισορρόπηση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί -και η πλειοψηφία αυτών είναι γυναίκες- διαχωρίζουν

σαφώς τον παιδαγωγικό από τον διοικητικό ρόλο ενός εκπαιδευτικού, γεγονός που συμβάλλει σημαντικά στην άρνησή τους για την ανάληψη θέσεων ευθύνης. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται μείζονος σημασίας η διεξαγωγή μίας έρευνας που θα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον διπλό ρόλο που καλούνται να αναλάβουν ως διοικητικά στελέχη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνόγλωσση*

Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2002)

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

Ανθόπουλος, Κ., & Κανταρτζή, Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 11, 5-19.

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Βεργιοπούλου, Α. (2015). *Η θέση του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης – “Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή”*, 259-267. Αθήνα.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Δαλακούρα, Κ., Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18ος – 20ος αι.)*, Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήμα-

τα ([www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)). Διαθέσιμο στο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2585/1/02\\_15210\\_Master\\_Document.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2585/1/02_15210_Master_Document.pdf)

Δαλακούρα, Α., Συγκολλίτου, Ε., & Χατζηκαμάρη, Β. (2008). Δράσεις Ενημέρωσης και Πληροφόρησης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου*, Μέρος Α (σσ. 7-72). Έργο ΚΑΛΛΙΠΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Δαράκη, Ε. (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

ΕΛΣΤΑΤ, 2019, *Γενικά Λύκεια, (σχ. Πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Έναρξη-Λήξη), 2019*. Διαθέσιμο στο: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2019>

ΕΛΣΤΑΤ, 2019, *Γυμνάσια (σχ. Πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Έναρξη-Λήξη), 2019*. Διαθέσιμο στο: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2019>

ΕΛΣΤΑΤ, 2019, *Δημοτικά (σχ. Πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Έναρξη – Λήξη), 2019*. Διαθέσιμο στο: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>

ΕΛΣΤΑΤ, 2019, *Νηπιαγωγεία (Έναρξη – Λήξη), 2019*. Διαθέσιμο στο: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/>

Eurydice. (2010). Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Doi: 10.2797/51448

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Eurydice, (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα*. Έκδοση 2010. Βρυξέλλες: Έκθεση Ευρυδική.



Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζιόγλου -Καραστεργίου, Σ. (1986). Φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας: Στόχοι παραναγωγείων και εκπαιδευτική πολιτική στο 19ο αιώνα. Πρακτικά διεθνούς συμποσίου «*Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*», σσ. 479- 496.

Τσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνοδος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 29.04.2021 από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189. doi: <https://doi.org/10.12681/ijltic.10665> Ανακτήθηκε στις 15.05.2021

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε., (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΘΙ.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ., Παπακίτσος, Ε. (2017). “Σtereότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”, *Έρευνα στην εκπαίδευση eISSN 2241-7303*, 6 (1), 95-111 doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10876>

Koontz, H., & O' Donnell, C., (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*, Τόμος Α', Β', Γ, (μετ. Χρήστος Βαρδάκος). Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιάτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτι-*



κών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α) σελ.27-49. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας «φύλο» στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις Συνέχειας και Μεταβολής. Στο: Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση (Επιμ.). *Σχέδιο Μελέτης: Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο*. Αθήνα, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), 204-235.

Μαρκόπουλος, Ι. & Αργυρίου, Α. (2014). Η Απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση. *9th Mibes International Conference*, 529-547

Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου (2017). *Γλωσσάρι Βασικών Όρων και Εννοιών για την Ενταξη της Διάστασης του Φύλου*. Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξης. Ανακτήθηκε στις 16/05/2022 από: <https://medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/2020/05/FINAL-GLOSSARY.pdf>

Μπρίνια, Β. (2008). Η εφαρμογή των αρχών του Management στο σχολικό περιβάλλον. *Ανοικτό σχολείο*, (107), 32-35.

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση* (Επιμ. Γεώργιος Μανωλίτσης). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Νιώτα, Μαρίνα. (2018). Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η σύγκρουση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων ως ανασταλτικός παράγοντας ανάληψης του διευθυντικού ρόλου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* 8, 810-821.

Νόμος 1286/1982, άρθρο 14, Κατάργηση διακρίσεων μεταξύ των φύλων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 119/Α'/30-9-1982)

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ. 183-194

Ρούσσοι, Π., Ευσταθίου, Γ. (2008). Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα ΦΠΨ. Ανακτήθηκε στις 02.06.2022 από: [http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/Manual\\_SPSS16.pdf](http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/Manual_SPSS16.pdf)

Σαΐτης, Χ. (2008α). Περίληψη επιμορφωτικού υλικού για το μάθημα: Εκπαιδευτική πολιτική & διοίκηση. *Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 08/05/2022 από: [http://edul11.ekt.gr/edul11/bitstream/10795/1093/4/1093\\_02\\_oaed\\_summary\\_enotita05\\_v01.pdf](http://edul11.ekt.gr/edul11/bitstream/10795/1093/4/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf)

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008γ). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαραφίδου, Κ. (2020). Γυναίκες και ηγεσία: Η αντιπροσώπευσή τους στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 8(3), 58-72.

Τάκη, Β. (2009). *Εμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί ριζικής ασυμβατότητας στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*, 271-292. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων. Ανακτήθηκε στις 13.05.2021 από: [https://www.researchgate.net/publication/283497432\\_G\\_Tsioles\\_E\\_schese\\_poiotikes\\_kai\\_posotikes\\_prosengises\\_sten\\_koinonike\\_ere-](https://www.researchgate.net/publication/283497432_G_Tsioles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes_prosengises_sten_koinonike_ere)

una\_ apo\_ te\_ these\_ peri\_ 'rizikes\_ asymbatotetas'\_ sto\_ syndyasmō\_ e\_ te\_ sympleromatikoteta\_ to  
n\_ prosengiseon\_ Sto\_ M\_ Pourkos\_ Epim\_ Dynatot

Φρόση, Λ., Κουϊμτζη, Ε. & Παπαδήμου (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κ.Ε.Θ.Ι.

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



## **Ξενόγλωσση**

Agezo, C. K. (2010). Female leadership and school effectiveness in junior high schools in Ghana. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 689 – 703.

Airin, R. (2010). Influencing factors of female underrepresentation as school principals in Indonesia. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536707.pdf>

Antonakis, J. And Day, D. (eds, 2018). *The Nature of Leadership*. 3d edition, SAGE.

Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive – Social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219–248

Athanassoula-Reppa, A. & Koutouzis, M. (2002). Women in managerial positions in Greek education: Evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11).

Barmao, C. (2013). Factors contributing to under representation of female teachers in headship positions in primary schools in Eldoret Municipality, Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 5(3), 43-52. DOI: 10.5897/IJEAPS2013.0304

Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 175-191

Brown, M., Ralph, S. (1996). Barriers to women managers' advancement in education in Uganda. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 18-23.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Los Angeles: Sage Publications.

Chabaya, O., Rembe, S., & Wadesango, N. (2009). The persistence of gender inequality in Zimbabwe: factors that impede the advancement of women into leadership positions in primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 235-251

- Coleman, M. (2003). Gender & leadership style: the self-perceptions of secondary headteachers. *Management in Education*, 17(1), 29–33. <https://doi.org/10.1177/08920206030170010901>
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27, 383-399. DOI:[10.1080/13632430701562991](https://doi.org/10.1080/13632430701562991)
- Coleman, M. (1996). Barriers to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers. *Educational research*, 38(3), 317-332.
- Coronel, J. M., Moreno, E., & Carrasco, M. J. (2010). Work–family conflicts and the organizational work culture as barriers to women educational managers. *Gender, Work & Organization*, 17(2), 219-239.
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social forces*, 80(2), 655-681
- Cuban, L. (1988) *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. State University of New York Press, Albany, NY.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39-56.
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaeghe, J. & Ruprecht, L. (1999). *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323. doi:10.1080/09540250802190156
- Eagly, A. & Carli., L. (2007). “Women and the labyrinth of leadership”. *Harvard Business Review*, 85(9), 62-71



Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues, 57*(4), 781–797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>

Eagly, H., Johannesen-Schmidt, C., & Van Engen, L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin, 129* (4), 569-591.

Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 108*(2), 233–256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>

Eagly, A.H. and Karau, S.J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*(3), 573-598.

Elgamal, M.A. (2012). An Empirical Analysis of Female Leadership in the Arab World. *International Journal of Management and Marketing Research, 5*(1), 95-102.

Fitzsimmons, S. R. (2012). Women on boards of directors: Why skirts in seats aren't enough. *Business Horizons, 55*(6), 557-566.

Ganiyu, R. A., Oluwafemi, A., Ademola, A. A., & Olatunji, O. I. (2018). The Glass Ceiling Conundrum: Illusory belief or Barriers that impede Women's Career Advancement in the Workplace. *Journal of Evolutionary Studies in Business, 3*(1), 137- 166.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review, Vol 10* (1), pp.76-88.

Grove, R., Montgomery, P. (2000). Women and the leadership paradigm: Bridging the gender gap. *National Forum Journal. 17E*, 1-7.

Harris, A. 2003. Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education, 16* (5), 10–13.

Helterbran, V. R., & Rieg, S. A. (2004). Women as School Principals: What is the Challenge?. *Journal of Women in Educational Leadership, 2*(1), 12-21.

Holtkamp, L. A. (2002). Crossing Borders: An Analysis of the Characteristics and Attributes of Female Public School Principals. *Advancing Women in Leadership Journal*, 10(1), n1.

Hopkins, M., O'Neil, D., A., Passarelli, A., & Bilimoria, D., (2008). Women's Leadership Development Strategic Practices for Women and Organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 348–365, DOI: 10.1037/a0014093

Huber, G.S. (2004). School leadership and leadership development Adjusting leadership theories and development programs to values and to the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.

Jackson, J. C. (2001). Women Middle Managers "Perception of the Glass Ceiling". *Women in Management Review*, 16(1), 30-41.

Johnston, K. (2018). Women in public policy and public administration? *Public Money & Management*. doi: 10.1080/09540962.2018.1534421

Kaparou, M., & Bush, T. (2007). Invisible barriers: The career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37(2), 221-237.

Kollmayer, M., Schober, B. & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377, DOI: 10.1080/17405629.2016.1193483

Kotter, J. P. (1999). *What leaders really do.?* Boston: Harvard Business School Press.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Krüger, Meta L. (2008). School leadership, sex and gender: welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11(2), 155-168, DOI: 10.1080/13603120701576266



Kyriakoussis, A. and Saiti, A. (2006), Under-representation of women in public primary school administration: The experience of Greece. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Vol. 10 No. 5.

Lemasters, L.K., & Roach, V. (2012). 3-Dimensional Portrait of the Female CEO. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7.

Lips, H. M. (1988). *Sex & gender: An introduction*. Mayfield Publishing Co.

McCreight, C. (1999). Female Superintendents, Barriers, and the Struggle for Equity. *ERIC Issue: RIEDEC99*.

Metcalf, B., A. & Franks, M. (2011). *Gender and Leadership*. UK: Blackwell Publishing Ltd.

Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Newberry Park, CA: Sage publications

Miller, S. K., Washington, Y. C., & Fiene, J. R. (2006). Female superintendents: Historic barriers and prospects for the future. *Journal of Women in Educational Leadership*, 4(4), 9-31.

Montana, P. and Charnov, B. (1993). *Management: A Streamlined Course for Students and Business People*. Hauppauge, New York: Barron's Business Review Series.

OECD, 2019. *Indicator D5. Who are the teachers?* Ανακτήθηκε στις 04.07.2022 από: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/145d9f68-en/index.html?itemId=/content/component/145d9f68-en>

Rosser, V. J. (2003). "Faculty and Staff Members" Perceptions of Effective Leadership: Are There Differences Between Women and Men Leaders?. *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 71-81.

Sampson, P. M. (2018). Female superintendents' longevity: Their experiences. *Leadership and Research in Education*, 4,(1), 114-126



Schein, V.E. (2001). A Global Look at Psychological Barriers to Women's Progress in Management. *Journal of Social Issues*, 57, 675-688.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.

Sethna, K. C., (2014). "Longevity of Women Superintendents". *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/531>

Shah, S. (1999). Female Under-representation in Educational Management. *Lahore Journal of Economics*, 4(1), 79-88.

Shakeshaft, C. (1981). A Feminist Critique of Feminist Research in Educational Administration. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, CA, April 13-17, 1981)*

Shaturaev, J., & Bekimbetova, G. (2021). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *InterConf*, 88, 68-88.

United States. Federal Glass Ceiling Commission. (1995). *A Solid Investment: Making Full Use of the Nation's Human Capital*. Recommendations of the Federal Glass Ceiling Commission. *Washington, D.C.*

Van der Boon, M. (2003). Women in International Management: An International Perspective on Women's Ways of Leadership. *Women in Management Review*, 18 (3), 132-146

Yukl, G.A. (2013). *Leadership in Organizations*. 8th Edition, Prentice-Hall, Upper Saddle River.

Zaleznik, A., 1981. Managers and Leaders: Are They Different? *The Journal of Nursing Administration*, 11(7), 25-31.

*"100 Women: 'Why I invented the glass ceiling phrase' - BBC News"* 2017-12-12. Ανακτήθηκε στις 13.03.2022 από: <https://www.bbc.com/news/world-42026266>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωσή του διαρκεί περίπου 5-6 λεπτά. Σκοπός του είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, διασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία, όπως επιβάλλει η ερευνητική δεοντολογία.

Παρακαλείσθε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Διαμαντάκη Αργυρώ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης

## A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας	Γυναίκα

2. Ηλικία:

Έως 29	
30-39	
40-49	
50-59	
60 και άνω	

3. Χρόνια υπηρεσίας:

0-9	
10- 19	
20-29	
30 και άνω	

4. Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Πρωτοβάθμια	
Δευτεροβάθμια	

5. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος/η	
Αναπληρωτής/τρια	
Μειωμένου ωραρίου	

6. Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου:

1. Μεταπτυχιακό	
2. Δεύτερο πτυχίο	
3. Διδακτορικό	
4. Διδασκαλείο	
5. Εξομοίωση	

## **B. Απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας**

7. Έχετε συνεργαστεί ποτέ με γυναίκα διευθύντρια;

Ναι	
Όχι	

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας διαφέρει μεταξύ άνδρα και γυναίκα διευθυντή;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

9. Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται θετικά όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα:

Διαφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Συμφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	

10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι γυναίκες διευθύντριες:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Είναι εξίσου αποτελεσματικές με τους άντρες					
Έχουν μεγαλύτερη οργανωτική ικανότητα σε σχέση με τους άντρες					
Δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις συγκριτικά με τους άνδρες					
Είναι πιο επικοινωνιακές από τους άντρες					
Είναι πιο δημοκρατικές από τους άντρες					
Είναι πιο καθοδηγητικές και συμβουλευτικές από τους άντρες					
Είναι πιο υπεύθυνες και αποφασιστικές από τους άντρες					



## Γ. Εμπόδια στην γυναικεία ηγεσία

11. Οι γυναίκες έχουν μικρότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης από τους άντρες:

Διαφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Συμφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	

12. Οι γυναίκες κάνουν πολύ λιγότερες αιτήσεις για θέσεις ευθύνης σε σχέση με τους άντρες:

Διαφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Συμφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	

13. Οι γυναίκες συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην ανέλιξη τους σε σχέση με τους άντρες:

Διαφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Συμφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω εσωτερικοί παράγοντες εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση					
Δεν μπορούν να αντέξουν την πίεση					
Ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαφή με τους μαθητές					
Δεν έχουν προσωπικές φιλοδοξίες και κίνητρα					
Βιώνουν συναισθήματα άγχους και μοναξιάς στην κορυφή					
Είναι απρόθυμες να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες					

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω εξωτερικοί παράγοντες εμποδίζουν την ανέλιξη των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οι οικογενειακές υποχρεώσεις					
Τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων					
Τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση					
Η υποεκπροσώπηση τους στα συνδικαλιστικά όργανα					
Η απουσία γυναικείων ινδαλμάτων ηγετών					
Η έλλειψη ενθάρρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον					
Τα υφιστάμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας					
Η έλλειψη τυπικών προσόντων					
Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας					

#### Δ. Στερεότυπα στην γυναικεία ηγεσία

16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η κοινωνία κατευθύνει τις γυναίκες προς τους παραδοσιακούς ρόλους;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

17. Υπάρχει γυναικείο και αντρικό στυλ διοίκησης;

Διαφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Συμφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των γυναικών και αντρών διευθυντών/τριων από τους συναδέλφους τους;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των γυναικών και αντρών διευθυντών/τριων από τους γονείς των μαθητών;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	



20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γυναίκες χρειάζεται να εργαστούν πιο σκληρά από τους άντρες για να αποδείξουν την αξία τους:

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

21. Υπάρχουν στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο του ηγέτη σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα διοίκησης στη σχολική μονάδα:

Διαφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Συμφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα στερεότυπα αυτά δημιουργούν εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών σε θέσεις ευθύνης (απαντήστε μόνο εάν συμφωνήσατε στην προηγούμενη ερώτηση):

Διαφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Συμφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	