

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ  
ΥΛΙΚΟΥ»

«ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σολομωνίδου Χριστίνα

Συνεπιβλέποντες καθηγητές:

Διπλωματική εργασία της φοιτήτριας: Γιάντσιου Δήμητρας

Βόλος, Φεβρουάριος 2010

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....σελ. 4	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 5-9	
<b><u>Κεφάλαιο 1°</u></b>	
<b>ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	
1.1.Ιστορική Αναδρομή στις σημαντικότερες στιγμές του Γυναικείου κινήματος.....σελ.10-14	
1.2. Φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα και Εκπαιδευτική Ισότητα.....σελ.14-22	
1.3. Γυναικείες Σπουδές.....σελ.22-25	
<b><u>Κεφάλαιο 2°</u></b>	
<b>ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	
2.1. Η επίδραση του φεμινισμού στην εκπαίδευση .....σελ. 26-30	
2.1.1.Φιλελεύθερος Φεμινισμός.....σελ.30-32	
2.1.2.Ριζοσπαστικός Φεμινισμός.....σελ.32-33	
2.1.3.Μαρξισμός Φεμινισμός.....σελ.33-35	
2.1.4.Μαύρος Φεμινισμός.....σελ.35-36	
2.1.5. Μεταμοντέρνες Φεμινίστριες.....σελ.36-38	
2.2. Εκπαιδευτική ισότητα στην Ελλάδα.....σελ.38-44	
2.3. Ισότητα και Ανώτερες Σπουδές.....σελ.44-51	
<b><u>Κεφάλαιο 3°</u></b>	
<b>Η ΕΡΕΥΝΑ</b>	
3.1. Στόχοι και σκοπός της έρευνας.....σελ.52-54	
3.2. Μεθοδολογία Έρευνας.....σελ.54-55	
3.3. Σχεδιασμός και χορήγηση των ερωτηματολογίων.....σελ.55	
3.4. Δείγμα – χρόνος – διαδικασία.....σελ.56-57	
<b><u>Κεφάλαιο 4°</u></b>	
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b>	
4.1. Παρουσίαση των Δεδομένων.....σελ.58-106	
4.2. Ανάλυση των Δεδομένων.....σελ.106-120	
4.3. Ερμηνεία των Δεδομένων.....σελ.120-125	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....σελ.126-128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.129-133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ.134-142
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....σελ. 143

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Στο πλαίσιο του εργαστηρίου Πρακτικής Άσκησης και Έρευνας με θέμα «Ισότητα των φύλων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» και του μαθήματος «Φύλο, επιστήμες και εκπαίδευση» του ΠΤΔΕ πραγματοποιήθηκε έρευνα με μεταπτυχιακούς/-ές φοιτητές/-τριες που παρακολουθούν Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών στα Τμήματα της Σχολής των Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος που το οικογενειακό και το εργασιακό τους περιβάλλον αντιμετώπισε την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Στόχος της έρευνας ήταν να ανιχνευθεί η αντιμετώπιση του φύλου στην ανώτερη εκπαιδευτική διαδικασία και τα τυχόν στερεοτυπικά πρότυπα που τη διέπουν. Μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην οποία παρουσιάζεται η εξέλιξη του φεμινιστικού κινήματος στο εξωτερικό με έμφαση όμως στο ελληνικό χώρο και πάντα μέσα από το συσχετισμό του με τις διεκδικήσεις των Ελληνίδων φεμινιστριών στο δικαίωμα της εκπαίδευσης, όπου αναδεικνύεται η μειονεκτική θέση των γυναικών στην εκπαίδευση λόγω της πατριαρχικής δομής της. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας η οποία διεξήχθη σε ένα δείγμα 87 μεταπτυχιακών φοιτητών/-τριών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν τις διαφορές στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά και την κοινωνική θέση των δύο φύλων. Πολύ πριν την εμφάνιση όμως της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας ως επιστημών, θεωρίες για τα φύλα διατυπώθηκαν και από τους φιλοσόφους. Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης εξέφρασαν απόψεις για τη συμπεριφορά και τα δικαιώματα των δύο φύλων, όπου διαπιστώνεται η ιδέα ότι η γυναίκα είναι ένας ατελής άνδρας (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999: 41-45).

Στην ψυχαναλυτική θεωρία, τα στάδια της σεξουαλικής ωρίμανσης των παιδιών έχουν μεγάλη σημασία για την «ταύτιση» με συγκεκριμένους ρόλους. Για τα κορίτσια, σύμφωνα με τον Freud, ο δρόμος προς τη θηλυκή ταυτότητα περνά από τη συνειδητοποίηση της διαφοράς του γεννητικού τους οργάνου, όταν το συγκρίνουν με αυτό των αγοριών. Η συνειδητοποίηση αυτής της διαφοράς τους δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας και περιφρόνησης του φύλου τους. Βέβαια αυτή η απλουστευτική θέση έγινε η αφετηρία για κριτική ακόμα και από οπαδούς της ψυχανάλυσης, όπως η Karen Horney, που παραθέτει τη δική της γυναικοκεντρική άποψη στον ανδροκεντρισμό της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Η Horney, χωρίς να αρνείται την πιθανότητα ανάπτυξης του φθόνου για το ανδρικό γεννητικό όργανο και του άγχους του ευνουχισμού (για τα αγόρια), υποστήριξε ότι οι άνδρες αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στις γυναίκες, γιατί αυτές μέσω της αναπαραγωγής βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση ((Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999: 46).

Παρόμοια γυναικοκεντρική άποψη εξέφρασε αργότερα και η Nancy Chodorow. Ο άξονας της κριτικής της Chodorow στα μέχρι τότε (τέλη της δεκαετίας του '70) δεδομένα της ψυχανάλυσης είναι η άποψη ότι η διαμόρφωση της διαφορετικής προσωπικότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες έχει την αφετηρία της στις στενές σχέσεις μητέρας και παιδιού, και ειδικότερα στο γεγονός ότι η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει σχεδόν αποκλειστικά την

ευθύνη της ανατροφής του παιδιού. Το ουσιαστικότερο σημείο της προσέγγισης της Chodorow είναι η γενική της διαπίστωση ότι η διαφοροποιημένη θέση της γυναίκας και του άνδρα είναι κοινωνικά και όχι βιολογικά φαινόμενα (Chodorow 1978).

Μια άλλη προσέγγιση στις διαφορές ανδρών - γυναικών είναι εκείνη της «κοινωνιοβιολογίας», βασική παραδοχή της οποίας είναι ότι κύριος στόχος των ατόμων είναι να αυξήσουν την «αποκλειστική τους ετοιμότητα» (*exclusive fitness*), την ικανότητά τους δηλαδή να φθάσουν στη σεξουαλική ωριμότητα και να αφήσουν υγιείς απογόνους. Σε ό, τι αφορά τις διαφορές των δύο φύλων, υποστηρίζεται ότι αυτές οφείλονται σε στρατηγικές που έχουν γενετική βάση και που αναπτύχθηκαν από άνδρες και γυναίκες για να αυξήσουν την αναπαραγωγική τους ικανότητα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999: 49).

Από την άλλη η θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» υποστηρίζει ότι τα παιδιά διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου και το σχετικό ρόλο μέσα από μια διαδικασία μάθησης που απαιτεί παρατήρηση, μίμηση και ενίσχυση. Καθώς το περιβάλλον θυμίζει στο παιδί διαρκώς ότι είναι αγόρι ή κορίτσι και το ενισχύει αντίστοιχα να ασχολείται με ανδρικά ή γυναικεία πράγματα, αυτό καταλήγει να σκέφτεται για τον εαυτό του ως αγόρι ή κορίτσι. Με τον τρόπο αυτό, μέσα από την παρατήρηση, ενίσχυση και μίμηση, η διαμόρφωση του κατάλληλου ρόλου του φύλου προηγείται της απόκτησης της ταυτότητας του φύλου.

Σύμφωνα πάλι με τη θεωρία της «γνωστικής ανάπτυξης», το παιδί δημιουργεί από μόνο του τις δικές του αξίες για το ρόλο των φύλων, στο πλαίσιο μια κοινωνικής δομής που ευνοεί τα στερεότυπα, ενώ οι άλλες θεωρίες υποστηρίζουν ότι αυτές οι αξίες αποκτώνται με την εσωτερίκευση των εξωτερικών πολιτισμικών αξιών, σε μια διαδικασία που απαιτεί σε μεγάλο βαθμό προσαρμογή. Σύμφωνα με τον Kohlberg (βασικό εκπρόσωπο του θεωρητικού αυτού ρεύματος) τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της γνωστικής ανάπτυξης είναι (Kohlberg, 1966: 82 -173):

- Ταυτότητα του φύλου, δηλαδή η αυτό-ένταξη των παιδιών στην κατηγορία «αγόρι» ή «κορίτσι», είναι το βασικό και κριτικό στοιχείο οργάνωσης των στάσεων του απέναντι στο ρόλο των δύο φύλων.
- Αυτή η ταυτότητα του φύλου είναι το αποτέλεσμα μιας βασικής γνωστικής κρίσης που συντελείται σε πρώιμη αναπτυξιακή φάση.
- Η βασική αυτοκατηγοριοποίηση καθορίζει και τις βασικές αξίες. Από τη στιγμή που το παιδί κατηγοριοποιεί τον εαυτό τους ως αγόρι ή κορίτσι, αξιολογεί θετικά αντικείμενα και ενέργειες που έχουν σχέση με το δικό του φύλο.

Καμία ωστόσο από τις θεωρίες αυτές δεν είναι ικανές να δώσουν μια ικανοποιητική απάντηση για τις κοινωνικές διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα. Μόνο ένα θεωρητικό μοντέλο που θα λάμβανε υπόψη την ιστορική εξέλιξη αυτής της διχοτόμησης του πληθυσμού, θα μπορούσε να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τους λόγους για τους οποίους η απόκτηση της ταυτότητας του φύλου αποτελεί διαδικασία τόσο ουσιαστικής σημασίας.

Ο Φεμινισμός είναι ένα κίνημα του ύστερου 20<sup>ου</sup> αιώνα που συνειδητά τοποθετείται κριτικά απέναντι σε όλες αυτές τις κατεστημένες φιλοσοφικές, πολιτικές, παραδόσεις και θεωρίες. Το πρώτο κύμα φεμινισμού (τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup>) και το δεύτερο (αρχές του '60 έως και τέλη του '80) μπορούν να θεωρηθούν μια έκφραση διαμαρτυρίας των γυναικών εναντίον διάφορων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού – ένα κοινωνικό κίνημα που αντέδρασε σε συγκεκριμένες κοινωνικές αλλαγές.

Στο πρώτο κύμα, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, οι γυναίκες (κυρίως της μεσαίας τάξης) αγωνίστηκαν για την κατάκτηση δικαιωμάτων συμμετοχής στην πολιτική κοινωνία του βιομηχανικού καπιταλισμού με κύρια αιτήματα το δικαίωμα ψήφου και εκπαίδευσης. Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και ειδικότερα τη δεκαετία του '60, περίοδο γενικότερου κοινωνικού αναβρασμού ικανού να αφυπνίσει συνειδήσεις, πρωτοξεκινά στις Ηνωμένες Πολιτείες το «δεύτερο κύμα του φεμινισμού» ή αλλιώς «Γυναικείο Απελευθερωτικό Κίνημα» (Women's Liberation Movement). Στο πλαίσιο αυτού διαμορφώνεται η ουσιαστική κριτική και αμφισβήτηση του

ανδροκεντρικού Λόγου που θεμελίωνε την καταπίεση των γυναικών ως συνέπεια της αναπαραγωγικής τους ικανότητας. Οι φεμινίστριες του δεύτερου κύματος αγωνίστηκαν για ανάλογες ιδεολογικές και δομικές αλλαγές: την αλλαγή της αντίληψης ότι άνθρωπος σημαίνει άντρας και την πρόσβαση στον δημόσιο κόσμο του ύστερου καπιταλισμού επί ίσοις όροις με τους άντρες. Συνεπώς μπορούμε να αναλύσουμε τον φεμινισμό ως ένα πολιτικό κίνημα ένταξης και ενσωμάτωσης (Evans, 2003: 169).

Οι φεμινίστριες αυτής της περιόδου αρχίζουν να συγκεντρώνονται σε ομάδες και να μοιράζονται μεταξύ τους εμπειρίες και σκέψεις που έως τότε ήταν ανείπωτες, κρατημένες στη σιωπή. Πρόκειται για ομάδες που συνέβαλαν στη «συνειδησιακή αφύπνιση» (consciousness raising groups) των γυναικών και στην κατανόηση ότι τα βιώματά τους παρουσιάζουν κοινά στοιχεία. Η δεκαετία του '60 προετοιμάζει την ουσιαστική εξέλιξη της φεμινιστικής σκέψης και δράσης που θα ακολουθήσει τη δεκαετία του '70. Εκτός όμως της συνειδησιακής αφύπνισης των γυναικών τη δεκαετία του '60, στο πλαίσιο της παραδοσιακής-ανδρικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αμφισβητείται η ικανότητα του μεμονωμένου ατόμου να εξελιχθεί μέσω της εκπαίδευσης, η οποία παράλληλα θεωρείται ότι αποτυγχάνει να εγκαθιδρύσει ευρύτερη κοινωνική ισότητα και παύει να θεωρείται «ουδέτερη» (Arnot & Weiner, 1987: 11).

Με τον όρο τρίτο κύμα φεμινισμού, που κατά πολλούς ξεκίνησε τη δεκαετία του '90, εννοούμε την επίδραση του μεταστρουκτουραλισμού, του μετα-μοντερνισμού και της αποδόμησης στη φεμινιστική σκέψη η οποία οδήγησε στην αποδόμηση της αυτονόητης κατηγορίας «γυναίκα», πάνω στην οποία είχε επενδύσει πολιτικά το δεύτερο φεμινιστικό κύμα αγωνιζόμενο για γυναικεία χειραφέτηση. Ο φεμινισμός του τρίτου κύματος αναζητά την πρόκληση και επέκταση των κοινωνικών ορισμών του φύλου και της σεξουαλικότητας. Στα γνωρίσματα του φεμινισμού τρίτου κύματος περιλαμβάνονται η ομοφυλόφιλη θεωρία, η συναίσθηση/συνειδησιακή αφύπνιση των έγχρωμων γυναικών, η μετα-αποικιοκρατία, η κριτική θεωρία, ο διεθνισμός και η νέα φεμινιστική θεωρία. Στο κέντρο του τρίτου φεμινιστικού κύματος βρίσκεται μια μετα-



στρουκτουραλιστική ερμηνεία του φύλου και της σεξουαλικότητας. Άλλες συνέπειες περιλαμβάνουν μια μικρότερη έμφαση στην απάντηση και ανατροπή μιας αντιληπτής καταπίεσης από την πατριαρχία και αντίθετα εστίαση στην ισότητα μεταξύ των φύλων (Butler 1990).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 1.1. Ιστορική αναδρομή στις σημαντικότερες στιγμές του Γυναικείου Κινήματος

Επιχειρώντας μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του φεμινισμού εντοπίζουμε την εμφάνιση του αρχικά στην Ευρώπη κατά τον 18ο αιώνα, την περίοδο της Γαλλικής Επανάστασης. Το 1789, η Φελισιτέ ντε Κεραλιό παρουσίασε ένα Τετράδιο παραπόνων των γυναικών και ακολούθησε η Ολέμπ ντε Γκουζ το 1791 με μια Διακήρυξη των δικαιωμάτων των γυναικών στην οποία υποστηριζόταν το αίτημα όλων των αστικών και πολιτικών τους δικαιωμάτων και προβάλλονταν οι ιδεολογικοί λόγοι που βρίσκονταν στη βάση των διεκδικήσεων αυτών ((Davidoff, McClelland & Varikas, 2004).

Την περίοδο εκείνη εμφανίστηκαν στη Γαλλία πολλές γυναικείες λέσχες, οι οποίες αντιπροσώπευαν τις πρώτες τολμηρές εκδηλώσεις της φεμινιστικής ιδέας, που άρχιζε να επιβάλλεται ως κίνημα. Στο μεταξύ, η φεμινιστική ιδέα άρχισε να κερδίζει έδαφος και στην Αγγλία: το 1792 η Μαίρη Ούλστονκραφτ γράφει το βιβλίο «Διεκδίκηση των δικαιωμάτων των γυναικών». Οι ιδέες από τις οποίες εμπνεόταν η συγγραφέας υποστηρίχτηκαν ξανά και διαδόθηκαν, στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα από τον Τζων Στούαρτ Μιλ. Ο Τζων Στούαρτ Μιλ ήταν ο πρώτος Άγγλος βουλευτής που παρουσίασε στο Κοινοβούλιο (1866) ένα υπόμνημα μιας γυναικείας επιτροπής για την αναγνώριση του δικαιώματος της ψήφου στις γυναίκες. Από τότε η κατάκτηση του δικαιώματος της ψήφου άρχισε να θεωρείται ο πρώτος αντικειμενικός σκοπός και η αφετηρία για άλλες κατακτήσεις. Ιδρύθηκαν πολλοί φεμινιστικοί σύλλογοι στο Λονδίνο, στο Μάντσεστερ, στο Μπρίστολ, κ.α. Επικεφαλής της γυναικείας κίνησης ήταν η Λυδία Μπέκερ (Davidoff, McClelland & Varikas, 2004).

Το 1903 σχηματίστηκε μια η οργάνωση WSPU (Womens Sosial and Political Union) με πρωτοβουλία της Έμελιν Πάνκχερστ. Η γυναικεία αυτή εταιρεία, της οποίας τα μέλη ονομάστηκαν «σουφραζέτες» - υιοθέτησε ένα νέο σύστημα στην ιστορία του διεθνούς φεμινισμού: την πάλη. Ο αγώνας τους

άρχισε με τη διατάραξη των συνεδριάσεων των βουλευτών και κατάληξε στον εμπρησμό δημόσιων κτιρίων, σιδηροδρόμων, ταχυδρομικών γραφείων. Οι σουφραζέτες έγιναν πολλές φορές στόχος γελοιοποιήσεων, άλλοτε φυλακίστηκαν κι άλλοτε δημιούργησαν σοβαρές δυσκολίες στις κρατικές αρχές.

Μόνο μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο (1918) οι Αγγλίδες απέκτησαν δικαίωμα ψήφου και αφού προηγήθηκαν αγώνες 50 ετών. Στο μεταξύ είχαν ήδη κερδίσει δικαίωμα ψήφου οι γυναίκες κάποιων σκανδιναβικών χωρών και της Ρωσίας. Μετά τις Αγγλίδες, ήρθε οι σειρά των Αμερικανίδων (1920) να κερδίσουν το δικαίωμα ψήφου ενώ έπονται οι γυναίκες των άλλων χωρών.

Στις Η.Π.Α. επίσης η πάλη για το δικαίωμα της ψήφου ήταν μακροχρόνια. Η γέννηση του φεμινιστικού κινήματος έγινε το 1848, όταν στην Νέα Υόρκη μια ομάδα γυναικών, με επικεφαλής τη Λουκρετία Μοτ και την Ελίζαμπεθ Κάντυ Στάντον, συγκάλεσαν το πρώτο συνέδριο στην ιστορία του φεμινιστικού κινήματος για να παρουσιάσουν μια Διακήρυξη Αισθημάτων (κατά το πρότυπο της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας), αληθινό πρόγραμμα του μελλοντικού φεμινιστικού κινήματος, στην οποία, εκτός από το αίτημα της πολιτικής ψήφου, παρουσιάζονταν οι περιορισμοί που επιβάλλονταν στις γυναίκες όσον αφορά στην εκπαίδευση, στην εργασία, στο γάμο κλπ.

Το 1869 η Ελίζαμπεθ Κάντυ Στάντον και η Σούζαν Άντονυ ίδρυσαν την «Εθνική Οργάνωση για τη γυναικεία ψήφο» που είχε σκοπό να πετύχει την τροποποίηση του Ομοσπονδιακού Συντάγματος ώστε να εξασφαλίζει τη γυναικεία ψήφο. Συγχρόνως μια άλλη φεμινιστική ομάδα ίδρυσε την «Αμερικανική Οργάνωση για τη γυναικεία ψήφο», η οποία επεδίωκε την κατάκτηση του δικαιώματος της ψήφου με τις τροποποιήσεις των συνταγμάτων των διαφόρων Πολιτειών. Τον Αύγουστο του 1854 η Φρειδερίκη Μπρέμερ δημοσίευσε στους «Τάιμς» μια έκκληση για διεθνή συνεργασία των γυναικών. Έτσι, προετοιμάστηκε το πρώτο Διεθνές Συνέδριο Γυναικών στην Ουάσιγκτον, το 1888 και η εκτελεστική επιτροπή του έθεσε τις βάσεις της παραπέρα πορείας του διεθνούς φεμινιστικού κινήματος (Davidoff, McClelland & Varikas, 2004).

Η 8 του Μάρτη 1857 αποτελεί μέρα ορόσημο για το παγκόσμιο φεμινιστικό κίνημα. Την ημέρα εκείνη οι εργάτριες ιματισμού της Νέας Υόρκης ξεσηκώθηκαν για πρώτη φορά ως εργαζόμενες γυναίκες, έκαναν απεργία και διαδήλωσαν στους δρόμους διαμαρτυρόμενες για τους άθλιους όρους εργασίας, ενώ η αστυνομία προχώρησε σε δραστικά μέτρα χτυπώντας τις. Για το λόγο αυτό, το 1910 η Γερμανίδα επαναστάτρια Κλάρα Τσέπκιν πρότεινε στο Σοσιαλιστικό Συνέδριο της Κοπεγχάγης να κηρυχθεί η 8 του Μάρτη παγκόσμια αγωνιστική μέρα της γυναίκας και έκτοτε γιορτάζεται σε όλο τον κόσμο. Στην Ευρώπη με την είσοδο συνεχώς περισσότερων γυναικών στη βιομηχανία παρουσιάστηκε έντονα το πρόβλημα της γυναικείας χειραφέτησης στα εργατικά κόμματα. Παρόμοια, οι Γερμανίδες φεμινίστριες θεωρούσαν ότι μόνο ο σοσιαλισμός θα εξασφάλιζε τελικά τη γυναικεία χειραφέτηση και αγωνίστηκαν ενεργητικά για την επικράτησή του.

Πέρα από το δυτικό κόσμο όμως ο φεμινισμός εμφανίζεται και στην Κίνα. Η Κίου Τζιν που έζησε στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, αναπτύσσει πλούσιο και πολύπλευρο έργο. Η τολμηρή Κινέζα απευθύνεται στις συμπατριώτισσές της δίνοντας εξαιρετική σημασία στην αλληλεγγύη μεταξύ των γυναικών ως κινητήρια δύναμη της πάλης τους για τη χειραφέτηση. Χειραφέτηση, που για ακόμη μια φορά δεν πρόκειται ποτέ να τους την παραχωρήσουν οι άντρες, αν οι ίδιες δεν παλέψουν για να την επιβάλουν. Από το 1900 ιδρύονται σε όλη την Κίνα σύλλογοι ενάντια στο δέσιμο των ποδιών, το έργο των οποίων προβάλλεται από τον προοδευτικό Τύπο που αφιερώνει όλο και περισσότερο χώρο στην ισότητα των φύλων. Την ίδια εποχή κάνει την πρώτη εμφάνισή του ο κινέζικος φεμινιστικός Τύπος και παράλληλα αναπτύσσεται μια στρατευμένη γυναικεία λογοτεχνία που θέτει ως στόχο το ξύπνημα των συνειδήσεων.

Πέρα από το δυτικό κόσμο όμως ο φεμινισμός εμφανίζεται και στην Κίνα. Η Κίου Τζιν που έζησε στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, αναπτύσσει πλούσιο και πολύπλευρο έργο. Η τολμηρή Κινέζα απευθύνεται στις συμπατριώτισσές της δίνοντας εξαιρετική σημασία στην αλληλεγγύη μεταξύ των

γυναικών σαν κινητήρια δύναμη της πάλης τους για τη χειραφέτηση. Χειραφέτηση που για ακόμη μια φορά δεν πρόκειται ποτέ να τους την παραχωρήσουν οι άντρες, αν οι ίδιες δεν παλέψουν για να την επιβάλουν. Από το 1900 ιδρύονται σ' όλη την Κίνα σύλλογοι ενάντια στο δέσιμο των ποδιών, το έργο των οποίων προβάλλεται από τον προοδευτικό Τύπο που αφιερώνει όλο και περισσότερο χώρο στην ισότητα των φύλων. Την ίδια εποχή κάνει την πρώτη εμφάνισή του ο κινέζικος φεμινιστικός Τύπος και παράλληλα αναπτύσσεται μια στρατευμένη γυναικεία λογοτεχνία που βάζει σαν στόχο το ξύπνημα των συνειδήσεων.

Οι φεμινίστριες κοινωνιολόγοι είναι αυτές που φέρνουν στο προσκήνιο το ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης. Βασίζουν την οπτική τού προβληματισμού τους στις θέσεις του φεμινιστικού κινήματος, όπως αυτό εξελίσσεται από τη γέννησή του έως σήμερα, καθώς και στην κριτική που ασκούν στην παραδοσιακή-ανδρική κοινωνιολογία.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύματος του Φεμινισμού, που όπως αναφέρθηκε ήδη εμφανίζεται σε Αμερική και Ευρώπη τη δεκαετία του '60, ενώ στην Ελλάδα το 1975, οι φεμινίστριες συγκροτούνται σε μικρές αυτόνομες ομάδες χωρίς ιεραρχία, αδέσμευτες από κάθε κομματικό έλεγχο και από πολιτική ή άλλη οργάνωση. Είναι ομάδες αυτοσυνείδησης, δράσης και θεωρίας που εμφανίζονται σε χώρους εργασίας, στα Πανεπιστήμια, σε γειτονίες, σε πόλεις, σε σχολές. Ενώνονται με βάση ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος και διαλύουν την ομάδα όταν οι μεταξύ τους διαφωνίες είναι αγεφύρωτες κι αυτό εξηγεί γιατί τόσες πολλές ομάδες στην ιστορία του φεμινισμού υπήρξαν βραχύβιες (Ηλιού, 1988).

Στην εποχή μας, το φεμινιστικό κίνημα έχει περάσει πλέον σε μια άλλη φάση. Βρισκόμαστε στην περίοδο του Διαδικτύου και του κινήματος κατά της παγκοσμιοποίησης το φεμινιστικό κίνημα αφού απομαζικοποιήθηκε, κυρίως στη δεκαετία του '90, επιχείρησε να συγκροτήσει τις εναπομείναντες δυνάμεις του σε ευρύτερα δίκτυα, στις ακαδημαϊκές σπουδές και ως αναπόσπαστο τμήμα του κινήματος κατά της παγκοσμιοποίησης (Kirkup, Janes, Wooward & Hovenden,

2003). Ταυτόχρονα αναπτύχθηκαν φεμινιστικές κινήσεις και στις άλλες ηπείρους του πλανήτη μας πέρα από την Ευρώπη και την Αμερική.

Από τη σύντομη επισκόπηση της ιστορίας του φεμινισμού στη Δύση καταδεικνύεται σαφώς ότι οι γυναίκες διαρκώς αγωνίζονταν για κοινωνικά δικαιώματα και προνόμια που οι άντρες είχαν ήδη κατακτήσει. Επιπλέον, για να επιτύχουν το στόχο τους, οι γυναίκες στις περισσότερες περιπτώσεις αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς και επιδιώξεις που είναι συνώνυμες με τη συμμετοχή και την επιτυχία σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Η γνωστή ρήση ότι για να πετύχουν οι γυναίκες πρέπει να είναι δύο φορές πιο έξυπνες από τους άντρες εκφράζει τη δημόσια αναγνώριση ενός συστήματος ανταμοιβής στο οποίο οι γυναίκες υποχρεώνονται να συμμορφωθούν αν θέλουν να πετύχουν, δείγμα των διακρίσεων με βάση το φύλο που εξακολουθούν να υφίστανται σε όλους τους δυτικούς θεσμούς (Evans, 2003: 150).

## **1.2. Φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα και Εκπαιδευτική Ισότητα**

Εάν επιχειρήσουμε μια ανασκόπηση στα ελληνικά δεδομένα, θα λέγαμε ότι το φεμινιστικό κίνημα στη Νεώτερη Ελλάδα εμφανίστηκε γύρω στα 1870, με πρωτοστάτησα τη διανοούμενη Καλλιρρόη Σιγανού – Παρρέν η οποία ίδρυσε τον «Σύλλογο Κυριών», με πρώτη πρόεδρο τη Μαρία Νεγρεπόντη και με σκοπό τη γυναικεία επιμόρφωση και την πλατιά διαφώτιση, σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων της γυναίκας. Η Παρρέν εκδίδει το 1887 το πρώτο περιοδικό «Πηνελόπη» και την πρώτη γυναικεία βδομαδιατική «Εφημερίδα των Κυριών», με συντακτικό προσωπικό, όλο γυναικείο και με διευθύντρια την ίδια. Η εφημερίδα επέζησε ως το 1918 και την αγόραζαν 7.000 άνθρωποι, τότε που η Αθήνα είχε μόνο 65.000 κατοίκους.

Η δράση της όμως στο φεμινιστικό κίνημα δεν σταμάτησε εκεί, καθώς υπήρξε πολυσχιδής προσωπικότητα και η παρουσία της αδιάκοπη. Με επιστολές της στους τότε πρωθυπουργούς Χαρίλαο Τρικούπη και Θεόδωρο Δεληγιάννη ζητούσε συνεχώς την επίσημη αναγνώριση των γυναικείων

δικαιωμάτων, για συμμετοχή στις ανώτερες σπουδές και στο «εκλέγειν και εκλέγεσθαι». Στα 1911 ίδρυσε το «Λύκειο Ελληνίδων» και αγωνίστηκε για να ανοίξουν οι πύλες του Πανεπιστημίου για τις γυναίκες και γενικότερα για το ανέβασμα της γυναίκας σε ισότητα με τον άντρα επίπεδα πολιτισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης (Μάλαμας, 1998: 46-50).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ενδιαφέρον υπάρχει ως το 1890, για την κατάρτιση γυναικών εκπαιδευτικών και για την επιμόρφωσή τους σε χώρες της Ευρώπης. Ως το 1890 ο μοναδικός κλάδος που άφηνε περιθώρια για βασικές - επαγγελματικές και κάποιες ευρύτερες σπουδές ήταν το επάγγελμα της δασκάλας - παιδαγωγού.

Ωστόσο ο σύντομος υπερκορεσμός του κλάδου αυτού, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι συνδυάστηκε με την επαγγελματική διέξοδο κοριτσιών με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες και από την άλλη με την ταύτισή του ως υποδεέστερου επαγγέλματος για τα κορίτσια των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που αναζητούσαν ανώτερη εκπαίδευση, ώθησε και τις δύο ομάδες προς τη διεύρυνση των επαγγελματικών διεξόδων και την εξασφάλιση δυνατοτήτων για ανώτερες σπουδές. Κοινός παράγοντας όμως για τις γυναίκες όλων των τάξεων ήταν την εποχή αυτή η έλλειψη δύναμης. Ο αγώνας της Ελληνίδας για τη διεκδίκηση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι στηρίζεται σε ατομικές προσπάθειες ενώ λείπει σχεδόν τελείως η συλλογική πίεση, αν εξαιρέσουμε την ομάδα της Εφημερίδας των Κυριών.

Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο, που αρχίζει να διαφαίνεται ήδη από τον πρώτο αιώνα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή έμφυλων ανισοτήτων καθώς και η διαπλοκή του φύλου με την κοινωνική τάξη. Μολονότι υποχρεωτική η δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών, τα ποσοστά αποχής τους παραμένουν σχεδόν σε όλο το 19<sup>ο</sup> αιώνα υψηλά και αντίστοιχα υψηλός είναι ο αναλφαβητισμός των κοριτσιών. Όσο δε απομακρύνεται κανείς από τις πόλεις ή πλησιάζει τα χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα τόσο τα ποσοστά συμμετοχής μειώνονται (Λαμπράκη-Παγανού 1995: 86).

Γεγονός πάντως είναι ότι η κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του 19ου αιώνα σταδιακά αμβλύνεται, σε επίπεδο ιδεολογικής έντασης και ποσοστών συμμετοχής, με την εξάπλωση της Δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά η προβληματική μεταφέρεται σχεδόν αυτούσια στο επίπεδο της Μέσης-Ανώτερης εκπαίδευσης (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993: 74).

Σχεδόν σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα ως τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> η επίσημη-κρατική πρωτοβουλία, αναφορικά με τη δημιουργία Μέσης Εκπαίδευσης για τα κορίτσια, είναι απύσχα. Στον ιδρυτικό Νόμο για τη Μέση Εκπαίδευση του 1836 (θεσμοθέτηση δημόσιων Ελληνικών και Γυμνασίων αρρένων) δε γίνεται λόγος για αντίστοιχη δημιουργία δημόσιων σχολείων θηλέων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993: 86).

Στις αρχές του 20ού αιώνα, αρχίζει να αναγνωρίζεται η ανάγκη να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις ανάγκες των κοριτσιών που προέρχονταν από μεσαία και χαμηλά στρώματα και διατυπώνονται μεταρρυθμιστικές προτάσεις για τη γυναικεία εκπαίδευση (Μπακαλάκη & Ελεγκίτου, 1987). Η κοινωνιολογική διάσταση των νομοσχεδίων Τσιριμώκου – Γληνού (1909) δεν βοήθησε στο να ψηφιστούν. Είναι σημαντικό όμως να αναφερθούν διότι περιλαμβάνουν την πρώτη, ίσως, εκτενή αναφορά στο θέμα της γυναικείας εκπαίδευσης (Λαμπράκη-Παγανού, 1995: 93) καθώς και κάποια καινοτόμα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, έμμεση άρση της συνεκπαίδευσης και αντικατάσταση των Παρθεναγωγείων με τα αστικά σχολεία θηλέων που θα προετοιμάζαν για τις μέσες επαγγελματικές σχολές, η μόνη ρύθμιση που τελικά ίσχυσε ως το 1914 χωρίς όμως να εκπληρώσει το σκοπό της. Παράλληλα όμως στις προτάσεις των νομοσχεδίων εξακολουθεί να διαφαίνεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη «φυσική» εξέλιξη των γυναικών, αφού η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει στα «χρήσιμα» έργα του σπιτιού (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 193-194).

Γύρω στα 1879 έχουμε τις πρώτες απόπειρες μαθητριών για εγγραφή στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Τον δρόμο των Ελληνίδων για ανώτερες σπουδές ανοίγει στα 1885 η Σεβαστή Καλλισπέρη. Οι πρώτες φοιτήτριες χρειάστηκε να κερδίσουν την εγγραφή τους στο Πανεπιστήμιο μετά από επανειλημμένες



προσπάθειες μέσα σε ένα κλίμα δυσπιστίας, αντίδρασης ή και εχθρότητας ακόμη. Οι αμφισβητήσεις είχαν να κάνουν με ερωτήματα του τύπου κατά πόσο είναι αναγκαία η γυναικεία εκπαίδευση, την ικανότητα των γυναικών για ανώτερες σπουδές και το συγχρωτισμό των δύο φύλων. Οι πρώτες απόπειρες για εγγραφή στο Πανεπιστήμιο αποτελούν ατομικές προσπάθειες και δεν εντάσσονται με καμία έννοια σε κάποια οργανωμένη και συστηματική εκστρατεία (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999: 333- 336).

Η ομάδα που συνειδητά άρχισε να ασκεί πίεση, συλλέγοντας γεγονότα που είχαν σχέση με την Ανώτατη Εκπαίδευση και διατυπώνοντας συγκεκριμένες απόψεις για το δικαίωμα της Ελληνίδας στην εκπαίδευση και την εργασία ήταν η ομάδα της Εφημερίδας των Κυριών.

Σε θεωρητικό επίπεδο οι πρώτες φοιτήτριες όφειλαν να υπερπηδήσουν τις κοινωνικές προκαταλήψεις και τις επιστημονικές αλήθειες για τη διανοητική και φυσική κατωτερότητά τους και έπρεπε να αντιμετωπίσουν ένα φράγμα από ειδικούς που υποστήριζαν ότι η υγεία τους δεν θα άντεχε την ένταση της μελέτης. Έπρεπε επίσης να ξεπεράσουν τους φόβους τους σχετικά με τις συνέπειες που θα είχε για την οικογένεια και την κοινωνία η συμμετοχή της γυναίκας στη δημόσια ζωή, την κοινή δυσπιστία απέναντι στη λόγια γυναίκα σε μια εποχή που θηλυκότητα, ανώτερη εκπαίδευση και επάγγελμα θεωρούνταν ιδιότητες ασυμβίβαστες.

Η μεταρρύθμιση του 1929 - '30 θεωρείται η πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση της νεοελληνικής εκπαίδευσης με εισηγητή το Γεώργιο Παπανδρέου. Σύμφωνα με αυτήν, η δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών εξομοιώνεται με την αντίστοιχη των αγοριών και γενικεύεται η συνεκπαίδευση (Κίτσου, 1993: 115). Ουσιαστικά η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης αποτελεί νομιμοποίηση της άτυπης κατάστασης που ίσχυε από το 19<sup>ο</sup> αιώνα, που με την επισημοποίησή της συμβάλλει στη μείωση του γυναικείου αναλφαριθμισμού (Λαμπράκη-Παγανού, 1995: 95).

Καθιερώνονται επίσης τετρατάξια Παρθεναγωγεία για τα κορίτσια που δεν επιδιώκουν πανεπιστημιακές σπουδές με πνεύμα όμως «σύμφωνον με τον

προορισμόν της μορφωμένης Ελληνίδος μητρός» (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997: 195) όπως και εξατάξια Γυμνάσια για τα κορίτσια που επιθυμούσαν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο, ή σε άλλα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ωστόσο στην περίπτωση των Γυμνασίων, τονίζεται στις μεταρρυθμιστικές προτάσεις η ανάγκη διατήρησης του προορισμού των γυναικών, όπως αυτός εκφράζεται στο ζεύγος σύζυγος-μητέρα. Γι' αυτό το λόγο, μόνο τα κορίτσια διδάσκονται τα μαθήματα της Υγιεινής και της Οικιακής Οικονομίας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1997: 195).

Σε ό, τι αφορά την πρωτοβάθμια - δημοτική εκπαίδευση προκύπτει ότι, ενώ αρχικά και σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, υπάρχει μεγάλη ανισότητα στην πρόσβαση και τη συμμετοχή των κοριτσιών σε αυτή καθώς η προτεραιότητα δίνονταν στην εκπαίδευση των αγοριών, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ειδικότερα μετά το 1929 η εικόνα αρχίζει να αλλάζει. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 που καθιέρωσε το μικτό εξατάξιο δημοτικό σχολείο, καθώς και η προσπάθεια για ουσιαστική εφαρμογή του νόμου περί υποχρεωτικής φοίτησης σε αυτό, οδήγησαν στο να εκλείψει σταδιακά το φαινόμενο της ανισότητας και να έχει επέλθει μέχρι σήμερα μια κατάσταση ισορροπίας, με την έννοια ότι η συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στη δημοτική εκπαίδευση είναι ανάλογη της συμμετοχής τους στις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες του πληθυσμού.

Αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκύπτει ότι, ενώ αρχικά και για ολόκληρο το 19ο αιώνα δεν υπήρχε δημόσια μέση εκπαίδευση για τα κορίτσια εξαιτίας κυρίως του στερεότυπου που αντιμετώπιζε τη γυναικεία εκπαίδευση ως μη κοινωνικά αναγκαία και χρήσιμη, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αυτός ο αποκλεισμός στην πρόσβαση των γυναικών παύει σταδιακά να υφίσταται. Σε αυτό συνέβαλε σημαντικά η παρουσία της ανερχόμενης αστικής τάξης η οποία διεκδικούσε δυναμικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση των γυναικών.

Έτσι, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ιδρύονται τα πρώτα δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης για τα κορίτσια και επιτρέπεται η λειτουργία μικτών σχολείων στις μικρές επαρχιακές πόλεις. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του

1929 καθιερώνονται ενιαίοι τύποι σχολείων μέσης εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, καθώς και η ισότιμη πρόσβαση των δύο φύλων, σε αυτή τη βαθμίδα. Έκτοτε το φαινόμενο της ανισότητας στη συμμετοχή των γυναικών στη μέση εκπαίδευση άρχισε να εξομαλύνεται σταδιακά, φτάνοντας σήμερα, σε ό, τι αφορά στο γυμνάσιο, σε μια ισορροπία ανάλογη με αυτή στη δημοτική εκπαίδευση και αυτό εξαιτίας της ένταξης του γυμνασίου στην υποχρεωτική εκπαίδευση, και σε ότι αφορά στο (γενικό) λύκειο, στην υπεροχή της συμμετοχής των μαθητριών έναντι των μαθητών.

Ιστορικά όμως οι σοβαρές κινητοποιήσεις της Ελληνίδας συνέπεσαν πάντοτε με την ακμή του λαϊκού κινήματος και συρρικνώθηκαν μαζί του κάτω από την πίεση των δυνάμεων της αντίδρασης – όπως στην περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά (1936-1940), την περίοδο της τρομοκρατίας που ακολούθησε τον εμφύλιο πόλεμο και την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974). Χαρακτηριστικό στοιχείο του ελληνικού γυναικείου κινήματος μέχρι το 1974 - με εξαίρεση την περίοδο 1944 έως 1947 - είναι η έλλειψη μαζικότητας αφού δεν επεδίωξε συστηματικά και οργανωμένα την αύξηση του αριθμού των μελών του. Για το λόγο αυτό επικρίνεται ως όχι αρκετά αντιπροσωπευτικό κοινωνικά και γεωγραφικά.

Τη δεκαετία του '70 η μεταρρύθμιση του 1976 ουσιαστικά επαναφέρει τα εκπαιδευτικά πράγματα στην κατάσταση που είχε δημιουργηθεί το 1964 (η δικτατορία ανέστειλε τα μεταρρυθμιστικά βήματα του 1964). Το προοδευτικότερο βήμα της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης αποτελεί η επίσημη καθιέρωση της συνεκπαίδευσης και η συνεπακόλουθη κατάργηση των σχολείων θηλέων. Είναι ευνόητο ότι η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην αυξημένη εκπαιδευτική συμμετοχή των κοριτσιών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995).

Τα καινούρια χαρακτηριστικά που προστίθενται στο ελληνικό γυναικείο κίνημα μετά το 1974 είναι ότι οι διεκδικήσεις και τα αιτήματα που προβάλλει αποκτούν έναν πολιτικό χαρακτήρα ενώ ταυτόχρονα βοηθά τις γυναίκες να συνειδητοποιήσουν το σύνολο των σημερινών οικονομικών, κοινωνικών και

πολιτικών προβλημάτων της χώρας. Δεν περιορίζεται σε έναν αγώνα που αποσκοπεί αποκλειστικά και μόνο στην ισοτιμία της γυναίκας, αλλά αγωνίζεται και παίρνει θέση επίσης για τη λύση γενικότερων προβλημάτων που είναι κοινά και για τα δύο φύλα, χωρίς να χάνει όμως την ιδιαίτερη φυσιολογία του. Παράλληλα στοχεύει στη μαζικοποίηση και στην γεωγραφική του επιρροή με την ίδρυση παραρτημάτων στην επαρχία, σε συνοικίες, σε αγροτικές περιοχές (Πανταζή-Τζίφα, 1984: 17).

Συστηματική αναφορά στην εκπαιδευτική ισότητα των φύλων και στην άρση των κληροδοτημένων ανισοτήτων γίνεται με τη μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '80 δίνοντας έτσι το βασικό πολιτικό της στίγμα και την πρώτη αντιμετώπιση του φύλου ως καθοριστικού εκπαιδευτικού παράγοντα. Ας σημειωθεί ότι στις προηγούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των ετών 1959, 1964, 1976 «αγνοείται συστηματικά ο παράγοντας του φύλου στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και θεωρίας...» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1997: 201-202). Είναι, πάντως, αναμφισβήτητο το γεγονός της βελτίωσης του επιπέδου εκπαίδευσης και των δύο φύλων με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των μέσων του 20<sup>ου</sup> αιώνα και εξής.

Πρόκειται όμως κυρίως για ποσοτική και άρα μονομερή επίδραση της ιδεολογίας για την ισότητα των δύο φύλων (αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών στις βαθμίδες εκπαίδευσης). Σε ένα βαθύτερο επίπεδο δε, οι κοινωνικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τη γυναικεία εκπαίδευση του 19<sup>ου</sup> αιώνα εξακολουθούν να την ταλανίζουν. Τα ποσοστά των αναλφάβητων γυναικών την τελευταία εικοσαετία βρίσκονται σε διπλάσια επίπεδα από αυτά των ανδρών εντείνοντας την ανισότητα στη συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια ζωή και τη μειονεκτική κοινωνική τους θέση. Γεγονός πάντως είναι ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκτά μαζικότερο χαρακτήρα, ιδιαίτερα μετά τη θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ευστράτογλου, 1999).

Όλα αυτά είναι συνισταμένες που ώθησαν τους/τις επιστήμονες/-σες, κυρίως όσων ασχολούνται με τις κοινωνικές επιστήμες και στην Ελλάδα

παράλληλα με το εξωτερικό να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στον παράγοντα φύλο. Υπάρχει αντίφαση σε παγκόσμια κλίμακα – περισσότερο ή λιγότερο έντονη, βέβαια κατά τις χώρες και τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά συστήματα – ανάμεσα στις βαρύγδουπες διακηρύξεις για την ισότητα των δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών και τις πραγματικές διακρίσεις σε βάρος των γυναικών στους τομείς της εκπαίδευσης, του επαγγέλματος, των ρόλων που έχουν οριστεί για τα δύο φύλα μέσα στην κοινωνία και μέσα στην οικογένεια. Οι διακρίσεις αυτές ισχυροποιούνται αμοιβαία και διαιωνίζουν την απόσταση ανάμεσα στη θέση των ανδρών και στη θέση των γυναικών.

Έτσι παρά τις αναμφισβήτητες προόδους που σημειώθηκαν λίγο - πολύ σε όλο τον κόσμο και ιδιαίτερα σε ορισμένες χώρες, είναι εμφανές, με μια μελέτη των γεγονότων και των αριθμών, ότι η κοινωνία οργανωμένη από τους άντρες και προς όφελός τους, επανακτά με το ένα χέρι ό, τι παραχωρεί με το άλλο στις γυναίκες. Τις προϋποθέσεις όμως για να στραφούν τα πολιτικά βλέμματα σε κάτι τόσο ευαίσθητο το δημιούργησαν οι γυναικείες οργανώσεις που με τις πιέσεις και το έργο τους πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να δοθεί προσοχή στο γυναικείο ζήτημα.

Παράλληλα με την ανάπτυξη των διεκδικήσεων των γυναικών, πολλαπλασιάζονται όχι μόνο οι ερευνητικές ομάδες που ασχολούνται με το θέμα και οι συνακόλουθες εκδόσεις, δημοσιεύσεις και επιστημονικές συναντήσεις, αλλά ακόμα τα πανεπιστημιακά τμήματα και κέντρα, τα πανεπιστημιακά μαθήματα και διπλώματα που έχουν ως αντικείμενο τα θέματα των γυναικών. Τα μηνύματα της προόδου της γυναικείας εκπαίδευσης στις άλλες χώρες καθώς και οι αγώνες των γυναικών που σιγά-σιγά προβάλλουν όλο και πιο συγκεκριμένες θέσεις κι απόψεις στα θέματα της εκπαίδευσης, φτάνουν και στην Ελλάδα και ασκούν σημαντική επιρροή.

### **1.3. Γυναικείες Σπουδές**

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 στην Αμερική και στην αρχή της δεκαετίας του '70 στην Ευρώπη, τότε που το γυναικείο ζήτημα ξεπερνά τα πρώτα του

βιώματα και προβληματίζεται για το μέλλον του, την τακτική του και τους στόχους του, αρχίζουν να εμφανίζονται οι γυναικείες σπουδές στα Πανεπιστήμια.

Οι γυναικείες σπουδές γεννήθηκαν στους κόλπους του γυναικείου κινήματος και βασίζονται στην ελάχιστη παραδοχή ότι οι γυναίκες υφίστανται κοινωνική καταπίεση. Είναι απόρροια της ανάγκης να μελετηθούν και να καθοριστούν οι μηχανισμοί αυτής της καταπίεσης, καθώς και η θέση και ο ρόλος των γυναικών, όχι μόνο στην κοινωνία σήμερα, αλλά και στην πορεία του πολιτισμού και της ιστορίας. Στόχος των γυναικείων σπουδών είναι να συμβάλλουν, μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες, στην απελευθέρωση της γυναίκας.

Πρωτοεμφανίστηκαν στις Κοινωνικές Επιστήμες, εξετάζοντας μέσα από το πρίσμα μιας συγκεκριμένης επιστήμης, την κοινωνική θέση της γυναίκας, και χρησιμοποιώντας καταρχήν τις παραδοσιακές επιστημονικές μεθόδους. Σύντομα διείσδυσαν σε όλους τους επιστημονικούς χώρους, συχνά ξεπερνώντας τα στενά όρια μιας επιστήμης και επιζητώντας διεπιστημονικές προσεγγίσεις του θέματος. Στην πορεία έφτασαν να απορρίψουν την παραδοσιακά κεκτημένη επιστημονική γνώση, και συχνά να αποτολμήσουν μια επιστημονική επανάσταση.

Οι διαφορές του γυναικείου κινήματος, της δομής και της διάρθρωσης των Πανεπιστημίων, του πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου μεταξύ Ευρώπης και Αμερικής επηρέασαν την ανάπτυξη και την πορεία των γυναικείων σπουδών ανάλογα. Το 1977 ιδρύθηκε στην Αμερική η Εθνική Ένωση Γυναικείων Σπουδών με στόχο, όπως αναφέρει κατά λέξη στην ιδρυτική της διακήρυξη, να «προωθήσει την εκπαιδευτική στρατηγική μιας δυναμικής επέμβασης στη συνείδηση και τη γνώση, που θα μετασχηματίσει άτομα, θεσμούς, σχέσεις και τελικά όλη την κοινωνία» (Παυλίδου, Σαββίδου & Χρονάκη, 1986: 58-59).

Στην Ευρώπη παρά την πιο αργή εξέλιξη και έλλειψη οικονομικών πόρων, στις περισσότερες χώρες υπάρχουν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, επιτροπές, ομάδες γυναικείων σπουδών, σε πολλά Πανεπιστήμια. Στην Ελλάδα

με βάση το ψήφισμα της 13ης Ιουνίου 1985 σχετικά με την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η Γενική Γραμματεία Ισότητας έστειλε εγκύκλιο, προτρέποντας τα Πανεπιστήμια να συμπεριλάβουν το θέμα Ισότητας των δύο φύλων, στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τους τμημάτων.

Το ζήτημα δεν είναι πια να αναγνωρίζεται το δικαίωμα στην ίση αντιμετώπιση των γυναικών σε όποιο τομέα ή να επιβάλλεται αυτή υποχρεωτικά ως αποτέλεσμα κάποιων ενεργειών, δηλαδή η ισότητα ως κατάληξη, αλλά να επιχειρηθεί από την πηγή της η ανασύσταση μιας φυσικής ισότητας στην αφετηρία, την οποία διέστρεψαν οι κοινωνικοί καθορισμοί και καταστάσεις, ώστε να ξαναδοθούν σε όλους τα ίδια μέσα. Τούτη η αρχή η οποία αρχικά προωθήθηκε σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο υιοθετήθηκε εκ νέου σχετικά πρόσφατα με σκοπό να αποκατασταθούν στην περίπτωση των γυναικών οι ίδιες αφετηριακές δυνατότητες με τους άνδρες. Όσο κι αν είναι πια αδύνατο να ταυτιστούν η νομιμότητα και η ισότητα, όσο κι αν αποτελεί αυταπάτη η σκέψη ότι αρκεί μόνο ο νόμος για την υπέρβαση των διακρίσεων, είναι εξίσου αδιανόητο να επιτευχθεί χωρίς αυτόν (Maruani, 2006: 114-115).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα νοήματος που εκδηλώνεται με υπονομευτικό - από πολιτική άποψη - τρόπο είναι η αντιπαράθεση των φεμινιστριών γύρω από το δίλημμα «ισότητα ή διαφορά». Εδώ έχει κατασκευαστεί μια διπολική αντίθεση σκοπός της οποίας είναι να προσφέρει τις εξής εναλλακτικές επιλογές στις φεμινίστριες: να ενστερνιστούν είτε την ισότητα είτε την υποτιθέμενα αντίθετη προς αυτή έννοια, τη διαφορά. Στην πραγματικότητα όμως, δια μέσου της ίδιας της αντίθεσης αποκρύπτεται η αμοιβαία εξάρτηση των δύο όρων: γιατί ούτε η ισότητα, ούτε η διαφορά αποκλείει εκ των προτέρων την ισότητα. Έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια ως φράση κλειδί που συμπυκνώνει αντιπαρατιθέμενες φεμινιστικές θέσεις και πολιτικές στρατηγικές. Αυτές που υποστηρίζουν ότι η έμφυλη διαφορά δεν πρέπει να παίζει κανένα ρόλο στην εκπαίδευση, την απασχόληση, τη δικαιοσύνη και τη νομοθεσία τοποθετούνται στο στρατόπεδο της ισότητας. Εκείνες που επιμένουν ότι η εκκλήσεις υπέρ των γυναικών πρέπει να γίνονται με όρους

συμβατούς με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνδέουν τις γυναίκες ως ομάδα τοποθετούνται στο στρατόπεδο της διαφοράς (Αθανασιάδου, 2006: 149).

Το κίνημα που έμεινε γνωστό ως γαλλικός φεμινισμός καλύπτει μια ομάδα Γαλλίδων φεμινιστριών (Helene Cixous, Luce Irigaray και Monique Wittig) που ήταν υπέρμαχοι όχι της ισότητας των φύλων αλλά της αναγνώρισης της διαφοράς τους. Σε αντίθεση με τη διάσημη πρόδρομό τους στον αγώνα κατά του γαλλικού μισογυνισμού, τη Simone de Beauvoir, οι γυναίκες αυτές δεν συμφωνούσαν καθόλου με το εγκώμιο που πλέκει για τις σύγχρονες γυναίκες στην κατακλείδα του βιβλίου της Το Δεύτερο Φύλο: «Η σύγχρονη γυναίκα υιοθετεί αντρικές αξίες: Είναι περήφανη για το γεγονός ότι σκέφτεται, δρα, εργάζεται επί ίσοις όροις με τους άντρες. Αντί να επιδιώκει να τους μειώσει, ανακηρύσσει εαυτόν ισότιμο με τους άντρες». Οι Cixous, Irigaray και Wittig αποκήρυσσαν την υποταγή στο πρότυπο της κοινωνικής ισότητας και της μετά Διαφωτισμόν ορθολογικότητας που προέβαλλε η Beauvoir (Evans, 2003: 86).

Για να υπάρξει ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, απαιτούνται κοινωνικές σχέσεις ουδετεροποιημένες ως προς το φύλο, είναι μάλιστα προφανές ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το να αντιμετωπίζουμε τους άνδρες και τις γυναίκες ως ίσους προϋποθέτει να τους αντιμετωπίζουμε με διαφορετικούς τρόπους. Αυτό που απαιτείται για ένα πρόγραμμα ριζοσπαστικής και πλουραλιστικής δημοκρατίας δεν είναι ένα έμφυλα διαφοροποιημένο πρότυπο της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο του οποίου οι ειδικές ενασχολήσεις ανδρών και γυναικών θα αξιολογούνται ισότιμα, αλλά μια πραγματικά διαφορετική αντίληψη για το τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης και να δρα ως μέλος μιας δημοκρατικής πολιτικής κοινότητας (Mouffe, 2006: 605).

Η ισότητα εμφανίζεται ως αξία που δεν επιβάλλεται, αλλά κερδίζεται σιγά - σιγά. Η κατάκτησή της υποθέτει την ταυτόχρονη δράση «από τα κάτω» και «από τα πάνω». Αυτή η διπλή κίνηση φαίνεται απολύτως απαραίτητη στο ζήτημα της ισότητας των φύλων σε μια κοινωνία που σημαδεύτηκε επί αιώνες από την πατριαρχία, σε μια κοινωνία η οποία καθυστερεί να μεταφράσει την



ισότητα σε συμπεριφορές, ενώ στην εποχή μας την αποδέχεται ως αφηρημένη αρχή. Αφενός θα πρέπει να ολοκληρωθεί ο μετασχηματισμός των νοοτροπιών στη βάση, με τη συστηματική ευαισθητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών. Αφετέρου, παρόλο που το δίκαιο δεν παίζει αποκλειστικό ρόλο, παραμένει απαραίτητο για την καταγραφή της προόδου ή για να λειτουργήσει ως κέντρισμα. Από την άποψη αυτή, η αρχή της ισότητας, που καταγγέλθηκε ως καθαρά τυπική, χάρη στα νέα δικαστικά σώματα και στα βελτιωμένα νομικά εργαλεία, επικυρώνεται ολοένα αποτελεσματικότερα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 2.1. Η επίδραση του φεμινισμού στην εκπαίδευση

Στον κόσμο της εκπαίδευσης, το ξύπνημα της πολιτικής συνείδησης πήρε διάφορες μορφές. Ήδη, μετά τα τέλη της δεκαετίας του '60, οι γυναίκες απογοητεύονταν όλο και περισσότερο από την αποτυχία όσων ασκούσαν εκπαιδευτική πολιτική να παράσχουν ισότητα ευκαιριών. Τα ιδανικά της συλλογικότητας πίσω από τις μεταπολεμικές ρυθμίσεις φάνηκε να έχουν αποτύχει στη στήριξη των γυναικών ή των ιδιαίτερων αιτημάτων τους κατά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παροχών. Τα κενά αυτά ανάμεσα στη ρητορική και στην πραγματικότητα γινόταν ολοένα και πιο εμφανές σε εκείνους/-ες τους/τις ερευνητές/-τριες της εκπαίδευσης που μελετούσαν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις εμπειρίες των κοριτσιών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Arnot, 2004: 273).

Δεκαετία ορόσημο στην παγκόσμια βιβλιογραφία αποτελεί η δεκαετία του '70, καθώς σημαδεύεται από μια έκρηξη δημοσιευμάτων με θέμα την «Εκπαίδευση και το Φύλο». Και τούτο γιατί μια σειρά από πολιτικές ενέργειες και γεγονότα σημαδεύουν αυτή τη δεκαετία. Γεγονότα όπως η «Διακήρυξη για την ισότητα των φύλων» (1975), το διεθνές έτος της γυναίκας (1975) η παγκόσμια διάσκεψη του Μεξικού (1975) και της Κοπεγχάγης (1980) είναι εκδηλώσεις που σημαδεύουν τη δεκαετία αυτή (Ηλιού, 1988: 202). Παράλληλα στην Ευρώπη όλα τα Κράτη μέλη λαμβάνουν οδηγίες που στοχεύουν στην εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα σε όλους τους τομείς, με ιδιαίτερη έμφαση όμως στην εκπαίδευση και στην εργασία. Το εκσυγχρονιστικό αίτημα για την ισότητα των φύλων επεκτάθηκε, πέραν του νομικού, και στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα νομικά κέρδη του γυναικείου κινήματος υποστήριξαν αντίστοιχες προσαρμογές στην εκπαίδευση.

Σε ότι έχει σχέση με την παιδαγωγική επιστήμη, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε διάφορους τομείς όπως είναι η ιστορία της εκπαίδευσης, τα

επίσημα προγράμματα και η εκπαιδευτική πολιτική, τα σχολικά βιβλία και η οργάνωση του σχολείου, ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στο λεγόμενο «κρυφό πρόγραμμα». Το βασικό σημείο στο οποίο συγκλίνουν όλα τα δημοσιεύματα είναι ότι η εκπαίδευση διατηρεί και αναπαράγει ανισότητες ανάμεσα στις οποίες ιδιαίτερα έντονη είναι η διάκριση των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 25).

Η φεμινιστική παιδαγωγική βασίζεται στην αποδοχή της δύναμης που έχει η διαδικασία συνειδητοποίησης, στην αποδοχή ότι υπάρχει καταπίεση, αλλά και δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψής της, καθώς και την επιθυμία για κοινωνικό μετασχηματισμό (Weiler, 1994). Η φεμινιστική παιδαγωγική οραματίζεται την τάξη ως ένα απελευθερωτικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκοντες/ουσες και μαθητές/τριες δρουν ως υποκείμενα με νέους τρόπους συνύπαρξης στην τάξη. Η έννοια της ισοτιμίας των φύλων έγινε αξία που έπρεπε να διδαχθεί σε μαθητές και μαθήτριες. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα νόμος επέβαλε ως σκοπό της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διανέμονται ισόρροπα τα εκπαιδευτικά αγαθά σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή (Φρειδερίκου, 1995: 30).

Τα κάθε είδους σχολικά εγχειρίδια εκτός της εισαγωγής τους στις όποιες γνώσεις είναι και όργανα μύησης στο σύστημα των κυρίαρχων αξιών και ιδεών, προς τους μέσους όρους των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα τείνει, καταρχήν, να εξομοιώνει τις ατομικές αποκλίσεις, προκειμένου να εξασφαλίσει κοινόχρηστες αντιλήψεις για το μείζον δυνατόν της κοινωνικής συνοχής (Φρειδερίκου, 1995: 15).

Ωστόσο, μαθητές και μαθήτριες δεν διαμορφώνονται μόνο από τους ανεπίσημους και συγκαλυμμένους λόγους του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, ούτε και από τα τεράστια εμπόδια ενός εργασιακού κόσμου προσδιορισμένου με βάση το φύλο. Διαπλάθονται, επίσης, από τις προσωπικές τους συγκρούσεις στο πλαίσιο προκαταλήψεων για το φύλο που συχνά εκφράστηκαν από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν τις έννοιες της «ελευθερίας του λόγου, της προστασίας της «ιδιωτικότητας» και της ελευθερίας της ατομικής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούσαν καν

τον βαθμό στον οποίο η αποτυχία τους να παρέμβουν στις έμφυλες συγκρούσεις στο σχολείο συνιστούσε από μόνη της μια «πολιτική πράξη» προς όφελος μιας συγκεκριμένης «τάξης φύλου» (Arnot, 2004: 279).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, κοινωνικοποιημένοι φυλετικά στο εκπαιδευτικό σύστημα ως παλαιότερες/οι μαθήτριες και μαθητές, αναπαράγουν την άνιση κατανομή εργασίας και εξουσίας με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και διαμορφώνουν την τοποθέτηση και την οπτική τους σε σχέση με το φύλο. Είναι βασικό να γίνει κατανοητό ότι στην ουσία οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν στους/στις μαθητές/τριες και ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική το περιεχόμενο των προσωπικών τους εσωτερικεύσεων ως προς το φύλο. Εσωτερικεύσεων που διαμορφώθηκαν και για τους ίδιους/ες, όπως και για όλους τους υπόλοιπους/ες, στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Προκειμένου δε, ο/η εκπαιδευτικός, να καταφέρει να μετατοπίσει ή και να αλλάξει την οπτική του μειώνοντας για τους/τις μαθητές/-τριες κάποιες από τις αρνητικές συνέπειες των προβολών του/της, χρειάζεται να συνειδητοποιήσει κατ' αρχάς τη θέση του απέναντι στα φύλα και κατά δεύτερον τις εσωτερικεύσεις του σε σχέση με αυτά. Θέματα που τα δεδομένα των ελληνικών ερευνών αναδεικνύουν ως πρώιμα να τα προσδοκά κανείς τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί συχνότατα δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την ανισότητα ούτε στο σχολείο, ούτε στις πρακτικές τους. Δεδομένα όμως που μπορούν να ανατραπούν αν προωθηθεί και γενικευθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που έχει ξεκινήσει και στην Ελλάδα (Φρειδερίκου & Φολερού, 1991).

Οι λειτουργοί τού εκπαιδευτικού συστήματος ως δρώντα υποκείμενα μπορούν να συμβάλλουν, αν όχι στην αλλαγή τής δομής, τουλάχιστο με την κατανόηση των προσωπικών τους στάσεων και αντιλήψεων στην αλλαγή των μηνυμάτων που εκπέμπουν σε σχέση με το φύλο. Όσο οξύμωρο κι αν ακούγεται οι εν δυνάμει φορείς τής αλλαγής είναι οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό το λόγο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα όσων προσπαθειών στοχεύουν στην ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Και ενώ η πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση κατακτά τις βαθμίδες, τη μια μετά την άλλη, η διάκριση σε βάρος τους μετατοπίζεται αντίστοιχα: στις ανώτερες βαθμίδες, στο είδος της εκπαίδευσης, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων, στην αξία των διπλωμάτων. Όταν η ισότητα επιτυγχάνεται πραγματικά, δεν χρησιμεύει πια πολύ. Παράδειγμα, η ισότιμη φοίτηση των δύο φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των αναπτυγμένων χωρών. Όταν στον τομέα των δικαιωμάτων των γυναικών, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, πανηγυρίζουμε μια νίκη, έχουμε να κάνουμε τις περισσότερες φορές με μια καθυστερημένη κατάκτηση ή με μια εντυπωσιακή εξαίρεση.

Οι φεμινίστριες κοινωνιολόγοι είναι αυτές που φέρνουν στο προσκήνιο το ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης. Βασίζουν την οπτική τού προβληματισμού τους στις θέσεις του φεμινιστικού κινήματος, όπως αυτό εξελίσσεται από τη γέννησή του έως σήμερα, καθώς και στην κριτική που ασκούν στην παραδοσιακή-ανδρική κοινωνιολογία. Στο πλαίσιο αυτό, η Arnot και Weiner (1987) αναφέρουν τέσσερις φεμινιστικές οπτικές που κυρίως επηρεάζουν την έρευνα γύρω από το φύλο στην εκπαίδευση. Την οπτική του φιλελεύθερου φεμινισμού (*liberal feminism*) που πρεσβεύει την «ισότητα ευκαιριών» στην εκπαίδευση, τον μαρξιστικό/σοσιαλιστικό φεμινισμό (*marxist/socialist feminism*) που εστιάζει στη σχέση της τάξης, της φυλής και του φύλου και αντίστοιχα προωθεί την αντι-ρατσιστική εκπαίδευση και τον ριζοσπαστικό φεμινισμό (*radical feminism*) που αναδεικνύει τις πατριαρχικές σχέσεις και προωθεί την αντι-σεξιστική εκπαίδευση. Σημαντική για την εξέλιξη της φεμινιστικής σκέψης και για την επίδρασή της στην εκπαίδευση είναι η οπτική του μαύρου φεμινισμού (*black feminism*), αν και άργησε να αναγνωριστεί η θέση του από τις παρυφές στο κέντρο των φεμινιστικών εξελίξεων (Weiner, 1994: 52).

Τέσσερις οπτικές που προσφέρουν διαφορετική αιτιολόγηση για τη μειονεκτική γυναικεία εκπαίδευση, επηρεάζουν την τελευταία δεκαπενταετία την έρευνα γύρω από το φύλο στην εκπαίδευση, δημιουργούν όμως και διαφορετικά ερωτήματα στη φεμινιστική έρευνα καθώς και διαφορετικές στρατηγικές για την αναβάθμισή της.

### 2.1.1. Φιλελεύθερος Φεμινισμός

Ο φιλελευθερισμός εμφανίστηκε την εποχή της κατάρρευσης της φεουδαρχίας και της ανάπτυξης της αστικής τάξης. Αποτέλεσε την ιδεολογία του καπιταλιστικού συστήματος, δίνοντας έμφαση και στο δικαίωμα του ατόμου να εξελίσσεται σύμφωνα με την προσωπική του αξία και την εργασία που προσφέρει (Arnot & Weiner, 1987: 76). Οι πρώτες φεμινίστριες της κατεύθυνσης αυτής, που διατύπωσαν τις απόψεις τους ήδη από τον προηγούμενο αιώνα, ζητούσαν ίση δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, άνδρες και γυναίκες, και διατύπωσαν την απαίτηση τους για νομικά κατοχυρωμένη, τυπική ισότητα ευκαιριών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αργότερα οι σύγχρονες φιλελεύθερες φεμινίστριες δεν αρκέστηκαν στην νομικά κατοχυρωμένη ισότητα την οποία θεωρούσαν ανεπαρκή αλλά θεωρούσαν ότι η πραγματική ισότητα ευκαιριών γίνεται εφικτή μόνο με την κατάργηση των στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων που επιτυγχάνεται με την αλλαγή των στάσεων των μαθητών/-τριών, γονιών, εκπαιδευτικών και εργοδοτών.

Η φιλελεύθερη φεμινιστική προσέγγιση όμως δίνει έμφαση στην ψυχολογική και κοινωνική προέλευση των στερεοτύπων και όχι στην ιστορική τους βάση ούτε τις κοινωνικές δομές που ευνόησαν την ανάπτυξή τους. Οι αρχές της φιλελεύθερης άποψης για την εκπαίδευση των δύο φύλλων συνοψίζονται στον καθορισμό των στόχων της εκπαίδευσης, με προτεραιότητα την επίτευξη της προσωπικής ολοκλήρωσης των παιδιών, ανεξαρτήτως φύλου, στην άποψη ότι ίσο σημαίνει ίδιο και όχι αντίστοιχο, στην αντίληψη ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην ανισότητα και την διάκριση, στην πίεση για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την ενθάρρυνση των γυναικών να προχωρούν στη λήψη αποφάσεων και να κατευθύνονται σε θέσεις εργασίας και απασχόλησης με μη παραδοσιακό χαρακτήρα σε σχέση με το φύλο τους.

Ωστόσο οι φιλελεύθερες φεμινίστριες του 19<sup>ου</sup> αιώνα, μολονότι διαπιστώνουν την υποτέλειά τους στους άνδρες, δεν αναζητούν την έξοδο από την οικιακή τους θέση, όσο κυρίως τη βελτίωση της θέσης αυτής και την εξύψωση του φύλου τους μέσω ευρύτερης πρόσβασης στις σπουδές και την

έμμισθη εργασία (Weiner, 1994: 53). Υποστηρίζουν ακόμη, κι αυτό θα τις φέρει μεταγενέστερα σε αντίθεση με φεμινίστριες διαφορετικής οπτικής, ότι η εκπαιδευτική ισότητα ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί στο δεδομένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς να είναι απαραίτητες καινοτόμες αλλαγές στην οικονομική, πολιτική ή πολιτισμική ζωή.

Αν και η φιλελεύθερη οπτική για την εκπαίδευση δέχτηκε κριτική τόσο από τις φεμινίστριες κοινωνιολόγους που προέρχονται από τα δύο άλλα ρεύματα της φεμινιστικής θεώρησης, της ριζοσπαστικής που θεωρεί πως η έρευνα που ξεκινά απ' τη φιλελεύθερη αντίληψη εντάσσεται μέσα στο δεδομένο πλαίσιο της ανδρικής επιστήμης, θεωρώντας αυτονόητες τις υπάρχουσες ιεραρχικές δομές και τις υπάρχουσες σχέσεις δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα αλλά και τις σοσιαλίστριες φεμινίστριες από την άλλη που υποστηρίζουν ότι πρέπει να αναζητούνται τα βαθύτερα αίτια για τους λόγους ύπαρξης των ανισοτήτων. Ωστόσο οι φιλελεύθερες φεμινίστριες αποτέλεσαν την πρώτη φωνή που ακούστηκε για την υποστήριξη των δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση, στην εργασία και αλλού (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 1999).

Η δεκαετία του '70 είναι σημαντική για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης γενικότερα και για το φεμινιστικό κίνημα και τη φεμινιστική οπτική της εκπαίδευσης ειδικότερα. Ο φιλελευθερισμός εξακολουθεί να υφίσταται στη νεο-φιλελεύθερη όμως, πιο ριζοσπαστική εκδοχή του. Οι νεο-φιλελεύθερες φεμινίστριες θεωρούν ότι η τυπική – η θεσμοθετημένη – ισότητα ευκαιριών δεν είναι επαρκής. Αντίθετα, η ουσιαστική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών πιστεύουν ότι θα πραγματωθεί μόνο αν αλλάξουν τα στερεότυπα που σχετίζονται με τους έμφυλους ρόλους. Κι αυτό με τη σειρά του για να επιτευχθεί χρειάζεται να στηριχτεί σε μια εκπαίδευση που θα έχει ως στόχο την αναμόρφωση της στάσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των εργοδοτών και των γονιών (Middleton 1987:76-77).

Αυτές οι τελευταίες θέσεις θα υποστούν αυστηρή κριτική και από τις ριζοσπάστριες και από τις σοσιαλίστριες/μαρξίστριες φεμινίστριες. Βασικό

σημείο κριτικής είναι η αποδοχή από τις φιλελεύθερες φεμινίστριες των ιεραρχικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών ως αυτονόητων αλλά και η αποτυχία τους να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα, που κυρίως τις ενδιέφεραν, ως πολιτισμική κατασκευή (Middleton, 1987: 77-78).

Πιο συγκεκριμένα, οι φιλελεύθερες φεμινίστριες θεωρούν ότι τα στερεότυπα που αφορούν στα φύλα έχουν ψυχολογική καταβολή, μ' αυτόν τον τρόπο αγνοούν συστηματικά την κοινωνική τους προέλευση και το ιστορικό πλαίσιο που συμβάλλει στη δημιουργία τους. Έτσι, δε συνδέουν καθόλου την εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ μαθητών/-τριών με την υποτελή θέση των γυναικών στην κοινωνία γενικότερα (Weiner, 1985: 7). Ωστόσο οι φιλελεύθερες φεμινίστριες αποτέλεσαν την πρώτη φωνή που ακούστηκε για την υποστήριξη των δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση, στην εργασία, και αλλού (Δεληγιάννη-Κουίμτζη, 1998).

### **2.1.2. Ριζοσπαστικός Φεμινισμός**

Παράλληλα όμως με το νεο-φιλελευθερισμό κάνει την εμφάνισή του τη δεκαετία του '70 η ώριμη και ριζοσπαστική φωνή του δεύτερου κύματος του φεμινισμού. Αντίθετα οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες χρησιμοποιούν τον όρο πατριαρχία, με την έννοια της καθολικής καταπίεσης των γυναικών από τους άνδρες και αυτό είναι και το ειδοποιό στοιχείο που τις ξεχωρίζει από τις μαρξίστριες φεμινίστριες οι οποίες βλέπουν την πατριαρχία μόνο στο πλαίσιο μιας ταξικής διαστρωμάτωσης και ότι εκφράζεται με διαφορετική ένταση στις διάφορες κοινωνικές τάξεις ενώ οι ριζοσπάστριες εννοούν με τον όρο ένα φαινόμενο καθολικό που συναντάται ιστορικά και κοινωνικά σ' όλες τις μορφές και τις εκδηλώσεις της ζωής.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι θέσεις των ριζοσπαστριών φεμινιστριών διαφέρουν από τις τάσεις των δύο άλλων φεμινιστικών τάσεων. Οι ριζοσπάστριες βλέπουν το σχολείο ως χώρο αναπαραγωγής της πατριαρχίας και τις απασχολεί ο τρόπος κατανομής της δύναμης μέσα και έξω από το σχολείο, ο σεξισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι επιπτώσεις του κρυφού



αναλυτικού προγράμματος στη διατήρηση της καταπίεσης των κοριτσιών. Αν και οι στόχοι που θέτουν ως προς την εκπαίδευση είναι μάλλον περιγραφικοί παρά ερμηνευτικοί ωστόσο προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις για την εκπαίδευση. Αν και δέχονται πως το σχολείο είναι το μόνο υπεύθυνο για τη διάκριση των φύλων στην κοινωνία, υποστηρίζουν πως η κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί αν μπορέσει κανείς να παραγάγει και να διοχετεύσει στα σχολεία νέα γνώση, αυθεντική για τις γυναίκες, όπου το επίκεντρο θα αποτελούν οι ίδιες και αν ενισχυθούν οι μαθήτριες και οι φοιτήτριες με ειδικά μαθήματα, όπου η νέα αυτή γνώση θα αναλύεται και θα συζητιέται.

Πρόκειται στην ουσία για διαδικασία παραγωγής γνώσης μέσα από την εμπειρία, μια τάση που βρήκε την έκφρασή της στις Γυναικείες Σπουδές. Οι μεγάλες συζητήσεις για την αντικειμενικότητα στην επιστήμη, για τον επαναπροσδιορισμό της παραδοσιακής έρευνας και την κριτική της επιστήμης και της έρευνας, έτσι όπως ασκούνται από τους άνδρες επιστήμονες, ξεκινούν από τις θέσεις του ριζοσπαστικού φεμινισμού (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 34-36).

### **2.1.3. Μαρξισμός – Φεμινισμός**

Από τους κόλπους της ριζοσπαστικής φεμινιστικής οπτικής ξεπηδά η σοσιαλιστική/μαρξιστική σκέψη. Κοινό σημείο και αυτής της οπτικής και της ριζοσπαστικής είναι η αντιμετώπιση της γυναικείας καταπίεσης ως φαινομένου δομικού (Middleton, 1987: 79). Η φεμινιστική οπτική που βασίζει την κριτική της στις κατακτήσεις του κλασικού μαρξισμού αντιμετωπίζει την πατριαρχία ως συνέπεια της ταξικής δομής του καπιταλισμού, διαφορετική από τάξη σε τάξη.

Συγκεκριμένα οι μαρξίστριες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση αναπαράγει φυλετικό διαχωρισμό αντίστοιχο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Το σχολείο, δηλαδή, διαμεσολαβώντας μεταξύ οικογένειας και αγοράς εργασίας ενισχύει τα στοιχεία της έμφυλης διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών προετοιμάζοντάς τα για έμμισθη εργασία αντίστοιχη του φύλου τους (Barret, 1987: 52). Σ' αυτό ακριβώς το πλαίσιο, στην αναζήτηση της φυλετικής

ανισότητας και του συσχετισμού της με την ταξική ανισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης κινούνται οι έρευνες των φεμινιστριών σοσιαλιστικής/μαρξιστικής κατεύθυνσης.

Η έντονη ενασχόληση της σοσιαλιστικής/μαρξιστικής θεώρησης με τις δομές και την ιδεολογία που αυτές αναπαράγουν οδήγησε σε κριτική των απόψεών τους στη βάση ότι στερούνται τη διάσταση της υποκειμενικότητας και της έμφυλης ταυτότητας (Αβδελά & Ψαρρά, 1987: 47). Η άποψή τους επίσης ότι το σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία «διπλού μειονεκτήματος» στα υποκείμενα, για παράδειγμα ένα κορίτσι με γονείς εργάτες υφίσταται προσθετικά τη μειονεξία της τάξης και του φύλου του, αμφισβητήθηκε έντονα και σήμερα θεωρείται παρωχημένη, όπως θα φανεί στην ανάλυση που θα ακολουθήσει. Δέχονται, επίσης, κριτική διότι τείνουν να θεωρητικοποιούν τις δομές και την αναπαραγωγή τους με κριτήρια λειτουργισμού και κοινωνικής αιτιοκρατίας, μη προτείνοντας έτσι λύσεις για τη βελτίωση της θέσης των γυναικών (Barrett, 1987: 52).

Ο Μαρξισμός – Φεμινισμός είναι μια τάση στο σύγχρονο φεμινιστικό κίνημα όπου η κοινωνική τάξη αποτελεί το βασικό σημείο αναφοράς. Ειδικότερα στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης η άποψη αυτή εκφράζεται με την ανάλυση που στοχεύει στη σύνδεση της δομής και των απαιτήσεων του σχολείου με τον κοινωνικό καταμερισμό κατά φύλα. Οι μαρξίστριες φεμινίστριες κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης κατήγγειλαν όχι μόνο την ηγεμονία μιας τάξης, της αστικής, αλλά και ενός φύλου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι αφού η εκπαίδευση αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, που είναι η ανδρική ιδεολογία, και την υπάρχουσα κοινωνική δομή η οποία λειτουργεί ως αιτία και αποτέλεσμα του καταμερισμού της εργασίας κατά φύλα.

Οι δομές του καπιταλισμού είναι σύμφωνα με τις μαρξίστριες φεμινίστριες ο λόγος που οι γυναίκες στην εκπαίδευση, αλλά και στη κοινωνία γενικότερα, αποτελούν μια καταπιεσμένη ομάδα και όχι μια ομάδα που μειονεκτεί. Εισαγάγουν επίσης τον όρο της πατριαρχίας στις αναλύσεις τους για το φύλο στην εκπαίδευση, οι οποίες όμως περιορίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία

και εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο των κοινωνικών δομών και δεν προτείνουν λύσεις που θα μπορούσαν, με τη μορφή πρακτικών εφαρμογών, να βελτιώσουν τη θέση των γυναικών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια παρέμβασης στο σχολείο, εφόσον αυτό εξακολουθεί να λειτουργεί μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα και η εκπαίδευση δεν αλλάζει αν δεν αλλάξουν και οι δομές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 30-34).

#### **2.1.4. Μαύρος φεμινισμός**

Νέες προκλήσεις εμφανίζονται στο εσωτερικό του φεμινιστικού κινήματος τη δεκαετία του '80 από τις μαύρες φεμινίστριες αρχικά, κυρίως ως κριτική στο ριζοσπαστικό φεμινισμό. Οι μαύρες φεμινίστριες καταγγέλλουν την ύπαρξη της έννοιας της «αδελφότητας των γυναικών» που κυριάρχησε ως σύνθημα την προηγούμενη δεκαετία, και διαρρηγνύουν την υποτιθέμενη ενότητα των γυναικών. Επιχειρηματολογούν λέγοντας ότι στον προηγούμενο φεμινιστικό Λόγο, τον οποίο και αποκαλούν «ηγεμονικό φεμινισμό» (Robinson, 1997: 18), οι μαύρες γυναίκες δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους, αφού αυτός προκύπτει και εκφράζει τις εμπειρίες των λευκών, μεσοαστών, δυτικών γυναικών αποκλείοντας φωνές από άλλες εθνότητες ή κοινωνικές τάξεις. Καθόλου συμπτωματικά, με αντίστοιχα επιχειρήματα αρχίζουν να εκφράζονται, αρχικά στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη, οι ισπανόφωνες γυναίκες της Αμερικής, οι γηγενείς, οι ασιατοαμερικάνες από διαφορετικές τάξεις, καθώς και πολλές γυναίκες της εργατικής τάξης (Thornton Dill, 1994: 42).

Μολονότι αποδέχονται πως σ' ένα πρώτο, πρώιμο επίπεδο η «αδελφότητα των γυναικών» ως πρακτική συνέβαλε στο να αισθάνονται οι γυναίκες ως ενιαίο σώμα και επέτρεψε σε κάποιες μεσοαστές λευκές να δράσουν στη δημόσια σφαίρα, εντούτοις ενέτεινε τον ταξικό και «φυλετικό» διαχωρισμό μεταξύ των υπολοίπων γυναικών. Έτσι, αν και στην πιο προοδευτική του εκδοχή το βίωμα της αδελφότητας συντείνει στη διαμόρφωση της «πολιτικής της προσωπικής εμπειρίας» (the politics of personal experience), ο φεμινισμός

περιορίζεται γιατί δεν συμπεριλαμβάνει στο εύρος του εμπειρίες γυναικών από διαφορετικούς πολιτισμούς και τάξεις. Για το «μαύρο» φεμινισμό δε νοείται φεμινισμός που δε λαμβάνει υπόψη του το ρατσισμό (Weiner, 1994: 58).

Άλλωστε, οι μαύρες φεμινίστριες υποστηρίζουν πως δεν αποτελεί κατασκευή μόνο το φύλο αλλά και η «φυλή», και συμπληρώνουν ότι οι μηχανισμοί καταπίεσης τού σεξισμού είναι ανάλογοι μ' αυτούς του ρατσισμού. Μέσα από τα βιώματά τους οι μαύρες φεμινίστριες συμβάλλουν επιπλέον στη συνειδητοποίηση ότι τα συστήματα καταπίεσης όχι μόνο αλληλοδιαπλέκονται, αλλά βιώνονται ταυτόχρονα στο σύνολο της ταυτότητας του υποκειμένου (Thornton Dill, 1994: 46).

### **2.1.5. Μεταμοντέρνες Φεμινίστριες**

Οι μεταμοντέρνες φεμινίστριες ζητούν την υπέρβαση των καθιερωμένων δυϊσμών τού τύπου άνδρας-γυναίκα και την αντιμετώπιση με οπτική ρευστότητας αντίστοιχων κατηγοριών. Στο πλαίσιο του μεταμοντερνισμού αναπτύσσεται η μεταδομιστική φεμινιστική οπτική κυρίως ως κριτική στον κλασικό δομισμό. Αναζητούν νέους τρόπους κατανόησης του κόσμου δίνοντας έμφαση στη ρευστότητα και τον υποκειμενισμό χρησιμοποιώντας ως εννοιολογικό εργαλείο την αποδόμηση (deconstruction). Δίνουν έμφαση επίσης στη σχέση εξουσίας και δύναμης, όπως αυτή αναπτύχθηκε στη σκέψη τού Φουκώ. Οι μεταδομίστριες στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν τις διχοτομίες τού τύπου εμπειρίες των αγοριών-κοριτσιών ως γλωσσική κατασκευή που προάγει συγκεκριμένη ιδεολογία, όπως αντίστοιχα κατασκευή αποτελεί και η ταυτότητα του φύλου που αποκτά συγκεκριμένο νόημα στη διαδικασία τής εκπαίδευσης (Dillabough & Arnot, 2000).

Ειδικά σε σχέση με την ταυτότητα αναδείχτηκε η πολλαπλότητά-πολυπλοκότητά της, σε σχέση με προηγούμενες «ενιαίες» εννοιολογήσεις της, και η ρευστότητά της ανάλογα με το πεδίο αλληλεπίδρασης. Ανάλογη ρευστότητα αποκτά η ταυτότητα του φύλου όπου το τι σημαίνει γυναίκα-θηλυκότητα μπορεί να αλλάζει και να μεταλλάσσεται ανάλογα με τα γλωσσικά ή κοινωνικά

συμφραζόμενα. Σημαντική στη μεταδομιστική φεμινιστική σκέψη υπήρξε η ανάδειξη του υποκειμένου σε φορέα νοήματος, σε δρών υποκείμενο (agent) που συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Weiner 1994: 64).

Η έμφαση στη μελέτη της ταυτότητας μαζί με τη συνειδητοποίηση ότι οι σχέσεις των φύλων δε μελετούνται επαρκώς μόνο με την έρευνα της κοριτσίστικης-γυναικείας ταυτότητας, οδήγησε στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας. Και αυτή, όπως και η γυναικεία, αναδείχτηκε ως πολλαπλή. Βέβαια, η μελέτη της ανδρικής ταυτότητας συνάδει με μια γενικότερη στροφή των ερευνών στους λόγους της σχολικής αποτυχίας των αγοριών και στη μειωμένη σχολική τους απόδοση σε σημείο που λόγω της πληθώρας των ερευνών, έως και σήμερα, να μιλούν για ηθικό πανικό (moral panic) (Erstein et al. 1998: 2). Κριτική ασκείται στο μεταδομιστικό φεμινισμό στη βάση ότι λαμβάνεται ως εξαιρετικά θεωρητικός χωρίς δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής.

Στη δεκαετία του '90 η έρευνα για την ανδρική ταυτότητα εξακολουθεί να (υπερ)ισχύει καταδεικνύοντας, κατά μια έννοια, τον ανδρισμό όχι ως κανονικότητα πλέον, αλλά ως μια εξίσου «προβληματική» περιοχή. Να αναφερθεί, για τη δεκαετία του '90, η σημασία στη φεμινιστική έρευνα της χρήσης του αναστοχασμού ως ερευνητικού εργαλείου που επιβάλλει στις ερευνήτριες να καταθέτουν τον τρόπο που η παρατήρησή τους επηρεάζει το υπό παρατήρηση «γεγονός». Εργαλείο εξαιρετικά σπουδαίο όταν χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα και ιδιαίτερα όταν ο/η ερευνητής/τρια- εκπαιδευτικός το αξιοποιεί ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης.

## **2.2. Εκπαιδευτική ισότητα στην Ελλάδα**

Στον ελληνικό χώρο οι μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1970 έπρεπε, ανάμεσα στα άλλα, να εξισορροπήσουν την καθυστέρηση των μεταρρυθμίσεων της δεκαετίας του 1960 που είχαν «αναβληθεί» εξαιτίας της δικτατορίας του 1967. Σημαντικός στόχος ήταν η προετοιμασία για την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, και ειδικότερα για την εφαρμογή της

Κοινοτικής Οδηγίας του 1975 για την ίση μεταχείριση στην εργασία ανδρών και γυναικών, που είχε άμεση επίδραση στην πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση. Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα είχαν ήδη επηρεάσει την απασχόληση με την αύξηση της προσφοράς των γυναικών, που απέκτησαν τα προσόντα για να διεκδικήσουν δουλειές που προηγουμένως έκαναν σε μεγάλο βαθμό οι άνδρες. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια σημαντική πίεση στους εργοδότες για να αλλάξουν τις πρακτικές προσλήψεων. Το κράτος ανταποκρίθηκε με τη θεσμοθέτηση κανόνων για την ισότητα στις προϋποθέσεις απασχόλησης στον δημόσιο τομέα, ο οποίος ανέκαθεν αποτελούσε το «δείκτη επιτυχίας» για κάθε νέο μέτρο στην αγορά εργασίας.

Οι ελληνικές κυβερνήσεις, από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, εισήγαγαν μέτρα που σχεδιάστηκαν για να προκαλέσουν αλλαγές με στόχο τη δημιουργία ίσων ευκαιριών προκειμένου τα κορίτσια και οι γυναίκες να συνεχίσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική καριέρα τους. Μετά το 1975 οι γυναικείες οργανώσεις προέβαλλαν πολλά αλλά ασυντόνιστα αιτήματα για την ισότητα στην εκπαίδευση κεντρώνοντας την προσοχή σε περιορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η κατάργηση της σχολικής ποδιάς για τα κορίτσια, η ίδρυση μεικτών σχολείων για τα δύο φύλα, η εισαγωγή της σεξουαλικής αγωγής σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων. Τα μέτρα περιέλαβαν την κατάργηση των ελίτ σχολείων που λειτουργούσαν αποκλειστικά για τον ανδρικό πληθυσμό και το άνοιγμα στις γυναίκες κάποιων τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που επέτρεπαν τη φοίτηση μόνο σε άνδρες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, I: 107).

Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι το φύλο του μαθητή/τριας εξακολουθεί να διαδραματίζει διαφοροποιητικό ρόλο, κυρίως όταν κρατούμε σταθερές τις υπόλοιπες προσωπικές και κοινωνικές μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα (Γουβιάς, 1999: 78).

- Τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις μέσα στο σχολείο
- Τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στις Γενικές Εξετάσεις

- Τα κορίτσια έχουν λιγότερες συγκριτικά πιθανότητες να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από ότι τα αγόρια
- Τα κορίτσια έχουν λιγότερες συγκριτικά πιθανότητες να εισαχθούν στα ΑΕΙ, κυρίως όταν εξετάζουμε τις θεωρητικές και θετικές σχολές
- Τα αγόρια έχουν περισσότερες συγκριτικά πιθανότητες να εισαχθούν στα τμήματα εκείνα με τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές και το μεγαλύτερο κύρος στην αγορά εργασίας

Από το 1985 και μετά το ενδιαφέρον για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση μειώνεται, τουλάχιστον σε ότι έχει σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική ή την δημόσια διεκδίκηση. Σ' αυτό συντελούν διάφοροι παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους οι πιο ενδιαφέροντες έχουν να κάνουν με τη μειωμένη παρουσία των γυναικείων οργανώσεων στη δημόσια σκηνή και τη διαμορφωμένη αντίληψη ότι η ισότητα των φύλων είναι πλέον πραγματικότητα, αντίληψη η οποία απορρέει από τη διαπίστωση της κοινής γνώμης ότι τα κορίτσια έχουν εμφανείς επιτυχίες στο σχολείο, ξεπερνώντας μερικές φορές τις επιδόσεις των αγοριών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 43).

Από την αρχή της δεκαετίας του '90 αρχίζουν να κάνουν την εμφάνιση τους νέες θεματικές, οι σχετικές εκδόσεις πολλαπλασιάζονται και σχετικά με το φύλο ερευνητικά προγράμματα αρχίζουν να χρηματοδοτούνται και γενικότερα γίνονται φανερά τα αποτελέσματα των διεργασιών και ζυμώσεων της προηγούμενης δεκαετίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο σεξισμός στην εκπαίδευση δεν αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού για τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, παρόλο που την ίδια περίοδο δημοσιεύτηκε ένας μεγάλος αριθμός επιστημονικών άρθρα για διάφορα κοινωνικά προβλήματα που είχαν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 40).

Σήμερα, η συμμετοχή των αγοριών και κοριτσιών στη βασική εκπαίδευση δεν παρουσιάζει διαφορές. Το γεγονός αυτό παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλλαγών, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποχρεωτική εκπαίδευση και τα ενιαία σχολεία της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι κοινά για τα αγόρια και τα κορίτσια. Η ανάλυση της εξέλιξης της πρόσβασης των γυναικών στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες δείχνει εικόνα που είναι εντελώς ίδια με εκείνη που εμφανίζεται σε άλλα μέρη του κόσμου και σε άλλες χώρες της Ευρώπης ειδικότερα.

Ωστόσο, έρευνες που προέρχονται από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχουν καταλήξει στα εξής συμπεράσματα:

Το οικογενειακό, το σχολικό, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χρησιμοποιούν πρακτικές ασύμμετρης διαπαιδαγώγησης που παράγουν διαφορετικές ταυτότητες φύλου. Αυτή η διαφοροποίηση στις ταυτότητες δεν εσωτερικεύεται παρατακτικά (διαφορετικός-διαφορετική) αλλά υποτακτικά (ανεξάρτητος-εξαρτημένη). Η ταυτότητα των αγοριών εξακολουθεί να διαμορφώνεται με σημεία αναφοράς την καριέρα και τον προσανατολισμό προς την κοινωνία (τον δημόσιο βίο), ενώ η ταυτότητα των κοριτσιών με σημεία αναφοράς τους οικιακούς ρόλους (Φρειδερίκου & Φολέρου, 2004).

Τα κορίτσια που δεν συμμορφώνονται σε στερεότυπες ως προς το κοινωνικό φύλο εκπαιδευτικές διαδρομές δεν ενθαρρύνονται ούτε από το σχολείο ούτε από το οικογενειακό τους περιβάλλον να τις ακολουθήσουν.

Αρκετές μαθήτριες όταν βρίσκονται αντιμέτωπες με διλήμματα και επιλογές, παίρνουν αποφάσεις οι οποίες συνδέονται με τυπική γυναικεία εργασία, επαγγέλματα που συνδέονται με τη φροντίδα, την ομορφιά και το σπίτι και που προωθούν παραδοσιακές ως προς το φύλο συμπεριφορές, χωρίς να εξασφαλίζουν οικονομική αυτονομία, υψηλή θέση στην επαγγελματική ιεραρχία και πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ζιώγου-Καραστεργίου & Φρόση, 2003).

Οι προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τα αγόρια και τα κορίτσια διαφοροποιούνται. Στην περίπτωση των αγοριών, ακόμη κι αν αυτά έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι εκπαιδευτικοί περιμένουν πως στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα με σημαντικές διοικητικές 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. 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 (Δεληγιάννη-Κουίμτζη, Ζιώγου-Καραστεργίου & Φρόση, 2003).

Η μακράιωνη ανισότητα στην αντιμετώπιση της σχολικής εκπαίδευσης των αγοριών και των κοριτσιών αναδείχτηκε με ιδιαίτερη έμφαση και διεξοδικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Δύο τάσεις είναι σήμερα ιδιαίτερα εμφανείς στον τομέα της εκπαίδευσης:

A) εκδημοκρατισμός – μαζικοποίηση

B) προσπάθειες που τείνουν για μια καλύτερη συνάρθρωση σχολείου και επαγγελματικής ζωής.

Το επιχείρημα του εκδημοκρατισμού μπορεί να θεωρηθεί βάσιμο μόνο υπό τον όρο ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες είναι οικονομικά ενεργοί και συμμετέχουν πλήρως στον δημόσιο και πολιτικό χώρο. Συνεπώς η θέση περί εκδημοκρατισμού εξαρτάται από την πλήρη συμμετοχή των γυναικών στον εργασιακό χώρο και από την υποχώρηση των παραδοσιακών διαχωρισμών ανάμεσα στον κόσμο των αντρών και τον κόσμο των γυναικών. Όλα τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να είναι αυτές που διεκπεραιώνουν στο μεγαλύτερο μέρος τους τις οικιακές εργασίες, και ότι η εργασία των γυναικών και όχι των αντρών εξακολουθεί να είναι αυτή που διακόπτεται ή αλλάζει ριζικά με τη γέννηση των παιδιών. Με απλά λόγια τίποτα δεν έχει αλλάξει. Οι γυναίκες τόσο στην πιο ορατή δημόσια σφαίρα της πολιτικής, όσο και σε λιγότερο ορατούς τομείς όπως το σπίτι ή τα νομικά

επαγγέλματα, δεν έχουν αποκτήσει σε σημαντικό βαθμό πραγματική κοινωνική δύναμη με την έννοια της δύναμης που μπορεί να θεσπίσει και να επιβάλλει θεσμικές και δομικές αλλαγές (Evans, 2003).

Η εκπαίδευση των γυναικών, δεν μπορεί παρά να εξελιχθεί σε σχέση με αυτές τις κατευθύνσεις. Αναρίθμητα πλήθη κοριτσιών που πέρασαν τις πύλες της βασικής εκπαίδευσης, χιλιάδες νεαρές κοπέλες που αποφάσισαν να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους όσο γίνεται περισσότερο και όσο γίνεται αποτελεσματικότερα, αλληπάλληλα κύματα από ανειδίκευτες γυναίκες οι οποίες απαίτησαν να αποκτήσουν επιτέλους την κατάρτιση που δικαιούνται ζήτησαν και ζητούν να αντιμετωπιστούν, τόσο από το σχολικό σύστημα, όσο και από την κοινωνία, σαν ολοκληρωμένα κοινωνικά όντα, που ο κόσμος τους δεν θα κλείνεται ποτέ πια ολόκληρος μέσα στους τέσσερις τοίχους του σπιτιού τους (Ηλιού, 1988: 230).

Ο σχετικός με την εκπαίδευση και το φύλο προβληματισμός έχει επεκταθεί και περιλαμβάνει ερευνητές και ερευνήτριες από όλα τα πανεπιστήμια της χώρας και έχει αποκρυσταλλωθεί ως ερευνητικό αντικείμενο στον ακαδημαϊκό χώρο. Είναι εμφανής πλέον η ευρωπαϊκή επίδραση (κυρίως στις χρηματοδοτήσεις ερευνητικών προγραμμάτων) αλλά και η ευρωπαϊκή διάσταση του σχετικού προβληματισμού στην Ελλάδα.

Τέλος, γίνεται 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.

Σε ό, τι αφορά τις ίσες ευκαιρίες για τα δύο φύλα, υπάρχουν οκτώ βασικοί παράγοντες που οδηγούν σε διακρίσεις εις βάρος των νέων γυναικών και των κοριτσιών σε σχέση με την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση:

1. Οικονομικοί παράγοντες σε κοινωνικά μειονεκτούσες οικογένειες που δίνουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση των αγοριών,
2. Προκαταλήψεις που σχετίζονται με το φύλο και επηρεάζουν την επιλογή κλάδου σπουδών,

3. Αντικειμενικοί λόγοι που σχετίζονται με το φύλο και εμποδίζουν την ολοκλήρωση των σπουδών,
4. Λόγοι που σχετίζονται με το φύλο και εμποδίζουν τις νέες γυναίκες να αποκτήσουν υψηλότερο επίπεδο προσόντων μέσω ανώτερων σπουδών,
5. Κοινωνικές προκαταλήψεις κατά των μορφωμένων γυναικών,
6. χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής αναγνώρισης γυναικών με ανώτερη εκπαίδευση,
7. Θρησκευτικές προκαταλήψεις που εμποδίζουν τις γυναίκες να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους στην κοινωνία σε ορισμένες χώρες,
8. Δυσκολίες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση για κορίτσια και νέες γυναίκες από οικογένειες μεταναστών ή από εθνοτικές ή εθνικές μειονότητες.

#### **2.4. Ισότητα και Ανώτερες Σπουδές**

Τις τελευταίες δεκαετίες αντιμετωπίζεται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τον παράγοντα φύλο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με αποτέλεσμα ένας όγκος βιβλιογραφίας που προσπαθεί να εξηγήσει βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ιστορικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που αλληλεπίδρασαν στη διάρκεια των αιώνων, χρησιμοποιώντας τις επιπτώσεις των βιολογικών διαφορών, για να καταστήσουν το ένα φύλο κοινωνικά υποδεέστερο του άλλου και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις των διαφορών στη συμπεριφορά. Τα δικαιώματα των γυναικών πολύ συχνά απλά αιωρούνται ενώ υπάρχει μια γενική αδυναμία να γίνουν αντιληπτά τα πραγματικά δεδομένα του προβλήματος.

Οι περισσότερες διαμάχες και έρευνα για την έμφυλη διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων αφορούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι τόσο στην τριτοβάθμια (Weiner, 1994). Η γνώση, όμως, που παρέχεται στα πανεπιστήμια είναι έμφυλη, με την έννοια του ποιο φύλο την

παράγει και – το πιο σημαντικό – τι παράγεται. Η καινοτομία των γυναικείων σπουδών στα πανεπιστήμια συνίσταται στο ότι έθεσε ζητήματα των σχέσεων εξουσίας στην τάξη και στο πανεπιστήμιο και αμφισβήτησε τον τρόπο συγκρότησης και αξιολόγησης της γνώσης. Παραδοσιακά υπήρχε υπό-αντιπροσώπευση των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά τα τελευταία χρόνια αυτό έχει αλλάξει δραστικά. Η παρουσία των κοριτσιών στον φοιτητικό πληθυσμό έχει φτάσει σχεδόν στο 50% από μόλις 23% το 1960-61 (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, I: 107).

Παρά, όμως, την αισιοδοξία που προκύπτει από την εγκαθίδρυση και την αύξηση των μαθημάτων/προγραμμάτων στις γυναικείες σπουδές διεθνώς τη χρήση των φεμινιστικών θεωριών, και την ισάριθμη εκπροσώπηση των γυναικών στα πανεπιστήμια, παρατηρείται υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στη διοίκηση των πανεπιστημίων καθώς και περιορισμένη πρόσβαση των γυναικών στην παραγωγή της γνώσης (Stiver Lie et al., 1994) όπως και διαφοροποιήσεις ως προς τη συμμετοχή του φύλου σε σχολές διαφορετικών επιστημονικών πεδίων όπου όπως προκύπτει, οι γυναίκες υπερέχουν κυρίως στις θεωρητικές επιστήμες, ενώ οι άνδρες, στις θετικές επιστήμες.

Ως προς τα διδασκόμενα αντικείμενα οι γυναίκες συνωστίζονται στις Ανθρωπιστικές Σπουδές, ακολουθεί η Νομική, οι Οικονομικές και Κοινωνικές Επιστήμες, οι Ιατρικές σχολές, οι Φυσικές Επιστήμες και η Αρχιτεκτονική. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η έντονη παρουσία των γυναικών σε αυτά τα γνωστικά-επιστημονικά πεδία δεν παρατηρείται μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά ουσιαστικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι γυναίκες προσεγγίζουν σχεδόν το εκατό τοις εκατό στη διδασκαλία γλωσσών και υπερτερούν στη διδασκαλία των φιλολογικών και των δευτερευόντων μαθημάτων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003).

Στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης ένα σχετικά υψηλό ποσοστό γυναικών είναι βιολόγοι, ενώ στις άλλες ειδικότητες των μαθηματικών και των φυσικών τα ποσοστά των γυναικών βρίσκονται κάτω από το πενήντα τοις

εκατό με το μεγαλύτερο ποσοστό τους να διδάσκει στη Γυμνασιακή βαθμίδα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003). Έτσι η άνιση κατανομή στις ειδικότητες δημιουργεί ιεραρχική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων και συμβάλλει στην παγίωση αντιλήψεων που θέλουν τα φύλα να «επιτυγχάνουν» σε διαφορετικά γνωστικά πεδία.

Στη δεκαετία του '60 τα αγόρια υπερείχαν αριθμητικά ως προς τη συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα ανατρέπονται στη δεκαετία του '80. Με τη μεταρρύθμιση του 1973 και τη σύνδεση της απόκτησης απολυτηρίου με τις εισαγωγικές εξετάσεις, αυξάνεται η συμμετοχή των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 50%, στα τέλη της δεκαετίας του '80, στο 53% στη δεκαετία του '90 (Λαμπίρη-Δημάκη, 1995). Σήμερα, τα ποσοστά συμμετοχής των κοριτσιών υπερτερούν έναντι των αγοριών σε όλες τις βαθμίδες της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003: 271).

Κι αυτή τη φορά όμως πρόκειται για θετικές εξελίξεις ποσοτικού χαρακτήρα με εμφανή την απουσία ποιοτικών χαρακτηριστικών, τη στιγμή που ουσιαστική αλλαγή και τομή με το παρελθόν της εκπαίδευσης των κοριτσιών δεν παρατηρείται. Έτσι, οι επιλογές των κοριτσιών σε σχέση με τα γνωστικά-επιστημονικά αντικείμενα παραμένουν παραδοσιακές. Υπερτερούν, δηλαδή, αριθμητικά στη φοίτηση σε παιδαγωγικές και φιλοσοφικές σχολές (σε επίπεδο ΑΕΙ), σε σχολές που σχετίζονται με επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, γραφικών και καλλιτεχνικών σπουδών, τροφίμων και διατροφής και διοίκησης και οικονομίας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993: 345 ).

Η μειωμένη συμμετοχή των γυναικών σε πανεπιστημιακά τμήματα θετικών επιστημών καθώς και σε σχολεία και σχολές της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, υποδηλώνει την ύπαρξη διαφορετικού επαγγελματικού προσανατολισμού για τα δύο φύλα, ο οποίος καλλιεργείται μέσα από στερεότυπα και προκαταλήψεις, με συνέπεια την απομάκρυνση των γυναικών από ορισμένα επαγγέλματα και την ώθησή τους προς κάποια άλλα. Σε

αυτές τις περιπτώσεις επομένως, τίθεται ένα άλλο τύπου ερώτημα που αφορά στους λόγους που κατευθύνουν τις γυναίκες αλλά και τους άνδρες, στην επιλογή συγκεκριμένου τύπου σπουδών και επομένως, συγκεκριμένων επαγγελματικών προοπτικών. Τα κοινωνικά στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων εξακολουθούν να εμπλέκονται στις κοινωνικές επιλογές των ατόμων με σημαντικές συνέπειες τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Ακόμη όμως κι αν τυπικά οι γυναίκες δεν εξαιρούνται από την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το πρότυπο οργάνωσης των επαγγελματικών σπουδών είναι τέτοιο ώστε οι συνήθεις επιλογές για τα κορίτσια να οδηγούν στους παραδοσιακά «γυναικοκρατούμενους» κλάδους της αγοράς εργασίας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995, II).

Όσον αφορά τώρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συμμετοχή των γυναικών σε πανεπιστημιακές θέσεις τα στοιχεία που υπάρχουν είναι κυρίως ποσοτικά. Σύμφωνα με διεθνή στοιχεία από τη στατιστική υπηρεσία της Ουνέσκο για τα έτη 1970 έως και 1985 παρατηρούνται μικρά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στις ακαδημαϊκές θέσεις και τόσο μικρή αύξηση που χαρακτηρίζεται ως στασιμότητα. Διαπιστώνεται η υπό-αντιπροσώπευση των γυναικών στις πανεπιστημιακές βαθμίδες και η άνιση κατανομή στα πανεπιστημιακά πεδία που απολαμβάνουν κύρος καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η σταδιοδρομία των γυναικών εξελίσσεται με αρκετά βραδύτερους ρυθμούς συγκριτικά με των ανδρών (Ηλιού, 1993).

Αντίστοιχα είναι τα συμπεράσματα και για τη συμμετοχή των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την Ελλάδα. Σύμφωνα με την ΕΣΥΕ (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας) για τη συμμετοχή των γυναικών κατά πανεπιστημιακή βαθμίδα, κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1972-73 έως 1979-80, διαπιστώνεται ότι όσο πιο χαμηλή είναι η βαθμίδα, τόσο μεγαλύτερος ο αριθμός των γυναικών (Ηλιού, 1993).

Ο σημαντικότερος σκοπός των μεταρρυθμίσεων ήταν η προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα διαχρονικά πραγματολογικά δεδομένα για την κατανομή των φοιτητών/-τριών με βάση το

φύλο δείχνουν ότι μετά τη μεταρρύθμιση του 1964 (επί πρωθυπουργίας του Γ. Παπανδρέου) δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στη συμμετοχή των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης αυτής.

Η αυξανόμενη οικονομική δραστηριότητα των γυναικών έχει περιοριστεί σε παραδοσιακούς τομείς, όπως αποδεικνύεται από την αυξημένη συμμετοχή τους στο δημόσιο τομέα και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παρόλο που τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, οι επιδόσεις τους δεν συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους και συνεπώς της συμμετοχής τους και σε παραδοσιακά «ανδροκρατούμενους» κλάδους. Αντίθετα, το περιορισμένο φάσμα της συμμετοχής των γυναικών στην οικονομική ζωή φαίνεται να σχετίζεται με την απόφαση μεγαλύτερου αριθμού γυναικών να γίνουν εκπαιδευτικοί, η οποία, εν μέρει, αντανακλά και ενισχύει την κυρίαρχη άποψη στην κοινωνία για τους ρόλους των φύλων.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την ανισότητα των φύλων στην απασχόληση είναι συνυφασμένα με την ανισότητα των γυναικών, τη σχετική με την πρόσβασή τους σε συγκεκριμένους κλάδους σπουδών. Η μόνη πιθανότητα μεγαλύτερης αλλαγής στην αντίληψη των γυναικών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης θα ήταν μεγαλύτερη και ευρύτερη διασπορά της συμμετοχής των γυναικών στην απασχόληση, όπως για παράδειγμα στους κλάδους της πληροφορικής και της διοίκησης επιχειρήσεων, καθώς και στις ανώτερες βαθμίδες του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημίων (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995: 121).

Το 2004, οκτώ στα δέκα κορίτσια που φοιτούσαν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κράτη μέλη της ΕΕ ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους. Το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια, καθώς μόνο τα τρία τέταρτα των αγοριών ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους. Αυτό αποδεικνύει ότι τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες δεν είναι λιγότερο φιλόδοξες ή ικανές από τα αγόρια και τους νέους άνδρες σε ό, τι αφορά την

απόκτηση μόρφωσης. Ωστόσο, το ποσοστό των κοριτσιών και των νέων γυναικών που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους ή ακολουθούν ακαδημαϊκή σταδιοδρομία μειώνεται. Ενώ η αναλογία των γυναικών προς τους άνδρες στην εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου είναι 59 % προς 41 %, μόλις το 43 % των κατόχων διδακτορικών τίτλων και μόλις το 15 % των κατόχων καθηγητικών εδρών είναι γυναίκες. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν τις έντονες ανισότητες μεταξύ των φύλων σε ό, τι αφορά τη διά βίου μάθηση. Παρόμοια είναι και η κατάσταση που επικρατεί μετά την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών σπουδών στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για γυναίκες εκτός της ακαδημαϊκής σφαίρας, κάτι που επιβεβαιώνει ότι αμφότερα τα φαινόμενα έχουν τις ίδιες αιτίες, οι οποίες πρέπει να αναζητηθούν στη βαθιά εδραιωμένη ανισότητα μεταξύ των φύλων ([www.europarl.eu.int/committees/femm\\_home.htm](http://www.europarl.eu.int/committees/femm_home.htm)).

Οι «φυσικοί» λόγοι που περιορίζουν την πρόσβαση των γυναικών στην ανώτερη εκπαίδευση, σε ακαδημαϊκά προσόντα και στη διά βίου μάθηση περιλαμβάνουν τη μητρότητα και τη δημιουργία οικογένειας. Η αντιμετώπιση των δύο αυτών θετικών στοιχείων ως αντικειμενικών εμποδίων είναι μια παραδοσιακή παρανόηση σε ό, τι αφορά την ισότητα ευκαιριών, που ισχύει σχεδόν σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ και μάλιστα αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο. Επιπλέον, την ίδια άποψη επί αυτού του θέματος έχουν και οι άνδρες και οι γυναίκες.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ευθύνη της φροντίδας για τα παιδιά και την οικογένεια έχει ως αποτέλεσμα την ελάττωση του ενδιαφέροντος των γυναικών να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Πολλές γυναίκες οι οποίες διακόπτουν τις σπουδές τους όταν κάνουν παιδιά εγκαταλείπουν τελείως την προοπτική να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους.

Η αρχή της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι θεμελιώδης αρχή του κοινοτικού δικαίου, που κατοχυρώνεται στα άρθρα 2 και 3 παράγραφος 2 της Συνθήκης και αποσαφηνίζεται από τη νομολογία του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Σύμφωνα με τη Συνθήκη, η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών αποτελεί ένα από τα ιδιαίτερα καθήκοντα και στόχους της



Κοινότητας, η οποία έχει την υποχρέωση να την προάγει σε όλα τα πεδία κοινοτικής δράσης ([www.europarl.eu.int/committees/femm\\_home.htm](http://www.europarl.eu.int/committees/femm_home.htm)).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στην εκπαίδευση στις σχολές κατάρτισης εκπαιδευτικών και σε άλλες σχολές πρέπει να προσαρμοστεί ανάλογα. Στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ζωή τους πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα ζητήματα της ισότητας των φύλων. Το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να παρέχει στους νέους κατάλληλη και ισορροπημένη εκπαίδευση ανεξαρτήτως φύλου, και το ζήτημα του φύλου πρέπει επίσης να αντικατοπτρίζεται στον τρόπο διάρθρωσης του περιεχομένου και στον σχεδιασμό των εγχειριδίων διδασκαλίας σε όλα τα είδη σχολείων και τα προγράμματα διδασκαλίας.

Η σημερινή κατάσταση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ μακριά από την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών και των ανδρών στα διάφορα στάδια της σταδιοδρομίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατανομή της εξουσίας και τα οικονομικά μέσα δεν είναι τα ίδια για τις γυναίκες και τους άνδρες, καθώς και τα προσωπικά οφέλη που προκύπτουν από την εκπαίδευση. Αυτό είναι ένα άμεσο αποτέλεσμα της μεροληπτική κατάσταση που επικρατεί στην κοινωνία, η οποία έχει πολλά προνόμια που απευθύνονται αποκλειστικά στους άνδρες, αλλά και λόγω των παραδοσιακών δομών και της ατμόσφαιρας που επικρατεί εντός των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επειδή όμως η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνίας και τη δημιουργία ενεργών πολιτών και πολλοί από τους ανθρώπους που θα λάβουν ισχυρό ρόλο στην κοινωνία θα έχουν θητεύσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτό σημαίνει ότι η ισότητα των φύλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στην ισότητα των φύλων στην κοινωνία.

Η «γυναίκα» δεν προϋπάρχει, όπως δεν προϋπάρχει και καμία αλήθεια, καμία πραγματικότητα. Είναι κοινωνική κατασκευή, όπως και η έννοια «άνδρας», οπότε σύμφωνα με την μεταμοντέρνα αντίληψη, διαπερνιέται από σχέσεις εξουσίας και ενσωματώνει τις αξίες του πόλου εξουσίας (άνδρες). Αλλάζοντας οι σχέσεις εξουσίας, αλλάζει και η έννοια γυναίκα. Αν πάψουν να

υπάρχουν οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των φύλων, ενδεχομένως θα πάψει να έχει έννοια και η «γυναίκα» (Evans, 1995).

Οι χαμένοι του πατριαρχικού ακαδημαϊκού συστήματος εξακολουθούν να είναι οι γυναίκες. Ακόμη κι αν αποτελούν την πλειοψηφία του φοιτητικού πληθυσμού, είναι περισσότερο σπάνια η εκπροσώπηση τους στους ανώτερους κύκλους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε ηγετικές θέσεις. Όσες γυναίκες καταφέρνουν να ανέλθουν σε υψηλότερες θέσεις συνήθως κερδίζουν λιγότερα χρήματα και συχνά υπόκεινται σε διακρίσεις. Ένας από τους ρόλους άλλωστε της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι και η δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες και ως εκ τούτου να τονίσει τη σημασία της θετικής δράσης για την υπέρβαση των διακρίσεων με βάση το φύλο και για το λόγο αυτό απαιτούνται ενεργά μέτρα προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα των φύλων.

Εξ ου και η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει σημαντικές επιπτώσεις για το μέλλον μιας κοινωνίας, όπως η έρευνα και η ανάπτυξη γιατί είναι ένα προϊόν σκέψης και δράσης και όσον αφορά την αντιμετώπιση των δύο φύλων οφείλει να είναι ελεύθερη από διακρίσεις και άνιση μεταχείριση.

Σύμφωνα με τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, έγινε φανερό ότι η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς στο πλαίσιο του οποίου είναι δυνατόν να διαμορφωθούν οι τάσεις για την προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών στο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Γνωρίζουμε, εξάλλου, ότι πολλές προσπάθειες έχουν γίνει στην Ευρώπη κατά τις τελευταίες δεκαετίες προς την κατεύθυνση αυτή. Η ζωτική ανάγκη μιας οργανωμένης επιστημονικής έρευνας στα Πανεπιστήμια γίνεται έτσι ολοένα και πιο φανερή.

Στην παρούσα έρευνα θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη μελέτη του φύλου αναφορικά με την εκπαίδευση και ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών μεταπτυχιακών φοιτητών/-τριών και του τρόπου με τον οποίο καταγράφονται οι απόψεις τους σε σχέση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς στους οποίους πιθανότατα υπόκεινται σε σχέση με το φύλο τους και όλα αυτά κάτω από το

πρίσμα της απόφασης τους να παρακολουθήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1. Στόχοι και σκοπός της έρευνας

Κατά τη διάρκεια λειτουργίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης διαφάνηκαν ενδείξεις για προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένες φοιτήτριες, έγγαμες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, στη φοίτηση και τις απαιτήσεις του προγράμματος. Τα προβλήματα αυτά φάνηκε ότι οφείλονται σε ανισότητες εις βάρος των γυναικών στο οικογενειακό τους περιβάλλον και δηλώνουν παρωχημένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη σκοπιμότητα των μεταπτυχιακών σπουδών και την ενασχόλησή των γυναικών με αυτές.

Τα προβλήματα αυτά, αμφισβήτηση της αξίας των σπουδών, δυσκολία εξασφάλισης του αναγκαίου χρόνου, που χαρακτηρίζεται ότι αφαιρείται από το χρόνο της οικογένειας, οδηγούν σε παρενοχλήσεις που συχνά εκφράζονται με ακραίες καταστάσεις ενδο-οικογενειακών συγκρούσεων με συνέπεια κάποιες φοιτήτριες να εγκαταλείπουν τις σπουδές τους ή να διαλύεται η οικογενειακή κατάσταση. Τέτοια φαινόμενα δεν παρατηρούνται όταν πρόκειται για άνδρες μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι συχνά ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται σε ανάλογες προσπάθειες.

Η έρευνά μας επικεντρώθηκε στο να κατανοήσουμε με ποιο τρόπο αναπαράγονται τα στερεοτυπικά πρότυπα στην ανώτερη εκπαίδευση με βάση το φύλο. Η ποσοτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και η όλο και πλατύτερη πρόσβαση των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων σε όλο και πιο προχωρημένες βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν ακολουθήθηκαν από αντίστοιχες ποιοτικές μεταβολές ως προς το φύλο μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε, μέσα από μια αναγκαστική απλούστευση, να διαγράψουμε πραγματικότητες και τάσεις που παρουσιάζουν συγχρόνως και κάποια καθολικότητα και κάποια χρησιμότητα για το δικό μας

προβληματισμό. Θα αναφερθούμε σε σημερινές καταστάσεις και όχι στην ιστορία των παιδαγωγικών ιδεών και αναζητήσεων. Τα κριτήρια της επιλογής, τόσο των τάσεων που παρουσιάζονται, όσο και των παραδειγμάτων, διαμορφώθηκαν μέσα από μια εκτίμηση των δεδομένων σε σχέση με τους αντικειμενικούς περιορισμούς του αριθμητικού μεγέθους του δείγματος.

Επειδή δε διαθέταμε παρά ενδείξεις και δεν ήταν γνωστές οι ποικίλες διαστάσεις του φαινομένου, κεντρικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσουμε το θέμα και να μελετήσουμε συστηματικά την κατάσταση, με στόχο την αποτύπωση των προβλημάτων σε όλη τους την έκταση και τη διατύπωση προτάσεων για την υλοποίηση πιθανών παρεμβάσεων.

Αναλυτικότερα οι στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

- Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών μεταπτυχιακών φοιτητών/-τριών.
- Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο καταγράφονται οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/-τριών σε σχέση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς στους οποίους πιθανότατα υπόκεινται αναφορικά με το φύλο.
- Η ανίχνευση των παραγόντων, που κατά τη γνώμη τους, δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στην παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων.
- Στην ανάλυση και ερμηνεία με βάση τα παραπάνω των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Να επισημάνουμε την ανάγκη εξάλειψης των σχετικών στερεοτύπων ως παραμέτρου αναγκαίας για την ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων στην ανώτερη εκπαίδευση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τα εξής στάδια:

1. Διερευνητικές συνεντεύξεις για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου
2. Σύνταξη του τελικού ερωτηματολογίου
3. Διανομή και επιστροφή ερωτηματολογίου
4. Συγκέντρωση πληροφοριών - δεδομένων

5. Ανάλυση των πληροφοριών - δεδομένων
6. Αξιολόγηση και ερμηνεία του υλικού
7. Συμπεράσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν μεταπτυχιακοί/-ες φοιτητές/-τριες τριών τμημάτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας:

- «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» (ΠΤΔΕ)
- «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» (ΠΤΠΕ)
- «Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στις Ιστορικές, Αρχαιολογικές και Ανθρωπιστικές Σπουδές» (ΙΑΚΑ)

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται η μέθοδος και τα αποτελέσματα της έρευνας για τις στάσεις, αναπαραστάσεις και αντιμετώπιση που έχουν οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες τόσο από το οικογενειακό, φιλικό και εργασιακό τους περιβάλλον όσο και από τους άνδρες συμφοιτητές τους, όσον αφορά την απόφαση τους να παρακολουθήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

### 3.2. Μεθοδολογία έρευνας

Την ακαδημαϊκή χρονιά 2006-07 έγινε πιλοτική μελέτη του θέματος, στην οποία έλαβαν μέρος 3 φοιτήτριες και 1 φοιτητής του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Προκειμένου να διεξαχθεί η πιλοτική έρευνα, αναπτύχθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης και με βάση αυτό πραγματοποιήθηκε ένας μικρός αριθμός προσωπικών συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα 1) με μεταπτυχιακούς/-ές φοιτητές/-τριες του ΠΜΣ του ΠΤΔΕ «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού». Στόχος της διερεύνησης αυτής ήταν να συγκεντρώσει δεδομένα και να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό η προσωπική τους εμπλοκή στο πλαίσιο των σπουδών τους υποστηρίζεται από το οικογενειακό τους περιβάλλον και επιφέρει πιθανή αναστάτωση στην ομαλή

οικογενειακή και προσωπική ζωή των φοιτητών/-τριών. Από τη μελέτη των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν όντως κάποια προβλήματα από τη συμμετοχή των φοιτητών/-τριών που είναι γονείς, αλλά κυρίως από τη συμμετοχή στο ΠΜΣ των γυναικών που είναι σύζυγοι και μητέρες.

Στη συνέχεια με βάση τα πορίσματα της πιλοτικής έρευνας και κυρίως των προσωπικών συνεντεύξεων, συντάχθηκε ένα διευρυμένο ερωτηματολόγιο με περισσότερες ερωτήσεις, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το ζήτημα. Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 2) περιείχε μια σειρά ερωτήσεων που απευθύνονται σε άνδρες και γυναίκες που παρακολουθούν ένα Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών (Π.Μ.Σ.) στη Σχολή των Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

### **3.3. Σχεδιασμός και χορήγηση των ερωτηματολογίων**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη και περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου: Το πρώτο μέρος αφορά σε βιογραφικά στοιχεία των ερωτωμένων, το δεύτερο μέρος έχει να κάνει με ερωτήσεις αναφορικά με το Π.Μ.Σ. (σύνολο 48), τον διαθέσιμο χρόνο, τυχόν πιέσεις δέχθηκαν, τι είδους και από ποιο περιβάλλον, ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά σχόλια, στερεοτυπικά σχόλια με βάση το φύλο, εάν οι σπουδές επηρέασαν την αποδοτικότητα τους και σε ποιον τομέα.

Το σύνολο των ερωτηματολογίων διανεμήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων των φοιτητών/-τριών και παρελήφθησαν επί τόπου, την ίδια στιγμή προκειμένου να αποφευχθούν διαρροές και να μην επιστραφούν. Κάποια άλλα ταχυδρομήθηκαν και κάποια στάλθηκαν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 190 μεταπτυχιακούς/-ές φοιτητές/-τριες των τριών αυτών Π.Μ.Σ. προκειμένου να συμπληρωθεί. Από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν συγκεντρώθηκαν συμπληρωμένα 87.

### **3.4. Δείγμα – χρόνος – διαδικασία**

Η έρευνα είχε ως ομάδα – στόχο τους/τις μεταπτυχιακούς/-ες φοιτητές/φοιτήτριες, οι οποίοι/οποίες αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας, των τριών Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης), «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης), «Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στις Ιστορικές, Αρχαιολογικές και Ανθρωπιστικές Σπουδές» (τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας).

#### **Περιγραφή του δείγματος**

Το δείγμα που πήρε μέρος στην έρευνα αποτελείται από 87 μεταπτυχιακούς/-ες φοιτητές/-τριες. Από αυτούς 17 είναι άνδρες και 70 γυναίκες. Στους/στις φοιτητές/-τριες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. διανεμήθηκαν 25 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 5 σε άνδρες φοιτητές έγγαμους και τα 19 σε γυναίκες φοιτήτριες, εκ των οποίων οι 10 έγγαμες και οι 9 άγαμες. Στους/στις απόφοιτους/ες φοιτητές/-τριες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. διανεμήθηκαν 10 ερωτηματολόγια, 5 ανήκουν σε έγγαμους φοιτητές, 4 σε έγγαμες φοιτήτριες και 1 σε άγαμη φοιτήτρια.

Στους/στις φοιτητές/-τριες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Π.Ε. διανεμήθηκαν 34 ερωτηματολόγια, 1 σε άνδρα φοιτητή, έγγαμο και 33 σε γυναίκες φοιτήτριες, εκ των οποίων οι 31 άγαμες και οι 2 έγγαμες.

Στο Π.Μ.Σ. του Ι.Α.Κ.Α. διανεμήθηκαν 18 ερωτηματολόγια, 6 ανήκουν σε άνδρες φοιτητές άγαμους και 1 σε έγγαμο φοιτητή, και 13 σε γυναίκες φοιτήτριες, εκ των οποίων 12 άγαμες και 1 έγγαμη.

**Σύνολο συμπληρωμένων ερωτηματολογίων: 87**

**Συνολικός πληθυσμός στόχος: 87 φοιτητές/-τριες.**

**Αριθμός ανδρών: 17**

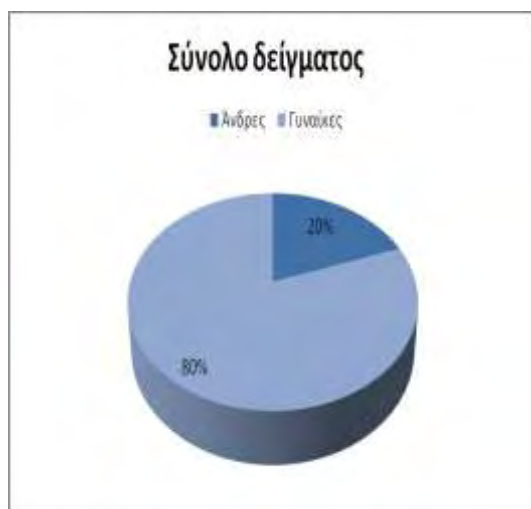
**Αριθμός γυναικών: 70**



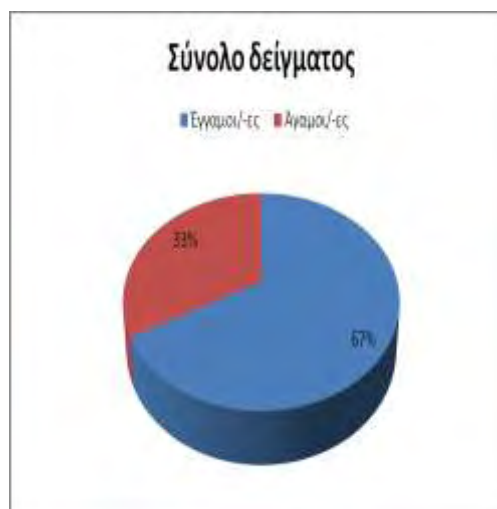
## Πίνακας 1

Δείγμα	87	Έγγαμοι/-ες	Άγαμοι/-ες	
Άνδρες	17	12	15	
Γυναίκες	70	53	17	

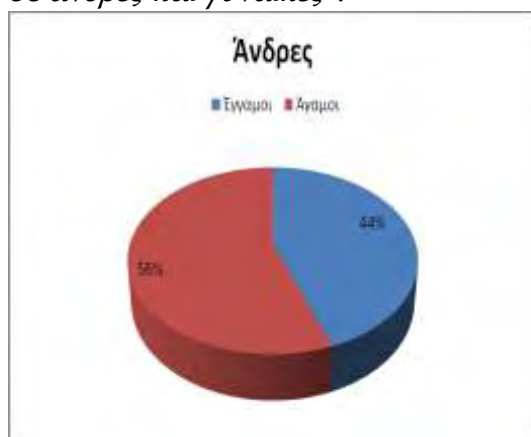
### Γράφημα 1



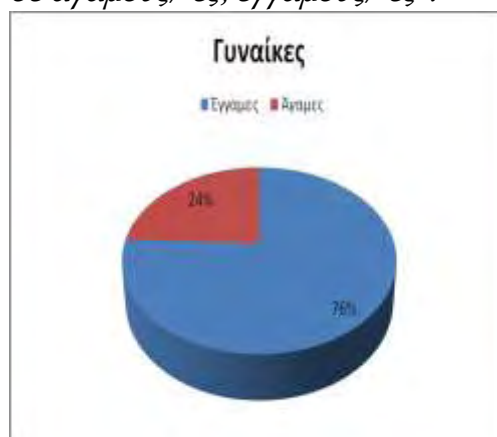
Γρ.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του συνόλου του δείγματος σε άνδρες και γυναίκες».



Γρ.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του συνόλου του δείγματος σε άγαμους/-ες, έγγαμους/-ες».



Γρ.1.3 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του συνόλου του δείγματος των ανδρών σε άγαμους/έγγαμους».



Γρ.1.3 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του συνόλου του δείγματος των γυναικών σε άγαμες/έγγαμες».

Στο σύνολο του δείγματος οι άνδρες καταλαμβάνουν το ποσοστό του 20% ενώ οι γυναίκες το ποσοστό του 80%. Από το σύνολο του δείγματος το 67% είναι έγγαμοι/-ες, ενώ το 33% άγαμοι/-ες. Από το σύνολο των ανδρών το 44% είναι έγγαμοι ενώ το 56% ανήκει στις άγαμους. Από το σύνολο των γυναικών το 76% είναι έγγαμες ενώ το 24% άγαμες

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 4.1. Παρουσίαση των Δεδομένων

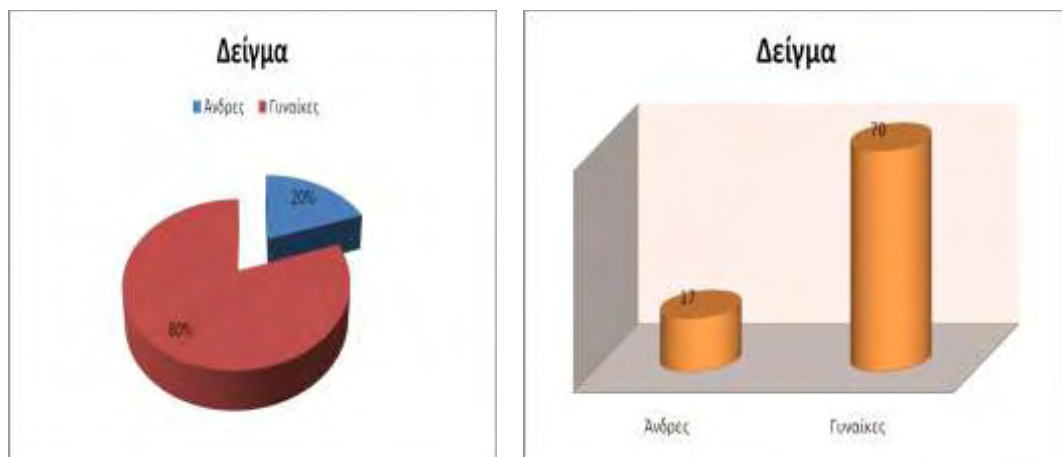
Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 48 ερωτήσεις τα αποτελέσματα των οποίων αποτυπώνονται σε πραγματικούς αριθμούς, σε όσες ερωτήσεις αυτό είναι εφικτό, ως εξής:

#### Προσωπικά στοιχεία

##### 1. Φύλο

Άνδρες 17      Γυναίκες 70      Σύνολο: 87

#### Γράφημα 1



Γρ. 1 «Γραφική αναπαράσταση του συνόλου του δείγματος και των ποσοστών του σε άνδρες και γυναίκες».

Παρατηρούμε ότι η αναλογία γυναικών – ανδρών είναι 4 προς 1, γεγονός που ήταν αναμενόμενο καθώς η φύση των σπουδών είναι τέτοια, έτσι όπως έχουν καταδείξει και άλλες έρευνες, ότι σε τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών υπερισχύει ο γυναικείος πληθυσμός.

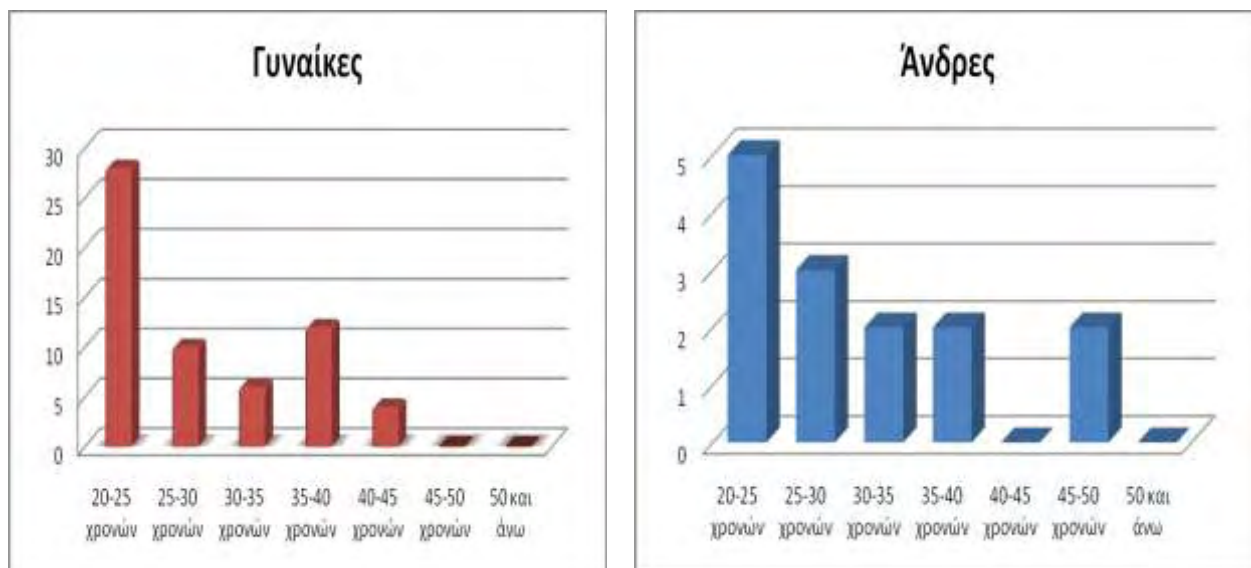
##### 2. Ηλικία

Ηλικία	Γυναίκες	Άνδρες
20-25 χρονών	28	5
25-30 χρονών	10	3
30-35 χρονών	6	2
35-40 χρονών	12	2

40-45 χρονών	4	0
45-50 χρονών	0	2
50 και άνω	0	0

Δείγμα: 87

## Γράφημα 2



Γρ. 2 « Γραφική αναπαράσταση του δείγματος ανά φύλο και ανά ηλικιακή κατηγορία».

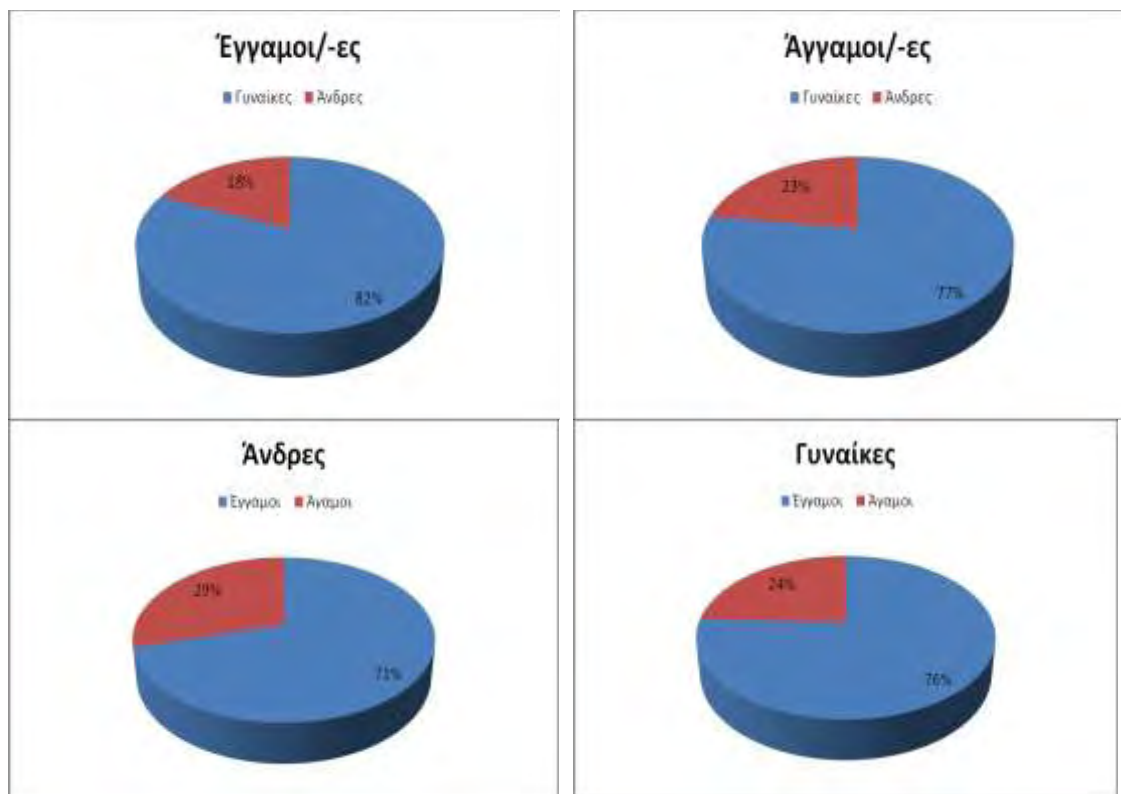
Σύμφωνα με τα ραβδογράμματα παρατηρούμε ότι και στα δύο δείγματα υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών και από τα δύο φύλα που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 25-30 χρονών. Από εκεί και έπειτα για τους άνδρες υπάρχει μια σχεδόν κανονική κατανομή, όσον αφορά τον αριθμό των φοιτητών ανά ηλικιακή κατηγορία, με μια εξαίρεση στο εύρος των ηλικιών 40-45 χρονών. Για τις γυναίκες παρατηρούμε δυστυχώς ότι στις κατηγορίες 45-50 η συμμετοχή είναι μηδενική. Οι παρατηρήσεις που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι ότι ενώ το μέγεθος του δείγματος των γυναικών είναι ικανοποιητικό για να βγάλουμε συμπεράσματα στο συγκεκριμένο ερώτημα, το μέγεθος του δείγματος των ανδρών είναι μικρό για να καταλήξουμε σε οριστικά συμπεράσματα. Πάραυτα μπορούμε με σιγουριά να πούμε ότι γυναίκες μετά τα 45 δεν συμμετέχουν στις μεταπτυχιακές σπουδές.

3. Οικογενειακή κατάσταση:  
 Έγγαμος/-μη 65 Άγαμος/-μη 22

Οικογενειακή κατάσταση	Γυναίκες	Άνδρες
Έγγαμος/-μη	53	12
Άγαμος/-μη	17	5

Δείγμα: 87

### Γράφημα 3



Γρ. 3 «Γραφική αναπαράσταση κατανομής των δύο φύλων με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση».

Παρατηρούμε ότι και στα δύο φύλα υπάρχει μια ίση κατανομή σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση.

4. Έχετε παιδιά NAI 65 OXI 22

Έχετε παιδιά	Γυναίκες	Άνδρες
Έγγαμος/-μη	53	12
Άγαμος/-μη	0	0

Δείγμα: 87

#### Γράφημα 4



Γρ. 4 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού ανδρών-γυναικών με παιδιά»

Οι γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά υπερσχύουν του αντίστοιχου ποσοστού των ανδρών γεγονός, όπως θα δούμε και στις επόμενες ερωτήσεις, που έχει επιπτώσεις στις σπουδές τους.

5. Αν ναι πόσα και τι ηλικίας;

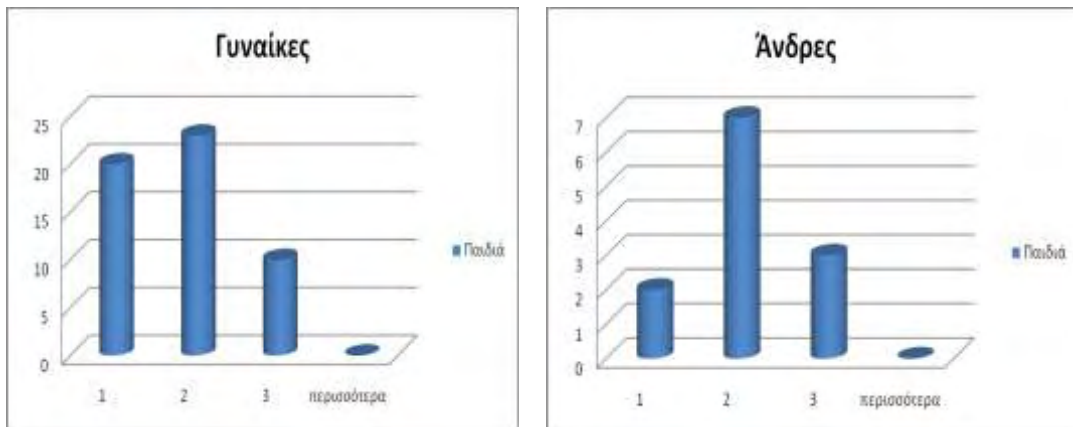
Έχετε παιδιά	Γυναίκες	Άνδρες
1	20	2
2	23	7
3	10	3
περισσότερα	0	0

Δείγμα: 65

#### Γράφημα 5



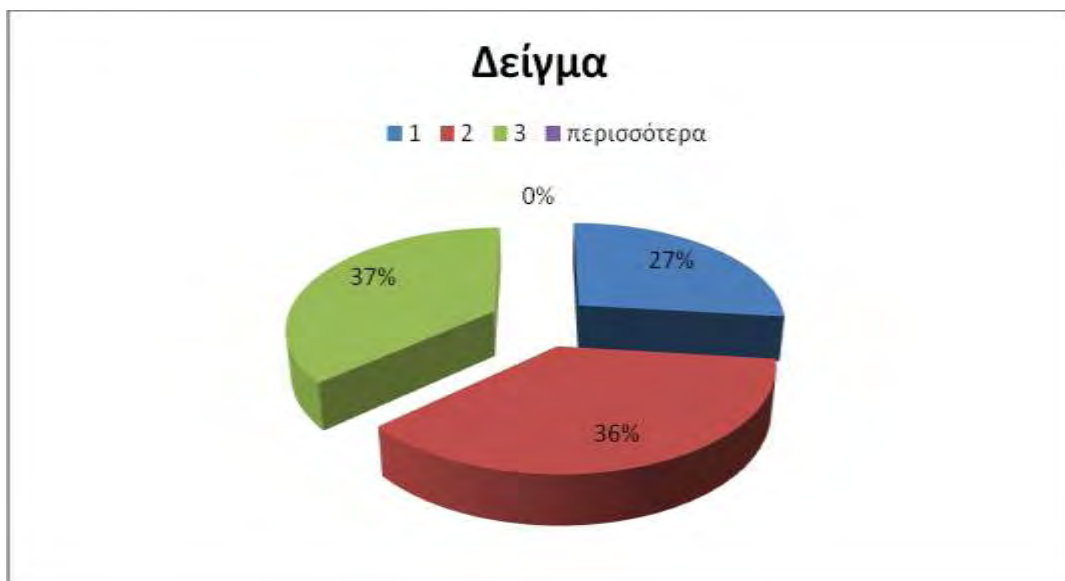
Γρ. 5.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος με κριτήριο τον αριθμό των παιδιών τους».



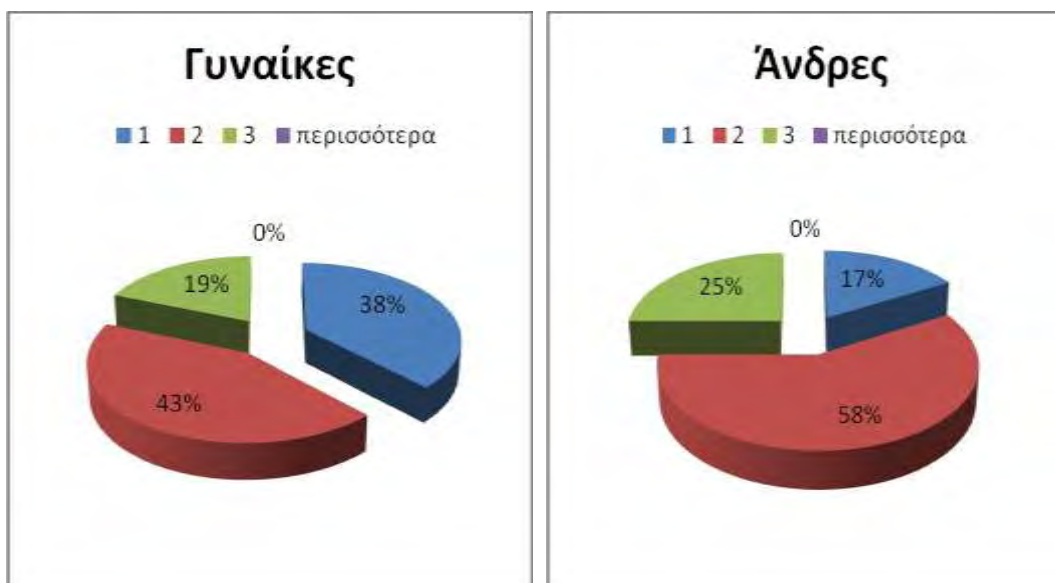
Γρ. 5.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών με κριτήριο τον αριθμό των παιδιών τους».

Γρ. 5.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών με κριτήριο τον αριθμό των παιδιών τους»

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 5.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος με κριτήριο τον αριθμό των παιδιών τους».



Γρ. 5.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών με κριτήριο τον αριθμό των παιδιών τους».

Γρ. 5.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών με κριτήριο τον αριθμό των παιδιών τους».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Παρατηρούμε ότι το 75% των γυναικών έχουν παιδιά σε σχέση με το 70% των ανδρών αλλά κατά μεγαλύτερο ποσοστό οι άνδρες είναι δίτεκνοι και τρίτεκνοι. Τα συμπεράσματα που μπορούμε να βγάλουμε είναι ότι οι γυναίκες που έχουν ένα παιδί συμμετέχουν πιο εύκολα στο μεταπτυχιακό σε σχέση με αυτές που έχουν περισσότερα παιδιά. Ως γνωστό στις περισσότερες οικογένειες οι γυναίκες επωμίζονται το κύριο βάρος της φροντίδας των παιδιών, γεγονός που σημαίνει ότι οι γυναίκες με περισσότερα του ενός παιδιά συμμετέχουν πιο δύσκολα σε τέτοιου είδους μεταπτυχιακά προγράμματα.

6. Ποιο είναι το επάγγελμά σας;

Επαγγελματική κατάσταση	Γυναίκες	Άνδρες
Δημόσιοι υπάλληλοι	40	12
Ιδιωτικοί υπάλληλοι /Αυτοαπασχολούμενοι	2	0
Άνεργοι	28	5

Δείγμα: 87



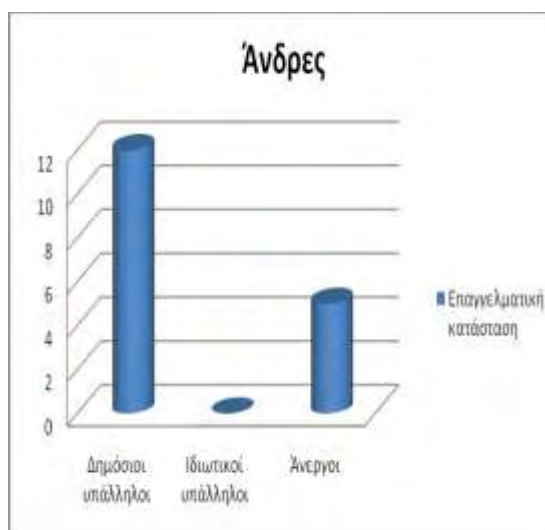
## Γράφημα 6



Γρ. 6.1 «Γραφική αναπαράσταση της επαγγελματικής κατάστασης του δείγματος».



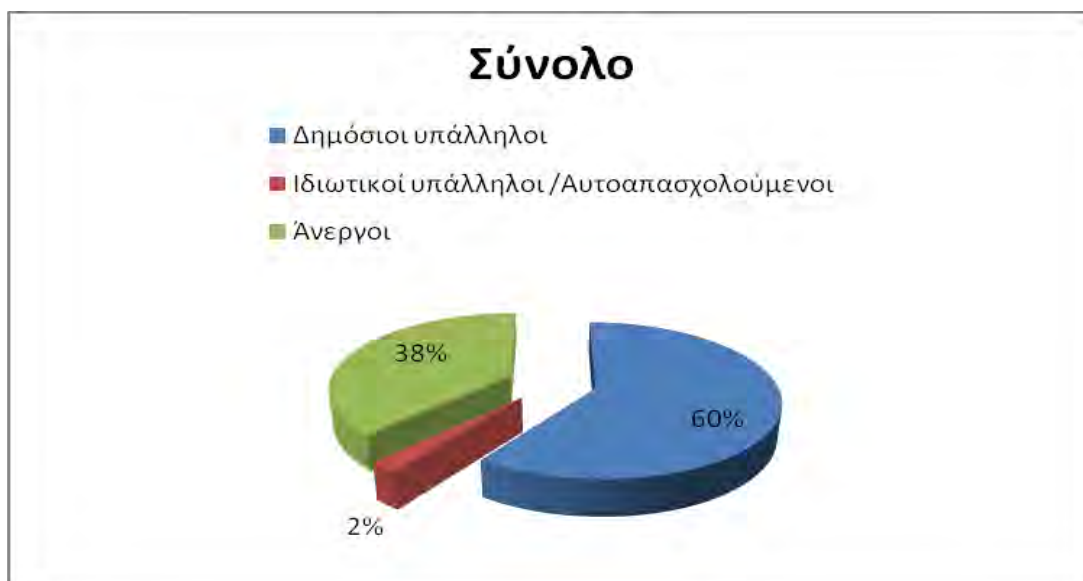
Γρ. 6.1.1 «Γραφική αναπαράσταση της επαγγελματικής κατάστασης του δείγματος των γυναικών».



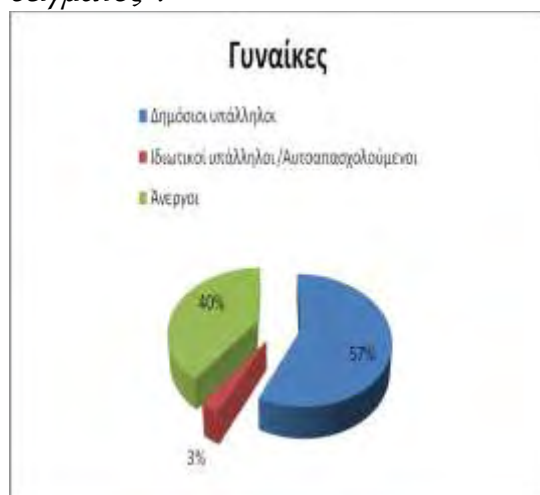
Γρ. 6.1.2 «Γραφική αναπαράσταση της επαγγελματικής κατάστασης του δείγματος των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.





Γρ. 6.2 «Γραφική αναπαράσταση της επαγγελματικής καταστασης του δείγματος».



Γρ. 6.2.1 «Γραφική αναπαράσταση της επαγγελματικής καταστασης του δείγματος των γυναικών».



Γρ. 6.2.2 «Γραφική αναπαράσταση της επαγγελματικής καταστασης του δείγματος των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το 71% των ανδρών που συμμετέχουν στο μεταπτυχιακό είναι δημόσιοι υπάλληλοι σε αντίθεση με το 57% των γυναικών. Ιδιωτικοί υπάλληλοι/αυτοαπασχολούμενοι είναι 2% των γυναικών σε αντίθεση με το μηδενικό ποσοστό των ανδρών, ενώ ένα 40% των γυναικών είναι άνεργες. Ποσοστό το οποίο είναι κατά 10% περισσότερο από αυτό των ανδρών. Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι περισσότεροι άνεργοι είναι στις μικρές ηλικίες δηλαδή φοιτητές/-τριες που μετά το πέρας των προπτυχιακών σπουδών τους συνεχίζουν σε κάποιο μεταπτυχιακό.

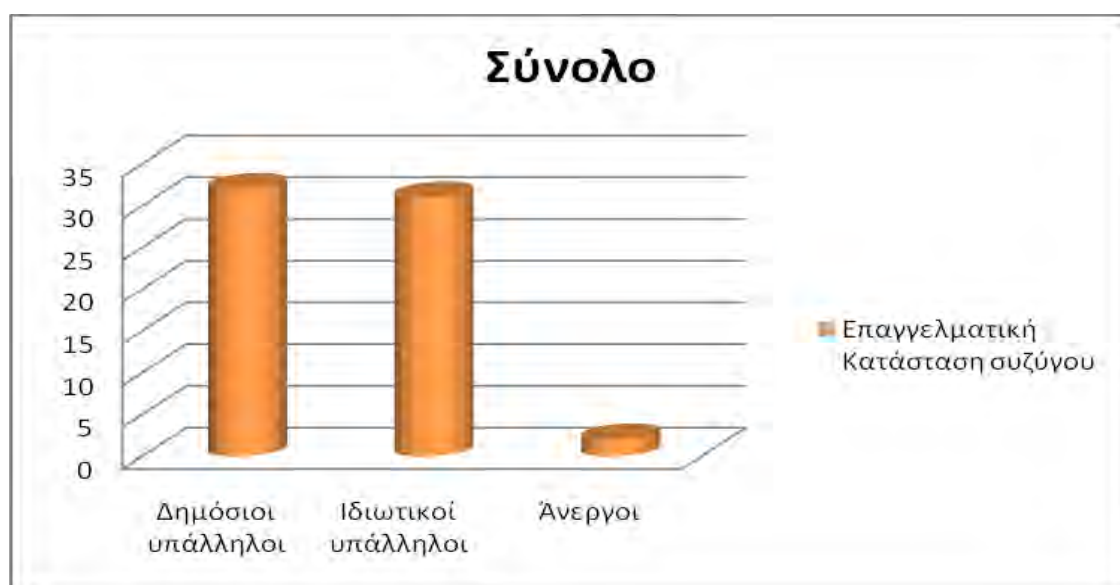
Λαμβάνοντας αυτή την παρατήρηση υπόψη μας μπορούμε να συμπεράνουμε πως πολύ λιγότερες γυναίκες οδηγούνται σε μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με τους άνδρες, ενώ οι άνδρες προτιμούν να συμμετέχουν σε κάποιο μεταπτυχιακό τμήμα αφού έχουν εξασφαλίσει μια σταθερή σχέση εργασίας (βλ. δημόσιο τομέα).

7. Ποιο είναι το επάγγελμα του/της συζύγου σας;

Επαγγελματική κατάσταση	Γυναίκες	Άνδρες
Δημόσιοι υπάλληλοι	25	7
Ιδιωτικοί υπάλληλοι /Αυτοαπασχολούμενοι	28	3
Άνεργοι	0	2

Δείγμα: 65

Γράφημα 7



Γρ. 7.1 «Γραφική αναπαράσταση του επαγγέλματος του/της συζύγου του δείγματος».



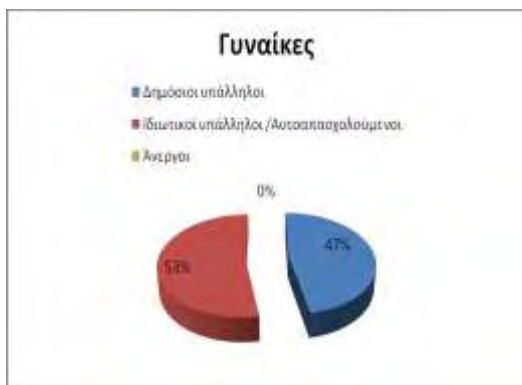
Γρ. 7.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του επαγγέλματος του συζύγου των γυναικών».

Γρ. 7.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του επαγγέλματος της συζύγου των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 7.2 «Γραφική αναπαράσταση του επαγγέλματος του/της συζύγου του δείγματος».



Γρ. 7.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του επαγγέλματος του συζύγου των γυναικών».

Γρ. 7.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του επαγγέλματος της συζύγου των ανδρών».

γυναικών».

ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το 58,3% των ανδρών που συμμετέχουν στο μεταπτυχιακό έχουν συζύγους που είναι δημόσιοι υπάλληλοι σε σχέση με το 47,16% των γυναικών. Σε αυτά τα ποσοστά διαπιστώνουμε μια σχετική ισορροπία ενώ στον ιδιωτικό τομέα διαπιστώνουμε πως το 52,8% των γυναικών που συμμετέχουν στο μεταπτυχιακό εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα σε σχέση με το 25% των συζύγων των ανδρών. Σε ένα ποσοστό 16,6% των ανδρών οι σύζυγοί τους δεν απασχολούνται. Δυστυχώς διαπιστώνουμε πως το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες είναι μηδενικό. Γεγονός που σημαίνει ότι οι γυναίκες που έχουν άνεργο σύζυγο δεν έχουν το προνόμιο των μεταπτυχιακών σπουδών. Γυναίκες που ο σύζυγός τους εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα ή είναι αυτοαπασχολούμενος είναι η πλειοψηφία των γυναικών που συμμετέχουν στο μεταπτυχιακό.

#### 8. Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

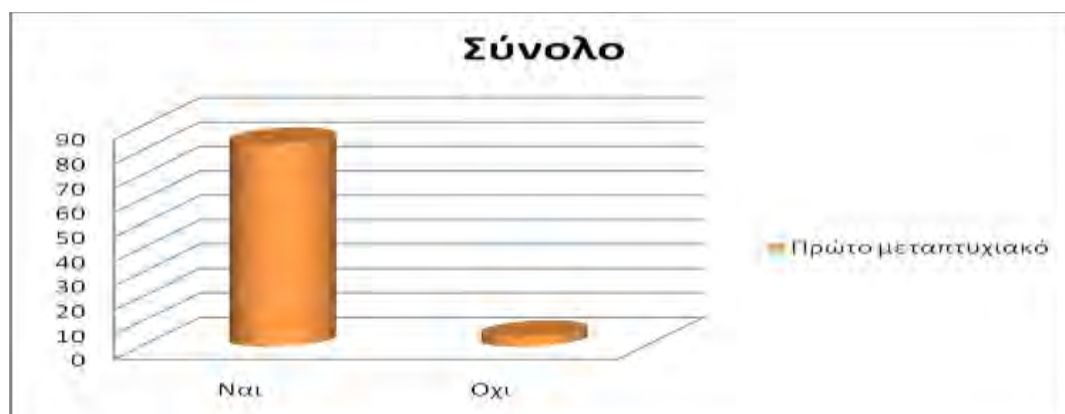
Οι φοιτητές/-τριες που συμμετείχαν στο μεταπτυχιακό προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών.

#### 9. Είναι η πρώτη φορά που παρακολουθείτε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών;

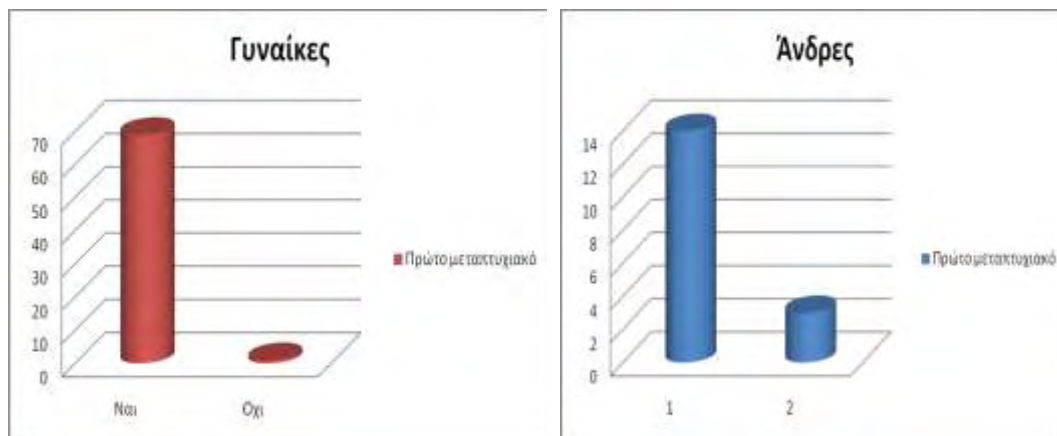
Πρώτο μεταπτυχιακό	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	69	14
Όχι	1	3

Δείγμα: 87

#### Γράφημα 8



Γρ. 8.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος που έχουν πραγματοποιήσει και δεύτερο μεταπτυχιακό».



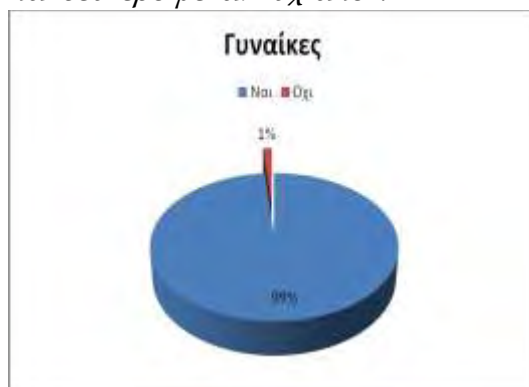
Γρ. 8.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των γυναικών που έχουν πραγματοποιήσει και δεύτερο μεταπτυχιακό».

Γρ. 8.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των ανδρών που έχουν πραγματοποιήσει και δεύτερο μεταπτυχιακό».

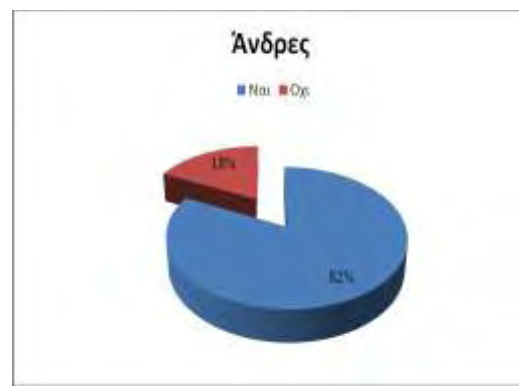
Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 8.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος που έχουν πραγματοποιήσει και δεύτερο μεταπτυχιακό».



Γρ. 8.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των γυναικών που



του δείγματος των ανδρών που

έχουν πραγματοποιήσει και δεύτερο έχουν πραγματοποιήσει και δεύτερο μεταπτυχιακό».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το 21,14% των ανδρών συμμετέχουν σε δεύτερο μεταπτυχιακό ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι μόλις 1,4%. Παρατηρούμε πως οι άνδρες πραγματοποιούν περισσότερα του ενός μεταπτυχιακού. Από τα ερωτηματολόγια που εξετάσαμε είδαμε ότι οι συγκεκριμένοι κύριοι/-ες έχουν την αμέριστη συμπαράσταση της οικογένειας τους και του περιβάλλοντός τους.

10. Αν ΟΧΙ ποιο/α άλλ/α ΠΜΣ έχετε παρακολουθήσει;

Δεν αφορά την παρούσα έρευνα.

11. Ποιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών παρακολουθείτε;

Πρώτο μεταπτυχιακό	Γυναίκες	Άνδρες
«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» (ΠΤΔΕ)	32	10
Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» (ΠΤΠΕ)	25	1
«Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στις Ιστορικές, Αρχαιολογικές και Ανθρωπιστικές Σπουδές» (ΙΑΚΑ)	13	5

Δείγμα: 87

Δεν αφορά την παρούσα έρευνα.

### Ερωτήσεις σχετικές με το Π.Μ.Σ.

12. Για ποιους λόγους αποφασίσατε να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;

Οι λόγοι αναφέρονται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

13. Γιατί αποφασίσατε σε αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής σας να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;

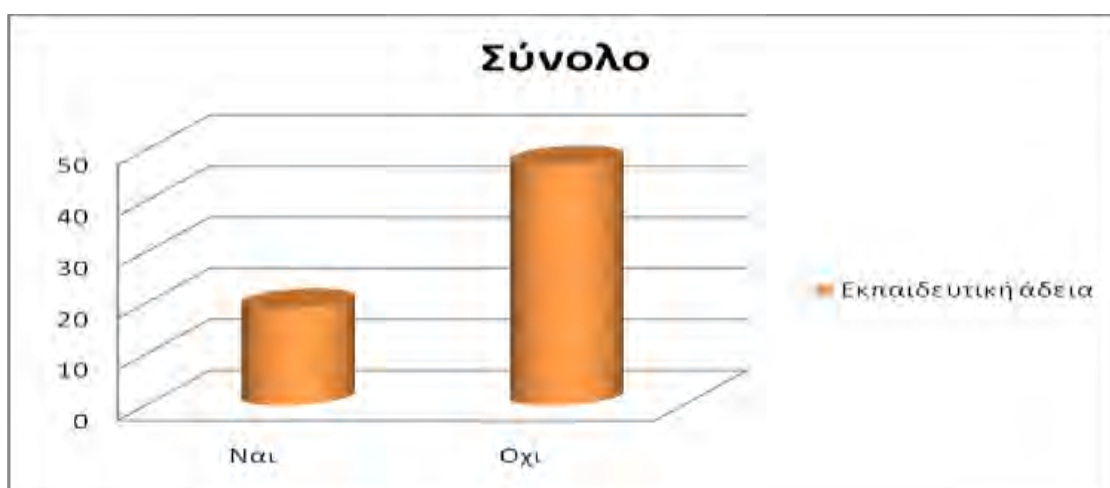
Δεν αφορά την παρούσα έρευνα.

14. Είχατε εκπαιδευτική άδεια από την υπηρεσία σας;

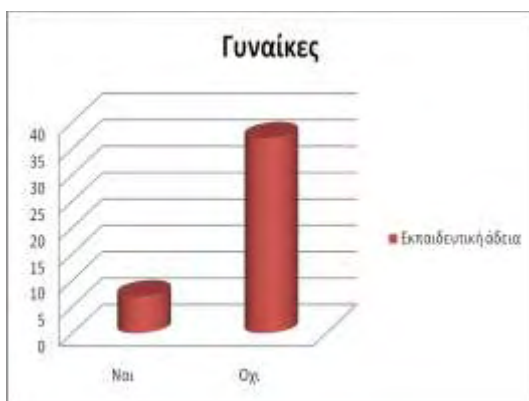
Εκπαιδευτική άδεια	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	7	2
Όχι	37	10

Δείγμα: 52

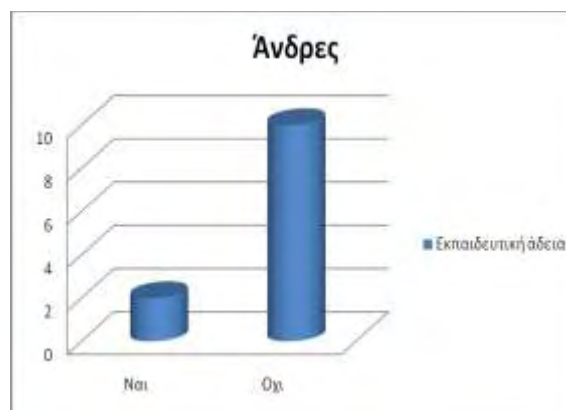
### Γράφημα 9



Γρ. 9.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος που πήρε εκπαιδευτική άδεια».



Γρ. 9.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των γυναικών που πήρε εκπαιδευτική άδεια».



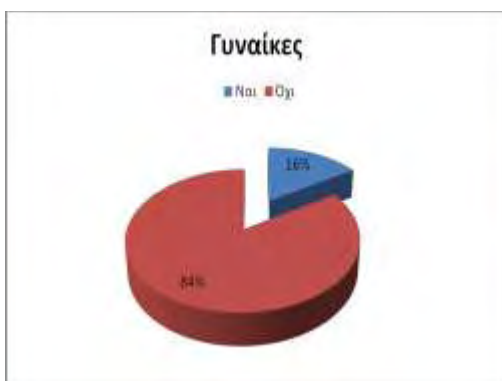
Γρ. 9.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των ανδρών που πήρε εκπαιδευτική άδεια».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.

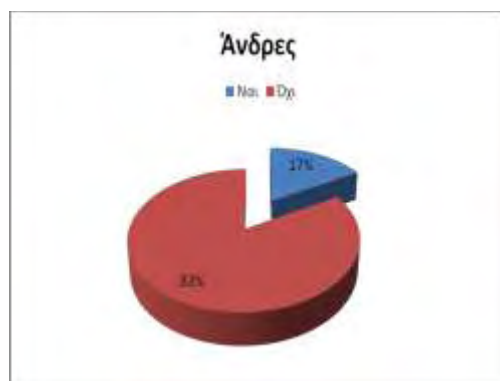




Γρ. 9.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος που πήρε εκπαιδευτική άδεια».



Γρ. 9.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των γυναικών που πήρε εκπαιδευτική άδεια».



Γρ. 9.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των ανδρών που πήρε εκπαιδευτική άδεια».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Τα ποσοστά της εκπαιδευτικής άδειας είναι τα ίδια και για τα δύο φύλα. Σε συνδιασμό μάλιστα με προηγούμενη ερώτηση τα ποσοστά των φοιτητών/-τριών που εργάζονται στο δημόσιο τομέα είναι 17%, γεγονός που σημαίνει ότι και τα δύο φύλα κάνουν εξίσου χρήση αυτού του προνομίου.

15. Αν ΝΑΙ, για πόση χρονική διάρκεια;

Δεν αφορά την παρούσα έρευνα.



16. Πώς αντιμετώπισε το οικογενειακό σας περιβάλλον την επιτυχή εισαγωγή σας στο ΠΜΣ;

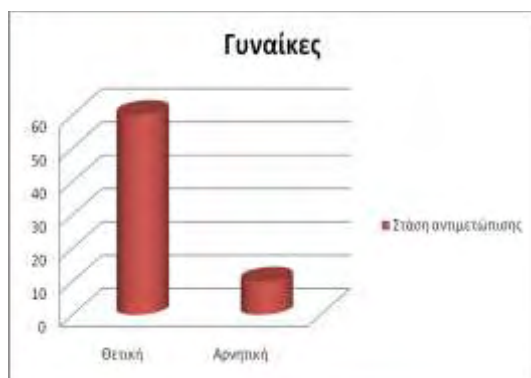
Στάση Αντιμετώπισης	Γυναίκες	Άνδρες
Θετική	60	15
Αρνητική	10	2

Δείγμα: 87

### Γράφημα 10



Γρ. 10.1 «Γραφική αναπαράσταση της αντιμετώπισης που είχε το δείγμα από το οικογενειακό περιβάλλον του για την επιτυχή εισαγωγή του στο ΠΜΣ».



Γρ. 10.1.1 «Γραφική αναπαράσταση της αντιμετώπισης που είχε το δείγμα των γυναικών από το οικογενειακό περιβάλλον του για την επιτυχή εισαγωγή του στο ΠΜΣ».

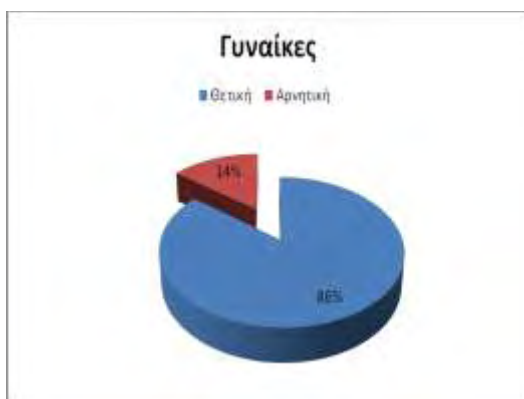


Γρ. 10.1.2 «Γραφική αναπαράσταση της αντιμετώπισης που είχε το δείγμα των ανδρών από το οικογενειακό περιβάλλον του για την επιτυχή εισαγωγή του στο ΠΜΣ».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 10.2 «Γραφική αναπαράσταση της αντιμετώπισης που είχε το δείγμα από το οικογενειακό περιβάλλον του για την επιτυχή εισαγωγή του στο ΠΜΣ».



Γρ. 10.2.1 «Γραφική αναπαράσταση της αντιμετώπισης που είχε το δείγμα των γυναικών από το οικογενειακό περιβάλλον του για την επιτυχή εισαγωγή του στο ΠΜΣ».



Γρ. 10.2.2 «Γραφική αναπαράσταση της αντιμετώπισης που είχε το δείγμα των ανδρών από το οικογενειακό περιβάλλον του για την επιτυχή εισαγωγή του στο ΠΜΣ».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Και στα δύο φύλα υπήρξε θετική αποδοχή της εισαγωγής του στο μεταπτυχιακό σε πρώτο στάδιο.

17. Υπήρξαν τυχόν αρνητικές κρίσεις ή αποθάρρυνση από το οικογενειακό σας περιβάλλον για αυτή σας την απόφαση;

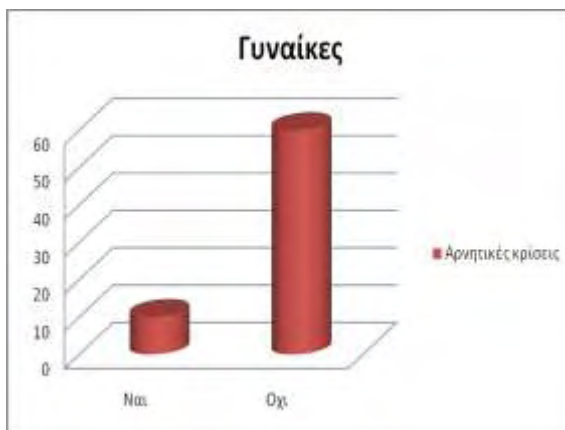
Αρνητικές κρίσεις	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	10	1
Όχι	60	16

Δείγμα: 87

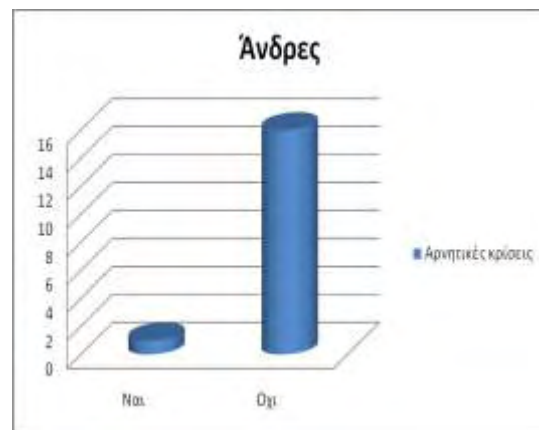
## Γράφημα 11



Γρ. 11.1 «Γραφική αναπαράσταση των αρνητικών κρίσεων που δέχθηκε το δείγμα για την απόφαση του να παρακολουθήσει το Π.Μ.Σ.»

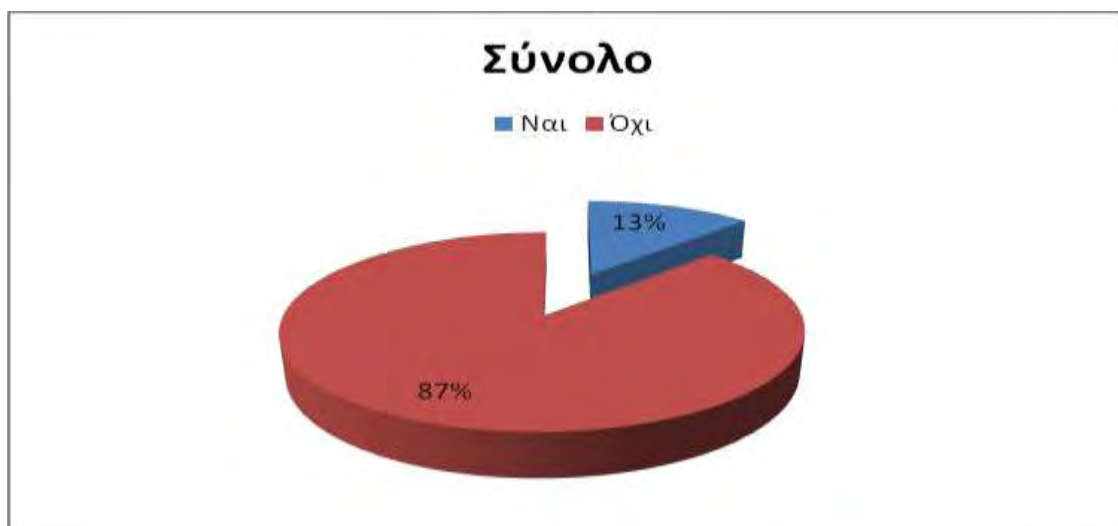


Γρ. 11.1.1 «Γραφική αναπαράσταση των αρνητικών κρίσεων που δέχθηκε το δείγμα των γυναικών για την απόφαση του να παρακολουθήσει το Π.Μ.Σ.»

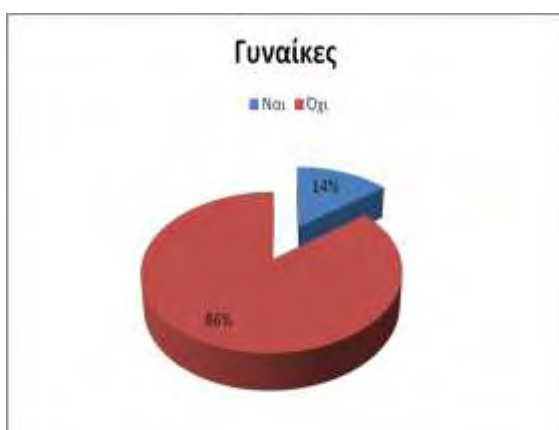


Γρ. 11.1.2 «Γραφική αναπαράσταση των αρνητικών κρίσεων που δέχθηκε το δείγμα των ανδρών για την απόφαση του να παρακολουθήσει το Π.Μ.Σ.»

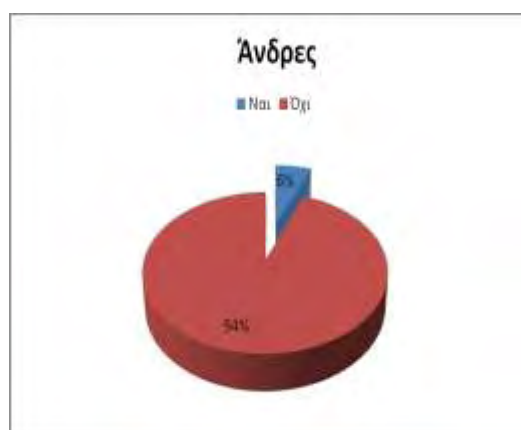
Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 11.2 «Γραφική αναπαράσταση των αρνητικών κρίσεων που δέχθηκε το δείγμα για την απόφαση του να παρακολουθήσει το Π.Μ.Σ.»



Γρ. 11.2.1 «Γραφική αναπαράσταση των αρνητικών κρίσεων που δέχθηκε το δείγμα των γυναικών για την απόφαση του να παρακολουθήσει το Π.Μ.Σ.»



Γρ. 11.2.2 «Γραφική αναπαράσταση των αρνητικών κρίσεων που δέχθηκε το δείγμα των ανδρών για την απόφαση του να παρακολουθήσει το Π.Μ.Σ.»

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Οι αρνητικές κρίσεις για τις γυναίκες ήταν 14,2% και για τους άνδρες 5,8%. Τα ποσοστά αυτά είναι μικρά επί του συνόλου του δείγματος όμως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το ποσοστό των γυναικών που δέχθηκαν αρνητικές κρίσεις είναι τριπλάσιο από αυτό του ποσοστού των ανδρών.

18. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αντιμετώπισατε δυσκολίες ως προς την εξασφάλιση χρόνου για τις σπουδές σας;

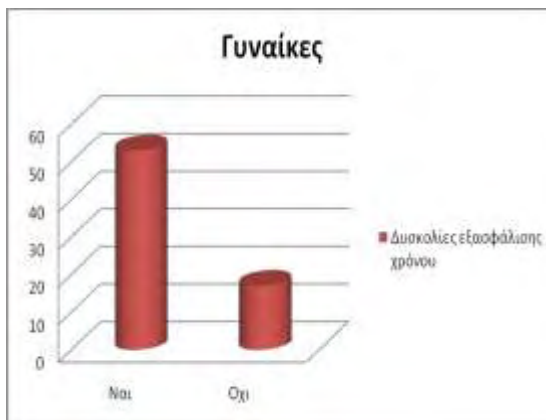
Δυσκολίες εξασφάλισης χρόνου	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	53	12
Όχι	17	5

Δείγμα: 87

### Γράφημα 12



Γρ. 12.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος που αντιμετώπισε δυσκολίες εξασφάλισης χρόνου κατά τη διάρκεια των σπουδών του»



Γρ. 12.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των γυναικών που αντιμετώπισε δυσκολίες εξασφάλισης χρόνου κατά τη διάρκεια των σπουδών του».

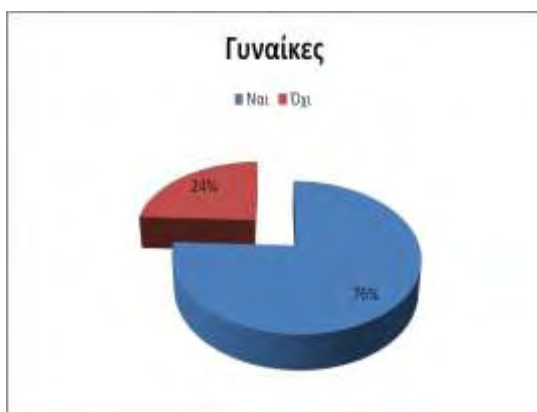


Γρ. 12.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των ανδρών που αντιμετώπισε δυσκολίες εξασφάλισης χρόνου κατά τη διάρκεια των σπουδών του».

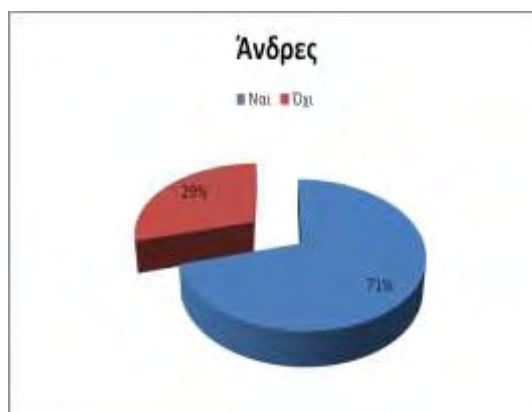
Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 12.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος που αντιμετώπισε δυσκολίες εξασφάλισης χρόνου κατά τη διάρκεια των σπουδών του»



Γρ. 12.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των γυναικών που αντιμετώπισε δυσκολίες εξασφάλισης χρόνου κατά τη διάρκεια των σπουδών του».



Γρ. 12.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του δείγματος των ανδρών που αντιμετώπισε δυσκολίες εξασφάλισης χρόνου κατά τη διάρκεια των σπουδών του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Τρεις στις τέσσερις γυναίκες έχουν έρθει αντιμέτωπες με την έλλειψη χρόνου, ενώ το ποσοστό των ανδρών είναι ελαφρώς μικρότερο (70,58%).

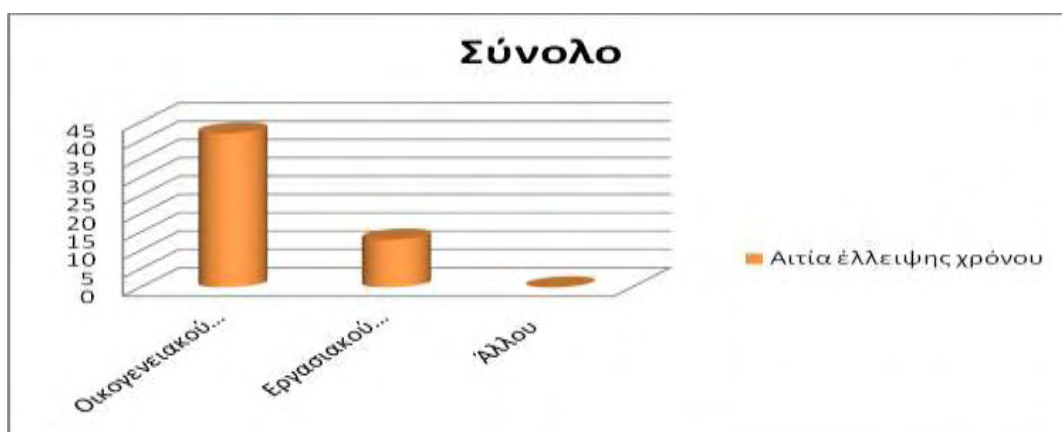
19. Αν ΝΑΙ, η έλλειψη χρόνου εντοπίστηκε κυρίως σε σχέση με υποχρεώσεις σε ποιο περιβάλλον;

Έλλειψη χρόνου λόγω	Γυναίκες	Άνδρες
Οικογενειακού περιβάλλοντος	40	2

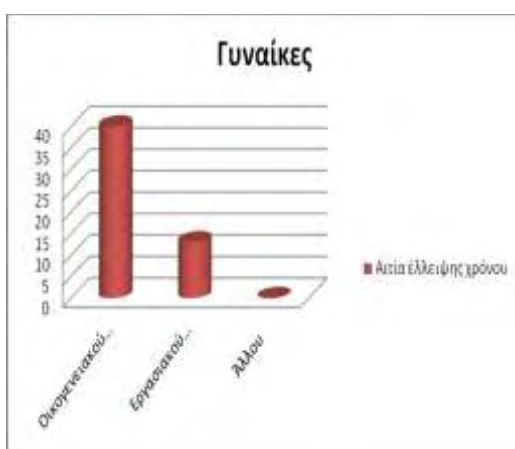
Εργασιακού περιβάλλοντος	13	0
Άλλου	0	0

Δείγμα: 55

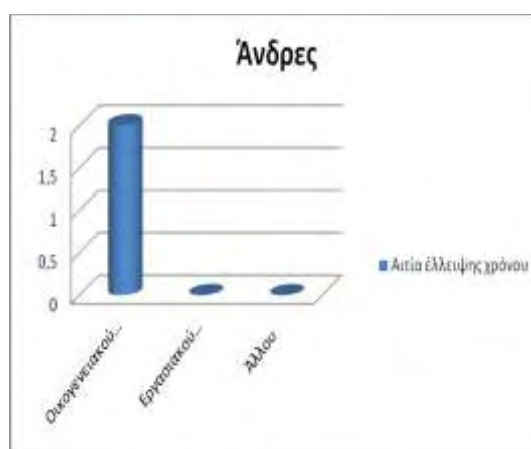
### Γράφημα 13



Γρ. 13.1 «Γραφική αναπαράσταση της αιτίας έλλειψης χρόνου που αντιμετώπισε το δείγμα».



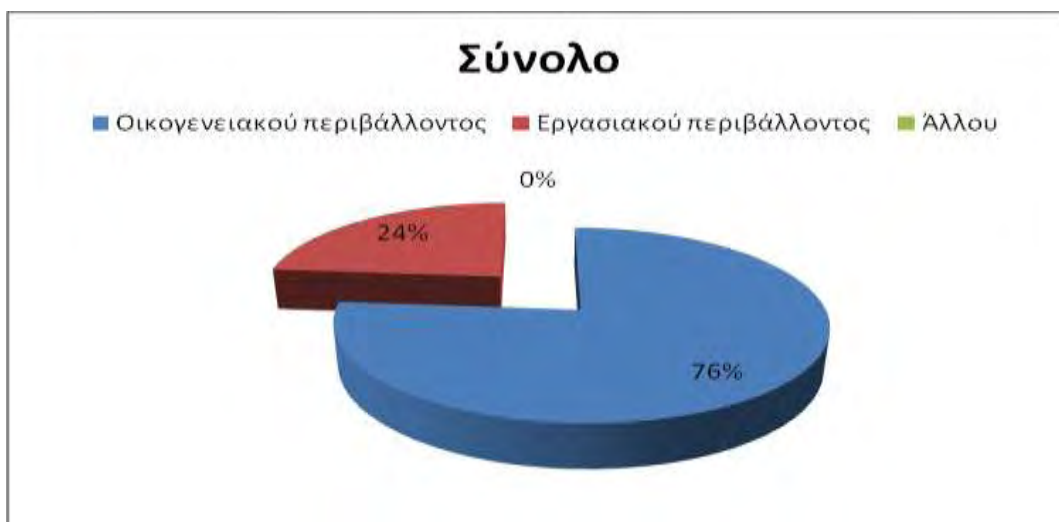
Γρ. 13.1.1 «Γραφική αναπαράσταση της αιτίας έλλειψης χρόνου που αντιμετώπισε το δείγμα των γυναικών».



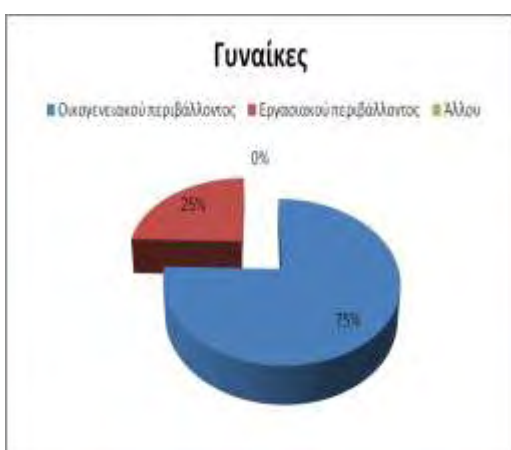
Γρ. 13.1.2 «Γραφική αναπαράσταση της αιτίας έλλειψης χρόνου που αντιμετώπισε το δείγμα των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.

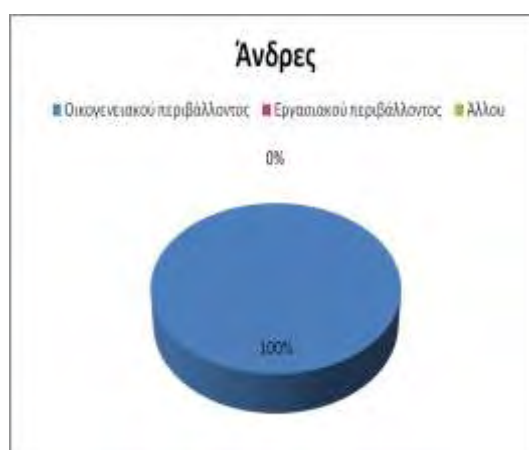




Γρ. 13.2 «Γραφική αναπαράσταση της αιτίας έλλειψης χρόνου που αντιμετώπισε το δείγμα».



Γρ. 13.2.1 «Γραφική αναπαράσταση της αιτίας έλλειψης χρόνου που αντιμετώπισε το δείγμα των γυναικών».



Γρ. 13.2.2 «Γραφική αναπαράσταση της αιτίας έλλειψης χρόνου που αντιμετώπισε το δείγμα των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το 75% των γυναικών που βρέθηκαν αντιμέτωπες με το εν λόγω πρόβλημα, το αντιμετώπισαν στην οικογένεια τους, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό στο εργασιακό περιβάλλον. Οι άνδρες αυτό το πρόβλημα το αντιμετώπισαν στην οικογένεια τους. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε πως ενώ στο προηγούμενο ερώτημα το 70,6% ισχυρίστηκαν πως αντιμετώπισαν πρόβλημα χρόνου, μόνο το 11,7% των ανδρών αιτιολογεί αυτή τη έλλειψη χρόνου.

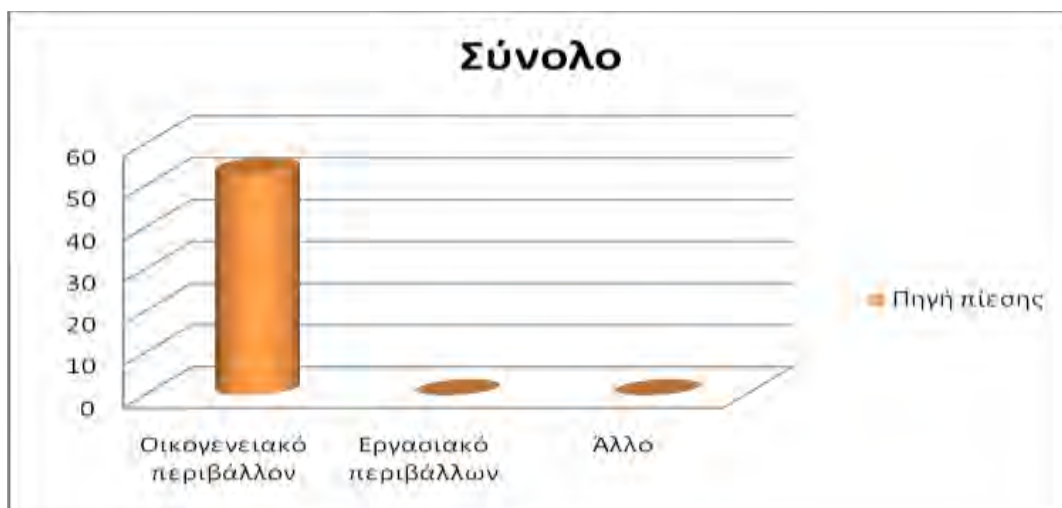
20. Από ποιο περιβάλλον δεχθήκατε τις πιο άμεσες πιέσεις;



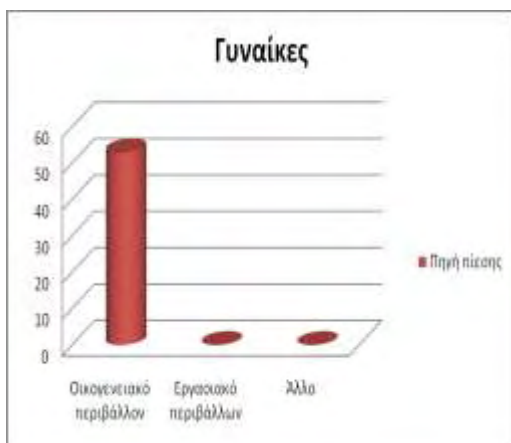
Άσκηση πιέσεων από το	Γυναίκες	Άνδρες
Οικογενειακό περιβάλλον	53	0
Εργασιακό περιβάλλον	0	0
Άλλο	0	0

Δείγμα: 87

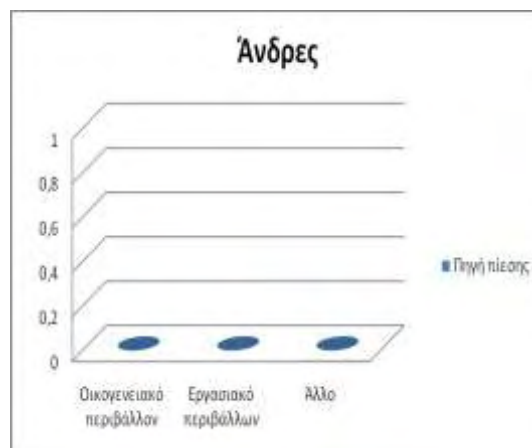
### Γράφημα 14



Γρ. 14.1 «Γραφική αναπαράσταση των πηγών πίεσης που δέχθηκε το δείγμα».

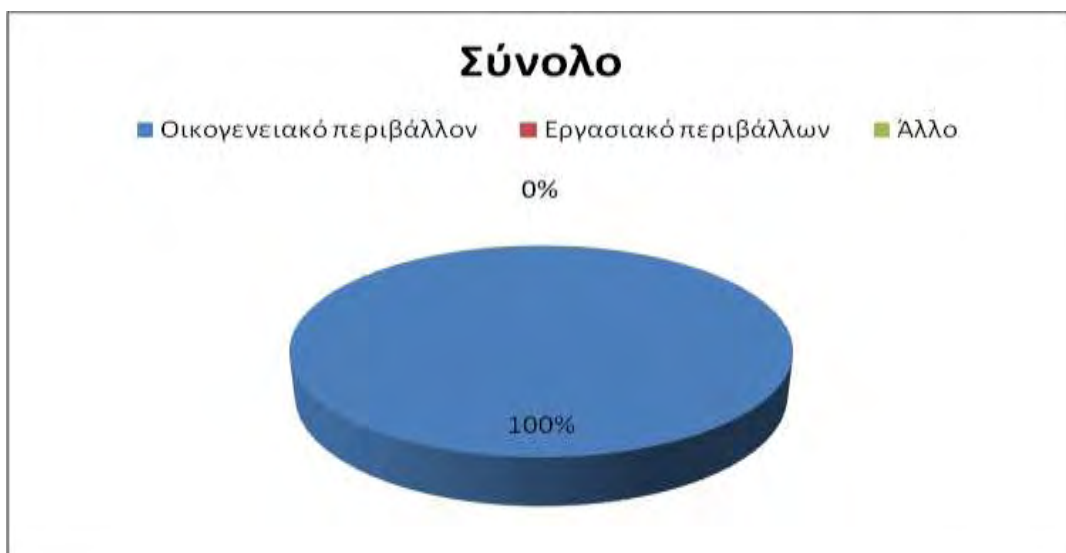


Γρ. 14.1.1 «Γραφική αναπαράσταση των πηγών πίεσης που δέχθηκε το δείγμα των γυναικών».

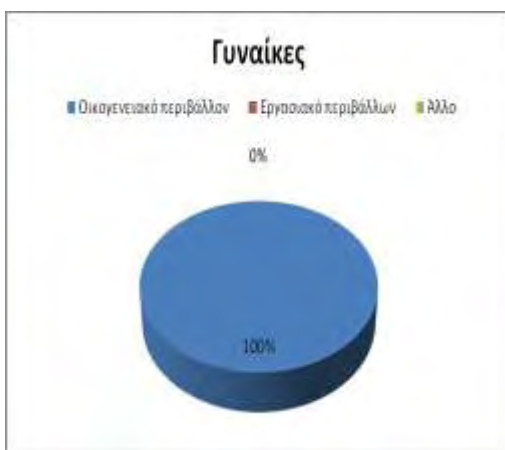


Γρ. 14.1.2 «Γραφική αναπαράσταση των πηγών πίεσης που δέχθηκε το δείγμα των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 14.2 «Γραφική αναπαράσταση των πηγών πίεσης που δέχθηκε το δείγμα».



Γρ. 14.2.1 «Γραφική αναπαράσταση των πηγών πίεσης που δέχθηκε το δείγμα των γυναικών».



Γρ. 14.2.2 «Γραφική αναπαράσταση των πηγών πίεσης που δέχθηκε το δείγμα των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

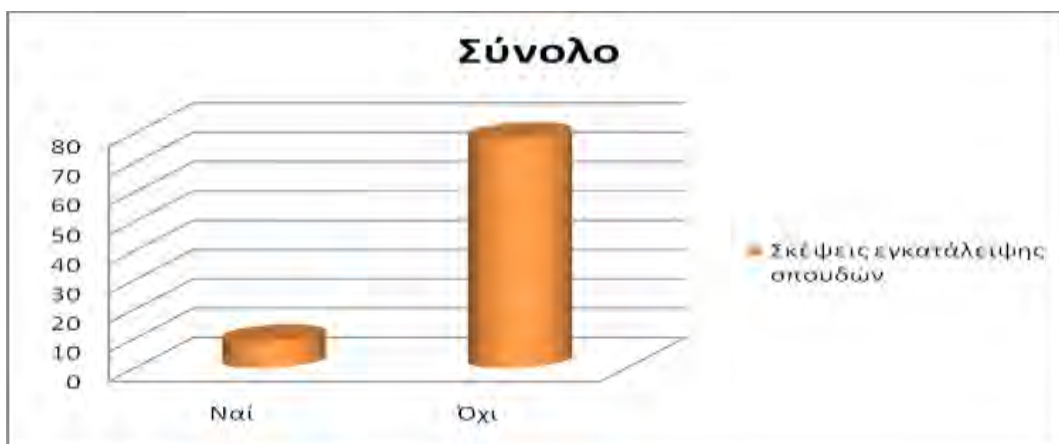
Τρεις στις τέσσερις γυναίκες δέχθηκε πιέσεις από το οικογενειακό περιβάλλον και είναι το μοναδικό φύλο που δέχθηκε πιέσεις. Αυτό το γεγονός έχει σημαντικές επιπτώσεις ως προς την ποιότητα των σπουδών τους, το χρόνο φοίτησης και εν τέλει την απόφασή τους να συμμετάσχουν σε ένα μεταπτυχιακό.

21. Σκεφτήκατε ποτέ να εγκαταλείψετε τις σπουδές σας;

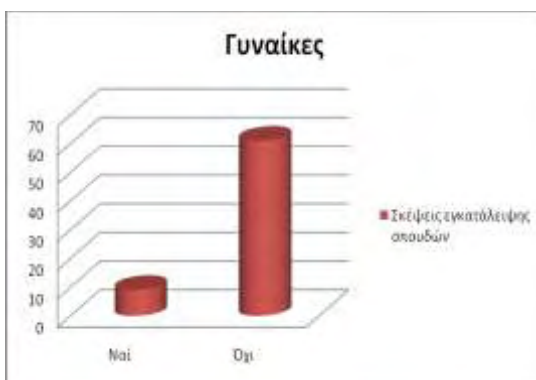
Σκέψεις εγκατάλειψης σπουδών	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	9	0
Όχι	61	17

Δείγμα: 87

### Γράφημα 15



Γρ. 15.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που σκέφτηκε να εγκαταλείψει τις σπουδές του».

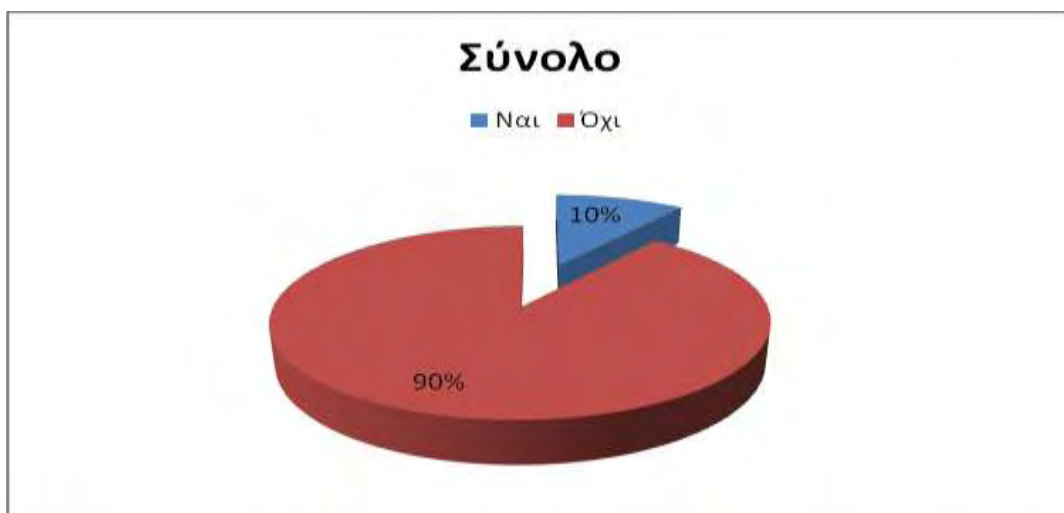


Γρ. 15.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που σκέφτηκε να εγκαταλείψει τις σπουδές του».

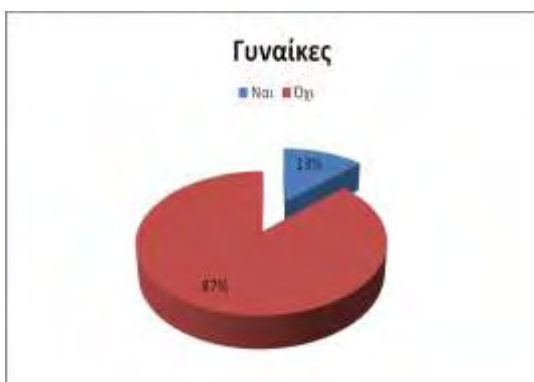


Γρ. 15.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που σκέφτηκε να εγκαταλείψει τις σπουδές του».

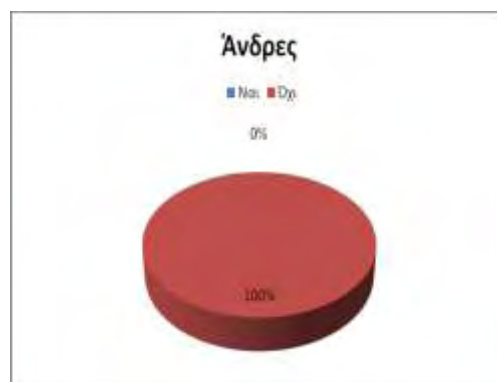
Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 15.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που σκέφτηκε να εγκαταλείψει τις σπουδές του».



Γρ. 15.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που σκέφτηκε να εγκαταλείψει τις σπουδές του».



Γρ. 15.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που σκέφτηκε να εγκαταλείψει τις σπουδές του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το 12,7% των γυναικών ήρθε αντιμέτωπο με αυτή τη σκέψη, να εγκαταλείψει τις σπουδές. Μικρό ποσοστό επί του συνόλου αλλά σημαντικό αν το συγκρίνουμε με το μηδενικό ποσοστό των ανδρών. Οι σκέψεις αυτές των γυναικών δεν μας εκπλήσσουν καθόλου, θα λέγαμε μάλιστα ότι μας εκπλήσσει θετικά το γεγονός ότι αυτό το ποσοστό είναι πολύ μικρό σε σχέση με το ποσοστό των γυναικών που δέχονται πιέσεις και αποθαρρύνσεις από το οικογενειακό, εργασιακό και ακαδημαϊκό περιβάλλον τους, όπως θα δούμε και στις επόμενες ερωτήσεις.

22. Αν ΝΑΙ, για ποιους λόγους;

Οι λόγοι είναι πολλοί και ποικίλοι και θα αναφερθούν στην ερμηνεία.

23. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας, υπήρξαν άτομα που σας παρότρυναν να εγκαταλείψετε τις σπουδές σας;

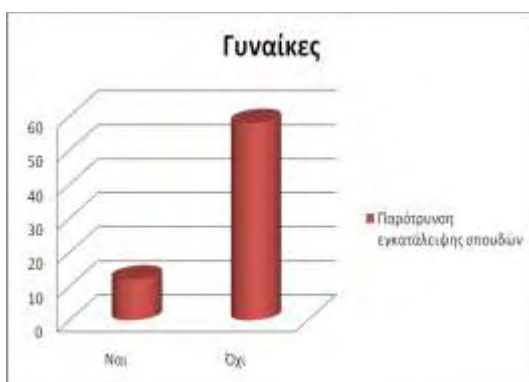
Παρότρυνση εγκατάλειψης σπουδών	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	12	2
Όχι	58	15

Δείγμα: 87

### Γράφημα 16



Γρ. 16.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που δέχθηκε παρότρυνση για εγκατάλειψη των σπουδών του».

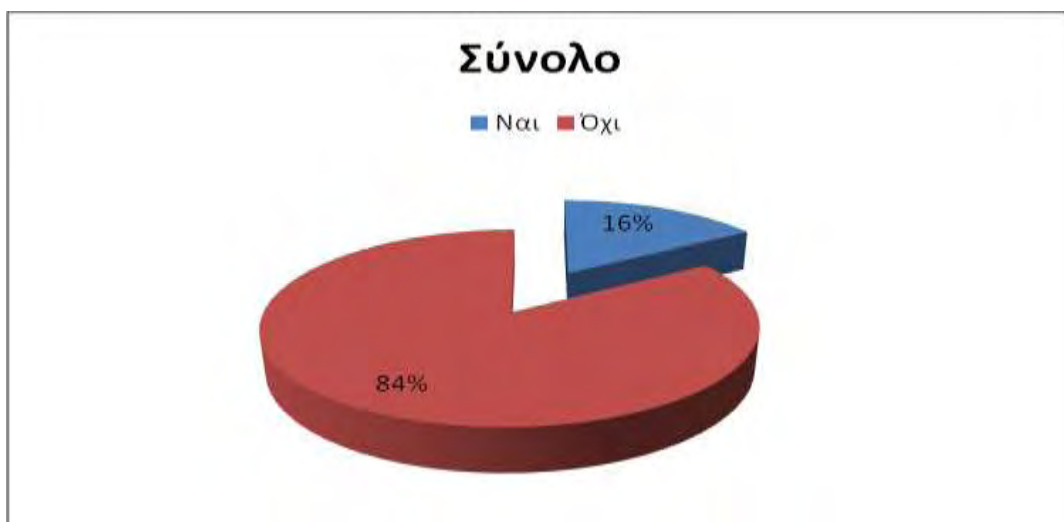


Γρ. 16.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που δέχθηκε παρότρυνση για εγκατάλειψη των σπουδών του».



Γρ. 16.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που δέχθηκε παρότρυνση για εγκατάλειψη των σπουδών του».

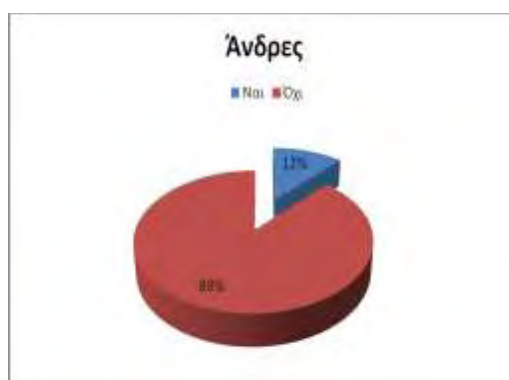
Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 16.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που δέχθηκε παρότρυνση για εγκατάλειψη των σπουδών του».



Γρ. 16.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που δέχθηκε παρότρυνση για εγκατάλειψη των σπουδών του».



Γρ. 16.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που δέχθηκε παρότρυνση για εγκατάλειψη των σπουδών του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Οι γυναίκες δέχθηκαν ελαφρώς παραπάνω παροτρύνσεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους (17,14%) σε σχέση με τους άντρες (11,77%). Πρέπει να πούμε όμως ότι η παρότρυνση για εγκατάλειψη των σπουδών είναι το τελευταίο στάδιο μιας σειράς ενεργειών που σαν σκοπό έχουν κάποιος/-α να αποθαρρυνθεί και να εγκαταλείψει τις σπουδές του/της. Η αλήθεια είναι ότι τα περισσότερα από αυτά τα στάδια παρότρυνσης εγκατάλειψης των σπουδών τα βιώνουν οι γυναίκες.

24. Παρακαλείσθε, εφόσον το επιθυμείτε, να αναφέρετε ποια πρόσωπα από το περιβάλλον σας, σας υπέβαλλαν σε πιέσεις και τι είδους πιέσεις.

Δεν επιθυμούσαν να δώσουν απαντήσεις για το ποια ήταν αυτά τα πρόσωπα.

25. Ποιοι λόγοι/κίνητρα λειτούργησαν ενθαρρυντικά για τη συνέχιση των σπουδών σας;

Δεν μας ενδιαφέρουν τα κίνητρα στην παρούσα έρευνα.

26. Ποια ήταν τα ενθαρρυντικά σχόλια που συνήθως ακούγατε;

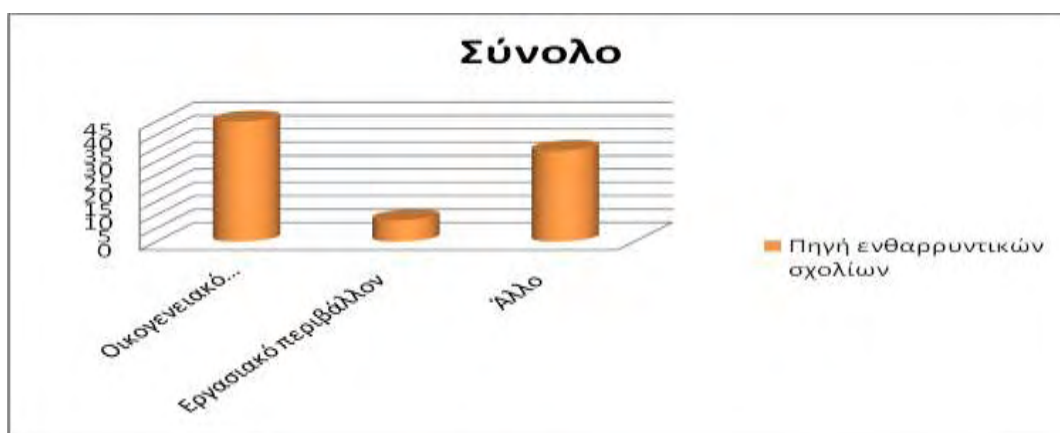
Δεν μας αφορούν τα ενθαρρυντικά σχόλια στην παρούσα έρευνα.

27. Από ποιο περιβάλλον συνήθως ακούγατε ενθαρρυντικά σχόλια;

Πηγή ενθαρρυντικών σχολίων	Γυναίκες	Άνδρες
Οικογενειακό περιβάλλον	30	15
Εργασιακό περιβάλλον	6	2
Άλλο	34	0

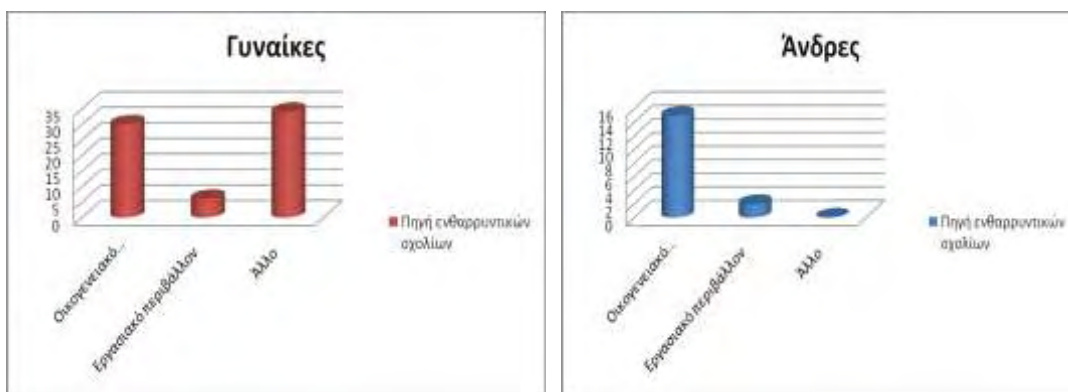
Δείγμα: 87

### Γράφημα 17



Γρ. 17.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού των πηγών ενθαρρυντικών σχολίων του δείγματος».

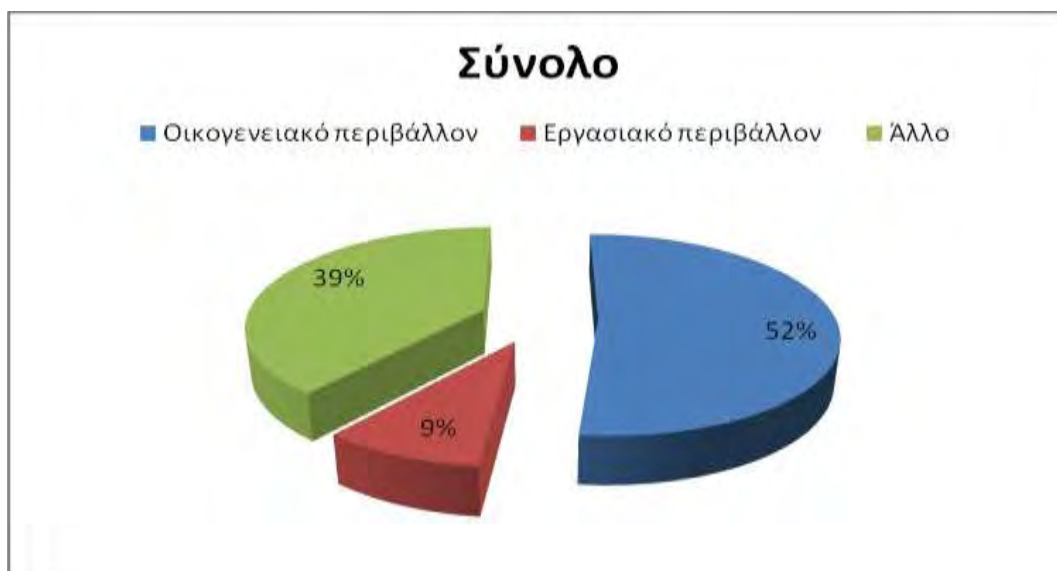




Γρ. 17.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού των πηγών ενθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των γυναικών».

Γρ. 17.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού των πηγών ενθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.

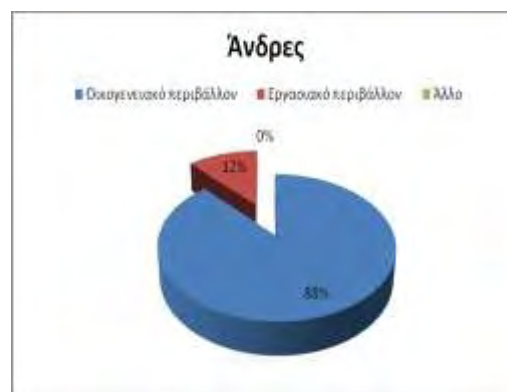


Γρ. 17.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού των πηγών ενθαρρυντικών σχολίων του δείγματος».





Γρ. 17.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού των πηγών του ποσοστού των πηγών ενθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των γυναικών».



Γρ. 17.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού των πηγών ενθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Οι άνδρες κατά 88,23% αντλούσαν τα ενθαρρυντικά σχόλια από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ μόλις κατά 11,76% από το εργασιακό και καθόλου από τρίτο περιβάλλον. Οι γυναίκες μόλις το 42,85% είχαν λεκτική ενθάρρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον, κατά 8,57% από το εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ το πιο εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι το 48,57% των γυναικών ενθαρρύνονταν από πηγή έξω από το εργασιακό και οικογενειακό περιβάλλον (συνήθως από φίλες οι οποίες βίωναν την ίδια κατάσταση).

28. Με ποιους τρόπους σας ενθάρρυναν τα σχόλια αυτά;

Δεν μας ενδιαφέρουν οι τρόποι στην παρούσα έρευνα.

29. Ποια ήταν τα αποθαρρυντικά σχόλια που συνήθως ακούγατε;

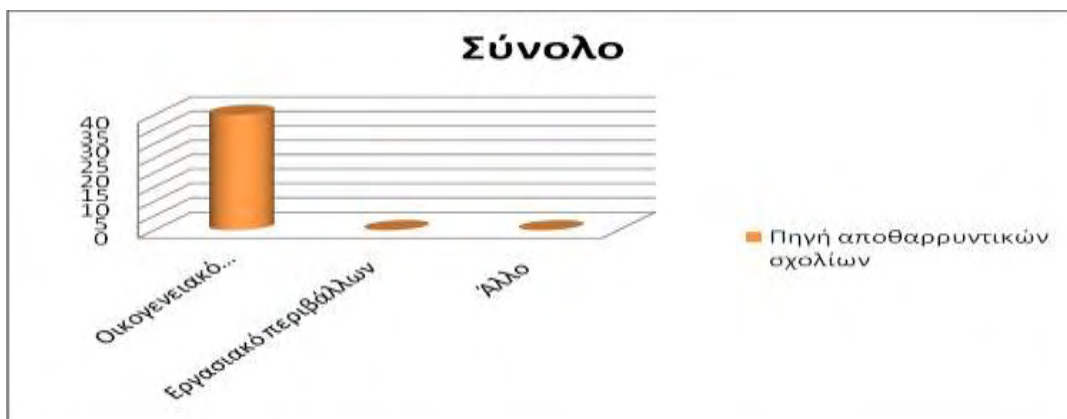
Δεν μας ενδιαφέρουν τα αποθαρρυντικά σχόλια στην παρούσα έρευνα.

30. Από ποιο περιβάλλον συνήθως ακούγατε αποθαρρυντικά σχόλια;

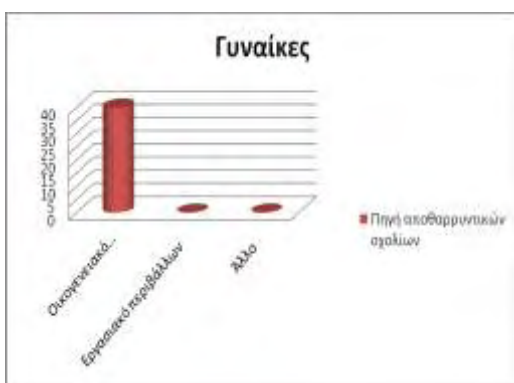
Πηγή αποθαρρυντικών σχολίων	Γυναίκες	Άνδρες
Οικογενειακό περιβάλλον	40	0
Εργασιακό περιβάλλον	0	0
Άλλο	0	0

Δείγμα: 87

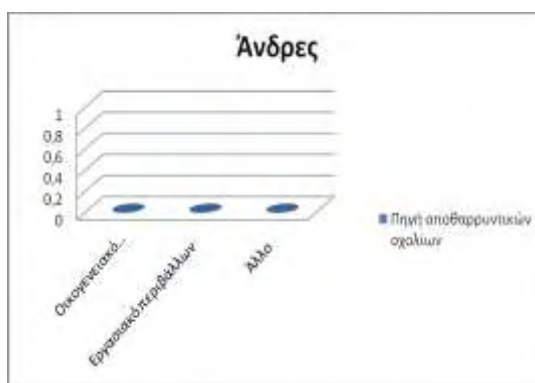
## Γράφημα 18



Γρ. 18.1 «Γραφική αναπαράσταση της προέλευσης των αποθαρρυντικών σχολίων του δείγματος».

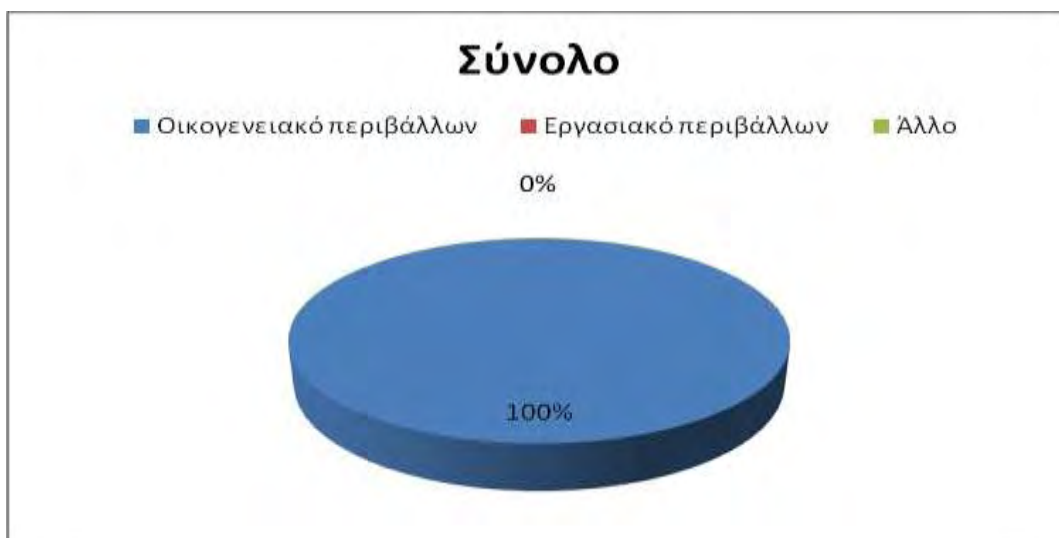


Γρ. 18.1.1 «Γραφική αναπαράσταση της προέλευσης των αποθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των γυναικών».

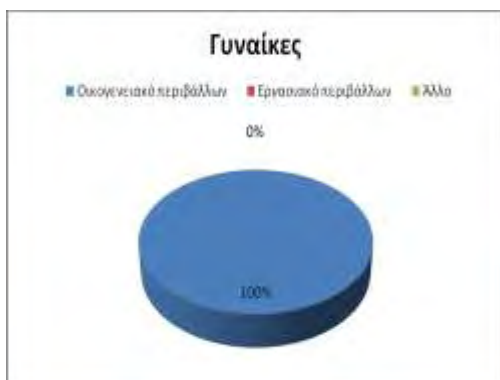


Γρ. 18.1.2 «Γραφική αναπαράσταση της προέλευσης των αποθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 18.2 «Γραφική αναπαράσταση της προέλευσης των αποθαρρυντικών σχολίων του δείγματος».



Γρ. 18.2.1 «Γραφική αναπαράσταση της προέλευσης των αποθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των γυναικών».

Γρ. 18.2.2 «Γραφική αναπαράσταση της προέλευσης των αποθαρρυντικών σχολίων του δείγματος των ανδρών».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Δυστυχώς το 57% των γυναικών αποθαρρύνονταν από το οικογενειακό τους περιβάλλον το οποίο είναι και το πιο θλιβερό αποτέλεσμα όλης της έρευνας, η μη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος.

31. Με ποιους τρόπους σας αποθάρρυναν τα σχόλια αυτά;

Δεν μας ενδιαφέρουν οι τρόποι στην παρούσα έρευνα.

32. Υπήρξαν ενθαρρυντικά σχόλια για αυτή σας την απόφαση από συμφοιτητές ή συμφοιτήτριές σας κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας;

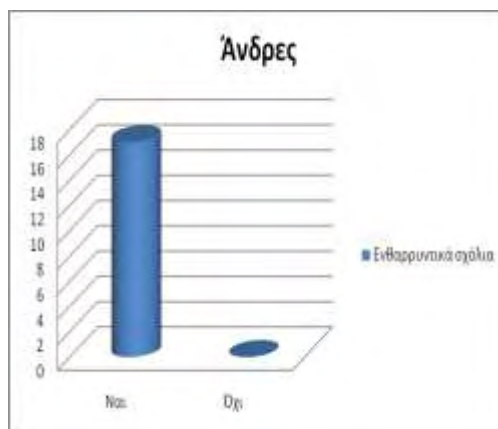
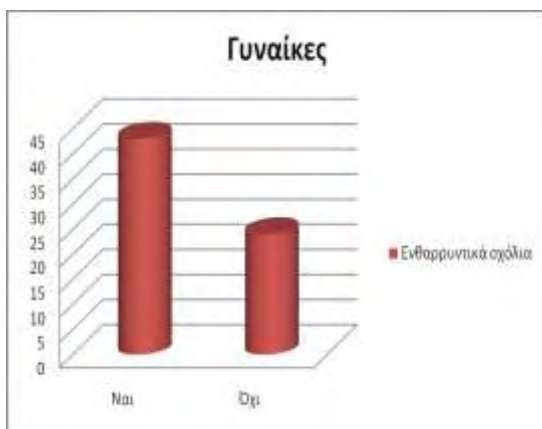
Ενθαρρυντικά σχόλια	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	43	17
Όχι	24	0

Δείγμα: 87

### Γράφημα 19



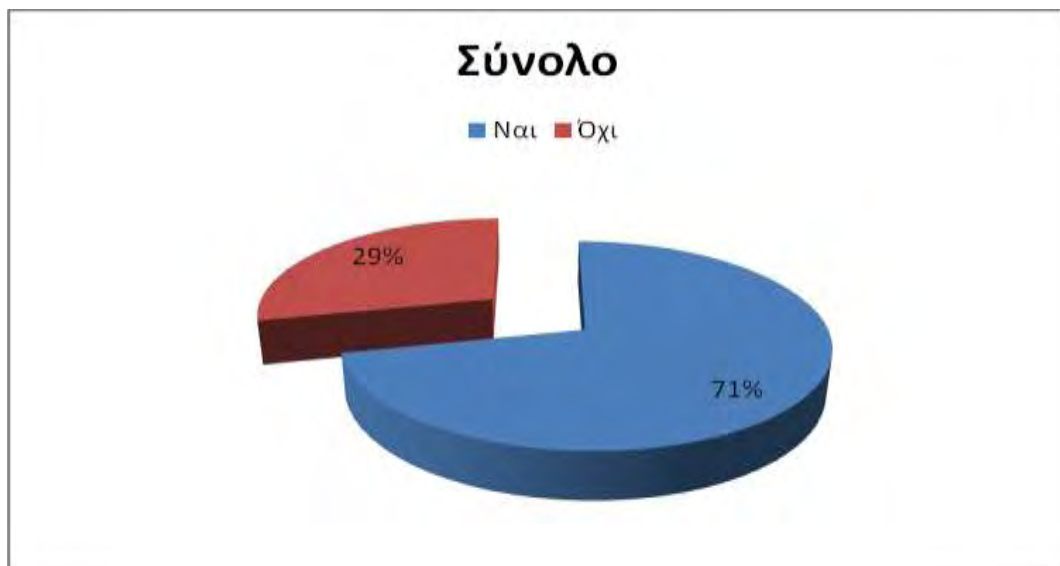
Γρ. 19.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που άκουσε ενθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».



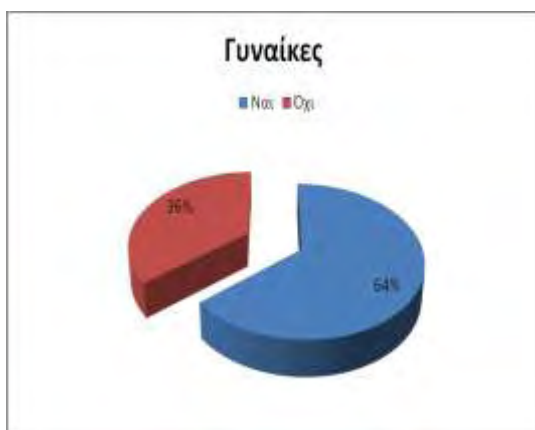
Γρ. 19.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που άκουσε ενθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».

Γρ. 19.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που άκουσε ενθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».

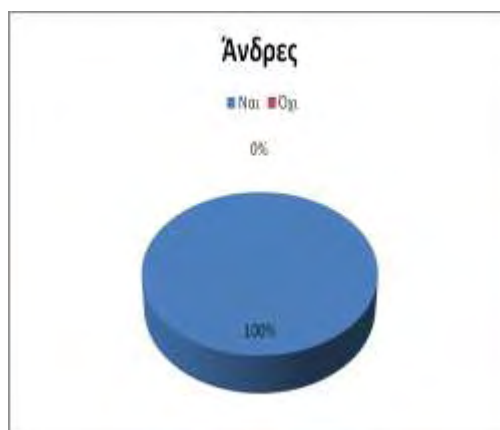
Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 19.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που άκουσε ενθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».



Γρ. 19.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που άκουσε ενθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».



Γρ. 19.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που άκουσε ενθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το σύνολο των ανδρών δεχθηκε ενθαρρυντικά σχόλια ενώ μόλις δύο στις τρεις γυναίκες δέχθηκαν τέτοιου είδους σχόλια. Μία στις τρεις δεν δέχθηκε κανένα ενθαρρυντικό σχόλιο.

33. Αν ΝΑΙ, παρακαλείσθε να αναφέρετε κάποια ενθαρρυντικά σχόλια

Δεν μας ενδιαφέρουν τα ενθαρρυντικά σχόλια στην παρούσα έρευνα.

34. Υπήρξαν αποθαρρυντικά σχόλια για αυτή σας την απόφαση από συμφοιτητές ή συμφοιτήτριές σας κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας;

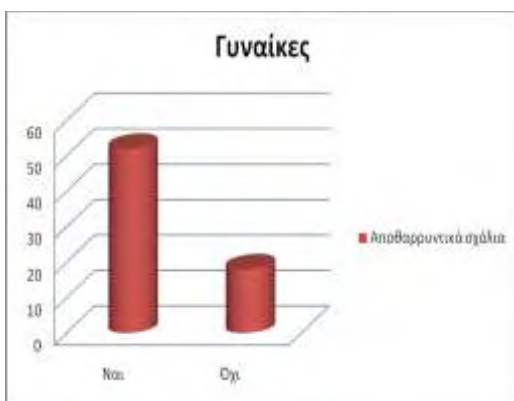
Αποθαρρυντικά σχόλια	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	52	0
Όχι	18	0

Δείγμα: 87

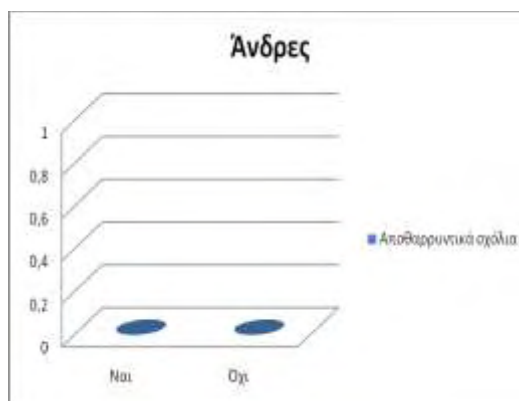
## Γράφημα 20



Γρ. 20.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που άκουσε αποθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».



Γρ. 20.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που άκουσε αποθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».

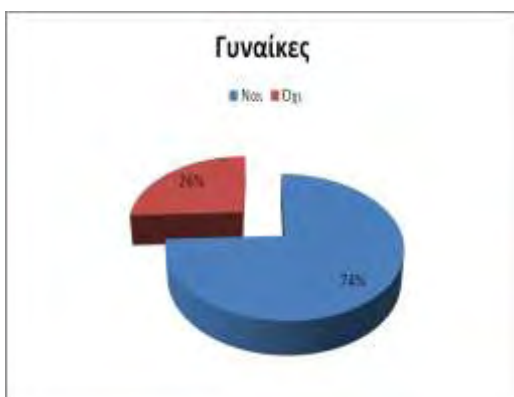


Γρ. 20.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που άκουσε αποθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 20.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που άκουσε αποθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».



Γρ. 20.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που άκουσε αποθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».



Γρ. 20.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που άκουσε αποθαρρυντικά σχόλια από το ακαδημαϊκό περιβάλλον του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Τρεις στις τέσσερις γυναίκες δέχθηκαν αποθαρρυντικά σχόλια ενώ αντίστοιχα κανένας άνδρας, ενώ μια στι τέσσερις δέχθηκε ενθαρρυντικά σχόλια. Διαπιστώνουμε πως οι γυναίκες είναι πιο δεκτικές σε τέτοιου είδους σχόλια ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά.

35. Αν ΝΑΙ, παρακαλείσθε να αναφέρετε κάποια αποθαρρυντικά σχόλια.

Δεν μας ενδιαφέρουν τα αποθαρρυντικά σχόλια στην παρούσα έρευνα.

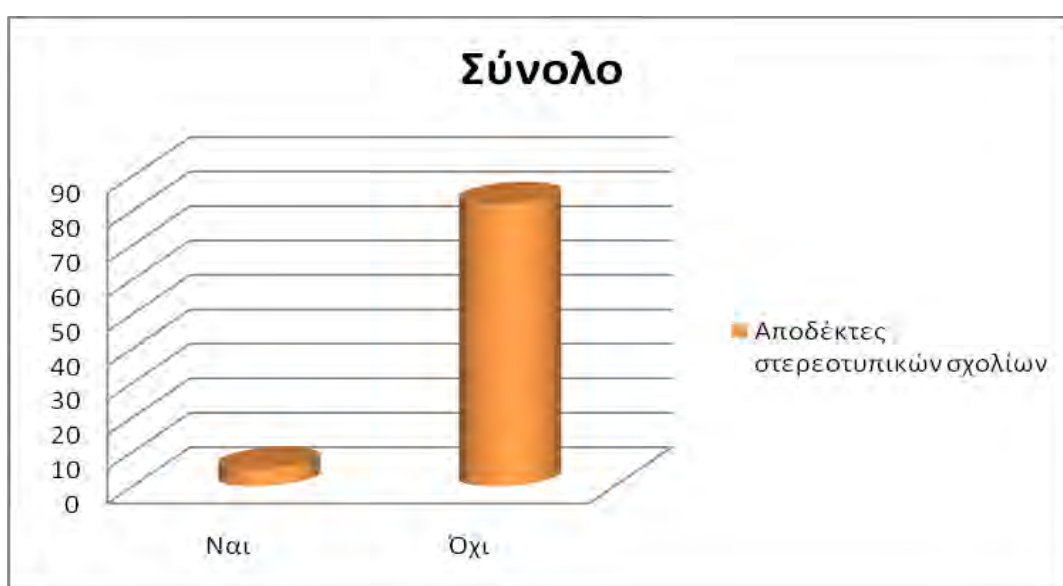


36. Υπήρξαν στερεοτυπικά σχόλια σε σχέση με το φύλο από το εργασιακό, οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον που σχετίζονται με τις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητά σας σε ακαδημαϊκό επίπεδο;

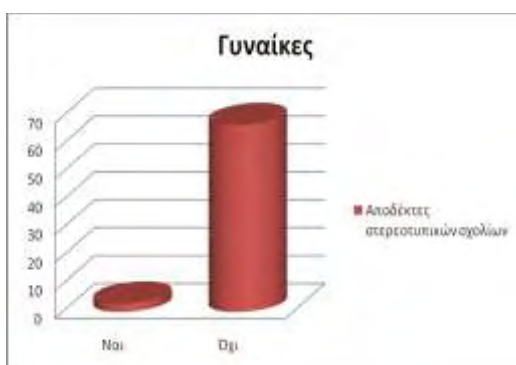
Αποδέκτες στερεοτυπικών σχολίων	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	3	2
Όχι	67	15

Δείγμα: 87

### Γράφημα 21



Γρ. 21.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που έγιναν αποδέκτες στερεοτυπικών σχολίων».



Γρ. 21.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που έγιναν αποδέκτες στερεοτυπικών σχολίων».



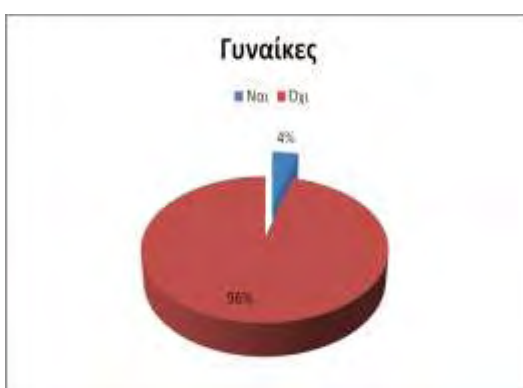
Γρ. 21.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που έγιναν αποδέκτες στερεοτυπικών σχολίων».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.

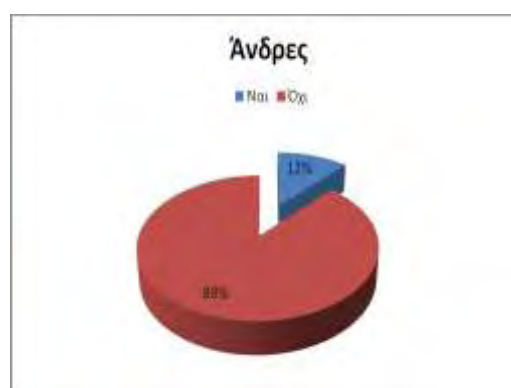




Γρ. 21.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που έγιναν αποδέκτες στερεοτυπικών σχολίων».



Γρ. 21.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που έγιναν αποδέκτες στερεοτυπικών σχολίων».



Γρ. 21.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που έγιναν αποδέκτες στερεοτυπικών σχολίων».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Ελάχιστοι δέχθηκαν τέτοιου είδους σχόλια. Υπάρχει σημείωση στα συμπεράσματα. Αυτό που μπορούμε να επισημάνουμε είναι ότι το ποσοστό των ανδρών που δέχθηκαν στερεοτυπικά σχόλια είναι τριπλάσιο από ποσοστό των γυναικών. Όπως εξηγήσαμε προηγουμένως αυτό οφείλεται στη φύση των σπουδών.

37. Αν ΝΑΙ, παρακαλείσθε να αναφέρετε κάποια από τα στερεοτυπικά αυτά σχόλια

Υπάρχουν σχόλια τα οποία ανφέρονται στην ερμηνεία καθώς δεν μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν.

38. Θεωρείτε ότι επηρέασαν οι υποχρεώσεις των σπουδών σας την αποδοτικότητα σας στον εργασιακό χώρο;

Επίδραση των σπουδών στην εργασιακή αποδοτικότητα	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	0	0
Όχι	0	0

Δείγμα: 57

Παρατηρούμε ότι η απόδοση και των δύο φίλων στον εργασιακό χώρο δεν επηρεάστηκε από τις μεταπτυχιακές σπουδές.

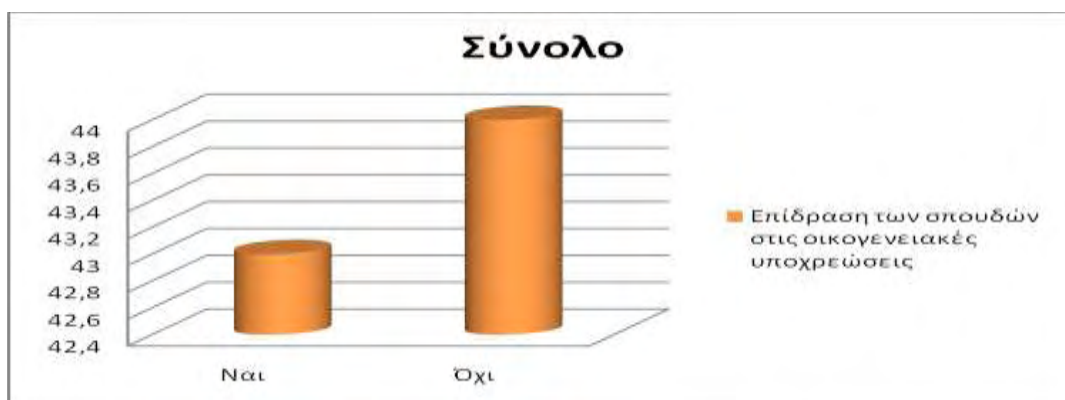
39. Αν ΝΑΙ, με ποιους τρόπους επηρεάστηκε η αποδοτικότητά σας;

40. Επηρέασαν οι σπουδές σας το βαθμό συμμετοχής σας στις υποχρεώσεις της οικογένειάς σας;

Επίδραση των σπουδών στις οικογενειακές υποχρεώσεις	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	40	3
Όχι	30	14

Δείγμα: 87

## Γράφημα 22



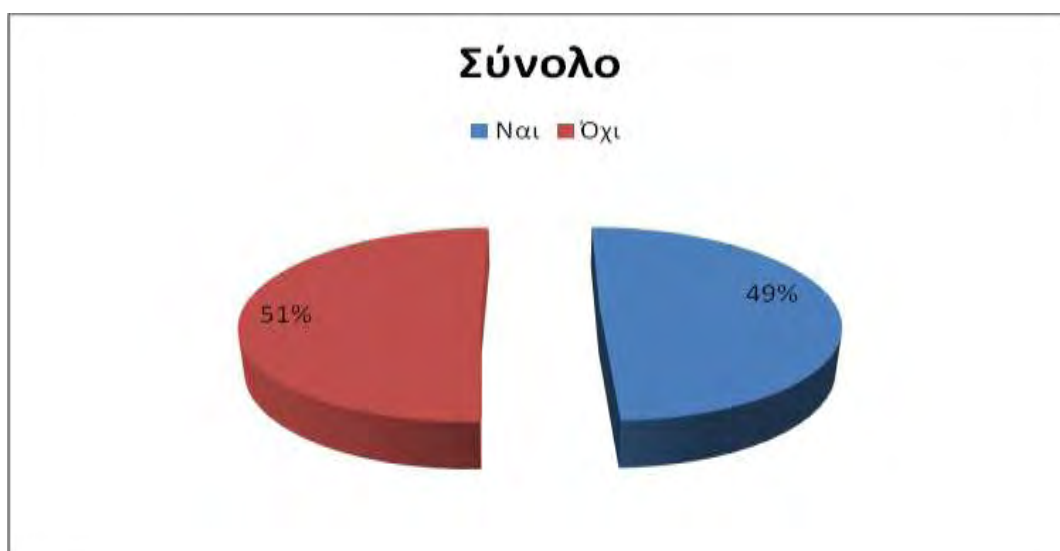
Γρ. 22.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που οι σπουδές του επηρέασαν τη συμμετοχή του στις οικογενειακές του υποχρεώσεις».



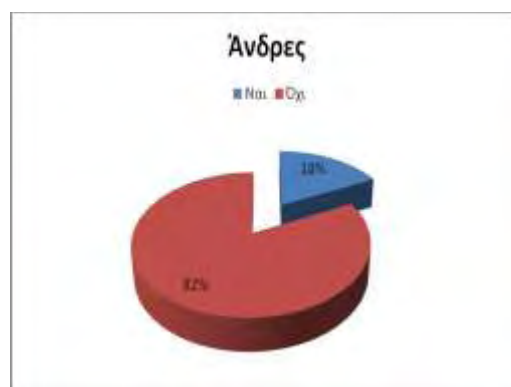
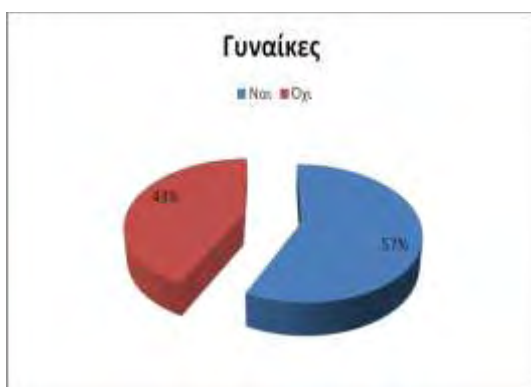
Γρ. 22.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που οι σπουδές τους επηρέασαν τη συμμετοχή τους στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις».

Γρ. 22.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που οι σπουδές τους επηρέασαν τη συμμετοχή τους στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 22.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που οι σπουδές του επηρέασαν τη συμμετοχή του στις οικογενειακές του υποχρεώσεις».



Γρ. 22.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των

Γρ. 22.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των

γυναϊκών που οι σπουδές τους ανδρών που οι σπουδές τους επηρέασαν τη συμμετοχή τους στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις». οικογενειακές τους υποχρεώσεις».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το 82,35% των ανδρών δε επηρεάστηκε ως προς την συμμετοχή του στις οικογενειακές υποχρεώσεις ενώ μόνο το 17,64% επηρεάστηκε. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις γυναίκες είναι, 57,14% και 42,85%, δηλαδή πάνω από τις μισές γυναίκες η συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό είχε επιπτώσεις στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Εφόσον οι γυναίκες επωμίζονται το κύριο βάρος της οικογενειακής φροντίδας είναι φυσικό η συμμετοχή τους στις σπουδές να επηρεάζουν την απόδοσή τους στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

41. Αν ΝΑΙ, με ποιους τρόπους;

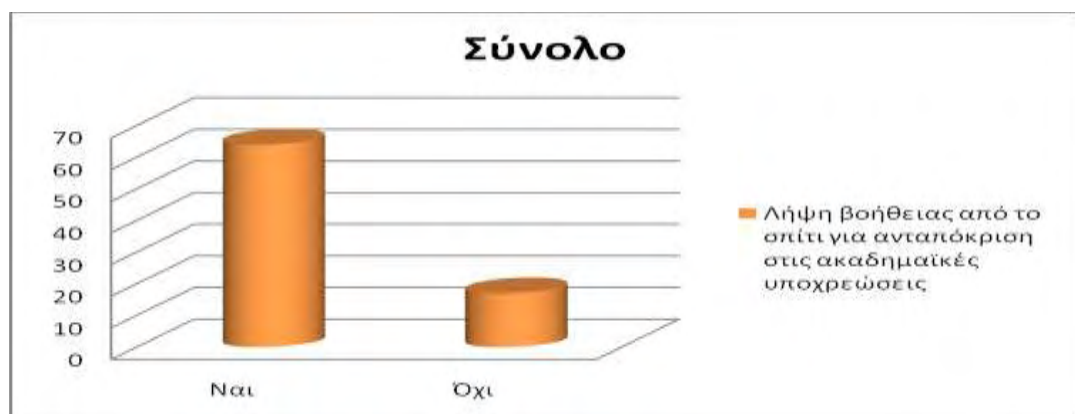
Υπάρχει αναφορά στα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων.

42. Δεχθήκατε βοήθεια στο σπίτι για τις οικογενειακές σας υποχρεώσεις προκειμένου να ανταποκριθείτε καλύτερα στις σπουδές σας;

Λήψη βοήθειας από το σπίτι για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	52	12
Όχι	17	0

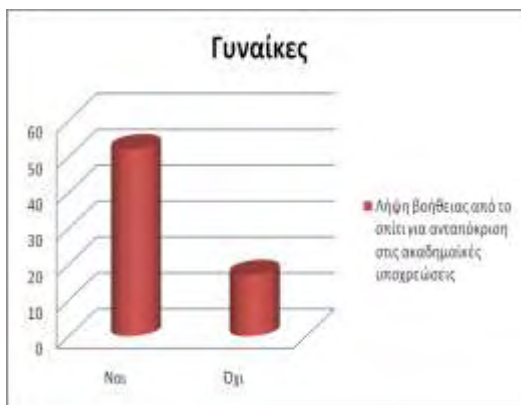
Δείγμα: 87

### Γράφημα 23



Γρ. 23.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που δέχθηκε

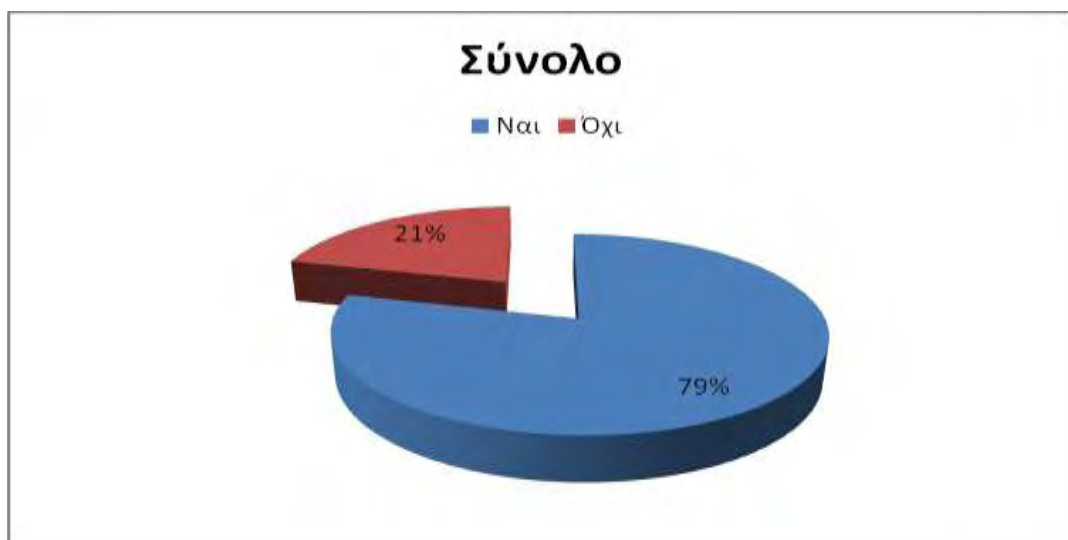
βοήθεια από το σπίτι για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις».



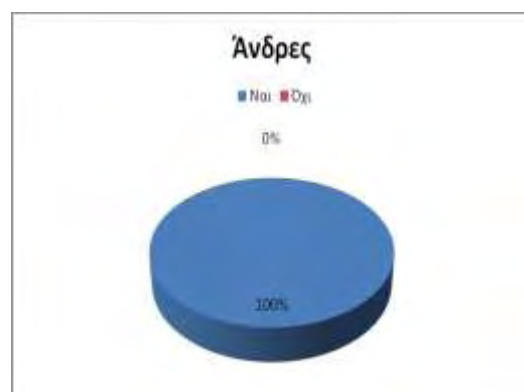
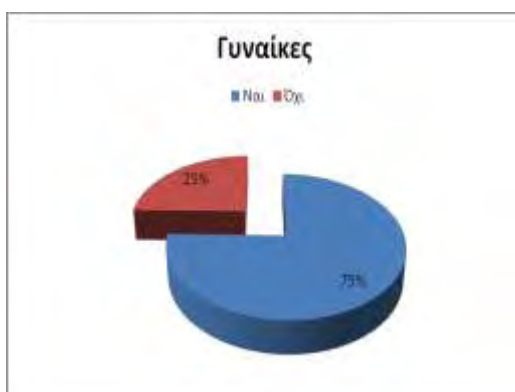
Γρ. 23.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που δέχθηκε βοήθεια από το σπίτι για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις».

Γρ. 23.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που δέχθηκε βοήθεια από το σπίτι για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 23.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που δέχθηκε βοήθεια από το σπίτι για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις».



Γρ. 23.2.1 «Γραφική αναπαράσταση Γρ. 23.2.2 «Γραφική αναπαράσταση

του ποσοστού του δείγματος των του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που δέχθηκε βοήθεια από ανδρών που δέχθηκε βοήθεια από το το σπίτι για ανταπόκριση στις σπίτι για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις». ακαδημαϊκές υποχρεώσεις».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το σύνολο των ανδρών δέχθηκε βοήθεια ενώ οι γυναίκες μόνο τρεις στις τέσσερις και μία στις τέσσερις καθόλου. Παρόλο που οι γυναίκες δέχθηκαν και τις περισσότερες πιέσεις βλέπουμε ότι στο τέλος το οικογενειακό περιβάλλον τους τις βοήθησε.

43. Αν ΝΑΙ, ποιο/α άτομο/α σας βοήθησαν και με ποιους τρόπους;

Δεν μας ενδιαφέρει στην παρούσα έρευνα.

44. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη βοήθεια που δεχθήκατε;

Βοήθεια	Γυναίκες	Άνδρες
Πολύ σημαντική	8	6
Αρκετά σημαντική	12	1
Λίγο σημαντική	17	1
Καθόλου σημαντική	15	0

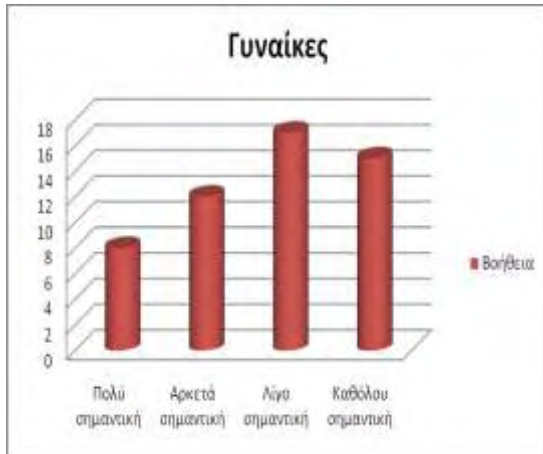
Δείγμα: 87

#### Γράφημα 24

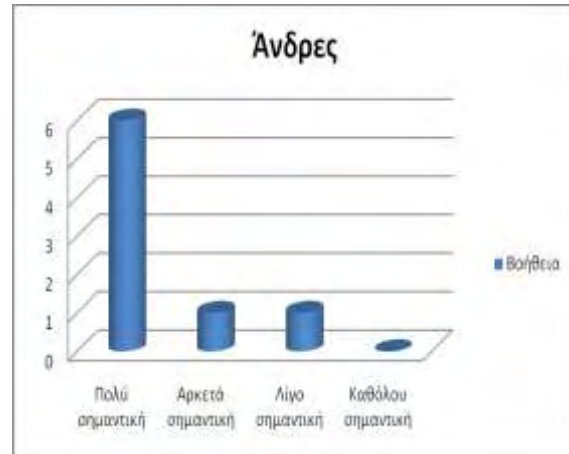


Γρ. 24.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που δέχθηκε βοήθεια».





Γρ. 24.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που δέχθηκε βοήθεια».

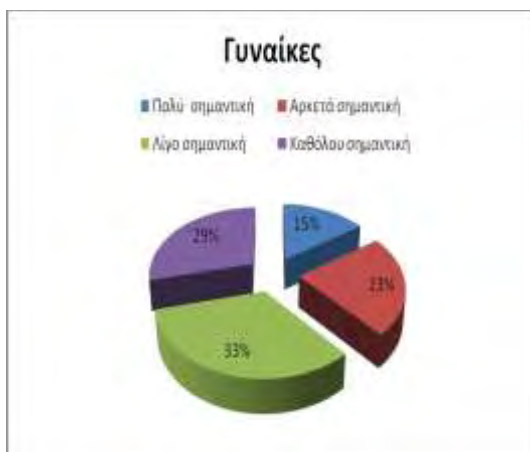


Γρ. 24.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που δέχθηκε βοήθεια».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 24.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που δέχθηκε βοήθεια».



Γρ. 24.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που δέχθηκε βοήθεια».



Γρ. 24.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που δέχθηκε βοήθεια».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Από τα ποσοστά συμπεραίνουμε ότι πολύ σημαντική βοήθεια δέχθηκαν ως επί το πλείστον οι άνδρες, ενώ το δείγμα των γυναικών κατανέμεται σχεδόν εξίσου και στις τέσσερις απαντήσεις με μια ελαφριά τάση προς τις δύο τελευταίες δηλαδή λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική.

45. Αν ΟΧΙ, από ποιο/α άτομο/α περιμένατε να σας βοηθήσουν και δεν το έκαναν;

Δεν μας ενδιαφέρει στην παρούσα έρευνα.

46. Τι επιπτώσεις είχε στις σπουδές σας η έλλειψη αυτή βοήθειας και πώς την αντιμετωπίσατε;

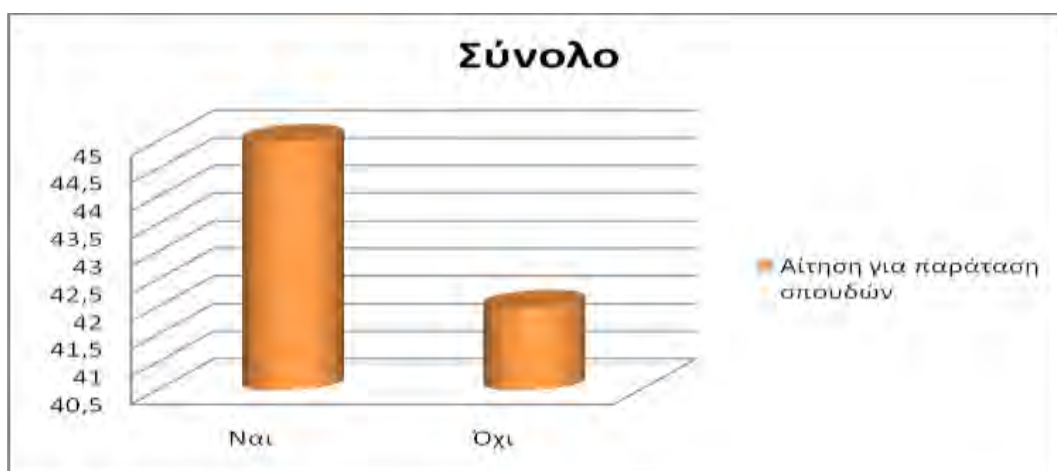
Υπάρχει αναφορά στα συμπεράσματα.

47. Έχετε ζητήσει κάποια παράταση των σπουδών σας;

Αίτηση για παράταση σπουδών	Γυναίκες	Άνδρες
Ναι	40	5
Όχι	30	12

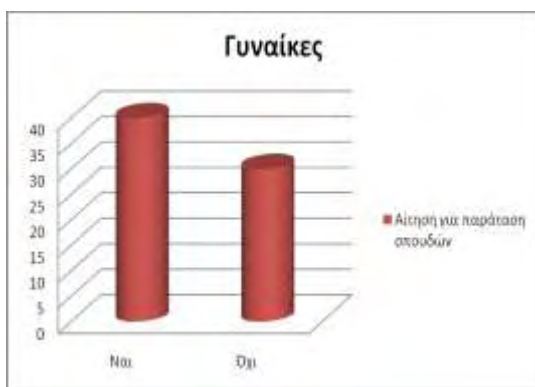
Δείγμα: 87

### Γράφημα 25

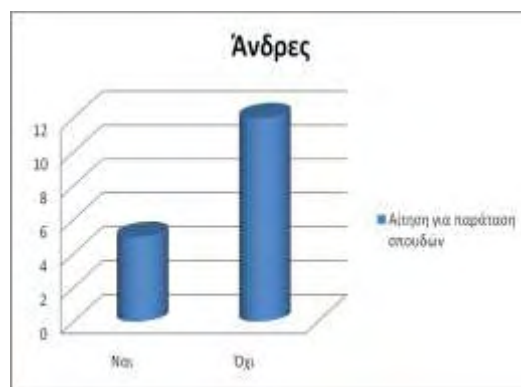


Γρ. 25.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που έκανε αίτηση για παράταση των σπουδών του».



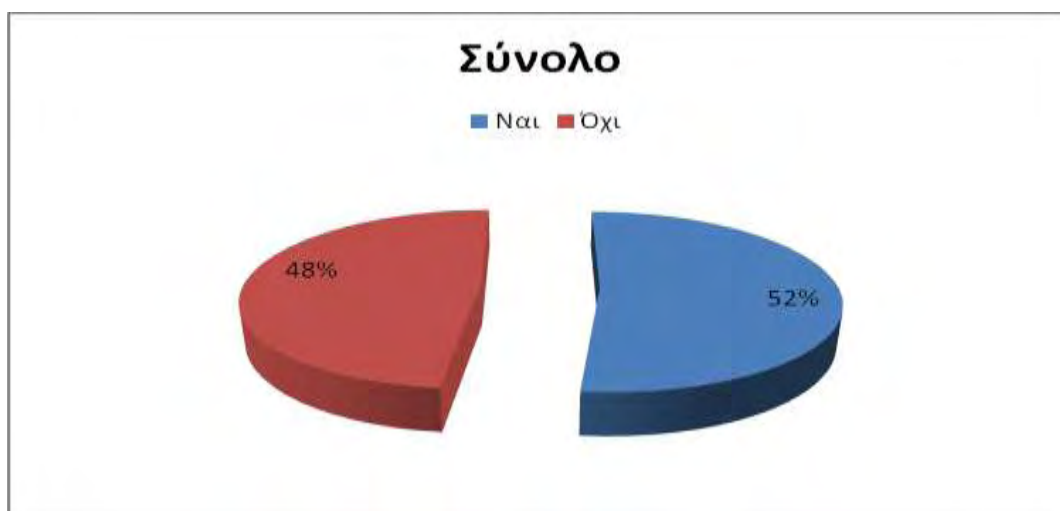


Γρ. 25.1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που έκανε αίτηση για παράταση των σπουδών του».

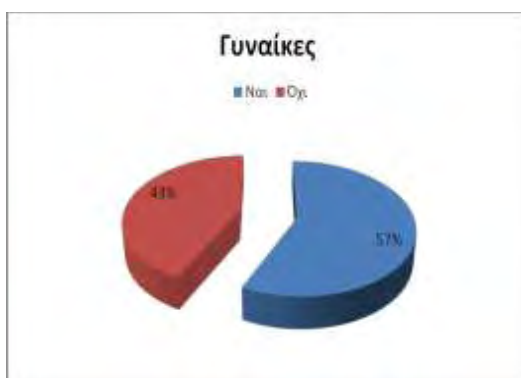


Γρ. 25.1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που έκανε αίτηση για παράταση των σπουδών του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε απόλυτες τιμές.



Γρ. 25.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος που έκανε αίτηση για παράταση των σπουδών του».



Γρ. 25.2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που έκανε αίτηση για παράταση των σπουδών του».



Γρ. 25.2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που έκανε αίτηση για παράταση των σπουδών του».

Οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι σε ποσοστά.

Το 57% των γυναικών ζήτησε παράταση σπουδών, ενώ μόλις το 29,4% των ανδρών έκαναν χρήση αυτού του δικαιώματος. Καθόλου τυχαίο αν αναλογιστούμε το τι δυσκολίες που είχαν να υπερβούν οι γυναίκες.

48. Αν ΝΑΙ, πόση ήταν η παράταση που ζητήσατε και για ποιους λόγους;

Δεν μας αφορά στην παρούσα έρευνα.

#### 4.2. Ανάλυση των Δεδομένων

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου STATGRAF. Οι απαντήσεις των φοιτητών/-τριών κατηγοριοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις μας.

**Πίνακας 1**

Είδος (ένταση) αποθάρρυνσης)	Ηλικία (2 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Φύλο (1 <sup>η</sup> Ερώτηση)	
		1 (Γ)	2 (Α)
1(23 <sup>η</sup> Ερώτηση)	20-25 χρονών	0	0
	25-30 χρονών	0	0
	30-35 χρόνων	4	1
	35-40 χρονών	2	0
	40-45 χρόνων	3	0
	45-50 χρονών	0	0
	50 και άνω	0	0
2(21 <sup>η</sup> Ερώτηση)	20-25 χρονών	1	0
	25-30 χρονών	3	1
	30-35 χρόνων	2	1
	35-40 χρονών	4	2
	40-45 χρόνων	3	0
	45-50 χρονών	0	2
	50 και άνω	0	0

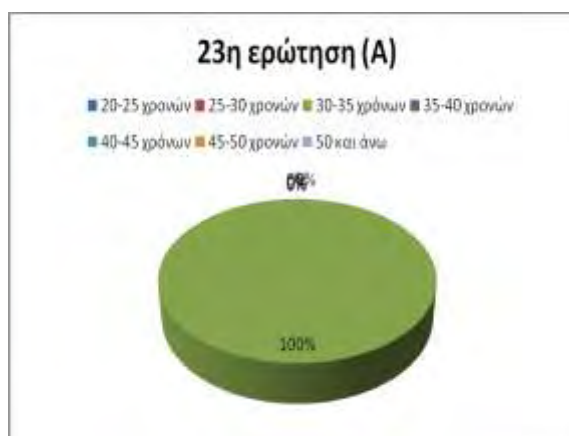
## Γράφημα 1



Γρ. 1.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών και γυναικών στην ερ. 21 για το αν υπήρχαν σκέψεις εγκατάλειψης των σπουδών».



Γρ. 1.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών ανά ηλικιακή κατηγορία στην ερ. 23 για το αν υπήρξαν άτομα που τις παρότρυναν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους».



Γρ. 1.3 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών ανά ηλικιακή κατηγορία στην ερ. 23 για το αν υπήρξαν άτομα που τους παρότρυναν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους».

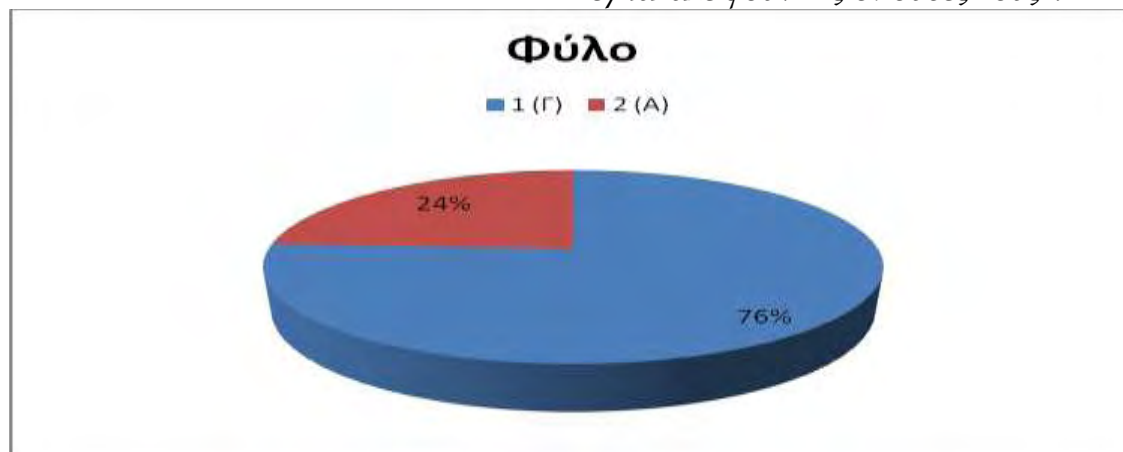


Γρ. 1.4 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών ανά ηλικιακή κατηγορία στην ερ. 21 για τα αν υπήρχαν σκέψεις εγκατάλειψης των σπουδών».



Γρ. 1.5 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών ανά ηλικιακή κατηγορία στην ερ. 21 για τα αν υπήρχαν σκέψεις εγκατάλειψης των σπουδών».

Γρ.1.6 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών και γυναικών ανά ηλικιακή κατηγορία στην ερ. 23 για το αν υπήρξαν άτομα που τους/τις παρότρυναν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους».



Γρ. 1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών».

Πήραμε δείγματα για την αποθάρρυνση από τα δύο φύλα και τα κατατάξαμε αναλόγως της έντασης της αποθάρρυνσης σε δύο κύριες κατηγορίες και σε επτά διαφορετικά επίπεδα (κλάσεις) ηλικίας.

Τα ερωτήματα:

α) Το μέσο είδος αποθάρρυνσης είναι το ίδιο και για τα δύο φύλα; (Θέλαμε να ελέγξουμε αν και τα δύο φύλα αποθαρρύνθηκαν τα ίδιο με σχόλια και παροτρύνθηκαν το ίδιο να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους.

β) Ο μέσος όρος ηλικίας για κάθε είδος αποθάρρυνσης είναι ίδιος και για τα δύο φύλα; (Θέλαμε να ελέγξουμε αν όλες οι ηλικίες δέχθηκαν τον ίδιο βαθμό πίεσης ως προς την αποθάρρυνση)

**Σημείωση:** με τον όρο ένταση αποθάρρυνσης αναφερόμαστε στον πρώτο βαθμό έντασης σε εκείνους/-ες που δέχθηκαν αποθαρρυντικά σχόλια ενώ στον δεύτερο βαθμό σε αυτούς/αυτές που ενθαρρύνθηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους.

Το επίπεδο σημαντικότητάς είναι  $\alpha=0.05$  (Δηλαδή το συμπέρασμα που θα βγάλουμε κατά 95% θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα).

Οι υποθέσεις μας είναι

A)  $H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_E$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_i$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα της αποθάρρυνσης για τα δύο φύλα.

B)  $H_0: \mu_{11} = \mu_{12} = \mu_{22}$

$H_E$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_{ij}$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα των μέσων των υποομάδων (ηλικία) εντός των ομάδων (είδος αποθάρρυνσης) για τα δύο φύλα.

Ο πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης με τη χρήση στατιστικού πακέτου είναι:

Analysis of Variance for PIN1.Data - Type III Sums of Squares

Source of variation	Sum of Squares	d.f.	Mean square	F-ratio	Sig. level
-----					
MAIN EFFECTS					
A:PIN1.Filo	8.0357143	1	8.0357143	5.075	.0337
B:PIN1.entasi-PIN1.F	2.9285714	2	1.4642857	.925	.4103
RESIDUAL	38.000000	24	1.5833333		
-----					
TOTAL (CORRECTED)	48.964286	27			
-----					

0 missing values have been excluded.

All F-ratios are based on the residual mean square error.

Προέλευση	A.T.	B.E.	M.T.	F	Επ.Σημαν.
Ένταση	8.0357143	1	8.0357143	5.075	.0337

Φύλο	2.9285714	2	1.4642857	.925	.4103
Σφάλμα	38.000000	24	1.5833333		
Σύνολο	48.964286	27			

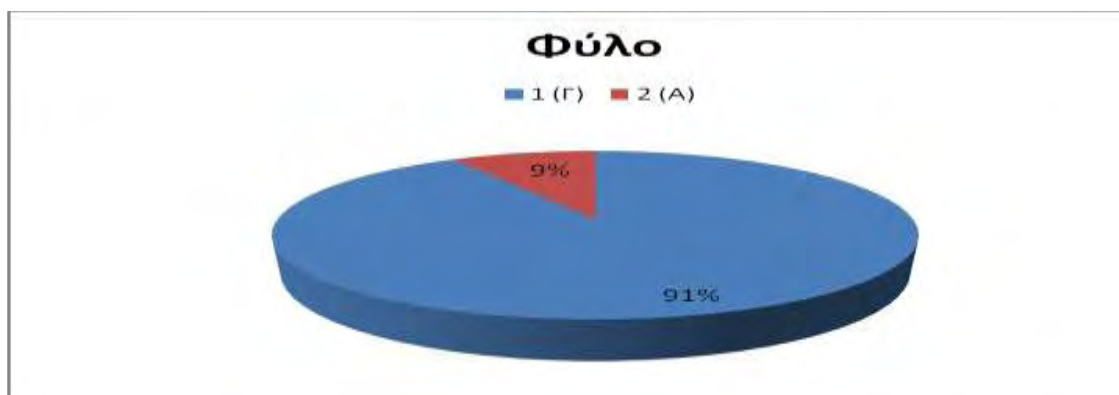
Επειδή το επίπεδο σημαντικότητας για τα δύο είδη αποθάρρυνσης είναι  $0,0337 < 0,05$  η αρχική μας υπόθεση δεν είναι αποδεκτή και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση δηλαδή τα δύο φύλα δεν δέχθηκαν την ίδια αποθάρρυνση και για τις δύο εντάσεις. Για το δεύτερο ερώτημα επειδή το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $.4103 > .005$  είναι αποδεκτή η αρχική υπόθεση  $H_0$  δηλαδή τα δύο φύλα στις ίδιες ηλικιακές ομάδες δέχθηκαν την ίδια αποθάρρυνση.

\*(Χρησιμοποιήσαμε το πλήρως τυχαίοποιημένο σχέδιο με υποομάδες σε F-κατανομή).

## Πίνακας 2

Είδος (ένταση) αποθάρρυνσης	Οικογενειακή κατάσταση (3 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Φύλο (1 <sup>η</sup> Ερώτηση)	
		1 (Γ)	2 (Α)
1(23 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Έγγαμος/-η	3	2
	Άγαμος/-η	9	0
2(21 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Έγγαμος/-η	2	0
	Άγαμος/-η	7	0

## Γράφημα 2



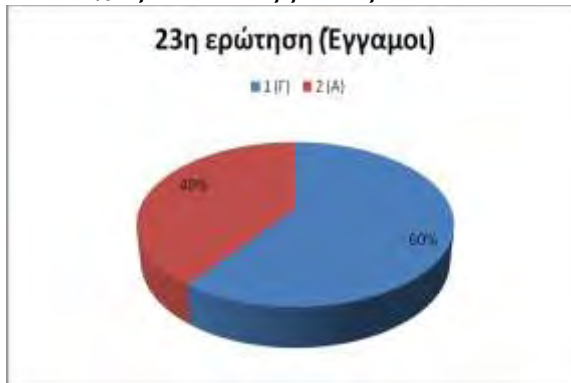
Γρ. 2 « Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανά φύλο που δέχθηκε αποθάρρυνση».



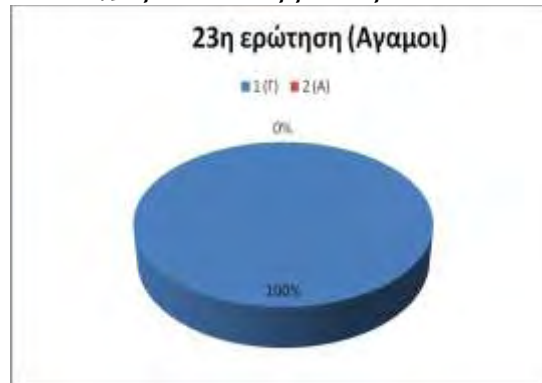
Γρ. 2.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των γυναικών που δέχθηκε αποθάρρυνση».



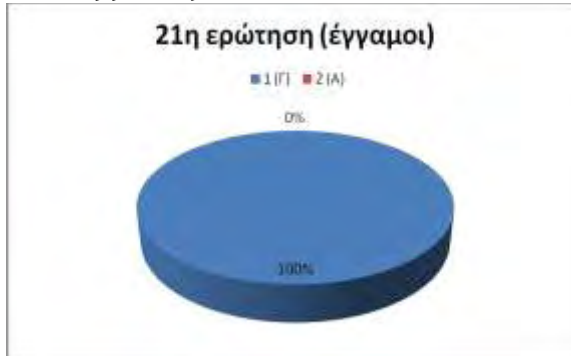
Γρ. 2.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των ανδρών που δέχθηκε αποθάρρυνση».



Γρ. 2.3 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των έγγαμων ανδρών και γυναικών που δέχθηκαν αποθάρρυνση».



Γρ. 2.4 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των άγαμων ανδρών και γυναικών που δέχθηκαν αποθάρρυνση».



Γρ. 2.5 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των έγγαμων ανδρών και γυναικών που έκαναν σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους».



Γρ. 2.5 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος των άγαμων ανδρών και γυναικών που έκαναν σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους».

Οι έγγαμοι και οι άγαμοι δέχτηκαν την ίδια αποθάρρυνση και στα δύο φύλα;

Πήραμε δείγματα για την αποθάρρυνση από τα δύο φύλα και τα κατατάξαμε αναλόγως της έντασης της αποθάρρυνσης σε δύο κύριες

κατηγορίες και σε δύο διαφορετικά επίπεδα (κλάσεις) οικογενειακής κατάστασης.

Τα ερωτήματα:

α) Το μέσο είδος αποθάρρυνσης είναι το ίδιο και για τα δύο φύλα;

β) Οι έγγαμοι και οι άγαμοι δέχτηκαν την ίδια αποθάρρυνση και στα δύο φύλα;

Σημείωση: με τον όρο ένταση αποθάρρυνσης αναφερόμαστε στον πρώτο βαθμό έντασης σε εκείνους/-ες που δέχθηκαν αποθαρρυντικά σχόλια ενώ στον δεύτερο βαθμό σε αυτούς/αυτές που ενθαρρύνθηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους.

Το επίπεδο σημαντικότητάς είναι  $\alpha=0.05$  (Δηλαδή το συμπέρασμα που θα βγάλουμε κατά 95% θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα).

Οι υποθέσεις μας είναι:

A)  $H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_E$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_j$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα της αποθάρρυνσης για τα δύο φύλα.

B)  $H'_0: \mu_{11} = \mu_{12} = \mu_{22}$

$H'_E$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_{ij}$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα των μέσων των υποομάδων (έγγαμοι/άγαμοι) εντός των ομάδων (είδος αποθάρρυνσης) για τα δύο φύλα.

Ο πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης με τη χρήση στατιστικού πακέτου είναι:

Analysis of Variance for PIN2.data - Type III Sums of Squares

Source of variation	Sum of Squares	d.f.	Mean square	F-ratio	Sig. level
MAIN EFFECTS					
A:PIN2.filo	45.125000	1	45.125000	40.111	.0032
B:PIN2.eidow_apo-PIN	31.250000	2	15.625000	13.889	.0158
RESIDUAL	4.5000000	4	1.1250000		



-----  
TOTAL (CORRECTED)      80.875000    7  
-----

0 missing values have been excluded.

All F-ratios are based on the residual mean square error.

Προέλευση	A.T.	B.E.	M.T.	F	Επ.Σημαν.
Ένταση	45.125000	1	45.125000	40.111	.0032
Φύλο	31.250000	2	15.625000	13.889	.0158
Σφάλμα	27.428571	4	1.1250000		
Σύνολο	80.875000	7			

Επειδή το επίπεδο σημαντικότητας για τα δύο είδη αποθάρρυνσης είναι  $0,0032 < 0,05$  η αρχική μας υπόθεση δεν είναι αποδεκτή δηλαδή τα δύο φύλα δεν δέχθηκαν την ίδια αποθάρρυνση και για τις δύο εντάσεις (συμπέρασμα το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα του πίνακα 1). Για το δεύτερο ερώτημα επειδή το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $.0065 < .005$  είναι αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση  $H_E$  δηλαδή οι έγγαμοι και οι άγαμοι δεν δέχθηκαν την ίδια αποθάρρυνση και στα δύο φύλα.

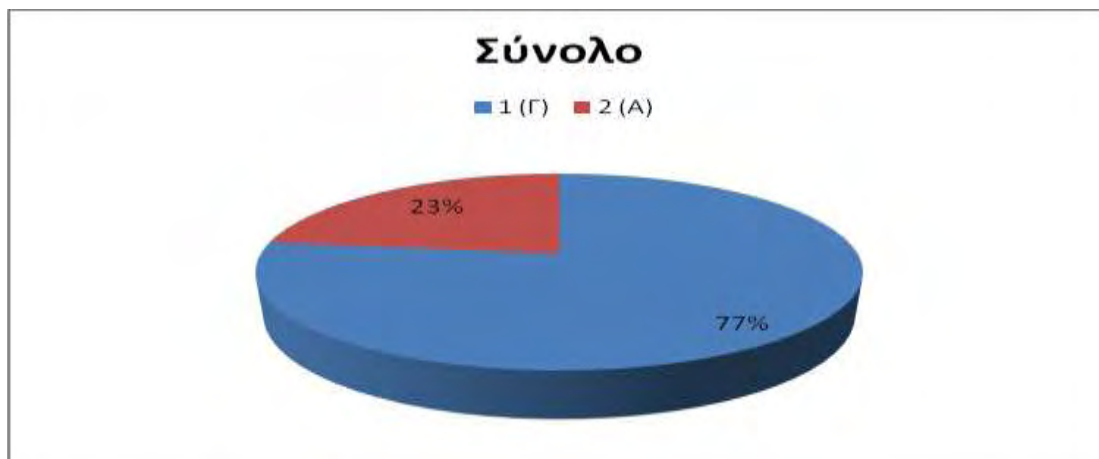
\*(Χρησιμοποιήσαμε το πλήρως τυχαιοποιημένο σχέδιο με υποομάδες σε F-κατανομή).

### Πίνακας 3

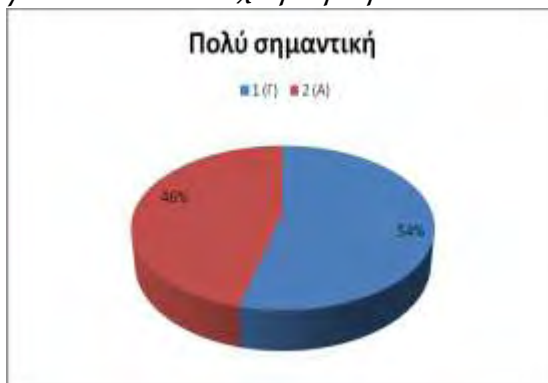
Είδος (ένταση) βοήθειας) (44 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Ηλικία (2 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Φύλο (1 <sup>η</sup> Ερώτηση)	
		1 (Γ)	2 (Α)
1 (Πολύ σημαντική)	20-25 χρονών	0	1
	25-30 χρονών	2	3
	30-35 χρόνων	3	2
	35-40 χρονών	1	0
	40-45 χρόνων	2	0
	45-50 χρονών	0	0
	50 και άνω	0	0
2 (Αρκετά σημαντική)	20-25 χρονών	2	0
	25-30 χρονών	3	1
	30-35 χρόνων	5	0

35-40 χρονών	1	0
40-45 χρονών	1	0
45-50 χρονών	0	0
50 και άνω	0	0

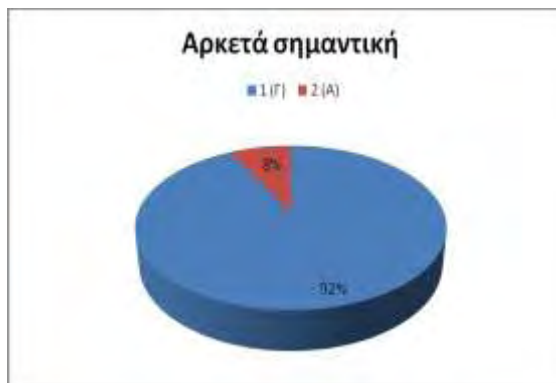
### Γράφημα 3



Γρ. 3 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δέχθηκε βοήθεια».



Γρ. 3.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δέχθηκαν πολύ σημαντική βοήθεια».

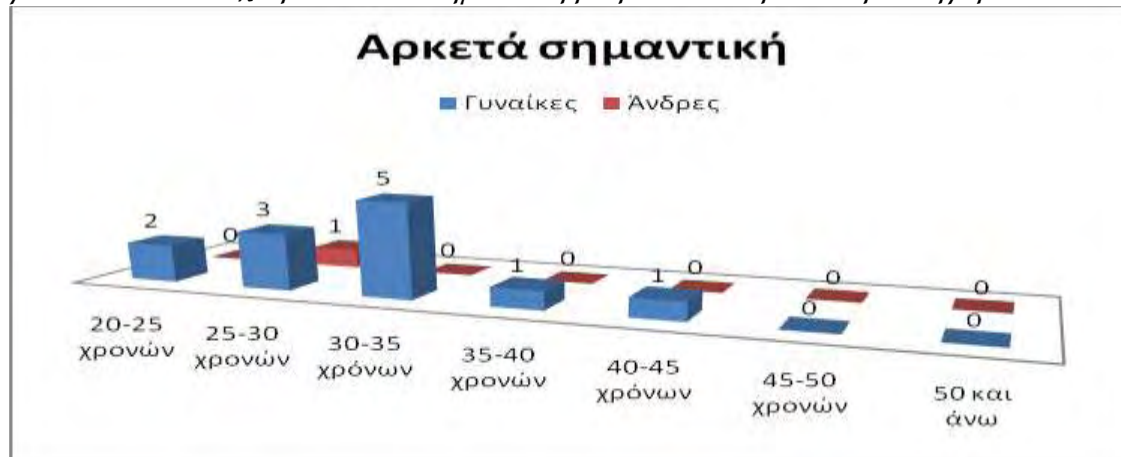


Γρ. 3.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δέχθηκαν αρκετά σημαντική βοήθεια».



Γρ. 3.3 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και

γυναικών που δέχθηκαν πολύ σημαντική βοήθεια ανά ηλικιακή κατηγορία».



Γρ. 3.4 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δέχθηκαν αρκετά σημαντική βοήθεια ανά ηλικιακή κατηγορία».

Πήραμε δείγματα για την υποστήριξη που δέχτηκαν τα δύο φύλα και τα κατατάξαμε αναλόγως του βαθμού βοήθειας (έντασης) σε δύο κύριες κατηγορίες και σε επτά διαφορετικά επίπεδα (κλάσεις) ηλικίας.

Τα ερωτήματα:

- Η μέση βοήθεια είναι ίδια και για τα δύο φύλα; (δηλ. τα δύο φύλα δέχτηκαν την ίδια υποστήριξη;)
- Ο μέσος της ηλικίας είναι ο ίδιος για κάθε είδους βοήθεια και για τα δύο φύλα;

Το επίπεδο σημαντικότητάς είναι  $\alpha=0.05$  (Δηλαδή το συμπέρασμα που θα βγάλουμε κατά 95% θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα).

Οι υποθέσεις μας είναι

- A)  $H_0: \mu_1 = \mu_2$   
 $H_1$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_j$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα της βοήθειας για τα δύο φύλα.

- B)  $H_0: \mu_{11} = \mu_{12} = \mu_{22}$   
 $H_1$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_{ij}$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα των μέσων των υποομάδων (ηλικία) εντός των ομάδων (είδος βοήθειας) για τα δύο φύλα.

Ο πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης με τη χρήση στατιστικού πακέτου είναι:

Analysis of Variance for PIN3.data – Type III Sums of Squares

Source of variation Sum of Squares d.f. Mean square F-ratio Sig. level

MAIN EFFECTS

A:PIN3.filo 7.0000000 1 7.0000000 4.356 .0477  
 B:PIN3.help-PIN3.fil 2.2857143 2 1.1428571 .711 .5012

RESIDUAL 38.571429 24 1.6071429

TOTAL (CORRECTED) 47.857143 27

0 missing values have been excluded.

All F-ratios are based on the residual mean square error.

Προέλευση	A.T.	B.E.	M.T.	F	Επ.Σημαν.
Ένταση	7.0000000	1	7.0000000	4.356	.0477
Φύλο	2.2857143	2	1.1428571	.711	.5012
Σφάλμα	38.571429	24	1.1250000		
Σύνολο	47.857143	27			

Επειδή το επίπεδο σημαντικότητας για τη βοήθεια είναι  $0,0477 < 0,05$  η αρχική μας υπόθεση δεν είναι αποδεκτή δηλαδή τα δύο φύλα δεν δέχθηκαν την ίδια βοήθεια (το αποτέλεσμα αυτό είναι οριακό και για αυτό το λόγο δεν θα το λάβουμε υπόψη μας).

Για το δεύτερο ερώτημα επειδή το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $.5012 > 0,05$  είναι αποδεκτή η υπόθεση μας δηλαδή κάθε τάξη ηλικίας δέχθηκε την ίδια βοήθεια και στα δύο φύλα.

\*(Χρησιμοποιήσαμε το πλήρως τυχαιοποιημένο σχέδιο με υποομάδες σε F-κατανομή).

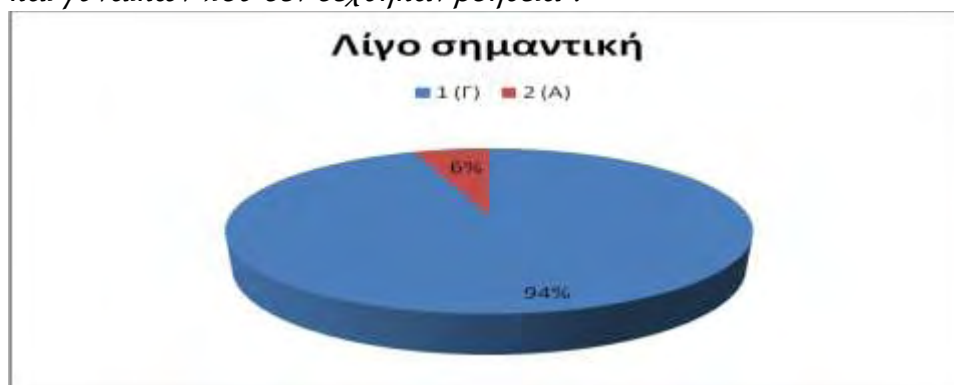
**Πίνακας 4**

Είδος (ένταση) βοήθειας) (44 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Ηλικία (2 <sup>η</sup> Ερώτηση)	Φύλο (1 <sup>η</sup> Ερώτηση)	
		1 (Γ)	2 (Α)
3 (Λίγο σημαντική)	20-25 χρονών	2	0
	25-30 χρονών	4	0
	30-35 χρόνων	4	0
	35-40 χρονών	5	1
	40-45 χρόνων	2	0
	45-50 χρονών	0	0
	50 και άνω	0	0
4 (Καθόλου σημαντική)	20-25 χρονών	3	0
	25-30 χρονών	4	0
	30-35 χρόνων	6	0
	35-40 χρονών	2	0
	40-45 χρόνων	0	0
	45-50 χρονών	0	0
	50 και άνω	0	0

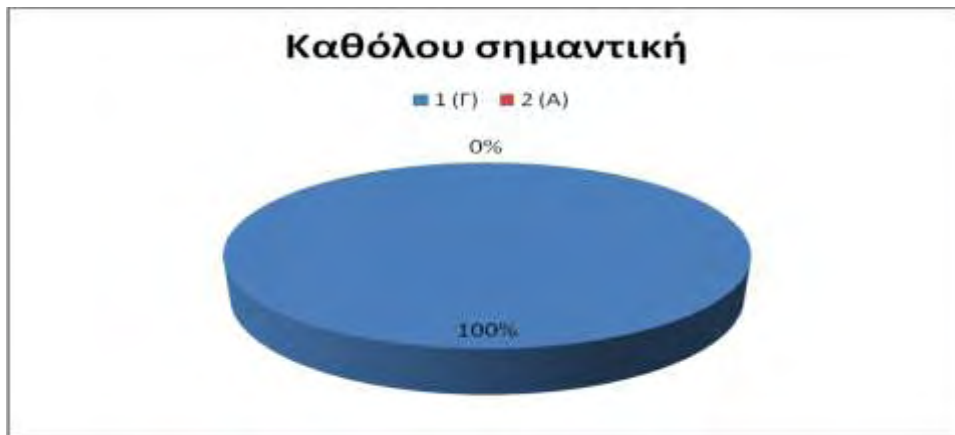
**Γράφημα 4**



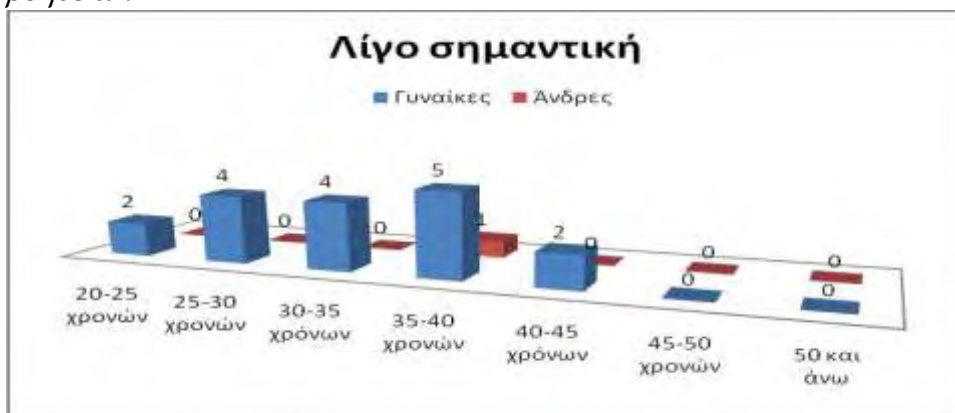
*Γρ. 4 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δεν δέχθηκαν βοήθεια».*



*Γρ. 4.1 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δεν δέχθηκαν λίγο σημαντική βοήθεια».*



Γρ. 4.2 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δεν δέχθηκαν καθόλου σημαντική βοήθεια».



Γρ. 4.3 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δέχθηκαν καθόλου σημαντική βοήθεια ανά ηλικιακή κατηγορία».



Γρ. 4.4 «Γραφική αναπαράσταση του ποσοστού του δείγματος ανδρών και γυναικών που δέχθηκαν καθόλου σημαντική βοήθεια ανά ηλικιακή κατηγορία».

Πήραμε δείγματα για την υποστήριξη που δέχτηκαν τα δύο φύλα και τα κατατάξαμε αναλόγως του βαθμού βοήθειας (έντασης) σε δύο κύριες κατηγορίες και σε επτά διαφορετικά επίπεδα (κλάσεις) ηλικίας.

Τα ερωτήματα:

- α) Η μέση μη υποστήριξη είναι ίδια και για τα δύο φύλα; (δηλ. τα δύο φύλα δέχτηκαν την ίδια μη υποστήριξη;)
- β) Ο μέσος της ηλικίας είναι ο ίδιος για κάθε είδους μη υποστήριξης και για τα δύο φύλα;

Το επίπεδο σημαντικότητάς είναι  $\alpha=0.05$  (Δηλαδή το συμπέρασμα που θα βγάλουμε κατά 95% θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα).

Οι υποθέσεις μας είναι:

A)  $H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_1$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_j$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα της μη υποστήριξης για τα δύο φύλα.

B)  $H_0: \mu_{11} = \mu_{12} = \mu_{22}$

$H_1$ : ένας τουλάχιστον μέσος ( $\mu_{ij}$ ) διαφέρει

Με αυτήν ελέγχουμε την ισότητα των μέσων των υποομάδων (ηλικία) εντός των ομάδων (είδος μη υποστήριξης) για τα δύο φύλα.

Ο πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης με τη χρήση στατιστικού πακέτου είναι:

Analysis of Variance for PIN4.data - Type III Sums of Squares

-----

Source of variation	Sum of Squares	d.f.	Mean square	F-ratio	Sig. level
---------------------	----------------	------	-------------	---------	------------

-----

MAIN EFFECTS

A:PIN4.filo	34.321429	1	34.321429	14.343	.0009
B:PIN4.help-PIN4.fil	.357143	2	.178571	.075	.9283

RESIDUAL	57.428571	24	2.3928571		
----------	-----------	----	-----------	--	--

-----

TOTAL (CORRECTED) 92.107143 27

---

0 missing values have been excluded.

All F-ratios are based on the residual mean square error.

Προέλευση	A.T.	B.E.	M.T.	F	Επ.Σημαν.
Ένταση	34.321429	1	34.321429	14.343	.0009
Φύλο	.357143	2	.178571	.075	.9283
Σφάλμα	57.428571	24	2.3928571		
Σύνολο	92.107143	27			

Επειδή το επίπεδο σημαντικότητας για τη βοήθεια είναι  $0,0009 < 0,05$  η αρχική μας υπόθεση δεν είναι αποδεκτή δηλαδή τα δύο φύλα δεν δέχθηκαν την ίδια μη υποστήριξη.

Για το δεύτερο ερώτημα επειδή το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $.9283 > 0,05$  είναι αποδεκτή η υπόθεση μας δηλαδή κάθε τάξη ηλικίας δέχθηκε την ίδια μη υποστήριξη και στα δύο φύλα. (το αποτέλεσμα αυτό ίσως δεν θα έπρεπε να το λάβουμε καθόλου υπόψη μας).

\*(Χρησιμοποιήσαμε το πλήρως τυχαιοποιημένο σχέδιο με υποομάδες σε F-κατανομή).

### 4.3. Ερμηνεία Δεδομένων

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων συμπεραίνουμε τα εξής:

Τα κίνητρα για τη μετέπειτα συνέχιση των σπουδών φαίνεται να είναι κοινά για τα άτομα και των δύο φύλων. Τα κίνητρα αυτά είναι η απόκτηση εξειδίκευσης, η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, η εσωτερική παρώθηση για μάθηση, το ενδιαφέρον για την έρευνα και τις νέες γνώσεις, η επιστημονική εμβάθυνση. Παρατηρήθηκε ότι πολλές μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Π.Ε. ανέφεραν ότι ξεκίνησαν τις σπουδές τους στο Π.Μ.Σ. για λόγους που δεν είναι καθαρά ακαδημαϊκοί αλλά για προσωπική ανέλιξη, προκειμένου να λάβουν κάποια εκπαιδευτική άδεια, μόρια για τον ΑΣΕΠ και για έναν καλύτερο μισθό. Στα άλλα ΠΜΣ δεν αναφέρθηκαν τόσες πολλές προτιμήσεις για λόγους



τέτοιου είδους, αλλά τονίστηκαν οι ακαδημαϊκοί λόγοι, εμπλουτισμός και επικαιροποίηση των γνώσεων τους, επαφή με το χώρο του Πανεπιστημίου, εμπάθυνση στις γνώσεις τους και πραγματοποίηση του ονείρου τους για εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών.

Ωστόσο παρατηρήθηκε διαφορετική αντιμετώπιση στον τρόπο με τον οποίο το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον αξιολογεί και ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τη συνέχιση των σπουδών, από τη στιγμή που παρουσιάζονται προβλήματα στη διαχείριση και διάχυση του χρόνου. Σημειώθηκαν συνολικά αρνητικές κρίσεις από το εργασιακό, φιλικό και συγγενικό περιβάλλον για εγκατάλειψη των σπουδών, όταν παρουσιάστηκαν προβλήματα διαχείρισης του χρόνου που άπτονταν των οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων. Οι αρνητικές κρίσεις είχαν αποδέκτες τόσο τους άντρες φοιτητές όσο και τις γυναίκες φοιτήτριες, και έλαβαν πάραυτα τη μορφή στερεοτυπικών σχολίων στην περίπτωση των γυναικών φοιτητριών.

Οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Π.Ε. αντιστοιχούν στις ηλικιακές ομάδες των 20-25 και 25-30 ετών, στην πλειοψηφία τους και άγαμες, εκτός από τρεις έγγαμες. Όπου υπήρχαν αυτά τα χαρακτηριστικά και στα τρία Π.Μ.Σ. έλειπαν οι πιέσεις και τα στερεοτυπικά σχόλια. Σημειώνεται ότι οι αρνητικές αυτές κρίσεις εντοπίστηκαν κυρίως στις έγγαμες φοιτήτριες ή στους έγγαμους φοιτητές άνω των 30 χρόνων, που ήταν παράλληλα εργαζόμενοι/-ες και είχαν παιδιά. Τα άτομα αυτά αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εξασφάλιση του αναγκαίου χρόνου προκειμένου να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τόσο της οικογένειας όσο και της εργασίας τους. Ιδιαίτερα στην εξοικονόμηση χρόνου για την παρακολούθηση και περάτωση των σπουδών, οι δυσκολίες ήταν κοινές για άντρες και γυναίκες, με τις γυναίκες ωστόσο να επωμίζονται περισσότερο τα οικογενειακά βάρη και να αποτελούν σε μεγαλύτερο βαθμό δική τους ευθύνη οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες σχετικά με τα παιδιά και το σπίτι.

Προβλήματα τέτοιου είδους δεν εντοπίστηκαν στις ηλικιακές ομάδες των 20-25 και 25-30 ετών, καθώς στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές/-τριες ήταν άγαμοι/-ες και είχαν την οικονομική και ηθική στήριξη των γονέων και του

ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Άτομα αυτών των ηλικιακών ομάδων παρατηρήθηκαν κυρίως στο Ι.Α.Κ.Α. και στο Π.Τ.Π.Ε., όπου ο μέσος όρος ηλικίας κυμαινόταν μεταξύ 20-25 και 30-35 έτη, σε αντίθεση με το Π.Τ.Δ.Ε. όπου ο μέσος όρος ηλικίας ανέβαινε στα 35-40 και 40-45 έτη.

Αναλυτικότερα στην *Ερώτηση 17* για το αν υπήρξαν τυχόν αρνητικές κρίσεις ή αποθάρρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον για την απόφασή τους αυτή, 5 φοιτήτριες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. απάντησαν θετικά, μεταφέροντας τα εξής σχόλια:

*«Από το ευρύ οικογενειακό περιβάλλον», «Αρνητικές κρίσεις, ναι», «Με τις συχνές μετακινήσεις στο Βόλο, υπήρξε αποθάρρυνση από την οικογένεια μου για να συνεχίσω», «Φυσικά γιατί επιβαρύνθηκαν με ευθύνες που μέχρι τότε ήταν αποκλειστικά δικές μου», «Ναι, όσον αφορά το ότι θα κουραζόμουν πολύ».*

Από τους/τις απόφοιτους/-ες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. απάντησαν θετικά ένας φοιτητής και μια φοιτήτρια, έγγαμοι και οι δύο:

*«Ναι (ως προς τον απαιτούμενο χρόνο)», «Τι το θέλεις τώρα; Με την οικογένεια τι θα το κάνεις;».*

Από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Π.Ε. απάντησαν θετικά τρεις φοιτήτριες άγαμες: *«Ότι θα δυσκολευτώ», «Λίγες αρχικά αλλά μετά σταμάτησαν», «Αρκετές».*

Από τους/τις φοιτητές/-τριες του Π.Μ.Σ. του Ι.Α.Κ.Α. είχαμε αρνητικές απαντήσεις, εκτός από μια φοιτήτρια έγγαμη που απάντησε θετικά.

Στην *Ερώτηση 23* για το αν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους υπήρξαν άτομα που τους/τις παρότρυναν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, απάντησαν θετικά από τους φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε. δύο φοιτήτριες και ένας φοιτητής, έγγαμοι και οι τρεις. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *«Η πεθερά μου», «Από το εργασιακό, γενικά δεν με διευκόλυναν, αν και ήξεραν ότι είμαι στο ΠΜΣ», «Άνθρωποι από το εργασιακό μου περιβάλλον που έκριναν ότι επειδή έχω παιδιά δεν δικαιούμαι να κάνω μεταπτυχιακές σπουδές. Και συνέχιζαν : αφού δεν έχεις μέσο γιατί περιμένεις εκπαιδευτική άδεια, δεν το γνώριζες; Τώρα καλά να πάθεις», «Η μητέρα μου και συγγενείς του συζύγου μου, μου υπενθύμιζαν ότι*

*επειδή έχω οικογένεια, είναι πολύ δύσκολο για μένα να ολοκληρώσω τις σπουδές», «Ο σύζυγος, εφόσον οι οικονομικές απολαβές δεν θα είναι σημαντικές. Η μητέρα μου γιατί φθείρω τον εαυτό μου».*

Από τους/τις φοιτητές/-τριες του Π.Τ.Δ.Ε. ανέφεραν ότι δέχθηκαν πιέσεις ένας φοιτητής έγγαμος και εννέα φοιτήτριες. Ανέφεραν χαρακτηριστικά:

*«Φίλοι συνάδελφοι οι οποίοι δεν υποστήριζαν την επιλογή μου είτε για δικό τους όφελος είτε γιατί δεν δικαιολογούσαν την επιμονή μου σε αυτό που είχα αναλάβει», «Συνάδελφοι που θεώρησαν ότι πιέζομαι χρονικά στις υποχρεώσεις του ΠΜΣ».*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ωστόσο οι απαντήσεις των φοιτητών/-τριών του Π.Τ.Π.Ε. όπου ανέφεραν συνολικά ότι δεν δέχθηκαν πιέσεις.

**\*Σημείωση:** Οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Π.Ε. αντιστοιχούν στις ηλικιακές ομάδες 20-25, 25-30 στην πλειοψηφία τους και άγαμες εκτός από τρεις έγγαμες. Όπου υπήρχαν αυτά τα χαρακτηριστικά και στα τρία Π.Μ.Σ. έλειπαν οι πιέσεις και τα στερεοτυπικά σχόλια.

Από το Ι.Α.Κ.Α. δόθηκαν συνολικά αρνητικές απαντήσεις ότι δεν υπήρχαν πιέσεις, εκτός από μια φοιτήτρια έγγαμη που ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Οι γονείς μου και ο σύζυγός μου».*

Σημειώνεται ότι οι αρνητικές αυτές κρίσεις εντοπίστηκαν κυρίως στους έγγαμους φοιτητές ή στις έγγαμες φοιτήτριες άνω των 30 χρόνων που ήταν παράλληλα εργαζόμενοι/-ες με παιδιά, και αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εξασφάλιση χρόνου προκειμένου να ανταποκριθούν τόσο στις υποχρεώσεις της οικογένειας όσο και σε αυτές της εργασίας τους. Ιδιαίτερα στην εξοικονόμηση χρόνου για την παρακολούθηση και περάτωση των σπουδών, οι δυσκολίες ήταν κοινές για άντρες και γυναίκες, με τις γυναίκες ωστόσο να επωμίζονται περισσότερο τα οικογενειακά βάρη και να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό δική τους ευθύνη οι υποχρεώσεις των παιδιών και του σπιτιού.

Αναλυτικότερα, από το σύνολο των 87 ερωτηματολογίων αποθαρρυντικά σχόλια δήλωσαν ότι άκουσαν 34 άτομα, εκ των οποίων τα 26 γυναίκες και τα 8 άντρες. Γι' αυτό και τα ενδεικτικά σχόλια που έκαναν στην *Ερώτηση 29*. Ποια

ήταν τα αποθαρρυντικά σχόλια που συνήθως ακούγατε; Οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν ως εξής: «Ότι επειδή είμαι γυναίκα και μητέρα τριών παιδιών έπρεπε να κοιτάζω την οικογένειά μου και να μην τρέχω βραδιάτικα στα πανεπιστήμια. Άλλωστε αφού ήμουν διορισμένη τι τα ήθελα;», «Τι τα θες σε τέτοια ηλικία, αφού είσαι διορισμένη τι να τα κάνεις;», «Δεν κοιτάς το σπίτι σου κορίτσι μου και την κουζίνα σου, αφού είσαι μόνιμη δημόσια υπάλληλος», «Έχεις οικογένεια και παιδιά και όλη η φροντίδα και ο χρόνος πρέπει να στρέφεται και αφιερώνεται σ' αυτά», «Τι το θες το μεταπτυχιακό; Δεν αξίζει τον κόπο», «Ότι η τόση ψυχολογική και σωματική κούραση από όλες τις μετακινήσεις δεν άξιζε για ένα τέτοιο σκοπό», «Ότι μου είναι περιττό», «Ότι δεν θα έχει οικονομικό αντίκρισμα», «Ότι δεν θα έπρεπε στην ηλικία μου να εμπλακώ στην διαδικασία και ότι η ζωή περνάει και πρέπει να τη διαχειριστώ διαφορετικά. Ότι δεν θα μου χρησιμεύσει σε τίποτα το μεταπτυχιακό», «Πάλι άνεργος/η θα είσαι», «Άκουγα ότι δεν χρειάζεται να συνεχίσω τις σπουδές μου, ότι τα προσόντα μου ήταν ήδη αρκετά για εύρεση εργασίας, ότι δεν αρμόζει σε μια παντρεμένη γυναίκα να είναι φοιτήτρια».

Στην Ερώτηση 36 για το αν υπήρξαν στερεοτυπικά σχόλια σε σχέση με το φύλο από το εργασιακό, οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον που σχετίζονται με τις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητά τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, απάντησαν θετικά πέντε άτομα, τα οποία ανέφεραν τα εξής:

«Γυναίκα και μεταπτυχιακά και καριέρα και οικογένεια δεν συνδυάζονται», «Δεν μπορείς να μελετάς συνέχεια, γυναίκα είσαι. Δεν μπορείς να συνεχίσεις τις σπουδές σου ή να ανέβεις επαγγελματικά. Τα παιδιά χρειάζονται τη μητέρα τους», «Δεν ασχολείσαι με τα παιδιά σου βρε κορίτσι μου; Δεν φτιάχνεις καμιά πίτα αν έχεις χρόνο;», «Πως ένας άνδρας συμμετέχει σ' ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σε τμήμα νηπιαγωγών», «Ότι ο καθηγητής είναι γυναικείο επάγγελμα».

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι:

- τα κίνητρα για τη λήψη της απόφασης για εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών ήταν κυρίως η εμπάθυνση σε γνώσεις, η επαφή με νέα επιστημονικά δεδομένα, η πραγματοποίηση επιθυμιών για περισσότερες σπουδές σε ανώτερο επίπεδο. Επίσης υπήρξαν και λόγοι προσωπικής επαγγελματικής ανέλιξης και εξυπηρέτησης (κυρίως από φοιτητές/-τριες του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Π.Ε.)
- γενικά οι γυναίκες αλλά και οι άνδρες μεταπτυχιακοί/-ές φοιτητές/-τριες που είναι έγγαμοι/-ες και εργάζονται αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παρακολούθηση των σπουδών τους και στην ανταπόκριση των απαιτήσεων από αυτές, κυρίως λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, ενώ οι νεότεροι/-ες σε ηλικία μεταπτυχιακοί/-ές φοιτητές/-τριες δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα
- εντούτοις, πολύ συχνότερα είναι τα σχόλια που δέχονται οι γυναίκες μεταπτυχιακές φοιτήτριες σε σχέση με τους άνδρες, από το οικογενειακό αλλά και το εργασιακό τους περιβάλλον για την απόφασή τους αυτή να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές, τα οποία συχνά έχουν στόχο να τις αποθαρρύνουν και να τις αναγκάσουν να ασχοληθούν μόνο με την οικογένειά τους ή και με τη δουλειά τους για το υπόλοιπο της ζωής τους.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η θέση των γυναικών δεν δείχνει μόνο σε ποια κατάσταση βρίσκεται η μισή ανθρωπότητα στερεί παράλληλα εκείνο το τμήμα της που είναι ουσιαστικής σημασίας από τους φυσικούς του συμμάχους για ένα καλύτερο κόσμο. Η απέραντη εφεδρεία ικανοτήτων, αυταπάρνησης και ενεργητικότητας του γυναικείου πληθυσμού μένει ανεκμετάλλευτη και πηγαίνει έτσι χαμένη, γενιά τη γενιά. Στο μέτρο που οι γυναίκες γίνονται αντικείμενο ειδικής εκμετάλλευσης, που παραμερίζονται που υποτάσσονται, ενισχύουν όλες τις τάσεις προς την ακινησία και τραβούν την κοινωνία προς τα πίσω. Η οικογένεια, η μητρότητα, το σχολείο, χρησιμεύουν σαν εργαλεία διαιώνισης αυτής της κατάστασης. Ωστόσο οδεύουμε, αν και με αργό ρυθμό, προς μια συνειδητοποίηση αυτών των προβλημάτων.

Νέες οικογενειακές σχέσεις, νέα σχολικά συστήματα, περιμένουν να τα οικοδομήσουμε εντάσσοντάς τα στην προοπτική των κοινωνικών οραματισμών που αποβλέπουν στην απελευθέρωση όλων των ανθρώπων. Η δύναμη των καταπιεσμένων επιδιώξεων των γυναικών θα μπορούσε να γίνει μοχλός των κοινωνικών αλλαγών που επέρχονται (Ηλιού, 1988: 218).

Οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης θα επηρεάσουν τις μελλοντικές σχέσεις ανάμεσα στα φύλα, καθώς εισάγουν νέες πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις, μερικές μόνο από τις οποίες έχουν πρόσφατα σταχυολογηθεί. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά προσόντα θα γίνουν ζωτικής σημασίας για την οικονομική επιβίωση των νέων γυναικών και των παιδιών τους. Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, τα σχολικά συστήματα σε όλο τον κόσμο θα έχουν να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα σύνθετες μορφές σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, ιδιαίτερα όσον αφορά τις οικονομικές μεταβολές, αλλά και τον προσωπικό προσδιορισμό και την πολιτική δράση.

Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι ότι αυτές οι διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής θα οδηγήσουν αναγκαστικά σε έναν ακόμα μεγαλύτερο διαχωρισμό ανάμεσα σε εκείνους που έχουν πρόσβαση και σε εκείνους που δεν έχουν.

Καθώς η εξατομίκευση και η παγκοσμιοποίηση μεταβάλλουν τις πολιτικές των εθνών – κρατών, οι εμπειρίες των γυναικών και των ανδρών μπορεί να γίνουν όχι μόνο πιο άνισες αλλά εντελώς διαφορετικές. Το ζήτημα γίνεται περισσότερο σύνθετο και όχι λιγότερο καθώς βαδίζουμε προς το μέλλον. Η πρόκληση για το φεμινισμό και για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι να μπορέσουν να ορίσουν την ίδια την ισότητα ανάμεσα στα φύλα με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς όρους σε αυτό το νέο είδος κοινωνικής οργάνωσης (Arnot, 2004: 451).

Μιας μεγάλης έκτασης βιβλιογραφία, λογοτεχνική και μη καταδεικνύει τη δυσκολία που προκαλεί στα άτομα η επιβολή άκαμπτων στερεοτύπων στη συμπεριφορά τω φύλων – γυναίκες που ανάλωσαν τη ζωή τους στις αγγαρείες του νοικοκυριού, και άντρες που υπέμειναν δουλειές που απεχθάνονταν στο όνομα των κοινωνικών προσδοκιών. Μπορεί σήμερα στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, να πιστεύουμε ότι κανείς δεν είναι «υποχρεωμένος» να δεχτεί κάποιο συγκεκριμένο στερεότυπο στις σχέσεις των φύλων, αλλά η αισιόδοξη αυτή αντίληψη αγνοεί τα κοινωνικά στοιχεία που δείχνουν ότι η επιβολή στερεοτύπων, αν και είναι λιγότερο άκαμπτη πλέον (και στην ουσία λιγότερο βασισμένη στη διχοτομία αρσενικό – θηλυκό), εξακολουθεί ωστόσο να μας επηρεάζει όλους με σημαντικούς τρόπους, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Evans, 2003: 141).

Η υπάρχουσα ως τώρα έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση, καθώς και οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν, στηρίχθηκαν κυρίως στην αντίληψη ότι είναι δυνατή μια μεταβίβαση ανάμεσα στις στάσεις και τη συμπεριφορά. Με βάση το σκεπτικό αυτό, θεωρήθηκε ότι θα αρκούσε να αλλάξουν οι παραδοσιακές στάσεις για τα φύλα και να αντικατασταθούν με άλλες πιο προοδευτικές, για να επιτευχθεί η συμπεριφορά η οποία θα οδηγούσε στην ίση μεταχείριση των αγοριών και των κοριτσιών στο σχολείο, μια άποψη που δεν επαληθεύτηκε ποτέ (Evans, 1988).

Είναι προφανές ότι οι γυναίκες της Δύσης σήμερα απολαμβάνουν (και διεκδικούν) μεγαλύτερη ατομική αυτονομία και περιθώρια πρωτοβουλιών απ' ότι σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους, η αλλαγή όμως αυτή - αν και συμβάλλει

στην ατομική χειραφέτηση - δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκην βαθιές τομές στην κοινωνία. Η πολιτική του φεμινισμού, που οδήγησε στην αλλαγή πολλών κοινωνικών πρακτικών απέναντι στις γυναίκες, εξαρτάται όπως παρατήρησε ο Max Weber – από την κοσμοαντίληψη του ατόμου. Η εικόνα που έχουμε για τον κόσμο δεν πηγάζει αποκλειστικά, από το φύλο του ατόμου ή τις σχετικές αντιλήψεις: Άντρες και γυναίκες είναι εξίσου ικανοί να προβούν σε πολιτικές επιλογές που υπερβαίνουν τι νόρμες του φύλου και οι διαφορές να εξανεμίζονται σε ορισμένα επίπεδα, από την άλλη όμως παραμένουν μια κρίσιμη διάσταση της ανθρώπινης κατάστασης. Δεν μπορούμε να είμαστε άνθρωποι χωρίς έμφυλη ταυτότητα, αλλά και δεν μπορούμε να ολοκληρωθούμε ως άνθρωποι αν δεν αναγνωρίσουμε τα όρια αυτής της ταυτότητας ταυτόχρονα με τη δύναμη της (Evans, 2003: 186).



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Arnot, M. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. (2004). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου: εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Μετφ. Δαλακούρα Χ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αβδελά, Ε. & Ψαρρά Α., (1985). *Ο Φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Γνώση.
- Αθανασίου, Α., (επιμ.) (2006). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος.
- Βαρίκα, Ε. (1987). *Η εξέλιξη των κυριών. Η γένεση μια φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Καπέλλα Α., (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Γουβιάς, Δ. (1999). «*Εξισωτικές Λειτουργίες των Γενικών Εξετάσεων και Επιλεκτικότητα στην Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση της Αθήνας*». Αντιτετράδια της εκπαίδευσης τ. 5-52.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) (1998). *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β. Ζιώγου Σ. (επιμ.) (1999). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. & Φρόση Λ. (2003). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κέντρο έρευνας για Θέματα Ισότητας.
- Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ευστράτογλου, Α. (1999). *Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδάνος – Τυποθήτω.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1993*. Αθήνα:1986.
- Ζιώγου, Σ. & Κελεσίδου, Ε. (1997). *Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα: κενά και αντινομίες*. στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 189-211.
- Ηλιού, Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική: κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών, εκπαιδευτικές πραγματικότητες, κοινωνική δυναμική και ισότητα των φύλων*. Αθήνα: Πορεία.
- Κίτσου, Α. (1993). *Ιστορική Εξέλιξη του θεσμού της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης και της Επίδοσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*. (τ. Ι) Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης και της Επίδοσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*. (τ. ΙΙ) Αθήνα: Gutenberg, 1996.
- Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1995). *Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985)*. Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας. 84-98.
- Maruani, Μ. (επιμ.) (2006). *Γυναίκες, Φύλλο, Κοινωνίες. Τι γνωρίζουμε σήμερα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Middleton, S. (1987) *The sociology of women's education as a field of academic study*, στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 76-91.
- Μάλαμας, Λ. (1998). *Η Αξία της Γυναίκας και το Φεμινιστικό Κίνημα (στην Ευρώπη και στην Ελλάδα)*. Αθήνα: Ελεύθερο πνεύμα.
- Μπακαλάκη, Α. & Ελεγμίτου Ε. (1987). *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα (από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. τομ. Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζή-Τζίφα, Κ. (1984). *Η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Παυλίδου, Σ., Σαββίδου Γ., Χρονάκη Ζ. (1986). *Γυναικείες σπουδές: η γυναικεία οπτική στην επιστήμη*. *Αρχαιολογία*, τεύχος 21, σελ. 58-60.
- Τζουμελέας, Σ., Παναγοπούλος Π. (1993). *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*». *Αναπαραστάσεις των φύλλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού Λ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου Λ. (2004). *Τα Κορίτσια Παίζουν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) (1987). *Gender and the Politics of Schooling*. Open University MacMillan Press.
- Barret, M. (1987). *Gender and class: Marxist feminist perspectives on education*. στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Buckingham: Open University Press, σ. 50-63.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley CA: University of California Press.
- Davidoff, L., McClelland K., Varikas E. (ed.) (2004). *Gender and History. Retrospect and Prospect*. London: Blackwell Publishers.
- Davis, K., Evans M., Lorber J. (ed.) (2006). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications.
- Evans, J. (1995). *Feminist Theory Today - An Introduction to Second Wave Feminism*. London: Sage Publications.
- Griffiths, M. (1995). *Feminisms and the self. The Web of identity*. London: Routledge.
- Kirkup, G. Janes L., Wooward K., Hovenden F., (ed.) (2003). *The gendered cyborg: A Reader*. London: Routledge.
- Middleton, S. (1987). *The sociology of women's education as a field of academic study*. στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 76-91.
- Robinson, V. (1997) *Introducing Women's Studies*, στο: Robinson, V., Richardson, D. (eds.) (1997) *Introducing Women's Studies. Feminist Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, σ. 1-26.

Thornton-Dill, B. (1994). *Race, Class, and Gender: Prospects for an All-Inclusive Sisterhood*. στο: Stone, L., (ed.) *The Education Feminism Reader*. New York:Routledge, σ. 42-56.

Weiler, K. (1994). "*Freire and A Feminist Pedagogy of Difference*". In McLaren P. and Lankashear C. (Eds.) *Politics of liberation: paths from Freire*. London and New York: Routledge.

Weiner, G. (1994). *Feminism in Education*. Buckingham: Open University Press.

Weiner, G. (ed.) (1990). *The Primary School and equal opportunities. International perspectives on gender issues*. Council of Europe and Cassell.

#### Διαδίκτυο

<http://www.google.com>

<http://www.gender.uth.gr/lab3.asp>

<http://www.isotita.gr>

<http://www.kethi.gr>

[http://www.euoparl.eu.int/committees/femm\\_home.htm](http://www.euoparl.eu.int/committees/femm_home.htm)

<http://www.europa.eu.int/comm/>

[http://www.euoparl.eu.int/comparl/femm/ccec/presentation/default\\_en.htm](http://www.euoparl.eu.int/comparl/femm/ccec/presentation/default_en.htm)

[http://www.coe.int/T/E/Human\\_Rights/Equality/02.\\_Gender\\_mainstreaming](http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/02._Gender_mainstreaming)

[http://www.europa.eu.int/comm/employment\\_social/equ\\_opp/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/index_en.htm)

<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/gouvias/gender-education.doc> . Γούβιας Δ., (2002). *Εκπαίδευση και Φύλο*.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: 1

#### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ποιο είναι το επάγγελμά σας;
2. Πόσο χρονών είστε;
3. Για ποιους λόγους αποφασίσατε να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;
4. Γιατί αποφασίσατε σε αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής σας να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;
5. Είναι το πρώτο σας μεταπτυχιακό δίπλωμα;
6. Είστε έγγαμος/μη, άγαμος/μη;
7. Ποιο είναι το επάγγελμα του/της συζύγου;
8. Έχετε παιδιά; Αν ναι πόσα;
9. Πώς αντιμετώπισε το οικογενειακό σας περιβάλλον την επιτυχή εισαγωγή σας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών;
10. Το οικογενειακό σας περιβάλλον σας υποστήριξε ή ενθάρρυνε για αυτή σας την απόφαση;
11. Υπήρξαν τυχόν αρνητικές κρίσεις ή αποθάρρυνση από το οικογενειακό σας περιβάλλον για αυτή σας την απόφαση;
12. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αντιμετωπίσατε δυσκολίες ως προς την εξασφάλιση χρόνου για τις σπουδές σας;
13. Η έλλειψη χρόνου εντοπίστηκε κυρίως από υποχρεώσεις στο εργασιακό ή οικογενειακό σας περιβάλλον;
14. Από ποιο περιβάλλον (οικογενειακό/εργασιακό) δεχθήκατε τις πιο άμεσες πιέσεις;
15. Σκεφτήκατε ποτέ να εγκαταλείψετε τις σπουδές σας; Αν ναι, για ποιους λόγους;

16. Ποιοι λόγοι/κίνητρα λειτούργησαν ενθαρρυντικά για τη συνέχιση των σπουδών σας;
17. Υπήρξαν άτομα από το οικογενειακό σας περιβάλλον που λειτούργησαν αποθαρρυντικά ή παροτρυντικά κατά τη διάρκεια των σπουδών σας και αφού παρουσιάστηκαν προβλήματα στη διαχείριση του χρόνου; Ποια ήταν αυτά;
18. Ποια ήταν τα ενθαρρυντικά/αποθαρρυντικά σχόλια που συνήθως ακούγατε; Από ποιο περιβάλλον, το οικογενειακό ή το εργασιακό;
19. Με ποιους τρόπους σας βοήθησαν/αποθάρρυναν;
20. Αντιληφθήκατε από τους συμφοιτητές ή τις συμφοιτήτριές σας του ίδιου η αντιθέτου φύλου ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά σχόλια για αυτή σας την απόφαση κατά τη διάρκεια της φοίτησης σας;
21. Αντιληφθήκατε στερεοτυπικά σχόλια από το εργασιακό, οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σας που να σχετίζονται με τις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητά σας σε ακαδημαϊκό επίπεδο;
22. Επηρέασαν οι υποχρεώσεις των σπουδών σας την αποδοτικότητά σας στον εργασιακό χώρο; Αν ναι με ποιους τρόπους;
23. Επηρέασαν οι σπουδές σας τον βαθμό συμμετοχής σας στις υποχρεώσεις της οικογένειάς σας; Αν ναι με ποιους τρόπους;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: 2

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

---

### *ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ*

Προκειμένου να διεξάγουμε έρευνα που το ΠΤΔΕ έχει αναλάβει να πραγματοποιήσει στο πλαίσιο του Διατμηματικού Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας, θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο αυθόρμητα και ειλικρινά. Μπορείτε να αποστέλλετε το απαντημένο ερωτηματολόγιο είτε ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: [xsolom@uth.gr](mailto:xsolom@uth.gr) ή [digiants@uth.gr](mailto:digiants@uth.gr), είτε ταχυδρομικά στο γραφείο 18 (της Χ. Σολομωνίδου) στον 4<sup>ο</sup> όροφο του νέου κτιρίου του παραλιακού συγκροτήματος του Π.Θ. (Αργοναυτών & Φιλελλήνων, Τ.Κ. 38221, Βόλος).

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Χριστίνα Σολομωνίδου  
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

Δήμητρα Γιάντσιου  
Φοιτήτρια του ΠΜΣ «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού»

### Προσωπικά στοιχεία

1) Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2) Ηλικία (υπογραμμίστε):  
20-25 χρονών  
25-30 χρονών  
30-35 χρονών  
35-40 χρονών  
40-45 χρονών  
45-50 χρονών  
50 και άνω

3) Οικογενειακή κατάσταση:  
Έγγαμος/μη  Άγαμος/μη





13) Γιατί αποφασίσατε σε αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής σας να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;

.....

14) Είχατε εκπαιδευτική άδεια από την υπηρεσία σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

15) Αν ΝΑΙ, για πόση χρονική διάρκεια;

.....

16) Πώς αντιμετώπισε το οικογενειακό σας περιβάλλον την επιτυχή εισαγωγή σας στο ΠΜΣ;

17) Υπήρξαν τυχόν αρνητικές κρίσεις ή αποθάρρυνση από το οικογενειακό σας περιβάλλον για αυτή σας την απόφαση;

18) Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αντιμετωπίσατε δυσκολίες ως προς την εξασφάλιση χρόνου για τις σπουδές σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

19) Αν ΝΑΙ, η έλλειψη χρόνου εντοπίστηκε κυρίως σε σχέση με υποχρεώσεις σε ποιο περιβάλλον;

Οικογενειακό

Εργασιακό

Άλλο (ποιο;)  .....

20) Από ποιο περιβάλλον δεχθήκατε τις πιο άμεσες πιέσεις;

Οικογενειακό

Εργασιακό

Άλλο (ποιο;)

.....

21) Σκεφτήκατε ποτέ να εγκαταλείψετε τις σπουδές σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

22) Αν ΝΑΙ, για ποιους λόγους;

.....

.....  
.....

23) Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας, υπήρξαν άτομα που σας παρότρυναν να εγκαταλείψετε τις σπουδές σας;  
ΝΑΙ  ΟΧΙ

24) Παρακαλείσθε, εφόσον το επιθυμείτε, να αναφέρετε ποια πρόσωπα από το περιβάλλον σας, σας υπέβαλλαν σε πιέσεις και τι είδους πιέσεις.

.....  
.....  
.....

25) Ποιοι λόγοι/κίνητρα λειτούργησαν ενθαρρυντικά για τη συνέχιση των σπουδών σας;

.....  
.....  
.....

26) Ποια ήταν τα ενθαρρυντικά σχόλια που συνήθως ακούγατε;

.....  
.....  
.....

27) Από ποιο περιβάλλον συνήθως ακούγατε ενθαρρυντικά σχόλια;  
Οικογενειακό

Εργασιακό

Άλλο (ποιο;)

.....

28) Με ποιους τρόπους σας ενθάρρυναν τα σχόλια αυτά;

.....  
.....  
.....

29) Ποια ήταν τα αποθαρρυντικά σχόλια που συνήθως ακούγατε;

.....  
.....  
.....

30) Από ποιο περιβάλλον συνήθως ακούγατε αποθαρρυντικά σχόλια;  
Οικογενειακό

Εργασιακό

Άλλο (ποιο;)  .....

31) Με ποιους τρόπους σας αποθάρρυναν τα σχόλια αυτά;

.....  
.....  
.....

32) Υπήρξαν ενθαρρυντικά σχόλια για αυτή σας την απόφαση από συμφοιτητές ή συμφοιτήτριές σας κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

33) Αν ΝΑΙ, παρακαλείσθε να αναφέρετε κάποια ενθαρρυντικά σχόλια

.....  
.....  
.....

34) Υπήρξαν αποθαρρυντικά σχόλια για αυτή σας την απόφαση από συμφοιτητές ή συμφοιτήτριές σας κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

35) Αν ΝΑΙ, παρακαλείσθε να αναφέρετε κάποια αποθαρρυντικά σχόλια.

.....  
.....  
.....

36) Υπήρξαν στερεοτυπικά σχόλια σε σχέση με το φύλο από το εργασιακό, οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον που σχετίζονται με τις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητά σας σε ακαδημαϊκό επίπεδο;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

37) Αν ΝΑΙ, παρακαλείσθε να αναφέρετε κάποια από τα στερεοτυπικά αυτά σχόλια

.....  
.....  
.....

38) Θεωρείτε ότι επηρέασαν οι υποχρεώσεις των σπουδών σας την αποδοτικότητά σας στον εργασιακό χώρο;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

39) Αν ΝΑΙ, με ποιους τρόπους επηρεάστηκε η αποδοτικότητά σας;

.....  
.....  
.....  
.....

40) Επηρέασαν οι σπουδές σας το βαθμό συμμετοχής σας στις υποχρεώσεις της οικογένειάς σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

41) Αν ΝΑΙ, με ποιους τρόπους;

.....  
.....  
.....  
.....

42) Δεχθήκατε βοήθεια στο σπίτι για τις οικογενειακές σας υποχρεώσεις προκειμένου να ανταποκριθείτε καλύτερα στις σπουδές σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

43) Αν ΝΑΙ, ποιο/α άτομο/α σας βοήθησαν και με ποιους τρόπους;

.....  
.....  
.....

44) Πόσο σημαντική θεωρείτε τη βοήθεια που δεχθήκατε;

Πολύ σημαντική	Αρκετά σημαντική	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική

45) Αν ΟΧΙ, από ποιο/α άτομο/α περιμένατε να σας βοηθήσουν και δεν το έκαναν;

.....  
.....

46) Τι επιπτώσεις είχε στις σπουδές σας η έλλειψη αυτή βοήθειας και πώς την αντιμετωπίσατε;

.....  
.....  
.....

47) Έχετε ζητήσει κάποια παράταση των σπουδών σας;

ΝΑΙ       ΟΧΙ

48) Αν ΝΑΙ, πόση ήταν η παράταση που ζητήσατε και για ποιους λόγους;

.....  
.....  
.....

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ πολύ όλους και όλες τους/τις μεταπτυχιακούς/-ες φοιτητές/-τριες που δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και να συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στην διεξαγωγή της έρευνας.

Ιδιαίτερα την καθηγήτρια μου κ. Σολομωνίδου Χριστίνα για την καθοδήγηση της, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και την αμέριστη συμπαράσταση της κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου.