

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)

**Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα
στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
(Μελέτη Επισκόπησης)**

Επιμέλεια-Συγγραφή

Λ. Φρόση

Ε. Κουϊμτζή

Χ. Παπαδήμου

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2001

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
1. Θεωρητικές προσεγγίσεις	6
2. Ο φεμινισμός και η εκπαίδευση στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία	11
3. Η φεμινιστική έρευνα για το «φύλο και εκπαίδευση» στην Ελλάδα	13
B. Η ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ	16
1. Σκοποί - Στόχοι	16
2. Περιεχόμενο και στάδια εκπόνησης της μελέτης	16
3. Πηγές	18
4. Μέθοδος παρουσίασης	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΦΥΛΑ	
1.1 Εισαγωγή	19
1.2 Αρθρογραφία γενικού προβληματισμού	22
1.3 Οι έρευνες	25
1.3.1 Υιοθετούμενες μεθοδολογίες(πού, πότε, πώς, γιατί)	26
1.3.2 Οι αντιλήψεις-προσδοκίες-στάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τα φύλα	30
1.3.3 Οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα φύλα	44
1.3.4 Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών	48
1.3.5 Συνόπηση – Σύνθεση των αποτελεσμάτων	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1 Προτάσεις για συγκεκριμένους τρόπους-μοντέλα επιμόρφωσης	55
2.2 Επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν – Φορείς υλοποίησης – Μέθοδοι και περιεχόμενα των προγραμμάτων	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
3.1 Σύνθεση του κλάδου των εκπαιδευτικών κατά φύλο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	60
3.1.1 Η πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	62
3.1.2 Ανάλυση και σχολιασμός του φαινομένου της αύξησης των γυναικών στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	63
3.1.3 Ανάλυση και σχολιασμός του φαινομένου της αυξημένης παρουσίας	64

των γυναικών στο Γυμνάσιο συγκριτικά με το Λύκειο	
3.1.4 Κατανομή των εκπαιδευτικών στις ειδικότητες με βάση το φύλο	66
3.2 Συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση των σχολείων	66
3.2.1 Λόγοι που συνδέονται με τη μη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση	69
3.2.2 Προβλήματα που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση διοικητικού έργου	70
3.2.3 Επαγγελματικές νοοτροπίες γυναικών διευθυντριών	71
3.3 Συμμετοχή των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα	73
3.3.1 Παράγοντες που συνδέονται με τη συμμετοχή των γυναικών στο συνδικαλισμό	74
3.4 Γυναίκες εκπαιδευτικοί και επιστημονική καριέρα	75
3.4.1 Παράγοντες που συνδέονται με τις επιστημονικές φιλοδοξίες των γυναικών εκπαιδευτικών	77

Γ. ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΚΕΝΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Εντοπισμός ερευνητικών κενών	79
2. Προτάσεις	81

Δ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84
------------------------	----

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αντανakλούν και αναπαράγουν την ανισότητα των φύλων που υπάρχει στην κοινωνία και λειτουργεί εις βάρος των γυναικών (Cole, 1989; Delamont, 1980; Kessler et al, 1985; Robinson, 1992). Η Wolpe (1977 στο Barrett, 1989) υποστηρίζει πως «το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το μέσο-κλειδί της παραγωγής και αναπαραγωγής των ιδεολογικών δομών», αφού ενσωματώνει στην οργάνωσή του την κυρίαρχη ιδεολογία. Θεωρεί, επίσης, πως το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στενά δεμένο με τη διαίρεση της εργασίας στην κοινωνία.

Καθώς το σχολείο αποτελεί ένα μικρόκοσμο της ευρύτερης, πατριαρχικά δομημένης, κοινωνίας, διαιωνίζει την ανδρική ηγεμονία. Η εσωτερίκευση της σεξιστικής ιδεολογίας αρχίζει στο σπίτι, όπου με την υιοθέτηση διαφόρων αξιών και τρόπων κοινωνικοποίησης τα παιδιά 'διδάσκονται' τους ρόλους του φύλου τους. Αυτό, όμως, συνεχίζεται και μέσα στο σχολείο το οποίο αποτελεί την πλέον, ίσως, επίσημη κοινωνικοεκπαιδευτική δομή, όπου οι ρόλοι των φύλων αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο και τα στερεότυπα των ρόλων που αφορούν τον άνδρα και τη γυναίκα γίνονται όλο και πιο αυστηρά (Payne, 1988; Romao, 1985).

Η εκπαίδευση, βέβαια, διακατέχεται από μια αντίφαση. Αποτελεί ένα μέσο κοινωνικού ελέγχου, του οποίου η ιεραρχική δομή και ο συντηρητισμός που το χαρακτηρίζουν αναπαράγουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές που στηρίζονται στην ανδρική κυριαρχία. Το ίδιο, όμως, αυτό μέσο αποτελεί και το πεδίο στα πλαίσια του οποίου είναι δυνατό να διαμορφωθούν οι τάσεις για την προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι, να καλλιεργηθούν, δηλαδή, και να προωθηθούν κοινωνικές αλλαγές. (O' Brien et al., 1983). Για το λόγο αυτό έχει -συγκεντρώσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών, κυρίως στο εξωτερικό, αλλά τα τελευταία χρόνια και στον ελλαδικό χώρο, όπου ένας όλο και αυξανόμενος αριθμός επιστημόνων έχει στρέψει το ενδιαφέρον του στην έρευνα για τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση.

Στο δυτικό, τουλάχιστον, κόσμο υπάρχει σήμερα διάχυτη η αντίληψη πως τα κορίτσια απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες με τα αγόρια, κάτι που αμφισβητείται από τη φεμινιστική έρευνα, αφού θεωρείται πως η βασική προσδοκία που ενθαρρύνεται στο σχολείο και προσδιορίζει τις αποφάσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών συνδέεται με τους μελλοντικούς τους ρόλους ως συζύγων και μητέρων (Payne, 1988).

Η Stanworth (1986:9) χαρακτηρίζει, μάλιστα, ως "μύθο της αξιοκρατίας" την αντίληψη που θέλει το σχολείο να αντιμετωπίζει αμερόληπτα τα παιδιά, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, φυλή ή φύλο, και να αναδεικνύει και να

καλλιεργεί τα ατομικά ταλέντα σύμφωνα με τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Θεωρεί, άλλωστε, πως στο όνομα αυτής της αξιοκρατίας αποδίδονται στη γυναίκα το βασίλειο της φροντίδας των παιδιών και του σπιτιού.

Ο προσανατολισμός των κοριτσιών στην ανάληψη παραδοσιακών για το φύλο τους ρόλων πραγματώνεται μέσω των σχολικών δομών και πρακτικών, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα (η γνώση που διδάσκεται αντανakλά την ιδεολογία των ανδρών που κατά πλειοψηφία την παρήγαγαν (Φρειδερίκου, 1995)), η αλληλεπίδραση στην τάξη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, οι αθλητικές δραστηριότητες των παιδιών και το είδος των εργασιών που τους ανατίθενται (Robinson, 1992).

Η έρευνα κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 εστίασε αποκλειστικά στα κορίτσια, ιδιαίτερα σε ό,τι είχε να κάνει με τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Αναζητήθηκαν οι αιτίες των χαμηλότερων σχολικών επιδόσεων των κοριτσιών σε σχέση με εκείνες των αγοριών, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορούσε τα θεωρούμενα «θετικά μαθήματα», με αιχμή του δόρατος τα Μαθηματικά. Διερευνήθηκαν η επίδραση του «κρυφού προγράμματος», της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά στην τάξη, της σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων μέσα από την οποία μπορούν να παραχθούν μοντέλα ρόλων, και του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων στις παραπάνω επιλογές (Warrington & Younger, 2000).

Στη δεκαετία του 1990 και μετά τη διαπίστωση πως τα κορίτσια σημειώνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τα αγόρια, ιδιαίτερα στα γλωσσικά (μητρική και ξένη γλώσσα) μαθήματα και τις ανθρωπιστικές σπουδές, το ερευνητικό ενδιαφέρον, χωρίς να απομακρύνεται από τα κορίτσια, τα οποία, παρά τις καλές τους επιδόσεις, εξακολουθούν να κάνουν παραδοσιακές επιλογές, κατευθύνεται και στη διερεύνηση των αιτιών που συνδέονται με τη σχολική αποτυχία των αγοριών (Warrington & Younger, 2000). Η προσπάθεια για την ερμηνεία του φαινομένου αυτού οδήγησε σε μια σειρά ερευνών που εξετάζουν ζητήματα που συνδέονται με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών στην τάξη, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, την ταυτότητα φύλου των ίδιων των διδακτικών αντικειμένων, τα εξεταστικά συστήματα, την περίπτωση των αμιγών ως προς το φύλο σχολείων, τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, και τις εικόνες του ανδρισμού (Arnot et al., 1998. στο Warrington & Younger, 2000). Αυτό, σύμφωνα με την Reed (1999), εγκυμονεί τον κίνδυνο μιας περαιτέρω 'ανδροποίησης' του συλ διδασκαλίας και του περιβάλλοντος της τάξης, ενώ ταυτόχρονα περνάει την εικόνα σύμφωνα με την οποία τα ζητήματα που είχαν τεθεί κατά τις προηγούμενες δύο

δεκαετίες σχετικά με την ανισότητα εις βάρος των κοριτσιών στο σχολείο, έχουν επιλυθεί (Warrington & Younger, 2000).

Η δεύτερη κατεύθυνση στην οποία στοχεύει η έρευνα για τα φύλα σήμερα, είναι η εισαγωγή της έννοιας της δημοκρατίας στην εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, θέλοντας να προωθήσει περισσότερο την ισότητα ανδρών και γυναικών, ιδιαίτερα ως προς τη συμμετοχή των γυναικών και την αντιπροσώπευσή τους στη δημόσια ζωή, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γνώση και την κατανόηση που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και την επίδραση που ασκούν σε αυτή οι σχέσεις των φύλων, γι' αυτό και χρηματοδότησε προγράμματα για την εκπαίδευση με ανάλογους στόχους και περιεχόμενα (Arnot κ.α., 1996) Απαραίτητος πια θεωρείται ο συνδυασμός της εκπαίδευσης με τη δημιουργία των νέων πολιτών η οποία θα φέρει τα δύο φύλα πιο κοντά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω του επαναπροσδιορισμού και της διεύρυνσης των εννοιών της ιδιότητας του πολίτη και της ανδρικής ταυτότητας. Η διεύρυνση αυτή αφορά στον εμπλουτισμό τους με νέες αξίες, όπως είναι, για παράδειγμα, αυτές της φροντίδας και της ενεργητικής συμμετοχής στην οικογενειακή ζωή, οι οποίες παραδοσιακά θεωρούνται γυναικείες.

1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η φεμινιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης συνέβαλε στην ανάλυση των σχέσεων των φύλων στην εκπαίδευση και πρόσθεσε στην κατανόηση της ευρύτερης σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας. Έχει προχωρήσει σε αναλύσεις θεματικών, όπως οι παρακάτω: εκπαιδευτική ανισότητα και κοινωνική διαστρωμάτωση, οι αυθαίρετες αξίες του αναλυτικού προγράμματος, ο ρόλος του κράτους, της οικονομίας και της οικογένειας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Προϋπόθεση της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι πως το φύλο είναι μια δομή κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη, αφού προκύπτει ως αποτέλεσμα προσδοκιών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που αποδίδονται από την κοινωνία στο αγόρι ή το κορίτσι από τη γέννησή του (Dillabough & Arnot, 2000; Eisenstein, 1989). Για το λόγο αυτό στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία προτιμάται ο όρος "gender" έναντι του όρου "sex" ο οποίος υποδηλώνει τις βιολογικές διαφορές ανδρών και γυναικών (Dillabough & Arnot, 2000). Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει αντίστοιχη διάκριση, γι' αυτό ο όρος «φύλο» συχνά χρειάζεται να προσδιορίζεται και από τα επίθετα «βιολογικό» ή «κοινωνικό», ώστε να αποσαφηνίζεται κάθε φορά η σημασία του. Άλλοι βασικοί όροι που προστέθηκαν από τις φεμινίστριες ερευνήτριες είναι οι: «καταπίεση των κοριτσιών» (girls' oppression), «εκμετάλλευση των γυναικών» (female

exploitation) και «ανδρική κυριαρχία» (male domination) (Dillabough & Arnot, 2000).

Κατά την τελευταία εικοσαετία, τέσσερις είναι οι σημαντικότερες φεμινιστικές τάσεις που επηρεάζουν την έρευνα σχετικά με το φύλο στην εκπαίδευση: ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο μαρξισμός-φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός, και ο μεταδομισμός.

Φιλελεύθερος φεμινισμός- Η θεωρία της ισότητας και των ίσων ευκαιριών (liberal feminism)

Ο φιλελεύθερος φεμινισμός (Φ.Φ.) στηρίζεται στην ιδεολογία του καπιταλιστικού συστήματος σύμφωνα με την οποία η θέση του καθενός στην κοινωνική ιεραρχία είναι αποτέλεσμα της προσωπικής του αξίας και δουλειάς. Ο Φ.Φ. απαίτησε την προέκταση της φιλελεύθερης ιδεολογίας και στις γυναίκες (Middleton, 1989), και διεκδίκησε από τον προηγούμενο ακόμη αιώνα ίση δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για άνδρες και γυναίκες, καθώς και νομικά κατοχυρωμένη ισότητα ευκαιριών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Banks, 1981 στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Οι σύγχρονες φιλελεύθερες φεμινίστριες διαπιστώνοντας πως η τυπική, νομικά κατοχυρωμένη ισότητα ευκαιριών δεν ήταν αρκετή, για να εξαλείψει την ανισότητα μεταξύ των φύλων, και καταλήγοντας πως αυτή είναι αποτέλεσμα των στερεοτύπων για τα φύλα και των προσδοκιών που συνδέονται με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών, θεωρούν πως για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται η κατάργηση των στερεοτύπων αυτών, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει αλλαγή στις στάσεις του ανθρώπινου δυναμικού που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, των γονιών, δηλαδή, των παιδιών και των εκπαιδευτικών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Οι προσπάθειες των φιλελεύθερων φεμινιστριών εστιάζουν α) στην πίεση για άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και β) στην ενθάρρυνση των κοριτσιών για επιλογές που οδηγούν σε επαγγέλματα μη παραδοσιακά για το φύλο τους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994)

Η έρευνα των φιλελεύθερων φεμινιστριών έχει στραφεί σε ζητήματα όπως η μελέτη των ρόλων των φύλων και των διαφορών φύλου, η σχέση των προσδοκιών των δασκάλων με τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, και η μελέτη της αυτοεικόνας και των εκπαιδευτικών επιλογών των κοριτσιών. Έχει χρησιμοποιήσει εκτεταμένα την ποσοτική μεθοδολογία, όπως είναι οι κλίμακες αυτοεκτίμησης και τα ερωτηματολόγια (Dillabough & Arnot, 2000).

Η κριτική που ασκείται στις θέσεις του Φ.Φ. επικεντρώνεται από την πλευρά του ριζοσπαστικού φεμινισμού στο ότι δεν ανατρέπονται μέσα από αυτές οι

υπάρχουσες ιεραρχικές δομές και σχέσεις δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στα φύλα, που θεωρούνται δεδομένες. Ο Μαρξισμός-Φεμινισμός, από την άλλη, θεωρεί θεμελιώδη αδυναμία του Φ.Φ. το ότι δεν αναγνωρίζει το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο των ανισοτήτων, και υποτιμά, έτσι, τη σημασία των πολιτικών και οικονομικών δομών που επηρεάζουν τη θέση και τη δράση των γυναικών στον ιδιωτικό και το δημόσιο βίο (Dillabough & Arnot, 2000; Middleton, 1989).

Μαρξιστικός-Σοσιαλιστικός Φεμινισμός

Ο Μαρξιστικός-Σοσιαλιστικός Φεμινισμός (Μ.Σ.Φ.) στηρίζεται στη «Μαρξιστική ανάλυση για την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσα στα καπιταλιστικά συστήματα, όπου η κοινωνική τάξη αποτελεί το βασικό σημείο αναφοράς». Οι φεμινίστριες που υιοθετούν την οπτική αυτή θεωρούν τον καπιταλισμό ως πρωταρχική πηγή καταπίεσης και συνδέουν τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας με τον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994:29).

Στην ανάλυση που προκύπτει από μελέτες για την διαιώνιση της ηγεμονίας της ιδεολογίας της αστικής τάξης μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, εις βάρος των παιδιών της εργατικής τάξης, οι μαρξίστριες φεμινίστριες (ανάμεσά τους πολύ γνωστές οι Anne-Marie Wolpe, Rosemary Deem, Madeleine Arnot κ.α.) πρόσθεσαν και την αναπαραγωγή της ανδρικής κυρίαρχης ιδεολογίας εις βάρος των γυναικών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Η έρευνα που ξεκινάει από τη μαρξιστική οπτική στρέφεται στη μελέτη «των τρόπων με τους οποίους το σχολείο εμπλέκεται στη νομιμοποίηση και, ακόμη περισσότερο, στην αναπαραγωγή των σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και τα φύλα στα καπιταλιστικά συστήματα» (Arnot, 1981, στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994) και ασκεί κριτική στη φιλελεύθερη ψευδαίσθηση της ουδετερότητας που νομιμοποίησε την αντίστοιχη φιλελεύθερη πολιτική διαδικασία (Dillabough & Arnot 2000). Βασικό ερώτημα, η απάντηση στο οποίο επηρεάζει την έρευνα και διαφοροποιεί τη χρησιμοποίηση των θεωριών της αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων, είναι το κατά πόσο το φύλο θεωρείται ότι συνυπάρχει με την κοινωνική τάξη και μελετάται με τους ίδιους όρους ή αποτελεί χωριστή κατηγορία. Η συζήτηση για τη σχέση μεταξύ φύλου και κοινωνικής τάξης τίθεται με δύο εναλλακτικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον πρώτο από αυτούς, το φύλο δεν αποτελεί ξεχωριστό στοιχείο από την κοινωνική τάξη, αλλά είναι πλήρως απορροφημένο από αυτή. Σύμφωνα με τον δεύτερο τρόπο, η πατριαρχία και ο καπιταλισμός αποτελούν δύο αναγνωρίσιμες χωριστές δομές, που λειτουργούν με ανάλογους μηχανισμούς και συνυπάρχουν ιστορικά σε ορισμένες κοινωνίες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε ο όρος «καπιταλιστική πατριαρχία» (capitalist

patriarchy), για να περιγράψει τις σύγχρονες κοινωνίες της δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α. (Barrett, 1989).

Η κριτική που ασκείται στο Μ.Φ. επικεντρώνεται στο ότι οι μαρξίστριες-φεμινίστριες έχουν ως στόχο την ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολιτικής στα πλαίσια των υφιστάμενων κοινωνικών δομών, δεν προτείνουν, ωστόσο, λύσεις και πρακτικές για τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας, γιατί θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό την ανατροπή του συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Ριζοσπαστικός φεμινισμός (Radical feminism)

Στη θεωρία του ριζοσπαστικού φεμινισμού η διαίρεση των φύλων θεωρείται εντελώς ανεξάρτητη από τη διαίρεση των κοινωνικών τάξεων, γιατί η πρώτη προϋπήρξε της δεύτερης (Barrett, 1989).

Ο όρος «πατριαρχία» τον οποίο εισήγαγε η Millett (1971) αποτελεί τη λέξη κλειδί για τη θεωρία αυτή. Η πατριαρχία θεωρείται ως η βασική αιτία της γυναικείας καταπίεσης, ο καπιταλισμός δε θεωρείται προϊόν της (Middleton, 1989). Ο όρος αυτός δικαιώνεται από το γεγονός της «παγκόσμιας» καταπίεσης των γυναικών από τους άνδρες, καθώς η ανδρική κυριαρχία γίνεται αντιληπτή σε όλες τις κοινωνίες, σοσιαλιστικές και μη, αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες, ανεξαρτήτως των διαφορών που μπορεί να παρουσιάζουν οι ζωές των γυναικών (Eisenstein, 1989).

Η διαφοροποίηση των ριζοσπαστριών φεμινιστριών από τις Μαρξίστριες φεμινίστριες έγκειται στο ότι οι δεύτερες βλέπουν την πατριαρχία μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών τάξεων, ενώ οι πρώτες τη θεωρούν ως «ένα φαινόμενο καθολικό που συναντάται ιστορικά και κοινωνικά σε όλες τις μορφές και τις εκδηλώσεις της ζωής, ξεκινώντας από το επίπεδο των σεξουαλικών σχέσεων» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994). Χαρακτηριστικό είναι το slogan του δεύτερου κύματος του γυναικείου κινήματος, σύμφωνα με το οποίο «το προσωπικό είναι και πολιτικό». Η Millett (1971, στο Eisenstein, 1989) αναλύοντάς το επικεντρώνεται στην πολιτική διάσταση η οποία ενσωματώνεται στη στενή, πολύ προσωπική σεξουαλική σχέση ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με την ανάλυσή της, η ομάδα των γυναικών παραμένει υποταγμένη στην ομάδα των ανδρών σε οικονομικό, ψυχολογικό, νομικό και ιδεολογικό επίπεδο, αλλά αυτός ο έλεγχος, τελικά, ασκείται στο ιδιωτικό, προσωπικό επίπεδο, στην κρεβατοκάμαρα.

Οι φεμινίστριες κοινωνιολόγοι που υιοθετούν αυτή την οπτική, οι πιο γνωστές από τις οποίες είναι οι Dale Spender (1988) και Katherine Claricoates (1989), βλέπουν το σχολείο ως χώρο αναπαραγωγής της πατριαρχίας, αναλύουν

την επίδραση του παραπρογράμματος και ασκούν ιδιαίτερη κριτική στο σύστημα συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών.

Για τη ριζοσπαστική θεώρηση η γυναικεία εμπειρία αποτελεί πηγή παραγωγής θεωρητικής γνώσης, και αυτό προϋποθέτει την αντιμετώπιση των γυναικών ως μια αδιαφοροποίητη ομάδα (Weiler, 1994 στο Κογκίδου, 1997). Αυτή, όμως, η παραδοχή μιας ενιαίας, καθολικής και αναγνωρίσιμης γυναικείας εμπειρίας αμφισβητήθηκε (Fuss, 1989 στο Κογκίδου, 1997).

Παρά την κριτική που δέχεται ο Ρ.Φ. όσον αφορά την αδυναμία του να διατυπώσει μια τεκμηριωμένη θεωρία για τις αιτίες της πατριαρχίας, δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι προτείνει συγκεκριμένες λύσεις για την εκπαίδευση μέσα από την οποία μπορεί να βελτιωθεί η θέση των γυναικών. Αυτές έχουν να κάνουν με την παραγωγή και εισαγωγή νέας, αυθεντικής για τις γυναίκες γνώσης, από τη μια, και την ενίσχυση των κοριτσιών με ειδικά μαθήματα, όπου αυτή η γνώση θα αναλύεται και θα συζητιέται (Δεληγιάννη, 1994).

Μεταδομισμός

Πρόκειται για τη νεότερη τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του μεταμοντερνισμού. Αυτό που διαχωρίζει το μεταδομισμό από τους ορθολογιστικούς τύπους του στρουκτουραλισμού, που εκφράστηκαν με τις τάσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι η σύνδεσή του με την αποδόμηση ως πολιτική πράξη και η έμφασή του στη μελέτη συγγενικών τύπων δύναμης - η οποία συχνά αναπαρίσταται ως εκδήλωση δύναμης στη γλώσσα- στην εκπαίδευση. Για περισσότερα από 15 χρόνια οι φεμινίστριες που υιοθετούν την οπτική του μεταδομισμού (βλ. Ellsworth, 1989; Kenway, 1995) επιχειρηματολόγησαν για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης από την πλευρά των θεωρητικών της κοινωνιολογίας μιας εκθεμελιωτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, όπου αναληθείς διχοτομίες, όπως είναι, για παράδειγμα, αυτή της εμπειρίας των κοριτσιών εναντίον της εμπειρίας των αγοριών, πρέπει να κατανοηθούν ως γλωσσικές επινοήσεις, οι οποίες συγκεκριμενοποιούν την ανθρώπινη εμπειρία, κι ως εκ τούτου την κάνουν δύσκολα αμφισβητήσιμη (Dillabough & Arnot, 2000).

Όροι-κλειδιά για τις φεμινίστριες του μεταδομισμού είναι οι εξής: ταυτότητα (identity), διαφορά (difference), αποδόμηση (deconstruction), εκπλήρωση (performativity), λόγος (discourse), υποκειμενικότητα (subjectivity) και σημασία (meaning). Η χρήση των όρων αυτών εξασφαλίζει τα αντιληπτικά εργαλεία για τη σύλληψη της φύσης του φύλου και την αποκάλυψη των πολλών ταυτοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τις επίσης πολλές, ως προς το φύλο προσδιορισμένες, θέσεις των ατόμων στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η έρευνα που αφορά στην

εκπαίδευση, βλέπει το σχολείο ως μια διαδικασία προσδιορισμένη ως προς το φύλο, η οποία συμβάλλει στη σχηματοποίηση των ταυτοτήτων αυτών χρονικά, χωρικά και πολιτισμικά.

Η ανάλυση της σύγχρονης κοινωνίας από τον Foucault παρουσιάζει ιδιαίτερη συνάφεια με αυτού του τύπου τις θεωρίες. Οι Walkerdine (1987, 1990 στο Dillabough & Arnot, 2000) και Davies (1989 στο Dillabough & Arnot, 2000) εφάρμοσαν την ανάλυση αυτή στη μελέτη της αλληλεπίδρασης σε τάξεις νηπίων και παιδιών δημοτικού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δύναμη της γνώσης και της γλώσσας για τη διαμόρφωση της πολλαπλής υποκειμενικότητας μαθητών και δασκάλων

Στα πλαίσια της προσέγγισης του μεταδομισμού και της λογικής που προέκυψε από τη διαπίστωση πως, ενώ οι γυναίκες αλλάζουν, δεν βελτιώνονται ανάλογα η ποιότητα της προσωπικής τους ζωής και η κοινωνική τους θέση, η προσοχή δεν στρέφεται μόνο στη μελέτη των ταυτοτήτων των κοριτσιών, αλλά και στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα. Θεωρείται σήμερα πως διαφορετικές ομάδες ανδρών βιώνουν με διαφορετικό τρόπο την ανάπτυξη της ανδρικής τους ταυτότητας, αλλά και την κοινωνική τους θέση. Η «ηγεμονική ανδρική ταυτότητα» προτείνεται από τον Connell (1991, στο Deliyanni & Sakka, 1999) ως η κυρίαρχη μορφή ανδρισμού που υποβαθμίζει τόσο τις άλλες ανδρικές ταυτότητες, όσο και τις γυναίκες.

Η Kenway (1996, στο Deliyanni & Sakka, 1999) υποστηρίζει πως δεν θα υπάρξει πραγματική βελτίωση της ζωής των γυναικών, αν δεν αλλάξουν οι άνδρες και τα αγόρια. Για το λόγο αυτό, στόχος της φεμινιστικής έρευνας, είναι να προωθήσει αλλαγές στην εκπαίδευση που θα επηρεάσουν τις ανδρικές ταυτότητες.

2. Ο φεμινισμός και η εκπαίδευση στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία ¹

Κατά την τελευταία εικοσαετία, από την άνοδο δηλαδή στην εξουσία της σοσιαλιστικής κυβέρνησης, που περιέλαβε το γυναικείο ζήτημα στην ατζέντα των προγραμματικών της δηλώσεων, υπήρξε «οργασμός δραστηριοτήτων (Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998:45), που εκδηλώθηκε με θεσμικές ρυθμίσεις και μια σειρά από δημοσιεύσεις και συνέδρια. Στις πρώτες περιλαμβάνονται η ίδρυση κρατικών φορέων προώθησης της ισότητας των φύλων, όπως το Συμβούλιο Ισότητας των δύο φύλων (1982) και το Κέντρο Ερευνών για

¹ Ο κύριος όγκος των στοιχείων του κεφαλαίου αυτού προέρχεται από το Ζιώγου, Σ. και Δεληγιάννη, Β. (1998) «Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση στην Ελλάδα». Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Θέματα Ισότητας (1994), καθώς και η υποστήριξη συλλογικών δραστηριοτήτων, όπως το Κέντρο Ερευνών για τις Γυναίκες της Μεσογείου (1982).

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, ο φεμινιστικός προβληματισμός συγκεκριμενοποιείται και σταδιακά διευρύνεται με τις γυναικείες σπουδές που θεσμοθετούνται επίσημα το 1987 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Για τις προοπτικές τους, την περαιτέρω θεσμοθέτησή τους στα ελληνικά πανεπιστήμια, αλλά και την ανάπτυξη των νεότερων θέσεων των γυναικείων σπουδών και της κατάθεσης της εμπειρίας που προέκυψε για τις εμπλεκόμενες στη διδασκαλία της θεματικής αυτής πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχα συναντήσεις το 1984, το 1991 και το 1993.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, ιδιαίτερα δε κατά τη δεκαετία του '90, διαπιστώνει κανείς πως το ενδιαφέρον κοινωνιολόγων, παιδαγωγών και ερευνητών/τριών στρέφεται στη διερεύνηση του παράγοντα φύλο στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση. Οι σχετικές δημοσιεύσεις αρχικά αποτελούν μια καταγραφή περισσότερο της πραγματικότητας όσον αφορά την παραπάνω θεματική (Ζιώγου και Δεληγιάννη, 1981, Μυλωνά, 1983, Χρονοπούλου και Γιαννόπουλος, 1986). Οι δημοσιεύσεις, όμως, της δεκαετίας του '90 πολλαπλασιάζονται και μαρτυρούν την εκτενέστερη και βαθύτερη μελέτη των επιμέρους υποθεμάτων που συνιστούν τη θεματική φύλο και εκπαίδευση, κυρίως μέσα από την υλοποίηση συστηματικών ερευνητικών προγραμμάτων. Μια σειρά από εκδόσεις στις οποίες περιλαμβάνονται και πρακτικά συνεδρίων εμπλουτίζουν την προηγούμενη βιβλιογραφία (Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1994, Παρασκευόπουλος κ.α., 1995 και 1996, Φρειδερίκου, 1995, Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1997, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998, κ.α.).

Η διεξαγωγή συνεδρίων που έχουν ως θέμα τους τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση, αρχίζει από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Στη δεκαετία που ακολουθεί, αυτά όχι μόνο πυκνώνουν αριθμητικά, αλλά και θεματικά, καθώς περιλαμβάνουν όλο και περισσότερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις οποίες το φύλο σχετίζεται ή αλληλεπιδρά. Σε αυτά δίνεται η δυνατότητα αποσαφήνισης των ερευνητικών αντικειμένων και ευρημάτων, από τη μια, αλλά και αποκάλυψης ή εκδήλωσης των αντιστάσεων που υπάρχουν στο χώρο της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, από την άλλη.

Συγκεκριμένα, το 1985 οργανώθηκε από το Συμβούλιο της Ισότητας το πρώτο συνέδριο με θέμα «Ισότητα των δύο φύλων και Εκπαίδευση» που έφερε στο προσκήνιο τον σχετικό προβληματισμό και τα αποτελέσματα των μέχρι τότε ερευνών (ενδεικτικές εισηγήσεις: Δεφίγγου, 1986, Παυλίδου, 1986). «Διαφυλικές Σχέσεις» ήταν το θέμα του συνεδρίου που οργανώθηκε το 1991 από τον τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου παρουσιάστηκαν τα δεδομένα

ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις: ιστορική, φιλοσοφική και κοινωνιολογική (Βέικος, 1995, Μουσούρου, 1995, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995 κ.α.), ψυχολογική (Γεώργας, 1995, Δραγώνα, 1995, Μπεζεβέγκης, 1995, κ.α.), Εκπαιδευτική (Μπέλλας, 1995, Κονδύλη, 1995, Φραγκουδάκη, 1995, κ.α.). Η Γενική Γραμματεία Ισότητας οργάνωσε το 1994 διεθνές συμπόσιο με θέμα «Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών» (ενδεικτικές εισηγήσεις: Ζερβού, 1995, Μαραγκουδάκη, 1995). Το 1996 οργανώθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο συνέδριο με θέμα «Εκπαιδευτικοί, Φύλο και Σχολική Πράξη» με εισηγήσεις που καλύπτουν τις θεματικές: φύλο και δημοκρατία (Arnott, 1997, κ.α.), οι εκπαιδευτικοί και η πολιτική για τα φύλα (Βαρνάβα-Σκούρα, 1997, κ.α.), παιδαγωγική ιδεολογία και γυναίκες εκπαιδευτικοί (Βιδάλη, 1997, κ.α.), η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών (Σιάνου, 1997β, Μαραγκουδάκη, 1997β, κ.α.), φύλο και αναλυτικό πρόγραμμα (Κανατσούλη, 1997α, Παντίσκα κ.α., 1997, κ.α.), φύλο και επιστημονική έρευνα (Σακκά και Χαρίτου-Φατούρου, 1997, κ.α.), διαφορές των φύλων στην οικογένεια και το σχολείο (Μπαμπλέκου, 1997, κ.α.) και φύλο και αγορά εργασίας (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997, Ζαφειροπούλου και Ματή, 1997, κ.α.). Το Κ.Ε.Θ.Ι. με την ολοκλήρωση των επιμέρους φάσεων του προγράμματος επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών που υλοποίησε σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Ισότητας και το Υ.Ε.Π.Θ. οργάνωσε το 1998 και το 1999 συνέδρια με θέματα αντίστοιχα «Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες» και «Εκπαίδευση και Φύλο: ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών». Ενδιαφέρον στοιχείο των συνεδρίων αυτών αποτέλεσε η συμμετοχή σε αυτά ενεργών εκπαιδευτικών οι οποίοι πήραν μέρος στο πρόγραμμα. Με τις εισηγήσεις τους κατέθεσαν τις εμπειρίες από τη δράση τους σε αυτό, οι οποίες συνηγορούν υπέρ της αναγκαιότητας συνέχισης προγραμμάτων που συνδέουν την ακαδημαϊκή θεωρητική γνώση με τη διδακτική πράξη.

3. Η Φεμινιστική έρευνα για το «φύλο και εκπαίδευση» στην Ελλάδα

Η έρευνα χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους, ποσοτικές ή ποιοτικές, στρέφεται σε μια ποικιλία υποθεμάτων που συνθέτουν την ευρύτερη θεματική «φύλο και εκπαίδευση». Στο μεγαλύτερο όγκο της επικεντρώνεται κυρίως σε τρεις τομείς: α) Ιστορική έρευνα της γυναικείας εκπαίδευσης και της θέσης των γυναικών στην κοινωνία διαχρονικά (Αβδελά, 1988· Αβδελά και Ψαρρά, 1985· Βαρίκα, 1987· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983, 1993· Σωτηρίου, 1992· Φουρναράκη, 1987· Ψαρρά, 1999) β) Έρευνα που μελετά και αναλύει τα σχολικά εγχειρίδια και ιδιαίτερα τα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου και την παιδική

λογοτεχνία γενικότερα (Αναγνωστοπούλου, 1997· Κανατσούλη, 1997α, 1997β· Κανταρτζή, 1991· Φρειδερίκου, 1995) γ) Έρευνα που ασχολείται με τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, τη γυναικεία εργασία και τη θέση των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο γενικότερα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Γιαννακοπούλου, 1997· Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995,1997· Χαριστού, 1989). Γίνεται, ωστόσο, όλο και περισσότερο συνείδηση σε όσους και όσες ασχολούνται επιστημονικά με το όλο θέμα ότι οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια με στόχο την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα την υλοποιήσουν (Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998). Έτσι η έρευνα έχει στραφεί και σε έναν τέταρτο τομέα που είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα φύλα και των στάσεων και των πρακτικών που υιοθετούν κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Δεληγιάννη κ.α. 2000· Κανταρτζή, 1996· Σαββίδου, 1996· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Φρόση, 2000)²

Από τα μέχρι τώρα δεδομένα των ερευνών, προκύπτει πως, παρόλο που θεωρητικά και θεσμικά το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες, τόσο στο μαθητικό δυναμικό, όσο και στο διδακτικό προσωπικό, ωστόσο οι ανισότητες μεταξύ των φύλων αναπαράγονται μέσα από ένα πλέγμα μεταβλητών που συνθέτουν την σχολική πραγματικότητα, ξένη και ελληνική (Γιαγκουνίδης, 1997. Κογκίδου, 1997. Μαραγκουδάκη, 1997β· Σιδηροπούλου-Δημακάκου,1997)

Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις πως το σχολείο μέσα από το φανερό, αλλά και μέσα από το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα υποθάλλει τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων (Δεληγιάννη, 1994), παρόλο που μέχρι σήμερα η έρευνα στην Ελλάδα έχει περιοριστεί στην καταγραφή οφθαλμοφανών παραδειγμάτων και δεν έχει εισχωρήσει ακόμη στους εκλεπτυσμένους μηχανισμούς δημιουργίας και αναπαραγωγής σεξιστικών προτύπων (Κογκίδου, 1997). Αλλά και οι προσδοκίες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται απέναντι στα παιδιά των δύο φύλων, όπως φαίνεται στις έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα παρατίθενται στο κύριο μέρος της εργασίας αυτής.

Από την άλλη, τα αγόρια και τα κορίτσια επιλέγουν μαθήματα ή κατευθύνσεις που τα οδηγούν σε επιλογές επαγγελμάτων που κατά κανόνα είναι παραδοσιακά συνδεδεμένα με το φύλο τους (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Κάτσικας & Καββαδίας, 1994). Έτσι, στην Ελλάδα τα κορίτσια εξακολουθούν να

² Οι παραπομπές κατά ερευνητική ενότητα είναι ενδεικτικές, όχι όμως και οι μοναδικές.

επιλέγουν τη φοίτηση στο Ενιαίο Λύκειο και όχι στα Τ.Ε.Ε. ή κατευθύνσεις που οδηγούν σε άσκηση παραδοσιακά γυναικείων επαγγελμάτων που συνδέονται με παροχή υπηρεσιών και φροντίδας. Παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια έχουν υποσκελίσει τα αγόρια στις σχολικές επιδόσεις, και ενώ κατά την τελευταία πενταετία είναι υψηλότερο το ποσοστό των κοριτσιών που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από εκείνο των αγοριών, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των πρώτων εξακολουθούν να είναι παραδοσιακές.

Οι ανισότητες δεν περιορίζονται στο μαθητικό πληθυσμό, αφού και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, παρά τη διαχρονικά υψηλή σε ποσοστά συμμετοχή των γυναικών στο συγκεκριμένο χώρο απασχόλησης και τις θεσμικές ρυθμίσεις για την ισότητα των φύλων στο χώρο της εργασίας, σημειώνονται διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν την κατανομή ανδρών και γυναικών στις διάφορες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, τις ειδικότητες, τον τύπο Λυκείου, τα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου και τη διοικητική ιεραρχία του επαγγέλματος (Μαραγκουδάκη,1997β).

Καθώς το ελληνικό σχολείο, θεσμικά εξασφαλίζει ισότητα και για τα δύο φύλα, και οι περιπτώσεις ανισότητας και αναπαραγωγής των στερεοτύπων είναι πολλές, αλλά όχι πάντα τόσο κραυγαλέες ώστε να εντοπίζονται από κάθε εκπαιδευτικό, γίνεται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και η καλλιέργεια δεξιοτήτων που να τους επιτρέπει όχι μόνο το να μπορούν να εντοπίζουν τις ανισότητες στο σχολείο, αλλά και να παρεμβαίνουν προς την κατεύθυνση της μείωσης και της εξάλειψής τους. Πολλοί λίγες, ωστόσο, επιμορφωτικές προσπάθειες ανάλογου περιεχομένου έχουν υλοποιηθεί στον ελληνικό χώρο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να μιλάμε για κατ' επίφαση, έστω νομική και θεσμική, ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση που χρησιμοποιείται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική οργάνωση και καθημερινή πρακτική ως επιχείρημα για τη μη αναγκαιότητα περαιτέρω βελτιώσεων που θα οδηγήσουν σε μια πραγματική ισότητα των φύλων. Η ερευνητική ομάδα, λοιπόν, φιλοδοξεί μέσα από τη μελέτη αυτή να αναδείξει τα προβλήματα ανισότητας στην εκπαίδευση, σε σχέση πάντα με τις θεματικές που πραγματεύεται, και να συμβάλει με τον τρόπο αυτό στην πίεση προς την κατεύθυνση της ανάληψης και υλοποίησης δράσεων που θα τα αμβλύνουν.

B. Η ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

1. Σκοποί – Στόχοι

Η παρούσα μελέτη στοχεύει:

(α) στη συγκέντρωση και τη διεξοδική εξέταση των τελευταίων επιστημονικών ευρημάτων θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία. Οι έρευνες αυτές έχουν ως αντικείμενο τρεις θεματικές ενότητες που συνδέονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες γυναικών εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας)

(β) στη συνθετική παρουσίαση του συγκεντρωμένου υλικού που επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά την πραγματικότητα των παραπάνω θεμάτων ισότητας στο ελληνικό σχολείο, αλλά και τον εντοπισμό των ερευνητικών κενών και τη διατύπωση προτάσεων, τόσο σε επίπεδο έρευνας, όσο και σε επίπεδο παρεμβάσεων που είναι αναγκαίες ώστε να μπορέσει η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Επιμέρους στόχος:

Η δημιουργία βάσης δεδομένων στην οποία περιέχεται η σχετική με το αντικείμενο μελέτης βιβλιογραφία και αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα του τεύχους αυτού.

2. Περιεχόμενο και στάδια εκπόνησης της μελέτης

Το περιεχόμενο της μελέτης είναι αρκετά ευρύ, καθώς περιλαμβάνει την επισκόπηση όλων των θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα από το 1980 μέχρι σήμερα, αλλά και κάθε άλλου δημοσιευμένου κειμένου, που σχετίζονται με τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

1. Αντιλήψεις, προσδοκίες και στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα.
 - Διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής (ανάθεση εργασιών, επιβολή ποινών, προτιμήσεις για διδασκαλία και συνεργασία κλπ.)
 - Στερεότυπες για τα φύλα αντιλήψεις των εκπαιδευτικών
 - Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το προσωπικό και το επαγγελματικό μέλλον των αγοριών και των κοριτσιών
 - Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση του παράγοντα φύλο με τον κόσμο των επαγγελμάτων

- Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών συνολικά, κατά μάθημα ή κατά ενότητες μαθημάτων (θετικά, θεωρητικά μαθήματα)
 - Εικόνες που δομούν οι εκπαιδευτικοί για τις επιδόσεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αγοριών και κοριτσιών
2. Επιμόρφωση-Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση
- Πορίσματα ερευνών σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση
 - Προτάσεις για εφαρμογή συγκεκριμένων τρόπων-μοντέλων επιμόρφωσης
 - Επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν
 - Φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων
 - Μέθοδοι και περιεχόμενα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν
3. Φύλο και επαγγελματικές-εκπαιδευτικές φιλοδοξίες εκπαιδευτικών
- Σύνθεση του κλάδου των εκπαιδευτικών κατά φύλο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια (γυμνασιακή και λυκειακή) εκπαίδευση
 - Συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη Διοίκηση (διευθύντριες σχολείων, προϊστάμενες γραφείων, προϊστάμενες διευθύνσεων των νομών)
 - Παράγοντες που συνδέονται με τη συμμετοχή ή μη των γυναικών στη διοίκηση
 - Προβλήματα που συναντούν οι γυναίκες κατά την άσκηση διοικητικού έργου
 - Επαγγελματικές νοοτροπίες γυναικών διευθυντριών
 - Συμμετοχή των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα, σε επίπεδο νομών, αλλά και σε κεντρικό επίπεδο (Ο.Λ.Μ.Ε., Δ.Ο.Ε.)
 - Παράγοντες που συνδέονται με τη δραστηριοποίηση ή όχι των γυναικών στο συνδικαλισμό
 - Γυναίκες εκπαιδευτικοί και επιστημονική καριέρα (πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών, συμμετοχή στο σώμα των σχολικών συμβούλων)
 - Παράγοντες που συνδέονται με τις επιστημονικές φιλοδοξίες των γυναικών εκπαιδευτικών.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας επισκόπησης ήταν τα ακόλουθα:

- ο εντοπισμός των βιβλιογραφικών πηγών
- η αποδελτίωση του βιβλιογραφικού υλικού
- η ταξινόμηση και η σύνθεση του υλικού αυτού
- η συγγραφή της μελέτης

3. Πηγές

Για τον εντοπισμό του υλικού ερευνηθήκαν βιβλία, περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων, πρακτικά ημερίδων, τελικές εκθέσεις ερευνητικών προγραμμάτων, διδακτορικές διατριβές.

4. Μέθοδος παρουσίασης

Η μελέτη περιλαμβάνει τις έρευνες που σχετίζονται με την κάθε θεματική ενότητα χωριστά. Στο τέλος της κάθε ενότητας δίνονται σε μορφή περίληψης τα ευρήματα των ερευνών που σχετίζονται με τα θέματα που περιέχει η ενότητα. Στο τέλος της παρουσίασης υπάρχει ένα κεφάλαιο όπου εντοπίζονται και αναδεικνύονται τα ερευνητικά κενά και οι ελλείψεις. Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται και οι προτάσεις της ερευνητικής ομάδας για την κάλυψη των ερευνητικών κενών, αλλά και την παρέμβαση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με στόχο την αλλαγή προς την επίτευξη της ισότητας των φύλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΦΥΛΑ

1. 1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συνθέτουν το πλέγμα της αναπαραγωγής στο σχολείο των στερεότυπων ρόλων των φύλων, μπορούν όμως να αποτελέσουν και τους βασικούς μοχλούς ανατροπής της κατεστημένης πραγματικότητας (Σιάνου-Κυργίου, 1992). Ως καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλουν, ασυνείδητα κυρίως, στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα. Οι ίδιοι, ωστόσο, δε θεωρούν πως το πρόβλημα της ανισότητας είναι εκπαιδευτικό πρόβλημα (Acker, 1988). Ως άνθρωποι, βέβαια, που ζουν σε μια κοινωνία όπου οι ανισότητες ανάμεσα στα φύλα τυπικά και νομικά δεν υφίστανται, και ως επαγγελματίες που δεν έχουν ασκηθεί στο να εντοπίζουν τις ανισότητες, όπου αυτές εκδηλώνονται ή υπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή, είναι φυσικό να μην αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των ανισοτήτων, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, ούτε την προσωπική τους συμβολή στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων αυτών. Η συμβολή τους όμως αυτή καταδεικνύεται από τη διεθνή βιβλιογραφία τη σχετική με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση, όπου υπάρχουν αναφορές σε έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα ισότητας στην εκπαίδευση, τις στάσεις τους και τις πρακτικές τους απέναντι στα δύο φύλα και τις προσδοκίες τους από αυτά.(Clifton, Perry, Parsonson & Hryniuk,1986; Massey & Christensen, 1990; Merrett & Wheldall, 1992; Stanworth,1986).

Οι εκπαιδευτικοί δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής και δηλώνουν υπέρ της πολιτικής των ίσων ευκαιριών, οι απόψεις τους όμως για επιμέρους θέματα που αφορούν στην ισότητα των φύλων, καθώς και οι καθημερινές τους πρακτικές πολύ συχνά δεν ανταποκρίνονται στη θεωρητική τους τοποθέτηση (Massey & Christensen, 1990; Riddell, 1989; Stanworth, 1986· Τζήκας, 1994). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στις διάφορες βαθμίδες τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά ανάλογα με το φύλο των τελευταίων (Fagot, 1985 και Huston, 1983 στο Κακαβούλης, 1997. Μπέλλας, 1995). Το φύλο των παιδιών διαφοροποιεί επίσης και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για αλληλεπίδραση με αυτά. Η Clarricoates (1989) σε έρευνά της σε δημοτικά σχολεία βρήκε πως οι δάσκαλοι προτιμούσαν τα «αυστηρά συμμορφωμένα» κορίτσια, γιατί διευκόλυναν τον έλεγχο της τάξης, περισσότερο όμως τους άρεσε να διδάσκουν σε αγόρια, για τα οποία θεωρούσαν πως είναι πολύ πιο ικανά από τα κορίτσια στο να μαθαίνουν. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για τους ανθρώπους γενικά, αλλά και για τις σχέσεις των φύλων ειδικότερα

είναι πολύ πιθανό να αντανakλώνται στις επαγγελματικές πρακτικές τους συνειδητά ή ασυνειδητά.(Pratt,1985; Wright, 1987).

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούν τους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι περισσότεροι άνδρες από ό,τι γυναίκες έχουν παραδοσιακές απόψεις και πρακτικές(Massey & Christensen, 1990).

Διαφορετικές εμφανίζονται και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών, κι αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού από τη βιβλιογραφία προκύπτει η άμεση σύνδεση των επιδόσεων με τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Το θέμα επομένως των σχολικών επιδόσεων αποτελεί μία από τις βάσεις του οικοδομήματος των ανισοτήτων και είναι καίριας σημασίας η εξέταση των παραγόντων εκείνων που τις επηρεάζουν.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας από τους παράγοντες αυτούς, αφού με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν, αλλά και με τις γενικότερες στάσεις και πρακτικές τους, καθώς και με τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, μπορούν ως ένα σημείο να τις επηρεάσουν, αφού τα παιδιά τείνουν να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες των δασκάλων τους και να ανταποκρίνονται σε αυτές (Clifton et al, 1986. Maccoby, 1980 στο Κακαβούλης, 1997). Οι επιδόσεις των παιδιών είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της καθημερινής αλληλεπίδρασης στην τάξη. Στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης αυτής αποθαρρύνονται συχνά οι λεκτικές πρωτοβουλίες των κοριτσιών, οι οποίες είναι πιθανό να ερμηνευτούν ως «θορυβώδης» ή «επιθετική» συμπεριφορά. Αντίστοιχες πρωτοβουλίες των αγοριών είναι πιθανό να εκτιμηθούν ως λεκτική ευχέρεια και να επιβραβευτούν, γιατί μαρτυρούν τις ηγετικές ικανότητες των αγοριών. (Spender, 1988). Οι προσδοκίες, από την άλλη, που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τα αγόρια και τα κορίτσια διαφοροποιούνται (Clifton et al. 1986), και στην περίπτωση των αγοριών, ακόμη κι αν αυτά έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι δάσκαλοί τους περιμένουν πως στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα με σημαντικές ευθύνες και εξουσία, ενώ για τα κορίτσια, ακόμη κι αν έχουν υψηλές επιδόσεις, περιμένουν ότι στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα που συνδέονται με λιγότερες ευθύνες. Αυτό συνεπάγεται και την ενίσχυση των αγοριών από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς την επιλογή επαγγελμάτων υψηλού κύρους και την υποτίμηση από την άλλη των φιλοδοξιών που έχουν τα κορίτσια και την ενίσχυσή τους προς την επιλογή επαγγελμάτων που θεωρούνται παραδοσιακά γυναικεία και συνδέονται με χαμηλότερο κοινωνικό κύρος (Stanworth, 1986). Γενικά, δηλαδή, μπορούμε να πούμε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα γενικά και για τα φύλα σε σχέση με τη σχολική επιτυχία μπορούν να επηρεάσουν τους στόχους προς τους

οποίους αυτοί κατευθύνουν τις ενισχυτικές πρακτικές τους, και εκείνους από τους οποίους τις αποσύρουν, ασυνείδητα βέβαια τις περισσότερες φορές.

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια και τα κορίτσια, όταν αναφέρονται στις σχολικές τους επιδόσεις. Εκείνο που εντυπωσιάζει ιδιαίτερα είναι πως, όταν καλούνται να αιτιολογήσουν τις καλές ή κακές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, υιοθετούν διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια για το κάθε φύλο. Έτσι, όταν τα αγόρια αποτυγχάνουν, αυτό αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε έλλειψη προσπάθειας, όταν όμως τα καταφέρνουν στο σχολείο, αυτό θεωρείται φυσική συνέπεια των αυξημένων ικανοτήτων τους. Από την άλλη, οι αποτυχίες των κοριτσιών αποδίδονται σε μειωμένη ικανότητα, ενώ οι επιτυχίες τους αποδίδονται στον παράγοντα τύχη ή στην καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας. (Dweck, 1980 στο Stanworth, 1986; Riddell, 1989). Αυτό βέβαια συνιστά υποτίμηση των επιδόσεων των κοριτσιών.

Καθώς, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τις απόψεις τους για τις αιτίες των καλών και των κακών επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών, αλλά και για όλα τα άλλα θέματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, δεν μεταφέρουν απλά μια πραγματικότητα για τις κοινωνικά κατασκευασμένες ταυτότητες φύλου, αλλά και οι ίδιοι με το λόγο τους συμβάλλουν στη δόμηση της πραγματικότητας με την οποία οφείλουν να συμμορφώνονται τα αγόρια και τα κορίτσια. Αυτό αναδεικνύει και τη μεγάλη σημασία που μπορεί να έχουν οι απόψεις που διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς, στα χέρια των οποίων βρίσκεται ένα μεγάλο μέρος των δυνατοτήτων για κοινωνική αλλαγή προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων ή για στασιμότητα και αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

Ποια είναι η ελληνική πραγματικότητα όσον αφορά τα παραπάνω; Είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φορείς στερεοτύπων; Ποιες οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες τους για τα παιδιά στα οποία διδάσκουν; Διαφοροποιούνται οι πρακτικές τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια; Έχουν απαντηθεί και σε ποιο βαθμό τα παραπάνω ερωτήματα από την ελληνική έρευνα;

Το δημοσιευμένο υλικό που συγκεντρώθηκε από τη διερεύνηση των πηγών που αναφέρθηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο, μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικές κατηγορίες, αυτή της συγγραφής άρθρων που βασίζονται σε δημοσιεύσεις άλλων, κυρίως ξένων ερευνών, και πολύ λιγότερο ελληνικών, και εκείνη της δημοσίευσης ερευνητικών ευρημάτων.

Συγκεκριμένα, από την επισκόπηση των δημοσιεύσεων που σχετίζεται με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα, προέκυψαν τέσσερα άρθρα γενικότερου προβληματισμού και οκτώ ερευνητικές εργασίες. Το περιεχόμενο, βέβαια, της θεματικής που εξετάζεται εδώ δεν αποτελεί για όλες τις

ερευνητικές εργασίες το αποκλειστικό αντικείμενο διερεύνησης, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί τμήμα τους.

1. 2. Αρθρογραφία γενικού προβληματισμού

Τα δημοσιευμένα κείμενα τα οποία αποκλειστικά ή κατά ένα μέρος τους αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα και τις επιδράσεις των απόψεων αυτών στις επιλογές των παιδιών είναι των Λαμπροπούλου Β. και Γεωργουλέα Μ. (1989), Κανταρτή Ε. (1992), Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1994) και Σπυροπούλου (1996). Ο χαρακτήρας τους είναι περισσότερο ενημερωτικός, καθώς σε αυτά γίνονται αναφορές σε σταχυολογημένα ευρήματα ξένων, κυρίως, ερευνών.

Οι λόγοι για τους οποίους αποφασίστηκε να περιληφθούν στη μελέτη και να γίνει σύντομη αναφορά του περιεχομένου τους, αν και δεν εξυπηρετούν τον βασικό στόχο της μελέτης, που είναι η παράθεση των σύγχρονων ελληνικών ερευνητικών ευρημάτων, είναι οι εξής: (α) να καταδειχθεί ο πραγματικά μικρός αριθμός τους που μαρτυρά πως η συγκεκριμένη θεματική δεν έχει απασχολήσει αρκετά τη σχετική ελληνική αρθρογραφία, η οποία απέχει πολύ ποσοτικά και ποιοτικά από την αντίστοιχη ξένη, και (β) γιατί θεωρήθηκε σημαντική η προβολή τέτοιων συγγραφικών προσπαθειών, αφού μπορούν να χρησιμεύσουν στον/ην εκπαιδευτικό, δίνοντάς του/ης μια σφαιρική εικόνα κι ένα συγκερασμό ερευνητικών πορισμάτων ικανών να λειτουργήσουν ως αφυπνιστικό μέσο για τα θέματα της ανισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, με τα οποία οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή πολύ λίγο ή και καθόλου στη διάρκεια των σπουδών και της επαγγελματικής τους πορείας. Μπορούν ακόμη να αποτελέσουν μια βάση επιχειρημάτων γι' αυτούς/ες που προσπαθούν για την ισότητα και βρίσκουν ως εμπόδια συναδέλφους ή διευθύνσεις σχολείων που αντιτάσσουν τη νομική, έστω και κατ' επίφαση, ισότητα που διέπει τις σχέσεις των φύλων στην ελληνική κοινωνία, αλλά και στο σχολείο ειδικότερα.

Στο άρθρο τους που έχει τον τίτλο «Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση» οι Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1989), αφού αναφέρονται στην καταστροφική επίδραση που έχουν στα παιδιά τα παραδοσιακά, στεγανά πρότυπα που προτείνονται σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, και στο ρόλο του σχολείου ως αναπαραγωγικού ιδεολογικού μηχανισμού που προωθεί τα συμφέροντα του καπιταλιστικού κράτους, καταλήγουν στο ότι η ιδεολογία που αφορά στους ρόλους των φύλων περνά μέσα από την εκπαίδευση με τρεις κυρίως τρόπους: 1) μέσα από τα σχολικά βιβλία, 2) με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, στην άμεση, αλλά κυρίως στην έμμεση μορφή του και 3) με τη

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που είναι συχνότατα διαφορετική για κάθε φύλο. Τη μελέτη αυτή, βεβαίως, αφορά το τμήμα εκείνο του άρθρου που αναφέρεται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια. Σε αυτό κάνουν λόγο για την αυθαίρετη απόδοση ορισμένων ιδιοτήτων στο ένα ή το άλλο φύλο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Έτσι, χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως ζωηρά, θορυβώδη, επιθετικά, απείθαρχα, αμελή, χαμηλών σχολικών επιδόσεων, αυτόνομα κλπ. αποδίδονται από αυτούς στα αγόρια. Αντίστοιχα θεωρούν πως τα κορίτσια είναι εξαρτημένα, κλαψιάρικα, επιμελή, μεθοδικά κλπ. Εκτιμούν, χωρίς ωστόσο να το τεκμηριώνουν, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν έμφυτες τις διαφορές στις συμπεριφορές αγοριών και κοριτσιών και όχι αποτέλεσμα αφομοίωσης από τα παιδιά των ρόλων των φύλων.

Η Κανταρτζή (1992) στο άρθρο της που έχει τον τίτλο «Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων» πραγματεύεται την άσκηση από το παραπρόγραμμα της λειτουργίας του κοινωνικού ελέγχου στα παιδιά. Ο έλεγχος αυτός συνίσταται στην κοινωνική και πολιτική μεταβίβαση στους μαθητές αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων και διαμορφώνει στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων. Η συγγραφέας επισημαίνει πως το παραπρόγραμμα δεν είναι ίδιο για όλα τα παιδιά, αλλά διαφοροποιείται με βάση το φύλο, και πως μέσα σε αυτό οι μαθητές μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές, στάσεις, δραστηριότητες είναι κατάλληλες για το κάθε φύλο. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν φορείς του παραπρογράμματος με τις στάσεις και τις προσδοκίες που έχουν για τα αγόρια και τα κορίτσια. Επισημαίνεται ακόμη η ανάπτυξη από τους εκπαιδευτικούς στερεότυπων προσδοκιών για τους ρόλους και τις επαγγελματικές ικανότητες των παιδιών. Με την παραπομπή, τέλος, σε έρευνες ξένων επιστημόνων τεκμηριώνεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν σε αγόρια παρά σε κορίτσια, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα πρώτα, να επιδοκιμάζουν περισσότερο την εργασία ή τις προσπάθειές τους, αλλά και να τα τιμωρούν πιο αυστηρά από ό,τι τα κορίτσια, συμπεριφορές που, ως στοιχεία του παραπρογράμματος, μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των κοινωνικών όρων της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, αρχές και αξίες.

Το άρθρο της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1994) έχει τον τίτλο «Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον επαγγελματικό προσανατολισμό». Τμήμα του άρθρου αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους, αλλά και των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού ιδιαίτερα, «να ενθαρρύνουν παραδοσιακούς ρόλους, διαιωνίζοντας έτσι τις κοινωνικές επιδράσεις του σπιτιού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών, είτε να

παρουσιάσουν στα παιδιά νέους και ενδιαφέροντες ρόλους, μεταδίδοντας ιδέες και αξίες κάπως ανεξάρτητα από κοινωνικούς ορισμούς και οδηγώντας τα παιδιά σε νέες συμπεριφορές». Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το άρθρο, είναι παραδοσιακές, αφού από τη μια αποδίδουν στερεότυπα χαρακτηριστικά προσωπικότητας στα αγόρια και τα κορίτσια, στοιχείο που εμπεριέχεται και στα προηγούμενα άρθρα, κι από την άλλη αποδίδουν σε διαφορετικούς λόγους τις καλές ή κακές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Σύμφωνα με τις αποδόσεις αυτές, οι κακές επιδόσεις των κοριτσιών οφείλονται σε έλλειψη ικανότητας, ενώ των αγοριών σε έλλειψη προσπάθειας. Θεωρούν ακόμη πως τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα στα θεωρητικά μαθήματα, ενώ τα αγόρια στα θετικά. Τέλος, η συγγραφέας αναφέρει την άποψη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία τα αγόρια έχουν διαφορετικές ανάγκες από τα κορίτσια, επισημαίνοντας, ωστόσο, πως από δικά της ερευνητικά ευρήματα δεν επαληθεύεται κάτι τέτοιο. Η συγγραφέας, επειδή πιστεύει στη μεγάλη δυνατότητα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για συμβολή στην επίτευξη της ισότητας, προτείνει μια σειρά από στόχους που θα πρέπει να τίθενται κατά εκπαιδευτική βαθμίδα. Αυτοί οι στόχοι συνίστανται κυρίως στην ενθάρρυνση αγοριών και κοριτσιών να δουν τους εαυτούς τους ως ενήλικες σε ποικίλους οικογενειακούς, προσωπικούς και επαγγελματικούς ρόλους, στο να αποκτήσουν γνώση των στερεοτύπων σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων και να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτά τα στερεότυπα. Ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θεωρείται η ύπαρξη εκπαιδευτικών-ειδικών συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού απαλλαγμένων από προσωπικές προκαταλήψεις, ώστε να ενθαρρύνουν τους εφήβους, και ιδιαίτερα τα κορίτσια, προς μη παραδοσιακές επιλογές.

Το άρθρο της Σπυροπούλου (1996), εισήγηση σε συνέδριο της ΑΔΕΔΥ, με τίτλο «Ο ρόλος του δασκάλου και η συμβολή του στην αντιμετώπιση του προβλήματος των διακρίσεων των δύο φύλων» αποτελεί μια πολύ σύντομη και γενική τοποθέτηση πάνω στο ρόλο που μπορεί να παίξει το σχολείο ως αντισταθμιστικός παράγοντας στο θέμα των ανισοτήτων των φύλων. Η αντιστάθμιση αυτή μπορεί, κατά τη συγγραφέα, να επέλθει με τη σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων, την αναμόρφωση και τον έλεγχο του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων και την ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση και ευαισθητοποίησή τους στο θέμα της ισότητας. Θεωρεί δε πως η επιμόρφωση πρέπει, κατά τη συγγραφέα, να απασχολήσει και τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για απλή κατάθεση ενός

προβληματισμού, που, χωρίς καμιά βιβλιογραφική στήριξη, μένει στην επιφάνεια του ζητήματος των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Εξετάζοντας συνολικά το περιεχόμενο των τεσσάρων άρθρων που προηγήθηκαν διαπιστώνει κανείς πως η έκταση στην οποία πραγματεύονται τη θεματική που αφορά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα είναι περιορισμένη, αφού οι αναφορές σε αυτές είναι πολύ σύντομες (Κανταρτζή, 1992· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994) ή επιγραμματικές (Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα, 1989), κάτι βέβαια που είναι αναμενόμενο, αφού δεν αποτελούν το αποκλειστικό περιεχόμενο των άρθρων. Αυτό με τη σειρά του περιορίζει και το βάθος των ερμηνειών, ιδιαίτερα στα άρθρα των Λαμπροπούλου-Γεωργουλέα (1987) και Κανταρτζή (1992). Εκείνο που επίσης μπορεί κανείς να επισημάνει είναι η εκτεταμένη χρήση βιβλιογραφικών παραπομπών σε δημοσιεύσεις της δεκαετίας του '70 στα πρώτα τρία από τα άρθρα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο αυτό και τα οποία έχουν αντίστοιχα δημοσιευτεί το 1987, 1992 και 1994, και η πλήρης απουσία παραπομπών στο τελευταίο.

Γίνεται, λοιπόν, εμφανής η αναγκαιότητα της ανάδειξης του σχετικού προβληματισμού με τον πολλαπλασιασμό των ερευνών και των δημοσιεύσεων άρθρων που να στηρίζονται σε πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα.

1. 3. Έρευνες

Ο μικρός αριθμός των άρθρων γενικού προβληματισμού, γύρω πάντα από τη θεματική που εξετάζεται εδώ, προϊδεάζει για περιορισμένο αριθμό ερευνών αντίστοιχα. Από την επισκόπηση των δημοσιεύσεων που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τους ρόλους των φύλων και για τις εικόνες που αυτοί δομούν γύρω από τις συμπεριφορές, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών, προέκυψαν επτά ερευνητικές εργασίες, για τις έξι από τις οποίες υπάρχουν δημοσιευμένα στοιχεία. Διαπιστώθηκε επίσης η διεξαγωγή δύο ερευνών που στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η παραπάνω θεματική, ωστόσο, δεν αποτελεί για όλες το μοναδικό ή το βασικό αντικείμενο έρευνας. Από τη χρονολογία δε της υλοποίησης και της δημοσίευσής τους γίνεται εμφανές πως μόλις τα τελευταία χρόνια η θεματική αυτή άρχισε να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα που μελετά τη σχέση της εκπαίδευσης με την αναπαραγωγή των ανισοτήτων των φύλων στο σχολικό και κατ' επέκταση στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Οι εν λόγω έρευνες εκπονήθηκαν από τις Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990), Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μ. (1996), Σαββίδου, Τ. (1996), Κανταρτζή Ε.

(1996), Σταυρίδου Ε., Σολομωνίδου Χ. και Σαχινίδου Ν. (1999), Δεληγιάννη Β., Σακκά Δ., Ψάλτη Α., Φρόση Λ., Αρκουμάνη Σ., Στογιαννίδου Α. και Συγκολλίτου Ε. (2000), και Φρόση (2001).

Η παρουσίαση των ερευνών ακολουθεί τη χρονολογική σειρά των δημοσιεύσεων και όχι της υλοποίησής τους.

1.3.1 Υιοθετούμενες μεθοδολογίες (πού, πότε, πώς, γιατί)

Το σύνολο σχεδόν των ερευνών των οποίων τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα επόμενα υποκεφάλαια δεν έχουν πανελλαδική εμβέλεια ούτε χρησιμοποιούν αντιπροσωπευτικά δείγματα. Εξαιρέση αποτελεί η έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990), όπου έγινε προσπάθεια δημιουργίας ενός όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος με την επιλογή γεωγραφικών περιοχών που παρουσίαζαν μια ποικιλία χαρακτηριστικών (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές με διάφορους δείκτες οικονομικής ευημερίας). Το γεγονός αυτό δεν μειώνει την αξία των ευρημάτων των υπολοίπων ερευνών, δημιουργεί όμως από μόνο του την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των αντικειμένων της κάθε έρευνας. Η συζήτηση, βέβαια, πάνω στο θέμα αυτό είναι εκτενέστερη στο κεφάλαιο όπου περιέχονται οι διαπιστώσεις για τις ελλείψεις και τα ερευνητικά κενά.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων είναι κυρίως ποσοτικές (χρήση ερωτηματολογίων με κλειστές ερωτήσεις) και σπανιότερα ποιοτικές (χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου σε γραπτά ερωτηματολόγια και χρήση συζητήσεων σε ομάδες εστίασης). Σε μια έρευνα χρησιμοποιείται και η μέθοδος της παρατήρησης. Συγκεκριμένα:

Η έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990) πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Επιστημών της Φιλοσοφικής Σχολής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τίτλος της διατριβής είναι «Ο Προσανατολισμός της Ελληνίδας στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας». Μεταξύ των υπό διερεύνηση αντικειμένων της έρευνας περιλαμβάνεται και ο ρόλος των καθηγητών στην επιλογή τύπου μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά διερευνήθηκαν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα παιδιά, το αν και πόσο τα ενισχύουν στις επιλογές τους, η άποψή τους για τη Β/θμια Τεχνική Εκπαίδευση, το κατά πόσο τη θεωρούν κατάλληλη για τα κορίτσια και η στάση τους απέναντι στους ρόλους των δύο φύλων.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που στάλθηκε σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών, καθηγητές Γυμνασίου διαφόρων ειδικοτήτων και καθηγητές που διδάσκουν Σ.Ε.Π.

Η ομάδα του δείγματος των καθηγητών Γυμνασίου αποτελείται από 135 καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, 50 άνδρες (37%) και 85 γυναίκες (63%). Η ομάδα του δείγματος των καθηγητών που διδάσκουν Σ.Ε.Π. αποτελείται από 21 καθηγητές, 9 άνδρες και 12 γυναίκες.

Η έρευνα της Χιονίδου-Μοσκοφύγλου (1996) παρουσιάζεται εντελώς περιστασιακά και αποσπασματικά σε εισήγηση που έκανε στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής αγωγής και Ισότητας των Φύλων. Στα πλαίσια της εισήγησης που έχει τον τίτλο «Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο μάθημα των Μαθηματικών» γίνεται μια εξ απαλών ονύχων αναφορά σε έρευνα στην οποία συμμετείχε και η εισηγήτρια και είχε ως στόχο τη διερεύνηση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα αγόρια και τα κορίτσια. Δεν αναφέρονται ο χρόνος και το δείγμα της έρευνας, δίνεται, ωστόσο, το εργαλείο διερεύνησης, μια ερώτηση. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προβλέψουν τις πιθανές επιλογές ενός αγοριού κι ενός κοριτσιού με ίδια χαρακτηριστικά (ηλικία, εμφάνιση, προσωπικότητα, σχολική επίδοση, επιθυμίες) ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο και σε ηλικία 30 ετών.

Από άρθρο της Σαββίδου (1996) προκύπτει πως πραγματοποίησε το 1994 έρευνα με αντικείμενο την αναφορά στη «Διαφοροποίηση των φύλων» μέσα από τα κοινωνικά συστήματα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου είχε ως δείγμα 135 εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης των Δωδεκανήσων (72 δάσκαλοι, 46 δασκάλες και 17 γυναίκες νηπιαγωγοί). Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των αγοριών και των κοριτσιών, τα είδη των παιχνιδιών σε αγόρια και κορίτσια, το νοητικό επίπεδο των αγοριών και των κοριτσιών, το κατά πόσο το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, απόψεις για την κοινωνική θέση των δύο φύλων, τα επαγγέλματα που μπορούν να ασκήσουν οι άνδρες και οι γυναίκες, τις δουλειές που αναλαμβάνουν στο σπίτι οι άνδρες και οι γυναίκες, τις θέσεις εργασίας που αναλαμβάνουν τα δύο φύλα, απόψεις για τις τάξεις που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, απόψεις για τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων, τις δραστηριότητες που προτιμούν τα αγόρια και τα κορίτσια, το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων

(χαρακτηριστικά), ισότητα των φύλων, απόψεις για την εξάλειψη από τα βιβλία της διάκρισης των φύλων.

Η έρευνα της Κανταρτζή διεξήχθη με τη συμμετοχή 79 εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης στους οποίους δόθηκε ερωτηματολόγιο, ενώ παράλληλα τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν πρωτόκολλο παρατήρησης που θα συγκέντρωνε πληροφορίες για συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες αντιμετωπίζονται τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο.

Η έρευνα των Σταυρίδου, Σολομωνίδου και Σαχινίδου πραγματοποιήθηκε το 1996-1997 στο νομό Μαγνησίας και είχε ως κύριο στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε ό,τι αφορά τους/τις ίδιους/ες και τους/τις μαθητές/ριές τους. Πήραν σ' αυτή μέρος 274 εκπαιδευτικοί (123 άνδρες και 151 γυναίκες). Η διερεύνηση έγινε με μια ερώτηση γραπτού ερωτηματολογίου, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα αγοριών και κοριτσιών του δημοτικού σχολείου στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών.

Οι Δεληγιάννη κ.α. πραγματοποίησαν την έρευνά τους το 1998-99 στα πλαίσια ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος με τίτλο «Ταυτότητες φύλου και Επιλογές ζωής». Το πρόγραμμα αυτό περιελάμβανε και πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» στην επιμόρφωση-ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση. Πριν από την υλοποίηση της ευαισθητοποίησης, και στα πλαίσια της αξιολόγησής της, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που θα έπαιρναν μέρος σε αυτή γύρω από θέματα φύλου. Συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα από ομάδα είκοσι εκπαιδευτικών, με τη χρήση ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Συγκεντρώθηκαν επίσης ποιοτικά δεδομένα από ομάδα δέκα εκπαιδευτικών με τη μέθοδο των συζητήσεων σε ομάδες εστίασης. Το μικρό μέγεθος του δείγματος συνδέεται με τον πιλοτικό χαρακτήρα της επιμορφωτικής προσπάθειας που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος.

Με το ερωτηματολόγιο επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τόσο οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό ευαισθητοποίησής τους σε θέματα ισότητας, όσο και οι απόψεις τους πριν από την έναρξη του σεμιναρίου για επιμέρους παραμέτρους που συνδέονται με το ζήτημα της ισότητας γενικά, αλλά και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι απόψεις τους γύρω από το βαθμό ευαισθητοποίησής τους σε θέματα ισότητας, την ύπαρξη ανδρικών και γυναικείων μαθημάτων, τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών κατά μάθημα, τις σχολικές επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών γενικά και την αιτιολόγησή τους, την ύπαρξη ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων, τις αντιλήψεις για τα αγόρια και τα κορίτσια, τις αντιλήψεις για το ρόλο ανδρών και γυναικών στην

οικογένεια και τον επαγγελματικό χώρο και τις εκτιμήσεις για τα χαρακτηριστικά του πετυχημένου άνδρα και της πετυχημένης γυναίκας.

Από τα πρακτικά του συνεδρίου «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» προκύπτει πως η Φρόση (2001) στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής διεξήγαγε έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα με δείγμα 40 εκπαιδευτικών, 20 ανδρών και 20 γυναικών, και χρήση ερωτηματολογίου και της μεθόδου των συζητήσεων σε αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εστίασης, που οδήγησαν στη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων αντίστοιχα. Δεν γίνεται, ωστόσο, αναφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας, λόγω της μη ολοκλήρωσης ακόμη της ανάλυσης των δεδομένων.

Η πρώτη από τις δύο έρευνες για τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα φύλα πραγματοποιήθηκε από τις Νατσιοπούλου και Γιαννούλα (1996) σε 66 φοιτητές/τριες της Φιλοσοφικής Σχολής (61 κορίτσια και 5 αγόρια) εκ των οποίων το 72,14% δήλωνε πρόθεση να εργαστεί στη Β/θμια Εκπαίδευση. Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια των υποχρεώσεών τους ως φοιτητριών του Α' έτους μεταπτυχιακών σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ. Ως εργαλείο στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο.

Μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποτελούσαν και το δείγμα στην έρευνα των Δεληγιάννη και Ζιώγου (1998), εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν πολύ κοντά στο διορισμό τους και παρακολουθούσαν εισαγωγική επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ. Η έρευνα αυτή που διεξήχθη στον Ελλαδικό χώρο ήταν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος με τίτλο «Πρωθώντας την ενημέρωση για την ισότητα των φύλων: οι γυναίκες ως πολίτες» που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1994-95 και 1995-96. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν, εκτός από την Ελλάδα, η Βρετανία, η Ισπανία και η Πορτογαλία. Ένας από τους στόχους του προγράμματος που αφορά την παρούσα μελέτη ήταν η διερεύνηση της επίγνωσης, των αξιών και των αναπαραστάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία, καθώς και της αντίληψης που έχουν για τις σχέσεις των φύλων. Στην έρευνα αυτή συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα με συμπλήρωση ερωτηματολογίου από 298 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (110 άνδρες και 188 γυναίκες, ηλικίας 22 έως 50 ετών). Συγκεντρώθηκαν ακόμη ποιοτικά δεδομένα με τη μέθοδο των συζητήσεων σε αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εστίασης, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των οποίων ξεφεύγουν από τη θεματική της μελέτης αυτής.

1.3.2. Οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και οι στάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τα φύλα

Στο υποκεφάλαιο αυτό, όπως και στα 1.3.3 και 1.3.4., τα αποτελέσματα των ερευνών και ο σχολιασμός τους δίνονται χωριστά για την καθεμιά από αυτές, ενώ επιχειρείται η συνόψιση και η σύνθεσή τους στο υποκεφάλαιο 1.3.5. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε αυτού του είδους η παρουσίαση είναι πως θεωρήθηκε ότι έτσι μειώνεται ο κίνδυνος της απώλειας πληροφοριών, περισσότερο ή λιγότερο σημαντικών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν για τους/τις υποψήφιος ερευνητές/τριες αφορμή για περαιτέρω έρευνες.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των καθηγητών στην έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990) παρουσιάζονται χωριστά για την καθεμιά από τις δύο ομάδες που αποτελούν το δείγμα στην έρευνα (καθηγητές γυμνασίων διαφόρων ειδικοτήτων και καθηγητές ΣΕΠ), για να δοθεί έτσι η δυνατότητα στον αναγνώστη να εντοπίσει τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Συγκεκριμένα, για την πρώτη ομάδα η έρευνα έδειξε πως *αναφορικά με τη στάση των καθηγητών απέναντι στην εκπαίδευση και την εργασία των κοριτσιών*

- Η πλειοψηφία των καθηγητών του δείγματος διαφωνεί με τις διακρίσεις λόγω φύλου και θεωρεί ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο σε θέματα εκπαίδευσης και εργασίας. Ωστόσο,
- Ενώ καταρχήν οι καθηγητές σε πολύ μικρό ποσοστό πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των δύο φύλων πρέπει να είναι διαφορετική, το ποσοστό συμφωνίας αυξάνεται σε 23% στην άποψη ότι η γενική μόρφωση είναι προτιμότερη για τα κορίτσια.
- Ενώ ελάχιστοι συμφωνούν με την άποψη πως η επαγγελματική σταδιοδρομία της γυναίκας πρέπει να είναι διαφορετική από του άνδρα (9%), το ποσοστό συμφωνίας γίνεται πολύ υψηλό στην άποψη ότι η δουλειά γραφείου είναι προτιμότερη για τη γυναίκα (43,6%)
- Πολύ υψηλό (67,4%) είναι το ποσοστό όσων συμφωνούν πως η γυναίκα είναι δύσκολο να βρει δουλειά σε τεχνικό επάγγελμα.
- Το 27% του δείγματος συμφωνεί ότι οι γυναίκες δεν διαθέτουν την απαραίτητη σωματική δύναμη, για να ασκήσουν ένα τεχνικό επάγγελμα
- Το 25% του δείγματος θεωρεί τη γυναικεία εργασία βοηθητική στα οικονομικά της οικογένειας

Οι πρώτες αντιφάσεις είναι ήδη εμφανείς, όσον αφορά το δικαίωμα, από τη μια, της γυναίκας για καριέρα επί ίσοις όροις με τον άνδρα, και τα στερεότυπα, από την άλλη, που συνδέονται με τον περιορισμό του δικαιώματος αυτού.

Η άποψη των καθηγητών για εκείνα τα *στοιχεία προσωπικότητας των μαθητριών* τους που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές εκφράζεται ως εξής:

- Σε ποσοστό 50% συμφωνούν ότι τα κορίτσια έχουν αρνητική στάση απέναντι στα τεχνικά θέματα.
- Σε ποσοστό 61,4% συμφωνούν ότι τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με θέματα που σχετίζονται με τους «γυναικείους» ρόλους
- Σε ποσοστό 51% συμφωνούν ότι τα κορίτσια θεωρούν τα τεχνικά επαγγέλματα «ανδρικά»
- Σε ποσοστό 80% διαφωνούν με την άποψη ότι τα κορίτσια έχουν περιορισμένη ιδέα για τις δυνατότητές τους
- Σε πολύ υψηλό ποσοστό 91,7% διαφωνούν με την άποψη πως τα κορίτσια είναι λιγότερο ανταγωνιστικά από τα αγόρια
- Σε ποσοστό 68,2% διαφωνούν με την άποψη ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για το γάμο και τη μητρότητα παρά για την εργασία.

Πρόκειται για τη σκιαγράφηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών μιας εικόνας των κοριτσιών σύμφωνα με την οποία αυτά διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως η ανταγωνιστικότητα και το ενδιαφέρον για την εργασία, σε βαθμό τουλάχιστον ίδιο με εκείνον του ενδιαφέροντος για το γάμο και τη μητρότητα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα χαρακτηριστικά αυτά αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς στερεοτυπικά στα αγόρια, και θα προκαλούσαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ευχάριστη έκπληξη, αν δεν αποδυναμώνονταν σε κάποιο βαθμό από τα ευρήματα εκείνα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως τα κορίτσια εξακολουθούν να θεωρούν τα τεχνικά επαγγέλματα ως «ανδρικά» και να διατηρούν αρνητική στάση απέναντί τους, κι ακόμη από το ότι εξακολουθούν να ασχολούνται με θέματα που συνδέονται με τους «γυναικείους» ρόλους.

Ως προς τη *στάση των καθηγητών απέναντι στους ρόλους και τις ανάγκες των δύο φύλων σε θέματα εκπαίδευσης, εργασίας και οικογένειας* η έρευνα έδειξε πως:

- Το 87,7% των καθηγητών του δείγματος διαφωνεί με την άποψη πως τα κορίτσια έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές, επαγγελματικές ή κοινωνικές ανάγκες από τα αγόρια
- Το 88,5% δεν θεωρεί πως οι μαθήτριες πρέπει να είναι πιο υπάκουες και πιο επιμελείς από τους μαθητές

- Το 78,8% θεωρεί αρκετά και πολύ σημαντικό το γάμο για τη γυναίκα.
- Το 80% των υποκειμένων θεωρεί εξίσου σημαντικό το γάμο για τον άνδρα.
- Το 64,4% των καθηγητών του δείγματος θεωρεί πετυχημένη μια γυναίκα που δεν έχει παντρευτεί, έχει κάνει όμως επαγγελματική καριέρα.
- Το 82% πιστεύει πως ο γάμος δεν πρέπει να γίνει αιτία να σταματήσει μια γυναίκα την εργασία της.

Η ανάλυση των απαντήσεων της δεύτερης ομάδας του δείγματος, των καθηγητών δηλαδή που διδάσκουν ΣΕΠ, έδωσε τα εξής αποτελέσματα:

Όσον αφορά την εκπαίδευση και την εργασία των κοριτσιών,

- Σε ποσοστό 93% απαντούν ότι προσπαθούν να απαλλάξουν τα παιδιά από προκαταλήψεις σύμφωνα με τις οποίες τα τεχνικά επαγγέλματα δεν ταιριάζουν στη γυναίκα.
- Σε ποσοστό 81% διαφωνούν ότι υπάρχουν «ανδρικά» και «γυναικεία» επαγγέλματα
- Σε ποσοστό 85,7% διαφωνούν ότι τα τεχνικά επαγγέλματα είναι «ανδρικά»
- Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (90,5%) πιστεύουν πως δεν πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση στην εκπαίδευση λόγω φύλου
- Ένα ποσοστό, ωστόσο, 19,04% θεωρεί πως η γενική εκπαίδευση είναι προτιμότερη για τα κορίτσια

Αντιφάσεις παρατηρούνται, κατά την ερευνήτρια, στο θέμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των φύλων. Έτσι,

- Το 95% των υποκειμένων διαφωνεί με την άποψη πως η επαγγελματική καριέρα της γυναίκας πρέπει να είναι διαφορετική από του άνδρα, όμως
- Το 38% δέχεται πως η δουλειά γραφείου είναι προτιμότερη για τη γυναίκα, και
- Το 52,4% πως η γυναικεία εργασία είναι «βοηθητική» στα οικονομικά της οικογένειας
- Το 42,86% θεωρεί πως η γυναίκα δεν διαθέτει την απαραίτητη σωματική δύναμη για να ασκήσει κάποιο τεχνικό επάγγελμα
- Παρά το ότι οι καθηγητές Σ.Ε.Π. έχουν γνώση του γεγονότος ότι η αγορά εργασίας έχει υψηλές ανάγκες σε τεχνικούς και όχι σε αποφοίτους Πανεπιστημίων, σε ποσοστό 71,43% θεωρούν ότι μια γυναίκα είναι δύσκολο να βρει δουλειά σε τεχνικό επάγγελμα

Σχετικά με την προσωπικότητα των κοριτσιών

- Το 67% των καθηγητών Σ.Ε.Π. συμφωνεί με την άποψη πως τα κορίτσια έχουν αρνητική στάση απέναντι στα τεχνικά θέματα

- Το 75% συμφωνεί πως τα κορίτσια φοβούνται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός «ανδρικού» επαγγέλματος
- Το 71,4% θεωρεί πως τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με θέματα σχετικά με «γυναικίους» ρόλους
- Οι καθηγητές ΣΕΠ δεν πιστεύουν πως υπάρχουν διαφορές στο χαρακτήρα των δύο φύλων

Ως προς τη *στάση των καθηγητών ΣΕΠ απέναντι στους ρόλους και τις ανάγκες των δύο φύλων σε θέματα εκπαίδευσης, εργασίας και οικογένειας* η έρευνα έδειξε πως:

- Δεν αναγνωρίζουν διαφορετικές ανάγκες στα κορίτσια
- Πιστεύουν ότι δεν πρέπει να σταματήσει την εργασία της η γυναίκα μετά το γάμο ή την απόκτηση παιδιού
- Θεωρούν το γάμο πολύ σπουδαίο και για τα δύο φύλα
- Δίνουν δευτερεύουσα σημασία στη γυναικεία εργασία, αφού, μόνο το 24% θεωρεί «πολύ επιτυχημένη» μια γυναίκα που δεν έχει παντρευτεί, αλλά έχει κάνει καλή επαγγελματική σταδιοδρομία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κατ' αρχήν οι ομοιότητες των απόψεων των δύο ομάδων στις περισσότερες από τις επιμέρους μεταβλητές. Αποκαλυπτική και απογοητευτική είναι η διαπίστωση της ύπαρξης παραδοσιακών αντιλήψεων και στην ομάδα των καθηγητών ΣΕΠ, οι οποίοι θα υπέθετε κανείς ότι, λόγω του εκπαιδευτικού τους αντικειμένου, έχουν έρθει σε επαφή με το σχετικό προβληματισμό και υιοθετούν πιο προοδευτικές θέσεις. Ακόμη και το γεγονός ότι στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής δεν δέχονται τη στερεότυπη διάκριση των επαγγελμάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία», δεν πείθει για την απόλυτη ισχύ της άποψης αυτής, αφού ανατρέπεται από τις αντιφάσεις που τη συνοδεύουν.

Η ερευνήτρια σχολιάζοντας τα αποτελέσματα και τις αντιφάσεις που διαπιστώνει κανείς σε αυτά, διαβλέπει μια «ασυνείδητη προσκόλληση στις παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων σε θέματα εκπαίδευσης και εργασίας». Τις αντιφάσεις που εντοπίζονται τις ερμηνεύει ως αποτέλεσμα της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τις ανάγκες της εποχής μας και να «ξεπεράσουν αγωγή χρόνων και εγγραφές αιώνων που αφορούν στο τι είναι «ανδρικό» και τι «γυναικείο»». Εκτιμά δε πως αυτές οι «κρυμμένες» αντιλήψεις μπορεί να είναι σημαντικό εμπόδιο στις επιλογές των παιδιών ή να ενθαρρύνουν παραδοσιακές συμπεριφορές και προσδοκίες, χωρίς αυτό βέβαια να συνειδητοποιείται από τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα της Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1996) σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια έδειξε πως

- Γενικά οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια, πράγμα το οποίο οι ίδιοι είχαν αρχικά αρνηθεί, όταν προφανώς ερωτήθηκαν άμεσα γι' αυτό.
- Η σύγκριση των απόψεων των ελλήνων εκπαιδευτικών με εκείνες των ξένων που προέκυψαν με τη χρήση του ίδιου εργαλείου διερεύνησης αναδεικνύει τη μεταξύ τους ομοιότητα.

Αυτά, δυστυχώς, είναι τα μόνα αποτελέσματα της έρευνας αυτής και οπωσδήποτε δεν είναι σαφή ούτε εμπεριστατωμένα, αφού δεν αναλύονται και δεν ερμηνεύονται, προφανώς λόγω του στόχου της εισήγησης που δεν ήταν η παρουσίαση της έρευνας, αλλά η ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα «φύλο και Μαθηματικά».

Το άρθρο στο οποίο επιχειρείται από την Σαββίδου (1996) η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διενήργησε, αν και έχει τον τίτλο «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των φύλων», πολύ λίγο αναφέρεται σε αυτές και δημιουργεί σύγχυση στον αναγνώστη, καθώς δεν ακολουθεί την κλασική δομή των επιστημονικών άρθρων με συνέπεια να μην είναι διακριτά, το θεωρητικό του πλαίσιο, τα ερευνητικά ευρήματα και οι ερμηνείες των ευρημάτων αυτών. Εξαντλείται περισσότερο στην παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που προκύπτει ως αποτέλεσμα άλλων, κυρίως ξένων, ερευνών. Αποτελεί, δηλαδή, μια σκιαγράφιση του πλέγματος μέσα από το οποίο εξυφαίνονται και αναπαράγονται οι ανισότητες των φύλων και πολύ λίγο εκθέτει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος γύρω από τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε ορισμένα σημεία επίσης γίνεται εύκολα αντιληπτή η απουσία παραπομπών, γεγονός που μειώνει την επιστημονική του αξία. Πέρα από τις όποιες επιφυλάξεις διατυπώθηκαν παραπάνω, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα και έχουν σχέση κυρίως με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα *χαρακτηριστικά της προσωπικότητας* των φύλων είναι τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, πιστεύουν πως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των φύλων (88%)
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν στερεότυπες απόψεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των ανδρών και των γυναικών. Έτσι, όσον αφορά το ανδρικό φύλο, οι άνδρες του δείγματος αναφέρουν ως κύρια χαρακτηριστικά την τόλμη (97%), το θάρρος (96,9%), την επιμονή (95,2%), τη σωματική δύναμη (97,1%), την ικανότητα (94,8%) και την αποφασιστικότητα (93,8%), ενώ οι γυναίκες συνάδελφοί τους την τόλμη (92,5%), το θάρρος (92,5%), κυρίως

όμως τη σωματική δύναμη (100%). Από την άλλη, ως γυναικεία χαρακτηριστικά θεωρήθηκαν από τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς η πονηριά (96,5%), η τρυφερότητα (96,7%), η ψυχική δύναμη (93%), η επιμονή (93,7%), η ικανότητα (94,3%) και η ευαισθησία (98,4%). Οι γυναίκες θεωρούν ακόμη σε υψηλότερα ποσοστά από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους την υπομονή και την αποφασιστικότητα ως χαρακτηριστικά περισσότερο γυναικεία.

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν παραδοσιακές αντιλήψεις για την κατανομή των ρόλων των φύλων στην οικογένεια.

Το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα από το οποίο μπορούν να ιδωθούν τα ευρήματα της έρευνας απουσιάζει και η παρουσίαση περιορίζεται στην περιγραφή τους και μόνο.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στην έρευνα της Κανταρτζή (1996) τα οποία η ίδια η ερευνήτρια θεωρεί ενδεικτικά εξαιτίας του περιορισμένου δείγματος, προέκυψαν τα παρακάτω:

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (88,6%) δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διακρίσεων των φύλων στο ελληνικό σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρατηρήσει την ύπαρξη στα σχολικά βιβλία στερεοτύπων που αφορούν τα δύο φύλα (82,3%). Διαφοροποιούνται ως προς αυτό οι εκπαιδευτικοί που κατάγονται από μεγάλα αστικά κέντρα και οι σχετικά νέοι στην ηλικία.
- Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως δεν υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την οργάνωση της τάξης (94,9%).
- Μπόρεσαν οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν διάκριση των φύλων σε ορισμένες δραστηριότητες, και μόνο όταν αυτές συγκεκριμενοποιήθηκαν (π.χ. διάκριση μαθητών/τριών με βάση το φύλο στη γραμμή, στη γυμναστική, στη μεταφορά επίπλων, στο σβήσιμο του πίνακα, στις θέσεις στην τάξη, στην αισθητική αγωγή) (62,1%)
- Οι απόψεις που έχουν για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών είναι παραδοσιακές και στερεότυπες. Πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ζωηρά και επιθετικά από τα κορίτσια (55,7%). Από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, του δείγματος το 87,5% όσων είχαν μετεκπαίδευση και το 45,5% των νεότερων (όσων έχουν προϋπηρεσία από 0-15 χρόνια) δεν υιοθετούν το παραδοσιακό στερεότυπο της επιθετικότητας των αγοριών.

- Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί (96,2%) δεν πιστεύουν ότι πρέπει να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα δύο φύλα, παρά το ότι θεωρούν πως τα αγόρια είναι πιο ζωηρά και επιθετικά.

Όσον αφορά τις επιδόσεις των παιδιών,

- Σε ποσοστό 75,9% οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση στα θεωρητικά μαθήματα και τα αγόρια στα θετικά.
- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον καταμερισμό των ρόλων είναι επίσης παραδοσιακές, αφού πιστεύουν στους διακριτούς ρόλους ανδρών και γυναικών, όπου βέβαια η γυναίκα είναι σύζυγος, μάνα και νοικοκυρά (73,4%).

Σημαντικά ευρήματα που έρχονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα διεθνών ερευνών είναι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν την ανισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, η απόδοση στερεότυπων χαρακτηριστικών προσωπικότητας στα αγόρια και τα κορίτσια και η προσήλωσή τους σε παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων από την ερευνήτρια περιορίζεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές προθέσεις και προσπαθούν για την αποφυγή των διακρίσεων με βάση το φύλο, αυτό, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους που απορρέουν από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται και εργάζονται. Τονίζεται ακόμη από την ερευνήτρια το γεγονός ότι μόλις «τα τελευταία χρόνια τέθηκε στην Ελλάδα το θέμα της ισότητας των φύλων και ασκήθηκε έντονη κριτική, αλλά έγινε και προσπάθεια εξάλειψης των παραδοσιακών στερεότυπων για το ρόλο των δύο φύλων τόσο μέσα στα σχολικά βιβλία, όσο και μέσα στο σχολικό χώρο». Ενοχοποιεί, τέλος την οργάνωση των σχολείων, η οποία δεν ευνοεί την προώθηση της ισότητας και ισότιμης συμμετοχής των δύο φύλων, χωρίς αυτό να διευκρινίζεται επαρκώς, και υποβάλλει επιγραμματικά προτάσεις για προώθηση της ισότητας στο σχολείο μέσα από την «αλλαγή της σχολικής οργάνωσης, την εισαγωγή κατάλληλων μαθημάτων στις σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή κατάλληλων μαθημάτων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης, την οργάνωση σεμιναρίων ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων απαλλαγμένων από στερεότυπα φύλου».

Η έρευνα χαρακτηρίζεται από την ερευνήτρια ως έρευνα –πιλότος και μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να θεωρηθεί ως μια αξιόλογη ερευνητική προσπάθεια.

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα της έρευνας των Σταυρίδου, Σολομωνίδου και Σαχινίδου (1999) σχετικά με τις αντιλήψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στις Φυσικές Επιστήμες και την ικανότητα των ίδιων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως

- Το 55% των ανδρών και το 53% των γυναικών εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα αγόρια και τα κορίτσια τα καταφέρνουν εξίσου καλά στις Φυσικές Επιστήμες.
- 12% των ανδρών και 20% των γυναικών ανέφεραν ότι τα δύο φύλα δυσκολεύονται εξίσου στις Φυσικές Επιστήμες.

Με την άθροιση των παραπάνω ποσοστών προκύπτει ότι 67% των ανδρών και 73% των γυναικών δεν θεωρούν πως υπάρχει διάκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Ωστόσο, σε

- 28% των απαντήσεων των ανδρών και 17% των απαντήσεων των γυναικών δηλώνεται ότι τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια στις Φυσικές Επιστήμες
- μόνο το 1% των γυναικών πιστεύει πως τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στις Φυσικές Επιστήμες

Τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών που προκύπτει από την ίδια έρευνα και αφορά την αποτελεσματικότητα των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Σύμφωνα με αυτή

- ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό ανδρών (33%) και ένα αρκετά μικρότερο γυναικών (7%) πιστεύουν ότι οι άνδρες τα καταφέρνουν καλύτερα στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο σχολείο, ενώ
- μόνο το 2% των γυναικών πιστεύει πως οι γυναίκες είναι καλύτερες σ' αυτό από τους άνδρες

Σχολιάζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις οι ερευνήτριες καταλήγουν στο ότι, «παρά το γεγονός ότι η θεωρητική κατάρτιση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης είναι η ίδια, οι πρώτοι (κι ένα μικρό ποσοστό γυναικών) έχουν ήδη διαμορφωμένη στερεότυπη άποψη σε ό,τι αφορά τις ικανότητες των γυναικών συναδέλφων τους στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Στην προσπάθειά τους δε να δικαιολογήσουν την άποψή τους αυτή, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν μια σειρά από αιτιολογίες που εκφράζουν στερεότυπες αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων. Μέσα από τα κύρια επιχειρήματα των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι σε σαφώς μεγαλύτερο ποσοστό οι άνδρες πιστεύουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικές στη διδασκαλία των

Φυσικών Επιστημών εξαιτίας κυρίως της γυναικείας τους φύσης και της μη απασχόλησής τους με θέματα και πειράματα των φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας. Είναι δε πολύ πιθανό οι ίδιοι/ες να μεταφέρουν, έστω και αθέλητα ανάλογες απόψεις μέσα στη σχολική τάξη, επηρεάζοντας έτσι τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.»

Όσον αφορά τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα των αγοριών και των κοριτσιών στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών, παρά το ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως τα παιδιά και των δύο φύλων τα καταφέρνουν εξίσου καλά ή δυσκολεύονται εξίσου στις Φυσικές Επιστήμες, πολύ περισσότεροι άνδρες από ό,τι γυναίκες πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι ικανότερα από τα κορίτσια. Τα μηνύματα αυτά ενδέχεται να επηρεάσουν μελλοντικές αποφάσεις και επιλογές των παιδιών.

Οι ερευνήτριες τονίζουν επίσης τους κινδύνους που εγκυμονούνται από την αναπαραγωγή τέτοιων αντιλήψεων στη σχολική τάξη και κάνουν λόγο για «ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, κυρίως των γυναικών στις Φυσικές Επιστήμες, το πείραμα και τις σύγχρονες τεχνολογίες, με τη συλλογιστική πως το γεγονός αυτό μπορεί ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των γυναικών να συμβάλει στην αλλαγή των στερεότυπων απόψεων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των δύο φύλων στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του ποσοστού των γυναικών που επιλέγουν σχετικά μαθήματα και επαγγέλματα, με αποτέλεσμα να επωφεληθούν τα κορίτσια από τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται και να αντιμετωπίσουν ισότιμα την πρόκληση της Τρίτης Τεχνολογικής Επανάστασης.»

Δεν επισημαίνεται, ωστόσο, η ανάγκη γενικότερης ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, αφού από την έρευνα προκύπτει η ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα φύλα, έστω και μέσα στο περιοριστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από την εστίαση της έρευνας σε αντιλήψεις που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά των δύο φύλων στις Φυσικές Επιστήμες.

Στην έρευνα της Δεληγιάννη κα. (2000) διερευνήθηκαν ο βαθμός ευαισθητοποίησης και η πιθανή ύπαρξη στερεοτύπων αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς για τα φύλα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως:

- Οι 19 από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος (95 %) δήλωσαν *αρκετά* και *πάρα πολύ* ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ισότητας. Αυτό όμως δεν φαίνεται να απηχεί τον πραγματικό βαθμό ευαισθητοποίησής τους, πράγμα που προκύπτει από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις τους γύρω από θέματα που σχετίζονται με τις ανισότητες στο σχολείο, καθώς και

από το ότι το 60 % δήλωσε πως *ποτέ* ή *σπάνια* παρατηρεί ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και μόνο το 20 % δήλωσε πως παρατηρεί *συχνά* ή *πολύ συχνά* ανισότητα.

- Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών διακατέχεται από στερεότυπες αντιλήψεις γύρω από την ανδρική φύση των μαθημάτων που συνδέονται με τις φυσικές επιστήμες (Μαθηματικά 26,3%, Φυσική 22,2%, Χημεία 21,1%) και τη γυναικεία φύση των μαθημάτων που συνδέονται με τις ανθρωπιστικές-κοινωνικές σπουδές (Ψυχολογία 21,1%). Αρκετά υψηλό είναι και το ποσοστό αυτών που θεωρούν πως το μάθημα της οικιακής οικονομίας είναι γυναικείο (36,8%), φανερώνοντας έτσι την άποψη πως ό,τι έχει να κάνει με την οργάνωση και τον έλεγχο του νοικοκυριού αφορά μόνο τα κορίτσια.
- Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα «ανδρικά» θεωρούμενα μαθήματα (Μαθηματικά 44,4%, Πληροφορική 42,1%, Χημεία 36,8%, Τεχνολογία 36,8%). Τα κορίτσια αντίστοιχα έχουν καλύτερες επιδόσεις στα «γυναικεία» μαθήματα (Οικιακή οικονομία 73,7%, Νέα Ελληνικά 60%, Ψυχολογία 55%). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εκτίμησή τους πως σε δύο καινούρια για την ελληνική σχολική πραγματικότητα μαθήματα, αυτά της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις.
- Το 70% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως σε επίπεδο γενικής σχολικής επίδοσης τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα και αποδίδει το φαινόμενο αυτό στο ότι α) τα κορίτσια είναι πιο επιμελή από τα αγόρια και β) τα κορίτσια είναι συναισθηματικά πιο ώριμα από τα αγόρια.
- Αρκετοί εκπαιδευτικοί αποτελούν φορείς στερεότυπων αντιλήψεων για τη φύση των επαγγελμάτων. Τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, αυτά που είναι συνυφασμένα με αυξημένη δράση, όσα έχουν κάποια σχέση με μηχανήματα ή οχήματα και τα υψηλού κύρους θεωρούνται από ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών ως ανδρικά επαγγέλματα. Από την άλλη θεωρούνται γυναικεία επαγγέλματα αυτά που σχετίζονται με την παροχή φροντίδας και κοινωνικών υπηρεσιών, και όσα σχετίζονται με την ομορφιά και τη μόδα.
- Η εικόνα που προέκυψε για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από γνώμες που διατυπώνονται για τα αγόρια και τα κορίτσια είναι η παρακάτω :
 - ✓ Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 68,4% τάσσονται κατά της παραδοσιακής κατανομής των ρόλων που θέλει τα αγόρια να συνδέονται με τη δημόσια σφαίρα και τα κορίτσια με την ιδιωτική.
 - ✓ Ωστόσο, ένα ποσοστό 27,8% θεωρεί πως η φροντίδα είναι χαρακτηριστικό των γυναικών (φροντίδα του σπιτιού, των μελών της οικογένειας, του περιβάλλοντος ή

ομάδων που μειονεκτούν) κι αυτό, βέβαια, συνεπάγεται και την καταλληλότητα των γυναικών για επαγγέλματα που απαιτούν φροντίδα.

✓ Ένα ποσοστό 42,2% συμφωνεί πως τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά από τα αγόρια. Θεωρεί, ωστόσο, πως τα αγόρια έχουν μεγαλύτερες ικανότητες για να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά.

✓ Το 21,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη πως η έλλειψη πειθαρχίας των αγοριών και οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους δεν συνδέονται απαραίτητα με την επιτυχία στη ζωή. Χαρακτηριστικά υψηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (68,4 %) που δηλώνουν πως *ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν* με την άποψη αυτή.

✓ Τα 84,2 % των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το επαγγελματικό μέλλον των κοριτσιών συνδέεται άμεσα με τις σχολικές επιδόσεις τους.

- Όσον αφορά τη συμφωνία ή διαφωνία των εκπαιδευτικών με απόψεις σχετικές με το τι μπορούν να κάνουν άνδρες και γυναίκες στην οικογένεια και την εργασία, διαμορφώθηκε η παρακάτω εικόνα:

✓ Το 85% των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της ισοκατανομής των ρόλων στην οικογένεια (οικιακές εργασίες, φροντίδα παιδιών, έξοδα).

✓ Το 95% τάσσεται υπέρ της από κοινού λήψης αποφάσεων.

✓ Το 85% δέχεται πως η γυναίκα μπορεί να εργάζεται ακόμη κι όταν δεν είναι απολύτως αναγκαία τα χρήματά της για την οικογένεια και δεν θεωρεί πως η εργαζόμενη μητέρα είναι λιγότερο θερμή και τρυφερή με τα παιδιά της από εκείνη που δεν εργάζεται.

✓ Το 95% συμφωνεί με το ότι πως οι γυναίκες μπορούν να δραστηριοποιούνται και σε άλλους τομείς πέρα από το σπίτι, όπως οι σύλλογοι και τα δημοτικά συμβούλια.

- Στην ερώτηση ποιος είναι ο επιτυχημένος άνδρας και ποια η επιτυχημένη γυναίκα απάντησαν με τον ίδιο περίπου τρόπο και για τα δύο φύλα. Συγκεκριμένα ως πετυχημένοι χαρακτηρίστηκαν οι άντρες και οι γυναίκες που σημειώνουν οικονομική και επαγγελματική επιτυχία, συνδυάζουν όμως και την οικογένεια με την εργασία. Πετυχημένη επίσης χαρακτηρίστηκε από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (94,7%) και η γυναίκα που είναι ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Τα αποτελέσματα αυτά, τα οποία προέκυψαν από συλλογή ποσοτικών δεδομένων, είτε εκφράζουν στερεότυπες αντιλήψεις (για μαθήματα, επιδόσεις, επαγγέλματα) είτε εκφράζουν προοδευτικές απόψεις (για την κατανομή των ρόλων των φύλων), αντιμετωπίζονται με κάποια επιφύλαξη από τις ερευνήτριες λόγω του

εξαιρετικά περιορισμένου δείγματος, σε σχέση πάντα με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Η Φρόση (2000) στα πλαίσια της ίδιας έρευνας χρησιμοποίησε για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων τη μέθοδο των συζητήσεων σε αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εστίασης (Focus Groups). Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς κάθε ομάδας ημιδομημένες ερωτήσεις που μεταξύ άλλων διερευνούσαν και τις απόψεις τους για τα παιδιά εφηβικής ηλικίας (την εξωτερική τους εμφάνιση, τη συμπεριφορά τους, τις επιδόσεις τους, τις μεταξύ τους σχέσεις). Στόχος των συζητήσεων ήταν η διερεύνηση πιθανών στερεότυπων αντιλήψεων για τα φύλα, και η υιοθέτηση από την πλευρά τους διαφορετικών στάσεων, προσδοκιών και πρακτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια. Ακόμη ενδιέφερε η πραγματικότητα την οποία δομούν με το λόγο τους οι εκπαιδευτικοί για την παρουσία των εφήβων στο σχολικό χώρο, αλλά και στο οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, κι ακόμη το τι γνωρίζουν γύρω από τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου.

Τα δεδομένα έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έδωσε έμφαση στις εικόνες που δομούν οι εκπαιδευτικοί για τα αγόρια και τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας.

«Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας άρθρωσαν ένα λόγο που δομούσε διαφορετικές ταυτότητες φύλου για τα αγόρια και τα κορίτσια, οι οποίες συντίθενται κυρίως από τα παρακάτω ζεύγη των αντιθετικών εικόνων:

- «Τα ανώριμα συναισθηματικά αγόρια» – «Τα ώριμα συναισθηματικά κορίτσια»
«Η συναισθηματική ανωριμότητα των αγοριών εκδηλώνεται με την έλλειψη λεπτότητας και τον παιδιάστικο τρόπο που υιοθετούν στη συμπεριφορά τους. Αυτό δεν συνεπάγεται θρασύτητα και αναίδεια από την πλευρά τους και αντιμετωπίζεται με συγκατάβαση, συμπάθεια και κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς, αφού η ευθύνη αποδίδεται στη «φύση» που δεν ταυτίζει χρονικά τη σωματική ωρίμανση με την ψυχοπνευματική.

Από την άλλη, η βιολογική και συναισθηματική ωριμότητα των κοριτσιών κάνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερες απαιτήσεις από αυτά και να εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές προς αυτά, όπως είναι, για παράδειγμα, η αυστηρότερη κριτική που τους ασκείται, όταν υποπέσουν σε λάθη.

- «Τα αθώα αγόρια» – «Τα πονηρά, καχύποπτα και υποκρινόμενα κορίτσια»

Η εικόνα αυτή εμπεριέχει μια ηθική αξιολόγηση των δύο φύλων, η οποία κλίνει υπέρ των αγοριών, αφού η ηθική ακεραιότητα είναι, σύμφωνα με τα

λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ανδρικό χαρακτηριστικό. Ανθρώπινες αξίες, όπως η αθωότητα, η καθαρότητα της ψυχής, η ειλικρίνεια, η ευθύτητα είναι στοιχεία της ανδρικής ταυτότητας και συνδέονται με τον αυθορμητισμό των αγοριών που εκπορεύεται από την παρατεταμένη παιδικότητά τους. Τα κορίτσια από την άλλη συνδέονται με παραδοσιακά στερεότυπα χαρακτηριστικά του φύλου τους, όπως είναι η πονηριά, η καχυποψία και η υποκρισία.

Η «καλουπωμένη» και «υποταγμένη» συμπεριφορά των κοριτσιών δεν φαίνεται να επικροτείται από τους εκπαιδευτικούς, αυτό όμως δεν σημαίνει πως ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφρασή τους, αφού, όταν τα κορίτσια κάνουν υπέρβαση των ορίων που τους έχουν τεθεί, η συμπεριφορά τους εκλαμβάνεται ως θρασύτητα ή αναίδεια και οδηγεί σε υιοθέτηση αρνητικών στάσεων απέναντι στα κορίτσια ή σε απόρριψή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Διαπιστώνεται η εκδήλωση μεγαλύτερης συμπάθειας των εκπαιδευτικών προς τα αγόρια, και μια τάση για περισσότερη αποδοχή και κατανόηση των συμπεριφορών τους, που δεν γίνεται, ωστόσο, αντιληπτή από την πλευρά των πρώτων ως σεξισμός.

- «Τα επιθετικά αγόρια»-« Τα ήσυχα και υπάκουα κορίτσια»

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν μια ανδρική ταυτότητα στην οποία η επιθετικότητα είναι κυρίαρχο στοιχείο, και μια γυναικεία, όπου η υπακοή, ο αυτοπεριορισμός, ο αυτοέλεγχος και η υποταγή είναι τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της.

Η επιθετικότητα των αγοριών έχει, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, βιολογικό υπόβαθρο. Γι' αυτό, όταν δεν ξεφεύγει επικίνδυνα πέρα από τα όρια, γίνεται αποδεκτή.

Τα κορίτσια χαρακτηρίζονται «*πιο υπάκουα και πειθαρχημένα*». Κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, δεν υπάρχει βιολογικό υπόβαθρο στην επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών, γι' αυτό και στηλιτεύεται περισσότερο, ακόμη κι αν εκδηλώνεται σε μικρότερο βαθμό από εκείνη των αγοριών.

- «Τα έξυπνα αγόρια»- «Τα μελετηρά κορίτσια»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο από τα αγόρια, δεν συμφώνησαν όμως και στο ότι αυτό έχει πάντα ως αποτέλεσμα τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Με ιδιαίτερη σαφήνεια οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη πως οι καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών, όταν παρατηρούνται, αποδίδονται στη μεγαλύτερη προσπάθεια που καταβάλλουν, ενώ οι καλές επιδόσεις των αγοριών

αποδίδονται στις αυξημένες ικανότητές τους, στην εξυπνάδα τους, στο «καλύτερο μυσικό τους». Οι κακές επιδόσεις των κοριτσιών αποδίδονται σε μειωμένες ικανότητες, ενώ οι κακές επιδόσεις των αγοριών αποδίδονται σε έλλειψη προσπάθειας.

- « Τα άτακτα και τσαπατσούλικα αγόρια»-«Τα επιμελή και τακτικά κορίτσια»

Η εικόνα αυτή συνδέεται με την εκτίμηση πως οι καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών, όταν διαπιστώνονται, συνδέονται όχι μόνο με την περισσότερη μελέτη, αλλά και με την τάξη, αφού αυτή αξιολογείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς και προσμετράται σε μια υψηλότερη βαθμολογία. Η επιμέλεια δε και η τάξη είναι χαρακτηριστικά των κοριτσιών και δεν απαιτούν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες.

Η εικόνα αυτή θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως κοινωνικά κατασκευασμένη, αφού αποδόθηκε στο ότι τα κορίτσια μεγαλώνουν μαθαίνοντας να είναι νοικοκυρές, ως κυρίαρχο στοιχείο του ρόλου τους.

Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις καλές ή κακές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών με διαφορετικό τρόπο, από όπου σε κάθε περίπτωση τα αγόρια βγαίνουν με ενισχυμένη την αυτοεικόνα τους ως προς τις νοητικές ικανότητες που διαθέτουν, αφού και στην περίπτωση των κακών επιδόσεών τους, δεν αμφισβητείται το υψηλό νοητικό δυναμικό τους, ενώ τα κορίτσια με μια μάλλον τραυματισμένη αυτοεικόνα που είναι αποτέλεσμα της διαρκούς αμφισβήτησης των νοητικών ικανοτήτων και της απόδοσης των όποιων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους σε παράγοντες εξωνοητικούς.»

Σημαντικό, τέλος, συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα είναι «η αδυναμία των εκπαιδευτικών να συνδέσουν ορισμένες από τις ανισότητες που εντοπίζουν με τη δική τους παρουσία και τις προσωπικές τους πρακτικές, αφού και οι ίδιοι/ες αποτελούν φορείς παραδοσιακών νοοτροπιών».

Οι ερευνήτριες επισημαίνουν πως η πειραματική ομάδα δεν ήταν αντιπροσωπευτική του συνόλου των εκπαιδευτικών, αφού τα μέλη της είχαν σε κάποιο βαθμό έρθει σε επαφή με τα θέματα της ισότητας και συμμετείχαν στην επιμόρφωση κινούμενα από προσωπικό ενδιαφέρον. Αυτό, βέβαια, σε συνδυασμό με το ότι τα αποτελέσματα που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα είναι μάλλον απογοητευτικά, δημιουργεί στον αναγνώστη ή τον υποψήφιο ερευνητή της συγκεκριμένης θεματικής, την αίσθηση πως είναι πιθανή η διαπίστωση της ύπαρξης ακόμη πιο παραδοσιακών αντιλήψεων στους

εκπαιδευτικούς, αν χρησιμοποιηθεί ένα μεγαλύτερο και απόλυτα αντιπροσωπευτικό δείγμα σε μια πανελληνίας κλίμακας έρευνα.

1.3.3. Οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα φύλα

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των απόψεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών με αυτές μελλοντικών εκπαιδευτικών, λόγω κυρίως του νεαρότερου της ηλικίας των μελών της δεύτερης ομάδας, αλλά και της άγνοιας σε κάποιο βαθμό της πραγματικότητας του σχολείου την οποία βιώνουν οι ήδη διδάσκοντες/ουσες. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη οι έρευνες των Νατσιοπούλου και Γιαννούλα (1996) και Δεληγιάννη και Ζιώγου (1998).

Στην έρευνα των Νατσιοπούλου και Γιαννούλα (1996) ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την ανάγνωση των αποτελεσμάτων, είναι το πολύ νεαρό της ηλικίας των υποκειμένων, αφού πρόκειται για φοιτήτριες και φοιτητές, μελλοντικές/ούς εκπαιδευτικούς. Από την ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια προέκυψε πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί:

- «Εκφράζουν κάποιες «εξισωτικές τάσεις», αφού το 91% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πως και οι δύο γονείς είναι υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών. Το 58,2% συμφώνησε πως και τα αγόρια πρέπει να κάνουν τόσες εργασίες στο σπίτι, όσες και τα κορίτσια. Το 70,14% διαφώνησε με την άποψη πως οι άνδρες είναι πιο κατάλληλοι από τις γυναίκες για τις υπεύθυνες θέσεις. Το 64,17% συμφώνησε απόλυτα με τη συμμετοχή των κοριτσιών στα ομαδικά παιχνίδια.
- Σχετικά με τις εκπαιδευτικές ικανότητες των παιδιών και τις επιδόσεις, εκφράζουν τάσεις αμφισβήτησης της υπεροχής των αγοριών στη λογική σκέψη (41,79%) και των κοριτσιών στην ανάγνωση (44,42%).
- Αποτελούν φορείς στερεότυπων όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών, μελλοντικών μαθητών και μαθητριών τους. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας περιμένει πως τα κορίτσια θα είναι υπάκουα (68,65%), ήσυχα (62,68%), τακτικά (64,17%), ενώ τα αγόρια πως θα είναι θορυβώδη (80,59%), ακατάστατα (73,13%), αναιδή (52,23%) και ζωηρά (49,25%).»

Απουσιάζει πλήρως η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων. Δεν σχολιάζεται, όπως θα περίμενε ο αναγνώστης, ούτε ακόμη και στην πρώτη ενότητα

των αποτελεσμάτων, όπου γίνεται λόγος για «εξισωτικές τάσεις», το γεγονός ότι το δείγμα αποτελούνταν σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες με ό,τι μπορεί αυτό να συνεπάγεται ερμηνευτικά.

Ο φοιτητικός – μελλοντικός εκπαιδευτικός πληθυσμός προσφέρεται για τη διεξαγωγή μιας εμπειριστατωμένης έρευνας, η οποία θα εξετάσει σε βάθος τις απόψεις του, λαμβάνοντας υπόψη και παράγοντες όπως το φύλο, το περιεχόμενο των σπουδών, την ύπαρξη ή όχι μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο που να σχετίζονται με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση.

Μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αρκετά νέοι, αποτελούσαν και το δείγμα στην έρευνα των Δεληγιάννη και Ζιώγου (1998).

Ενδιαφέροντα ήταν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, αφού φάνηκε ότι «υπήρξε μια γενική ομοφωνία των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη προώθησης κοινωνικών αλλαγών μέσα από την εκπαίδευση. Έτσι θεωρήθηκαν από αυτούς/ές ως σημαντικοί και πολύ σημαντικοί οι παρακάτω *εκπαιδευτικοί στόχοι*:

- Μείωση των διαφορών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (89,3%)
- Ενθάρρυνση των παιδιών να ασκούν κριτική στον τρόπο με τον οποίο τα ΜΜΕ αναπαριστούν τους άνδρες και τις γυναίκες (88%)
- Προώθηση του σεβασμού για τη δουλειά των γυναικών στην οικογένεια (86,3%)
- Ενθάρρυνση των κοριτσιών να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή (86,3%)
- Προώθηση της σταθερότητας στην οικογένεια (82,9%)
- Προώθηση της ισότητας ανάμεσα στις διάφορες εθνικές ομάδες (77,3%)
- Προώθηση της συμμετοχής των ανδρών στην οικιακή εργασία (76,6%)
- Ενθάρρυνση των αγοριών να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν φροντίδα (67,2%)
- Προώθηση των κανόνων της ηθικής στη σεξουαλική συμπεριφορά (62,5%)
- Ενθάρρυνση των γυναικών να ασχοληθούν με μη παραδοσιακά επαγγέλματα (60,9%)

Οι *στάσεις, αξίες, αναπαραστάσεις και ενημέρωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών* στην ελληνική κοινωνία που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων παρουσιάζουν την παρακάτω εικόνα:

- Στη δημόσια ζωή: οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τις γυναίκες απύσες από το χώρο της πολιτικής και της λήψης των αποφάσεων, ενώ, αντίθετα φαίνεται ότι έχουν διαμορφώσει την αντίληψη ότι οι άνδρες είναι

παντοδύναμοι και ανταγωνιστικοί στη δημόσια σφαίρα. Παρόλα αυτά δεν φαίνονται να προβληματίζονται για το τι σημαίνει η άσκηση εξουσίας και δύναμης μόνο από το ένα φύλο.

- Στο χώρο της εργασίας: οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι εν μέρει μόνο ενημερωμένοι για την κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας σε σχέση με τις γυναίκες, καθώς έγινε φανερό πως έχουν ασαφείς πληροφορίες για τα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στη μισθωτή εργασία και για τα πρότυπα εργασίας των εργαζόμενων μητέρων. Διαπιστώθηκε επίσης ότι αναγνωρίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα που κυριαρχούν σε σχέση με τη γυναικεία εργασία, όσο και τον κατά φύλα καταμερισμό της εργασίας. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, όμως, δεν φαίνονται να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στις κοινωνικές αξίες και τις δομές που προσδιορίζουν τη γυναικεία εργασία και τις στάσεις του κοινωνικού περίγυρου ως προς αυτή.
- Στην ιδιωτική και οικογενειακή ζωή: οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί απέδειξαν ότι είναι πολύ καλά ενημερωμένοι ως προς το ισχύον οικογενειακό δίκαιο, διαμορφώνοντας μια σύνθετη και δύσκολα ερμηνεύσιμη εικόνα της οικογενειακής ζωής. Παρουσίασαν τις γυναίκες στην ιδιωτική ζωή ως παντοδύναμες και τρυφερές, στην οικογενειακή ζωή ως μητρικές και συναισθηματικές και γενικά ως φιγούρες που ελέγχουν τις περισσότερες αποφάσεις που έχουν σχέση με την οικογένεια. Από την άλλη, όμως, εντοπίστηκε μια πολύ ισχυρή αναπαράσταση των γυναικών ως θυμάτων βίας στο χώρο της οικογένειας. Ταυτόχρονα παρουσίασαν τους άνδρες ως κεφαλές της οικογένειας, εφόσον ελέγχουν τα οικονομικά θέματα και συναποφασίζουν σε θέματα της ιδιωτικής σφαίρας, όπως για παράδειγμα η αναπαραγωγή και η αντισύλληψη. Η εικόνα των ανδρών στην οικογένεια είναι γενικά θετική, καθώς δεν θεωρήθηκε ότι είναι θύματα βίας σε καμιά περίπτωση.

Εκτός από τα παραπάνω συμπεράσματα, τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν δύο σημαντικές διχοτομίες:

- Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δομούν μια εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία οι άνδρες και οι γυναίκες αποτελούν δύο τελείως ξεχωριστές ομάδες, με διαφορετικές σφαίρες επιρροής, διαφορετικά χαρακτηριστικά, διαφορετικά επίπεδα δύναμης και διαφορετικούς ρόλους και υποχρεώσεις. Η διχοτομία αυτή δίνει το πρότυπο των σχέσεων των φύλων στην Ελλάδα του σήμερα. Πρόκειται για σχέσεις πατριαρχικές, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει ένα φύλο κυρίαρχο και παντοδύναμο και ένα φύλο σε θέση υποταγής. Έτσι, οι γυναίκες και οι άνδρες αναπαριστώνται με διαφορετικούς τρόπους σε καθεμιά από τις τρεις σφαίρες, ενώ απουσιάζει μια

σαφής απεικόνιση των γυναικών στη δημόσια σφαίρα και των ανδρών στην ιδιωτική. Σύμφωνα λοιπόν με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, *οι άνδρες*:

- ✓ ελέγχουν την πολιτική και τα κέντρα λήψης αποφάσεων
- ✓ εμποδίζουν τις γυναίκες να κάνουν καριέρα
- ✓ παρόλο που δεν έχουν το δικαίωμα από το νόμο, διατηρούν τη δυνατότητα ως πατέρες, σύζυγοι ή εργοδότες να εμποδίζουν με τις παραδοσιακές τους αντιλήψεις την πρόσβαση των γυναικών στην αγορά εργασίας
- ✓ έμμεσα, ως πατέρες, αδελφοί, σύζυγοι περιορίζουν την προσωπική ελευθερία των γυναικών
- ✓ δεν βιώνουν εμπειρίες βίας στην οικογένεια
- ✓ θεωρούνται οι κεφαλές της οικογένειας διατηρώντας τον έλεγχο της οικονομικής διαχείρισης, του τόπου κατοικίας της οικογένειας και των αποφάσεων για διαζύγιο.

Από την άλλη μεριά, *οι γυναίκες*

- ✓ δεν ασκούν εξουσία τη δημόσια ζωή, καθώς δεν κατέχουν δημόσιες θέσεις και δεν επηρεάζουν τα κέντρα λήψης αποφάσεων
- ✓ παρά τη νομοθεσία για την ισοτιμία των φύλων στο χώρο εργασίας συναντούν εμπόδια κατά την πρόσβασή τους σε ορισμένα επαγγέλματα ή όταν ζητούν προαγωγή
- ✓ υφίστανται τα αποτελέσματα των κοινωνικών προκαταλήψεων και βιώνουν την ανδρική κυριαρχία σε όλες τις πλευρές της ζωής τους
- ✓ βιώνουν υψηλά επίπεδα βίας στην οικογένεια, στη σφαίρα δηλαδή που θεωρείται ότι ελέγχουν περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη
- ✓ αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα στην επίτευξη της προσωπικής τους ελευθερίας

Αυτή η απεικόνιση των σχέσεων των φύλων που διχοτομεί τον πληθυσμό σε δυο κατηγορίες, δημιουργεί πραγματικά προβλήματα, αν σκεφτεί κανείς ότι δομήθηκε από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, από αυτούς δηλαδή που πρόκειται να διδάξουν τις κοινωνικές δομές στις νεότερες γενιές. Από τα αποτελέσματα φάνηκε καθαρά ότι, παρόλο που αναγνωρίζουν τις στερεότυπες αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία, αδυνατούν να κατανοήσουν τους μηχανισμούς στα πλαίσια των οποίων αυτές λειτουργούν εναντίον των γυναικών, με αποτέλεσμα να γίνονται και οι ίδιοι θύματά τους.

- Η δεύτερη διχοτομία είναι αυτή που δημιουργεί μια εμφανή διάκριση ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. ΟΙ άνδρες/θετικοί επιστήμονες υιοθέτησαν πολύ πιο παραδοσιακές και στερεότυπες αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών στην ελληνική κοινωνία

από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους των θεωρητικών επιστημών. Η έρευνα βέβαια δεν μπόρεσε μέσα στα δικά της πλαίσια να απαντήσει στο αν οι διαφορές στις στάσεις, απόψεις, αναπαραστάσεις και αξίες οφείλονται κυρίως στο φύλο ή στο διαφορετικό είδος σπουδών που ακολούθησαν οι άνδρες και οι γυναίκες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του δείγματος.»

Πρόκειται για μια εμπειριστατωμένη έρευνα, που δεν μένει στην περιγραφή μιας κατάστασης με την απλή παράθεση των αποτελεσμάτων, όπως σε πολλές περιπτώσεις ήδη διαπιστώθηκε παραπάνω, αλλά προχωράει σε ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών σε βάθος.

2.3.3. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών

Από τις έρευνες που εντοπίστηκαν και για τις οποίες ήδη έχει γίνει λόγος παραπάνω, μόνο δύο περιέχουν αποτελέσματα που αφορούν στις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Η Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990) αναλύοντας τις απαντήσεις των καθηγητών που πήραν μέρος στην έρευνά της, βρήκε πως

- «το στοιχείο “φύλο” στους καθηγητές φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά και σε υπολογίσιμη ένταση τη διάθεση – ή τη δυνατότητα – του εκπαιδευτικού να συζητά ή όχι με τους /τις μαθητές/τριές του τα σχέδιά τους για τις σπουδές και το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν, και μάλιστα φαίνεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί κουβεντιάζουν με τα παιδιά περισσότερο από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (ποσοστό 67,3% έναντι 46,8%)» Δεν επιχειρείται από την ερευνήτρια η ερμηνεία αυτού του ευρήματος, γιατί, σύμφωνα με την ίδια, ξεφεύγει από τα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας.
- «Οι καθηγητές των γυμνασίων των χωριών συζητούν με τους μαθητές/τριές τους σε πολύ υψηλά ποσοστά (75%) σε αντίθεση με τους καθηγητές των επαρχιακών πόλεων (33,3%) και της Αθήνας (45,2%)»

Ως πιθανές ερμηνείες της διαφοράς αυτής θεωρούνται από την ερευνήτρια οι εξής:

- «Το γεγονός ότι οι καθηγητές των χωριών είναι στη συντριπτική πλειοψηφία τους πολύ νέοι (το 56,6% των καθηγητών των χωριών έχει προϋπηρεσία 1 έως 5 χρόνια, ενώ στην Αθήνα το αντίστοιχο ποσοστό είναι 12,5% και στις άλλες επαρχιακές πόλεις μόλις το 11,1%) και κατά συνέπεια πιο κοντά στα παιδιά, τόσο ηλικιακά, όσο κι από πλευράς αντιλήψεων.»

- «Στα χωριά ο καθηγητής και γενικότερα ο δάσκαλος, συνεχίζει πιθανόν να είναι ένα πρόσωπο αξιοσέβαστο, με υπολογίσιμη γνώμη, που οι μαθητές ζητούν την άποψή του.»

Η ερευνήτρια διατυπώνει με επιφύλαξη τις παραπάνω ερμηνείες και κάνει λόγο για ανάγκη αναλυτικότερης έρευνας στο συγκεκριμένο θέμα.

«Η ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος των καθηγητών που διδάσκουν ΣΕΠ (βλ. σελ. 21), έδειξε ότι αυτοί διαπιστώνουν την ύπαρξη προκαταλήψεων στα παιδιά που σχετίζονται με την εκπαίδευση και το επάγγελμα των δύο φύλων (71%). Οι προκαταλήψεις αυτές που χαρακτηρίζουν αγόρια και κορίτσια περιγράφονται από το σύνολο σχεδόν του δείγματος (92%) ως διάκριση των επαγγελματιών σε «ανδρικά» και «γυναικεία». Οι ίδιοι σε ποσοστό 93% απαντούν πως προσπαθούν να απαλλάξουν τα παιδιά από αυτές τους τις προκαταλήψεις και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούν τις παρακάτω μεθόδους:

- Ανάλυση της φύσης του κάθε επαγγέλματος, έτσι ώστε η επιλογή να γίνεται ανεξάρτητα από το φύλο του μαθητή (33,3%)
- Ανάθεση εργασιών που θεωρούνται «γυναικείες» στα αγόρια και αντίστροφα, καθώς επίσης και ενθάρρυνση των μαθητών στην αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τους ρόλους που θεωρούνται κατάλληλοι για το κάθε φύλο (8,33%)
- Χρησιμοποίηση επιχειρημάτων και παραδειγμάτων που αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν «ανδρικά» και «γυναικεία» επαγγέλματα (41,67%)»

Οι συγκεκριμένες μέθοδοι χαρακτηρίζονται από την ερευνήτρια ως τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές ανισότητες.

- «Οι καθηγητές ΣΕΠ έχουν γνώση του γεγονότος ότι η αγορά εργασίας έχει υψηλές ανάγκες σε τεχνικούς και όχι αποφοίτους Πανεπιστημίων, θεωρούν, όμως, σε πολύ υψηλό ποσοστό (71,43%) πως μια γυναίκα είναι δύσκολο να βρει δουλειά σε τεχνικό επάγγελμα. Ωστόσο, παρά την πεποίθησή τους αυτή, απαντούν σε ποσοστό 91%) ότι θα συμβούλευαν μια μαθήτριά τους να ακολουθήσει ειδικότητα Τεχνικού Λυκείου και κατά προτίμηση Ηλεκτρολόγου, Ηλεκτρονικού ή Χημικού.»

Στην έρευνα της Κανταρτζή (1996) ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης να συμπληρώσουν ένα μικρό πρωτόκολλο παρατήρησης, με σκοπό να ελεγχθεί κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα όσα παρατηρούνται στη συμπεριφορά τους στη σχολική πράξη (βλ. σελ.**).

«Από την ανάλυση του πρωτοκόλλου παρατήρησης προέκυψαν τα εξής:

- Σε ποσοστό 63,3% παρατηρήθηκε πως τα αγόρια και τα κορίτσια είναι τοποθετημένα κατά φύλο στις γραμμές. Αυτό δεν φαίνεται να ισχύει στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου δεν ακολουθείται αυστηρά ο διαχωρισμός των φύλων, και δεν συνδέεται οπωσδήποτε με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά με την οργάνωση και τη διεύθυνση του σχολείου.
- Στην τάξη, όπου τον έλεγχο της οργάνωσης τον έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (53,2%) αφήνουν τα παιδιά να καθίσουν κατά ομάδες αδιαφοροποίητα από το φύλο. Πολλές φορές μάλιστα επιβάλλεται από τον εκπαιδευτικό να κάθονται αγόρια και κορίτσια μαζί, παρά την αντίδραση των μεγαλύτερων κυρίως μαθητών και μαθητριών οι οποίοι προτιμούν να κάθονται κατά φύλο. Μόνο οι εκπαιδευτικοί από μεγάλο αστικό κέντρο δεν ακολουθούν τον στερεότυπο αυτό κανόνα (100%).
- Στα φύλλα ελέγχου, στα βαθμολόγια, στις καταστάσεις υπερτερεί ο διαχωρισμός κατά φύλο, με τα αγόρια συνήθως να γράφονται πρώτα (62,1%), ενώ λιγότερο εφαρμόζεται η αλφαβητική σειρά. Μεγάλο ποσοστό ευθύνης γι' αυτό έχει η διεύθυνση του σχολείου και ο τρόπος οργάνωσης. Το 75% των εκπαιδευτικών με μετεκπαίδευση δεν ακολουθούν τον διαχωρισμό αυτό.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (75,9%) δεν δημιουργεί ομάδες με βάση το φύλο, αλλά μεικτές ομάδες είτε για εργασία είτε για παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες. Το 66,7%, όμως, των εκπαιδευτικών χωρίς μετεκπαίδευση σχηματίζουν ομάδες με βάση το φύλο.
- Το 75,9% των εκπαιδευτικών δεν παρατήρησε ανάθεση διαφορετικών εργασιών με βάση το φύλο.
- Ένα ποσοστό 20% των εκπαιδευτικών κάνουν σχόλια με βάση το φύλο. Μόνο οι εκπαιδευτικοί από μεγάλο αστικό κέντρο κατά απόλυτη πλειοψηφία χρησιμοποιούν «ετικέτες», όταν αναφέρονται στα δύο φύλα.»

Δεν υπάρχει καμιά αξιόλογη προσπάθεια σχολιασμού και ερμηνείας των παραπάνω ευρημάτων · η παρουσίαση αρκείται στην απλή παράθεσή τους.

Διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αναφέρονται και από τους Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1989) και Μπέλλα (1995).

Οι Λαμπροπούλου-Γεωργουλέα (1989) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένους τρόπους ενισχύουν τη διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων. Αυτοί είναι: 1) οι διαφορετικές τιμωρίες που επιβάλλουν στα αγόρια και τα κορίτσια, που κατά κανόνα είναι πιο αυστηρές για τα αγόρια, 2) ο διαχωρισμός των παιδιών σε δύο ομάδες, ανάλογα με το φύλο τους, και η διατύπωση γενικών κρίσεων για τη μια ή την άλλη ομάδα, 3) ο διαχωρισμός των παιδιών κατά φύλο

στη γραμμή, 4) ο διαχωρισμός των παιδιών κατά φύλο στη γυμναστική και τον αθλητισμό και η καλλιέργεια διαφορετικών ιδανικών προς τα οποία στοχεύει η γυμναστική και που είναι η δύναμη για τα αγόρια και η χάρη για τα κορίτσια, και 5) η επιβολή της ποδιάς μόνο για τα κορίτσια, μέτρο που είχε ήδη καταργηθεί κατά τη συγγραφή του άρθρου, αναφέρθηκε, ωστόσο, γιατί ακόμη και τότε υπήρχε αντίλογος για την κατάργησή της.

Τα τελευταία δεν προκύπτουν από έρευνες των συγγραφέων ούτε στηρίζονται με παραπομπές σε ερευνητικά ευρήματα άλλων, γεγονός που τα αποδυναμώνει.

Ο Μπέλλας (1995) υποστηρίζει πως, «παρόλο που στο σύνολό τους σχεδόν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, ως πολίτες και ως εκπαιδευτικοί, συνειδητοποιούν την ανάγκη να υπάρξει ισότητα μεταξύ των δύο φύλων, και παρόλο που οι περισσότεροι από αυτούς παίρνουν αγωνιστική θέση, όλοι άθελά τους εξακολουθούν να επιτείνουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα με τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται και τους μιλάνε». Αναφέρει δε συγκεκριμένα παραδείγματα σεξιστικών ερωτήσεων ή δηλώσεων, μέσα από τα οποία προκύπτει πως τα αγόρια μπορούν και πρέπει να κάνουν χειρωνακτικές δουλειές, ακόμη κι αν αυτές χρειάζονται ελάχιστη σωματική δύναμη, είναι ζωηρά και άτακτα και δεν πρέπει να εκδηλώνονται συναισθηματικά. Αντίστοιχα για τα κορίτσια προκύπτει πως είναι ήσυχα και υπάκουα, και έχουν διαρκώς στο νου τους το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας.

Ο ίδιος επισημαίνει πως το γεγονός ότι τις μικρές τάξεις του Δημοτικού τις αναλαμβάνουν σταθερά οι δασκάλες, δείχνει την ύπαρξη ενός επαγγελματικού στερεοτύπου που θέλει τις γυναίκες δασκάλες να αντιπροσωπεύουν και στα πλαίσια του σχολείου το ρόλο και την παρουσία της μητέρας, χωρίς ταυτόχρονα να θεωρούνται ικανές να διδάξουν στις μεγάλες τάξεις, που απαιτούν καλύτερη γνώση Μαθηματικών και Φυσικής, και μεγαλύτερες δυσκολίες στην επιβολή πειθαρχίας. Αυτό, βέβαια, ο εισηγητής, δεν το συνδέει με κάποιο σεξιστικό μήνυμα που περνάει στα παιδιά, αλλά αρκείται στην παρουσίαση των παραπάνω στερεοτύπων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης που παίρνουν μια συγκεκριμένη μορφή στη διδακτική πράξη.

Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν υποστηρίζονται από παραπομπές σε ερευνητικά ευρήματα, σκιαγραφούν, ωστόσο, μια πραγματικότητα που θεωρείται δεδομένη, ως αποτέλεσμα προσωπικής, κυρίως, εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Γίνεται εύκολα αισθητή η απουσία μιας εμπειριστατωμένης έρευνας πάνω στο θέμα της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, που θα στηριζόταν κυρίως στην παρατήρηση από ανεξάρτητους και

ευαισθητοποιημένους παρατηρητές, και όχι μόνο σε όσα δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και στις δικές τους μόνο παρατηρήσεις.

1.3.5. Συνόπιση – Σύνθεση των αποτελεσμάτων

Με τη συνόπιση των αποτελεσμάτων των ερευνών που έχουν ήδη παρατεθεί στα προηγούμενα υποκεφάλαια της θεματικής «Εκπαιδευτικοί και Φύλο» διαμορφώνεται η εξής εικόνα:

Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, δεν αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις των φύλων στο σχολείο (Κανταρτζή, 1996· Δεληγιάννη κ.α. 2000) παρά σε ορισμένες δραστηριότητες, και μόνο όταν αυτές τους δοθούν εντελώς συγκεκριμένα (Κανταρτζή, 1996).

Τάσσονται υπέρ της ισότητας των φύλων, όταν το ζήτημα αυτό τεθεί άμεσα σε αυτούς/ές και δηλώνουν ευαισθητοποιημένοι/ες σε θέματα φύλου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Δεληγιάννη και Ζιώγου 1998· Δεληγιάννη κ.α., 2000). Ωστόσο, όταν οι ερωτήσεις που απευθύνονται σε αυτούς/ες αφορούν τους επιμέρους παράγοντες που συνθέτουν το πλέγμα της ανισότητας, αποκαλύπτεται μια αλήθεια που οι ίδιοι/ες δεν αντιλαμβάνονται και έχει να κάνει με το ότι εμφορούνται από στερεότυπες ιδέες για τα φύλα και τους κοινωνικούς τους ρόλους, συνθήκη η οποία προκαλεί την προσωπική τους συμβολή στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων αυτών (Δεληγιάννη κ.α., 2000).

Συγκεκριμένα η έρευνα αποκαλύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές *προσδοκίες* για τα αγόρια και τα κορίτσια (Μοσκοφόγλου, 1996).

Αποδίδουν στερεότυπα *χαρακτηριστικά προσωπικότητας* στα δύο φύλα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Σαββίδου, 1996· Κανταρτζή, 1996· Νατσιοπούλου και Γιαννούλα, 1996· Φρόση, 2000). Έτσι, θεωρούν πως κυρίαρχα χαρακτηριστικά των αγοριών είναι η επιθετικότητα, η ζωηράδα, ο αυθορμητισμός και η αθωότητα που συνυπάρχουν με την τόλμη και την ανταγωνιστικότητα. Τα κορίτσια, από την άλλη, τα χαρακτηρίζει η πονηριά και η καχυποψία στις σχέσεις τους με τους ανθρώπους, αλλά και η υπακοή, η επιμέλεια, η τάξη, η τρυφερότητα και η ευαισθησία. Έχουν αρνητική στάση απέναντι στα τεχνικά θέματα και τα επαγγέλματα και τους αρέσει να ασχολούνται με θέματα που σχετίζονται με παραδοσιακά γυναικείους ρόλους. Στην έρευνα, ωστόσο, της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990) οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα κορίτσια εκτός από τα παραπάνω στερεότυπα γυναικεία χαρακτηριστικά, και χαρακτηριστικά που παραδοσιακά συνδέονται με τα αγόρια, αφού θεωρούν πως τα πρώτα δεν έχουν περιορισμένη ιδέα για τις δυνατότητές τους και είναι το ίδιο ανταγωνιστικά με τα

δεύτερα. Εδώ εντοπίζεται η πρώτη αντίφαση των αποτελεσμάτων, όχι όμως και η τελευταία.

Στο θέμα των *σχολικών επιδόσεων* παρατηρούνται επίσης αντιφατικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Φρόση (2000), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κορίτσια έχουν γενικά καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τα αγόρια, για αρκετούς όμως από αυτούς/ές, όπως προκύπτει και από την έρευνα των Σταυρίδου κ.α. (1999), τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα στα θετικά μαθήματα. Αντίθετα, στην έρευνα της Κανταρτζή (1996) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν αποδέχονται αυτή τη διάκριση στην υπεροχή των επιδόσεων των φύλων κατά κατηγορίες μαθημάτων. Το ίδιο ισχύει και για ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα των Σταυρίδου κ.α. (1999). Η αντίφαση αυτή, βέβαια, πρέπει να ιδωθεί, να ερμηνευτεί ή ακόμη και να διερευνηθεί περαιτέρω μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας της ομάδας αναφοράς γύρω από την οποία στρέφονται κάθε φορά οι εκτιμήσεις των υποκειμένων της κάθε έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκφράζουν τις απόψεις τους για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου (6-12 ετών), ενώ εκείνοι/ες της Δευτεροβάθμιας για τα παιδιά της γυμνασιακής και λυκειακής βαθμίδας (13-18 ετών).

Σε κάθε περίπτωση, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που σχετίζεται με τις διαφορετικές αιτίες στις οποίες αυτοί/ές αποδίδουν τις καλές και τις κακές επιδόσεις των κοριτσιών και των αγοριών. Σύμφωνα με τις αποδόσεις αυτές, οι καλές επιδόσεις των κοριτσιών οφείλονται στην αυξημένη προσπάθεια που καταβάλλουν, ενώ των αγοριών στις ιδιαίτερες νοητικές τους ικανότητες (Φρόση, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τα *μαθήματα* σε «ανδρικά» και «γυναικεία», χαρακτηρίζοντας αντίστοιχα έτσι τα θετικά και τα θεωρητικά μαθήματα (Δεληγιάννη κ.α., 2000). Αντίστοιχα υιοθετούν και το διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» (αυτό δεν ισχύει για τη δεύτερη ομάδα του δείγματος στην έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990) και με δεδομένη την απόδοση στερεότυπων χαρακτηριστικών στα αγόρια και τα κορίτσια, ακόμη και καθηγητές ΣΕΠ καταλήγουν να θεωρούν πως καταλληλότερα *επαγγέλματα* για τους άνδρες είναι τα τεχνικά και τα υψηλού κύρους, ενώ για τις γυναίκες τα υπαλλήλων γραφείου και όσα συνδέονται με την παροχή φροντίδας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου 1990· Δεληγιάννη κ.α., 2000).

Γενικά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γυναικεία εργασία περιέχουν αντιφάσεις, καθώς από τη μια αυτοί/ές δέχονται πως η γυναίκα μπορεί και πρέπει να εργάζεται ακόμη κι αν αυτό δεν επιβάλλεται από τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Δεληγιάννη κ.α.,

2000), από την άλλη, όμως, δίνουν δευτερεύουσα σημασία στη γυναικεία εργασία και την επαγγελματική σταδιοδρομία σε σχέση με τη δημιουργία οικογένειας που παίζει πρωτεύοντα ρόλο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν στους διακριτούς *ρόλους* στην οικογένεια, με τη γυναίκα, πριν από όλα, σύζυγο, μάνα και νοικοκυρά (Σαββίδου, 1996· Κανταρτζή, 1996), εύρημα που ανατρέπεται στην έρευνα των Δεληγιάννη κ.α. (2000) όπου, τουλάχιστον σε πρώτο επίπεδο, τάσσονται κατά της παραδοσιακής κατανομής των ρόλων που θέλει τα αγόρια να συνδέονται με τη δημόσια σφαίρα της ζωής και τα κορίτσια με την ιδιωτική.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας που δομούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Δεληγιάννη και Ζιώγου (1998), και η οποία ενισχύει τα ευρήματα των Σαββίδου (1996) και Κανταρτζή (1996). Σύμφωνα με την εικόνα αυτή οι άνδρες και οι γυναίκες αποτελούν δύο τελείως ξεχωριστές ομάδες, με διαφορετικές σφαίρες επιρροής, διαφορετικά χαρακτηριστικά, διαφορετικά επίπεδα δύναμης και διαφορετικούς ρόλους και υποχρεώσεις.

Οι άνδρες/θετικοί επιστήμονες, μάλιστα, υιοθετούν πολύ πιο παραδοσιακές και στερεότυπες αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών στην ελληνική κοινωνία από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους των θεωρητικών επιστημών (Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1998).

Τέλος, όσον αφορά τις *πρακτικές* που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, φαίνεται κατ' αρχήν πως οι άνδρες και οι νεότεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί συζητούν περισσότερο με τα παιδιά για θέματα επαγγέλματος και καριέρας. Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών ΣΕΠ παρεμβαίνουν συνειδητά με διάφορες δραστηριότητες στις επαγγελματικές ανισότητες, ενθαρρύνοντας την επιλογή επαγγελμάτων ανεξάρτητα από το φύλο. Αυτό, βέβαια, έρχεται συχνά σε σύγκρουση με τις βαθύτερα εδραιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με την καταλληλότητα ορισμένων επαγγελμάτων, όπως είναι τα επαγγέλματα γραφείου, για τα κορίτσια (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990).

Σε επίπεδο οργάνωσης παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, όπως η τοποθέτηση των παιδιών στις γραμμές κατά φύλο και ο διαχωρισμός τους στα φύλλα ελέγχου και τα βαθμολόγια, διαφοροποιήσεις για τις οποίες ευθύνονται κυρίως οι διευθύνσεις των σχολείων. Όμως και μέσα στην τάξη, όπου οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο της οργάνωσης, πολλοί από αυτούς/ές ζητούν από τα παιδιά να καθίσουν στα θρανία κατά φύλο, ή δημιουργούν αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εργασίας (Κανταρτζή, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι έρευνες που παρατέθηκαν παραπάνω σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα δείχνουν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στερεότυπες συμπεριφορές απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα πορίσματα αυτά οδηγούν στη διαπίστωση ότι είναι αναγκαία η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Ο χώρος της εκπαίδευσης θεωρείται ως ένας κατεξοχήν χώρος στον οποία είναι δυνατόν να προωθηθεί η ισότητα των δύο φύλων. Μέχρι πρόσφατα, μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που παρέμβαιναν μόνο στο περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας δεν είχαν αποτελέσματα. Βασική αιτία θεωρήθηκε το ότι οι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις εξαρτώνται βασικά από την ευαισθησία, τη διάθεση και το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με στόχο την ισότητα των φύλων δεν έχει προοπτικές και πιθανότητες επιτυχίας, αν δεν λάβει σοβαρά υπόψη την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998).

2.1.Προτάσεις για συγκεκριμένους τρόπους-μοντέλα επιμόρφωσης

Ο παραδοσιακός και πλέον διαδεδομένος τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν η συμμετοχή τους σε οργανωμένα σεμινάρια με στόχο την πληροφόρησή τους. Το μοντέλο, όμως, που προωθείται τελευταία ξεφεύγει από την παραδοσιακή στεγανή μέθοδο παροχής γνώσεων. Το μοντέλο αυτό είναι γνωστό με τον τίτλο «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής».

Το μοντέλο αυτό εντάσσεται στα πλαίσια της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση. Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση ασχολείται με τον εντοπισμό και τη διάγνωση ενός προβλήματος στο συγκεκριμένο πλαίσιο και στη συνέχεια με το σχεδιασμό μιας παρέμβασης μικρής κλίμακας. Στην ουσία πρόκειται για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη (Κογκίδου, 1998).

Η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1998, σελ. 50) αναφέρει ότι το συγκεκριμένο μοντέλο προσφέρει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Καταργεί τα στεγανά ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, ανάμεσα στις γενικεύσεις που βασίζονται στις παραδοσιακές μορφές ακαδημαϊκής εργασίας και την εξειδικευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών.

- Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν προσωπική άποψη τόσο για τη διάκριση των φύλων στα σχολεία τους, όσο και για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις των δύο φύλων. Αυτό καθιστά ικανότερους και ικανότερες τους καθηγητές και τις καθηγήτριες να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια της τάξης τους και να βοηθήσουν το ένα φύλο αν έρθει πιο κοντά στο άλλο
- Τέλος η προσέγγιση αυτή προωθεί ένα δημοκρατικό πρότυπο αλλαγών, που εμπλέκει τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ως εσωτερικούς μεταρρυθμιστές στα ίδια σχολεία τους.»

Η Κογκίδου (1998) αναφέρει ότι στην πρακτική εφαρμογή της έρευνας δράσης προκύπτουν αρκετά εμπόδια. Ένα βασικό πρόβλημα είναι η αντίληψη ότι φορείς έρευνας είναι το πανεπιστήμιο ή και τα ερευνητικά κέντρα ενώ το πεδίο της πράξης και δράσης αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η έλλειψη χρόνου, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και οι μη ευνοϊκές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ακόμα μερικά προβλήματα που δημιουργούν δυσκολίες στη διαδικασία της έρευνας δράσης.

Παρόλα αυτά, το μοντέλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή τα τελευταία χρόνια παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της διδασκαλίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αποτελεί μια πρόταση ρεαλιστική και εφαρμόσιμη.

2.2 Επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν – Φορείς υλοποίησης – Μέθοδοι και περιεχόμενα των προγραμμάτων

Τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν λάβει χώρα δεν είναι πολλά, καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ακόμα σε αρχικό στάδιο. Επίσης, για πολλά από αυτά δεν υπάρχουν λεπτομερή και επίσημα στοιχεία. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν, οι υπεύθυνοι φορείς, καθώς και το τι περιλάμβαναν.

- Η Γενική Γραμματεία Ισότητας σε συνεργασία με το ΚΕΘΙ οργάνωσαν μαζί με την ΕΟΚ και την 22^η Διεύθυνση επιμορφωτικά σεμινάρια και παρήγαγαν διδακτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς τα ημερολογιακά έτη 1995-1996.
- Η Γενική Γραμματεία Ισότητας σε συνεργασία με το ΚΕΘΙ υλοποίησε πρόγραμμα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα ονομάστηκε «Επιμόρφωση – Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση». Το πρώτο στάδιο του έργου χρηματοδοτήθηκε στο

πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. του Υπουργείου Παιδείας για το έτος 1997 και είχε ως κέντρα δράσης την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Το πρόγραμμα περιέλαβε τέσσερις δράσεις που υλοποιήθηκαν διαδοχικά:

1. Σχεδιασμός μη σεξιστικού υλικού για παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα
 2. Πραγματοποίηση δύο τριήμερων σεμιναρίων για να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών
 3. Πειραματική εφαρμογή στο σχολείο
 4. Διήμερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας των εκπαιδευτικών, συμπεράσματα, προτάσεις.
- Με βάση τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών, τις παρατηρήσεις της ερευνητικής ομάδας και τα πορίσματα της ομάδας αξιολόγησης, διαμορφώθηκε ένα νέο πρόγραμμα δράσης το οποίο ξεκίνησε το 1998. Το έργο αυτό περιέλαβε τις εξής ενέργειες:
 1. Αποκέντρωση των ενεργειών σε τέσσερις πόλεις (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο)
 2. Επικέντρωση των ενεργειών σε συγκεκριμένα επιλεγμένα σχολεία
 3. Αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα
 4. Παρουσίαση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού το οποίο περιέχει τα βασικά στοιχεία του επιμορφωτικού προγράμματος ευαισθητοποίησης.
 5. Δικτύωση των εκπαιδευτικών μέσω του κόμβου του ΚΕΘΙ στο Internet
 6. Συνεργασία εκπαιδευτικών, γονιών και τοπικής αυτοδιοίκησης σε επίπεδο σχολείου
 7. Δημοσίευση των εργασιών των εκπαιδευτικών
 8. Ανταλλαγή απόψεων με ειδικούς από άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μέσα στο 1999 υλοποιήθηκαν οι αρχικές δράσεις και ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες (11 συνολικά) στην καθεμία από τις τέσσερις πόλεις και συστάθηκε ομάδα πανεπιστημιακών ερευνητών με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών (45 εκπαιδευτικοί συνολικά) και συστάθηκε το πλαίσιο της έρευνας. Αφού τελείωσαν οι ερευνητικές εργασίες, πραγματοποιήθηκαν τρεις ανοικτές εκδηλώσεις σε χώρους σχολείων στις συγκεκριμένες πόλεις, όπου παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των ερευνών.

Τέλος πραγματοποιήθηκε διήμερο συνέδριο στην Κρήτη με τίτλο «Εκπαίδευση και Φύλο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών». Το επιμορφωτικό πρόγραμμα

ολοκληρώθηκε μέσα στο 2000 (Κατσαρίδου, χ.η. Έθνική Έκθεση της Ελλάδας, 1999).

- Το Α.Π.Θ. κατά τα έτη 1996-1998 συμμετείχε στο ερευνητικό πρόγραμμα «Αριάδνη: Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την 22^η Διεύθυνση σε 8 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένα εκ των οποίων ήταν η Ελλάδα (Δεληγιάννη και Σακκά, 1998). Το πρόγραμμα είχε ως κεντρικό στόχο να διευρύνει τις παραδοσιακές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τις ανδρικές ταυτότητες κατά την εφηβική ηλικία. Επιμέρους στόχος ήταν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πήραν μέρος 4 πιλοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και συνολικά 16 εκπαιδευτικοί. Το μοντέλο επιμόρφωσης που ακολουθήθηκε ήταν «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» και έγινε έρευνα δράσης στα σχολεία που συμμετείχαν. Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως ερευνητές και συγκέντρωσαν το απαιτούμενο ερευνητικό υλικό. Στη συνέχεια προχώρησαν σε παρέμβαση μέσα στην τάξη.

- Πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών κατά τα έτη 1998-2000 εκπονήθηκε από το ΑΠΘ με χρηματοδότηση Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ του Υπουργείου Παιδείας (Δεληγιάννη κ.α., 2000). Το πρόγραμμα αυτό με την ονομασία «Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής» είχε ως κεντρικό στόχο να προωθήσει την προοπτική της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και να διερευνήσει το περιεχόμενο των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων στην εφηβεία προτείνοντας στρατηγικές και μεθόδους παρέμβασης. Στην επιμόρφωση πήραν μέρος 10 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στόχοι σε αυτό το στάδιο ήταν οι εξής:

- Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του μοντέλου επιμόρφωσης με τον τίτλο «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής»
- Ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση του απαραίτητου διδακτικού υλικού και των ερευνητικών εργαλείων
- Η θεωρητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους πάνω στη σχετική βιβλιογραφία
- Η ενεργός ανάμιξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιμόρφωσής τους, με τη διεξαγωγή μικρής κλίμακας ερευνών στις τάξεις τους.
- Η εμπλοκή των μαθητών στην επιμόρφωση και στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών.

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών οργανώθηκε στο Α.Π.Θ. το 1999-2000 στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Σε αυτήν πήραν μέρος 40 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 20 άνδρες και 20 γυναίκες. Κατά

την επιμόρφωση εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε το μοντέλο «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» (Φρόση και Δεληγιάννη, 2001).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης που παρουσιάζονται είναι αυτά που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Είναι πολύ πιθανόν να έχουν υλοποιηθεί και άλλα προγράμματα επιμόρφωσης μικρής ή και μεγάλης κλίμακας, τα οποία όμως δεν έχουν γίνει ευρέως γνωστά.

Όπως φαίνεται από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρουσιάστηκαν, και τα οποία αποτελούν οργανωμένες προσπάθειες που υλοποιήθηκαν από επίσημους φορείς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά την τελευταία πενταετία. Παρόλα αυτά δεν υπάγεται σε κάποιο οργανωμένο πλαίσιο και ούτε η καθιερωμένη επιμόρφωση- εκπαίδευση εν ενεργεία εκπαιδευτικών έχει συμπεριλάβει τη θεματική αυτή στα προγράμματά της, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Τα ερευνητικά ευρήματα που παρατίθενται στα σχετικά κεφάλαια αποδεικνύουν την ανάγκη μιας ουσιαστικότερης οργάνωσης στα θέματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην προβληματική του φύλου. Ελπίζουμε ότι στα πλαίσια μιας εθνικής εκπαιδευτικής για την ισότητα των φύλων οι αρμόδιοι φορείς θα προχωρήσουν σε σχεδιασμούς που θα συμπεριλαμβάνουν «ως εκ των ων ουκ άνευ» προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3. 1. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΛΑΔΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΦΥΛΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαίδευση ως χώρος εργασίας ήταν από τους πρώτους που θεωρήθηκε κατάλληλος για το γυναικείο φύλο. Τις τελευταίες δεκαετίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν κατακλύσει την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση. Με βάση στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας επεξεργασμένα από την Γενική Γραμματεία Ισότητας (Κατσαρίδου, χ.η.) παρουσιάζονται σε πίνακες τα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 1994-95 και 1998-99.

Πίνακας 1. ΠΟΣΟΣΤΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΤΙΚΑ

Σχολικό έτος	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά
1994-95	99.7%	54.8%
1998-99	98.7%	57.2%

Πίνακας 2. ΠΟΣΟΣΤΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ

Σχολικό έτος	Γυμνάσια
1994-95	63.1%
1994-95	63.2%

Πίνακας 3. ΠΟΣΟΣΤΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ, ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΑ, ΤΕΧΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ

Σχολικό έτος	Γενικά Λύκεια	ΕΠΛ	ΤΕΛ
1994-95	48.8%	49.9%	46.4%
1997-98	50.7%	52.5%	48.9%
	Ενιαίο Λύκειο		
1998-99	50.6%		

Τα στατιστικά δεδομένα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτελούν αφορμή για ποικίλες παρατηρήσεις και σχόλια.

Στο χώρο της προσχολικής αγωγής, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η μεγάλη πλειονότητα των διδασκόντων είναι γυναίκες. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μικρή αύξηση στους άντρες νηπιαγωγούς. Αυτή η αύξηση μάλλον οφείλεται στο ότι άρχισαν να διορίζονται οι πρώτοι άντρες νηπιαγωγοί που αποφοίτησαν από τις αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές.

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλέπε Πίνακα 1) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέρχουν αριθμητικά των ανδρών και μάλιστα σε διάστημα πέντε σχολικών ετών παρατηρούμε αύξηση 2.5 εκατοστιαίων μονάδων (54.8% το 1994-95 και 57.2% το 1998-99).

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στα Γυμνάσια (Πίνακας 2), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν περίπου το 63% των εκπαιδευτικών χωρίς αποκλίσεις από χρόνο σε χρόνο.

Στα Λύκεια (Πίνακας 3) σε διάστημα τεσσάρων σχολικών ετών παρατηρείται μικρή αύξηση στον αριθμό των καθηγητριών. Στα γενικά Λύκεια από 48.8% το 1994-95 έχουν φτάσει το 50.7 % το 1997-98. Στα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια αποτελούν περίπου το 50% των εκπαιδευτικών και τείνουν να αυξάνονται. Στα Τεχνικά Λύκεια συναντούμε κάπως λιγότερες γυναίκες εκπαιδευτικούς αλλά επίσης παρατηρείται αύξηση. Για το σχολικό έτος 1998-99 στη θέση των Γενικών, Πολυκλαδικών και Τεχνικών Λυκείων λειτούργησε ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου, και κατά το συγκεκριμένο έτος οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούσαν το 50.6% των εκπαιδευτικών.

Από την παράθεση των στατιστικών στοιχείων καθίσταται φανερό ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Μελέτες σχετικές με αυτό το φαινόμενο καθώς και γενικά με τη σύνθεση του κλάδου των εκπαιδευτικών συναντούμε ελάχιστες στην ελληνική βιβλιογραφία (Βερβενιώτη, 1994, Φουσέκα, 1994, Μαραγκουδάκη, 1997α) και αυτές που υπάρχουν ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με το χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εξαιρεση αποτελεί η έρευνα των Σταυρίδου, Σολομωνίδου και Σαχινίδου (1999), η οποία ασχολείται με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι μελέτες της Βασιλού-Παπαγεωργίου (1994,1995) σχετικά με τον παράγοντα φύλο στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, τα θέματα που θα συζητηθούν και θα σχολιαστούν, όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία, είναι η κατάσταση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το φαινόμενο της αύξησης των γυναικών εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αυξημένη παρουσία των καθηγητριών στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Λύκειο καθώς και η κατανομή των καθηγητών/τριών στις διάφορες ειδικότητες με βάση το φύλο.

3.1.1 Η πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Έρευνα για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση συναντάμε ελάχιστη στην ελληνική βιβλιογραφία. Ενδεικτικές είναι οι μελέτες της Βασιλού-Παπαγεωργίου (1994,1995) και η έρευνα των Σταυρίδου, Σολομωνίδου και Σαχινίδου (1999).

Η Βασιλού-Παπαγεωργίου (1994,1995) αναφέρεται σε στατιστικά στοιχεία της δεκαετίας του '80 σχετικά με τον αριθμό των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στα Δημοτικά σχολεία και σχολιάζει την συνεχή αύξηση των γυναικών δασκάλων. Δεν θα αναφερθούμε στα στοιχεία αυτά, καθώς δεν ανταποκρίνονται πλέον στη σημερινή πραγματικότητα. Για παράδειγμα παραπέμπει σε στατιστικά στοιχεία του 1980-1990, σύμφωνα με τα οποία οι άνδρες δάσκαλοι υπερέχουν των γυναικών συναδέλφων τους. Επειδή τα πιο πρόσφατα στοιχεία παρουσιάζουν μια διαφορετική εικόνα (βλ. Πίνακα 1) δεν θεωρήθηκε απαραίτητο να σχολιαστεί και να συζητηθεί μια εικόνα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχει ανατραπεί.

Οι Σταυρίδου κ.α (1999) πραγματοποίησαν μια έρευνα με σκοπό τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και σχετικά με την κατανομή των δασκάλων στις τάξεις ανάλογα με το φύλο. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία, στο νομό Μαγνησίας, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, το 69% των γυναικών εκπαιδευτικών διδάσκουν στις μικρές τάξεις του Δημοτικού (Α', Β', Γ') έναντι 20% των ανδρών εκπαιδευτικών. Αντίθετα στην Ε' και στην ΣΤ' διδάσκει το 63% των ανδρών έναντι 16% των γυναικών. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από 274 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι 151 ήταν γυναίκες (55.1%) και οι 123 ήταν άνδρες (44.9%). Από αυτούς ένα μεγάλο ποσοστό (79% των ανδρών και 72% των γυναικών) εξέφρασαν την άποψη ότι η διαφοροποίηση στην κατανομή ανδρών και γυναικών κατά τάξη οφείλεται κυρίως στο ότι η γυναίκα είναι πιο κοντά στα μικρά παιδιά εξαιτίας της μητρικής της φύσης. Άλλες απόψεις που εκφράστηκαν είναι ότι οι δασκάλες δεν μπορούν αν ανταποκριθούν λόγω άλλων υποχρεώσεων στη διδασκαλία των μεγάλων τάξεων και ότι ο άνδρας εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται ως πρότυπο πατέρα-δασκάλου με αποτέλεσμα να θεωρείται καταλληλότερος για τις μεγαλύτερες τάξεις. Ενδιαφέρον είναι το ότι ορισμένες γυναίκες εκπαιδευτικοί (11%) δήλωσαν ότι πιέζονταν από τους άνδρες συναδέλφους τους για να αναλάβουν τη διδασκαλία στις μικρές τάξεις. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όταν ρωτήθηκαν σχετικά, δήλωσαν ότι διδάσκουν στην τάξη που επιθυμούσαν. Το 14% των ανδρών και το 21% των γυναικών δήλωσαν ότι δεν διδάσκουν σε τάξη της επιθυμίας τους.

Η έρευνα αυτή παρουσιάζει ενδιαφέροντα ευρήματα, αλλά χρειάζονται περισσότερες έρευνες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έτσι ώστε να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι συμβαίνει σε αυτό το χώρο.

3.1.2 Ανάλυση και σχολιασμός του φαινομένου της αύξησης των γυναικών εκπαιδευτικών στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Συγκριτικά στοιχεία του αριθμού των γυναικών στη Β/βάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι το σχολικό έτος 1928-29 το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν μόλις 10%, το 1938-39 17%, το 1954-55 30%, το 1969-70 48.5%, το 1974-75 53.5% και το 1979-80 55% (Βερβενιώτη, 1994). Με βάση τα παραπάνω στοιχεία αλλά και τους Πίνακες 2 και 3 διαπιστώνεται μια τάση επικράτησης των γυναικών στην εκπαίδευση με τάσεις αύξησης στο μέλλον. Στη ελληνική βιβλιογραφία γίνεται συχνά λόγος για θηλυκοποίηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ειδικότερα στο χώρο της Β/βάθμιας εκπαίδευσης (Κάτσικας & Καββαδίας, 1997 στο Μαραγκουδάκη, 1997α).

Η Μαραγκουδάκη (1997α) προσφέρει μια εμπειριστατωμένη και ικανοποιητική εξήγηση της αύξησης του αριθμού των γυναικών εκπαιδευτικών. Ως βασικοί λόγοι αναφέρονται οι εξής:

α. Η θεσμική κατοχύρωση της δωρεάν ανώτατης εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Με αυτό τον τρόπο πολλά κορίτσια από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα απέκτησαν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

β. Η ίδρυση καθηγητικών σχολών σε επαρχιακά αστικά κέντρα. Πέρα από το γεγονός ότι αυξήθηκαν οι θέσεις σε αυτές τις σχολές, τα κορίτσια που επιθυμούσαν να σπουδάσουν δε χρειαζόταν να απομακρυνθούν από τη γονική στέγη, γεγονός που πιο πριν αποτελούσε λόγο να μην συνεχίσουν σε ανώτατες βαθμίδες εκπαίδευσης.

γ. Η θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ο διαχωρισμός του ενιαίου εξατάξιου Γυμνασίου σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Κατά συνέπεια αυξήθηκαν οι σχολικές μονάδες και επομένως και οι θέσεις των καθηγητών στα σχολεία.

δ. Το γεγονός ότι οι γυναίκες απέκτησαν όλο και περισσότερο το δικαίωμα να διεκδικούν υψηλότερους τίτλους σπουδών ώστε να μπορούν να ανταγωνιστούν στη αγορά εργασίας.

Συνοψίζοντας, η αύξηση των γυναικών εκπαιδευτικών φαίνεται να οφείλεται κυρίως σε λόγους που συνδέονται με καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις στο

χώρο της εκπαίδευσης αλλά και σε μια γενικότερη, μικρή, βέβαια, αλλαγή των αντιλήψεων σε σχέση με την παρουσία των γυναικών στον εργασιακό χώρο.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο μειωμένο κύρος και γόητρο του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Πολλοί συνδέουν το γεγονός αυτό με την παρουσία των γυναικών στο χώρο. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι ένας λόγος υποβάθμισης του κύρους των εκπαιδευτικών είναι η επικράτηση του γυναικείου φύλου στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Συγχέουν όμως το αποτέλεσμα με την αιτία, καθώς η αυξημένη παρουσία των γυναικών στην εκπαίδευση αποτελεί συνέπεια και όχι αιτία της μείωσης του κύρους και του γοήτρου του επαγγέλματος (Βερβενιώτη, 1994, Μαραγκουδάκη, 1997α). Επειδή δηλαδή το σχολείο δεν εξυπηρετεί τις κοινωνικές ανάγκες, ο ιδεολογικός του ρόλος έχει μειωθεί και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει χαμηλές οικονομικές απολαβές επηρεάζοντας το γόητρό του, δόθηκε στις γυναίκες η δυνατότητα και η ευκολία πρόσβασης στο χώρο (Βερβενιώτη, 1994).

3.1.3 Ανάλυση και σχολιασμός του φαινομένου της αυξημένης παρουσίας των γυναικών στο Γυμνάσιο συγκριτικά με το Λύκειο

Τα στατιστικά στοιχεία που παρατέθηκαν στους Πίνακες 2 και 3 οδηγούν στην ενδιαφέρουσα διαπίστωση ότι υπάρχουν περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο από ότι στο Λύκειο. Κατά τα σχολικά έτη 1994-99 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου κυμαίνονταν στο 63% και οι άντρες στο 37 % ενώ στα Γενικά Λύκεια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν περίπου το 48-50% και οι άντρες το 50-52%.

Η Μαραγκουδάκη (1997α) αναφέρει ότι την τελευταία εικοσαετία η διαφορά των ποσοστών ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς στο Γυμνάσιο παραμένει σταθερή στο 62-64% για τις γυναίκες και στο 36-38% για τους άντρες. Στο Λύκειο παραμένει σταθερή με μια μικρή τάση μείωσης από τη σχολική χρονιά 1987-88 και εξής.

Η Βερβενιώτη (1994) παραθέτει δεδομένα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι γυναίκες φιλόλογοι αποτελούν το 81% των φιλολόγων στα Γυμνάσια αλλά το 63% των φιλολόγων στα Λύκεια, οι γυναίκες μαθηματικοί αποτελούν το 32% των μαθηματικών στα Γυμνάσια και το 14% στα Λύκεια. Αντίστοιχα στοιχεία αναφέρει και η Μαραγκουδάκη (1997α). Συγκεκριμένα, εκτός από τα ποσοστά των φιλολόγων και των μαθηματικών, τα οποία συμφωνούν με αυτά της Βερβενιώτη αναφέρει ότι οι φυσικοί αποτελούν το 35% των φυσικών στο Γυμνάσιο αλλά 17% στο Λύκειο, και οι γυναίκες χημικοί στο Γυμνάσιο το 43% στο Γυμνάσιο αλλά το 17% στο Λύκειο.

Δεν πρέπει να μείνει ασχολίαστο το γεγονός ότι σημειώνεται μια μικρή αύξηση στα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών στο Λύκειο τα τελευταία χρόνια (βλέπε και Πίνακα 3). Πιθανώς οφείλεται στο ότι οι νεοδιοριζόμενες καθηγήτριες – που είναι πολύ περισσότερες από τους άντρες – τοποθετούνται στο Λύκειο γιατί εκεί παρουσιάζεται μια τάση πρώιμης αποχώρησης των εκπαιδευτικών και επομένως υπάρχουν περισσότερες κενές οργανικές θέσεις (Μαραγκουδάκη, 1997α).

Ερμηνεία του αυξημένου αριθμού γυναικών εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο συγκριτικά με το Λύκειο συναντάμε μόνο στη Μαραγκουδάκη (1997α), η οποία ξεχωρίζει τους παρακάτω λόγους:

- α. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Λυκείου είναι διαφορετικό. Δευτερεύοντα μαθήματα, όπως ξένες γλώσσες, καλλιτεχνικά, μουσική και οικιακή οικονομία, τα οποία διδάσκονται σχεδόν μόνο από γυναίκες, είτε δεν περιλαμβάνονται στο Λύκειο είτε έχουν λίγες ώρες διδασκαλίας.
- β. Η διδασκαλία στο Λύκειο συμβιβάζεται δυσκολότερα με τον κοινωνικό ρόλο των γυναικών στο χώρο της οικογένειας. Από τους/τις καθηγητές/τριες απαιτείται περισσότερη προετοιμασία, και οι άδειες δεν χορηγούνται εύκολα ή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν τις ζητάνε λόγω της ευθύνης τους απέναντι στην προετοιμασία των μαθητών/τριών. Συνεπώς, οι καθηγήτριες έχοντας και αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις πιθανόν να μην προτιμούν να διδάσκουν στο Λύκειο.
- γ. Φαίνεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί προτιμούν τις θέσεις στο Λύκειο, γιατί τους παρέχουν πρόσβαση σε άτυπες μορφές διδασκαλίας (ιδιαίτερα μαθήματα) με σκοπό την προετοιμασία των παιδιών στο Λύκειο, οι οποίες θα τους παρέχουν περισσότερες οικονομικές απολαβές.
- δ. Στο Λύκειο συναντάμε περισσότερα και συχνότερα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς και απειθαρχίας. Αποδέκτες τέτοιων περιστατικών είναι περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρά οι άνδρες συνάδερφοί τους, γιατί οι μαθητές/τριες στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής τους έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες αντιλήψεις για το γυναικείο φύλο. Συν τοις άλλοις οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διστάζουν να υιοθετήσουν συμπεριφορές που πιθανόν να είναι αποτελεσματικές αλλά έρχονται σε αντίθεση με το γυναικείο στερεότυπο..

Όλοι αυτοί οι λόγοι μπορεί να είναι κατανοητοί και λογικοί αλλά δεν βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και στοιχεία. Είναι ερμηνείες που βασίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία και σε κοινωνιολογικές ή και φεμινιστικές προσεγγίσεις. Λείπει από το χώρο μια εμπειριστατωμένη έρευνα, η οποία θα εξετάσει σε βάθος και θα προσπαθήσει να προσδιορίσει τους λόγους που συναντάμε περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικούς στο Γυμνάσιο παρά στο Λύκειο.

3.1.4 Κατανομή των εκπαιδευτικών στις ειδικότητες με βάση το φύλο

Η κατανομή των καθηγητών-τριών στις διάφορες ειδικότητες βάσει του φύλου τους δεν θα μπορούσε να ξεφύγει από τα παραδοσιακά στερεότυπα.

Στατιστικά στοιχεία του 1983 συναντάμε στη μελέτη της Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη (χ.η.). Σύμφωνα με αυτά οι γυναίκες φιλόλογοι ήταν 78.4% ενώ οι άνδρες 21.6%, οι γυναίκες μαθηματικοί αποτελούσαν το 35.1% ενώ οι άνδρες το 64.9% ενώ από τους φυσικούς το 46.3% ήταν γυναίκες και το 53.7% άνδρες. Αντίθετα ξένες γλώσσες διδάσκουν κατά 92.7% γυναίκες. Στατιστικά στοιχεία που εμφανίζονται στη Βερβενιώτη (1994) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι κυρίως φιλόλογοι, βιολόγοι, και καθηγήτριες ξένων γλωσσών. Η Φουσέκα (1994) με στοιχεία από το 3^ο Γραφείο Διεύθυνσης Β/βάθμιας Εκπαίδευσης της Νομαρχίας Αθηνών για το σχολικό έτος 1991-92 αναφέρει ότι σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών οι γυναίκες είναι κατά πλειοψηφία (πάνω από 60%) φιλόλογοι και κοινωνιολόγοι, καθηγήτριες μουσικής και καλλιτεχνικών, και σχεδόν κατά αποκλειστικότητα (100%) καθηγήτριες ξένων γλωσσών και οικιακής οικονομίας. Παρόμοια στοιχεία παραθέτει και η Μαραγκουδάκη (1997α). Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες καθηγήτριες διδάσκουν κυρίως θεωρητικά, γλωσσικά και καλλιτεχνικά μαθήματα, πολλά εκ των οποίων είναι δευτερεύοντα. Αυτή η τάση συμφωνεί με τη νοοτροπία που θέλει τη γυναίκα ευαίσθητη, ρομαντική και καλή νοικοκυρά (Φουσέκα, 1994).

Η Μαραγκουδάκη (1997α) τονίζει ότι τα μαθήματα και οι σπουδές θετικής κατεύθυνσης, γενικότερα, έχουν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, και συνεπώς τυγχάνουν περισσότερης εκτίμησης από το μαθητικό, εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων ειδικοτήτων ανεπίσημα έχουν μεγαλύτερο μερίδιο κύρους και γοήτρου. Το γεγονός ότι πολύ λιγότερες καθηγήτριες ανήκουν στις σχετικές ειδικότητες οδηγεί στην αναπαραγωγή και συντήρηση των κοινωνικών στερεοτύπων σχετικά με τις διαφορετικές κλίσεις και τους διαφορετικούς ρόλους του κάθε φύλου. Συγχρόνως, συνιστά μια μορφή άνιση κατανομής γοήτρου, κύρους και εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο φύλων.

3.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε στους σχετικούς πίνακες ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών συναδέλφων τους. Το παράδοξο όμως είναι ότι πολύ λίγες από αυτές βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις. Πολύ λίγες κατέχουν θέσεις διευθυντριών και υποδιευθυντριών σχολείων, καθώς και

προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης των νομών. Τα στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται στην ελληνική βιβλιογραφία μας δίνουν μια ομοιόμορφη εικόνα.

Η Φουσέκα (1994) παραθέτει στοιχεία από το 3^ο Γραφείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Αθηνών για το έτος 1991-92. Σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων (367 γυναίκες και 214 άντρες) οι γυναίκες αποτελούν το 63.2% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 30% του συνόλου των διευθυντών και οι γυναίκες υποδιευθύντριες το 40% του συνόλου των υποδιευθυντών.

Η Παπαναούμ (1995) σε πανελλαδική έρευνα για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναφέρει ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 83% ήταν άντρες και μόλις το 17% γυναίκες.

Η Μαραγκουδάκη (1997β) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τη Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ κατά το 1994-95, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχε καμία γυναίκα (0%) Προϊστάμενη Διεύθυνσης και μόνο 2 (1.4%) προϊστάμενες Γραφείων Εκπαίδευσης έναντι 137 ανδρών (98.6%). Στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2 γυναίκες (3.5%) κατέχουν τη θέση Προϊστάμενων Διευθύνσεων και 8 (5.8%) τη θέση Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης. Στις θέσεις αυτές αντίστοιχα υπάρχουν 55 (96.5%) και 129 άνδρες (94.2%).

Σύμφωνα με τη συγγραφέα, το ΥΠΕΠΘ δεν διαθέτει συγκεντρωτικά στοιχεία για την κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχολικές διοικητικές θέσεις με βάση το φύλο τους. Για το λόγο αυτό παρατίθενται στοιχεία από την περιφέρεια Ηπείρου. Στην Α/βάθμια εκπαίδευση, σε σύνολο 460 γυναικών και 926 ανδρών δασκάλων, μόνο 5 (4.5%) θέσεις διευθυντών κατέχονται από γυναίκες ενώ οι υπόλοιπες 106 (95.5%) από άνδρες. Από τις θέσεις υποδιευθυντών/ντριών οι 5 (26.3%) κατέχονται από γυναίκες και οι 14 (73.7%) από άνδρες. Στη Β/βάθμια εκπαίδευση σε σύνολο 1073 γυναικών και 1427 ανδρών εκπαιδευτικών οι γυναίκες κατέχουν το 13.5% των διευθυντικών θέσεων και το 36% των θέσεων υποδιευθυντών/ντριών.

Η Χατζηπαναγιώτου (1997) με στοιχεία της ΕΣΥΕ (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας) για το σχολικό έτος 1990-91 αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν το 59% του συνόλου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιων και Δευτεροβάθμιων σχολείων αλλά κατέχουν μόλις το 16% των διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που εκπόνησαν οι Βουρτσάκη, Χατζηθεοδωρίδου, Μυλωνά και Παπαγεωργίου (1998), εκπαιδευτικοί της

Α/βάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να καταγραφεί η υπάρχουσα κατάσταση στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις υποψηφιότητες των γυναικών εκπαιδευτικών για την κατάληψη διοικητικών θέσεων σε σχολεία. Διερευνήθηκε το σύνολο των γυναικών που υπέβαλαν αίτηση για διευθύντριες καθώς και πόσες από αυτές κατέλαβαν τη θέση στις κρίσεις του 1997 στο Α' και Β' ΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης και στο ΠΥΣΠΕ Ημαθίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία δυστυχώς δεν είναι ξεκάθαρα δοσμένα και προκαλούν σύγχυση στον αναγνώστη, παρουσιάζουν την ακόλουθη κατάσταση:

- Στο Α' ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης 347 εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση για 152 διευθυντικές θέσεις. 44 ήταν γυναίκες (12.7%). Ολοκλήρωσαν τη διαδικασία επιλογής 37 γυναίκες (12.3%) και εν τέλει 11 γυναίκες (7.3%) κατέλαβαν διευθυντική θέση.
- Στο Β' ΠΥΣΠΕ 255 εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση για 151 διευθυντικές θέσεις. Οι γυναίκες ήταν 43 (16.9%). 38 γυναίκες (13.2%) ολοκλήρωσαν τη διαδικασία επιλογής και 20 (13.2%) κατέλαβαν διευθυντική θέση.
- Στο ΠΥΣΠΕ Ημαθίας 108 εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση για 63 θέσεις. Οι γυναίκες ήταν 9 (8.5%). 6 ολοκλήρωσαν τη διαδικασία επιλογής και 3 (4.7%) κρίθηκαν κατάλληλες.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν τη μειοψηφία των διευθυντών και υποδιευθυντών στην Α'/βάθμια και Β'/βάθμια εκπαίδευση. Η Μαραγκουδάκη (1997β, σελ. 262) μάλιστα χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «δεν πρόκειται για υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις αυτές πρόκειται για αποκλεισμό». Επισημαίνει μάλιστα ότι αυτός ο αποκλεισμός αφορά όχι μόνο τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αλλά και το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού καθώς έχει σημαντικές συνέπειες. Το σύνολο του σχολείου στερείται της ευκαιρίας να δοκιμάσει ένα διαφορετικό τρόπο διοίκησης, τον οποίο έχει αποδειχτεί ότι υιοθετούν οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις. Οι μαθητές/τριες δεν συνηθίζουν να δέχονται τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας και οι, συγκεκριμένα οι μαθήτριες δεν διδάσκονται να επιδιώκουν και να διεκδικούν τέτοιου είδους θέσεις. Συνεπώς το φαινόμενο αυτό συμβάλλει στη συντήρηση και στην αναπαραγωγή των παγιωμένων συντηρητικών σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα.

3.2.1 Λόγοι που συνδέονται με τη μη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση

Στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία ο εντοπισμός και η ανάλυση των λόγων για τους οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε διευθυντικές θέσεις είναι ελάχιστες, δεν προέρχεται από ερευνητικά δεδομένα από τη στιγμή που στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει σχετικές έρευνες. Η προσπάθεια ερμηνείας του συγκεκριμένου φαινομένου βασίζεται στην ξένη βιβλιογραφία.

Οι τέσσερις μελέτες (Φουσέκα, 1994· Μαραγκουδάκη, 1997β· Χατζηπαναγιώτου, 1997· Βουρτσάκη, Χατζηθεοδωρίδου, Μυλωνά, Παπαγεωργίου, 1998) που ασχολούνται με τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση σχολείου εντοπίζουν, σε γενικές γραμμές, τις ίδιες αιτίες. Συγκεντρωτικά, οι λόγοι για τους οποίους δεν συναντάμε συχνά γυναίκες εκπαιδευτικούς σε διευθυντικές θέσεις, όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία, είναι οι παρακάτω:

- Οι αλληλοσυγκρουόμενες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις και ευθύνες της γυναίκας εκπαιδευτικού, που οφείλονται στον άνισο καταμερισμό των ρόλων στην οικογένεια (Μαραγκουδάκη, 1997β· Χατζηπαναγιώτου, 1997· Βουρτσάκη et al, 1998). Η Μαραγκουδάκη (1997β) μάλιστα υποστηρίζει ότι τα συμβούλια επιλογής δυσκολότερα επιλέγουν γυναίκες για διευθυντική θέση με το σκεπτικό ότι δεν θα μπορέσουν αν ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης λόγω των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεών τους.
 - Λόγοι που ανάγονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των γυναικών (Χατζηπαναγιώτου, 1997).
- ✓ Πολλές γυναίκες δεν επιδιώκουν καν καριέρα και πολλές δεν έχουν τα απαιτούμενα προσόντα
 - ✓ Οι διευθυντικές θέσεις θεωρούνται κατεξοχήν ανδρικό επάγγελμα
 - ✓ Οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του αφοσιωμένου επαγγελματία αφού η οικογένεια μπαίνει σε προτεραιότητα
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία στην τάξη και την ουσιαστική επαφή με τους μαθητές/ τριες παρά για τα διοικητικά καθήκοντα (Μαραγκουδάκη, 1997β· Χατζηπαναγιώτου, 1997). (Μαραγκουδάκη, 1997β· Χατζηπαναγιώτου, 1997. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (1997, σελ. 298) οι γυναίκες αντιλαμβάνονται ως καριέρα «την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και

στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και όχι την άνοδο στην κλίμακα της εκπαιδευτικής κυριαρχίας».

- Σε συνάρτηση με τον παραπάνω λόγο είναι και ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 1997· Βουρτσάκη et al, 1998). Οι γυναίκες και δεν έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την γραφειοκρατία (Μαραγκουδάκη, 1997β) αλλά και, όπως μόλις αναφέρθηκε, προτιμούν να ασκούν τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Η Μαραγκουδάκη (1997β) στη μελέτη της κάνει λόγο ξεχωριστά για την ελληνική πραγματικότητα και τις ιδιαιτερότητες της οι οποίες συμβάλλουν ακόμα περισσότερο στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διεύθυνση των σχολείων. Επισημαίνει λοιπόν δύο βασικούς παράγοντες οι οποίοι φαίνεται ότι δρουν στην ελληνική περίπτωση:

α. Τον κυβερνητικό παρεμβατισμό, ο οποίος ελέγχει τις δημόσιες υπηρεσίες και επομένως και την εκπαίδευση, και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή των διευθυντών στα σχολεία. Επειδή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα κομματικοποιημένες είναι περισσότερο δύσκολο να επιλεγούν σε τέτοιες θέσεις.

β. Τα απαιτούμενα κριτήρια επιλογής, τα οποία λιγότερες γυναίκες πληρούν. Εξαιτίας των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων που έχουν οι γυναίκες, δεν μπορούν να αποκτήσουν περισσότερους τίτλους σπουδών. Επίσης, σχολές μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέχρι πρόσφατα λειτουργούσαν μόνο στην Αττική.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι χρειάζεται περισσότερο συστηματική δουλειά ώστε να καταδειχθούν με ακρίβεια οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη διευθυντικών θέσεων από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά εμφανίζεται επιτακτική η ανάγκη για ερευνητικά πορίσματα τα οποία θα ανταποκρίνονται στη ιδιαιτερότητα της ελληνικής κοινωνίας.

3.2.2 Προβλήματα που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση διοικητικού έργου.

Οι γυναίκες διευθύντριες και υποδιευθύντριες πέρα από τα συνηθισμένα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο οποιοσδήποτε σε μια τέτοια θέση, έχουν και επιπλέον δυσκολίες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Γί αυτά τα

προβλήματα γίνεται λόγος μόνο στη μελέτη της Μαραγκουδάκη (1997β) και εκεί προέρχονται από πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με αυτά λοιπόν οι γυναίκες σε διευθυντική θέση αντιμετωπίζουν τα εξής προβλήματα:

- Αν υιοθετήσουν πιο γυναικείες πρακτικές και μια «συνεργατική και μητρική αλληλεπίδραση» (σελ. 278) με τους διδάσκοντες και με τους μαθητές/τριες κατά την άσκηση του έργου τους θεωρείται ότι δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις της θέσης τους και είναι ανεπαρκείς. Αν πάλι υιοθετήσουν ανδρικές πρακτικές θα χαρακτηριστούν σκληρές και μη θηλυκές.
- Δέχονται αντιδράσεις, αμφισβητήσεις και κριτική τόσο από το μαθητικό σύνολο όσο και από το διδακτικό προσωπικό, και ιδιαίτερα από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Είναι δύσκολο να αποδεχτούν μια γυναίκα σε μια θέση εξουσίας.

Τα στοιχεία από την ξένη βιβλιογραφία είναι βέβαια γενικώς αποδεκτά και έγκυρα, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας. Επομένως, χωρίς αμφιβολία, χρειάζεται παραπέρα προβληματισμός και έρευνα για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα που προέρχονται από το χώρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3.2.3 Επαγγελματικές νοοτροπίες γυναικών διευθυντριών

Για το τι πρακτικές υιοθετούν οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις ελάχιστος λόγος γίνεται στην ελληνική βιβλιογραφία. Η Μαραγκουδάκη (1997β) συνοψίζει πορίσματα ερευνών της ξένης βιβλιογραφίας και η έρευνα της Παπαναούμ (1995) μας δίνει κάποια εικόνα για το τι συμβαίνει στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τις έρευνες στις δυτικές κοινωνίες οι γυναίκες διευθύντριες ακολουθούν ένα «δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο» όταν πρέπει αν λάβουν αποφάσεις (Powney and Weiner 1991, Burton, 1993, στην Μαραγκουδάκη, 1997β, σελ. 280). Καλλιεργούν ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον, διευκολύνουν και δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τους γονείς.

Στην έρευνα της Παπαναούμ (1995) προέκυψε ότι οι γυναίκες διευθύντριες ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό προσωπικό από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους, θεωρούν τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο βασικό

στόχο ενός καλού διευθυντή και ασχολούνται περισσότερο από ότι οι άντρες σε αντίστοιχη θέση με τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών/τριών.

Και σε αυτό τον τομέα καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για μια πιο αναλυτική μελέτη της ελληνικής πραγματικότητας που θα ερευνά σε βάθος τις νοοτροπίες που υιοθετούν οι γυναίκες σε διευθυντική θέση.

3.3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Η συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στο συνδικαλισμό είναι ακόμα ένα θέμα για το οποίο δεν υπάρχει επαρκής και εμπειριστατωμένη έρευνα στην Ελλάδα. Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν βρεθεί τρεις μελέτες (Ρόδη, 1997· Σιάνου, 1997· Γκλαρνετατζής και Ξεφτέρη, 1998) που ασχολούνται με το θέμα, εκ των οποίων η μια είναι ερευνητική εργασία (Γκλαρνετατζής και Ξεφτέρη, 1998). Δυστυχώς δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία, τα οποία να παρέχουν πληροφορίες για το πόσες γυναίκες συμμετέχουν στα συνδικαλιστικά όργανα. Συνεπώς, βασιζόμαστε στις πληροφορίες που δίνουν οι συγγραφείς.

Η Ρόδη (1997) δεν έχει επίσημα στοιχεία και περιγράφει προσωπικές της εμπειρίες. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες της, από τα 11 μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της ΔΟΕ κανένα δεν είναι γυναίκα. Επίσης, υποστηρίζει ότι το 1996 στη Γενική Συνέλευση του κλάδου (προφανώς Νηπιαγωγών και Δασκάλων) που γίνεται κάθε Ιούνιο στην Αθήνα, ενώ οι άνδρες αντιπρόσωποι ήταν πάνω από 300, οι γυναίκες δεν ξεπερνούσαν τις 20.

Η Σιάνου (1997) δεν παρέχει κανένα στοιχείο και απλά περιγράφει την πραγματικότητα, ότι δηλαδή οι άνδρες που συμμετέχουν στα συνδικαλιστικά όργανα υπερτερούν των γυναικών παρότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Πιο αξιόπιστα στοιχεία παρουσιάζει η έρευνα των Γκλατερνατζή και Ξεφτέρη (1998). Δυστυχώς πρόκειται για πρακτικά συνεδρίου με αποτέλεσμα τα στατιστικά δεδομένα να μην είναι ξεκάθαρα και ο αναγνώστης να βρίσκεται συχνά σε σύγχυση. Η έρευνα δίνει στοιχεία για 1121 διοικητικά συμβούλια συλλόγων, 10 γενικές συνελεύσεις αντιπροσώπων, 9 διοικητικά συμβούλια ΔΟΕ και 8 συνέδρια της ΑΔΕΔΥ από το 1983 μέχρι το 1997. Από την έρευνα προκύπτουν τα εξής:

- Στα 1121 διοικητικά συμβούλια συμμετείχαν συνολικά 1039 γυναίκες, δηλαδή περίπου μια γυναίκα σε κάθε συμβούλιο.
- Συνολικά οι άνδρες αποτελούσαν το 87% των συμμετεχόντων και οι γυναίκες το 13%.
- Στα μέλη προεδρείου 88% είναι άνδρες και 12% γυναίκες. Οι γυναίκες είναι συνήθως ταμίες.
- Το 96% των προέδρων ήταν άνδρες και το 4% γυναίκες. Το ποσοστό παρέμεινε σταθερό μέσα στα 15 χρόνια.

- Στα συνέδρια της ΔΟΕ οι γυναίκες έχουν ποσοστό συμμετοχής μόνο 5.2% σε αντίθεση με το 13% που έχουν στα διοικητικά συμβούλια. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι η ΔΟΕ είναι ανώτερο συνδικαλιστικό όργανο και δυσκολότερα εκλέγονται γυναίκες.
- Στα συνέδρια της ΑΔΕΔΥ το ποσοστό συμμετοχής αγγίζει το 3%.
- Μόνο στο 2% (22 διοικητικά συμβούλια) του συνόλου των συμβουλίων είχαν την πλειοψηφία γυναίκες. Αυτά τα συμβούλια ανήκουν κυρίως σε συλλόγους επαρχίας και δυσπρόσιτων περιοχών όπου διορίζονται νεότερες εκπαιδευτικοί, οι οποίες πιθανόν να μην δεσμεύονται από οικογενειακές υποχρεώσεις και να μπορούν αν ασχολούνται περισσότερο με συνδικαλιστικά ζητήματα
- Παρατηρείται μια αυξητική τάση της συμμετοχής των γυναικών στα διοικητικά συμβούλια.

Συνοψίζοντας, τα διαθέσιμα στοιχεία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπο-αντιπροσωπεύονται στα συνδικαλιστικά όργανα. Παρόλα αυτά, είναι ανεπαρκή και η συλλογή και επεξεργασία τους απαιτεί περισσότερη οργάνωση.

3.3.1 Παράγοντες που συνδέονται με τη συμμετοχή των γυναικών στο συνδικαλισμό

Προσπάθειες ερμηνείας του φαινομένου της υπο-αντιπροσώπευσης των γυναικών στο συνδικαλισμό έχουν γίνει μόνο από τη Ρόδη (1997) και τη Σιάνου (1997). Οι ερμηνευτικές τους προσεγγίσεις δεν βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα αλλά απορρέουν από τις γενικότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της θέσης των γυναικών στην κοινωνία. Περιέχουν όμως ασαφείς γενικότητες χωρίς να καταδεικνύουν συγκεκριμένους παράγοντες που συνδέονται με το φαινόμενο.

Η Ρόδη (1997) υποστηρίζει ότι η λιγοστή συμμετοχή των γυναικών στο συνδικαλισμό πρέπει αρχικά να εξεταστεί λαμβάνοντας υπόψη και τον γενικότερο εκφυλισμό του συνδικαλιστικού κινήματος, το οποίο δεν ελκύει πλέον ως χώρος δράσης και κινητοποίησης. Ως βασικά αίτια προβάλλει:

- Την ανδροκρατούμενη κοινωνία, η οποία προβάλλει λανθασμένα πρότυπα και εμφανίζει τη γυναίκα ως α-πολιτικό ον με επιφανειακά και ματαιόδοξα ενδιαφέροντα

- Τις αυξημένες οικογενειακές ευθύνες που προκύπτουν από τον παραδοσιακό καταμερισμό του ρόλου των φύλων, οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη για την ενασχόληση των γυναικών με τα κοινά
- Το γεγονός ότι η συνδικαλιστική δράση προβάλλεται ως ανδρική ενασχόληση
- Την μεγάλη ευθύνη που έχουν και οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες, στα πλαίσια της χαλάρωσης του γυναικείου κινήματος, έχουν επαναπαυτεί

Η Σιάνου (1997) επισημαίνει την παραπλανητική εικόνα της αδιάφορης γυναίκας εκπαιδευτικού. Απορρίπτει την κυρίαρχη ιδεολογία που προωθεί το μήνυμα ότι οι οικογενειακές ευθύνες είναι η βασική προτεραιότητα των γυναικών ενώ το επάγγελμά τους και καθετί που σχετίζεται με αυτό είναι δευτερεύουσας σημασίας. Αντίθετα τονίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθειες και δείχνουν διάθεση για συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Επομένως, η απουσία τους από τα συνδικαλιστικά όργανα δεν οφείλεται σε έλλειψη ικανότητας ή στη μη αφοσίωσή τους στην εργασία τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «...είναι το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της επίδρασης των ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων, της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και των συνδικαλιστικών οργανώσεων και της συμβολικής βίας που ασκείται σε κάθε επίπεδο της παρουσίας τους μέσα στο συνδικαλιστικό και στον ευρύτερο σχολικό χώρο.».

Οι προσπάθειες των δύο συγγραφέων να ερμηνεύσουν και να αναλύσουν τη συμμετοχή των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα δεν είναι επαρκείς. Αναλίσκονται σε γενικότητες χωρίς να μας δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα. Λείπει από το χώρο μια ερευνητική δουλειά που θα καταγράψει την πραγματικότητα σε βάθος, θα επιτύχει να δώσει εξηγήσεις, οι οποίες θα αποφεύγουν τις γενικότητες, και θα επικεντρωθεί στους ουσιαστικούς παράγοντες που συνδέονται με το φαινόμενο.

3.4. ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΡΙΕΡΑ

Αρχικά πρέπει αν γίνει σαφές ότι με τον όρο επιστημονική καριέρα αναφερόμαστε στην απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, καθώς και τη συμμετοχή στο σώμα των σχολικών συμβούλων. Η άνοδος στην ιεραρχία της εκπαίδευσης με την κατάληψη διευθυντικών θέσεων δεν ανήκει στο χώρο της επιστημονικής καριέρας και για αυτό αναλύθηκε ξεχωριστά.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι φιλοδοξίες τους για επιστημονική καριέρα δεν έχουν αποτελέσει πρωτεύον αντικείμενο έρευνας στην Ελλάδα. Γίνονται μόνο επιμέρους αναφορές σε μελέτες που διαπραγματεύονται γενικότερα θέματα εκπαίδευσης και φύλου (Φουσέκα, 1997) ή και σε μελέτες που ασχολούνται με θέματα όπως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η διοίκηση σχολείων (Μαραγκουδάκη, 1997β· Βουρτσάκη κ.α., 1998).

Επίσημα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας επεξεργασμένα από τη Γραμματεία Ισότητας σχετικά με το σώμα των σχολικών συμβούλων συμπεριλαμβάνει η Κατσαρίδου (χ.η.). Δυστυχώς δεν είναι αρκετά και δεν παρουσιάζονται συγκριτικά με προηγούμενες χρονιές. Σύμφωνα με αυτά, στο Δημοτικό σχολείο σε σύνολο 300 σχολικών συμβούλων μόνο οι 16 είναι γυναίκες (5.3%). Στη Ειδική εκπαίδευση σε σύνολο 16 συμβούλων δεν υπάρχει καμία γυναίκα. Αντίθετα, στην Προσχολική εκπαίδευση σε σύνολο 50 συμβούλων οι 47 (94%) είναι γυναίκες. Στη μέση εκπαίδευση σε σύνολο 251 σχολικών συμβούλων μόνο οι 52 (20.7%) είναι γυναίκες. Η συγγραφέας πάντως αναφέρει ότι ο αριθμός των σχολικών συμβούλων έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια.

Η Μαραγκουδάκη (1997β) δίνει και αυτή στοιχεία από τη Διεύθυνση Προσωπικού Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 1994-95. Στην Προσχολική αγωγή το 100% των σχολικών συμβούλων είναι γυναίκες (37). Στη Δημοτική εκπαίδευση σε σύνολο 257 συμβούλων μόνο οι 7 είναι γυναίκες (2.7%). Στην Ειδική αγωγή δεν υπάρχει καμία γυναίκα σύμβουλος σε σύνολο 15 συμβούλων. Στη Β/βάθμια εκπαίδευση στους 196 συμβούλους οι 28 (14.3%) μόνο είναι γυναίκες. Συνολικά στους 505 σχολικούς συμβούλους μόνο οι 72 είναι γυναίκες, δηλαδή ποσοστό 14.3%.

Άλλα στοιχεία για τη συμμετοχή των γυναικών στο σώμα των σχολικών συμβούλων δεν παρατίθενται.

Όσον αφορά την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και πάλι τα στοιχεία είναι εξαιρετικά ελλιπή. Η Φουσέκα (1994) με στοιχεία από το 3^ο Γραφείο της Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νομαρχίας Αθηνών για το σχολικό έτος 1991-92 αναφέρει ότι σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών Β/βάθμιας εκπαίδευσης μόνο το 2.3% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Από αυτούς οι 44% είναι γυναίκες και οι 56% είναι άνδρες.

Αναφορές στο ίδιο θέμα βρίσκουμε και στην έρευνα των Βουρτσάκη κ.α (1998) με βάση τα προσόντα των υποψηφίων για διευθυντικές θέσεις Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης στο Α' και Β' ΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης και στο ΠΥΣΠΕ Ημαθίας. Δυστυχώς δεν δίνονται στατιστικά στοιχεία αλλά ούτε και γίνεται

αναφορά στο γεγονός σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς και στο αν κατέχουν παραπάνω τίτλους σπουδών. Οι ερευνητές απλά αναφέρουν ότι λίγες από τις υποψήφιες κατέχουν επιπλέον τίτλους όπως μεταπτυχιακό ή και δεύτερο πτυχίο.

Τα διαθέσιμα στοιχεία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι και πάλι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι αποκλεισμένες από το σώμα των σχολικών συμβούλων. Τα ποσοστά της παρουσίας του είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Υπερτερούν μόνο στο χώρο της προσχολικής αγωγής καθώς η πρόσβαση των αγοριών στα παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών θεσμοθετήθηκε μόλις στα αρχές της δεκαετίας του 1980. Επομένως, οι ελάχιστοι άνδρες νηπιαγωγοί δεν έχουν την αναγκαία προϋπηρεσία για να διεκδικήσουν θέση σχολικού συμβούλου. Πιθανώς στα επόμενα χρόνια οι γυναίκες σχολικοί σύμβουλοι σε αυτή τη βαθμίδα να έχουν μειωθεί.

Όσον αφορά την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων, διάχυτη είναι η εκτίμηση στη βιβλιογραφία ότι μικρός είναι ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών που επιδιώκουν επιστημονική καριέρα με τη μορφή των μεταπτυχιακών σπουδών. Τα διαθέσιμα στοιχεία, όμως, είναι ελάχιστα και δεν επαρκούν για να εξάγουμε συμπεράσματα.

3.4.1 Παράγοντες που συνδέονται με τις επιστημονικές φιλοδοξίες των γυναικών εκπαιδευτικών

Καθώς η ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει ασχοληθεί με την επιδίωξη των γυναικών εκπαιδευτικών για επιστημονική καριέρα, εκλείπουν και οι ανάλογες αναλύσεις και επεξηγήσεις.

Για το λόγο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπο-αντιπροσωπεύονται στο σώμα των σχολικών συμβούλων δεν κάνει ιδιαίτερη αναφορά η Μαραγκουδάκη (1997β). Συμπεριλαμβάνει τη συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις σχολικών συμβούλων στη γενικότερη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις. Επομένως, προφανώς θα αποδίδονται και οι ανάλογες εξηγήσεις που αναφέρθηκαν και συζητήθηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Η Φουσέκα (1994) σχολιάζει τα ελάχιστα στοιχεία που αφορούν τις γυναίκες με μεταπτυχιακό, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει μια μειωμένη διάθεση των γυναικών για επιμόρφωση. Τα στοιχεία που διαθέτει όμως δεν επιτρέπουν μια εμπειριστατωμένη εικόνα και θα ήταν αφελές να γενικευτούν. Επίσης, δεν

προχωράει σε μια ανάλυση βάθους που να εξηγεί για ποιο λόγο μπορεί οι γυναίκες να μην επιδιώκουν την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων.

Η έρευνα των Βουρτσάκη κ.α. (1998) αναφέρει ότι το γεγονός ότι λίγες γυναίκες έχουν επιπλέον τίτλους σπουδών μπορεί εν μέρει να οφείλεται και στο ότι μεταπτυχιακά τμήματα λειτούργησαν μόνο σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Συνεπώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της επαρχίας δεν έχουν εύκολη πρόσβαση.

Η Μαραγκουδάκη (1997β) στα πλαίσια της μελέτης για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και την παρουσία τους σε διευθυντικές θέσεις, συνδέει την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών με σκοπό την επιδίωξη ανόδου στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Αναφέρει ότι ένας βασικός λόγος που οι γυναίκες δεν επιδιώκουν την απόκτηση παραπάνω τίτλων σπουδών είναι το γεγονός ότι οι διοικητικές θέσεις θεωρούνται κατεξοχήν αρμοδιότητα του ανδρικού φύλου. Παραθέτει και αποσπάσματα από την μελέτη της Μουσούρου (1993 στην Μαραγκουδάκη, 1997β), η οποία υποστηρίζει ότι, επειδή η επαγγελματική καριέρα θεωρείται υπόθεση των ανδρών, οι γυναίκες απογοητεύονται, χάνουν τα κίνητρά τους και τις φιλοδοξίες τους, και αποθαρρύνονται από την απόκτηση προσόντων. Βέβαια, δεν γίνεται λόγος για τις εκπαιδευτικούς που στοχεύουν σε μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών για την δική τους ενημέρωση, καλλιέργεια και επαγγελματική επιμόρφωση.

Η βιβλιογραφία προσδιορίζει στο ελάχιστο και αποσπασματικά τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις φιλοδοξίες και τις επιδιώξεις των γυναικών για επιστημονική καριέρα. Η εικόνα που διαμορφώνεται είναι εξαιρετικά ασαφής και δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Γ. ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΚΕΝΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Εντοπισμός ερευνητικών κενών

Από μια πρώτη ματιά στο περιεχόμενο της μελέτης που προηγήθηκε, μπορεί ο/ η αναγνώστης/τρια να διαπιστώσει τον περιορισμένο αριθμό ερευνών και μελετών γύρω από τις θεματικές της παρούσας μελέτης.

Δεν δίνεται η δυνατότητα μέσα από αυτές να σχηματίσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας που ισχύει και στις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης, αφού άλλες αφορούν κυρίως την πρώτη και άλλες τη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Έτσι, στη θεματική «Αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα» οι περισσότερες έρευνες αφορούν την πραγματικότητα του πρωτοβάθμιου σχολείου, ενώ στη θεματική «Φύλο και εκπαιδευτικές-επαγγελματικές φιλοδοξίες εκπαιδευτικών» οι περισσότερες έρευνες στρέφονται γύρω από την πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει να μιλάμε για δεδομένα που σκιαγραφούν πλήρως τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης ούτε να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ των δύο από τις οποίες θα μπορούσαν να προκύψουν ευρήματα κοινά για τους/τις δασκάλους/ες και για τους/τις καθηγητές/τριες ή διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο αυτών εκπαιδευτικών κλάδων.

Εστιάζοντας περισσότερο στις έρευνες και τις μελέτες που παρουσιάζονται στα προηγούμενα κεφάλαια και λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία και το περιεχόμενό τους μπορεί κανείς να επισημάνει τα εξής:

Ορισμένες από τις έρευνες έχουν καθαρά πιλοτικό χαρακτήρα (π.χ. Κανταρτζή, 1996· Δεληγιάννη κ.α., 2000, και Φρόση, 2000) ή έχουν διεξαχθεί για την κάλυψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών (π.χ. Σαββίδου, 1996· Νατσιοπούλου και Γιαννούλα, 1996). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη ενός περιορισμένου κάθε φορά δείγματος αριθμητικά και χωρικά. Δεν μπορεί να γίνει λόγος για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ούτε επομένως και γενίκευση των αποτελεσμάτων των ερευνών. Αυτό ισχύει περισσότερο για τις έρευνες που χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, μέθοδο που απαιτεί μεγάλα δείγματα, και λιγότερο για εκείνες που στηρίζονται στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Με εξαίρεση ένα πολύ μικρό αριθμό ερευνών που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας επιστημονικής προσέγγισης σε επίπεδο έρευνας, αλλά και δημοσίευσης των ευρημάτων, οι υπόλοιπες παρουσιάζουν προβλήματα στη μεθοδολογία, στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους, αλλά και στη δημοσίευση των πορισμάτων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μεθοδολογία, το πρόβλημα ήδη

έχει επισημανθεί παραπάνω και αφορά κυρίως τη μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της κάθε έρευνας. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων έχουν να κάνουν σε κάποιες περιπτώσεις με την παντελή έλλειψη ερμηνευτικής προσέγγισης, ενώ σε άλλες με τη διατύπωση ελλιπών ή πολύ γενικόλογων ερμηνειών που αγγίζουν την επιφάνεια μόνο των φαινομένων που αποκαλύπτονται από τις έρευνες. Στο επίπεδο της δημοσίευσης διαπιστώνεται σε αρκετές περιπτώσεις μια προχειρότητα που αφορά τόσο στον αδόκιμο επιστημονικά λόγο που χρησιμοποιείται, όσο και στην ασαφή παρουσίαση των ευρημάτων και την αυθαίρετη εξαγωγή συμπερασμάτων. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες το περιεχόμενο δεν ανταποκρίνεται στον τίτλο ή στους στόχους της παρουσίασης που τίθενται στην αρχή των δημοσιευμένων κειμένων.

Ως προς τη θεματική «Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα», ιδιαίτερα εμφανής είναι η παντελής σχεδόν έλλειψη ερευνών με αντικείμενο τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια, τις καθημερινές πρακτικές με τις οποίες τα προσεγγίζουν και τις στρατηγικές που ακολουθούν για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με αυτά.

Διαπιστώνεται έλλειψη επίσημων και συνολικών στατιστικών στοιχείων, όπου αυτά απαιτούνται (π.χ. γυναίκες που συμμετέχουν στα συνδικαλιστικά όργανα, γυναίκες που κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών κλπ.)

Απουσιάζουν εντελώς οι έρευνες με αντικείμενο τις αιτίες της μη συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές και συνδικαλιστικές θέσεις, αλλά και στο σώμα των σχολικών συμβούλων. Δεν έχουν διερευνηθεί επίσης τα προβλήματα που συναντούν οι γυναίκες κατά την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, ούτε οι επαγγελματικές νοοτροπίες των γυναικών. Όσα σχετικά συμπεράσματα διατυπώνονται απορρέουν από τη διεθνή βιβλιογραφία και μόνο, και δεν μας επιτρέπουν να έχουμε εικόνα της ελληνικής πραγματικότητας γύρω από τα θέματα που προαναφέρθηκαν.

Όσον αφορά την επιμόρφωση, ελάχιστες είναι οι σχετικές δημοσιεύσεις, πράγμα εύλογο, αφού ελάχιστες είναι αντίστοιχα και οι επιμορφωτικές προσπάθειες που έχουν υλοποιηθεί για θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Αναμφισβήτητα περιορισμένος και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μπόρεσαν να συμμετάσχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα, και που σε κάθε περίπτωση προέρχονταν από μεγάλα αστικά κέντρα.

Η ενότητα αυτή θα πρέπει να κλείσει με την επισήμανση πως το γεγονός ότι οι έρευνες που εντοπίστηκαν και παρουσιάζονται διεξήχθησαν κατά την τελευταία δεκαετία μαρτυρά πως μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να αναπτύσσεται στην Ελλάδα ο προβληματισμός ο σχετικός με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση, ειδικότερα όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησής τους σε θέματα ισότητας, αλλά και την περιορισμένη επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών που εκφράζεται μέσα από την ισχνή παρουσία τους στα διοικητικά και συνδικαλιστικά όργανα, αλλά και στο σώμα των σχολικών συμβούλων, συνθήκη που συνδέεται κυρίως με τα περιορισμένα εκπαιδευτικά προσόντα που αυτές διαθέτουν. Στην όψιμη ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού και την απουσία σχετικής ερευνητικής εμπειρίας που συνδέεται με τον περιορισμένο αριθμό των ερευνών μπορούν να αποδοθούν και όλα τα μειονεκτήματα και οι ελλείψεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

2. Προτάσεις

Σε όλο το φάσμα των περιοχών που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη προβάλλει επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής ερευνών μεγάλης κλίμακας που με τα πορίσματά τους να σκιαγραφούν πλήρως την πραγματικότητα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και να στοιχειοθετούν μια βάσιμη επιχειρηματολογία γύρω από την ανισότητα που παρατηρείται στον ίδιο χώρο, αποδυναμώνοντας ταυτόχρονα τις φωνές εκείνες που αμφισβητούν την ύπαρξη της ανισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα:

Όσον αφορά τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, με δεδομένο το ότι οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονται την ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση ούτε τη δική τους συμβολή στην αναπαραγωγή της, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή μεγάλης κλίμακας ερευνών, που θα συμπεριλάβουν δείγματα αντιπροσωπευτικά του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη μεταβλητές, όπως η βαθμίδα της εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, η ηλικία, η καταγωγή, η ειδικότητα, το περιεχόμενο των σπουδών τους κλπ. Έρευνες αυτού του μεγέθους θα μπορέσουν να αποκαλύψουν σε πλάτος και βάθος την ύπαρξη των στερεοτύπων. Αυτό με τη σειρά του θα τεκμηριώσει την αναγκαιότητα για επιμόρφωση-

ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και για την ανάπτυξη παρεμβατικών δράσεων στο χώρο του σχολείου με στόχο την άμβλυση των ανισοτήτων.

Οι υποψήφιοι/ες ερευνητές/τριες μπορούν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας ως υποκείμενα τόσο τους/τις ίδιους/ες, όσο και τα παιδιά στα οποία διδάσκουν, δημιουργώντας έτσι συνθήκες εξαγωγής πιο βέβαιων συμπερασμάτων. Ιδιαίτερα στο θέμα της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, είναι αναγκαία η διεξαγωγή μιας εμπειριστατωμένης έρευνας που θα στηρίζεται κυρίως στην παρατήρηση από ανεξάρτητους και ευαισθητοποιημένους παρατηρητές, και όχι μόνο σε όσα δηλώνουν οι ίδιοι/ες.

Αναγκαία είναι επίσης η διεξαγωγή ερευνών στην Α/θμια Εκπαίδευση όσον αφορά την εικόνα που παρουσιάζει η κατανομή των εκπαιδευτικών στις τάξεις με βάση το φύλο και την αποκάλυψη των βαθύτερων αιτιών που συνδέονται με την κατανομή αυτή.

Αντίστοιχες έρευνες απαιτούνται και όσον αφορά τη σύνθεση του κλάδου των καθηγητών στην υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική Β/θμια εκπαίδευση.

Απαραίτητα είναι τα στατιστικά στοιχεία για την ακριβή συμμετοχή των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα και στο σώμα των συμβούλων. Πηγές προέλευσης των στοιχείων αυτών μπορούν να είναι το ΥΠΕΠΘ και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών κλάδων. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αποτελέσουν το έρεισμα ερευνών που θα στοχεύουν στη διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών της μη συμμετοχής των γυναικών, θα παρουσιάζουν αποτελέσματα στηριγμένα αποκλειστικά σε ελληνικά ευρήματα και θα είναι σε θέση να προσδιορίσουν τους παράγοντες που συνδέονται με την πραγματικότητα αυτή και να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτημάτων, όπως:

- Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση διοικητικού έργου
- Ποιες είναι οι επαγγελματικές νοοτροπίες των γυναικών διευθυντριών
- Ποια είναι το επιστημονικό προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών (μεταπτυχιακές σπουδές, εκπόνηση διδακτορικών διατριβών, παρακολούθηση σεμιναρίων κλπ.)

Χρειάζεται ο πολλαπλασιασμός και η διεύρυνση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, παράλληλα όμως πρέπει να επιδιωχθεί και η αποκέντρωσή τους, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όσο γίνεται περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε αυτά.

Το παραπάνω συνδέεται με την ανάγκη να υιοθετηθεί από το ΥΠΕΠΘ μια πολιτική για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση παρεμβάσεων στον εκπαιδευτικό χώρο, που αποτελούν και τη φυσική συνέχεια της επιμόρφωσης, με στόχο την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

Από την έρευνα προκύπτει η αποτελεσματικότητα του μοντέλου «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», γεγονός που στηρίζει την προώθηση και την ευρύτερη εφαρμογή του μοντέλου σε μια μεγάλης εμβέλειας επιμορφωτική δράση.

Στα πλαίσια της επιμόρφωσης και για την επιμόρφωση μπορεί να παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, το οποίο θα αξιοποιηθεί από το ΥΠΕΠΘ και πέρα από τις ανάγκες συγκεκριμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σημείωση: Η ερευνητική ομάδα, κλείνοντας τη μελέτη αυτή, θεωρεί αναγκαία την επισήμανση πως οι έρευνες στον οποίων τα ευρήματα έγινε αναφορά στα κεφάλαια που προηγήθηκαν εντοπίστηκαν ύστερα από μεθοδική διερεύνηση όλων των διαθέσιμων βιβλιογραφικών πηγών. Επειδή, όμως, πάντα υπάρχει η, έστω και μικρή, πιθανότητα μη εντοπισμού κάποιων δημοσιεύσεων, εάν αυτό έχει συμβεί, η ερευνητική ομάδα ζητά την κατανόηση των συγγραφέων-ερευνητών/τριών.

Δ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε.(1988). Η «ιστορία των γυναικών» στην Ελλάδα. Σύγχρονα θέματα, 35-36-37. Στο *Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων: Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Φάκελος 4, σσ.21-23

Αβδελά, Ε. και Ψαρρά, Α. (1985). *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Μία ανθολογία*. Αθήνα, Γνώση

Acker, S. (1988). Teachers, Gender and Resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9, No. 3, pp.307-321

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και του ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων "Η Γλώσσα μου" της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Arnot, M., Araujo, H., Deliyanni-Kouimtzi, K., Rowe, G., Tome, A. (1996). Teachers, gender and the discourses of citizenship. *International Studies in Sociology of Education*, 6, No. 1

Arnot, M. (1997). Επαναπροσδιορίζοντας τη δημοκρατία και την εκπαίδευση. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Βαρίκα, Ε. (1987). *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, 1833-1907*. Αθήνα, 'Ιδρυμα 'Ερευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδας

Βαρνάβα-Σκούρα, Ε. (1997). Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Barrett, M. (1989). Gender and class: Marxist feminist perspectives on education. In Arnot, M & Weiner, G. (eds) *Gender and the politics of schooling*. London, The Open University

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). Το γυναικείο φύλο στο διδακτικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις, συγκρίσεις, προοπτικές, *Τα εκπαιδευτικά*, τχ.33, σσ. 52-62

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1995). Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Α. Καζαμία και Μ. Κασσωτάκη, *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, σσ.495-514

Βέικος, Θ. (1995). Γνώση και διαφυλικές σχέσεις. Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Βερβενιώτη, Τ. (1994). Η αυξημένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 27-28, σσ. 44-45

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol. 3, Towards a Theory of Educational transmission*, 2nd Edition, London, Routledge & Kegan Paul

Βιδάλη, Α. (1997). Η προοδευτική εκπαίδευση και η κατασκευή της έννοιας της νηπιαγωγού σήμερα. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ.(1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών, στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Βουρτσάκη, Ε., Χατζηθεοδωρίδου, Μ., Μυλωνά, Π. και Παπαγεωργίου, Κ. (1998). Πλειοψηφία στην τάξη, μειοψηφία στη διοίκηση, στο *Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη

Γεώργας, Δ. Αξίες και διαφυλικές σχέσεις (1995). Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Γιαγκουνίδης, Π.(1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ.(επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες αγοριών και κοριτσιών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ.(επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Γκλαρνετατζής, Ν. και Ξεφτέρη, Ε. (1998). Συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις ή και σε συνδικαλιστικά όργανα, στο *Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου

Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις – Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Πορεία, Αθήνα

Clarricoates, K. (1989). Dinosaurs in the classroom – the “hidden” curriculum in primary schools, in M. Arnot & G. Weiner (eds) *Gender and the politics of schooling*, London

Clifton, R., Perry, R., Parsonson, K., Hryniuk, S. (1986), Effects of Ethnicity and Sex on Teachers’ Expectations of Junior High School Students, *Sociology of Education*, 59 (January), 58-67, p.58

Cole, M. (1989). Class, gender and race. In Cole, M. (ed) (1989). *Education for equality*. London, Routledge

Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*, N. York, Methuen & Co.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) Εκπαίδευση και Φύλο, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ (1994) (επιμ.) Εκπαίδευση και Φύλο, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). Τάσεις και αξίες για την ισότητα των φύλων στο σχολείο και μια πρόταση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο *Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου

Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (1997) (επιμ.). Φύλο και σχολική πράξη. Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας,

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. και Σακκά, Δ. (1998). *Αριάδνη: Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία: Τελική Έκθεση*, Α.Π.Θ., Ευρωπαϊκή Ένωση

Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση*. Α.Π.Θ και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας

Deliyanni, K. & Sakka, D. (1999). Designing a European project on adolescent masculinities. In SYRCE (ed) *Intercultural reconstruction: trends and challenges. European Yearbook on youth policy and research*, Vol. 2, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 89-98

Δεφίγγου, Μ. (1986). Γυναίκες και εκπαίδευση. Στο *Ισότητα και Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας

Dillabough, J.A. & Arnot, M. (2000). Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions. In Demaine, J. (ed) *Sociology of education today*, MacMillan

Δραγώνα, Θ. (1995). Η αντίληψη του εαυτού και οι διαφορές των φύλων. Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Eisenstein, H. (1989). Patriarchy and the universal oppression of women: feminist debates. In Arnot, M & Weiner, G. (eds) *Gender and the politics of schooling*. London, The Open University

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Γενική Γραμματεία Ισότητας (1999). *Εθνική Έκθεση της Ελλάδας για την εφαρμογή του προγράμματος δράσης της 4^{ης} παγκόσμιας διάσκεψης για τις γυναίκες*, Αθήνα

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering; Working through the oppressive myths of critical pedagogy, *Harvard Educational Review*, 59

Ζαφειροπούλου, Μ. και Ματή, Ε. (1997). Εργοφιλία = εργοεξάντληση: διαφυλικές διαφορές που επηρεάζουν το άγχος των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: επίδραση στην απόδοση, την αυτοεκτίμηση. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Ζερβού, Α. (1995). Κείμενα για κορίτσια του παλαιού και του καινούριου καιρού. Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κ.Ε.Θ.Ι.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1983). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893): ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης – κυριότερες τάσεις και προβλήματα*. Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993). Προ των Προπουλαίων: η εξέλιξη της; ανώτατης εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ (1994) (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Ζιώγου, Σ. και Δεληγιάννη, Β. (1981). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. *Φιλολόγος*, τχ.23, σσ. 283-295

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Ηλιού, Μ. (1995) Η διάτρητη ισότητα και οι μεταμορφώσεις της ανισότητας των φύλων. Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κ.Ε.Θ.Ι.

Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Κανατσούλη, Μ. (1997α). Τύποι γυναικών και γυναικείες «φωνές» στα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Κανατσούλη, Μ. (1997β). *Γυναικείες μορφές στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα, Έκφραση

Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας: διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη

Κανταρτζή, Ε. (1992). Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων, *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ.24, σσ. 107-114

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.88, σσ. 39-48

Κατσαρίδου, (χ.η.)

Κάτσικας και Καββαδίας, (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg

Kenway, J. (1995). Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction, *Discourse*, 16

Kessler, S., Ashenden, D.J., Connell, R.W. and Dowsett, G.W., (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of education*, Vol. 58, pp.34-48

Κογκίδου, Δ. (1997). Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση. Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση; Στο Κογκίδου, Δ. *Φάκελος Υλικού για το «Φύλο και εκπαίδευση»*, Θεσσαλονίκη

Κογκίδου, Δ. (1997). Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Κογκίδου, Δ. (1998). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και προβλήματα στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, στο *Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά συνεδρίου

Κονδύλη, Α. (1995). Η σεξουαλική αγωγή όπως παρουσιάζεται μέσα από τα διδακτικά βιβλία της μέσης εκπαίδευσης. Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (χ.η.). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*, Ελληνικά Γράμματα

Λαμπροπούλου, Β. και Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.46, σσ. 58-69

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κ.Ε.Θ.Ι.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997α). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα φύλο την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα: Μια ερμηνευτική προσέγγιση, *Υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση*, Ιωάννινα, ΚΕΘΙ

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997β). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

- Massey, D. & Christensen, C. (1990). Student Teacher Attitudes to Sex Role Stereotyping: some Australian data, *Educational Studies*, 16, No. 2, p.95
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1992). Teachers' Use of Praise and Reprimands to Boys and Girls, *Educational Review*, 44, No. 1, p.73
- Middleton, S. (1989). The sociology of women's education as a field of academic study. In Arnot, M & Weiner, G. (eds) *Gender and the politics of schooling*. London, The Open University
- Millett, K. (1971). *Sexual Politics*. New York, Avon Books
- Μουσοῦρου, Λ. (1995). Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και οι διαφυλικές σχέσεις. Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Μπαμπλέκου, Ζ. (1997). Η ανάπτυξη της ικανότητας διάκρισης του φύλου και των στερεοτύπων προτιμήσεων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Μπεζεβέγκης, Η. (1995). Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Μπέλλας, Θ. (1995). Ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προκαταλήψεις και πραγματικότητες, στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, Α. Καραθανάση (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Μπουρνούδη, Ε. και Ψάλτη, Α. (1997) Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους: η επίδραση του φύλου. στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ.(επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Μυλωνά, Ε. (1983). Αναφορά σε μερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση και τη στάση των κοριτσιών στα Μαθηματικά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, σσ. 105-107
- Νατσιοπούλου, Τ. και Γιαννούλα, Σ. (1996). Διερεύνηση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 89, σσ. 67-72
- Ο'Brien, M. with Brodribb, S., Defingos, M., Forman, F., Gibson, L., Khayatt, D., Kinsman, G. (1983). Feminism and education: a critical review essay. *Women and education*, Vol. 12, No. 3, pp.3-13
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. και Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α., (1995) (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α., (1996) (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, β' τόμος, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Παυλίδου, Θ. (1986). Γλώσσα και σεξισμός. Στο *Ισότητα και Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας
- Payne, I. (1988). Sexist ideology and education. In Spender, D., & Sarah, E. (eds) *Learning to lose*, London, The Women's Press, pp.32-48
- Pratt, J. (1985). The attitudes of teachers, in Whyte, J. et al. (Eds), *Girl friendly schooling*, London, Methuen, pp.24-35
- Reed, R. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, Vol.11, pp.93-110
- Riddell, S. (1989). "It's nothing to do with me": Teachers' views and Gender Divisions in the Curriculum, in Acker, S.(ed) *Teachers, Gender and Careers*, London, Taylor & Francis
- Robinson, K.(1992). Class-room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education*, Vol. 4, No. 3, pp. 273-287
- Ρόδη, Α. (1997). Γυναίκεια συμμετοχή στο συνδικαλισμό, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.40, σσ. 38-39
- Romaο, Ι. (1985). Αλλάζοντας τις αντιλήψεις δασκάλων και μαθητών για τους ρόλους των δύο φύλων, στο *Ισότητα και Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, σσ. 75-90, Θεσσαλονίκη
- Σαββίδου, Τ. (1996). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 86, σσ. 35-46
- Σακκά, Δ. και Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (1997). Παλλινოსτούντες μετανάστες: οικογενειακοί στόχοι και ρόλοι των δύο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Σιάνου, Ε. (1997). Συνδικαλισμός και γυναίκες εκπαιδευτικοί: Η αποκλεισμένη πλειοψηφία. *Υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση*, Ιωάννινα, ΚΕΘΙ
- Σιάνου, Ε. (1997β). Επαγγελματισμός και φύλο: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Σιάνου-Κυργίου, Ε. (1992). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.66, σσ. 31-39

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1990). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τομέας Παιδαγωγικής

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, *Νέα Παιδεία*, τχ.71, σσ. 118-134

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Η γυναίκα ως παραγωγική δύναμη. Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Spender, D. (1988). Talking in Class, in Spender, D. & Sarah, E. (eds), *Learning to lose, sexism and education*, London, Women's Press

Spender, D. & Sarah, E. (eds), *Learning to lose, sexism and education*, London, Women's Press

Σπυροπούλου, Ζ. (1996). Ο ρόλος του δασκάλου και η συμβολή του στην αντιμετώπιση του προβλήματος των διακρίσεων των φύλων, *Το σχολείο και το σπίτι*, τχ.4, σσ. 219-223

Stanworth, M. (1986). *Gender and Schooling*, London

Σταυρίδου, Σολομωνίδου και Σαχινίδου (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.29, σσ. 169-190

Σωτηρίου, Κ.Δ. (1992). Πρωτογενείς προσπάθειες και μνήμες από το Διδασκαλείο Θηλέων Πειραιώς. Τα Εκπαιδευτικά, 25-26, σσ. 73-79

Titkow, A. (1985). Εκπαίδευση το αίτιο, το αποτέλεσμα ή ο ρυθμιστικός παράγοντας των ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα, στο *Ισότητα και Εκπαίδευση*, Πρακτικά συνεδρίου, σσ. 56-67, Θεσσαλονίκη

Τζήκας, Δ. (1994). Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ισότητα των φύλων, στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα

Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*. Ένα ανθολόγιο. Αθήνα. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Φουσέκα, Μ. (1994). Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.25, σσ.16-17

- Φραγκουδάκη, Α. (1995). Στερεότυπα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Φρειδερίκου, Α. (1995). «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*». *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Φρόση, Λ. (2000). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων, στο *Σχολείο, Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη
- Φρόση, Λ. και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001). Αναγκαιότητα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση και ταυτοτήτων φύλου. Μια πρόταση επιμόρφωσης. στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη
- Warrington, M., & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and education*, Vol. 12, No. 4, pp.493-508
- Wright, C. (1987). Black Students – White Teachers, in Troyna, B. (Ed), *Racial Inequality in Education*, London, Tavistock, pp.109-126
- Χαριστού, Μ. (1989). Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση: η επαγγελματική εκλογή των κοριτσιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, σσ. 70-78
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Χιονίδου- Μοσκοφόγλου, Μ. (1996). Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο μάθημα των μαθηματικών, στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, Α. Καραθανάση (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, β' τόμος, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Χρονοπούλου, Α. και Γιαννόπουλος, Κ. (1986). Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση: τα μαθηματικά και τα δύο φύλα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 29, σσ. 1-11
- Ψαρρά, Α. (1999). Μητέρα ή πολίτις; Ελληνικές εκδοχές της γυναικείας χειραφέτησης (1870-1920). Στο Κέντρο Γυναικείων Μελετών και Ερευνών Διοτίμα, *Το φύλο των δικαιωμάτων*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, Νεφέλη