



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Ο ρόλος του φύλου όσον αφορά τη διοίκηση και τη διαχείριση του
ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό
Ηρακλείου»

Χριστίνα Παπαδόγιαννη

Επιβλέπων καθηγητής: ΠΑΝΔΗΣ ΠΡΟΚΟΠΗΣ

Πάτρα, Ιανουάριος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Ο ρόλος του φύλου όσον αφορά τη διοίκηση και τη διαχείριση του
ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό
Ηρακλείου»

Παπαδόγιαννη Χριστίνα

A.M. 146668

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής/Επιβλέπουσα
Καθηγήτρια:

ΠΑΝΔΗΣ ΠΡΟΚΟΠΗΣ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής/Συν-
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΚΟΝΙΔΑΡΗ ΒΙΚΤΩΡΙΑ-ΧΡΥΣΟΥΛΑ

Πάτρα, Ιανουάριος 2026

*Η παρούσα διπλωματική εργασία αφιερώνεται με απέραντη αγάπη και βαθιά ευγνωμοσύνη στους
γονείς μου και στην πολυαγαπημένη μου κόρη.*

*Στους γονείς μου, που με στήριζαν με αγάπη, υπομονή και πίστη σε κάθε βήμα αυτής της διαδρομής,
και στην κόρη μου, που με το χαμόγελο, την κατανόηση και την αγάπη της αποτέλεσε τη μεγαλύτερη
πηγή δύναμης και έμπνευσης.*

*Με σεβασμό και συγκίνηση αφιερώνω αυτή την εργασία και στη μνήμη του αγαπημένου μου συζύγου
Βασίλη, της αγαπημένης μου θείας Βικτωρίας και του αγαπημένου μου θείου Χρήστου. Η αγάπη και
οι αξίες που μου χάρισαν θα με συνοδεύουν για πάντα.*

*Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ οφείλω στη θεία μου Γεωργία, που είναι για μένα σαν αδελφή. Η αδιάκοπη
στήριξη, η αγάπη και η πίστη της σε εμένα υπήρξαν πολύτιμες σε όλη αυτή την πορεία.*

*Στον Πάνο, την Κατερίνα, την Ιωάννα και τη Γεωργία... στις ανάσες μου.
Στον Βασίλη, τη Βικτωρία και τον Χρήστο... που ζουν για πάντα στην καρδιά μου.*

Με όλη μου την αγάπη και την ευγνωμοσύνη.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τον ρόλο του φύλου στη διοίκηση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ηρακλείου. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σχετικά με τη γυναικεία και ανδρική ηγεσία στη σχολική μονάδα, καθώς και η αποτίμηση της επίδρασης του φύλου του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, τη σχέση φύλου και ηγεσίας, καθώς και τα εμπόδια που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν οι γυναίκες κατά την ανάληψη διοικητικών θέσεων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρά τη διατήρηση ορισμένων έμφυλων στερεοτύπων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ηγετικών ρόλων, οι συμμετέχοντες αξιολογούν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας με βάση τις διοικητικές και παιδαγωγικές δεξιότητες και όχι αποκλειστικά με βάση το φύλο του διευθυντή. Οι άνδρες διευθυντές συνδέθηκαν συχνότερα με χαρακτηριστικά οργάνωσης, επιβολής κανόνων και διοικητικής αποτελεσματικότητας, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες με χαρακτηριστικά συνεργασίας, ενσυναίσθησης, υποστήριξης και παιδαγωγικής ευαισθησίας. Ωστόσο, οι διαφορές που καταγράφηκαν ήταν περιορισμένες, γεγονός που υποδηλώνει τη σταδιακή αποδυνάμωση των παραδοσιακών στερεοτύπων.

Συμπερασματικά, η έρευνα αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική σχολική διοίκηση συνδέεται κυρίως με τις ηγετικές ικανότητες και τις πρακτικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και όχι με το φύλο του ηγέτη. Παράλληλα, επιβεβαιώνει την ανάγκη προώθησης πολιτικών ισότητας και ενίσχυσης της παρουσίας των γυναικών σε θέσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Λέξεις – Κλειδιά

εκπαιδευτική διοίκηση, εκπαιδευτική ηγεσία, φύλο, γυναικεία ηγεσία, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

«The Role of Gender in the Administration and Management of Human Resources in Secondary Education in the Prefecture of Heraklion»

Christina Papadogianni

Abstract

This thesis examines the role of gender in administration and human resource management in secondary education in the Prefecture of Heraklion. The purpose of the study is to investigate the perceptions of teachers, students, and parents regarding female and male leadership in the school setting, as well as to assess the impact of the principal's gender on school operations, interpersonal relationships, and the educational process.

First, the theoretical framework regarding educational administration and leadership, human resource management in education, the relationship between gender and leadership, as well as the barriers women continue to face when assuming administrative positions, is presented. Subsequently, a quantitative study was conducted using a structured questionnaire, which was distributed to teachers, students, and parents at secondary schools in the Prefecture of Heraklion. The data were analyzed using the SPSS statistical software.

The survey results showed that, despite the persistence of certain gender stereotypes regarding the characteristics of leadership roles, participants largely evaluate the effectiveness of school leadership based on administrative and pedagogical skills rather than exclusively on the principal's gender. Male principals were more frequently associated with characteristics of organization, rule enforcement, and administrative effectiveness, while female principals were associated with characteristics of collaboration, empathy, support, and pedagogical sensitivity. However, the differences observed were limited, suggesting a gradual weakening of traditional stereotypes.

In conclusion, the research highlights that effective school administration is primarily linked to leadership skills and human resource management practices rather than the leader's gender. At the same time, it confirms the need to promote equality policies and strengthen the presence of women in educational leadership positions.

Keywords

educational administration, educational leadership, gender, women's leadership, human resource management, secondary education.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα.....	ix
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	xii
Κατάλογος Πινάκων	xiv
1. Εισαγωγή.....	16
1.1. Προσδιορισμός του προβλήματος.....	16
1.2. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	17
1.3. Σημαντικότητα της Έρευνας.....	17
1.4. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	19
1.5. Δομή της Εργασίας.....	21
2. Βασικοί ορισμοί στην Εκπαίδευση	24
2.1 Τι είναι Εκπαίδευση	24
2.2 Τι είναι εκπαιδευτικός οργανισμός	35
2.2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Οργανισμού.....	35
2.2.2 Διευρυμένο Θεωρητικό Πλαίσιο	35
2.2.3 Η Έννοια της Αποτελεσματικότητας στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό.....	42
2.2.4 Η Ελληνική Διάσταση και η Διαχείριση Πόρων	45
2.2.5 Διαχείριση της Αλλαγής και Καινοτομίας.....	47
2.2.6. Ηθική και Δεοντολογία	48
2.2.7 Η Ελληνική Πραγματικότητα.....	49
2.3 Διοίκηση στην Εκπαίδευση	52
2.4 Ηγεσία στην Εκπαίδευση	55
2.4.1 Θεωρητικές αφηρηρίες και ορισμοί.....	55
2.4.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	56
2.4.3 Μηχανισμοί επίδρασης: από την ηγεσία στη μάθηση.....	57
2.4.4 Ηγεσία και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης	58
2.4.5 Το ελληνικό θεσμικό και οργανωσιακό πλαίσιο	58
2.5 Σχέση Διοίκησης και Ηγεσίας στην Εκπαίδευση	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο. Εκπαίδευση και φύλο	62
3.1 Τι είναι στερεότυπα	63
3.1.1. Τα στερεότυπα φύλου στη μαθησιακή διαδικασία και την εκπαιδευτική πράξη.....	65
3.2 Ομοιότητες και διαφορές των 2 φύλων	69
3.3 Ο ρόλος του φύλου στην Εκπαίδευση	74
3.4 Εμπόδια που συναντά το γυναικείο φύλο στην Εκπαίδευση σε σχέση με το αντρικό	77
3.4.1 Θεσμικά και Δομικά Εμπόδια	78
3.4.1.1 Η Έμφυλη Μεροληψία των Συστημάτων Αξιολόγησης και Προαγωγής.....	79
3.4.1.2 Ο Συγκεντρωτισμός και ο Ρόλος της Άτυπης Πολιτικής (Networking)	79
3.4.1.3 Το «Τείχος της Μητρότητας» ως Θεσμική Πρακτική.....	80

3.4.1.4 Η Έλλειψη Υποστηρικτικών Υποδομών εντός των Οργανισμών	80
3.4.2 Οργανωσιακά Εμπόδια και η «Γυάλινη Οροφή»	80
3.4.2.1 Ορισμός και Μηχανισμοί της «Γυάλινης Οροφής»	81
3.4.2.2 Ανδροκεντρική Οργανωσιακή Κουλτούρα	81
3.4.2.3 Ο «Διπλός Δεσμός» (Double Bind) της Γυναικείας Ηγεσίας.....	81
3.4.2.4 Η Έλλειψη Προτύπων και Μεντόρων	82
3.4.2.5 Το Φαινόμενο της «Γυάλινης Γκρεμίλας» (Glass Cliff)	82
3.4.3 Η Σύγκρουση Ρόλων: Οικογένεια και Επαγγελματική Εξέλιξη	82
3.4.3.1 Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων, Άγχος και το Φαινόμενο της «Διπλής Επιβάρυνσης»	82
3.4.3.2 Η Σύγκρουση σε Επίπεδο Χρόνου, Έντασης και Συμπεριφοράς	83
3.4.3.3 Το «Τείχος της Μητρότητας» και η Κοινωνική Πίεση	83
3.4.4 Ψυχολογικές και Κοινωνικές Διαστάσεις	84
3.4.4.1 Η Θεωρία της Αυτοαποτελεσματικότητας και ο Αυτοπεριορισμός.....	84
3.4.4.2 Η Ηγεσία ως «Ανδρικό Πρότυπο» και η Απειλή του Στερεοτύπου	84
3.4.4.3 Το Σύνδρομο του Απατεώνα (Impostor Syndrome)	85
3.4.4.4 Η Κοινωνική Πίεση και ο «Φόβος της Επιτυχίας»	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο. Γυναικεία ηγεσία στην Εκπαίδευση	86
4.1 Στάσεις και απόψεις των καθηγητών απέναντι στη γυναικεία Ηγεσία	87
4.2 Στάσεις και απόψεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία Ηγεσία.....	96
4.3 Στάσεις και απόψεις των γονέων απέναντι στη γυναικεία Ηγεσία.....	105
4.4 Πως επηρεάζει την απόδοση των καθηγητών η γυναικεία Ηγεσία	115
4.5 Πως επηρεάζει την απόδοση των μαθητών η γυναικεία Ηγεσία.....	118
Β' ΜΕΡΟΣ.....	121
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο. Μεθοδολογία και έρευνα.....	121
5.1 Ερευνητική Προσέγγιση και Σχεδιασμός	121
5.2 Πληθυσμός και Δείγμα.....	122
5.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	123
5.4 Ερευνητικά Εργαλεία	124
5.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	126
5.6 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων	127
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο. Ανάλυση δεδομένων	130
6.1 Αντιλήψεις μαθητών για τον ρόλο του φύλου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας	130
6.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του φύλου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.....	145
6.3 Αντιλήψεις γονέων για τον ρόλο του φύλου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας	158
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο. Συμπεράσματα – Προτάσεις	173
Βιβλιογραφία	185
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	185

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	189
Παράρτημα Α: «ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ»	193
1 ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΑΠΟΡΡΗΤΟΥ & ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	194
Παράρτημα Β: «ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ»	15
ΜΑΘΗΤΕΣ	15
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	21
ΓΟΝΕΙΣ	27

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Σχήμα 1 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με τη Δίκαιη Λήψη Αποφάσεων ανά Φύλο Διευθυντή.	131
Σχήμα 2 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με το αν ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια Εμπνέει Εμπιστοσύνη, ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας ..	133
Σχήμα 3 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με το Αίσθημα Ασφάλειας που Παρέχει ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια, ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	135
Σχήμα 4 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με τη Μείωση της Σχολικής Βίας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	137
Σχήμα 5 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Ενίσχυση του Ενδιαφέροντος για Μάθηση ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	139
Σχήμα 6 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Υποστήριξη Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	141
Σχήμα 7 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Κατανόηση που Δείχνει ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	142
Σχήμα 8 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με τη Δίκαιη Επίλυση Προβλημάτων από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	143
Σχήμα 9 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Προώθηση της Συνεργασίας από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	144
Σχήμα 10 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Αποτελεσματικότητα της Διοίκησης ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	146
Σχήμα 11 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Προώθηση Δημοκρατικού Κλίματος από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	148
Σχήμα 12 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ύπαρξη Προκαταλήψεων σε Βάρος του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	149
Σχήμα 13 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Αμφισβήτηση της Εξουσίας του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	150

Σχήμα 14 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ανάγκη Απόδειξης της Αξίας του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	152
Σχήμα 15 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με τη Βελτίωση της Επαγγελματικής τους Απόδοσης ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	154
Σχήμα 16 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Υποστήριξη που Λαμβάνουν από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας ..	156
Σχήμα 17 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Αποτελεσματική Επίλυση Συγκρούσεων από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	157
Σχήμα 18 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Εμπιστοσύνη προς τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	160
Σχήμα 19 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Επικοινωνία του/της Διευθυντή/Διευθύντριας με τους Γονείς ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	162
Σχήμα 20 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Οργανωτική Επάρκεια του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	164
Σχήμα 21 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Υποστήριξη των Μαθητών από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	165
Σχήμα 22 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ως Θετικό Πρότυπο ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	167
Σχήμα 23 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τη Συμβολή του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στη Διαμόρφωση Αξιών των Μαθητών ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	168
Σχήμα 24 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τη Συμβολή του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στην Ενίσχυση του Σεβασμού ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	170
Σχήμα 25 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τη Συμβολή του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στη Διαμόρφωση Θετικού Σχολικού Κλίματος ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας	171

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 0-1 Συνοψης των 4 πλαισίων.....	41
Πίνακας 0-1 Συγκριτική παρουσίαση των αντιλήψεων των μαθητών για τη δικαιοσύνη, την ισότιμη μεταχείριση και την επικοινωνιακή ανταπόκριση της σχολικής ηγεσίας ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.....	131
Πίνακας 2-0-2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την προσβασιμότητα, την εμπιστοσύνη και το αίσθημα ασφάλειας που εμπνέει ο/η διευθυντής/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή.....	133
Πίνακας 20-3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ηρεμία του σχολικού περιβάλλοντος, τη μείωση της σχολικής βίας και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	135
Πίνακας 2-0-4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη μείωση των συγκρούσεων, την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για μάθηση και την αύξηση της μαθητικής συμμετοχής ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	136
Πίνακας 2-0-5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ενθάρρυνση μαθητικών δράσεων, την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας. ...	138
Πίνακας 2-0-6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την κατανόηση, την αποτελεσματική επικοινωνία και τη δίκαιη επίλυση προβλημάτων από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	140
Πίνακας 2-0-7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τον ρόλο του/της διευθυντή/διευθύντριας ως θετικού προτύπου και παράγοντα προώθησης της συνεργασίας, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.....	143
Πίνακας 2-0-8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, τις ηγετικές ικανότητες, τη λήψη ορθών αποφάσεων και τη διαχείριση κρίσεων από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.....	146
Πίνακας 2-0-9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το δημοκρατικό κλίμα, τις προκαταλήψεις, την αμφισβήτηση της εξουσίας και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο/η διευθυντής/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	148
Πίνακας 2-0-10 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη απόδειξης της αξίας του/της διευθυντή/διευθύντριας, τη μητρότητα ως πιθανό εμπόδιο και την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην εργασιακή απόδοση και το κίνητρο εργασίας, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	151

Πίνακας 2-0-11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την επαγγελματική εξέλιξη και τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	153
Πίνακας 2-0-12 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη συνεργατική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	155
Πίνακας 2-0-13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με την εμπιστοσύνη, την αποτελεσματική διοίκηση, τη διαχείριση κρίσεων και τη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	159
Πίνακας 2-0-14 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τη δίκαιη μεταχείριση, την επικοινωνία με τους γονείς, την προσβασιμότητα και την ανταπόκριση του/της διευθυντή/διευθύντριας στις απόψεις των γονέων, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	161
Πίνακας 2-0-15 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τη συνεργασία, την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων, την οργανωτική επάρκεια και την παιδαγωγική ευαισθησία του/της διευθυντή/διευθύντριας, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	164
Πίνακας 2-0-16 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προσδοκιών των γονέων σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών, την προώθηση καινοτομιών, τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και την προαγωγή της ισότητας των φύλων από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	166
Πίνακας 2-17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ως θετικό πρότυπο, την ενίσχυση του σεβασμού, τη διαμόρφωση αξιών και τη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας του σχολείου, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.	169

1. Εισαγωγή

Προσδιορισμός του προβλήματος

Η αποτελεσματικότητα των σύγχρονων σχολικών οργανισμών συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης και της σχολικής ηγεσίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά το παιδαγωγικό κλίμα, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τελικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει πλέον ότι η ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, αμέσως μετά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα του διδακτικού προσωπικού, παρατηρείται περιορισμένη αναλογία τους σε θέσεις σχολικής ηγεσίας, γεγονός που αποδίδεται σε θεσμικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Τα έμφυλα στερεότυπα, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για την εξουσία και την ηγεσία, καθώς και οι διαφορετικές προσδοκίες από άνδρες και γυναίκες ηγέτες, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η γυναικεία ηγεσία συχνά αμφισβητείται ή αξιολογείται με διαφορετικά κριτήρια.

Το πρόβλημα που αναδεικνύεται αφορά αφενός τη στάση και τις αντιλήψεις των βασικών υποκειμένων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων) απέναντι στη γυναικεία ηγεσία και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο η παρουσία γυναίκας σε θέση ηγεσίας επηρεάζει την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών και τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών. Παράλληλα, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας δεν περιορίζεται στην καταγραφή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, αλλά επεκτείνεται στη διερεύνηση του κατά πόσο οι αντιλήψεις αυτές αντανakλούν διαχρονικά κοινωνικά στερεότυπα ή συνδέονται με πραγματικές εμπειρίες από τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παρά την ύπαρξη διεθνών ερευνών, στην ελληνική πραγματικότητα καταγράφεται έλλειμμα συστηματικών μελετών που να εξετάζουν συνδυαστικά τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις επιδράσεις της γυναικείας ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στη διεύρυνση της σχετικής επιστημονικής γνώσης, διερευνώντας τον ρόλο του φύλου στη σχολική ηγεσία μέσα από τις αντιλήψεις των βασικών μελών της σχολικής κοινότητας και αναδεικνύοντας τις επιδράσεις που ενδέχεται να έχει στη διοίκηση, στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Κεντρικός στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του φύλου στη διοίκηση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ηρακλείου, καθώς και η ανάλυση της επίδρασης των έμφυλων στερεοτύπων τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ειδικότερα, η εργασία επιδιώκει:

να αποσαφηνίσει τις θεωρητικές έννοιες της διοίκησης, της ηγεσίας, του φύλου και της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης,

να αναδείξει τα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα που επηρεάζουν την πρόσβαση ανδρών και γυναικών σε θέσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας,

να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη σχολική διοίκηση,

να εξετάσει τις αντιλήψεις των μαθητών και των γονέων σχετικά με την επίδραση του φύλου του/της διευθυντή/διευθύντριας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας,

να αναλύσει την επίδραση του φύλου του/της διευθυντή/διευθύντριας στην επαγγελματική απόδοση, τη συνεργασία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών,

να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του φύλου του/της διευθυντή/διευθύντριας, του σχολικού κλίματος και της μαθησιακής διαδικασίας.

Με βάση τους παραπάνω στόχους, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας;

Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την επίδραση του φύλου του/της διευθυντή/διευθύντριας στη λειτουργία και το κλίμα του σχολείου;

Ποιες είναι οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη σχολική ηγεσία;

Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας τη διοίκηση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και την επαγγελματική απόδοση και συνεργασία των εκπαιδευτικών;

Πώς συνδέεται το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας με το σχολικό κλίμα, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και τη μαθησιακή διαδικασία;

Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων ανάλογα με το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας;

Σημαντικότητα της Έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται τόσο στη θεωρητική όσο και στην πρακτική της συμβολή. Σε θεωρητικό επίπεδο, η εργασία εμπλουτίζει τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία για τη διοίκηση και την ηγεσία στην εκπαίδευση, ενσωματώνοντας τη διάσταση του φύλου ως κρίσιμο αναλυτικό εργαλείο. Η σύνδεση της γυναικείας ηγεσίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων συμβάλλει στην κατανόηση των έμφυλων δυναμικών που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από στελέχη της εκπαίδευσης και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που προάγουν την ισότητα των φύλων και την ενδυνάμωση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις. Παράλληλα, μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της συνολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, η ανάδειξη της γυναικείας ηγεσίας ως παράγοντα που σχετίζεται με την απόδοση και την ποιότητα της εκπαίδευσης ενισχύει τον δημόσιο διάλογο για τη δημοκρατία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

|Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η διερεύνηση του φύλου στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται με ζητήματα ισότητας, στερεοτύπων, επαγγελματικής εξέλιξης και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η σχολική ηγεσία έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που επηρεάζει άμεσα και έμμεσα το σχολικό κλίμα, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2020). Στο πλαίσιο αυτό, το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας δεν εξετάζεται μόνο ως βιολογικό ή κοινωνικό χαρακτηριστικό, αλλά ως παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις αξιολογήσεις της σχολικής κοινότητας.

Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι, παρά την υψηλή συμμετοχή των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, η παρουσία τους σε θέσεις σχολικής ηγεσίας παραμένει συχνά περιορισμένη. Η UNESCO (2025) επισημαίνει ότι σε πολλές χώρες οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα του διδακτικού προσωπικού, ωστόσο δεν εκπροσωπούνται αντίστοιχα σε διοικητικές και ηγετικές θέσεις. Το φαινόμενο αυτό συνδέεται με τη λεγόμενη «γυάλινη οροφή», δηλαδή με αόρατα εμπόδια που δυσκολεύουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών, ακόμη και όταν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και την επαγγελματική εμπειρία.

Οι Eagly και Karau (2002), μέσα από τη θεωρία της ασυμφωνίας ρόλων, υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες ηγέτιδες αξιολογούνται συχνά με βάση στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο. Ειδικότερα, η ηγεσία εξακολουθεί να συνδέεται κοινωνικά με χαρακτηριστικά όπως η αποφασιστικότητα, η αυστηρότητα και η επιβολή, τα οποία παραδοσιακά αποδίδονται περισσότερο στους άνδρες. Αντίθετα, στις γυναίκες αποδίδονται συχνότερα χαρακτηριστικά όπως η ενσυναίσθηση, η φροντίδα, η συνεργασία και η επικοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις να καλούνται συχνά να ισορροπήσουν ανάμεσα στην ανάγκη

να εμφανίζονται αποτελεσματικές και αποφασιστικές και στην κοινωνική προσδοκία να διατηρούν έναν περισσότερο υποστηρικτικό και ήπιο ρόλο.

Αρκετές έρευνες, ωστόσο, αναδεικνύουν ότι τα χαρακτηριστικά που συχνά αποδίδονται στη γυναικεία ηγεσία συνδέονται θετικά με τη σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση. Οι γυναίκες διευθύντριες παρουσιάζονται συχνά να υιοθετούν πιο συμμετοχικά, συνεργατικά και μετασχηματιστικά πρότυπα ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία, στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης (Eagly & Carli, 2007· Northouse, 2022). Οι πρακτικές αυτές θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την εμπιστοσύνη προς τη διοίκηση και τη συνεργασία μέσα στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα των Leithwood, Harris και Hopkins (2020) επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται στην άσκηση διοικητικού ελέγχου, αλλά περιλαμβάνει τη διαμόρφωση κοινού οράματος, την υποστήριξη του προσωπικού, την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και τη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης. Με βάση αυτή την οπτική, η αποτελεσματικότητα ενός/μιας διευθυντή/διευθύντριας δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στο φύλο, αλλά κυρίως στις ηγετικές δεξιότητες, στις διοικητικές πρακτικές και στην ικανότητα διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, ο Hallinger (2011) υποστηρίζει ότι η ηγεσία για τη μάθηση συνδέεται με την ικανότητα του σχολικού ηγέτη να επηρεάζει θετικά το παιδαγωγικό έργο, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να διαμορφώνει συνθήκες που ευνοούν τη μαθησιακή πρόοδο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παρούσα εργασία, καθώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το φύλο ως σταθερό χαρακτηριστικό προς τις πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζονται μέσα στη σχολική μονάδα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες για το φύλο και την εκπαιδευτική ηγεσία είναι πιο περιορισμένες, ωστόσο αναδεικνύουν παρόμοια ζητήματα. Η Brinia (2012), σε εμπειρική μελέτη για την εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα, διαπίστωσε ότι οι γυναίκες διευθύντριες συχνά συνδέονται με περισσότερο συνεργατικές και επικοινωνιακές μορφές

διοίκησης, ενώ οι άνδρες διευθυντές με πιο παραδοσιακά διοικητικά πρότυπα. Παράλληλα, η Papanastasiou (2024) αναδεικνύει ότι η χαμηλότερη παρουσία των γυναικών σε θέσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Ελλάδα σχετίζεται με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς παράγοντες, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται κοινωνικά οι έννοιες της ηγεσίας και του φύλου.

Σημαντική διάσταση της βιβλιογραφίας αφορά και τις στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι στη γυναικεία ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς δεν αξιολογούν τον/τη διευθυντή/διευθύντρια μόνο με βάση τα τυπικά του/της καθήκοντα, αλλά και με βάση τις προσδοκίες τους για δικαιοσύνη, επικοινωνία, ασφάλεια, υποστήριξη και αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων. Έτσι, το φύλο μπορεί να επηρεάζει τις αρχικές αντιλήψεις, ωστόσο η καθημερινή διοικητική πρακτική, η παιδαγωγική στάση και η ποιότητα της επικοινωνίας φαίνεται να αποτελούν καθοριστικότερους παράγοντες για την τελική αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας.

Συνολικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι η σχέση φύλου και εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι σύνθετη. Από τη μία πλευρά, εξακολουθούν να υφίστανται έμφυλα στερεότυπα και εμπόδια που περιορίζουν την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις διοίκησης. Από την άλλη πλευρά, οι σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία δεν εξαρτάται από το φύλο, αλλά από τις δεξιότητες, τις πρακτικές και την ικανότητα του/της ηγέτη/ηγέτιδας να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό και να καλλιεργεί θετικό σχολικό κλίμα. Η παρούσα εργασία έρχεται να συμβάλει σε αυτό το πεδίο, εξετάζοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ηρακλείου, με στόχο να αναδειχθεί αν και με ποιον τρόπο το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας επηρεάζει τη διοίκηση, τη συνεργασία και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

| Δομή της Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε επτά κεφάλαια, τα οποία αναπτύσσονται με τρόπο που εξυπηρετεί τη σταδιακή προσέγγιση του ερευνητικού

προβλήματος, από τη θεωρητική θεμελίωση έως την εμπειρική διερεύνηση και τη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εισαγωγή της έρευνας, όπου προσδιορίζεται το ερευνητικό πρόβλημα, διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της μελέτης και παρουσιάζεται συνοπτικά η σχετική βιβλιογραφία, καθώς και η δομή της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και αναλύει τις βασικές έννοιες που σχετίζονται με την εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό οργανισμό, τη διοίκηση, την εκπαιδευτική ηγεσία και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, καθώς και η σχέση μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση, με έμφαση στα κοινωνικά στερεότυπα, στις ομοιότητες και διαφορές των φύλων, στον ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διοίκηση και στα εμπόδια που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν οι γυναίκες κατά την ανάληψη ηγετικών θέσεων.

Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση και παρουσιάζει τα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, καθώς και την επίδραση της γυναικείας ηγεσίας στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών, στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία της έρευνας, παρουσιάζοντας τον ερευνητικό σχεδιασμό, τον πληθυσμό και το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και τις μεθόδους στατιστικής ανάλυσης που εφαρμόστηκαν.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Η παρουσίαση των ευρημάτων οργανώνεται ανά ομάδα συμμετεχόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς), με στόχο την ανάδειξη πιθανών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις

σχετικά με τον ρόλο του φύλου του/της διευθυντή/διευθύντριας στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης, τα οποία συσχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Παράλληλα, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

2. Βασικοί ορισμοί στην Εκπαίδευση

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θεμελιώνεται η παρούσα έρευνα. Η ανάλυση των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού οργανισμού, της εκπαιδευτικής διοίκησης, της ηγεσίας και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι έννοιες αυτές αποτελούν το επιστημονικό υπόβαθρο για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ φύλου και σχολικής ηγεσίας.

Παράλληλα, παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, καθώς και οι σύγχρονες αντιλήψεις που αναδεικνύουν τον ρόλο του/της διευθυντή/διευθύντριας ως παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της συνολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η ανάπτυξη των εννοιών αυτών συμβάλλει στη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου μέσα από το οποίο ερμηνεύονται τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας που ακολουθεί.

2.1 Τι είναι Εκπαίδευση

Η ερώτηση «τι είναι εκπαίδευση» δεν αφορά μόνο έναν λεξικογραφικό ορισμό, αλλά ένα πεδίο εννοιολογικών συγκρούσεων για το ποιος μορφώνει, για ποιον σκοπό και με ποια κοινωνική νομιμοποίηση (Hayes, 1982; Wright, 1984). Στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ο όρος αντιμετωπίζεται ως «ουσιαστικά αμφισβητήσιμος» (essentially contestable), επειδή οι ορισμοί του ενσωματώνουν αξιακές δεσμεύσεις και πολιτικές επιλογές (Wright, 1984 ; Lee, 2020). Όμως, αποτελεί θεμελιώδη κοινωνικό θεσμό, καθώς μέσω αυτής οργανώνεται η συστηματική μετάδοση γνώσεων, αξιών και στάσεων που διασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνέχεια της κοινωνικής ζωής (Ανδρέου, 2014). Η έννοια της εκπαίδευσης υπερβαίνει τη στενή ταύτισή της με το σχολείο και περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία που συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Καζαμίας, 2009). Επίσης, συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, αντανakλώντας κοινωνικές αξίες, ιδεολογικές επιλογές και πολιτικές προτεραιότητες (Βεργίδης, 2011). Στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη, η εκπαίδευση νοείται ως διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσω της οποίας τα άτομα εντάσσονται σε συλλογικά πολιτισμικά σχήματα και αποκτούν κοινωνική ταυτότητα (Παπαναούμ, 2015).

Στην ελληνική πραγματικότητα η «εκπαίδευση» βιώνεται ταυτόχρονα ως θεσμός, διαδικασία και εμπειρία ζωής (Φραγκούλης, 2008 ;Σαμαρά, 2014), ενώ στη διεθνή θεωρείται ότι η εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τη σχολική φοίτηση, αλλά περιλαμβάνει ευρύτερες μορφές μάθησης, κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης υποκειμενικότητας (Lees, 2010; Chalarí, 2016). Το γεγονός αυτό μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων είτε ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας, ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης και εφαρμογής της (Βεργίδης, 2011). Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ουδέτερη, καθώς ενσωματώνει αξιακές και ιδεολογικές παραδοχές που επηρεάζουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μεθοδολογία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2010).

Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται ως πεδίο κοινωνικών διαπραγματεύσεων, στο οποίο αποτυπώνονται οι σχέσεις εξουσίας και οι κοινωνικές ανισότητες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 2017). Η εκπαίδευση Η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης συνδέεται με την επάρκεια των εκπαιδευτικών δομών, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διαθεσιμότητα υποστηρικτικών μηχανισμών μάθησης (Ματσαγγούρας, 2016).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία της κριτικής σκέψης και της ενεργητικής μάθησης ως βασικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κυριακίδης, 2016). Η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης και κοινωνικής υπευθυνότητας, προετοιμάζοντας τα άτομα για ενεργό συμμετοχή στον δημόσιο βίο (Χατζηγεωργίου, 2014).

Μια κεντρική δυσκολία είναι ότι η εκπαίδευση περιγράφει ταυτόχρονα «τι γίνεται» (πρακτικές) και «τι πρέπει να γίνεται» (κανονιστικό ιδεώδες). (Hayes, 1982; López, 2021). Η αναλυτική παράδοση επισημαίνει ότι ο ορισμός δεν μπορεί να είναι ουδέτερος, επειδή προϋποθέτει κριτήρια όπως η προθετικότητα, η αξιακή κατεύθυνση και η επιθυμητή αλλαγή του εκπαιδευόμενου (Wright, 1984; Wilcox, 2005). Σε πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις, προτείνεται να νοείται η εκπαίδευση ως κοινή ανθρώπινη δραστηριότητα με χρονικό ορίζοντα διαμόρφωσης (formative orientation) και με αναφορά σε κοινωνικά αναγνωρίσιμα αγαθά (López, 2021; Karmon, 2021).

Παράλληλα, η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως μετασχηματιστική διαδικασία που υπερβαίνει τη «μετάδοση πληροφοριών» και στοχεύει στην ανάπτυξη δυνατοτήτων κατανόησης, κρίσης και δράσης (Whitehead, 2025; Lee, 2020). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, μελέτες για την εκπαιδευτική ανισότητα δείχνουν ότι οι πρακτικές

διδασκαλίας αποκτούν νόημα μέσα από κοινωνικές ερμηνείες «αξίας», «επίδοσης» και «δικαιοσύνης», άρα ο ορισμός της εκπαίδευσης συνδέεται με το τι θεωρείται άξιο να μαθαίνεται (Φραγκούλης, 2008; Πανταζίδης, 2023). Επιπλέον, ερευνητικές εργασίες για την επιμόρφωση και τον ρόλο του διδάσκοντα σε ανοικτά/εξ αποστάσεως περιβάλλοντα δείχνουν ότι η εκπαίδευση συγκροτείται ως σχέση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και διαμεσολάβησης, όχι μόνο ως «μάθημα» (Παπαδημητρίου, 2014; Chalari, 2016).

Ιστορικά, η «εκπαίδευση» συνδέθηκε με την ιδέα της μόρφωσης (Bildung) και της καλλιέργειας, δηλαδή με την ανάπτυξη του προσώπου πέρα από χρηστικές δεξιότητες (Van Dijk, 2022; Karmon, 2021). Μεταγενέστερα, μετασχηματίστηκε σε μαζικό θεσμό που οργανώνει τη μετάβαση των νέων στη δημόσια σφαίρα, με κανόνες πιστοποίησης και επιλογής (Lee, 2020; Chalari, 2016). Η φιλοσοφική ανάλυση υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση φέρει σκοπούς (purposes) που δεν εξαντλούνται στην οικονομική χρησιμότητα, όπως η δημοκρατική συμμετοχή, η ηθική συγκρότηση και η αυτονομία (Lee, 2020; Whitehead, 2025).

Στην ελληνική πραγματικότητα, όσον αφορά τη δια βίου εκπαίδευση, μελέτες αναδεικνύουν ότι η «εκπαιδευτική τάση» της δια βίου μάθησης αλλάζει το νόημα του πανεπιστημίου και μετακινεί την εκπαίδευση από «στάδιο ζωής» σε διαρκή κοινωνική απαίτηση (Σαμαρά, 2014; Miranda, 2024). Αντίστοιχα, διεθνείς μελέτες σε θεματικές όπως η κατ' οίκον εκπαίδευση (home education) δείχνουν ότι οι κοινωνίες διαπραγματεύονται συνεχώς τα όρια μεταξύ εκπαίδευσης, σχολείου και οικογένειας (Lees, 2010; Lee, 2020). Παρόλα αυτά η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται ως κεντρική διάσταση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών (Βεργίδης, 2015). Η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά σημαντικό πεδίο εκπαιδευτικής παρέμβασης, ιδιαίτερα για κοινωνικές ομάδες που βιώνουν αποκλεισμό ή επαγγελματική ανασφάλεια (Κόκκος, 2018).

Ένας λειτουργικός τρόπος ορισμού είναι να διακρίνουμε την εκπαίδευση από τη διδασκαλία (teaching) και τη μάθηση (learning), χωρίς να τις αποσυνδέουμε (Hayes, 1982; Chalari, 2016). Η διδασκαλία αναφέρεται σε σκόπιμες πράξεις οργάνωσης εμπειριών και σημασιών, ενώ η μάθηση δηλώνει μεταβολές στη γνώση, στις δεξιότητες ή στις στάσεις του υποκειμένου (Chalari, 2016; López, 2021). Η εκπαίδευση, όμως, περιλαμβάνει και την κοινωνική διάσταση: θεσμούς, προγράμματα, προσδοκίες, αξιολογήσεις και σχέσεις εξουσίας

που πλαισιώνουν τη διδασκαλία και την μάθηση (Lee, 2020;Φραγκούλης, 2008). Σε ελληνικές μελέτες που εξετάζουν την παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας, φαίνεται ότι η «εκπαιδευτική» αξία μιας πρακτικής εξαρτάται από τη διδακτική τεχνική (βιωματική, συνεργατική, διερευνητική) και από την καλλιέργεια λόγου και κριτικής σκέψης (Βακαλούδη, 2014). Αντίστοιχα, διεθνείς διατριβές που πραγματεύονται το «τι είναι εκπαιδευτικό» τονίζουν ότι το εκπαιδευτικό νόημα παράγεται όταν οι πρακτικές οδηγούν σε προσωπική και συλλογική αναστοχαστική αλλαγή (Whitehead, 2025;Berkman, 2024) . Επομένως, ο ορισμός της εκπαίδευσης μπορεί να αποδοθεί ως οργανωμένη, κοινωνικά πλαισιωμένη και αξιακά κατευθυνόμενη διαδικασία που ενώνει διδασκαλία και μάθηση προς έναν σκοπό μετασχηματισμού (López, 2021;Lee, 2020).

Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης, αλλά και ως πεδίο όπου αναπαράγονται ή αμφισβητούνται κοινωνικές ανισότητες (Φραγκούλης, 2008;Lee, 2020). Μελέτες στο ελληνικό σχολείο δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά ερμηνεύουν την «επίδοση» μέσα από κοινωνικά στερεότυπα ή από πρακτικές κατηγοριοποίησης, γεγονός που επηρεάζει το ποιος θεωρείται «ικανός» ή «άξιος» να προχωρήσει (Φραγκούλης, 2008;Σόρκος, 2019). Επίσης, όσον αφορά τη διαπολιτισμική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση υπογραμμίζουν ότι η εκπαιδευτική πράξη αποκτά νόημα όταν μετασχηματίζει σχέσεις με τον «άλλον» και καλλιεργεί κοινότητες ένταξης (Παπαχρήστος, 2010;Σόρκος, 2019). Η έννοια της συμπερίληψης αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο πρόσβαση σε αίθουσα διδασκαλίας, αλλά συμμετοχή σε ουσιαστική μάθηση με αναγνώριση της διαφορετικότητας (Σόρκος, 2019;Berkman, 2024). Διεθνείς εργασίες για το ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση τονίζουν ότι ο ορισμός της πρέπει να ενσωματώνει διαστάσεις ποιότητας, περιχομένου, πρόσβασης και σκοπού, άρα να συνδέεται με θεσμικές υποχρεώσεις (Lee, 2020). Συνεπώς, η εκπαίδευση ως θεσμός περιλαμβάνει κανονιστικές υποσχέσεις (ισότητα, δικαιοσύνη, ένταξη) και δεν μπορεί να οριστεί χωρίς αναφορά σε αυτές (Lee, 2020;Φραγκούλης, 2008).

Η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη, αφενός μεν γιατί οργανώνει ποια γνώση θεωρείται έγκυρη και ποια φωνή ακούγεται (Darwish, 2009;Lee, 2020) και αφετέρου γιατί είναι ένα πεδίο δημοκρατικής πράξης, διαλόγου και κριτικής συνείδησης (Darwish, 2009;UNESCO, 1975). Σε αυτή τη γραμμή, η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως διαδικασία που ενεργοποιεί τη δυνατότητα του ατόμου «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει» μέσα σε κοινωνικά

νοηματοδοτημένες πρακτικές (Whitehead, 2025;Chalari, 2016). Η ιδέα της χειραφέτησης υποστηρίζει ότι εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων να ερμηνεύουμε τον κόσμο και να δρούμε πάνω του, όχι απλώς να προσαρμοζόμαστε (UNESCO, 1975;Lee, 2020). Ο Rancière, όπως αναλύεται σε σύγχρονες διδακτορικές προσεγγίσεις, μετατοπίζει τον ορισμό προς την ισότητα της νοημοσύνης και την παιδαγωγική σχέση που δεν προϋποθέτει ιεραρχική «έλλειψη» στον μαθητή (van Dijk, 2022;Hayes, 1982). Επιπλέον, η εκπαίδευση συνδέεται με τη συλλογική μνήμη και την πολιτισμική κληρονομιά, δηλαδή με το πώς μια κοινωνία μεταβιβάζει αρχές, κανόνες και αφηγήσεις στις νέες γενιές (Van Dijk, 2022qUNESCO, 2004). Άρα, ένας πλήρης ορισμός οφείλει να συμπεριλάβει ότι η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα γνώση, αξίες, ταυτότητες και δημοκρατικές πρακτικές (Lee, 2020;Whitehead, 2025).

Η εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως τυπική, μη τυπική και άτυπη. Η τυπική εκπαίδευση ορίζεται από θεσμοθετημένες δομές, αναλυτικά προγράμματα και πιστοποιήσεις, όμως δεν εξαντλεί την έννοια της εκπαίδευσης (Lees, 2010;Chalari, 2016). Η μη τυπική εκπαίδευση (π.χ. επιμορφώσεις, σεμινάρια, προγράμματα κοινοτήτων) παράγει μάθηση με ευελιξία και στόχους που συχνά συνδέονται με κοινωνικές ανάγκες και συμμετοχή. (Σαμαρά, 2014;UNESCO, 2004). Η άτυπη εκπαίδευση αφορά εμπειρίες καθημερινής ζωής, σχέσεις, πολιτισμικές πρακτικές και εργασιακή μάθηση, οι οποίες επηρεάζουν βαθιά την ανάπτυξη στάσεων και αξιών (UNESCO, 2004;Lee, 2020). Βάσει επιστημονικών μελετών για την ελληνική εκπαίδευση δείχνουν ότι όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε έρευνα, αξιολόγηση πληροφοριών και κοινωνική ευαισθητοποίηση, θολώνουν τα όρια σχολικής και εξωσχολικής μάθησης (Βακαλούδη, 2014;Miranda, 2024). Αντίστοιχα, διεθνείς μελέτες για τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι οι διάφορες τεχνολογικές εφαρμογές (platforms, λογισμικά, υποδομές) δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά αναδιατάσσουν τον ίδιο τον ορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Miranda, 2024;Whitehead, 2025). Συνεπώς, η εκπαίδευση μπορεί να περιγραφεί ως συνεχές (continuum) πρακτικών που εκτείνεται από το θεσμικό σχολείο μέχρι τις κοινότητες, την εργασία και τον ψηφιακό χώρο (UNESCO, 2004;Lees, 2010).

Το «τι» μαθαίνεται αποτελεί δομικό στοιχείο του ορισμού της εκπαίδευσης, επειδή συνδέεται με επιλογές για το τι θεωρείται κοινωνικά χρήσιμο ή πολιτισμικά σημαντικό. (Lee, 2020;Van Dijk, 2022). Η παιδαγωγική γνώση δεν είναι απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά μετασχηματισμός του επιστημονικού περιεχομένου σε διδάξιμες μορφές, λαμβάνοντας υπόψη

τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών (Χαϊτίδου, 2019; Τσέου, 2017). Η έρευνα για την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση προϋποθέτει επαγγελματική κρίση, διδακτικές αναπαραστάσεις και αξιολόγηση νοήματος, άρα δεν μπορεί να ταυτιστεί με «μεταφορά ύλης» (Τσέου, 2017; Chalarí, 2016). Διεθνώς, φιλοσοφικές και νομικές προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την πρόσβαση σε ισχυρή γνώση, με την καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού και με την ικανότητα συμμετοχής στον δημόσιο διάλογο (Lee, 2020; Karmon, 2021). Παράλληλα, η αναστοχαστική διάσταση τονίζει ότι «εκπαιδευτικό» είναι ό,τι επιτρέπει στον/στην εκπαιδευόμενο/η να επανεξετάσει παραδοχές, να αναπλαισιώσει εμπειρίες και να παράξει νέο νόημα (Whitehead, 2025; Berkman, 2024). Έτσι, η εκπαίδευση ορίζεται και ως διαδικασία παραγωγής και κριτικής νομιμοποίησης της γνώσης μέσα σε σχέσεις διδασκαλίας, μάθησης και θεσμών (Lee, 2020; López, 2021).

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις, ο εκπαιδευτικός δεν περιγράφεται μόνο ως φορέας γνώσης, αλλά ως σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών και ως συντονιστής σχέσεων (Παπαδημητρίου, 2014; Chalarí, 2016). Σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως, η εκπαιδευτική σχέση αναδεικνύεται μέσα από δεξιότητες επικοινωνίας, ανατροφοδότησης και ενδυνάμωσης της αυτορρύθμισης του εκπαιδευόμενου (Παπαδημητρίου, 2014; Whitehead, 2025). Η έμφαση στη συνεργατική και βιωματική μάθηση δείχνει ότι η εκπαίδευση οικοδομείται από την ενεργό συμμετοχή, τη διαπραγμάτευση νοήματος και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Βακαλούδη, 2014; Berkman, 2024). Μελέτες για την ένταξη μαθητών μεταναστευτικής ή μειονοτικής προέλευσης καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική σχέση προϋποθέτει αναγνώριση, πολιτισμική ανταπόκριση και αποφυγή αποκλεισμών που παράγονται από χαμηλές προσδοκίες (Σόρκος, 2019; Παπαχρήστος, 2010). Σε διεθνείς διατριβές για τον σκοπό της εκπαίδευσης, τονίζεται ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι καίρια, επειδή εκεί διαμορφώνονται κίνητρα, ταυτότητες μάθησης και αίσθηση του «ανήκειν» (Chalarí, 2016; Lee, 2020). Κατά συνέπεια, ένας λειτουργικός ορισμός της εκπαίδευσης οφείλει να συμπεριλάβει τη σχεσιακή και ηθική της διάσταση (Whitehead, 2025; Hayes, 1982).

Η ψηφιακή μετάβαση επανακαθορίζει το τι θεωρείται εκπαίδευση, επειδή μετακινεί πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης σε υβριδικά περιβάλλοντα και μεταβάλλει τους όρους πρόσβασης (Miranda, 2024; Παπαδημητρίου, 2014). Η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει διερευνητικές, συνεργατικές πρακτικές, αλλά μπορεί και να εντείνει ανισότητες όταν η

πρόσβαση σε υποδομές και ψηφιακό γραμματισμό δεν είναι ισότιμη (Βακαλούδη, 2014; Lee, 2020). Παράλληλα, η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε αναθεώρηση σκοπών: από εθνικά προγράμματα προς δεξιότητες συμμετοχής σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και σε δημοκρατικούς δημόσιους χώρους (UNESCO, 2004; Σόρκος, 2019). Η κρίση νοήματος στην εκπαίδευση, όπως καταγράφεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, ζητά «μεγάλες θεωρίες» που να επανασυνδέουν το σχολείο με την ηθική, την τέχνη, την ευημερία και τη δημοκρατία (Karmon, 2021; Whitehead, 2025). Σε ελληνικές διατριβές για τα «εκπαιδευτικά κοινά» αναδύεται η ιδέα ότι η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως συμμετοχική πράξη, με οριζόντιες μορφές σκέψης και δράσης, πέρα από παγιωμένες ιεραρχίες (Πανταζίδης, 2023; Berkman, 2024). Αυτές οι εξελίξεις ενισχύουν την ανάγκη να ορίζεται η εκπαίδευση όχι μόνο ως θεσμός, αλλά ως δυναμικό πεδίο κοινωνικού σχεδιασμού και συλλογικού μετασχηματισμού (Lee, 2020; Miranda, 2024).

Η αξιολόγηση αποτελεί κεντρικό μηχανισμό μέσω του οποίου το εκπαιδευτικό σύστημα ορίζει τι μετρά ως γνώση και ποια επίδοση αναγνωρίζεται ως «επιτυχία» (Lee, 2020; Φραγκούλης, 2008). Οι πρακτικές αξιολόγησης δεν είναι απλώς τεχνικές, αλλά ενσωματώνουν συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και συγκεκριμένες προσδοκίες για το «κανονικό» μαθησιακό προφίλ (Chalari, 2016; Hayes, 1982). Στην ελληνική εκπαίδευση, η διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας συνδέεται με το πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης και με το αν εφαρμόζουν πρακτικές ενίσχυσης ή πρακτικές αποκλεισμού (Φραγκούλης, 2008; Σόρκος, 2019). Όταν η αξιολόγηση οργανώνεται αποκλειστικά ως ταξινόμηση, η εκπαίδευση τείνει να ταυτίζεται με την επιλογή και να απομακρύνεται από τον παιδαγωγικό της σκοπό, δηλαδή την ανάπτυξη δυνατοτήτων (Lee, 2020; Karmon, 2021). Αντίθετα, προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην ανατροφοδότηση και στην αυτορρύθμιση της μάθησης μετατοπίζουν τον ορισμό της εκπαίδευσης προς την υποστήριξη της προόδου και προς την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Παπαδημητρίου, 2014; Whitehead, 2025).

Η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται, ανανεώνουν πρακτικές και διαμορφώνουν επαγγελματική ταυτότητα (Παπαδημητρίου, 2014; Whitehead, 2025). Μελέτες που εξετάζουν επιμόρφωση και σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων δείχνουν ότι ο «εκπαιδευτικός» χαρακτήρας μιας καινοτομίας εξαρτάται από τη δυνατότητα να ενσωματωθεί

σε πρακτικές τάξης, να δημιουργήσει συμμετοχή και να στηριχθεί σε τεκμηριωμένες θεωρίες μάθησης (Χαϊτίδου, 2019;Βακαλούδη, 2014). Η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, όπως η νανοεπιστήμη/νανοτεχνολογία στην πρωτοβάθμια, αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση απαιτεί διδακτικό μετασχηματισμό της επιστήμης και προσεκτική διαχείριση των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών (Χαϊτίδου, 2019;Πέικος, 2022). Από διεθνή σκοπιά, η έρευνα για την «εκπαιδευτική θεωρία ως ζώσα πρακτική» τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί παράγουν γνώση μέσα από την πράξη τους, όταν τεκμηριώνουν αλλαγές και αναστοχάζονται το τι λειτούργησε ως εκπαιδευτικό (Whitehead, 2025;Hayes, 1982). Συνεπώς, ο ορισμός της εκπαίδευσης επεκτείνεται: δεν είναι μόνο η «παροχή» μάθησης, αλλά και η συλλογική παραγωγή παιδαγωγικής γνώσης που βελτιώνει τη διδασκαλία και διασφαλίζει ποιότητα (Whitehead, 2025;Lee, 2020).

Η εκπαίδευση συγκροτείται σε κοινότητες, είτε πρόκειται για σχολική τάξη είτε για κοινότητες πρακτικής, επειδή η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία διαπραγμάτευσης νοήματος (Berkman, 2024;Chalari, 2016). Η έννοια των «εκπαιδευτικών κοινών» υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως συλλογικό αγαθό, όπου οι συμμετέχοντες συνδιαμορφώνουν κανόνες, πόρους και παιδαγωγικές πρακτικές (Πανταζίδης, 2023;UNESCO, 2004). Αυτή η προσέγγιση μετακινεί τον ορισμό από το «τι προσφέρει ο θεσμός» στο «τι παράγουν οι σχέσεις», αναδεικνύοντας την οριζοντιότητα, την αμοιβαιότητα και την ευθύνη ως εκπαιδευτικές αξίες (Πανταζίδης, 2023;Van Dijk, 2022). Παράλληλα, η εκπαίδευση συνδέεται με την πολιτειότητα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να συμμετέχουν σε διαδικασίες επιχειρηματολογίας, δημοκρατικής απόφασης και κοινής δράσης (Darwish, 2009;Lee, 2020). Σε κείμενα διεθνών οργανισμών, η εκπαίδευση περιγράφεται ως πεδίο όπου συγκλίνουν οι ανάγκες για ειρήνη, ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμικό διάλογο και βιώσιμη ανάπτυξη, πράγμα που διευρύνει τον ορισμό της πέρα από το σχολείο (UNESCO, 2004;UNESCO, 1975). Η ελληνική εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενισχύει αυτό το συμπέρασμα, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται ως επιτυχής όταν δημιουργεί σχέσεις αναγνώρισης και κοινές αφηγήσεις συμβίωσης (Παπαχρήστος, 2010;Σόρκος, 2019).

Η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης εμφανίζεται ως απάντηση στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, επειδή οι γνώσεις απαξιώνονται ταχύτερα και οι βιογραφίες εργασίας γίνονται λιγότερο γραμμικές (Σαμαρά, 2014;Miranda, 2024). Ωστόσο, η δια βίου μάθηση μπορεί να μετατραπεί σε «υποχρέωση προσαρμογής», όταν το βάρος της απασχολησιμότητας

μετακυλίνεται στο άτομο, χωρίς αντίστοιχη θεσμική υποστήριξη (Σαμαρά, 2014;Lee, 2020). Αντίθετα, όταν συνδέεται με χειραφετικούς σκοπούς, η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί ως δικαίωμα συμμετοχής σε πολιτισμικά αγαθά, ως ενδυνάμωση του πολίτη και ως πρόσβαση σε κριτική γνώση (UNESCO, 2004;UNESCO, 1975). Η ανάλυση της εκπαίδευσης ως τεχνολογικοποιημένης διαδικασίας υπενθυμίζει ότι οι μορφές δια βίου μάθησης μεταβάλλονται ανάλογα με τα μέσα, τα δίκτυα και τις πλατφόρμες, άρα το «τι είναι εκπαίδευση» εξαρτάται και από τις τεχνολογικές συνθήκες της εποχής (Miranda, 2024;Whitehead, 2025). Επομένως, ένας σύγχρονος ορισμός οφείλει να συνδυάζει θεσμική ευθύνη, δημοκρατική πρόσβαση και προσωπικό μετασχηματισμό, ώστε η εκπαίδευση να παραμένει κοινωνικό αγαθό και όχι μόνο εργαλείο αγοράς (Lee, 2020;Karmon, 2021).

Με βάση τα παραπάνω, μπορούν να διακριθούν τέσσερις άξονες που λειτουργούν ως «αναγκαία στοιχεία» για έναν λειτουργικό ορισμό της εκπαίδευσης: (α) προθετικότητα και σκοπός, (β) μετασχηματισμός του υποκειμένου, (γ) κοινωνική-θεσμική πλαισίωση και (δ) αξιακή νομιμοποίηση (López, 2021;Hayes, 1982). Πρώτον, η εκπαίδευση δεν είναι τυχαία συσσώρευση εμπειριών, αλλά οργανωμένη διαδικασία που κατευθύνεται προς σκοπούς όπως η αυτονομία, η δημοκρατική συμμετοχή και η ανθρώπινη ανάπτυξη (Lee, 2020;Whitehead, 2025). Δεύτερον, ο μετασχηματισμός δεν αφορά μόνο γνώση, αλλά και στάσεις, ταυτότητες, αξίες και τρόπους σχέσης με τον κόσμο, όπως τεκμηριώνεται τόσο σε χειραφετικές προσεγγίσεις όσο και σε μελέτες ένταξης και συμπερίληψης (UNESCO, 1975;Σόρκος, 2019). Τρίτον, η εκπαίδευση παράγεται μέσα σε θεσμούς και κοινότητες, όπου ορίζονται κανόνες, ρόλοι και κριτήρια αξιολόγησης, γεγονός που εξηγεί γιατί οι ανισότητες και οι αποκλεισμοί είναι μέρος του πεδίου και όχι «εξωτερικά» προβλήματα (Φραγκούλης, 2008;Lee, 2020). Τέταρτον, η αξιακή νομιμοποίηση σημαίνει ότι η κοινωνία οφείλει να δικαιολογεί γιατί ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, μια συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση και μια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης θεωρούνται εκπαιδευτικά ορθές (Hayes, 1982;Karmon, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται ο ακόλουθος συνθετικός ορισμός: εκπαίδευση είναι η κοινωνικά οργανωμένη και αξιακά προσανατολισμένη διαδικασία μέσα από την οποία άτομα και κοινότητες συμμετέχουν σε σχέσεις διδασκαλίας και μάθησης, με σκοπό τον μετασχηματισμό γνώσεων, δεξιοτήτων και ταυτοτήτων, καθώς και την ενδυνάμωση της δημοκρατικής και πολιτισμικής τους συμμετοχής (López, 2021;UNESCO, 2004). Ο ορισμός αυτός είναι συμβατός με τη διεθνή συζήτηση περί «εκπαιδευτικού» και με ελληνικές διαπιστώσεις για τη

σημασία της σχέσης, της ένταξης και της κριτικής γνώσης, ενώ επιτρέπει να αξιολογούμε πρακτικές και πολιτικές με σαφή κριτήρια (Whitehead, 2025; Πανταζίδης, 2023).

Η αναζήτηση ορισμού για την εκπαίδευση λειτουργεί ως άσκηση θεωρητικής διαύγειας, επειδή αποκαλύπτει τις σιωπηρές παραδοχές που καθοδηγούν την εκπαιδευτική πολιτική και την καθημερινή σχολική πρακτική (Hayes, 1982; Lee, 2020). Τα ερευνητικά δεδομένα από ελληνικές και διεθνείς διδακτορικές διατριβές δείχνουν ότι η εκπαίδευση διαμορφώνεται στη διασταύρωση θεσμών, σχέσεων και νοημάτων, άρα απαιτεί σύνθεση παιδαγωγικής, κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας (Παπαχρήστος, 2010; Chalari, 2016). Η ίδια η εννοιολογική αμφισβητησιμότητα της εκπαίδευσης δεν είναι αδυναμία, αλλά στοιχείο δημοκρατίας, καθώς επιτρέπει δημόσιο διάλογο για τους σκοπούς της (Wright, 1984; Whitehead, 2025). Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση δεν μπορεί να οριστεί μονοδιάστατα, επειδή συμπλέκει διαδικασίες μάθησης, σχέσεις διδασκαλίας, θεσμικές δομές και κανονιστικούς σκοπούς (Hayes, 1982; López, 2021). Η διεθνής και η ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία συγκλίνουν ότι ο πυρήνας της εκπαίδευσης βρίσκεται στον μετασχηματισμό του υποκειμένου και στην ένταξή του σε κοινότητες νοήματος και πράξης (Whitehead, 2025; Βακαλούδη, 2014). Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση είναι κοινωνικός θεσμός με υποχρεώσεις ισότητας και ποιότητας, άρα ο ορισμός της οφείλει να περιλαμβάνει δικαιώματα, πρόσβαση και συμπερίληψη (Lee, 2020; Σόρκος, 2019). Επιπλέον, οι σύγχρονες μεταβολές (ψηφιοποίηση, κινητικότητα πληθυσμών, νέες μορφές γνώσης) καθιστούν απαραίτητο οι ορισμοί να παραμένουν «ανοιχτοί» σε αναθεώρηση, ώστε να μην παγιδεύουν την εκπαίδευση σε στενά τεχνικές ή οικονομίστικες στοχεύσεις (Miranda, 2024; Karmon, 2021). Για τον λόγο αυτό, η θεωρητική τεκμηρίωση από διαθέσιμες διαδικτυακά διατριβές και διεθνείς οργανισμούς είναι κρίσιμη, επειδή προσφέρει ελέγχσιμα επιχειρήματα και κοινό λεξιλόγιο για αξιολόγηση πολιτικών και πρακτικών (Whitehead, 2025; UNESCO, 2004). Τέλος, επειδή η εκπαίδευση είναι πολιτική και ηθική πράξη, ο ορισμός της παραμένει πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης για το ποια γνώση, ποιες αξίες και ποιο μέλλον επιλέγουμε συλλογικά (Darwish, 2009; UNESCO, 2004). Η συζήτηση αυτή παραμένει διαρκώς επίκαιρη (Hayes, 1982; Lee, 2020).

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση αποτελεί μια σύνθετη κοινωνική και παιδαγωγική διαδικασία που υπερβαίνει τη μετάδοση γνώσεων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση αξιών, δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Η

πολυδιάστατη αυτή λειτουργία της αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών οργανισμών και της σχολικής ηγεσίας στη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, στην επόμενη ενότητα εξετάζεται η έννοια του εκπαιδευτικού οργανισμού και τα βασικά χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς.

2.2 Τι είναι εκπαιδευτικός οργανισμός

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες της κοινωνικής συγκρότησης και η μελέτη των σχολικών μονάδων ως οργανισμών είναι απαραίτητη για την κατανόηση της λειτουργίας τους (Smyth, 1989). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν είναι απλώς ένας χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά ένα σύνθετο κοινωνικό σύστημα (Hoy & Miskel, 2013). Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να προσαρμόζονται διαρκώς σε νέα δεδομένα (Fullan, 2007). Η διοίκηση αυτών των οργανισμών απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που υπερβαίνουν την απλή διδακτική πράξη (Bush & Glover, 2014).

2.2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Οργανισμού

Ως οργανισμός ορίζεται μια κοινωνική οντότητα που έχει συγκεκριμένους στόχους και δομημένη δραστηριότητα (Daft, 2010). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός διακρίνεται από τον προσανατολισμό του στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Sergiovanni, 1995). Τα σχολεία χαρακτηρίζονται από «χαλαρή σύζευξη» (loosely coupled systems), καθώς οι δραστηριότητες στις τάξεις συχνά είναι αποσυνδεδεμένες από την κεντρική διοίκηση (Weick, 1976). Η ιδιαιτερότητα αυτή καθιστά τον συντονισμό των εκπαιδευτικών μια πρόκληση για τον διευθυντή (Πασιαρδής, 2014). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως «ανοικτά συστήματα», αλληλεπιδρώντας συνεχώς με το εξωτερικό περιβάλλον (Katz & Kahn, 1978).

2.2.2 Διευρυμένο Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μελέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν μπορεί να περιοριστεί σε μία μόνο θεωρητική προσέγγιση, καθώς πρόκειται για έναν σύνθετο κοινωνικό οργανισμό, στον οποίο συνυπάρχουν διοικητικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και οργανωσιακές διαστάσεις. Για τον λόγο αυτό, η σύγχρονη βιβλιογραφία αξιοποιεί διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία ερμηνεύουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας από διαφορετικές οπτικές γωνίες και συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.

Η κλασική θεωρία της γραφειοκρατίας, όπως διατυπώθηκε από τον Max Weber, αποτέλεσε το πρώτο δομημένο πλαίσιο ανάλυσης των εκπαιδευτικών οργανισμών (Weber, 1947). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το σχολείο λειτουργεί μέσω μιας αυστηρής ιεραρχίας, εξειδικευμένων ρόλων και απρόσωπων κανόνων που διασφαλίζουν την ομοιομορφία (Hanson, 2003). Σε αντίθεση με τη μηχανιστική θεώρηση, η σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων έδωσε έμφαση στον ψυχολογικό και κοινωνικό παράγοντα εντός του οργανισμού (Mayo, 1933). Ο Sergiovanni (2001) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται από ηθικά κίνητρα και την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Ο Bolman και ο Deal (2017) προτείνουν τέσσερα «πλαίσια» (frames) για την κατανόηση των οργανισμών: το δομικό, το ανθρώπινο δυναμικό, το πολιτικό και το συμβολικό.

α. Το Δομικό Πλαίσιο (Structural Frame)

Το δομικό πλαίσιο εστιάζει στον ορθολογισμό και την αποτελεσματικότητα, αντιμετωπίζοντας τον οργανισμό ως μια «μηχανή» όπου η επίτευξη των στόχων εξαρτάται από τον σαφή καταμερισμό εργασίας και τις ιεραρχικές γραμμές αναφοράς. Σύμφωνα με τους **Bolman και Deal (2017)**, η δομή ενός οργανισμού αποτελεί το προσχέδιο για τις επίσημες σχέσεις και τις δραστηριότητες, ενώ μια κατάλληλη αρχιτεκτονική ευθυγραμμίζει τις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος με τις εσωτερικές διαδικασίες.

Η επιστημονική ανάλυση του πλαισίου αυτού βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις πυλώνες:

1. **Ορθολογική Στοχοθεσία:** Οι οργανισμοί υφίστανται για την επίτευξη καθορισμένων σκοπών, με τη λήψη αποφάσεων να βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα και προκαθορισμένες διαδικασίες (Bush & Glover, 2014).
2. **Εξειδίκευση και Καταμερισμός:** Η παραγωγικότητα μεγιστοποιείται όταν τα μέλη αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους βάσει της ειδίκευσής τους, μειώνοντας την επικάλυψη αρμοδιοτήτων.
3. **Συντονισμός και Έλεγχος:** Η ύπαρξη τυποποιημένων κανόνων διασφαλίζει ότι οι ατομικές προσπάθειες συγκλίνουν προς το κοινό όραμα. Όπως επισημαίνουν οι **Hallinger και Murphy (1985)**, η έλλειψη δομής προκαλεί «οργανωσιακό άγχος» και σύγχυση ρόλων.

4. **Προσαρμοστικότητα:** Η δομή πρέπει να ανασχεδιάζεται όταν αλλάζουν οι συνθήκες, ώστε να διατηρείται η λειτουργικότητα.

Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα, η εφαρμογή του δομικού πλαισίου συχνά προσκρούει σε παθογένειες. Ο **Σαϊτής (2014)** υπογραμμίζει ότι η υπερβολική προσκόλληση στη δομή μπορεί να οδηγήσει σε γραφειοκρατική δυσκαμψία και τυπολατρία, ειδικά στους δημόσιους φορείς. Επιπλέον, ο **Μαυρογιώργος (2005)** επισημαίνει ότι η αυστηρή προσκόλληση σε κανόνες μπορεί να μετατρέψει τον οργανισμό σε ένα κλειστό σύστημα που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις κοινωνικές ανάγκες. Συνεπώς, ο ηγέτης καλείται να λειτουργήσει ως «κοινωνικός αρχιτέκτονας», σχεδιάζοντας συστήματα που παρέχουν σαφήνεια χωρίς να πνίγουν την ευελιξία.

β. Το Πλαίσιο Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resource Frame)

Το Πλαίσιο Ανθρώπινου Δυναμικού βασίζεται στην παραδοχή ότι οι οργανισμοί και οι άνθρωποι βρίσκονται σε μια σχέση αμφίδρομης εξάρτησης. Σύμφωνα με τους **Bolman και Deal (2017)**, οι οργανισμοί χρειάζονται την ενέργεια και το ταλέντο των ανθρώπων, ενώ τα άτομα αναζητούν νόημα και ικανοποίηση μέσω της εργασίας τους. Όταν η σχέση αυτή ευθυγραμμίζεται, ο οργανισμός λειτουργεί ως μια «οικογένεια» που προάγει την ανάπτυξη.

Η επιστημονική εμβάθυνση στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύει τρεις κεντρικές παραμέτρους:

1. **Η Θεωρία της Ενδυνάμωσης (Empowerment):** Έρευνες των **Bush και Glover (2014)** καταδεικνύουν ότι η συμμετοχική διοίκηση ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία. Όταν οι ηγέτες εμπιστεύονται το προσωπικό και παρέχουν πόρους, η δέσμευση των μελών αυξάνεται κατακόρυφα.

2. **Επένδυση στο Ανθρώπινο Κεφάλαιο:** Όπως επισημαίνει ο **Bush (2011)**, η συνεχής επιμόρφωση και η ψυχολογική υποστήριξη λειτουργούν

προστατευτικά έναντι της εργασιακής εξουθένωσης (burnout). Στους σύγχρονους οργανισμούς, η ηγεσία οφείλει να ενεργεί ως «υποστηρικτής» και «μέντορας».

3. **Οργανωσιακό Κλίμα και Εμπιστοσύνη:** Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο **Σαϊτής (2008)** τονίζει ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα για την επιτυχία των οργανωσιακών στόχων. Η εμπιστοσύνη μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων μειώνει τις αντιστάσεις στις αλλαγές.

Ωστόσο, η βιβλιογραφία προειδοποιεί και για τους κινδύνους της μονοδιάστατης προσέγγισης. Η υπερβολική εστίαση στη συναίνεση μπορεί να οδηγήσει σε «παράλυση» της λήψης αποφάσεων. Ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να εξισορροπεί τη φροντίδα για τον άνθρωπο με τις απαιτήσεις του **Πολιτικού Πλαισίου**, όπου η εξουσία και η σύγκρουση παίζουν κεντρικό ρόλο.

γ. Το Πολιτικό Πλαίσιο (Political Frame)

Το πολιτικό πλαίσιο αντιλαμβάνεται τους οργανισμούς ως ζωντανούς συνασπισμούς (coalitions) ατόμων και ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα, αξίες και πεποιθήσεις. Η εξουσία, η σύγκρουση και η διαπραγμάτευση για τον έλεγχο περιορισμένων πόρων είναι κεντρικά στοιχεία. Η ηγεσία εδώ απαιτεί πολιτική δεινότητα, ικανότητα δημιουργίας συμμαχιών και διαχείρισης των εσωτερικών ανταγωνισμών (Bolman & Deal, 2017). Στο πλαίσιο των ελληνικών οργανισμών, η μικροπολιτική συχνά επηρεάζει καθοριστικά τη λήψη αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 2005). Σύμφωνα με τους **Bolman και Deal (2017)**, η πολιτική δραστηριότητα δεν είναι μια παθολογία που πρέπει να εξαλειφθεί, αλλά μια αναπόφευκτη και απαραίτητη διάσταση της οργανωσιακής ζωής. Ο οργανισμός εδώ παρομοιάζεται με μια «ζούγκλα» ή μια «αρένα» όπου η εξουσία και η διαπραγμάτευση αποτελούν τα κύρια εργαλεία δράσης.

Η επιστημονική τεκμηρίωση του πλαισίου εστιάζει στις εξής παραδοχές:

1. **Περιορισμένοι Πόροι και Σύγκρουση:** Η βασική πηγή της πολιτικής δραστηριότητας είναι η σπανιότητα των πόρων (χρόνος, χρήμα, προσωπικό). Όπως αναφέρει ο **Bush (2011)**, επειδή οι πόροι δεν επαρκούν για όλους, η σύγκρουση καθίσταται κεντρικό και λειτουργικό στοιχείο της λήψης αποφάσεων.

2. **Η Εξουσία ως Νόμισμα:** Η εξουσία (power) δεν πηγάζει μόνο από την ιεραρχική θέση (δομικό πλαίσιο), αλλά και από την εμπειρογνωμοσύνη, τον έλεγχο των πληροφοριών ή τις συμμαχίες. Οι **Bush και Glover (2014)** τονίζουν ότι η ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επιρροή και να χτίζει δίκτυα είναι κρισιμότερη από την τυπική του εξουσία.

3. **Διαπραγμάτευση και Συμβιβασμός:** Οι αποφάσεις προκύπτουν μέσα από συνεχή παζάρια (bargaining). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο **Μαυρογιώργος (2005)** επισημαίνει ότι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι «μικροπολιτικές» (micropolitics) συχνά καθορίζουν την τύχη των καινοτομιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ομάδες συμφερόντων για να προστατεύσουν την αυτονομία τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ηγέτης δεν είναι πλέον ο «αρχιτέκτονας» ή ο «υποστηρικτής», αλλά ένας «**διαμεσολαβητής**» (advocate) και «**πολιτικός**». Η δεξιότητά του έγκειται στην ικανότητα να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να προκύπτουν βιώσιμοι συμβιβασμοί που προωθούν τον οργανισμό.

δ. Το Συμβολικό Πλαίσιο (Symbolic Frame)

Το συμβολικό πλαίσιο επικεντρώνεται στην οργανωσιακή κουλτούρα και το νόημα που αποδίδουν τα άτομα στα γεγονότα. Οι μύθοι, οι τελετουργίες, οι ιστορίες και τα οράματα αποτελούν τον «συνδετικό ιστό» του οργανισμού. Ο ηγέτης λειτουργεί ως ερμηνευτής και εμπνευστής, δίνοντας έμφαση στις αξίες και την κοινή ταυτότητα των μελών (Schein, 2010).

Το Συμβολικό Πλαίσιο επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν την εργασία τους και αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους. Σε αντίθεση με το Δομικό Πλαίσιο που εστιάζει στα γεγονότα, το Συμβολικό εστιάζει στη **σημασία** των γεγονότων. Ο οργανισμός εδώ παρομοιάζεται με «ναό» ή «θέατρο», όπου η κουλτούρα λειτουργεί ως ο συνεκτικός ιστός.

Σύμφωνα με τους **Bolman και Deal (2017)** το πλαίσιο αυτό αναλύεται μέσω των εξής στοιχείων:

1. **Οργανωσιακή Κουλτούρα και Αξίες:** Η κουλτούρα αποτελεί το σύνολο των άρρητων κανόνων και αξιών που καθοδηγούν τη συμπεριφορά. Ο **Schein (2010)** επισημαίνει ότι η κατανόηση της κουλτούρας είναι απαραίτητη για κάθε απόπειρα αλλαγής, καθώς οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις μπορούν να αποτελέσουν είτε επιταχυντή είτε τροχοπέδη.

2. **Τελετουργίες και Σύμβολα:** Οι γιορτές, οι παραδόσεις και οι ιστορίες ενός οργανισμού δεν είναι απλές τυπικότητες, αλλά μέσα ενίσχυσης της κοινής ταυτότητας. Όπως τονίζει ο **Σαϊτς (2014)**, οι συμβολικές πράξεις του ηγέτη (π.χ. μια ομιλία ή μια βράβευση) έχουν συχνά μεγαλύτερο αντίκτυπο από τις διοικητικές αποφάσεις.

3. **Ο Ηγέτης ως Εμπνευστής:** Σε αυτό το πλαίσιο, ο ηγέτης λειτουργεί ως «ποιητής» ή «προφήτης», χρησιμοποιώντας το όραμα για να δώσει σκοπό στην καθημερινή εργασία.

Η ουσιαστική συμβολή των **Bolman και Deal (2017)** δεν έγκειται στην απλή περιγραφή των τεσσάρων πλαισίων, αλλά στην ικανότητα του ηγέτη να τα χρησιμοποιεί ταυτόχρονα. Η **πολυεστιακή προσέγγιση (multi-framing)** επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας.

- **Συνδυαστική Δράση:** Ένα πρόβλημα που φαίνεται δομικό (π.χ. καθυστέρηση στην υλοποίηση ενός έργου) μπορεί στην πραγματικότητα να είναι πολιτικό (σύγκρουση συμφερόντων) ή συμβολικό (έλλειψη πίστης στο όραμα).

- **Ακαδημαϊκή Τεκμηρίωση:** Οι **Bush και Glover (2014)** υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί ευελιξία. Ο ηγέτης πρέπει να

μπορεί να διαγνώσει ποιο πλαίσιο κυριαρχεί σε κάθε δεδομένη στιγμή και να προσαρμόσει τη στρατηγική του.

Πλαίσιο	Μεταφορά	Κεντρική Έννοια	Ρόλος Ηγέτη
Δομικό	Μηχανή	Ορθολογισμός/Κανόνες	Αρχιτέκτονας
Ανθρ. Δυναμικού	Οικογένεια	Ανάγκες/Ενδυνάμωση	Υποστηρικτής
Πολιτικό	Ζούγκλα/Αρένα	Εξουσία/Σύγκρουση	Διαμεσολαβητής
Συμβολικό	Ναός/Θέατρο	Κουλτούρα/Νόημα	Ποιητής/Εμπνευστής

Πίνακας 0-1 Συνοψης των 4 πλαισίων

Η πολυεστιακή προσέγγιση (multi-framing) επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση των οργανωσιακών φαινομένων. Η αποτυχία πολλών μεταρρυθμίσεων αποδίδεται συχνά στην εστίαση μόνο στο δομικό πλαίσιο, αγνοώντας τις πολιτικές αντιστάσεις ή την κουλτούρα του οργανισμού. Η σύνθεση των τεσσάρων πλαισίων προσφέρει στους διοικητές μια ολοκληρωμένη «εργαλειοθήκη» για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας.

Μια βασική κριτική που ασκείται στο μοντέλο είναι ότι εστιάζει υπερβολικά στις **εσωτερικές δυναμικές** του οργανισμού, παραμελώντας τις ισχυρές εξωτερικές πιέσεις.

- **Παγκοσμιοποίηση και Μακρο-περιβάλλον:** Οι Bolman και Deal αντιμετωπίζουν το περιβάλλον κυρίως ως έναν παράγοντα που επηρεάζει το "Δομικό Πλαίσιο". Ωστόσο, σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί σήμερα

είναι "ανοιχτά συστήματα" που επηρεάζονται άμεσα από την παγκόσμια οικονομία και τις διεθνείς πολιτικές.

- **Τεχνολογική Επανάσταση:** Το μοντέλο αναπτύχθηκε σε μια εποχή που η ψηφιακή τεχνολογία δεν είχε τη σημερινή κυριαρχία. Η κριτική εστιάζει στο ότι η τεχνολογία δεν είναι πλέον απλώς ένα "εργαλείο" του δομικού πλαισίου, αλλά αλλάζει ριζικά το **Συμβολικό Πλαίσιο** (π.χ. ψηφιακή κουλτούρα) και το **Πολιτικό Πλαίσιο** (π.χ. έλεγχος των δεδομένων ως πηγή ισχύος).

Πρέπει να εξετάσουμε αν οι παραδοχές των Bolman και Deal ταιριάζουν στην ελληνική οργανωσιακή κουλτούρα.

- **Απόσταση Ισχύος (Power Distance):** Το μοντέλο βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε αγγλοσαξονικά πρότυπα όπου η ενδυνάμωση (Human Resource frame) είναι κεντρική. Στην Ελλάδα, η βιβλιογραφία (π.χ. **Hofstede, 2001· Σαΐτης, 2014**) αναδεικνύει μια κουλτούρα με υψηλή "απόσταση ισχύος". Αυτό σημαίνει ότι το **Πολιτικό Πλαίσιο** και η ιεραρχία συχνά υπερκαλύπτουν το πλαίσιο του ανθρώπινου δυναμικού.

- **Γραφειοκρατία και Νομοθεσία:** Στην ελληνική δημόσια διοίκηση, το **Δομικό Πλαίσιο** δεν είναι απλώς ένα εργαλείο αποτελεσματικότητας, αλλά ένα αυστηρό δεσμευτικό πλαίσιο νόμων. Η κριτική (π.χ. **Μαυρογιώργος, 2005**) υπογραμμίζει ότι η "ευελιξία" που προτείνουν οι Bolman και Deal συχνά προσκρούει στον νομικισμό της ελληνικής πραγματικότητας.

Καμία θεωρητική προσέγγιση δεν επαρκεί από μόνη της για την ερμηνεία της λειτουργίας ενός σύγχρονου σχολικού οργανισμού. Αντίθετα, η αποτελεσματική διοίκηση προϋποθέτει τη συνδυαστική αξιοποίηση διαφορετικών θεωρητικών εργαλείων, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, το ανθρώπινο δυναμικό και το κοινωνικό περιβάλλον κάθε σχολικής μονάδας.

2.2.3 Η Έννοια της Αποτελεσματικότητας στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που δεν περιορίζεται μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Sammons, 1995). Ο

Edmonds (1979) υπήρξε πρωτοπόρος στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, εστιάζοντας στην ισχυρή ηγεσία και το ασφαλές κλίμα (Edmonds, 1979). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η ορθολογική κατανομή των πόρων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ελληνική σχολική πραγματικότητα (Σαΐτης, 2005). Η ηγεσία θεωρείται ο καταλύτης για τη μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Bush, 2008). Ο Leithwood (1994) υποστηρίζει ότι ο ηγέτης πρέπει να θέτει σαφείς στόχους και να παρέχει πνευματική διέγερση (Leithwood, 1994). Η κατανεμημένη ηγεσία, κατά τον Spillane (2006), μετατοπίζει την εστίαση από το άτομο στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών (Spillane, 2006).

Η αναφορά στους **Sammons (1995)** και **Edmonds (1979)** μετατοπίζει τη συζήτηση από το «τι μαθαίνουν» οι μαθητές στο «πώς λειτουργεί» το σχολείο. Η αποτελεσματικότητα εδώ δεν είναι ένας στεγνός αριθμός βαθμολογιών, αλλά ένα σύστημα αξιών και πρακτικών.

- **Το Σχολικό Κλίμα:** Ο Edmonds αναδεικνύει ότι χωρίς ένα «ασφαλές και οργανωμένο κλίμα», καμία διδακτική παρέμβαση δεν μπορεί να αποδώσει.
- **Προστιθέμενη Αξία:** Η Sammons τονίζει ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που καταφέρνει να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών του πέρα από αυτό που θα αναμενόταν βάσει του κοινωνικο-οικονομικού τους υπόβαθρου.

2. Μοντέλα Ηγεσίας: Από τον Ηγέτη στις Αλληλεπιδράσεις

Εδώ η παράγραφός σας κάνει μια σημαντική μετάβαση από την **Μετασχηματιστική Ηγεσία** (Leithwood) στην **Κατανεμημένη Ηγεσία** (Spillane).

- **Πνευματική Διέγερση:** Ο **Leithwood (1994)** εστιάζει στην ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει και να προκαλεί το κατεστημένο, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν δημιουργικά.
- **Ηγεσία ως Πρακτική:** Ο **Spillane (2006)** ανατρέπει την εικόνα του «μοναχικού ήρωα» διευθυντή. Υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν ασκείται από ένα άτομο, αλλά «αναδύεται» μέσα από τις σχέσεις και τα δίκτυα των εκπαιδευτικών.
- **1. Η Πολυδιάστατη Φύση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας**

- Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που δεν περιορίζεται μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Sammons, 1995). Ο Edmonds (1979) υπήρξε πρωτοπόρος στην ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, θέτοντας ως θεμέλιους λίθους την **ισχυρή ηγεσία** και τη διαμόρφωση ενός **ασφαλούς και εύρυθμου κλίματος**.

- Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται άρρηκτα με τη διαχείριση των διαθέσιμων μέσων. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η **ορθολογική κατανομή των πόρων** (ανθρώπινων, υλικών και οικονομικών) αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ελληνική σχολική πραγματικότητα, καθώς επιτρέπει τη βέλτιστη λειτουργία της μονάδας μέσα σε ένα αυστηρό θεσμικό πλαίσιο.

- **2. Η Ηγεσία ως Καταλύτης Αλλαγής: Από το Μετασχηματιστικό στο Κατανεμημένο Μοντέλο**

- Η ηγεσία θεωρείται ο καταλύτης για τη μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Bush, 2008), λειτουργώντας ως η κινητήρια δύναμη που συνδέει τους πόρους με το αποτέλεσμα.

- Ο Leithwood (1994), εκπροσωπώντας τη **Μετασχηματιστική Ηγεσία**, υποστηρίζει ότι ο ηγέτης πρέπει να θέτει σαφείς στόχους, να οικοδομεί ένα κοινό όραμα και να παρέχει **πνευματική διέγερση** στο προσωπικό. Σε αυτό το μοντέλο, ο διευθυντής είναι ο εμπνευστής που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τις τυπικές τους υποχρεώσεις. □



Σχήμα 2. 1 Μετασχηματιστική ηγεσία

Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία μετατοπίζει την εστίαση από το άτομο-ηγέτη στις συλλογικές διεργασίες. Η **Κατανεμημένη Ηγεσία**, κατά τον Spillane (2006), δεν νοείται ως ανάθεση καθηκόντων από την κορυφή προς τα κάτω, αλλά ως

μια πρακτική που αναδύεται μέσα από τις **αλληλεπιδράσεις** μεταξύ των μελών, των ηγετών και των εκάστοτε συνθηκών. Με τον τρόπο αυτό, η ηγεσία διαχέεται σε όλο τον οργανισμό, αξιοποιώντας την εμπειρογνομosύνη όλων των εκπαιδευτικών.

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού δεν αποτιμάται πλέον αποκλειστικά μέσα από τους μαθησιακούς δείκτες, αλλά και από την ποιότητα της ηγεσίας, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την ικανότητα του οργανισμού να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Υπό το πρίσμα αυτό, η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

2.2.4 Η Ελληνική Διάσταση και η Διαχείριση Πόρων

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί έναν σύνθετο κοινωνικό θεσμό, ο οποίος λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα θεσμικά, πολιτικά και πολιτισμικά πλαίσια που επηρεάζουν καθοριστικά τη διοίκησή του και τη διαχείριση των πόρων του (Hoy & Miskel, 2013). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης, η διαχείριση πόρων συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, τη βιωσιμότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς οι διαθέσιμοι πόροι καθορίζουν τις δυνατότητες υλοποίησης των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου (Bush, 2011). Η ελληνική διάσταση στη διαχείριση πόρων, όπως αναδεικνύεται στο έργο του Σαΐτη (2005), συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η διεθνής θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης προσαρμόζεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στην Ελλάδα λειτουργεί εντός ενός έντονα συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος, στο οποίο το κράτος διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη χρηματοδότηση, τη στελέχωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Σαΐτης, 2005). Ο συγκεντρωτισμός αυτός αποτελεί διαχρονικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης και επηρεάζει άμεσα την αυτονομία του εκπαιδευτικού οργανισμού, περιορίζοντας τη δυνατότητα τοπικής προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής κοινότητας (Κατσαρός, 2008). Παράλληλα, η συγκεντρωτική διοίκηση αποσκοπεί στη διασφάλιση της ισότητας και της ενιαίας εφαρμογής της

εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, στοιχείο που θεωρείται θεμελιώδες για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως δημόσιου θεσμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ορθολογικής κατανομής των πόρων στον εκπαιδευτικό οργανισμό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη διαχείριση των οικονομικών μέσων, αλλά επεκτείνεται στη συνολική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων (Σαΐτης, 2005). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι πόροι του εκπαιδευτικού οργανισμού περιλαμβάνουν οικονομικούς, υλικούς, ανθρώπινους και χρονικούς συντελεστές, οι οποίοι αλληλεπιδρούν δυναμικά στο εσωτερικό του σχολικού συστήματος (Hoy & Miskel, 2013). Η αποτελεσματική διαχείριση αυτών των πόρων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη λειτουργική συνοχή και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Bush, 2011).

Η διαχείριση των οικονομικών πόρων στον ελληνικό εκπαιδευτικό οργανισμό πραγματοποιείται κυρίως μέσω κεντρικών μηχανισμών χρηματοδότησης, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να διαμορφώνουν αυτόνομα τις οικονομικές τους προτεραιότητες (Σαΐτης, 2005). Η ορθολογική κατανομή των οικονομικών πόρων, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), δεν συνδέεται μόνο με τη λογιστική διαχείριση των κονδυλίων, αλλά απαιτεί στρατηγικό σχεδιασμό, διαφάνεια και σύνδεση των οικονομικών αποφάσεων με τους παιδαγωγικούς στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι τα αποκεντρωμένα συστήματα τείνουν να επιτυγχάνουν μεγαλύτερη ευελιξία και αποδοτικότητα στη χρήση των οικονομικών πόρων, ωστόσο η εφαρμογή τέτοιων μοντέλων στην Ελλάδα συναντά θεσμικούς και διοικητικούς περιορισμούς (OECD, 2019).

Πέρα από τους οικονομικούς πόρους, ο εκπαιδευτικός οργανισμός στηρίζεται πρωτίστως στο ανθρώπινο δυναμικό του, το οποίο αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα υλοποίησης της εκπαιδευτικής αποστολής (Hoy & Miskel, 2013). Ο Σαΐτης (2005) τονίζει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό κεντρικά, επηρεάζοντας την κατανομή, την κινητικότητα και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η ορθολογική αξιοποίηση του έμψυχου δυναμικού δεν αφορά μόνο την ποσοτική στελέχωση των σχολείων, αλλά και την ποιοτική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω επιμόρφωσης, υποστήριξης και ενδυνάμωσης του επαγγελματικού τους ρόλου (Μπουραντάς, 2012).

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στη διαχείριση του χρόνου ως στρατηγικού πόρου, καθώς ο σχολικός χρόνος επηρεάζει άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Hargreaves, 2010). Ο χρόνος στην ελληνική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται συχνά ως δεδομένη διοικητική μεταβλητή και όχι ως εύελικτος πόρος που μπορεί να αναδιαρθρωθεί με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαΐτης, 2005). Η ορθολογική διαχείριση του χρόνου προϋποθέτει συντονισμό, σαφή καταμερισμό αρμοδιοτήτων και ρεαλιστικό προγραμματισμό, στοιχεία που συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργικής αποδοτικότητας του σχολείου χωρίς πρόσθετο οικονομικό κόστος (Hoy & Miskel, 2013).

Η ελληνική διάσταση στη διαχείριση πόρων του εκπαιδευτικού οργανισμού αναδεικνύει την ανάγκη προσαρμογής των διεθνών θεωρητικών μοντέλων διοίκησης στις εθνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της χώρας (Σαΐτης, 2005). Όπως υποστηρίζει η διεθνής βιβλιογραφία, τα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης δεν μπορούν να εφαρμοστούν ομοιόμορφα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Hallinger, 2011). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός αναδεικνύεται ως ένας δυναμικός θεσμός, του οποίου η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα εξαρτώνται από τη συνδυαστική και ορθολογική διαχείριση όλων των μορφών πόρων (Σαΐτης, 2005).

Συνολικά, η συμβολή του Σαΐτη (2005) στη θεωρία του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθοριστική, καθώς προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο που γεφυρώνει τη διεθνή επιστημονική γνώση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διαχείριση πόρων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, μέσα από την ελληνική διάσταση, αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που υπερβαίνει τα οικονομικά δεδομένα και περιλαμβάνει την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και του χρόνου ως κρίσιμων οργανωσιακών παραμέτρων (Σαΐτης, 2005).

2.2.5 Διαχείριση της Αλλαγής και Καινοτομίας

Η αλλαγή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιβίωσης ενός οργανισμού σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Hargreaves, 2005). Ο Fullan (2007) υποστηρίζει ότι η κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής είναι σημαντικότερη από το περιεχόμενο της ίδιας της καινοτομίας (Fullan, 2007). Ο Μαυρογιώργος (1999) επισημαίνει ότι οι αλλαγές στην Ελλάδα συχνά προσκρούουν στην έλλειψη κινήτρων και στην κεντρική διοίκηση (Μαυρογιώργος, 1999). Οι αντιστάσεις στην αλλαγή είναι φυσιολογικές και απορρέουν από τον φόβο για το άγνωστο (Kotter, 2012). Ο Ανδρέου (2009) αναφέρει ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων μειώνει τις αντιστάσεις στο ελάχιστο (Ανδρέου, 2009).

Στο σύγχρονο σχολείο, ο/η διευθυντής/διευθύντρια καλείται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής, ενθαρρύνοντας την καινοτομία, τη συνεργασία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των αλλαγών αποτελεί πλέον βασικό χαρακτηριστικό της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας, ανεξάρτητα από το φύλο του ηγέτη.

2.2.6. Ηθική και Δεοντολογία

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι εκ φύσεως ένας ηθικός χώρος, καθώς διαχειρίζεται τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων (Starratt, 2004). Ο Sergiovanni (1992) εισάγει την έννοια της «ηθικής ηγεσίας», όπου ο διευθυντής ενεργεί ως υπηρέτης των αξιών (Sergiovanni, 1992). Οι Shapiro και Stefkovich (2016) προτείνουν την ηθική του επαγγέλματος ως κεντρικό άξονα λήψης αποφάσεων (Shapiro & Stefkovich, 2016). Στην Ελλάδα, η Παπαδοπούλου (2015) αναδεικνύει ότι οι ηθικές συγκρούσεις στο σχολείο αφορούν κυρίως τη διαχείριση της δικαιοσύνης (Παπαδοπούλου, 2015).

1. Ο Οργανισμός ως "Ηθικό Οικοσύστημα"

Η αναφορά στον **Starratt (2004)** είναι θεμελιώδης. Υποστηρίζει ότι η διοίκηση στην εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη τεχνική διαδικασία. Κάθε απόφαση (από το πώς μοιράζονται οι τάξεις μέχρι το πώς αντιμετωπίζεται ένας μαθητής) έχει ηθικό πρόσημο γιατί επηρεάζει τις ζωές των παιδιών.

2. Ο Ηγέτης-Υπηρέτης (Servant Leadership)

Ο **Sergiovanni (1992)** προχωρά σε μια ριζική αναθεώρηση: ο διευθυντής δεν είναι απλώς ένας "μάνατζερ", αλλά ένας **υπηρέτης των αξιών** του σχολείου.

- **Ηθική Αυθεντία:** Η ισχύς του διευθυντή δεν πηγάζει από το νόμο, αλλά από το κατά πόσο οι πράξεις του ευθυγραμμίζονται με το κοινό καλό. □
- **Σχολείο ως Κοινότητα:** Το σχολείο παύει να είναι "οργανισμός" (με τυπικές σχέσεις) και γίνεται "κοινότητα" (με σχέσεις εμπιστοσύνης).

3. Το Πλαίσιο Λήψης Αποφάσεων (Shapiro & Stefkovich)

Οι **Shapiro και Stefkovich (2016)** προσφέρουν ένα πολυδιάστατο μοντέλο ηθικής. Προτείνουν ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να ζυγίζει τέσσερις διαφορετικές ηθικές οπτικές:

1. **Ηθική της Δικαιοσύνης:** Τι λένε οι νόμοι και οι κανόνες;
2. **Ηθική της Φροντίδας:** Πώς επηρεάζονται οι σχέσεις και τα άτομα; ♥ □
3. **Ηθική της Κριτικής:** Ποιος ευνοείται και ποιος αδικείται από τις υπάρχουσες δομές;
4. **Ηθική του Επαγγέλματος:** Τι επιτάσσει το "συμφέρον του μαθητή";

2.2.7 Η Ελληνική Πραγματικότητα

Η **Παπαδοπούλου (2015)** γειώνει τη θεωρία στην ελληνική τάξη. Αναδεικνύει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν **ηθικά διλήμματα** όταν οι τυπικοί κανόνες (δικαιοσύνη) συγκρούονται με την ανάγκη για στήριξη αδύναμων μαθητών (φροντίδα). Η ισορροπία ανάμεσα στην **Ηθική της Δικαιοσύνης** και την **Ηθική της Φροντίδας** αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για έναν διευθυντή, ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που είναι έντονα συγκεντρωτικό και νομοκεντρικό. Ας δούμε πώς αυτές οι δύο οπτικές συγκρούονται και πώς μπορούν να συνυπάρξουν, και θα σε καθοδηγήσω με ερωτήσεις για να εμβαθύνουμε στην ανάλυσή σου:

1. Η Ηθική της Δικαιοσύνης (Ethics of Justice)

Εστιάζει στην εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων και των κανόνων με αντικειμενικότητα και αμεροληψία.

- **Στόχος:** Η ίση μεταχείριση όλων και η διασφάλιση της τάξης.
- **Κίνδυνος:** Η υπερβολική προσκόλληση στον τύπο του νόμου μπορεί να οδηγήσει σε μια ψυχρή, γραφειοκρατική αντιμετώπιση που αγνοεί την ανθρώπινη διάσταση.

2. Η Ηθική της Φροντίδας (Ethics of Care)

Εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση και τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου (μαθητή ή εκπαιδευτικού).

- **Στόχος:** Η στήριξη του ατόμου και η διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας.
- **Κίνδυνος:** Η υποχώρηση των κανόνων χάριν της "φροντίδας" μπορεί να εκληφθεί ως ευνοιοκρατία ή να δημιουργήσει προηγούμενα που διασαλεύουν τη λειτουργία του σχολείου.

Η Ισορροπία στην Ελληνική Πραγματικότητα

Στο ελληνικό σχολείο, ο διευθυντής συχνά καλείται να γίνει "διαμεσολαβητής". Για παράδειγμα, σε μια περίπτωση συχνών απουσιών ενός μαθητή λόγω σοβαρών οικογενειακών προβλημάτων:

- Η **Δικαιοσύνη** απαιτεί την αυστηρή τήρηση των ορίων των απουσιών.
- Η **Φροντίδα** απαιτεί την κατανόηση της κατάστασης και την αναζήτηση τρόπων στήριξης του παιδιού ώστε να μην χάσει τη χρονιά.

Συνολικά, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύει ότι, παρά τις σημαντικές θεσμικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών, εξακολουθούν να υφίστανται προκλήσεις που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την προώθηση της ισότητας στις ηγετικές

θέσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές αποτελούν το υπόβαθρο για την εξέταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

Η κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη μελέτη της εκπαιδευτικής διοίκησης. Καθώς η επίτευξη των στόχων ενός σχολικού οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο οργάνωσης, συντονισμού και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, στην επόμενη ενότητα εξετάζεται αναλυτικότερα η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση και ο ρόλος της στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

2.3 Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Η διοίκηση συνιστά θεμελιώδη λειτουργία κάθε οργανωμένου συστήματος, καθώς μέσω αυτής καθίσταται δυνατός ο συντονισμός ανθρώπινων και υλικών πόρων με σκοπό την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Bush, 2011). Στη θεωρία της διοίκησης, η έννοια προσδιορίζεται ως μια δυναμική και συστηματική διαδικασία που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού, με γνώμονα την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα (Fayol, 1916). Η διοίκηση δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε οικονομικούς ή επιχειρησιακούς οργανισμούς, αλλά εκτείνεται σε κοινωνικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, γεγονός που αναδεικνύει τον καθολικό χαρακτήρα της διοικητικής λειτουργίας (Τσάβου, 2022).

Η διοικητική διαδικασία προϋποθέτει τη συστηματική λήψη αποφάσεων που αφορούν τον καθορισμό στόχων, τον σχεδιασμό των απαραίτητων ενεργειών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Mintzberg, 2009). Η αποτελεσματική διοίκηση συνδέεται άμεσα με την ικανότητα ανάλυσης της υφιστάμενης κατάστασης, την πρόβλεψη μελλοντικών εξελίξεων και τη βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ιδίως σε περιβάλλοντα αυξημένης πολυπλοκότητας και αβεβαιότητας (OECD, 2016).

Η διοίκηση στην εκπαίδευση αποτελεί εξειδικευμένο πεδίο της επιστήμης της διοίκησης, καθώς το αντικείμενό της διαφοροποιείται ουσιαστικά από εκείνο των παραγωγικών οργανισμών (Bush, 2011). Το «παραγόμενο αποτέλεσμα» του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν είναι μετρήσιμο με οικονομικούς δείκτες, αλλά αφορά τη μαθησιακή ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων των μαθητών (Σαΐτης, 2008). Η ιδιαιτερότητα αυτή καθιστά τη διοίκηση στην εκπαίδευση ιδιαίτερα σύνθετη, καθώς καλείται να ισορροπήσει μεταξύ διοικητικής αποτελεσματικότητας, παιδαγωγικής ποιότητας και κοινωνικής ευθύνης (Fullan, 2001).

Το σχολείο λειτουργεί ταυτόχρονα ως οργανισμός με συγκεκριμένες δομές και ως κοινότητα μάθησης που βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και στη συνεργασία (Deal & Peterson, 2016). Η διττή αυτή φύση επιβάλλει μια μορφή διοίκησης που δεν περιορίζεται στη διαχείριση διαδικασιών, αλλά ενσωματώνει παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις (Bush,

2011). Η ανάγκη για αποτελεσματική διοίκηση εντείνεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας, διαφοροποίηση μαθητικού πληθυσμού και διαρκείς θεσμικές μεταρρυθμίσεις (OECD, 2016).

Σύμφωνα με την κλασική και τη σύγχρονη θεωρία της διοίκησης, η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας οργανώνεται γύρω από βασικές διοικητικές λειτουργίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Fayol, 1916). Ο προγραμματισμός αναφέρεται στον καθορισμό στόχων και στη διαμόρφωση στρατηγικών ενεργειών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας (Τσάβου, 2022). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό ενισχύει τη συλλογική ευθύνη και συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινού οράματος (Leithwood et al., 2006).

Η οργάνωση αφορά τη δομή της εκπαιδευτικής μονάδας και την κατανομή ρόλων, αρμοδιοτήτων και πόρων, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Mintzberg, 2009). Η αποτελεσματική οργάνωση δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας και επικοινωνίας, οι οποίες διευκολύνουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Bush, 2011). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική επάρκεια και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008).

Ο έλεγχος και η αξιολόγηση συνιστούν αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπουν την αποτίμηση της επίτευξης των στόχων και την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των πρακτικών (OECD, 2016). Αν και η αξιολόγηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει προκαλέσει έντονες αντιπαραθέσεις, αναγνωρίζεται διεθνώς ως βασικό εργαλείο διασφάλισης ποιότητας και οργανωσιακής μάθησης (Bush, 2011).

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, καθώς επηρεάζει τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Deal & Peterson, 2016). Η διοίκηση που λαμβάνει υπόψη τη σχολική κουλτούρα μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα συμμετοχής και συνεργασίας,

δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Schein, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει αναδεικνύεται ως σύγχρονη και αποτελεσματική διοικητική πρακτική (Senge, 2006).

Παρά τις θεωρητικές εξελίξεις, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση χαρακτηρίζεται από διαχρονικές παθογένειες, όπως ο συγκεντρωτισμός, ο διοικητικός νομικισμός και η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων (Σαϊτής, 2008). Η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των στελεχών σε θέματα διοίκησης και οργανωσιακής ανάπτυξης περιορίζει τη δυνατότητα εφαρμογής σύγχρονων διοικητικών προσεγγίσεων (OECD, 2016). Ωστόσο, η ανάγκη μετάβασης σε πιο ευέλικτα και συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης αναγνωρίζεται ως κρίσιμη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Bush, 2011).

2.4 Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Η ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και για τη διασφάλιση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Τσάβου, 2022). Η εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας, καθώς προσανατολίζεται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και, τελικά, στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Deal & Peterson, 2016). Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει ότι η ηγεσία επηρεάζει συνήθως έμμεσα, αλλά συστηματικά, τη σχολική αποτελεσματικότητα μέσω της επίδρασής της στις πρακτικές διδασκαλίας, στο σχολικό κλίμα και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Στο πλαίσιο των ευθυνών του/της διευθυντή/ντριας περιλαμβάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με τον σχεδιασμό, τον συντονισμό, την παρακολούθηση και τη βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης (Hallinger, 2011). Η ηγετική λειτουργία περιλαμβάνει, επίσης, διαδικασίες ανατροφοδότησης και αξιολόγησης, με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να εξελίσσουν δεξιότητες, να αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά ζητήματα και να ενισχύουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Τσάβου, 2022). Η συζήτηση για την ηγεσία, ωστόσο, δεν εξαντλείται στην άσκηση τυπικής εξουσίας, αλλά αφορά κυρίως τη διαμόρφωση σκοπού, την κινητοποίηση ανθρώπων και τη δημιουργία οργανωσιακών δυνατοτήτων που επιτρέπουν τη διαρκή μάθηση και βελτίωση (Hallinger, 2011).

2.4.1 Θεωρητικές αφηρηρίες και ορισμοί

Κεντρικό σημείο της θεωρητικής συζήτησης αποτελεί η διάκριση ανάμεσα στη διοίκηση (management) και την ηγεσία (leadership), καθώς η διοίκηση συνδέεται παραδοσιακά με τη διαχείριση δομών, κανόνων και διαδικασιών, ενώ η ηγεσία συνδέεται με νόημα, επιρροή και αλλαγή (Bush, 2011). Παράλληλα, σύγχρονες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι στον σχολικό οργανισμό τα δύο πεδία αλληλοσυμπληρώνονται, επειδή η υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής και η λειτουργία της σχολικής μονάδας απαιτούν ταυτόχρονα

οργανωτική επάρκεια και παιδαγωγικό προσανατολισμό (Hallinger, 2011). Πρώιμες θεωρίες χαρακτηριστικών και στυλ ηγεσίας παρείχαν τυπολογίες, αλλά συχνά δεν απέδωσαν επαρκώς την πολυπλοκότητα των σχολικών συμφραζομένων (Leithwood et al., 2010). Οι προσεγγίσεις ενδεχομενικότητας και καταστασιακής ηγεσίας ανέδειξαν ότι η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά εξαρτάται από το περιβάλλον, τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του προσωπικού (Yukl, 2013).

Στην εκπαίδευση, η ηγεσία ορίζεται συχνά με αναφορά στη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δηλαδή με πρακτικές που αγγίζουν τον «πυρήνα» της σχολικής λειτουργίας (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να νοηθεί ως σύνολο σχέσεων, πρακτικών και αποφάσεων που κατευθύνουν συλλογικά τον σχολικό οργανισμό προς κοινά παιδαγωγικά οράματα και βιώσιμη βελτίωση (Spillane, 2006). Η ηγεσία λειτουργεί ως «μοχλός» ευθυγράμμισης πόρων, κουλτούρας και διαδικασιών με το βασικό παιδαγωγικό έργο του σχολείου (Robinson et al., 2008).

2.4.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στο όραμα, στην έμπνευση και στην ανάπτυξη των ανθρώπων ως κεντρικούς μηχανισμούς επιρροής (Bass, 1985). Στο σχολικό περιβάλλον, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και την ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, ιδίως όταν συνοδεύεται από υποστηρικτικές δομές επαγγελματικής μάθησης (Leithwood & Jantzi, 2005). Ωστόσο, η διεθνής τεκμηρίωση υπογραμμίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν αρκεί από μόνη της για να επηρεάσει άμεσα τη μάθηση, εάν δεν μεταφράζεται σε στοχευμένες παιδαγωγικές πρακτικές (Robinson et al., 2008).

Η διδακτική (instructional) ηγεσία εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω καθορισμού στόχων, παρακολούθησης της μάθησης, ανατροφοδότησης και δημιουργίας ευνοϊκών συνθηκών διδασκαλίας (Hallinger, 2011). Μετα-αναλυτικά ευρήματα δείχνουν ότι μορφές ηγεσίας που συνδέονται άμεσα με τον παιδαγωγικό πυρήνα τείνουν να παρουσιάζουν ισχυρότερες σχέσεις με μαθητικά αποτελέσματα σε σύγκριση με πιο «γενικές» ηγετικές συμπεριφορές (Robinson et al., 2008). Πρόσφατες συνθέσεις ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζουν επίσης ότι η διδακτική ηγεσία συνδέεται με στάσεις των εκπαιδευτικών (π.χ.

εμπιστοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα, δέσμευση), οι οποίες λειτουργούν ως ενδιάμεσοι μηχανισμοί επίδρασης (Hallinger, 2025; Wiley, 2025).

Η κατανεμημένη (distributed) ηγεσία προσεγγίζει την ηγεσία ως πρακτική που αναδύεται συλλογικά, μέσα από αλληλεπιδράσεις ανθρώπων, ρόλων και εργαλείων, και όχι ως ιδιότητα ενός μόνο προσώπου (Spillane, 2006). Η προοπτική αυτή υποστηρίζει ότι οι σχολικές αλλαγές απαιτούν πολλαπλές ηγετικές «πυκνότητες», ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα υψηλών διοικητικών απαιτήσεων και περιορισμένων πόρων (Gronn, 2002). Η διεθνής έρευνα συνδέει την κατανεμημένη ηγεσία με την επαγγελματική συνεργασία και τη συλλογική μάθηση, υπό την προϋπόθεση ύπαρξης σαφών ρόλων και σχέσεων εμπιστοσύνης (Leithwood et al., 2010).

Τέλος, η «ηγεσία για τη μάθηση» επιχειρεί να γεφυρώσει τη διδακτική και τη μετασχηματιστική παράδοση, τοποθετώντας τη μάθηση ως κεντρικό κριτήριο της ηγετικής δράσης, χωρίς να παραγνωρίζει την ανάγκη οργανωσιακής συνοχής και αξιακής δέσμευσης (Hallinger, 2011). Η έμφαση στις αξίες συνδέεται με την ηθική διάσταση της ηγεσίας και με τη θεώρηση του σχολείου ως δημόσιου αγαθού με κοινωνική αποστολή (Fullan, 2014). Η «ηγεσία με σκοπό» δίνει ιδιαίτερη σημασία στη νοηματοδότηση της αλλαγής και στη στήριξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να μειώνεται η αβεβαιότητα και να ενισχύεται η συλλογική δράση (Hargreaves & Fullan, 2012).

2.4.3 Μηχανισμοί επίδρασης: από την ηγεσία στη μάθηση

Η επικρατούσα θέση είναι ότι οι επιδράσεις της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι κυρίως έμμεσες, καθώς μεσολαβούνται από παράγοντες όπως η επαγγελματική ανάπτυξη, η συνεργασία, η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της διδασκαλίας (Leithwood et al., 2008). Η δημιουργία οράματος λειτουργεί ως μηχανισμός ευθυγράμμισης, επειδή παρέχει κοινό πλαίσιο αποφάσεων και ενισχύει την αίσθηση κατεύθυνσης στον οργανισμό (Leithwood & Jantzi, 2005). Η ανάπτυξη των ανθρώπων, μέσω ανατροφοδότησης, ενδυνάμωσης και καθοδήγησης, αυξάνει την ικανότητα του σχολείου να εφαρμόζει καινοτομίες με συνέπεια (Yukl, 2013). Η αναδιοργάνωση του σχολείου μέσω δομών συνεργασίας και κατανομής ευθυνών δημιουργεί συνθήκες για βιώσιμη βελτίωση που δεν εξαρτάται από ένα μόνο πρόσωπο (Spillane, 2006). Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης θεωρείται,

επίσης, προϋπόθεση για την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη δέσμευση σε κοινές πρακτικές διδασκαλίας (Bryk & Schneider, 2002).

2.4.4 Ηγεσία και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης περιγράφουν σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά, μοιράζονται δεδομένα και αναστοχάζονται πάνω στη διδασκαλία τους (DuFour & Eaker, 1998). Η ηγεσία ενισχύει τέτοιες κοινότητες όταν εξασφαλίζει χρόνο, πόρους, κοινές ρουτίνες και παιδαγωγικές προσδοκίες (Fullan, 2014). Η κατανοημένη ηγεσία μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη ηγεσίας των εκπαιδευτικών και να αυξήσει την καινοτομία, εφόσον υπάρχει πραγματική εξουσιοδότηση και όχι «τυπική» ανάθεση χωρίς αρμοδιότητες (Spillane, 2006). Πρόσφατες μελέτες για την ελληνική πραγματικότητα δείχνουν ότι η «ηγεσία των εκπαιδευτικών» επηρεάζεται από τη σχολική κουλτούρα, τις ευκαιρίες συμμετοχής και τους θεσμικούς περιορισμούς (Lazaridou & Thomaidou, 2025).

2.4.5 Το ελληνικό θεσμικό και οργανωσιακό πλαίσιο

Η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται διαχρονικά από συγκεντρωτισμό, ο οποίος επηρεάζει τον βαθμό σχολικής αυτονομίας και το πεδίο άσκησης στρατηγικής ηγεσίας από τον/την διευθυντή/ντρια (Παπαθανασίου, 2020). Η συγκεντρωτική διάρθρωση τείνει να μετατοπίζει σημαντικό μέρος του ρόλου προς τη διοικητική συμμόρφωση και τη διαχείριση της καθημερινότητας, περιορίζοντας τον χρόνο για παιδαγωγική καθοδήγηση (Kasiora, 2012). Παράλληλα, οι θεσμικές ασυνέχειες και οι μεταβαλλόμενες ρυθμίσεις για την επιλογή στελεχών επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα του ρόλου και την αντίληψη νομιμοποίησης μέσα στη σχολική κοινότητα (Παπαθανασίου, 2020). Σε συνθήκες κοινωνικοοικονομικής πίεσης, η ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών φαίνεται να επηρεάζουν τη διαχείριση αλλαγών και την οργανωσιακή ψυχολογία του σχολείου (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί πολυδιάστατο πεδίο, στο οποίο θεωρίες και μοντέλα προσφέρουν εργαλεία κατανόησης του πώς οι σχολικοί οργανισμοί μαθαίνουν, βελτιώνονται και ανταποκρίνονται σε σύνθετες κοινωνικές απαιτήσεις (Hallinger, 2011). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι ηγετικές πρακτικές επηρεάζουν τη μάθηση κυρίως μέσω της

κουλτούρας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και των συνθηκών διδασκαλίας (Leithwood et al., 2008). Ειδικότερα, η διδακτική ηγεσία και η ηγεσία για τη μάθηση εμφανίζουν αυξημένη συνάφεια με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όταν συνδυάζονται με αξιακή κατεύθυνση και οργανωσιακή συνοχή (Robinson et al., 2008). Στο ελληνικό πλαίσιο, ο συγκεντρωτισμός και οι θεσμικές ασυνέχειες καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη υβριδικών πρακτικών που συνδυάζουν διοικητικές απαιτήσεις με παιδαγωγική εστίαση, καθώς και την ενίσχυση συνεργατικών δικτύων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Παπαθανασίου, 2020).

Η ανάλυση της ηγεσίας στην εκπαίδευση ανέδειξε ότι η επίδρασή της δεν περιορίζεται σε διοικητικές ρυθμίσεις, αλλά επεκτείνεται στη νοηματοδότηση του έργου του σχολείου, στην κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και στη διαμόρφωση κουλτούρας μάθησης (Hallinger, 2011). Παράλληλα, προέκυψε ότι η σχολική πραγματικότητα απαιτεί τόσο οργανωτική συνέπεια (λειτουργίες διοίκησης) όσο και παιδαγωγική κατεύθυνση (λειτουργίες ηγεσίας), ιδίως σε πλαίσια αυξημένης λογοδοσίας και σύνθετων αναγκών (Bush, 2011). Επομένως, καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση της σχέσης διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση, δηλαδή του πώς τα δύο πεδία διακρίνονται θεωρητικά αλλά συνυπάρχουν πρακτικά στον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Bush, 2011). Στο επόμενο κεφάλαιο εξετάζεται συστηματικά αυτή η σχέση, αναλύοντας συγκλίσεις, διαφοροποιήσεις, σημεία έντασης και προϋποθέσεις σύνθεσης διοικητικής αποτελεσματικότητας και παιδαγωγικής ηγεσίας σε διαφορετικά θεσμικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Fullan, 2014).

2.5 Σχέση Διοίκησης και Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Η σχέση διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής, καθώς η σχολική μονάδα καλείται να επιτυγχάνει παιδαγωγικούς σκοπούς μέσα σε σύνθετα οργανωσιακά, κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια (Bush, 2007). Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διοίκησης σχολικών οργανισμών, η διάκριση αλλά και η αλληλεξάρτηση των δύο εννοιών επηρεάζει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο νοούνται η αποτελεσματικότητα, η λογοδοσία και η επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης (Bush & Glover, 2002).

Η διοίκηση (management) ορίζεται ως το σύνολο των λειτουργιών που διασφαλίζουν τον ορθολογικό σχεδιασμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο των διαθέσιμων πόρων με στόχο την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Fayol, 1916/1949). Στο σχολικό περιβάλλον, η διοίκηση συνδέεται κυρίως με τη σταθερότητα, τη λειτουργική συνέχεια και τη διαχείριση της καθημερινότητας, καθώς περιλαμβάνει διαδικασίες κατανομής ρόλων, διαχείρισης χρόνου και τήρησης κανονισμών (Hoy & Miskel, 2013). Η συμβολή της είναι καθοριστική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, καθώς δημιουργεί το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές διεργασίες.

Η ηγεσία (leadership), αντίθετα, περιγράφεται ως διαδικασία επιρροής μέσω της οποίας ένα άτομο ή μια ομάδα διαμορφώνει κατεύθυνση, κινητοποιεί ανθρώπους και δημιουργεί νόημα γύρω από κοινούς σκοπούς (Northouse, 2019). Στην εκπαίδευση, η ηγεσία συνδέεται περισσότερο με την αλλαγή, την καινοτομία και την ανάπτυξη συλλογικής ικανότητας, μέσα από όραμα, αξίες και ενίσχυση της συνεργασίας (Fullan, 2001). Η κλασική διάκριση ότι η διοίκηση επικεντρώνεται στο «να γίνονται τα πράγματα σωστά», ενώ η ηγεσία στο «να γίνονται τα σωστά πράγματα», λειτουργεί ως εννοιολογικό εργαλείο κατανόησης, χωρίς να υποδηλώνει απόλυτο διαχωρισμό των δύο λειτουργιών στην πράξη (Kotter, 1990).

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, η διοίκηση και η ηγεσία δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά συμπληρωματικά. Η διοίκηση δημιουργεί τις δομές, τα συστήματα και τις διαδικασίες που εξασφαλίζουν λειτουργική συνοχή, ενώ η ηγεσία ενεργοποιεί αξίες, νόημα και συλλογική δέσμευση, ώστε το σχολείο να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης (Senge, 1990; Bush, 2003). Χωρίς ηγετική κατεύθυνση, η διοίκηση κινδυνεύει να περιοριστεί σε γραφειοκρατική συμμόρφωση, όπου η τήρηση διαδικασιών αποσυνδέεται από την

παιδαγωγική ουσία (Mintzberg, 1973). Αντίστροφα, η ηγεσία χωρίς σαφές διοικητικό πλαίσιο ενδέχεται να παραμείνει σε επίπεδο ρητορικής, χωρίς πρακτική εφαρμογή και βιωσιμότητα (Spillane, 2006).

Η διεθνής έρευνα αναδεικνύει ότι η σύνθεση διοίκησης και ηγεσίας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι κυρίως έμμεση και διαμεσολαβείται από παράγοντες όπως η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και η ποιότητα της διδασκαλίας (Hallinger, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική ηγεσία περιγράφει ένα σύνολο διοικητικών και ηγετικών πρακτικών, όπως η διαμόρφωση σαφών ακαδημαϊκών στόχων, ο συντονισμός του αναλυτικού προγράμματος και η παροχή ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς (Hallinger & Murphy, 1985). Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών απαιτεί ισορροπία ανάμεσα στον έλεγχο και την εμπιστοσύνη, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική ανάπτυξη χωρίς να περιορίζεται η αυτονομία (Murphy, 1988).

Παράλληλα, προσεγγίσεις μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας υποστηρίζουν ότι η άσκηση ηγεσίας δεν περιορίζεται σε ένα πρόσωπο, αλλά διαχέεται σε ομάδες και δίκτυα εντός του σχολείου (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Σε αυτή την προοπτική, η διοίκηση καλείται να δημιουργήσει τις δομικές προϋποθέσεις που επιτρέπουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, οι σαφείς ρόλοι και οι μηχανισμοί συντονισμού (Gronn, 2002). Η απουσία αυτών των διοικητικών ρυθμίσεων μπορεί να υπονομεύσει ακόμη και τις πιο καινοτόμες ηγετικές πρακτικές (Spillane, 2006).

Ιδιαίτερα σύνθετη καθίσταται η σχέση διοίκησης και ηγεσίας στο πλαίσιο της λογοδοσίας. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές επιβάλλουν αυξημένες απαιτήσεις αξιολόγησης και ελέγχου, οι οποίες μεταφράζονται σε διοικητικές διαδικασίες εντός της σχολικής μονάδας (OECD, 2013). Ο ρόλος της ηγεσίας είναι κρίσιμος στη μετατροπή αυτών των απαιτήσεων από μηχανισμούς επιτήρησης σε εργαλεία αναστοχασμού και βελτίωσης, ώστε να προστατεύεται ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου (Hallinger, 2011).

Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί έναν ακόμη χώρο όπου η αλληλεπίδραση διοίκησης και ηγεσίας γίνεται εμφανής. Η διοίκηση διαμορφώνει το επίσημο πλαίσιο κανόνων και διαδικασιών, ενώ η ηγεσία επηρεάζει το άτυπο επίπεδο αξιών, προσδοκιών και σχέσεων

που καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας (Schein, 2010). Όταν οι δύο αυτές διαστάσεις ευθυγραμμίζονται, ενισχύεται η συνοχή και η κοινή κατεύθυνση του σχολείου· όταν αποκλίνουν, δημιουργούνται εντάσεις που επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική λειτουργία (Bolman & Deal, 2017).

Συνοψίζοντας, η διοίκηση και η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελούν διακριτές αλλά αλληλοεξαρτώμενες λειτουργίες που συνδιαμορφώνουν την ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί αποτελεσματικά, να μαθαίνει και να βελτιώνεται (Bush, 2003). Η διοίκηση προσφέρει πλαίσιο, διαδικασίες και λογοδοσία, ενώ η ηγεσία προσφέρει κατεύθυνση, αξίες και κινητοποίηση, με κοινό στόχο τη βελτίωση της μάθησης και τη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών (Leithwood et al., 2008; Yukl, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο. Εκπαίδευση και φύλο

3.1 Τι είναι στερεότυπα

Τα στερεότυπα αποτελούν βασικό στοιχείο της ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας, καθώς επιτρέπουν την ταχεία οργάνωση και ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω γενικεύσεων που αποδίδονται σε κοινωνικές ομάδες (Allport, 1954). Η ανάγκη για κατηγοριοποίηση προκύπτει από τους περιορισμούς της ανθρώπινης γνωστικής επεξεργασίας, γεγονός που οδηγεί τα άτομα στη χρήση απλουστευμένων σχημάτων σκέψης για την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων (Fiske & Taylor, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, τα στερεότυπα λειτουργούν ως γνωστικά σχήματα που περιλαμβάνουν πεποιθήσεις, προσδοκίες και αξιολογήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας (Hilton & von Hippel, 1996). Οι πεποιθήσεις αυτές συχνά παρουσιάζονται ως αυτονόητες και φυσικές, παρότι αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που δεν βασίζονται σε αντικειμενική αξιολόγηση ατομικών διαφορών (Berger & Luckmann, 1966).

Η κοινωνική ψυχολογία επισημαίνει ότι τα στερεότυπα δεν δημιουργούνται σε ατομικό κενό, αλλά αναπτύσσονται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία καθορίζουν το περιεχόμενο και τη διάρκεια ζωής τους (Brown, 2010). Οι κοινωνικοί θεσμοί, οι πολιτισμικές αφηγήσεις και οι κυρίαρχοι λόγοι εξουσίας συμβάλλουν στη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων, προσδίδοντάς τους νομιμοποίηση και σταθερότητα (Foucault, 1977). Ιστορικά, ο όρος «στερεότυπο» εισήχθη από τον Lippmann, ο οποίος τον περιέγραψε ως μια προκατασκευασμένη εικόνα του κόσμου που προηγείται της άμεσης εμπειρίας (Lippmann, 1922). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα άμεσα, αλλά μέσα από φίλτρα κοινωνικά διαμορφωμένων εικόνων και αναπαραστάσεων (Lippmann, 1922). Η ανθεκτικότητα των στερεοτύπων εξηγείται εν μέρει από τη λειτουργία τους ως μηχανισμών διατήρησης της κοινωνικής τάξης, καθώς συμβάλλουν στη νομιμοποίηση υπάρχουσών ιεραρχιών και ανισοτήτων (Jost & Banaji, 1994). Η θεωρία της δικαιολόγησης του συστήματος υποστηρίζει ότι τα άτομα τείνουν να υιοθετούν στερεότυπα που ενισχύουν την αντίληψη ότι οι κοινωνικές δομές είναι δίκαιες και φυσικές (Jost et al., 2004).

Σε γνωστικό επίπεδο, τα στερεότυπα διατηρούνται μέσω μηχανισμών επιλεκτικής προσοχής και επιβεβαιωτικής προκατάληψης, καθώς τα άτομα τείνουν να προσλαμβάνουν πληροφορίες που επιβεβαιώνουν τις ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις τους (Nickerson, 1998). Οι

πληροφορίες που έρχονται σε αντίθεση με τα στερεότυπα συχνά απορρίπτονται ή επανανοηματοδοτούνται ώστε να μην απειλήσουν τη συνοχή του γνωστικού σχήματος (Fiske, 2018). Η διάκριση μεταξύ στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων είναι κρίσιμη για την επιστημονική κατανόηση του φαινομένου (Allport, 1954). Τα στερεότυπα αφορούν κυρίως το γνωστικό επίπεδο, ενώ οι προκαταλήψεις εμπεριέχουν συναισθηματικές αξιολογήσεις και οι διακρίσεις εκδηλώνονται στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Dovidio et al., 2010).

Ωστόσο, η μετάβαση από το στερεότυπο στη διάκριση δεν είναι αυτόματη, αλλά εξαρτάται από κοινωνικούς, θεσμικούς και ατομικούς παράγοντες (Pettigrew, 1998). Σε κοινωνικά περιβάλλοντα όπου τα στερεότυπα ενσωματώνονται σε θεσμικές πρακτικές, η πιθανότητα μετατροπής τους σε διακρίσεις αυξάνεται σημαντικά (Sidanius & Pratto, 1999). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας προσφέρει ένα ακόμη ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των στερεοτύπων, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα αντλούν μέρος της αυτοεκτίμησής τους από την ομάδα στην οποία ανήκουν (Tajfel & Turner, 1979). Η ανάγκη για θετική κοινωνική ταυτότητα οδηγεί στην ευνοϊκή αξιολόγηση της ενδοομάδας και στη στερεοτυπική υποτίμηση των εξωομάδων (Hogg, 2016).

Τα στερεότυπα, επομένως, δεν αποτελούν απλώς εσφαλμένες αντιλήψεις, αλλά λειτουργούν ως δομικά στοιχεία της κοινωνικής οργάνωσης και της συλλογικής ταυτότητας (Billig, 2002). Η αναπαραγωγή τους ενισχύεται μέσω της γλώσσας, των συμβόλων και των καθημερινών πρακτικών, οι οποίες συχνά περνούν απαρατήρητες (Fairclough, 1995). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κοινωνική κατασκευή των στερεοτύπων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς το σχολείο λειτουργεί ταυτόχρονα ως χώρος αναπαραγωγής αλλά και αμφισβήτησης των κοινωνικών ανισοτήτων (Apple, 2004). Η κατανόηση των στερεοτύπων ως κοινωνικών κατασκευών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κριτική παιδαγωγική προσέγγιση και την ανάπτυξη πρακτικών ισότητας (Freire, 1970).

Η θεωρητική θεμελίωση των στερεοτύπων αναδεικνύει ότι πρόκειται για δυναμικά φαινόμενα, τα οποία μπορούν να αναδιαμορφωθούν μέσα από συνειδητές παρεμβάσεις σε θεσμικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (UNESCO, 2020).

Η αποδόμησή τους προϋποθέτει τη μετάβαση από τις αυτονόητες γενικεύσεις σε επιστημονικά τεκμηριωμένες αναλύσεις των κοινωνικών διαφορών (OECD, 2018).

3.1.1. Τα στερεότυπα φύλου στη μαθησιακή διαδικασία και την εκπαιδευτική πράξη

Τα στερεότυπα φύλου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες (Sadker & Zittleman, 2009). Οι προσδοκίες αυτές συχνά λειτουργούν υποσυνείδητα, διαμορφώνοντας διαφοροποιημένες στάσεις και συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Fiske, 2018). Η θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας υποστηρίζει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την επίδοση των μαθητών, οδηγώντας σε αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν τις αρχικές στερεοτυπικές αντιλήψεις (Merton, 1948).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι στερεοτυπικές προσδοκίες συχνά αποδίδουν υψηλότερες γνωστικές ικανότητες στους μαθητές και μεγαλύτερη επιμέλεια στις μαθήτριες, αναπαράγοντας έμφυλες διαφοροποιήσεις (Eccles, 2011). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αλληλεπιδρούν συχνότερα και πιο εντατικά με μαθητές, ιδιαίτερα σε μαθήματα θετικών επιστημών και μαθηματικών, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή τους (Sadker & Sadker, 1994). Αντίθετα, οι μαθήτριες συχνά λαμβάνουν λιγότερη ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους (OECD, 2018). Τα στερεότυπα φύλου επηρεάζουν επίσης τη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς εκπαιδευτικοί μπορεί να ερμηνεύουν διαφορετικά τις ίδιες συμπεριφορές ανάλογα με το φύλο του μαθητή (Tiedemann, 2002). Η διαφοροποιημένη αυτή ερμηνεία συμβάλλει στη διαμόρφωση άνισων εκπαιδευτικών εμπειριών και στη σταθεροποίηση έμφυλων διαφορών στις σχολικές επιδόσεις (Hyde, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το φαινόμενο της στερεοτυπικής απειλής, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που ανήκουν σε ομάδες με αρνητικά στερεότυπα εμφανίζουν μειωμένη απόδοση λόγω άγχους και φόβου επιβεβαίωσης του στερεοτύπου (Steele, 1997). Η στερεοτυπική απειλή έχει τεκμηριωθεί κυρίως σε σχέση με τις μαθήτριες στα μαθηματικά και

τις φυσικές επιστήμες, επηρεάζοντας τη συμμετοχή και την επίδοσή τους (Spencer et al., 1999). Η επίδραση των στερεοτύπων δεν περιορίζεται στις γνωστικές επιδόσεις, αλλά επεκτείνεται και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών των μαθητών (Bandura, 1997). Η εσωτερίκευση έμφυλων στερεοτύπων οδηγεί συχνά σε περιορισμένες προσδοκίες ως προς τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δυνατότητες, ιδιαίτερα για τις μαθήτριες (Bussey & Bandura, 1999).

Στο επίπεδο της σχολικής κουλτούρας, τα στερεότυπα φύλου αναπαράγονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και τις διδακτικές πρακτικές (Apple, 2004). Μελέτες περιεχομένου σχολικών βιβλίων καταδεικνύουν την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ρόλους επιστημόνων, ηγετών και επαγγελματιών υψηλού κύρους (Blumberg, 2008). Η έλλειψη θετικών προτύπων ενισχύει την αντίληψη ότι ορισμένοι γνωστικοί και επαγγελματικοί τομείς δεν είναι «κατάλληλοι» για όλα τα φύλα (UNESCO, 2020). Η αντίληψη αυτή συμβάλλει στη διαιώνιση του έμφυλου διαχωρισμού σπουδών και επαγγελμάτων, παρά την απουσία ουσιαστικών διαφορών ικανοτήτων (Hyde, 2005).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έρευνες αναδεικνύουν την παρουσία έμφυλων στερεοτύπων τόσο στη σχολική πρακτική όσο και στις επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι μαθητές τείνουν να κατευθύνονται προς τεχνολογικές και τεχνικές ειδικότητες, ενώ οι μαθήτριες προς θεωρητικά και ανθρωπιστικά πεδία, αναπαράγοντας κοινωνικά πρότυπα (Παπαδάκη, 2019). Η εκπαιδευτική πράξη μπορεί ωστόσο να λειτουργήσει και ως πεδίο αποδόμησης των στερεοτύπων, όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κριτικές και συμπεριληπτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Freire, 1970). Η ενσυνείδητη αναγνώριση των στερεοτύπων και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία ισότιμων μαθησιακών περιβαλλόντων (Brookfield, 2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου και ισότητας έχει αποδειχθεί ότι μειώνει την επίδραση στερεοτυπικών αντιλήψεων στη διδασκαλία και την αξιολόγηση (European Commission, 2018). Παράλληλα, η ενσωμάτωση της οπτικής του φύλου στα αναλυτικά προγράμματα συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικής ευαισθησίας των μαθητών (UNESCO, 2020).

Συνολικά, τα στερεότυπα φύλου αποτελούν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης της μαθησιακής εμπειρίας, επηρεάζοντας τόσο τις εκπαιδευτικές πρακτικές όσο και τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών (OECD, 2018). Η κατανόηση και η αποδόμηση των στερεοτύπων στην εκπαιδευτική πράξη συνιστούν αναγκαία προϋπόθεση για την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο (Apple, 2004). Τα στερεότυπα φύλου επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς διαμορφώνουν κοινωνικά αποδεκτές εικόνες για το ποιος θεωρείται κατάλληλος να ηγηθεί ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Schein, 2001). Η ηγεσία συνδέθηκε ιστορικά με χαρακτηριστικά που αποδίδονται στερεοτυπικά στο ανδρικό φύλο, όπως η αποφασιστικότητα, η αυστηρότητα και ο έλεγχος (Eagly, 1987).

Οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις οδηγούν στη δημιουργία ενός άτυπου προτύπου «ιδανικού ηγέτη», το οποίο συχνά αποκλείει ή υποβαθμίζει τις γυναίκες, ανεξάρτητα από τα πραγματικά τους προσόντα (Eagly & Karau, 2002). Η ασυμφωνία ρόλων, όπως περιγράφεται στη θεωρία της συμβατότητας ρόλων, εξηγεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες όταν διεκδικούν ηγετικές θέσεις σε ανδροκρατούμενα πλαίσια (Eagly & Karau, 2002). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το φαινόμενο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά υποεκπροσωπούνται στις ανώτερες διοικητικές και ηγετικές θέσεις (OECD, 2018). Η αντίφαση αυτή καταδεικνύει ότι η πρόσβαση στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν καθορίζεται αποκλειστικά από αντικειμενικά κριτήρια, αλλά επηρεάζεται έντονα από έμφυλα στερεότυπα (Κανταρτζή, 2016).

Τα στερεότυπα φύλου επηρεάζουν όχι μόνο τις διαδικασίες επιλογής και προαγωγής στελεχών, αλλά και την αξιολόγηση της ηγετικής αποτελεσματικότητας (Schein, 2007). Γυναίκες ηγέτιδες συχνά αξιολογούνται αυστηρότερα, καθώς καλούνται να επιδείξουν ταυτόχρονα ηγετική επάρκεια και συμμόρφωση με κοινωνικά προσδοκώμενους έμφυλους ρόλους (Heilman, 2012). Η διπλή αυτή απαίτηση οδηγεί συχνά σε φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης και αποθαρρύνει τις γυναίκες από τη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης (Eagly & Carli, 2007). Παράλληλα, ενισχύει την αναπαραγωγή της αντίληψης ότι η ηγεσία αποτελεί «ανδρικό πεδίο», εδραιώνοντας τις υφιστάμενες ανισότητες (Acker, 1990).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα στερεότυπα φύλου εξακολουθούν να επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη γυναικεία ηγεσία, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παπαδάκη, 2019). Οι γυναίκες διευθύντριες συχνά αντιμετωπίζονται ως λιγότερο αυθεντικές ή λιγότερο ικανές να επιβάλουν πειθαρχία, παρά την αποδεδειγμένη διοικητική τους επάρκεια (Κανταρτζή, 2016).

Ωστόσο, σύγχρονες μελέτες αμφισβητούν ευθέως τη στερεοτυπική σύνδεση φύλου και ηγεσίας, αναδεικνύοντας ότι τα αποτελεσματικά ηγετικά χαρακτηριστικά δεν είναι έμφυλα, αλλά κοινωνικά και παιδαγωγικά προσδιορισμένα (Northouse, 2019). Η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται ολόένα και περισσότερο με δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης και μετασχηματισμού, χαρακτηριστικά που δεν ανήκουν αποκλειστικά σε κανένα φύλο (Bass & Riggio, 2006). Η επιστημονική έρευνα υποστηρίζει ότι οι διαφορές στον ηγετικό τρόπο μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι περιορισμένες και συχνά εξαρτώνται περισσότερο από το οργανωσιακό πλαίσιο παρά από το φύλο καθαυτό (Hyde, 2014). Η υπερεστίαση στις διαφορές, εις βάρος των ομοιοτήτων, αποτελεί βασικό γνώρισμα της στερεοτυπικής σκέψης και όχι επιστημονικά τεκμηριωμένο συμπέρασμα (Hyde, 2005).

Στο σημείο αυτό καθίσταται σαφές ότι τα στερεότυπα φύλου λειτουργούν ως φακοί μέσα από τους οποίους ερμηνεύονται οι συμπεριφορές και οι ικανότητες των ατόμων, χωρίς να αντανakλούν απαραίτητα τις πραγματικές τους δυνατότητες (Fiske, 2018). Η αποδόμηση των στερεοτύπων επιτρέπει τη μετάβαση από γενικευμένες και κανονιστικές αντιλήψεις σε εμπειρικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις των φύλων (UNESCO, 2020). Η μετάβαση αυτή είναι κρίσιμη για την κατανόηση των ομοιοτήτων και διαφορών των δύο φύλων στην εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ κοινωνικά κατασκευασμένων αντιλήψεων και πραγματικών διαφοροποιήσεων (OECD, 2018). Η επιστημονική διερεύνηση των φύλων οφείλει να βασίζεται σε δεδομένα και όχι σε στερεοτυπικές προσδοκίες,

προκειμένου να προάγει την ισότητα και τη δικαιοσύνη στον εκπαιδευτικό χώρο (UNESCO, 2020).

3.2 Ομοιότητες και διαφορές των 2 φύλων

Η διερεύνηση των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα απαιτεί μια προσέγγιση που συνθέτει βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές οπτικές, ώστε να αποφεύγονται μονοπαραγοντικές ερμηνείες (World Health Organization, 2021). Η προηγούμενη ενότητα ανέδειξε ότι τα στερεότυπα τείνουν να «μεγεθύνουν» μικρές διαφοροποιήσεις και να τις μετατρέπουν σε κανονιστικές προσδοκίες, γεγονός που καθιστά αναγκαία την επιστημονική αποσαφήνιση των εννοιών πριν από κάθε αξιολογική συζήτηση (Hyde, 2005). Στη διεθνή βιβλιογραφία, θεωρείται κεντρική η διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό φύλο (sex) και στο κοινωνικό φύλο (gender), διότι τα δύο επίπεδα δεν ταυτίζονται ως προς τους μηχανισμούς παραγωγής διαφοροποιήσεων (Council of Europe, 2021). Το βιολογικό φύλο συνδέεται με βιολογικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά (όπως χρωμοσώματα, αναπαραγωγικά όργανα και ορμόνες), ενώ το κοινωνικό φύλο αφορά κοινωνικά συγκροτημένους ρόλους, κανόνες, σχέσεις και προσδοκίες (Council of Europe, 2021). Η διάκριση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία επειδή πολλές «διαφορές φύλου» σε συμπεριφορά, επιλογές ή επιδόσεις μπορεί να αντανakλούν κοινωνικοποίηση και θεσμικές ρυθμίσεις, και όχι βιολογική αναγκαιότητα (World Health Organization, 2021).

Θεωρητική κατεύθυνση: από τη διχοτομία στην επικάλυψη

Η σύγχρονη επιστημονική συζήτηση έχει μετακινηθεί από διχοτομικές περιγραφές προς μοντέλα που τονίζουν τη μεταβλητότητα εντός των ομάδων και την επικάλυψη των κατανομών μεταξύ γυναικών και ανδρών (Hyde, 2005). Κεντρική συμβολή στη μελέτη των ομοιοτήτων αποτελεί η «Υπόθεση των Ομοιοτήτων των Φύλων», σύμφωνα με την οποία τα δύο φύλα μοιάζουν περισσότερο απ' όσο διαφέρουν σε μεγάλο εύρος ψυχολογικών δεικτών (Hyde, 2005). Η θέση αυτή δεν αρνείται την ύπαρξη διαφορών, αλλά υπογραμμίζει ότι οι περισσότερες εμπειρικά μετρημένες διαφορές είναι μικρές ως προς το μέγεθος επίδρασης και εξαρτώνται από συμφραζόμενα μέτρησης (Hyde, 2005). Η πρακτική αξία της προσέγγισης έγκειται στο ότι μειώνει τον κίνδυνο υπεργενίκευσης και άκριτης μεταφοράς μέσων διαφορών σε ατομικές προβλέψεις (Hyde, 2005). Η έννοια της «επικάλυψης» επισημαίνει ότι ακόμη και όταν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές μέσες διαφορές, μεγάλα τμήματα των κατανομών αλληλεπικαλύπτονται, περιορίζοντας τη δυνατότητα διάκρισης ατόμων με βάση το φύλο (Hyde, 2005).

Μεθοδολογικά ζητήματα και επιστημονική δεοντολογία

Ένα κρίσιμο μεθοδολογικό ζήτημα είναι η διάκριση ανάμεσα στη στατιστική σημαντικότητα και στην πρακτική σημαντικότητα, επειδή μεγάλα δείγματα μπορεί να «παράγουν» σημαντικότητα με αμελητέα επίδραση (Hyde, 2005). Η ορθή ερμηνεία απαιτεί αναφορά σε μεγέθη επίδρασης, διαστήματα εμπιστοσύνης και σαφή όρια γενίκευσης, ώστε να αποφεύγεται η μετατροπή μικρών διαφορών σε απόλυτα συμπεράσματα (Hyde, 2005). Η αποτίμηση διαφορών επηρεάζεται από το πώς ορίζονται οι μεταβλητές, από το αν τα εργαλεία έχουν ισοδυναμία μέτρησης μεταξύ ομάδων και από κοινωνικά επιθυμητές αποκρίσεις που αλλοιώνουν αυτοαναφορές (Hyde, 2005). Η επιστημονική δεοντολογία επιβάλλει προσοχή ώστε η έρευνα για τα φύλα να μην λειτουργεί ως άλλοθι για διακρίσεις, αλλά ως βάση για ισότιμη ένταξη και κοινωνική δικαιοσύνη. (World Health Organization, 2021).

Βιολογικές διαφοροποιήσεις και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον

Σε επίπεδο βιολογίας, ορισμένες διαφοροποιήσεις σχετίζονται άμεσα με την αναπαραγωγική λειτουργία και την ανατομική διαφοροποίηση, στοιχείο που αποτελεί σαφή διάκριση του βιολογικού φύλου σε πολλές περιπτώσεις (Council of Europe, 2021). Ωστόσο, η βιολογία δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από το περιβάλλον, καθώς ορμονικοί και νευροβιολογικοί μηχανισμοί αλληλεπιδρούν με στρες, διατροφή, άσκηση και κοινωνικές εμπειρίες (World Health Organization, 2021). Η βιοψυχοκοινωνική οπτική επιτρέπει να αναγνωριστούν βιολογικές διαφοροποιήσεις (ιδίως σε ζητήματα υγείας), χωρίς να μεταφράζονται αυτόματα σε ιεραρχίες ικανότητας ή αξίας (World Health Organization, 2021).

Νευροεπιστήμη: πέρα από τον βιολογικό ντετερμινισμό

Η σύγχρονη νευροεπιστημονική συζήτηση υπογραμμίζει ότι μέσες διαφορές σε ορισμένους δείκτες εγκεφαλικής δομής ή λειτουργίας δεν συνεπάγονται δύο «κατηγορίες εγκεφάλου», αλλά ένα μωσαϊκό χαρακτηριστικών (Joel et al., 2015). Η προσέγγιση του «ανθρώπινου εγκεφαλικού μωσαϊκού» δείχνει ότι η εσωτερική συνέπεια καθαρά «ανδρικών» ή «γυναικείων» προφίλ είναι σπάνια, άρα οι ουσιοκρατικές ερμηνείες βιολογικού

ντετερμινισμού είναι επιστημονικά προβληματικές (Joel et al., 2015). Η ανάγνωση των νευροεπιστημονικών ευρημάτων απαιτεί προσοχή, ώστε να αποφεύγεται η μεταφορά βιολογικών διαφοροποιήσεων σε κοινωνικές «καταλληλότητες» για ρόλους, επαγγέλματα ή ηγετικές θέσεις. (Joel et al., 2015).

Ψυχολογικοί δείκτες: ομοιότητες ως εμπειρικός κανόνας

Στην ψυχολογία, οι ομοιότητες μεταξύ των φύλων έχουν τεκμηριωθεί σε πολλούς τομείς, όπως η γενική γνωστική ικανότητα και πτυχές της ακαδημαϊκής επίδοσης, όπου τα μεγέθη διαφορών τείνουν να είναι μικρά (Hyde, 2005). Όταν παρατηρούνται διαφορές, συχνά αφορούν επιμέρους υποδεξιότητες και όχι «ολικές» ικανότητες, γεγονός που απαιτεί λεπτομερή ανάλυση και αποφυγή γενικεύσεων (Hyde, 2005). Στον τομέα των μαθηματικών επιδόσεων, μετα-αναλυτικά ευρήματα δείχνουν ότι οι μέσες διαφορές είναι συχνά μικρές και διαφοροποιούνται ιστορικά και διαπολιτισμικά (Hyde et al., 1990). Η διαχρονική μεταβολή των διαφορών υποδηλώνει ότι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες μπορούν να μειώσουν ή να εξαλείψουν χάσματα που παλαιότερα θεωρούνταν «φυσικά» (Hyde et al., 1990).

Πέρα από τις επιδόσεις, κρίσιμες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στα συναισθηματικά και κινητροδοτικά στοιχεία της μάθησης, όπως η αυτοαντίληψη ικανότητας και το άγχος επίδοσης (Else-Quest et al., 2010). Η ύπαρξη διαφορών σε αυτοαντίληψη ή άγχος δεν σημαίνει διαφορά «δυνατότητας», αλλά μπορεί να αντανακλά διαφορετικά κοινωνικά μηνύματα και προσδοκίες που διαμορφώνουν επιλογές και συμμετοχή (Else-Quest et al., 2010).

Κοινωνική ψυχολογία: ενσυναίσθηση, επιθετικότητα και ρόλος των προσδοκιών

Σε πεδία όπως η ενσυναίσθηση, ανασκοπήσεις καταγράφουν κατά μέσο όρο υψηλότερες επιδόσεις των γυναικών σε ορισμένες μορφές, αλλά τα ευρήματα επηρεάζονται από τη μέτρηση, το πλαίσιο και την κοινωνική επιθυμητότητα (Christov-Moore et al., 2014). Τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν τόσο το πώς τα άτομα συμπεριφέρονται όσο και το πώς αξιολογούνται, δημιουργώντας κύκλους επιβεβαίωσης προσδοκιών (Christov-Moore et al., 2014). Στην επιθετικότητα, μετα-αναλυτικά ευρήματα δείχνουν μέσες διαφορές κυρίως σε μορφές φυσικής επιθετικότητας, οι οποίες όμως ποικίλλουν ανάλογα με κοινωνικούς κανόνες, ευκαιρίες έκφρασης και πολιτισμικές νομιμοποιήσεις (Archer, 2004). Η

ερμηνεία της επιθετικότητας ως αποκλειστικά «έμφυτης» παραγνωρίζει τη συμβολή της κοινωνικής μάθησης και των αναπαραστάσεων ανδρισμού στη διαχείριση θυμού και στη νομιμοποίηση της βίας (Archer, 2004). Η διάκριση ανάμεσα σε διαφορές μέσου όρου και διαφορές μεταβλητότητας είναι κρίσιμη, διότι διαφορετική διασπορά επιδόσεων δεν τεκμηριώνει ανωτερότητα ή κατωτερότητα, αλλά ενδο-ομαδική ποικιλότητα (Hyde, 2005).

Κοινωνιολογική και πολιτισμική προσέγγιση: φύλο ως κατασκευή και επιτέλεση

Στην κοινωνιολογία και στις σπουδές φύλου, το φύλο αντιμετωπίζεται ως διαδικασία κατασκευής και επιτέλεσης μέσω λόγου, θεσμών και καθημερινών πρακτικών και όχι ως σταθερή ουσία (Χιωτάκη-Πούλου, 2007). Η ανάλυση δημόσιου και πολιτικού λόγου στην Ελλάδα δείχνει ότι οι κατηγορίες «άνδρας» και «γυναίκα» παράγονται μέσα από νοηματοδοτικά σχήματα που ορίζουν το κανονικό, το επιθυμητό και το «φυσικό» (Χιωτάκη-Πούλου, 2007). Η θεσμική και γλωσσική κατασκευή συνδέεται με στερεότυπα που, όταν μετατρέπονται σε προσδοκίες και πρακτικές, τείνουν να αναπαράγουν ανισότητες (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 2009). Η ανάδειξη της ποικιλότητας εντός των φύλων επιτρέπει να κατανοηθούν ομοιότητες και διαφορές ως δυναμικές και ιστορικά εντοπισμένες, αντί για καθολικές και αμετάβλητες (Σιμάτη, 2020).

Η εκπαίδευση ως πεδίο όπου «φαίνονται» οι ομοιότητες και «παράγονται» οι διαφορές

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έρευνες που εστιάζουν σε λόγο και σχολικές αναπαραστάσεις δείχνουν ότι τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν επιλογές μαθημάτων, επαγγελματικές προσδοκίες και αυτοεικόνα, ιδίως όταν συγκεκριμένα επαγγέλματα κωδικοποιούνται ως «ανδρικά» ή «γυναικεία» (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 2009). Η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα αποτέλεσε σημαντικό θεσμικό μετασχηματισμό, αλλά δεν εξάλειψε αυτόματα έμφυλους διαχωρισμούς στις εκπαιδευτικές και εργασιακές επιλογές (Χαριτίδου, 2006). Η κοινωνιολογική αποτίμηση της συνεκπαίδευσης επισημαίνει ότι η τυπική ισότητα πρόσβασης μπορεί να συνυπάρχει με άτυπες πρακτικές «καθοδήγησης» προς κοινωνικά αναμενόμενες κατευθύνσεις (Χαριτίδου, 2006). Η μελέτη ταυτοτήτων φύλου στην οικογένεια αναδεικνύει τον ρόλο γονεϊκών πεποιθήσεων και πρακτικών στη συγκρότηση έμφυλων εμπειριών των εφήβων, επιβεβαιώνοντας ότι οι «διαφορές» καλλιεργούνται στις

καθημερινές αλληλεπιδράσεις (Μαζηρίδου, 2007). Η μελέτη του μαθητικού λόγου για εργασία και επαγγελματική ζωή δείχνει ότι έφηβοι/ες διαπραγματεύονται το φύλο ως φίλτρο για προσδοκίες σχετικά με το «τι ταιριάζει» σε αγόρια και κορίτσια (Καραμπατζάκη, 2008). Αναλύσεις σχολικών εγχειριδίων αναδεικνύουν ότι οι ρόλοι των φύλων αποτυπώνονται σε εικόνες, γλωσσικές επιλογές και παραδείγματα, συγκροτώντας μια «σιωπηρή παιδαγωγική» για διαθέσιμους και επιθυμητούς ρόλους (Μαράκη, 2012).

Πολιτικές ισότητας και διαθεματική οπτική

Διεθνείς εκθέσεις τονίζουν ότι οι έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση διαφοροποιούνται ανά περιοχή, κοινωνική τάξη και άλλους άξονες ανισότητας, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια διαθεματική (intersectional) οπτική. (UNESCO, 2025). Η UNESCO επισημαίνει ότι η ισότητα δεν αφορά μόνο την πρόσβαση, αλλά και το περιεχόμενο, την εμπειρία μάθησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα, που επηρεάζουν έμμεσα την εμφάνιση διαφορών (UNESCO, 2025). Η ίδια κατεύθυνση πολιτικής υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις πρέπει να μετακινούνται από την αναζήτηση «ελλειμμάτων» προς την άρση εμποδίων και την ενίσχυση ελευθερίας επιλογών για όλα τα άτομα (UNESCO, 2025). Στο ελληνικό πλαίσιο, η συζήτηση για θεσμικές ρυθμίσεις, δίκτυα, ρόλους φροντίδας και πολιτισμικές προσδοκίες αναδεικνύεται και στον χώρο της πολιτικής συμμετοχής, δείχνοντας ότι οι «διαφορές» συχνά λειτουργούν ως μηχανισμοί ταξινόμησης που νομιμοποιούν άνισες κατανομές πόρων (Ανδρούτσου, 2023). Η αναλυτική αυτή προοπτική υποδηλώνει ότι οι ομοιότητες/διαφορές δεν μπορούν να εξεταστούν αποκλειστικά στο ατομικό επίπεδο, αλλά απαιτούν εξέταση θεσμών και εξουσιαστικών σχέσεων. (Χιωτάκη-Πούλου, 2007).

Συνολικά, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες και οι άνδρες παρουσιάζουν εκτεταμένες ομοιότητες σε μεγάλο εύρος ψυχολογικών και γνωστικών χαρακτηριστικών, ενώ οι περισσότερες μέσες διαφορές είναι μικρές και συμφραζόμενες (Hyde, 2005). Όπου εντοπίζονται διαφορές, αυτές ερμηνεύονται πιο επαρκώς ως αποτέλεσμα σύνθετων αλληλεπιδράσεων βιολογικών, αναπτυξιακών και κοινωνικών παραγόντων, και όχι ως σταθερές διχοτομίες (World Health Organization, 2021). Η νευροεπιστημονική τεκμηρίωση ενισχύει μια μη-ουσιοκρατική κατανόηση, προτείνοντας ότι τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά συγκροτούνται ως μωσαϊκό και δεν «κατατάσσονται» καθαρά σε δύο

κατηγορίες (Joel et al., 2015). Η ελληνική ερευνητική παραγωγή σε οικογένεια, μαθητικό λόγο και σχολικά εγχειρίδια δείχνει ότι η κοινωνικοποίηση και οι αναπαραστάσεις είναι καθοριστικές για το πώς βιώνονται και ερμηνεύονται οι «διαφορές» στην καθημερινή ζωή (Μαζηρίδου, 2007;Καραμπατζάκη, 2008;Μαράκη, 2012).Επομένως, η εξέταση ομοιοτήτων και διαφορών δεν ολοκληρώνεται στο επίπεδο της περιγραφής, αλλά οδηγεί αναγκαστικά στο ερώτημα του πώς το φύλο αποκτά εκπαιδευτική σημασία μέσα από πρακτικές, θεσμούς, αναλυτικά προγράμματα, αξιολόγηση και σχολική κουλτούρα (UNESCO, 2025).

3.3 Ο ρόλος του φύλου στην Εκπαίδευση

Το φύλο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη συγκρότηση, τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς επηρεάζει τόσο τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών και μαθητριών όσο και τις επαγγελματικές πορείες των

εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης (UNESCO, 2025). Η εκπαίδευση δεν συνιστά ουδέτερο κοινωνικό θεσμό, αλλά ενσωματώνει και αναπαράγει κοινωνικές αντιλήψεις, αξίες και προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο, οι οποίες διαμορφώνουν ρόλους, ευκαιρίες και σχέσεις εξουσίας (Connell, 2009).

Η ιστορική εξέλιξη του ρόλου του φύλου στην εκπαίδευση δείχνει ότι η πρόσβαση των γυναικών στη μάθηση και στη διδασκαλία δεν υπήρξε αυτονόητη, αλλά αποτέλεσε αποτέλεσμα μακροχρόνιων κοινωνικών αγώνων και θεσμικών μετασχηματισμών (UNESCO, 2024). Σε διεθνές επίπεδο, η εκπαίδευση των κοριτσιών κατά τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα περιοριζόταν συχνά σε βασικές δεξιότητες και σε γνωστικά αντικείμενα που θεωρούνταν συμβατά με τον «οικιακό» και φροντιστικό ρόλο των γυναικών, ενώ η ανώτερη και πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρέμενε κυρίως ανδρικό προνόμιο (Connell, 2009). Η σταδιακή διεύρυνση της γυναικείας πρόσβασης συνδέθηκε με την ανάδυση του κράτους πρόνοιας, την ανάγκη για εκπαίδευση του πληθυσμού και τη θεσμική κατοχύρωση δικαιωμάτων, ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (UNESCO, 2024).

Καθοριστικό ορόσημο στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε η Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών (CEDAW, 1979), η οποία καθιέρωσε την υποχρέωση των κρατών να εξασφαλίζουν ίσους όρους πρόσβασης, φοίτησης και τίτλων σπουδών για τα δύο φύλα. Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η επίτευξη τυπικής ισότητας δεν συνεπάγεται αυτομάτως ουσιαστική ισότητα, καθώς οι έμφυλες διαφοροποιήσεις συχνά μετατοπίζονται από την πρόσβαση στην εμπειρία μάθησης, στις επιλογές σπουδών και στις επαγγελματικές διαδρομές (UNESCO, 2025).

Στην ελληνική περίπτωση, η ιστορική εξέλιξη του ρόλου του φύλου στην εκπαίδευση ακολουθεί παρόμοια αλλά όχι ταυτόσημη πορεία. Κατά τον 19ο αιώνα, η εκπαίδευση των κοριτσιών αναπτύχθηκε αποσπασματικά και συχνά ιδιωτικά, με έμφαση στη στοιχειώδη μόρφωση και στη διαπαιδαγώγηση για τον ρόλο της μητέρας και συζύγου (Θαναηλάκη, 2013). Παρότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση τυπικά άνοιξε και για τα κορίτσια, κοινωνικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί περιόρισαν τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερα επίπεδα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2016). Κατά τον 20ό αιώνα, και ιδιαίτερα μετά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Μεσοπολέμου και της μεταπολίτευσης, η εκπαίδευση στην Ελλάδα

μαζικοποιήθηκε και η συμμετοχή των γυναικών αυξήθηκε σημαντικά σε όλες τις βαθμίδες (Χαριτίδου, 2006). Η καθιέρωση της συνεκπαίδευσης και η διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνέβαλαν στην αριθμητική εξίσωση των φύλων ως προς τη φοίτηση. Παρ' όλα αυτά, η ιστορική έρευνα δείχνει ότι οι έμφυλες διαφοροποιήσεις δεν εξαφανίστηκαν, αλλά αναπαράχθηκαν μέσα από άτυπες πρακτικές, σχολικές αναπαραστάσεις και επαγγελματικές προσδοκίες (Foukas, 2018).

Η σημερινή εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλά αυτή τη μακρά ιστορική διαδρομή. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που συνδέεται με την ιστορική ταύτιση της φροντίδας και της αγωγής μικρών παιδιών με τη γυναικεία ταυτότητα (Τσάβου, 2022). Αντίθετα, όσο αυξάνεται το κύρος της βαθμίδας ή της θέσης, τόσο μειώνεται η γυναικεία παρουσία, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις διοικητικές δομές (OECD, 2018).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται κυρίως σε θεωρητικά και καλλιτεχνικά γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι άνδρες κυριαρχούν σε τομείς που συνδέονται με τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία (Τσάβου, 2022). Η διαφοροποίηση αυτή δεν εξηγείται από διαφορές ικανοτήτων, αλλά από στερεοτυπικές αντιλήψεις που αποδίδουν διαφορετικό γνωστικό κύρος στα αντικείμενα ανάλογα με το φύλο (Hyde, 2005).

Το φύλο επηρεάζει επίσης τη διδακτική πράξη και τις σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, συχνά ασυνείδητα, διαφοροποιούν τις προσδοκίες, την ανατροφοδότηση και την ενθάρρυνση που παρέχουν σε αγόρια και κορίτσια, γεγονός που επηρεάζει την αυτοαντίληψη και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των μαθητών (Sadker & Zittleman, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των μαθητριών, τόσο μέσω υψηλότερων αξιολογήσεων όσο και μέσω της ενθάρρυνσης των φιλοδοξιών τους, αυξάνοντας την πιθανότητα παραμονής τους στο σχολείο (Τσάβου, 2022). Παρά τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία, οι γυναίκες παραμένουν υποεκπροσωπούμενες σε υψηλές διοικητικές και ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (OECD, 2018). Η υποεκπροσώπηση αυτή ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα ενός πλέγματος κοινωνικών, πολιτισμικών και οργανωσιακών

παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται με την ιστορική συγκρότηση της εξουσίας ως ανδρικού πεδίου (Eagly & Carli, 2007).

Η ιστορική αναδρομή καταδεικνύει ότι το φύλο λειτουργεί διαχρονικά ως μηχανισμός κατανομής ρόλων και κύρους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρότι οι γυναίκες έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την τυπική πρόσβαση στην εκπαίδευση και στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, οι άνισες δομές εξουσίας και οι έμφυλες προσδοκίες εξακολουθούν να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές (Connell, 2009). Συνεπώς, ο ρόλος του φύλου στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη στατιστική συμμετοχή, αλλά αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ιστορικά διαμορφωμένες αντιλήψεις για το φύλο ενσωματώνονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές, στη διοίκηση και στην εκπαιδευτική πολιτική (UNESCO, 2025). Η κατανόηση αυτής της ιστορικής και κοινωνικής διάστασης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διερεύνηση των εμποδίων που συναντά το γυναικείο φύλο στην εκπαίδευση σε σχέση με το αντρικό, τα οποία αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

3.4 Εμπόδια που συναντά το γυναικείο φύλο στην Εκπαίδευση σε σχέση με το αντρικό

Παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες ως προς την πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση, οι έμφυλες ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται με πιο σύνθετες και λιγότερο ορατές μορφές. Η σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία συμφωνεί ότι η αριθμητική ισότητα στη φοίτηση δεν συνεπάγεται αυτομάτως ισότητα ευκαιριών, εμπειριών και αποτελεσμάτων. Οι γυναίκες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν πολλαπλά εμπόδια στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σύγκριση με τους άνδρες, τόσο ως μαθήτριες και φοιτήτριες όσο και ως εκπαιδευτικοί και στελέχη διοίκησης.

Τα εμπόδια αυτά συγκροτούν ένα πλέγμα κοινωνικών, θεσμικών, οργανωσιακών και πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι δρουν σωρευτικά και αναπαράγουν ανισότητες σε βάθος χρόνου (UNESCO, 2025). Η εκπαίδευση, ως θεσμός, λειτουργεί εντός κοινωνικών πλαισίων που ιστορικά έχουν αποδώσει διαφορετικούς ρόλους, αξίες και προσδοκίες στα δύο φύλα, με άμεσες συνέπειες στις εκπαιδευτικές διαδρομές και στην επαγγελματική ανέλιξη (Connell, 2009). Οι γυναίκες σήμερα καλούνται να συνδυάσουν πολλούς ρόλους όπως είναι αυτός της συζύγου, της μητέρας, της φίλης και της εργαζόμενης με την απαίτηση να είναι σε όλα καλή (Τσάβου, 2022).

Στο χώρο της Εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον εργασίας, οι γυναίκες κατέχουν βασικό ρόλο στις σχολικές αίθουσες, αλλά διατηρούν αισθητά μικρότερη παρουσία στις θέσεις εξουσίας και λήψης αποφάσεων (Τσάβου, 2022). Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να ανελιχθούν στην ιεραρχία διακρίνονται σε προσωπικά, ψυχολογικά, κοινωνικοπολιτισμικά, θεσμικά, λειτουργικά και οργανωσιακά (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

3.4.1 Θεσμικά και Δομικά Εμπόδια

Τα θεσμικά εμπόδια αποτελούν το «σκληρό πυρήνα» των ανισοτήτων, καθώς είναι ενσωματωμένα στην ίδια τη λειτουργία του κράτους και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παρόλο που η σύγχρονη νομοθεσία (π.χ. Ν. 4604/2019 για την ουσιαστική ισότητα των φύλων στην Ελλάδα) προωθεί την ισονομία, οι θεσμικές πρακτικές παραμένουν συχνά προσκολλημένες σε ανδροκεντρικά μοντέλα.

3.4.1.1 Η Έμφυλη Μεροληψία των Συστημάτων Αξιολόγησης και Προαγωγής

Ένα από τα σημαντικότερα θεσμικά εμπόδια είναι η φύση των κριτηρίων επιλογής στελεχών. Τα συστήματα αυτά συχνά μοριοδοτούν τη συνεχή και αδιάλειπτη προϋπηρεσία, καθώς και τη συμμετοχή σε επιτροπές ή δράσεις που απαιτούν χρόνο πέραν του διδακτικού ωραρίου.

- **Η Τιμωρία της Διακοπής:** Οι γυναίκες που κάνουν χρήση αδειών μητρότητας ή ανατροφής υφίστανται μια «θεσμική τιμωρία». Η απουσία τους, αν και νόμιμη, μεταφράζεται σε απώλεια μορίων προϋπηρεσίας ή ερευνητικού χρόνου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιστώντας τις λιγότερο ανταγωνιστικές έναντι των ανδρών συναδέλφων τους που έχουν μια γραμμική και αδιάσπαστη καριέρα.

- **Κριτήρια «Κομμένα και Ραμμένα» στο Ανδρικό Πρότυπο:** Η έμφαση στη διοικητική εμπειρία ως προϋπόθεση για ανώτερες θέσεις δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο. Εφόσον οι γυναίκες δυσκολεύονται να αποκτήσουν την πρώτη τους διοικητική εμπειρία λόγω των οικογενειακών βαρών, αποκλείονται αυτόματα από το επόμενο στάδιο της ιεραρχίας (Νιώτα, 2018).

3.4.1.2 Ο Συγκεντρωτισμός και ο Ρόλος της Άτυπης Πολιτικής (Networking)

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα το ελληνικό, χαρακτηρίζεται από έναν έντονο συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία. Στο πλαίσιο αυτό, η ανέλιξη δεν εξαρτάται μόνο από τα τυπικά προσόντα, αλλά και από την πρόσβαση σε δίκτυα εξουσίας.

- **Αποκλεισμός από τα Κέντρα Αποφάσεων:** Όπως επισημαίνει η Νιώτα (2018), οι γυναίκες συχνά απέχουν από τη συνδικαλιστική δράση και τα άτυπα «ανδρικά δίκτυα» όπου λαμβάνονται οι ουσιαστικές αποφάσεις για τις τοποθετήσεις στελεχών. Η θεσμική κουλτούρα της «κατόπιν εορτής» ενημέρωσης ή των συναντήσεων σε ώρες που συμπίπτουν με οικογενειακές υποχρεώσεις, αποκλείει de facto τις γυναίκες από τη δυνατότητα επιρροής.

- **Η Απουσία Πολιτικών Gender Mainstreaming:** Παρά τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές παραμένει θεωρητική. Δεν υπάρχουν, για παράδειγμα, θεσμοθετημένες ποσοστώσεις (quotas) σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης

που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως «επιταχυντές» για τη θράυση της γυάλινης οροφής.

3.4.1.3 Το «Τείχος της Μητρότητας» ως Θεσμική Πρακτική

Το «τείχος της μητρότητας» (maternal wall) δεν είναι μόνο κοινωνικό στερεότυπο αλλά και θεσμικό εμπόδιο. Εκδηλώνεται μέσω της αμφισβήτησης της επαγγελματικής δέσμευσης της γυναίκας-μητέρας από τα όργανα αξιολόγησης.

- **Η Προκατάληψη της Διαθεσιμότητας:** Στη διοίκηση της εκπαίδευσης, η θέση του Διευθυντή ή του στελέχους θεωρείται θέση «24ωρης απασχόλησης». Ο θεσμικός σχεδιασμός αυτών των θέσεων δεν προβλέπει δυνατότητες επιμερισμού εργασίας (job sharing) ή ευέλικτων μορφών διοίκησης, καθιστώντας τις απαγορευτικές για γυναίκες με αυξημένες φροντιστικές ευθύνες (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

3.4.1.4 Η Έλλειψη Υποστηρικτικών Υποδομών εντός των Οργανισμών

Ένα δομικό εμπόδιο που συχνά παραβλέπεται είναι η φυσική και οργανωτική έλλειψη υποδομών υποστήριξης εντός των εκπαιδευτικών μονάδων και των Πανεπιστημίων.

- **Ανεπάρκεια Δομών Φροντίδας:** Η έλλειψη παιδικών σταθμών ή χώρων δημιουργικής απασχόλησης μέσα στους εργασιακούς χώρους της εκπαίδευσης αναγκάζει τις γυναίκες να «θυσιάζουν» τον ερευνητικό ή διοικητικό τους χρόνο για τη μεταφορά και φροντίδα των παιδιών.
- **Έλλιπής Επιμόρφωση στη Διοίκηση:** Τα προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών σπάνια περιλαμβάνουν ενότητες για την έμφυλη ισότητα ή για τη διαχείριση της ποικιλομορφίας, με αποτέλεσμα οι ήδη υπάρχοντες (κυρίως άνδρες) διοικητές να αναπαράγουν τις ίδιες αποκλειστικές πρακτικές.

3.4.2 Οργανωσιακά Εμπόδια και η «Γυάλινη Οροφή»

Τα οργανωσιακά εμπόδια αναφέρονται στις εσωτερικές δυναμικές, τις πρακτικές διοίκησης και την κουλτούρα που επικρατεί μέσα σε έναν οργανισμό (π.χ. Υπουργείο

Παιδείας, Πανεπιστήμιο, Σχολική Μονάδα). Τα εμπόδια αυτά συγκροτούν αυτό που η διεθνής βιβλιογραφία ονομάζει «Γυάλινη Οροφή» (Glass Ceiling).

3.4.2.1 Ορισμός και Μηχανισμοί της «Γυάλινης Οροφής»

Η «Γυάλινη Οροφή» περιγράφει τα αόρατα, τεχνητά εμπόδια που βασίζονται σε προκαταλήψεις και εμποδίζουν τις γυναίκες να ανέβουν στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας, παρά το γεγονός ότι διαθέτουν τα τυπικά προσόντα και τις δεξιότητες (Schein, 2001). Στην εκπαίδευση, αυτό το φαινόμενο εκδηλώνεται με την πυραμιδωτή δομή: ενώ στη βάση (διδασκαλία) κυριαρχούν οι γυναίκες, όσο ανεβαίνουμε στην κορυφή (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Πρυτάνεις, Γενικοί Γραμματείς), το ποσοστό των γυναικών μειώνεται δραματικά.

3.4.2.2 Ανδροκεντρική Οργανωσιακή Κουλτούρα

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν συχνά μια κουλτούρα που ταυτίζει την «αποτελεσματική ηγεσία» με χαρακτηριστικά που κοινωνικά αποδίδονται στους άνδρες, όπως η επιθετικότητα, η επιβολή και η απεριόριστη χρονική διαθεσιμότητα (Eagly & Carli, 2007).

- **Το Μοντέλο της «Συνολικής Δέσμευσης»:** Η προσδοκία ότι ένα στέλεχος πρέπει να είναι διαθέσιμο ανά πάσα στιγμή, χωρίς οικογενειακούς περιορισμούς, ευνοεί το ανδρικό πρότυπο ζωής.
- **Άτυπα Δίκτυα (Old Boys' Clubs):** Οι αποφάσεις και η πληροφόρηση για θέσεις ευθύνης συχνά διακινούνται σε άτυπες συναντήσεις εκτός ωραρίου. Οι γυναίκες αποκλείονται από αυτά τα δίκτυα λόγω των υποχρεώσεων της «δεύτερης βάρδιας» στο σπίτι (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

3.4.2.3 Ο «Διπλός Δεσμός» (Double Bind) της Γυναικείας Ηγεσίας

Ένα κρίσιμο οργανωσιακό εμπόδιο είναι η σύγκρουση προσδοκιών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση βρίσκονται αντιμέτωπες με μια «διπλή παγίδα»:

1. Αν επιδείξουν **στερεοτυπικά «θηλυκή» συμπεριφορά** (συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση), θεωρούνται αδύναμες για τη λήψη σκληρών αποφάσεων.

2. Αν επιδείξουν **στερεοτυπικά «ανδρική» συμπεριφορά** (αυστηρότητα, αποφασιστικότητα), επικρίνονται ως υπερβολικά σκληρές ή «δύσκολες» (Eagly & Carli, 2007).

3.4.2.4 Η Έλλειψη Προτύπων και Μεντόρων

Όπως επισημαίνει η Νιώτα (2018), η ήδη υπάρχουσα έλλειψη γυναικών σε υψηλόβαθμες θέσεις λειτουργεί αποθαρρυντικά. Η απουσία **γυναικείων προτύπων (role models)** και η δυσκολία εύρεσης **μεντόρων** που κατανοούν τις έμφυλες προκλήσεις, στερεί από τις νέες εκπαιδευτικούς την απαραίτητη καθοδήγηση και ψυχολογική υποστήριξη για να διεκδικήσουν διοικητικούς ρόλους.

3.4.2.5 Το Φαινόμενο της «Γυάλινης Γκρεμίλας» (Glass Cliff)

Μια ιδιαίτερη πτυχή των οργανωσιακών εμποδίων είναι η τάση των οργανισμών να επιλέγουν γυναίκες για ηγετικές θέσεις κυρίως σε περιόδους κρίσης ή όταν οι πιθανότητες αποτυχίας είναι αυξημένες. Αυτό εκθέτει τις γυναίκες σε μεγαλύτερο ρίσκο κριτικής και αποτυχίας, ενισχύοντας το στερεότυπο ότι οι γυναίκες δεν «κάνουν» για την ηγεσία (Eagly & Carli, 2007).

3.4.3 Η Σύγκρουση Ρόλων: Οικογένεια και Επαγγελματική Εξέλιξη

Βασικός παράγοντας που θεωρείται διαχρονική τροχοπέδη για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών είναι η οικογένεια και οι πολυσχιδείς υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτήν. Η ανατροφή των παιδιών, οι ευθύνες της οικιακής συντήρησης και η φροντίδα ηλικιωμένων ή ασθενών μελών παραμένουν, σε μεγάλο βαθμό, δραστηριότητες με έμφυλο πρόσημο (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002). Αυτή η «ιδιωτική» σφαίρα ευθύνης λειτουργεί ως ένας αόρατος περιορισμός, ο οποίος επηρεάζει άμεσα τη δημόσια παρουσία και την επαγγελματική φιλοδοξία της γυναίκας εκπαιδευτικού.

3.4.3.1 Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων, Άγχος και το Φαινόμενο της «Διπλής Επιβάρυνσης»

Για πολλές γυναίκες εκπαιδευτικούς, η οικογένεια δεν αποτελεί απλώς μια παράλληλη ενασχόληση, αλλά την κεντρική τους προτεραιότητα, με αποτέλεσμα η επαγγελματική

ανέλιξη να τίθεται συχνά σε δεύτερη μοίρα. Η προσπάθεια εξισορρόπησης της «δημόσιας» και της «ιδιωτικής» σφαίρας οδηγεί στο φαινόμενο της **διπλής επιβάρυνσης (double burden)**. Ο συνδυασμός αυτών των δύο απαιτητικών πεδίων προκαλεί συχνά έντονο άγχος, σωματική εξάντληση και φόβο αποτυχίας σε έναν από τους δύο ρόλους (Νιώτα, 2018).

Επιπλέον, η έμφυλη κοινωνικοποίηση ωθεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να εστιάζουν περισσότερο στην «ηθική της φροντίδας» (ethics of care) εντός της τάξης. Τείνουν να επενδύουν συναισθηματικά στη διδασκαλία και στην ενίσχυση των μαθητών τους, αντιμετωπίζοντας το λειτούργημά τους ως προέκταση του φροντιστικού τους ρόλου, γεγονός που συχνά τις οδηγεί στο να παραμερίζουν τη δική τους καριέρα και τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων (Νιώτα, 2018; Τσάβου, 2022).

3.4.3.2 Η Σύγκρουση σε Επίπεδο Χρόνου, Έντασης και Συμπεριφοράς

Η σύγκρουση ανάμεσα στον οικογενειακό και επαγγελματικό ρόλο (Work-Family Conflict) εκδηλώνεται σε τρία βασικά επίπεδα: τον χρόνο, την ένταση και τη συμπεριφορά.

- **Σύγκρουση βάσει Χρόνου:** Οι επαγγελματικές απαιτήσεις ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος απορροφούν χρόνο που στερείται από την οικογένεια. Αντίστροφα, οι απρόβλεπτες οικογενειακές ανάγκες αναγκάζουν τις γυναίκες να απέχουν από δραστηριότητες που αποτελούν «κλειδιά» για την εξέλιξη, όπως η συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια, η συγγραφή επιστημονικών άρθρων ή η παρακολούθηση μακροχρόνιων επιμορφώσεων (Νιώτα, 2018).
- **Σύγκρουση βάσει Έντασης (Strain-based conflict):** Η ψυχολογική πίεση από τα προβλήματα της οικογένειας μεταφέρεται στον εργασιακό χώρο και το αντίστροφο, μειώνοντας την αποδοτικότητα και την ενέργεια που απαιτείται για την ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002).
- **Σύγκρουση βάσει Συμπεριφοράς:** Οι γυναίκες καλούνται να εναλλάσσουν συμπεριφορές που συχνά είναι αντιφατικές: τη στοργικότητα και την υπομονή που απαιτεί ο ρόλος της μητέρας/συζύγου με την αποφασιστικότητα και τη διεκδικητικότητα που απαιτεί μια θέση διοικητικής ευθύνης.

3.4.3.3 Το «Τείχος της Μητρότητας» και η Κοινωνική Πίεση

Η μητρότητα λειτουργεί συχνά ως το πλέον ανυπέρβλητο εμπόδιο, δημιουργώντας το λεγόμενο «**τείχος της μητρότητας**» (**maternal wall**). Η κοινωνική πίεση και οι εσωτερικευμένες ενοχές για την πιθανή παραμέληση των τέκνων οδηγούν πολλές ικανές εκπαιδευτικούς στην αυτο-επιβαλλόμενη στασιμότητα. Όπως επισημαίνει η Τσάβου (2022), η γυναίκα εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εξελιχθεί καλείται να αποδείξει διπλά την αξία της, προκειμένου να καταρρίψει την προκατάληψη ότι οι οικογενειακές της υποχρεώσεις θα την καταστήσουν «λιγότερο αφοσιωμένη» ή «λιγότερο διαθέσιμη» για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού.

3.4.4 Ψυχολογικές και Κοινωνικές Διαστάσεις

Η ψυχολογική διάσταση των έμφυλων ανισοτήτων είναι ίσως η πιο δυσδιάκριτη, καθώς αφορά τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιες οι γυναίκες για τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους. Αυτές οι αντιλήψεις δεν γεννιούνται σε κενό, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον και τα κυρίαρχα στερεότυπα.

3.4.4.1 Η Θεωρία της Αυτοαποτελεσματικότητας και ο Αυτοπεριορισμός

Σύμφωνα με τον **Bandura (1997)**, η **αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)** αποτελεί την πεποίθηση ενός ατόμου ότι διαθέτει τις ικανότητες να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη ενός στόχου. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η εσωτερίκευση των χαμηλών κοινωνικών προσδοκιών για τις γυναίκες σε ηγετικούς ρόλους λειτουργεί ως μηχανισμός **αυτοπεριορισμού**. Όταν το κοινωνικό πλαίσιο αμφισβητεί συστηματικά τη διοικητική επάρκεια των γυναικών, οι ίδιες τείνουν να υιοθετούν μια αμυντική στάση, θεωρώντας ότι «δεν διαθέτουν το κατάλληλο προφίλ» για θέσεις εξουσίας. Αυτό δεν οφείλεται σε έλλειψη ικανοτήτων, αλλά σε μια ψυχολογική προσαρμογή στις κοινωνικές πιέσεις που τις θέλουν να περιορίζονται στον υποστηρικτικό και φροντιστικό ρόλο της σχολικής αίθουσας.

3.4.4.2 Η Ηγεσία ως «Ανδρικό Πρότυπο» και η Απειλή του Στερεοτύπου

Οι **Eagly και Carli (2007)** επισημαίνουν ότι η έννοια της ηγεσίας είναι πολιτισμικά συνδεδεμένη με «εργαλειακά» χαρακτηριστικά (agency), όπως η επιθετικότητα, η αποφασιστικότητα και η κυριαρχία, τα οποία παραδοσιακά αποδίδονται στο ανδρικό πρότυπο.

Αντίθετα, οι γυναίκες συνδέονται με «κοινοτικά» χαρακτηριστικά (communal traits), όπως η ενσυναίσθηση και η συνεργασία. Αυτή η ασυμβατότητα δημιουργεί στις γυναίκες εκπαιδευτικούς το αίσθημα ότι, για να ηγηθούν, πρέπει να «απαρνηθούν» τη θηλυκότητά τους ή να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά που δεν τους είναι οικεία. Ο φόβος ότι η ανάληψη εξουσίας θα τις καταστήσει κοινωνικά μη αποδεκτές ή «σκληρές» στα μάτια των συναδέλφων τους, λειτουργεί ως ισχυρό ψυχολογικό φρένο.

3.4.4.3 Το Σύνδρομο του Απατεώνα (Impostor Syndrome)

Μια ιδιαίτερη πτυχή των ψυχολογικών εμποδίων είναι το **Σύνδρομο του Απατεώνα**. Πολλές ικανές γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρά τα εξαιρετικά προσόντα τους, βιώνουν την επίμονη αίσθηση ότι η επιτυχία τους είναι τυχαία ή ότι «ξεγέλασαν» τους άλλους για την αξία τους. Αυτή η ψυχολογική κατάσταση τις κάνει διστακτικές στο να διεκδικήσουν ανώτερες βαθμίδες, καθώς αισθάνονται ότι η έκθεση σε μια θέση ευθύνης θα αποκαλύψει μια υποτιθέμενη ανεπάρκεια, την οποία οι άνδρες συνάδελφοί τους, με την ενθάρρυνση του κοινωνικού τους ρόλου, σπάνια αισθάνονται.

3.4.4.4 Η Κοινωνική Πίεση και ο «Φόβος της Επιτυχίας»

Η κοινωνική διάσταση ενισχύει τα παραπάνω μέσα από την κριτική που δέχονται οι γυναίκες όταν αποκλίνουν από τους παραδοσιακούς ρόλους. Ο «**φόβος της επιτυχίας**» στην περίπτωση των γυναικών δεν αφορά την αποτυχία στο έργο, αλλά το κοινωνικό κόστος της επιτυχίας: την πιθανή απομόνωση, τη διατάραξη των ισορροπιών στην οικογένεια και την ενοχή ότι «κλέβουν» χρόνο από τα παιδιά τους για να ικανοποιήσουν την προσωπική τους φιλοδοξία (Τσάβου, 2022).

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το γυναικείο φύλο στην εκπαίδευση αποτελούν προϊόν ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένων δομών. Η σύγκρουση των ρόλων και η θεσμική δυσκαμψία συνθέτουν μια πραγματικότητα όπου η γυναίκα εκπαιδευτικός πρέπει να υπερβεί πολλαπλάσια εμπόδια από τον άνδρα συνάδελφό της για την ίδια αναγνώριση. Η κατανόηση αυτών των μηχανισμών θέτει τις βάσεις για το επόμενο κεφάλαιο, το οποίο επικεντρώνεται στις στρατηγικές άρσης των ανισοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο. Γυναικεία ηγεσία στην Εκπαίδευση

4.1 Στάσεις και απόψεις των καθηγητών απέναντι στη γυναικεία Ηγεσία

Θεωρητικά, η προκατάληψη απέναντι στις γυναίκες ηγέτιδες εξηγείται πειστικά από τη θεωρία της ασυμφωνίας ρόλων, σύμφωνα με την οποία ο κοινωνικός ρόλος του φύλου (π.χ. φροντίδα, συνεργασία) συγκρούεται με το κυρίαρχο πρότυπο ηγέτη (π.χ. αποφασιστικότητα, επιβολή) (Eagly & Karau, 2002). Η ασυμφωνία αυτή παράγει δύο μορφές προκατάληψης: υποτίμηση της καταλληλότητας των γυναικών για ηγετικούς ρόλους και αυστηρότερη αξιολόγηση όταν η γυναικεία συμπεριφορά θεωρείται ότι «παραβιάζει» έμφυλες προσδοκίες (Heilman, 2012). Σε σχολικά περιβάλλοντα, οι προσδοκίες για «πυγμή» στη διαχείριση πειθαρχίας ή συγκρούσεων μπορούν να λειτουργήσουν ως φίλτρο, μεταφράζοντας την ηγετική αποφασιστικότητα μιας γυναίκας σε «αυστηρότητα» ή «σκληρότητα» περισσότερο από ό,τι σε έναν άνδρα (Orlatka, 2007). Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από ευρήματα μετα-αναλύσεων που δείχνουν ότι οι αξιολογήσεις αποτελεσματικότητας των ηγετών εξαρτώνται έντονα από το πλαίσιο και τα στερεότυπα για το «ποιος ταιριάζει» να ηγείται (Paustian-Underdahl et al., 2014).

Η σχολική κουλτούρα και οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης αποτελούν κεντρικούς τόπους παραγωγής στάσεων, διότι εκεί ενεργοποιούνται άτυπες νόρμες για εξουσία, συναισθηματική εργασία και αναγνώριση (Coleman, 2007). Η ελληνική βιβλιογραφία καταγράφει ότι γυναίκες σε διοικητικούς ρόλους συχνά χρειάζεται να «αποδείξουν» επάρκεια περισσότερο, ενώ παράλληλα αναμετρούνται με το δίλημμα ανάμεσα στην «κοινωνικά αποδεκτή θηλυκότητα» και την «αναμενόμενη ηγετικότητα» (Τάκη, 2006). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα οδηγούν και νεότερες ελληνικές εμπειρικές εργασίες που αναδεικνύουν την ύπαρξη στερεοτύπων μέσα στο σχολείο, ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί διακηρύσσουν αρχές ισότητας. (Δερματίδου, 2024). Η συγκυρία αυτή κάνει αναγκαία μια ανάλυση που δεν περιορίζεται στο αν οι εκπαιδευτικοί «είναι υπέρ ή κατά», αλλά διερευνά τις αμφιθυμίες, τις αντιφάσεις και τους όρους υπό τους οποίους η γυναικεία ηγεσία γίνεται αποδεκτή (Χατζηδιάκου, 2011).

Εμπειρικά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενείς, καθώς διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του/της εκπαιδευτικού, την ηλικία, την

προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών, την εμπειρία συνεργασίας με γυναίκα διευθύντρια και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας (Arar & Abramovitz, 2013). Μελέτη σε αραβικό εκπαιδευτικό σύστημα στο Ισραήλ έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες αναγνωρίζονται για τη δημιουργία θετικού κλίματος, αλλά ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν πατριαρχικές αντιστάσεις όταν διεκδικούν την ηγετική θέση (Arar & Abramovitz, 2013). Αντίστοιχα, έρευνες που εστιάζουν στις αντιδράσεις εκπαιδευτικών κατά την άφιξη νέας γυναίκας διευθύντριας αναδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη και η αποδοχή οικοδομούνται μέσα από πρακτικές ενδυνάμωσης και αναγνώρισης, όχι απλώς από την τυπική θέση εξουσίας (Oplatka, 2004). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι στάσεις συγκροτούνται δυναμικά και σχετίζονται με την εμπειρία της καθημερινής εργασίας υπό συγκεκριμένο στυλ διοίκησης (Eagly et al., 2003).

Στο ελληνικό πλαίσιο, αρκετές μελέτες υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στις γυναίκες ηγέτιδες στοιχεία συνεργατικότητας, επικοινωνίας και φροντίδας, τα οποία όμως δεν μεταφράζονται πάντοτε σε αναγνώριση «ηγετικής ισχύος» όταν το σχολείο αντιμετωπίζει κρίσεις ή συγκρούσεις (Σαραφίδου, 2020). Η ταύτιση της ηγεσίας με την «πειθαρχία» και με «ανδρικά» χαρακτηριστικά μπορεί να ωθεί μέρος του συλλόγου διδασκόντων να προτιμά ανδρική διεύθυνση για λόγους συμβολικής ασφάλειας (Δαράκη, 2007). Παράλληλα, ελληνικές εργασίες αναδεικνύουν ότι η αξιολόγηση της γυναίκας διευθύντριας συχνά περνά μέσα από άτυπες ηθικές κρίσεις για την οικογενειακή της διαθεσιμότητα ή τη μητρότητα, κάτι που σπανίως τίθεται ως κριτήριο για τους άνδρες (Ματζιούρη, 2019). Ως αποτέλεσμα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργούν ως «αόρατος μηχανισμός» που επηρεάζει τόσο την καθημερινή συνεργασία όσο και τη διάθεση των γυναικών να διεκδικήσουν ξανά ηγετικές θέσεις (Σαραφίδου, 2020).

Κρίσιμος παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν το ηγετικό στυλ, καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι γυναίκες ηγέτιδες τείνουν να αξιολογούνται ευνοϊκά όταν υιοθετούν μετασχηματιστικές πρακτικές, αλλά μπορεί να τιμωρούνται όταν είναι ιδιαίτερα διεκδικητικές ή κατευθυντικές (Eagly et al., 2003). Το φαινόμενο αυτό αντανακλά την «παγίδα διπλού δεσμού», όπου η γυναίκα ηγέτιδα πρέπει να είναι ταυτόχρονα «αρκετά δυναμική» για να θεωρείται ικανή και «αρκετά ζεστή» για να μην κριθεί αρνητικά (Heilman, 2012). Στην εκπαίδευση, όπου η

συνεργασία και η ηθική διάσταση του ρόλου είναι έντονες, ο διπλός δεσμός αποκτά ιδιαίτερη ισχύ και επηρεάζει την ερμηνεία ακόμη και ουδέτερων διοικητικών πράξεων (Coleman, 2003). Η ελληνική βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι οι γυναίκες σε θέσεις διεύθυνσης συχνά περιγράφουν την ανάγκη να ισορροπούν ανάμεσα στη συναδελφικότητα και στην άσκηση θεσμικής εξουσίας, ιδίως όταν το σχολείο λειτουργεί με ισχυρές άτυπες ιεραρχίες (Τάκη, 2006).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται επίσης από τον βαθμό θεσμικής στήριξης και από τη διαφάνεια των διαδικασιών επιλογής, καθώς οι αμφισβητήσεις σε επίπεδο αξιοκρατίας συχνά «επικάθονται» πάνω στο φύλο της ηγέτιδας (UNESCO, 2024). Στην Ελλάδα, αναλύσεις για τη γυναικεία σχολική ηγεσία αναδεικνύουν ότι οι αλλαγές στη νομοθεσία δεν αρκούν όταν δεν συνοδεύονται από μετασχηματισμό κουλτούρας και από μηχανισμούς κατά των έμφυλων προκαταλήψεων στους χώρους εργασίας (Σαραφίδου, 2020). Σε μεταπτυχιακές και προπτυχιακές έρευνες, εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η ύπαρξη στερεοτύπων οδηγεί σε μικρο-αμφισβητήσεις της αυθεντίας της γυναίκας διευθύντριας, όπως μεγαλύτερη προσφυγή σε «ανεπίσημες» διαπραγματεύσεις ή παράκαμψη της διοίκησης (Κροκιδά, 2015). Η εμπειρική τεκμηρίωση αυτού του είδους των πρακτικών είναι σημαντική, διότι δείχνει πώς οι στάσεις μετατρέπονται σε συμπεριφορές που μειώνουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Paustian-Underdahl et al., 2014).

Μια επιπλέον διάσταση αφορά τη σύγκλιση ή απόκλιση ανάμεσα σε δηλωμένες πεποιθήσεις ισότητας και σε έμμεσες αξιολογήσεις, επειδή σε εκπαιδευτικές κοινότητες μπορεί να κυριαρχεί ένας «ρητός λόγος ισότητας» που συνυπάρχει με άρρητα στερεότυπα (Ματζιούρη, 2019). Η ανάλυση λόγου σε ελληνικές διδακτορικές έρευνες αναδεικνύει ότι οι έμφυλες κατηγορίες ενεργοποιούνται μέσα από φαινομενικά ουδέτερες περιγραφές, όπως η «ικανότητα διαχείρισης», η «αντοχή στην πίεση» ή η «διαθεσιμότητα» (Ματζιούρη, 2019). Με αυτό τον τρόπο, η σχολική κοινότητα μπορεί να αναπαράγει διακρίσεις χωρίς να τις ονομάζει, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιλαμβάνονται τις πρακτικές τους ως απλή «επαγγελματική κρίση» (Heilman, 2012). Η κατανόηση αυτής της διάστασης είναι κρίσιμη για την εκπαιδευτική διοίκηση, διότι μετατοπίζει την παρέμβαση από τη «διόρθωση» ατόμων στη μεταρρύθμιση πλαισίων και πρακτικών (UNESCO, 2024).

Οι ίδιες οι εμπειρίες συνεργασίας μπορούν να λειτουργήσουν ως αντι-στερεοτυπική μάθηση, καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικές πρακτικές ηγεσίας από γυναίκες διευθύντριες, μεταβάλλονται σταδιακά οι προσδοκίες τους για το τι σημαίνει «ικανός ηγέτης» (Oplatka, 2004). Η διεθνής έρευνα δείχνει ότι η παρουσία γυναικών σε ηγετικές θέσεις μπορεί να ενεργοποιεί διαδικασίες επαγγελματικής ανανέωσης στους εκπαιδευτικούς, μέσα από αναγνώριση δυνατοτήτων και ανάθεση ρόλων (Oplatka, 2004). Ελληνικές εργασίες επιβεβαιώνουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες συχνά επενδύουν σε επικοινωνιακή διοίκηση, στη διαμεσολάβηση συγκρούσεων και στη δημιουργία συμμετοχικών δομών, πρακτικές που τείνουν να συνδέονται με θετικό σχολικό κλίμα (Δερματίδου, 2024). Ωστόσο, η θετική εμπειρία δεν ακυρώνει αυτομάτως τα στερεότυπα, καθώς μέρος των εκπαιδευτικών μπορεί να «εξηγεί» την επιτυχία μιας γυναίκας ως εξαίρεση ή ως αποτέλεσμα ιδιαίτερων προσωπικών χαρισμάτων (Eagly & Karau, 2002).

Σημαντικό ρόλο στις στάσεις παίζει και η αλληλεπίδραση φύλου και εξουσίας στο μικροπολιτικό επίπεδο του σχολείου, όπου οι συμμαχίες, οι αντιπαλότητες και οι ανεπίσημες επιρροές επηρεάζουν την αποδοχή της ηγεσίας (Coleman, 2007). Μελέτες στην Ελλάδα δείχνουν ότι οι γυναίκες σε διοικητικούς ρόλους μπορεί να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη αμφισβήτηση από ένα μέρος του συλλόγου, ιδιαίτερα όταν επιχειρούν αλλαγές που θίγουν καθιερωμένες πρακτικές (Χατζηδιάκου, 2011). Η αμφισβήτηση αυτή συχνά εκδηλώνεται ως «τεχνική» διαφωνία για διαδικασίες, αλλά εμπλέκει και συμβολικές διαστάσεις νομιμοποίησης της εξουσίας (Μουρατίδη, 2022). Από οργανωσιακή σκοπιά, η ενσωμάτωση της έμφυλης ισότητας ως κριτηρίου ποιότητας διακυβέρνησης μπορεί να μειώσει τον χώρο για τέτοιες έμμεσες αμφισβητήσεις (UNESCO, 2024).

Συνοψίζοντας, οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία αναδύονται από τη συνάρθρωση στερεοτύπων, οργανωσιακών δομών, εμπειριών συνεργασίας και θεσμικών πλαισίων επιλογής και λογοδοσίας (Eagly & Karau, 2002). Η ελληνική εμπειρική και θεωρητική βιβλιογραφία δείχνει ότι η υποεκπροσώπηση των γυναικών στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας συνδέεται με άτυπες αντιστάσεις και με πολιτισμικές προσδοκίες που διαπερνούν και τον εκπαιδευτικό χώρο (Σαραφίδου, 2020). Η διεθνής βιβλιογραφία προσθέτει ότι οι αξιολογήσεις των γυναικών ηγετιδών είναι συχνά συμφραζόμενες και μεταβαλλόμενες, άρα η αλλαγή στάσεων απαιτεί συνδυασμό

πολιτικών, επαγγελματικής μάθησης και οργανωσιακής ανασχεδίασης (Paustian-Underdahl et al., 2014). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, κρίσιμες παρεμβάσεις είναι η επιμόρφωση σε θέματα έμφυλης προκατάληψης, η ενίσχυση διαφανών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας που αποδίδει κύρος σε πολλαπλές μορφές ηγετικότητας (UNESCO, 2024).

Για να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία, η διεθνής έρευνα αξιοποιεί συνδυασμό ποσοτικών κλιμάκων στάσεων, πειραματικών σχεδίων αξιολόγησης υποθετικών βιογραφικών και ποιοτικών συνεντεύξεων που ανιχνεύουν αφηγήσεις και νοηματοδοτήσεις (Paustian-Underdahl et al., 2014). Οι ποσοτικές προσεγγίσεις επιτρέπουν τη συσχέτιση στάσεων με δημογραφικούς και οργανωσιακούς παράγοντες, αλλά συχνά υποτιμούν τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις σε ζητήματα ισότητας (Heilman, 2012). Οι ποιοτικές προσεγγίσεις, αντίθετα, αποκαλύπτουν τις λεπτές γλωσσικές στρατηγικές μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δικαιολογούν προτιμήσεις ή επιφυλάξεις απέναντι σε γυναίκες διευθύντριες (Ματζιούρη, 2019). Στην ελληνική έρευνα για τη γυναικεία σχολική ηγεσία, η χρήση συνεντεύξεων και αφηγήσεων έχει αναδείξει την εμπειρία της «διπλής επιτήρησης», όπου οι γυναίκες ηγέτιδες αισθάνονται ότι κρίνονται ταυτόχρονα ως επαγγελματίες και ως φορείς έμφυλων ρόλων (Τάκη, 2006).

Η σχέση στάσεων και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι επίσης κεντρική, διότι το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως «συναδέλφων» ή ως «υφισταμένων» επηρεάζει τη διάθεσή τους να αποδεχθούν θεσμική καθοδήγηση από τη διεύθυνση (Coleman, 2007). Σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί η κουλτούρα αυτονομίας της τάξης και η αντίληψη ότι η διεύθυνση είναι κυρίως διοικητική, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να θεωρούν ότι ηγετικές παρεμβάσεις στην παιδαγωγική πρακτική απειλούν την επαγγελματική τους κυριαρχία (UNESCO, 2024). Αυτή η αντίσταση μπορεί να λάβει έμφυλη χροιά όταν η ηγέτιδα είναι γυναίκα, επειδή η αμφισβήτηση της αυθεντίας συναντά διαθέσιμα πολιτισμικά σχήματα που συνδέουν την εξουσία με την ανδρικότητα (Eagly & Karau, 2002). Ελληνικές μελέτες για τη διοίκηση σχολικών μονάδων καταγράφουν ότι οι σχέσεις με τον σύλλογο διδασκόντων είναι κρίσιμες για τη σταθεροποίηση της ηγεσίας, ιδίως όταν η διοίκηση επιχειρεί αλλαγές σε καθιερωμένες ρουτίνες (Δαράκη, 2007).

Στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί συχνά αξιολογούν τη γυναίκα διευθύντρια μέσα από δύο παράλληλους άξονες: την αποτελεσματικότητα στη διεκπεραίωση και τη «σχεσιακή» ποιότητα της συνεργασίας (Orlatka, 2004). Όταν η ηγέτιδα δίνει έμφαση στη συμμετοχή και στη διαβούλευση, ένα μέρος των εκπαιδευτικών το εκλαμβάνει ως δύναμη που καλλιεργεί εμπιστοσύνη, ενώ ένα άλλο το ερμηνεύει ως αδυναμία λήψης γρήγορων αποφάσεων (Orlatka, 2007). Το πώς θα ερμηνευτεί η ίδια πρακτική εξαρτάται από τα πρότυπα ηγεσίας που κυκλοφορούν στον οργανισμό και από τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών με ανδρικούς ή γυναικείους τρόπους άσκησης εξουσίας (Eagly et al., 2003). Στο ελληνικό σχολείο, όπου η διεύθυνση συχνά καλείται να διαχειριστεί έντονη γραφειοκρατία και εξωτερικές απαιτήσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να προσδίδουν μεγαλύτερη αξία σε ηγετικές πρακτικές «προστασίας» από εξωτερικές πιέσεις (Μουρατίδη, 2022).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις επιτυχίες ή τις δυσκολίες μιας γυναίκας διευθύντριας, γιατί οι αποδόσεις αιτιότητας συχνά είναι έμφυλα ασύμμετρες (Heilman, 2012). Όταν μια γυναίκα ηγέτιδα επιτυγχάνει, η επιτυχία μπορεί να αποδοθεί σε συγκυριακούς παράγοντες ή σε «βοήθεια», ενώ όταν αποτυγχάνει, η αποτυχία μπορεί να γενικευθεί ως απόδειξη ότι «οι γυναίκες δεν κάνουν για διοίκηση» (Eagly & Karau, 2002). Η ασυμμετρία αυτή συνδέεται με την ιδέα της «εξαίρεσης» που συναντάται σε αφηγήσεις για γυναίκες σε ανδροκρατούμενα πεδία, όπως έχει αναδειχθεί και σε ελληνικές ποιοτικές έρευνες (Ματζιούρη, 2019). Η αποδόμηση των αποδόσεων αιτιότητας αποτελεί κρίσιμο στόχο επιμόρφωσης, διότι διαμορφώνει τις καθημερινές προσδοκίες συνεργασίας και την προθυμία συμμόρφωσης σε αποφάσεις (UNESCO, 2024).

Η διάσταση της οικογένειας και της φροντίδας διαπερνά συστηματικά τις στάσεις απέναντι στη γυναικεία ηγεσία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να προεξοφλούν ότι μια γυναίκα διευθύντρια θα έχει «λιγότερο χρόνο» ή θα «λείπει για οικογενειακές υποχρεώσεις» (Σαραφίδου, 2020). Τέτοιες προσδοκίες λειτουργούν ως προληπτική αμφισβήτηση διαθεσιμότητας, παρότι η διαθεσιμότητα δεν είναι ουδέτερο κριτήριο, αλλά κοινωνικά κατασκευασμένο με βάση έμφυλες κατανομές εργασίας (Heilman, 2012). Ελληνικές έρευνες για τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφουν ότι οι γυναίκες συχνά βιώνουν το κόστος της «διπλής βάρδιας» ως αντικίνητρο ανάληψης θέσης (Τάκη, 2006). Συνεπώς, η μεταβολή στάσεων απαιτεί και

πολιτικές συμφιλίωσης εργασίας-οικογένειας που θα αποενοχοποιούν την άσκηση ηγεσίας από γυναίκες και άνδρες (UNESCO, 2025).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται ακόμη από το πώς τα ΜΜΕ και ο δημόσιος λόγος αναπαριστούν τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας, καθώς οι αναπαραστάσεις λειτουργούν ως «δεξαμενή» προτύπων για την καθημερινή αξιολόγηση (Ridgeway, 2001). Όταν ο δημόσιος λόγος επιμένει σε στερεότυπα περί «συναισθηματικότητας» ή «αναποφασιστικότητας», οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μεταφέρουν τις προσδοκίες αυτές στο σχολικό περιβάλλον, ακόμη και αν δεν έχουν άμεση εμπειρία συνεργασίας με γυναίκα διευθύντρια (Eagly & Karau, 2002). Η ελληνική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη γυναικεία παρουσία στην εκπαιδευτική ηγεσία επισημαίνει ότι αρκετές διακρίσεις είναι ασυνείδητες και αναπαράγονται μέσα από καθημερινές νοηματοδοτήσεις (Σαραφίδου, 2020). Η καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού για έμφυλες αναπαραστάσεις μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα επιμόρφωσης σχολικών στελεχών και εκπαιδευτικών ως στρατηγική αλλαγής στάσεων (UNESCO, 2024).

Στο επίπεδο πολιτικής, οι διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων έχουν σημασία για τις στάσεις, διότι η διαφάνεια και η αξιοπιστία τους επηρεάζουν τη νομιμοποίηση της ηγεσίας στα μάτια των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2024). Όταν η επιλογή γίνεται αντιληπτή ως δίκαιη και τεκμηριωμένη, μειώνεται η πιθανότητα να αποδοθεί η ανάληψη θέσης από γυναίκα σε «ευνοϊκή μεταχείριση» ή σε «πολιτικές ισότητας» που θεωρούνται αδικαιολόγητες (Paustian-Underdahl et al., 2014). Σε ελληνικές εργασίες αναδεικνύεται ότι η διοικητική επάρκεια των γυναικών δεν αμφισβητείται πάντα άμεσα, αλλά συχνά «υπονομεύεται» μέσα από αμφισβήτηση της ηγετικής αυθεντίας ή της δυνατότητας επιβολής κανόνων (Κροκυδά, 2015). Αυτό δείχνει ότι οι πολιτικές πρέπει να συνδυάζουν θεσμικές εγγυήσεις με παρεμβάσεις οργανωσιακής κουλτούρας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Χατζηδιάκου, 2011).

Η διασταύρωση φύλου με άλλους άξονες ανισότητας, όπως ηλικία, κοινωνική τάξη, εθνότητα ή τύπος σχολείου, μπορεί να τροποποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών και να δημιουργεί πολλαπλές μορφές αμφισβήτησης (UNESCO, 2025). Διεθνείς μελέτες σε μειονοτικά ή παραδοσιακά κοινωνικά περιβάλλοντα δείχνουν ότι οι πατριαρχικές νόρμες ενισχύουν την αντίσταση απέναντι σε γυναίκες επικεφαλής, ακόμη και όταν αναγνωρίζονται

επιμέρους θετικά χαρακτηριστικά τους (Arar & Abramovitz, 2013). Στην Ελλάδα, η διαφοροποίηση ανάμεσα σε αστικά και αγροτικά πλαίσια έχει αναφερθεί ως παράγοντας που επηρεάζει τις κοινωνικές προσδοκίες για φύλο και ηγεσία, αν και απαιτείται συστηματικότερη εμπειρική τεκμηρίωση (Σαραφίδου, 2020). Η ένταξη της διαθεματικότητας στον σχεδιασμό πολιτικών ισότητας βοηθά να αποφευχθούν οριζόντιες παρεμβάσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες (UNESCO, 2025).

Σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, η δημιουργία δομών συλλογικής ηγεσίας μπορεί να μειώσει τη σύνδεση της ηγεσίας με έμφυλα στερεότυπα, επειδή μετακινεί την έμφαση από το «πρόσωπο» στη «διαδικασία» (UNESCO, 2024). Η συλλογική ηγεσία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βιώσουν την κατανομή ευθύνης, να αναπτύξουν εμπιστοσύνη και να αναγνωρίσουν πολλαπλές μορφές ηγετικής συμβολής, ανεξάρτητα από φύλο (Coleman, 2007). Ταυτόχρονα, η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι ακόμη και σε συμμετοχικά σχήματα, τα άτυπα πρότυπα κύρους μπορεί να παραμένουν έμφυλα, αν δεν υπάρξει συνειδητή πολιτική συμπερίληψης (Ridgeway, 2001). Η ελληνική εμπειρία, όπως αποτυπώνεται σε εργασίες για τη σχολική διοίκηση, υποδεικνύει ότι η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων είναι κρίσιμη, αλλά χρειάζεται σαφής θεσμικός ρόλος της διεύθυνσης για να αποφευχθεί η «διάχυση ευθύνης» (Δαράκη, 2007).

Τέλος, η αλλαγή στάσεων δεν μπορεί να ειπωθεί ως εφάπαξ παρέμβαση, αλλά ως διαδικασία οργανωσιακής μάθησης που στηρίζεται σε δεδομένα, αναστοχασμό και επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής (UNESCO, 2024). Η συστηματική συλλογή στοιχείων για κλίμα συνεργασίας, για εμπειρίες διακρίσεων και για συμμετοχή σε ηγετικούς ρόλους μπορεί να προσφέρει στο σχολείο έναν «καθρέφτη» των άρρητων προκαταλήψεων (Heilman, 2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα έμφυλης ισότητας, σε συνδυασμό με mentoring και δικτυώσεις για γυναίκες υποψήφιες διευθύντριες, εμφανίζεται ως αποτελεσματικός δρόμος ενδυνάμωσης στη διεθνή βιβλιογραφία (UNESCO, 2025). Στο ελληνικό πλαίσιο, η αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων από διδακτορικές διατριβές και μελέτες πεδίου μπορεί να στηρίξει τεκμηριωμένες παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν τόσο την αποδοχή της γυναικείας ηγεσίας όσο και τη συνολική ποιότητα της σχολικής διακυβέρνησης (Χατζηδιάκου, 2011).

Η αποδοχή της γυναικείας ηγεσίας επηρεάζεται από τα «σενάρια» που οι εκπαιδευτικοί έχουν για τη διαχείριση πειθαρχίας και κρίσεων, επειδή τέτοιες στιγμές λειτουργούν ως δοκιμασία νομιμοποίησης (Orlatka, 2007). Όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα ισοδυναμεί με αυστηρή επιβολή, μπορεί να αναμένουν από τη γυναίκα διευθύντρια συμπεριφορές που συγκρούονται με τις έμφυλες προσδοκίες για «ευγένεια» και «πραότητα» (Eagly & Karau, 2002). Σε αυτή την περίπτωση, η ίδια συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει είτε κατηγορία «αδυναμίας» όταν είναι ήπια είτε κατηγορία «υπερβολής» όταν είναι αποφασιστική, ενισχύοντας τον διπλό δεσμό (Heilman, 2012). Η συστηματική αναστοχαστική συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων για το τι σημαίνει δίκαιη και παιδαγωγική διαχείριση πειθαρχίας μπορεί να μειώσει τη μεταφορά έμφυλων στερεοτύπων στην αξιολόγηση της διεύθυνσης (UNESCO, 2024).

Ταυτόχρονα, η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι, σε ορισμένα πλαίσια, οι γυναίκες αξιολογούνται ως εξίσου ή και περισσότερο αποτελεσματικές από τους άνδρες, ιδίως όταν οι ηγετικές απαιτήσεις συνδέονται με συνεργασία και ανάπτυξη ανθρώπων (Paustian-Underdahl et al., 2014). Η μετα-ανάλυση για τα στυλ ηγεσίας δείχνει ότι οι γυναίκες εμφανίζουν κατά μέσο όρο περισσότερες μετασχηματιστικές συμπεριφορές και ανταποδοτική ενίσχυση, στοιχεία που ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες αντιλήψεις για ηγεσία μάθησης (Eagly et al., 2003). Παρά ταύτα, τα πιθανά πλεονεκτήματα δεν «μεταφράζονται» αυτόματα σε ισότιμη πρόσβαση, επειδή τα στερεότυπα για καταλληλότητα συνεχίζουν να λειτουργούν ως φίλτρο πριν ακόμη εκδηλωθεί η ηγετική συμπεριφορά (Eagly & Karau, 2002). Στο ελληνικό σχολείο, η ανάδειξη και η αναγνώριση μετασχηματιστικών πρακτικών, ανεξαρτήτως φύλου, μπορεί να λειτουργήσει ως στρατηγική μετατόπισης των προτύπων αξιολόγησης (Δερματίδου, 2024).

Με βάση τα παραπάνω, μια τεκμηριωμένη προσέγγιση για τη μεταβολή στάσεων προϋποθέτει δράσεις σε τρία επίπεδα: στο ατομικό επίπεδο επίγνωσης προκαταλήψεων, στο συλλογικό επίπεδο σχολικής κουλτούρας και στο θεσμικό επίπεδο πολιτικών ισότητας και λογοδοσίας (UNESCO, 2025). Στο ατομικό επίπεδο, η επιμόρφωση μπορεί να αξιοποιήσει παραδείγματα αξιολόγησης ηγετικής συμπεριφοράς ώστε οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν τότε κρίνουν διαφορετικά ανάλογα με το φύλο του/της διευθυντή/τριας (Heilman, 2012). Στο συλλογικό επίπεδο, οι σχολικές κοινότητες μπορούν να υιοθετήσουν

κοινά κριτήρια συνεργασίας, διαφανούς επικοινωνίας και παιδαγωγικής ηγεσίας που να μειώνουν τις άτυπες ιεραρχίες (Coleman, 2007). Στο θεσμικό επίπεδο, η αξιοποίηση ελληνικών ερευνητικών τεκμηρίων για τα εμπόδια και τις εμπειρίες των γυναικών ηγετιδών μπορεί να στηρίξει στοχευμένες πολιτικές που θα βελτιώσουν τόσο την ισότητα όσο και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Σαραφίδου, 2020).

4.2 Στάσεις και απόψεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία Ηγεσία

Οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελούν σημαντικό αντικείμενο μελέτης, καθώς συνδέονται άμεσα με τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και την αποδοχή της εκπαιδευτικής διοίκησης (Hallinger, 2011). Οι μαθητές δεν αποτελούν παθητικούς αποδέκτες των διοικητικών πρακτικών, αλλά ενεργά υποκείμενα που διαμορφώνουν αντιλήψεις μέσα από τις καθημερινές τους εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον (Bandura, 1986). Οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη νομιμοποίηση της ηγεσίας και την αποτελεσματικότητα των ηγετικών πρακτικών (Leithwood & Jantzi, 2005). Η γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση συχνά αξιολογείται από τους μαθητές όχι μόνο με βάση τα διοικητικά αποτελέσματα, αλλά και με βάση διαπροσωπικά χαρακτηριστικά και μορφές συμπεριφοράς (Eagly & Karau, 2002).

Η κοινωνική κατασκευή του φύλου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (Connell, 2009). Οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη εσωτερικεύσει κοινωνικά στερεότυπα που συνδέουν την ηγεσία με ανδρικά πρότυπα εξουσίας και κυριαρχίας (Oakley, 2016). Τα στερεότυπα αυτά επηρεάζουν τις προσδοκίες των μαθητών ως προς το ποιος θεωρείται «κατάλληλος» για ηγετικό ρόλο στο σχολικό πλαίσιο (Northouse, 2019). Η παρουσία γυναικών σε ηγετικές θέσεις στο σχολείο λειτουργεί συχνά ως πεδίο σύγκρουσης μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων αντιλήψεων για το φύλο και την εξουσία (Acker, 1992).

Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές αποδίδουν στη γυναικεία ηγεσία χαρακτηριστικά όπως η φροντίδα, η υποστήριξη και η συναισθηματική κατανόηση (Shakeshaft, 2013). Τα χαρακτηριστικά αυτά συχνά αξιολογούνται θετικά από τους μαθητές, καθώς συνδέονται με ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον (Day et al., 2016). Ενσυναίσθηση και η επικοινωνιακή επάρκεια των γυναικών ηγετών συμβάλλουν στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές (Bush, 2020). Οι μαθητές τείνουν να εκλαμβάνουν τη γυναικεία ηγεσία ως περισσότερο προσιτή και ανθρώπινη σε σύγκριση με αυταρχικά πρότυπα διοίκησης (Eagly et al., 2003).

Παράλληλα, ορισμένοι μαθητές εκφράζουν επιφυλάξεις απέναντι στη γυναικεία ηγεσία, ιδίως όταν αυτή αποκλίνει από τα στερεοτυπικά πρότυπα αυστηρότητας που συνδέονται με την ηγεσία (Heilman, 2012). Οι επιφυλάξεις αυτές συχνά δεν βασίζονται σε εμπειρική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, αλλά σε έμφυλες προσδοκίες που έχουν κοινωνικά κατασκευαστεί (Ridgeway, 2011). Η απόκλιση των γυναικών ηγετών από τα παραδοσιακά γυναικεία πρότυπα μπορεί να προκαλέσει αμφιθυμία στις στάσεις των μαθητών (Eagly & Karau, 2002). Το φαινόμενο αυτό ενισχύει την ανάγκη κατανόησης των έμφυλων προκαταλήψεων στο σχολικό περιβάλλον (UNESCO, 2019).

Οι στάσεις των μαθητών διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία τους και το αναπτυξιακό τους στάδιο (Eccles, 2014). Οι μαθητές μικρότερων ηλικιών εμφανίζουν συχνά μεγαλύτερη αποδοχή της γυναικείας ηγεσίας, καθώς δεν έχουν πλήρως εσωτερικεύσει έμφυλα στερεότυπα (Hyde, 2014). Αντίθετα, οι έφηβοι μαθητές τείνουν να επηρεάζονται περισσότερο από κοινωνικά πρότυπα και έμφυλες νόρμες που ενισχύονται μέσω της οικογένειας και των μέσων ενημέρωσης (Steensma et al., 2013). Η ηλικιακή διαφοροποίηση των στάσεων υποδεικνύει τον δυναμικό χαρακτήρα των αντιλήψεων για τη γυναικεία ηγεσία (OECD, 2020).

Το φύλο των μαθητών αποτελεί επίσης κρίσιμο παράγοντα στη διαμόρφωση των απόψεών τους απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (Francis, 2017). Οι μαθήτριες εμφανίζουν συχνά πιο θετικές στάσεις απέναντι στις γυναίκες ηγέτιδες, καθώς εντοπίζουν πρότυπα ταύτισης και ενδυνάμωσης (Blackmore, 2013). Οι μαθητές, αντίθετα, ενδέχεται να υιοθετούν πιο επιφυλακτικές στάσεις, ιδιαίτερα σε πολιτισμικά πλαίσια όπου η ηγεσία παραδοσιακά αποδίδεται στους άνδρες (Connell & Messerschmidt, 2005). Η διαφοροποίηση αυτή αναδεικνύει τη σημασία της έμφυλης κοινωνικοποίησης στο σχολείο (Paechter, 2007).

Η καθημερινή εμπειρία των μαθητών από τη σχολική διοίκηση επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση των στάσεών τους απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (Leithwood et al., 2010). Όταν οι γυναίκες ηγέτιδες εφαρμόζουν συμμετοχικές και δημοκρατικές πρακτικές, οι μαθητές τείνουν να αξιολογούν θετικά τη διοίκηση ανεξαρτήτως φύλου (Harris, 2014). Η

συνέπεια, η δικαιοσύνη και η σαφής επικοινωνία ενισχύουν την εμπιστοσύνη των μαθητών προς τη σχολική ηγεσία (Tschannen-Moran, 2014). Οι θετικές εμπειρίες συμβάλλουν στη σταδιακή αποδόμηση στερεοτύπων σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία (Shakeshaft et al., 2007). Η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύονται οι ηγετικές πρακτικές (Schein, 2010). Σε σχολεία με κουλτούρα ισότητας και συμπερίληψης, οι μαθητές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής της γυναικείας ηγεσίας (Ainscow, 2020). Αντίθετα, σε σχολεία όπου αναπαράγονται έμφυλες ανισότητες, οι μαθητές ενδέχεται να υιοθετούν στερεοτυπικές στάσεις (Arnot, 2006). Η σχολική κουλτούρα, επομένως, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών (Fullan, 2014).

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία δεν είναι στατικές αλλά εξελίσσονται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1979). Η έκθεση των μαθητών σε θετικά πρότυπα γυναικείας ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση πιο ισότιμων αντιλήψεων για το φύλο και την εξουσία (UN Women, 2020). Η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός κοινωνικής αλλαγής, επηρεάζοντας τις στάσεις των μαθητών σε βάθος χρόνου (Giroux, 2011). Η μελέτη των στάσεων των μαθητών αποτελεί, επομένως, βασικό στοιχείο για την κατανόηση της αποτελεσματικότητας της γυναικείας ηγεσίας στην εκπαίδευση (Bush & Glover, 2014).

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται στην κοινωνία και ενσωματώνονται στη σχολική εμπειρία (Ridgeway, 2011). Τα στερεότυπα αυτά διαμορφώνουν προσδοκίες σχετικά με το ποιος θεωρείται ικανός να ηγηθεί και με ποιον τρόπο πρέπει να ασκείται η ηγεσία (Eagly & Karau, 2002). Οι μαθητές συχνά αντιλαμβάνονται την ηγεσία μέσα από ένα πρίσμα ισχύος και ελέγχου, το οποίο ιστορικά έχει συνδεθεί με ανδρικά πρότυπα (Connell & Messerschmidt, 2005). Η σύνδεση αυτή δυσχεραίνει την πλήρη αποδοχή της γυναικείας

ηγεσίας, ιδιαίτερα όταν οι γυναίκες ηγέτιδες υιοθετούν μη αυταρχικά στυλ διοίκησης (Northouse, 2019).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι στάσεις των μαθητών διαμορφώνονται μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων συμπεριφοράς (Bandura, 1986). Οι μαθητές αντλούν πρότυπα ηγεσίας από το οικογενειακό περιβάλλον, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το σχολείο (Eccles, 2014). Όταν τα πρότυπα αυτά αναπαράγουν ανισότητες φύλου, οι μαθητές τείνουν να υιοθετούν αντίστοιχες στάσεις απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (UNESCO, 2019). Η απουσία γυναικών από ηγετικές θέσεις στην κοινωνική σφαίρα ενισχύει την αντίληψη ότι η ηγεσία δεν αποτελεί «φυσικό» ρόλο για τις γυναίκες (Blackmore, 2013).

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ηγεσία και το φύλο (Gill, 2007). Η συχνή απεικόνιση ανδρών σε θέσεις εξουσίας και γυναικών σε υποστηρικτικούς ρόλους ενισχύει στερεοτυπικές αντιλήψεις (Lauzen et al., 2018). Οι μαθητές εκτίθενται σε αυτά τα πρότυπα από νεαρή ηλικία, γεγονός που επηρεάζει την αξιολόγηση της γυναικείας ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο (Steensma et al., 2013). Η αντίθεση μεταξύ σχολικής πραγματικότητας και κοινωνικών μηνυμάτων μπορεί να δημιουργεί σύγχυση στις στάσεις των μαθητών (OECD, 2020).

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί επίσης καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (Bronfenbrenner, 1979). Οι αντιλήψεις των γονέων για τους ρόλους των φύλων επηρεάζουν τις στάσεις και τις προσδοκίες των παιδιών (Paechter, 2007). Σε οικογένειες με παραδοσιακή κατανομή ρόλων, οι μαθητές τείνουν να υιοθετούν πιο στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ηγεσία (Oakley, 2016). Αντίθετα, σε οικογένειες που προάγουν την ισότητα των φύλων, οι μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή της γυναικείας ηγεσίας (Hyde, 2014).

Η σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν οι μαθητές επηρεάζει επίσης τις στάσεις τους απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (Eccles & Roeser, 2011). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές τείνουν να αξιολογούν τη σχολική ηγεσία με βάση τη συναισθηματική ασφάλεια και τη φροντίδα (Day et al., 2016). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές συχνά εστιάζουν περισσότερο στην πειθαρχία και στη διαχείριση της εξουσίας (Harris, 2014). Η μετατόπιση αυτή μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη γυναικεία ηγεσία (Francis, 2017).

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το σχολικό πλαίσιο και ο τύπος του σχολείου στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών (Schein, 2010). Σε σχολεία με δημοκρατική και συμμετοχική κουλτούρα, οι μαθητές τείνουν να αξιολογούν θετικά τη γυναικεία ηγεσία (Ainscow, 2020). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή ενισχύει την κατανόηση της ηγεσίας ως συλλογικής διαδικασίας (Leithwood et al., 2010). Η αντίληψη αυτή μειώνει τη σημασία του φύλου του ηγέτη και εστιάζει στην ποιότητα της ηγεσίας (Bush & Glover, 2014).

Αντίθετα, σε σχολεία με ιεραρχικές δομές και περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών, οι στάσεις απέναντι στη γυναικεία ηγεσία μπορεί να είναι πιο επιφυλακτικές (Arnot, 2006). Η έμφαση στην αυθεντία και στον έλεγχο ενισχύει στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ηγεσία (Connell, 2009). Οι μαθητές σε τέτοια περιβάλλοντα ενδέχεται να δυσκολεύονται να αποδεχτούν ηγετικά στυλ που βασίζονται στη συνεργασία και την ενσυναίσθηση (Shakeshaft, 2013). Η δομή του σχολείου, επομένως, επηρεάζει άμεσα τις αντιλήψεις για τη γυναικεία ηγεσία (Fullan, 2014).

Η προσωπική εμπειρία των μαθητών από γυναίκες σε ηγετικές θέσεις λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας αναθεώρησης στερεοτύπων (Eagly et al., 2003). Οι θετικές εμπειρίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο ευέλικτων και ισότιμων στάσεων απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (Tschannen-Moran, 2014). Οι μαθητές που βιώνουν δίκαιες και υποστηρικτικές διοικητικές πρακτικές τείνουν να αξιολογούν την ηγεσία με βάση την αποτελεσματικότητα και όχι το φύλο (Hallinger, 2011). Η εμπειρική αυτή διάσταση αναδεικνύει τον παιδαγωγικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας

(Giroux, 2011). Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία διαμορφώνονται, συνεπώς, μέσα από ένα πλέγμα κοινωνικών, οικογενειακών και σχολικών επιδράσεων (Bronfenbrenner, 1979). Η κατανόηση αυτών των παραγόντων είναι απαραίτητη για τη χάραξη πολιτικών που προάγουν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση (UN Women, 2020). Η ενίσχυση θετικών εμπειριών και προτύπων μπορεί να συμβάλει στη σταδιακή αλλαγή των στάσεων των μαθητών (OECD, 2020). Η μελέτη των στάσεων αυτών αποτελεί κρίσιμο βήμα για την προώθηση μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Ainscow, 2020).

Η ανάλυση των στάσεων και απόψεων των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία αναδεικνύει τον σύνθετο και πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Hallinger, 2011). Οι μαθητές δεν αξιολογούν τη γυναικεία ηγεσία αποκλειστικά με βάση το φύλο, αλλά μέσα από το πρίσμα της καθημερινής σχολικής εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης με τη διοίκηση (Leithwood et al., 2010). Η εμπειρία αυτή λειτουργεί ως μηχανισμός επαναπροσδιορισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων (Bandura, 1986). Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας αναδεικνύεται ως βασικό κριτήριο αξιολόγησης για τους μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο του ηγέτη (Bush & Glover, 2014).

Η γυναικεία ηγεσία, όταν ασκείται με δημοκρατικό και συμμετοχικό τρόπο, φαίνεται να ενισχύει το αίσθημα δικαιοσύνης και εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον (Harris, 2014). Οι μαθητές σε τέτοια περιβάλλοντα εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα σχολικής δέσμευσης και θετικής στάσης απέναντι στη διοίκηση (Day et al., 2016). Η έμφαση στη συνεργασία και στην επικοινωνία συμβάλλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και σχολικής ηγεσίας (Tschannen-Moran, 2014). Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν την αποδοχή της γυναικείας ηγεσίας ως αποτελεσματικής και παιδαγωγικά προσανατολισμένης (Shakeshaft, 2013).

Παράλληλα, η επιμονή στερεοτυπικών αντιλήψεων σε ορισμένα σχολικά πλαίσια υποδηλώνει ότι η αλλαγή στάσεων δεν είναι αυτόματη ούτε γραμμική (Ridgeway, 2011). Οι μαθητές ενδέχεται να εκφράζουν αμφιθυμία απέναντι στη γυναικεία ηγεσία, ιδίως όταν έρχονται αντιμέτωποι με αντικρουόμενα κοινωνικά μηνύματα (Gill, 2007). Η συνύπαρξη

προοδευτικών και παραδοσιακών αντιλήψεων δημιουργεί ένα πεδίο διαπραγμάτευσης των στάσεων των μαθητών (Connell, 2009). Η διαπραγμάτευση αυτή καθιστά το σχολείο χώρο κοινωνικού μετασχηματισμού αλλά και αναπαραγωγής ανισοτήτων (Arnot, 2006).

Ο ρόλος του σχολείου ως θεσμού κοινωνικοποίησης αναδεικνύεται καθοριστικός στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (Giroux, 2011). Μέσα από την καθημερινή πρακτική, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν την ηγεσία ως διαδικασία σχέσεων και όχι ως άσκηση εξουσίας (Fullan, 2014). Η παρουσία γυναικών σε ηγετικές θέσεις μπορεί να λειτουργήσει ως θετικό πρότυπο και να ενισχύσει την ισότητα των φύλων στο σχολικό περιβάλλον (UN Women, 2020). Τα πρότυπα αυτά συμβάλλουν στη διαμόρφωση μαθητών με κριτική σκέψη και ευαισθησία σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Ainscow, 2020). Η ενσωμάτωση της ισότητας των φύλων στη σχολική κουλτούρα επηρεάζει θετικά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία (UNESCO, 2019). Όταν η ισότητα προωθείται ως βασική αξία του σχολείου, οι μαθητές τείνουν να αξιολογούν την ηγεσία με βάση παιδαγωγικά και ηθικά κριτήρια (OECD, 2020). Η συστηματική καλλιέργεια αξιών συμπερίληψης μειώνει την επίδραση έμφυλων στερεοτύπων (Hyde, 2014). Η εκπαιδευτική ηγεσία, επομένως, αποκτά και έναν σαφή κοινωνικό και μετασχηματιστικό ρόλο (Bush, 2020).

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η ανάγκη ενδυνάμωσης των μαθητών ως ενεργών πολιτών μέσα από τη σχολική εμπειρία (Eccles & Roeser, 2011). Η επαφή με ισότιμα και δημοκρατικά πρότυπα ηγεσίας συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων που προάγουν τον σεβασμό και τη συνεργασία (Paechter, 2007). Οι μαθητές που βιώνουν θετικά πρότυπα γυναικείας ηγεσίας τείνουν να αναπτύσσουν πιο ευέλικτες αντιλήψεις για τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων (Francis, 2017). Η εμπειρία αυτή επηρεάζει τις μελλοντικές τους στάσεις και συμπεριφορές πέρα από το σχολικό πλαίσιο (Bronfenbrenner, 1979).

Συνοψίζοντας, οι στάσεις και απόψεις των μαθητών απέναντι στη γυναικεία ηγεσία διαμορφώνονται μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα εμπειριών, στερεοτύπων και κοινωνικών

επιδράσεων (Ridgeway, 2011). Η σχολική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός αλλαγής, προωθώντας θετικές εμπειρίες και αποδομώντας έμφυλες ανισότητες (Shakeshaft et al., 2007). Η κατανόηση των στάσεων των μαθητών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πολιτικών στην εκπαίδευση (Ainscow, 2020). Η γυναικεία ηγεσία, όταν υποστηρίζεται θεσμικά και παιδαγωγικά, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός δίκαιου και ισότιμου σχολείου (UNESCO, 2019).

4.3 Στάσεις και απόψεις των γονέων απέναντι στη γυναικεία Ηγεσία

Η συζήτηση για τη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή το σχολείο αποτελεί θεσμό υψηλής κοινωνικής ορατότητας και οι γονείς λειτουργούν ως βασικοί συμμετέτοχοι που αξιολογούν καθημερινά τη διοίκηση, την επικοινωνία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Orphanos, 2010). Οι στάσεις και απόψεις των γονέων απέναντι σε γυναίκες διευθύντριες ή γενικότερα σε γυναίκες σε ηγετικούς ρόλους δεν διαμορφώνονται σε κενό, αλλά επηρεάζονται από κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα ρόλων φύλου και προσδοκίες για το τι θεωρείται κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά (Eagly & Karau, 2002). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα στερεότυπα έχουν τόσο περιγραφικό χαρακτήρα όσο και προστακτικό χαρακτήρα, δημιουργώντας συνθήκες μεροληψίας όταν η συμπεριφορά μιας γυναίκας ηγέτιδας αποκλίνει από τις κοινωνικές προσδοκίες (Heilman, 2012).

Στην εκπαίδευση, οι γονείς τείνουν να αποδίδουν στη διευθύντρια ιδιαίτερη ευθύνη για το κλίμα ασφάλειας, για τη διαχείριση συγκρούσεων και για την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας, άρα οι αξιολογήσεις τους συνδέονται με προσλαμβανόμενες ικανότητες φροντίδας αλλά και αποφασιστικότητας (Orphanos, 2010). Η ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η υποεκπροσώπηση των γυναικών στη σχολική διοίκηση σχετίζεται με εμπόδια θεσμικά, πολιτισμικά και έμφυλα, τα οποία διασταυρώνονται με προσδοκίες από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Μουρατίδη, 2022). Επιπλέον, ελληνικές εργασίες που εξετάζουν τη γυναικεία παρουσία στη διοίκηση σχολικών μονάδων επισημαίνουν την ύπαρξη διπλού ρόλου και τη συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ συναινετικής και αυστηρής διοίκησης, κάτι που επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ερμηνεύουν τη συμπεριφορά της διευθύντριας (gri-2007-379, 2007).

Η θεωρία της ασυμφωνίας ρόλων υποστηρίζει ότι η προκατάληψη απέναντι στις γυναίκες ηγέτιδες προκύπτει όταν ο κοινωνικά προσδοκώμενος γυναικείος ρόλος θεωρείται ασύμβατος με τον ηγετικό ρόλο (Eagly & Karau, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, μια γυναίκα διευθύντρια μπορεί να αξιολογείται πιο αυστηρά από τους γονείς είτε επειδή θεωρείται λιγότερο κατάλληλη εκ των προτέρων, είτε επειδή όταν υιοθετεί πιο επιτακτικές πρακτικές διοίκησης αντιμετωπίζει αρνητικές κρίσεις ως υπερβολικά σκληρή (Heilman, 2012). Η κλασική γραμμή σκέψης «think manager–think male» τεκμηριώνει ότι σε πολλούς

οργανισμούς η διοίκηση εξακολουθεί να συνδέεται στερεοτυπικά με ανδρικά χαρακτηριστικά, γεγονός που μπορεί να μεταφέρεται και στο σχολικό πεδίο μέσω προσδοκιών των γονέων (Schein & Davidson, 1993). Συνεπώς, όταν οι γονείς αναζητούν αυθεντία και πυγμή από τη διεύθυνση, είναι πιθανό να ενεργοποιούν ασυνείδητα σχήματα που εξισώνουν τη διοικητική ικανότητα με ανδρικότητα, ακόμη και αν ρητά δηλώνουν υπέρ της ισότητας (Eagly & Karau, 2002).

Η εμπειρική έρευνα στην Κύπρο δείχνει ότι οι γονείς μπορούν να εμφανίζουν ιδιαίτερα θετικές αντιλήψεις για τη γυναικεία σχολική ηγεσία, θεωρώντας τις γυναίκες διευθύντριες αποτελεσματικότερες σε πολλαπλές διαστάσεις ηγεσίας και σχέσεων με την κοινότητα (Orphanos, 2010). Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι στάσεις των γονέων δεν είναι μονοσήμαντα αρνητικές, αλλά δύνανται να μετατοπίζονται ανάλογα με την εμπειρία συνεργασίας, το σχολικό πλαίσιο και τα παρατηρούμενα αποτελέσματα (Orphanos, 2010).

Στο ελληνικό πλαίσιο, μελέτες για τις γυναίκες στη σχολική διοίκηση εντοπίζουν ότι η κοινωνική νομιμοποίηση της γυναικας διευθύντριας συχνά εξαρτάται από το αν οι γονείς την αντιλαμβάνονται ως ικανή να επιβάλει τάξη, στοιχείο που ιστορικά αποδίδεται στερεοτυπικά στους άνδρες (Δαράκη, 2007). Η ίδια ελληνική έρευνα καταγράφει ότι τίθενται ακόμη και έμφυλα διλήμματα τύπου «διευθύντρια-άνδρας που φοράει φούστα», τα οποία αποτυπώνουν κοινωνικές προσδοκίες για ανδρικοποιημένα πρότυπα ηγεσίας (Δαράκη, 2007). Η αναπαράσταση αυτή συνδέεται με διεθνείς προσεγγίσεις που δείχνουν ότι η ηγεσία εξακολουθεί να συνδέεται, σε επίπεδο στερεοτύπων, με ανδρικά χαρακτηριστικά agency, ενώ η θηλυκότητα συσχετίζεται με φροντίδα και κοινωνικό προσανατολισμό communion. (Heilman, 2012)

Παράλληλα, η θεωρία των στερεοτύπων ρόλου υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές προσδοκίες μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα αξιολόγησης για τους γονείς, οδηγώντας σε διαφορετική ερμηνεία της ίδιας διοικητικής πράξης όταν αυτή προέρχεται από άνδρα ή γυναίκα ηγέτη (Eagly & Karau, 2002). Για παράδειγμα, η αποφασιστικότητα μιας διευθύντριας μπορεί να θεωρηθεί από ορισμένους γονείς ως αυταρχικότητα, ενώ η αντίστοιχη συμπεριφορά ενός άνδρα ομολογού της ως φυσική ηγετικότητα ή πυγμή (Heilman, 2012). Ταυτόχρονα, η συνεργατικότητα και η έμφαση στη σχέση μπορεί να ερμηνευθούν θετικά από γονείς που αναζητούν ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη και συμμετοχικές διαδικασίες στη

σχολική ζωή (Orphanos, 2010). Η γονεϊκή οπτική αποκτά ιδιαίτερη σημασία, επειδή η σχέση σχολείου–οικογένειας δεν είναι μόνο υποστηρικτική αλλά και αξιολογική, καθώς οι γονείς συχνά συγκρίνουν σχολικές μονάδες και ηγεσίες με βάση την εμπειρία εξυπηρέτησης, διαχείρισης αιτημάτων και αίσθησης δικαιοσύνης (Smith, 2021).

Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ηγεσία του/της διευθυντή/τριας συνδέεται με την οικογενειακή εμπλοκή, ιδίως όταν το ηγετικό στυλ προάγει συνεργατικό κλίμα, κοινές προσδοκίες και αίσθηση κοινότητας (Smith, 2021). Συνεπώς, οι στάσεις των γονέων προς τη γυναικεία ηγεσία δεν μπορούν να αποσπασθούν από τη συνολική εμπειρία εμπλοκής, δηλαδή από το πόσο καλωσορίζεται ο γονέας στο σχολείο και από το αν η ηγεσία διευκολύνει τη συμμετοχή του σε διαδικασίες (Proff, 2025). Η βιβλιογραφία για τη διανεμημένη ηγεσία υποστηρίζει ότι όταν ευθύνες, πρωτοβουλίες και επικοινωνιακά κανάλια κατανέμονται, ενισχύεται η εμπιστοσύνη και η αμοιβαία αναγνώριση ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια (Proff, 2025). Η εμπιστοσύνη αποτελεί κεντρική έννοια στη γονεϊκή στάση, καθώς οι γονείς αξιολογούν τη διεύθυνση με βάση το κατά πόσο θεωρούν ότι ενεργεί με επάρκεια, ακεραιότητα και φροντίδα για το παιδί τους (Hamm et al., 2023). Ιδιαίτερα, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των επαγγελματιών συσχετίζονται με την εμπιστοσύνη των γονέων, κάτι που καθιστά την επικοινωνία κρίσιμο κανάλι μέσα από το οποίο μπορεί να ενισχυθεί ή να αποδυναμωθεί η αποδοχή μιας γυναίκας ηγέτιδας (Hamm et al., 2023).

Στο ελληνικό σχολείο, όπου οι δομές υποστήριξης είναι συχνά περιορισμένες, η διεύθυνση φέρει πολλαπλές ευθύνες, γεγονός που αυξάνει τις απαιτήσεις και κατά συνέπεια το εύρος αξιολόγησης από τους γονείς (ESOS, 2025a). Η αυξημένη πίεση για διαχείριση θεμάτων ασφάλειας και λειτουργικότητας μπορεί να ενεργοποιεί προσδοκίες αποτελεσματικής εξουσίας, που σε ορισμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα κωδικοποιούνται ως ανδρικός ρόλος (Eagly & Karau, 2002). Παρά ταύτα, η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ακόμη και σε συνθήκες υψηλής απόδοσης, οι γυναίκες ηγέτιδες συχνά λαμβάνουν λιγότερη πίστωση και αντιμετωπίζουν αυξημένες απαιτήσεις απόδειξης ικανότητας (Heilman, 2012). Συνεπώς, μια διευθύντρια ενδέχεται να χρειάζεται να επενδύσει περισσότερο χρόνο στην αιτιολόγηση αποφάσεων προς τους γονείς και στη διαχείριση εντάσεων, για να επιτύχει ισοδύναμη κοινωνική αποδοχή (Eagly & Karau, 2002).

Επιπλέον, οι γονείς είναι πιθανό να αξιολογούν τη διευθύντρια με γνώμονα την ορατή διαχείριση παραπόνων και κρίσεων, δηλαδή με βάση στιγμές υψηλής έντασης, στις οποίες τα στερεότυπα ενεργοποιούνται ισχυρότερα (Heilman, 2012). Η επικαιρότητα καταδεικνύει ότι οι γονείς κρίνουν έντονα τις σχολικές ηγεσίες σε περιστατικά κρίσεων και ασφάλειας, κάτι που ενισχύει την ανάγκη να μελετηθεί πώς οι έμφυλες προσδοκίες χρωματίζουν τέτοιες κρίσεις (CNN Greece, 2025). Η κοινωνική πίεση που ασκούν οι γονείς προς τη διεύθυνση μπορεί να λάβει τη μορφή δημόσιας κριτικής ή επιμονής για λογοδοσία, και το πώς ερμηνεύεται η ανταπόκριση της διευθύντριας ενδέχεται να επηρεάζεται από φύλο-φορτισμένα φίλτρα (CNN Greece, 2025).

Παράλληλα, σύγχρονες ελληνικές πανεπιστημιακές εργασίες καταγράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη γυναικεία ηγεσία χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης, δικαιοσύνης και υποστηρικτικής στάσης, στοιχεία που επηρεάζουν έμμεσα και τις προσδοκίες των γονέων, καθώς η φήμη του σχολείου μεταδίδεται στην κοινότητα (Δερματίδου, 2024). Στο ίδιο πνεύμα, οι ερμηνείες για τη γυναικεία ηγεσία πρέπει να ενσωματώνουν την έννοια της κοινωνικής κατασκευής του φύλου, δηλαδή ότι οι στάσεις των γονέων διαμορφώνονται μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Πέργαμος/ΕΚΠΑ, 2020).

Έρευνες για τον ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση αντιλήψεων φύλου επισημαίνουν ότι οι γονείς μεταφέρουν συχνά άρρητα μηνύματα για το τι είναι αντρικό και τι γυναικείο, τα οποία αργότερα επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι σε γυναίκες σε θέσεις εξουσίας (Πέργαμος/ΕΚΠΑ, 2020). Επομένως, οι στάσεις απέναντι στη γυναίκα διευθύντρια δεν σχετίζονται μόνο με το σχολείο ως οργανισμό, αλλά και με αξίες, πολιτισμικές αντιλήψεις και κοινωνικές νόρμες που λειτουργούν στο επίπεδο της κοινότητας (Okuboyejo, 2023). Διεθνείς μελέτες σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια αναδεικνύουν ότι οι κοινότητες και οι γονείς μπορεί να εκδηλώνουν αντίσταση στη γυναικεία ηγεσία μέσω αμφισβήτησης ή έμμεσης υπονόμευσης, ιδιαίτερα όταν οι παραδοσιακές έμφυλες ιεραρχίες είναι ισχυρές (Okuboyejo, 2023).

Στον αντίποδα, η θετική εμπειρία από αποτελεσματικές γυναίκες ηγέτιδες μπορεί να μεταβάλει τις στάσεις των γονέων, καθώς η καθημερινή επαφή και τα παρατηρούμενα αποτελέσματα αμφισβητούν τις στερεοτυπικές προσδοκίες (Orphanos, 2010). Αυτή η

δυναμική μεταβολής υποστηρίζεται και από την ιδέα ότι οι αξιολογήσεις των ηγετών εξαρτώνται από την αντιλαμβανόμενη απόδοση και όχι αποκλειστικά από κατηγορικές ταυτότητες, άρα το σχολικό έργο λειτουργεί ως εμπειρικός αντίλογος στη μεροληψία (Eagly & Karau, 2002).

Σε διεθνές επίπεδο, συζητήσεις για μετασχηματιστική ηγεσία τονίζουν ότι οι ηγέτες που εμπνέουν, δίνουν νόημα και δημιουργούν κουλτούρα μάθησης τείνουν να ενισχύουν την εμπλοκή όλων των μερών, συμπεριλαμβανομένων των γονέων (Constantinou, 2025). Η εστίαση στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι κρίσιμη, διότι οι γονείς δεν αξιολογούν μόνο διοικητικές διαδικασίες αλλά και το αν η σχολική μονάδα δείχνει όραμα, συνέπεια και ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό (Constantinou, 2025). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η καθημερινή επικοινωνία με τις οικογένειες είναι συχνότερη, η γονεϊκή στάση προς τη διευθύντρια συνδέεται στενά με την εμπειρία επικοινωνίας, την προσβασιμότητα και την αίσθηση ότι ο γονέας ακούγεται (Hamm et al., 2023). Η ελληνική βιβλιογραφία για τη γυναίκα διευθύντρια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπογραμμίζει τη σημασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της ηγεσίας με έμφαση στη συνεργασία, στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα τη γονεϊκή ικανοποίηση (Κροκυδά & Φώτια, 2015).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα ζητήματα πειθαρχίας και αξιολόγησης συχνά αποκτούν μεγαλύτερη ένταση, η διευθύντρια καλείται να ισορροπεί μεταξύ αυστηρότητας και παιδαγωγικής φροντίδας, με τις γονεϊκές προσδοκίες να λειτουργούν ως παράγοντας πίεσης (gri-2007-379, 2007). Η συναισθηματική εργασία γίνεται ορατή στους γονείς μέσω του τρόπου που η διευθύντρια χειρίζεται παράπονα, κρίσεις και αιτήματα, και επομένως αποτελεί κεντρικό μοτίβο στη διαμόρφωση στάσεων (Orphanos, 2010). Ταυτόχρονα, η αξιολόγηση της διευθύντριας από τους γονείς επηρεάζεται από το επίπεδο εμπιστοσύνης προς το σχολείο ως οργανισμό, την προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών (Smith, 2021).

Ως εκ τούτου, μια ολοκληρωμένη μελέτη των γονεϊκών στάσεων απαιτεί ανάλυση παραγόντων όπως μορφωτικό επίπεδο, έμφυλες ιδεολογίες, αξίες ισότητας, προηγούμενη επαφή με γυναίκες ηγέτιδες και αντιλήψεις για την αυθεντία στο σχολείο (Eagly & Karau, 2002). Η ελληνική έρευνα για τις γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων καταγράφει επίσης ότι οι γυναίκες στελέχη συχνά εμφανίζουν εσωτερικευμένες αμφιβολίες ή αναστολές

για ανάληψη θέσεων, κάτι που συνδέεται με το κοινωνικό περιβάλλον και με προσλαμβανόμενες προσδοκίες των άλλων, συμπεριλαμβανομένων των γονέων. (Δαράκη, 2007)

Παράλληλα, η μελέτη για τις γυναίκες στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στην Ελλάδα αναδεικνύει εμπόδια όπως στερεοτυπική αμφισβήτηση, δυσκολίες συμφιλίωσης οικογενειακών υποχρεώσεων και αίσθηση ότι η ηγεσία είναι ανδροκρατούμενο πεδίο (Μουρατίδη, 2022). Οι στάσεις των γονέων λειτουργούν ως εξωτερικός μηχανισμός ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης της ηγεσίας, επειδή η υποστήριξη του συλλόγου γονέων μπορεί να διευκολύνει πρωτοβουλίες, ενώ η δυσπιστία μπορεί να προκαλέσει παρατεταμένες συγκρούσεις (Proff, 2025).

Επιπλέον, οι γονείς συχνά μεταφέρουν κοινωνικά στερεότυπα από άλλους οργανισμούς στο σχολικό πεδίο, άρα οι γενικότερες αναπαραστάσεις για τις γυναίκες σε ηγετικούς ρόλους επηρεάζουν και τη σχολική αξιολόγηση (Heilman, 2012). Η έννοια της γυάλινης οροφής στην εκπαίδευση μπορεί να αναλυθεί και μέσω των στάσεων των γονέων, στο μέτρο που οι γονείς αποτελούν μέρος του περιβάλλοντος που επιβραβεύει ή αποθαρρύνει την ανάδειξη γυναικών σε θέσεις ευθύνης (Okuboyejo, 2023). Για να αποτυπωθούν συστηματικά οι στάσεις των γονέων, είναι χρήσιμο να θεωρηθούν ως σύνθεση τριών επιπέδων: γνωστικών πεποιθήσεων, συναισθηματικών αξιολογήσεων και συμπεριφορικών προθέσεων απέναντι στη γυναίκα ηγέτιδα (Eagly & Karau, 2002).

Στο γνωστικό επίπεδο, οι γονείς συγκροτούν αφηγήσεις για το τι είναι «καλός/ή» διευθυντής/τρια, συχνά αντλώντας από κοινωνικά πρότυπα ηγεσίας και από εμπειρίες σε άλλους οργανισμούς (Heilman, 2012). Στο συναισθηματικό επίπεδο, η αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνης και δικαιοσύνης απέναντι στη διεύθυνση επηρεάζει έντονα το αν οι γονείς θα ερμηνεύσουν τις ενέργειες της διευθύντριας ως υποστηρικτικές ή απειλητικές (Hamm et al., 2023). Στο συμπεριφορικό επίπεδο, η στάση εκφράζεται μέσα από την πρόθεση συνεργασίας, τη συμμετοχή σε συλλόγους γονέων, την αποδοχή σχολικών αποφάσεων ή την κλιμάκωση παραπόνων, άρα έχει άμεσες οργανωσιακές συνέπειες (Proff, 2025). Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, διότι ένας γονέας μπορεί να δηλώνει θετικές αρχές ισότητας (γνωστικό επίπεδο), αλλά να αντιδρά αρνητικά σε συγκεκριμένες «αποφασιστικές» ενέργειες της διευθύντριας

λόγω προστακτικών στερεοτύπων (συναισθηματικό/συμπεριφορικό επίπεδο) (Heilman, 2012).

Η role congruity theory προβλέπει ακριβώς αυτή τη διττή προκατάληψη: λιγότερο ευνοϊκή αποτίμηση καταλληλότητας και αυστηρότερη αξιολόγηση συμπεριφοράς όταν μια γυναίκα επιτελεί ηγετικό ρόλο (Eagly & Karau, 2002). Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι οι γονείς μπορεί να αναμένουν από μια διευθύντρια να είναι «φιλική» και ταυτόχρονα να επιλύει άμεσα προβλήματα πειθαρχίας, δημιουργώντας συχνά αντιφατικές απαιτήσεις που δύσκολα ικανοποιούνται ταυτόχρονα (Δαράκη, 2007). Η αντίφαση αυτή μπορεί να αυξάνει τη συχνότητα «διπλών δεσμών» (double binds), όπου αν η διευθύντρια είναι συνεργατική ερμηνεύεται ως αδύναμη, ενώ αν είναι αποφασιστική ερμηνεύεται ως επιθετική (Heilman, 2012).

Σε ελληνικές αναλύσεις για γυναίκες στελέχη εκπαίδευσης επισημαίνεται ότι οι γυναίκες συχνά νιώθουν πως πρέπει να αποδείξουν υπερ-ικανότητα, επειδή οι προσδοκίες του περιβάλλοντος (συμπεριλαμβανομένων των γονέων) είναι πιο απαιτητικές (Μουρατίδη, 2022). Η γονεϊκή στάση επηρεάζεται επίσης από τον τρόπο που το σχολείο πλαισιώνει δημόσια την ηγεσία του, καθώς η επίσημη επικοινωνία, τα ενημερωτικά σημειώματα και οι δημόσιες παρουσίες συγκροτούν «εικόνα» της διευθύντριας (Hamm et al., 2023). Όταν η επικοινωνία είναι συνεπής, τεκμηριωμένη και ευγενής, μειώνεται ο χώρος για προσωπικές ερμηνείες και άρα αποδυναμώνεται η στερεοτυπική ανάγνωση του φύλου (Hamm et al., 2023). Η διανεμημένη ηγεσία λειτουργεί εδώ ως μηχανισμός «αποπροσωποποίησης» των συγκρούσεων, αφού οι αποφάσεις εμφανίζονται ως συλλογικές, μειώνοντας την τάση να αποδίδεται η ευθύνη αποκλειστικά στη γυναίκα διευθύντρια (Proff, 2025).

Επιπλέον, όταν συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και γονείς σε επιτροπές ή ομάδες εργασίας, αυξάνεται η διαπροσωπική εμπιστοσύνη και ενισχύεται η αίσθηση ότι η διευθύντρια ακούει και ενσωματώνει τις ανάγκες της κοινότητας (Smith, 2021). Η διαμόρφωση στάσεων συνδέεται και με τον τρόπο που οι γονείς αξιολογούν το «ηθικό» και τη δικαιοσύνη στο σχολείο, καθώς η αντιλαμβανόμενη αμεροληψία σε πειθαρχικά ή διοικητικά ζητήματα ενισχύει την αποδοχή της ηγεσίας (Orphanos, 2010). Η δικαιοσύνη είναι ιδιαίτερα κρίσιμη όταν οι γονείς θεωρούν ότι το παιδί τους «αδικείται», επειδή τέτοιες

καταστάσεις πυροδοτούν συναισθηματικές αντιδράσεις στις οποίες τα στερεότυπα μπορεί να λειτουργήσουν ως εύκολες εξηγήσεις (Heilman, 2012).

Στο επίπεδο της κουλτούρας, έρευνες για την οικογένεια δείχνουν ότι οι έμφυλες αντιλήψεις αναπαράγονται μέσα από καθημερινές πρακτικές, άρα οι γονείς που έχουν εσωτερικεύσει πιο παραδοσιακές νόρμες μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχθούν μια γυναίκα ως «τελική αυθεντία» (Πέργαμος/ΕΚΠΑ, 2020). Η κοινωνικοοικονομική θέση μπορεί επίσης να παίζει ρόλο, επειδή οι διαθέσιμοι πόροι, η εξοικείωση με θεσμούς και η εμπειρία διεκδίκησης δικαιωμάτων επηρεάζουν το πώς οι γονείς διαπραγματεύονται τη σχέση τους με τη διεύθυνση (Smith, 2021). Επιπλέον, ορισμένοι γονείς μπορεί να αξιολογούν τη διευθύντρια με κριτήρια «εξυπηρέτησης» και ταχύτητας ανταπόκρισης, κάτι που συνδέεται με τη γενικότερη δημόσια κουλτούρα λογοδοσίας προς τους θεσμούς (CNN Greece, 2025).

Από οργανωσιακή σκοπιά, οι στάσεις των γονέων μπορούν να ιδωθούν ως μορφή κοινωνικού κεφαλαίου που είτε ενισχύει είτε υπονομεύει την ικανότητα της σχολικής μονάδας να υλοποιήσει αλλαγές (Proff, 2025). Η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη συγκρότηση κοινού οράματος, άρα μπορεί να μετατοπίσει τη γονεϊκή αξιολόγηση από στερεοτυπικές κρίσεις σε αξιολόγηση αποτελέσματος και διαδικασίας (Constantinou, 2025). Σε περιβάλλοντα αλλαγής, όπως περίοδοι αξιολόγησης, ψηφιακού μετασχηματισμού ή κρίσεων, η σταθερή ηγεσία που βασίζεται σε σχέσεις τείνει να προστατεύει τη συνεργασία με τους γονείς από αποδιοργανωτικές συγκρούσεις (Proff, 2025). Παράλληλα, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η δημόσια εικόνα της ηγεσίας επηρεάζεται και από κοινωνικές αφηγήσεις στα ΜΜΕ, οι οποίες συχνά αναπαράγουν έμφυλους κώδικες για το τι συνιστά επιτυχία ή αποτυχία μιας ηγέτιδας (Heilman, 2012).

Γι' αυτό, ένα ερευνητικό πρόγραμμα που εστιάζει σε στάσεις γονέων χρειάζεται να εξετάσει και την «έμμεση» πληροφόρηση, δηλαδή φήμες, τοπικά δίκτυα, κοινωνικά μέσα και συζητήσεις γονέων που συγκροτούν συλλογικές κρίσεις για τη διευθύντρια (Orphanos, 2010). Στην ελληνική πραγματικότητα, όπου το σχολείο είναι συχνά ισχυρά ενσωματωμένο στην τοπική κοινότητα, τέτοια άτυπα δίκτυα μπορεί να επηρεάζουν αποφασιστικά την κοινωνική αποδοχή της γυναικείας ηγεσίας (Δαράκη, 2007). Συνεπώς, οι παρεμβάσεις για ενίσχυση της αποδοχής χρειάζεται να περιλαμβάνουν όχι μόνο επιμόρφωση στελεχών, αλλά

και πολιτισμική εργασία με την κοινότητα, όπως δράσεις ισότητας, πρότυπα επιτυχημένων γυναικών και γονεϊκά εργαστήρια. (Μουρατίδη, 2022). Οι σχολικές πολιτικές που ενισχύουν την εμπλοκή των γονέων και την ποιότητα επικοινωνίας λειτουργούν ως έμμεση πολιτική ισότητας, επειδή μειώνουν τα περιθώρια να παρεμβαίνουν στερεοτυπικές ερμηνείες στις σχέσεις (Hamm et al., 2023). Ερευνητικά, η αξιολόγηση των στάσεων μπορεί να ενσωματώσει συγκρίσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, ανά περιοχή (αστική/αγροτική), και ανά βαθμό προηγούμενης έκθεσης σε γυναίκες διευθύντριες, ώστε να αποτυπωθούν μοτίβα διαφοροποίησης (Orphanos, 2010). Η σύγκριση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, επειδή η βιβλιογραφία δείχνει ότι η επαφή και η εμπειρία μπορούν να τροποποιούν στάσεις, άρα η «έκθεση» σε γυναικεία ηγεσία αποτελεί κρίσιμο ερμηνευτικό κλειδί (Eagly & Karau, 2002).

Σε επίπεδο συμπερασμάτων, οι στάσεις των γονέων απέναντι στη γυναικεία ηγεσία φαίνεται να κινούνται ανάμεσα σε δύο τάσεις: την επιβίωση παραδοσιακών στερεοτύπων και τη σταδιακή αναγνώριση αποτελεσματικών, σχέσεων-προσανατολισμένων μορφών ηγεσίας (Heilman, 2012). Στον σχεδιασμό πολιτικών ισότητας, είναι κρίσιμο να αναγνωριστεί ότι οι γονεϊκές στάσεις δεν είναι μόνο ατομικές γνώμες αλλά συνδέονται με δομές ισχύος και κανόνες κανονικότητας που επηρεάζουν το σχολικό κύρος και τις σχέσεις (Eagly & Karau, 2002). Πρακτικά, η διευθύντρια που επιδιώκει να ενισχύσει την αποδοχή της μπορεί να επενδύσει σε συνεπείς κανόνες επικοινωνίας, σε μηχανισμούς επίλυσης διαφορών και σε τεκμηριωμένη ενημέρωση των γονέων, μειώνοντας την αβεβαιότητα που τροφοδοτεί στερεοτυπικές ερμηνείες (Hamm et al., 2023). Η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει στη μείωση της αντίληψης προσωπικής αυθαιρεσίας και μετατοπίζει την αξιολόγηση των γονέων από το πρόσωπο της διευθύντριας σε διαδικασίες, κάτι που περιορίζει την επιρροή της έμφυλης μεροληψίας (Proff, 2025). Επιπρόσθετα, η ενδυνάμωση των συλλογικών οργάνων και η κουλτούρα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και γονείς μπορεί να λειτουργήσουν ως κοινωνική απόδειξη αποτελεσματικότητας, ενισχύοντας τη νομιμοποίηση της γυναικείας ηγεσίας (Smith, 2021). Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η διερεύνηση στάσεων γονέων μπορεί να αξιοποιήσει ποσοτικά εργαλεία και ποιοτικές προσεγγίσεις ώστε να αναδειχθούν τόσο οι ρητές όσο και οι άρρητες πεποιθήσεις (Heilman, 2012). Η εμπειρία ελληνικών ερευνών στη σχολική διοίκηση δείχνει ότι τα ποιοτικά δεδομένα επιτρέπουν να

αναδειχθούν λεπτές μορφές έμφυλης μεροληψίας, όπως χιούμορ, υπαινιγμοί ή διαφοροποιημένες προσδοκίες πυγμής από τις γυναίκες (Δαράκη, 2007).

Στον πυρήνα των γονεϊκών στάσεων βρίσκεται επίσης η αντίληψη για νομιμότητα της ηγεσίας, δηλαδή αν η διευθύντρια θεωρείται ότι έχει το δικαίωμα να λαμβάνει δεσμευτικές αποφάσεις, ζήτημα που συχνά εμπλέκει ιστορικές πατριαρχικές αντιλήψεις (Okuboyejo, 2023). Η κατανόηση των γονεϊκών απόψεων είναι κρίσιμη, επειδή η σχολική ηγεσία απαιτεί συνεργασία σχολείου–οικογένειας για ζητήματα μαθησιακής προόδου, συμπερίληψης, συμπεριφοράς και ευημερίας των μαθητών (Orphanos, 2010). Συνεπώς, η ενίσχυση της αποδοχής της γυναικείας ηγεσίας από τους γονείς μπορεί να στηριχθεί σε στρατηγικές θεσμικής υποστήριξης, ανάδειξης επιτυχημένων πρακτικών και καλλιέργειας κουλτούρας ισότητας στην σχολική κοινότητα (Μουρατίδη, 2022). Παράλληλα, οι διαδικασίες επιλογής και επιμόρφωσης στελεχών χρειάζεται να αντιμετωπίζουν έμφυλες προκαταλήψεις και να δημιουργούν συνθήκες όπου οι γονείς εξοικειώνονται με πολλαπλά πρότυπα ηγεσίας, πέρα από το ανδρικό στερεότυπο (Constantinou, 2025). Τέλος, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στη γυναικεία ηγεσία δεν αποτελούν στατικό μέγεθος, αλλά μεταβάλλονται μέσα από εμπειρίες συνεργασίας, επιτυχείς σχολικές παρεμβάσεις και κοινωνικές μετατοπίσεις προς την ισότητα των φύλων. (Heilman, 2012)

4.4 Πως επηρεάζει την απόδοση των καθηγητών η γυναικεία Ηγεσία

Η γυναικεία ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την απόδοση των καθηγητών, καθώς συνδέεται με ηγετικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στον άνθρωπο, στη συνεργασία και στη συναισθηματική υποστήριξη (Eagly & Carli, 2007). Η διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού εργασιακού κλίματος από γυναίκες ηγέτιδες συμβάλλει στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί βασικό δείκτη επαγγελματικής απόδοσης (Northouse, 2021). Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με αυξημένη δέσμευση, μειωμένες απουσίες και υψηλότερη ποιότητα διδακτικού έργου (OECD, 2020).

Οι γυναίκες ηγέτιδες τείνουν να υιοθετούν δημοκρατικά και συμμετοχικά στυλ ηγεσίας, ενθαρρύνοντας τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη συμμετοχή των καθηγητών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Leithwood & Jantzi, 2006). Η συμμετοχή αυτή ενισχύει το αίσθημα επαγγελματικής αυτονομίας και ευθύνης των εκπαιδευτικών, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Hargreaves & Fullan, 2012). Όταν οι καθηγητές αισθάνονται ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη, εμφανίζουν μεγαλύτερη προθυμία για καινοτομία και παιδαγωγικό πειραματισμό (Day et al., 2016).

Ιδιαίτερη σημασία για την απόδοση των καθηγητών έχει ο τρόπος με τον οποίο η γυναικεία ηγεσία προσεγγίζει την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου (Bush & Glover, 2014). Οι γυναίκες ηγέτιδες εφαρμόζουν συχνότερα αναπτυξιακές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση και όχι στον έλεγχο ή την τιμωρία (Hoy & Miskel, 2013). Η αναπτυξιακή ανατροφοδότηση ενισχύει την επαγγελματική αυτοαντίληψη των καθηγητών και συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής (Beijaard et al., 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της γυναικείας ηγεσίας και επηρεάζει θετικά την ποιότητα της επικοινωνίας εντός του σχολικού οργανισμού (Goleman, 2011). Η ικανότητα των γυναικών ηγετών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών μειώνει τις συγκρούσεις και ενισχύει τη συνεργασία (Coleman, 2012). Το θετικό εργασιακό κλίμα που δημιουργείται λειτουργεί ως παράγοντας

αύξησης της επαγγελματικής απόδοσης και της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας (Maslach & Leiter, 2016).

Η γυναικεία ηγεσία συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των καθηγητών, η οποία αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού χώρου (OECD, 2020). Η έμφαση στην υποστήριξη, στην ενσυναίσθηση και στην ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στο επαγγελματικό άγχος (Maslach & Leiter, 2016). Η μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται με αυξημένη αποδοτικότητα και θετικότερη στάση των καθηγητών απέναντι στο διδακτικό τους έργο (Day et al., 2016).

Σημαντική διάσταση της γυναικείας ηγεσίας αποτελεί η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της διά βίου μάθησης (Bush & Glover, 2014). Οι γυναίκες ηγέτιδες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικές δράσεις και κοινότητες πρακτικής, προάγοντας τη συλλογική μάθηση (Hargreaves & Fullan, 2012). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα των καθηγητών και βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας (Bandura, 1997).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικά διοικητικά μοντέλα, η γυναικεία ηγεσία καλείται να λειτουργήσει μέσα σε αυστηρά θεσμικά πλαίσια (Σαϊτής, 2005). Παρά τους περιορισμούς, οι γυναίκες διευθύντριες συχνά υιοθετούν ανθρωποκεντρικές πρακτικές διοίκησης που ενισχύουν την επαγγελματική αναγνώριση των καθηγητών (Μπουραντάς, 2012). Η επαγγελματική αναγνώριση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα εργασιακής απόδοσης και οργανωσιακής δέσμευσης (Hoy & Miskel, 2013). Η γυναικεία ηγεσία επηρεάζει επίσης την απόδοση των καθηγητών μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Leithwood & Jantzi, 2006). Οι συμμετοχικές και σταδιακές στρατηγικές αλλαγής μειώνουν τις αντιστάσεις και αυξάνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία (Fullan, 2016). Η αποδοχή της αλλαγής ενισχύει τη βιώσιμη επαγγελματική απόδοση των καθηγητών (Day et al., 2016).

Παρά τις θετικές επιδράσεις, η γυναικεία ηγεσία συχνά αντιμετωπίζει έμφυλα στερεότυπα που επηρεάζουν την αποδοχή της από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Heilman, 2012). Τα στερεότυπα αυτά μπορεί να δημιουργούν πρόσθετες προκλήσεις, χωρίς ωστόσο να

αναιρούν τη θετική επίδραση της γυναικείας ηγεσίας στην απόδοση των καθηγητών (Ely et al., 2011). Η αποτελεσματική υπέρβαση των στερεοτύπων ενισχύει τη νομιμοποίηση της γυναικείας ηγεσίας και τη λειτουργική συνοχή του σχολείου (Acker, 2012).

Συνολικά, η γυναικεία ηγεσία επηρεάζει την απόδοση των καθηγητών μέσω της δημιουργίας θετικού εργασιακού κλίματος, της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και της συναισθηματικής υποστήριξης (Eagly et al., 2014). Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν καθορίζεται από το φύλο ως βιολογικό χαρακτηριστικό, αλλά από τις πρακτικές διοίκησης που εφαρμόζονται (Northouse, 2021). Η ενίσχυση της γυναικείας παρουσίας σε θέσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (UNESCO, 2021).

4.5 Πως επηρεάζει την απόδοση των μαθητών η γυναικεία Ηγεσία

Η απόδοση των μαθητών αποτελεί έναν από τους βασικότερους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και με τη συνολική σχολική εμπειρία των μαθητών (OECD, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναγνωρίζεται διεθνώς ως καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει έμμεσα αλλά ουσιαστικά τη σχολική επίδοση, το κλίμα μάθησης και τη συμπεριφορά των μαθητών (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια η μελέτη της γυναικείας ηγεσίας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιδρά στη μαθητική απόδοση, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο (Eagly & Carli, 2007).

Η γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση συχνά συνδέεται με δημοκρατικά, συμμετοχικά και μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, τα οποία προάγουν τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την ενδυνάμωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Bush, 2018). Οι γυναίκες ηγέτιδες τείνουν να δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, στη συναισθηματική υποστήριξη και στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και τη σχολική τους δέσμευση (Goleman, 2000).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία υπό γυναικεία ηγεσία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής πειθαρχίας και συνέπειας, γεγονός που συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Rohyatun, Wilian, & Waluyo, 2020). Η έμφαση στη σαφή οριοθέτηση κανόνων, στη δικαιοσύνη και στη διαφάνεια δημιουργεί ένα προβλέψιμο και σταθερό σχολικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν υπεύθυνη συμπεριφορά και αυτοπειθαρχία (Leithwood et al., 2008).

Παράλληλα, η γυναικεία ηγεσία φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη σχολική φοίτηση και τη συνέπεια των μαθητών ως προς την έγκαιρη προσέλευση και την ολοκλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων (Rohyatun et al., 2020). Η ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» στο σχολείο και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στη σχολική αποστασιοποίηση και τη χαμηλή επίδοση (Hallinger, 2011).

Η επίδραση της γυναικείας ηγεσίας δεν περιορίζεται μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά επεκτείνεται και στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν σημαντικό πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων ζωής για τους μαθητές (Shaked, 2018). Έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες ηγέτιδες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς, πολιτιστικά προγράμματα και κοινωνικές δράσεις, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργικότητα και την ομαδικότητα (OECD, 2019).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της γυναικείας ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, αποδοχή της διαφορετικότητας και ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου (Bush, 2018). Η έμφαση στη συμπερίληψη και στη δικαιοσύνη συμβάλλει στη μείωση των ανισοτήτων και στη δημιουργία ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (UNESCO, 2020).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία αποδίδεται συχνά ως βασικό χαρακτηριστικό της γυναικείας ηγεσίας, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Goleman, 2000). Οι γυναίκες ηγέτιδες τείνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα των μαθητών, δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης που ενισχύουν τη μαθητική παρακίνηση και την ακαδημαϊκή επιμονή (Bandura, 1997).

Επιπλέον, η γυναικεία ηγεσία συνδέεται με τη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική προέλευση ή τις μαθησιακές δυσκολίες τους (Eagly & Carli, 2007). Οι υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες λειτουργούν ως κίνητρο για τη βελτίωση της επίδοσης και ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών ως ικανών και αποτελεσματικών μαθητευόμενων (Bandura, 1997).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αν και η εμπειρική έρευνα σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία και τη μαθητική απόδοση παραμένει περιορισμένη, τα διαθέσιμα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες συμβάλλουν στη δημιουργία σχολικών μονάδων με έμφαση στον μαθητή και στη συνεργασία (Σαϊτής, 2015). Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να έχει θετική επίδραση τόσο στις σχολικές επιδόσεις όσο και στη γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Παπαναούμ, 2019).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η γυναικεία ηγεσία σε σχολικές μονάδες που αντιμετωπίζουν αυξημένες κοινωνικές και μαθησιακές προκλήσεις. Σε τέτοια περιβάλλοντα, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία και η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων που χαρακτηρίζουν συχνά τις γυναίκες ηγέτιδες συμβάλλουν στη σταθεροποίηση του σχολικού κλίματος και στη διατήρηση της μαθησιακής συνέχειας (Hallinger, 2011).

Συνολικά, η γυναικεία ηγεσία φαίνεται να επηρεάζει τη μαθητική απόδοση μέσω ενός συνδυασμού παραγόντων που περιλαμβάνουν τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, την ενίσχυση της πειθαρχίας, την αύξηση της μαθητικής παρακίνησης και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης (Leithwood et al., 2008). Η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στη συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης καθιστά τη γυναικεία ηγεσία ιδιαίτερα αποτελεσματική ως προς την προαγωγή της μαθητικής επιτυχίας (Bush, 2018).

Καταληκτικά, η μελέτη της επίδρασης της γυναικείας ηγεσίας στην απόδοση των μαθητών αναδεικνύει τη σημασία της ηγεσίας ως μοχλού βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας. Η ενίσχυση της παρουσίας και της αναγνώρισης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία σχολείων που προάγουν όχι μόνο τη γνώση αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (UNESCO, 2020).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο. Μεθοδολογία και έρευνα

5.1 Ερευνητική Προσέγγιση και Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς αποσκοπεί στη συστηματική καταγραφή, μέτρηση και ανάλυση των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη διοίκηση και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου κρίνεται κατάλληλη, επειδή επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι περιγραφικός και συσχετιστικός. Είναι περιγραφικός, καθώς επιχειρεί να αποτυπώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων απέναντι στη γυναικεία ηγεσία και γενικότερα στη διάσταση του φύλου στη σχολική διοίκηση. Παράλληλα, έχει συσχετιστικό χαρακτήρα, καθώς διερευνά πιθανές σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και σε παράγοντες όπως το φύλο, η ιδιότητα, η ηλικία, η εμπειρία, ο τύπος σχολείου και η αντίληψη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας.

Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις και δηλώσεις τύπου Likert. Η χρήση ερωτηματολογίου θεωρείται κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, διότι επιτρέπει την ομοιόμορφη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές ομάδες του σχολικού περιβάλλοντος και διευκολύνει τη σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου συνδέεται άμεσα με τους στόχους της εργασίας, οι οποίοι αφορούν τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη γυναικεία ηγεσία, την επίδρασή της στο σχολικό κλίμα, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και στη μαθησιακή διαδικασία .

Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου και απευθύνεται σε τρεις βασικές ομάδες συμμετεχόντων: εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η σφαιρική προσέγγιση του ζητήματος, καθώς η σχολική ηγεσία δεν επηρεάζει μόνο τη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και τις σχέσεις, τις προσδοκίες και τις εμπειρίες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Συνολικά, ο σχεδιασμός της έρευνας επιδιώκει να προσφέρει τεκμηριωμένα δεδομένα για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση και για το αν το φύλο εξακολουθεί να επηρεάζει τις αντιλήψεις γύρω.

5.2 Πληθυσμός και Δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Ηρακλείου και συγκεκριμένα εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Η επιλογή των συγκεκριμένων ομάδων πραγματοποιήθηκε, επειδή αποτελούν βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επηρεάζονται άμεσα από τη διοίκηση και την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Μέσα από τη συμμετοχή των τριών αυτών ομάδων επιδιώκεται η πολυδιάστατη διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη σχολική ηγεσία και ιδιαίτερα απέναντι στη γυναικεία διοίκηση στην εκπαίδευση.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling), καθώς η συμμετοχή των ερωτώμενων βασίστηκε στη δυνατότητα πρόσβασης του ερευνητή στις σχολικές μονάδες και στη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν περιορισμοί χρόνου και πρόσβασης στον συνολικό πληθυσμό.

Στην έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μαθητές γυμνασίων και λυκείων, καθώς και γονείς μαθητών σχολικών μονάδων του Νομού Ηρακλείου. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε με ανώνυμη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ώστε να διασφαλιστεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Για τους μαθητές τηρήθηκαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ενημέρωσης και συναίνεσης των γονέων ή κηδεμόνων, σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας.

Το δείγμα περιλαμβάνει άτομα διαφορετικού φύλου, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου και επαγγελματικής εμπειρίας, με στόχο τη συλλογή όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικών απόψεων σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία και τη διοίκηση στην εκπαίδευση. Παράλληλα, εξετάζονται δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, η ιδιότητα, τα έτη υπηρεσίας και ο τύπος σχολείου, ώστε να διερευνηθεί αν οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος θεωρείται κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση δεδομένων από διαφορετικές ομάδες της σχολικής κοινότητας και τη συγκριτική ανάλυση των απόψεών τους. Παρότι η δειγματοληψία ευκολίας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό της ελληνικής εκπαίδευσης, παρέχει σημαντικές ενδείξεις και χρήσιμα συμπεράσματα για τη μελέτη του ρόλου του φύλου στη σχολική διοίκηση και ηγεσία.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, παρά τη σημασία και τη συμβολή της στη μελέτη του ρόλου του φύλου στη διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι απαραίτητο να αναφερθούν, ώστε να γίνει ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της.

Αρχικά, ένας βασικός περιορισμός αφορά τη μέθοδο δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία ευκολίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης και τη διαθεσιμότητά τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ως αποτέλεσμα, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως αντιπροσωπευτικό του συνόλου των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν με απόλυτη βεβαιότητα σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με τη γεωγραφική εστίαση της έρευνας στον Νομό Ηρακλείου. Οι κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης περιοχής ενδέχεται να επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία. Επομένως, πιθανές διαφοροποιήσεις που

μπορεί να εμφανίζονται σε άλλες περιοχές της Ελλάδας δεν αποτυπώνονται στην παρούσα μελέτη.

Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίου ως βασικού ερευνητικού εργαλείου παρουσιάζει περιορισμούς που σχετίζονται με την υποκειμενικότητα των απαντήσεων. Οι συμμετέχοντες ενδέχεται να απάντησαν με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό ή να επηρεάστηκαν από προσωπικές εμπειρίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Παράλληλα, η ποσοτική προσέγγιση, αν και επιτρέπει τη συλλογή και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων, δεν δίνει τη δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των προσωπικών βιωμάτων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, όπως θα μπορούσε να συμβεί σε μια ποιοτική έρευνα.

Ακόμη, η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας μπορεί να επηρεάζει τα αποτελέσματα, καθώς οι κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο και τη γυναικεία ηγεσία μεταβάλλονται διαρκώς υπό την επίδραση κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών εξελίξεων. Επομένως, οι στάσεις που καταγράφονται στην παρούσα έρευνα αντανακλούν τις συγκεκριμένες συνθήκες και αντιλήψεις της χρονικής στιγμής κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων.

Τέλος, παρά τους περιορισμούς αυτούς, η έρευνα προσφέρει σημαντικά στοιχεία για την κατανόηση των αντιλήψεων γύρω από τη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση και συμβάλλει στην ανάδειξη ζητημάτων που σχετίζονται με τα έμφυλα στερεότυπα, την ισότητα και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μελλοντικές έρευνες με ευρύτερο δείγμα, διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και συγκριτική ανάλυση μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών ή βαθμίδων εκπαίδευσης.

5.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των απόψεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη διοίκηση και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επιλογή του ερωτηματολογίου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων σε σχετικά σύντομο

χρονικό διάστημα, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση και τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, βασισμένο στη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία, τη διοίκηση στην εκπαίδευση, τα έμφυλα στερεότυπα και τη γυναικεία ηγεσία. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων στηρίχθηκε στους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, ώστε να εξασφαλιστεί η συνάφεια μεταξύ θεωρητικού πλαισίου και ερευνητικής διαδικασίας .

Η δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η ιδιότητα (εκπαιδευτικός, μαθητής ή γονέας), τα έτη υπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο, ο τύπος σχολείου και η περιοχή της σχολικής μονάδας. Τα στοιχεία αυτά κρίθηκαν απαραίτητα για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει δηλώσεις και ερωτήσεις που σχετίζονται με:

τις αντιλήψεις για τη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση,

τα στερεότυπα φύλου σχετικά με τη διοίκηση,

τη σχέση φύλου και αποτελεσματικότητας στη σχολική ηγεσία,

την επίδραση της γυναικείας διοίκησης στο σχολικό κλίμα,

τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας,

την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών και

τη μαθησιακή διαδικασία και την απόδοση των μαθητών.

Οι περισσότερες ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τη μορφή δηλώσεων τύπου Likert πέντε βαθμίδων, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα». Η χρήση της

κλίμακας Likert επιλέχθηκε, επειδή θεωρείται κατάλληλη για τη μέτρηση στάσεων, αντιλήψεων και κοινωνικών απόψεων, ενώ παράλληλα διευκολύνει την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms, γεγονός που διευκόλυνε τη διανομή του ερωτηματολογίου και την πρόσβαση των συμμετεχόντων. Η ηλεκτρονική μορφή του εργαλείου συνέβαλε επίσης στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων.

Πριν από την κύρια διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων, με στόχο τον έλεγχο της σαφήνειας, της κατανόησης και της λειτουργικότητας των ερωτήσεων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε ένα κατάλληλο και λειτουργικό εργαλείο για τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων της παρούσας εργασίας, καθώς επέτρεψε τη συστηματική συλλογή δεδομένων και τη μελέτη των αντιλήψεων της σχολικής κοινότητας σχετικά με το φύλο και τη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση.

5.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2025–2026 και βασίστηκε στη διανομή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Η επιλογή της ηλεκτρονικής μορφής κρίθηκε κατάλληλη, καθώς διευκόλυνε τη γρήγορη διάδοση του ερωτηματολογίου, την εύκολη πρόσβαση των συμμετεχόντων και τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού απαντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Πριν από την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό της μελέτης, τη σημασία της συμμετοχής τους, καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Στην αρχική σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε ενημερωτικό κείμενο στο οποίο αναφερόταν ότι η συμμετοχή

είναι εθελοντική, ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς και ότι οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα αποχώρησης από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια.

Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και διαδικτυακών μέσων επικοινωνίας, ενώ παράλληλα ζητήθηκε η συμβολή σχολικών μονάδων και διευθυντών για τη διάχυση της έρευνας στη σχολική κοινότητα. Για τη συμμετοχή των μαθητών τηρήθηκαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ενημέρωσης και συναίνεσης των γονέων ή κηδεμόνων, σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη και δεν ζητήθηκαν προσωπικά στοιχεία που να μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Η επιλογή αυτή κρίθηκε απαραίτητη, ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και με ειλικρίνεια τις απόψεις και τις στάσεις τους σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία και τον ρόλο του φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, οι απαντήσεις καταγράφηκαν αυτόματα στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων της πλατφόρμας Google Forms και στη συνέχεια μεταφέρθηκαν σε λογιστικό φύλλο Excel και στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Πριν από τη στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε έλεγχος πληρότητας και ορθότητας των απαντήσεων, καθώς και αποκλεισμός ελλιπών ή μη έγκυρων ερωτηματολογίων. Η συγκεκριμένη διαδικασία συλλογής δεδομένων συνέβαλε στην οργάνωση και συστηματική καταγραφή των απαντήσεων, επιτρέποντας την αξιόπιστη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

5.6 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση στατιστικών μεθόδων ποσοτικής ανάλυσης, με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μετά την ολοκλήρωση της

συλλογής των δεδομένων, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google Forms μεταφέρθηκαν σε λογιστικό φύλλο Excel και στη συνέχεια εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) για επεξεργασία και στατιστική ανάλυση.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος των δεδομένων, ώστε να διαπιστωθεί η πληρότητα και η ορθότητα των απαντήσεων. Τα ελλιπή ή μη έγκυρα ερωτηματολόγια αποκλείστηκαν από τη διαδικασία ανάλυσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των μεταβλητών και καταχώριση των απαντήσεων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του στατιστικού προγράμματος.

Για την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής, όπως οι συχνότητες, τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Η περιγραφική ανάλυση συνέβαλε στην αποτύπωση της σύνθεσης του δείγματος και στη γενική παρουσίαση των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων.

Παράλληλα, εφαρμόστηκαν μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής, με στόχο τη διερεύνηση πιθανών διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Ειδικότερα, εξετάστηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, τα έτη υπηρεσίας και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι, όπως:

ο έλεγχος t-test για τη σύγκριση δύο ομάδων,

η ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη σύγκριση περισσότερων ομάδων και

ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων, διαγραμμάτων και ερμηνευτικών σχολίων, προκειμένου να διευκολύνεται η κατανόηση και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία επιδιώκεται η εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων σχετικά με τη γυναικεία ηγεσία, τα έμφυλα στερεότυπα και τον ρόλο του φύλου στη σχολική διοίκηση και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο. Ανάλυση δεδομένων

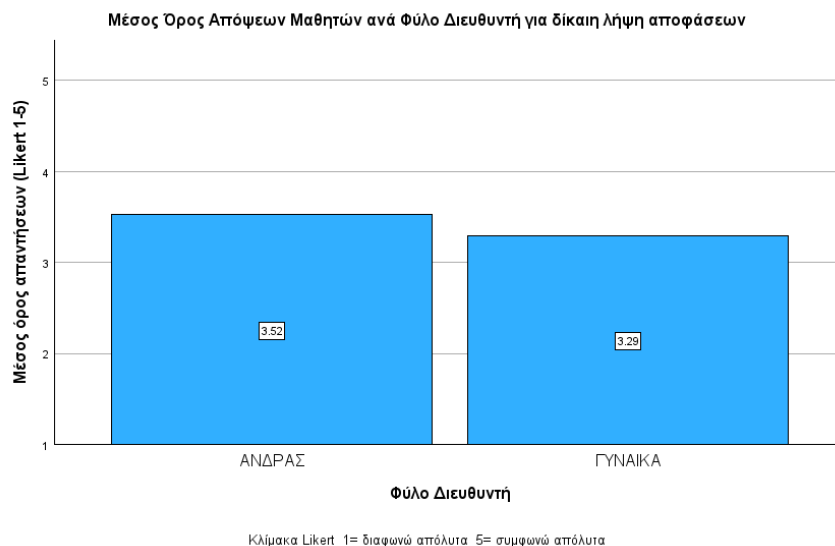
6.1 Αντιλήψεις μαθητών για τον ρόλο του φύλου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι οι μαθητές αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ηγεσίας στους διευθυντές ανάλογα με το φύλο τους. Αν και οι περισσότερες διαφορές δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλες, παρατηρείται μία σαφής τάση σύνδεσης των ανδρών διευθυντών με διοικητικές και οργανωτικές λειτουργίες, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες συνδέονται περισσότερο με διαπροσωπικές και συναισθηματικές διαστάσεις της ηγεσίας. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς αντανακλά τις σύγχρονες θεωρίες περί έμφυλης ηγεσίας στην εκπαίδευση.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια λαμβάνει δίκαιες αποφάσεις * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ακούει τα προβλήματα των μαθητών * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια λαμβάνει δίκαιες αποφάσεις	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ακούει τα προβλήματα των μαθητών
ΑΝΔΡΑ Σ	Mean	3.52	3.71	3.67
	N	21	21	21
	Std. Deviation	1.030	1.146	1.461
ΓΥΝΑΙΚ Α	Mean	3.29	3.59	3.68
	N	34	34	34
	Std. Deviation	1.060	1.373	1.408
3	Mean	4.00	4.00	4.00
	N	1	1	1
	Std. Deviation	.	.	.
Total	Mean	3.39	3.64	3.68
	N	56	56	56
	Std. Deviation	1.039	1.271	1.403

Πίνακας 0-1 Συγκριτική παρουσίαση των αντιλήψεων των μαθητών για τη δικαιοσύνη, την ισότιμη μεταχείριση και την επικοινωνιακή ανταπόκριση της σχολικής ηγεσίας ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 1 Μέσος Όρος των Αποψέων των Μαθητών σχετικά με τη Δίκαιη Λήψη Αποφάσεων ανά Φύλο Διευθυντή.

Οι μαθητές θεωρούν ότι οι άνδρες διευθυντές λαμβάνουν δικαιότερες αποφάσεις ($M=3,52$) σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες ($M=3,29$), ενώ αντίστοιχα υψηλότερα αξιολογούνται και ως προς την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών ($M=3,71$ έναντι $M=3,59$). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής των ηγετικών ρόλων (Eagly & Karau, 2002), σύμφωνα με την οποία η κοινωνία εξακολουθεί να συνδέει την έννοια της αντικειμενικότητας, της επιβολής κανόνων και της διοικητικής αυθεντίας με το ανδρικό φύλο. Παρότι οι διαφορές είναι μικρές, υποδηλώνουν ότι οι μαθητές εξακολουθούν να αξιολογούν τη διοικητική δικαιοσύνη μέσα από παραδοσιακά πρότυπα ηγεσίας.

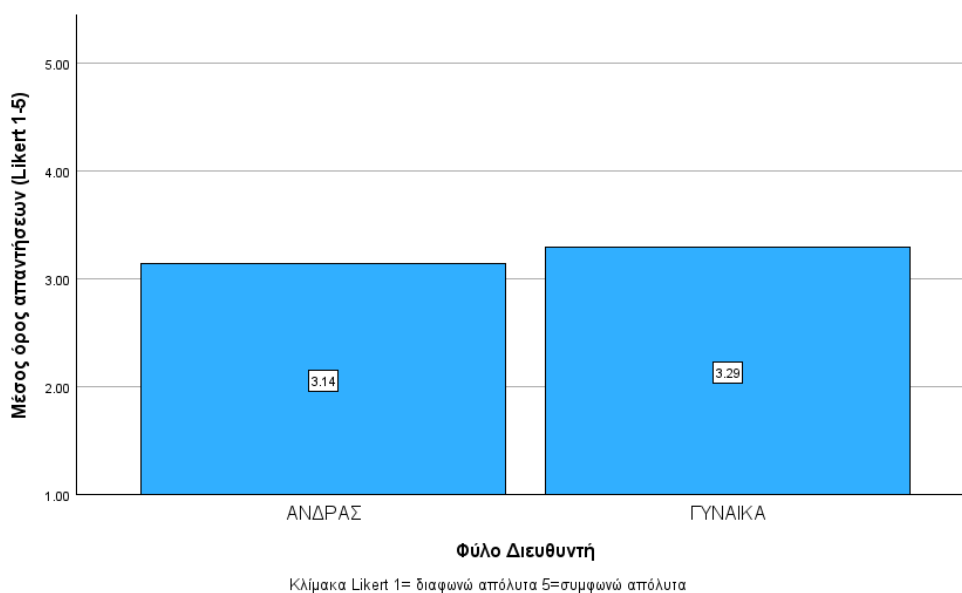
	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια είναι πιο προσιτός/ή από το αν ήταν το αντίθετο φύλο * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια εμπνέει εμπιστοσύνη * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια με κάνει να νοιώθω μεγαλύτερη ασφάλεια * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια είναι πιο προσιτός/ή από το αν ήταν το αντίθετο φύλο	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια εμπνέει εμπιστοσύνη	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια με κάνει να νοιώθω μεγαλύτερη ασφάλεια
ΑΝΔΡΑΣ Mean	3.00	3.14	3.33
N	21	21	21
Std. Deviation	1.378	1.424	1.560

ΓΥΝΑΙΚ A	Mean	2.59	3.29	2.82
	N	34	34	34
	Std. Deviation	1.328	1.447	1.445
3	Mean	4.00	5.00	4.00
	N	1	1	1
	Std. Deviation	.	.	.
Total	Mean	2.77	3.27	3.04
	N	56	56	56
	Std. Deviation	1.348	1.433	1.489

Πίνακας 2-0-2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την προσβασιμότητα, την εμπιστοσύνη και το αίσθημα ασφάλειας που εμπνέει ο/η διευθυντής/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή

Μέσος όρος απόψεων Μαθητών ανά φύλο Διευθυντή αν εμπνέει εμπιστοσύνη



Σχήμα 2 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με το αν ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια Εμπνέει Εμπιστοσύνη, ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

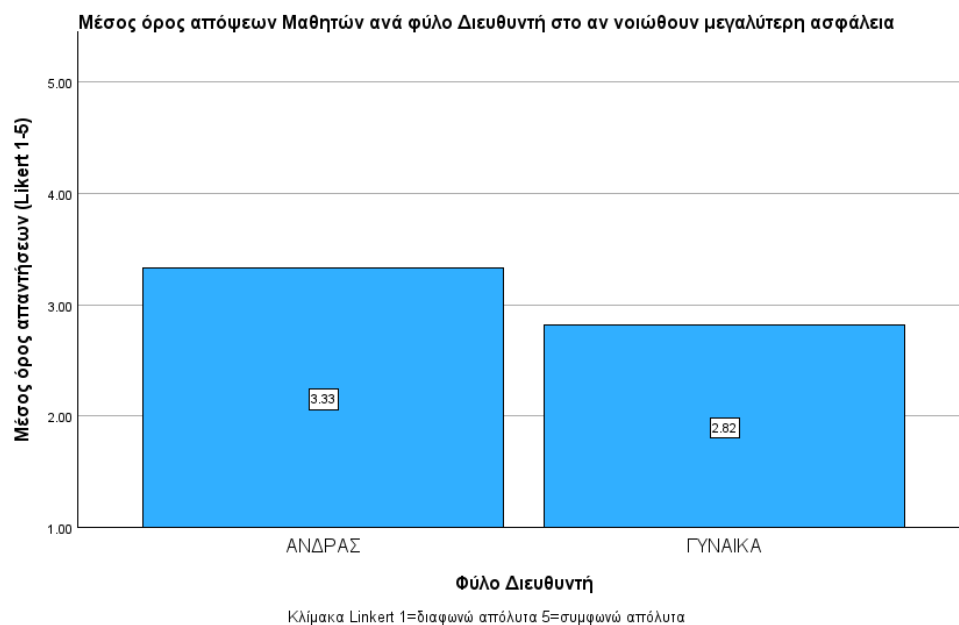
Στην ερώτηση σχετικά με το αν ο διευθυντής νοιάζεται για τα προβλήματα των μαθητών, οι γυναίκες διευθύντριες εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο ($M=3,68$) σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές ($M=3,67$). Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στην εμπιστοσύνη, όπου οι γυναίκες διευθύντριες συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία ($M=3,29$ έναντι $M=3,14$). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία περί

μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία υποστηρίζει ότι οι γυναίκες ηγέτες εμφανίζουν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη, υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και μεγαλύτερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Bass & Avolio, 1994· Northouse, 2021). Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης αποτελεί βασικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τους Bryk και Schneider (2002).

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Το σχολικό περιβάλλον είναι πιο ήρεμο * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Υπάρχει λιγότερη βία * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Βελτιώνονται οι σχέσεις μαθητών * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Το σχολικό περιβάλλον είναι πιο ήρεμο	Υπάρχει λιγότερη βία	Βελτιώνονται οι σχέσεις μαθητών
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.57	3.67	3.57
	N	21	21	21
	Std. Deviation	1.248	1.197	1.207
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.09	3.53	3.03
	N	34	34	34
	Std. Deviation	1.485	1.354	1.359
3	Mean	4.00	4.00	4.00
	N	1	1	1
	Std. Deviation	.	.	.
Total	Mean	3.29	3.59	3.25
	N	56	56	56
	Std. Deviation	1.398	1.276	1.311

Πίνακας 20-3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ηρεμία του σχολικού περιβάλλοντος, τη μείωση της σχολικής βίας και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



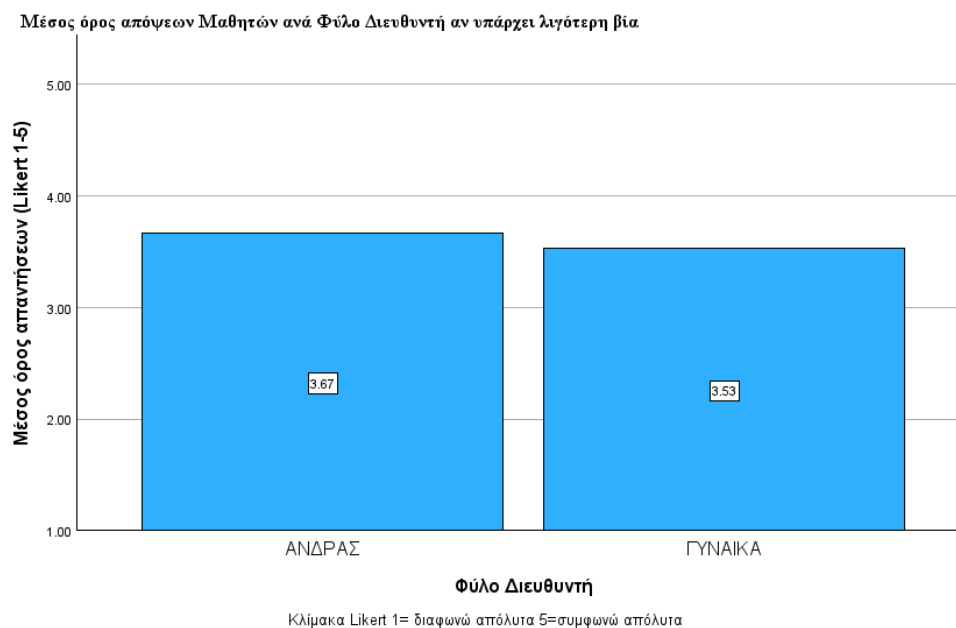
Σχήμα 3 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με το Αίσθημα Ασφάλειας που Παρέχει ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια, ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Οι μαθητές αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα τους άνδρες διευθυντές ως προς την αίσθηση ασφάλειας που δημιουργούν στο σχολείο ($M=3,33$ έναντι $M=2,82$). Παράλληλα, θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι πιο ήρεμο όταν διευθυντής είναι άνδρας ($M=3,57$ έναντι $M=3,09$). Η διαφορά αυτή αποτελεί ένα από τα πιο έντονα ευρήματα της έρευνας και ενδέχεται να συνδέεται με την παραδοσιακή αντίληψη ότι οι άνδρες ηγέτες ασκούν αυστηρότερο έλεγχο και εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα μηχανισμούς πειθαρχίας (Bush, 2020). Παράλληλα, η θεωρία της οργανωσιακής ηγεσίας υποστηρίζει ότι οι μαθητές συχνά συνδέουν την αίσθηση τάξης και ασφάλειας με ισχυρές μορφές διοίκησης (Hoy & Miskel, 2013).

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Μειώνονται οι συγκρούσεις * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Αυξάνεται το ενδιαφέρον για μάθηση * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Μειώνονται οι συγκρούσεις	Αυξάνεται το ενδιαφέρον για μάθηση	Οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.38	3.29	3.14
	N	21	21	21
	Std. Deviation	1.322	1.102	1.062
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	2.88	2.65	2.68
	N	34	34	34
	Std. Deviation	1.297	1.495	1.512
3	Mean	4.00	4.00	5.00
	N	1	1	1
	Std. Deviation	.	.	.
Total	Mean	3.09	2.91	2.89
	N	56	56	56
	Std. Deviation	1.311	1.379	1.384

Πίνακας 2-0-4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη μείωση των συγκρούσεων, την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για μάθηση και την αύξηση της μαθητικής συμμετοχής ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 4 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με τη Μείωση της Σχολικής Βίας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

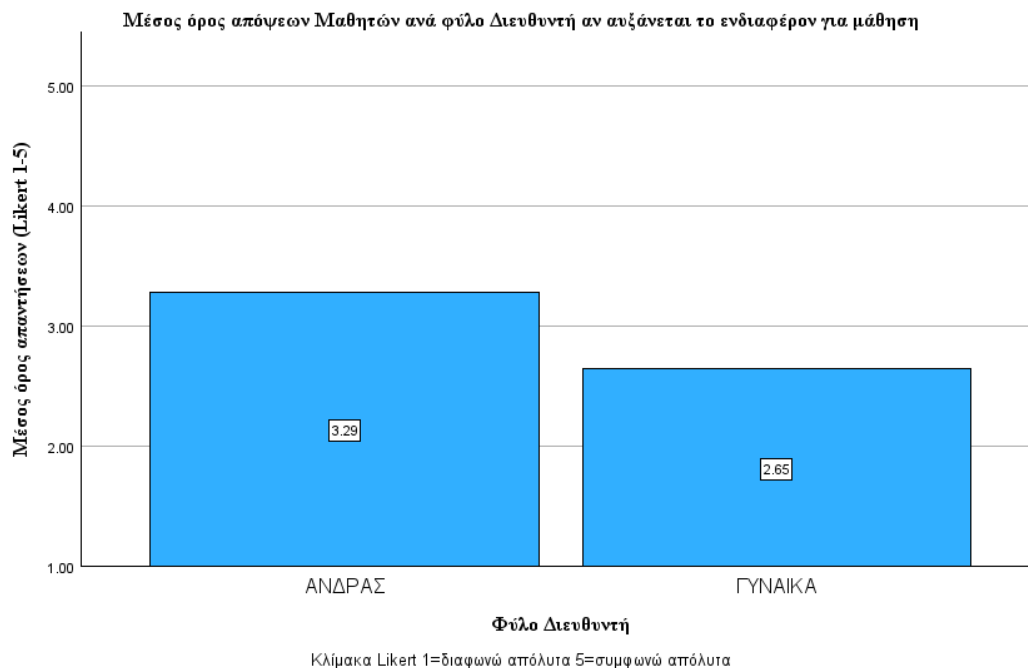
Στο πεδίο της πρόληψης της σχολικής βίας, οι άνδρες διευθυντές αξιολογούνται υψηλότερα ($M=3,67$) από τις γυναίκες διευθύντριες ($M=3,53$). Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στη μείωση των συγκρούσεων ($M=3,38$ έναντι $M=2,88$). Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών ότι οι άνδρες διευθυντές εφαρμόζουν αυστηρότερους κανόνες και διαθέτουν μεγαλύτερη ικανότητα επιβολής πειθαρχικών μέτρων. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία δεν επιβεβαιώνει ότι το φύλο επηρεάζει πραγματικά την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συγκρούσεων, αλλά υπογραμμίζει τη σημασία των ηγετικών δεξιοτήτων και της οργανωσιακής κουλτούρας (Hallinger, 2011).

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ενθαρρύνονται οι δράσεις * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Υποστηρίζονται μαθησιακές δυσκολίες * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Βελτιώνεται η σχολική επίδοση * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Ενθαρρύνονται οι δράσεις	Υποστηρίζονται μαθησιακές δυσκολίες	Βελτιώνεται η σχολική επίδοση
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.48	3.33	3.14
	N	21	21	21
	Std. Deviation	1.123	.913	1.108
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.06	3.41	2.91
	N	34	34	34
	Std. Deviation	1.455	1.395	1.505
3	Mean	4.00	4.00	4.00
	N	1	1	1
	Std. Deviation	.	.	.
Total	Mean	3.23	3.39	3.02
	N	56	56	56
	Std. Deviation	1.335	1.216	1.355

Πίνακας 2-0-5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ενθάρρυνση μαθητικών δράσεων, την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 5 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Ενίσχυση του Ενδιαφέροντος για Μάθηση ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

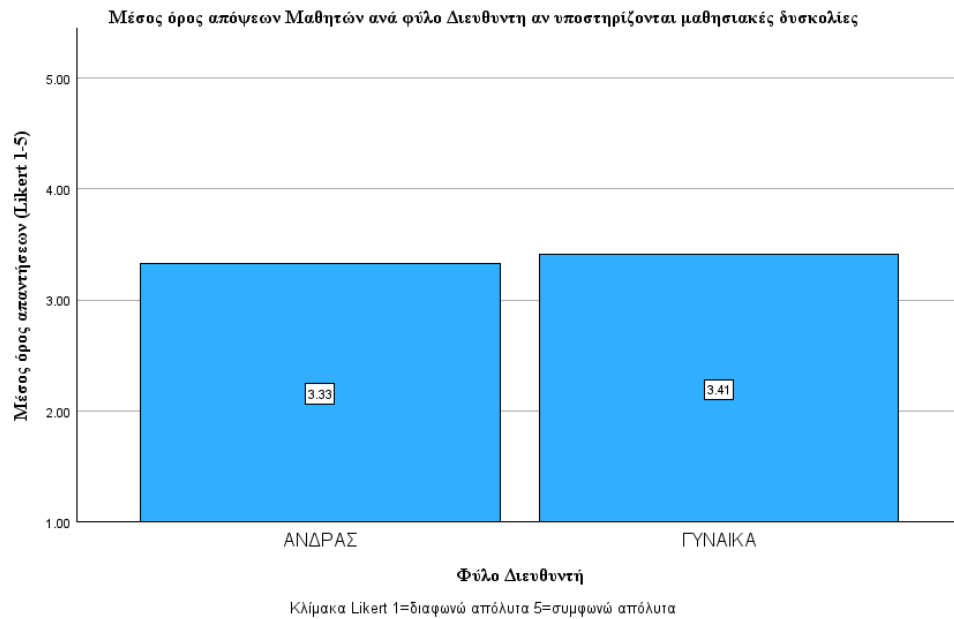
Οι μαθητές θεωρούν ότι οι άνδρες διευθυντές αυξάνουν περισσότερο το ενδιαφέρον για μάθηση ($M=3,29$ έναντι $M=2,65$), ενώ συμβάλλουν περισσότερο και στη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες ($M=3,14$ έναντι $M=2,68$). Η διαφορά αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς έρχεται σε αντίθεση με μέρος της βιβλιογραφίας που συνδέει τη μετασχηματιστική ηγεσία των γυναικών με την αύξηση των κινήτρων των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 2005). Είναι πιθανό το συγκεκριμένο εύρημα να επηρεάζεται από κοινωνικές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αυθεντία και το κύρος της διοικητικής θέσης.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Δείχνει κατανόηση * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Επικοινωνεί αποτελεσματικά * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Λύνει δίκαια τα προβλήματα * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
---	----	-------	-----	-------	-----	--------

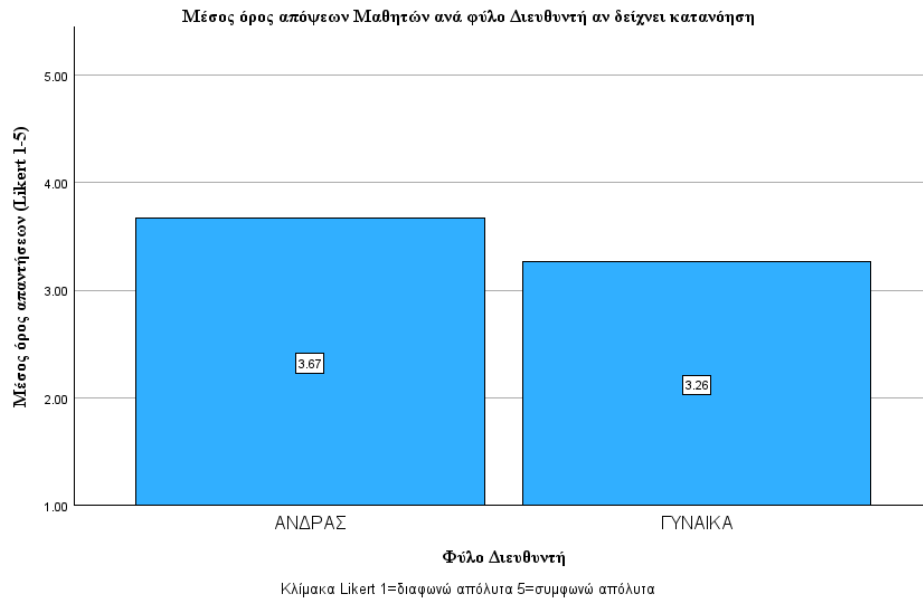
Φύλο Διευθυντή		Δείχνει κατανόηση	Επικοινωνεί αποτελεσματικά	Λύνει δίκαια τα προβλήματα
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.67	3.29	3.14
	N	21	21	21
	Std. Deviation	1.111	1.189	1.195
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.26	3.09	3.26
	N	34	34	34
	Std. Deviation	1.463	1.379	1.463
3	Mean	4.00	4.00	4.00
	N	1	1	1
	Std. Deviation	.	.	.
Total	Mean	3.43	3.18	3.23
	N	56	56	56
	Std. Deviation	1.333	1.295	1.348

Πίνακας 2-0-6 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την κατανόηση, την αποτελεσματική επικοινωνία και τη δίκαιη επίλυση προβλημάτων από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 6 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Υποστήριξη Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Η μοναδική διάσταση στην οποία οι γυναίκες διευθύντριες υπερέχουν σαφώς είναι η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ($M=3,41$ έναντι $M=3,33$). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί πλήρως με τις θεωρίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, 2020), σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ηγέτες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις πολιτικές ένταξης, εξατομικευμένης υποστήριξης και κοινωνικής δικαιοσύνης.



Σχήμα 7 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Κατανόηση που Δείχνει ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

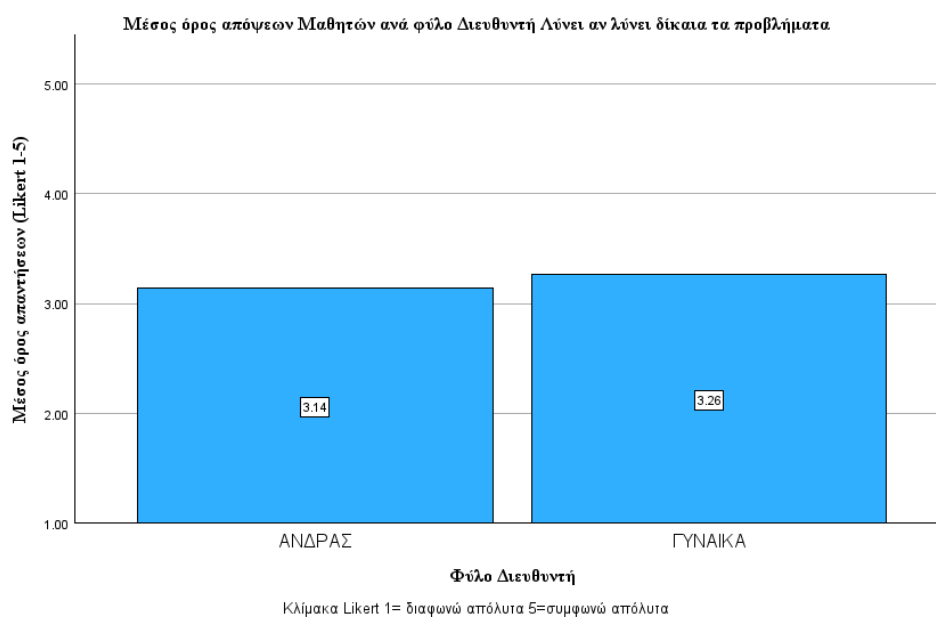
Οι άνδρες διευθυντές εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στην κατανόηση των μαθητών ($M=3,67$ έναντι $M=3,26$) και στην αποτελεσματική επικοινωνία ($M=3,29$ έναντι $M=3,09$). Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία συνήθως αποδίδει στις γυναίκες υψηλότερες επικοινωνιακές δεξιότητες. Η διαφορά αυτή πιθανόν να συνδέεται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος ή του σχολικού πλαισίου και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Αποτελεί θετικό πρότυπο * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%
Προάγει τη συνεργασία * Φύλο Διευθυντή	56	34.1%	108	65.9%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή	Αποτελεί θετικό πρότυπο	Προάγει τη συνεργασία
ΑΝΔΡΑΣ Mean	3.29	3.62

	N	21	21
	Std. Deviation	1.347	1.161
	Mean	3.21	3.59
ΓΥΝΑΙΚΑ	N	34	34
	Std. Deviation	1.343	1.234
	Mean	4.00	4.00
3	N	1	1
	Std. Deviation	.	.
	Mean	4.00	4.00
Total	N	56	56
	Std. Deviation	1.325	1.186
	Mean	3.25	3.61

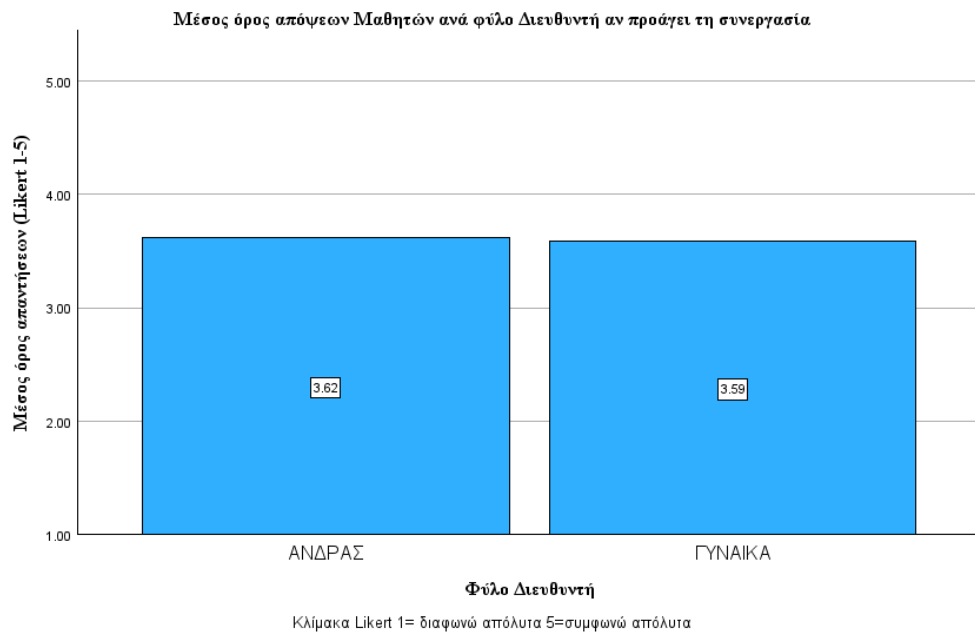
Πίνακας 2-0-7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τον ρόλο του/της διευθυντή/διευθύντριας ως θετικού προτύπου και παράγοντα προώθησης της συνεργασίας, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 8 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με τη Δίκαιη Επίλυση Προβλημάτων από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Στη δίκαιη επίλυση προβλημάτων οι γυναίκες διευθύντριες εμφανίζονται ελαφρώς υψηλότερα ($M=3,26$) από τους άνδρες διευθυντές ($M=3,14$). Η διαφορά αυτή μπορεί να

αποδοθεί στη μεγαλύτερη χρήση συνεργατικών στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για τη γυναικεία ηγεσία (Shakeshaft, 2011).



Σχήμα 9 Μέσος Όρος των Απόψεων των Μαθητών σχετικά με την Προώθηση της Συνεργασίας από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Οι μαθητές αξιολογούν σχεδόν ισότιμα άνδρες και γυναίκες διευθυντές ως θετικά πρότυπα ($M=3,29$ και $M=3,21$ αντίστοιχα), ενώ στην προώθηση της συνεργασίας οι δύο ομάδες εμφανίζουν σχεδόν ταυτόσημες τιμές ($M=3,62$ και $M=3,59$). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν πως η αποτελεσματική συνεργασία και ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή δεν εξαρτώνται από το φύλο, αλλά από τις προσωπικές και επαγγελματικές του ικανότητες.

Η συνδυαστική ανάλυση των γραφημάτων και των στατιστικών πινάκων δείχνει ότι οι μαθητές αποδίδουν στους άνδρες διευθυντές χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την οργάνωση, την ασφάλεια, την πειθαρχία, την παρακίνηση και τη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, οι γυναίκες διευθύντριες συνδέονται περισσότερο με την εμπιστοσύνη, τη φροντίδα των μαθητών, την υποστήριξη εύαλωτων ομάδων και τη δίκαιη επίλυση προβλημάτων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό τις θεωρίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της κοινωνικής κατασκευής του φύλου, ενώ παράλληλα

δείχνουν ότι οι μαθητές εξακολουθούν να επηρεάζονται από έμφυλα στερεότυπα κατά την αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας. Ωστόσο, οι σχετικά μικρές διαφορές στους περισσότερους δείκτες υποδηλώνουν ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης συνδέεται κυρίως με τις ηγετικές δεξιότητες και λιγότερο με το φύλο του διευθυντή.

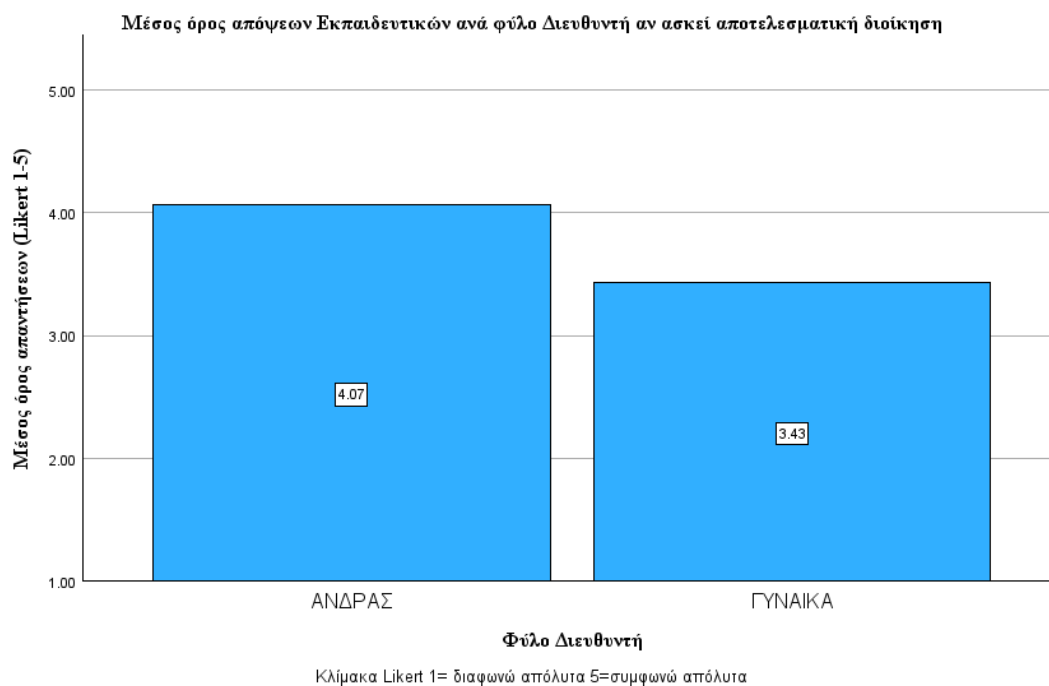
6.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του φύλου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Η ανάλυση των δεδομένων των εκπαιδευτικών εξετάζει κατά πόσο το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, την ηγεσία, το σχολικό κλίμα και ζητήματα έμφυλων στερεοτύπων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύουν διαφοροποιήσεις στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο του σχολικού ηγέτη.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ασκεί αποτελεσματική διοίκηση * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαθέτει ηγετικές ικανότητες * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια λαμβάνει ορθές αποφάσεις * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαχειρίζεται κρίσεις αποτελεσματικά * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ασκεί αποτελεσματικ ή διοίκηση	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαθέτει ηγετικές ικανότητες	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια λαμβάνει ορθές αποφάσεις	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαχειρίζεται κρίσεις αποτελεσματικ ά
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	4.07	4.03	4.00	4.07
	N	30	30	30	30
	Std. Deviation	.980	1.033	1.050	1.143
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.43	3.55	3.39	3.49
	N	49	49	49	49
	Std. Deviation	1.155	1.138	1.115	1.157
Total	Mean	3.67	3.73	3.62	3.71
	N	79	79	79	79
	Std. Deviation	1.129	1.118	1.124	1.178

Πίνακας 2-0-8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, τις ηγετικές ικανότητες, τη λήψη ορθών αποφάσεων και τη διαχείριση κρίσεων από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας



Σχήμα 10 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Αποτελεσματικότητα της Διοίκησης ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

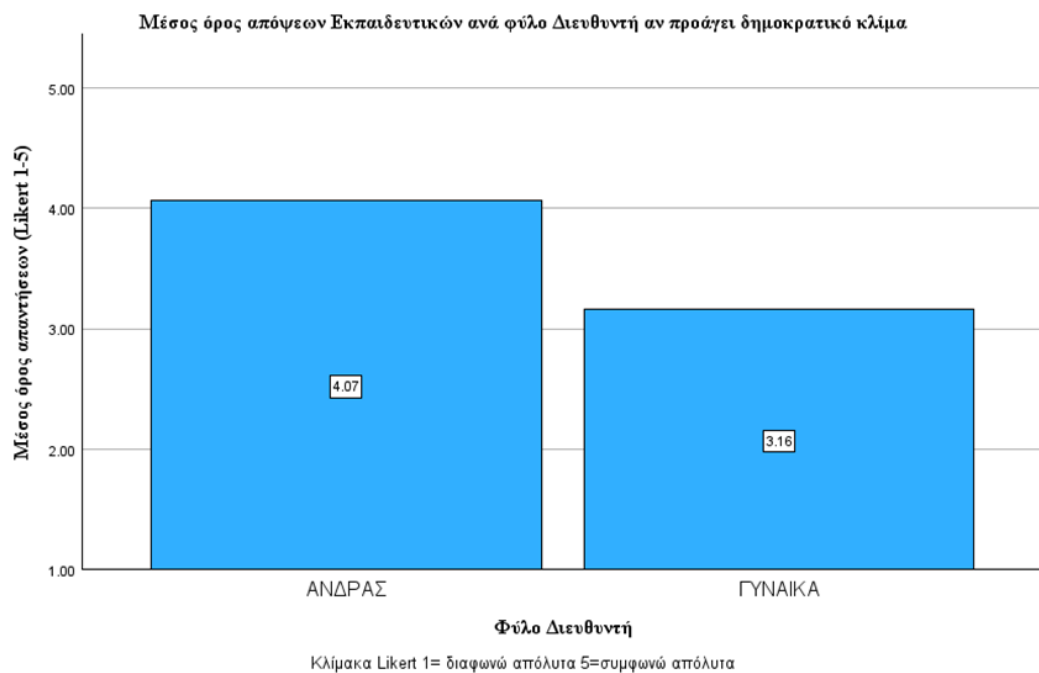
Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικότερα τους άνδρες διευθυντές ως προς την αποτελεσματική διοίκηση ($M=4,07$) σε σύγκριση με τις γυναίκες διευθύντριες ($M=3,43$). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και ως προς τις ηγετικές ικανότητες, όπου οι άνδρες συγκεντρώνουν μέσο όρο 4,03 έναντι 3,55 των γυναικών. Αντίστοιχα, οι άνδρες διευθυντές θεωρούνται ότι λαμβάνουν ορθότερες αποφάσεις ($M=4,00$ έναντι $M=3,39$) και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις κρίσεις ($M=4,07$ έναντι $M=3,49$).

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι τα παραδοσιακά πρότυπα ηγεσίας εξακολουθούν να συνδέονται με ανδρικά χαρακτηριστικά, όπως η αποφασιστικότητα, ο έλεγχος και η επιβολή (Eagly & Karau, 2002). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εξακολουθούν να επηρεάζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την καταλληλότητα των φύλων για ηγετικούς ρόλους (Coleman, 2012).

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προάγει δημοκρατικό κλίμα * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Υπάρχουν προκαταλήψεις εις βάρος του/της * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Αμφισβητείται η εξουσία του/της * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει περισσότερα εμπόδια * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%

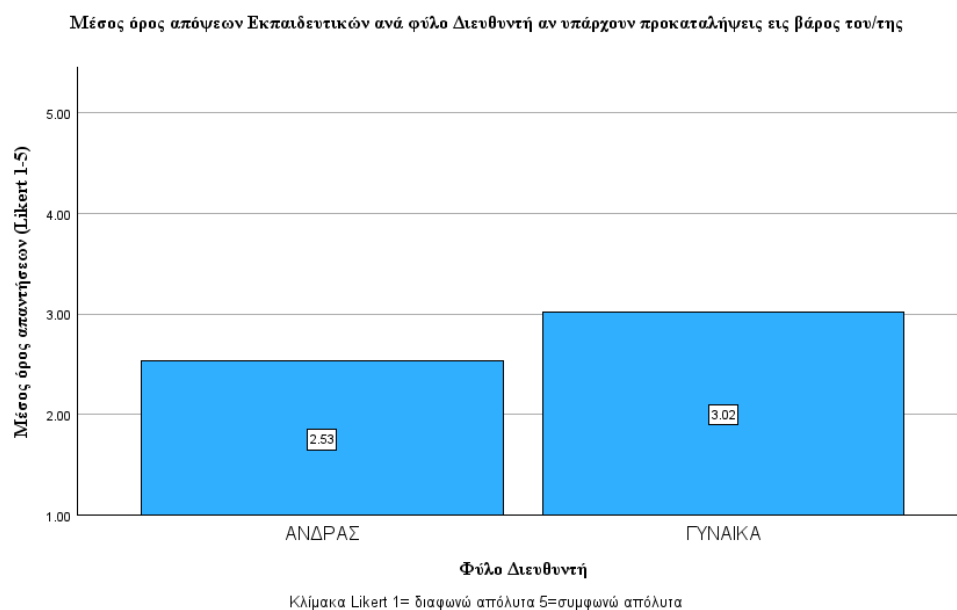
Φύλο Διευθυντή		Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προάγει δημοκρατικό κλίμα	Υπάρχουν προκαταλήψεις εις βάρος του/της	Αμφισβητείται η εξουσία του/της	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει περισσότερα εμπόδια
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	4.07	2.53	2.33	3.03
	N	30	30	30	30
	Std. Deviation	1.363	1.432	1.446	1.245
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.16	3.02	3.10	3.35
	N	49	49	49	49
	Std. Deviation	1.477	1.250	1.212	1.091
Total	Mean	3.51	2.84	2.81	3.23
	N	79	79	79	79
	Std. Deviation	1.492	1.334	1.350	1.154

Πίνακας 2-0-9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το δημοκρατικό κλίμα, τις προκαταλήψεις, την αμφισβήτηση της εξουσίας και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο/η διευθυντής/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



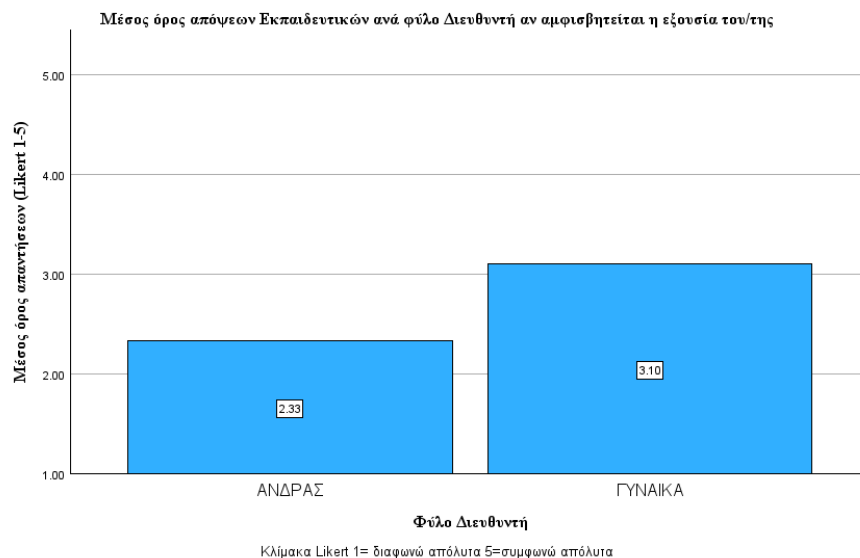
Σχήμα 11 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Προώθηση Δημοκρατικού Κλίματος από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι άνδρες διευθυντές αξιολογούνται υψηλότερα ως προς την προώθηση δημοκρατικού κλίματος ($M=4,07$), ενώ οι γυναίκες διευθύντριες λαμβάνουν σημαντικά χαμηλότερη αξιολόγηση ($M=3,16$).



Σχήμα 12 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ύπαρξη Προκαταλήψεων σε Βάρος του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για την ύπαρξη προκαταλήψεων εις βάρος του/της διευθυντή/διευθύντριας, οι γυναίκες συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία ($M=3,02$) σε σχέση με τους άνδρες ($M=2,53$). Αντίστοιχα, η εξουσία των γυναικών διευθυντριών φαίνεται να αμφισβητείται περισσότερο ($M=3,10$) σε σύγκριση με τους άνδρες διευθυντές ($M=2,33$). Επιπλέον, οι γυναίκες θεωρείται ότι αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια κατά την άσκηση της διοίκησης ($M=3,35$ έναντι $M=3,03$).



Σχήμα 13 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Αμφισβήτηση της Εξουσίας του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

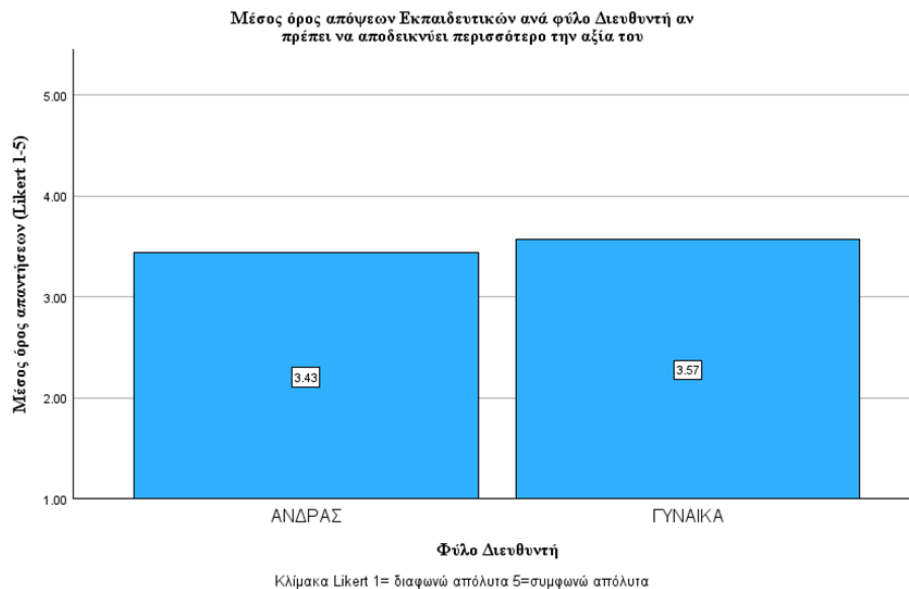
Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη θεωρία του «γυάλινου ταβανιού» (glass ceiling), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εξακολουθούν να συναντούν δυσκολίες στην πρόσβαση και άσκηση ηγετικών θέσεων λόγω κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Shakeshaft, 2011; Eagly & Carli, 2007).

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια πρέπει να αποδεικνύει περισσότερο την αξία του * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Η μητρότητα θεωρείται εμπόδιο * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%

Βελτιώνεται η απόδοσή μου * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Αυξάνεται το κίνητρο εργασίας * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια πρέπει να αποδεικνύει περισσότερο την αξία του	Η μητρότητα θεωρείται εμπόδιο	Βελτιώνεται η απόδοσή μου	Αυξάνεται το κίνητρο εργασίας
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.43	2.23	3.50	3.20
	N	30	30	30	30
	Std. Deviation	1.251	1.305	.820	1.157
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.57	2.43	3.18	3.12
	N	49	49	49	49
	Std. Deviation	1.190	1.323	1.054	.971
Total	Mean	3.52	2.35	3.30	3.15
	N	79	79	79	79
	Std. Deviation	1.207	1.311	.979	1.039

Πίνακας 2-0-10 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη απόδειξης της αξίας του/της διευθυντή/διευθύντριας, τη μητρότητα ως πιθανό εμπόδιο και την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην εργασιακή απόδοση και το κίνητρο εργασίας, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



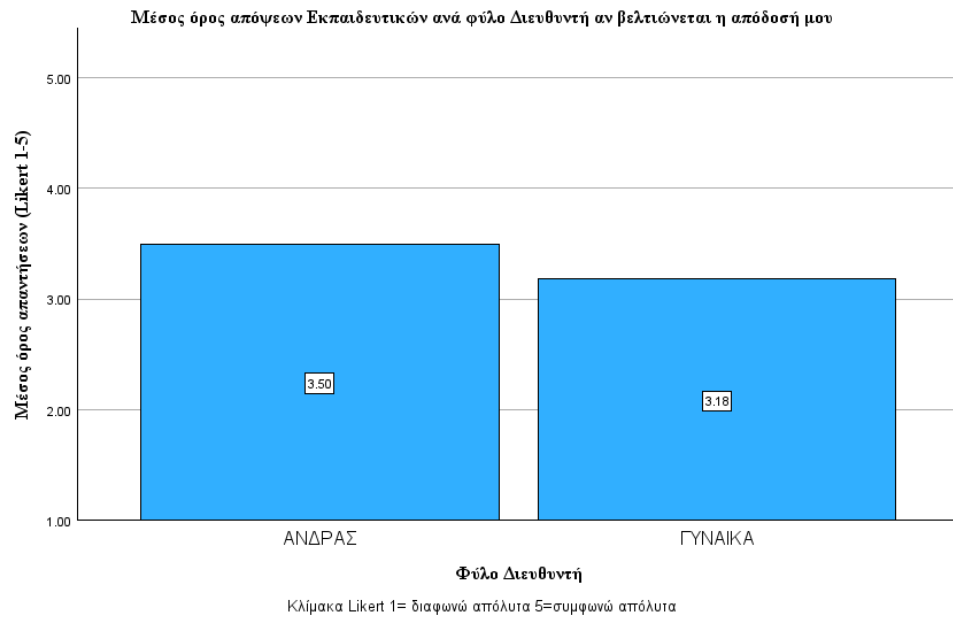
Σχήμα 14 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ανάγκη Απόδειξης της Αξίας του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι γυναίκες διευθύντριες χρειάζεται να αποδεικνύουν περισσότερο την αξία τους ($M=3,57$) σε σχέση με τους άνδρες ($M=3,43$). Παράλληλα, η μητρότητα εμφανίζεται να θεωρείται ελαφρώς μεγαλύτερο εμπόδιο για τις γυναίκες ($M=2,43$) σε σύγκριση με τους άνδρες ($M=2,23$). Η συγκεκριμένη διαπίστωση συμφωνεί με πλήθος ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες ηγέτες συχνά καλούνται να αποδείξουν επανειλημμένα την επαγγελματική τους επάρκεια και να ισορροπήσουν μεταξύ επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων (Blackmore, 2013).

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Λαμβάνω περισσότερη υποστήριξη * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Αναπτύσσω πρωτοβουλίες * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Ενισχύεται η επαγγελματική εξέλιξη * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Βελτιώνεται η συνεργασία συλλόγου * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Λαμβάνω περισσότερη υποστήριξη	Αναπτύσσω πρωτοβουλίες	Ενισχύεται η επαγγελματική εξέλιξη	Βελτιώνεται η συνεργασία συλλόγου
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.47	3.70	3.23	3.73
	N	30	30	30	30
	Std. Deviation	1.106	1.119	1.194	1.112
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.04	3.27	3.04	3.16
	N	49	49	49	49
	Std. Deviation	1.040	1.016	1.117	1.179
Total	Mean	3.20	3.43	3.11	3.38
	N	79	79	79	79
	Std. Deviation	1.079	1.070	1.143	1.180

Πίνακας 2-0-11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την επαγγελματική εξέλιξη και τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



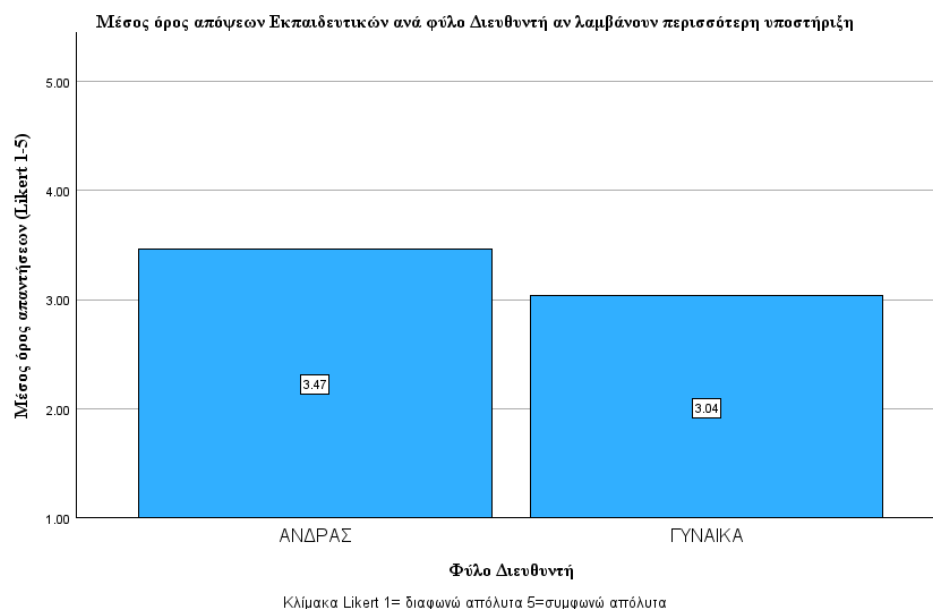
Σχήμα 15 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με τη Βελτίωση της Επαγγελματικής τους Απόδοσης ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Αναφορικά με την επίδραση της διοίκησης στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών, οι άνδρες διευθυντές συγκεντρώνουν υψηλότερη αξιολόγηση ($M=3,50$) από τις γυναίκες διευθύντριες ($M=3,18$). Ωστόσο, ως προς το κίνητρο εργασίας οι διαφορές είναι μικρές ($M=3,20$ έναντι $M=3,12$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας δεν επηρεάζει ουσιαστικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται κυρίως από το ηγετικό στυλ και όχι από το φύλο του ηγέτη (Leithwood et al., 2020).

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Επιλύονται καλύτερα οι συγκρούσεις * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Ενισχύεται η ομαδικότητα * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%
Βελτιώνεται το σχολικό κλίμα * Φύλο Διευθυντή	79	48.2%	85	51.8%	164	100.0%

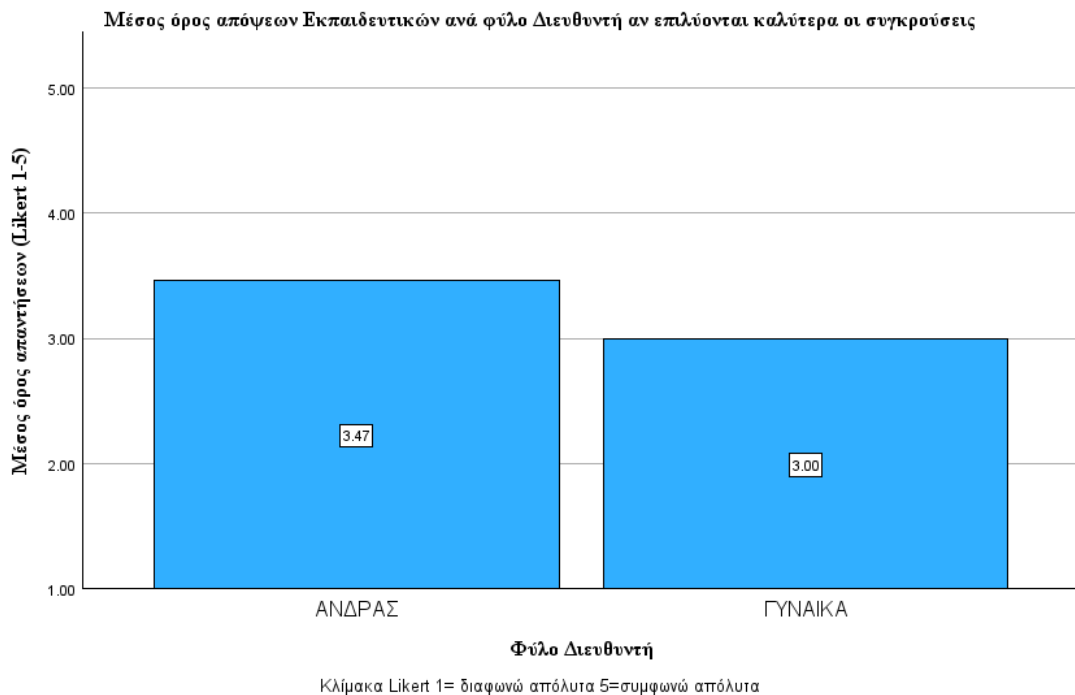
Φύλο Διευθυντή		Υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία	Επιλύονται καλύτερα οι συγκρούσεις	Ενισχύεται η ομαδικότητα	Βελτιώνεται το σχολικό κλίμα
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.80	3.47	3.60	3.63
	N	30	30	30	30
	Std. Deviation	1.157	.937	1.102	1.129
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.08	3.00	3.12	3.20
	N	49	49	49	49
	Std. Deviation	1.272	1.118	1.285	1.207
Total	Mean	3.35	3.18	3.30	3.37
	N	79	79	79	79
	Std. Deviation	1.271	1.071	1.234	1.189

Πίνακας 2-0-12 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη συνεργατική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 16 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Υποστήριξη που Λαμβάνουν από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι λαμβάνουν περισσότερη υποστήριξη από άνδρες διευθυντές ($M=3,47$) σε σχέση με γυναίκες διευθύντριες ($M=3,04$). Παρόμοια εικόνα καταγράφεται και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών ($M=3,70$ έναντι $M=3,27$), καθώς και στη βελτίωση της συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων ($M=3,73$ έναντι $M=3,16$). Παρά το γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία συχνά αποδίδει στις γυναίκες ηγέτες υψηλότερα επίπεδα συνεργατικής και συμμετοχικής ηγεσίας (Hallinger, 2018), τα παρόντα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά περισσότερο στους άνδρες διευθυντές.



Σχήμα 17 Μέσος Όρος των Απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Αποτελεσματική Επίλυση Συγκρούσεων από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Οι άνδρες διευθυντές αξιολογούνται θετικότερα ως προς την ανοιχτή επικοινωνία ($M=3,80$ έναντι $M=3,08$), την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων ($M=3,47$ έναντι $M=3,00$), την ενίσχυση της ομαδικότητας ($M=3,60$ έναντι $M=3,12$) και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος ($M=3,63$ έναντι $M=3,20$). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν περισσότερο τους άνδρες διευθυντές με θετικές οργανωσιακές λειτουργίες. Ωστόσο, η διαφορά αυτή ενδέχεται να αντικατοπτρίζει όχι πραγματικές διαφορές διοικητικής αποτελεσματικότητας αλλά κοινωνικά διαμορφωμένες προσδοκίες σχετικά με τον ηγετικό ρόλο, όπως έχει επισημανθεί από τους Hoy και Miskel (2013).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αξιολογούν συστηματικά θετικότερα τους άνδρες διευθυντές σχεδόν σε όλους τους δείκτες αποτελεσματικής διοίκησης, ηγεσίας, επικοινωνίας και σχολικού κλίματος. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζουν περισσότερες προκαταλήψεις, μεγαλύτερη αμφισβήτηση της εξουσίας τους και περισσότερα εμπόδια κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη διερεύνηση του ρόλου του φύλου στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, καθώς υποδηλώνει ότι οι έμφυλες αντιλήψεις

εξακολουθούν να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η εκπαιδευτική ηγεσία. Επομένως, η υπόθεση ότι το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

6.3 Αντιλήψεις γονέων για τον ρόλο του φύλου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Η ανάλυση των δεδομένων των γονέων δείχνει ότι οι απαντήσεις κινούνται συνολικά σε θετική κατεύθυνση, καθώς οι περισσότεροι μέσοι όροι βρίσκονται πάνω από το ουδέτερο σημείο της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Το τελικό δείγμα που αξιοποιήθηκε στις συγκεκριμένες συγκρίσεις είναι 34 γονείς, ενώ το αρχικό αρχείο περιλάμβανε 164 εγγραφές, με 130 περιπτώσεις να εξαιρούνται λόγω ελλιπών δεδομένων στις μεταβλητές της ανάλυσης. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί στη διπλωματική, καθώς περιορίζει τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Εμπιστεύομαι άντρα/γυναίκα διευθυντή/διευθύντρια *	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Φύλο Διευθυντή						
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια μπορεί να διοικήσει αποτελεσματικά *	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Φύλο Διευθυντή						
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαχειρίζεται καλύτερα τις κρίσεις *	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Φύλο Διευθυντή						
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διασφαλίζει την ασφάλεια των μαθητών *	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Φύλο Διευθυντή						

Φύλο Διευθυντή		Εμπιστεύομαι άντρα/γυναίκα διευθυντή/διευ θύντρια	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια μπορεί να διοικήσει αποτελεσματικ ά	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαχειρίζεται καλύτερα τις κρίσεις	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διασφαλίζει την ασφάλεια των μαθητών
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	4.37	3.94	3.75	3.94
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	.806	.929	1.125	.854
ΓΥΝΑΙΚ Α	Mean	3.81	3.94	3.69	4.00
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	1.559	1.482	1.302	1.265
3	Mean	4.00	3.50	3.50	3.00
	N	2	2	2	2
	Std. Deviation	1.414	.707	.707	.000
Total	Mean	4.09	3.91	3.71	3.91
	N	34	34	34	34
	Std. Deviation	1.240	1.190	1.169	1.055

Πίνακας 2-0-13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με την εμπιστοσύνη, την αποτελεσματική διοίκηση, τη διαχείριση κρίσεων και τη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 18 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Εμπιστοσύνη προς τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

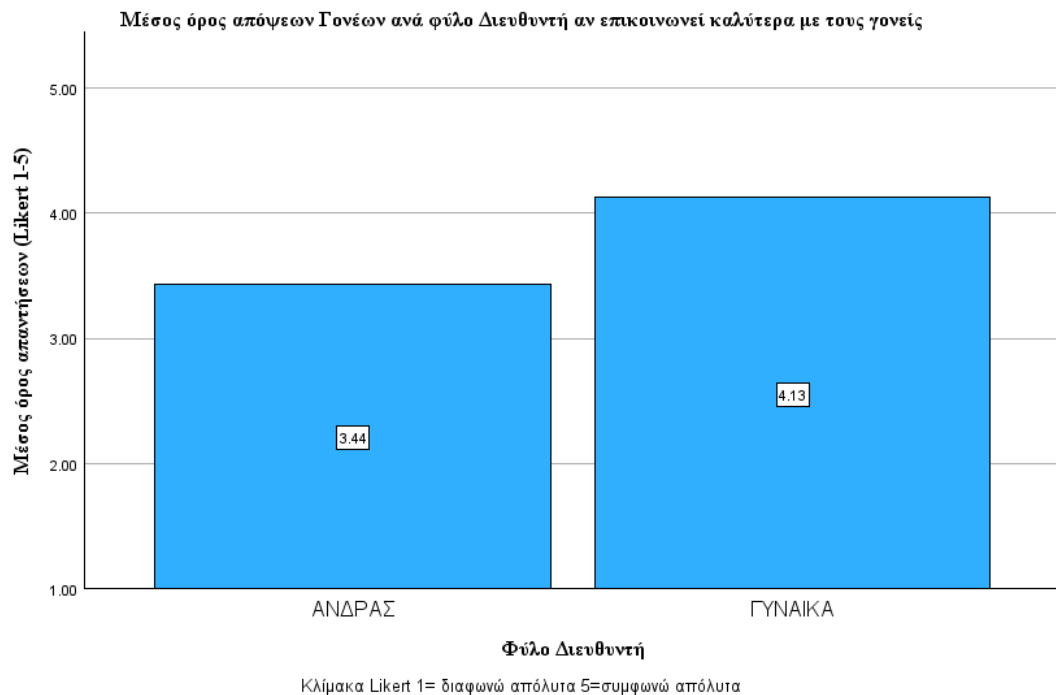
Σε επίπεδο εμπιστοσύνης, οι γονείς εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο όταν ο/η διευθυντής/διευθύντρια είναι άνδρας, με τιμή Μ.Ο.=4,37, έναντι Μ.Ο.=3,81 για γυναίκα διευθύντρια . Ωστόσο, στην αντίληψη περί αποτελεσματικής διοίκησης οι δύο κατηγορίες εμφανίζονται απολύτως ισοδύναμες, καθώς και στις δύο περιπτώσεις ο μέσος όρος είναι 3,94 . Το εύρημα αυτό δείχνει ότι, ενώ μπορεί να διατηρούνται ορισμένες έμφυλες προσδοκίες ως προς την αρχική εμπιστοσύνη, οι γονείς δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά την αντιλαμβανόμενη διοικητική ικανότητα με βάση το φύλο.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προωθεί τη δίκαιη μεταχείριση * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%

Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια επικοινωνεί καλύτερα με τους γονείς * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια είναι πιο προσιτός/ή * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ακούει τους γονείς * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προωθεί τη δίκαιη μεταχείριση	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια επικοινωνεί καλύτερα με τους γονείς	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια είναι πιο προσιτός/ή	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ακούει τους γονείς
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.81	3.44	3.69	3.75
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	.750	.892	1.014	.931
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.94	4.13	3.63	4.06
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	1.389	1.147	1.455	1.124
3	Mean	2.50	3.00	3.00	3.50
	N	2	2	2	2
	Std. Deviation	.707	.000	.000	.707
Total	Mean	3.79	3.74	3.62	3.88
	N	34	34	34	34
	Std. Deviation	1.122	1.053	1.206	1.008

Πίνακας 2-0-14 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τη δίκαιη μεταχείριση, την επικοινωνία με τους γονείς, την προσβασιμότητα και την ανταπόκριση του/της διευθυντή/διευθύντριας στις απόψεις των γονέων, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 19 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Επικοινωνία του/της Διευθυντή/Διευθύντριας με τους Γονείς ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

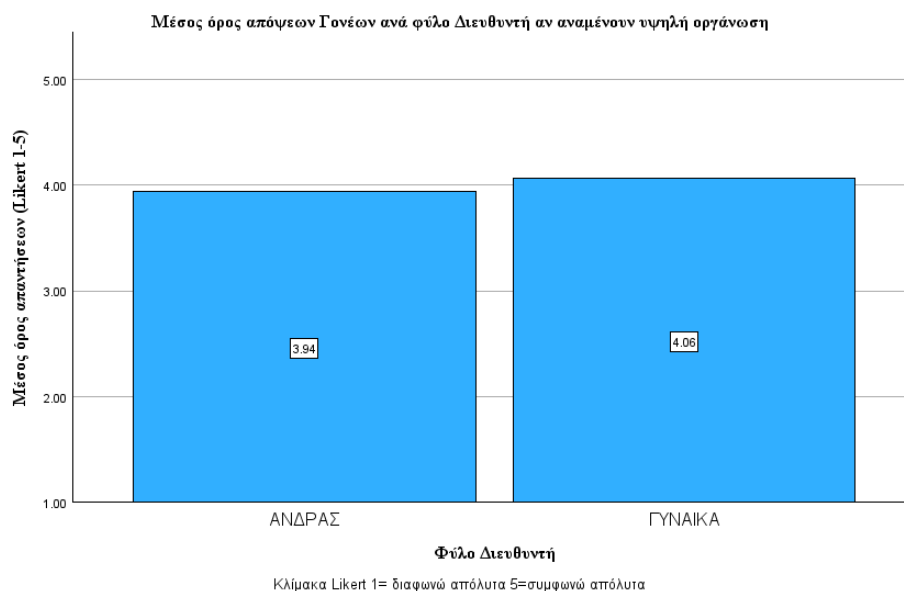
Στις διαστάσεις της επικοινωνίας και της σχέσης με τους γονείς, οι γυναίκες διευθύντριες αξιολογούνται υψηλότερα. Ειδικότερα, στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/διευθύντρια επικοινωνεί καλύτερα με τους γονείς, ο μέσος όρος για γυναίκα διευθύντρια είναι 4,13, ενώ για άνδρα διευθυντή είναι 3,44 . Αντίστοιχα, στην ερώτηση αν «ακούει τους γονείς», η γυναίκα διευθύντρια συγκεντρώνει Μ.Ο.=4,06, έναντι 3,75 του άνδρα διευθυντή . Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία που βασίζεται στη συνεργασία, την επικοινωνία και τη συμμετοχικότητα συνδέεται συχνά με μετασχηματιστικές και διανεμημένες μορφές ηγεσίας.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ενθαρρύνει τη συνεργασία * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει τα προβλήματα άμεσα * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Αναμένω υψηλή οργάνωση * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Αναμένω παιδαγωγική ευαισθησία * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%

Φύλο Διευθυντή		Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ενθαρρύνει τη συνεργασία	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει τα προβλήματα άμεσα	Αναμένω υψηλή οργάνωση	Αναμένω παιδαγωγική ευαισθησία
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.75	3.81	3.94	4.00
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	.856	1.109	1.124	1.155
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3.88	3.81	4.06	4.31
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	1.455	1.328	1.436	1.352
3	Mean	3.50	3.50	2.50	3.00
	N	2	2	2	2
	Std. Deviation	.707	2.121	.707	.000
Total	Mean	3.79	3.79	3.91	4.09
	N	34	34	34	34

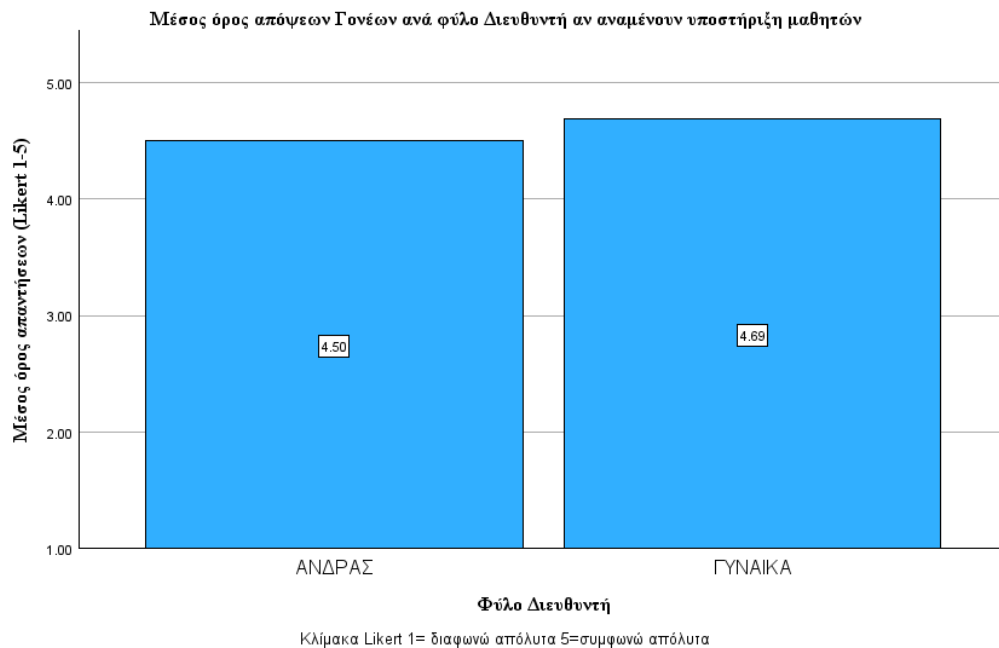
Std. Deviation	1.149	1.225	1.288	1.240
-------------------	-------	-------	-------	-------

Πίνακας 2-0-15 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τη συνεργασία, την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων, την οργανωτική επάρκεια και την παιδαγωγική ευαισθησία του/της διευθυντή/διευθύντριας, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 20 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Οργανωτική Επάρκεια του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Στις παιδαγωγικές και οργανωτικές προσδοκίες, οι γονείς αποδίδουν επίσης υψηλές τιμές στις γυναίκες διευθύντριες. Η παιδαγωγική ευαισθησία εμφανίζει μέσο όρο 4,31 για γυναίκα διευθύντρια και 4,00 για άνδρα διευθυντή, ενώ η αναμενόμενη υψηλή οργάνωση είναι 4,06 για γυναίκα και 3,94 για άνδρα . Η τάση αυτή δείχνει ότι οι γονείς συνδέουν τη γυναικεία σχολική ηγεσία με μεγαλύτερη έμφαση στη φροντίδα, την υποστήριξη και την παιδαγωγική διάσταση της διοίκησης.



Σχήμα 21 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με την Υποστήριξη των Μαθητών από τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

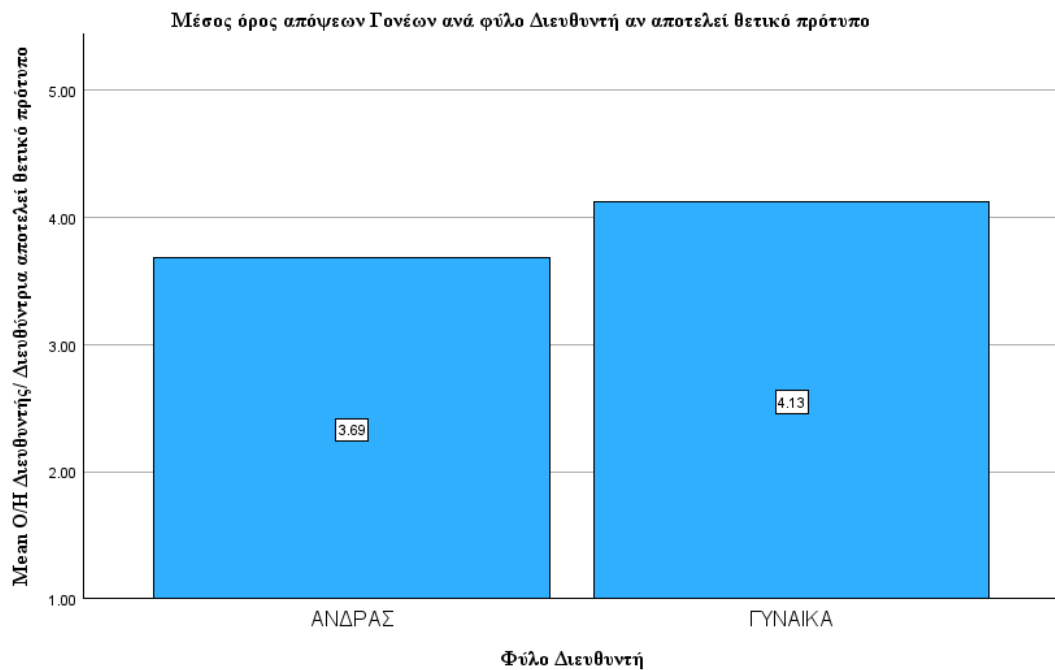
Ιδιαίτερα υψηλές είναι οι τιμές που αφορούν την υποστήριξη των μαθητών και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Η υποστήριξη μαθητών συγκεντρώνει Μ.Ο.=4,69 για γυναίκα διευθύντρια και 4,50 για άνδρα διευθυντή, ενώ το θετικό κλίμα εμφανίζει 4,44 για γυναίκα και 4,06 για άνδρα . Τα δεδομένα αυτά είναι σημαντικά, καθώς η διεθνής βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία τονίζει ότι το θετικό σχολικό κλίμα, η υποστήριξη των μαθητών και η αίσθηση ασφάλειας αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Αναμένω υποστήριξη μαθητών * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Αναμένω καινοτομίες * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%

Αναμένω θετικό κλίμα *	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Φύλο Διευθυντή						
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προάγει την ισότητα των φύλων *	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Φύλο Διευθυντή						

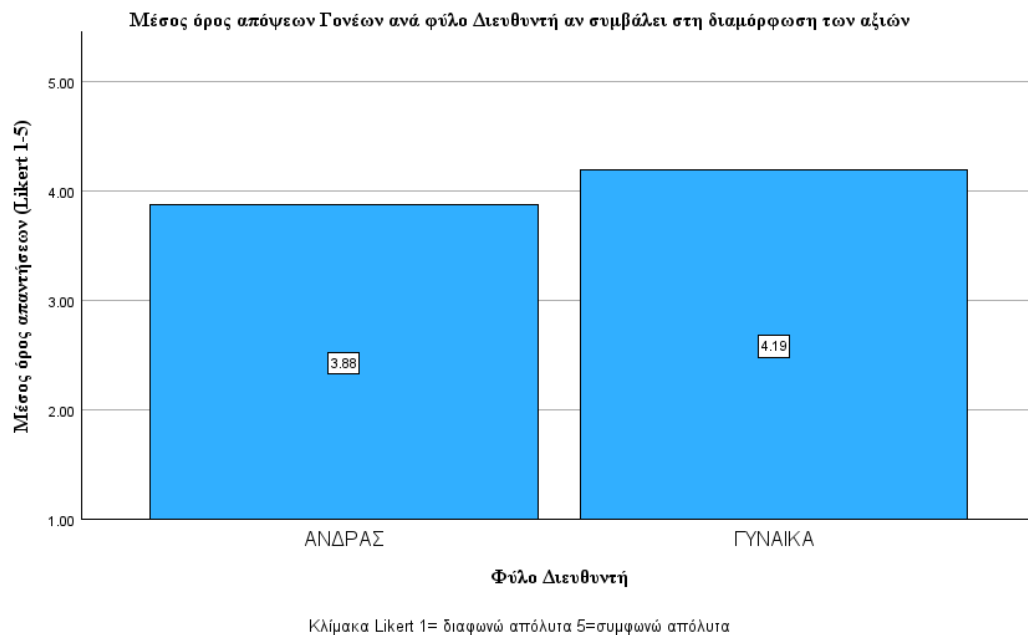
Φύλο Διευθυντή		Αναμένω υποστήριξη μαθητών	Αναμένω καινοτομίες	Αναμένω θετικό κλίμα	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προάγει την ισότητα των φύλων
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	4.50	3.94	4.06	3.88
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	.632	1.124	1.063	.957
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	4.69	4.31	4.44	4.13
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	.704	1.302	1.153	1.147
3	Mean	3.00	3.00	3.00	3.00
	N	2	2	2	2
	Std. Deviation	.000	.000	.000	.000
Total	Mean	4.50	4.06	4.18	3.94
	N	34	34	34	34
	Std. Deviation	.749	1.205	1.114	1.043

Πίνακας 2-0-16 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προσδοκιών των γονέων σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών, την προώθηση καινοτομιών, τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και την προαγωγή της ισότητας των φύλων από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 22 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τον/τη Διευθυντή/Διευθύντρια ως Θετικό Πρότυπο ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στις αξιακές διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας. Η γυναίκα διευθύντρια αξιολογείται υψηλότερα ως θετικό πρότυπο, με Μ.Ο.=4,13 έναντι 3,69 για άνδρα, ενώ στην ενίσχυση του σεβασμού λαμβάνει 4,13 έναντι 3,81



Σχήμα 23 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τη Συμβολή του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στη Διαμόρφωση Αξιών των Μαθητών ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

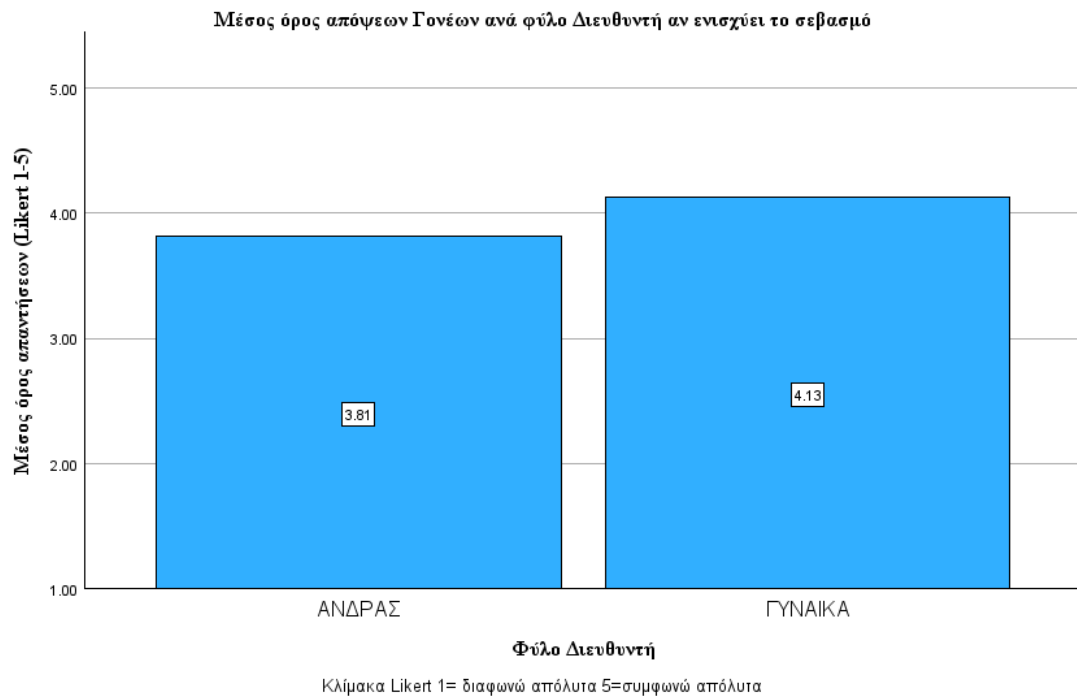
Παράλληλα, στη συμβολή στη διαμόρφωση αξιών, ο μέσος όρος είναι 4,19 για γυναίκα διευθύντρια και 3,88 για άνδρα διευθυντή . Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι γονείς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στη διοικητική επάρκεια, αλλά και στον παιδαγωγικό και ηθικό ρόλο του/της διευθυντή/διευθύντριας.

	Included		Cases Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αποτελεί θετικό πρότυπο * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ενισχύει το	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%

σεβασμό * Φύλο Διευθυντή						
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια συμβάλλει στη διαμόρφωση των αξιών * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%
Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια βελτιώνει τη συνολική λειτουργία του σχολείου * Φύλο Διευθυντή	34	20.7%	130	79.3%	164	100.0%

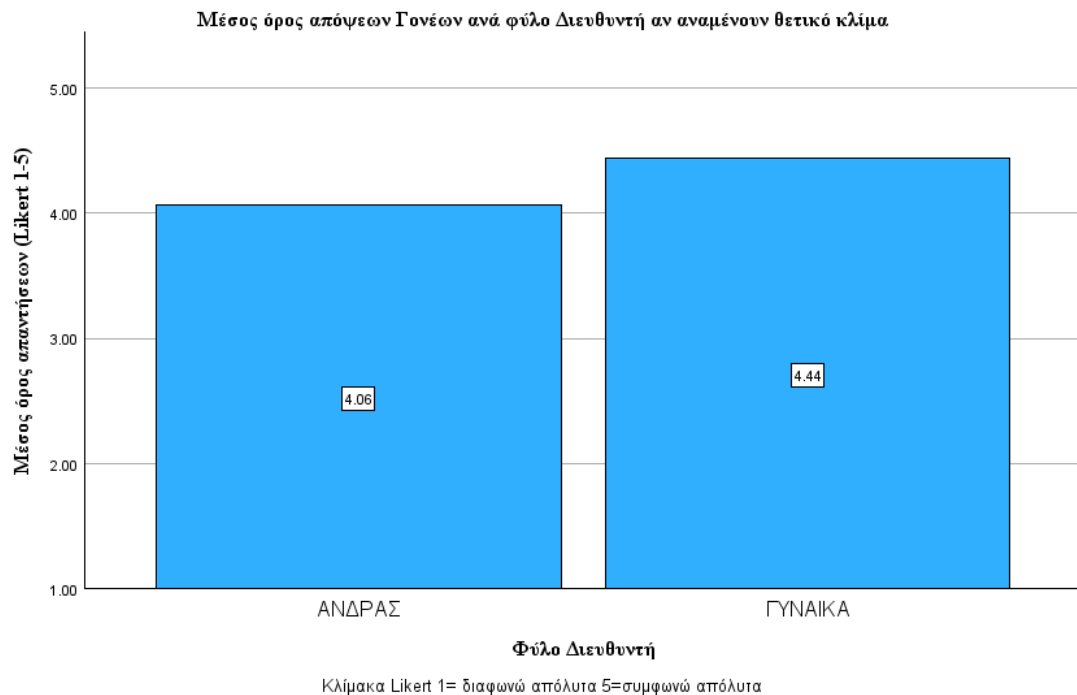
Φύλο Διευθυντή		Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αποτελεί θετικό πρότυπο	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ενισχύει το σεβασμό	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια συμβάλλει στη διαμόρφωση των αξιών	Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια βελτιώνει τη συνολική λειτουργία του σχολείου
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3.69	3.81	3.88	4.13
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	1.195	1.167	1.088	1.360
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	4.13	4.13	4.19	4.25
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	1.360	1.360	1.471	1.238
3	Mean	3.00	3.00	3.50	3.50
	N	2	2	2	2
	Std. Deviation	.000	.000	.707	.707
Total	Mean	3.85	3.91	4.00	4.15
	N	34	34	34	34
	Std. Deviation	1.258	1.240	1.255	1.258

Πίνακας 2-17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ως θετικό πρότυπο, την ενίσχυση του σεβασμού, τη διαμόρφωση αξιών και τη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας του σχολείου, ανά φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Σχήμα 24 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τη Συμβολή του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στην Ενίσχυση του Σεβασμού ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Οι γυναίκες διευθύντριες συγκεντρώνουν υψηλότερες μέσες τιμές σε όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές σε σύγκριση με τους άνδρες διευθυντές.



Σχήμα 25 Μέσος Όρος των Απόψεων των Γονέων σχετικά με τη Συμβολή του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στη Διαμόρφωση Θετικού Σχολικού Κλίματος ανά Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας

Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στη διάσταση της συμβολής στη διαμόρφωση αξιών ($M=4,19$ έναντι $M=3,88$), ενώ θετικότερα αξιολογούνται επίσης ως πρότυπα συμπεριφοράς ($M=4,13$ έναντι $M=3,69$) και ως προς την ενίσχυση του σεβασμού στο σχολικό περιβάλλον ($M=4,13$ έναντι $M=3,81$).

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες ηγέτες στην εκπαίδευση συχνά συνδέονται με χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως η ενσυναίσθηση, η ηθική καθοδήγηση, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος. Οι έρευνες των Leithwood και Robinson υποστηρίζουν ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν σημαντικά τις αξίες, τις στάσεις και την κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, πέρα από τις καθαρά διοικητικές τους αρμοδιότητες. Παράλληλα, μελέτες των Eagly και Carli έχουν δείξει ότι οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις τείνουν να αξιολογούνται θετικότερα σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων, ηθικής ηγεσίας και υποστήριξης των μελών του οργανισμού.

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι γονείς αναγνωρίζουν τον σημαντικό παιδαγωγικό και αξιακό ρόλο του/της διευθυντή/διευθύντριας ανεξαρτήτως φύλου, ενώ παράλληλα φαίνεται να αποδίδουν στις γυναίκες διευθύντριες ελαφρώς ισχυρότερη συμβολή στη διαμόρφωση θετικών αξιών, στην καλλιέργεια σεβασμού και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας δεν λειτουργεί ως απόλυτος παράγοντας αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, αλλά επηρεάζει επιμέρους αντιλήψεις των γονέων. Οι άνδρες διευθυντές φαίνεται να συγκεντρώνουν ελαφρώς υψηλότερη αρχική εμπιστοσύνη, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες αξιολογούνται υψηλότερα σε διαστάσεις επικοινωνίας, ακρόασης, παιδαγωγικής ευαισθησίας, υποστήριξης μαθητών, θετικού κλίματος, ισότητας και αξιών. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν τεκμηριώνουν μειωμένη διοικητική ικανότητα των γυναικών, αλλά αναδεικνύουν ότι η γυναικεία ηγεσία γίνεται αντιληπτή από τους γονείς ως περισσότερο συμμετοχική, υποστηρικτική και παιδαγωγικά προσανατολισμένη.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να συνδεθούν με τη διεθνή βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι Bass και Avolio υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στην έμπνευση, την υποστήριξη, την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη θετικού κλίματος. Ο Leithwood επισημαίνει ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται στη διοικητική οργάνωση, αλλά περιλαμβάνει την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ο Hallinger τονίζει τη σημασία του παιδαγωγικού ρόλου της σχολικής ηγεσίας, ενώ οι Eagly και Carli αναδεικνύουν ότι οι γυναίκες ηγέτιδες συχνά συνδέονται με πιο συνεργατικά και συμμετοχικά πρότυπα διοίκησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του φύλου στη σχολική διοίκηση και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ηρακλείου, μέσα από την αποτύπωση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ανδρικής και της γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν σε σημαντικό βαθμό, επιτρέποντας την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας, αλλά και με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στελεχών εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν το φύλο καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικής άσκησης της διοίκησης. Αντίθετα, ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ποιότητα της ηγεσίας, όπως η οργανωτική ικανότητα, η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, η δίκαιη αντιμετώπιση των μελών της σχολικής κοινότητας, η διαφάνεια, η επικοινωνία και η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι εξακολουθούν να υφίστανται ορισμένες έμφυλες αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες που κατέχουν θέσεις διοικητικής ευθύνης θεωρείται ότι χρειάζεται να αποδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις διοικητικές και ηγετικές τους ικανότητες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει συντελεστεί ως προς την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, ορισμένα στερεότυπα εξακολουθούν να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη γυναικεία και την ανδρική σχολική ηγεσία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αξιολογούν θετικά τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες διευθυντές, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του ηγέτη παρά στο φύλο του. Η δικαιοσύνη, η συνέπεια, η αποτελεσματική επικοινωνία, η δυνατότητα διαλόγου,

η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και η υποστήριξη των μαθητών αναδείχθηκαν ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη θετική αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας. Παρότι καταγράφηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις στις επιμέρους απαντήσεις, αυτές δεν ήταν επαρκείς ώστε να τεκμηριωθεί ουσιαστική διαφοροποίηση της συνολικής αξιολόγησης αποκλειστικά με βάση το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι νεότερες γενιές φαίνεται να αξιολογούν την ηγεσία περισσότερο με γνώμονα τις πρακτικές και τις συμπεριφορές που επιδεικνύει ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας και λιγότερο με βάση παραδοσιακές αντιλήψεις που συνδέονται με το φύλο.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνούσε τις στάσεις και τις προσδοκίες των γονέων απέναντι στη σχολική διοίκηση, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στη διατήρηση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση του διευθυντή ή της διευθύντριας βασίζεται κυρίως στην προσωπικότητα, στην επαγγελματική επάρκεια, στη διοικητική αποτελεσματικότητα και στην ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας και όχι στο φύλο του προσώπου που ασκεί τη διοίκηση. Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει ότι οι γονείς δίνουν προτεραιότητα στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και στην ποιότητα της συνεργασίας με τη διοίκηση, στοιχεία τα οποία υπερβαίνουν τις έμφυλες διακρίσεις.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την επίδραση του φύλου του διευθυντή στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και στην επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η ποιότητα της ηγεσίας επηρεάζει σημαντικά το εργασιακό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της συνεργασίας, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η δίκαιη αντιμετώπιση, η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Αντίθετα, το φύλο του διευθυντή δεν προέκυψε ως παράγοντας που επηρεάζει από μόνο του τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ή την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τη σχέση μεταξύ του φύλου του διευθυντή, του σχολικού κλίματος και της μαθησιακής διαδικασίας, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος συνδέεται κυρίως με την ποιότητα της ηγεσίας και όχι με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του προσώπου που ασκεί τη διοίκηση. Η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική επικοινωνία, η ισότιμη μεταχείριση, η συνεργασία, ο σεβασμός και η υποστήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αναγνωρίστηκαν ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που ενισχύουν το θετικό σχολικό κλίμα και δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός οργανωσιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία, την ασφάλεια και την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα.

Τέλος, ως προς το έκτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τις πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων ανάλογα με το φύλο του διευθυντή, διαπιστώθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι περιορισμένες και δεν επηρεάζουν ουσιαστικά τη συνολική αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας. Παρότι εξακολουθούν να εντοπίζονται ορισμένες αντιλήψεις που αντανακλούν παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων, η γενική εικόνα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες αξιολογούν πλέον τους διευθυντές κυρίως με βάση τις γνώσεις, τις διοικητικές δεξιότητες, την επαγγελματική τους συμπεριφορά και την ικανότητά τους να διαμορφώνουν ένα δημοκρατικό, συνεργατικό και αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας μετατοπίζεται σταδιακά από τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου προς αντικειμενικά κριτήρια που σχετίζονται με την ποιότητα της διοίκησης και την αποτελεσματικότητα της άσκησης του ηγετικού ρόλου.

Η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας καταδεικνύει ότι, παρά το γεγονός πως το φύλο εξακολουθεί να επηρεάζει σε έναν βαθμό τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας, δεν αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής ηγεσίας. Η αξιολόγηση των διευθυντών φαίνεται να βασίζεται πρωτίστως στην ποιότητα της άσκησης του ηγετικού τους ρόλου, στις διοικητικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και στην ικανότητά τους να δημιουργούν ένα

θετικό και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σταδιακή μετατόπιση των αντιλήψεων της σχολικής κοινότητας από στερεοτυπικές προσεγγίσεις προς περισσότερο αξιοκρατικά κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι εξακολουθούν να υφίστανται ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άνδρες και στις γυναίκες διευθυντές. Οι συμμετέχοντες συνδέουν συχνότερα τους άνδρες με χαρακτηριστικά όπως η οργανωτική αποτελεσματικότητα, η αποφασιστικότητα, η εφαρμογή κανόνων και η διοικητική σταθερότητα, ενώ στις γυναίκες αποδίδονται συχνότερα η ενσυναίσθηση, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η συνεργατικότητα, η διαθεσιμότητα για επικοινωνία και η παιδαγωγική ευαισθησία. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν ήταν ιδιαίτερα έντονες και δεν επηρέασαν σημαντικά τη συνολική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής διοίκησης. Αντίθετα, αποτυπώνουν την επιρροή κοινωνικών αντιλήψεων και πολιτισμικών προτύπων που εξακολουθούν να συνυπάρχουν με τις σύγχρονες αντιλήψεις περί ισότητας των φύλων.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εμφανίστηκαν λιγότερο προσκολλημένοι σε παραδοσιακά στερεότυπα σε σχέση με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Η αξιολόγησή τους εστιάζει κυρίως στη συμπεριφορά του διευθυντή ή της διευθύντριας, στον τρόπο επικοινωνίας, στη δικαιοσύνη, στην προσβασιμότητα και στη δυνατότητα ουσιαστικού διαλόγου. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη σταδιακής μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με τους έμφυλους ρόλους, καθώς οι νεότερες γενιές έχουν αναπτυχθεί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου οι αρχές της ισότητας των φύλων προβάλλονται περισσότερο τόσο μέσω της εκπαίδευσης όσο και μέσω των δημόσιων πολιτικών και της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας.

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν ότι, παρά την αναγνώριση της σημασίας της αξιοκρατίας, εξακολουθούν να υφίστανται αντιλήψεις που αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στους άνδρες και στις γυναίκες ηγέτες. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τα στερεότυπα σχετικά με την άσκηση της ηγεσίας δεν έχουν εξαλειφθεί πλήρως και εξακολουθούν να επηρεάζουν, έστω και έμμεσα, τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται τα στελέχη της εκπαίδευσης. Παρά ταύτα, η συνολική εικόνα δείχνει ότι οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα της διοίκησης εξαρτάται κυρίως από τις ηγετικές ικανότητες, την επιστημονική κατάρτιση, τη δικαιοσύνη και την ικανότητα συνεργασίας και όχι από το φύλο του προσώπου που κατέχει τη διοικητική θέση.

Ανάλογη εικόνα παρουσιάστηκε και στις απαντήσεις των γονέων, οι οποίοι φαίνεται να αξιολογούν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας με βάση την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, τη συνεργασία με την οικογένεια, την ασφάλεια των μαθητών και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η περιορισμένη επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των γονέων ενισχύει την άποψη ότι οι απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής κοινότητας σχετίζονται περισσότερο με την ποιότητα της παρεχόμενης διοίκησης και λιγότερο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Η έρευνα ανέδειξε ότι η δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η δίκαιη κατανομή των αρμοδιοτήτων, η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων και η ενδυνάμωση του προσωπικού συνδέονται άμεσα με τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και όχι με το φύλο του διευθυντή. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύει την αντίληψη ότι η αποτελεσματική διοίκηση στηρίζεται κυρίως σε ηγετικές πρακτικές που προάγουν τη συμμετοχικότητα, την εμπιστοσύνη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα, όσον αφορά το σχολικό κλίμα, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η δημιουργία ενός ασφαλούς, δημοκρατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος αποτελεί προϊόν της ποιότητας της ηγεσίας και όχι της έμφυλης ταυτότητας του διευθυντή. Η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης, η ανοιχτή επικοινωνία, η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων, η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ο σεβασμός προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναδείχθηκαν ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας φαίνεται να προσδιορίζεται ολοένα και περισσότερο από ένα σύνολο σύνθετων επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων, η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, η ενθάρρυνση της συμμετοχής στη

λήψη αποφάσεων, η επίδειξη ενσυναίσθησης και η αποτελεσματική διαχείριση αλλαγών αναδεικνύονται ως βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολικού ηγέτη, ανεξάρτητα από το φύλο του. Η διαπίστωση αυτή αντανακλά τις σύγχρονες τάσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ηγεσία ως διαδικασία άσκησης επιρροής, οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού προς την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιτρέπουν το συμπέρασμα ότι η σχολική κοινότητα φαίνεται να απομακρύνεται σταδιακά από τις παραδοσιακές αντιλήψεις που συνέδεαν την αποτελεσματική ηγεσία με συγκεκριμένα έμφυλα χαρακτηριστικά. Αν και ορισμένα στερεότυπα εξακολουθούν να υφίστανται, ιδιαίτερα ως προς τις προσδοκίες που διαμορφώνονται για τους άνδρες και τις γυναίκες σε θέσεις ευθύνης, η συνολική αξιολόγηση της διοίκησης βασίζεται πλέον κυρίως στην επαγγελματική επάρκεια, στην ποιότητα της ηγεσίας και στην ικανότητα του διευθυντή ή της διευθύντριας να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις σύνθετες απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας.

Παρότι η παρούσα έρευνα παρείχε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη σχέση του φύλου και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα αποτελέσματά της θα πρέπει να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται τόσο με τον ερευνητικό σχεδιασμό όσο και με τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ηρακλείου. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αντανακλούν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο γεωγραφικό και κοινωνικό πλαίσιο και δεν μπορούν να γενικευθούν χωρίς επιφύλαξη στο σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε περιοχή της χώρας χαρακτηρίζεται από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα, τα οποία ενδέχεται να επηρεάζουν τόσο τις αντιλήψεις σχετικά με τους έμφυλους ρόλους όσο και τις προσδοκίες απέναντι στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Παράλληλα, ο Νομός Ηρακλείου παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς συνδυάζει έντονη αγροτική δραστηριότητα, αυξημένη τουριστική ανάπτυξη και σημαντικές κοινωνικοοικονομικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Οι ιδιαιτερότητες αυτές ενδέχεται να επηρεάζουν τις στάσεις των μελών της

σχολικής κοινότητας απέναντι στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων που διαφοροποιούνται από εκείνες που καταγράφονται σε άλλες περιοχές της Ελλάδας ή σε διεθνές επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης πρέπει να ερμηνεύονται πάντοτε σε συνάρτηση με το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα ευρήματα αφορά τις απαντήσεις των μαθητών, στις οποίες καταγράφηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις σε σχέση με όσα έχουν αναδειχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, μέρος των μαθητών απέδωσε μεγαλύτερη σημασία στο φύλο του διευθυντή ως προς τη διαχείριση συγκρούσεων και περιστατικών σχολικής βίας. Η συγκεκριμένη διαπίστωση δεν θα πρέπει να ερμηνευθεί ως απόδειξη ότι το φύλο καθορίζει την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών, αλλά μάλλον ως ένδειξη ότι εξακολουθούν να υφίστανται κοινωνικές αντιλήψεις που συνδέουν ορισμένα χαρακτηριστικά της ηγεσίας με συγκεκριμένους έμφυλους ρόλους. Είναι πιθανό οι αντιλήψεις αυτές να διαμορφώνονται τόσο από προσωπικές εμπειρίες των μαθητών όσο και από ευρύτερες κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με την έννοια της εξουσίας, της αυθεντίας και της ηγεσίας.

Παρόμοια εικόνα προέκυψε και σε ερωτήματα που αφορούσαν την παρακίνηση των μαθητών, τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές απέδωσαν υψηλότερες αξιολογήσεις στους άνδρες διευθυντές, εύρημα που διαφοροποιείται από σημαντικό μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ωστόσο, η συγκεκριμένη διαφοροποίηση δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στο φύλο του διευθυντή. Είναι πιθανό να επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, η προηγούμενη επαφή τους με συγκεκριμένους διευθυντές, τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων ή ακόμη και οι ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επομένως, τα συγκεκριμένα ευρήματα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης πριν εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα.

Αντίστοιχα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το φύλο δεν αποτελεί βασικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός διευθυντή, οι απαντήσεις τους

ανέδειξαν την επιβίωση ορισμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άνδρες και στις γυναίκες σε θέσεις ηγεσίας. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει επιτευχθεί ως προς την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, εξακολουθούν να υφίστανται κοινωνικές αναπαραστάσεις που επηρεάζουν, έστω και έμμεσα, την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η παρακίνηση, η επαγγελματική ικανοποίηση και η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται να επηρεάζονται κυρίως από το ηγετικό στυλ και τις διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής και όχι από το φύλο του. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η αποτελεσματική διοίκηση βασίζεται πρωτίστως στην ποιότητα της ηγεσίας, στην ικανότητα οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και στην αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη ότι στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκαν πλήρως ορισμένα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες ηγέτες εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα συνεργατικότητας και συμμετοχικής ηγεσίας. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες του δείγματος, τις συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων ή ακόμη και με τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς δεν μπορούν να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα που να αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού.

Αντίθετα, οι απαντήσεις των γονέων παρουσίασαν σε μεγάλο βαθμό συμφωνία με τα ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Οι γονείς αξιολόγησαν θετικά χαρακτηριστικά όπως η υπευθυνότητα, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία με την οικογένεια και η δημιουργία ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, χωρίς να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο φύλο του διευθυντή. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ομάδα συμμετεχόντων παρουσίασε το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα. Η συγκέντρωση του απαιτούμενου αριθμού ερωτηματολογίων κατέστη δυνατή ύστερα από επανειλημμένες ενημερώσεις και

υπενθυμίσεις προς τους γονείς, γεγονός που αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό ως προς την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ενδέχεται να επηρέασε ορισμένες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καθώς σε αντίστοιχες έρευνες δεν μπορεί να αποκλειστεί η επίδραση της κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες πιθανόν να διατύπωσαν απαντήσεις που θεωρούσαν κοινωνικά αποδεκτές, ιδιαίτερα σε ζητήματα που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων και τις αντιλήψεις για την εκπαιδευτική ηγεσία.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα δεν υπήρχε δυνατότητα ελέγχου ορισμένων παραμέτρων που ενδέχεται να επηρέασαν τα αποτελέσματα. Ενδεικτικά, δεν ήταν δυνατό να διαπιστωθεί ο ακριβής αριθμός των σχολικών μονάδων που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση συμμετοχής, παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλες τις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Επιπλέον, δεν αποκλείστηκε η συμμετοχή ατόμων με περισσότερες από μία ιδιότητες, όπως εκπαιδευτικών που ήταν ταυτόχρονα και γονείς μαθητών, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε σε περιορισμένο βαθμό τη σύνθεση του δείγματος.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων της σχολικής κοινότητας σχετικά με τον ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία και συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση ενός ζητήματος που εξακολουθεί να απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική έρευνα όσο και την εκπαιδευτική πολιτική. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι, αν και ορισμένα έμφυλα στερεότυπα εξακολουθούν να υφίστανται, η αποτελεσματική άσκηση της σχολικής διοίκησης συνδέεται πρωτίστως με τις ηγετικές δεξιότητες, την επαγγελματική επάρκεια και την ικανότητα δημιουργίας ενός δημοκρατικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δημιουργούν γόνιμο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς αναδεικνύουν ότι πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των στελεχών εκπαίδευσης όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και οργανωσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι σχολικές μονάδες.

Αρχικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η επανάληψη της έρευνας σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο οι αντιλήψεις που καταγράφηκαν στον Νομό Ηρακλείου εμφανίζονται και σε άλλες περιφέρειες της χώρας ή διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ιδιαίτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε περιοχής. Μία τέτοια συγκριτική προσέγγιση θα επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων σχετικά με τον βαθμό επίδρασης του τοπικού κοινωνικού πλαισίου στις αντιλήψεις για τη σχολική ηγεσία.

Παράλληλα, χρήσιμη θα ήταν η διεύρυνση του πληθυσμού της έρευνας ώστε να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η σύγκριση μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, θα μπορούσε να αναδείξει πιθανές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την ηλικία των μαθητών, τη δομή των σχολικών μονάδων, τις διοικητικές απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης του φύλου του διευθυντή με άλλες μεταβλητές, όπως η ηλικία, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εμπειρία των στελεχών εκπαίδευσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των σχολικών κοινοτήτων. Η μελέτη αυτών των παραγόντων θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Παράλληλα, η αξιοποίηση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, όπως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης και οι μελέτες περίπτωσης, θα μπορούσε να συμπληρώσει τα ποσοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας και να αναδείξει βαθύτερες εμπειρίες, στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις θα ήταν δυνατό να διερευνηθούν όχι μόνο οι απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και οι λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωσή τους, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου.

Ιδιαίτερη αξία θα είχε επίσης η πραγματοποίηση διαχρονικών ερευνών, οι οποίες θα εξετάζουν κατά πόσο οι αντιλήψεις σχετικά με το φύλο των διευθυντών μεταβάλλονται με

την πάροδο του χρόνου. Δεδομένου ότι οι κοινωνικές στάσεις απέναντι στους έμφυλους ρόλους εξελίσσονται διαρκώς, η παρακολούθηση των μεταβολών αυτών θα μπορούσε να αποτυπώσει τον βαθμό στον οποίο οι πολιτικές ισότητας και οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα.

Εξίσου σημαντική θα ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του φύλου του διευθυντή και συγκεκριμένων δεικτών αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οργανωσιακή δέσμευση, η ποιότητα του σχολικού κλίματος, η σχολική επίδοση των μαθητών, η διαχείριση κρίσεων και η εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η αξιοποίηση αντικειμενικών δεικτών, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας, θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν, παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διαπίστωση ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας συνδέεται κυρίως με τις διοικητικές, επικοινωνιακές και ηγετικές δεξιότητες και όχι με το φύλο του διευθυντή αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης συστημάτων επιλογής και αξιολόγησης στελεχών που να βασίζονται αποκλειστικά σε αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια. Η έμφαση στην επιστημονική κατάρτιση, στη διοικητική επάρκεια, στην ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και στην αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Παράλληλα, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της συστηματικής επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης σε ζητήματα σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, επικοινωνίας, διαμεσολάβησης, επίλυσης συγκρούσεων και καλλιέργειας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία σχολικών οργανισμών που προάγουν τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχικότητα και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η πολιτεία και οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς μπορούν να αξιοποιήσουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης για την ανάπτυξη δράσεων ευαισθητοποίησης σχετικά με

την ισότητα των φύλων και την αντιμετώπιση στερεοτυπικών αντιλήψεων που εξακολουθούν να επηρεάζουν, έστω και περιορισμένα, την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια κουλτούρας ισότητας και αξιοκρατίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο η ανάληψη θέσεων ευθύνης θα βασίζεται αποκλειστικά στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στην επαγγελματική επάρκεια των υποψηφίων.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι το φύλο εξακολουθεί να αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει, σε περιορισμένο βαθμό, τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Ωστόσο, τα ευρήματα αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι η αποτελεσματικότητα της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας δεν προσδιορίζεται από το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας, αλλά από την ποιότητα της ηγεσίας που ασκείται, τις διοικητικές και διαπροσωπικές δεξιότητες του στελέχους, την ικανότητα διαμόρφωσης σχέσεων εμπιστοσύνης και τη δημιουργία ενός δημοκρατικού, συνεργατικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Παρά την επιβίωση ορισμένων παραδοσιακών στερεοτύπων, διαπιστώνεται ότι η σχολική κοινότητα φαίνεται να υιοθετεί ολοένα και περισσότερο αξιοκρατικά κριτήρια κατά την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης. Η μετατόπιση αυτή αντανακλά τις ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις και αναδεικνύει ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία δεν αποτελεί ζήτημα φύλου, αλλά ζήτημα επαγγελματικής επάρκειας, ηγετικής ικανότητας και αποτελεσματικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι φωτίζει τις αντιλήψεις τριών βασικών ομάδων της σχολικής κοινότητας –εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων– προσφέροντας μια πολυδιάστατη προσέγγιση του ζητήματος της έμφυλης διάστασης της σχολικής ηγεσίας. Παράλληλα, τα αποτελέσματά της μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση και να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό πολιτικών που θα ενισχύσουν την αξιοκρατία, την ισότητα των ευκαιριών και τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158.

Acker, J. (1992). Gendered institutions: From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), 565–569.

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Αραρ, K., & Abramovitz, R. (2013). Teachers' attitudes toward the appointment of women as school leaders: The case of the Arab education system in Israel. *Management in Education*, 27(3), 100–106.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Arnot, M. (2006). *Gender equality, education and the role of schooling*. UNESCO.

Athanassoula-Reppa, A., & Koutouzis, M. (2002). *Management of educational units*. Hellenic Open University.

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J.** (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bass, B. M.** (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E.** (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Begley, P.** (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In P. Begley & O. Johansson (Eds.), *The ethical dimensions of school leadership* (pp. 1–14). Kluwer.
- Berger, P. L., & Luckmann, T.** (1966). *The social construction of reality*. Anchor Books.
- Blackmore, J.** (2013). Educational leadership and gender. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 219–227.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E.** (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Jossey-Bass.
- 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. <https://doi.org/10.1108/09513541211201988>
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D.** (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Bryk, A. S., & Schneider, B.** (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bush, T.** (1998). The national professional qualification for headship. *School Leadership & Management*, 18(3), 321–333.
- Bush, T.** (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). Sage.
- Bush, T.** (2007). Educational leadership and management. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Bush, T.** (2008). *Leadership and management development in education*. Sage.
- Bush, T.** (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). Sage.
- Bush, T.** (2020). *Theories of educational leadership and management*. Sage.

- Bush, T., & Glover, D. (2002).** *School leadership: Concepts and evidence*. NCSL.
- Bush, T., & Glover, D. (2014).** School leadership models. *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Coleman, J. S. (1988).** Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Connell, R. (2009).** *Gender: In world perspective*. Polity Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005).** Hegemonic masculinity. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000).** *Leading schools in times of change*. Open University Press.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007).** *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business School Press.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002).** Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012).** Social role theory. In P. Van Lange et al. (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 458–476). Sage.
- Edmonds, R. (1979).** Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- European Commission. (2018).** *Gender equality in education, training and sport*. Publications Office of the EU.
- Fayol, H. (1949).** *General and industrial management*. Pitman.
- Freire, P. (1970).** *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (2001).** *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007).** *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014).** *The principal*. Jossey-Bass.

- Glass, C., & Cook, A.** (2016). Leading at the top: Understanding women's challenges above the glass ceiling. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 51–63
- Grogan, M., & Shakeshaft, C.** (2011). *Women and educational leadership*. Jossey-Bass.
- Hallinger, P.** (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
<https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hargreaves, A., & Fullan, M.** (2012). *Professional capital*. Teachers College Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G.** (2013). *Educational administration* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Kotter, J. P.** (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D.** (2008). Seven strong claims. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D.** (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). Sage Publications.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D.** (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Noddings, N.** (2012). *The caring relation in teaching*. Oxford University Press.
- Northouse, P. G.** (2019). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- OECD.** (2013). *Synergies for better learning*. OECD Publishing.
- OECD.** (2020). *School education during COVID-19*. OECD Publishing.
- Papanastasiou, E.** (2024). *Gender and educational leadership in Greece*. Bloomsbury Academic.
- Schein, E. H.** (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Schein, V. E.** (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 675–688.
- Senge, P. M.** (1990). *The fifth discipline*. Doubleday.

- Shakeshaft, C.** (1989). *Women in educational administration*. Sage.
- Sergiovanni, T. J.** (2001). *Leadership: What's in it for schools?* Routledge
- Spillane, J. P.** (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- UNESCO.** (2020). *Gender equality in education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO.** (2021). *Women in leadership: Achieving an equal future in a COVID-19 world*. UNESCO Publishing.
- UNESCO Global Education Monitoring Report Team.** (2025). *Global education monitoring report 2025: Gender report: Women lead for learning*. UNESCO.
- Weber, M.** (1947). *The theory of social and economic organization*. Free Press.
- Yukl, G.** (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλμπανίδου, Π.** (2022). Η σύγχρονη γυναίκα στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων. *International Journal of Educational Innovation*, 4(6), 111–127.
- Ανδρέου, Α.** (2009). *Οργανωσιακή συμπεριφορά και εκπαιδευτική διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ανδρέου, Α.** (2014). Εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική στη σύγχρονη Ελλάδα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 9–27.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και διοίκηση στο σχολείο*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Π.** (2017). Η εκπαίδευση ως πεδίο άσκησης κοινωνικής πολιτικής. Στο *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σσ. 89–101).
- Αναστασίου, Α.** (2014). *Ικανότητες απόδοσης των ηγετών εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Μελέτη και αξιολόγηση ικανοτήτων (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Βεργίδης, Δ. (2011). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 169, 25–38.

Βεργίδης, Δ. (2015). Δια βίου μάθηση και κοινωνική συνοχή. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σσ. 45–58).

Δαμιανού, Α. (2022). *Η ηγεσία και η σχέση της με το μοντέλο των πέντε επιπέδων ηγεσίας: Εφαρμογές στην εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΤ / Didaktorika.

Δαράκη, Ε. (2007). *Οι γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δερματίδου, Ε. (2024). *Γυναικεία ηγεσία: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι απόψεις των διευθυντών/τριών για τη διάκριση των φύλων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Καλλιοντζή, Β. (2020). *Η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντας διαμόρφωσης της οργανωσιακής κουλτούρας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΤ / Didaktorika.

Καραδήμα, Σ. (2023). *Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Καραδήμου, Μ. (2023). *Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του σύγχρονου σχολείου* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΤ / Didaktorika.

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΤ / Didaktorika.

Καζαμίας, Α. Μ. (2009). Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 13–29.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοκκόρη, Α. (2020). *Διοίκηση στην εκπαίδευση: Οι επιδράσεις μεταπτυχιακών σπουδών στην ηγεσία* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΤ / Didaktorika.

Κυριακίδης, Π. (2016). Η έννοια της μόρφωσης στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικών Σπουδών*, 4, 45–61.

- Ματσαγγούρας, Η.** (2010). Η παιδαγωγική επιστήμη και ο ρόλος της εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 7–23.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2016). Η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία. Στο *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής* (σσ. 203–217).
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2005). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Νιώτα, Α.** (2018). Έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση: Εμπόδια και προκλήσεις για τη γυναικεία ηγεσία (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Οικονόμου, Σ.** (2019). *Ο διευθυντής-ηγέτης στη σχολική μονάδα* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Οπλάτκα, Ι.** (2004). The arrival of a new woman principal and teachers' self-renewal: Reflections from life stories of mid-career teachers. *Planning and Changing*, 35(1–2), 55–68.
- Παπαδάκη, Ε.** (2019). Έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτική ηγεσία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 45–60.
- Παπαθανασίου, Ε.** (2020). *Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1974–2016)* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΤ / Didaktorika.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.** (2012). *Διοίκηση και προγραμματισμός εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2015). Εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση και σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 187, 33–47.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2018). *Η εκπαίδευση ως κοινωνική διαδικασία και θεσμός* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πασιαρδής, Π.** (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από τη μη-εμπειρική προσέγγιση στην πολυεπίπεδη και μετανεωτερική εποχή*. Αθήνα: Ίων.
- Σαΐτης, Α.** (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Α.** (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σαϊτς, Χ.** (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαϊτς, Χ.** (2014). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σαραφίδου, Κ.** (2020). Γυναίκες και ηγεσία: Η αντιπροσώπευσή τους στην ελληνική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 8(3), 58–72.
- Σκουλάς, Ν.** (2010). *Ηγεσία, μάνατζμεντ, ομαδικότητα: Το τρίπτυχο της επιτυχίας*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Τασούλη, Κ.** (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή στις σχέσεις σχολείου–οικογένειας*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Δ. Μπακής.
- Τσάβου, Α.** (2022). *Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσάβου, Α.** (2022). *Φύλο και εκπαιδευτική ηγεσία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τύπας, Γ.** (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής* (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Χαραλαμπίκη, Σ.** (2017). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη* (Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηγεωργίου, Ι.** (2014). *Εκπαίδευση, κοινωνία και κοινωνική αλλαγή* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χαριτίδου, Γ.** (2006). *Η συνεκπαίδευση των δύο φύλων στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ.** (2016). *Women and scholarship in Greece (1890–1976)*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Θαναηλάκη, Α.** (2013). *Female education and women domestic servants in Greece*. Αθήνα: ΠΛΟΓΟΣ.

Παράρτημα Α: «ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ»

Ο ρόλος του φύλου στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ηρακλείου

Αγαπητή/έ συμμετέχουσα/ων,

Ονομάζομαι Παπαδόγιαννη Χριστίνα και είμαι μόνιμη εκπαιδευτικός ΠΕ82-Μηχανολόγος στο 1ο ΕΠΑΛ ΜΟΙΡΩΝ. Το παρόν ερωτηματολόγιο υλοποιείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών πάνω στις Επιστήμες της Αγωγής που πραγματοποιείται στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), με αντικείμενο τη διερεύνηση του ρόλου του φύλου στη Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Ηρακλείου.

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή και ανάλυση των στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων) αναφορικά με:

- το ρόλο του φύλου στη διοικητική ηγεσία,
- το σχολικό κλίμα,
- τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, • και τη μαθησιακή και επαγγελματική απόδοση.

Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην επιστημονική κατανόηση ζητημάτων ισότητας φύλων και εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά και στη διαμόρφωση προτάσεων βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 8–10 λεπτά και οι απαντήσεις δίνονται ανώνυμα, χωρίς να απαιτείται καμία προσωπική ταυτοποίηση.

Η συμμετοχή είναι απολύτως εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή πριν την οριστική υποβολή των απαντήσεων.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμβολή σας στην παρούσα έρευνα.

1 ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΑΠΟΡΡΗΤΟΥ & ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα τηρεί πλήρως τις αρχές δεοντολογίας της επιστημονικής έρευνας και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο προστασίας προσωπικών δεδομένων (Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων – GDPR).

Ειδικότερα διασφαλίζονται τα εξής:

- **Ανωνυμία:** Δεν συλλέγονται ονόματα, email ή άλλα στοιχεία ταυτοποίησης. •
Εμπιστευτικότητα: Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.
- **Ακαδημαϊκή χρήση:** Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν συγκεντρωτικά στη διπλωματική εργασία.
- **Μη ιχνηλασιμότητα:** Δεν είναι δυνατή η ταυτοποίηση μεμονωμένων συμμετεχόντων.

- **Ασφαλής αποθήκευση:** Τα δεδομένα θα αποθηκευτούν σε προστατευμένο ψηφιακό περιβάλλον.
- **Περιορισμένη πρόσβαση:** Πρόσβαση θα έχει μόνο η ερευνήτρια και ο επιβλέπων καθηγητής.
- **Χρονικός περιορισμός:** Τα δεδομένα θα διατηρηθούν μόνο για το απαιτούμενο χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της έρευνας.

Με την επιλογή «Συνέχεια» δηλώνετε ότι:

- Έχετε ενημερωθεί για τον σκοπό της έρευνας,
- Συμμετέχετε οικειοθελώς,
- Συναινείτε στη χρήση των απαντήσεών σας για ερευνητικούς σκοπούς.

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Τίτλος χωρίς τίτλο

1. Δηλώνω ότι ενημερώθηκα και συναινώ στη συμμετοχή μου στην έρευνα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Ναι, συναινώ
- ☐ Όχι (τερματισμός φόρμας)

2. Φύλο *

Να επισημαίνεται

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν απαντώ

3. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Έως 17 ετών
- ☐ 18-25
- ☐ 26-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56 και άνω
- ☐ Δεν επιθυμώ να απαντήσω

4. Τύπος σχολείου * *Να επισημαίνεται*

- ☐ ΓΕΛ
- ☐ ΕΠΑΛ
- ☐ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ☐ ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ☐ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ☐ ΕΙΔΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ☐ ΠΡΟΤΥΠΟ ΛΥΚΕΙΟ
- ☐ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ
- ☐ ΕΕΕΕΚ
- ☐ ΕΠΑΛ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

5. Περιοχή σχολείου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική

6. Μορφωτικό Επίπεδο

Να επισημαίνεται

- ☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ☐ ΙΕΚ/ΣΑΕΚ
- ☐ Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Άλλο

7. Φύλο Διευθυντή

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Δε γνωρίζω/ Δεν επιθυμώ να απαντήσω

8. Ιδιότητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Μαθητής *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 9*
- ☐ Εκπαιδευτικός *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 29*
- ☐ Γονέας *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 50*

ΜΑΘΗΤΕΣ

9. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια λαμβάνει δίκαιες αποφάσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

10. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

11. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ακούει τα προβλήματα των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

12. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια είναι πιο προσιτός/ή από το αν ήταν το αντίθετο φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

13. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια εμπνέει εμπιστοσύνη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

14. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια με κάνει να νοιώθω μεγαλύτερη ασφάλεια *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

15. Το σχολικό περιβάλλον είναι πιο ήρεμο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

16. Υπάρχει λιγότερη βία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

17. Βελτιώνονται οι σχέσεις μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

18. Μειώνονται οι συγκρούσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

19. Αυξάνεται το ενδιαφέρον για μάθηση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

20. Οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

21. Ενθαρρύνονται οι δράσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

22. Υποστηρίζονται μαθησιακές δυσκολίες * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

23. Βελτιώνεται η σχολική επίδοση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

24. Δείχνει κατανόηση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

25. Επικοινωνεί αποτελεσματικά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

26. Λύνει δίκαια τα προβλήματα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

27. Αποτελεί θετικό πρότυπο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

28. Προάγει τη συνεργασία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Εκπαιδευτικοί

Στάσεις - Στερεότυπα -Επαγγελματική απόδοση- Συνεργασία και κλίμα

29. Ιδιότητα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Διευθυντής/Διευθύντρια
- ☐ Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια
- ☐ Τομεάρχης
- ☐ Υπεύθυνος Εργαστηρίου
- ☐ Εκπαιδευτικός
- ☐ Καμία
- ☐ Άλλο

30. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ασκεί αποτελεσματική διοίκηση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

31. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαθέτει ηγετικές ικανότητες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

32. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια λαμβάνει ορθές αποφάσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

33. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαχειρίζεται κρίσεις αποτελεσματικά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

34. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προάγει δημοκρατικό κλίμα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

35. Υπάρχουν προκαταλήψεις εις βάρος του/της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

36. Αμφισβητείται η εξουσία του/της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

37. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει περισσότερα εμπόδια *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

38. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια πρέπει να αποδεικνύει περισσότερο την αξία
* ΤΟΥ

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

39. Η μητρότητα θεωρείται εμπόδιο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

40. Βελτιώνεται η απόδοσή μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

41. Αυξάνεται το κίνητρο εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

42. Λαμβάνω περισσότερη υποστήριξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

43. Αναπτύσσω πρωτοβουλίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

44. Ενισχύεται η επαγγελματική εξέλιξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

45. Βελτιώνεται η συνεργασία συλλόγου * Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

46. Υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

47. Επιλύονται καλύτερα οι συγκρούσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

48. Ενισχύεται η ομαδικότητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

49. Βελτιώνεται το σχολικό κλίμα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Γονείς

Εμπιστοσύνη στη διοίκηση - Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας - Προσδοκίες -
Ρόλος προτύπου και ισότητα

50. Εμπιστεύομαι άντρα/γυναίκα διευθυντή/διευθύντρια *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

51. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια μπορεί να διοικήσει αποτελεσματικά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

52. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διαχειρίζεται καλύτερα τις κρίσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

53. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια διασφαλίζει την ασφάλεια των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

54. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προωθεί τη δίκαιη μεταχείριση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

55. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια επικοινωνεί καλύτερα με τους γονείς *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

56. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια είναι πιο προσιτός/ή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

57. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ακούει τους γονείς *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

58. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ενθαρρύνει τη συνεργασία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

59. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αντιμετωπίζει τα προβλήματα άμεσα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

60. Αναμένω υψηλή οργάνωση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

61. Αναμένω παιδαγωγική ευαισθησία * Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

62. Αναμένω υποστήριξη μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

63. Αναμένω καινοτομίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

64. Αναμένω θετικό κλίμα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

65. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια προάγει την ισότητα των φύλων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

66. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια αποτελεί θετικό πρότυπο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

67. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια ενισχύει το σεβασμό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

68. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια συμβάλει στη διαμόρφωση των αξιών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

69. Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια βελτιώνει τη συνολική λειτουργία του σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

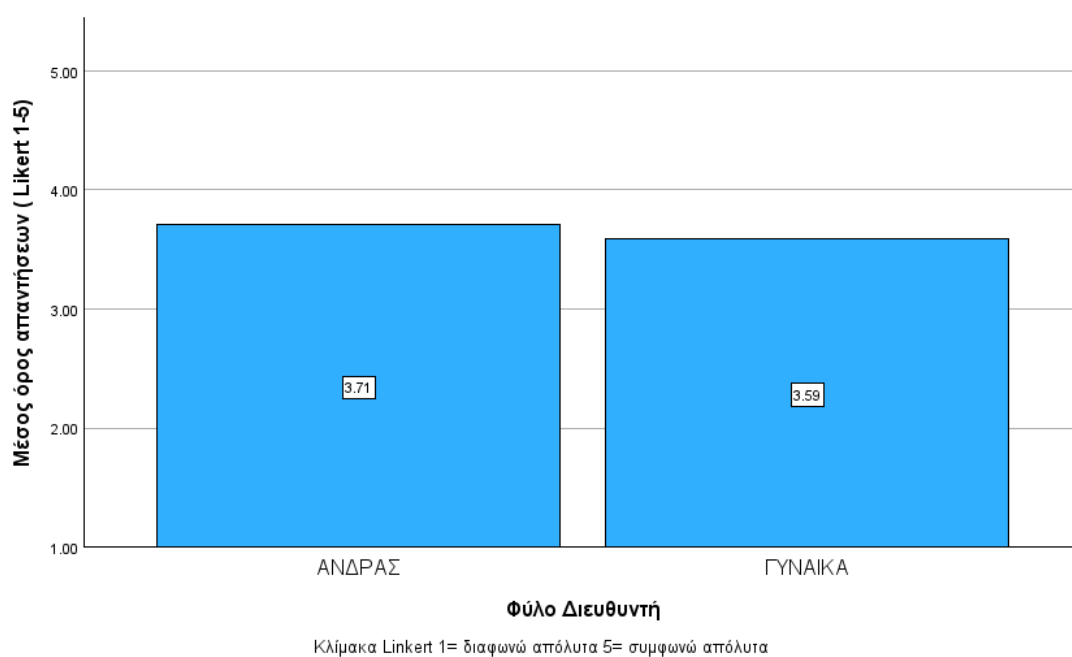
1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

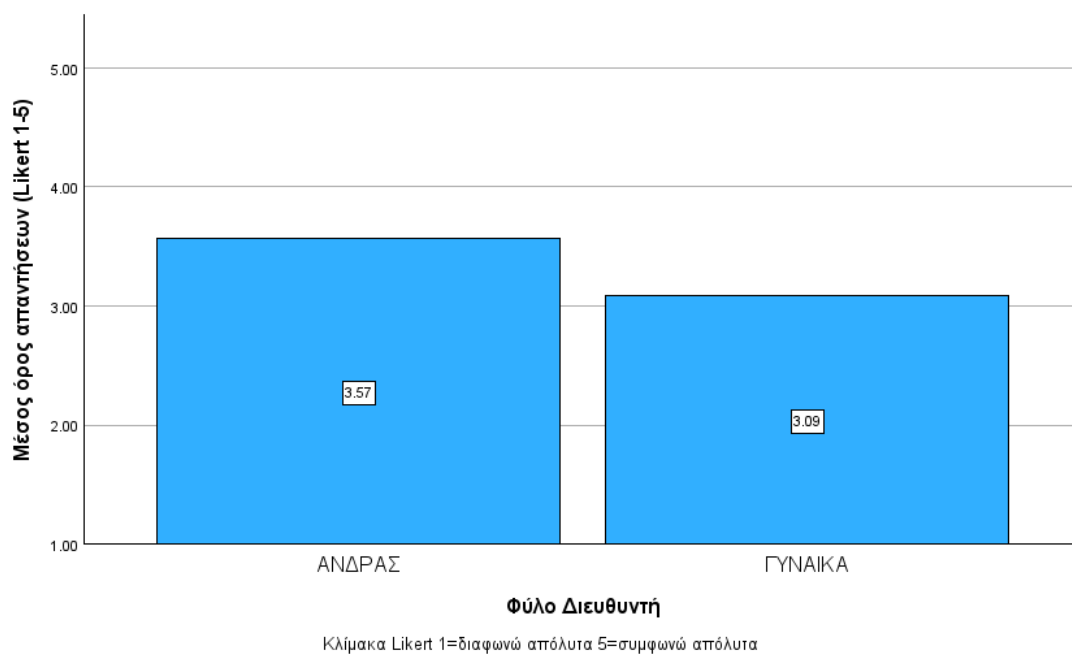
Παράρτημα Β: «ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ»

ΜΑΘΗΤΕΣ

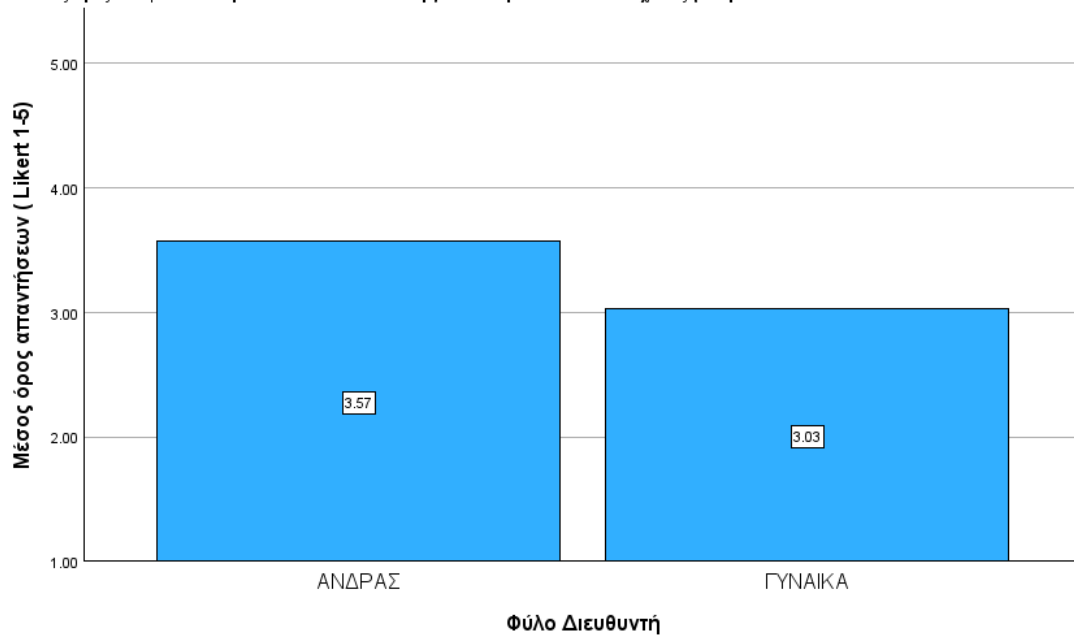
Μέσος όρος απόψεων Μαθητών ανά φύλο Διευθυντή για ισοτιμη αντιμετώπιση των μαθητών



Μέσος όρος απόψεων Μαθητών ανά φύλο Διευθυντή αν το σχολικό περιβάλλον είναι πιο ήρεμο

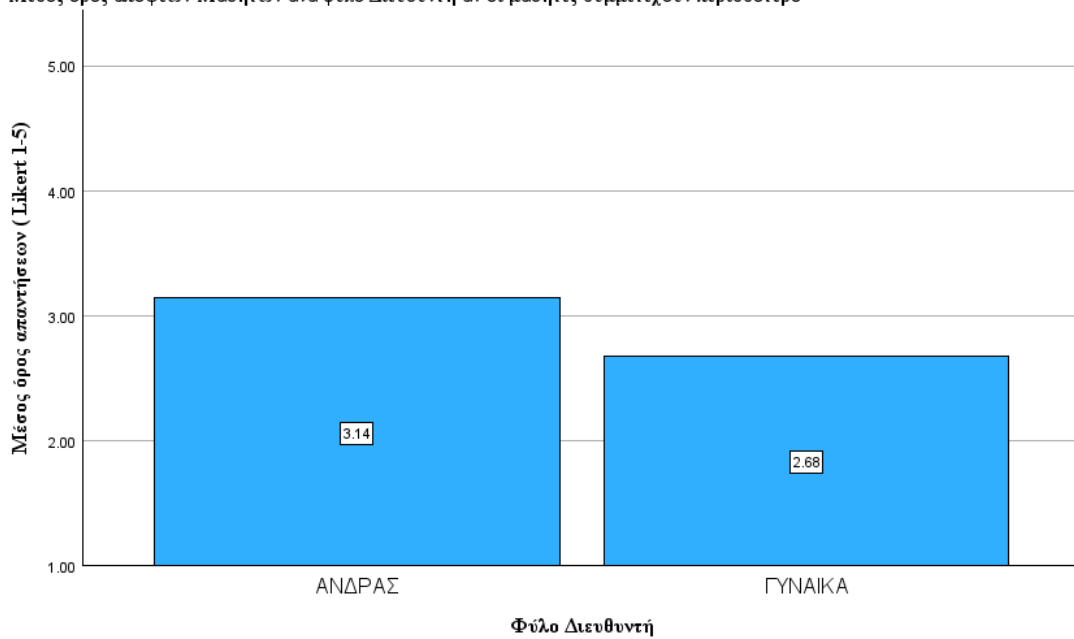


Μέσος όρος απόψεων Μαθητών ανά Φύλο διευθυντή για το αν βελτιώνονται οι σχέσεις μαθητών

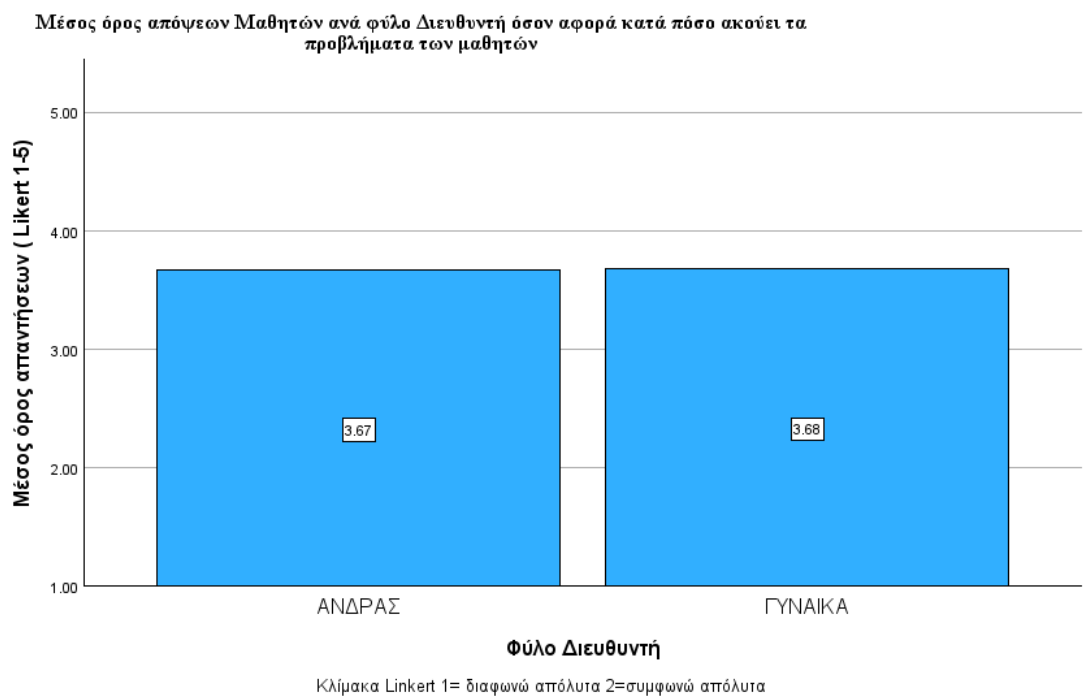
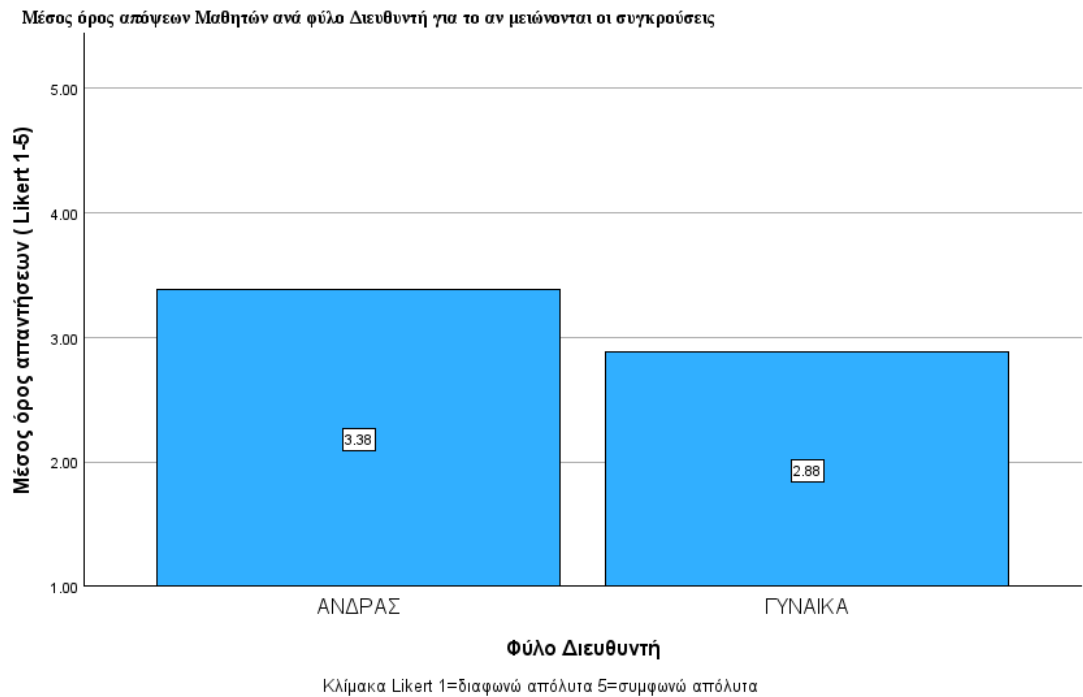


Κλίμακα Likert 1= διαφωνώ απόλυτα 5= συμφωνώ απόλυτα

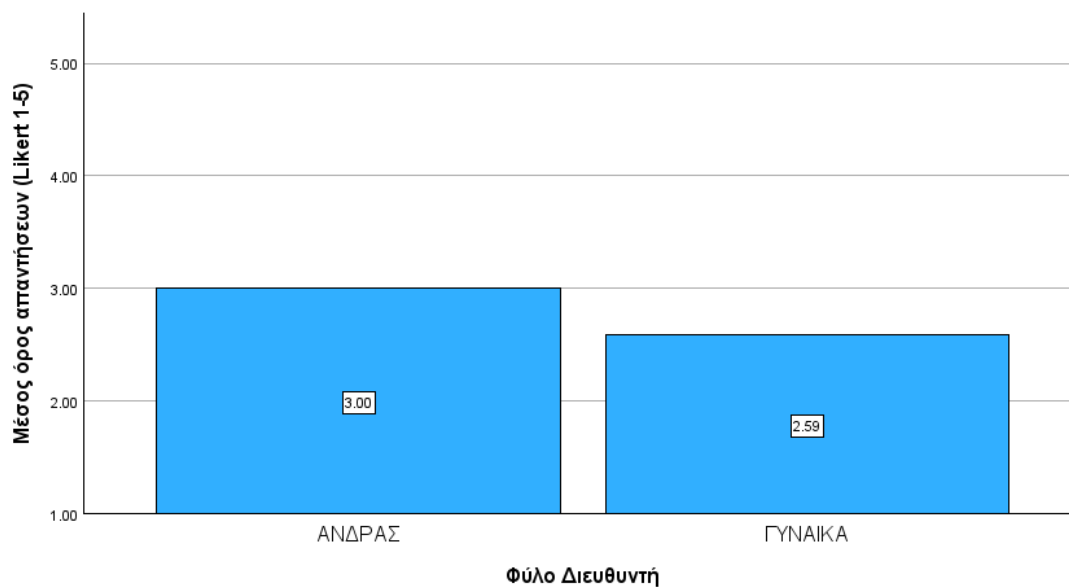
Μέσος όρος απόψεων Μαθητών ανά φύλο Διευθυντή αν οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο



Κλίμακα Likert 1=διαφωνώ απόλυτα 5=συμφωνώ απόλυτα

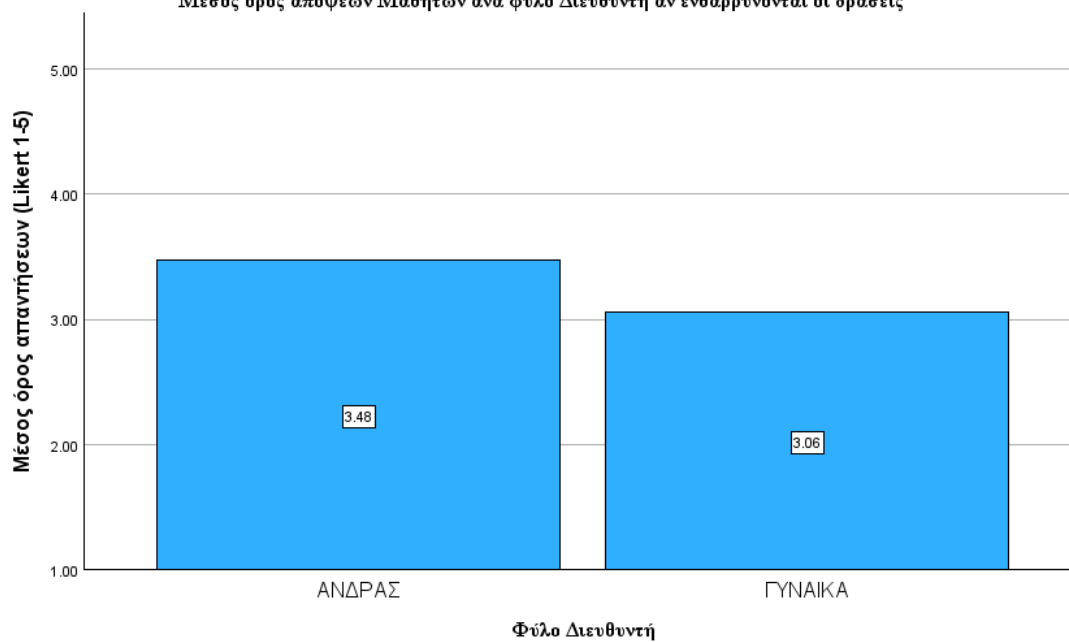


Μέσος όρος απόψεων μαθητών ανά φύλο Διευθυντή αν είναι πιο προσιτός σε σχέση με το αντίθετο φύλο

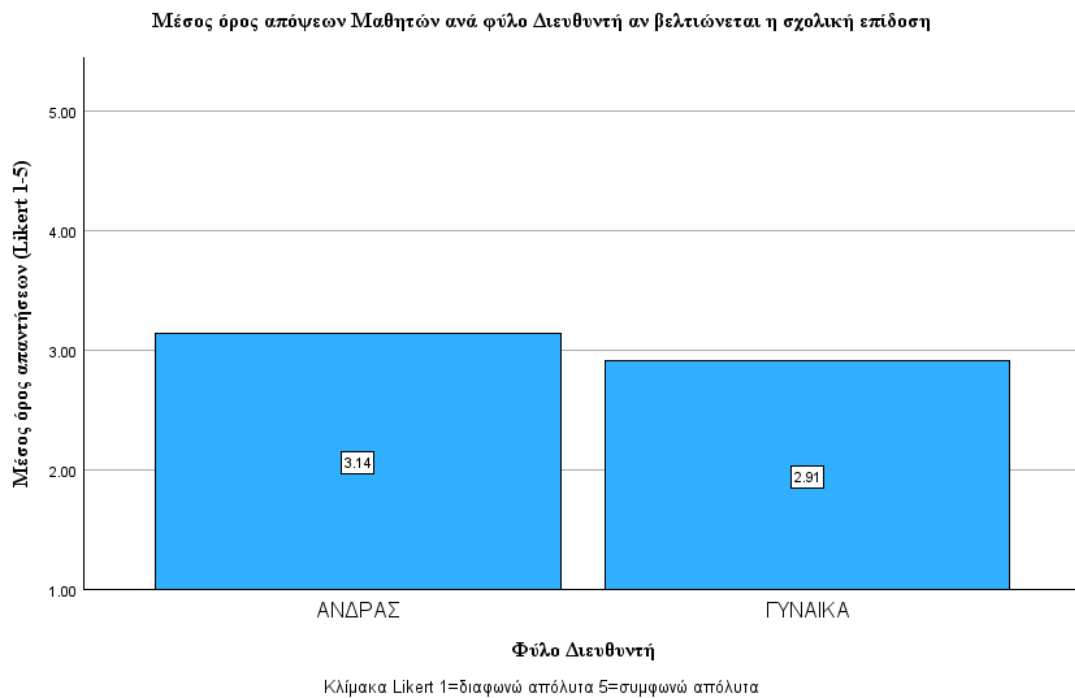


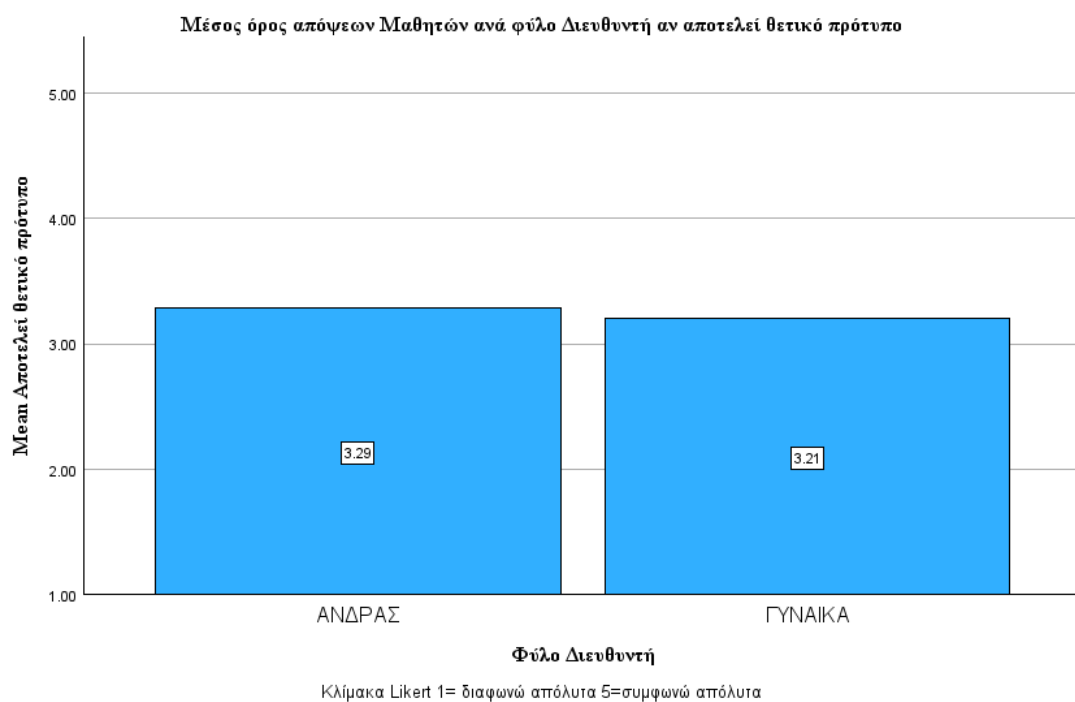
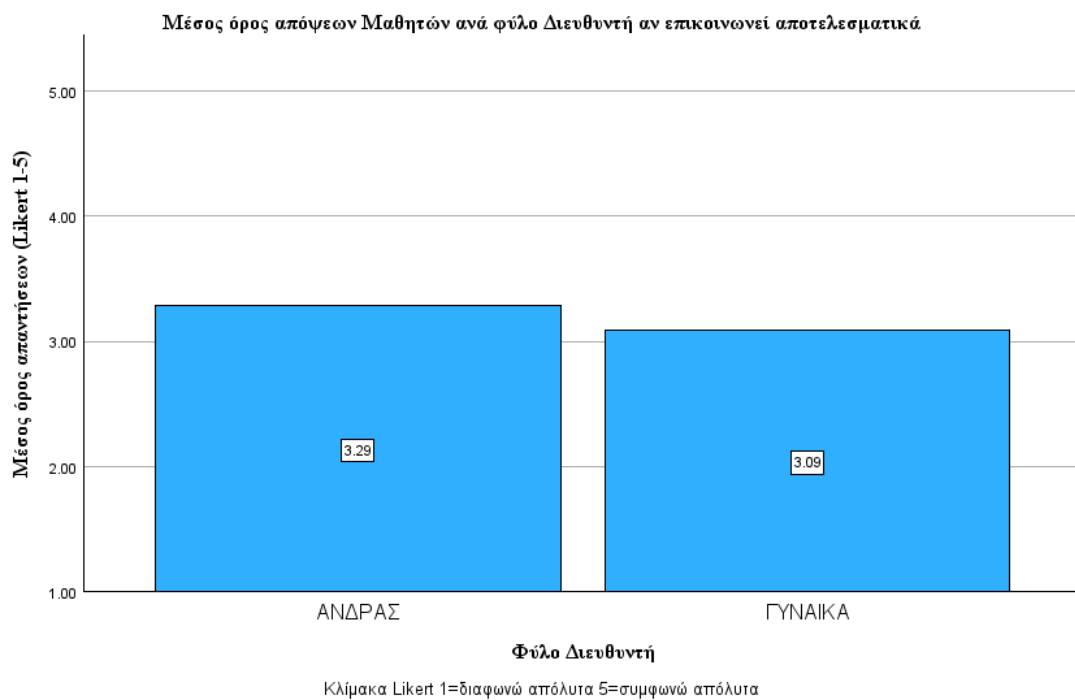
Κλίμακα Likert 1=διαφωνώ απόλυτα 5 = συμφωνώ απόλυτα

Μέσος όρος απόψεων Μαθητών ανά φύλο Διευθυντή αν ενθαρρύνονται οι δράσεις

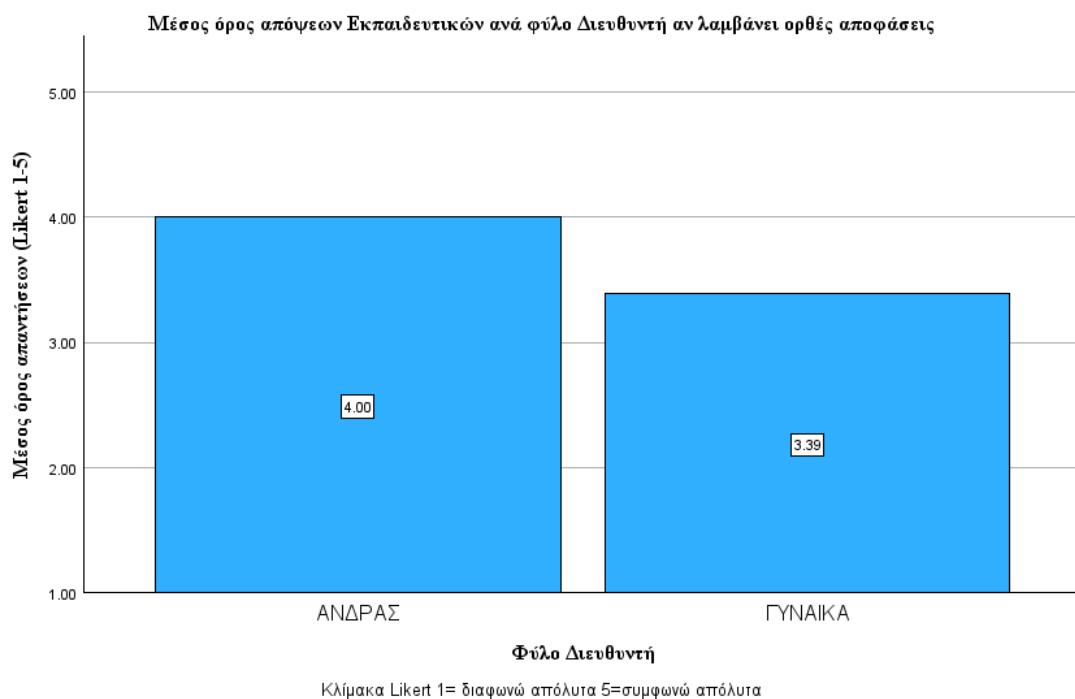
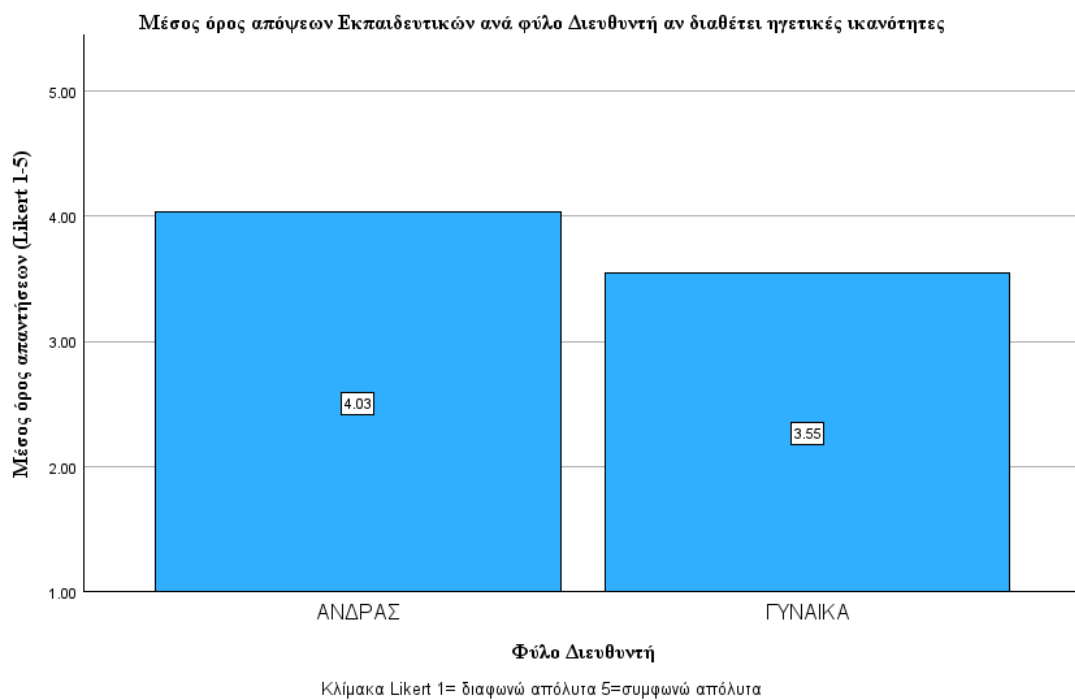


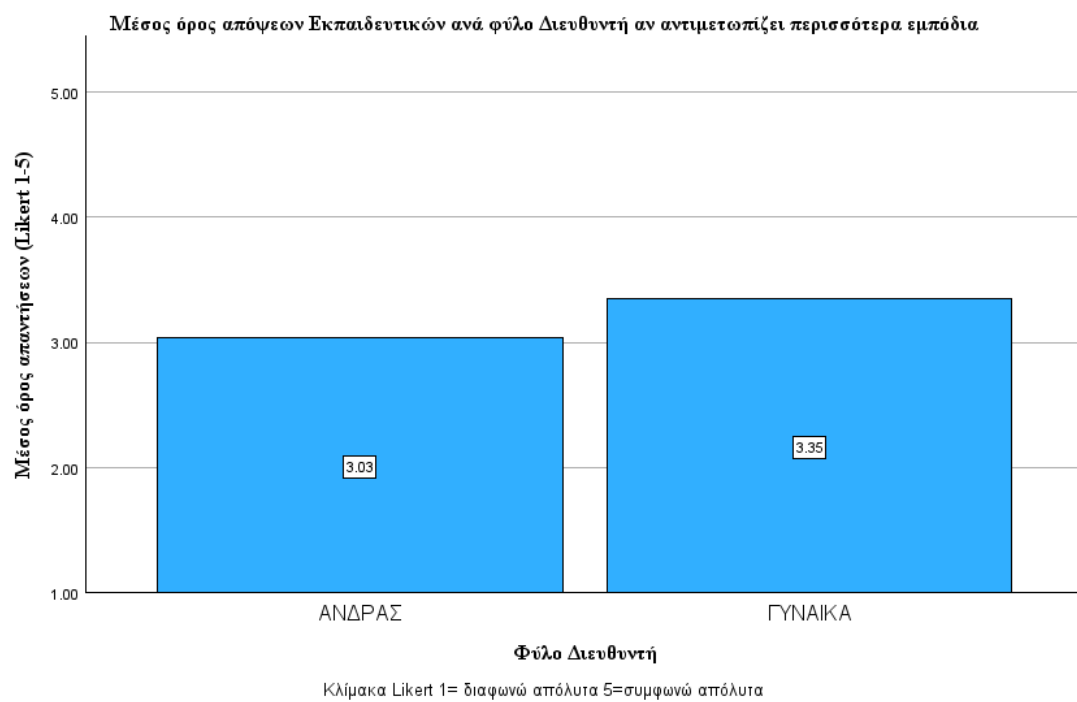
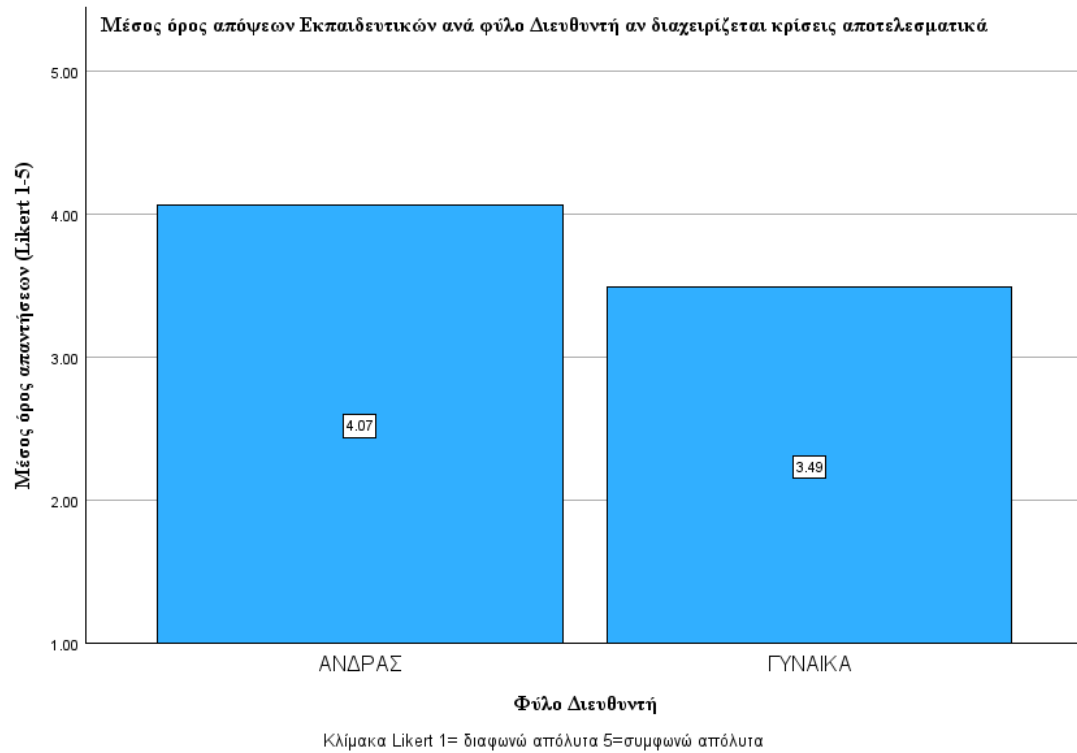
Κλίμακα Likert 1=διαφωνώ απόλυτα 5=συμφωνώ απόλυτα

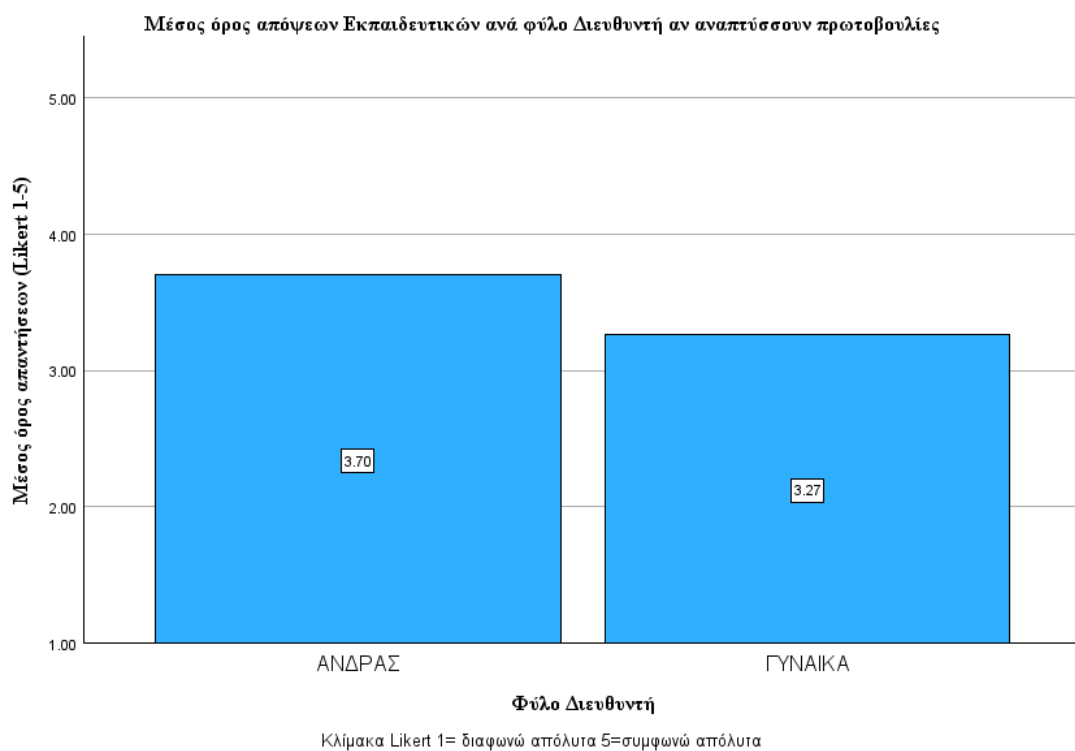
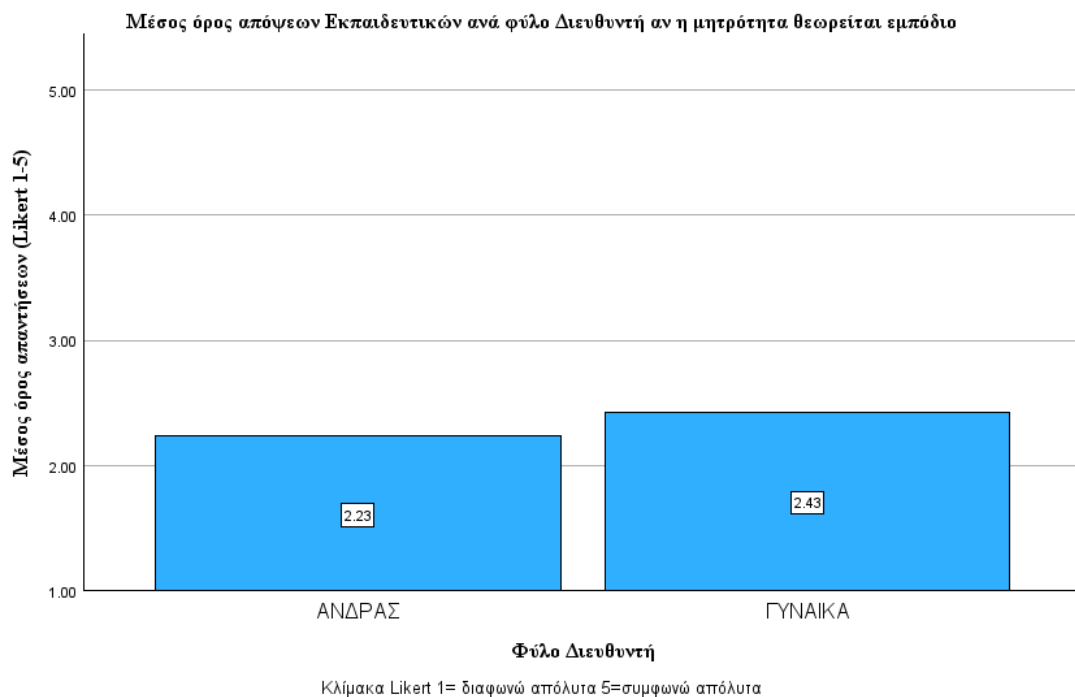


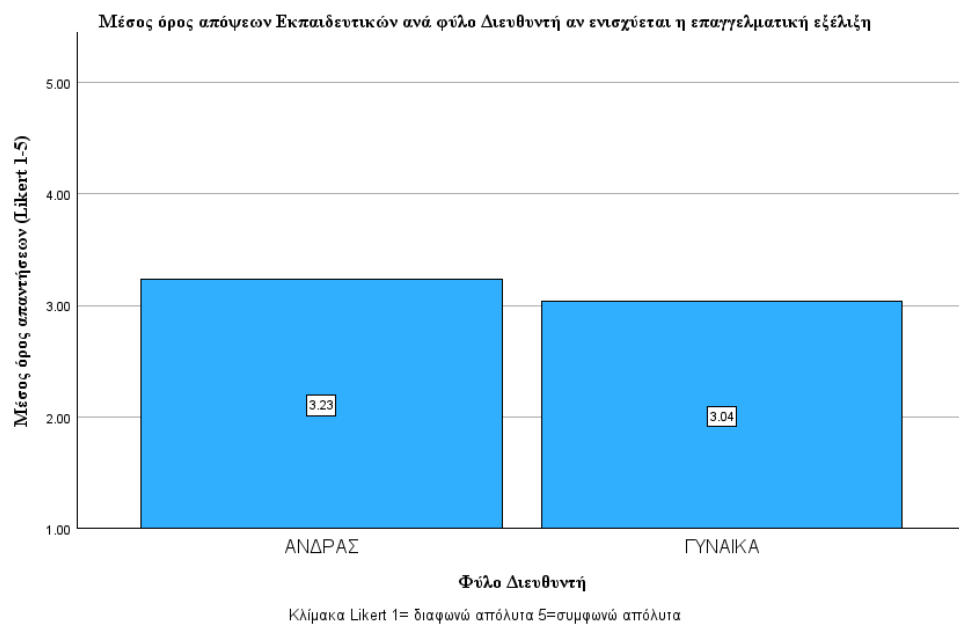
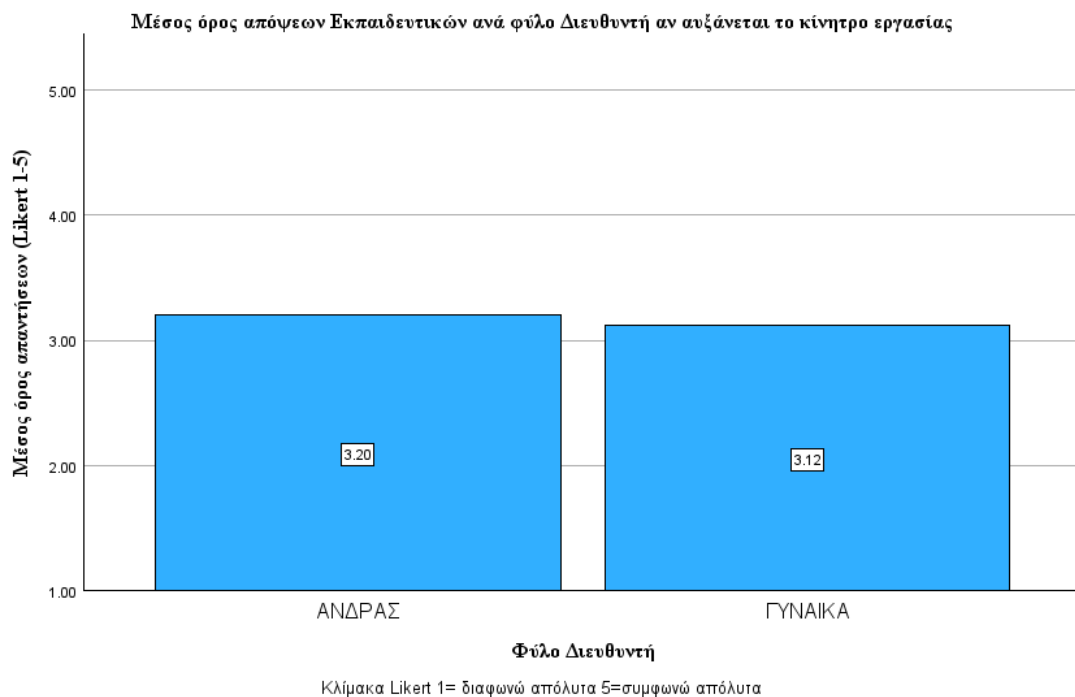


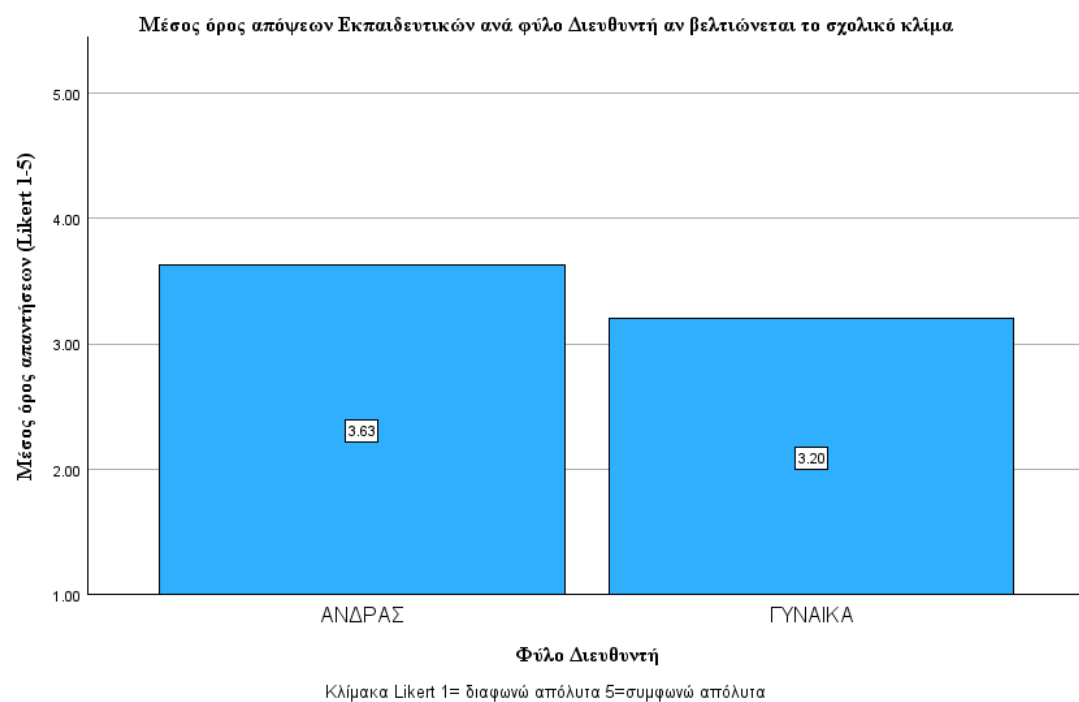
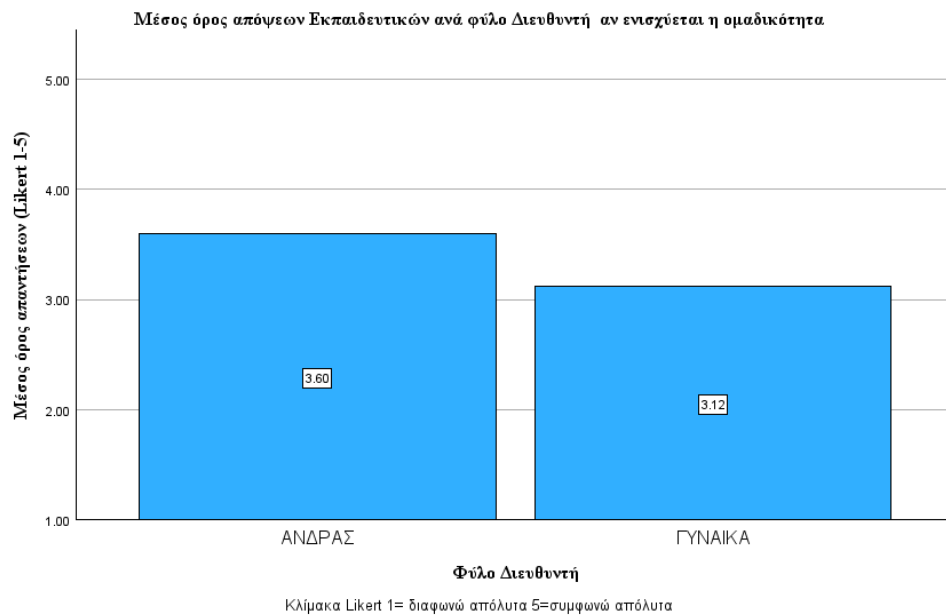
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

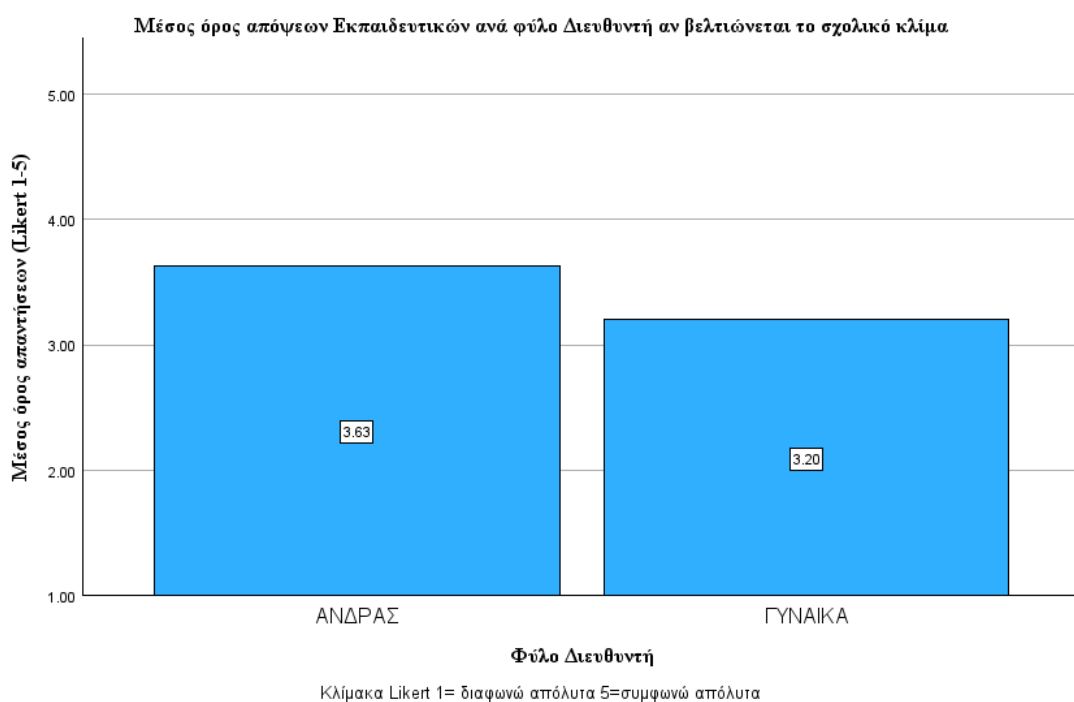
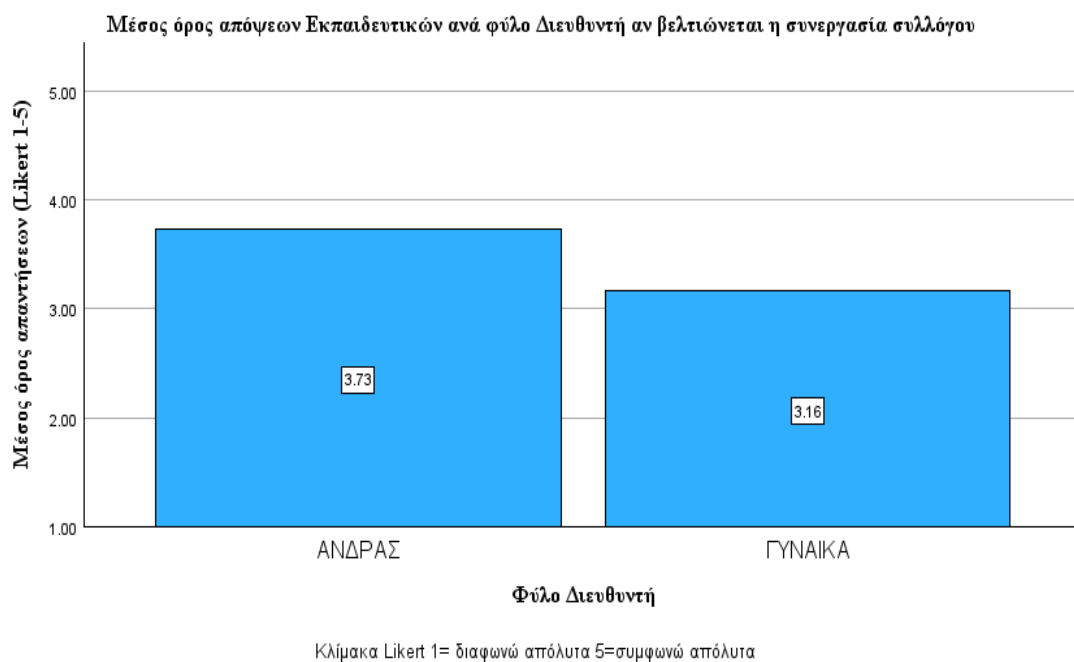




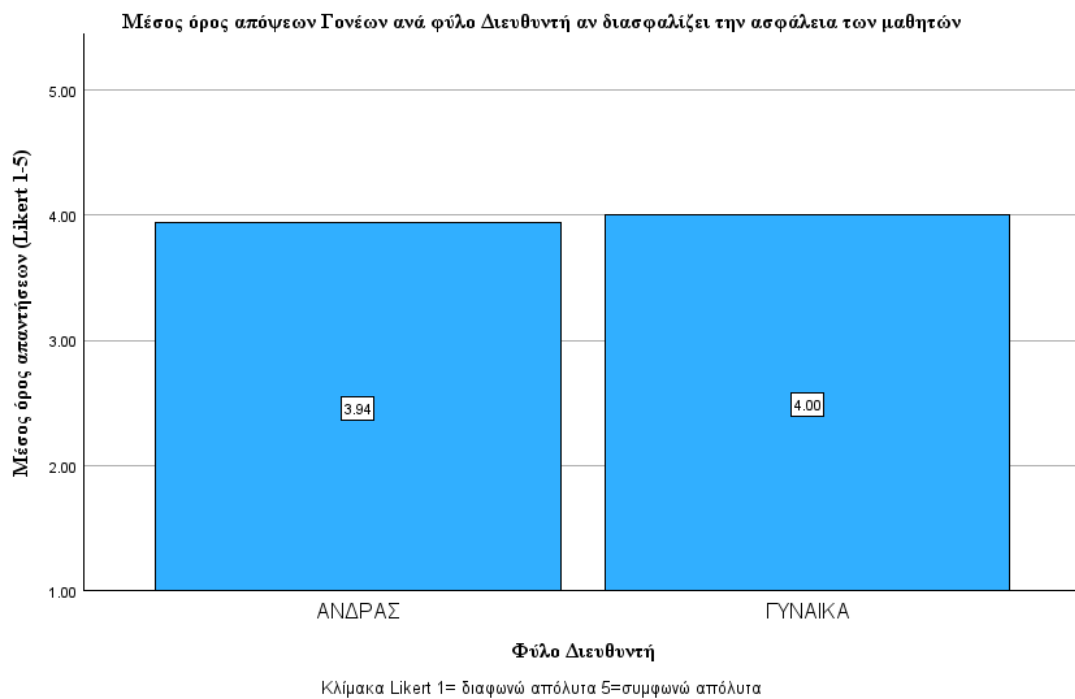
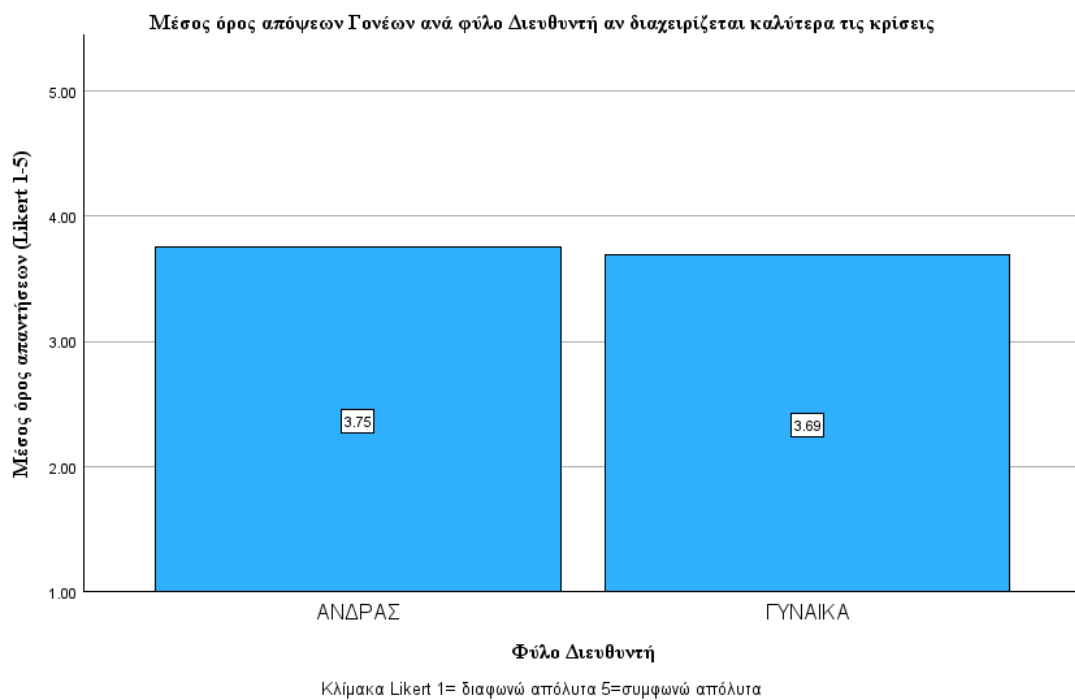


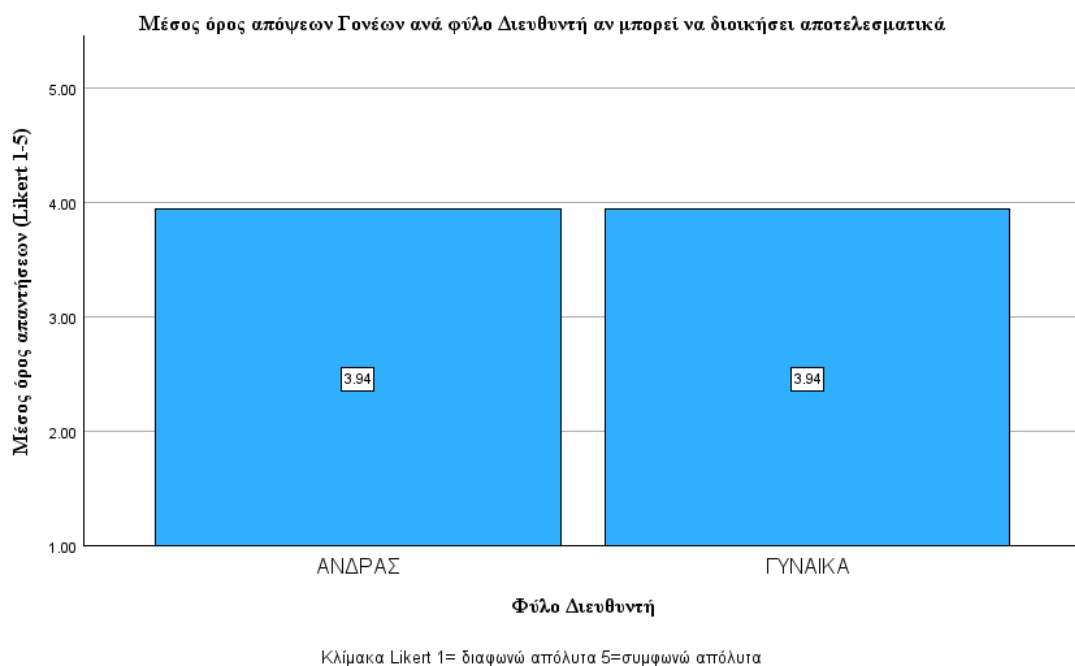
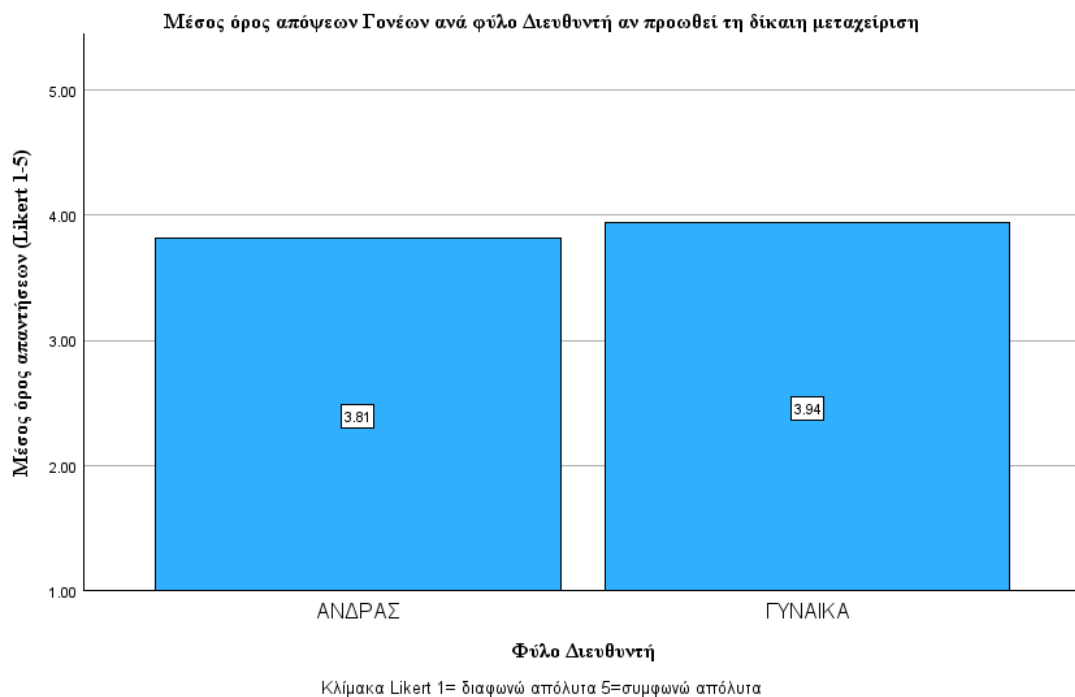


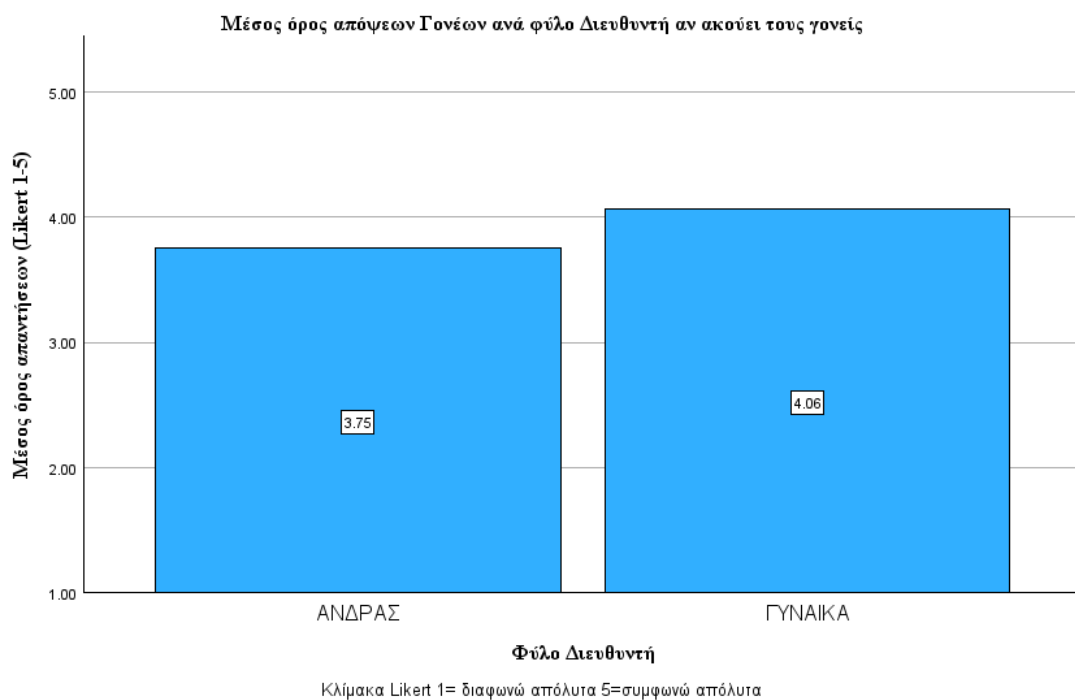
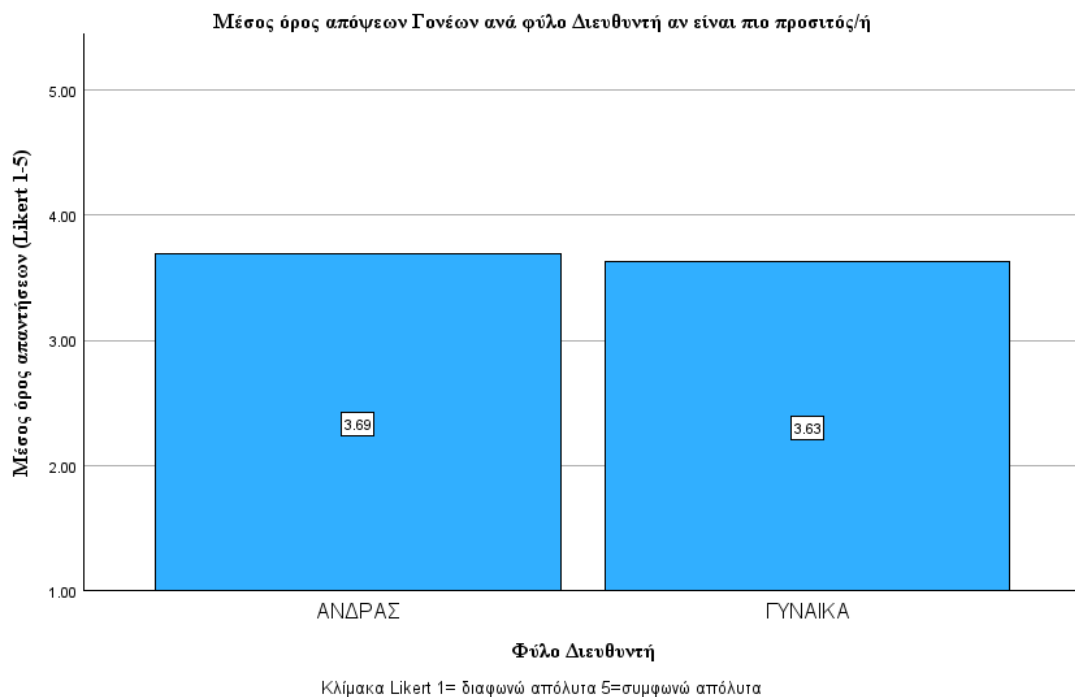


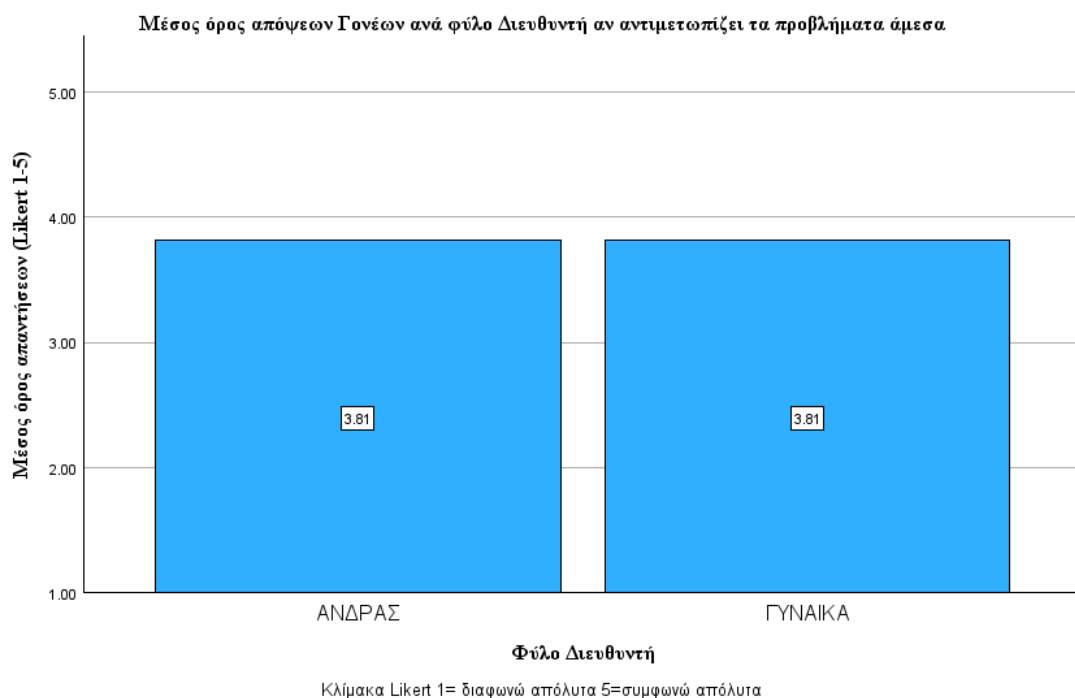


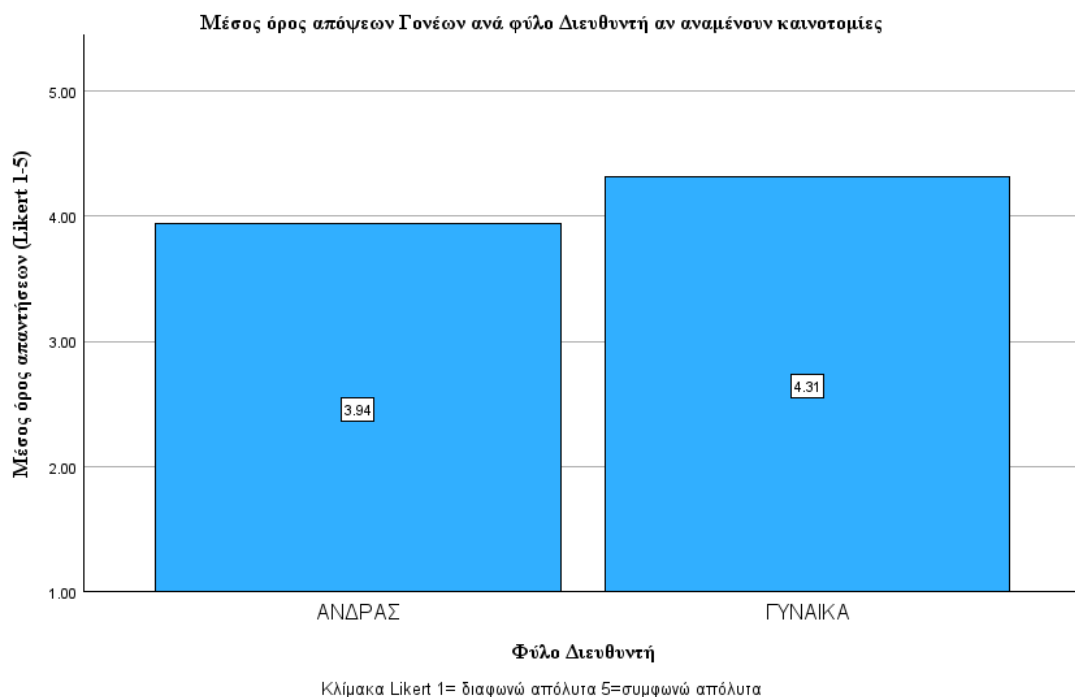
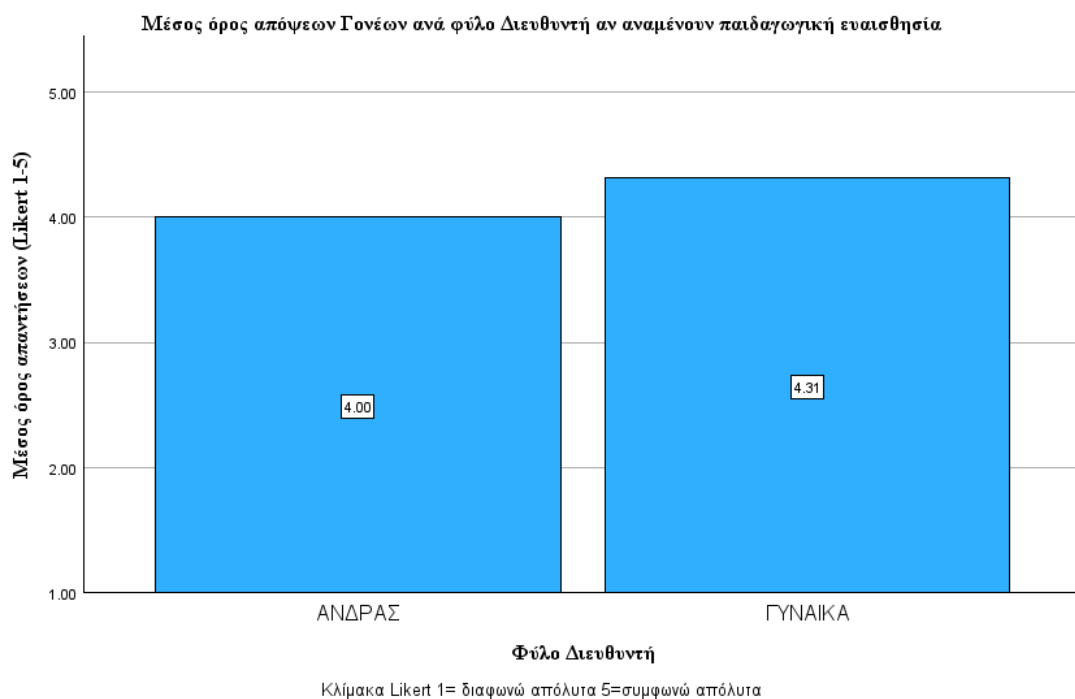
ΓΟΝΕΙΣ

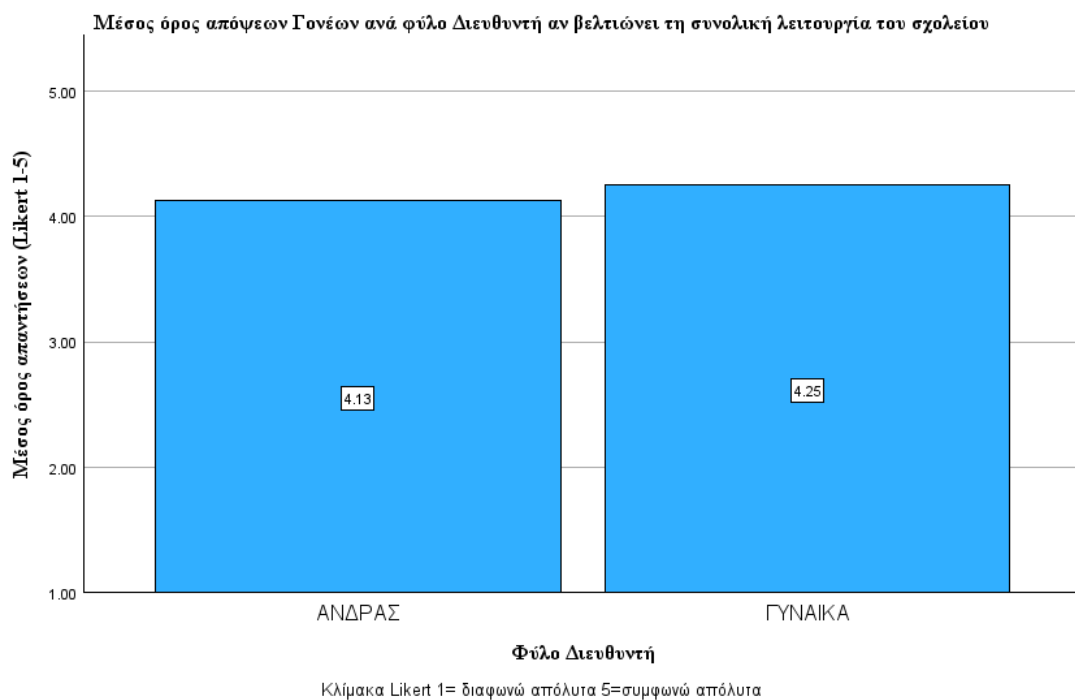
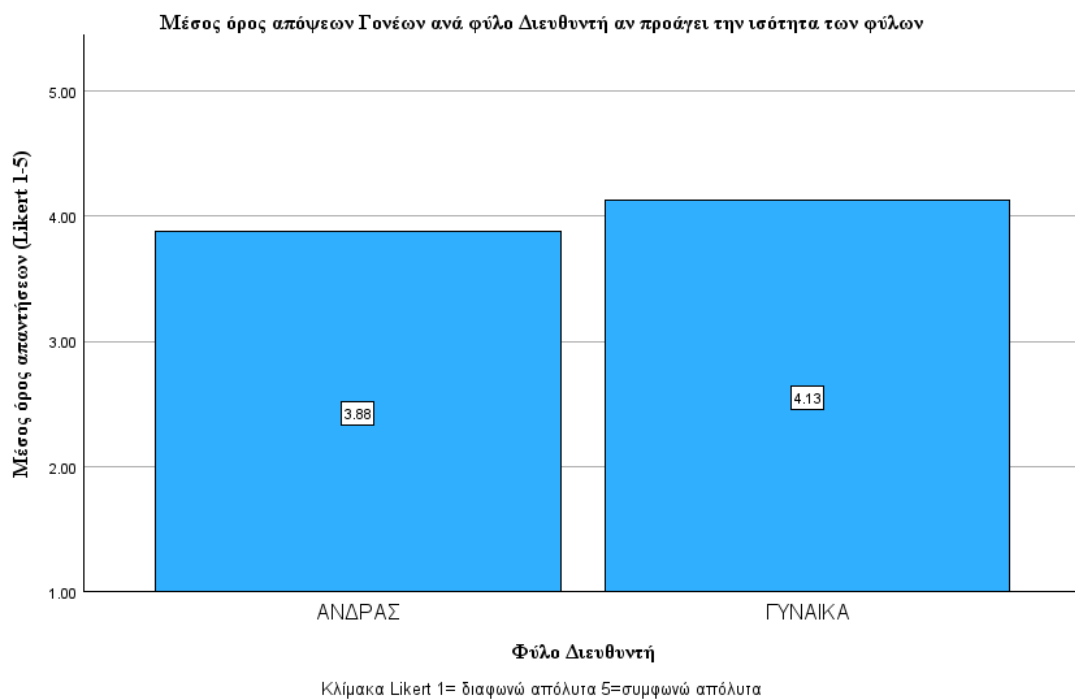












Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.