

Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Educational leadership and gender: Views of secondary and post-secondary teachers

Ειρήνη Βογιατζάκη, *Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων ΔΙΕΚ, MSc, (vogiatzakirena@yahoo.gr)*

Ιωσήφ Φραγκούλης, *Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ (sfaka@otenet.gr)*

Eirini Vogiatzaki, *Teacher PE 87.02, Adult Teacher DIEK, MSc, (vogiatzakirena@yahoo.gr)*

Iosif Frangkoulis, *Professor School of Pedagogical and Technological Education, Tutor Hellenic Open University, (sfaka@otenet.gr)*

Abstract: The purpose of this research is to survey through a questionnaire the views of secondary and post-secondary education teachers regarding the relationship between educational leadership and gender. The research involved 180 teachers of EPAL and DIEK of Crete, mainly from 41 to 50 years old. The under-representation of women, according to the respondents, is mainly due to family obligations, followed by lack of ambition, discrimination against this gender, fear of workload, lack of confidence and support, while in the last place is the lack of necessary qualifications. . Teachers believe that the characteristics of imagination, self-control, respect for the personality of subordinates and students, democracy and participation in decision-making are the most important, so that one leads a school, with the latter those who consider its most important characteristic intuitive ability. Of course, in the above qualifications, there is no dependent relationship between them and they do not interact with whether the teacher has applied for an administrative position in the educational field.

Key words: gender, educational leadership, teachers, equality.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και φύλου. Στην έρευνα συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ και των ΔΙΕΚ του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, ηλικίας από 41 έως 50 ετών. Ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα χαρακτηριστικά της φαντασίας, της αυτοκυριαρχίας, του σεβασμού στην προσωπικότητα των υφισταμένων και των μαθητών, της δημοκρατικότητας και της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων αποτελούν τα πιο σημαντικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει ηγηθεί μιας σχολικής μονάδας. Παράλληλα ως βασικό χαρακτηριστικό θεωρούν το χαρακτηριστικό της διαισθητικής ικανότητας.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, εκπαιδευτική ηγεσία, εκπαιδευτικοί, ισότητα.

1.Εισαγωγή

Στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι έρευνες που υλοποιούνταν για πολλές δεκαετίες αφορούσαν τους άνδρες διευθυντές. Σταδιακά, άρχισε να εξετάζεται και η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε αυτό το πεδίο λόγω της αλλαγής των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών. Η πρώτη έρευνα επικεντρώθηκε στην αποτύπωση των γυναικών και των ανδρών που κατέχουν διοικητικές θέσεις προσπαθώντας να αιτιολογήσουν και να κατανοήσουν γιατί σε διοικητικές θέσεις βρίσκονταν γυναίκες αντί για άνδρες (Brown, 1996; Coleman, 2001; 2005; 2006; Eaglyetal., 1992; Kruger, 2008).

Η επανεξέταση του ζητήματος εισήγαγε στην έρευνα το ζήτημα των γυναικείων προσεγγίσεων στην ηγεσία σε αντίθεση με τη συγκριτική συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών που εντόπιζε ανδρικές ιδιότητες στις γυναίκες που καταλάμβαναν αυτές τις θέσεις. Από τότε μέχρι και σήμερα, η ερευνητική δραστηριότητα έχει διανύσει πολλά βήματα (Burton&Weiner, 2016; Gill&Arnold, 2015; Kis&Konan, 2014; Marczynski&Gates, 2013).

Το ίδιο ισχύει και για την ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα αφού μία σειρά ερευνών έχουν εστιάσει στον παράγοντα του φύλου δεδομένης της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες στις οποίες κινήθηκαν οι έρευνες αυτές, ήταν η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια ενώ απουσιάζουν εντελώς αντίστοιχες έρευνες στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση(Ανδρέου, 2018; Βογιατζή &Χατζίκου, 2017; Γιαννιού, 2016; Δεληλίγκα κ.ά., 2015; Κουρκούτα, 2018; Κροκυδά& Φωτιά, 2015; Κώνστα, 2019). Δεδομένου ότι το χάσμα ανάμεσα στα φύλα συνεχίζει να είναι μεγάλο στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα, ένα ακόμα λιθαράκι επιχειρεί να βάλει και η παρούσα έρευνα εισάγοντας μια ακόμα διάσταση στο ερευνητικό πεδίο.

2. Φύλο και εκπαίδευση

Ένα από τα θέματα που έχει συζητηθεί ιδιαίτερα στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων στην απασχόληση εν γένει και ειδικότερα στους ρόλους της ηγεσίας και της διαχείρισης. Ο Connell (2009) ισχυρίστηκε ότι οι οργανισμοί έχουν «καθεστώτα φύλου», που μάλιστα περιγράφουν το είδος της εργασίας για το κάθε φύλο, τις κοινωνικές ρυθμίσεις μέσα στον οργανισμό, την ανάπτυξη των συναισθηματικών σχέσεων, καθώς και τη σχέση του οργανισμού με τις οικογένειες και άλλους κοινωνικούς θεσμούς.

Σύμφωνα με τον Martin (2003), οι άνδρες και οι γυναίκες κοινωνικά κατασκευάζονται μεταξύ τους στο χώρο εργασίας με μια δυναμική δύο όψεων, η οποία συχνά επηρεάζει αρνητικά τις εργαζόμενες γυναίκες. Παρά την αύξηση του αριθμού των γυναικών που κατέχουν ηγετικές θέσεις στους δημόσιους ρόλους, πάντα ελκύει την προσοχή το γεγονός ότι τις θέσεις αυτές τις κατέχουν γυναίκες και συχνά επικρίνονται για τη χρήση στερεοτυπικών προσεγγίσεων της γυναικείας ηγεσίας (Grogan, 2014).

Στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης υπάρχει πλέον ο ισχυρισμός ότι, οι γυναίκες δεν

θεωρούνται πρόβλημα στην ανάληψη θέσεων ευθύνης. (Coleman, 2005). Ωστόσο, στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου οι γυναίκες αποτελούν σχεδόν το 85% των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων, εξακολουθούν να κατέχουν μόνο ελαφρώς μεγαλύτερο αριθμό βασικών διοικητικών θέσεων από ό,τι οι άνδρες (58,9%). Στα γυμνάσια, οι γυναίκες κατέχουν λιγότερο από το ένα τρίτο των διοικητικών θέσεων (28,5%). Αντίστοιχα, οι γυναίκες κατέχουν περίπου το 24% των θέσεων των επιθεωρητών σχολείων (Kowalskietal., 2011).

Αν και το ποσοστό των γυναικών διευθυντών αυξήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες αυτό γίνεται με πολύ αργό ρυθμό (Hilletal., 2016; Kruger, 2008; Marczynski&Gates, 2013). Επιπλέον, οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται, ενώ κατέχουν περισσότερη εμπειρία και εκπαίδευση από τους άνδρες (Grogan&Shakeshaft, 2010; Roseretal., 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται, να υποτιμούνται και να μην αξιοποιούνται ως διευθυντικά στελέχη στις σχολικές μονάδες (Marshall&Wynn, 2012).

Τα κοινωνικά στιλ αποτελούν ένα επιπλέον σχετικό θέμα που συζητείται στη βιβλιογραφία σχετικά με τις διακρίσεις φύλου. Ο Chodorow (1978) ισχυρίζεται ότι, οι άνδρες καταλήγουν να αρνούνται, να καταπιέζουν και να καταπνίγουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, παραμερίζοντας την προσωπική τους ανάπτυξη για την κατοχή θέσεων από την πρώιμη ηλικία, όντας αγόρια δηλαδή. Αυτές οι πρώτες διαδικασίες μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές των φύλων στον τομέα του κοινωνικού στιλ μεταξύ των ενηλίκων. Εάν οι γυναίκες πράγματι αναπτύσσονται μέσω αναγνώρισης των σχέσεων, η ανάπτυξη των ανδρών περιλαμβάνει μεγαλύτερη εξατομίκευση και πιο αμυντική στάση απέναντι στις σχέσεις (Chodorow, 1978). Ως αποτέλεσμα αυτού, οι γυναίκες καλλιεργούν συναισθηματικές σχέσεις με τα άτομα που βρίσκονται γύρω τους και τείνουν να έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από ό,τι οι άνδρες.

Ενώ ο Chodorow (2012) ισχυρίστηκε ότι παρά το γεγονός ότι, ο κύριος φροντιστής του ανθρώπου είναι συνήθως γυναίκα, θα πρέπει να δίνεται σημασία στην ανάπτυξη των δύο φύλων και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Άλλοι ερευνητές επεσήμαναν τις εξελικτικές διαδικασίες ως τις ρίζες των διαφορών φύλου, όσον αφορά το κοινωνικό στιλ. Η τάση των ανδρών να διαμορφώνουν ιεραρχίες κυριαρχίας εντός των ομάδων, είναι σύμφωνη με μια εξελικτική ιστορία συναγωνιστικού ανταγωνισμού μεταξύ των ανδρών. Μια συνακόλουθη συνέπεια είναι ότι, οι άνδρες θα διατηρήσουν σχέσεις με άλλα μέλη της ομάδας που χρησιμοποιούν λιγότερη προσωπική επαφή από ό,τι οι γυναίκες. Η τάση των γυναικών να προτιμούν την ισότητα στις σχέσεις τους, σε αντίθεση με την αποδοχή των ιεραρχιών της κυριαρχίας, είναι σύμφωνη με την πεποίθηση ότι αυτές οι προκαταλήψεις εξελίχθηκαν στο πλαίσιο σχέσεων που εξαρτώνται περισσότερο από τον αμοιβαίο αλτρουισμό σε σχέση με τις σχέσεις μεταξύ ανδρών (Vigil, 2007). Φαίνεται, λοιπόν ότι, οι αποκλίνουσες κοινωνικές μορφές μπορεί να αντανάκλουν τις συγκρούσεις ανάμεσα στις συμπεριφορές που επιλέγονται για τη διατήρηση μεγάλων λειτουργικών συμμαχιών στους άνδρες και των οικείων και ασφαλών σχέσεων στις γυναίκες (Vigil, 2007). Παρά τις αποκλίνουσες προοπτικές τους, όσον αφορά την προέλευση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, τόσο η προσέγγιση της πρώιμης ανάπτυξης όσο και η εξελικτική θεωρούν ότι, οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις

χαρακτηρίζουν τις γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες.

Η ανισότητα των φύλων στην ηγεσία είναι το επίκεντρο των ερευνών στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης εδώ και πολλά χρόνια (NanChi, 2006; Kiamba, 2008; Bilen- Green, 2008; Nazemi et al., 2012; Morley&Crossouard, 2016). Διαχρονικά, οι ηγετικοί ρόλοι ανήκαν γενικά στους άνδρες (Day, 2014; Longman&Anderson, 2016). Αυτή η κοινωνική στάση φαίνεται να έχει κάνει τις γυναίκες απρόθυμες να επιδιώξουν να αποκτήσουν διοικητικές ηγετικές θέσεις. Ο Msila (2013) υποστηρίζει ότι, οι γυναίκες ηγέτες δε λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη υποστήριξη από τις κοινότητές τους και συνήθως πρέπει να αποδείξουν την ικανότητά τους σε συνθήκες διαμορφωμένες μέσα σε μία πατριαρχική κοινωνία. Από την περιδιάβαση των σχετικών ερευνών προκύπτει ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης στην γυναικεία ηγεσία οφείλεται σε διάφορους παράγοντες και περιλαμβάνει την παράδοση και τον πολιτισμό και τις κοινωνικές αντιλήψεις (Cundiff&Vescio, 2016; Msila, 2013; Morley&Crossouard, 2016). Ο Lumby (2003) υποστηρίζει, επίσης, ότι οι κοινότητες δεν εμπιστεύονται τις γυναίκες να διορίζονται ως διευθύντριες σχολείων, επειδή η σχολική διαχείριση είναι μια σημαντική δουλειά που απαιτεί τη σοβαρότητα που νομίζουν ότι μόνο οι άνδρες θα μπορούσαν να παρέχουν. Αξιοσημείωτο είναι ότι, τέτοιες αντιλήψεις υπάρχουν ακόμα και σε χώρες όπου έχουν αναπτυχθεί σαφείς πολιτικές για την ισότητα των φύλων αλλά παρ’ όλα αυτά, επικρατούν στερεότυπα που υπονομεύουν τις ικανότητες των γυναικών στη διοίκηση των σχολείων (Coleman, 2006).

Αν και οι γυναίκες συχνά υποεκτιμούνται, αντιπροσωπεύουν έναν ισχυρό και αναξιοποίητο φυσικό πόρο και αποτελούν μια σταθεροποιητική δύναμη σε κάθε οργανισμό. Η ικανότητα των γυναικών στις διοικητικές θέσεις αποδεικνύεται στην πράξη από τα πολλά σχολεία που αναπτύσσονται έχοντας γυναίκες διευθύντριες (Higgs, 2006). Οι γυναίκες συνήθως επιλέγονται ως διευθύντριες αφού έχουν αποκτήσει περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας και περισσότερες ακαδημαϊκές και επαγγελματικές σπουδές από τους άνδρες (Grogan&Shakeshaft, 2010; Roser et al., 2009). Αυτό καθώς και οι ευρύτερες μορφές εκπαίδευσης, αντανakλούν τις βραδύτερες διαδικασίες προώθησης που βασίζονται στην ανισότητα των φύλων. Στον εικοστό πρώτο αιώνα, οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στην εκπαιδευτική ηγεσία και το χαμηλό ποσοστό τους στους ρόλους των σχολικών ηγετών και αυτό δεν έχει αλλάξει σημαντικά κατά την τελευταία δεκαετία (Kruger, 2008; Marczynski&Gates, 2013). Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός ετών τους ως δραστήριοι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις στην τάξη προτού ορισθούν ως διευθύντριες, μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιο εμπειριστατωμένης εμπειρικής γνώσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επομένως, όταν οι γυναίκες ηγέτες ασχολούνται με θέματα διδασκαλίας, συνήθως βασίζονται στη δική τους εμπειρία και γνώση πολύ περισσότερο από τους άνδρες, οι οποίοι πρέπει να βρουν άλλες πηγές γνώσης και εξουσίας.

Επιπλέον, οι ερευνητές των δύο φύλων θεωρούν ότι η καλλιέργεια στενών σχέσεων χαρακτηρίζει τις γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες. Οι γυναίκες καλλιεργούν συναισθηματικές σχέσεις με άλλους και τείνουν να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση πολύ

περισσότερο από τους άνδρες. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων σε αυτόν τον τομέα μπορούν να εξηγηθούν από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως η εξελικτική (Vigil 2007) ή εναλλακτικά η ψυχαναλυτική προσέγγιση (Chodorow, 1978; 2012). Εφόσον, όμως, η ηγεσία βασίζεται σε διαπροσωπικές σχέσεις, οι γυναίκες που αποδίδουν μεγάλη σημασία στην προστασία και την προώθηση τέτοιων σχέσεων επιδεικνύουν μετασχηματιστική ηγεσία, όπου οι ηγέτες εμπνέουν, εξουσιοδοτούν και διεγείρουν τους οπαδούς τους, περισσότερο από τους άνδρες (Barbutoetal., 2007). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι, γι’ αυτό τον λόγο οι άνδρες ηγέτες βασίζουν την καθοδηγητική ηγεσία τους στην επίσημη εξουσία, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως προσέγγιση περισσότερο προσανατολισμένη στις εργασίες.

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ και των ΔΙΕΚ του Νομού Ηρακλείου Κρήτης ως προς τους λόγους για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ως ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν τα ακόλουθα:

- Ποιοι είναι οι βασικότεροι λόγοι για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των ερωτηθέντων για τη δυνατότητα συμμετοχής των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση;
- Κατά πόσο τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να έχει κάποιος για να ασκεί εξουσία στη σχολική μονάδα σχετίζονται με την προηγούμενη διοικητική τους εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης

3.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί από τα ΕΠΑΛ και τα ΔΙΕΚ του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την επιλογή του δείγματος ήταν η τυχαία δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους διευθυντές/ντριες μέσω Googleforms, από τους οποίους προωθήθηκαν στους εκπαιδευτικούς στις αντίστοιχες δομές των ΕΠΑΛ και ΔΙΕΚ, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις των σχολικών μονάδων. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις και πιο αναλυτικά:

- Οι ερωτήσεις 1-4 ήταν δημογραφικές ανοικτού τύπου, και αφορούσαν την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ειδικότητα και τη θέση εργασίας.
- Η 5η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου και χωρίζονταν σε 3 μέρη. Το 1ο, αφορούσε το κατά πόσο οι ερωτηθέντες έχουν υποβάλει αίτηση ανάληψης διοικητικής θέσης στον επαγγελματικό τους χώρο, το 2ο στόχευε στην ανάδειξη της θέσης αυτής, εφ’ όσον το προηγούμενο σκέλος απαντήθηκε θετικά, ενώ αν απαντήθηκε αρνητικά, μετέβαιναν στο 3ο σκέλος, στο οποίο μπορούσαν να επιλέξουν τους λόγους για τους οποίους κάτι τέτοιο εμποδίστηκε.
- Η 6η και η 7η ερώτηση, ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και μάλιστα διαβαθμισμένων απαντήσεων, που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας και τους λόγους υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε αυτήν.
- Η ερώτηση 8, ήταν ανοικτού τύπου και στόχευε στη λήψη προτάσεων για την ενδυνάμωση της δυνατότητας συμμετοχής περισσότερων γυναικών σε διοικητικές θέσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης, ενώ τέλος,
- Η ερώτηση 9, ήταν άλλη μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής που περιλάμβανε δράσεις στις οποίες συμμετείχαν οι ερωτηθέντες.

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους διευθυντές/ντριες μέσω Googleforms, από τους οποίους προωθήθηκαν στους εκπαιδευτικούς στις αντίστοιχες δομές των ΕΠΑΛ και ΔΙΕΚ, όπου έγινε η έρευνα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν τόσο για τον σκοπό της έρευνας, όσο και για την ανωνυμία των απαντήσεων και της ταυτότητάς τους μέσω διευκρινιστικού e-mail.

3.5. Εργαλεία ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS.25. Πιο συγκεκριμένα, στην περιγραφική στατιστική έγινε χρήση ποσοστών, που παρουσιάστηκαν μέσω κατάλληλων πινάκων και γραφημάτων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας και το στατιστικό τεστ χ^2 (chi-square).

4. Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών (77 άτομα, 42.8%) και ακολουθεί η κατηγορία 31-40 ετών (58 άτομα, 32.2%). Αρκετοί εκπαιδευτικοί επίσης έχουν ηλικία 51-60 ετών (37 άτομα, 20.6%), ενώ ελάχιστοι έχουν ηλικία άνω των 60 ετών (2 άτομα, 1.1%) ή έως 30 ετών (6 άτομα, 3.3%). Η προϋπηρεσία των

εκπαιδευτικών κυμαίνεται με την πλειοψηφία να έχει έως 5 χρόνια(48 άτομα, 26.7%), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν 16-20 χρόνια (45 άτομα, 25%) και 11-15 χρόνια (42 άτομα, 23.3%). Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 6-10 χρόνιαπροϋπηρεσία (21 άτομα, 11.7%) ή πάνω από 20 χρόνια (24 άτομα, 13.3%).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, επίσης, είναι μόνιμοι (99 άτομα, 55%). Μικρότερο είναι το ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (23 άτομα, 12.8%), ενώ εκπροσωπούνται επίσης στο δείγμα εκπαιδευτικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων (10 άτομα, 5.6%) και της παράλληλης στήριξης (4 άτομα, 2.2%), ωρομίσθιοι (9 άτομα, 5%), υπεύθυνοι εργαστηρίου (9 άτομα, 5%), διευθυντές/ριες-υποδιευθυντές/ριες (14 άτομα, 7.8%), κ.ά. (12 άτομα, 6.7%). Τέλος, αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι προέρχονται από τον τομέα υγείας και πρόνοιας (40 άτομα, 22.2%)ενώ ακολουθεί ο τομέας της πληροφορικής (27 άτομα, 15%), των οικονομικών σπουδών (17 άτομα, 9.4%), της μηχανολογίας (15 άτομα, 8.3%), της φιλολογίας (13 άτομα, 7.2%), της γεωπονίας και διατροφής (11 άτομα, 6.1%), των καλλιτεχνικών σπουδών (9 άτομα, 5%), τις φυσικές επιστήμες (9 άτομα, 5%), τα μαθηματικά (8 άτομα, 4.4%), τις ξένες γλώσσες (7 άτομα, 3.9%), βρεφονηπιοκομίας (5 άτομα, 2.8%), και λοιπές ειδικότητες (19 άτομα, 10.6%).

Πίνακας 1: Έχετε υποβάλει μέχρι σήμερα αίτηση για ανάληψη διοικητικής θέσης στον επαγγελματικό σας χώρο;

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	125	69,4	69,4
	Ναι	55	30,6	100,0
	Total	180	100,0	

Πίνακας 2: Αν ναι, για ποια θέση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Για τη θέση υποδιευθύντριας/ντη	23	38,3	38,3
	Για τη θέση διευθύντριας/ντη	18	30,0	68,3
	Για τη θέση της προϊσταμένης/νου γραφείου	3	5,0	73,3
	Για τη θέση σχολικής/κού συμβούλου	2	3,3	76,7

	Για τη θέση υπεύθυνου/νης τομέα	8	13,3	90,0
	Άλλο	6	10,0	100,0

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι λόγοι που ώθησαν τους ερωτηθέντες να μην υποβάλλουν αίτηση για ανάληψη κάποιας διοικητικής θέσης. Το 25.6% (32 απαντήσεις) των απαντήσεων σχετίζεται με το ατομικό ενδιαφέρον, το 21.6% (27 απαντήσεις) με την έλλειψη αναγκαίων προσόντων, το 16% (20 απαντήσεις) με τις οικογενειακές υποχρεώσεις και το 13.6% (17 απαντήσεις) των συνολικών απαντήσεων σχετίζονται με προσωπικούς λόγους. Συνεχίζοντας, το 7.2% (9 απαντήσεις) των απαντήσεων αναφέρονται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν τις ευθύνες μιας τέτοιας θέσης. Το 5.6% (7 απαντήσεις) κάνει λόγο για μη ύπαρξη αντιστοιχίας οικονομικών κινήτρων, το 4.8% (3 απαντήσεις) αναφέρεται στην αναντιστοιχία ευθυνών και οικονομικής αμοιβής, ενώ η προτίμηση της ήδη υπάρχουσας θέσης και ο φόβος της αποτυχίας καταλαμβάνουν το 3.2% (4 απαντήσεις) και το 2.4% (3 απαντήσεις) αντίστοιχα.

Πίνακας 3: Αν όχι, ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλλετε σχετική αίτηση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εξαιτίας ατομικού ενδιαφέροντος	32	25,6	25,6
	Εξαιτίας προσωπικών λόγων	17	13,6	39,2
	Εξαιτίας της έλλειψης αναγκαίων προσόντων	27	21,6	60,8
	Εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων	20	16,0	76,8
	Δεν ήμουν έτοιμος/η να αναλάβω τις ευθύνες μιας τέτοιας θέσης	9	7,2	84,0
	Δεν υπάρχουν τα αντίστοιχα οικονομικά κίνητρα	7	5,6	89,6
	Φόβος αποτυχίας	3	2,4	92,0
	Λόγω αναντιστοιχίας ευθυνών και οικονομικής αμοιβής	6	4,8	96,8
	Μου αρέσει η θέση που υπηρετώ και δεν θέλω ακόμα να τη διαφοροποιήσω	4	3,2	100,0

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμπεριφοράς που αξιολογούνται απαραίτητα για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Το 17.2% (31 άτομα) καταλαμβάνει η αποφασιστικότητα, το 12.2% (22 άτομα) αγγίζει η δημοκρατικότητα και η συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων, αλλά και ο σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών, το 11.7% (21 άτομα) ανήκει στην επικοινωνιακή ικανότητα και το 8.9% (16 άτομα) αντιπροσωπεύει η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Το 7.2% (13 άτομα) των εκπαιδευτικών θεωρούν ως κύριο χαρακτηριστικό τη συνεργατικότητα και τη συναδελφικότητα, το 6.7% (12 άτομα) αγγίζουν η αυτοκυριαρχία και η ικανότητα επιβολής και ελέγχου και το 6.1% (11 άτομα) αγγίζει η κατανόηση και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Τέλος, η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων αγγίζει το 5% (9 άτομα), ενώ η φαντασία και η διαισθητική ικανότητα καταλαμβάνουν το 3.9% (7 άτομα) και το 2.2% (4 άτομα) αντίστοιχα.

Πίνακας 4: Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά προσωπικότητας- συμπεριφοράς αξιολογείτε απαραίτητα για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αποφασιστικότητα	31	17,2	17,2
	Αυτοκυριαρχία	12	6,7	23,9
	Δημοκρατικότητα και συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων	22	12,2	36,1
	Διαισθητική ικανότητα	4	2,2	38,3
	Επικοινωνιακή ικανότητα	21	11,7	50,0
	Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων	9	5,0	55,0
	Ικανότητα επιβολής και ελέγχου	12	6,7	61,7
	Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	16	8,9	70,6
	Κατανόηση- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	11	6,1	76,7
	Σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών	22	12,2	88,9
	Συνεργατικότητα – συναδελφικότητα	13	7,2	96,1
	Φαντασία	7	3,9	100,0
	Total	180	100,0	

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζεται ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στις θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης. Το 52.2% (94 άτομα) ανήκει στις οικογενειακές υποχρεώσεις, το 15% (27 άτομα) στην έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ιδίων των γυναικών και το 11.7% (21 άτομα) σχετίζεται με τις διακρίσεις σε βάρος του γυναικείου φύλου. Επιπλέον, το 10% (18 άτομα) καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται λόγω του φόβου εξαιτίας του φόρτου εργασίας, το 8.3% (15 άτομα) κάνει λόγο για έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανεπαρκούς στήριξης από το ευρύτερο περιβάλλον και το 2.8% (5 άτομα) αναφέρεται στην έλλειψη αναγκαίων προσόντων.

Πίνακας 5: Η υποαντιπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης οφείλεται πρωτίστως σε

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ιδίων των γυναικών	27	15,0	15,0
	Έλλειψη αναγκαίων προσόντων	5	2,8	17,8
	Οικογενειακές υποχρεώσεις	94	52,2	70,0
	Έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανεπαρκούς στήριξης από το ευρύτερο περιβάλλον	15	8,3	78,3
	Φόβο εξαιτίας του φόρτου εργασίας και των ευθυνών	18	10,0	88,3
	Διακρίσεις σε βάρος του γυναικείου φύλου	21	11,7	100,0
	Total	180	100,0	

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι προτάσεις των ιδίων των γυναικών ως προς την ενδυνάμωση της δυνατότητας να συμμετέχουν περισσότερες γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση. Το 28.8% (42 άτομα) των εκπαιδευτικών κάνουν λόγο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στήριξης και την αλλαγή της νομοθεσίας, το 25.3% (37 άτομα) αναφέρεται στην αύξηση κινήτρων και επιμόρφωσης και το 13.7% (20 άτομα) αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και την κατάκτηση προσόντων από τις ίδιες τις γυναίκες. Τέλος, το 32.2% (47 άτομα) καταλαμβάνει η απάντηση «Άλλο», η οποία αποτελείται από απαντήσεις που καταλαμβάνουν αμελητέα ποσοστά και δεν θα είχε νόημα να παρουσιαστούν η κάθε μια ξεχωριστά.

Πίνακας 6: Τι έχετε να προτείνετε για την ενδυνάμωση της δυνατότητας να συμμετέχουν περισσότερες γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κίνητρα-επιμόρφωση	37	25,3	25,3
	Περιβάλλον στήριξης- αλλαγή νομοθεσίας	42	28,8	54,1
	Αυτοπεποίθηση και κατάκτηση προσόντων	20	13,7	67,8
	Άλλο	47	32,2	100,0
	Total	146	100,0	
Missing	System	34		
Total		180		

Στον Πίνακα 7 αποτυπώνεται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινωνικούς, συνδικαλιστικούς φορείς και πολιτικά κόμματα. Σε καμία συμμετοχή αναφέρεται το 29.1% (71 απαντήσεις) των συνολικών απαντήσεων, το 26.6% (65 απαντήσεις) καταλαμβάνουν οι πολιτιστικοί σύλλογοι και το 19.7% (48 απαντήσεις) ανήκει σε άλλους φορείς. Το 16% (39 απαντήσεις) καταλαμβάνουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, ενώ το υπόλοιπο 8.6% (21 απαντήσεις) των απαντήσεων αντιπροσωπεύουν τα πολιτικά κόμματα.

Πίνακας 7: Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολιτικάκόμματα	21	8,6	8,6
	Πολιτιστικούςσυνλόγους	65	26,6	35,2
	Συνδικαλιστικές οργανώ- σεις	39	16,0	51,2
	Άλλουςφορείς	48	19,7	70,9
	Τίποτα από τα παραπάνω	71	29,1	100,0

5.Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχουν υποβάλει μέχρι σήμερα αίτηση για ανάληψη διοικητικής θέσης στον επαγγελματικό χώρο, κυρίως λόγω μειωμένου ενδιαφέροντος, ενώ όσοι ερωτηθέντες έχουν υποβάλλει τέτοια αίτηση, το έκαναν κυρίως για τη θέση της υποδιευθύντριας/ντη. Η έλλειψη φιλοδοξίας είναι ένας εσωτερικός φραγμός, δηλαδή αυτοπεριορισμός λόγω του φόβου επιτυχίας ή

αποτυχίας (Cubillo& Brown, 2003). Αυτός ο τύπος φραγμού επιδεινώνεται στις αναπτυσσόμενες χώρες από τη μακρόχρονη πολιτισμική ιστορία της ανδρικής δεσπόζουσας θέσης, των στερεότυπων ρόλων και της κοινωνικοποίησης (Orlatka, 2006). Φαίνεται ότι και σε αυτή την περίπτωση, η έλλειψη φιλοδοξίας είναι ένα στοιχείο που αποτυπώνεται από τις γυναίκες, αφού η θέση της διευθύντριας δεν είναι κάτι που διεκδικούν. Ακόμα και αυτές που επιζητούν την εργασιακή προαγωγή περιορίζονται στη θέση της υποδιευθύντριας, αφήνοντας τη θέση του διευθυντή στους άνδρες. Ασχέτως τις αιτίες που υπαγορεύουν αυτή τη στάση και οι οποίες θα αναλυθούν εκτενώς στη συνέχεια, αναδεικνύεται η έλλειψη φιλοδοξίας εκ μέρους των γυναικών και ο αυτοπεριορισμός που θέτουν στον εαυτό τους (Cubillo& Brown, 2003).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως η αποφασιστικότητα είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει κάποιος, ώστε να ασκήσει σχολική ηγεσία, ενώ κύριος λόγος της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Η σύνδεση της αποφασιστικότητας με την ηγεσία έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, αφού η έρευνα των Δεληλίγκα κ.ά. (2015) τη σημειώνει ως ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας. Παρόλα αυτά όμως, η αποφασιστικότητα γενικότερα, καθώς και η αποφασιστική ηγεσία αποδίδεται κυρίως στους άνδρες και όχι στις γυναίκες (Coleman, 2007). Οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ένα εμπόδιο για τις γυναίκες που έχει εντοπιστεί σε αρκετές έρευνες. Ο Hall (2000) διαπίστωσε ότι οι σταδιοδρομίες των γυναικών περιλαμβάνουν μια ένταση μεταξύ των προσωπικών προσδοκιών και των προσδοκιών της οικογένειας ή της κοινωνίας. Το γεγονός ότι οι γυναίκες συχνά σταματούν τη σταδιοδρομία τους για να δημιουργήσουν οικογένεια εξηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό τα διαφορετικά επιτεύγματα στο επάγγελμα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Hall, 2000), πολλές γυναίκες δεν σχεδιάζουν τη ζωή τους. Ορισμένες έχουν ως τελικό στόχο τους να είναι σύζυγοι και μητέρες. Υπάρχουν όμως και άλλες που δεν το σχεδιάζουν αλλά είτε προκύπτει, είτε τους επιβάλλεται. Αυτό σημαίνει ότι ενώ μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένο ότι για τις γυναίκες οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν εμπόδιο για την κατάκτηση μιας διοικητικής θέσης στην εκπαίδευση, κάτι ανάλογο δεν ισχύει για τους άνδρες συναδέλφους τους.

Από την έρευνα προέκυψε πως οι ερωτηθέντες προτείνουν κυρίως την αλλαγή περιβάλλοντος και νομοθεσίας, ώστε να συμμετέχουν η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να μην συμμετείχε ενεργά σε κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια άλλη οργάνωση. Ο Msila (2013) υποστηρίζει ότι, οι γυναίκες ηγέτες δε λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη υποστήριξη από τις κοινότητές τους και συνήθως πρέπει να αποδείξουν την ικανότητά τους σε συνθήκες διαμορφωμένες μέσα σε μία πατριαρχική κοινωνία. Από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως η έλλειψη εμπιστοσύνης στη γυναικεία ηγεσία οφείλεται σε διάφορους παράγοντες και περιλαμβάνει την περισσότερες γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, ενώ παράδοση και τον πολιτισμό, καθώς και τις κοινωνικές αντιλήψεις (Cundiff&Vescio, 2016; Msila, 2013; Morley&Crossouard, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Γ. (2018). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βογιατζή, Τ. Ε. & Χατζίκου, Γ. Ε. (2017). *Ανάληψη ηγετικών θέσεων στον εκπαιδευτικό κλάδο. Μελέτη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε γενικά και ειδικά σχολεία του δήμου Ρόδου*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Γιαννιού, Δ. (2016). *Γυναικείο φύλο και ηγεσία: Απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την υπό-εκπροσώπηση τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία*. Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου.
- Δεληλίγκα, Σ., Ταρατόρη, Ε. & Μπεκιάρη, Α. (2015). *Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60, 29-47*.
- Κουρκούτα, Β. (2018). *Ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας*. ΤΕΙ Δυτικής Αττικής.
- Κροκυδά, Ε. & Φωτιά, Α. (2015). *Η γυναίκα διευθύντρια σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- Έρευνα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κόνστα, Μ. (2019). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενδυναμωτική συμπεριφορά σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/τριας στη δ/βάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Barbuto, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S. & Marx, D. B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles, 56*(1-2), 71-83.
- Bilen-Green, C., Froelich, K. A. & Jacobson, S. W. (2008). *The prevalence of women in academic leadership. Positions and potential impact on prevalence of women in the professorial ranks*. Paper presented at the Women in Engineering Proactive Network Conference, St. Louis, Missouri June 8 to 10 2008.
- Brown, M. (1996). Barriers to women managers' advancement in education in Uganda. *International Journal of Educational Management, 10*(6), 18-23.
- Burton, L. J. & Weiner, J. M. (2016). “They were really looking for a male leader for the building”: Gender, identity and leadership development in a principal preparation program. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-144.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California.
- Chodorow, N. (2012). *Individualizing gender and sexuality: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management, 21*(1), 75-100.

- Coleman, M. (2005). Gender and Secondary School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33(2), 3-20.
- Coleman, S. (2006). The management style of female head teachers. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 163-174.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 1-27.
- Connell, R. (2009). *Gender*. Malden: Polity.
- Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Cundiff, J. L. & Vescio, T. K. (2016). Gender stereotypes influence how people explain gender disparities in the workplace. *Sex Roles*, 75, 126-138.
- Day, D. V. (2014). *The Oxford handbook of leadership and organizations*. New York: Oxford University Press.
- Eagly, A. H., Karau, S. J. & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 76- 102.
- Gill, J. & Arnold, P. (2015). Performing the principal: school leadership, masculinity and emotion. *International Journal of Leadership in Education*, 18, 19-33.
- Grogan, M. (2014). Re(Considering) gender scholarship in educational leadership. In C. K. Mansfield & W. S. Newcomb (eds.). *Women interrupting, disrupting, and revolutionizing educational policy and practice* (pp. 3-20). Charlotte: Information Age.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2010). *Women and educational leadership* (Vol. 10). John Wiley & Sons.
- Hall, V. (2000). Educational leadership: Reversing figure and ground. *Leading and Managing*, 6(1), 37-50.
- Hill, C., Miller, K., Benson, K. & Handley, G. (2016). *Barriers and bias: the status of women in leadership*. Washington: American Association of University Women.
- Higgs, P. (2006). Indefence of local knowledge: A theoretical reflection. *African Journal of indigenous system*, 5(1), 1-17.
- Kiamba, J. M. (2008). Women and leadership positions: Social and cultural barriers to success. *Wagadu: Women's Activism for Gender Equity in Africa*, 6, 7-28.
- Kis, A. & Konan, N. (2014). A Meta-Analysis of Gender Differences in Terms of Teacher Views on the Instructional Leadership Behavior of Principals. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2139-2145.
- Kowalski, T., R. McCord, G. Petersen, I. P. Young & N. Ellerson (2011). *The American*

School Superintendent 2010 Decennial Study. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Kruger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: Welcome to difference. *International journal of leadership in education*, 11(2), 155-168.
- Longman, K. A. & Anderson, P.S. (2016). Women in leadership: The future of christian higher education. *Christian Higher Education*, 15(1-2), 24-37.
- Lumby, J. (2003). Managing motivation. In: J. Lumby, D. Middlewood & E. S. M. Kibawe (eds.). *Managing human resources in South African Schools* (pp. 155-170). London: Commonwealth Secretariat.
- Marczynski, J. C. & Gates, G. S. (2013). Women secondary principals in Texas 1998 and 2011: Movement toward equity. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 705-727.
- Martin, P. Y. (2003). ‘Said and done’ versus ‘Saying and doing:’ Gendering practices, practicing gender at work. *Gender and Society*, 17(3), 342-366.
- Marczynski, J. C. & Gates, G. S. (2013). Women secondary principals in Texas 1998 and 2011: Movement toward equity. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 705-727.
- Marshall, C. & Wynn, S. (2012). Expanding the conversation: Collaboration, complexities and the missing pieces. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 883-892.
- Morley, L. & Crossouard, B. (2016). Women's leadership in the Asian Century: does expansion mean inclusion? *Studies in Higher Education*, 41(5), 801-814.
- Msila, V. (2013). Obstacles and opportunities in women school leadership: A literature study. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4), 463-470.
- NanChi, T. (2006). *Senior women leaders in higher education overcoming barriers to success*. Michigan: Eastern Michigan University.
- Nazemi, S., Mortazavi, S. & Borjalilou, S. (2012). Investigating factors influencing women's inclination in adopting managerial positions in Iranian higher education. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(7), 722-732.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.
- Roser, V., Brown, M. S. & Kelsey, C. L. (2009). Principal gender as related to campus size, level, and academic rating. *Advancing Women in Leadership*, 29(10), 2-14.
- Vigil, J. M. (2007). Asymmetries in the friendship preferences and social styles of men and women. *Human Nature*, 18(2), 143-161.