



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Διπλωματική Εργασία

Διερεύνηση απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες.

Θεοδώρα Δάλλα

ΑΜ: 111864

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Κοτσοπούλου

Πάτρα, Σεπτέμβριος 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.

Διερεύνηση απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν
στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες.

Θεοδώρα Δάλλα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Κοτσοπούλου

Μέλος ΣΕΠ/ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δανάη-Μερόπη Βαϊκούση

Μέλος ΣΕΠ/ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2026

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν ουσιαστικά στην πραγματοποίησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Μαρία Κοτσοπούλου, για την επιστημονική καθοδήγηση, την υποστήριξη και κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειάς μου. Επιπλέον, εκφράζω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Δανάη - Μερόπη Βαϊκούση, για τις επισημάνσεις και τις διορθώσεις της που συνετέλεσαν στην ολοκλήρωση της εργασίας. Ευχαριστώ πολύ τον κ. Απόστολο Βετσόπουλο, Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, για τη σημαντική βοήθειά του στη διαδικασία αποστολής των ερωτηματολογίων της έρευνας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον διευθυντή του σχολείου μου, Ηλία Υφαντή, για τη συνδρομή του στη συλλογή των απαραίτητων στατιστικών στοιχείων. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλες τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα και συμμετείχαν στην έρευνα, διαθέτοντας τον πολύτιμο χρόνο τους. Κλείνοντας, εκφράζω τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη μου στον σύζυγό μου για την καθοριστική συμβολή του στην τεχνική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς και στα παιδιά μου. Η υπομονή, η κατανόηση και η αγάπη ολόκληρης της οικογένειάς μου αποτέλεσαν τη μεγαλύτερη πηγή δύναμης για την ολοκλήρωση αυτής της απαιτητικής πορείας.

«Στη μνήμη της μητέρας μου»

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων. Η θεωρητική πλαισίωση της εργασίας εκκινεί από τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και των φεμινιστικών προσεγγίσεων. Μέσα από αυτό το πρίσμα, αναλύεται η έννοια της σχολικής ηγεσίας, διερευνάται το εγχώριο θεσμικό πλαίσιο ισότητας και αποτυπώνεται η γυναικεία εκπροσώπηση σε τοπικό επίπεδο. Παράλληλα, εξετάζονται οι ενδοπροσωπικοί και δομικοί φραγμοί, όπως η οργανωσιακή κουλτούρα και τα έμφυλα στερεότυπα. Μεθοδολογικά, υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με μη πιθανοτική δειγματοληψία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ψηφιακών ερωτηματολογίων από 110 εκπαιδευτικούς και αναλύθηκαν με το IBM SPSS Statistics 29. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι τα κύρια εμπόδια είναι δομικά και θεσμικά και όχι ατομικά. Αν και οι συμμετέχουσες αμφισβητούν τα στερεότυπα περί γυναικείας μειονεξίας και δεν βιώνουν άμεση έμφυλη αμφισβήτηση στο σχολείο, οι έμφυλες αντιλήψεις δεν έχουν αποδομηθεί πλήρως, καθώς ορισμένες συμμετέχουσες συσχετίζουν την αποτελεσματική ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά ή υποτιμούν τους θεσμικούς φραγμούς. Η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για τη γυναικεία ηγεσία, αναδεικνύοντας προοπτικές για μια έμφυλα ισορροπημένη σχολική διοίκηση.

Λέξεις – Κλειδιά

εκπαιδευτική διοίκηση, σχολική ηγεσία, εμπόδια, έμφυλα στερεότυπα, γυναίκες εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Investigating the views of female secondary education teachers in the Prefecture of Aetolia-Acamania regarding the barriers they face in assuming school leadership positions

Theodora Dalla

Abstract

This study investigates the perceptions of female teachers in secondary education in the Prefecture of Aetolia-Acamania regarding the barriers they encounter in accessing school leadership positions. The theoretical framework of the study draws on the principles of social constructivism and feminist approaches. Through this prism the concept of school leadership is analysed, the national institutional framework of equality is explored and women's representation at the local level is reflected. At the same time, the study examines intrapersonal and structural barriers, such as organizational culture and gender stereotypes. Methodologically, a quantitative research approach was adopted, using non-probability sampling. The data were collected through digital questionnaire from 110 teachers and were analysed with the IBM SPSS Statistics 29. The results show that the main barriers are structural and institutional rather than individual in nature. Although the participants challenge stereotypes regarding women's inferiority and do not experience direct gender-based questioning in the school context, gendered perceptions have not been fully deconstructed, as some participants associate effective leadership with masculine characteristics or underestimate institutional barriers. The study aims to contribute to the scholarly debate on women's leadership by highlighting pathways towards a more gender-balanced model of school leadership.

Keywords: educational administration, school leadership, barriers, gender stereotypes, female teachers, secondary education

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....	ix
Κατάλογος Πινάκων	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
Κεφάλαιο 1: Φύλο και Ταυτότητα: το θεωρητικό υπόβαθρο του φεμινισμού και του κοινωνικού εποικοδομητισμού	1
1.1 Η φεμινιστική προσέγγιση.....	3
1.2 Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή: η συνάντηση του φεμινισμού με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό	5
1.3 Κοινωνικό φύλο – έμφυλες ταυτότητες και πατριαρχία.....	7
Κεφάλαιο 2: Το γυναικείο φύλο στη σχολική ηγεσία.....	9
2.1 Η διοίκηση στην εκπαίδευση	9
2.2 Σχολική ηγεσία	11
2.3 Στυλ ηγεσίας και φύλο	13
2.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση	15
2.5 Θεσμικό πλαίσιο για την ισότητα των δύο φύλων στη χώρα μας και η πραγματικότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	19
2.6 Η γυναικεία εκπροσώπηση στη διεύθυνση σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.....	22
Κεφάλαιο 3: Εμπόδια και προκλήσεις για τις γυναίκες στην ανάληψη της σχολικής ηγεσίας.....	27
3.1 Το φαινόμενο της «Γυάλινης οροφής»	27
3.2 Εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών στη σχολική ηγεσία: ερμηνευτικές προσεγγίσεις	28
3.3 Ενδοπροσωπικοί παράγοντες.....	31
3.4 Εξωτερικοί-δομικοί παράγοντες.....	35
3.4.1 Οργανωσιακή κουλτούρα στη σχολική διοίκηση.....	35
3.4.2 Η έμφυλη διάσταση της διοίκησης.....	38
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας	49
4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας	49
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	51
4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	51
4.3.1 Ερευνητική στρατηγική και ερευνητικό σχέδιο	52
4.3.2 Ερευνητική διαδικασία.....	53
4.3.3 Πληθυσμός, δείγμα, δειγματοληψία.....	54
4.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	56
4.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	59
4.6 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων	61
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων	64
5.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	64
5.1.1 Ηλικία	64
5.1.2 Ειδικότητα.....	65

5.1.3 Οικογενειακή κατάσταση	66
5.1.4 Προϋπηρεσία.....	67
5.1.5 Επίπεδο σπουδών.....	67
5.1.6 Τύπος σχολικής μονάδας.....	68
5.2 Αποτελέσματα σχετικά με τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες και σχετίζονται με ενδοπροσωπικούς παράγοντες	69
5.3 Αποτελέσματα σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο για την ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες	72
5.4 Αποτελέσματα σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες	76
5.5 Έλεγχος συγκρίσεων των δεδομένων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών.....	80
5.5.1 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή ηλικία	81
5.5.2 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή ειδικότητα.....	81
5.5.3 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή οικογενειακή κατάσταση	83
5.5.4 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή έτη προϋπηρεσίας.....	84
5.5.5 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή επίπεδο σπουδών.....	85
5.5.6 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή τύπος σχολικής μονάδας	86
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-συμπεράσματα.....	87
6.1 Συζήτηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία.....	87
6.2 Συζήτηση ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	90
6.3 Συζήτηση ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	92
6.4 Συζήτηση ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	94
6.5 Συζήτηση ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	97
6.6 Συμπεράσματα.....	98
6.7 Περιορισμοί έρευνας.....	102
6.8 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	102
Βιβλιογραφία.....	104
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο».....	118
Παράρτημα Β: «Αποτελέσματα ελέγχων αξιοπιστίας και κανονικότητας»	133
Παράρτημα Γ: «Δείγμα συμπληρωμένου ερωτηματολογίου»	134

Κατάλογος Διαγραμμάτων/Γραφημάτων

Διάγραμμα 2.1: Ποσοστό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που καταλαμβάνουν θέσεις διεύθυνσης και υποδιεύθυνσης στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2005-06.....	21
Διάγραμμα 2.2: Κατανομή υποψηφίων διευθυντών ανά φύλο το έτος 2023.	22
Γράφημα 5.1 Διάγραμμα της κατανομής Ηλικία.....	65
Γράφημα 5.2 Διάγραμμα της κατανομής Ειδικότητα.....	66
Γράφημα 5.3 Διάγραμμα της κατανομής Οικογενειακή κατάσταση	66
Γράφημα 5.4 Διάγραμμα της κατανομής Προϋπηρεσία	67
Γράφημα 5.5 Διάγραμμα της κατανομής Επίπεδο σπουδών	68
Γράφημα 5.6 Διάγραμμα της κατανομής Τύπος σχολικής μονάδας υπηρετήσης.....	68

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 2.1 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσεις για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2007 ανά φύλο.....	23
Πίνακας 2.2 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσεις για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2011 ανά φύλο.....	23
Πίνακας 2.3 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσεις για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2015 ανά φύλο.....	24
Πίνακας 2.4. Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσεις για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2017 ανά φύλο.....	24
Πίνακας 2.5. Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσεις για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2023 ανά φύλο.....	25
Πίνακας 5.1 Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με ενδοπροσωπικούς παράγοντες ως εμπόδιο στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες.....	72
Πίνακας 5.2 Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες.....	75
Πίνακας 5.3 Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα έμφυλα διοικητικά στερεότυπα ως εμπόδιο στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες.....	80
Πίνακας 5.4 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H - Ηλικία * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value	81
Πίνακας 5.5 Επανακωδικοποίηση της μεταβλητής «ειδικότητα».....	83
Πίνακας 5.6 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H - Ειδικότητα * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value	83
Πίνακας 5.7 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Οικογενειακή κατάσταση * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value.....	84
Πίνακας 5.8 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Έτη προϋπηρεσίας * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value.....	84
Πίνακας 5.9 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Επίπεδο σπουδών * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value.....	85
Πίνακας 5.10 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Τύπος σχολικής μονάδας * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value.....	86

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα:

ΓΓΔΟΠΦ	Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων
ΕΕΕΕΚ	Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
EIGE	Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΠΑ.Λ.	Επαγγελματικό Λύκειο
ΚΕ.Δ.ΕΚ.	Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
ΚΕΘΙ	Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΥΣΔΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
ΥΠΑΙΘΑ	Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

Εισαγωγή

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει μια έντονη αντίφαση: ενώ οι γυναίκες πλειοψηφούν αριθμητικά στον χώρο της εκπαίδευσης, το ποσοστό τους στις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις παραμένει δυσανάλογα χαμηλό (De Lyon & Migninole, 1985· Acker, 1989· Ozga, 1993· Harrison & Williams, 1989). Οι έρευνες αυτές υπογραμμίζουν ότι, αν και ο τομέας της εκπαίδευσης κυριαρχείται αριθμητικά από γυναίκες, παρατηρείται ένας σαφής διαχωρισμός ρόλων: οι γυναίκες αναλαμβάνουν κυρίως το διδακτικό έργο, ενώ οι άνδρες κατέχουν τις διοικητικές θέσεις (Kruger, 1996). Μεταμοντέρνες φεμινιστικές θεωρήσεις υποστηρίζουν ότι η αρρενοποίηση της διοίκησης της εκπαίδευσης έφερε τους άνδρες έξω από την τάξη και κράτησε τις γυναίκες ως δασκάλες (Adkison, 1981, όπ. αναφ. στο Hansen, 2014) και ότι ο «εκπαιδευτικός επαγγελματισμός» ενίσχυσε την έμφυλη κατασκευή της σχολικής διοίκησης (Blount, 1999, όπ. αναφ. στο Hansen, 2014).

Σύμφωνα με τη Shakeshaft (1989, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) ο αποκλεισμός των γυναικών από την διοικητική ιεραρχία απηχεί έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με τη θέση και τον ρόλο των δύο φύλων. Οι Cristman και MacLellan (2008, όπ. αναφ. στο Hansen, 2014) σε έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχήματα φύλου-και οι προσδοκίες που αυτά συνεπάγονται- διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο ποιος κατέχει θέσεις εξουσίας, ενώ παράλληλα στη βιβλιογραφία δεν είναι λίγες οι αναφορές για τα στερεότυπα που «μαστίζουν» τους εκπαιδευτικούς (Adkison, 1981· Blount, 1999· Criswell & Betz, 1995· Gerlicher, 2002· Goodwin & Fiske, 2001· Powell & Mainiero, 1992· Young & McLeod, 2001, όπ. αναφ. στο Hansen, 2014).

Αν και τα δεδομένα της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας αποτέλεσαν το αρχικό ερέθισμα, το ουσιαστικό έναυσμα για τη διερεύνηση του θέματος προήλθε από τη συστηματική παρατήρηση της σχολικής πραγματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η ερευνήτρια υπηρετεί επί μία εικοσαετία. Ειδικότερα, παρατηρείται μια δυσαναλογία ανάμεσα στον μεγάλο αριθμό των γυναικών εκπαιδευτικών και στην υποεκπροσώπησή τους σε θέσεις ευθύνης. Επιπλέον, παρά την υψηλή επαγγελματική τους κατάρτιση, η ανέλιξή τους στην ιεραρχία και η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων φαίνεται να συνδέεται άμεσα

και να περιορίζεται από ένα σύνθετο πλέγμα ατομικών, κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων.

Με βάση τα ανωτέρω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την επιδίωξη ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων σε σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, η μελέτη εστιάζει στις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, εξετάζοντας τον βαθμό στον οποίο οι ίδιες θεωρούν ότι η επαγγελματική τους ανέλιξη ανακόπτεται από ενδοπροσωπικούς παράγοντες, την οργανωσιακή κουλτούρα των σχολείων, καθώς και τα έμφυλα στερεότυπα στον χώρο της διοίκησης. Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, ενώ η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της διανομής ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων στις συμμετέχουσες.

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, εξετάζοντας βασικές έννοιες που σχετίζονται με το φύλο και την ταυτότητα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις φεμινιστικές προσεγγίσεις και στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, μέσα από τις οποίες αναλύεται η έννοια του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής και εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στο κοινωνικό φύλο, στις έμφυλες ταυτότητες και στην πατριαρχία.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τη σχολική ηγεσία και τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση των εννοιών της εκπαιδευτικής διοίκησης και σχολικής ηγεσίας και στη συνέχεια, αναλύονται διαφορετικά στυλ ηγεσίας και διερευνάται η σχέση τους με το φύλο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι έμφυλες ταυτότητες επηρεάζουν την αντίληψη και άσκηση της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Ακολουθώντας, εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και οι βασικές αρμοδιότητες και καθήκοντα που προβλέπονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, με ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτει. Παράλληλα, παρουσιάζεται το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα, καθώς και ο βαθμός στον οποίο αυτό εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τέλος, επιχειρείται η αποτύπωση της γυναικείας εκπροσώπησης στη διεύθυνση σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στα εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους ανέλιξη προς τη σχολική ηγεσία, μέσα από ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αφορούν τόσο ενδοπροσωπικούς όσο και εξωτερικούς- δομικούς παράγοντες. Παρουσιάζεται η οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής διοίκησης και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επηρεάζει την επαγγελματική πορεία των γυναικών εκπαιδευτικών. Παράλληλα, εξετάζεται η έμφυλη διάσταση της διοίκησης, με αναφορά σε ζητήματα όπως τα έμφυλα στερεότυπα, τα κυρίαρχα διοικητικά στυλ, οι διαδικασίες των συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και ο ρόλος των δικτύων υποστήριξης και των μεντόρων στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών στη σχολική ηγεσία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας και περιλαμβάνει την αναγκαιότητα της μελέτης, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τη διέπουν. Ακολουθεί η περιγραφή της ερευνητικής στρατηγικής και του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς και η αναλυτική παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Επιπλέον, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στον πληθυσμό και στο δείγμα της έρευνας, καθώς και στη διαδικασία δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το εργαλείο συλλογής δεδομένων, ενώ δίνεται έμφαση στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Τέλος, περιγράφεται η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί της, ενώ διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1. Φύλο και Ταυτότητα: το θεωρητικό υπόβαθρο του φεμινισμού και του κοινωνικού εποικοδομητισμού

Εισαγωγή

Η φεμινιστική βιβλιογραφία διεθνώς ασκεί κριτική στα κοινωνικοπολιτικά συστήματα που διαιώνίζουν την έμφυλη ανισότητα ανάμεσα στο αντρικό και γυναικείο φύλο. Παράλληλα, στη διεθνή βιβλιογραφία πλέον το φύλο εξετάζεται όχι ως βιολογική κατηγορία αλλά ως κοινωνική κατασκευή, η οποία αντανακλά τις έμφυλες νοηματοδοτήσεις που συναντούμε σε συγκεκριμένες κουλτούρες (Cyddy, 2010, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να προσδιορίσουμε βασικές αρχές της φεμινιστικής και κοινωνικοεποικοδομητιστικής προσέγγισης, οι οποίες θεωρούμε ότι συγκλίνουν στη βασική αρχή ότι η διαμόρφωση του φύλου και της ταυτότητας των γυναικών είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής τους και της συμμόρφωσής τους με την κοινωνική ηθική που είναι έμφυλα κατασκευασμένη (Gilligan, 1982). Οι Einriech και English (1978, όπ. αναφ. στο Hansen, 2014).

1.1. Η φεμινιστική προσέγγιση

Η Bryson (2005) παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη της δυτικής φεμινιστικής σκέψης μέσα από τη διάκριση σε διαδοχικά «κύματα» του φεμινισμού: το πρώτο «κύμα» στα μέσα του 19^{ου} αιώνα έως και στις αρχές του 20^{ου} εστιάζει στις νομικές ανισότητες ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες και το δικαίωμα ψήφου σε αυτές.

Το δεύτερο «κύμα» έλαβε χώρα περίπου στις δεκαετίες 1960- 1980 διεύρυνε την έννοια της ισότητας, μετατοπίζοντας τη συζήτηση πέρα από τα νομικά ζητήματα στις πολιτιστικές ανισότητες και στους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ισότητα στις εργασιακές σχέσεις, στις αμοιβές και στα αναπαραγωγικά δικαιώματα των γυναικών, όπως το δικαίωμα στην αντισύλληψη και στην άμβλωση. Στο δεύτερο κύμα

τέθηκε υπό αμφισβήτηση η παραδοσιακή δομή της πυρηνικής οικογένειας και η ανάδειξη της ενδοοικογενειακής βίας σε σημαντικό κοινωνικοπολιτικό ζήτημα.

Συνεχίζοντας την ανάλυσή της υποστηρίζει ότι το τρίτο κύμα, που εκδηλώθηκε στις δεκαετίες 1990- 2000, αναδύθηκε ως απάντηση στις ελλείψεις του δεύτερου κύματος, εισάγοντας την έννοια της «διαθεματικότητας», σύμφωνα με την οποία η καταπίεση των γυναικών είναι απόρροια ποικίλων παραγόντων όπως το φύλο, η τάξη, η φυλή, η σεξουαλικότητα. Η σεξουαλική απελευθέρωση και η αμφισβήτηση των έμφυλων στεροτύπων αποτέλεσαν θεμελιώδη αιτήματα του φεμινιστικού κινήματος αυτήν την περίοδο.

Στις πιο πρόσφατες εκδόσεις του βιβλίου της η Bryson (2016) ενσωματώνει την προβληματική της για το τέταρτο κύμα του κινήματος, το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη και αφορά στην ευαισθητοποίηση σε φαινόμενα έμφυλης βίας, αναγνωρίζοντας- όπως και στην τρίτη φάση- ότι οι εμπειρίες των γυναικών επηρεάζονται από παράγοντες όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη, η ταυτότητα του φύλου και η σεξουαλικότητα. Το εν εξελίξει τέταρτο κύμα χαρακτηρίζεται από τη χρήση της τεχνολογίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με στόχευση ακτιβιστική και πραγματιστική, καθώς αφορμάται από τις προσωπικές εμπειρίες των γυναικών στην καθημερινότητά τους για να αναδείξει την κοινωνική και πολιτική διάσταση της ανισότητας και με απώτερη επιδίωξη την κοινωνική αλλαγή για τις γυναίκες. Οι παραπάνω φάσεις σηματοδοτούν και διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις στον όρο του φεμινισμού, αποτυπώνουν την εξέλιξη της φεμινιστικής σκέψης και αντανakλούν τις διαφορετικές ανάγκες των γυναικών ανάλογα με τα κοινωνικά και ιδεολογικά πλαίσια (Beasley, 1999· Bryson, 2005, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006).

Η Shmuck (1996, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) υποστήριξε ότι κοινός πυρήνας όλων των φεμινιστικών προσεγγίσεων είναι: α) η διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικά κατασκευασμένου φύλου, β) η επισήμανση της απουσίας της γυναικείας οπτικής από την ανάπτυξη και εξέλιξη της γνώσης και γ) η απαίτηση για ριζική αναδιάρθρωση των σχέσεων εξουσίας σε διαπροσωπικό, δομικό και πολιτικό επίπεδο. Παράλληλα, η Scott (1993, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) χρησιμοποιεί την έννοια του κοινωνικού φύλου για να μετατοπίσει την ανάλυση από τη βιολογική νομοτέλεια στις πολιτισμικές διεργασίες που καθορίζουν τη σχέση των δύο φύλων.

Μόλις στη δεκαετία του '80 οι φεμινίστριες διατύπωσαν την άποψη ότι ιστορικά οι έρευνες στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών αποτυπώνουν την αντρική οπτική αποκλείοντας ταυτόχρονα τη γυναικεία. Ιδιαίτερη κριτική ασκούν στις θεωρίες για τις οργανώσεις και τα συστήματα διοίκησης, επισημαίνοντας ότι αναπτύχθηκαν από άντρες χωρίς να λάβουν υπόψη την εξέλιξη και τις ανάγκες των γυναικών (Ferguson, 1984· Weiler, 1988· Shakeshaft, 1989· Adler et al, 1993· Ouston, 1993, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006, σ. 50).

Σύμφωνα με τους Measor και Sikes (1992, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006, σ. 48) τα θέματα που απασχόλησαν τη φεμινιστική σκέψη στη διάρκεια της εξέλιξής της μπορούν να ομαδοποιηθούν στα παρακάτω διακριτά πεδία: 1) στις αιτίες καταπίεσης των γυναικών και στην έννοια της πατριαρχίας 2) στο πρόγραμμα για αλλαγή και 3) στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η φεμινιστική οπτική, επομένως, αναγνωρίζει την καταπίεση των γυναικών, όμως ταυτόχρονα αποδέχεται τη δυνατότητα μείωσης αν όχι εξάλειψης του φαινομένου μέσα από τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

1.2. Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή: η συνάντηση του φεμινισμού με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό.

Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός ως θεωρία μάθησης τονίζει τον κεντρικό ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτισμικού πλαισίου στην διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Η Burr (2003, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) διατυπώνει τον βασικό πυρήνα του κοινωνικού εποικοδομητισμού, υποστηρίζοντας ότι:

πολλά από αυτά που θεωρούμε δεδομένα, σταθερά και αμετάβλητα, είτε στον εαυτό μας είτε στα φαινόμενα που βιώνουμε, μπορούν, όταν εξεταστούν, να αποδειχθούν κοινωνικά παραγόμενα και κοινωνικά διατηρούμενα. Δημιουργούνται και αναπαράγονται από ανθρώπους που μοιράζονται νοήματα, όντας μέλη της ίδιας κοινωνίας ή κουλτούρας.

Η παραπάνω διαπίστωση σημαίνει ότι οι αντιλήψεις μας διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και ταυτόχρονα καθορίζονται από αυτό. Οι Berger και Luckmann (1966, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) επισημαίνουν η γνώση μας για τον κόσμο και την πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, επομένως είναι κοινωνικά κατασκευασμένη.

Η Burr (2003, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) συγκεντρώνει τα κυριότερα χαρακτηριστικά των κοινωνικοεποικοδομητιστικών προσεγγίσεων στα παρακάτω σημεία: Πρώτον, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στη δεδομένη γνώση και παράλληλα μας προτρέπει να αμφισβητούμε την σχηματισμένη γνώση μας για τον κόσμο.

Δεύτερον, η γνώση είναι πολιτισμικά και ιστορικά νοηματοδοτημένη ή όπως το διατυπώνει η Burr (2003, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016), «όλοι οι τρόποι κατανόησης συνδέονται με συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα» και «εξαρτώνται από τις εκάστοτε κοινωνικές και οικονομικές δομές που επικρατούν σε αυτή την κουλτούρα».

Τρίτον, η γνώση «συντηρείται από κοινωνικές διαδικασίες» (Burr, 2003, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Αυτή η προσέγγιση της γνώσης αποδέχεται ότι η γνώση δεν αποκτιέται μεμονωμένα αλλά είναι ένα συλλογικό εγχείρημα, καθώς κατασκευάζεται και μεταδίδεται μέσα από την επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων ως μελών μιας κοινωνικής ομάδας.

Τέταρτον, «η γνώση και η κοινωνική δράση συνδέονται» Σύμφωνα με την Burr ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο μας, καθορίζει άμεσα τον τρόπο που δρούμε και συμπεριφερόμαστε σε αυτόν. Κατά συνέπεια διαφορετικοί τρόποι κατανόησης του κόσμου οδηγούν σε διαφορετικές δράσεις και επιλογές (Burr, 2003, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016).

Τέλος, η σημασία της γλώσσας στον κοινωνικό εποικοδομητισμό είναι θεμελιώδης, καθώς για όλους τους θεωρητικούς του κοινωνικού εποικοδομητισμού είναι το κύριο εργαλείο κατασκευής, διάδοσης και διατήρησης της γνώσης. Όπως σημειώνει η Burr (2003, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016), εφόσον η πραγματικότητα δομείται μέσω της γλώσσας μπορούμε και να την αποδομήσουμε. Η Burr, όπως και άλλοι θεωρητικοί του κοινωνικού εποικοδομητισμού έδωσε έμφαση ιδιαίτερα στις σχέσεις της γλώσσας με την εξουσία, αναλύοντας τους γλωσσικούς μηχανισμούς ως αντανάκλαση των ηγεμονικών σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε μια κοινωνία (Papanastasiou, 2016).

Όπως γίνεται αντιληπτό οι θέσεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού ενεργοποιούν ουσιαστικά ερωτήματα σχετικά με την φύση της πραγματικότητας, της γνώσης και της αλήθειας. Ιδιαίτερα η εφαρμογή του κοινωνικού εποικοδομητισμού στα ζητήματα φύλου γεννά έναν βαθύ προβληματισμό που, εν τέλει, αφενός αμφισβητεί τις παραδοσιακές

αντιλήψεις για την ταυτότητα, τον ρόλο, τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές φύλου και αφετέρου θέτει υπό αίρεση τις παραδοσιακές δομές ανισότητας και εξουσίας. Η αποδοχή της βασικής θέσης του κοινωνικού εποικοδομητισμού ότι οι ρόλοι των φύλων είναι κοινωνικά κατασκευασμένοι συνεπάγεται και την δυνατότητα αλλαγής: οι ρόλοι αυτοί μπορούν να αποδομηθούν και να αναδιαμορφωθούν. Στην πορεία ανάπτυξης της η κοινωνικοεποικοδομητιστική προσέγγιση ανέπτυξε ισχυρούς και πολύπλοκους δεσμούς με τον μεταμοντέρνο φεμινισμό. Σημαντικές θεωρητικοί της φεμινιστικής θεωρίας υιοθέτησαν στοιχεία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, όπως για παράδειγμα η Simone de Beauvoir, η οποία υποστήριξε ότι η γυναικεία ταυτότητα αποτελεί προϊόν κοινωνικής διαμόρφωσης και δεν είναι βιολογικά καθορισμένη, όπως συμπυκνώνεται στη γνωστή φράση της «Γυναίκα δεν γεννιέσαι, γίνεσαι» (De Beauvoir, 2021). Εύλογα, επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο κοινωνικός εποικοδομητισμός προσφέρει στον φεμινισμό το θεωρητικό υπόβαθρο προκειμένου να επιτευχθεί αλλαγή των κοινωνικά κατασκευασμένων κανόνων και προσδοκιών για την επίτευξη της ισότητας των φύλων.

1.3. Κοινωνικό φύλο- έμφυλες ταυτότητες και πατριαρχία

Η έννοια των έμφυλων ταυτοτήτων διαπερνά διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας και κοινωνιολογίας και συνδέεται με την ανάπτυξη του δεύτερου κύματος της φεμινιστικής σκέψης. Από τη δεκαετία του 1960, με το έργο του Robert Stoller, αναδύεται η διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου, η οποία στη συνέχεια εδραιώνεται θεωρητικά από την Ann Oakley. Η διάκριση αυτή επηρέασε καθοριστικά την κοινωνιολογική έρευνα για το φύλο και τις έμφυλες ταυτότητες (Stoller, 1964· Oakley, 1972· Dillabough, 2006· Francis, 2006). Η Oakley (1972) θεμελίωσε τη διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό φύλο και το κοινωνικό φύλο, ενώ μεταγενέστερα η Connell (2006) ανέπτυξε την άποψη ότι το κοινωνικό φύλο αποτελεί ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας και κοινωνικών ανισοτήτων.

Παράλληλα, ο Kohlberg (1966), αναπτύσσοντας τη γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία της έμφυλης κοινωνικοποίησης εισήγαγε τη θεωρία της σταθερότητας του φύλου και υποστήριξε ότι τα παιδιά παίζουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του φύλου τους, υιοθετώντας συμπεριφορές που θεωρούνται κατάλληλες για το φύλο τους. Από τη σκοπιά

της κοινωνιολογίας η Francis (2006) ορίζει το βιολογικό φύλο ως μια κατηγορία φυσικά δοσμένη και σταθερή, ενώ το κοινωνικό φύλο προσδιορίζεται κοινωνικά, άρα είναι ευμετάβλητο. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινούνται ήδη τη δεκαετία του 1980 οι Gerson και Peiss (1985, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το φύλο δεν είναι κάτι στατικό αλλά είναι αποτέλεσμα κοινωνικά κατασκευασμένων σχέσεων, οι οποίες παράγονται και αναπαράγονται μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές. Αντίστοιχα και οι West και Zimmerman (1987, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016), στο θεμελιώδες άρθρο τους για την κοινωνιολογία, προτείνουν ότι το φύλο είναι κάτι που κάνουμε επαναλαμβανόμενα στην αλληλεπίδρασή μας με τους άλλους.

Πιο πρόσφατα ο Ryle (2014, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) υποστήριξε ότι οι κατασκευές των έμφυλων ταυτοτήτων αρχίζουν σε μικρή ηλικία, ενεργοποιούνται μέσα από διαδικασίες έμφυλης κοινωνικοποίησης και ενδυναμώνονται, όταν πλέον τα παιδιά εισέρχονται στο προσχολικό και σχολικό περιβάλλον. Οι έμφυλες ταυτότητες, επομένως, δεν πρέπει να νοούνται ως σταθερές και αμετάβλητες κατηγορίες, αλλά ως κατασκευές που συναρτώνται με ποικιλία παραγόντων, όπως είναι η φυλή, η κοινωνική τάξη και η σεξουαλικότητα (Pyke, 1996, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) και τελούν υπό συνεχή διαμόρφωση μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Francis, 2010· Connell, 2002· Connell & Messerschmidt, 2005, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016).

Επομένως, το φεμινιστικό κίνημα κατάφερε ιστορικά: 1) να εδραιώσει την αντίληψη ότι εντέλει οι ρόλοι που αναφέρονται στο φύλο και οικειοποιούνται τα άτομα δεν καθορίζονται με βιολογικά κριτήρια αλλά είναι κοινωνικά προσδιορισμένοι. 2) να εξηγήσει την έμφυλη διάσταση της κοινωνικοποίησης.

Παράλληλα, από τη δεκαετία του 1960 μετά κυρίως οι φεμινίστριες ερευνήτριες στο έργο τους ανέδειξαν τη σύνδεση της πατριαρχίας ως συστήματος εξουσίας με τη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων και υπογράμμισαν τη σημασία που αυτές έχουν στην αναπαραγωγή και διαίωνιση της πατριαρχικής εξουσίας. Η Millett (1970) περιέγραψε την πατριαρχία ως ένα σύστημα εξουσίας, στο οποίο οι άνδρες κυριαρχούν έναντι των γυναικών, υποστηρίζοντας ότι οι έμφυλοι ρόλοι είναι τεχνητές κατασκευές που συντελούν στη διατήρηση της εξουσίας των ανδρών.

Εκτός από τη Millett (1970) και άλλες συγγραφείς στο έργο τους αποτυπώνουν τη θέση ότι οι έμφυλες ταυτότητες δεν είναι απλώς προσωπικές επιλογές, αλλά έχουν βαθιές ρίζες στο

οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό σύστημα εξουσίας που ονομάζουν πατριαρχία. Συγκεκριμένα, η Firestone (1970), εκπρόσωπος του ριζοσπαστικού φεμινισμού, υποστήριξε ότι η οικογένεια και η βιολογική αναπαραγωγή αποτελούν τη βάση της πατριαρχικής ανισότητας, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί τις έμφυλες ταυτότητες και σχέσεις, ενώ η Connell (1995, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) διατύπωσε τη θεωρία της «ηγεμονικής αρρενωπότητας», σύμφωνα με την οποία η πατριαρχία παράγει τις έμφυλες ταυτότητες της αρρενωπότητας και θηλυκότητας μέσω των οποίων διασφαλίζεται ιεραρχικά η κυριαρχία των ανδρών ως ομάδας. Η Lorber (1994, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) εξάλλου, χαρακτηρίζει το φύλο ως κοινωνικό θεσμό οργάνωσης που διέπεται από πατριαρχικές αρχές, και θεωρεί ότι οι έμφυλες ταυτότητες επιβάλλονται μέσω της διαρκούς κοινωνικοποίησης και διάκρισης μεταξύ ανδρών και γυναικών μέσα σε ένα αυστηρά ιεραρχικό σύστημα. Για τη Humm (1995, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) και τη Walby (1990, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) η καταπίεση και η εκμετάλλευση του γυναικείου φύλου συντελείται μέσω των κοινωνικοπολιτικών δομών, ενώ οι Jary και Jary (2000, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) εστιάζουν στις έμφυλες σχέσεις που εμπεριέχουν ανισότητες ισχύος.

Πρόκειται για ένα σύστημα εξουσίας, το οποίο, όπως αναφέρει η Bryson (2003, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) συντηρείται αρχικά μέσω μιας διαδικασίας προετοιμασίας που ξεκινά από την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα στην οικογένεια- τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης- και συνεχίζεται μέσα από την εκπαίδευση, τη λογοτεχνία και τη θρησκεία, σε τέτοιο βαθμό ώστε οι αξίες της να υιοθετούνται από άνδρες και γυναίκες.

Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο αναδείχθηκε η συμβολή της φεμινιστικής θεωρίας στην κατανόηση των έμφυλων σχέσεων και ανισοτήτων. Μέσα από την εξέταση των κυμάτων του φεμινισμού παρουσιάστηκε η εξέλιξη των διεκδικήσεων για ισότητα και η διεύρυνση του προβληματισμού γύρω από τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων. Παράλληλα, η προσέγγιση του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής και η σύνδεση του φεμινισμού με τον κονστρουκτιβισμό ανέδειξαν ότι οι αντιλήψεις για τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Επιπλέον,

εξετάστηκε η έννοια των έμφυλων ταυτοτήτων και ο καθοριστικός ρόλος της πατριαρχίας στη διατήρηση και αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας μεταξύ των φύλων. Συνολικά, το κεφάλαιο κατέδειξε ότι το φύλο δεν αποτελεί μια σταθερή ή αποκλειστικά βιολογική κατηγορία, αλλά μια δυναμική κοινωνική διαδικασία που επηρεάζεται από ιστορικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες.

Κεφάλαιο 2: Το γυναικείο φύλο στη σχολική ηγεσία

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η θέση των γυναικών στη σχολική ηγεσία μέσα από θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Αρχικά παρουσιάζεται η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση και οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διαμορφώσει το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στη συνέχεια αποσαφηνίζεται η έννοια της σχολικής ηγεσίας και αναλύονται τα κυριότερα στυλ ηγεσίας σε συνάρτηση με το φύλο, με έμφαση στις σύγχρονες επιστημονικές συζητήσεις γύρω από τις έμφυλες διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Ακολούθως, εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που κατοχυρώνει την ισότητα των φύλων και προωθεί την ίση συμμετοχή ανδρών και γυναικών σε θέσεις ευθύνης. Παράλληλα, διερευνάται κατά πόσο οι θεσμικές προβλέψεις αντανακλώνται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ειδικότερα στη στελέχωση των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τη γυναικεία εκπροσώπηση στις θέσεις διοίκησης των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, προκειμένου να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση σε τοπικό επίπεδο.

2.1 Η διοίκηση στην εκπαίδευση

Στη διεθνή αλλά και εγχώρια βιβλιογραφία ο όρος «διοίκηση» είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη έννοια, η οποία έχει αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων ερμηνειών και ορισμών, που αντανακλούν και τη διαφορετική θεωρητική προσέγγιση που ακολουθούν οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρά την εννοιολογική διαφοροποίηση στην προσπάθεια απόδοσης ορισμού της έννοιας, φαίνεται ότι υπάρχει σύγκλιση σχετικά με τον θεμελιώδη ρόλο της στη διάρθρωση, τη δομή και τη γενικότερη λειτουργία ενός οργανισμού ή ενός συστήματος (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Σαΐτης, 2008).

Κατά τον Σαΐτη (2002, όπως αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012), η διοίκηση συνιστά μια οργανωτική διεργασία βέλτιστης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών μέσων, με σκοπό την υλοποίηση συγκεκριμένων οργανωσιακών στόχων. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, η διαδικασία αυτή αποκτά διττό χαρακτήρα, καθώς στοχεύει στην εκπλήρωση τόσο των μορφωτικών όσο και των παιδαγωγικών επιδιώξεων του σχολείου.

Η Κτιστάκη (2014) υπογραμμίζει ότι θεμελιώδη χαρακτηριστικά της διοίκησης αποτελούν ο σχεδιασμός, ο έλεγχος και ο συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού. Οι παράμετροι αυτές κρίνονται απαραίτητες για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου πλαισίου εργασίας που προάγει την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού.

Η Κελαϊδίτου (2012) αναφέρει ότι η εκπαίδευση ως οργανισμός χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες στη διοικητική της λειτουργία, καθώς δεν περιορίζεται απλώς στην εφαρμογή της νομοθεσίας, αλλά αποσκοπεί αφενός στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αφετέρου στην πραγμάτωση των στόχων μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο έχει η συνεργασία και η αίσθηση της ομαδικότητας, που καλλιεργούν τα μέλη που ανήκουν στην ίδια ομάδα (Παπαστάμου, 1992, όπ. αναφ. στο Δαράκη, 2007).

Παράλληλα, προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης στην ξένη βιβλιογραφία: Για παράδειγμα οι Hoy και Miskel (2005) αναφερόμενοι στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα του σαφούς προσδιορισμού των στόχων και στην εφαρμογή ενιαίων μεθόδων εργασίας. Από την άλλη οι Montana και Charnov (2000) υπογραμμίζουν τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα και στα παραγόμενα αποτελέσματα ως απόρροια συλλογικής εργασίας, χωρίς ωστόσο να παραμερίζονται οι προσωπικές επιδιώξεις του ανθρώπινου δυναμικού.

Γίνεται σαφές, επομένως, ότι η διοίκηση καθίσταται αναγκαία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό λόγω του κεντρικού συντονιστικού της ρόλου. Μέσω της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και της προώθησης της συλλογικής εργασίας και συνεργασίας, διασφαλίζει την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο οργανισμός. Επομένως, ο όρος διοίκηση δεν αφορά μόνο στην υλοποίηση διαφόρων προκαθορισμένων καθηκόντων, αλλά επισημαίνεται ως ένας σύνθετος κλάδος που σχετίζεται με ποικιλία παραμέτρων σε επίπεδο στοχοθεσίας, οργάνωσης, διαχείρισης και ελέγχου του

παραγόμενου έργου (Everard- Morris, 1999). Ο Σαϊτής (2008) τονίζει ότι η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να επικεντρώνεται τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και για τους μαθητές στην διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που οδηγούν σε μια ολοκληρωμένη και αποδοτική εκπαίδευση στη βάση των δημοκρατικών αρχών.

2.2 Σχολική ηγεσία

Σύμφωνα με την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, το σχολείο αποτελεί μια τυπική οργάνωση, δεδομένου ότι πρόκειται για μια θεσμοθετημένη μορφή εξουσίας με συγκεκριμένους στόχους και κανόνες. Κατά τον Χατζηπαναγιώτου (2003), το σχολείο συνιστά έναν εκπαιδευτικό οργανισμό με κύρια αποστολή τη μετάδοση γνώσεων, αξιών και κοινωνικών στάσεων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από μια συγκροτημένη δομή ρόλων και μέσων. Η ιδιαιτερότητα αυτού του εκπαιδευτικού οργανισμού, σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008), έγκειται στη συλλογική προσπάθεια για την παροχή εκπαίδευσης μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο σχέσεων. Ως εκ τούτου, η επίτευξη της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εξαρτάται άμεσα από τη σύγκλιση των μελών στους κοινούς στόχους και την ορθολογική διοικητική διαχείριση.

Η ανάλυση της διοίκησης των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων προϋποθέτει την κατανόηση του σχολείου ως ενός δυναμικού συστήματος ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, το οποίο λειτουργεί στη βάση συγκεκριμένων κανόνων και αξιακών προτύπων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική μονάδα συνιστά ένα σύνθετο κοινωνικό σύνολο που αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον, επεξεργάζεται τις εισερχόμενες επιδράσεις και διαμορφώνει το εκπαιδευτικό του έργο ανάλογα με την εσωτερική δυναμική των ομάδων που το απαρτίζουν (Hoy & Miskel, 2005· Κουτούζης, 2008). Το σχολείο ως οργανισμός (Coleman, 2000, όπ. αναφ. στο Μπουρής, 2008) διαθέτει ανθρώπινους, υλικούς και οικονομικούς πόρους, των οποίων η αποτελεσματική διαχείριση είναι ευθύνη του ασκούντος τη διοίκηση του σχολείου και χαρακτηρίζεται ως κρίσιμη για την υλοποίηση των στόχων και τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Το ζητούμενο, λοιπόν, για τις σχολικές μονάδες είναι η στόχευσή τους στην ποιοτική βελτίωση και αναπόφευκτα κάθε συζήτηση και προβληματισμός εστιάζεται στον ρόλο του

ηγέτη- διευθυντή της σχολικής μονάδας, στο στυλ και στην ποιότητα της ηγεσίας του, καθώς και στις σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Η σχολική ηγεσία εξάλλου αξιολογείται ως ο σημαντικότερος παράγοντας για τη μαθητική πρόοδο μετά τη διδασκαλία, καθώς συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης (Καλογιάννης, 2014). Σύμφωνα με τους Khan et al. (2015) η ηγεσία υπερβαίνει την απλή διεκπεραίωση λειτουργώντας ως εμπνευσμένη διαδικασία που παρακινεί τα μέλη του σχολείου στην πρόθυμη επίτευξη κοινών στόχων, συνδυάζοντας την ορθότητα των αποφάσεων με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους.

Εάν θέλουμε να επισημάνουμε επιγραμματικά τη διαφορά μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας μέσα στο σχολείο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την άποψη του Edoun (2018) ότι αφενός το μάνατζμεντ (διοίκηση) διασφαλίζει την αποτελεσματική διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, ώστε αυτό να λειτουργεί αποτελεσματικά, αφετέρου χωρίς αποτελεσματική ηγεσία, είναι ένα σχολείο που δεν έχει την αίσθηση του οράματος. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Πασιαρδής (2004) όταν χαρακτηρίζει ως καλό ηγέτη τον ηγέτη με όραμα, επισημαίνοντας πως ο καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός στη διοίκηση. Σύμφωνα με έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία, η ηγεσία του διευθυντή κρίνεται καθοριστική όταν εκείνος λειτουργεί ως παράγοντας μετασχηματισμού και δημιουργός ενός ενιαίου οράματος για τη σχολική κοινότητα. Η προσέγγιση αυτή απαιτεί την υπέρβαση του τυπικού διαχειριστικού μοντέλου προς όφελος μιας πιο ουσιαστικής και οραματικής ηγετικής πρακτικής (Σαΐτης, 2008).

Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διοίκηση φαίνεται ότι έχει προκύψει ένας γενικότερος προβληματισμός που αφορά στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διεύθυνσης. Οι Bush και Bell (2002) επισημαίνουν ότι, ενώ η εκπαιδευτική διεύθυνση εστιάζει στη διεκπεραίωση της σχολικής καθημερινότητας, η ηγεσία αποτελεί οργανικό τμήμα της ευρύτερης διοικητικής διαδικασίας. Υποστηρίζουν ότι η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης είναι τεχνητή, καθώς η σχολική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει τον συνδυασμό διοικητικής επάρκειας και οραματικής καθοδήγησης. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Πασιαρδής (2004) χρησιμοποιεί τον όρο «ηγεσία» ως μια ευρεία έννοια που εμπεριέχει τη διοίκηση και τη διεύθυνση, τονίζοντας ότι ο επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως ικανός διευθυντής και εμπνευσμένος οραματιστής.

Κατά τη Χατζηπαναγιώτου (2003), η ηγεσία αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία, η οποία στο σχολικό περιβάλλον μετουσιώνεται σε μια δυναμική επιρροή που προάγει τη συλλογική απόδοση. Εξάλλου ο προβληματισμός γύρω από τη διάκριση ηγεσίας και διοίκησης επιλύεται μέσω της προσέγγισης του Crawford (2003), η οποία υποστηρίζει την ανάγκη ταύτισης των δύο ρόλων σε ένα ενιαίο διοικητικό πρότυπο. Ο διευθυντής πρέπει να είναι και καλός ηγέτης.

2.3 Στυλ ηγεσίας και φύλο

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τις θεωρίες διοίκησης αφενός καταγράφεται η συμφωνία ανάμεσα στα θεωρητικά μοντέλα ότι δεν υπάρχει ένα και μοναδικό στυλ ηγεσίας/διοίκησης που να θεωρείται το κατάλληλο και το πιο αποτελεσματικό για τις σχολικές μονάδες (Πασιαρδής, 2004) και αφετέρου είναι εμφανές ότι γίνεται προσπάθεια να οριστούν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τους τύπους της σχολικής ηγεσίας.

Στις σύγχρονες θεωρίες διοίκησης και εκπαίδευσης αναγνωρίζονται τρεις κύριοι αντιπροσωπευτικοί τύποι σχολικής ηγεσίας που παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω (Everard & Morris, 1999: Goleman, Boyatzis & McKee, 2002: Κατσαρός, 2008: Μπουραντάς, 2005) και βασίζονται στην κλασική ταξινόμηση που έγινε από τον ψυχολόγο Kurt Lewin (1939):

Ο αυταρχικός τύπος ηγεσίας, όπου ο διευθυντής έχει κυρίαρχο ρόλο, καθώς αποφασίζει μόνος του και επιβάλλει τις αποφάσεις του στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε μια σχέση στην οποία κυριαρχεί ο έλεγχος και η απειλή κυρώσεων, ενώ απουσιάζει η αμφίδρομη επικοινωνία.

Ο δημοκρατικός ή συμμετοχικός τύπος ηγεσίας, όπου ο διευθυντής, ως ισότιμο μέλος της ομάδας, για κάθε θέμα ζητά τη γνώμη το εκπαιδευτικού προσωπικού και λαμβάνει τις όποιες αποφάσεις μέσα από δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες.

Ο χαλαρός ή εξουσιοδοτικός τύπος ηγεσίας, όπου ο διευθυντής παραχωρώντας ρόλο και εξουσία στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, τους επιτρέπει να λάβουν αποφάσεις

αντ' αυτού, ενώ ο ίδιος αρκείται απλώς στη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών για τη λειτουργία του σχολείου.

Η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών του ηγέτη/διευθυντή και ο τρόπος άσκησης εξουσίας με μεταβλητή το φύλο αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούν γενικότερα τις θεμελιώδεις διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την άσκηση της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα στον χώρο της ελληνικής βιβλιογραφίας η Μαραγκουδάκη (1997) μίλησε για το «γυναικείο» στυλ εξουσίας, το οποίο διαφοροποιείται σε σχέση με εκείνο των ανδρών, ενώ η Αγγελίδου (2002, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012) αναφέρεται στο «θηλυκό» διοικητικό στυλ που υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες και έρχεται σε αντίθεση με το «αντρικό» διοικητικό στυλ των αρρένων συναδέλφων τους. Ακόμα, όμως, και έρευνες που δεν αφορούνται από τις αρχές της φεμινιστικής προσέγγισης διακρίνουν διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και χειρίζονται την εξουσία (Παπαναούμ, 1997). Παράλληλα, και οι έρευνες στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αποκαλύπτουν τα έμφυλα χαρακτηριστικά της εξουσίας. Στην έρευνα των Eagly και Johnson (1990), η οποία επικεντρώθηκε στα διαφορετικά ηγετικά χαρακτηριστικά των δύο φύλων επισημαίνεται η ύπαρξη έμφυλων διαφορών στη διοίκηση, ενώ η έρευνα του Collard (2001) αναδεικνύει τις θεμελιώδεις διαφορές στον τρόπο άσκησης της εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Η Κελαϊδίτου (2012) στη διατριβή της αναφέρει ότι οι άντρες ασκούν συναλλακτική μορφή εξουσίας, η οποία απορρέει από τη θέση τους, δεν επιδιώκουν να μοιραστούν τις πληροφορίες με τους συνεργάτες τους και χρησιμοποιούν το σύστημα των αμοιβών και ποινών. Ο Collard (2001) στην έρευνά του κινείται σε ανάλογα συμπεράσματα: οι άνδρες ηγέτες εκδηλώνουν δυναμισμό απέναντι στους υφισταμένους τους και επιβάλλονται με αποτέλεσμα να ενσαρκώνουν το στερεότυπο εξουσίας και ελέγχου. Από την άλλη για τις γυναίκες, η Κελαϊδίτου (2012) αναφέρει ότι ασκούν τη μετασχηματιστική ηγεσία, που απορρέει από τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες, επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους, τη συμμετοχικότητα και την αμφίδρομη επικοινωνία, ενώ ο Collard (2001) τις χαρακτηρίζει ως περισσότερο δημοκρατικές και συνεργατικές, με έμφαση στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις για τον τρόπο άσκησης εξουσίας των δύο φύλων κινούνται στο δίπολο άντρας-γυναίκα και, όπως υπογραμμίζει και η Κελαϊδίτου (2012) τείνουν να εξαλειφθούν από τις νέες τάσεις ηγετικής συμπεριφοράς, οι οποίες εισηγούνται τα «συμπληρωματικά στυλ ηγεσίας». Πρόκειται για έναν νέο τρόπο διοίκησης που αποχρωματίζεται από έμφυλα στοιχεία και εστιάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της ίδιας της θέσης, εδραιώνοντας σταδιακά μια ανδρογυνική σύγκλιση στον χώρο της διοίκησης (Αγγελίδου κ. ά., 2002, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012).

2.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό, ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο από το Υπουργείο Παιδείας (Lainas, 1993, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, και οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Ακολουθούν στην ιεραρχική βαθμίδα οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων και στο τέλος της ιεραρχίας ο Σύλλογος Διδασκόντων. Η ρύθμιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων ασκείται από την κεντρική διοίκηση, η οποία θεσπίζει ένα ιεραρχημένο πλέγμα κανόνων (νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις), που πλαισιώνεται από εγκυκλίους.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, άρθρο 27, παρ. 1). Ειδικότερα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
2. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά, επιστημονικά.
4. Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως ορίζει η νομοθεσία, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Γενικότερα ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με την εφαρμογή της νομοθεσίας, την ορθή εκτέλεση του ωρολόγιου και αναλυτικού προγράμματος σπουδών, την καθαριότητα και οργάνωση της σχολικής ζωής, την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και τον συνολικό συντονισμό της σχολικής ζωής σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους καθώς και με τους συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης της σχολικής μονάδας. Τέλος, ο διευθυντής ευθύνεται για τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο εξασφαλίζεται κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συνοχής της εκπαιδευτικής ομάδας (Νόμος 1566/1985).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το θεσμικό πλαίσιο που υπαγορεύει τα καθήκοντα του διευθυντή αντιλαμβανόμαστε ότι αυτός φέρει την ευθύνη για την αποτελεσματική διοίκηση και την ομαλή λειτουργία του σχολείου, ενεργώντας ταυτόχρονα ως ο επίσημος προϊστάμενός του. Η θέση αυτή επιβάλλει την τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων που εκδίδονται από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Κάκκος, Πιτσιάβας, & Παπαλέξης, 2017). Κατά τον Σαΐτη (2008), ο διευθυντής κατέχει την κορυφαία θέση στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας, επωμιζόμενος την ευθύνη της εξισορρόπησης των συχνά αποκλινουσών προσδοκιών μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και του διδακτικού προσωπικού. Αυτός ο πολυδιάστατος ρόλος απαιτεί από το ηγετικό στέλεχος έναν συνδυασμό προσωπικών αρετών και διοικητικών ικανοτήτων, ώστε να καθοδηγεί τον οργανισμό προς την επίτευξη των στόχων του μέσω ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης.

Οι γενικές αυτές επισημάνσεις για τον ρόλο και το έργο του διευθυντή ισχύουν για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως ιδιαίτερα για τη δευτεροβάθμια πρέπει να επισημάνουμε, όπως αναφέρει ο Πρίντζας (2005, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012) ο διευθυντής/ντρια σε μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει μόνο διαχειριστικό, διοικητικό και λειτουργικό ρόλο αλλά και εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό. Αναλαμβάνει τη μέριμνα για την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, συντονίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, διαχειρίζεται τους οικονομικούς πόρους και φροντίζει για την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας της οποίας προΐσταται, την εσωτερική οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής ζωής καθώς και τη σύνδεση του σχολείου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου, ο ρόλος του διευθυντή χαρακτηρίζεται από αυξημένη υπευθυνότητα, καθώς περιλαμβάνει κρίσιμες διοικητικές διαδικασίες, όπως ο συντονισμός των πανελληνίων εξετάσεων, η τήρηση αυστηρών θεσμικών χρονοδιαγραμμάτων και η καθοδήγηση των μαθητών στις επαγγελματικές τους επιλογές. Κατά τον Κατσαρό (2008), το έργο αυτό επικεντρώνεται στον στρατηγικό προγραμματισμό, την ορθολογική διαχείριση του προσωπικού και την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων. Παράλληλα, ο παιδαγωγικός του ρόλος καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς καλείται να διαχειριστεί τις σύνθετες συμπεριφορικές δυναμικές μαθητών που βρίσκονται στην ύστερη εφηβεία.

Όπως προκύπτει από την ανωτέρω ανάλυση, ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός, τόσο για τον τρόπο με τον οποίο θα διεκπεραιωθούν τα υπηρεσιακά και διοικητικά ζητήματα του σχολείου, όσο και για την ποιότητα της ηγεσίας που ασκεί, καθώς αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη, την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Αναμφίβολα, λοιπόν, η υιοθέτηση ενός αποτελεσματικού ηγετικού προτύπου αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ανάπτυξη της δυναμικής του εκπαιδευτικού προσωπικού, με τον διευθυντή να λειτουργεί ως ο κύριος φορέας μετάδοσης του οράματος και της αποστολής του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τους λόγους για τους οποίους τόσο η ελληνόγλωσση όσο και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία ασχολήθηκαν εκτενώς με τον ρόλο, τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή. Οι Pervin & John

(2001), στο έργο τους, υποστήριξαν ότι η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή στον ρόλο του εξαρτάται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Συγκεκριμένα, οι έρευνες στον τομέα της διοίκησης, συχνά με βάση το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων έχουν δείξει ότι ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια και η συναισθηματική σταθερότητα, συνδέονται θετικά με τη διευθυντική αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνά τους σχετικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή οι Hall & Hord (1987) αναδεικνύουν τον διευθυντή σε ηγέτη καινοτομιών εντός της σχολικής μονάδας. Η έρευνά τους υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργού επίβλεψης και παρέμβασής του κατά την εισαγωγή αλλαγών, θεωρώντας τον κεντρικό παράγοντα που καθορίζει την θετική ή αρνητική έκβαση αυτών των προσπαθειών. Τέλος, οι Shoemaker και Fraser (1981) συσχετίζουν την αποτελεσματική ηγεσία με τις προσδοκίες και την πίστη του διευθυντή στην ικανότητα της σχολικής μονάδας να επιτύχει υψηλά επίπεδα απόδοσης. Αυτή η προσδοκία, σύμφωνα με αυτούς, λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη, ξεκινώντας από την αυτοπεποίθηση του ηγέτη και μεταδίδοντας την πεποίθηση της επιτυχίας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία η Στραβάκου (2002), δίνοντας έμφαση στον κεντρικό ρόλο και τις αρμοδιότητες του διευθυντή υπογραμμίζει ότι ο ρόλος του είναι κομβικός για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τη συνολική λειτουργία του σχολείου, καθώς αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα στην οργάνωση και τη διοίκηση και φέρει την ευθύνη ενός πλήθους ποικίλων αρμοδιοτήτων που διασφαλίζουν την ομαλή διεξαγωγή των εκπαιδευτικών δράσεων. Ο Σαΐτης (2005), αν και αναγνωρίζει τη δυσκολία να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη, προχωρά σε μια συστηματική κατηγοριοποίηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και προσόντων υπογραμμίζοντας ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει ή- αν δεν έχει- μπορεί να αποκτήσει και να βελτιώσει μέσω εκπαίδευσης και εμπειρίας τις παρακάτω δεξιότητες:

α) Διοικητική επάρκεια/ δεξιότητες: Αναφέρεται στην ικανότητα οργάνωσης, κατανομής του έργου, παρακίνησης του προσωπικού και ομαλής λειτουργίας του σχολείου.

β) Παιδαγωγικές δεξιότητες: Ο ρόλος του διευθυντή ως παιδαγωγού-ηγέτη είναι κεντρικός, επηρεάζοντας την εξέλιξη μαθητών και εκπαιδευτικών.

γ) Διαπροσωπικές/ Κοινωνικές δεξιότητες: Η ικανότητα διαμόρφωσης σχέσεων εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Εάν, κλείνοντας την ενότητα αυτή, θέλουμε να επιλέξουμε μια επιγραμματική διατύπωση που να εμπεριέχει τη σημασία του ρόλου και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στο σύνολό τους, θεωρούμε ότι η πλέον κατάλληλη είναι η διατύπωση των Andrews και Soder (1987), οι οποίοι επεσήμαναν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο. Η άποψη αυτή θεωρούμε ότι απηχεί τον σύγχρονο γόνιμο προβληματισμό για τον θεσμικό ρόλο του διευθυντή, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει ένα ουσιαστικό πλαίσιο, προκειμένου το σύγχρονο σχολείο αφενός να λειτουργήσει σε συνθήκες σταθερότητας με ποιοτικά χαρακτηριστικά και αφετέρου να γίνει προσαρμοστικό στη διαρκώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη πραγματικότητα.

2.5 Θεσμικό πλαίσιο για την ισότητα των δύο φύλων στη χώρα μας και η πραγματικότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η δημιουργία του εθνικού νομικού πλαισίου που υπαγορεύει τις πολιτικές ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα ξεκίνησε στην Ελλάδα με τη μεταπολίτευση με πρώτη και σημαντική αφετηρία το Σύνταγμα του 1975, στο οποίο με το άρθρο 4 (παράγραφοι 1 και 2) κατοχυρώνεται για πρώτη φορά η ισότητα μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. Έκτοτε μια σειρά από νόμους και νομοθετικές ρυθμίσεις διαμόρφωσαν μέχρι και σήμερα το πλαίσιο των πολιτικών για την ισότητα στον τομέα της οικογένειας, της απασχόλησης, της εκπαίδευσης, της υγείας και της κοινωνικής ασφάλισης. Στις μέρες μας η ελληνική νομοθεσία είναι πλήρως εναρμονισμένη με τις κοινοτικές οδηγίες καθώς και με τις Διεθνείς Συμβάσεις που υπαγορεύουν την ισότητα των φύλων. Σύμφωνα με μελέτη του ΚΕΘΙ (2008) ο σημαντικότερος σταθμός σε νομοθετικό επίπεδο για την ισότητα των δύο φύλων είναι ο νόμος 1329/83 με τον οποίο καταργήθηκε η έννοια της «πατριαρχικής οικογένειας», η οποία αντικαταστάθηκε με την έννοια «οικογένεια της ισότητας».

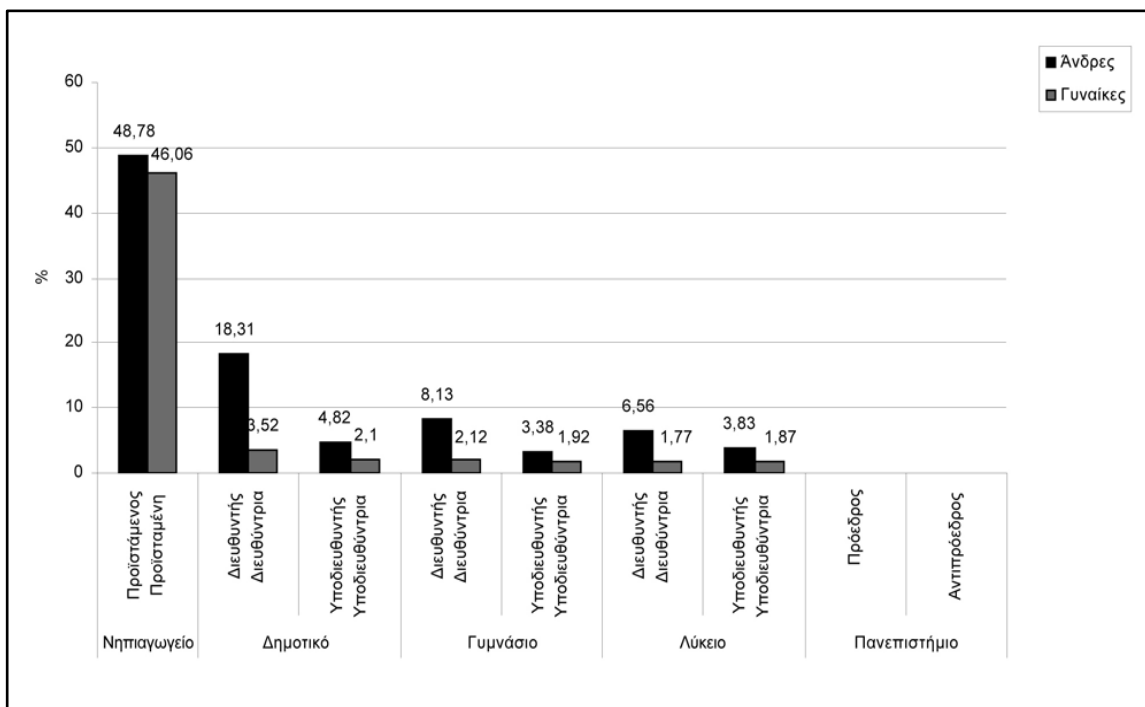
Παρόλα αυτά έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία που αφορούν στην ελληνική εκπαίδευση υπογραμμίζουν το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματικότητα και το θεσμικό πλαίσιο, καθώς φαίνεται ότι η ελληνική κοινωνία- παρά τη συνταγματική αναθεώρηση του 1983- εξακολουθεί να παραμένει πατριαρχική, με ριζωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις, που αποκαλύπτουν τις έμφυλες ανισότητες σχετικά με τη θέση και τους ρόλους των δύο φύλων στους κόλπους της. Επιπρόσθετα, οι έρευνες αυτές αναδεικνύουν και το φαινόμενο της υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, αποτυπώνοντας, όπως φαίνεται την παγιωμένη αντίληψη, ότι η λήψη αποφάσεων είναι ανδρική υπόθεση (Athanassoula- Reppa και Koutouzis, 2002· Kyriakoysis και Saiti, 2006· Kararou και Bush, 2007, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Εύρημα το οποίο φαίνεται να συμφωνεί και με αντίστοιχες μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Coleman, 2009, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016).

Αν και το ζήτημα της υποεκπροσώπησης των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ευρέως διαδεδομένο στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, δυστυχώς από την ελληνική βιβλιογραφία απουσιάζει η θεωρητική και τεκμηριωμένη έρευνα σε ζητήματα διοίκησης από την οπτική του φύλου, ιδιαίτερα στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Σαϊτης, 2008), γεγονός το οποίο αποτέλεσε μία από τις αντικειμενικές δυσκολίες της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, σε μια σύντομη αναδρομή της βιβλιογραφίας με έρευνες σχετικές με τη θέση των γυναικών στην ηγεσία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλουμε να σταθούμε στην έρευνα της Μαραγκουδάκη (1997, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006): Η εικόνα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ενδιαφέρει και την παρούσα μελέτη αποτυπώνει τη γυναικεία υποεκπροσώπηση στην σχολική ηγεσία στα τέλη του 20^{ου} αιώνα: σε σύνολο 155 διευθυντικών θέσεων οι γυναίκες καταλαμβάνουν τις 21 (ποσοστό 13,5%) με τους άντρες διευθυντές να ανέρχονται στους 134 (ποσοστό 86,5%).

Η Ζιώγου- Καραστεργίου (2008) στην έρευνα της που καλύπτει χρονικά τα σχολικά έτη 1974- 75 έως 1999- 2000 καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, ενώ το γυναικείο φύλο υπερτερεί αριθμητικά στις αίθουσες διδασκαλίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την άλλη εμφανίζει χαμηλά ποσοστά εκπροσώπησης σε διευθυντικές θέσεις.

Λίγα χρόνια αργότερα η συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση εξακολουθεί να εμφανίζεται μειωμένη (Κελαϊδίτου, 2012), ενώ σε αντίστοιχη μελέτη του ΚΕΘΙ (2008) που αφορά στα σχολικά έτη 2005-2006 αποδεικνύεται η

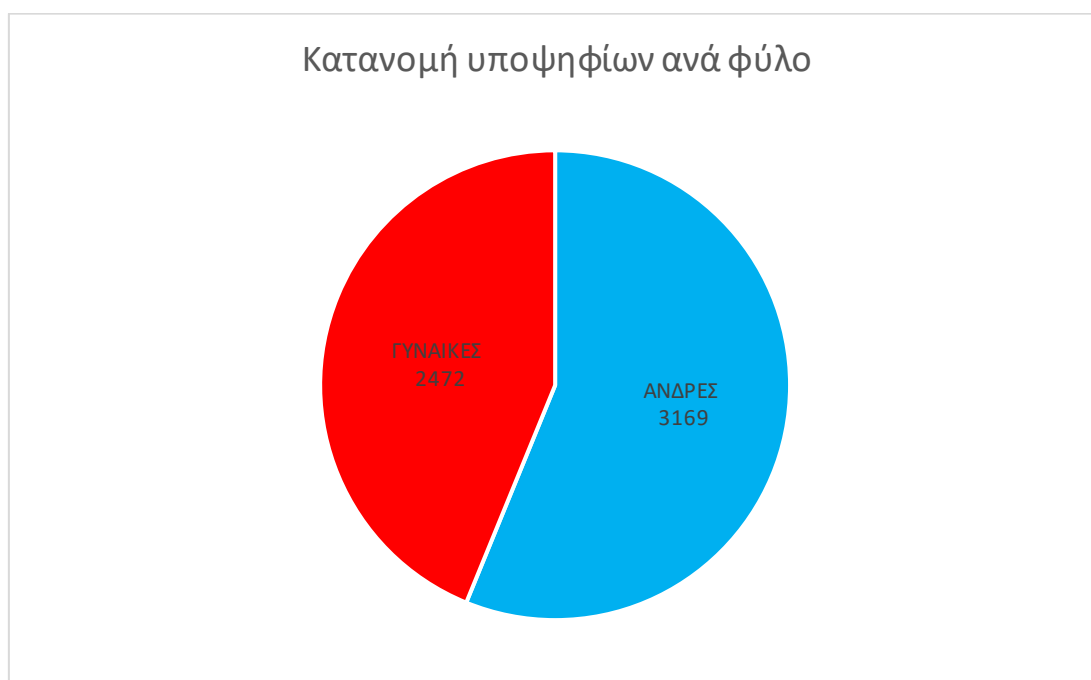
υπεραντιπροσώπευση των ανδρών και η υποαντιπροσώπευση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, όπως φαίνεται αναλυτικά στο Διάγραμμα 2.1:



Διάγραμμα 2.1. Ποσοστό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που καταλαμβάνουν θέσεις διεύθυνσης και υποδιεύθυνσης κατά βαθμίδα εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2005-06.

Παράλληλα, έρευνα που διεξήχθη το 2011 μετά τις κρίσεις διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο 3678 υποψηφιοτήτων οι 1065 ήταν γυναίκες (ποσοστό 29%), ενώ 2613 ήταν άντρες (ποσοστό 71%). Μετά τις διαδικασίες κρίσεως τοποθετήθηκαν στις σχολικές μονάδες ως διευθυντές/διευθύντριες 564 καθηγήτριες (ποσοστό 29%) και 1401 καθηγητές (ποσοστό 71%) (Κελαϊδίτου, 2012). Και αυτά τα δεδομένα αναδεικνύουν τα χαμηλά ποσοστά εκπροσώπησης των γυναικών στην ηγεσία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ (2018) που αναφέρεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό κατά το σχολικό έτος 2015-16 η εικόνα φαίνεται να μην αλλάζει: στις 1052 σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετήθηκαν σε διευθυντική θέση 306 γυναίκες (ποσοστό 29,1%), ενώ οι 746 θέσεις 9 ποσοστό 70,9%). Μάλιστα, στην ίδια έρευνα γίνεται αναφορά και στα επαγγελματικά λύκεια κατά το σχολικό έτος 2016-17 στα οποία τα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στη σχολική διεύθυνση είναι ακόμη πιο χαμηλά: 21,2% για τις γυναίκες διευθύντριες και 78,8%

για τους άντρες διευθυντές. Ο Ντούλας (2025), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2.2, στην έρευνά του μετά τις κρίσεις των διευθυντών το 2023 αναφέρει ότι στο σύνολο των υποψηφίων οι 3.169 είναι άντρες υποψήφιοι έναντι 2.472 γυναικών υποψηφίων. Το στοιχείο αυτό φανερώνει ότι σε έναν κλάδο στον οποίο, αν και οι γυναίκες πλειοψηφούν σε ποσοστό 60%, εν τέλει λιγότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί ποσοστιαία επί του συνολικού πληθυσμού των γυναικών εκπαιδευτικών έθεσαν υποψηφιότητα για διευθύντριες σε σχέση με τους άντρες:



Διάγραμμα 2.2: Κατανομή υποψηφίων διευθυντών ανά φύλο το έτος 2023

2.6 Η γυναικεία εκπροσώπηση στη διεύθυνση σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας

Η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) και άλλες εθνικές έρευνες δημοσιεύουν συνήθως γενικά στατιστικά στοιχεία για την Ελλάδα ή ανά περιφέρεια, και σπανίως παρέχουν αναλυτικά, επικαιροποιημένα στοιχεία για τις γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις σε επίπεδο νομού. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται, αφορούν στις κρίσεις διευθυντών κατά τα σχολικά έτη 2007 (ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας, 2007), 2011 (ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας, 2011), 2015 (ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας, 2015), 2017 (ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας, 2017) και 2023 (ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας, 2023).

Υποψήφιοι Διευθυντές			
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Υποψήφιοι	106 (78,5%)	29 (21,5%)	135
Επιλεγέντες	74 (83%)	15 (17%)	89
Ποσοστό επιτυχίας	69,80%	51,70%	

Πίνακας 2.1 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσες για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2007 ανά φύλο.

Στον παραπάνω πίνακα 2.1 φαίνεται ότι το ποσοστό συμμετοχής των υποψηφίων γυναικών στη διαδικασία επιλογής για διευθυντικές θέσεις είναι μικρό (21,5%), στο σύνολο των υποψηφίων. Επίσης, φαίνεται ότι το ποσοστό των γυναικών που επελέγησαν ως διευθύντριες μειώνεται περισσότερο (17%) στο σύνολο των επιλεγέντων/γείσων. Ενδιαφέρον αποτελεί το στοιχείο ότι η μία στις δύο υποψήφιες γυναίκες επιλέγεται ως διευθύντρια (51,7%).

Υποψήφιοι Διευθυντές			
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Υποψήφιοι	94 (72%)	36 (28%)	130
Επιλεγέντες	59 (73,7%)	21 (26,3%)	80
Ποσοστό επιτυχίας	62,8%	58,3%	

Πίνακας 2.2 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσες για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2011 ανά φύλο.

Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 2.2 στις κρίσεις του 2011 το ποσοστό των γυναικών που έθεσαν υποψηφιότητα στη διαδικασία επιλογής για τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, μολονότι σημειώνει αύξηση κατά 28% σε σχέση με τις προηγούμενες κρίσεις του 2007, εξακολουθεί να παραμένει χαμηλό συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρικών υποψηφιοτήτων.

Υποψήφιοι Διευθυντές			
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Υποψήφιοι	97 (72,3%)	37 (27,7%)	134
Επιλεγέντες	65 (78%)	18 (22%)	83
Ποσοστό επιτυχίας	67%	48,6%	

Πίνακας 2.3 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσες για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2015 ανά φύλο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 2.3 για τις κρίσεις διευθυντών το 2015 φαίνεται ότι υπάρχουν ομοιότητες με τις αντίστοιχες κρίσεις του 2007: το ποσοστό των γυναικών υποψηφίων είναι χαμηλότερο σε σχέση με αυτό των ανδρών συναδέλφων τους (27,7%), όπως χαμηλότερο είναι και το ποσοστό των γυναικών που επελέγησαν ως διευθύντριες (22%). Μάλιστα, και στα στοιχεία του 2011 διαπιστώνουμε ότι η μία στις δύο υποψήφιες επιλέγεται ως διευθύντρια (48,6%).

Υποψήφιοι Διευθυντές			
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Υποψήφιοι	99 (72,8%)	37 (27,2%)	136
Επιλεγέντες	62 (73,81%)	22 (26,19%)	84
Ποσοστό επιτυχίας	62,62%	59,45%	

Πίνακας 2.4 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείσες για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2017 ανά φύλο.

Σύμφωνα με τον πίνακα 2.4 στις κρίσεις που έλαβαν χώρα το 2017 το σύνολο των αιτήσεων για διευθυντές/διευθύντριες που προσήλθαν στη συνέντευξη και πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής ήταν 136. Στο σύνολο των 84 σχολικών μονάδων του νομού οι γυναίκες διευθύντριες κάλυψαν τις θέσεις σε ποσοστό 26,19% με το αντίστοιχο ποσοστό στους άντρες συναδέλφους τους να ανέρχεται στο 73,81%. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι και στις κρίσεις του 2017 η εικόνα της συμμετοχής και τελικής επιλογής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις δεν απέχει από εκείνη των παρελθόντων ετών.

Υποψήφιοι Διευθυντές			
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Υποψήφιοι	89 (66,42%)	45 (33,58%)	134
Επιλεγέντες	60 (70,59%)	25 (29,41%)	85
Ποσοστό επιτυχίας	67,41%	55,55%	

Πίνακας 2.5 Υποψήφιοι/ες και Επιλεγέντες/γείες για διευθυντικές θέσεις στον νομό Αιτωλοακαρνανίας 2023 ανά φύλο.

Στον πίνακα 2.5 φαίνεται ότι το ποσοστό των υποψηφίων γυναικών ήταν 33,58% με τους άντρες να κατέχουν το 66,42%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους επιλεγέντες διευθυντές ήταν 29,41% για τις γυναίκες και 70,59% για τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Από τη συγκριτική μελέτη των στοιχείων, όπως αυτά παρατίθενται στους παραπάνω πίνακες, προκύπτει: α) η υποαντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών ως υποψηφίων για θέσεις διεύθυνσης σχολικών μονάδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Αιτωλ/νίας β) η υποαντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών ως διευθυντριών στις σχολικές μονάδες του νομού Αιτωλ/νίας γ) η ανισορροπία μεταξύ των δύο φύλων στην εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο που διαρκεί στον χρόνο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιορίζονται μόνο στα ποσοστά ανά φύλο που επελέγησαν ως διευθυντές/διευθύντριες στις σχολικές μονάδες του νομού χωρίς να αναφέρονται αναλυτικά στατιστικά στοιχεία με βάση το φύλο για κάθε σχολικό έτος, όπως για παράδειγμα την κατανομή των υποψηφίων ανά φύλο, το συνολικό άθροισμα των μετρήσιμων μορίων ανά φύλο με κριτήριο την επιστημονική συγκρότηση, την εμπειρία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και την ηλικία των υποψηφίων. Η αναφορά και η συσχέτιση των στοιχείων αυτών θα επέτρεπε να μελετήσουμε σε βάθος χρόνο και να αποκτήσουμε μια πιο σαφή εικόνα και να οδηγηθούμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα για την έμφυλη διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης στο νομό. Φαίνεται ότι η απουσία επίσημων στοιχείων για την εκπροσώπηση των γυναικών στην περιοχή ακολουθεί τη γενικότερη εθνική τάση και, όπως διαπιστώνει κι η Τάκη (2006), απηχεί αφενός την έλλειψη της παραμέτρου του φύλου στην

εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολό της και αφετέρου τον αποκλεισμό της γυναικείας εμπειρίας και οπτικής στη διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάστηκε η θέση των γυναικών στη σχολική ηγεσία μέσα από το πρίσμα της εκπαιδευτικής διοίκησης και των έμφυλων διαστάσεων της ηγεσίας. Αρχικά παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης στην εκπαίδευση και αποσαφηνίστηκε η έννοια της σχολικής ηγεσίας ως μιας σύνθετης διαδικασίας που επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Παράλληλα, αναλύθηκαν τα κυριότερα στυλ ηγεσίας και η σχέση τους με το φύλο, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα επηρεάζουν τις προσδοκίες σχετικά με την άσκηση ηγετικών ρόλων. Στη συνέχεια εξετάστηκε ο ρόλος του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που προωθεί την ισότητα των φύλων και την ίση πρόσβαση σε θέσεις ευθύνης. Παρά τις σημαντικές νομοθετικές προβλέψεις και τις πολιτικές ενίσχυσης της ισότητας, προέκυψε ότι εξακολουθούν να υφίστανται ανισότητες ως προς την εκπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις της εκπαίδευσης. Τέλος, η διερεύνηση της γυναικείας εκπροσώπησης στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας έδειξε ότι οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται τόσο ως υποψήφιες όσο και ως κατέχουσες θέσεις διεύθυνσης, ενώ η ανισορροπία μεταξύ των δύο φύλων στην εκπαίδευση παραμένει ως διαχρονικό φαινόμενο. Συνολικά, το κεφάλαιο κατέδειξε ότι, παρά τις θεσμικές προβλέψεις για ισότητα, η γυναικεία παρουσία στις θέσεις σχολικής ηγεσίας παραμένει περιορισμένη, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των παραγόντων που τη διαμορφώνουν.

Κεφάλαιο 3: Εμπόδια και προκλήσεις για τις γυναίκες στην ανάληψη της σχολικής ηγεσίας

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στα εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην ανάληψη θέσεων σχολικής ηγεσίας. Παρότι έχει σημειωθεί σημαντική αύξηση της γυναικείας παρουσίας στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, η πρόσβασή τους σε θέσεις διοικητικής ευθύνης εξακολουθεί να επηρεάζεται από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων. Αρχικά, εξετάζεται το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», το οποίο περιγράφει τις αόρατες αλλά ισχυρές δυσκολίες που περιορίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τα εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη, καθώς και οι ενδοπροσωπικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις επιλογές και τις φιλοδοξίες των γυναικών εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναλύονται οι εξωτερικοί και δομικοί παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της σχολικής διοίκησης, με έμφαση στην οργανωσιακή κουλτούρα, την έμφυλη διάσταση της διοίκησης και την επίδραση των κυρίαρχων στερεοτύπων σχετικά με τα διοικητικά στυλ. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται επίσης στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και στον ρόλο των δικτύων υποστήριξης και των μεντόρων στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.

3.1 Το φαινόμενο της «Γυάλινης οροφής»

Στη μελέτη της, η Τάκη (2009) αξιοποιεί τη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του '70 έως σήμερα, προκειμένου να καταδείξει πώς τα στερεότυπα για τους έμφυλους ρόλους διαμορφώνουν μια προκατειλημμένη εικόνα για τις διοικητικές ικανότητες. Οι έρευνες αυτές αποκαλύπτουν μια έμφυλη τυποποίηση της διοίκησης, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού για τις γυναίκες και τις μειονοτικές ομάδες από τις θέσεις ευθύνης. Η Bryant (1984) έδωσε βιβλιογραφική υπόσταση στον όρο «γυάλινη οροφή», περιγράφοντας τα αόρατα εμπόδια που σχετίζονται με προκαταλήψεις, στερεότυπα και

αρνητικές στάσεις, που λειτουργούν αποτρεπτικά για τις γυναίκες στη διεκδίκηση υψηλόβαθμων θέσεων σε μια επιχείρηση ή σε έναν οργανισμό.

Η ερευνητική ομάδα των Morrison et. al. (1987) προχώρησε σε μια ολοκληρωμένη επιστημονική ανάλυση του όρου «γυάλινη οροφή», η οποία στο έργο τους ορίζεται ως ένας φραγμός τόσο λεπτός και διαφανής αλλά ταυτόχρονα τόσο ισχυρός, που εμποδίζει τις γυναίκες να ανέλθουν στην κορυφή της ιεραρχίας. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει ένα σύνολο ανασταλτικών παραγόντων για τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών. Τέτοιοι φραγμοί μπορεί να είναι: η έλλειψη υποστήριξης από ανώτερα στελέχη (μέντορες), η απουσία δικτύων υποστήριξης, η έλλειψη προτύπων, ο έντονος ανταγωνισμός και οι ανταγωνιστικά ασυμβίβαστοι ρόλοι καριέρας και οικογένειας.

3.2 Εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών στη σχολική ηγεσία: ερμηνευτικές προσεγγίσεις

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, οι παράγοντες που ανακόπτουν –είτε προσωρινά είτε οριστικά– τις διοικητικές επιδιώξεις των γυναικών εκπαιδευτικών προσδιορίζονται ως «εμπόδια» (Κελαϊδίτου, 2012). Για την ανάλυση των παραγόντων αυτών έχουν διαμορφωθεί ποικίλα ερμηνευτικά μοντέλα, η διαφοροποίηση των οποίων εξαρτάται από την εκάστοτε ερευνητική οπτική και εστίαση.

Οι Parker και Fangenson (1994, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) αναφέρονται σε τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη και ερμηνεία των παραγόντων εκείνων που λειτουργούν ανασχετικά στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών:

Η πρώτη προσέγγιση είναι προσωποκεντρική και έχει επίκεντρο το φύλο. Στην προσέγγιση αυτή το φύλο είτε βιολογικό είτε κοινωνικό καθορίζει την προσωπικότητα, τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες των ατόμων. Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης ο τρόπος διοίκησης ως συμπεριφορά έχει έμφυλα χαρακτηριστικά.

Η δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στη δομή των οργανώσεων, σύμφωνα με την οποία, οι διαφορές στο διαφορετικό στυλ διοίκησης μεταξύ ανδρών και γυναικών προσδιορίζονται από τη δομή και τα χαρακτηριστικά της κάθε οργάνωσης. Αυτό σημαίνει ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι ευπροσάρμοστα, άρα μεταβάλλονται, ιδιαίτερα, όταν οι γυναίκες στην

προσπάθειά τους να εδραιωθούν σε μια θέση ευθύνης, υιοθετούν το κυρίαρχο ανδρικό στυλ ηγεσίας.

Η τρίτη προσέγγιση είναι συνδυαστική των δύο προηγούμενων και προβάλλει τη βασική θέση ότι αφενός η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται από τις καταστάσεις, όμως οι διαφορές ανάμεσα στα άτομα σχετίζονται με το φύλο.

Παράλληλα, η Shakeshaft (1989, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006, σ. 36) στην προσπάθειά της να ερμηνεύσει την απουσία των γυναικών από την εκπαιδευτική διοίκηση αναφέρεται στα παρακάτω τρία μοντέλα: α) το μοντέλο του «γυναικείου χώρου», το οποίο αποδίδει τον αποκλεισμό των γυναικών στους κοινωνικούς κανόνες β) το μοντέλο της «διάκρισης», το οποίο υιοθετεί την υπόθεση ότι τα θεσμικά μοντέλα είναι καθορισμένα από μια ομάδα με τέτοιον τρόπο, ώστε να αποκλείουν μια άλλη ομάδα γ) το «αξιοκρατικό» μοντέλο σύμφωνα με το οποίο σε θέσεις ευθύνης προωθούνται οι πιο ικανοί και άξιοι, επομένως οι γυναίκες με βάση αυτή τη θέση δεν κρίνονται ικανές.

Από την άλλη, οι Hansot & Tyack (1981, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) παρουσιάζουν και αυτοί με τη σειρά τους τρία μοντέλα:

α) το πρώτο μοντέλο εστιάζει στη γυναίκα ως άτομο και, μέσω μιας ψυχολογικής οπτικής, αναδεικνύει τα εσωτερικά εμπόδια που προκύπτουν από την υιοθέτηση των έμφυλων στερεοτύπων κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης της, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά στην εξέλιξη της καριέρας της. Μάλιστα, το μοντέλο προτείνει μια εκ νέου κοινωνικοποίηση των γυναικών προκειμένου αυτές να ενταχθούν στον κόσμο των ανδρών, θέση που, σύμφωνα με την Τάκη (2006), ενοχοποιεί το «θύμα» για τη μη εξέλιξή του στην διοίκηση της εκπαίδευσης.

β) το δεύτερο μοντέλο συνδέεται με τα εμπόδια που πηγάζουν από την οργανωσιακή δομή, σύμφωνα με το οποίο τόσο η ανδρική ηγεμονία όσο και ο αποκλεισμός των γυναικών ερμηνεύονται όχι με βάση την ψυχοσύνθεση των ατόμων αλλά με βάση τη δομή και τις λειτουργικές διαδικασίες του οργανισμού.

γ) το τρίτο μοντέλο προβάλλει την ανδρική κυριαρχία ως την αιτία του αποκλεισμού των γυναικών από θέσεις εξουσίας και κύρους, καθώς οι άνδρες κυβερνούν και διαμορφώνουν τις συνθήκες εκείνες που λειτουργούν ως εμπόδια για τις γυναίκες.

Ομοίως, τα θεωρητικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται ότι συμβαδίζουν με τις διεθνείς θεωρητικές προσεγγίσεις στην μελέτη και ανάλυση των

παραγόντων που αποτρέπουν την γυναικεία εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Πιο συγκεκριμένα η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) κατηγοριοποιεί τα εμπόδια στις εξής ομάδες: Στην πρώτη ομάδα ανήκουν τα προσωπικά-ψυχολογικά εμπόδια, τα οποία πηγάζουν από το άγχος, τις ανησυχίες και την έλλειψη αυτοπεποίθησης που βιώνουν οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να συγκεράσουν επαγγελματικές και οικογενειακές ευθύνες.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα θεσμικά- οργανωτικά- λειτουργικά εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με τη δομή της ελληνικής εκπαίδευσης, την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και με τον τρόπο επιλογής των διευθυντών.

Στην τρίτη ομάδα εντάσσονται τα κοινωνικοπολιτικά- πολιτισμικά εμπόδια, τα οποία αφορούν στα κοινωνικά στερεότυπα και τις έμφυλες διακρίσεις που αυτά συνεπάγονται.

Η Κελαϊδίτου στη διατριβή της υιοθετεί την κατηγοριοποίηση των Loder και Spillane (2005, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012) κατά την οποία οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών διακρίνονται σε ενδοπροσωπικούς που σχετίζονται με την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά της και σε εξωτερικούς- δομικούς παράγοντες που αναφέρονται στο περιβάλλον και στις δομικές αλλαγές του, σημειώνοντας, ωστόσο, ότι, ανεξάρτητα από την κατηγοριοποίηση, οι παράγοντες αλληλεπιδρούν και διασυνδέονται.

Ως γενική διαπίστωση από την παράθεση των παραπάνω ερμηνευτικών μοντέλων για τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες καριέρας μπορούμε να αναφέρουμε ότι ιστορικά, η βιβλιογραφία απέδιδε την περιορισμένη εκπροσώπηση των γυναικών στην ηγεσία σε ενδογενείς παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη ανταγωνιστικότητας (Mosconi, 1983, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Παρά τη συνεχιζόμενη απήχηση αυτής της προσέγγισης (Grogan & Shakeshaft, 2011 · Killingsworth et al. 2010, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016), η Shakeshaft (1989) την αντικρούει, χαρακτηρίζοντάς την ως μια μορφή "μετάθεσης της ευθύνης στο θύμα". Η ίδια υποστηρίζει ότι η ερμηνεία αυτή είναι ελλιπής, καθώς το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στη γυναικεία ψυχοσύνθεση, αλλά στις άκαμπτες κοινωνικές δομές που χρήζουν αναθεώρησης.

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία θεμελιώνεται θεωρητικά σε εγχώριες και διεθνείς μελέτες που εστιάζουν στην επιρροή του φύλου ως προς τη διαμόρφωση ταυτότητας και επιλογών σε σχέση με την εργασία, την ηγεσία και την οικογένεια, η κατηγοριοποίηση των εμποδίων βασίζεται στο έργο των Loder και Spillane (2005, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012), καθώς

θεωρούμε ότι η προσέγγισή τους παρέχει τα εμπειρικά δεδομένα και τη θεωρητική βάση (Coleman, 2007 όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012) για την ερμηνεία των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαιδευτική ηγεσία.

3.3 Ενδοπροσωπικοί παράγοντες

Η Κελαϊδίτου (2012) αναφέρει ότι τα αίτια της περιορισμένης εξέλιξης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης εντοπίζονται στα διαμορφωμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ίδιων των ατόμων, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως εσωτερικά εμπόδια, καθώς διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και υπαγορεύονται από τις κυρίαρχες αντρικές νόρμες που καθορίζουν και τις προσδοκίες για τους ηγετικούς ρόλους των δύο φύλων. Σύμφωνα, λοιπόν, με το συγκεκριμένο μοντέλο των Loder και Spillane (2005, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012) η απροθυμία των γυναικών να διεκδικήσουν ηγετικούς ρόλους ερμηνεύεται μέσα από την εσωτερίκευση των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων, οι οποίες ορίζουν τη διοίκηση ως ένα πεδίο που προσιδιάζει καλύτερα στο ανδρικό φύλο. Η αντίληψη αυτή δημιουργεί ασυμβατότητα ανάμεσα στις απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου και στη γυναικεία ταυτότητα, οδηγώντας τις γυναίκες σε αυτοπεριορισμό και αμφισβήτηση της ικανότητάς τους να ανταποκριθούν σε ένα μοντέλο ηγεσίας που ταυτίζεται με το ανδρικό πρότυπο. Στον αντίποδα, ωστόσο, η Hoyt (2010) διαφοροποιείται από την παραπάνω προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες με υψηλή ηγετική αυτοπεποίθηση αντιστέκονται στις κοινωνικές προκαταλήψεις και καταρρίπτουν τα στερεότυπα στην καθημερινή πράξη.

Σύμφωνα, εξάλλου, και με την ψυχαναλυτική θεωρία της Chodorow (1978, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012) η έλλειψη της γυναικείας διεκδικητικότητας στον επαγγελματικό χώρο ερμηνεύεται με βάση τη διαμορφωμένη κοινωνικά ταυτότητα των γυναικών: ιστορικά πρόκειται για μια ταυτότητα που είναι προσανατολισμένη και βασίζεται στη σύνδεση και στη σχέση με τους άλλους με κύρια χαρακτηριστικά το συναίσθημα και την υψηλή ενσυναίσθηση. Οι γυναίκες, λοιπόν, έχοντας μάθει να ορίζουν το φύλο τους μέσω των προσωπικών και κοινωνικών δεσμών, αντιλαμβάνονται την ιεραρχική απόσταση, που απαιτεί ο διευθυντικός ρόλος, ως απειλή για την ακεραιότητα της προσωπικότητάς τους (Chodorow, 1978, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012).

Παράλληλα, η φεμινιστική προσέγγιση επισημαίνει ότι η στερεοτυπική δόμηση της σχολικής κοινότητας καθιστά τον φόβο της κοινωνικής και επαγγελματικής απομόνωσης που βιώνουν οι γυναίκες ως ένα επιπλέον κρίσιμο εμπόδιο, το οποίο πλήττει και περιορίζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών στην εκπαίδευση, καθώς η αποδοχή από το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί για αυτές πηγή εργασιακής ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης (Marshall, 1986· Hackney, 1994, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012). Η ψυχολογική πίεση που υφίστανται εντείνεται είτε λόγω της αυστηρότερης κριτικής που δέχονται έναντι των ανδρών (Coleman, 2001) είτε λόγω του στερεοτυπικού βάρους που εξακολουθούν να επωμίζονται, παρά την ιδεολογική τους χειραφέτηση (Steele & Aronson, 1995).

Έρευνες τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα έχουν εξετάσει παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών και τη συμμετοχή τους σε ηγετικές θέσεις, επισημαίνοντας ζητήματα όπως η μειωμένη αυτοπεποίθηση, το άγχος, οι ανασφάλειες σχετικά με τις διοικητικές τους ικανότητες, καθώς και οι περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες, τα οποία εμφανίζονται να λειτουργούν ανασταλτικά στη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων (Coleman, 2002,· Sanchez & Thornton, 2010· Sanderson & Whitehead, 2016). Παλιότερες παραδοσιακές προσεγγίσεις αναζητούσαν τις αιτίες του προβλήματος σε «εγγενή» ψυχολογικά ελλείμματα των ίδιων των γυναικών (Clance & Imes, 1978). Κατά τη Μαραγκουδάκη (1997) μάλιστα, η ευθύνη για την επαγγελματική στασιμότητα τους βαρύνει τις ίδιες τις γυναίκες, καθώς δεν επιδιώκουν την ανάληψη ευθυνών. Ωστόσο, η Papanastasiou (2016) απορρίπτει την προσέγγιση αυτή αναφερόμενη σε έρευνες των Wilkinson (1991, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) και Gupton & Slick (1996, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) στις οποίες διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες έχουν «χαμηλές φιλοδοξίες», πιθανώς επηρεασμένες από κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των γυναικών. Συνεχίζοντας στην ίδια κατεύθυνση η φεμινιστική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι ενδοπροσωπικοί φραγμοί δεν αναπτύσσονται ανεξάρτητα, αλλά αποτελούν το κοινωνικό παράγωγο των πατριαρχικών προτύπων που επιβάλλει η οικογένεια και η κοινωνία (Cubillo & Brown, 2003; Fitzgerald, 2014).

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζει και η ελληνική πραγματικότητα, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένες από την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων (Δημητρόπουλος, 1997, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012), διαπίστωση που κατά την

Αθανασούλα-Ρέππα (2002, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου), στηρίζει την άποψη ότι οι γυναίκες ενδεχομένως δεν επιζητούν την ιεραρχική εξέλιξη ή την αλλαγή αντικειμένου στο επαγγελματικό τους πεδίο. Τα στερεοτυπικά μηνύματα, επομένως, που δέχονται οι γυναίκες στη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους για τον ρόλο και τη θέση τους είναι αυτά που κλονίζουν την αυτοπεποίθησή τους και εγκλωβίζουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους σε δευτερεύουσες υποστηρικτικές ιδιότητες (Coleman, 2005, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012). Το ζήτημα εν τέλει της υποεκπροσώπησης των γυναικών είναι δομικό και όχι υποκειμενικό: δεν αφορά στην απροθυμία των γυναικών να ηγηθούν αλλά στα συστημικά εμπόδια που ανακόπτουν την πορεία τους.

Η φεμινιστική βιβλιογραφία σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο έχει επισημάνει κατ'επανάληψη την επίδραση του οικογενειακού θεσμού ως παράγοντα ενίσχυσης των έμφυλων ανισοτήτων και της καταπίεσης εις βάρος του γυναικείου φύλου. Το άγχος και οι εσωτερικές συγκρούσεις από την προσπάθεια εξισορρόπησης επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων αποτελούν συνήθη ευρήματα των σχετικών ερευνών (Coleman, 2001· Hansen, 2014· Bizimi, 2023· Thompson & Stokes, 2023). Για τη Μαραγκουδάκη (1997, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) ο κοινωνικός προσδιορισμός των ρόλων και των υποχρεώσεων μέσα στην οικογένεια εδράζεται στην πατριαρχική δομή της οικογένειας και λειτουργεί ανασταλτικά στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών, ενώ ο Forster (2001, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) αναδεικνύει μια δομική αντίφαση του οικογενειακού θεσμού, καθώς οι γυναίκες επιφορτίζονται με τη λήψη δύσκολων αποφάσεων για την καριέρα τους, προκειμένου να επιτύχουν τη συμβιβαστική συνύπαρξη οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Τη συγκρουσιακή αυτή διάσταση στην επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών καταδεικνύουν και οι Greenhaus και Parasureman (1994, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις προκαλούν υπερβολικό φόρτο και συγκρούσεις στις γυναίκες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και τον χώρο της εργασίας τους. Επιπλέον, η Στρατηγάκη (2007) υποστηρίζει ότι η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα εγκλωβίζει τις γυναίκες, μετατρέποντας ένα συστημικό πρόβλημα σε προσωπική ενοχή. Σύμφωνα, μάλιστα με τη βιβλιογραφία, ενώ οι γυναίκες τείνουν να υποστηρίζουν τους άνδρες σε θέσεις εξουσίας, η στήριξη αυτή δεν είναι αμφίδρομη από την πλευρά των ανδρών, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά για τις φιλοδοξίες τους και την ιεραρχική τους εξέλιξη (Μαραγκουδάκη, 1997). Αντίθετα, η ανέλιξη σε ηγετικούς ρόλους

συνδέεται άρρηκτα με την ενθάρρυνση από τον σύζυγο και το ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των γυναικών (Sampson, 2018).

Εξάλλου, στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας, η άνοδος των γυναικών σε ηγετικές θέσεις περιγράφεται συχνά ως μια διαδικασία που υπερβαίνει την απλή ανάληψη νέων καθηκόντων, εστιάζοντας στα «μεταβατικά εμπόδια» (Hansen, 2014· Papanastasiou, 2016· Bizimi, 2023). Τα εμπόδια αυτά αφορούν στη βαθιά ανάγκη επαναπροσδιορισμού των ρόλων και της προσωπικής ταυτότητας των γυναικών. Ειδικότερα η Ibarra (2003) επισημαίνει ότι η μετάβαση σε θέσεις ευθύνης αποτελεί μια επίπονη «μεταβολή ταυτότητας». Για τις γυναίκες, η διαδικασία αυτή είναι συχνά δυσκολότερη, καθώς η νέα ηγετική τους ιδιότητα έρχεται σε εσωτερική σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες κοινωνικές και προσωπικές τους ταυτότητες. Η Παπαλεξανδρή (2018) εξειδικεύει αυτή τη δυσκολία, αναλύοντας πώς τα ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα και η πολυπλοκότητα της εξισορρόπησης πολλαπλών ταυτοτήτων ασκούν συναισθηματική πίεση στις γυναίκες και δυσχεραίνουν τη μετάβαση τους στα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας. Ένα αντιπροσωπευτικό συναισθηματικό αδιέξοδο που πηγάζει από τα έμφυλα στερεότυπα είναι η πίεση που δέχονται οι γυναίκες να υποσκελίσουν τη θηλυκή τους ταυτότητα, προκειμένου να εδραιωθούν σε ανδροκρατούμενα περιβάλλοντα, εύρημα που υπογραμμίζεται και στη μελέτη των Cristman και McClelland (2008, όπ. αναφ. στο Hansen). Τέλος, η Papanastasiou (2016) συνδέει αυτή τη σύγκρουση ρόλων με τον χρόνο και την έμφυλη κατανομή του, τονίζοντας ότι αποτελεί κεντρικό εμπόδιο για τις γυναίκες που είναι μητέρες και επιθυμούν να αναλάβουν τη διεύθυνση ενός σχολείου, για να καταλήξει στη διαπίστωση ότι ο συνδυασμός μητρότητας και ηγεσίας συχνά θεωρείται δυσβάσταχτος.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των ενδογενών παραγόντων- που συχνά περιγράφονται στη βιβλιογραφία ως «αόρατα εμπόδια» στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών- αναγνωρίζουμε την κρίσιμη έμφυλη διάσταση της ηγεσίας. Ωστόσο, το συμπέρασμα που προκύπτει από τη συνοπτική αυτή παράθεση των ερευνών είναι ότι ακόμη και αυτοί οι εσωτερικοί φραγμοί που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες φαίνεται να είναι εσωτερικευμένοι κοινωνικοί ρόλοι, που γίνονται προστακτικά πρότυπα (Eagly & Karau, 2002) και καθορίζουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις προσδοκίες και εν τέλει τις επιλογές τους.

3.4 Εξωτερικοί-δομικοί παράγοντες

Οι δομικοί- εξωτερικοί παράγοντες αναφέρονται στις συστημικές και κοινωνικές συνθήκες που δρουν ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τη θέληση της γυναίκας εκπαιδευτικού, περιορίζοντας την πρόσβασή της σε ηγετικούς ρόλους. Είναι τα εμφανή εμπόδια τα οποία συνδέονται με την έννοια της πατριαρχίας: σύμφωνα με την Τάκη (2006), η συγκεκριμένη ιδεολογία αντικατοπτρίζεται στο εσωτερικό των οργανισμών μέσω των έμφυλων ανισοτήτων που εκδηλώνονται τόσο στις διοικητικές δομές όσο και στην κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα. Από την άλλη, κατά τη Μαραγκουδάκη (1997) το σχολείο είναι ένας θεσμός, ο οποίος νομιμοποιεί, παγιώνει και αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας μέσω και της ιεραρχικής του δομής και του τρόπου κατανομής της εργασίας. Ως γενική αρχή αξίζει να επισημάνουμε ότι η φεμινιστική ανάλυση κρίνει τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές των οργανισμών ως έμφυλες κατασκευές, καθώς παραδοσιακά η εκπαιδευτική διοίκηση συνδέεται με το ανδρικό φύλο (Chisholm, 2001).

3.4.1 Οργανωσιακή κουλτούρα στη σχολική διοίκηση

Η οργανωσιακή κουλτούρα, σύμφωνα με τον Rutherford (2001, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006), αποτελείται από τα σύμβολα, τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς των μελών ενός οργανισμού. Αυτά εκδηλώνονται μέσα από το στυλ διοίκησης, τον τρόπο επικοινωνίας, την εμφάνιση, τις άτυπες κοινωνικές πρακτικές, καθώς και τις αντιλήψεις γύρω από το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Τα συγκεκριμένα στοιχεία συνδέονται άμεσα με το έμφυλο ζήτημα, αναδεικνύοντας τα δυσδιάκριτα αλλά υπαρκτά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες σε διοικητικές θέσεις λόγω της εσωτερικής κουλτούρας κάθε φορέα. Παράλληλα, οι Maddock και Parkin (1994, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) υποστηρίζουν ότι οι αλληλεπιδράσεις και οι στάσεις μεταξύ των δύο φύλων διαμορφώνουν μια διακριτή έμφυλη κουλτούρα σε κάθε εργασιακό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό, προσδιορίζουν επτά βασικούς τύπους έμφυλης οργανωσιακής κουλτούρας, οι οποίοι παρά τις επιφανειακές τους διαφορές, εμφανίζουν ως κοινό στοιχείο τη συστηματική αναπαραγωγή των εμποδίων στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών.

Πολλά από τα στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που προαναφέρθηκαν εντοπίζονται και στη φεμινιστική βιβλιογραφία για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Smuck, 1996· Riehl &

Lee, 1996· Sachs & Blackmore, 1998, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) στην οποία η ανάλυση με την οπτική του φύλου αποκαλύπτει έναν σαφή διαχωρισμό μεταξύ διδακτικού έργου και διοικητικών καθηκόντων, καθώς εξακολουθεί η διδασκαλία να ταυτίζεται με τις γυναίκες και η διοίκηση με τους άνδρες. Παράλληλα, η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει διαμορφωθεί ιστορικά μέσα από μια ανδροκεντρική προσέγγιση, αντλώντας το περιεχόμενό της κυρίως από τις εμπειρίες και τα βιώματα των ανδρών (Riehl & Lee, 1996· Μαραγκουδάκη, 1997, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006). Αυτό το γεγονός δημιουργεί ένα επιπλέον εμπόδιο, καθώς, όπως παρατηρούν οι Gosetti και Rusch (1995, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006), οι γυναίκες παραμένουν αποκομμένες από τις άτυπες αξίες και τους «σιωπηλούς κανόνες» της κυρίαρχης κουλτούρας με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες αποτυχίας τους στην περίπτωση που θελήσουν να εμπλακούν σε ζητήματα διοίκησης. Όπως εξηγεί και η Shakeshaft (1989), τα μοντέλα ηγεσίας στα σχολεία έχουν διαμορφωθεί ιστορικά με βάση ανδρικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ η Μαραγκουδάκη (2002) επισημαίνει ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ανδροκρατούμενη αυτή κουλτούρα λειτουργεί ως σοβαρό πολιτισμικό ανάχωμα, καθώς μεταδίδει στις γυναίκες εκπαιδευτικούς το μήνυμα ότι η έμφυλη ταυτότητά τους είναι ασύμβατη με την άσκηση εξουσίας και τη διοικητική αποτελεσματικότητα.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων φαίνεται ότι κυριαρχούν και στην πορεία προς την εξουσία, καθώς έρευνες διαπιστώνουν ότι η μετάβαση σε ανώτερες διοικητικά θέσεις εντός της σχολικής μονάδας όχι μόνο καθυστερεί χρονικά για τις γυναίκες περισσότερο σε σχέση με τους άντρες (Maranto et al., 2018· Davis et al., 2017· Higham et al., 2015· Martinez et al., 2021, όπ. αναφ. στο Thompson & Stokes, 2023) αλλά διαφοροποιείται και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά: οι γυναίκες είτε αγνοούν αρμοδιότητες, ρόλους και καθήκοντα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Κελαϊδίτου, 2012) είτε, όταν επιθυμούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη σχολική μονάδα, αναλαμβάνουν «χαμηλού» ρίσκου ευθύνες (Acker, 1994· Παπαναστασίου, 2010), παραμένοντας εγκλωβισμένες σε δευτερεύοντες «θηλυκούς υποστηρικτικούς ρόλους» (Stivers, 2002).

Επιπλέον, η βιβλιογραφία αναδεικνύει την παρουσία "λεπτών και αόρατων διακρίσεων", οι οποίες εκδηλώνονται στον έμφυλο καταμερισμό των εργασιών φροντίδας στα σχολεία (Meyerson και Fletcher, 2000) και στη στερεοτυπική αξιολόγηση των γυναικών, ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Acker, 1994· Μαραγκουδάκη, 1997· Πατσιομίτου, 2015). Αυτές οι βαθύτερες ανισότητες επικυρώνουν τις συστημικές προκλήσεις που

αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν θέσεις ευθύνης (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006· Παπαδάκη & Σαϊτης, 2012). Για τη Μαραγκουδάκη (1997, 2002) η κατοχύρωση της θεσμικής ισότητας συχνά αποκρύπτει τις πραγματικές, μη ορατές ανισότητες, ενώ για τη Gill (2011), η σύγχρονη κοινωνία τείνει να μετατοπίζει τις έμφυλες ανισότητες σε ατομικό επίπεδο, με αποτέλεσμα η πρόσληψή τους να εξαρτάται άμεσα από τις προσωπικές εμπειρίες και την ιδιαίτερη επαγγελματική διαδρομή της κάθε γυναίκας (Παπαλεξανδρή, 2018).

Η Καμπερίδου (2018) επισημαίνει την έννοια της έμφυλης υποτίμησης στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Όπως επισημαίνει, το έμφυλο ψηφιακό χάσμα και η περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικά κέντρα ισχύος εγκλωβίζουν τις γυναίκες σε ρόλους που αναπαράγουν παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα. Υποστηρίζει ότι το έμφυλο χάσμα δεν είναι απλώς τεχνολογικό αλλά κοινωνικοπολιτισμικό, καθώς παράγοντες όπως η τεchnοφοβία και η απουσία γυναικείων προτύπων στην εκπαίδευση εμποδίζουν τις γυναίκες να ακολουθήσουν τις ταχείες τεχνολογικές εξελίξεις. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται προγενέστερη έρευνα των Volman και van Eck (2001), οποία υπογραμμίζει τη διατήρηση του έμφυλου ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι τα στερεότυπα και οι έμφυλες ανισότητες αναπαράγονται και κατά την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών. Στον αντίποδα, πιο πρόσφατα δεδομένα του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE, 2020), πιστοποιούν ότι οι γυναίκες στην εκπαίδευση κατέχουν προηγμένες ψηφιακές δεξιότητες, μετατρέποντας τα νέα εργαλεία σε μοχλό επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Εξάλλου, για τις φεμινίστριες θεωρητικούς το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθώντας τις βασικές αρχές της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας με έμφυλα χαρακτηριστικά (Marshall, 1997) τείνει να λειτουργεί ως ένα «εχθρικό» περιβάλλον για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με φιλοδοξίες σταδιοδρομίας. Η Blackmore (1999), υποστηρίζει ότι η εντατικοποίηση των γραφειοκρατικών διαδικασιών στα σχολεία παράγει ένα εξαιρετικά απαιτητικό πλαίσιο, ωθώντας πολλές γυναίκες σε εθελούσια αποχή προκειμένου να διατηρήσουν τις ισορροπίες στην προσωπική τους ζωή. Στην ελληνική πραγματικότητα, αυτή η θεσμική δυσκαμψία αναλύεται από τους Σαϊτη και Σαϊτη (2012) όχι ως μια απλή οργανωτική δυσλειτουργία, αλλά ως ένας έμμεσος αποκλεισμός. Καθώς οι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις συνεπάγονται τη δαπάνη υπερβολικού χρόνου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που

επιβαρύνονται ήδη δυσανάλογα με τη φροντίδα της οικογένειας συναντούν σημαντικά εμπόδια στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Συνεπώς, αυτό το άκαμπτο περιβάλλον περιορίζει τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας τους, επιβεβαιώνοντας τόσο το μοντέλο της Davies (1990) για τις έμφυλες ασυμμετρίες στη σχολική διοίκηση, όσο και τις διαπιστώσεις της Μαράτου-Αλιπράντη (1999) αναφορικά με τις συστημικές πιέσεις που εγκλωβίζουν τις σύγχρονες Ελληνίδες ανάμεσα στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και τις παραδοσιακές κοινωνικές προσδοκίες.

Ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η Κελαϊδίτου (2012) συσχετίζει την απροθυμία των γυναικών να αναλάβουν εξουσία με την ιεραρχική - γραφειοκρατική δόμηση του ελληνικού εκπαιδευτικού μοντέλου, καθώς η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθιστά τη διοίκηση έναν χώρο μη ελκυστικό για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επομένως, η γραφειοκρατία δεν είναι απλώς ένα σύστημα κανόνων, αλλά ένας μηχανισμός που συντηρεί το υπάρχον έμφυλο κατεστημένο, καθιστώντας την πρόσβαση των γυναικών στην κορυφή της ιεραρχίας μια διαρκή αναμέτρηση με ένα σύστημα που δεν σχεδιάστηκε για εκείνες.

3.4.2 Η έμφυλη διάσταση της διοίκησης

α) Τα στερεότυπα και το κυρίαρχο διοικητικό στυλ

Οι επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με τις έμφυλες διαφοροποιήσεις προσδιορίζονται ως περιγραφικά στερεότυπα, τα οποία χαρακτηρίζονται από διαχρονικότητα και οικογενειακή σταθερότητα, ακόμη και όταν οι παραδοσιακοί ρόλοι των φύλων μεταβάλλονται. Σύμφωνα με τους Heilman και Parks-Stamm (2007, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012), τα στερεότυπα αυτά λειτουργούν ανασταλτικά για την ιεραρχική εξέλιξη των γυναικών, καθώς προκαλούν μια "έλλειψη συνάφειας" μεταξύ των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο και των προσδοκιών που συνοδεύουν τους ηγετικούς επαγγελματικούς ρόλους.

Πέρα από την οργανωσιακή κουλτούρα, οι κοινωνικές κατασκευές για το φύλο λειτουργούν ως καθοριστικός ανασταλτικός παράγοντας για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Η Shakeshaft (1989, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) επισημαίνει ότι η ίδια η "κοινωνική δομή" αποτελεί το υπόβαθρο των έμφυλων ανισοτήτων, καθώς οι πολιτισμικές νόρμες που ορίζουν τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα παγιώνουν πρακτικές διακρίσεων. Αυτά τα στερεοτυπικά πρότυπα υπονομεύουν την αυτοπεποίθηση των γυναικών, επηρεάζοντας

αρνητικά την εικόνα τους ως εν δυνάμει διοικητικών στελεχών. Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα (Wilkinson, 1991· Gupton & Slick, 1996, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες συχνά εμφανίζουν "χαμηλές φιλοδοξίες" για ηγετικές θέσεις, γεγονός που αποδίδεται στην εσωτερίκευση των κοινωνικών προσδοκιών για τους παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους. Η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τα έμφυλα στερεότυπα εγκλωβίζουν τις γυναίκες σε κλάδους με περιορισμένο κύρος (Ζιώγου & Κελεσιδου, 1997), ενώ όπως τεκμηριώνει η Μαραγκουδάκη (2001), ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες υστερούν αριθμητικά στις θέσεις εξουσίας, παραμένοντας σε χαμηλότερες ιεραρχικές βαθμίδες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ωστόσο, η προσέγγιση της Βασιλού- Παπαγεωργίου (1992) αναδεικνύει μια διαφορετική διάσταση, καθώς τονίζει τη «θηλυκοποίηση» της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται ότι προσφέρει στις γυναίκες αναγνώριση και επιστημονικό γόητρο, επιτρέποντάς τους παράλληλα να ισορροπούν ανάμεσα στις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Στο ίδιο πλαίσιο η Μαραγκουδάκη (2008) συνδέει την επιλογή του εκπαιδευτικού έργου με την οικονομική χειραφέτηση και τη διεύρυνση της κοινωνικής επιρροής των γυναικών.

Η Shakeshaft (1989, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) υποστήριξε ότι το βασικότερο ίσως εμπόδιο στην ανάληψη διοικητικών καθηκόντων από γυναίκες είναι η εδραιωμένη κουλτούρα της ανδρικής κυριαρχίας. Αυτή η κουλτούρα συντηρεί ένα ανδροκρατικό σύστημα, το οποίο διαιώνίζεται μέσω της παγίωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων. Επιβεβαιώνοντας την παραπάνω οπτική οι Powell et.al. (2002) εστιάζουν στα έμφυλα στερεότυπα που συσχετίζουν την αποτελεσματική διοίκηση με ανδρικά ηγετικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός διαιώνίζει τις πατριαρχικές δομές, ευνοώντας τους άνδρες. (Arnot, 2002· Spender, 1982).

Ειδικότερα στην ελληνική πραγματικότητα η Μαραγκουδάκη (2002), επισημαίνει ότι οι πατριαρχικές δομές έχουν καταστεί λιγότερο ορατές και πιο σύνθετες, ενώ η Κανταρτζή (2003) υπογραμμίζει ότι οι ίδιοι οι λειτουργοί της εκπαίδευσης αναπαράγουν άθελά τους στερεότυπα που συντηρούν τις έμφυλες ανισότητες. Στον αντίποδα ερευνητική μελέτη των Pavlou et al. (2008) κατέγραψε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό εξισωτικές αντιλήψεις, γεγονός που υποδηλώνει μια τάση αποδόμησης

στερεοτυπικών πατριαρχικών αντιλήψεων για τους ρόλους των δύο φύλων στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη Chisholm (2001), η έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση προσλαμβάνεται παραδοσιακά ως ένα κατεξοχήν ανδρικό εγχείρημα, γεγονός που εγείρει προβληματισμούς σχετικά με τις διαφοροποιημένες πρακτικές που υιοθετούν τα δύο φύλα σε διευθυντικές θέσεις. Στην ίδια κατεύθυνση, η φεμινιστική κριτική υποστηρίζει ότι το γραφειοκρατικό μοντέλο δομεί το πρότυπο του «καλού» διευθυντή με τρόπο που αποκλείει τις γυναίκες. Αντιθέτως, όπως επισημαίνει η Blackmore (1995), η διοικητική αναποτελεσματικότητα τείνει να ταυτίζεται στερεοτυπικά με «γυναικεία» γνωρίσματα, όπως η συναισθηματική διαχείριση, η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα και η έμφαση στις ανθρώπινες αξίες, τα οποία συχνά υποτιμώνται στο πλαίσιο της παραδοσιακής ιεραρχίας.

Παράλληλα, η θεωρία της England (2010) αναδεικνύει μια αντιφατική πραγματικότητα όπου η αποδοχή της γυναικείας επαγγελματικής χειραφέτησης συνυπάρχει με ριζωμένες έμφυλες ανισότητες και δομικά εμπόδια στη διοικητική ιεραρχία. Αυτή η ιδιαιτερότητα αποτυπώνεται και στην ελληνική πραγματικότητα από τη Βιτσιλάκη (2001), η οποία υπογραμμίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, παρά τα ισχυρά τυπικά τους προσόντα, έρχονται αντιμέτωπες με κατεστημένα κοινωνικά στερεότυπα που αποδίδουν τον ρόλο του ηγέτη στους άνδρες. Η ερευνήτρια τεκμηριώνει ότι η εν λόγω στερεοτυπική προσέγγιση στη διοίκηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα που περιορίζει την ιεραρχική εξέλιξη των γυναικών.

Οι εδραιωμένες, λοιπόν, κοινωνικές αντιλήψεις προβάλλουν την ηγετική «υπεροχή» και κυριαρχία του ανδρικού φύλου, συνδέοντας τα διοικητικά χαρακτηριστικά με την ανδρική ταυτότητα (Eagly & Karau, 2002· Μαραγκουδάκη, 1997· Schein, 2007). Σε αυτήν την κατεύθυνση η Ouston (1993, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) σημειώνει ότι κυρίαρχη είναι η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματική διοίκηση προϋποθέτει χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με το ανδρικό στερεότυπο, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αποφασιστικότητα, η επιβολή και η ικανότητα ελέγχου, οδηγώντας στη νοητική ταύτιση των διευθυντικών θέσεων με την αρρενωπότητα. Σύμφωνα με την ίδια, οι κυρίαρχες αυτές απόψεις λειτουργούν ως δομικό εμπόδιο που υπονομεύει την επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι επαγγελματικές τους ικανότητες.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Eagly και Karau (2002) οι γυναίκες που ασκούν διοίκηση έρχονται συχνά αντιμέτωπες με την αμφισβήτηση της επάρκειάς τους, λόγω της στερεοτυπικής αναντιστοιχίας μεταξύ των γυναικείων χαρακτηριστικών και των διοικητικών καθηκόντων. Αυτή τη σύγκρουση ανάμεσα στο γυναικείο και ανδρικό μοντέλο ηγεσίας επεσήμανε και η Μαραγκουδάκη (1997), η οποία ερμηνεύει τη στερεοτυπική πρόσληψη περί γυναικείας ανεπάρκειας στη διοίκηση ως αποτέλεσμα της άρνησης των γυναικών να υιοθετήσουν παραδοσιακά ανδρικές πρακτικές, όπως η αυταρχικότητα και η επιβολή. Όπως επισημαίνει η Μαραγκουδάκη (1997), το συνεργατικό και ενίοτε προστατευτικό στυλ διοίκησης που επιλέγουν οι γυναίκες, θεωρείται ότι αντιτίθεται στο κυρίαρχο, αυστηρό και ανδροκεντρικό μοντέλο ηγεσίας, το οποίο έχει παγιωθεί ως κυρίαρχο μοντέλο αποτελεσματικής διοίκησης. Μάλιστα, αυτή η απόκλιση από τα κυρίαρχα πρότυπα έχει ως άμεση συνέπεια την έκθεση των γυναικών σε έμμεσες ή λανθάνουσες διακρίσεις. Όταν οι διευθύντριες δεν υιοθετούν την αυταρχικότητα ως εργαλείο επιβολής, ενεργοποιείται ένας μηχανισμός συστηματικής αμφισβήτησης της επάρκειάς τους, ο οποίος εκδηλώνεται με μια διαρκή δυσπιστία απέναντι στη σοβαρότητα και την ποιότητα του έργου τους (Κελαϊδίτου, 2012).

Σε μια σαφώς πιο θετική κατεύθυνση κινούνται οι διαπιστώσεις των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), σύμφωνα με τους οποίους παρατηρείται μια προοδευτική τροποποίηση των στάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία αποδίδεται στην υποχώρηση των αυστηρά συγκεντρωτικών δομών και την υιοθέτηση πιο συνεργατικών και δημοκρατικών μορφών διοίκησης. Στο πλαίσιο αυτό, η βιβλιογραφία αναδεικνύει την αξία της γυναικείας ηγεσίας, με τις Grogan και Shakeshaft (2011) να τονίζουν ότι η γυναικεία διοικητική πρακτική δίνει έμφαση στη συνεργατική κουλτούρα, τη συλλογική δράση και την υποστηρικτικότητα. Τα ποιοτικά αυτά γνωρίσματα συγκλίνουν με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας των Eagly και Johannesen-Schmidt (2001), το οποίο και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει συσχετιστεί με την ποιοτική αναβάθμιση και την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαϊτή & Σαϊτής, 2014).

β) Συμβούλια επιλογής

Σύμφωνα με την Τάκη (2006), η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις, καθώς και η δική τους απροθυμία να διεκδικήσουν διοικητικά πόστα, πηγάζουν από τη γραφειοκρατική φύση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δομή αυτή, σε συνδυασμό με τις

παρεμβάσεις της πολιτείας και την αυστηρή εποπτεία από τις προϊστάμενες αρχές δημιουργούν ένα άκαμπτο διοικητικό πλαίσιο που τείνει να περιορίζει κάθε διοικητική πρωτοβουλία. Παράλληλα, άλλες μελέτες υπογραμμίζουν ότι οι οργανωσιακές δομές δεν είναι απαλλαγμένες από έμφυλες σχέσεις εξουσίας και ανισότητες (Blackmore & Sachs, 2007, όπ. αναφ. στο Sinclair, 2014· Shakeshaft, 1989). Εντούτοις, αυτή η προσέγγιση φαίνεται ότι έρχεται σε αντίθεση με όσα υποστηρίζουν οι Καραγου και Bush (2007), οι οποίες επισημαίνουν ότι η επίσημη διοικητική ιεραρχία στην Ελλάδα αντιμετωπίζει ισότιμα τις γυναίκες διευθύντριες, αποφεύγοντας τις έμφυλες διακρίσεις ή την άσκηση πρόσθετης πίεσης λόγω φύλου. Στην ίδια κατεύθυνση και η Coleman (2007) υπογραμμίζει ότι η συμπεριφορά της ανώτερης διοικητικής ηγεσίας προς τα στελέχη καθορίζεται από τον θεσμικό τους ρόλο και όχι από το φύλο τους.

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η περιορισμένη παρουσία των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους συνδέεται άμεσα με τις προκλήσεις που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και της τελικής επιλογής. Το κύριο ζήτημα εστιάζεται στην κυριαρχία των ανδρών στις επιτροπές κρίσης, οι οποίοι συχνά στερούνται έμφυλης ευαισθητοποίησης ή επηρεάζονται από ασυνείδητες προκαταλήψεις εις βάρος των γυναικών (Acker, 1989· Μαγγανάρα, 1989). Επιπλέον, εντός του εκπαιδευτικού γραφειοκρατικού πλαισίου, τα κριτήρια επιλογής που παρουσιάζονται ως «αντικειμενικά» τείνουν να αναπαράγουν το ανδρικό πρότυπο διοίκησης, διαιώνίζοντας έτσι την ανδρική κυριαρχία στις ανώτερες ιεραρχικές βαθμίδες (Τάκη, 2009). Το έλλειμμα αναξιοκρατίας έχει επισημανθεί από ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία τα ανδροκρατούμενα συμβούλια φαίνεται να επηρεάζονται από προκαταλήψεις που σχετίζονται με τον γυναικείο συναισθηματισμό ή το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων (Anastasiou & Papakonstantinou, 2011· Bollinger & Grady, 2018).

Αντίθετα, άλλες πρόσφατες έρευνες τεκμηριώνουν ότι η εφαρμογή ρητών, προκαθορισμένων και μετρήσιμων κριτηρίων είναι δυνατόν να περιορίσει τα έμφυλα στερεότυπα (Heilman, 2012) και παράλληλα αναδεικνύουν τη σημασία των διαφανών διαδικασιών αξιολόγησης για την εδραίωση ίσων ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων (Παπαλεξανδρή, 2018). Αυτή η κατεύθυνση της σύγχρονης έρευνας ευθυγραμμίζεται με τη θεσμική τυποποίηση του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου και ειδικότερα του Νόμου

4823/2021, ο οποίος εισάγει ένα σαφές σύστημα μοριοδότησης, προσόντων και εμπειρίας, ελαχιστοποιώντας τα περιθώρια έμφυλης μεροληψίας από τα μέλη των συμβουλίων.

Παράλληλα, τα στάδια αξιολόγησης, επιλογής και ιεραρχικής ανέλιξης στην εκπαίδευση λειτουργούν συχνά ως ανασταλτικοί παράγοντες στην επαγγελματική πορεία των γυναικών. Οι διαδικασίες αυτές, αντί να εγγυώνται την αντικειμενικότητα, φαίνεται να ενισχύουν τις έμφυλες διακρίσεις μέσω "συγκαλυμμένων" τεχνικών αξιολόγησης, οι οποίες επηρεάζουν την αξιολόγηση των υποψηφίων και υπονομεύουν τις αρχές της αξιοκρατίας. Αυτές οι συγκαλυμμένες πρακτικές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καθιστούν τη διαδικασία επιλογής αμφισβητήσιμη, λειτουργώντας ως μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων εις βάρος των γυναικών (Alimo-Metcalfe, 1995).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο της προσωπικής συνέντευξης, η οποία αναδεικνύεται σε έναν κατεξοχήν υποκειμενικό παράγοντα εντός της διαδικασίας επιλογής και ασκεί συνδυαστική πίεση στις γυναίκες υποψηφίους προς δύο κατευθύνσεις: από τη μια μεριά η κυριαρχία των ανδρών στις αξιολογικές επιτροπές συχνά συνεπάγεται την υιοθέτηση ανδροκρατικών προτύπων, όπου η κρίση επηρεάζεται από στερεότυπα που αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση και στη συμπεριφορά (Τάκη, 2009), ενώ από την άλλη η μεροληψία των συμβουλίων επιλογής εκτείνεται και στην ιδιωτική σφαίρα των υποψηφίων. Η προκατάληψη ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών λειτουργούν ανασταλτικά για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων οδηγεί συχνά στον αποκλεισμό τους από διευθυντικές θέσεις (Μαραγκουδάκη, 1997· Νάκος, 2005). Όπως επισημαίνει η Κελαϊδίτου (2012) τα φαινόμενα αυτά επιβεβαιώνουν την ενσυνείδητη ή υποσυνείδητη μεροληψία των μελών των συμβουλίων υπέρ των ανδρών υποψηφίων, αναπαράγοντας το πρότυπο του άνδρα-ηγέτη.

Επιπλέον πρόσκομμα στη διαδικασία ανέλιξης των γυναικών υποψηφίων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί και η έντονη πολιτική διάσταση των διαδικασιών επιλογής, καθώς, όπως επισημαίνει η Αθανασούλα-Ρέππα (2002, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012), η διαρκής τροποποίηση των κριτηρίων επιλογής εξυπηρετεί τον διορισμό προσώπων με ενεργό συνδικαλιστική δράση, η οποία συνδέεται άμεσα με τους κομματικούς συσχετισμούς και δεν έχει αξιολογικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιθωριοποιούνται, καθώς η ενασχόληση με τον συνδικαλισμό θεωρείται παραδοσιακά ανδρική δραστηριότητα, γεγονός που τις

αποτρέπει από το να εμπλακούν σε μηχανισμούς ανέλιξης που απαιτούν τέτοιου είδους πολιτική έκθεση.

Τέλος, η επικράτηση των ανδρών στα συμβούλια επιλογής τείνει να επιβεβαιώνει το μοτίβο αναπαραγωγής του «γνωστού». Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι κατέχοντες τη διοικητική εξουσία επιλέγουν υποψηφίους που μοιράζονται τα ίδια έμφυλα και κοινωνικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα τον αυτοματισμό του αποκλεισμού των γυναικών από τα ηγετικά κλιμάκια (Thompson & Stokes, 2023). Η παραπάνω προσέγγιση συνδέεται με την έννοια της ομο-κοινωνικότητας, όπως περιγράφεται στο έργο της Coleman (2003), η οποία εξηγεί πώς η επιλογή ηγετών που προσομοιάζουν στους ήδη υπάρχοντες λειτουργεί ως μηχανισμός ασφάλειας, ο οποίος όμως ανακυκλώνει τα έμφυλα στερεότυπα.

γ) δίκτυα υποστήριξης- μέντορες

Εκτός από τις τυπικές διαδικασίες διαδοχής, οι γυναίκες συχνά έρχονται αντιμέτωπες με την απουσία υποστηρικτικών μηχανισμών και τον αποκλεισμό τους από τα ανεπίσημα κοινωνικά δίκτυα σχέσεων των ανδρών (Ouston, 1993, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006). Σύμφωνα με την Κελαϊδίτου (2012), η κοινωνική δικτύωση των ηγετών αποτελεί ένα άτυπο ανδροκρατούμενο σύστημα που διαπερνά τη σχολική πραγματικότητα, αποκλείοντας συστηματικά τις γυναίκες, αλλά και τους άνδρες που δεν κατέχουν ισχύ. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, η τυπική εξουσία και οι δεξιότητες μετατρέπονται σε προνόμια που αναπαράγονται σε ένα εξωθεσμικό επίπεδο προσωπικών σχέσεων και κοινωνικών συναναστροφών. Πρόκειται για έναν κλειστό μηχανισμό που βασίζεται στην αμοιβαία πειθαρχία και σε ένα διαρκές σύστημα ανταλλαγής υποχρεώσεων και ανταποδόσεων μεταξύ των μελών του.

Η συμμετοχή σε δίκτυα κρίνεται καθοριστική για την είσοδο των γυναικών στην ηγεσία, καθώς εξασφαλίζει πρόσβαση σε ζωτικές πληροφορίες, συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη. Ωστόσο, η συστηματική περιθωριοποίηση των γυναικών από τα ισχυρά ανδρικά δίκτυα συντηρεί τις πατριαρχικές πρακτικές και τις αρνητικές προκαταλήψεις έναντι των γυναικών σε ηγετικές θέσεις. Η απουσία από αυτούς τους μηχανισμούς δικτύωσης μεταφράζεται στην πράξη σε ανασχετικούς παράγοντες για την επαγγελματική τους εξέλιξη, προκαλώντας διακρίσεις στις προαγωγές και μισθολογικές ανισότητες (Coleman 2002, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα ανδρικά δίκτυα διαθέτουν μεγαλύτερη επιρροή και προσφέρουν ένα σαφές πλεονέκτημα σταδιοδρομίας υπέρ των ανδρών (Eagly & Carli, 2007). Επιπρόσθετα, οι

Cullen και Perez-Truglia (2020) καταγράφουν ότι η δικτύωση αυτή ευνοεί άμεσα την επαγγελματική ανέλιξη των ανδρών, ενώ στο ίδιο πλαίσιο οι Weiner και Burton (2016) υπογραμμίζουν ότι η σχολική ηγεσία διατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας κλειστής «λέσχης» για άνδρες, θέτοντας φραγμούς στην ανάδειξη των γυναικών.

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η προσπάθεια των γυναικών να ενταχθούν στα κυρίαρχα επαγγελματικά δίκτυα συνεπάγεται ένα σημαντικό κόστος, καθώς υποβάλλονται σε μια διαδικασία αξιολόγησης πολύ πιο εξαντλητική και αυστηρή σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Oakley, 2000, όπως αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012). Αυτή η ανάγκη για συνεχή απόδειξη της επάρκειάς τους εκδηλώνεται ακόμη και σε επίπεδο κοινωνικών συναναστροφών, όπου οι γυναίκες καλούνται συχνά να προσαρμοστούν σε μια θεματολογία- όπως για παράδειγμα τα αθλήματα- που αντικατοπτρίζει παραδοσιακά ανδρικά ενδιαφέροντα. Το τίμημα της διαδικασίας εισόδου και παραμονής μίας καθηγήτριας στο χώρο, όπως αναλύει η Κελαϊδίτου (2012) μπορεί να είναι ιδιαίτερα βαρύ. Μάλιστα, σε μελέτη του Goleman (1999) αποτυπώνεται η άποψη γυναικών στελεχών μιας επιχείρησης, οι οποίες αξιολογούν ότι η επαγγελματική τους στασιμότητα οφείλεται σε δύο κυρίαρχα εμπόδια: πρωτίστως στην επίδραση των στερεοτύπων και δευτερευόντως στον συστηματικό αποκλεισμό τους από τα άτυπα δίκτυα επιρροής του οργανισμού.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η Home (1998, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) προσθέτει μία ακόμη παράμετρο: την έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊσταμένους. Η απουσία τέτοιων υποστηρικτικών δικτύων και μεντόρων αναγνωρίζεται ως ένα από τα κυριότερα εξωτερικά εμπόδια που παρακωλύουν τη σταδιοδρομία των γυναικών. Αντιστρόφως, η ύπαρξη ενός μέντορα μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό αντίβαρο σε αυτές τις δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Bush και Coleman (1996, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016) η τυπική ή άτυπη ενθάρρυνση από ένα έμπειρο στέλεχος που λειτουργεί ως μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην ενεργοποίηση των διοικητικών φιλοδοξιών των γυναικών: Αφενός, αυτή η υποστήριξη διευκολύνει την επαγγελματική τους εξέλιξη, περιορίζοντας την ανασφάλεια κατά την ιεραρχική ανέλιξη και αφετέρου, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, βοηθώντας τες να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τις προγενέστερες επιτυχίες που έχουν σημειώσει στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Σύμφωνα με την Τάκη (2009) ο ρόλος του μέντορα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για τη διοικητική οργάνωση, καθώς εγγυάται την ομαλή μετάδοση της οργανωσιακής κουλτούρας και διασφαλίζει τόσο την ανάπτυξη όσο και τη βιωσιμότητα του οργανισμού. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι παρά τη δομική σημασία του mentoring, ανακύπτει ένα έμφυλο χάσμα ως προς την πρόσβαση σε αυτό. Στην πράξη, τον καθοριστικό αυτό ρόλο καλούνται να αναλάβουν κυρίως άνδρες, οι οποίοι εντάσσονται ευκολότερα σε πολιτικούς συνασπισμούς, αφήνοντας τις γυναίκες στο περιθώριο της καθοδήγησης (Forster, 2001). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, λοιπόν, η ανδρική παρουσία στη διοικητική ιεραρχία διατηρείται μέσα από τη δημιουργία δικτύων που διευκολύνουν την αναπαραγωγή των υφιστάμενων δομών εξουσίας. Στον αντίποδα η βιβλιογραφία χαρακτηρίζει τα δίκτυα των γυναικών ως πιο περιορισμένα και αδύναμα, που αποσκοπούν στην αμοιβαία υποστήριξη και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεσμών (Knouse & Webb, 2001). Σύμφωνα, όμως με τη Ferrario (1994) η κατάσταση αυτή μπορεί να συμβάλλει στην παγίωση της ανδρικής κυριαρχίας και να οδηγήσει στην επιβολή μιας συγκεκριμένης κουλτούρας διοίκησης που αποκλείει οτιδήποτε δεν ταιριάζει στα ανδρικά πρότυπα.

Ωστόσο, ενώ η θεωρία αναδεικνύει το mentoring ως κρίσιμο εργαλείο για την επαγγελματική ενδυνάμωση, η εφαρμογή του στην εκπαίδευση προσκρούει συχνά στην περιορισμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους. Ένα μεγάλο μέρος της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας παραδοσιακά αντιμετωπίζει την έλλειψη μεντόρων ως δομικό φραγμό στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών (Shakeshaft, 1989· Μαραγκουδάκη, 2003). Παράλληλα, έχει αναδειχθεί η σημασία των γυναικείων προτύπων ηγεσίας, καθώς η βιβλιογραφία έχει συνδέσει την απουσία τους με διαδικασίες εσωτερίκευσης έμφυλων στερεοτύπων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ. συν., 2003). Η έλλειψη ορατών γυναικείων προτύπων στη σχολική διοίκηση στερεί από τις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα εξοικείωσης με το μοντέλο της γυναίκας-διευθύντριας (Bombas, 2015).

Στο ίδιο πλαίσιο έχει υποστηριχτεί ότι η απουσία τέτοιων προτύπων μπορεί να επηρεάζει τις αντιλήψεις για την ηγεσία και να λειτουργεί περιοριστικά στην εκδήλωση προθυμίας για τη διεκδίκηση και ανάληψη διευθυντικών ρόλων (Karamanidou & Bush, 2017). Η έλλειψη αυτή, σύμφωνα με τη Heilman (2012), μπορεί να επηρεάζει την αυτοπεποίθηση των κοριτσιών έναντι των αγοριών, ενώ οι Anastasiou & Papakonstantinou, (2011) επισημαίνουν ότι αυτή η απουσία γυναικείων προτύπων μπορεί να λειτουργήσει

ανασταλτικά όχι μόνο για τις εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές στο σύνολό τους, καθώς εδραιώνει την αντίληψη ότι η ηγεσία αποτελεί αποκλειστικά ανδρικό προνόμιο.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση στην ανάγκη ύπαρξης ενός γυναικείου προτύπου ηγεσίας, κινείται η προσέγγιση της Ibarra (2015), η οποία αμφισβητεί την ιδέα ότι η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών καθορίζεται από την ταύτιση με μια επιτυχημένη γυναίκα ηγέτιδα. Υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες γυναίκες διαθέτουν υψηλή αυτοπεποίθηση και διαμορφώνουν την επαγγελματική - ηγετική τους ταυτότητα με τρόπο που δεν βασίζεται στην απλή μίμηση ενός προτύπου, αλλά συνθέτουν επιλεκτικά στοιχεία από πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους, ενώ ταυτόχρονα απορρίπτουν τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δομικών εμποδίων που ανακόπτουν τη γυναικεία ανέλιξη στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, διαπιστώνουμε ότι η υποεκπροσώπησή τους δεν είναι τυχαία. Αντιθέτως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί απόρροια της βαθιάς έμφυλης διάστασης που διαπερνά στο σύνολό της την οργανωσιακή κουλτούρα και τις δομές διοίκησης. Οι παγιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από τους ρόλους των δύο φύλων εξακολουθούν να λειτουργούν ως φραγμοί σε ένα διοικητικό περιβάλλον που συστηματικά περιθωριοποιεί τη γυναικεία ετερότητα. Αυτή η δυσμενής εξωτερική πραγματικότητα αλληλεπιδρά άμεσα με τα ενδοπροσωπικά εμπόδια που βιώνουν οι ίδιες οι γυναίκες, τα οποία- όπως φάνηκε σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας- εκδηλώνονται ως εσωτερικευμένα προστακτικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αναλύθηκε το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», το οποίο περιγράφει τα αόρατα αλλά ουσιαστικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους ανέλιξη προς θέσεις σχολικής ηγεσίας. Παρουσιάστηκαν διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εμποδίων και επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίησή τους σε ενδοπροσωπικούς και δομικούς παράγοντες, υπό το πρίσμα της επίδρασης του φύλου. Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκε η έμφυλη οργανωσιακή κουλτούρα, η εδραίωση της ανδρικής κυριαρχίας στη διοίκηση, καθώς και η επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων στη διαμόρφωση των ηγετικών ρόλων. Παράλληλα, εξετάστηκαν οι διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, τα

συμβούλια επιλογής, τα επαγγελματικά δίκτυα υποστήριξης, καθώς και η απουσία συστημάτων mentoring, τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνιστούν σημαντικούς δομικούς φραγμούς στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θεμελιώνεται η αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος και προσδιορίζονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, περιγράφοντας τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων μέτρησης.

4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Σε συνέχεια των όσων αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσης εργασίας η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια σαφή αναντιστοιχία: ενώ οι γυναίκες κυριαρχούν αριθμητικά στις σχολικές αίθουσες, υποεκπροσωπούνται στα ηγετικά κλιμάκια (Σαϊτης, 2000· Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003, όπως αναφ. στο Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Σε άλλες έρευνες διαπιστώνεται ο χαμηλός βαθμός εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση (Δαράκη, 2007· Κελαϊδίτου, 2012· Νάκος, 2005· Χριστοφόρου & Ροκά, 2005· Τάκη, 2006).

Το φαινόμενο αυτό επιβεβαιώνει τη διεθνή τάση, όπως αυτή καταγράφεται στη βιβλιογραφία (Chard, 2013· Lumby, 2011· Coleman, 2002· Shakeshaft, 2006, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Παρά ταύτα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει αισθητό το κενό μιας συστηματικής και εις βάθος διερεύνησης των αιτιών και των παραμέτρων αυτού του φαινομένου ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κελαϊδίτου, 2012). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Papanastasiou (2016) το φαινόμενο της ισχνής γυναικείας εκπροσώπησης στην εκπαιδευτική ηγεσία εξακολουθεί να παραμένει στο περιθώριο του δημόσιου και πολιτικού διαλόγου στη χώρα μας. Αν και τα τελευταία είκοσι χρόνια παρατηρείται μια στροφή του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος προς το ζήτημα αυτό η έρευνα παραμένει σχετικά περιορισμένη με τον κύριο όγκο των μελετών να επικεντρώνεται κυρίως στις διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρικού και γυναικείου στυλ ηγεσίας (ΚΕ.Δ.Ε.Κ., 2013· Μπρίνια, 2008· Τάκη, 2006).

Πέρα όμως από την ποσοτική καταγραφή της υποεκπροσώπησης, ένα σημαντικό μέρος της σύγχρονης βιβλιογραφίας μετατοπίζει το ενδιαφέρον του στην κοινωνική κατασκευή της ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ηγεσία δεν θεωρείται μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά ένα φαινόμενο που διαμορφώνεται από έμφυλα κοινωνικά πρότυπα και προσδοκίες. Στην κατεύθυνση αυτή, οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ. συν., (2003) διερευνούν τη γυναικεία παρουσία στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση από τον 19^ο αιώνα μέσα από το πρίσμα των έμφυλων διαφοροποιήσεων. Η ανάλυσή τους αναδεικνύει ότι η θέση των γυναικών στην ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει άρρηκτα συνδεδεμένη με βαθιά ριζωμένες κοινωνικοπολιτισμικές και θρησκευτικές νόρμες. Η Παντελιάδου-Μαλούτα (2002, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006) επισημαίνει ότι η μειωμένη παρουσία των γυναικών σε όλες τις ηγετικές ομάδες αποτελεί δείκτη και έκφραση της κατωτερότητας της κοινωνικής θέσης τους παρά την κατοχυρωμένη νομική ισότητα των δύο φύλων. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, η Παντελιάδου-Μαλούτα (2002, όπ. αναφ. στο Bizimi, 2023) συνδέει τη μειονεκτική εκπροσώπηση των γυναικών τόσο με τους δομικούς και ιδεολογικούς αποκλεισμούς όσο και με τα διαφοροποιημένα μοντέλα ζωής των δύο φύλων.

Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι παρά τη συμβολή των προγενέστερων μελετών, η έλλειψη επίκαιρης ερευνητικής δραστηριότητας στην Ελλάδα αφήνει αναπάντητα ερωτήματα για τη διαχρονικότητα των αιτιών της γυναικείας υποεκπροσώπησης στη σχολική ηγεσία. Αναπόφευκτα, λοιπόν, εγείρεται ο προβληματισμός κατά πόσο τα πορίσματα περασμένων δεκαετιών αντικατοπτρίζουν το σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι καθιστά την παρούσα έρευνα αναγκαία, καθώς μέσα από την επικαιροποίηση των ερευνητικών δεδομένων είναι δυνατόν να διαφανεί αν οι διαπιστώσεις που καταγράφηκαν σε έρευνες προηγούμενων δεκαετιών εξακολουθούν να ισχύουν στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εξάλλου, η ανάγκη για νέα ερευνητικά δεδομένα γίνεται ακόμη πιο επιτακτική αν αναλογιστούμε την έλλειψη μελετών που εστιάζουν στην ελληνική περιφέρεια. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να καλύψει αυτό το κενό στη βιβλιογραφία αφενός επικεντρώνοντας την έρευνα στον νομό Αιτωλοακαρνανίας με την προσδοκία ότι θα προσφέρει βασικά δεδομένα για τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και αφετέρου αναδεικνύοντας τις αντιλήψεις και τα βιώματα των γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού, καθώς

θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί πώς οι ίδιες ερμηνεύουν την υποεκπροσώπηση του φύλου τους και αν θεωρούν ότι τα εμπόδια που καταγράφηκαν στο παρελθόν εξακολουθούν να επηρεάζουν και σήμερα τη δική τους επαγγελματική πορεία. Τέλος, η εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, αναδεικνύοντας προκλήσεις και προοπτικές για μια έμφυλα ισορροπημένη σχολική ηγεσία.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Αιτωλ/νίας για τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους σε διευθυντικούς ρόλους εντός της σχολικής μονάδας.

Με γνώμονα τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και σε συνάρτηση με τον κεντρικό στόχο της μελέτης, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενδοπροσωπικοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την απόφαση των γυναικών εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν διευθυντικό ρόλο στις σχολικές μονάδες;
2. Σε ποιο βαθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα των σχολικών μονάδων λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων από τις γυναίκες;
3. Σε ποιο βαθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση επηρεάζουν αρνητικά την ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών στη διεύθυνση των σχολικών μονάδων;
4. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με: την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών τους και τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν;

4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Είναι το τεχνικό μέρος της έρευνας και περιλαμβάνει την ερευνητική στρατηγική που ακολουθείται, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, προσδιορίζεται ο πληθυσμός - στόχος της

έρευνας, καθορίζεται το δείγμα, ο χρόνος και ο χώρος διεξαγωγής της και τυχόν περιοριστικοί παράγοντες στην υλοποίησή της.

4.3.1 Ερευνητική στρατηγική και ερευνητικό σχέδιο

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας εργασίας αντλεί θεωρητικά ερεθίσματα από τις αρχές του φεμινιστικού κοινωνικοεποικοδομητισμού, ο οποίος εστιάζει στις κοινωνικές κατασκευές που εμφανίζονται ως έννοιες, πρακτικές, οντότητες και χαρακτηριστικά, τα οποία συνιστούν μορφές καταπίεσης σε βάρος των γυναικών (Friedman, 2006, όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Υιοθετώντας, λοιπόν, το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η μεθοδολογία της έρευνας εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλες ταυτότητες και οι ηγετικοί ρόλοι κατασκευάζονται κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου.

Για τη διεξαγωγή της μελέτης επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, η οποία, κατά τους Creswell (2011) και τον Bryman (2017), κρίνεται ως η ενδεδειγμένη για τον έλεγχο συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων. Ενώ η ποιοτική μέθοδος εστιάζει στην εις βάθος ερμηνεία κινήτρων και υποκειμενικών συμπεριφορών, η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει την αντικειμενική εξέταση των μεταβλητών του υπό μελέτη φαινομένου. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου εξυπηρετεί τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, καθώς επιτρέπει μια πιο ευρεία αποτύπωση των κυρίαρχων τάσεων στις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία του Creswell (2011C), ο οποίος επισημαίνει ότι η ποσοτική κοινωνική έρευνα προσφέρει τα κατάλληλα στατιστικά εργαλεία για τη μέτρηση και την αντικειμενική αποτύπωση των κοινωνικών στάσεων και πεποιθήσεων ενός διευρυμένου δείγματος. Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων βασίστηκε στη συλλογή και ανάλυση πρωτογενών δεδομένων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την κωδικοποίηση των στοιχείων σε διακριτές μονάδες ανάλυσης, επιτρέποντας έτσι τη συγκριτική τους αξιολόγηση. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων αυτών αποσκοπεί στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων που αντανακλούν τις τάσεις του συνολικού πληθυσμού (Bryman, 2017).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα ως μέθοδο προσέγγισης των ερωτημάτων επιλέχθηκε η μέθοδος της επισκόπησης που εφαρμόζει συγχρονικό σχέδιο και βασίζεται στην συλλογή

δεδομένων από δείγματα του πληθυσμού - στόχου μέσω δομημένου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον Bryman (2017), η μέθοδος της επισκόπησης επιτρέπει στον ερευνητή τη συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, διευκολύνοντας παράλληλα τον εντοπισμό και την ανάλυση των συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνάς του.

4.3.2 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική πορεία που υιοθετείται στην παρούσα εργασία διαρθρώνεται σύμφωνα με τα μεθοδολογικά στάδια που εισηγούνται οι Χατζηνικήτα και Ρετάλη (2014) και είναι η εξής: Αναγνώριση του προβλήματος. Σε ποιο βαθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η απόφασή τους να διεκδικήσουν διευθυντικό ρόλο στις σχολικές μονάδες επηρεάζεται αρνητικά από ενδοπροσωπικούς παράγοντες, από την κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα των σχολικών μονάδων και από τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση;

- Εντοπισμός της ομάδας- στόχου στον οποίο επιθυμούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, που στην περίπτωση μας είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας.
- Καθορισμός του τύπου δειγματοληψίας και του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας και το δείγμα αποτέλεσαν 110 γυναίκες εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων της Αιτωλοακαρνανίας.
- Εξασφάλιση αδειών/συναινέσεων για τη μελέτη δείγματος.
- Σχεδιασμός του εργαλείου που στην περίπτωση μας είναι το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης.
- Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του εργαλείου: οι τιμές που αναφέρονται στο εργαλείο θα πρέπει να έχουν σταθερότητα, συνέπεια και να αντιπροσωπεύουν πράγματι τις έννοιες που υποτίθεται ότι μετρούν.
- Πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου για συμπλήρωση σε μικρό αριθμό του δείγματος, ώστε να διασφαλιστεί η καλή λειτουργικότητα του ερευνητικού εργαλείου.
- Συμπλήρωση και παραλαβή των ερωτηματολογίων.

- Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων με λογισμικό επεξεργασίας δεδομένων.

4.3.3 Πληθυσμός, δείγμα, δειγματοληψία

Ο πληθυσμός που σχετίζεται με την έρευνα αφορά γυναίκες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Στην αρμοδιότητα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Αιτωλοακαρνανίας ανήκουν 37 Ημερήσια Γυμνάσια, 2 Εσπερινά Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις, 2 Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, 24 Ημερήσια Γενικά Λύκεια. Επιπλέον υπάρχουν 2 Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις, 9 Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια, 2 Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια και 2 ΕΕΕΕΚ (Σχολεία Ειδικής Αγωγής).

Η επιλογή της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας θεωρούμε ότι προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην έρευνα λόγω της ιδιαίτερης γεωγραφικής της φυσιογνωμίας. Η περιοχή παρουσιάζει ποικίλο γεωγραφικό ανάγλυφο, καθώς πρόκειται για τη μεγαλύτερη- σε έκταση- περιφερειακή ενότητα της χώρας και συνενώνει αστικά κέντρα (π.χ. Αγρίνιο), αγροτικές και πεδινές ζώνες (π.χ. Μεσολόγγι, Ναύπακτος, Βόνιτσα), καθώς και ορεινές ή ημιορεινές κοινότητες (π.χ. Θέρμο, Εμπεσός), επιτρέποντας τη διερεύνηση του φαινομένου σε διαφορετικά κοινωνικά και γεωγραφικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η επέκταση της έρευνας πέρα από τις μεγάλες σχολικές μονάδες του Αγρινίου- όπου συγκεντρώνονται κυρίως εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία- προς μικρότερα σχολεία, διασφαλίζει ένα δείγμα που καλύπτει όλο το φάσμα προϋπηρεσίας των γυναικών εκπαιδευτικών. Καθώς η αύξηση του μεγέθους του δείγματος ενισχύει την αντιπροσωπευτικότητα και την ακρίβεια των αποτελεσμάτων (Bryman, 2017), η ταυτόχρονη ομοιογένεια του πληθυσμού του δείγματος επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων χωρίς να απαιτείται υπερβολικά μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων (Bryman, 2017).

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 110 γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κατά το σχολικό έτος 2025-2026 σε γυμνάσια και λύκεια του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η ηλικιακή σύσταση του δείγματος διαμορφώθηκε ως εξής: 51 εκπαιδευτικοί στην κατηγορία 50-59 ετών, 28 στην κατηγορία 40- 49 ετών και 26 στην ομάδα 60 ετών και άνω. Αντίθετα, η

ηλικιακή ομάδα 30- 39 ετών συγκέντρωσε τον μικρότερο αριθμό, με μόλις 5 συμμετέχουσες.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονταν από διάφορες ειδικότητες. Από την ειδικότητα των Φιλολόγων προέρχονταν 48 από τις συμμετέχουσες στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί Ξένων Γλωσσών ήταν 20 και οι Μαθηματικοί 16. Έπονται οι ειδικότητες των Φυσικών/Χημικών/Βιολόγων με 6 συμμετέχουσες και από τον κλάδο της Πληροφορικής και Νοσηλευτικής/Αισθητικής/Φυσικοθεραπείας με 4 καθηγήτριες η καθεμία. Τέλος, το δείγμα συμπληρώνουν 3 Μηχανολόγοι/Ηλεκτρολόγοι, 2 Οικονομολόγοι και 2 Θεολόγοι, ενώ συμπεριλαμβάνονται και 5 γυναίκες εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από 86 έγγαμες γυναίκες με παιδιά. Το υπόλοιπο δείγμα απαρτιζόταν από 13 άγαμες και 8 διαζευγμένες γυναίκες, ενώ το δείγμα ολοκληρώνεται με 2 έγγαμες χωρίς παιδιά και 1 εκπαιδευτικό σε κατάσταση χηρείας.

Το δείγμα παρουσιάζει μεγάλη διασπορά ως προς τα έτη υπηρεσίας, καλύπτοντας διαφορετικές χρονικές φάσεις της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, 61 συμμετέχουσες συγκεντρώνονται στην κατηγορία των 21- 30 ετών υπηρεσίας, ενώ 27 καθηγήτριες βρίσκονται κοντά στη συνταξιοδότηση, έχοντας ξεπεράσει τα 30 έτη προϋπηρεσίας. Οι υπόλοιπες 22 εκπαιδευτικοί ισοκατανέμονται: με 11 γυναίκες εκπαιδευτικούς στην κατηγορία έως 10 έτη και 11 γυναίκες εκπαιδευτικούς στην κατηγορία 11- 20 έτη.

Ως προς το επίπεδο σπουδών οι 59 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ακολουθούν 46 εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο, ενώ το ανώτατο ακαδημαϊκό επίπεδο εκπροσωπείται από 5 κατόχους διδακτορικού τίτλου.

Σχετικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας 54-περίπου οι μισές- από τις ερωτώμενες υπηρετούν σε Ημερήσια Λύκεια, 42 είναι καθηγήτριες σε Γυμνάσια, ενώ 14 υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ.

Για τις ανάγκες της έρευνας εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας, η οποία εντάσσεται στις μη πιθανοτικές μεθόδους. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, η επιλογή των συμμετεχόντων βασίζεται στη διαθεσιμότητα και την ευκολία πρόσβασης σε αυτούς, αντί για την τυχαία επιλογή ή την αυστηρή επιδίωξη της στατιστικής αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού (Bryman, 2017). Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μια χαμηλού κόστους

επιλογή δειγματοληπτικής έρευνας και πολλές φορές χρησιμοποιείται είτε ως μια πρώτη διερευνητική επαφή με το υπό μελέτη ζήτημα είτε σε πιλοτικές έρευνες. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Bryman (2017), στον χώρο της κοινωνικής έρευνας προκρίνεται συχνά η χρήση δειγμάτων ευκολίας έναντι της πιθανοτικής δειγματοληψίας λόγω της αμεσότητας και πρακτικότητας που προσφέρει στον ερευνητή.

Ιδιαίτερα, στην περίπτωση της έρευνάς μας, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου κρίθηκε αναγκαία για τους παρακάτω λόγους: α) Λόγω των περιορισμένων χρονικών ορίων και των διαθέσιμων πόρων για την ολοκλήρωση της έρευνας, καθιστώντας την προσέγγιση αυτή την πλέον εφικτή λύση. β) Λόγω του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, η δειγματοληψία ευκολίας επέτρεψε την άντληση δεδομένων από άτομα που ήταν άμεσα διαθέσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν, διασφαλίζοντας έτσι έναν επαρκή αριθμό απαντήσεων για την ανάλυση. γ) Καθώς η παρούσα μελέτη έχει διερευνητικό χαρακτήρα, η χρήση δείγματος ευκολίας προσφέρεται για μια πρώτη αποτύπωση των αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών στην περιοχή, θέτοντας τις βάσεις -ευελπιστούμε- για μελλοντική έρευνα με πιθανοτική δειγματοληψία. δ) Η σχετική ομοιογένεια του πληθυσμού - στόχου (γυναίκες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) περιορίζει τις πιθανότητες μεγάλων αποκλίσεων, επιτρέποντας στο δείγμα ευκολίας να παρέχει χρήσιμα και αξιοποιήσιμα δεδομένα. ε) Η μεγάλη γεωγραφική έκταση της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας κατέστησε τη δειγματοληψία ευκολίας την πιο αποτελεσματική μέθοδο για την προσέγγιση εκπαιδευτικών σε διαφορετικές και απομακρυσμένες σχολικές μονάδες. Προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσβαση των συμμετεχόντων, η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής Google Forms. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου βασίστηκε στα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας, όπως η ελκυστική προς τον χρήστη εμφάνιση, η δυνατότητα ορισμού υποχρεωτικών απαντήσεων για την αποφυγή ελλিপών δεδομένων και η προεπισκόπηση του συνόλου των ερωτήσεων. Τέλος, η αυτόματη καταγραφή των αποκρίσεων σε βάση δεδομένων απλοποιεί σημαντικά- προς χάριν του ερευνητή- τη διαδικασία επεξεργασίας και κωδικοποίησης (Bryman, 2017).

4.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο σχεδιάστηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms

(βλ. Παράρτημα Α, σελ.118). Η επιλογή αυτής της μεθόδου εναρμονίζεται με τις απόψεις του Bryman (2017), ο οποίος υπογραμμίζει την αποτελεσματικότητα των ερωτηματολογίων στην ποσοτική έρευνα. Τα κύρια πλεονεκτήματά τους εντοπίζονται στο χαμηλό κόστος, τη δυνατότητα ταυτόχρονης χορήγησης σε ευρύ δείγμα και την ευκολία στην κωδικοποίηση των στοιχείων, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται ότι ο ερευνητής δεν παρεμβαίνει στις απαντήσεις. Επιπλέον, η διασφάλιση της ανωνυμίας και η απουσία εξωτερικής πίεσης επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να απαντούν με ειλικρίνεια και στον δικό τους χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο τηρείται η αρχή της εμπιστευτικότητας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, ενισχύοντας σημαντικά την αξιοπιστία της μελέτης (Bryman, 2017).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και υπό το πρίσμα των φεμινιστικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, το ερωτηματολόγιο αξιοποιείται ως ένα έγκυρο εργαλείο για την αντικειμενική καταγραφή και αποτίμηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Αιτωλοακαρνανία κατά την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η επιλογή αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση της ισχύος παλαιότερων ερευνητικών δεδομένων στη σύγχρονη πραγματικότητα. Όπως επισημαίνει ο Creswell (2011), η ποσοτική μεθοδολογία προσφέρει τα κατάλληλα στατιστικά εργαλεία για τη μέτρηση των κοινωνικών στάσεων και πεποιθήσεων ενός διευρυμένου δείγματος συμμετεχόντων. Στην κατεύθυνση αυτή, η χρήση του δομημένου ερωτηματολογίου αφενός αποτυπώνει τις κυρίαρχες τάσεις στη συλλογική εμπειρία των ίδιων των γυναικών εκπαιδευτικών και αφετέρου είναι δυνατόν να αναδείξει τις ανισότητες και τους κοινωνικά κατασκευασμένους περιορισμούς που βιώνουν οι γυναίκες στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε δύο μέρη, κατόπιν ανασκόπησης της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας: α) στο πρώτο μέρος ζητήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών με έξι ερωτήματα που αφορούσαν την ηλικία (έως 29 ετών, από 30 έως 39, από 40 έως 49, από 50 έως 59, από 60 και άνω), την ειδικότητα (Θεολόγος, Φιλολόγος, Μαθηματικός, Φυσικός/ Χημικός/ Βιολόγος, Ξένων Γλωσσών, Πληροφορικής, Μηχανολόγος/Ηλεκτρολόγος/Ηλεκτρονικός, Νοσηλευτικής/Αισθητικής/Ψυχοθεραπείας, Φυσικής Αγωγής, Άλλο), την οικογενειακή κατάσταση (άγαμη, έγγαμη χωρίς παιδιά, έγγαμη με παιδιά, διαζευγμένη, σε χηρεία), τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (έως 10 έτη, από 11 έως 20, από 21 έως 30, από 31 και πάνω), το επίπεδο

σπουδών (πτυχίο ανώτερης/ανώτατης σχολής, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), τον τύπο της σχολικής μονάδας (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑ.Λ).

Οι ερωτήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών ήταν κλειστού τύπου, με εξαίρεση το πεδίο της ειδικότητας, στην οποία υπήρχε και η επιλογή συμπλήρωσης «Άλλο» για τους εκπαιδευτικούς που δεν περιλαμβάνονταν στις διαθέσιμες επιλογές. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις με πέντε επιλογές (για την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση), με δέκα επιλογές (για την ειδικότητα), με τέσσερις επιλογές (για τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση) και ερωτήσεις συμπλήρωσης με τρεις επιλογές (για το επίπεδο σπουδών και τον τύπο της σχολικής μονάδας).

β) Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχουσών μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε προκειμένου να αποτυπωθεί η "ένταση" της τοποθέτησης των ερωτώμενων σε κάθε ζήτημα (Bryman, 2017), οι οποίες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους, επιλέγοντας ανάμεσα στις εξής διαβαθμίσεις: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Η επιλογή της συγκεκριμένης κλίμακας κρίθηκε σκόπιμη, καθώς παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα: αντιμετωπίζεται με ενδιαφέρον και θετικά από τους συμμετέχοντες, αποδίδει με ακρίβεια τη διαβάθμιση των απόψεων των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζει την εσωτερική συνοχή του εργαλείου μέτρησης (Bryman, 2017). Δομικά, το δεύτερο μέρος οργανώνεται σε τρεις θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει δεκατρείς ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό που θεωρούν ότι εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζονται με ενδοπροσωπικούς παράγοντες. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αποτελείται από δέκα ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό που θεωρούν ότι η κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα λειτουργεί ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7, Γ8, Γ9, Γ10.

Ο τρίτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει δεκαέξι ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των ερωτώμενων για τον βαθμό που θεωρούν ότι τα έμφυλα εμπόδια στην εκπαιδευτική διοίκηση αποτελούν εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις αυτές είναι: Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ16.

Πριν την κύρια έρευνα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε δείγμα 15 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια/Λύκεια) του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε αναγκαία για τη διασφάλιση της λειτουργικότητας του εργαλείου, καθώς η ανατροφοδότηση που προέκυψε επέτρεψε στην ερευνήτρια να αναδιατυπώσει ορισμένες ερωτήσεις και να υπολογίσει με ακρίβεια τον χρόνο συμπλήρωσης. Στόχος της πιλοτικής δοκιμής ήταν η βελτιστοποίηση του εργαλείου για τη συλλογή δεδομένων υψηλής εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Bryman, 2017).

4.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Οι Ουζούνη και Νακάκης (2011) υπογραμμίζουν ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία συνιστούν τα θεμελιώδη επιστημονικά κριτήρια για την ορθότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η αξιοπιστία αφορά τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, την εσωτερική συνοχή και ομοιογένεια του εργαλείου μέτρησης, ενώ η εγκυρότητα προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο το ερευνητικό εργαλείο (εν προκειμένω το ερωτηματολόγιο) αποτυπώνει με ακρίβεια αυτό που ισχυρίζεται ότι μετράει.

Στο πλαίσιο του ελέγχου της εγκυρότητας, εφαρμόστηκε αρχικά η μέθοδος της φαινομενικής εγκυρότητας μέσω του ελέγχου του εργαλείου από την ίδια την ερευνήτρια (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Κατά τον Ζαφειρόπουλο (2005), η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη για τη λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου, καθώς «πείθει τον ερωτώμενο για την αξία του, τη συνέπεια και τον σκοπό του, οπότε και απαντιέται με λιγότερα προβλήματα σχετικά με αρνήσεις και δυσαρέσκεια του ερωτώμενου».

Στη συνέχεια ακολούθησαν μια σειρά ενεργειών για τη βελτιστοποίηση των προαναφερθέντων ποιοτικών κριτηρίων της ερευνητικής διαδικασίας:

- Πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου σε δείγμα 15 εκπαιδευτικών γυναικών που διδάσκουν σε Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Αιτωλοακαρνανίας με σκοπό τον εντοπισμό πιθανών αστοχιών στη δομή ή το περιεχόμενο του εργαλείου, καθώς και τον ακριβή προσδιορισμό του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση της συμπλήρωσής του. Η πιλοτική έρευνα έγινε στις αρχές Μαρτίου του 2026 και διήρκεσε τρεις μέρες σε ένα μικρό ερωτώμενων αναλόγων προς τα μέλη του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε το τελικό δείγμα. Τα αποτελέσματα του δείγματος της πιλοτικής δοκιμής δε συμπεριλήφθησαν στα αποτελέσματα του τελικού δείγματος της κανονικής έρευνας (Bryman 2017). Τα ευρήματα της πιλοτικής έρευνας οδήγησαν στην αναδιατύπωση ορισμένων ερωτήσεων για μεγαλύτερη σαφήνεια και μετά από συστηματικό έλεγχο της εγκυρότητας και της λειτουργικότητας σε συνεργασία με τη σύμβουλο- καθηγήτρια, το ερευνητικό όργανο έλαβε την τελική του μορφή.
- Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με έμφαση στην πληρότητα και τη σαφήνεια των ερωτήσεων, αποφεύχθηκαν διφορούμενες ή καθοδηγητικές ερωτήσεις, ενώ ενσωματώθηκαν ακριβείς οδηγίες συμπλήρωσης προκειμένου να διασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή αξιοπιστία (Bryman, 2017).
- Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ενισχύεται σημαντικά μέσω του προσεκτικού σχεδιασμού του, της κατάλληλης διαμόρφωσης των ερωτήσεων με βάση τον σκοπό της έρευνας και της άμεσης συνάφειάς τους με τα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman, 2017).
- Παράλληλα, η χρήση της πλατφόρμας Google Forms για την ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου συμβάλλει στην αξιοπιστία της έρευνας. Η μέθοδος αυτή εγγυάται την ανωνυμία και την ομοιόμορφη χορήγηση των ερωτήσεων, ενώ επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αποκρίνονται χωρίς την πίεση του ερευνητή, στον χρόνο και τον χώρο που επιθυμούν. Επιπροσθέτως, η ρύθμιση των ερωτήσεων ως υποχρεωτικών διασφάλισε τη συλλογή πλήρως συμπληρωμένων ερωτηματολογίων (Bryman, 2017).
- Η εσωτερική συνάφεια και η συνοχή του ερευνητικού εργαλείου αξιολογήθηκαν με τη χρήση του συντελεστή Cronbach alpha (α). Ο δείκτης

αυτός κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1, με τις τιμές που προσεγγίζουν τη μονάδα να υποδηλώνουν υψηλότερο βαθμό αξιοπιστίας της κλίμακας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Γενικά, τιμές από 0.70 και άνω θεωρούνται αποδεκτές για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής Cronbach alpha (βλ. Πίνακας 1, Παράρτημα Β, σελ. 133) υπολογίστηκε με βάση το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 29 και ήταν: α) στον πρώτο άξονα που εξετάζει τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες, $\alpha=0.918$, β) για τον δεύτερο άξονα που εξετάζει την κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, $\alpha=0.906$, και γ) για τον τρίτο άξονα που εξετάζει τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, $\alpha=0.967$. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α σε όλες τις περιπτώσεις υποδηλώνουν υψηλή εσωτερική συνοχή, επιβεβαιώνοντας την καταλληλότητα των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου.

4.6 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τα μέσα Μαρτίου έως τα μέσα Απριλίου 2026. Δείγμα συμπληρωμένου ερωτηματολογίου προσκομίζεται στο Παράρτημα Γ, σελ. 134. Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή των δεδομένων υιοθετήθηκε η εξής σειρά ενεργειών:

Αρχικά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google Forms μεταφέρθηκαν στο λογισμικό Microsoft Excel 10. Στο στάδιο αυτό, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των μεταβλητών, καθώς και ενδελεχής έλεγχος (data cleaning) για τον εντοπισμό και τη διόρθωση τυχόν σφαλμάτων. Η τελική στατιστική ανάλυση υλοποιήθηκε

με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS Statistics 29, το οποίο διατέθηκε από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Η διαδικασία της κωδικοποίησης κρίθηκε απαραίτητη για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων, καθώς οι μεταβλητές της έρευνας ήταν εξ ολοκλήρου ποιοτικής φύσης (ονομαστικές και διατακτικές). Συγκεκριμένα, σε καθεμία από τις 45 μεταβλητές- εκ των οποίων οι 6 ορίστηκαν ως ανεξάρτητες και οι 39 ως εξαρτημένες- αποδόθηκε μια διακριτή αριθμητική τιμή για κάθε πιθανή απάντηση (Bryman, 2017). Η αντιστοίχιση των τιμών πραγματοποιήθηκε ως εξής:

Στο μέρος Α οι μεταβλητές «ηλικία» και «οικογενειακή κατάσταση» που είχαν πέντε τιμές κωδικοποιήθηκαν με τις τιμές από 1 έως 5. Οι μεταβλητές «επίπεδο σπουδών» και «τύπος σχολικής μονάδας» που είχαν τρεις τιμές κωδικοποιήθηκαν με τιμές από το 1 έως τρία, ενώ η μεταβλητή «έτη προϋπηρεσίας» που είχε τέσσερις τιμές κωδικοποιήθηκε με τιμές από το 1 έως το 4. Τέλος, η μεταβλητή «ειδικότητα» που είχε έντεκα τιμές κωδικοποιήθηκε με τιμές από το 1 έως το 11.

Στα υπόλοιπα τρία μέρη οι μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν με τις τιμές Διαφωνώ απόλυτα=1, Διαφωνώ=2, Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ=3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα=5.

Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκαν μέθοδοι της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής. Στο πλαίσιο της περιγραφικής ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε κατανομή συχνοτήτων και σχεδιάστηκαν τα αντίστοιχα διαγράμματα.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας του δείγματος με το test Kolmogorov - Smirnov, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η κατανομή των μεταβλητών προσεγγίζει την κανονική. Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση επιλέχθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια, καθώς αφενός οι απαντήσεις συλλέχθηκαν μέσω κλιμάκων διάταξης (Likert) και αφετέρου τα αποτελέσματα του ελέγχου υπέδειξαν μη κανονική κατανομή του δείγματος (βλ. Πίνακας 2, Παράρτημα Β, σελ.134). Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση περισσότερων από δύο ανεξάρτητων ομάδων, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι συμμετέχοντες διαφοροποιούνται ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ορίστηκε σε $\alpha = 0,05$. Συνεπώς, τιμές p -value < 0,05 υποδείκνυαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων.

Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, η οποία υιοθετείται για τη διερεύνηση της γυναικείας παρουσίας και των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόσβαση στις θέσεις σχολικής ηγεσίας. Αρχικά, προσδιορίστηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός και η γενικότερη ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, με στόχο την αξιόπιστη και συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Στη συνέχεια, περιγράφηκαν οι μέθοδοι συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς και τα κριτήρια επιλογής του δείγματος της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, μέσα από τη χρήση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και διαδικασιών.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

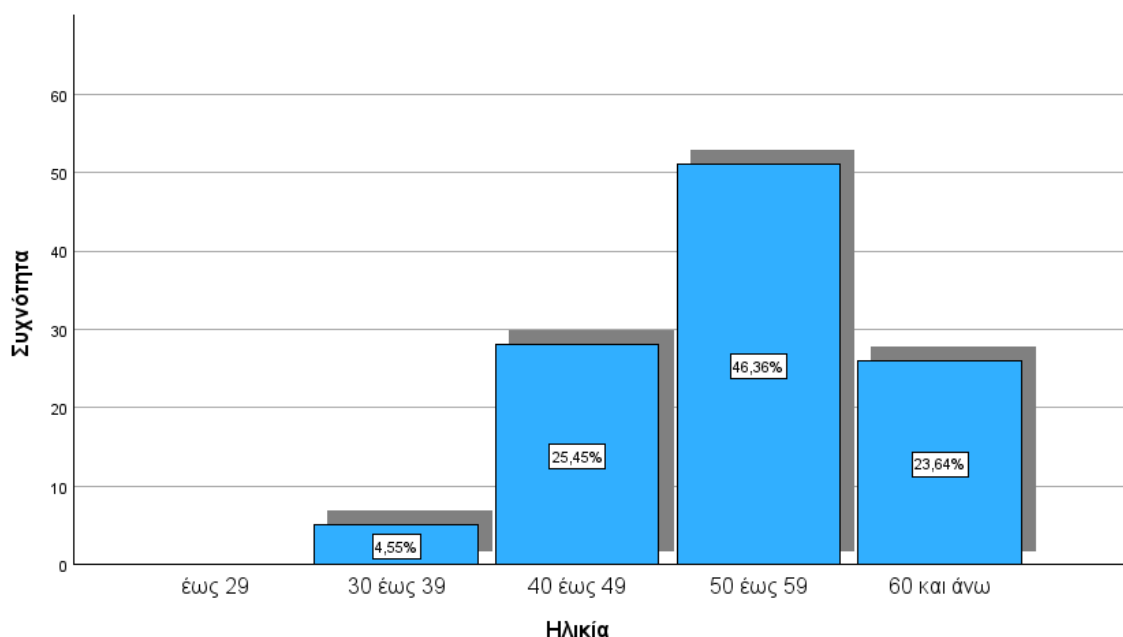
Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία έχουν οργανωθεί σε θεματικές ενότητες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων που διενεργήθηκαν για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

5.1.1 Ηλικία

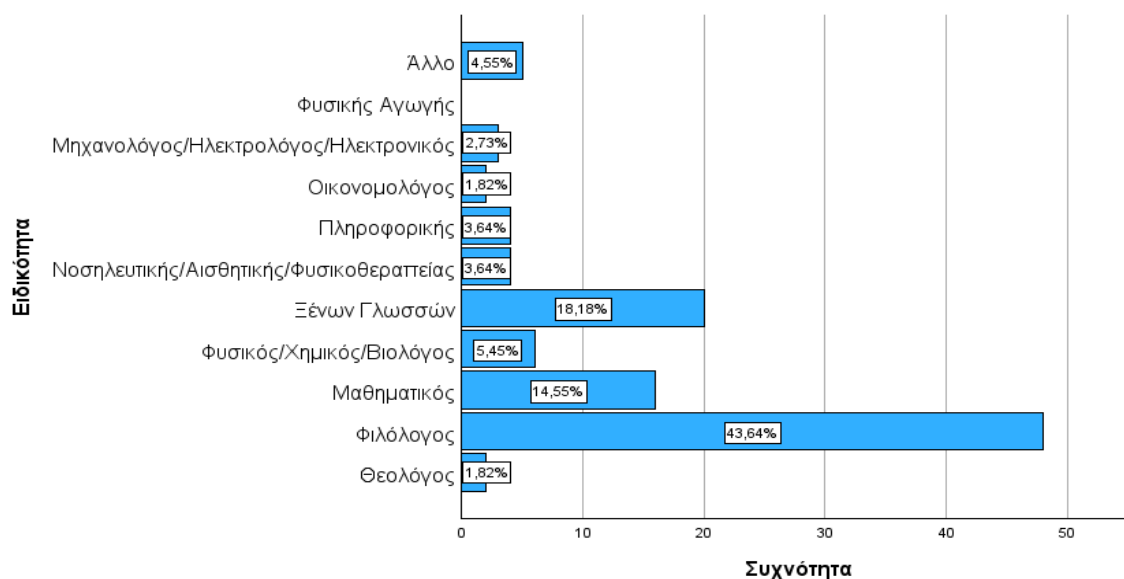
Όπως φαίνεται στο γράφημα 5.1 η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων κατανέμεται στην ηλικιακή κατηγορία 50-59 ετών (N=51, ποσοστό 46,4%) και ακολουθούν οι ερωτώμενες με ηλικία 40-49 ετών (N=28, ποσοστό 25,5%), 60 και άνω (N=26, ποσοστό 23,6%). Στην κατηγορία 30-39 ετών συγκαταλέγονται μόλις 5 γυναίκες εκπαιδευτικοί (N=5, ποσοστό 4,5%).



Γράφημα 5.1 Διάγραμμα της κατανομής ηλικία

5.1.2 Ειδικότητα

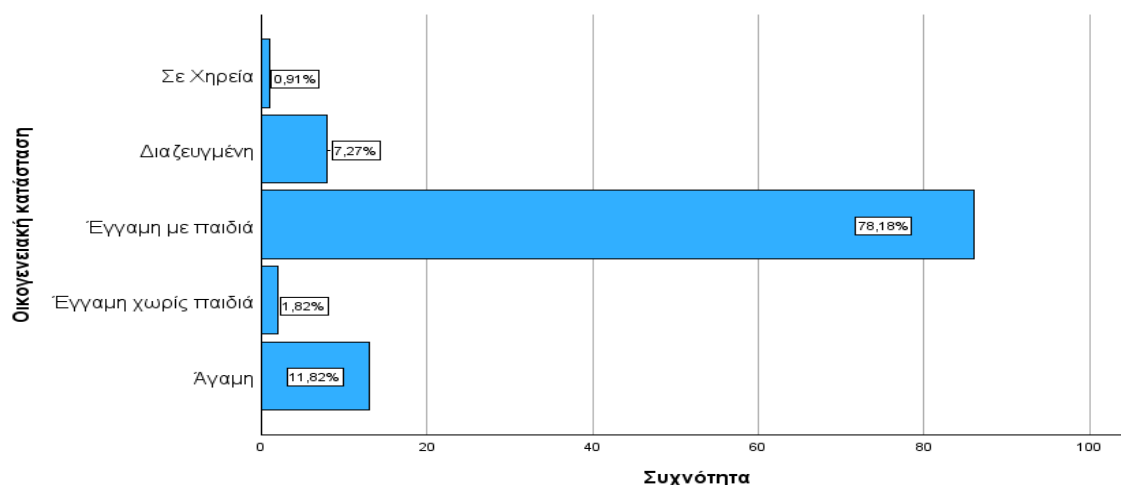
Όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 5.2, οι ειδικότητες με την υψηλότερη συχνότητα στο δείγμα είναι οι Φιλολόγοι (N=48), οι εκπαιδευτικοί Ξένων Γλωσσών (N=20) και οι Μαθηματικοί (N=16). Έπονται οι ειδικότητες των Φυσικών/Χημικών/Βιολόγων (N=6), η κατηγορία «Άλλο» (N=5), καθώς και η Πληροφορική και η Νοσηλευτική/Αισθητική/Φυσικοθεραπεία με 4 άτομα η καθεμία. Τέλος, το δείγμα συμπληρώνουν οι Μηχανολόγοι/Ηλεκτρολόγοι (N=3), οι Οικονομολόγοι (N=2) και οι Θεολόγοι (N=2).



Γράφημα 5.2 Διάγραμμα της κατανομής ειδικότητα

5.1.3 Οικογενειακή κατάσταση

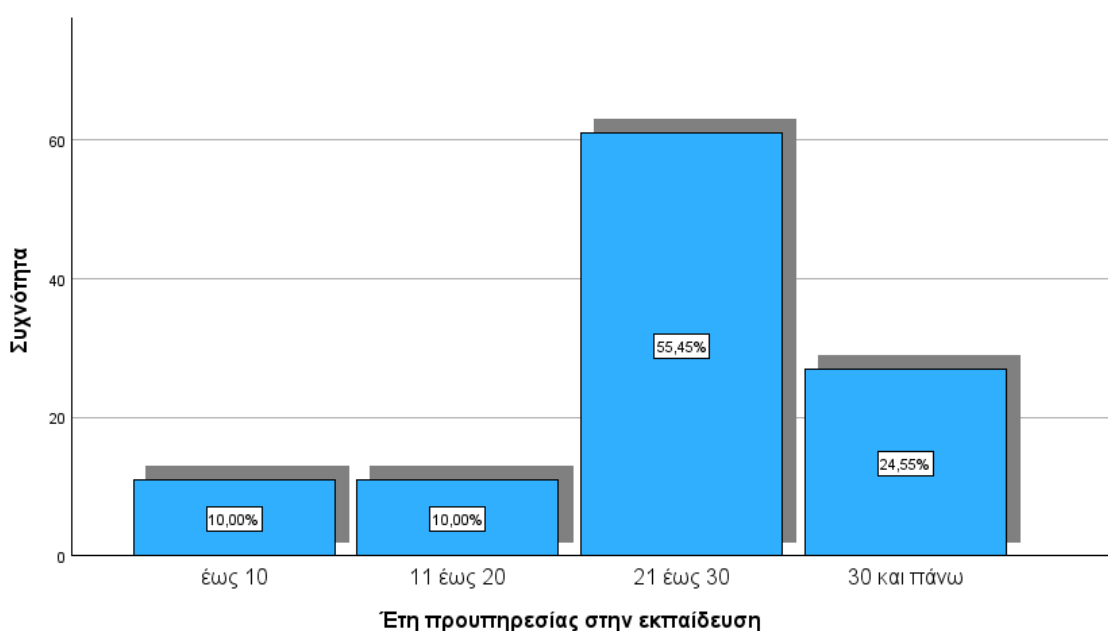
Όπως προκύπτει από το Γράφημα 5.3, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από έγγαμες γυναίκες με παιδιά, οι οποίες ανέρχονται σε 86 άτομα (78,2%). Σε σημαντικά μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι άγαμες (N=13, 11,8%,) και οι διαζευγμένες (N=8, 7,3%,). Τέλος, το δείγμα συμπληρώνεται από έγγαμες χωρίς παιδιά (N=2, 1,8%,) και μία συμμετέχουσα σε κατάσταση χηρείας (0,9%).



Γράφημα 5.3 Διάγραμμα της κατανομής Οικογενειακή κατάσταση

5.1.4 Προϋπηρεσία

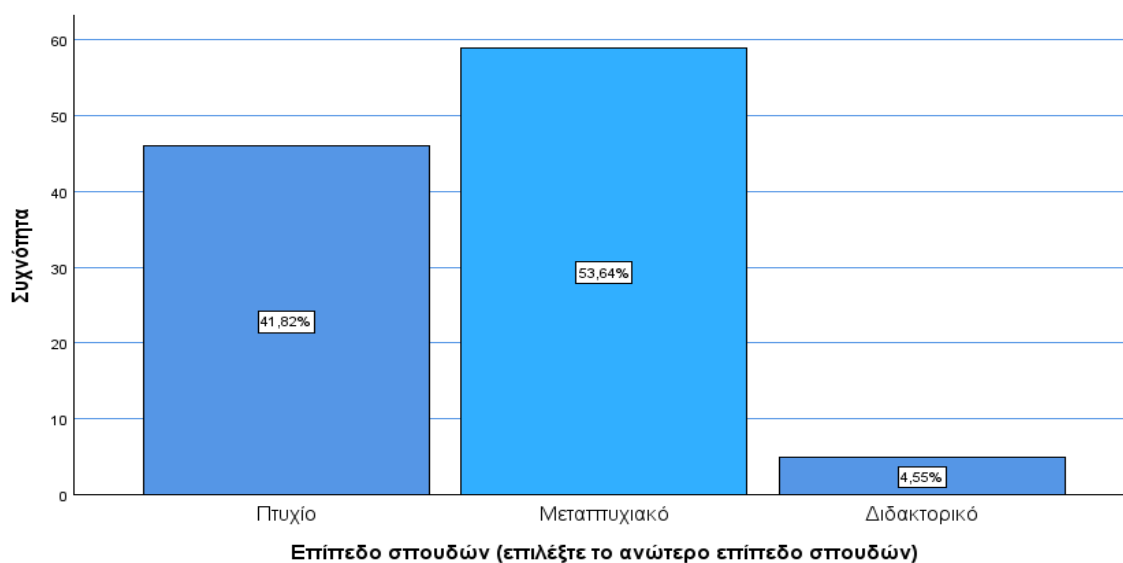
Αναφορικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχουσών, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 5.4, οι περισσότερες ερωτώμενες συγκεντρώνονται στην κατηγορία 21-30 έτη, με ποσοστό 55,5% (N=61). Ακολουθεί το 24,5% (N=27) που διαθέτει περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας, ενώ οι κατηγορίες 11-20 έτη και έως 10 έτη παρουσιάζουν την ίδια συχνότητα, καλύπτοντας από 10% (N=11) του δείγματος η καθεμία.



Γράφημα 5.4 Διάγραμμα της κατανομής Προϋπηρεσία

5.1.5 Επίπεδο σπουδών

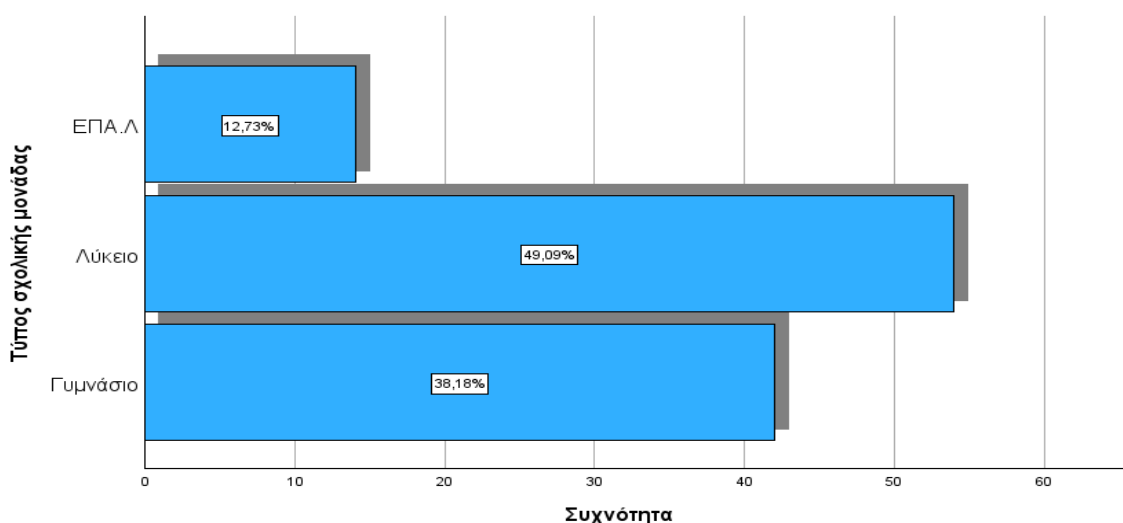
Ως προς το επίπεδο σπουδών σύμφωνα με το γράφημα 5.5 περισσότερες από τις μισές ερωτώμενες (N=59, 53,6%,) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Το 41,8% (N=46) του δείγματος διαθέτει βασικό πτυχίο, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 4,5% (N=5) κατέχει διδακτορικό τίτλο.



Γράφημα 5.5 Διάγραμμα της κατανομής Επίπεδο σπουδών

5.1.6 Τύπος σχολικής μονάδας

Σχετικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν οι ερωτώμενες, σύμφωνα με το γράφημα 5.6 η πλειονότητα υπηρετεί σε Ημερήσια Λύκεια (49,1%, N=54). Ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος, της τάξεως του 38,2% (N=42), είναι καθηγήτριες σε Γυμνάσια, ενώ το υπόλοιπο 12,7% (N=14) υπηρετεί σε ΕΠΑ.Λ.



Γράφημα 5.6 Διάγραμμα της κατανομής Τύπος σχολικής μονάδας υπηρετήσης

5.2 Αποτελέσματα σχετικά με τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες και σχετίζονται με ενδοπροσωπικούς παράγοντες

Στη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής ανάλυσης, τα ποσοστά των απαντήσεων «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» αθροίστηκαν, ώστε να αποτυπώσουν τη θετική στάση των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε δήλωση και στους τρεις άξονες του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Αντίστοιχα, τα ποσοστά των απαντήσεων «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» συνδυάστηκαν προκειμένου να εκφράσουν την αρνητική στάση. Η κατηγορία «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» αποδόθηκε ως ένδειξη ουδέτερης τοποθέτησης των συμμετεχουσών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 5.1 το υψηλότερο ποσοστό αρνητικής αποδοχής 94,5% συγκέντρωσε η δήλωση B4 «Αισθάνονται λιγότερο ικανές από τους άνδρες συναδέλφους τους στη λήψη διοικητικών αποφάσεων». Υψηλά ποσοστά αρνητικής απόκρισης συγκέντρωσαν, επίσης, οι δηλώσεις B2 «Θεωρούν ότι ο διευθυντικός ρόλος ταιριάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της ανδρικής προσωπικότητας» με 87,3% και η B3 «Πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ηγετικές ικανότητες, για να διοικήσουν μια σχολική μονάδα» με 85,5% . Ακολουθεί η δήλωση B1 «Έχουν εσωτερικεύσει τη στερεοτυπική αντίληψη ότι "οι άνδρες διοικούν, ενώ οι γυναίκες διδάσκουν» με 84,5%, η δήλωση B6 «Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη φιλοδοξιών» με 75,4% και η δήλωση B8 «Φοβούνται ότι μια ενδεχόμενη αποτυχία θα επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική εικόνα τους» με ποσοστό 66,4%. Αντίθετα, όσον αφορά στη θετική αποδοχή το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η δήλωση B12 «Αισθάνονται ότι πρέπει να υποσκελίσουν την θηλυκότητά τους και να υιοθετήσουν ανδρικά χαρακτηριστικά, για να εδραιωθούν» με ποσοστό 67,3% με τις δηλώσεις B13 «Αισθάνονται συναισθηματική πίεση, καθώς δυσκολεύονται να ισορροπήσουν τον χρόνο που αφιερώνουν στην εργασία τους και στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις» και B11 «Νιώθουν την ανάγκη να περιορίσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες λόγω μητρότητας» να ακολουθούν με 62,7% και 60,9% αντίστοιχα. Τέλος, η δήλωση B10 «Αισθάνονται ενοχές στην ιδέα ότι η επαγγελματική τους ανέλιξη ενδεχομένως θα περιορίσει τον χρόνο φροντίδας της οικογένειας» συγκέντρωσε ποσοστό θετικής απόκρισης που ανέρχεται στο 50% των ερωτώμενων.

		Διαφω νώ απόλυτ α	Διαφω νώ	Ούτε διαφωνώ/ο ύτε συμφωνώ	Συμφω νώ	Συμφω νώ απόλυτ α	Σύνο λο
Έχουν εσωτερικεύσει τη στερεοτυπική αντίληψη ότι "οι άνδρες διοικούν, ενώ οι γυναίκες διδάσκουν"	f	32	60	8	9	1	110
	%	29,1	54,5	7,3	8,2	0,9	100
Θεωρούν ότι ο διευθυντικός ρόλος ταιριάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της ανδρικής προσωπικότητας	f	31	65	6	7	1	110
	%	28,2	59,1	5,5	6,4	0,9	110
Πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ηγετικές ικανότητες, για να διοικήσουν μια σχολική μονάδα	f	43	51	11	4	1	110
	%	39,1	46,4	10	3,6	0,9	100
Αισθάνονται λιγότερο ικανές από τους άνδρες συναδέλφους τους στη λήψη διοικητικών αποφάσεων	f	49	55	6	0	0	110
	%	44,5	50	5,5	0	0	100
Φοβούνται ότι η θέση διοίκησης ενδέχεται να απειλήσει τις κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους	f	22	42	23	23	0	110
	%	20	38,2	20,9	20,9	0	100

Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη φιλοδοξιών	f	36	44	22	8	0	110
	%	32,7	40	20	7,3	0	100
Προτιμούν τη διδασκαλία έναντι των διοικητικών καθηκόντων	f	11	23	23	52	1	110
	%	10	20,9	20,9	47,3	0,9	100
Φοβούνται ότι μια ενδεχόμενη αποτυχία θα επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική εικόνα τους	f	20	53	23	14	0	110
	%	18,2	48,2	20,9	12,7	0	100
Διστάζουν να διεκδικήσουν ηγετική θέση, επειδή απουσιάζει η στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον	f	15	28	26	38	3	110
	%	13,6	25,5	23,6	34,5	2,7	100
Αισθάνονται ενοχές στην ιδέα ότι η επαγγελματική τους ανέλιξη ενδεχομένως θα περιορίσει τον χρόνο φροντίδας της οικογένειας	f	16	17	22	47	8	110
	%	14,5	15,5	20	42,7	7,3	100
Νιώθουν την ανάγκη να περιορίσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες λόγω μητρότητας	f	8	11	23	57	11	110
	%	7,3	10	20,9	51,8	10	100

Αισθάνονται ότι πρέπει να υποσκελίσουν την θηλυκότητά τους και να υιοθετήσουν ανδρικά χαρακτηριστικά, για να εδραιωθούν	f	23	50	15	20	2	110
	%	20,9	45,5	13,6	18,2	1,8	100
Αισθάνονται συναισθηματική πίεση, καθώς δυσκολεύονται να ισορροπήσουν τον χρόνο που αφιερώνουν στην εργασία τους και στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις	f	8	13	19	60	10	110
	%	7,3	11,8	17,3	54,5	9,1	100

Πίνακας 5.1 Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με ενδοπροσωπικούς παράγοντες ως εμπόδιο στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες

5.3 Αποτελέσματα σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο για την ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες

Στον Πίνακα 5.2 φαίνεται ότι το υψηλότερο ποσοστό αρνητικής αποδοχής σημειώθηκε στη δήλωση Γ6 «Οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο "ικανοί" στο να διαχειρίζονται ψηφιακές εφαρμογές υποστήριξης σχολικών μονάδων (πχ. mySchool)» με 91,8% καθώς και στη δήλωση Γ7 «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι "κατάλληλες" για την χειρόγραφη παραδοσιακή γραφειοκρατία» με ποσοστό 90%. Παράλληλα, το 81,8% των συμμετεχουσών εκφράζει τη διαφωνία του στη δήλωση Γ8 «Η εισαγωγή των νέων ψηφιακών συστημάτων διοίκησης ενίσχυσε το έμφυλο χάσμα μέσα στις σχολικές μονάδες». Ακολουθούν με χαμηλότερα αλλά σημαντικά ποσοστά αρνητικής απόκρισης οι δηλώσεις Γ1 «Η

επικρατούσα κουλτούρα στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέει την αποτελεσματική ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά» με ποσοστό 59,1% και Γ9 «Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν τις άκαμπτες γραφειοκρατικές διαδικασίες και απέχουν συνειδητά από τη διοίκηση» με 54,5% με την τελευταία, μάλιστα, να παρουσιάζει ταυτόχρονα και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό ουδέτερης αποδοχής στο 31,9%. Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι σε τρεις μεταβλητές οι απόψεις του δείγματος, εμφανίζονται ισομοιρασμένες: συγκεκριμένα στη δήλωση Γ2 «Οι ικανότητες των γυναικών αξιολογούνται με βάση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο και τις σχέσεις των δύο φύλων» η αρνητική αποδοχή αγγίζει το 50% έναντι και 40, 9% της θετικής αποδοχής, ενώ στη δήλωση Γ3 «Η μετάβαση σε ανώτερες διοικητικές θέσεις είναι δυσκολότερη για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες» τα ποσοστά σχεδόν ταυτίζονται με το ποσοστό αρνητικής απάντησης να ανέρχεται στο 49,1% και της θετικής στο 48,2% . Τέλος, στη δήλωση Γ4 «Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ανατίθενται κυρίως εργασίες "φροντίδας" (πχ οργάνωση γιορτών, συναισθηματική υποστήριξη κλπ) λόγω του φύλου τους» οι αρνητικές και θετικές απαντήσεις φαίνεται να ισορροπούν απόλυτα με τα ποσοστά 45,4% και 45,5% αντίστοιχα.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Η επικρατούσα κουλτούρα στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέει την αποτελεσματική ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά	f	18	47	9	33	3	110
	%	16,4	42,7	8,2	30	2,7	100
Οι ικανότητες των γυναικών αξιολογούνται με βάση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο και τις σχέσεις των δύο φύλων	f	15	40	10	43	2	110
	%	13,6	36,4	9,1	39,1	1,8	110

Η μετάβαση σε ανώτερες διοικητικές θέσεις είναι δυσκολότερη για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες	f	11	43	3	45	8	110
	%	10	39,1	2,7	40,9	7,3	100
Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ανατίθενται κυρίως εργασίες "φροντίδας" (πχ οργάνωση γιορτών, συναισθηματική ή υποστήριξη κλπ) λόγω του φύλου τους	f	14	36	10	35	15	110
	%	12,7	32,7	9,1	31,8	13,6	100
Ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατίας λειτουργεί περισσότερο αποτρεπτικά για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες στο να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις	f	15	37	31	25	2	110
	%	13,6	33,6	28,2	22,7	1,8	100
Οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο "ικανοί" στο να διαχειρίζονται ψηφιακές εφαρμογές υποστήριξης σχολικών μονάδων (πχ. mySchool)	f	41	60	5	3	1	110
	%	37,3	54,5	4,5	2,7	0,9	100
	f	42	57	7	4	0	110

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι "κατάλληλες" για την χειρόγραφη παραδοσιακή γραφειοκρατία	%	38,2	51,8	6,4	3,6	0	100
Η εισαγωγή των νέων ψηφιακών συστημάτων διοίκησης ενίσχυσαν το έμφυλο χάσμα μέσα στις σχολικές μονάδες	f	32	58	13	7	0	110
	%	29,1	52,7	11,8	6,4	0	100
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν τις άκαμπτες γραφειοκρατικές διαδικασίες και απέχουν συνειδητά από τη διοίκηση	f	12	48	35	15	0	110
	%	10,9	43,6	31,8	13,6	0	100
Η έλλειψη συνεργασίας ως συστημικό εμπόδιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας πλήττει περισσότερο τις γυναίκες και τις απομακρύνει από τις θέσεις διοίκησης	f	10	27	29	42	2	110
	%	9,1	24,5	26,4	38,2	1,8	100

Πίνακας 5.2 Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες

5.4 Αποτελέσματα σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες

Στον τέταρτο άξονα του ερωτηματολογίου της έρευνας τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μια πιο συγκρατημένη τάση αρνητικής αποδοχής, με τα ποσοστά να κυμαίνονται μεταξύ 50% και 60%, ενώ παράλληλα καταγράφεται μια αισθητή αύξηση των ουδέτερων απαντήσεων. Συγκεκριμένα στον Πίνακα (Χ3) καταγράφεται ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων φαίνεται να απορρίπτει σε ποσοστό 60% τη δήλωση Δ6 «Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς αμφισβήτησης από συναδέλφους, μαθητές, γονείς», ενώ η δήλωση Δ3 «Το γυναικείο στυλ ηγεσίας (συμμετοχικό-δημοκρατικό στυλ διοίκησης) θεωρείται αναποτελεσματικό για το ελληνικό σχολείο» συγκεντρώνει παρόμοιο ποσοστό, 59,1%, αρνητικών απαντήσεων. Ακολουθεί η δήλωση Δ7 «Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς ελέγχου από τις προϊστάμενες αρχές τους» με ποσοστό αρνητικής απόκρισης 57,3%, η δήλωση Δ10 «Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται από τα συμβούλια επιλογής αναπαράγουν το ανδρικό πρότυπο διοίκησης» με ποσοστό αρνητικής απάντησης 54,5%, η δήλωση Δ5 «Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός διαιωνίζει τις πατριαρχικές δομές, ευνοώντας την ανέλιξη των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις» με 52,7% αρνητικών απαντήσεων και η δήλωση Δ2 «Το κοινωνικό μοντέλο εγκλωβίζει τις γυναίκες σε θέσεις εργασίας με χαμηλό κύρος» με ποσοστό αρνητικής απόκρισης 51,8%. Τέλος, το 50,9% των συμμετεχουσών διαφωνεί με τη δήλωση Δ16 «Η έλλειψη γυναικείων προτύπων σε ανώτερες διοικητικές θέσεις αποθαρρύνει τις νέες γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη διεκδίκηση της σχολικής διεύθυνσης». Στον αντίποδα η μοναδική δήλωση που συγκέντρωσε θετική πλειοψηφική απόκριση είναι η Δ13 «Οι γυναίκες αποκλείονται από τα κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης στα οποία πλειοψηφούν οι άνδρες» με ποσοστό 52,7%. Η δήλωση Δ1 «Οι κοινωνικές αντιλήψεις προβάλλουν την ηγετική υπεροχή και κυριαρχία του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου φύλου» παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς εδώ οι απόψεις εμφανίζονται να ισορροπούν ανάμεσα στην αρνητική απάντηση με ποσοστό 42,7% και στη θετική με ποσοστό στο 40%.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
--	--	--------------------	---------	---------------------------------	---------	--------------------	--------

Οι κοινωνικές αντιλήψεις προβάλλουν την ηγετική υπεροχή και κυριαρχία του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου φύλου	f	17	30	19	42	2	110
	%	15,5	27,3	17,3	38,2	1,8	100
Το κοινωνικό μοντέλο εγκλωβίζει τις γυναίκες σε θέσεις εργασίας με χαμηλό κύρος	f	17	40	16	30	7	110
	%	15,5	36,4	14,5	27,3	6,4	110
Το γυναικείο στυλ ηγεσίας (συμμετοχικό-δημοκρατικό στυλ διοίκησης) θεωρείται αναποτελεσματικό για το ελληνικό σχολείο	f	22	43	19	26	0	110
	%	20	39,1	17,3	23,6	0	100
Οι γυναίκες καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα αντιδραστικό και αφιλόξενο περιβάλλον στην πορεία της ανέλιξης τους (πχ συνάδελφοι, μαθητές, γονείς)	f	17	33	25	32	3	110
	%	15,5	30	22,7	29,1	2,7	100
Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός διαιώνίζει τις πατριαρχικές δομές, ευνοώντας την ανέλιξη των ανδρών σε	f	21	37	23	26	3	110
	%	19,1	33,6	20,9	23,6	2,7	100

διευθυντικές θέσεις							
Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς αμφισβήτησης από συναδέλφους, μαθητές, γονείς	f	26	40	21	21	2	110
	%	23,6	36,4	19,1	19,1	1,8	100
Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς ελέγχου από τις προϊστάμενες αρχές τους	f	27	36	33	9	5	110
	%	24,5	32,7	30	8,2	4,5	100
Οι διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής (πχ προφορική συνέντευξη) ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα εις βάρος των γυναικών	f	26	18	35	24	7	110
	%	23,6	16,4	31,8	21,8	6,4	100
Η κυριαρχία των ανδρών στα συμβούλια επιλογής δεν διασφαλίζει την δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των γυναικών	f	25	29	24	25	7	110
	%	22,7	26,4	21,8	22,7	6,4	100
Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται από τα συμβούλια επιλογής αναπαράγουν το ανδρικό πρότυπο διοίκησης	f	22	38	23	25	2	110
	%	20	34,5	20,9	22,7	1,8	100

Τα μέλη των συμβουλίων επιλογής δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένα και επηρεάζονται από ασυνείδητες προκαταλήψεις εις βάρος των γυναικών	f	16	32	29	31	2	110
	%	14,5	29,1	26,4	28,2	1,8	100
Οι άνδρες αξιολογητές στα συμβούλια επιλογής τείνουν να επιλέγουν άλλους άνδρες σε θέσεις ευθύνης λόγω του φαινομένου της ομοκοινωνικότητας (η τάση να επιλέγουμε άτομα με παρόμοια με εμάς χαρακτηριστικά)	f	14	22	38	34	2	110
	%	12,7	20	34,5	30,9	1,8	100
Τα συμβούλια επιλογής επηρεάζονται από τις πολιτικές και κομματικές διασυνδέσεις στις οποίες οι άνδρες έχουν ευκολότερη πρόσβαση	f	14	15	23	45	13	110
	%	12,7	13,6	20,9	40,9	11,8	100
Οι γυναίκες αποκλείονται από τα κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης στα οποία	f	15	35	32	26	2	110
	%	13,6	31,8	29,1	23,6	1,8	100

πλειοψηφούν οι άνδρες							
Απουσιάζει η καθοδήγηση (mentoring) για τις γυναίκες που επιθυμούν να αναλάβουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση	f	16	27	33	30	4	110
	%	14,5	24,5	30	27,3	3,6	100
Η έλλειψη γυναικείων προτύπων σε ανώτερες διοικητικές θέσεις αποθαρρύνει τις νέες γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη διεκδίκηση της σχολικής διεύθυνσης	f	21	35	21	23	10	110
	%	19,1	31,8	19,1	20,9	9,1	100

Πίνακας 5.3 Αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα έμφυλα διοικητικά στερεότυπα ως εμπόδιο στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες

5.5 Έλεγχος συγκρίσεων των δεδομένων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών

Αρχικά κρίθηκε επιστημονικά αναγκαία η επανακωδικοποίηση των δημογραφικών μεταβλητών και η δημιουργία σύνθετων μεταβλητών (Ρούσσος & Τσαούσης, 2020). Για τη διερεύνηση των ενδοπροσωπικών παραγόντων κατασκευάστηκε μια σύνθετη μεταβλητή, η οποία προέκυψε από τον υπολογισμό του μέσου όρου των 13 σχετικών δηλώσεων. Με την ίδια μεθοδολογία, για τη μελέτη των οργανωσιακών παραγόντων δημιουργήθηκε σύνθετη μεταβλητή βάσει του μέσου όρου 10 δηλώσεων, ενώ για τη διάσταση των έμφυλων στερεοτύπων η σύνθετη μεταβλητή προέκυψε από τον μέσο όρο των 16 αντίστοιχων δηλώσεων. Στη συνέχεια εξετάστηκε η κανονικότητα της κατανομής των δεδομένων,

προκειμένου να καθοριστεί αν θα εφαρμοστούν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι για τη σύγκριση των μέσων τιμών. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov– Smirnov. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακας 2, Παράρτημα Β, σελ. 134) έδειξαν ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή σημαντικότητας ήταν $\text{sig.} < 0.001$, δηλαδή μικρότερη από το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0.05$ (Κορακάκης & Παυλάτου, 2010).

5.5.1 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή «ηλικία»

Αρχικά προχωρήσαμε στην επανακωδικοποίηση της μεταβλητής «ηλικία» διότι στην κατηγορία «έως 29» η συχνότητα ήταν μηδενική, οπότε προέκυψαν οι εξής 4 κατηγορίες: 1= «έως 39», 2= «40 έως 49», 3= «50 έως 59», 4= «60 και άνω».

Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis (H) σχετικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών και της μεταβλητής ηλικίας.

Σύνθετη μεταβλητή	Kruskal - Wallis (H)	p-value
Ενδοπροσωπικοί παράγοντες	4,889	0,180
Οργανωσιακοί παράγοντες	2,825	0,419
Έμφυλα στερεότυπα	5,798	0,122

Πίνακας 5.4 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H - Ηλικία * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value

Η εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal - Wallis (H) έδειξε ότι η ηλικία των ερωτώμενων δεν αποτελεί παράγοντα στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης για καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τους ενδοπροσωπικούς παράγοντες [(H)=4,889, $p=0,180$], τους οργανωσιακούς παράγοντες [(H)=2,825, $p=0,419$] και τα έμφυλα στερεότυπα [(H)=5,798, $p=0,122$].

5.5.2 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή «ειδικότητα»

Αρχικά προχωρήσαμε στην επανακωδικοποίηση της μεταβλητής «ειδικότητα» λόγω της μεγάλης διασποράς του δείγματος σε επιμέρους ειδικότητες και της ύπαρξης κατηγοριών

με εξαιρετικά περιορισμένο (όπως για παράδειγμα οι ειδικότητες Θεολόγος, Νοσηλευτικής/Αισθητικής/Φυσικοθεραπείας, Πληροφορικής, Οικονομολόγος, Μηχανολόγος/Ηλεκτρολόγος/Ηλεκτρονικός) ή μηδενικό αριθμό παρατηρήσεων (όπως για παράδειγμα η ειδικότητα της Φυσικής Αγωγής). Συγκεκριμένα, οι αρχικές ειδικότητες συγχωνεύθηκαν και αναδιοργανώθηκαν (Πίνακας 5.5) σε μία νέα ονομαστική μεταβλητή τριών (3) ευρύτερων και ομοιογενών κατηγοριών ως εξής:

- 1) Θεωρητικές επιστήμες
- 2) Θετικές επιστήμες
- 3) Λοιπές ειδικότητες

Αρχική κατηγορία	Αρχική συχνότητα	Νέα κατηγορία	Νέα κωδικοποίηση
Θεολόγος	2	Θεωρητικές επιστήμες	1
Φιλολόγος	48	Θεωρητικές επιστήμες	1
Ξένες Γλώσσες	20	Θεωρητικές επιστήμες	1
Μαθηματικός	16	Θετικές επιστήμες	2
Φυσικός/Χημικός /Γεωλόγος	6	Θετικές επιστήμες	2
Πληροφορικής	4	Θετικές επιστήμες	2
Μηχανολόγος/Ηλεκτρολόγος /Ηλεκτρονικός	3	Θετικές επιστήμες	2
Νοσηλευτικής/Αισθητικής /Φυσικοθεραπείας	4	Λοιπές ειδικότητες	3
Οικονομολόγος	2	Λοιπές ειδικότητες	3

Φυσικής Αγωγής	0	Λοιπές ειδικότητες	3
Άλλο	5	Λοιπές ειδικότητες	3

Πίνακας 5.5 Επανακωδικοποίηση της μεταβλητής «ειδικότητα»

Στον Πίνακα 5.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis (H) σχετικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών και της μεταβλητής ειδικότητας.

Σύνθετη μεταβλητή	Kruskal - Wallis H	p-value
Ενδοπροσωπικοί παράγοντες	3,987	0,136
Οργανωσιακοί παράγοντες	2,646	0,266
Έμφυλα στερεότυπα	4,398	0,111

Πίνακας 5.6 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H - Ειδικότητα * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value

Η διενέργεια του ελέγχου Kruskal - Wallis (H) έδειξε ότι η ειδικότητα των ερωτώμενων δεν αποτελεί παράγοντα στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης για καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τους ενδοπροσωπικούς παράγοντες [(H)=3,987, p=0,136], τους οργανωσιακούς παράγοντες [(H)=2,646), p=0,266] και τα έμφυλα στερεότυπα [(H)=4,398, p=0,111].

5.5.3 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή «οικογενειακή κατάσταση»

Αρχικά προχωρήσαμε στην επανακωδικοποίηση της μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» διότι στην κατηγορία «Έγγαμη χωρίς παιδιά» η συχνότητα ήταν N=2 και στην κατηγορία «Σε χηρεία» η συχνότητα ήταν N=1 οπότε προέκυψαν οι εξής κατηγορίες: 1=Άγαμη, 2=Έγγαμη με παιδιά ή χωρίς παιδιά, 3= Διαζευγμένη ή σε χηρεία.

Στον Πίνακα 5.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis (H) σχετικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών και της μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση».

Σύνθετη μεταβλητή	Kruskal - Wallis H	p-value
Ενδοπροσωπικοί παράγοντες	17,089	0,024
Οργανωσιακοί παράγοντες	12,987	<0,001
Έμφυλα στερεότυπα	15,147	0,001

Πίνακας 5.7 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Οικογενειακή κατάσταση * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value

Η εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal Wallis (H) έδειξε ότι η οικογενειακή κατάσταση αποτελεί παράγοντα σημαντικής στατιστικής διαφοροποίησης για το σύνολο των εξεταζόμενων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή «ενδοπροσωπικοί παράγοντες» [(H):7,478, p=0,024], ενώ σημαντικότητα παρουσιάστηκε τόσο για τους οργανωσιακούς παράγοντες [(H):19,125, p,<0,001] όσο και για τη μεταβλητή «έμφυλα στερεότυπα» [(H):13,073, p=0,001].

5.5.4 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή «έτη προϋπηρεσίας»

Ο Πίνακας 5.8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού κριτηρίου Kruskal - Wallis (H) σχετικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών και της μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας» των εκπαιδευτικών.

Σύνθετη μεταβλητή	Kruskal - Wallis H	p-value
Ενδοπροσωπικοί παράγοντες	17,089	<0,001
Οργανωσιακοί παράγοντες	12,987	0,005
Έμφυλα στερεότυπα	15,147	0,002

Πίνακας 5.8 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Έτη προϋπηρεσίας * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value

Η διενέργεια του ελέγχου Kruskal–Wallis (H) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους για το σύνολο των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, σημαντική διαφοροποίηση εντοπίστηκε στους «ενδοπροσωπικούς παράγοντες» [(H):17,089, $p < 0,001$], στους «οργανωσιακούς παράγοντες» [$H = 12,987$, $p = 0,005$] καθώς και στα «έμφυλα στερεότυπα» [(H):15,147, $p = 0,002$].

5.5.5 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών»

Ο Πίνακας 5.9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού κριτηρίου Kruskal - Wallis (H) σχετικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών και της μεταβλητής «επίπεδο σπουδών» των εκπαιδευτικών.

Σύνθετη μεταβλητή	Kruskal - Wallis (H)	p-value
Ενδοπροσωπικοί παράγοντες	4,306	0,116
Οργανωσιακοί παράγοντες	7,742	0,021
Έμφυλα στερεότυπα	12,422	0,002

Πίνακας 5.9 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Επίπεδο σπουδών * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value

Από την εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis (H) προέκυψε ότι το επίπεδο σπουδών επιφέρει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές «οργανωσιακοί παράγοντες» [(H) = 7,742), $p = 0,021$] και «έμφυλα στερεότυπα» [(H) = 12,422, $p = 0,002$]. Αντίθετα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους «ενδοπροσωπικούς παράγοντες» [(H) = 4,306, $p = 0,116$].

5.5.6 Έλεγχος συγκρίσεων με τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας»

Στον Πίνακα 5.10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal–Wallis (H) σχετικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων

μεταβλητών και της μεταβλητής «τύπος σχολικής μονάδας» στις περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σύνθετη μεταβλητή	Kruskal - Wallis (H)	p-value
Ενδοπροσωπικοί παράγοντες	1,479	0,477
Οργανωσιακοί παράγοντες	10,186	0,006
Έμφυλα στερεότυπα	7,597	0,022

Πίνακας 5.10 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis H – Τύπος σχολικής μονάδας * Σύνθετη μεταβλητή: δείκτης Kruskal-Wallis H, δείκτης σημαντικότητας p-value

Από την εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal–Wallis (H) προέκυψε ότι ο τύπος της σχολικής μονάδας διαφοροποιεί σημαντικά τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων ως προς τους «οργανωσιακούς παράγοντες» [(H):10,186 , p = 0,006] και τα «έμφυλα στερεότυπα» [(H): 7,597, p = 0,022]. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με τους «ενδοπροσωπικούς παράγοντες» [H):1,479, p =0,477].

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-συμπεράσματα

Εισαγωγή

Το καταληκτικό κεφάλαιο της παρούσας μελέτης αναπτύσσεται σε τέσσερις διακριτές ενότητες. Αρχικά, αναλύονται τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος. Στη συνέχεια, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τη σύνθεση των θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων, οδηγώντας στη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των ερευνητικών περιορισμών και την κατάθεση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

6.1 Συζήτηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία

Από τη δημογραφική ανάλυση προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας συγκροτείται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσης και μεγαλύτερης ηλικίας, με το 95,5% των ερωτώμενων να είναι άνω των 40 ετών. Η υψηλή συγκέντρωση στην ηλικιακή ομάδα 50-59 ετών (46,4%) αντανακλά τη δημογραφική πραγματικότητα των ελληνικών δημόσιων σχολείων κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/OECD, 2026) και του Δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice, 2023). Παράλληλα, το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι καταγεγραμμένες απόψεις προέρχονται από γυναίκες εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μακρά επαγγελματική πορεία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, αν και η υποεκπροσώπηση των νεότερων ηλικιών (30-39 ετών με μόλις 4,5%) αποτυπώνει το έλλειμμα ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία.

Από την κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα προκύπτει ότι οι Φιλολόγοι και οι εκπαιδευτικοί Ξένων Γλωσσών συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχρονική υπερεκπροσώπηση των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, η οποία εμφανίζεται περισσότερο αυξημένη στις ανθρωπιστικές και θεωρητικές επιστήμες. Όπως επισημαίνουν οι Μαράτου- Αλιμπράντη κ.ά. (1999), οι γυναίκες στην Ελλάδα τείνουν να κατευθύνονται προς ακαδημαϊκές σπουδές που εξασφαλίζουν κοινωνικό κύρος και διευκολύνουν την

εναρμόνιση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Αντιθέτως, οι θετικές και τεχνολογικές επιστήμες υποεκπροσωπούνται από γυναίκες. Το φαινόμενο αυτό ξεκινά ήδη από τις επιλογές κατεύθυνσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποτυπώνεται στη μετέπειτα σύνθεση των πανεπιστημιακών τμημάτων, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025 (ΓΓΔΟΠΙΦ, 2021).

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχουσών αναδεικνύει ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από έγγαμες γυναίκες με παιδιά. Το εύρημα αυτό ίσως σχετίζεται με την ηλικιακή ωριμότητα των συμμετεχουσών και έρχεται σε συμφωνία με την εγχώρια βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι το λειτούργημα της εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι προτιμάται από το γυναικείο φύλο εξαιτίας της ευκολίας συνδυασμού του με τη φροντίδα της οικογένειας. Το συγκεκριμένο επάγγελμα θεωρείται ότι προσφέρει τη δυνατότητα ισορροπίας ανάμεσα στην καριέρα και τις υποχρεώσεις της μητρότητας ή του γάμου (Μαράτου- Αλιμπράντη, 2002). Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό των έγγαμων μητέρων αντικατροπτίζει τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές στην Ελλάδα, όπου ο γάμος και η τεκνοποίηση εξακολουθούν να κατέχουν σημαντική θέση στη διαμόρφωση της γυναικείας ταυτότητας (Μουσουρού, 2005). Ταυτόχρονα, το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με πρόσφατα δεδομένα του ΟΟΣΑ (2026), τα οποία δείχνουν ότι οι μητέρες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα του διδακτικού προσωπικού στα σχολεία της Ευρώπης.

Η κατανομή της προϋπηρεσίας αναδεικνύει τη σημαντική συγκέντρωση γυναικών εκπαιδευτικών με μακρά θητεία, καθώς το 80% του δείγματος διαθέτει πάνω από 20 έτη υπηρεσίας (21- 30 έτη στο 55,5% και άνω των 30 ετών στο 24,5%). Το εύρημα αυτό αποτυπώνει τη δομική πραγματικότητα που περιγράφει ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/OECD, 2026) και το Δίκτυο Ευρυδίκη (Eurydice, 2023), όπου, σύμφωνα με τις εκθέσεις τους, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι μεν έμπειρο αλλά παράλληλα χαρακτηρίζεται από υψηλό ηλικιακό μέσο όρο. Η κατάσταση αυτή αποδίδεται στο μακροχρόνιο πάγωμα των μόνιμων διορισμών, το οποίο οδήγησε στη συσσώρευση πολλών ετών υπηρεσίας για το υφιστάμενο προσωπικό. Παράλληλα, σημειώνεται ότι ακόμη και οι πρόσφατες προσλήψεις αφορούν εκπαιδευτικούς με ήδη εκτενή προϋπηρεσία, λόγω της πολυετούς θητείας τους στο καθεστώς των αναπληρωτών. Το γεγονός αυτό εξηγεί τη χαμηλή παρουσία

εκπαιδευτικών με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας στο δείγμα μας- αγγίζει το 10%- αποτελώντας εμπειρικά μια σαφή ένδειξη για την έλλειψη σταδιακής και ομαλής στελεχιακής ανανέωσης στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών πάνω από τις μισές συμμετέχουσες (53,6%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, εύρημα που υπογραμμίζει το υψηλό επίπεδο κατάρτισής τους για την ανάληψη θέσεων ευθύνης στα σχολεία. Ωστόσο, παρά την κατοχή των απαιτούμενων τυπικών προσόντων, η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει μια ανισότητα εις βάρος του γυναικείου φύλου κατά τη μετάβαση από τη σχολική τάξη στη διοίκηση. Όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία, η συγκέντρωση τίτλων σπουδών χρησιμοποιείται από τις γυναίκες ως μέσο για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των δομικών περιορισμών στην καριέρα τους (Μαραγκουδάκη, 2008· Eagly & Carli, 2007). Το εύρημα αυτό φαίνεται να συγκλίνει με την άποψη ότι η υποεκπροσώπησή τους σε θέσεις ευθύνης δεν πηγάζει από μειωμένα προσόντα, αλλά συνδέεται με ευρύτερα κοινωνικά εμπόδια, όπως οι απαιτήσεις διαχείρισης του επαγγελματικού και οικογενειακού ρόλου (Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006).

Τέλος, η κατανομή των συμμετεχουσών ανά τύπο Σχολικής Μονάδας- με την αριθμητική υπεροχή όσων υπηρετούν σε Ημερήσια Γενικά Λύκεια (49,1%) και Γυμνάσια (38,2%) έναντι των ΕΠΑ.Λ. (12,7%)- αποτελεί ένα εύρημα που ευθυγραμμίζεται με τα επίσημα στατιστικά δεδομένα της χώρας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την πρόσφατη έκθεση της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ, 2026), η γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκεντρώνει τη μεγάλη πλειονότητα των σχολικών μονάδων και του διδακτικού προσωπικού της επικράτειας. Παράλληλα, τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ, 2023) τεκμηριώνουν ότι η υπηρεσιακή κατανομή του συνόλου των εκπαιδευτικών εμφανίζει ανάλογη εικόνα με τη γενική εκπαίδευση να συγκεντρώνει τον κύριο όγκο των οργανικών θέσεων και τοποθετήσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπλέον, η χαμηλότερη εκπροσώπηση γυναικών εκπαιδευτικών στην έρευνά μας που υπηρετούν στην επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευθεί και από τη μελέτη του Μαυροσκούφη (2003), που αναδεικνύει ότι ο κλάδος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στελεχώνεται σε μεγάλο βαθμό από τεχνικές ειδικότητες, οι οποίες στην Ελλάδα παρουσιάζουν ιστορικά από τα χαμηλότερα ποσοστά γυναικών εκπαιδευτικών.

6. 2 Συζήτηση ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τους ενδοπροσωπικούς παράγοντες ως εμπόδια για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες, τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν μια ενδιαφέρουσα αντίθεση: Οι γυναίκες του δείγματος μας, ενώ απορρίπτουν κατηγορηματικά τα εσωτερικευμένα στερεότυπα περί μειωμένης γυναικείας ικανότητας, αναγνωρίζουν παράλληλα και την υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα που τις αναγκάζει να θυσιάσουν τη θηλυκότητά τους και να πειστούν ψυχολογικά για να εξισορροπήσουν καριέρα και οικογένεια.

Πιο συγκεκριμένα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι συμμετέχουσες στην έρευνα απορρίπτουν τη στερεοτυπική εσωτερίκευση της ανδρικής υπεροχής στο πεδίο της διοίκησης καθώς και την άποψη ότι ο διευθυντικός ρόλος προσιδιάζει αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά της ανδρικής προσωπικότητας. Παράλληλα, εκφράζουν εξίσου τη διαφωνία τους με την άποψη ότι οι γυναίκες στερούνται των απαραίτητων ηγετικών ικανοτήτων για τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Στην ίδια κατεύθυνση, δεν γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι η γυναίκα είναι κατάλληλη για το διδακτικό έργο, ενώ οι άνδρες για τη διοίκηση. Τα ευρήματα αυτά στο σύνολό τους φαίνεται να αποδοθούν το παραδοσιακό στερεότυπο, το οποίο ταυτίζει τη διοικητική ικανότητα με τα χαρακτηριστικά του ανδρικού φύλου (Loder και Spillane 2005, όπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012). Αντίθετα, ευθυγραμμίζονται με την προσέγγιση της Hoyt (2010), η οποία περιγράφει πώς οι γυναίκες με αναπτυγμένη ηγετική αυτοπεποίθηση αντιστέκονται στην εσωτερίκευση των κοινωνικών προκαταλήψεων και καταρρίπτουν τα κοινωνικά στερεότυπα στην καθημερινή πρακτική.

Η πλειονότητα του δείγματος της παρούσας μελέτης διαφωνεί με την άποψη ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν έχουν φιλοδοξίες στο να ηγηθούν, εύρημα που εναρμονίζεται με τη σύγχρονη φεμινιστική οπτική, η οποία αποσυνδέει τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών από υποτιθέμενες προσωπικές ανασφάλειες (Cubillo & Brown, 2003· Fitzgerald, 2014). Ταυτόχρονα, απομακρύνεται από παραδοσιακές θεωρίες,

σύμφωνα με τις οποίες τα αίτια του φαινομένου εντοπίζονται σε εσωτερικές ψυχολογικές αδυναμίες των γυναικών (Clance & Imes, 1978).

Τέλος, οι συμμετέχουσες δήλωσαν τη διαφωνία τους στην άποψη ότι μια ενδεχόμενη αποτυχία θα αμαύρωνε την επαγγελματική τους εικόνα. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να διαφοροποιείται από τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υφίστανται εντονότερη ψυχολογική πίεση έναντι των ανδρών συναδέλφων τους, υπό τον φόβο ότι μια αποτυχία θα επιβεβαιώσει τις υφιστάμενες έμφυλες προκαταλήψεις (Steele & Aronson, 1995) ή θα τις καταστήσει αντικείμενο αυστηρότερης κριτικής (Coleman, 2001). Στον αντίποδα των θετικών διαπιστώσεων τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποτυπώνουν τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με την «αρρενοποίηση» της ηγεσίας και το ψυχοσυναισθηματικό βάρος που προκαλεί σύγκρουση των ρόλων τους. Ειδικότερα, η πλειονότητα του δείγματος αναγνωρίζει ότι οι γυναίκες συχνά αναγκάζονται να περιορίσουν τη θηλυκότητά τους και να οικειοποιηθούν ανδρικά πρότυπα συμπεριφοράς προκειμένου να εδραιωθούν σε θέσεις ευθύνης. Το εύρημα αυτό αντανακλά τον ανδροκρατούμενο χαρακτήρα της σχολικής διοίκησης και ευθυγραμμίζεται με τα συμπεράσματα των Παπαλεξανδρή (2018) και Hansen (2008), οι οποίες επισημαίνουν ότι η ηγεσία παραμένει στενά συνδεδεμένη με το ανδρικό πρότυπο, υποχρεώνοντας τις γυναίκες που διεκδικούν θέσεις εξουσίας να υιοθετήσουν στερεοτυπικά ανδρικά χαρακτηριστικά ως βάρος της θηλυκότητάς τους.

Εξάλλου, η συναισθηματική πίεση λόγω της δυσκολίας εξισορρόπησης των υποχρεώσεων και ο περιορισμός των φιλοδοξιών λόγω μητρότητας συνάδουν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη δομική σύγκρουση μεταξύ των ρόλων εργασίας και οικογένειας (Coleman, 2001, Bizimi, 2023, Hansen, 2014, Thompson & Stokes, 2023). Ειδικότερα, το εύρημα ότι μία στις δύο γυναίκες βιώνει ενοχές στην ιδέα ότι η επαγγελματική ανέλιξη θα στερήσει χρόνο από την οικογένεια, συμφωνεί με την ανάλυση της Μαραγκουδάκη (1997). Η ερευνήτρια υπογραμμίζει ότι το επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται κοινωνικά συμβατό με τα οικογενειακά καθήκοντα, μια ισορροπία όμως που κλονίζεται κατά τη μετάβαση σε θέσεις ευθύνης. Παράλληλα, αποτυπώνεται ο τρόπος με τον οποίο η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα εγκλωβίζει τις γυναίκες σε ανάλογα αισθήματα ενοχής (Στρατηγάκη, 2007).

6.3 Συζήτηση ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με την οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδομούν έμφυλα στερεότυπα σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες και τη γραφειοκρατία, εμφανίζοντας σχεδόν καθολικά ποσοστά απόρριψης. Ωστόσο, παρατηρείται και διχασμός του δείγματος σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων εμποδίων εντός της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας στην αξιολόγηση, στην επαγγελματική ανέλιξη και στην ανάθεση ρόλων φροντίδας.

Η καθολική απόρριψη των στερεότυπων που συνδέουν τις ψηφιακές δεξιότητες με το ανδρικό φύλο και τη χειρόγραφη γραφειοκρατία με το γυναικείο αναδεικνύει μια τάση αποδόμησης των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων στις αποκρίσεις των γυναικών εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας απέρριψαν μαζικά την άποψη περί «ανδρικής ικανότητας» στη χρήση των νέων τεχνολογιών, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερες και πιο σύγχρονες μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Volman & van Eck, 2001· Καμπερίδου, 2018), οι οποίες υπογραμμίζουν τη διατήρηση του έμφυλου ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση. Αντίθετα, ευθυγραμμίζεται με τα πιο πρόσφατα δεδομένα του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE, 2025), σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αναπτυγμένες ψηφιακές δεξιότητες, που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωσή τους.

Παράλληλα, η σχεδόν καθολική διαφωνία των γυναικών εκπαιδευτικών με την άποψη ότι οι γυναίκες είναι «κατάλληλες» μόνο για τη χειρόγραφη, παραδοσιακή γραφειοκρατία φαίνεται να συνιστά άρνηση των έμφυλων οργανωσιακών ρόλων. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από τη θεωρητική προσέγγιση της Acker (1990), η οποία επισημαίνει ότι οι παραδοσιακές γραφειοκρατικές δομές έχουν δομηθεί με τρόπο που περιορίζει τις γυναίκες σε διεκπεραιωτικές θέσεις κατώτερης ιεραρχικής βαθμίδας. Κατά συνέπεια, η αποδόμηση του στερεοτύπου της «γυναίκας-γραμματέως» από το δείγμα της έρευνας φανερώνει ότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τον εγκλωβισμό τους σε αυτό που η Stivers (2002) περιγράφει ως δευτερεύοντα, «θηλυκό υποστηρικτικό ρόλο» στο πεδίο της διοίκησης.

Κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων εντοπίζεται και η παρακάτω αντίφαση: αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αποδοκιμάζουν μαζικά τις στερεοτυπικές προκαταλήψεις που αποδίδουν στους άνδρες ανωτερότητα στις ψηφιακές δεξιότητες ή περιορίζουν τις ίδιες σε απλούς διεκπεραιωτικούς ρόλους, εντούτοις, η απόρριψη της σύνδεσης μεταξύ αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και ανδρικών χαρακτηριστικών περιορίζεται σε λίγο περισσότερο από τις μισές συμμετέχουσες. Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνει τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τον ανδροκεντρικό χαρακτήρα της σχολικής διοίκησης, ως αποτρεπτικό παράγοντα παρά την πλειονότητα του γυναικείου στοιχείου (Riehl & Lee, 1996· Μαραγκουδάκη, 1997, όπ. αναφ. στο Τάκη, 2006· Shakeshaft, 1989· Μαραγκουδάκη, 2002).

Μια επιπλέον αντινομία συνιστά το εύρημα ότι -και σε αυτήν την περίπτωση- μόλις λίγο πάνω από τις μισές συμμετέχουσες του δείγματος διαφωνούν με την άποψη πως η δυσκαμψία της ελληνικής σχολικής γραφειοκρατίας δρα ανασταλτικά για τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία (Blackmore, 1999· Davies, 1990· Μαράτου- Αλιπράντη, 1999· Παπαδάκη & Σαϊτης, 2012), η οποία αναδεικνύει ότι οι θεσμικές πιέσεις εντός του γραφειοκρατικού μηχανισμού περιορίζουν τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών. Φαίνεται ότι οι ερωτώμενες δεν συμμερίζονται την άποψη ότι η γραφειοκρατική ιεραρχία της ελληνικής εκπαίδευσης απομακρύνει τις γυναίκες από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Κελαϊδίτου, 2022).

Η καταγραφή μιας σχεδόν απόλυτης ισοκατανομής των απαντήσεων σε τρεις απόψεις της έρευνας κρίνεται ενδιαφέρουσα. Από τη μια πλευρά ένα σημαντικό μέρος του δείγματος αναγνωρίζει ότι υφίσταται έμφυλος καταμερισμός εργασιών φροντίδας μέσα στις σχολικές μονάδες, εμπόδια και στερεοτυπική αξιολόγηση στην ανέλιξη των γυναικών προς την εκπαιδευτική ηγεσία. Η τάση αυτή αναδεικνύει την ύπαρξη των «λεπτών και αόρατων διακρίσεων» (Meyerson & Fletcher, 2000) και την παρουσία των έμφυλων ανισοτήτων (Acker, 1994· Μαραγκουδάκη, 2002· Πατσιομίτου, 2015), που βιώνονται ως εμπόδια στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006· Παπαδάκη & Σαϊτης, 2012) Από την άλλη πλευρά, το εξίσου υψηλό ποσοστό απόρριψης αυτών των θέσεων πιθανόν να υποδηλώνει μια τάση εξισορρόπησης ή μια υποκειμενική αντίληψη των γυναικών ότι το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί πλέον με όρους αξιοκρατίας (Gill, 2011· Παπαλεξανδρή, 2018).

6.4 Συζήτηση ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση ως τροχοπέδη για την ανέλιξη των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν- και σε αυτή την περίπτωση- μια αντίφαση. Από τη μία πλευρά, οι συμμετέχουσες απορρίπτουν τις παραδοσιακές έμφυλες προκαταλήψεις στον χώρο του σχολείου, ενώ από την άλλη, υπογραμμίζουν την παρουσία άτυπων εμποδίων, τα οποία συνδέονται με τα ανδρικά δίκτυα επιρροής.

Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των ερωτώμενων της παρούσας έρευνας απορρίπτει την άποψη ότι οι γυναίκες δέχονται διαρκή αμφισβήτηση από το περιβάλλον τους, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει θεωρητικό ενδιαφέρον, καθώς έρχεται σε αντίθεση με κλασικές προσεγγίσεις (Eagly & Karau, 2002· Μαραγκουδάκη, 1997· Ouston, 1993), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζουν συχνά αμφισβήτηση της επάρκειάς τους λόγω της στερεοτυπικής ασυμβατότητας μεταξύ των έμφυλων χαρακτηριστικών και των διοικητικών ρόλων. Αντιθέτως, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών φαίνεται να συγκλίνουν με όσα υποστηρίζουν οι Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), οι οποίοι καταγράφουν μια σταδιακή αλλαγή νοοτροπίας στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου προς την κατεύθυνση ενός πιο συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας, που συνάδει με τις πρακτικές ηγεσίας που τείνουν να υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες.

Επιπλέον, οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα απορρίπτουν την άποψη που συνδέει το γυναικείο στυλ ηγεσίας με την αναποτελεσματικότητα και τα εμπόδια στην εξέλιξη των γυναικών. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, η οποία τεκμηριώνει τη θετική επίδραση του γυναικείου μοντέλου διοίκησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Eagly & Johannesen- Schmidt, 2001· Grogan & Shakeshaft, 2011· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαϊτης, 2014).

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων απορρίπτει την άποψη ότι οι γυναίκες υφίστανται συνεχή έλεγχο από τις προϊστάμενες αρχές τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με μέρος της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας, που εξετάζει την έμφυλη ισοτιμία στην επίσημη διοικητική ιεραρχία, επιβεβαιώνοντας ότι οι δομές εξουσίας αξιολογούν το προσωπικό με γνώμονα τη

θεσμική συμμόρφωση αποφεύγοντας τις διακρίσεις λόγω φύλου (Coleman, 2002· Kararou & Bush, 2007). Ωστόσο, φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες επισημαίνουν την έμφυλη διάσταση της διοικητικής πρακτικής (Blackmore & Sachs, 2007· Shakeshaft, 1989).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν μια μεταβολή στις αντιλήψεις των γυναικών σχετικά με τη διαφάνεια των διαδικασιών επιλογής στην εκπαίδευση. Η πλειονότητα των συμμετεχουσών τείνει να μην ταυτίζει τα κριτήρια αξιολόγησης με την αναπαραγωγή ενός ανδροκεντρικού πρότυπου διοίκησης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρητική παραδοχή ότι η θέσπιση ρητών, μετρήσιμων και διαφανών διαδικασιών αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην εκδήλωση έμφυλων στερεοτύπων, διασφαλίζοντας την ισότητα των ευκαιριών (Heilman, 2012· Παπαλεξανδρή, 2018). Παράλληλα, τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να αποκλίνουν από παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία κατέγραφαν συστηματικό έλλειμμα αξιοκρατίας και έμφυλες προκαταλήψεις σχετικά με τον «συναισθηματισμό» ή τις οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών εντός των ανδροκρατούμενων συμβουλίων κρίσης (Anastasiou & Papakonstantinou, 2011· Bollinger & Grady, 2018).

Η άποψη ότι το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός διαιωνίζει τις πατριαρχικές δομές ευνοώντας τους άνδρες δε βρίσκει σύμφωνες λίγο πάνω από τις μισές συμμετέχουσες του δείγματός. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από τις κλασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που ορίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως πεδίο αναπαραγωγής της ανδρικής κυριαρχίας (Arnot, 2002· Shakeshaft, 1989· Spender, 1982). Παράλληλα, το εύρημα αυτό φαίνεται να αποκλίνει και από παλαιότερες εγχώριες μελέτες, οι οποίες κατέγραφαν είτε τη μετάλλαξη των πατριαρχικών δομών σε πιο σύνθετες μορφές είτε την ασυνείδητη αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων από τους ίδιους τους λειτουργούς της εκπαίδευσης (Κανταρτζή, 2003· Μαραγκουδάκη, 2002). Στον αντίποδα, οι απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνάς μας προσεγγίζουν δεδομένα μεταγενέστερων ερευνών στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται πλέον από εξισωτικές αντιλήψεις και απορρίπτουν τα παραδοσιακά πατριαρχικά πρότυπα εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Pavlou et al., 2008).

Οι απαντήσεις των γυναικών του δείγματος μας αποτυπώνουν μια τάση αποδόμησης των παραδοσιακών αντιλήψεων σχετικά με την έμφυλη καθήλωση στον εργασιακό χώρο της

εκπαίδευσης. Η διαπίστωση ότι οι μισές συμμετέχουσες απορρίπτουν την άποψη πως το κοινωνικό μοντέλο τις εγκλωβίζει σε επαγγελματικές θέσεις χαμηλού κύρους, έρχεται σε αντίθεση με θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσδιορίζουν τις κοινωνικοπολιτισμικές δομές ως το πρωταρχικό υπόβαθρο των έμφυλων ανισοτήτων και του περιορισμού των γυναικείων ηγετικών φιλοδοξιών (Wilkinson, 1991· Gupton & Slick, 1996, όπως αναφ. στο Papanastasiou, 2016). Παράλληλα, το εύρημα αυτό φαίνεται να αποκλίνει από παλαιότερα βιβλιογραφικά δεδομένα, τα οποία υποστήριζαν ότι τα έμφυλα στερεότυπα κατευθύνουν συστηματικά τις γυναίκες σε κλάδους περιορισμένου κύρους, κρατώντας τες σε χαμηλότερες ιεραρχικές βαθμίδες, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ζιώγου & Κελεσιδου, 1997· Μαραγκουδάκη, 2001). Αντιθέτως, η στάση των συμμετεχουσών φαίνεται να συγκλίνει με τη θεώρηση ότι η ενασχόληση με την εκπαίδευση δεν βιώνεται ως υποβαθμισμένη επιλογή, αλλά ως ένα πεδίο που εξασφαλίζει στις γυναίκες επιστημονικό γόητρο, κοινωνική αναγνώριση και οικονομική ανεξαρτησία (Βασιλού- Παπαγεωργίου, 1992· Μαραγκουδάκη, 2008).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εισάγουν μια ενδιαφέρουσα διάσταση στη συζήτηση γύρω από τον ρόλο των προτύπων και της καθοδηγητικής υποστήριξης (mentoring) στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η διαπίστωση ότι σχεδόν οι μισές συμμετέχουσες απορρίπτουν τη θέση πως η απουσία γυναικών σε ανώτερες ιεραρχικές βαθμίδες λειτουργεί αποθαρρυντικά για την επαγγελματική τους εξέλιξη, φαίνεται να διαφοροποιείται από ένα μεγάλο μέρος της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία παραδοσιακά αντιμετωπίζει την έλλειψη μεντόρων ως δομικό φραγμό στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2011· Bombas, 2015· Karamanidou & Bush, 2017· Shakeshaft, 1989· Δεληγιάννη- Κουϊμτζή κ. συν., 2003· Μαραγκουδάκη, 2001, 2003). Αντίθετα, η διαφωνία που εξέφρασαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας μάλλον συμβαδίζει με τη σύγχρονη προσέγγιση της Ibarra (2015) ότι οι γυναίκες πια δεν χρειάζονται ένα θηλυκό πρότυπο, για να αναπτύξουν ηγετικά χαρακτηριστικά.

Η άποψη ότι οι γυναίκες αποκλείονται από τα κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης στα οποία πλειοψηφούν οι άνδρες αποτελεί το μοναδικό σημείο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος στο οποίο οι γυναίκες του δείγματός μας δήλωσαν συμφωνία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υιοθετούν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που επισημαίνουν ότι ο αποκλεισμός των γυναικών από τέτοιους άτυπους μηχανισμούς θέτει δομικά εμπόδια στην επαγγελματική πορεία και

ανέλιξη των γυναικών (Coleman, 2002, όπ. αναφ. στο Παπαναστασίου, 2016· Cullen & Perez-Truglia, 2020· Eagly & Carli, 2007· Weiner & Burton, 2016).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχεδόν απόλυτη ισορροπία στις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την άποψη ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις προβάλλουν την ηγετική υπεροχή και κυριαρχία του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει μια μεταβατική πραγματικότητα, όπου η θεσμική και κοινωνική αποδοχή της γυναικείας επαγγελματικής χειραφέτησης συνυπάρχει με ριζωμένες αντιλήψεις που εξακολουθούν να ταυτίζουν τα διοικητικά χαρακτηριστικά με την ανδρική ηγετική υπεροχή (Blackmore, 1995· Chisholm, 2001, ·Eagly & Karau, 2002· England, 2010· Schein, 2007). Παράλληλα, η διχογνωμία αυτή των συμμετεχουσών συγκλίνει με δεδομένα της εγχώριας βιβλιογραφίας αναφορικά με τα προσκόμματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, οι οποίες φαίνεται ότι εξακολουθούν να βρίσκονται αντιμέτωπες με κατεστημένα κοινωνικά στερεότυπα που αφενός επιφυλάσσουν προνομιακά τον ρόλο του ηγέτη για τους άνδρες και αφετέρου περιορίζουν την ιεραρχική εξέλιξη των ίδιων των γυναικών (Βιτσιλάκη, 2001· Μαραγκουδάκη, 1997).

6.5 Συζήτηση ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Σχετικά με τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνάς μας με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο της σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα στις απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματός μας αναδεικνύεται ότι η οικογενειακή κατάσταση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που διαφοροποιεί τις απόψεις τους. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η προσωπική και οικογενειακή ζωή της γυναίκας εκπαιδευτικού επενεργεί άμεσα στους μηχανισμούς εκείνους που διαμορφώνουν τις ψυχολογικές της σταθερές, την οπτική της για τις συνθήκες του εργασιακού της περιβάλλοντος καθώς και τον τρόπο πρόσληψης των έμφυλων ανισοτήτων εντός της σχολικής μονάδας που υπηρετεί (Ιορδανίδης, 2014· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ. συν., 2003).

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας οι απαντήσεις των ερωτώμενων υποδηλώνουν ότι η συγκέντρωση επαγγελματικής εμπειρίας στους εκπαιδευτικούς δυνητικά μεταβάλλει τις εσωτερικές ισορροπίες τους, βοηθά στην εξοικείωση με τις απαιτήσεις της γραφειοκρατικής ιεραρχίας και φαίνεται να καθορίζει την ποιότητα των αντανακλαστικών τους απέναντι στις έμφυλες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης (Ιορδανίδης, 2014· Χαμπίδης, 2012).

Παράλληλα, ως προς το επίπεδο σπουδών φαίνεται ότι η ανώτερη ακαδημαϊκή εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο. Αφενός επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται με κριτικό τρόπο την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται και να διαμορφώνουν τις επαγγελματικές προσδοκίες τους (Anastasiou & Parakonstantinou, 2011· Μπρίνια, 2008). Αφετέρου τους βοηθά να αναγνωρίζουν και να αποδομούν τις δικές τους στερεοτυπικές προκαταλήψεις (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ. συν., 2003· Κανταρτζή, 2003).

Τέλος, η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ένα εύρημα που υποδηλώνει ότι το σχολικό πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας ενδέχεται να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του σχολείου (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαϊτής & Σαϊτή, 2012) και αντιμετωπίζουν ζητήματα που σχετίζονται με την αναπαραγωγή ή την αμφισβήτηση έμφυλων στερεότυπων στην εκπαίδευση (Νάκος, 2005).

6.6 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα:

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τους ενδοπροσωπικούς παράγοντες και τη σχέση τους με την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών στη σχολική διοίκηση δείχνουν ότι τα βασικά εμπόδια για τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία δεν φαίνεται να σχετίζονται

με ατομικές αδυναμίες, αλλά κυρίως με δομικούς και θεσμικούς παράγοντες. Οι απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματός μας φαίνεται να αντανακλούν ισχυρή επαγγελματική αυτοπεποίθηση, καθώς απορρίπτουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις που θέλουν τις γυναίκες λιγότερο ικανές σε σχέση με τους άνδρες στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας.

Παρόλα αυτά, αναδεικνύεται μια ουσιαστική αντίφαση: ενώ οι συμμετέχουσες εμφανίζονται βέβαιες για τις ικανότητές τους, ταυτόχρονα θεωρούν ότι η επαγγελματική τους πορεία ενδέχεται να εξαρτάται από έναν μηχανισμό εξουσίας με στερεοτυπικά ανδρικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να κυριαρχεί η άποψη ότι οι γυναίκες για να εδραιωθούν σε διοικητικές θέσεις καλούνται να προσαρμοστούν σε συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που κοινωνικά συνδέονται με τους άνδρες, περιορίζοντας την έκφραση της θηλυκής τους υπόστασης. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η προσπάθεια συνδυασμού των επαγγελματικών επιδιώξεων με τις κοινωνικά παγιωμένες αντιλήψεις για τη μητρότητα αποτελεί έναν παράγοντα που φαίνεται να επιβαρύνει συναισθηματικά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους εξέλιξη και σχετίζονται με τη οργανωσιακή κουλτούρα της εκπαιδευτικής διοίκησης τα ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν απορρίψει σε μεγάλο βαθμό τα παραδοσιακά στερεότυπα που σχετίζονται με τις επαγγελματικές τους ικανότητες, ιδιαίτερα ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες και ως προς τους περιορισμένους γραφειοκρατικούς ρόλους που τους ανατίθενται. Ωστόσο, η αποδόμηση των έμφυλων αντιλήψεων δεν φαίνεται να είναι πλήρης ούτε ομοιόμορφη, καθώς σημαντικό μέρος των συμμετεχουσών εξακολουθεί να συνδέει- έστω έμμεσα- την αποτελεσματική ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά ή να μην αναγνωρίζει ξεκάθαρα τον ανασταλτικό ρόλο των θεσμικών και γραφειοκρατικών δομών στη γυναικεία διοικητική ανέλιξη. Παράλληλα, η σχεδόν ισομερής κατανομή των θετικών και αρνητικών απαντήσεων αφορά σε ζητήματα όπως ο έμφυλος καταμερισμός των εργασιών εντός της σχολικής μονάδας, τα εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών και τη στερεοτυπική αξιολόγηση με βάση το φύλο φαίνεται να συνάδει με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας. Η διχογνωμία αυτή υποδηλώνει ότι οι έμφυλες ανισότητες στη σχολική διοίκηση ενδέχεται να μην

εκδηλώνονται πλέον με άμεσες και εμφανείς μορφές αποκλεισμού, αλλά μέσα από πιο συγκαλυμμένες, πολιτισμικά εδραιωμένες και συχνά «αόρατες» πρακτικές.

Αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους πορεία και αφορούν στα έμφυλα στερεότυπα στη διοίκηση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό να αμφισβητούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί γυναικείας μειονεξίας στη διοίκηση και να μην βιώνουν άμεσα μορφές ανοιχτής έμφυλης αμφισβήτησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η απόρριψη από την πλειονότητα των συμμετεχουσών της άποψης ότι οι γυναίκες θεωρούνται λιγότερο αποτελεσματικές, ότι ελέγχονται περισσότερο από τις προϊστάμενες αρχές ή ότι τα συμβούλια επιλογής λειτουργούν αποκλειστικά με ανδροκεντρικά κριτήρια υποδηλώνει πιθανόν μια σημαντική μετατόπιση των αντιλήψεων και μια σχετική αποδυνάμωση των παραδοσιακών, εμφανών μορφών έμφυλης διάκρισης. Ωστόσο, ταυτόχρονα αναδεικνύεται μια πιο σύνθετη και αντιφατική πραγματικότητα. Παρά τη γενικευμένη απόρριψη πολλών στερεοτυπικών αντιλήψεων, οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι γυναίκες αποκλείονται από άτυπα δίκτυα υποστήριξης στα οποία κυριαρχούν οι άνδρες, ενώ η σχεδόν απόλυτη ισορροπία στις απόψεις σχετικά με την ανδρική «ηγετική υπεροχή» φαίνεται να υποδηλώνει ότι στοιχεία πατριαρχικών αντιλήψεων εξακολουθούν να υφίστανται με πιο έμμεσους και συμβολικούς τρόπους.

Επιπλέον, η αμφιθυμία που καταγράφεται σε ζητήματα όπως ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των πατριαρχικών δομών, η επίδραση των κοινωνικών προτύπων ή η σημασία της έλλειψης γυναικείων προτύπων ηγεσίας ενδέχεται να σημαίνει ότι οι έμφυλες ανισότητες στη σχολική διοίκηση δεν γίνονται πάντοτε συνειδητά αντιληπτές από τις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο μέσα από έμμεσους, πολιτισμικούς και θεσμικά εδραιωμένους μηχανισμούς.

Εξετάζοντας τις δημογραφικές μεταβλητές, παρατηρούνται αποκλίσεις στις απαντήσεις με βάση την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο της σχολικής μονάδας. Εστιάζοντας στην οικογενειακή κατάσταση, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι οι προσωπικές δεσμεύσεις και η οικογενειακή ζωή της γυναίκας εκπαιδευτικού ενδέχεται να συντελούν στη διαμόρφωση της οπτικής της και να επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο βιώνει και ερμηνεύει τις έμφυλες διακρίσεις

εντός του σχολείου. Παράλληλα, τα έτη υπηρεσίας αναδεικνύονται ως παράγοντας διαφοροποίησης της στάσης των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς η επαγγελματική ωρίμανση που συνοδεύει τη μακρόχρονη εμπειρία φαίνεται ότι αφενός ενισχύει την εξοικείωσή τους με τους μηχανισμούς διοίκησης και αφετέρου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τις έμφυλες προκαταλήψεις στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, η ανώτερη ακαδημαϊκή κατάρτιση συνδέεται με την επαγγελματική ενδυνάμωση των γυναικών, καθώς φαίνεται όχι μόνο να διευρύνει τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες αλλά και να εμβαθύνει τη συνειδητοποίηση των έμφυλων στερεοτύπων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας μπορεί να υποστηριχτεί ότι το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ουδέτερο, αλλά παρουσιάζεται να συνδιαμορφώνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας φαίνεται ότι επηρεάζουν τόσο την αντίληψη των ίδιων των γυναικών για τις διοικητικές διαδικασίες όσο και τον βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζουν, αναπαράγουν ή ανατρέπουν τις έμφυλες προκαταλήψεις στον χώρο της εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία, μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων, τα οποία σε σημαντικό βαθμό συνάδουν με το θεωρητικό της πλαίσιο, ενώ σε επιμέρους σημεία διαφοροποιούνται, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι έμφυλες δυναμικές στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση συγκροτούν μια σύνθετη και μεταβατική πραγματικότητα. Από τη μία πλευρά, οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα αμφισβητούν ότι παραδοσιακά στερεότυπα λειτουργούν ως εμπόδια στην επαγγελματική τους εξέλιξη, γεγονός που υποδηλώνει μια σταδιακή πρόοδο προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισονομίας. Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζεται ότι στοιχεία της ανδροκεντρικής κουλτούρας παραμένουν παρόντα στη σχολική ηγεσία, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των γυναικών εκπαιδευτικών και συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή πιο έμμεσων αλλά υπαρκτών μορφών έμφυλης ανισότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, έως ότου αποδομηθούν ουσιαστικά οι άτυποι αυτοί μηχανισμοί και ενισχυθούν περαιτέρω οι θεσμικές πολιτικές προώθησης της έμφυλης ισότητας, η γυναικεία παρουσία στη σχολική ηγεσία στην Ελλάδα φαίνεται να παραμένει μια διαδικασία ασυνεχής, ένα «ανακοπτόμενο άλμα» που εξακολουθεί να επηρεάζεται από τις δομικές αντιστάσεις που απορρέουν από τις παραδοσιακές κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές.

6.7 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε αποκλειστικά ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, γεγονός που περιόρισε τη δυνατότητα διερεύνησης των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχουσών σε μεγαλύτερο βάθος (Bryman, 2017). Επιπλέον, η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου στο ερευνητικό εργαλείο δεν επέτρεψε την ευελιξία των απαντήσεων, καθώς οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε προκαθορισμένα πλαίσια που είχαν διαμορφωθεί από την ερευνήτρια.

Επιπλέον, η αποκλειστική αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων περιόρισε τη δυνατότητα ερμηνείας της σχεδόν ισόρροπης κατανομής των απαντήσεων που παρατηρήθηκε σε θέματα όπως η πατριαρχία και η ηγεσία, καθώς δεν κατέστη δυνατή η διερεύνηση των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων που βρίσκονται πίσω από τις επιμέρους απαντήσεις των συμμετεχουσών.

Έναν από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας αποτελεί η σύνθεση του δείγματος, καθώς οι συμμετέχουσες προέρχονταν αποκλειστικά από σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας και η επιλογή τους δεν πραγματοποιήθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, αλλά αποτυπώνουν περισσότερο τάσεις που παρατηρήθηκαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο (Bryman, 2017).

6.8 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν ποιοτικές ή μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προκειμένου να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις και οι μηχανισμοί που διαμορφώνουν τις στάσεις των γυναικών εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική διοίκηση και τα έμφυλα στερεότυπα. Ιδιαίτερα, η σχεδόν ισομερής κατανομή των απαντήσεων που καταγράφηκε σε ορισμένα ζητήματα, όπως η πατριαρχία και η ηγεσία, αποτελεί πιθανόν πρόκληση για έναν μελλοντικό ερευνητή, προκειμένου να διερευνηθούν εις βάθος οι παράγοντες που επηρεάζουν τις διαφορετικές αυτές

τοποθετήσεις. Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας, καθώς και η αξιοποίηση μεγαλύτερων και περισσότερο αντιπροσωπευτικών δειγμάτων, ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκριση των ευρημάτων και η εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων για τον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των αντιλήψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε συγκριτικό επίπεδο, προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσληψη των έμφυλων στερεοτύπων και των εμποδίων που σχετίζονται με την πρόσβαση σε θέσεις ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Τέλος, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εστιάσουν στις εμπειρίες γυναικών που ήδη κατέχουν θέσεις ευθύνης στη σχολική διοίκηση, ώστε να διερευνηθεί πώς βιώνουν στην πράξη τις προκλήσεις, τις ευκαιρίες και τις έμφυλες δυναμικές που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Βιβλιογραφία

- Acker, S. (1989). Rethinking teachers' careers. In S. Acker (Ed.), *Teachers, gender and careers*. Falmer Press.
- Acker, S. (1994). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching and feminism*. Open University Press.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Έλλην.
- Alimo-Metcalfe, B. (1995). Leadership and assessment. Στο S. Vinnicombe & N. Colwill (Επιμ.), *The essence of women in management* (σσ. 92–109). Prentice Hall.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2011). Elements of gender-related variability in the selection of School Advisors in Greece. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 314–335. <https://doi.org/10.1108/0957823111129082>
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9–11.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender: Essays on educational theory and feminist politics*. Routledge.
- Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, (25–26), 114–127.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001). *Φύλο και απασχόληση*. Εκδόσεις Ατραπός.
- Bizimi, S. (2023). Female managers' perceptions of their role in Greek secondary education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(3), 102–108. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.3.675>
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership, and educational change*. Open University Press.

- Bollinger, A. A., & Grady, M. L. (2018). Women's satisfaction in the superintendency: A mixed methods study. *Leadership and Research in Education*, 4, 46–69.
- Bombas, L. C. (2015). *Female or male teacher in today's primary schools? Hellenic Pedagogical Cosmos*, 12(2), 35–51.
https://hpcosmos.gr/Hellenic_Pedagogical_Cosmos/HPC_Home_Page.html
- Bryant, G. (1984). *The Working Woman report: Succeeding in business in the 1980s*. Simon & Schuster.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μτφρ.: Α. Αϊδίνης, Επιστ. Επιμ.). Gutenberg. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2001)
- Bryson, V. (2005). *Φεμινιστική πολιτική θεωρία: Εισαγωγή*. Μεταίχμιο.
- Bryson, V. (2016). *Feminist political theory: An introduction* (3rd ed.). Palgrave Macmillan.
- Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων. (2021). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021–2025*. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.
<https://www.opengov.gr/minlab/wp-content/uploads/2021/07/ΕΣΔΙΦ-2021-2025.pdf>
- Chisholm, L. (2001). Gender and leadership in South African educational administration. *Gender and Education*, 13(4), 387–399.
<https://doi.org/10.1080/09540250120081742>
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Collard, J. L. (2001). Leadership and gender: An Australian perspective. *Educational Management & Administration*, 29(3), 343–355.
<https://doi.org/10.1177/0263211X010293008>

- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: The female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management*, 21(1), 75–100.
<https://doi.org/10.1080/13632430120033054>
- Coleman, M. (2002). *Women as headteachers: Striking the balance*. Trentham Books.
- Coleman, M. (2003). Gender & leadership style: The self-perceptions of secondary head teachers. *Management in Education*, 17(1), 29–33.
<https://doi.org/10.1177/08920206030170010901>
- Coleman, M. (2007). *Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time*. *School Leadership & Management*, 27(4), 383–399. <https://doi.org/10.1080/13632430701562991>
- Connell, R. W. (2006). *Το κοινωνικό φύλο* (Ε. Κοτσυφού, Μετ.). Επίκεντρο.
- Crawford, M. (2003). *Leadership and change in schools*. RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ. : Χ. Τσορμπατζούδης, Επιστ. Επιμ.). Έλλην. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2008)
- Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: International differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278–291.
<https://doi.org/10.1108/09578230310474421>
- Cullen, Z. B., & Perez-Truglia, R. (2019). The old boys' club: Schmoozing and the gender gap. *NBER Working Paper Series*, No. 26530. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w26530>
- Δαράκη, Ε. (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία & φύλο. Επίκεντρο
- Davies, L. (1990). *Equity and efficiency: School management in an international context*. Falmer Press.
- De Beauvoir, S. (2021). *Το δεύτερο φύλο* (Τζ. Κωνσταντίνου, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Φρόση, Α. (Επιμ.). (2003). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την*

ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

- De Lyon, H., & Migniuolo, F. W. (Eds.). (1989). *Women teachers: Issues and experiences*. Open University Press.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Φύλο και εκπαιδευτική πολιτική: Γυναίκες στην εκπαίδευση και την επιστήμη*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα – Αριθμοί και δεδομένα ερευνών. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο* (σσ. 184–203). Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Ζιώγου, Σ., & Κελεσίδου, Χ. (1997). *Οι γυναίκες στην εκπαίδευση και την επιστήμη*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, 85(9), 62–71. <https://doi.org/10.1177/0891243207070152>
- Eagly, A. H., & Johannesen- Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781–797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233–256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 685–710. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.685>
- 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>

- Edoun, E. (2018). *Educational leadership and school management*. Academic Press.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2018). *Στατιστικές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Λήξη σχολικού έτους 2015–2016* [Δελτίο Τύπου]. <https://www.statistics.gr/infographic-secondary-education>
- England, P. (2010). The gender revolution: Uneven and stalled. *Gender & Society*, 24(2), 149–166. <https://doi.org/10.1177/0891243210361475>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2023). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2025/country>
- European Institute for Gender Equality. (2025). *Gender equality index 2025: Digitalisation and the future of work in education*. Publications Office of the European Union. europa.eu
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, Μετ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ferrario, M. (1994). Women as managerial leaders. Στο M. J. Davidson & R. J. Burke (Eds.), *Women in management: Current research issues* (σσ. 110–125). Paul Chapman Publishing.
- Firestone, S. (1970). *The dialectic of sex: The case for feminist revolution*. William Morrow.
- Fitzgerald, T. (2014). *Women leaders in higher education: Shattering the myths*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203491515>
- Forster, N. (2001). A case study of women academics' views on equal opportunities, career prospects and work-family conflicts in a UK university. *Career Development International*, 6(1), 28–38. <https://doi.org/10.1108/13620430110381016>
- Francis, B. (2006). *Gender, equality and achievement*. Routledge.
- Gill, R. (2011). Sexism reloaded, or, it's time to get angry again! *Feminist Media Studies*, 11(1), 61–71. <https://doi.org/10.1080/14680777.2011.537029>

- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (Γ. Κωστόπουλος, Μετφ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press. *ηγεσία στην εκπαίδευση*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2011). *Women and educational leadership*. Jossey-Bass.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. State Univ
Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. State University of New York Press.ersity of New York Press.
- Hansen, J. (2014). *A qualitative study of women high school principals' career life histories* (Doctoral dissertation, Utah State University).
<https://doi.org/10.26076/0013-6476>
- Harrison, R., & Williams, J. (1993). A training initiative. In J. Ozga (Ed.), *Women in educational management*. Open University Press.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113–135. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Hoyt, C. L. (2010). Women, men, and leadership: Exploring the gender gap at the top. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(7), 484–498.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00274>
- Ibarra, H. (2003). *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*. Harvard Business School Press.
- Ibarra, H. (2015). *The authenticity paradox*. *Harvard Business Review*, 93(1), 53–59.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον: Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Γρηγόρη.
- Καμπερίδου, Ε. (2018). Ψηφιακές δεξιότητες και ψηφιακός αποκλεισμός: Γεφυρώνοντας το έμφυλο ψηφιακό χάσμα. Στο Α. Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Βιβλίο Πρακτικών του 6ου Συνεδρίου της ΕΚΕ «Η κοινωνιολογία και ο δημόσιος ρόλος της στην εποχή της μεταμόρφωσης του κόσμου»* (Τόμ. 6, σ. 202–210). Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία. <http://scholar.uoa.gr/ikamper/publications>
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5–19.
- Kaparou, M., & Bush, T. (2007). Invisible barriers: The career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 221–237.
<https://doi.org/10.1080/03057920601165587>
- Karamanidou, M., & Bush, T. (2017). *Women primary school principals in Cyprus: Barriers and facilitators to progression*. *International Studies in Educational Administration*, 45(1), 70–86.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 30430). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30430>
- Khan, M. S., Khan, I., Qureshi, Q. A., Ismail, H. M., Rauf, H., Latif, A., & Tahir, M. (2015). The styles of leadership: A critical review. *Public Policy and Administration Research*, 5(3), 87–92.

- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ). (2008). *Οδηγός εισαγωγής αρχών ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: Κριτική επισκόπηση νομοθεσίας, θεωριών και εκπαιδευτικών εφαρμογών*. ΚΕΘΙ.
- Knouse, S. B., & Webb, S. C. (2001). Virtual networking for women and minorities. *Career Development International*, 6(4), 226–228.
<https://doi.org/10.1108/13620430110397541>
- Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. Στο E. E. Maccoby (Επιμ.), *The development of sex differences* (σσ. 82–173). Stanford University Press.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κτιστάκη, Σ. (2014). *Εισαγωγή στη δημόσια διοίκηση*. Παπαζήσης.
- Kruger, M. L. (1996). *Gender issues in school headship: Quality versus power? European Journal of Education*, 31(4), 447–461.
- Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–173). Stanford University Press.
- Lewin, K. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Μαγγανάρα, Ι. (1989). *Εργασία, συνδικαλισμός και ισότητα των φύλων*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν, οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δελγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ. 258–292). Βάνιας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Το φύλο και η ηγεσία στην εκπαίδευση*. Ατραπός.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική πολιτική και φύλο*. Ατραπός.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της θηλυκοποίησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ελλάδα. Στο Β. Δελγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική*

πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σσ. 85–112). Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Έμφυλες προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Διόνικος.

Μαράτου- Αλιπράντη, Α. (1999). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές* (2η έκδ.). Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Marshall, C. (Ed.). (1997). *Feminist critical policy analysis: A perspective from primary and secondary schooling*. Routledge.

Μαυροσκούφης, Δ. (2003). Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας. Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και πρακτικές* (σσ. 31–54). Αφοί Κυριακίδη.

Meyerson, D. E., & Fletcher, J. K. (2000). A modest manifesto for shattering the glass ceiling. *Harvard Business Review*, 78(1), 127–136.

Millett, K. (1970). *Sexual politics*. Doubleday.

Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2000). *Μάνατζμεντ* (Σ. Κατσαντώνη, Μετ.). Κλειδάριθμος.

Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?* Addison-Wesley.

Μουσούρου, Α. Μ. (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική*. Gutenberg.

Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ (ΕΠΕΑΕΚ II).

<https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1297>

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Σταμούλη.

- Νάκος, Χ. (2005). *Ηγεσία και φύλο στην ελληνική εκπαίδευση: Στερεότυπα και πραγματικότητα*. Ατραπός.
- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
- Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021).
- Ντούλας, Π. (2025). Κρίσεις διευθυντών 2023: Τα μετρήσιμα κριτήρια των υποψηφίων. *Esos.gr*. <https://www.esos.gr/arthra/96619/kriseis-dieythyn-ton-sholeion-2023i-synenteyxi-analytika-stoiheia-ana-dieythynsi>
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Temple Smith.
- OECD. (2026). *Education at a Glance 2026: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.
- Ozga, J. (1993). *Women in educational management*. Open University Press.
- Παπαδάκη, Χ., & Σαΐτης, Χ. Α. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν τη σταδιοδρομία των γυναικών εκπαιδευτικών στην ανέλιξή τους σε θέσεις ευθύνης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (17), 65–78.
- Παπαλεξανδρή, Ν. Α. (2018). *Γυναικεία ηγεσία: Εμπόδια και προκλήσεις*. Εκδόσεις Ψυχογιός.
- Παπαναούμ, Ζ. (1997). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Διοίκηση ή/και Κάκκος*, Γ., Πιτσιάβας, Δ., & Παπαλέξης, Κ. (2017). Συγκριτική μελέτη των τυπικών κριτηρίων επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, 133–143.
- Παπαναστασίου, Ε. (2010). Γυναίκα και διοίκηση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση –*

Διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας (σσ. 531–539). Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

- Papanastasiou, E. (2016). *Gender and leadership in Greek primary education* (Doctoral dissertation, London Metropolitan University). London Metropolitan University Repository. <https://repository.londonmet.ac.uk/1023>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη*. Μεταίχμιο.
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν – οι άνδρες διοικούν; Στο *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 1267–1290). Νέος Παιδαγωγός.
- Pavlou, V., Tsaousis, I., Vryonides, M., & Brown, R. (2008). Assessing the dimensionality and other psychometric properties of a Greek translation of the Sex-Role Egalitarianism Scale (Form B). *Sex Roles*, 59(11–12), 787–799.
<https://doi.org/10.1007/s11199-008-9483-6>
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Personality: Theory and research* (8th ed.). Wiley.
- Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent, J. D. (2002). Gender and managerial stereotypes: Have the times changed? *Journal of Management*, 28(2), 177–193.
<https://doi.org/10.1177/014920630202800203>
- ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας. (2007, 19 Οκτωβρίου). *Πράξη 31/19-10-2007: Οι κρίσεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας*. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση: Η έμφυλη διάσταση*. Ατραπός.
- ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας. (2011, 5 Αυγούστου). *Πράξη 30/5-8-11: Θέματα τοποθετήσεων και στελέχωσης σχολικών μονάδων*. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας.
- ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας. (2015, 26 Ιουνίου). *Πράξη 18/26-6-15: Θέματα τοποθετήσεων, αποσπάσεων και στελέχωσης σχολικών μονάδων*. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας.

- ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας. (2017, 17 Ιουλίου). *Πράξη 36/17-7-17: Θέματα τοποθετήσεων, αποφάσεων και στελέχωσης σχολικών μονάδων*. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας.
- ΠΥΣΔΕ Ν. Αιτωλοακαρνανίας. (2023, 18 Απριλίου). *Πράξη 22/18-4-2023: Θέματα τοποθετήσεων, αποφάσεων και στελέχωσης σχολικών μονάδων*. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας.
- Stoller, R. J. (1964). A contribution to the study of gender identity. *The International Journal of Psychoanalysis*, 45, 220–226.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. Α. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sanderson, R. E., & Whitehead, S. (2016). The gendered international school: Barriers to women managers' progression. *Education + Training*, 58(3), 328–338.
<https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0045>
- Sampson, P. M. (2018). Female superintendents' longevity: Their experiences. *Leadership and Research in Education*, 4, 114–126.
- Sanchez, J. E., & Thornton, B. (2010). Gender issues in K-12 educational leadership. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(13), 1–15.
<https://doi.org/10.21423/awlj-v30.a303>
- Schein, V. E. (2007). Women in management: Reflections and projections. *Women in Management Review*, 22(1), 6–18. <https://doi.org/10.1108/09649420710726193>
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Sage Publications.
- Shoemaker, B. J. E., & Fraser, H. W. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. *Phi Delta Kappan*, 62(3), 178–182.
- Sinclair, A. (2014). A feminist case for leadership. Στο J. Damousi, K. Rubenstein, & M. Tomsic (Eds.), *Diversity in leadership: Australian women, past and present* (σσ. 17–35). ANU Press. <https://doi.org/10.22459/DL.11.2014.01>

- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Stivers, C. (2002). *Bureaucracy and the public interest: Gender and the administrative state*. Johns Hopkins University Press.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. Writers and Readers Publishing.
- Στραβάκου, Π. Α. (2002). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση* (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17444>
- Στρατηγάκη, Μ. (2007). *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής*. Μεταίχμιο.
- Σύνταγμα της Ελλάδας. (1975). *Σύνταγμα της Ελλάδος: Όπως ψηφίσθηκε από την Ε' Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων στις 7 Ιουνίου 1975*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 111/Α/09-06-1975).
- Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 15029). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15029>
- Thompson, P., & Stokes, H. (2023). Perspectives of women as they navigate their path to principalship in Australian secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–18.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023). *Στατιστικά στοιχεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/monimoi-m/diorismoι/poreia-diorismon?start=20>
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και*

- υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002).
- Volman, M., & van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: The second decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613–634. <https://doi.org/10.3102/00346543071004613>
- Weiner, J. M., & Burton, L. J. (2016). The double bind for women: Exploring the gendered nature of turnaround leadership in a principal preparation program. *Harvard Educational Review*, 86(3), 339–365. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.339>
- Χαμπίδης, Θ. (2012). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου (εκπαιδευτικού και μαθητή) στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χατζηνικήτα, Β., & Ρετάλη, Κ. (2014). *Το οδοιπορικό της συγγραφής μιας έρευνας*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 33–52). Προπομπός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Στο *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 213–230). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χριστοφόρου, Φ., & Ροκά, Φ. (2005). Οι γυναίκες στα κέντρα λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση στην Ήπειρο. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Τόμ. 2, σσ. 215–223). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

Εκπαιδευτική έρευνα για την διερεύνηση απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες.

Αγαπητές συναδέλφισσες,

Ονομάζομαι Δάλλα Θεοδώρα, υπηρετώ ως φιλόλογος στο 6ο ΓΕΛ Αγρινίου και διενεργώ την παρούσα έρευνα στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας θα χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ο χρόνος συμπλήρωσής του υπολογίζεται στα 10-15 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική αλλά πολύ σημαντική, διότι χωρίς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν είναι δυνατή η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για τη συνέχιση της έρευνας. Οι πληροφορίες που θα δώσετε μέσω του ερωτηματολογίου θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα δίχως να ερωτηθείτε για τους λόγους αποχώρησής σας. Το όνομά σας δεν καταγράφεται και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί με κανέναν τρόπο στα ευρήματα. Ωστόσο θα χαρώ να μοιραστώ τα ευρήματα της έρευνας αυτής μαζί σας μετά την ολοκλήρωσή της.

Για οποιαδήποτε απορία σχετικά με τη διαδικασία της έρευνας, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο email: std111864@ac.eap.gr.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Με εκτίμηση Δάλλα Θεοδώρα Φιλόλογος

Μέρος Α. Ατομικά-Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, απαντήστε επιλέγοντας με
"κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο

Ηλικία

- ☐ έως 29
- ☐ 30 έως 39
- ☐ 40 έως 49
- ☐ 50 έως 59
- ☐ 60 και άνω

Ειδικότητα

- ☐ Θεολόγος
- ☐ Φιλολόγος
- ☐ Μαθηματικός
- ☐ Φυσικός/Χημικός/Βιολόγος
- ☐ Ξένων γλωσσών
- ☐ Πληροφορικής
- ☐ Μηχανολόγος/Ηλεκτρολόγος/Ηλεκτρονικός
- ☐ Νοσηλευτικής/Αισθητικής/Φυσιοθεραπείας
- ☐ Φυσικής Αγωγής
- ☐ Άλλο

Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμη
- ☐ Έγγαμη χωρίς παιδιά
- ☐ Έγγαμη με παιδιά
- ☐ Διαζευγμένη

☐ Σε χηρεία

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

☐ έως 10

☐ από 11 έως 20

☐ από 21 έως 30

☐ από 30 και πάνω

Επίπεδο σπουδών(επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών)

☐ Πτυχίο ανώτερης/ανώτατης σχολής

☐ Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό

Τύπος σχολικής μονάδας

☐ Γυμνάσιο

☐ Λύκειο

☐ ΕΠΑ.Λ

Μέρος Β. Εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε επιλέγοντας με "κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο.

Σε ποιά βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στις σχολικές μονάδες διότι:

1. Έχουν εσωτερικεύσει τη στερεοτυπική αντίληψη ότι "οι άνδρες διοικούν, ενώ οι γυναίκες διδάσκουν"

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

2. Θεωρούν ότι ο διευθυντικός ρόλος ταιριάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της ανδρικής προσωπικότητας

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

3. Πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ηγετικές ικανότητες, για να διοικήσουν μια σχολική μονάδα

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

4. Αισθάνονται λιγότερο ικανές από τους άνδρες συναδέλφους τους στη λήψη διοικητικών αποφάσεων

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

5. Φοβούνται ότι η θέση διοίκησης ενδέχεται να απειλήσει τις κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

6. Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη φιλοδοξιών

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

7. Προτιμούν τη διδασκαλία έναντι των διοικητικών καθηκόντων

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

8. Φοβούνται ότι μια ενδεχόμενη αποτυχία θα επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική εικόνα τους

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

9. Διστάζουν να διεκδικήσουν ηγετική θέση, επειδή απουσιάζει η στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

10. Αισθάνονται ενοχές στην ιδέα ότι η επαγγελματική τους ανέλιξη ενδεχομένως θα περιορίσει τον χρόνο φροντίδας της

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

11. Νιώθουν την ανάγκη να περιορίσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες λόγω μητρότητας
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
12. Αισθάνονται ότι πρέπει να υποσκελίσουν την θηλυκότητά τους και να υιοθετήσουν ανδρικά χαρακτηριστικά, για να εδραιωθούν
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
13. Αισθάνονται συναισθηματική πίεση, καθώς δυσκολεύονται να ισορροπήσουν τον χρόνο που αφιερώνουν στην εργασία τους και στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Μέρος Γ. Η κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, σημειώστε το
βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε επιλέγοντας με
"κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο

Σε ποίο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν
ηγετικές θέσεις στις σχολικές μονάδες διότι:

1. Η επικρατούσα κουλτούρα στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέει την
αποτελεσματική ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
☐ Διαφωνώ
☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
☐ Συμφωνώ
☐ Συμφωνώ απόλυτα

2. Οι ικανότητες των γυναικών αξιολογούνται με βάση τις
στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο και τις σχέσεις των δύο
φύλων

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
☐ Διαφωνώ
☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
☐ Συμφωνώ
☐ Συμφωνώ απόλυτα

3. Η μετάβαση σε ανώτερες διοικητικές θέσεις είναι δυσκολότερη για τις γυναίκες
σε σχέση με τους άνδρες

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
☐ Διαφωνώ
☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

4. Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ανατίθενται κυρίως εργασίες "φροντίδας" (πχ οργάνωση γιορτών, συναισθηματική υποστήριξη κλπ) λόγω του φύλου τους

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

5. Ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατίας λειτουργεί περισσότερο αποτρεπτικά για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες στο να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

6. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο "ικανοί" στο να διαχειρίζονται ψηφιακές εφαρμογές υποστήριξης σχολικών μονάδων (πχ. mySchool)

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

7. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι "κατάλληλες" για την χειρόγραφη παραδοσιακή γραφειοκρατία

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

8. Η εισαγωγή των νέων ψηφιακών συστημάτων διοίκησης ενίσχυσαν το έμφυλο χάσμα μέσα στις σχολικές μονάδες

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

9. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν τις άκαμπτες γραφειοκρατικές διαδικασίες και απέχουν συνειδητά από τη

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

10. Η έλλειψη συνεργασίας ως συστημικό εμπόδιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας πλήττει περισσότερο τις γυναίκες και τις απομακρύνει από τις θέσεις διοίκησης

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Μέρος Δ. Τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε επιλέγοντας με "κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες γιατί:

1. Οι κοινωνικές αντιλήψεις προβάλλουν την ηγετική υπεροχή και κυριαρχία του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου φύλου

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
☐ Διαφωνώ
☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
☐ Συμφωνώ
☐ Συμφωνώ απόλυτα

2. Το κοινωνικό μοντέλο εγκλωβίζει τις γυναίκες σε θέσεις εργασίας με χαμηλό κύρος

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
☐ Διαφωνώ
☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
☐ Συμφωνώ
☐ Συμφωνώ απόλυτα

3. Το γυναικείο στυλ ηγεσίας (συμμετοχικό-δημοκρατικό στυλ διοίκησης) θεωρείται αναποτελεσματικό για το ελληνικό σχολείο

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
☐ Διαφωνώ

- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

4. Οι γυναίκες καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα αντιδραστικό και αφιλόξενο περιβάλλον στην πορεία της ανέλιξης τους (πχ συνάδελφοι, μαθητές, γονείς)

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

5. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός διαιωνίζει τις πατριαρχικές δομές, ευνοώντας την ανέλιξη των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

6. Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς αμφισβήτησης από συναδέλφους, μαθητές, γονείς

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

7. Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς ελέγχου από τις προϊστάμενες αρχές τους

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

8. Οι διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής (πχ προφορική συνέντευξη) ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα εις βάρος των γυναικών

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

9. Η κυριαρχία των ανδρών στα συμβούλια επιλογής δεν διασφαλίζει την δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των γυναικών

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ απόλυτα

10. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται από τα συμβούλια επιλογής αναπαράγουν το ανδρικό πρότυπο διοίκησης

☐ Διαφωνώ απόλυτα

☐ Διαφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

11. Τα μέλη των συμβουλίων επιλογής δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένα και επηρεάζονται από ασυνείδητες προκαταλήψεις εις βάρος των γυναικών

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

12. Οι άνδρες αξιολογητές στα συμβούλια επιλογής τείνουν να επιλέγουν άλλους άνδρες σε θέσεις ευθύνης λόγω του φαινομένου της ομοκοινωνικότητας (η τάση να επιλέγουμε άτομα με παρόμοια με εμάς χαρακτηριστικά)

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

13. Τα συμβούλια επιλογής επηρεάζονται από τις πολιτικές και κομματικές διασυνδέσεις στις οποίες οι άνδρες έχουν ευκολότερη πρόσβαση

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

14. Οι γυναίκες αποκλείονται από τα κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης στα οποία πλειοψηφούν οι άνδρες

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

15. Απουσιάζει η καθοδήγηση (mentoring) για τις γυναίκες που επιθυμούν να αναλάβουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

16. Η έλλειψη γυναικείων προτύπων σε ανώτερες διοικητικές θέσεις αποθαρρύνει τις νέες γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη διεκδίκηση της σχολικής διεύθυνσης

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Παράρτημα Β: Αποτελέσματα ελέγχων αξιοπιστίας και κανονικότητας

Ενότητα Ερωτηματολογίου	Cronbach Alpha (a)	N of items
Εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες	0.918	13
Η κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	0.906	10
Τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	0.967	16

Πίνακας Β1 Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach Alpha (a), πλήθος δηλώσεων (N)

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ενδοπροσωπικοί παράγοντες	,120	110	<,001	,966	110	,006
Οργανωσιακοί παράγοντες	,114	110	,001	,959	110	,002
Εμφυλα στερεότυπα	,123	110	<,001	,941	110	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας Β2 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov: παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας p-value (Sig.)

Παράρτημα Γ: Δείγμα συμπληρωμένου ερωτηματολογίου

Εκπαιδευτική έρευνα για την διερεύνηση απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες.

Αγαπητές συναδέλφισσες,

Ονομάζομαι Δάλλα Θεοδώρα, υπηρετώ ως φιλόλογος στο 6ο ΓΕΛ Αγρινίου και διενεργώ την παρούσα έρευνα στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας θα χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ο χρόνος συμπλήρωσής του υπολογίζεται στα 10-15 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική αλλά πολύ σημαντική, διότι χωρίς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν είναι δυνατή η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για τη συνέχιση της έρευνας. Οι πληροφορίες που θα δώσετε μέσω του ερωτηματολογίου θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα δίχως να ερωτηθείτε για τους λόγους αποχώρησής σας. Το όνομά σας δεν καταγράφεται και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί με κανέναν τρόπο στα ευρήματα. Ωστόσο θα χαρώ να μοιραστώ τα ευρήματα της έρευνας αυτής μαζί σας μετά την ολοκλήρωσή της.

Για οποιαδήποτε απορία σχετικά με τη διαδικασία της έρευνας, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο email: std111864@ac.eap.gr.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Με εκτίμηση
Δάλλα Θεοδώρα
Φιλόλογος

Μέρος Α. Ατομικά-Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, απαντήστε επιλέγοντας με "κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο

Ηλικία

- ☐ έως 29
- ☐ 30 έως 39
- ☐ 40 έως 49
- ☒ 50 έως 59
- ☐ 60 και άνω

Ειδικότητα *

- ☐ Θεολόγος
- ☐ Φιλολόγος
- ☐ Μαθηματικός
- ☒ Φυσικός/Χημικός/Βιολόγος
- ☐ Ξένων γλωσσών
- ☐ Πληροφορικής
- ☐ Μηχανολόγος/Ηλεκτρολόγος/Ηλεκτρονικός
- ☐ Νοσηλευτικής/Αισθητικής/Φυσιοθεραπείας
- ☐ Οικονομολόγος
- ☐ Φυσικής Αγωγής
- ☐ Άλλο

Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμη
- ☐ Έγγαμη χωρίς παιδιά
- ☒ Έγγαμη με παιδιά
- ☐ Διαζευγμένη
- ☐ Σε χηρεία

Έτη προυπηρεσίας στην εκπαίδευση

- ☐ έως 10
- ☒ από 11 έως 20
- ☐ από 21 έως 30
- ☐ από 31 και πάνω

Επίπεδο σπουδών (επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών)

- ☐ Πτυχίο ανώτερης/ανώτατης σχολής
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☒ Διδακτορικό

Τύπος σχολικής μονάδας

- ☐ Γυμνάσιο
- ☒ Λύκειο
- ☐ ΕΠΑ.Λ

Μέρος Β. Εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε επιλέγοντας με "κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στις σχολικές μονάδες διότι:

Έχουν εσωτερικεύσει τη στερεοτυπική αντίληψη ότι "οι άνδρες διοικούν, ενώ οι γυναίκες διδάσκουν"

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρούν ότι ο διευθυντικός ρόλος ταιριάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της ανδρικής προσωπικότητας

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ηγετικές ικανότητες, για να διοικήσουν μια σχολική μονάδα

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Αισθάνονται λιγότερο ικανές από τους άνδρες συναδέλφους τους στη λήψη διοικητικών αποφάσεων

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Φοβούνται ότι η θέση διοίκησης ενδέχεται να απειλήσει τις κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Διερεύνηση απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών - Φόρμες Google Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη φιλοδοξιών

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Προτιμούν τη διδασκαλία έναντι των διοικητικών καθηκόντων

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☒ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Φοβούνται ότι μια ενδεχόμενη αποτυχία θα επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική εικόνα τους

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Διστάζουν να διεκδικήσουν ηγετική θέση, επειδή απουσιάζει η στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Αισθάνονται ενοχές στην ιδέα ότι η επαγγελματική τους ανέλιξη ενδεχομένως θα περιορίσει τον χρόνο φροντίδας της οικογένειας

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
-

Νιώθουν την ανάγκη να περιορίσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες λόγω μητρότητας

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Αισθάνονται ότι πρέπει να υποσκελίσουν την θηλυκότητά τους και να υιοθετήσουν ανδρικά χαρακτηριστικά, για να εδραιωθούν

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Αισθάνονται συναισθηματική πίεση, καθώς δυσκολεύονται να ισορροπήσουν τον χρόνο που αφιερώνουν στην εργασία τους και στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Μέρος Γ. Η κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε επιλέγοντας με "κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο

Σε ποίο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στις σχολικές μονάδες διότι:

Η επικρατούσα κουλτούρα στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέει την αποτελεσματική ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι ικανότητες των γυναικών αξιολογούνται με βάση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο και τις σχέσεις των δύο φύλων

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η μετάβαση σε ανώτερες διοικητικές θέσεις είναι δυσκολότερη για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☒ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ανατίθενται κυρίως εργασίες "φροντίδας" (πχ οργάνωση γιορτών, συναισθηματική υποστήριξη κλπ) λόγω του φύλου τους

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατίας λειτουργεί περισσότερο αποτρεπτικά για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες στο να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο "ικανοί" στο να διαχειρίζονται ψηφιακές εφαρμογές υποστήριξης σχολικών μονάδων (πχ. mySchool)

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι "κατάλληλες" για την χειρόγραφη παραδοσιακή γραφειοκρατία

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η εισαγωγή των νέων ψηφιακών συστημάτων διοίκησης ενίσχυσαν το έμφυλο χάσμα μέσα στις σχολικές μονάδες

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν τις άκαμπτες γραφειοκρατικές διαδικασίες και απέχουν συνειδητά από τη διοίκηση

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η έλλειψη συνεργασίας ως συστημικό εμπόδιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας πλήττει περισσότερο τις γυναίκες και τις απομακρύνει από τις θέσεις διοίκησης

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Μέρος Δ. Τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαιδευτική διοίκηση ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη διευθυντικής θέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε επιλέγοντας με "κλικ" αριστερά από κάθε πρόταση το αντίστοιχο πεδίο

Σε ποιό βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες γιατί:

Οι κοινωνικές αντιλήψεις προβάλλουν την ηγετική υπεροχή και κυριαρχία του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου φύλου

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Το κοινωνικό μοντέλο εγκλωβίζει τις γυναίκες σε θέσεις εργασίας με χαμηλό κύρος

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Το γυναικείο στυλ ηγεσίας (συμμετοχικό-δημοκρατικό στυλ διοίκησης) θεωρείται αναποτελεσματικό για το ελληνικό σχολείο

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι γυναίκες καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα αντιδραστικό και αφιλόξενο περιβάλλον στην πορεία της ανέλιξης τους (πχ συνάδελφοι, μαθητές, γονείς)

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός διακινδυνεύει τις πατριαρχικές δομές, ευνοώντας την ανέλιξη των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς αμφισβήτησης από συναδέλφους, μαθητές, γονείς

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι γυναίκες διευθύντριες τελούν υπό καθεστώς συνεχούς ελέγχου από τις προϊστάμενες αρχές τους

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής (πχ προφορική συνέντευξη) ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα εις βάρος των γυναικών

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η κυριαρχία των ανδρών στα συμβούλια επιλογής δεν διασφαλίζει την δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των γυναικών

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται από τα συμβούλια επιλογής αναπαράγουν το ανδρικό πρότυπο διοίκησης

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Τα μέλη των συμβουλίων επιλογής δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένα και επηρεάζονται από ασυνείδητες προκαταλήψεις εις βάρος των γυναικών

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
 - ☒ Διαφωνώ
 - ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
 - ☐ Συμφωνώ
 - ☐ Συμφωνώ απόλυτα
-

Οι άνδρες αξιολογητές στα συμβούλια επιλογής τείνουν να επιλέγουν άλλους άνδρες σε θέσεις ευθύνης λόγω του φαινομένου της ομοκοινωνικότητας (η τάση να επιλέγουμε άτομα με παρόμοια με εμάς χαρακτηριστικά)

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Τα συμβούλια επιλογής επηρεάζονται από τις πολιτικές και κομματικές διασυνδέσεις στις οποίες οι άνδρες έχουν ευκολότερη πρόσβαση

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι γυναίκες αποκλείονται από τα κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης στα οποία πλειονοφούν οι άνδρες

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Απουσιάζει η καθοδήγηση (mentoring) για τις γυναίκες που επιθυμούν να αναλάβουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☒ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η έλλειψη γυναικείων προτύπων σε ανώτερες διοικητικές θέσεις αποθαρρύνει τις νέες γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη διεκδίκηση της σχολικής διεύθυνσης

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☒ Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

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.