

ΥΠΟΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΙΑ ΟΨΗ ΑΝΙΣΟΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥΣ

Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα,
διδάκτωρ, καθηγήτρια Παιδαγωγικών της ΣΕΛΕΤΕ

Εισαγωγή

Εδώ και αρκετές δεκαετίες στο πολιτικό και κοινωνικό πεδίο κάνουν την εμφάνισή τους καινούργια κοινωνικά κινήματα, όπως το φεμινιστικό, αυτά της ειρήνης, της οικολογίας κ.λπ., τα οποία προσπαθούν να επιβάλουν την ταυτότητά τους όχι μέσα από την παραδοσιακή πολιτική, αλλά μέσα από τη διεκδίκηση και επιβολή. Οι νέες πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις καθώς και η πρόκληση των μεταμοντέρνων θεωρητικών ρευμάτων αναζωπυρώνουν το ενδιαφέρον των συζητήσεων σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη, η οποία εμπλουτίζεται και με την κοινωνική διάσταση πέραν αυτής της αστικής (18ος αιώνας, δικαιώματα προσωπικής ελευθερίας π.χ. λόγου, σκέψης, θρησκείας κ.λπ.) και της πολιτικής (19ος αιώνας, δικαίωμα συμμετοχής στην πολιτική εξουσία, εκλέγειν και εκλέγεσθαι) (Τ. Marshall 1995, Tilly 1995). Η κοινωνική ιδιότητα αφορά στη θεμελίωση των κοινωνικών δικαιωμάτων. Στο δικαίωμα σε ένα αποδεκτό επίπεδο διαβίωσης με πρόσβαση στην υγεία, την πρόνοια, την εργασία κ.λπ. Και ενώ οι διαστάσεις αυτές της ιδιότητας του πολίτη αποτελούν το περιεχόμενο της ουσίας της δημοκρατίας, θεωρώντας όλους τους πολίτες ισότιμα μέλη της κοινότητας, εντούτοις ιστορικά έχει αποδειχτεί ότι η πρόσβαση στην καθεμιά διάσταση όχι μόνο δεν υπήρξε ταυτόχρονη και αυτονόητη σε σχέση με τα δύο φύλα, αλλά για χρόνια ολόκληρα ο δημοκρατικός φιλελευθερισμός απέκλεισε καθετί το παραδοσιακά γυναικείο και η ιδιότητα του πολίτη δομήθηκε με βάση τα ανδρικά πρότυπα (James 1996, Walby 1994, Καβουνίδη 1998).

Η κοινωνική ιδιότητα του πολίτη βασίστηκε και αυτή, στο μέρος που αφορά τον εργασιακό χώρο, στον κατά φύλο καταμερισμό της εργασίας με αποτέλεσμα να αποκλείσει τις γυναίκες από την ίδια πρόσβαση στα κοινωνικά δικαιώματα που είχαν και οι άνδρες. Η συμμετοχή στην αγορά εργασίας με αμειβόμενο έργο είναι η προϋπόθεση πρόσβασης και των γυναικών σε ένα τμήμα των κοινωνικών δικαιωμάτων και στη σφαίρα του δημοσίου. Η φροντίδα στο σπίτι χωρίς αμοιβή δε θεμελιώνει δικαιώματα και, βέβαια, δεν αναγνωρίζεται ως ίδιας αξίας με τη μισθωτή εργασία.

Έτσι, λοιπόν, τόσο η γυναικεία απασχόληση και επιλογή επαγγέλματος, όσο και η

συμμετοχή και η ανάπτυξη των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων στο κοινωνικο-πολιτικό και επαγγελματικό πεδίο δεν είναι απλά μόνο θέμα κλίσεων και ψυχολογικών κινήτρων, αλλά συνδέεται και με παράγοντες ιστορικούς, κοινωνικοπολιτικούς, ιδεολογικούς και πολιτισμικούς μέσα στο χωροχρόνο, η ερμηνεία και ανάλυση των οποίων έχει αναμφισβήτητες δυσκολίες (Κασιμάτη, Κ. 1989, Καλτσόγια-Τουρναβίτου, Ν. 1997, Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β. 1995, Ηλιού, Μ. 1993).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον εστιάζεται στην προσπάθεια διερεύνησης των λόγων υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων των σχολικών μηχανισμών της δημόσιας εκπαίδευσης και ειδικότερα στις θέσεις της σχολικής διοικητικής ηγεσίας καθώς και στην ανίχνευση των προοπτικών της εξισορρόπησης της συμμετοχής.

Η γυναίκα στην εκπαιδευτική αγορά εργασίας

Πριν ερευνήσουμε το θέμα της γυναίκας στην εκπαιδευτική αγορά εργασίας, θεωρείται σκόπιμο να δοθεί μια γενική εικόνα της γυναίκας στην αγορά εργασίας γενικώς στην Ελλάδα. Σύμφωνα, λοιπόν, με στοιχεία του έτους 1996 της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας, το εργατικό δυναμικό ανέρχεται στα 4,3 εκατομμύρια, από τα οποία 2,6 εκατ. είναι άνδρες και 1,6 είναι γυναίκες. Το ποσοστό, όμως, των γυναικών που κατέχει θέσεις εξουσίας είναι πολύ χαμηλό σε όλα τα επίπεδα. Στο ελληνικό Κοινοβούλιο υπάρχει μόνο μια γυναίκα αρχηγός κόμματος (του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας), ενώ κατά την περίοδο 1988-1993 άλλη μια γυναίκα ανέλαβε την ηγεσία του κόμματος του Συνασπισμού της Αριστεράς και της Προόδου. Επίσης γυναίκα επίτροπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν μόνο την περίοδο 1989-1993. Αν και οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 51% του πληθυσμού, εντούτοις μεταξύ των μελών του ελληνικού Κοινοβουλίου εκπροσωπούνται μόνο με 5,6%, ενώ η συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο είναι 16%. Η συμμετοχή των γυναικών στις διάφορες κυβερνήσεις δεν έχει ξεπεράσει το 12% (Γενική Γραμματεία Ισότητας 1995). Στο ελληνικό διπλωματικό σώμα οι γυναίκες είναι περίπου 15%, αλλά στις ανώτερες βαθμίδες συνήθως είναι άνδρες. Οι γυναίκες αποτελούν το 38% του συνόλου του εργατικού δυναμικού, αλλά μόνο 6,4% συμμετέχουν στις διοικήσεις των συνδικαλιστικών οργάνων (Γενική Συνοσπονδία Εργατών Ελλάδας, Φεβρουάριος 1998). Επίσης οι γυναίκες αποτελούν το 36% των εργαζομένων στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης, αλλά μόνο το 10% από αυτές καταλαμβάνει θέσεις στελεχών (εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 28-11-1998). Το συνολικό ποσοστό της καταγεγραμμένης ανεργίας ξεπερνά το 10%, και πάνω από τα 3/4 αυτού, κατά προσέγγιση, αφορά τις γυναίκες, συμπεριλαμβανομένου και του σκοτεινού αριθμού των άνεργων γυναικών (εν δυνάμει εργατικό δυναμικό). Στη χώρα μας η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου των γυναικών, που είναι υψηλότερο από αυτό των ανδρών, αν και μειώνει τις πιθανότητες ανεργίας τους, ωστόσο αφήνει ανεπηρέαστες τις διακρίσεις φύλου. Τα τελευταία 15 χρόνια οι γυναίκες είναι περισσότερες στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού της χώρας μας. Καταφέρνουν τις περισσότερες «πρωτιές», παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις και έχουν μικρότερο ποσοστό διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση σε σχέση με τα αγόρια. Ωστόσο, οι κατακτήσεις αυτές όχι μόνο

δεν έφεραν την ισότητα μεταχείρισης των φύλων, αλλά, αντίθετα, οδήγησαν στην εκτροπή των διακρίσεων, από την ποσοτική συμμετοχή τους στην ποιοτική, δηλαδή σε θέσεις μειωμένης αξίας και κοινωνικού κύρους (Δαμουλιάτου Χρ. 1998). Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (Μάιος 1998), σε επίπεδο όμως Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι λόγοι της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών σε θέσεις ευθύνης εντοπίζονται στο ότι: 1) οι γυναίκες έχουν λιγότερο χρόνο λόγω των οικογενειακών βαρών, 2) το εργασιακό περιβάλλον είναι ανδροκρατούμενο και δεν εμπιστεύεται αρκετά τις γυναίκες, 3) οι γυναίκες είναι λιγότερο έτοιμες από τους άνδρες να αγωνιστούν για την καριέρα τους, 4) οι γυναίκες δεν έχουν πάντοτε τα απαιτούμενα εφόδια να κρατήσουν θέσεις ευθύνης και 5) οι γυναίκες συνήθως δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις αυτές.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τη σχέση διαμόρφωσης του διδασκαλικού επαγγέλματος και της συμμετοχής της γυναίκας στη σχολική κυρίως εκπαίδευση. Η σχέση του επαγγέλματος του «διδάσκειν» με την αγορά εργασίας, δηλαδή το «διδάσκειν» ως αμειβόμενο έργο, διαμορφώθηκε σταδιακά στις διάφορες χώρες ως συνεπακόλουθο της διαδικασίας συγκρότησης των εθνικών κρατών, των δομικών αλλαγών της κοινωνίας, της εκβιομηχάνισης, των αλλαγών στη δομή της οικογένειας και της συμμετοχής των γυναικών στην απασχόληση. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί θεσμοί στις προβιομηχανικές - προκαπιταλιστικές κοινωνίες, κατά τις οποίες η νέα γενιά κοινωνικοποιόταν και έπαιρνε επαγγελματική κατάρτιση, μόνο που αυτό γινόταν στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινωνίας χωρίς τη διαμεσολάβηση της κρατικής παρέμβασης. Εξάλλου, στις προβιομηχανικές κοινωνίες το σύνολο των μελών της οικογένειας μαζί και τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην παραγωγική δραστηριότητα και έτσι η ανατροφή και κοινωνικοποίηση των νέων δεν ήταν αποκλειστική φροντίδα της μητέρας αλλά της ευρύτερης, εκτεταμένης οικογένειας και της κοινότητας (Αθανασούλα - Ρέππα, Αν. 1994, 67-68).

Οι αλλαγές που προκαλεί η εκβιομηχάνιση και η καπιταλιστική συσσώρευση, τόσο στις κοινωνικές σχέσεις (αστικοποίηση, πυρηνική οικογένεια), όσο και στις σχέσεις παραγωγής (εργατικό προλεταριάτο, φθηνή εργατική δύναμη με την εκμετάλλευση των παιδιών), οδηγούν τη γυναίκα εκτός παραγωγής και σηματοδοτούν το ιδεολόγημα του καταμερισμού της εργασίας με βάση το φύλο και τις φυσικές, βιολογικές και ψυχολογικές τους διαφορές (Wilson, O. 1975, Breines et all. 1978, David 1980). Έτσι, στα πλαίσια της καπιταλιστικής μισθωτής εργασίας η γυναίκα τοποθετείται στη θέση του εφεδρικού στρατού στην παραγωγή και ευνοούνται οι απόψεις που την προορίζουν για την αναπαραγωγή του είδους, την ανατροφή των παιδιών και την οικιακή εργασία. Αυτό εξηγεί ως ένα βαθμό και το γεγονός γιατί η συμμετοχή των γυναικών, όπως θα δούμε στη συνέχεια, στις τεχνολογικές ειδικότητες της εκπαίδευσης είναι πολύ χαμηλότερη σε σχέση με τις θεωρητικές και ανθρωπιστικές ειδικότητες.

Η παρέμβαση του κράτους, και κυρίως ως κράτους πρόνοιας, στο χώρο της εκπαίδευσης με τη δημιουργία εκπαιδευτικών θεσμών, αναδεικνύει το κοινωνικό δικαίωμα όλων των πολιτών σε ένα ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης με τη θέσπιση της δωρεάν παιδείας και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι επιδράσεις του κοινωνικού μετασχηματισμού καθώς και οι εξελίξεις στο χώρο των επιστημών της αγωγής οδηγούν στην επαγγελματο-

ποίηση της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι το πρόσωπο που ασχολείται με τη διδασκαλία οφείλει να κατέχει ένα σύνολο γνώσεων, που το καθιστά ειδικό και το νομιμοποιεί να ασκεί στο συγκεκριμένο επάγγελμα, να είναι δηλαδή «επαγγελματίας».

Η θεώρηση του «διδάσκειν» ως γυναικεία απασχόληση, κυρίως στην προσχολική αγωγή και στους πρώτους κύκλους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συνδέθηκε με τη γυναίκα ως προέκταση της φροντίδας του παιδιού και της ανατροφής του και στηρίχθηκε στις προαναφερθείσες ιστορικές και πολιτισμικές εκφάνσεις, που οδήγησαν στο ιδεολόγημα του καταμερισμού της εργασίας κατά φύλο.

Οι διεθνείς έρευνες και τα στατιστικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες σήμερα η βάση του εκπαιδευτικού σώματος της σχολικής εκπαίδευσης είναι γένους θηλυκού με κύριο δομικό χαρακτηριστικό, οι γυναίκες α) να υπερεκπροσωπούνται στην προσχολική αγωγή και δημοτική εκπαίδευση, και από τις ειδικότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αυτές των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επισημών και β) να υποεκπροσωπούνται στις θετικές και τεχνολογικές ειδικότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Wilson, M. 1997).

Στη μεταπολιτευτική Ελλάδα τα στοιχεία δείχνουν ότι υπάρχει η τάση μιας όλο και μεγαλύτερης διεύρυνσης της γυναικείας παρουσίας στο εκπαιδευτικό σώμα και σε τομείς που δε θεωρούνται παραδοσιακά γυναικείοι. Πρέπει, όμως, εδώ να παρατηρήσουμε ότι στην προσχολική αγωγή, που μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 δεν επιτρεπόταν η εισαγωγή ανδρών στις σχολές νηπιαγωγών, η τάση είναι αντίστροφη και εκφράζεται πλέον και με την παρουσία ανδρών στον τομέα αυτό της εκπαίδευσης. Η μετατροπή των σχολών Νηπιαγωγών σε πανεπιστημιακά τμήματα Προσχολικής Αγωγής και η εισαγωγή σ' αυτά φοιτητών και φοιτητριών χωρίς ποσοτώσεις σχετικές με το φύλο, αύξησε το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και επέτρεψε την είσοδο των ανδρών σε ένα χώρο που μέχρι τότε δεν είχαν πρόσβαση λόγω ιστορικών και ιδεολογικοπολιτικών διαδικασιών. Τα στοιχεία έναρξης του σχολικού έτους 1997-98 (πίνακας 1) μας δίνουν ένα ποσοστό 2% συμμετοχής των ανδρών στην προσχολική αγωγή. Σε απόλυτο αριθμό αυτό μεταφράζεται ότι από το σύνολο 8.785 των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή, οι 181 είναι άνδρες.

Σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ, Επετηρίδες Εκπαίδευσης), το ακαδημαϊκό έτος 1974-75 η συμμετοχή των γυναικών στο σώμα των διορισμένων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 46%, ενώ αυξήθηκε το σχολικό έτος 1995-96 στο 50,4% και έφτασε στο 55,8 το σχολικό έτος 1997-98 (πίνακας 1). Η αυξητική τάση των γυναικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως την τελευταία δεκαετία, σχετίζεται τόσο με τη μετατροπή των παιδαγωγικών ακαδημιών σε πανεπιστημιακά τμήματα, όσο κυρίως με το γεγονός ότι από το 1982 και μετά (άρθρο 14 Ν.Δ. 1286) έπαψε να ισχύει ο κλειστός αριθμός με βάση το φύλο, για σπουδές και για διορισμό εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. αναλυτικά, Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β. 1995, 502-503).

Σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη μεταπολιτευτική περίοδο παρατηρούμε και εδώ αυξητική τάση αλλά όχι με τον ίδιο ρυθμό που συνέβη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος (ΕΣΥΕ,

Επετηρίδες Εκπαίδευσης), το σχολικό έτος 1974-75 η συμμετοχή των γυναικών ήταν 53,5%, ποσοστό που αφορά στο ενιαίο εξατάξιο γυμνάσιο με ειδικότητες θεωρητικές και θετικές. Το ποσοστό αυτό μειώθηκε περίπου μέχρι και 6 ποσοστιαίες μονάδες μεταξύ των ετών 1977-1981 λόγω της θεσμοθέτησης του τεχνικού και επαγγελματικού λυκείου, που περιέλαβε και πολλές τεχνολογικές ειδικότητες πέραν των θετικών και θεωρητικών. Σήμερα με στοιχεία έναρξης του σχολικού έτους 1997-98, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στη γενική εκπαίδευση (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια) έφτασε το 58,8%, ενώ στην τεχνική εκπαίδευση (τεχνικά - επαγγελματικά λύκεια, τεχνικές επαγγελματικές σχολές και ενιαία πολυκλαδικά) το αντίστοιχο ποσοστό είναι 42,4% (πίνακας 1).

Σύμφωνα με την επεξεργασία που έγινε σε αδημοσίευτα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος (ΕΣΥΕ) ενάρξεως του σχολικού έτους 1997-98, η συμμετοχή των γυναικών κατά ειδικότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως εξής: α) παρατηρείται μια τάση υπερεκπροσώπησης των γυναικών στις ειδικότητες ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (Φιλολογίας 77,5%, Ξένων γλωσσών - Αγγλικής 89,1% - Γαλλικής 94,1% Γερμανικής 88,6% Οικιακής Οικονομίας 97,1%, Κοινωνιολογίας 67,2%, Νομικής και Πολιτικής επιστήμης 69,2%) καθώς επίσης και στις ειδικότητες των Καλλιτεχνικών 66,2%, και της Μουσικής 68,1%. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι δεν υπερεκπροσωπείται η ειδικότητα της Θεολογίας (συμμετοχή γυναικών 43,3%, γιατί στους διορισμούς συμμετέχει μαζί και ο κλάδος της Ποιμαντικής που αφορά μόνο άρρενες), καθώς και η ειδικότητα των οικονομολόγων, η οποία απλώς εκπροσωπείται καλώς με ποσοστό 50,7%. β) Παρατηρείται τάση υποεκπροσώπησης των γυναικών στις ειδικότητες των Μαθηματικών 25,9%, Φυσικής Αγωγής 35,8%, Φυσιοκοημείας 32,8% (αν και επιμέρους κλάδοι όπως της Βιολογίας και της Φυσιογνωστικής εκπροσωπούνται σχεδόν καλώς, με 57,6% ο πρώτος και 41,4% ο δεύτερος). Επίσης υποεκπροσώπηση παρατηρείται και στις τεχνολογικές ειδικότητες τόσο του Πολυτεχνείου 23,7%, όσο και των πτυχιούχων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ), και της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΑΣΕ-ΤΕΜ) 15,6%. Σχετικά με τις ειδικότητες της Ιατρικής, Φαρμακευτικής και Γεωπονικής θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι υπάρχει μια καλή εκπροσώπηση με ποσοστό 47,7%.

Όπως προκύπτει από τη σύνθεση της συμμετοχής κατά ειδικότητα, οι γυναίκες φαίνεται να υποεκπροσωπούνται σε κείνες τις ειδικότητες που ο ιδιωτικός τομέας προσφέρει περισσότερο ανταγωνιστικό πεδίο, υψηλότερες αμοιβές, επαγγέλματα με μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση και παραδοσιακά πρότυπα ανδρικής απασχόλησης, τα οποία αποθαρρύνουν τη γυναίκα για καριέρα σ' αυτόν. Αυτό δε σημαίνει ότι πράγματι η συμμετοχή των γυναικών είναι χαμηλή στον εκπαιδευτικό τομέα, γιατί είναι πολύ υψηλή στον ιδιωτικό, αλλά γενικότερα ότι οι γυναίκες δεν ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε επιστημονικούς τομείς που οδηγούν σε τέτοιου είδους επαγγέλματα. Η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών φαίνεται και στο φοιτητικό σώμα των αντίστοιχων σχολών. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των γυναικών στο φοιτητικό σώμα του Πολυτεχνείου είναι περίπου 12%, επομένως γίνεται φανερό ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική αγορά εργασίας με ποσοστό 23,7% είναι αρκετά σημαντική. Το αντίστοιχο ισχύει και για τις τεχνολογικές ειδικότητες των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) και της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολό-

γων Μηχανικών (ΑΣΕΤΕΜ), καθώς και για τις ειδικότητες των θετικών επιστημών. Από τις κοινωνικές επιστήμες ενδιαφέρον παρουσιάζει η ειδικότητα της Οικιακής Οικονομίας, στην οποία μέχρι πρόσφατα μετείχαν μόνο γυναίκες. Από το 1992 και μετά με την ίδρυση του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου και την κατάργηση της σχολής Οικιακής Οικονομίας έπαψε να ισχύει το περιοριστικό μέτρο και η πρόσβαση για σπουδές και στον τομέα αυτό είναι ελεύθερη για τα δύο φύλα. Σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών στο φοιτητικό σώμα των ανθρωπιστικών σπουδών και της Φιλολογίας καθώς και της προσχολικής αγωγής και της δημοτικής εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι πράγματι είναι μεγάλη αφού κυμαίνεται από 76% έως και 95%. Η φοίτηση στους τομείς αυτούς, όπως είναι γνωστό, οδηγεί στα κατ' εξοχήν εκπαιδευτικά επαγγέλματα (αναλυτικά για το εκπαιδευτικό επάγγελμα βλ. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. 1992, Δημητρόπουλος, Ε. 1997, Neave, G. 1998, Bucher, H. & Saran, Rene 1995).

Και ενώ με βάση αυτά τα δεδομένα θα ανέμενε κανείς ότι η γυναικεία παρουσία θα ήταν σημαντική και στις θέσεις της διοικητικής ηγεσίας και ιεραρχίας, στην πραγματικότητα δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Η γυναίκα στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης

Γενικά

Τα κέντρα λήψης αποφάσεων στη σχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζονται, όπως και στις άλλες οργανώσεις, από το σύνολο των ηγετικών θέσεων, δηλαδή των θέσεων εκείνων που παρέχουν αυξημένη δύναμη και εξουσία και απαιτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ένα πλέγμα μονοπρόσωπων και πολυπρόσωπων οργάνων που διαχειρίζονται την εξουσία στις διάφορες δομές του. Τα κέντρα λήψης αποφάσεων και οι όροι συμμετοχής σ' αυτά, καθώς και η συγκέντρωση ή αποκέντρωση αρμοδιοτήτων διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με τις ιστορικές και πολιτικοκοινωνικές συγκυρίες, που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό και γενικότερα το πολιτικό γίγνεσθαι. Η εξουσία, και μάλιστα η κρατική, απαντάται σε όλες τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Ο τρόπος αυτός εξαρτάται από την επίδραση που μπορεί να ασκεί στα υποκείμενα και από τη δύναμη που μπορεί να έχει (Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. 1994, 31).

Από τις βασικές θέσεις της διοικητικής ηγεσίας στην εκπαίδευση θεωρούνται οι θέσεις των διευθυντών σχολείων, των προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων και των σχολικών συμβούλων, σε επίπεδο μονοπρόσωπης εξουσίας. Πλην όμως, υπάρχει και ένα πλήθος άλλων μονοπρόσωπων και πολυπρόσωπων κέντρων, που ρυθμίζουν και διαχειρίζονται εξίσου σημαντικά θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Τα κέντρα αυτά μπορεί να είναι όργανα που αναφέρονται στο πλέγμα διοίκησης και εποπτείας ή μπορεί να είναι όργανα γνωμοδοτικά και συμβουλευτικά, με βαρύνουσα, όμως, άποψη για την τελική λήψη εκπαιδευτικής απόφασης. Το ενδιαφέρον της παρούσας ερ-

γασίας εστιάζεται στη συμμετοχή των γυναικών στην πρώτη περίπτωση, που αφορά άμεσα τους σχολικούς μηχανισμούς, αλλά κρίνεται απαραίτητη μια γενική επισκόπηση και της δεύτερης, καθώς η διαπλοκή της εξουσίας μεταξύ των σχολικών μηχανισμών και του ίδιου του καθ' ύλην αρμόδιου υπουργείου Παιδείας, ως εκφραστή της κρατικής εξουσίας, δεν είναι απλώς προφανής αλλά και οργανικά και ιεραρχικά συνδεδεμένη (π.χ. η επιλογή προϊσταμένων και σχολικών συμβούλων γίνεται από ειδικές επιτροπές και συμβούλια κρίσης που ορίζονται από την κεντρική εξουσία).

Η γυναίκα στις ηγετικές θέσεις της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών

Το υπουργείο Εθνικής Παιδείας ως κεντρικός φορέας έχει ιεραρχική σχέση με τις τοπικές και περιφερειακές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και είναι υπεύθυνο για την εκτέλεση των εκπαιδευτικών νομοθετημάτων. Παράλληλα ελέγχει και ενεργοποιεί γνωμοδοτικά, συμβουλευτικά και ερευνητικά όργανα όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το νεοσύστατο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, τα οποία προτείνουν και γνωμοδοτούν για αποφάσεις σχετικές με τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τη θέσπιση προδιαγραφών για το εκπαιδευτικό υλικό και την ανάπτυξη της ποιοτικής και ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας.

Ως μηχανισμός της δημόσιας διοίκησης το υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επηρεάζεται στη λήψη αποφάσεων και στο διοικητικό σχεδιασμό από τη γενικότερη ιδεολογική έκφραση των πολιτικών δυνάμεων που βρίσκονται κάθε φορά στην εξουσία. Έτσι, με τη μεταρρύθμιση του 1976 (συντηρητικές δυνάμεις Ν. 309 & 376) καθιερώνονται συγκεντρωτικές δομές εξουσίας, οι οποίες αποκεντρώνονται δειλά και σε πολλές περιπτώσεις απλώς αποσυγκεντρώνονται με τη μεταρρύθμιση του 1985 (σοσιαλιστικές δυνάμεις, Ν.1566). Τάσεις συγκέντρωσης εμφανίζονται ξανά το 1992 με το Ν. 2009 (συντηρητικές δυνάμεις) και αποκέντρωσης μετά το 1993 (σοσιαλιστικές δυνάμεις) με τα διάφορα νομοθετήματα που φτάνουν ως τις μέρες μας (Αθανασούλα - Ρέππα, Αν. 1997, Ανδρέου, Απ.1998). Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι παρ' όλη αυτή την πορεία των τελευταίων 20 ετών, το υπουργείο Παιδείας εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικές διαδικασίες, καθώς πολλές αποφασιστικές αρμοδιότητες για τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του, τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης, τα σχολεία κ.ά. ασκούνται από τα κεντρικά όργανα. Αυτό ως ένα βαθμό ερμηνεύεται και από το γεγονός ότι στη χώρα μας γενικότερα η αποκέντρωση και η τοπική αυτοδιοίκηση ως συστήματα δημόσιας διοίκησης δεν έτυχαν μιας συνολικότερης αποδέσμευσης από την κεντρική διοίκηση. Ας σημειωθεί ότι μόλις το 1994 θεσμοθετήθηκε ο β' βαθμός τοπικής αυτοδιοίκησης χωρίς ακόμα να έχουν σαφώς καθοριστεί οι αρμοδιότητές του, όχι μόνο για τα εκπαιδευτικά θέματα άλλα και για πολλά άλλα.

Οστόσο, παρατηρώντας κανείς τη συμμετοχή των γυναικών στο σύνολο της κεντρικής υπηρεσίας του υπουργείου Παιδείας, διαπιστώνει ότι υπάρχει μια εξορρόπηση στην

εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών (συμμετοχή γυναικών 50,6%), όμως αυτή η εξισορρόπηση δεν παρατηρείται και στις διευθυντικές θέσεις, όπου το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών είναι περίπου 11,5% (Kontogiannopoulou - Polydorides & Zambeta 1997, 84). Δηλαδή και στην περίπτωση του υπουργείου Παιδείας επιβεβαιώνονται συμπεράσματα άλλων εμπειρικών μελετών, που αναφέρουν ότι οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται στα χαμηλά διοικητικά κλιμάκια του τομέα των κοινωνικών και δημόσιων υπηρεσιών και υποεκπροσωπούνται στα υψηλά (Μουσούρου 1993), καθώς επίσης και στους διάφορους κλάδους εργαζομένων (ΓΣΕΕ 1998).

Συνήθως οι γυναίκες είναι σχεδόν απύσες από τη διαχείριση της εξουσίας και τις αποφάσεις που παίρνονται στα κεντρικά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια, καθώς και στα συμβούλια κρίσης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης (συμβούλια κρίσης σχολικών συμβούλων, συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού, προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης κ.λπ). Οι ελάχιστες γυναίκες που συμμετείχαν στα τελευταία συμβούλια κρίσης ήταν όλες αναπληρωματικά μέλη εκτός αυτών που ορίζονταν με χρέη γραμματέως (βλ. σχετικές υπουργικές αποφάσεις). Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στις περιπτώσεις των διοικητικών συμβουλίων των συνδικαλιστικών οργανώσεων και κυρίως των διοικητικών συμβουλίων των ομοσπονδιών (της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ), και της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (ΟΙΕΛΕ), όπου σπάνια συναντούμε γυναίκα στη σύνθεσή τους (αναλυτικά βλ. Ελ. Λαπαθιώτη 1994, Ελ. Σιάνου - Κύργιου 1995). Δηλαδή η απουσία των γυναικών είναι φανερή τόσο στα διορισμένα όσο και στα εκλεγμένα μέλη των διαφόρων οργάνων.

Επίσης χαμηλή έως ανύπαρκτη είναι η παρουσία της γυναίκας στις ηγετικές θέσεις των συμβουλευτικών, γνωμοδοτικών και ερευνητικών οργάνων της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, σε καμιά γυναίκα δεν ανατέθηκε η προεδρία τόσο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου όσο και του νεοσύστατου Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, όπου λαμβάνονται το πλήθος οι αποφάσεις σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ίδιο συμβαίνει, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, με τις προεδρίες των επιμέρους τμημάτων καθώς και με τα ηγετικά στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μόλις το τελευταίο έτος (1998) συμπεριλήφθηκε στον κατάλογο της ανώτατης βαθμίδας (σύμβουλοι) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και μία γυναίκα (πίνακας 2). Ωστόσο, θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι με τις τελευταίες ενέργειες στελέχωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1996-97) η εκπροσώπηση των γυναικών παρουσίασε εξισορρόπηση στην κατηγορία των μόνιμων παρέδρων (πίνακας 2). Πρόσφατα επίσης (1997-98) στις διοικητικές υπηρεσίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προϊστάται γυναίκα. Σχετικά με τα χαμηλότερα κλιμάκια, η συμμετοχή των γυναικών τόσο στο διοικητικό προσωπικό όσο και στο επικουρικό προσωπικό (αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί) ανέρχεται στο ποσοστό του 87% για την πρώτη περίπτωση και του 67,6% για τη δεύτερη περίπτωση (πίνακας 2), επιβεβαιώνοντας έτσι για άλλη μια φορά τον κανόνα ότι οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται σε θέσεις δημοσίων υπηρεσιών με χαμηλό κύρος και μη ανταγωνιστικές (Ν. Καλτσόγια - Τουρναβίτου

1991). Στην περίπτωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση τα κριτήρια των τελευταίων χρόνων (1995-1998) αποσπώνται σ' αυτό εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα και η εργασία τους περιβάλλεται με αυξημένο κύρος σε σχέση με αυτήν του σχολείου, λόγω του επιτελικού χαρακτήρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997, 120 & 126). Εξάλλου, δε θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι πολλές γυναίκες, κυρίως από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτιμούν την απόσπαση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και λόγω του πρωινού ωραρίου λειτουργίας του, που τις διευκολύνει σε μια σταθερή παρουσία στην οικογένεια.

Γυναίκα και διευθυντικές θέσεις σχολείων

Σχετικά με τις διευθυντικές θέσεις στα ελληνικά σχολεία θα μπορούσε να πει κανείς ότι η εκπροσώπηση των γυναικών χρονικά παρουσιάζει διακυμάνσεις, οι οποίες οφείλονται τόσο σε προσωπικές επιλογές, όσο και σε θεσμικές αλλαγές, που αφορούν στον τρόπο επιλογής, στα καθήκοντα και στην υπηρεσιακή κατάσταση των διευθυντών /ριών. Για παράδειγμα, μετά τις ρυθμίσεις του 1985 με τις οποίες αντικαταστάθηκε η κατ' αρχαιότητα και με μονιμότητα προαγωγή του Ν. 309/76, με το σύστημα επιλογής και με περιορισμένη θητεία (Ν. 1566/85 & Υ.Α. 5716/88), το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις της β'/θμιας εκπαίδευσης μειώθηκε στο 35% το 1992 από 43,5%, που ήταν το 1987 (βλ. αναλυτικά Παπαναούμ 1995). Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε ελάχιστα (36%) το 1995 (πίνακας 3).

Σύμφωνα με στοιχεία του 1995, η εκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις της δημοτικής εκπαίδευσης είναι 41% (πίνακας 3). Τόσο αυτό το ποσοστό όσο και αυτό της δευτεροβάθμιας σηματοδοτούν μακρύ δρόμο ακόμα για την επιτυχία της εξισορρόπησης των φύλων στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων. Ας μη λησμονούμε εδώ ότι η εκπροσώπηση των γυναικών στο σώμα των εκπαιδευτικών είναι πάνω από 50% και στις δύο περιπτώσεις (βλ. πίν. 1). Συγκρινόμενα τα στοιχεία αυτά με στοιχεία της πρόσφατης συγκριτικής έρευνας της Wilson (πίν. 3), μεταξύ των οκτώ χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εξαιρείτε την Ουγγαρία), αποδεικνύεται ότι η Ελλάδα έχει την καλύτερη εκπροσώπηση στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς το ποσοστό των άλλων χωρών είναι χαμηλότερο του 30%, ενώ, αντίθετα, η εκπροσώπηση στο εκπαιδευτικό σώμα στις περισσότερες χώρες είναι υψηλότερη από αυτήν της Ελλάδας. Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η εκπροσώπηση των γυναικών στο εκπαιδευτικό σώμα είναι πάνω από 70% σε όλες τις συμμετέχουσες στην έρευνα χώρες (εκτός βέβαια της Ελλάδας) και οι γυναίκες διευθύντριες δε φτάνουν ούτε καν στο 50%· εξαίρεση αποτελεί η Γαλλία με 64% (Wilson 1997, 209).

Ανεξάρτητα, όμως, από το γεγονός ότι η Ελλάδα κατέχει την καλύτερη θέση στην εκπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων, δε σημαίνει, όπως είπαμε, ότι έχει πετύχει και την εξισορρόπηση της εκπροσώπησης. Αντίστοιχη εργασία της Ελ. Μαραγκουδάκη που αφορά στις γυναίκες διευθύντριες στην περιφέρεια Ηπείρου

κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την αποκλεισμένη πλειοψηφία στις διευθυντικές θέσεις (Ελ. Μαραγκουδάκη 1997, 266-267).

Ο ρόλος του/της διευθυντού /ντριας στο ελληνικό σχολείο θεωρείται κυρίως «διαχειριστικός» χωρίς να αφήνει αρκετά περιθώρια για τη λήψη αποφάσεων, καθώς ο διευθυντής / ντρια είναι ο υπηρεσιακός προϊστάμενος κάθε σχολικής μονάδας και ο κυρίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς επίσης και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίες όμως αποφάσεις εκδίδονται στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων που παραχωρεί στο σύλλογο η σχετική υπουργική απόφαση (Παπαναούμ Ζ.1995,109). Αναμένεται αύξηση του κύρους της διευθυντικής θέσης με τις αρμοδιότητες που δίνει στο διευθυντή ο πρόσφατος Νόμος 2525/97 σχετικά με την αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων και του εκπαιδευτικού γενικότερα έργου, καθώς και με τη συνεργασία του με τους σχολικούς συμβούλους και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς. Αυτού του είδους, όμως, οι ρυθμίσεις θέτουν αυτόματα ζητήματα και για την αξιολόγηση και για την αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή και χρήζουν ιδιαίτερης έρευνας που ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας.

Γυναίκα και θέσεις προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης

Η διοικητική ηγεσία σε επίπεδο νομού χαρακτηρίζεται από τις θέσεις του/της προϊσταμένου/νης διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης, ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό και τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες του κάθε νομού. Τα γραφεία εκπαίδευσης θεωρούνται υποσυστήματα και όργανα κάθετης διάρθρωσης της διεύθυνσης, αφού υπάγονται σ' αυτήν έχουν όμως δική τους εκπαιδευτική περιφέρεια (Αθανασούλα-Ρέππα 1992, 235). Σύμφωνα με τα στοιχεία των πινάκων 4 και 5, προκύπτει ότι στις τελευταίες διαδικασίες για την πλήρωση θέσεων προϊσταμένων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν 11 γυναίκες από την πρωτοβάθμια και 13 από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επί συνόλου υποψηφιοτήτων 443 στην πρώτη περίπτωση και 466 στη δεύτερη. Δηλαδή, παρατηρούμε γενικά ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετοχής των γυναικών (2,48% και 2,78% αντίστοιχα) στις καίριες αυτές θέσεις της διοικητικής ηγεσίας της εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τις 11 επιλέγονται οι 6 γυναίκες, σχεδόν πάνω από τις μισές, ενώ στη δευτεροβάθμια επιλέγονται και οι 13, οι οποίες ανήκουν όλες στην ειδικότητα των φιλολόγων, εκτός της περίπτωσης εκείνης όπου θεσμικά ορίζεται ότι για την κατάληψη θέσης προϊσταμένου φυσικής αγωγής απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ανήκει κανείς στην αντίστοιχη ειδικότητα. Δεν απαιτείται, όμως, το ίδιο και στην περίπτωση των προϊσταμένων γραφείων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, δηλαδή προϊστάμενος/η να προέρχεται από τεχνολογική ειδικότητα. Γι' αυτό και η μία θέση μεταξύ των 15 που πληρώθηκε από γυναίκα ανήκει και αυτή στην ειδικότητα των φιλολόγων. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη μας ότι η ειδικότητα των φιλολόγων στην εκπαίδευση είναι και η αρχαιότερη και η πολυπληθέστερη και η υπερεκπροσωπούμενη στις γυναίκες.

Οι προϊστάμενοι εκπαίδευσης ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των

σχολείων της περιφέρειάς τους, είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, καθώς και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στη διεύθυνση ή το γραφείο εκπαίδευσης. Συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εισηγούνται την ίδρυση ή κατάργηση σχολείων, ασκούν έλεγχο στη λειτουργία και διαχείριση των σχολικών επιτροπών και γενικότερα συνεργάζονται με τους διευθυντές, τους γονείς, τις μαθητικές κοινότητες, τους σχολικούς συμβούλους και την τοπική κοινωνία για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής τους. Ως εκ τούτου είναι ο σημαντικότερος διοικητικός «κρίκος» (αναλυτικά για το ρόλο του/της προϊσταμένου/νης εκπαίδευσης ως παράγοντα άσκησης διοίκησης βλ. Ιορδανίδης, Γ. 1998).

Γυναίκα σχολική σύμβουλος και συντονίστρια εκπαίδευσης εξωτερικού

Στο επίπεδο της παιδαγωγικής και επιστημονικής εποπτείας και καθοδήγησης συναντάμε τις θέσεις των σχολικών συμβούλων, των οποίων οι εκπαιδευτικές περιφέρειες αρμοδιότητάς τους ποικίλλουν ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών της περιοχής και την ειδικότητα του συμβούλου. Αυτό σημαίνει ότι ένας σχολικός σύμβουλος μπορεί να έχει ως εκπαιδευτική περιφέρεια ολόκληρη την επικράτεια π.χ. ο σύμβουλος των Καλλιτεχνικών και των Νομικών και Πολιτικών Επιστημών, ενώ, αντίθετα, κάποιος άλλος να έχει μόνο ένα τμήμα κάποιου νομού π.χ. ο σύμβουλος των φιλολόγων, της δημοτικής εκπαίδευσης, των μαθηματικών κ.λπ. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συναντάμε σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, ενώ στη δευτεροβάθμια, ανάλογα με την ειδικότητα του επιστημονικού αντικειμένου, περίπου είκοσι ειδικότητες.

Από τα στοιχεία του πίνακα 6 προκύπτει ότι σχετικά με τις υποψηφιότητες που υποβλήθηκαν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η συμμετοχή των γυναικών στην προσχολική αγωγή καλύπτει όλο το ποσοστό 100%, ενώ στη δημοτική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή καλύπτει μόνο από 14% στην καθεμιά. Η αποκλειστική συμμετοχή και βέβαια επιλογή μόνο γυναικών στην προσχολική αγωγή εξηγείται από το γεγονός ότι μέχρι πρότινος οι άνδρες ήταν αποκλεισμένοι από τις βασικές σπουδές στον τομέα αυτό, όπως επισημάνθηκε και στην παράγραφο τη σχετική με την εκπαιδευτική αγορά εργασίας. Η ίδια παρατήρηση ισχύει και για την ειδικότητα της οικιακής οικονομίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εκπροσώπηση των γυναικών στην τελική επιλογή σχολικών συμβούλων για τη δημοτική εκπαίδευση είναι 10,6%, ενώ δεν επιλέχτηκε καμιά γυναίκα σύμβουλος στην ειδική αγωγή (πίνακας 6).

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 32 γυναίκες σχολικούς συμβούλους δημοτικής εκπαίδευσης οι 15 (ποσοστό 46,8%), έχουν την έδρα και την περιφέρειά τους στο νομό Αττικής, ενώ οι υπόλοιπες 17 σε όλη την υπόλοιπη Ελλάδα. Από τους δεκατρείς νομούς όπου επιλέχτηκαν γυναίκες αξίζει να αναφερθούν οι νομοί Κερκύρας και Κυκλάδων, όπου οι γυναίκες έχουν και την πλειοψηφία. Οι δύο στις τρεις θέσεις του νομού Κερκύρας κατακτήθηκαν από γυναίκες και οι τρεις στις τέσσερις στο νομό Κυκλάδων.

Τα στοιχεία των σχολικών συμβούλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πίνακας

7) δείχνουν ότι το ποσοστό των γυναικών που εκδήλωσε ενδιαφέρον για συμμετοχή στη διαδικασία κρίσης είναι 23,7%, το οποίο μειώνεται στο 18,5% όταν γίνονται οι τελικές επιλογές. Υπάρχει, όμως, μια μεγάλη διακύμανση των ποσοστών αυτών κατά ειδικότητα. Το υψηλότερο ποσοστό τόσο στη συμμετοχή όσο και στην επιλογή (εκτός της Οικιακής Οικονομίας βέβαια) το εμφανίζουν οι ειδικότητες της ελληνικής φιλολογίας (ΠΕ2) 22,4% και των ξένων γλωσσών: Γαλλικής (ΠΕ5) 75% και Αγγλικής (ΠΕ6) 66%, ενώ τρεις ειδικότητες (Μηχανικών ΕΜΠ (ΠΕ12), Τεχνολόγων Μηχανικών ΤΕΙ (ΠΕ17) και Πληροφορικής ΑΕΙ (ΠΕ19)) δεν εκπροσωπούνται καν στη συμμετοχή και επτά ειδικότητες δεν εκπροσωπούνται στην επιλογή (οι τρεις που αναφέρθηκαν και επί πλέον των θεολόγων (ΠΕ1), οικονομολόγων (ΠΕ9), Ιατροφαρμακευτικής - Γεωπονοδασολογίας (ΠΕ14) και Μουσικής (ΠΕ16)).

Συγκρίνοντας τα στοιχεία του πίνακα 7 με αυτά που αναφέραμε στην εκπαιδευτική αγορά εργασίας κατά ειδικότητα θα ανέμενε κανείς μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών τουλάχιστον στην ειδικότητα των φιολόγων, στην οποία υπερεκπροσωπούνται στο εκπαιδευτικό σώμα. Όμως δε συμβαίνει κάτι τέτοιο α) γιατί τα κριτήρια επιλογής σε θέση σχολικού συμβούλου, όπως και στις θέσεις διευθυντών σχολείων και προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων, είναι αρκετά ανταγωνιστικά και συγκεντρώνονται πιο εύκολα από τους άνδρες παρά από τις γυναίκες λόγω των παραδοσιακών προτύπων λειτουργίας των δομών της ελληνικής κοινωνίας, και β) για τον ίδιο λόγο, των παραδοσιακών δομών, οι γυναίκες δεν ενθαρρύνονται στην ανάληψη τέτοιων καθηκόντων. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι οι γυναίκες σχολικοί σύμβουλοι της ειδικότητας φιλολόγων είναι όλες κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, και μάλιστα οκτώ ακόμα υποψήφιας, που είχαν τον τίτλο του διδάκτορα αλλά δεν κάλυπταν τα άλλα κριτήρια, δεν επιλέχθηκαν. Το ίδιο ισχύει και για τους άνδρες της ίδιας ειδικότητας, ότι οι περισσότεροι (52) είναι κάτοχοι του ανώτερου ακαδημαϊκού τίτλου. Η σύνθεση στις άλλες ειδικότητες σχετικά με την κατοχή διδακτορικού διπλώματος έχει ως εξής: θεολόγοι 14 άνδρες, καμιά γυναίκα, μαθηματικοί 12 άνδρες μόνο, φυσικοχημικοί 23 συνολικά εκ των οποίων οι 6 γυναίκες, Γαλλικής 2 γυναίκες μόνο, Αγγλικής 3 άνδρες και 3 γυναίκες, Φυσικής Αγωγής 3 συνολικά εκ των οποίων 1 γυναίκα, πτυχ. Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου 5 άνδρες μόνο, γεωπόνος 1 άνδρας και πτυχ. Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων επίσης μόνο 1 άνδρας.

Ηγετικές θέσεις στη διοίκηση και εποπτεία της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό είναι οι θέσεις των συντονιστών εκπαίδευσης (Ν. 2413/96). Οι συντονιστές εκπαίδευσης ασκούν συμβουλευτικά ή εποπτικά και διοικητικά καθήκοντα σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό προσωπικό στην περιοχή ευθύνης τους. Ειδικότερα το έργο τους αφορά στην άσκηση σχετικών αρμοδιοτήτων στους εξής τομείς: α) Συμβουλευτικός - επιστημονικός - διδακτικός, β) Διοικητικός - κοινωνικός - μορφωτικός, γ) Εποπτικός. Η θητεία τους είναι για δύο χρόνια με δικαίωμα επανάκρισης και παράτασης της απόσπασης για άλλα δύο χρόνια. Οι θεσμοθετημένες θέσεις των συντονιστών εκπαίδευσης στις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές του εξωτερικού είναι μέχρι και 26, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρ. 14 Ν. 2413/96). Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του υπουργείου Παιδείας, στις τελευταίες κρίσεις συντονιστών εκπαίδευσης (1998) εκδήλωσαν ενδιαφέρον συνολικά 199 εκπαιδευτι-

κοί από τους οποίους οι 59 ήταν γυναίκες (ποσοστό 29,6%). Επελέγησαν τελικά 25 συνολικά, από τους οποίους 5 γυναίκες (ποσοστό 20%), ενώ παρέμεινε κενή η θέση του συντονιστή εκπαίδευσης στο Ελληνικό Γενικό Προξενείο της Κωνσταντινούπολης επειδή κατένευσε /καμιά από τους/τις υποψήφιους /ες δεν διέθετε σε ικανοποιητικό βαθμό τα απαιτούμενα από τις ανάγκες της θέσης αυτής προσόντα, δηλαδή επαρκή γνώση των ελληνο-τουρκικών σχέσεων ή ευρύτερα των διεθνών σχέσεων.

Η κατά φύλο ανισοκατανομή της εξουσίας στις ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης και μια προσπάθεια ερμηνείας της.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των στοιχείων, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για κατάληψη ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση από την πλευρά των γυναικών και επομένως και η εκπροσώπησή τους στα κέντρα λήψης των αποφάσεων είναι χαμηλή (εκτός εξαιρέσεων που επισημάνθηκαν), όπως χαμηλή είναι και στους άλλους τομείς εργασίας της ελληνικής δημόσιας διοίκησης (Καλτσόγια - Τουργαβίτου, Ν. 1991). Αν και η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σώμα των γυναικών είναι 55,8 % για την πρωτοβάθμια και 58,8% για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις η εκπροσώπησή τους στη διοικητική ηγετική ιεραρχία της εκπαίδευσης, όπως αναλύθηκε, είναι πολύ χαμηλή. Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής τα εμφανίζουν οι διευθύντριες σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 41% και 36% αντίστοιχα, ακολουθούν οι σχολικοί σύμβουλοι με ποσοστά 22,1% για την πρωτοβάθμια και 18,5% για τη δευτεροβάθμια και, τέλος, πενιχρότατη εμφανίζεται η συμμετοχή των γυναικών στις θέσεις προϊσταμένων εκπαίδευσης με ποσοστά μόλις 3,0% για την πρωτοβάθμια και 6,8% για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το φαινόμενο της μη διεκδίκησης ηγετικών θέσεων και της χαμηλής εκπροσώπησης στα κέντρα λήψης αποφάσεων της εκπαίδευσης συνδέεται με μια σειρά παραγόντων, ιστορικών, πολιτικών, ιδεολογικών και κοινωνικοψυχολογικών. Το να επιχειρήσει κανείς την ανάλυση όλων αυτών και δύσκολο είναι και πέρα από τα όρια αυτής της εργασίας. Ωστόσο, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε ορισμένες πτυχές που σχετίζονται με το φαινόμενο τόσο μέσα από την ελληνική πραγματικότητα, όσο και μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Πρώτα - πρώτα είναι βασικό να επισημανθεί ότι στην Ελλάδα γενικά τόσο η νομική όσο και η κοινωνική ισοτιμία των δύο φύλων άρχισε σημαντικά να γίνει κατανοητή. Συνταγματικές αβελβίες, νομικές ρυθμίσεις και κοινωνικοί περιορισμοί, που οικοδομούν τις εξουσιαστικές σχέσεις, εμπόδιζαν ή και απαγόρευαν ακόμα στην Ελληνίδα να διεκδικεί ηγετικές θέσεις στη δημόσια και ιδιωτική ζωή. Το Σύνταγμα του 1975/86 αποκαθιστά σε μεγάλο βαθμό την τυπική ισονομία ανδρών και γυναικών (οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις (άρθρο 4, παράγραφος 2 και άρθρο 116, ή μέσα από τις διατάξεις του για την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, την ίση αμοιβή για ίση εργασία κ.λπ.)). Μόνο που η εφαρμογή των διακηρύξεων αυτών προσκρούει πολλές φορές σε κοινωνικά εμπόδια που αλλοιώνουν το χαρακτήρα τους ή καθιστούν ανενεργό το ίδιο το περιεχόμενό τους. Ο φόβος της εξουσίας μη χάσει την εξουσία στην οικοδομημένη με βάση τα ανδρικά πρότυπα ελληνική κοινωνία δεν προώθησε θεσμούς και διαδικα-

οίες τέτοιες που να βοηθήσουν και στην ουσιαστική προσέγγιση της ισονομίας. Ας σημειωθεί δε, όπως επισημαίνει η καθηγήτρια Νίκη Καλτσόγια-Τουρναβίτου (1997), ότι μόλις το 1983 αίρονται οι θεσμικοί - νομικοί φραγμοί, οι οποίοι είχαν παγιώσει τις κοινωνικές και πολιτικές δομές δύναμης στον επαγγελματικό στίβο και στην οικογένεια και κρατούσαν την ελληνίδα γυναίκα στη θέση των πολιτών δεύτερης κατηγορίας εξυφαίνοντας στερεότυπα και μύθους για τους «εκ φύσεως» ρόλους των δύο φύλων.

Οι αγώνες του φεμινιστικού κινήματος και οι διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και για την εξάλειψη των διακρίσεων σε βάρος των γυναικών ώθησαν πολλά κράτη, μεταξύ των οποίων και την Ελλάδα, να βελτιώσουν τις νομοθεσίες τους σχετικά με τα δύο φύλα. Αλλά ο δρόμος μεταξύ άρσης των νομικών φραγμών και μετασχηματισμού του κοινωνικού γίνεσθαι είναι μακρύς και εμπεριέχει μια χρονική υστέρηση, γεγονός που ως ένα βαθμό παρατηρείται και στις περιπτώσεις υποεκπροσώπησης των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της εκπαίδευσης που εξετάσαμε. Γιατί μπορεί η διάκριση με βάση το φύλο να θεωρείται αντισυνταγματική και παράνομη για την προώθηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, όμως καμιά ουσιαστική ισοτιμία δεν μπορεί να επέλθει όσο θα αναπαράγονται έμμεσα οι «κρυφές» διακρίσεις και προκαταλήψεις σε βάρος των γυναικών και όσο θα υποβοηθούνται οι φανερές διακρίσεις μέσα από τα πρότυπα της ανδραρχίας και τις επίσημες δηλώσεις ανδρών ότι «με ενοχλεί να έχω μια γυναίκα σε μια οποιαδήποτε θέση ισχύος απέναντί μου» (Al Khalifa 1992, 101).

Όπως προέκυψε από την ανάλυση της διοικητικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαίδευση, όλες οι θέσεις που αναφέρθηκαν θεωρούνται άκρως σημαντικές για την πολιτική πάλη και τον έλεγχο της κρατικής εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς. Γι' αυτό και οι όποιες πολιτικές δυνάμεις όταν βρίσκονται στην εξουσία, φροντίζουν να τροποποιούν τα κριτήρια επιλογής, τον αριθμό των ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές περιφέρειες, ακόμα και το ίδιο το οργανωτικό σύστημα της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να επιλέγουν άτομα που θα προωθήσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική (Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. 1994, 276).

Τέτοια χαρακτηριστικά παραδείγματα έχουμε το 1976 και 1990-92 (κυβέρνηση Ν. Δημοκρατίας) και αντίστοιχα 1982 και 1994 (κυβέρνηση Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος). Στην περίπτωση μάλιστα του 1982 είναι χαρακτηριστική η αλλαγή που συμβαίνει σχετικά με τη διαχείριση και την έκφραση της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή που συγκέντρωνε υπερεξουσίες, αφού συνυπήρχαν σ' αυτόν διοικητικές και καθοδηγητικές αρμοδιότητες, και θεσμοθετείται από τη μια μεριά αυτός του σχολικού συμβούλου με αρμοδιότητες για την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση, και από την άλλη αυτός του προϊσταμένου εκπαίδευσης (Ν. 1304/82) με διοικητικές αρμοδιότητες. Διασπάται, δηλαδή, η υπερσυγκέντρωση εξουσίας, που υπήρχε στη δομή ενός θεσμού και χωρίζεται σε δύο επιμέρους θεσμούς. Παράλληλα, παύει να ισχύει η μονιμότητα της ιεραρχικής βαθμίδας του επιθεωρητή και οι νέες θέσεις του σχολικού συμβούλου και του προϊσταμένου εκπαίδευσης είναι θέσεις με τετραετή θητεία, η δε πρόσβαση σ' αυτές γίνεται βάσει κριτηρίων και όχι μόνο κατ' αρχαιότητα προαγωγή. Η διάσπαση αυτή της δομής της εξουσίας, αν και ευνόησε τη συμμετοχή των γυναικών

στη διεκδίκηση θέσεων κυρίως σχολικών συμβούλων και όχι τόσο προϊσταμένων εκπαιδευσης, όπως φάνηκε από την ανάλυση των στοιχείων, εντούτοις δεν κατάφερε να διαμορφώσει μια εικόνα ίσης συμμετοχής καθώς επιδρούν και άλλοι παράγοντες. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι ενώ στην περίοδο της θητείας των επιθεωρητών η γυναικεία παρουσία ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, σήμερα κυρίως στους σχολικούς συμβούλους είναι παρούσα.

Η σημασία που έχουν οι ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης στον υπηρεσιακό έλεγχο των δομών της ιεραρχικής εξουσίας φαίνεται ακόμα και από το γεγονός ότι προτεραιότητα κάθε πολιτικής αλλαγής είναι να λήξει «βίαια» τη θητεία των στελεχών της εκπαίδευσης, μέσα βέβαια από νομιμοποιητικές διαδικασίες. Έτσι, δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι τόσο το 1990 (Ν. 1884 όταν το πολιτικό κόμμα της Ν. Δημοκρατίας διαδέχεται αυτό του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος στην κυβέρνηση) όσο και το 1994 (Ν. 2188 όταν το ΠΑΣΟΚ διαδέχεται τη Ν. Δημοκρατία), χωρίς να έχει καν ολοκληρωθεί ο κύκλος της θητείας των ηγετικών στελεχών, αυτός λήγει αυτοδίκαια με την ψήφιση νέου νόμου. Οι διαδικασίες αυτές, όμως, δημιουργούν μια μορφή κεκαλυμμένου αποκλεισμού από τα κέντρα λήψης αποφάσεων ορισμένων κατηγοριών εκπαιδευτικών με κριτήρια όχι μόνο το φύλο αλλά και πολλά άλλα, καθώς οι αποφάσεις αυτές είναι υπηρέτες πολλών αφεντάδων.

Έμμεσες διακρίσεις σε βάρος των γυναικών εκπαιδευτικών προκύπτουν και από πολλούς άλλους κοινωνικούς και οργανωτικούς παράγοντες, π.χ. υπάρχουν διαφοροποιημένα επίπεδα ευκαιριών για την ίδια ηγετική θέση, καθώς και διαφορετικές απαιτήσεις των άλλων από το συγκεκριμένο ρόλο με αποτέλεσμα να υιοθετούνται μεροληπτικές και στερεοτυπικές στάσεις για τους άνδρες και τις γυναίκες. Η στιγμή της αίτησης για διεκδίκηση ηγετικής θέσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την απόφαση που θα πάρει μια γυναίκα. Η δυνατότητα πρόωρης συνταξιοδότησης των γυναικών δημιουργεί δίλημμα στις ίδιες για την επαγγελματική τους άνοδο, αλλά και η έξοδός τους με τη σειρά της δημιουργεί στενότητα στο γυναικείο πληθυσμό, αφού προϋπόθεση ιεραρχικής εξέλιξης είναι και η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση. Η διπλή βάρδια λειτουργίας των περισσότερων σχολείων των μεγαλουπόλεων, ο διαφοροποιημένος ρόλος των γυναικών στις οικογένειες διπλής καριέρας, οι άδειες κύησης και λοχείας, καθώς και η έλλειψη γυναικείων προτύπων στην ανώτερη διοίκηση δημιουργούν επίσης λειτουργικά εμπόδια τα οποία αποβαίνουν κατά των γυναικών και υπέρ των ανδρών.

Οργανωτικά και λειτουργικά εμπόδια ανιχνεύονται επίσης τόσο στα κριτήρια επιλογής των ηγετικών στελεχών που τίθενται κάθε φορά, όσο και στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής (βλ. και Ελ. Μαραγκουδάκη 1997, 283-285). Οι τελευταίες (1998) επιλογές ηγετικών στελεχών (κυρίως σχολικών συμβούλων) στηρίχθηκαν σε τρεις κατηγορίες κριτηρίων (Π. Δ. 398/95), που αποτιμώνται συνολικά σε εκατό αξιολογικές μονάδες και αφορούν: α) στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (σύνολο μορίων μέχρι 35)· β) στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (σύνολο μορίων μέχρι 25) και γ) στην ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου, καθώς και στην κοινωνική δραστηριότητα (σύνολο μορίων μέχρι 40). Δικαίωμα υποβολής αίτησης είχαν όσοι διέθεταν δωδεκαετή εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία. Σε κάθε κατηγορία περιλαμβάνονται κριτήρια που μοριοδοτούνται και κριτήρια που συνεκτιμώνται

από το συμβούλιο επιλογής. Για την τελική επιλογή τους οι υποψήφιοι που έχουν τα απαιτούμενα προσόντα καλούνται σε συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής, η σύνθεση του οποίου αποτελείται από α) διορισμένα διοικητικά στελέχη του υπουργείου Παιδείας, καθηγητές πανεπιστημίου και σχολικούς συμβούλους και β) από τους εκλεγμένους αιρετούς αντιπροσώπους των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών οργανώσεων και έναν εκπαιδευτικό που ορίζεται από πρόταση του οικείου δευτεροβάθμιου συνδικαλιστικού οργανού των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού συμμετέχουν στην επιτροπή εκπρόσωπος του υπουργείου Εξωτερικών και καθηγητής ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος ή σχολικός σύμβουλος των ξένων γλωσσών.

Ο τρόπος σύνθεσης του συμβουλίου κρίσης με τα περισσότερα διορισμένα μέλη αφήνει περιθώρια επιρροής στο συσχετισμό δυνάμεων τόσο από τον ίδιο τον υπουργό Παιδείας όσο και από τα πολιτικά κόμματα. Αν λάβουμε εδώ υπόψη μας, όπως διαπιστώσαμε στην οικεία παράγραφο, ότι η συμμετοχή των γυναικών στα συμβούλια και στις επιτροπές κρίσεις αφορά μόνο ορισμένες περιπτώσεις αναπλήρωσης ανδρών, γίνεται φανερό ότι έχουμε μια ανδρική κυριαρχία στις επιτροπές και στα συμβούλια κρίσης. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι στα περισσότερα συμβούλια χρέη γραμματέως κάνει συνήθως γυναίκα λόγω της επιβάρυνσης του ρόλου με τα υποθετικά στερεότυπα κατωτερότητας της εργασίας, αφού μάλιστα δε μετέχει με δικαίωμα ψήφου στη διαδικασία. Αυτή η ανδρική κυριαρχία στη διαδικασία λήψης απόφασης από το συμβούλιο αν συνδυαστεί α) με το γεγονός ότι υπάρχουν κριτήρια (δυστυχώς η περιορισμένη έκταση αυτής της εργασίας δε μας επιτρέπει να αναφερθούμε αναλυτικά σ' αυτά), τα οποία, όπως αναφέρθηκε, συνεκτιμώνται από το συμβούλιο επιλογής, άρα υπεισέρχονται υποκειμενικοί παράγοντες κατά την αξιολόγηση, και β) με τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, και τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων στον καταμερισμό της εργασίας, τότε γίνεται φανερό ότι τα ανδροκρατικά πρότυπα που υπερισχύουν μπορεί να οδηγήσουν σε μεροληπτικό αποτέλεσμα υπέρ των ανδρών υποψηφίων, μιας και όπως έχει αποδειχθεί, οι άνδρες έχουν την τάση να προωθούν άλλους άνδρες στην ιεραρχία για να εξασφαλίζουν το κύρος των θέσεων (Koleman, M. 1994). Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί εδώ ότι όσο μακρύτερα από τους εκπαιδευτικούς λαμβάνονται οι αποφάσεις για την εξέλιξή τους σε ηγετικές θέσεις, τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να συμμετέχουν γυναίκες στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αυτών.

Ακόμα γίνεται φανερό ότι για πολλές γυναίκες, αν δεν απορριφθούν λόγω έλλειψης τυπικών προσόντων, θα βρεθούν άλλες κρυφές διακρίσεις, που θα τις αποκλείσουν από τα κέντρα λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση. Αξίζει να υπενθυμίσουμε εδώ την προσπάθεια που έγινε με το Νόμο 2085/92, ο οποίος με το άρθρο 29 εισήγαγε ένα θετικό μέτρο υπέρ των γυναικών, ορίζοντας ότι για να είναι νόμιμη η σύνθεση κάθε υπηρεσιακού συμβουλίου, πρέπει υποχρεωτικά να συμμετέχει σ' αυτό τουλάχιστον μια γυναίκα. Το άρθρο αυτό ως γνωστόν κρίθηκε αντισυνταγματικό από το Συμβούλιο της Επικρατείας (βλ. Καλτσόγια -Τουρναβίτου, Ν. 1997, 78-79).

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην εκδίωξη ενδιαφέροντος για κατάληψη θέσεων ηγεσίας στη εκπαίδευση έχει να κάνει και με

το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερη διάθεση να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις στη διοίκηση γιατί φοβούνται το πιθανό άγχος της σύγκρουσης ρόλων, που μπορεί να επιφέρει μια τέτοια κίνηση (Al Khalifa 1992, 96, Σαΐτης 1997, 94). Μια γυναίκα εκπαιδευτικός δε διαχωρίζει τον κόσμο της εργασίας της από την υπόλοιπη ζωή της κατά τον ίδιο τρόπο που το κάνει ένας άνδρας εκπαιδευτικός, γι' αυτό και μια αίτηση για κατάληψη ηγετικής θέσης δε θεωρείται από τη γυναίκα μια απλή επαγγελματική αίτηση όπως συμβαίνει από την πλευρά του άνδρα, αλλά μια πράξη γεφύρωσης και μείωσης του κενού ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς ρόλους. Πολλές γυναίκες, λοιπόν, φοβούμενες το πρόσθετο βάρος ευθυνών και τη σύγκρουση ρόλων, επιλέγουν τη διδασκαλία στην τάξη και όχι τη διοίκηση ως προτεραιότητα στην καριέρα τους (Thompson 1992, 206). Θα πρέπει, όμως, εδώ να λάβουμε υπόψη μας ότι όταν υπάρχουν εμπόδια στην επαγγελματική άνοδο των γυναικών, που είναι σύμφυτα με τον ίδιο το θεσμό, η έλλειψη ευκαιριών μεταφράζεται ως προσαρμογή ή και καταπίεση των φιλοδοξιών και των προσδοκιών των γυναικών (Shakeshaft 1987, 91), γεγονός που προκαλεί τον αυτοαποκλεισμό τους από τις ηγετικές θέσεις, ενώ, παράλληλα, τους δημιουργεί έλλειψη αυτοπεποίθησης και αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Για παράδειγμα, όταν μια γυναίκα σχολική σύμβουλος λόγω των υποχρεώσεων της πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή γεωγραφική κινητικότητα, με αποτέλεσμα να απορρυθμίζεται η οικογενειακή της ζωή, είναι πολύ πιθανό να αρνηθεί τη συμμετοχή της στη διεκδίκηση της θέσης. Εξάλλου, πρόσφατη έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα απέδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται «πολύ ευχαριστημένες» σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, που εμφανίζονται «λίγο ευχαριστημένοι» ή «αδιάφοροι» από την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Δημητρώπουλος, Ε. 1997, 101), γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι γυναίκες πιθανόν να μην επιδιώκουν την αλλαγή θέσεων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Σε πολλές περιπτώσεις έχει υποστηριχθεί ότι μια γυναίκα για να ανέβει στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να επανα-κοινωνικοποιηθεί υιοθετώντας ανδρικά πρότυπα και τρόπο διοίκησης, αφού η ανδρική κυριαρχία διαπερνά την κοινωνία και τον πολιτισμό, διαμορφώνοντας μια ξεχωριστή κουλτούρα σε όλες της περιοχές της ζωής (Shakeshaft 1987 και 1993). Η άποψη αυτή, όμως, καταρρίπτεται καθώς αρκετές έρευνες αξιολογούν όλο και περισσότερα «γυναικεία» χαρακτηριστικά, τα οποία αναδεικνύονται στη συμμετοχική διοίκηση του σχολείου και στο σεβασμό των σχέσεων (Hall 1993).

Έρευνες που αφορούν στη διοίκηση και στην αποτελεσματικότητα των σχολείων αναφέρουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολείων έχουν την τάση να είναι πιο δημοκρατικές από ό,τι οι άνδρες, ο λόγος τους είναι πιο ευγενικός, λιγότερο επιθετικός και πιο διστακτικός. Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν με γυναίκες διευθύντριες είναι συνήθως πιο παραγωγικοί, έχουν υψηλότερο ηθικό και αισθάνονται πιο έντονα ότι αποτελούν με τους συναδέλφους τους μια κοινότητα. Ακόμα, έχει αποδειχθεί για τους μαθητές ότι σε σχολεία που διευθύνονται από γυναίκες, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους είναι υψηλότερες συνολικά, επίσης ότι υπάρχει λιγότερη βία και το ηθικό τους είναι υψηλότερο (Shakeshaft 1987, Robertson Heather - Jane 1995). Για διευθυντές που αναζητούν να δώσουν κίνητρα και να δεσμεύσουν τους υφισταμένους τους, ο γυναικείος λόγος μπορεί να είναι πιο αποτελε-

σματικός, καθώς οι γυναίκες προάγουν την επικοινωνία και δημιουργούν κίνητρα στους άλλους με μεγαλύτερη ευκολία (Shakeshaft 1987). Ως ηγέτες οι διευθύντριες εμφανίζονται να ακολουθούν συνήθως το δημοκρατικό «στυλ» διοίκησης (Coleman M. 1994). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δε σημαίνει ότι αφορούν όλες τις γυναίκες που κατέχουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Το να αρνείται, όμως, κανείς να παραδεχτεί ότι το φύλο ίσως έχει σχέση με ό,τι συμβαίνει στα σχολεία σημαίνει ότι ανάγει την άγνοια σε ιδεολογία.

Οι σημερινές κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές και οι διεκδικήσεις του φεμινιστικού κινήματος φαίνεται πως μας οδηγούν περισσότερο κοντά στο σπάσιμο των παραδοσιακών προτύπων, που αφορούν στον τρόπο διοίκησης. Έχει αποδειχθεί ότι, αντί της παραδοσιακής θέσης που απέδιδε στερεότυπα στον τρόπο διοίκησης μεταξύ του *θηλυκού* ή *«τροφικού»* προτύπου διοίκησης και του *αρσενικού αμυντικού / επιθετικού*, προβάλλει μια νέα αντίληψη, αυτή της *«ανδρόγυνης»* *δυσικότητας*, που αφορά στη συμπληρωματικότητα των υιοθετούμενων ρόλων από τους κατέχοντες ηγετικές θέσεις χωρίς να έχει μεγάλη σχέση αν είναι άνδρας ή γυναίκα (Gray 1989, 390- 1993, 111). Όμως υποστηρίζεται ότι, παρά τη λογική αποδοχή του προτύπου της *δυσικότητας*, δεν είναι εύκολο να ξεπεραστούν σε μικρό χρονικό διάστημα τα παραδοσιακά δομικά χαρακτηριστικά, γι' αυτό μια πιθανή δυσκολία στους άνδρες διευθυντές ή σχολικούς συμβούλους της προσχολικής αγωγής και παράλληλα στις αντίστοιχες θέσεις των γυναικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ορατή στην Ελλάδα.

Η πορεία αλλαγής που θα βοηθήσει στην αύξηση των πιθανοτήτων για μεγαλύτερη εκπροσώπηση των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της εκπαίδευσης θα πρέπει να περιλαμβάνει το ατομικό, το θεσμικό / οργανωτικό και το κοινωνικό επίπεδο. Απαραίτητες θεωρούνται οι αλλαγές στη συμπεριφορά ανδρών και γυναικών, οι νομικές και δομικές αλλαγές στα σχολεία και στην κοινωνία καθώς και οι συμπεριφοριστικές αλλαγές. Όσο η αλλαγή θεωρείται αναγκαία για να προωθήσει ίσες ευκαιρίες ανάμεσα στα φύλα, η σχετικότητα αυτού που οι γυναίκες έχουν να προσφέρουν στην εκπαιδευτική διοίκηση παραμένει. Αν η διοίκηση της εκπαίδευσης και κατ' επέκτασιν η δημοκρατία έχει πράγματι να ωφεληθεί από την παρουσία των γυναικών στις ηγετικές θέσεις, τότε το θέμα των ποσοτώσεων (ως θετικό μέτρο για την ισότητα και όχι ως διάκριση σε βάρος της ισότητας) και η λήψη άλλων θετικών μέτρων υπέρ της ισότητας παρουσίας των γυναικών, δε θα πρέπει να είναι πλέον θέμα μόνο νομικών ρυθμίσεων αλλά αυτονόητη κοινωνική πρακτική του σύγχρονου πολιτισμού. Επειδή, όμως, όπως φάνηκε από την ανάλυση, η βάση της εκπαίδευσης είναι γένους *θηλυκού*, ενώ η ηγεσία της εκπαίδευσης είναι γένους *αρσενικού* και η δύναμη στην εκπαίδευση, όπως και σε άλλους τομείς, εκφράζεται με τη δυνατότητα συμμετοχής στα κέντρα λήψης αποφάσεων, είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να εκχωρηθεί οικειοθελώς από αυτούς που την κατέχουν. Επομένως η διεκδίκηση των θέσεων εξουσίας από τις γυναίκες είναι ένας βασικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους σ' αυτές, έστω κι αν είναι γνωστά όλα τα εμπόδια που αναφέραμε προηγούμενα. Εξάλλου, όπως φάνηκε από την ανάλυση, το φαινόμενο δεν είναι μόνο ελληνικό, αλλά γενικότερο. Μια κύρια διευθύντρια, π.χ., σε πρόσφατη συνέντευξή της αναφέρει ότι: «*Είχα τη φιλο-*

δοξία να γίνω διευθύντρια. Ναι και πιστεύω ότι θα ήθελα να γίνω και επιθεωρήτρια, διότι νιώθω ότι έχω ακόμα κάτι να προσφέρω και από αυτήν τη θέση. Όμως, γνωρίζοντας και βλέποντας με ποιον τρόπο γίνονται οι προαγωγές, δε νομίζω ότι αξίζει τον κόπο. Εν πάση περιπτώσει θα δοκιμάσω» (Πασιαρδής, Π.1998).

Πραγματική επιτυχία θα θεωρηθεί το γεγονός όταν γίνει κατορθωτό και να αυξηθεί ο αριθμός των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και να επιτραπεί σ' αυτές να λειτουργήσουν ως γυναίκες και όχι ως αντίγραφα των ανδρών. Εξάλλου, αυτό είναι και το μεγάλο βήμα που αφορά στην ιδιότητα του πολίτη των ημερών μας, το ξεπέρασμα του διλήμματος: ισότητα ή αναγνώριση της διαφοράς. Ξεπέρασμα το οποίο σηματοδοτεί ότι η ισότητα και η διαφορά δε θα πρέπει να είναι αντικρουόμενες έννοιες αλλά σύνθεση των δύο για την οικοδόμηση μιας πραγματικής και καθολικής κοινωνίας πολιτών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συμμετοχή γυναικών στην εκπαιδευτική αγορά εργασίας 1997-98

Κατηγορία εκπαιδευτικών	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικών	% Διάρ/ση Γυν.
Νηπιαγωγοί	8.785	8.604	97,9	12,0
Δημοτική εκπαίδευση	45.814	25.572	55,8	35,8
Β'/μία γενική εκπ/ση	49.733	29.225	58,8	40,9
Τεχνική-Επαγ/κή εκπ/ση	19.069	8.083	42,4	11,3
Σύνολο	123.401	71.484	57,9	100,0

ΠΗΓΗ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, Τμήμα στατιστικών παιδείας (έναρξης σχολικού έτους 1997-98)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Προσωπικό κατά κατηγορία και φύλο 1998

Κατηγορία Προσωπικού	Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες	% Γυναικών
Σύμβουλοι	15	14	1	6,7
Μόνιμοι Πάρεδροι	6	3	3	50,0
Πάρεδροι με Θητεία	5	4	1	20,0
Ειδικοί Πάρεδροι	11	5	6	54,5
Αποσπ. Εκπαιδευτικοί	210	68	142	67,6
Διοικητικό Προσωπικό	23	3	20	87,0
Σύνολο	270	97	173	64,1

ΠΗΓΗ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Αντιπροσώπευση γυναικών στη σχολική διοίκηση ευρωπαϊκών χωρών
(ποσοστιαία διάρθρωση)

Χώρα	Α΄/θμια Εκπαίδευση		Β΄/θμια Εκπαίδευση	
	Δασκάλες	Δ/ντριες	Καθ/τριες	Δ/ντριες
Αγγλία – Ουαλία (1992)	81	49	49	26
Γαλλία (1995)	79	64	56	30
Ελλάδα (1995)	50	41	53	36
Ουγγαρία (1995)	85	33	97	30
Ιρλανδία (1996)	78	46	54	29
Ιταλία (1995)	93	46	63	30
Κάτω Χώρες (1996)	76	13	33	7
Νορβηγία (1994)	74	40	39	22
Ισπανία (1995, 1985)*	74	47	50	20

*Τα στοιχεία του 1995 δίνουν το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην Α΄/θμια και Β΄/μθια εκπαίδευση και τα στοιχεία του 1985 το ποσοστό των διευθυντριών.

ΠΗΓΗ: Wilson M.(ed), «Women in educational management. A European perspective», P.C.P. London, 1997, σελ. 209.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων Α΄/θμιας εκπαίδευσης κατά φύλο, 1998

Κατηγορίες	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικών
Υποψηφιότητες	433	11	2,48
Επιλογές (Σύνολο)	199	6	3
κατά διευθύνσεις	58	1	1,7
Κατά γραφεία	141	5	3,5

ΠΗΓΗ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δ/ση Προσωπικού Ά/θμιας Εκπ/σης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων Β' /θμιας εκπαίδευσης κατά φύλο, 1998

Κατηγορίες	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικών
Υποψηφιότητες	466	13	2,78
Επιλογές (Σύνολο)	191	13	6,8
Κατά διευθύνσεις	55	2	3,6
Κατά γραφεία	69	4	5,7
Κατά γραφείο φυσικής αγωγής	52	6	11,5
Κατά γραφείο ΤΕΕ	15	1	6,6

ΠΗΓΗ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δ/ση Προσωπικού Β' /θμιας εκπ/σης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Σχολικοί Σύμβουλοι Α' /θμιας εκπαίδευσης κατά φύλο και ειδικότητα, 1998

Ειδικότητα	Υποψηφιότητες			Επιλογές		
	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικ.	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικ.
Προσχολική Αγωγή	104	104	100	49	49	100
Δημοτική Εκπ/ση	512	72	14,1	301	32	10,6
Ειδική Αγωγή	57	8	14,0	16	0	0
Γενικό Σύνολο	673	184	27,3	366	81	22,1

ΠΗΓΗ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δ/ση Προσωπικού Α' /θμιας εκπ/σης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Σχολικοί Σύμβουλοι Β' /θμιας εκπαίδευσης κατά φύλο και ειδικότητα, 1998

Ειδικότητα	Υποψηφιότητες			Επιλογές		
	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικ.	Σύνολο	Γυναίκες	% Γυναικ.
ΠΕ1 (Θεολόγοι)	44	3	6,8	16	0	0,0
ΠΕ2 (Φιλολόγοι)	220	67	30,5	98	22	22,4
ΠΕ3 (Μαθηματικοί)	79	5	6,3	34	2	5,9
ΠΕ4 (Φυσ. Χημ. Βιολ.)	97	16	16,5	34	2	5,9
ΠΕ5 (Γαλλικής Φιλ.)	20	16	80,0	8	6	75,0
ΠΕ6 (Αγγλικής Φιλ.)	27	20	74,1	12	8	66,7
ΠΕ8 (Καλλιτεχνικών)	8	4	50,0	1	1	100,0
ΠΕ9 (Οικονομολόγοι)	10	2	20,0	3	0	0,0
ΠΕ11(Φυσικής Αγωγής)	53	3	5,7	18	2	11,1
ΠΕ12 (Μηχ. ΕΜΠ)	28	0	0,0	15	0	0,0
ΠΕ13 (Νομ. & Πολ. Επιστ.)	6	3	50,0	1	0	0,0
ΠΕ14 (Ιατρ. Φαρμ.Γεωπ. Δασ.)	7	1	14,3	2	0	0,0
ΠΕ15 (Οικιακ. Οικονομίας)	6	6	100,0	4	4	100,0
ΠΕ16 (Μουσικής)	8	2	25,0	2	0	0,0
ΠΕ17 (Μηχ. ΤΕΙ)	11	0	0,0	6	0	0,0
ΠΕ19 (Πληροφορικής)	1	0	0,0	0	0	0,0
Γενικό Σύνολο	625	148	23,7	254	47	18,5

ΠΗΓΗ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δ/νση Προσωπικού Β' /θμιας εκπ/σης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Αναστασία (1992): *Η δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της Διάσταση στην Ελλάδα*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Αστικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης.
- Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία (1997): «Η πορεία προς την Αποκέντρωση και την Περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-1996)», *Επιθεώρηση Αποκέντρωσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης*, τευχ. 9 & 10, σσ. 47-62 & 41-50 αντίστοιχα.
- Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία (1994): «Η κατανόηση αρχίζει μέσα στην οικογένεια», *Λόγος και Πράξη*, τεύχ. 56.
- Al Khalifa, E. (1992): «Management by halves: women teachers and school management» in Bennett, N., Crawford, M. and Riches, C. (Eds): *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, London, Paul Chapman Publishing.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994): *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Αποστόλης (1998): *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Βιβλιογονία.
- Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β. (1995): «Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Στο Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Επ. Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα, Σείριος.
- Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β. (1992): «Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού - Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, σσ. 114-127.
- Breines et al. (1978): «Social Biology, Family Studies and Antifeminist Backlash», *Feminist Studies*, vol. 4 (1), 43-67.
- Bucher, H. & Saran, R. (1995): *Managing Teachers as Professionals in Schools*, Kogan Page, London.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (1995): *Η κατάσταση των γυναικών στην Ελλάδα τη δεκαετία 1984-1994*, Εθνική Έκθεση για την 4η διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για τις γυναίκες, Αθήνα.
- Coleman, M. (1994): «Women in Educational Management» in *Principles of Educational Management* (edited) by Tony Bush & John West Burnham Longman.
- Coleman, M. (1994): «Leadership in educational management», in *Principles of Educational Management* (edited) by Tony Bush & John West Burnham Longman.
- ΓΣΕΕ (1998): *Πρακτικά Γ Πανελλαδικής Συνδιάσκεψης Γυναικών Συνδικαλιστριών*.
- Gray, H.L. (1989): «Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles» in Riches, C. and Morgan, C. (eds), *Human Resource Management in education*, Milton Keynes, Open University Press.
- Δαμουλιάνου, Χ. (1998): «Τα συνδικάτα "Έξεχασαν" τις γυναίκες», εφημ. *Η Καθημερινή*, Κυριακή 22/2/1998, σελ. 24.
- David (1980): *The State, the Family and Education*, London, RKP.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997): *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*, εκδ. Γρηγόρη.
- ΕΣΥΕ, Τμήμα Στατιστικών Παιδείας, πίνακες αδημοσίεωτων στοιχείων εκπαιδευτικών έναρξης σχολικού έτους 1997-98.
- Ευρωβαρόμετρο*, Μάιος 1998.
- Εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 28-11-1998, «Γυναίκες: Δυναμική είσοδος στα ΜΜΕ», σελ. 48.
- Ηλιού, Μ. (1993): *Εκπαιδευτική και Κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, Πορεία.

- Hall, V. (1993): «Women in educational management: a review of research in Britain», in Ouston, J. (Ed) *Women in Education Management*, Harlow, Longman.
- Ιορδανίδης, Γ. (1998): «Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγοντας άσκησης διοίκησης» (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998).
- Καβουνίδη, Τζ. (1998): «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Ιδιότητα του πολίτη και φύλο», στα πρακτικά του 6ου επιστημονικού συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καραγιώργα με τίτλο: *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, σσ. 365 - 372.
- Καλτσόγια - Τουρναβίτου, Ν. (1991): «Ανισότητες και αμφισβητήσεις στη πρόσβαση των Ελληνίδων σε ηγετικές θέσεις», *Ο αγώνας της Γυναίκας*, Ιαν.- Μαρ. 1991, σσ.13-19.
- Καλτσόγια - Τουρναβίτου, Ν. (1997): Υποαντιπροσώπηση γυναικών και δημοκρατία – Η συνταγματικότητα των θετικών μέτρων για την ενδυνάμωση του ρόλου των γυναικών στη δημόσια ζωή, Σάκκουλας Α. Αθήνα - Κομοτηνή.
- Κασιμάτη, Κ. (1989): *Επιλογή Επαγγέλματος: Πραγματικότητα ή μύθος*, Αθήνα ΕΚΚΕ.
- Kontogiannopoulou - Polydorides, G. & Zambeta, Evie, (1997): «Women in educational Management in Greece» in Wilson, M. (ed), *Women in educational Management: A European Perspective*, London, P.C.P, pp.78-96.
- Λαπαθιώτη, Ελ. (1994): «Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 14, σσ. 20-22.
- Μαραγκουδάκη, Ελ. (1997): «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» στο *Φύλο και σχολική πράξη*, – συλλογή κειμένων (επιμ. Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου), Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σσ. 258-292.
- Marsall, T.H. (1995): *Ιδιότητα του πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. (1993): *Γυναίκες και Απασχόληση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Neave G. (1998): *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, εκδ. Έκφραση.
- James, S. (1996): «Καλοί και καλύτεροι πολίτες: Η ιδιότητα του πολίτη και η γυναικεία ανεξαρτησία», *Δίνη* 8.
- Πασιαρδής, Π. (1998): «Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα» (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998).
- Σαΐτης, Χρ., Φέγγαρη, Μ., Βούλγαρης, Δ. (1997): «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο», *Διοικητική Ενημέρωση*, τευχ. 7, σσ. 99-108.
- Σιάνου - Κύργιου, Ελ. (1995): «Συνδικαλισμός και γυναίκες εκπαιδευτικοί: η αποκλεισμένη πλειοψηφία», *εφημ. Εποχή*, 11.11.1995.
- Shakeshaft, C. (1987): *Women in Educational Administration*, Newbury Park, Sage.
- Shakeshaft, C. (1993): «Women in educational management in the United States», in Ouston, J. (ed.) *Women in Education Management*, Harlow, Longman.
- Robertson, Heather - Jane (1995): «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων» στο Hargreaves A. & Fullan M. (επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Πατάκης Αθήνα.
- Tilly, Ch. (1995): «Citizenship, identity and social history», *International Review of Social History*, 40, Supplement 3.

- Tompson, M. (1992): «Appraisal and equal opportunities» in Bennett, N., Crawford, M. and Riches, C. (Eds): *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, London, Paul Chapman Publishing.
- Walby S. (1994): «Is citizenship gendered?» *Sociology* 28 (2).
- Wilson, M. (1997): *Women in Educational Management - A European Perspective*, London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wilson, O.E (1975): *Sociobiology*, Harvard Univ. Press.
- ΥΠΕΠΘ (1997): Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Συνοπτικός Απολογισμός 1997.