

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Εκπαίδευση, ταυτότητες φύλου
και η σύγχρονη κοινωνική
πραγματικότητα

12.

Η παρουσία των δύο φύλων στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση³

Ε. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

ΙΣΤΟΡΙΚΑ, Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΣΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΟΣΟ ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ, όπως συνάγεται από μελέτες σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης του γυναικείου φύλου, έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην κινητικότητα των γυναικών που είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξουν την κοινωνική τους μοίρα, να αμβλύνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό του φύλου τους και γενικά να διεκδικήσουν μια θέση στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Η εκπαίδευση, δηλαδή, θεωρήθηκε, και ως έναν μεγάλο βαθμό αποτέλεσε, το εφαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας, κοινωνικής παρουσίας και απεγκλωβισμού των γυναικών από τον κοινωνικά προσδιορισμένο παραδοσιακό ρόλο τους στο χώρο της οικογένειας.

Παρά την αδιαμφισβήτητη αυτή διαπίστωση, ωστόσο, παράλληλα φαίνεται ότι η εκπαίδευση διαχρονικά έχει συμβάλει αποτελεσματικά στην αναπαραγωγή, συντήρηση και εδραίωση των συλλογικών κοινωνικών αναπαραστάσεων αναφορικά με το κοινωνικά αποδεκτό «πεδίο» δραστηριότητας και τους τρόπους - προϋποθέσεις κοινωνικής καταξίωσης των φύλων.

3. Το κεφάλαιο αποτελεί μέρος του κεφαλαίου της Ε. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, «Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Σ. ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ και Α. ΦΡΟΣΗ, *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, αδημοσίευτη μελέτη, ΚΕΦΙ.

Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου στο ζήτημα των συλλογικών κοινωνικών αναπαραστάσεων για τα φύλα αναδεικνύεται και τεκμηριώνεται επιστημονικά από μια πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών μελετών στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Στις μελέτες αυτές αναδεικνύονται και αναλύονται οι τρόποι, τα μέσα και οι πρακτικές μέσω των οποίων ο σχολικός μηχανισμός αναπαράγει και συντηρεί τη διαφορετική και άνιση θέση των φύλων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Αντικείμενο μελέτης από τη συγκεκριμένη οπτική έχουν αποτελέσει κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια, ο τρόπος αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης των εκπαιδευτικών με τα αγόρια και τα κορίτσια στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο καταμερισμός εργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο φύλων στο πλαίσιο του διδακτικού έργου, η εκπροσώπηση των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις και στα συνδικαλιστικά όργανα του χώρου εργασίας τους κ.α.

Άσχετα όμως από το ζήτημα στο οποίο επικεντρώνουν την ανάλυσή τους, οι σχετικές μελέτες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι το σχολείο άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα κατευθύνει τα αγόρια και τα κορίτσια ώστε να αναπτύσσουν και να εσωτερικεύουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, να κάνουν επιλογές σπουδών, να δημιουργούν φιλοδοξίες επαγγελματικής ανέλιξης, καθώς και οράματα και στόχους προσωπικής ζωής σύμφωνα με τις παραδοσιακές για το φύλο τους κοινωνικές αντιλήψεις και παραδοχές.

Αντίστοιχες επιστημονικές διαπιστώσεις έχουν γίνει και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μάλιστα, όπως υποστηρίζεται, μέχρι τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα ήταν σε μεγάλο βαθμό αφιλόξενο προς τα κορίτσια (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α, 1999β· Λαμπράκη-Παγανού, 1995). Ωστόσο, με τις αλληπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ιδιαίτερα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1964 και στη συνέχεια του 1976, που συνδέθηκαν με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, η πρόσβαση των κοριτσιών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας, καθώς και στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τα σχετικά στατιστικά στοιχεία, αυξήθηκε σημαντικά (Κυρίδης κ.ά., 1994· Κυρίδης & Δρόσος, 2000). Βέβαια, η αύξηση του ποσοστού πρόσβασης των κοριτσιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες συνδέεται και με άλλες ευρύτερες αλλαγές, όπως με την αλλαγή που φαίνεται ότι αρχίζει να σημειώνεται στις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις αναφορικά με το δικαίωμα των γυναικών να εργά-

ζονται σε θέσεις εργασίας του τριτογενούς τομέα από τη δεκαετία του 1950 (Αβδελά, 1990) ή/και με τον προβληματισμό που είχε αναπτύξει και τις διεκδικήσεις που είχε προβάλει το γυναικείο κίνημα στη μακρόχρονη πορεία του και τέλος με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς τα κράτη-μέλη της για παροχή ίσων ευκαιριών ως προς τα φύλα στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης.

Όπως ήδη προκύπτει, η αύξηση του ποσοστού πρόσβασης των κοριτσιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, άσχετα από τους λόγους που συνέβαλαν σε αυτήν συνιστά μια πολύ θετική εξέλιξη, αν συγκριθεί με τα αντίστοιχα δεδομένα παρελθόντων ετών.

Ωστόσο, παρά την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης του γυναικείου φύλου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα παρά τη δυναμική και επιτυχή πορεία τους –έτσι όπως φαίνεται από τις καλές επιδόσεις τους, τις «πρωτιές» στις πανελλαδικές εξετάσεις, την απόκτηση του πτυχίου μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά πλαίσια κ.λπ.– η θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας δεν παρουσιάζει αντίστοιχη θετική αλλαγή και βελτίωση. Θα μπορούσε, δηλαδή, να υποστηριχτεί ότι οι θετικές εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στο χώρο της εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα φύλο δεν επέφεραν σημαντικές και αξιόλογες αλλαγές ή ανατροπές στη θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας. Έτσι, οι γυναίκες εξακολουθούν να εργάζονται κυρίως σε θέσεις εργασίας που παραδοσιακά έχουν πολιτογραφηθεί ως οι πλέον κατάλληλες για το φύλο τους. Οι περισσότερες από αυτές τις θέσεις εργασίας δεν αποφέρουν υψηλές οικονομικές απολαβές και δεν έχουν υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος. Η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, εξάλλου, έχει συντελέσει ώστε οι γυναίκες να πλήττονται ιδιαίτερα από την ανεργία. Παράλληλα, οι γυναίκες κατέχουν χαμηλές θέσεις στην ιεραρχία του επαγγελματικού τους χώρου και συμμετέχουν ελάχιστα στα κέντρα λήψης αποφάσεων στον εργασιακό τους χώρο.

Ως έναν μεγάλο βαθμό τα αίτια για την υποδεέστερη και περιθωριακή θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας, παρά τη βελτίωση του μορφωτικού τους επιπέδου και την απόκτηση τυπικών προσόντων, είναι δυνατό να συνδεθούν με τις επιλογές σπουδών προς τις οποίες ο σχολικός μηχανισμός προσανατολίζει τα αγόρια και τα κορίτσια άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, αλλά, ωστόσο, αποτελεσματικά από τα πρώτα στάδια και καθόλη τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης.

Όπως είναι ευρύτατα γνωστό, παρά το φαινόμενο της ετεροαπασχόλησης και της ανεργίας των πτυχιούχων, που χαρακτηρίζει την αγορά

εργασίας στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, η επιλογή σπουδών εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να συνδέεται στενά και να οριοθετεί την επαγγελματική απασχόληση.

Από παλαιότερες μελέτες αναφορικά με την κατανομή των φοιτητών και των φοιτητριών στις σχολές των Α.Ε.Ι. προκύπτει ότι το φύλο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα άνισης κατανομής των φύλων στις σχολές θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης (Φραγκουδάκη, 1985). Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και επιβεβαιώνεται, άλλωστε, έμμεσα από παλαιότερες ή πιο πρόσφατες μελέτες αναφορικά με την κατανομή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις διάφορες ειδικότητες (Ανθογαλίδου, 1990· Ηλιού, 1983· Μαραγκουδάκη, 2001).

Με βάση τις μελέτες αυτές θα μπορούσε ανεπιφύλακτα να υποστηριχτεί ότι η αύξηση του ποσοστού των γυναικών στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν συνοδεύτηκε από μια ισομεγέθη ή έστω κατά προσέγγιση «ρήξη» με την παραδοσιακή «κληρονομιά» αναφορικά με τη «συνετή», «μετρημένη» και κατάλληλη για το φύλο τους κατεύθυνση σπουδών. Με βάση τα δεδομένα αυτά οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι θετικές εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στο χώρο της εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά το γυναικείο φύλο είναι κυρίως ποσοτικές και ελάχιστα ποιοτικές ως προς το είδος και την κατεύθυνση σπουδών.

Η σταθερότητα, που εμφανίζει διαχρονικά ο προσανατολισμός σπουδών με βάση το φύλο, είναι τέτοια ώστε να προσφέρεται για μια ερμηνεία και εξήγηση με όρους εγγενών «κλίσεων», «χαρισμάτων» και δεξιοτήτων. Όμως, μια τέτοια ερμηνεία ελέγχεται ως απλουστευτική, εφησυχαστική και γενικά ως ερμηνεία «κοινής λογικής», καθώς αγνοεί ή παραβλέπει τις άμεσες και έμμεσες κοινωνικές προσδιοριστικές παρεμβάσεις και επιδράσεις στο συγκεκριμένο ζήτημα. Επιστημονικά είναι αστήριχτη με βάση την ευρύτατης έκτασης μελέτη και έρευνα αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, οι οποίες συντελούνται πολύ νωρίς στη ζωή τους και είναι κοινωνικά προσδιορισμένες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Κασιμάτη, 1991· Riddell, 1989· Σιδηροπολου-Δημακάκου, 1995· Χαριστού, 1989). Οι επαγγελματικές επιλογές, όπως αναφέρθηκε ήδη, συνδέονται, αλληλοσυσχετίζονται, αλληλοενισχύονται και αλληλοπροσδιορίζονται σχεδόν νομοτελειακά με την επιλογή σπουδών.

Οι επιδράσεις, αν όχι πιέσεις, που ασκούνται στα κορίτσια σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος, η οποία, όπως είναι γνωστό, προσδιορίζει και υπολανθάνει στην επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών, είναι δυνατό να ανιχνευτούν και να εντοπιστούν στο χώρο της οικογέ-

νειας, του σχολείου και φυσικά σε αυτόν καθαυτόν το χώρο εργασίας.

Οπωσδήποτε, οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος στο συγκεκριμένο ζήτημα θεωρούνται και είναι σημαντικές. Ωστόσο, δεν θα μας απασχολήσουν στο πλαίσιο της μελέτης αυτής. Έτσι κι αλλιώς οι οικογένειες διαφοροποιούνται με όρους κοινωνικοοικονομικούς, μορφωτικούς, πολιτισμικούς κ.λπ., οι οποίοι περιορίζουν τη δυνατότητα παρέμβασής τους με σκοπό την προώθηση πρακτικών μιας μη διαφοροποιημένης διαπαιδαγώγησης και ίσης μεταχείρισης των αγοριών και των κοριτσιών σε διαδικασίες επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η μελέτη αυτή θα επικεντρωθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, έναν μαζικό θεσμό διαπαιδαγώγησης, κοινωνικοποίησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος, μάλιστα, σύμφωνα με τις θεσμικές ρυθμίσεις και τον επίσημο πολιτικό λόγο, αναμένεται να παρέχει ίσες ευκαιρίες στα άτομα ανεξάρτητα από τα κοινωνικά ή τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται από τη σχετική μελέτη και έρευνα, το σχολείο με ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές, όπως το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τις καθημερινές ρουτίνες και πρακτικές, την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του διδακτικού έργου, και τέλος με τον καταμερισμό εργασίας ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς υλοποιεί έναν πρώιμο επαγγελματικό προσανατολισμό με έκδηλους τους περιορισμούς του φύλου. Από όλα αυτά τα μέσα και τις πρακτικές στη συγκεκριμένη μελέτη θα εξετάσουμε το πλαίσιο εργασίας των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων.

Είναι γεγονός ότι ο χώρος της εκπαίδευσης προσφέρεται ιδιαίτερα για αναλύσεις που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, επειδή παρουσιάζει την εξής ιδιοτυπία. Δεν είναι απλά ένας θεσμός διαπαιδαγώγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και χώρος εργασίας στον οποίο, παρά την τάση αριθμητικής υπεροχής του γυναικείου φύλου με τις σχετικές βέβαια διαφοροποιήσεις από βαθμίδα σε βαθμίδα και από ειδικότητα σε ειδικότητα, ένας σημαντικός αριθμός ανδρών εξακολουθεί να εργάζεται.

Έτσι, τα αγόρια και τα κορίτσια κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής και γενικής εκπαίδευσης έχουν συγχρόνως την ευκαιρία να «παρατηρούν», να βιώνουν και τελικά να διαμορφώνουν τις πρώτες και θεμελιακές αντιλήψεις για τη δομή των εργασιακών σχέσεων των φύλων συμμε-

τέχοντας σε μια εκπαιδευτική διαδικασία την οποία διεκπεραιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως εργαζόμενοι. Επειδή, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σε μεγάλο βαθμό πρότυπα μίμησης για τα παιδιά, ο καταμερισμός εργασίας στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης και η κατανομή εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την επιλογή σπουδών και κατ' επέκταση για την εργασιακή απασχόληση και, τέλος, για τις φιλοδοξίες κατάληψης θέσης με γόητρο, κύρος και κοινωνική επιρροή στον επαγγελματικό τους χώρο μελλοντικά.

Για όλους αυτούς τους λόγους, όσα διέπουν και χαρακτηρίζουν τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούνται ως μια σημαντική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της οποίας το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή και συντήρηση των εξουσιαστικών σχέσεων των φύλων (Acker, 1989· Barrett, 1980· Deem, 1978· Schmuck, 1987).

Ο καταμερισμός εργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο φύλων, καθώς και η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών των αγοριών και των κοριτσιών έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, η οποία εστιάζεται στην αποτύπωση της κατάστασης, έτσι όπως αυτή έχει εξελιχθεί στο παρελθόν.

Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής θα επιχειρήσουμε μια καταγραφή και παρουσίαση των σχετικών ζητημάτων έτσι όπως αποτυπώνονται στην ελληνική εκπαίδευση κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002, με μοναδική εξαίρεση τα στοιχεία σχετικά με τις κατευθύνσεις σπουδών στο Ενιαίο Λύκειο, τα οποία αφορούν στην αμέσως προηγούμενη σχολική χρονιά, δηλαδή τη χρονιά 2000-2001. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη συνεκτίμηση των ευρημάτων από προηγούμενες μελέτες και των ευρημάτων από την καταγραφή της σημερινής κατάστασης θα μας επιτρέψουν να σχεδιάσουμε το πρόγραμμα, να επεκτείνουμε και να εμπλουτίσουμε τους στόχους, καθώς και τις μορφές παρέμβασης που θα υλοποιηθούν.

Τα ποσοτικά στατιστικά στοιχεία, με βάση τα οποία θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, είναι τα επίσημα ποσοτικά στατιστικά στοιχεία, που τηρούνται στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Τα στατιστικά στοιχεία, τα οποία θα επεξεργαστούμε και θα μελετήσουμε, αφορούν τη δημόσια γενική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή τα ημερήσια και τα εσπερινά σχολεία των δύο κύκλων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια).

Το ζήτημα που θα διερευνήσουμε είναι οι εκπαιδευτικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, δηλαδή η κατά φύλο κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στις τρεις κατευθύνσεις σπουδών στο Ενιαίο Λύκειο καθώς και η κατά φύλο κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στις διάφορες σχολές των Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι.

Επιλογή σπουδών

Η πρώτη δημόσια «δήλωση» για την κατεύθυνση σπουδών γίνεται, όπως είναι γνωστό, στην αρχή της φοίτησης στο Λύκειο. Τότε, σε ηλικία 15-16 χρονών είναι που τα παιδιά παρουσιάζονται να «αποφασίζουν» για το αν θα ακολουθήσουν σπουδές γενικής κατεύθυνσης και φοιτούν στο Ενιαίο Λύκειο ή σπουδές τεχνικής κατεύθυνσης και φοιτούν στα σχολεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ε.). Η φοίτηση στα Ενιαία Λύκεια επιτρέπει την πρόσβαση στην ανώτερη (Τ.Ε.Ι.) και ανώτατη (Α.Ε.Ι.) εκπαίδευση, ενώ η φοίτηση στα Τ.Ε.Ε. μόνο στα Τ.Ε.Ι. και τις διάφορες σχολές μεταλυκειακής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) κ.λπ.

Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής θα ασχοληθούμε με την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών με βάση τον παράγοντα φύλο στο Ενιαίο Λύκειο. Όπως είναι γνωστό, οι βασικές κατευθύνσεις σπουδών στο Ενιαίο Λύκειο είναι: η **θεωρητική**, η **θετική** και η **τεχνολογική**. Η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών γίνεται κατά την έναρξη της φοίτησης στη β' Λυκείου.

Στη θεωρητική κατεύθυνση προσανατολίζονται τα παιδιά, που σκοπεύουν να συνεχίσουν, μετά από συμμετοχή και επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις, τις σπουδές τους σε σχολές όπως: Νομική, Φιλοσοφική, Φιλολογία, Ξένων Γλωσσών, Σχολές Επιστημών της Αγωγής (Δημοτικής και Νηπιαγωγών), Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Μ.Μ.Ε. κ.ά.

Η θετική κατεύθυνση επιτρέπει την πρόσβαση στα διάφορα τμήματα της Σχολής Θετικών επιστημών, δηλαδή στα Τμήματα Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας, στις σχολές Επιστημών Υγείας κ.λπ.

Η τεχνολογική κατεύθυνση εξασφαλίζει προοπτικές πρόσβασης σε όλες τις σχολές εκτός των σχολών Επιστημών Υγείας, καθώς και των σχολών, που εντάσσονται στη θεωρητική κατεύθυνση. Η τεχνολογική κατεύθυνση στην αρχική επιλογή, δηλαδή, στη β' Λυκείου, είναι ενιαία, ενώ στην γ' Λυκείου επιμερίζεται σε δύο κύκλους: (1) Τεχνολογίας και Παραγωγής και (2) Πληροφορικής και Υπηρεσιών. Στον πίνακα που ακολουθεί, θα παραθέσουμε τα στοιχεία αναφορικά με την κατά φύλο κατα-

νομή του μαθητικού πληθυσμού των ημερησίων και εσπερινών δημόσιων Λυκείων στις τρεις κατευθύνσεις σπουδών.

Κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να κάνουμε την εξής διευκρίνιση. Στα ημερήσια Ενιαία Λύκεια, όπως είναι γνωστό, η πρώτη δήλωση επιλογής κατεύθυνσης σπουδών γίνεται στη δευτέρα τάξη. Προκειμένου για τα εσπερινά όπου, όπως είναι επίσης γνωστό, η φοίτηση διαρκεί τέσ-

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.1: Α΄ Φάση: Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού κατά φύλο και κατεύθυνση σπουδών (Σχολικό έτος 2000-2001)

Κατεύθυνση Σπουδών	Ημερ. Ενιαία Λύκεια			Εσπερ. Ενιαία Λύκεια			Σύνολο		
	Σύνολο	Αγόρια F(%)	Κορίτσια F(%)	Σύνολο	Αγόρια F(%)	Κορίτσια F(%)	Σύνολο	Αγόρια F(%)	Κορίτσια F(%)
Θεωρητική	30577	7277 (24)	23300 (76)	1166	574 (49)	592 (51)	31743	7851 (25)	23892 (75)
Θετική	19116	9664 (51)	9452 (49)	226	155 (69)	71 (31)	19342	9819 (51)	9523 (49)
Τεχνολογική	29587	18657 (63)	10930 (37)	996	761 (76)	235 (24)	30583	19418 (63)	11165 (37)

ΠΗΓΗ: Γενική Διεύθυνση Προγραμματισμού, Διεύθυνση Π.Π.Ε. Τμήμα Ε.Ε. & Στατιστικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.2: Β΄ Φάση: Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού κατά φύλο και κατεύθυνση σπουδών (Σχολικό έτος 2000-2001)

Κατεύθυνση Σπουδών	Ημερ. Ενιαία Λύκεια			Εσπερ. Ενιαία Λύκεια			Σύνολο		
	Σύνολο	Αγόρια F(%)	Κορίτσια F(%)	Σύνολο	Αγόρια F(%)	Κορίτσια F(%)	Σύνολο	Αγόρια F(%)	Κορίτσια F(%)
Θεωρητική	27072	5892 (22)	21180 (78)	688	269 (39)	419 (61)	27760	6161 (22)	21599 (78)
Θετική	17730	9270 (52)	8460 (48)	143	95 (66)	48 (34)	17873	9365 (52)	8508 (48)
Τεχνολογική: Κύκλος Τε- χνολογίας & Παραγωγής	1927	1249 (65)	678 (35)	3	0	3 (100)	1930	1249 (65)	681 (35)
Τεχνολογική: Κύκλος Πλη- ροφορικής & Υπηρεσιών	22775	14595 (64)	8180 (36)	491	334 (68)	157 (32)	23266	14929 (64)	8337 (36)

ΠΗΓΗ: Γενική Διεύθυνση Προγραμματισμού, Διεύθυνση Π.Π.Ε. Τμήμα Ε.Ε. & Στατιστικής.

σερα χρόνια, η αρχική επιλογή κατεύθυνσης σπουδών γίνεται στην τρίτη τάξη Λυκείου. Επειδή υπάρχει αυτή η αναντιστοιχία ανάμεσα στα ημερήσια Ενιαία Λύκεια και στα νυχτερινά, στους πίνακες που ακολουθούν αναγράφεται πρώτη (Α) φάση επιλογής, όπου εμπεριέχονται τα σχετικά στατιστικά στοιχεία για τη β' τάξη των ημερησίων Ενιαίων Λυκείων και την γ' τάξη των εσπερινών και δεύτερη (Β) φάση επιλογής όπου παρατίθενται τα σχετικά στοιχεία για την γ' τάξη και δ' τάξη αντίστοιχα.

Τα δεδομένα των Πινάκων 12.1 και 12.2 μας οδηγούν στις εξής διαπιστώσεις:

1. Το φύλο εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες διαφοροποίησης σπουδών του μαθητικού πληθυσμού.
2. Η διαφοροποίηση ως προς την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών «συνεχίζει» τα καθιερωμένα παραδοσιακά πρότυπα και εμφανίζεται περισσότερο έντονη στη θεωρητική και στην τεχνολογική κατεύθυνση. Αναλυτικότερα, το ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγουν σπουδές θεωρητικής κατεύθυνσης, ανέρχεται στο 75% στην Α' φάση και στο 78% στη Β' φάση επιλογής. Αντίθετα, των αγοριών περιορίζεται στο 25% και 22% αντίστοιχα. Η εικόνα παρουσιάζεται σχεδόν αντεστραμμένη στην τεχνολογική κατεύθυνση. Έχουμε, δηλαδή, ένα σαφέστατο προβάδισμα των αγοριών έναντι των κοριτσιών στην επιλογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης. Πιο αναλυτικά, το ποσοστό των κοριτσιών, που φαίνεται να επιλέγει την τεχνολογική κατεύθυνση κυμαίνεται ανάμεσα στο 35% με 37%, ενώ των αγοριών ανέρχεται στο 65% με 63%. Στην τεχνολογική κατεύθυνση, όπως είναι γνωστό, εντάσσονται, εκτός των άλλων οι διάφορες Πολυτεχνικές Σχολές, καθώς και οι αντίστοιχές τους στα Τ.Ε.Ι., όπως π.χ. η Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών. Για την πρόσβαση στις σχολές αυτές ως μάθημα βαρύτητας (βασικό μάθημα) έχουν οριστεί τα μαθηματικά, ένα μάθημα με το οποίο τα κορίτσια για λόγους που συνδέονται τόσο με το στερεοτυπισμό των μαθημάτων με βάση το φύλο, όσο και με τη διδακτική του συγκεκριμένου μαθήματος, δεν φαίνεται να έχουν συμφιλιωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Τρέσσου-Μυλωνά, 1995).

Αυτό, όμως, που αξίζει ιδιαίτερα να αναφερθεί στο σημείο αυτό, είναι ότι οι περισσότερες από τις σχολές που εντάσσονται στην τεχνολογική κατεύθυνση είναι σχολές που έχουν υψηλή ζήτηση (Κάτσιας, 2002) και υπόσχονται τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές στις

παρούσες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Για το λόγο αυτόν η «διστακτική» και «επιφυλακτική» επιλογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης από τα κορίτσια αναδεικνύεται ως ένα πρόβλημα, που απαιτεί διορθωτικές παρεμβάσεις.

3. Σε ό,τι αφορά στη θετική κατεύθυνση, οι επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, η διαφορά των ποσοστών κυμαίνεται στο επίπεδο των 3-4 ποσοστιαίων μονάδων υπέρ των αγοριών. Ωστόσο, το υψηλό ποσοστό των κοριτσιών που παρουσιάζεται να επιλέγει τη θετική κατεύθυνση, επιτρέπει περιθώρια συγκρατημένης αισιοδοξίας, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στη συγκεκριμένη κατεύθυνση εντάσσονται τμήματα των Α.Ε.Ι., όπως π.χ. το τμήμα Βιολογίας, Χημείας, Νοσηλευτικής κ.λπ. και τμήματα Σχολών Τ.Ε.Ι., όπως Νοσηλευτικής, Μαιευτικής, Αισθητικής κ.λπ. στα οποία παραδοσιακά τα κορίτσια είτε πλειοψηφούν, είτε κυριαρχούν απόλυτα.

Ακόμη, θα πρέπει να συνεκτιμηθεί ότι για την πρόσβαση στα τμήματα των Α.Ε.Ι., καθώς και στις σχολές των Τ.Ε.Ι. που εντάσσονται στη θετική κατεύθυνση, ως βασικό μάθημα δεν είναι τα μαθηματικά, αλλά, ανάλογα με το τμήμα ή τη σχολή προτίμησης, η φυσική, η χημεία ή η βιολογία με τα οποία παραδοσιακά τα κορίτσια παρουσιάζονται να έχουν μια καλύτερη από ό,τι με τα μαθηματικά σχέση (Φραντζή, 1998).

Γενικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στις τρεις κατευθύνσεις σπουδών στο Ενιαίο Λύκειο ως έναν μεγάλο βαθμό «προλέγει» και προδιαγράφει το είδος των σπουδών, που οι μαθητές/τριες θα πραγματοποιήσουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στις σχολές της βασικής τους κατάρτισης, εφόσον επιτύχουν.

Με βάση τα στοιχεία των Πινάκων 12.1 και 12.2, που παραθέσαμε πιο πάνω, τα κορίτσια, χωρίς να παύουν να συγκεντρώνονται και να πλειοψηφούν στη θεωρητική κατεύθυνση, παρουσιάζονται να κάνουν δειλά και διστακτικά βήματα προς την τεχνολογική κατεύθυνση και να έχουν μια σχεδόν ισόποση με τα αγόρια προτίμηση για τη θετική κατεύθυνση.

Οπωσδήποτε, η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στο Ενιαίο Λύκειο χωρίς να παύει να είναι ενδεικτική και ως έναν μεγάλο βαθμό καθοριστική της περαιτέρω εκπαιδευτικής πορείας και μακροπρόθεσμα επαγγελματικής απασχόλησης των αγοριών και των κοριτσιών, ωστόσο είναι αρκετά αδρομερής και γενική.

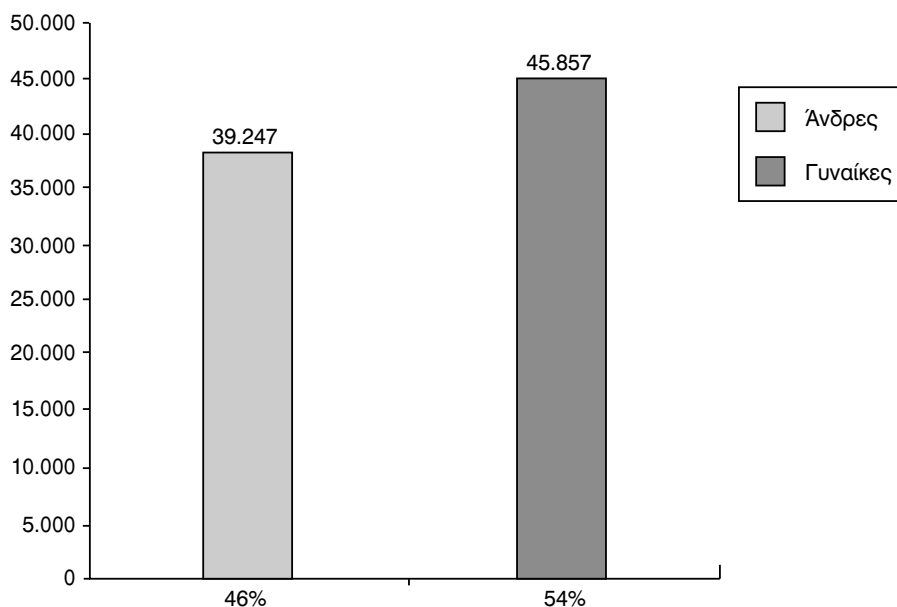
Έτσι, για να έχουμε μια σαφέστερη εικόνα, κρίναμε σκόπιμο να εξετάσουμε με βάση τα επίσημα σχετικά στατιστικά στοιχεία την κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στις σχολές των Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι.

Τ.Ε.Ι. Φοιτητικός πληθυσμός: κατανομή κατά φύλο και κατανομή κατά φύλο και σχολή

Κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι. κατά φύλο

Στο σύνολο της χώρας έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν σήμερα επτά (7) τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο φοιτητικός πληθυσμός των Τ.Ε.Ι. κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2001-2002 είναι συνολικά 85.104. Οι 45.857 (54%) είναι κορίτσια και οι 39.247 (46%) είναι αγόρια. Στο Γράφημα, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατά φύλο κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι.

Από τα παραπάνω αριθμητικά δεδομένα και το Γράφημα που διαμορφώνουν, προκύπτει ότι τα κορίτσια που φοιτούν στα Τ.Ε.Ι. είναι κα-



ΓΡΑΦΗΜΑ 12.1: Η κατά φύλο κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι.

τά 6.610 αριθμητικές ή αλλιώς κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερα των αγοριών. Έχει ιδιαίτερη σημασία, ωστόσο, να εξετάσουμε την κατά φύλο κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στις διάφορες σχολές των Τ.Ε.Ι. Στον Πίνακα, λοιπόν, που ακολουθεί, παραθέτουμε τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

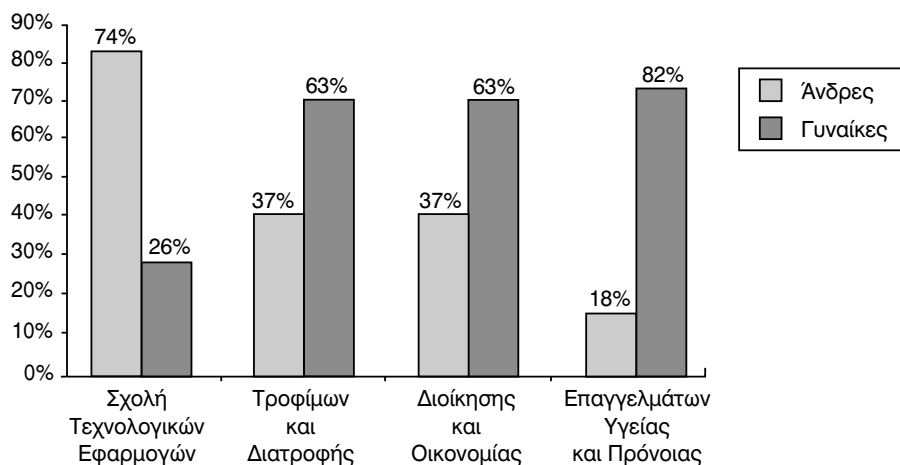
Κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι. κατά φύλο και σχολή

Από τα δεδομένα του Πίνακα 12.3 και το Γράφημα που διαμορφώνουν, διαπιστώνεται μια σαφής τάση διαφοροποίησης με βάση τον παράγοντα φύλο στην κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στις διάφορες σχολές των Τ.Ε.Ι. Η διαφοροποίηση επιλογής με βάση το φύλο «συνεχίζει» και στο επίπεδο της ανώτερης εκπαίδευσης τα παραδοσιακά πρότυπα. Έτσι, τα αγόρια παρουσιάζονται να κυριαρχούν στις σχολές που έχουν σχέση με την τεχνολογία και στις οποίες τόσο η πρόσβαση, όσο και η επιτυχής πορεία σπουδών στηρίζεται κυρίως στα μαθηματικά. Πιο αναλυτικά, τα αγόρια αποτελούν το 74% των φοιτούντων στη σχολή τεχνολογικών εφαρμογών, το 66% των φοιτούντων στη σχολή Μουσικής τεχνολογίας και το 53% στη σχολή τεχνολογίας Γεωπονίας.

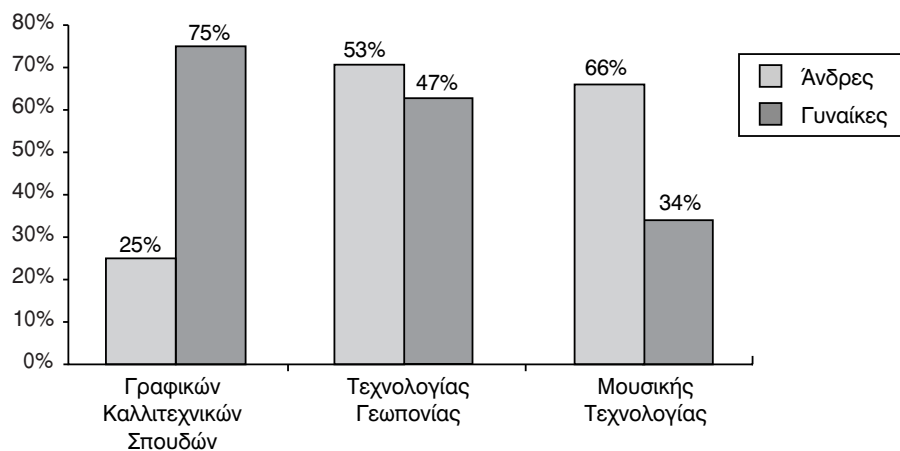
ΠΙΝΑΚΑΣ 12.3: Κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι. κατά φύλο και σχολή

Σχολές	Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες
Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών	25374	18842 (74)	6532 (26)
Τροφίμων και Διατροφής	1713	631 (37)	1082 (63)
Διοίκησης και Οικονομίας	30944	11315 (37)	19629 (63)
Επαγγελματίων υγείας και πρόνοιας	15616	2818 (18)	12798 (82)
Γραφικών Καλλιτεχνικών Σπουδών	1620	401 (25)	1219 (75)
Τεχνολογίας - Γεωπονίας	9684	5139 (53)	4545 (47)
Μουσικής Τεχνολογίας	153	101 (66)	52 (34)
Σύνολο:	85104	39247 (46)	45857 (54)

Αντίθετα, τα κορίτσια παρουσιάζονται να κυριαρχούν με σειρά κατάταξης στις σχολές: επαγγελματίων υγείας και πρόνοιας σε ποσοστό 82%, γραφικών και καλλιτεχνικών σπουδών σε ποσοστό 75% και τέλος, στις σχολές τροφίμων και διατροφής, και διοίκησης και οικονομίας σε ποσοστό 63%.



ΓΡΑΦΗΜΑ 12.2: Τ.Ε.Ι. Σπουδαστές: Κατανομή κατά φύλο και σχολή (Συνεχίζεται)



ΓΡΑΦΗΜΑ 12.2: Τ.Ε.Ι. Σπουδαστές: Κατανομή κατά φύλο και σχολή (Συνέχεια)

Τα αγόρια, δηλαδή, φοιτητές των Τ.Ε.Ι. συγκριτικά με τα κορίτσια φοιτούν σε πολύ υψηλότερα ποσοστά στις σχολές μηχανολογίας, ηλεκτρολογίας, ηλεκτρονικής, πληροφορικής, τεχνολογίας ιατρικών οργάνων κ.λπ. Οι σπουδές στις σχολές αυτές οδηγούν σε ειδικότητες, οι οποίες συνδέονται άμεσα με έργα ανάπτυξης ή με τις νέες τεχνολογίες. Στις παρούσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπου σημειώνεται κυριαρχία των νέων τεχνολογιών, οι ειδικότητες αυτές φαίνεται να υπόσχονται κα-

λύτερες επαγγελματικές προοπτικές σε ό,τι αφορά τόσο την εξασφάλιση εργασίας, όσο και κυρίως τις υψηλότερες οικονομικές αποδοχές, τα μεγαλύτερα περιθώρια για μη εξαρτημένη σχέση εργασίας και καταληκτικά το υψηλότερο κοινωνικό γόητρο και κύρος.

Τα αντίθετα σχεδόν θα μπορούσαν να υποστηριχτούν για τις σχολές στις οποίες πλειοψηφούν τα κορίτσια. Η αντίθεση αφορά ιδιαίτερα τη σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας στην οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, συγκεντρώνονται τα κορίτσια. Οι σπουδές στη συγκεκριμένη σχολή οδηγεί σε ειδικότητες, που παραδοσιακά έχουν πολιτογραφηθεί ως κατάλληλες και αποδεκτές κοινωνικά για το γυναικείο φύλο, όπως π.χ. μαίες, βοηθοί ιατρικών εργαστηρίων, προϊστάμενες δημοσίων ή ιδιωτικών κλινικών, κοινωνικοί λειτουργοί, βρεφονηπιοκόμοι, αισθητικοί κ.λπ. Αντίθετα, δηλαδή, με ό,τι συμβαίνει με τα αγόρια, τα κορίτσια συγκεντρώνονται σε ειδικότητες που συνδέονται είτε με προσφορά και φροντίδα για τους άλλους, είτε με φροντίδα των βρεφών ή με φροντίδα για την καλή και προσεγμένη εμφάνιση. Οι ειδικότητες αυτές, πέρα από το ότι αντανακλούν και ταυτόχρονα συντηρούν τις σχετικές συλλογικές παραδοσιακές αντιλήψεις, επιπλέον, άσχετα από τη ζήτηση που μπορεί να έχουν στην αγορά εργασίας, τοποθετούνται χαμηλά στην επαγγελματική ιεραρχία, αποφέρουν χαμηλές οικονομικές αποδοχές και, τέλος, οι περισσότερες, οδηγούν σε εξαρτημένες σχέσεις εργασίας.

Ανάλογες, διαπιστώσεις θα μπορούσαν να γίνουν για τις υπόλοιπες σχολές στις οποίες πλειοψηφούν τα κορίτσια με μοναδική ενδεχομένως εξαίρεση τη σχολή διοίκησης και οικονομίας. Αν παραβλέψουμε το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός κοριτσιών φοιτά στο τμήμα βιβλιοθηκονομίας, μια ειδικότητα που παραδοσιακά θεωρείται «γυναικεία», οι πτυχιούχοι των υπολοίπων τμημάτων, όπως αναφέρεται (Σπουδές μετά το Λύκειο, 2000), είναι δυνατό να καταλάβουν θέσεις στελεχών σε δημόσιες υπηρεσίες ή σε ιδιωτικές επιχειρήσεις.

Οπωσδήποτε θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε και να σχολιάσουμε την κατά φύλο κατανομή στα διάφορα τμήματα των βασικών σχολών των Τ.Ε.Ι. και κυρίως τις επαγγελματικές προοπτικές, που το καθένα υπόσχεται. Ωστόσο, για λόγους που σχετίζονται με την έκταση που προβλέπεται για την παρούσα μελέτη, περιοριζόμαστε στα όσα εκθέσαμε.

Συνοψίζοντας και συνεκτιμώντας όλα όσα αναφέρθηκαν μέχρι εδώ, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, παρ' όλο που τα κορίτσια παρουσιάζονται να φοιτούν στα Τ.Ε.Ι. σε ποσοστό μεγαλύτερο των αγοριών, ωστόσο, με βάση την κατανομή τους στις διάφορες σχολές δεν σημειώνε-

ται ουσιαστική «ρήξη» ή «ασυνέχεια» με τους παραδοσιακούς ορισμούς για τις αποδεκτές και κατάλληλες για τα κορίτσια σπουδές και μακροπρόθεσμα για τις επαγγελματικές δραστηριότητές τους. Με διαφορετική διατύπωση, η φοίτηση των κοριτσιών στα Τ.Ε.Ι. παρέχει ελάχιστες υποσχέσεις και εγγυήσεις για θέσεις οικονομικά προσοδοφόρες και υψηλές ιεραρχικά στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας μακροπρόθεσμα.

Στη συνέχεια της μελέτης μας θα παρακολουθήσουμε τους δείκτες κατανομής του φοιτητικού πληθυσμού των Α.Ε.Ι. ως προς το φύλο.

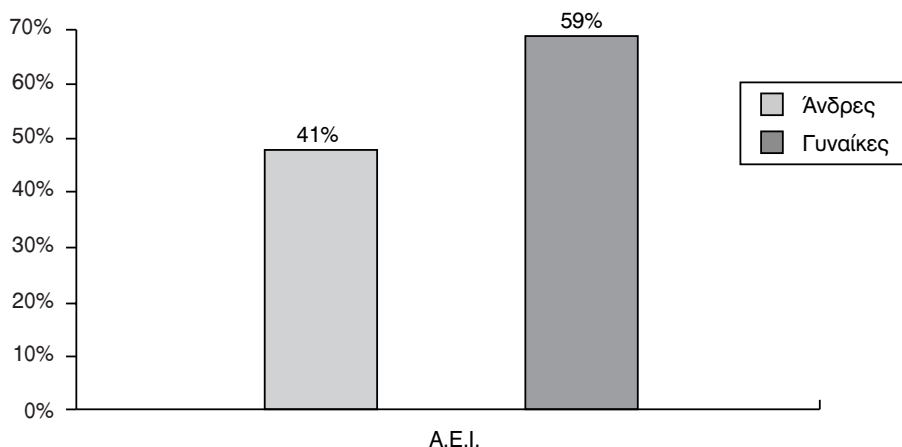
Α.Ε.Ι.: Φοιτητικός πληθυσμός. Κατανομή κατά φύλο και κατανομή κατά φύλο και σχολή

Κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού Α.Ε.Ι. με βάση το φύλο

Με βάση τα στοιχεία που τηρούνται και που μας διατέθηκαν από την αρμόδια υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., το φοιτητικό δυναμικό των πανεπιστημιακών και των πολυτεχνικών σχολών είναι συνολικά 148.772. Ο αριθμός των φοιτητών είναι 61.450 και ο αριθμός των φοιτητριών είναι 87.322. Με ποσοστιαία έκφραση, οι φοιτητές αποτελούν το 41% του συνολικού φοιτητικού δυναμικού της χώρας και οι φοιτήτριες το 59%. Στο Γράφημα που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Α.Ε.Ι. και των πολυτεχνείων της χώρας με βάση το φύλο.

Με βάση τα παραπάνω αριθμητικά στοιχεία και το Γράφημα που διαμορφώνουν, παρατηρούμε ότι οι φοιτήτριες στην ανώτατη εκπαίδευση είναι κατά 18 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερες των φοιτητών. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ένα προβάδισμα των κοριτσιών όσον αφορά στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που είδαμε να συμβαίνει και στα Τ.Ε.Ι.

Η αύξηση που παρουσιάζει η συμμετοχή των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά, βέβαια, μια θετική εξέλιξη συγκριτικά με παλαιότερα χρόνια, όπου ήταν κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες μικρότερη των αγοριών (Φραγκουδάκη, 1985). Η θετική αυτή εξέλιξη καταδεικνύει, νομίζουμε, πως, όταν εκλείπουν θεσμικά και κοινωνικά εμπόδια, τα κορίτσια αξιοποιούν προς όφελός τους τις ίσες ευκαιρίες, όπου και όταν δημιουργούνται. Οι ίσες ευκαιρίες είναι δυνατό να συνδεθούν με τη θεσμική κατοχύρωση της δωρεάν ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1964 και με την ίδρυση νέων πανεπιστημίων στην περιφέρεια. Έτσι, η αύξηση των θέσεων για σπουδές ανώτατου επιπέδου



ΓΡΑΦΗΜΑ 12.3: Κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού με βάση το φύλο

σε συνδυασμό με την κατάργηση των διαφόρων τύπων οικονομικών εισφορών, που απαιτούσε η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως π.χ. εγγραφή, αγορά συγγραμμάτων κ.λπ., ευνόησε σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση των κοριτσιών, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνων από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Ο εκδημοκρατισμός, βέβαια, της ανώτατης εκπαίδευσης και η μαζικοποίησή της, παρά τη θετική της διάσταση, συνδέθηκε με μια υποβάθμιση των πτυχίων και σε μεγάλο βαθμό με την απεμπόληση των εγγυήσεων, που αυτά παρείχαν στο παρελθόν. Έτσι, η εκπαίδευση χωρίς να έχει απεμπολήσει τη μορφωτική της διάσταση, δηλαδή, χωρίς να έχει πάψει να θεωρείται και να αποτελεί ένα μέσο καλλιέργειας και μόρφωσης του ατόμου, έχει χάσει ως έναν μεγάλο βαθμό τη σπουδαιότητα και τη σημασία, που είχε μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1960, ως επαρκής συνθήκη για μια θέση στην αγορά εργασίας. Κάτω από τις συνθήκες αυτές τα αγόρια, ιδιαίτερα όσα προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, είναι πιθανό να στρέφονται σε άλλους χώρους εξασφάλισης της οικονομικής τους ανεξαρτησίας και ευρωστίας αμέσως μετά το πέρας της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης. Τις θέσεις, λοιπόν, που διατίθενται στα Α.Ε.Ι. αλλά και στα Τ.Ε.Ι. καταλαμβάνουν τα κορίτσια. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση «άνοιξε» για τα κορίτσια, όταν η ανταλλακτική αξία των πτυχίων είχε υποτιμηθεί στην αγορά εργασίας και όταν τα αγόρια, ακριβώς εξαιτίας αυτού του γεγονότος, έχουν σταδιακά αποσυρθεί.

Σε συνδυασμό με τις παραπάνω εξελίξεις και τάσεις, είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια αλλαγή των συλλογικών κοινωνικών αντιλήψεων προς την κατεύθυνση αντικατάστασης του θεσμού της «προίκας» με το «χρυσό βραχιόλι» του πτυχίου. Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχτεί ότι, ενώ μέχρι τη δεκαετία του 1960 ήταν σύνηθες, ιδιαίτερα στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, να εργάζονται τα κορίτσια της οικογένειας, για να σπουδάσει ο γιος, αυτό σταδιακά έχει εκλείψει ως πρακτική.

Ένα ερώτημα που είναι εύλογο να δημιουργηθεί είναι μήπως το μικρότερο ποσοστό φοίτησης των αγοριών στα Α.Ε.Ι. συνδέεται με δημογραφικά στοιχεία. Σε ένα τέτοιο ερώτημα η απάντηση είναι αρνητική δεδομένου ότι, με βάση τα στοιχεία της απογραφής του 1991 –τα στοιχεία από την καταγραφή του 2001 δεν είναι ακόμη διαθέσιμα από τη Στατιστική Υπηρεσία– τα αγόρια ηλικίας 15-24 ετών, μια ηλικιακή κατηγορία, δηλαδή που συνδέεται με διαδικασίες σπουδών, είναι περισσότερα από τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 1.558.017 ατόμων της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας τα αγόρια είναι 794.468 (51%) και τα κορίτσια 763.549 (49%).

Επίσης, με βάση πιο πρόσφατα στοιχεία σχετικά με την κατά φύλο κατανομή του μαθητικού πληθυσμού των Γυμνασίων της χώρας, δημοσίων και ιδιωτικών, για τη σχολική χρονιά 2001-2002 διαπιστώνεται ότι τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών. Έτσι, σε σύνολο 349.397 μαθητών/τριών των τριών τάξεων του Γυμνασίου οι μαθητές είναι 182.828 (52%) και οι μαθήτριες 166.569 (48%). Από τη στιγμή που η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική, τα στοιχεία για την κατά φύλο κατανομή του μαθητικού πληθυσμού είναι ως έναν μεγάλο βαθμό ταυτόχρονα και δημογραφικά.

Άσχετα, όμως, από τους λόγους που οδήγησαν στην αύξηση του ποσοστού των κοριτσιών στην ανώτατη εκπαίδευση, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό η αύξηση της συμμετοχής έχει επιφέρει «ρήξη» ή «ανατροπή» στο είδος των σπουδών που παραδοσιακά έχουν πολιτογραφηθεί ως κατάλληλες για το γυναικείο φύλο. Με άλλα λόγια, αν και σε ποιο βαθμό η ποσοτική αύξηση συνοδεύεται με ποιοτικές αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών και κυρίως στο είδος των σχολών βασικής κατάρτισης που «προτιμούν» οι γυναίκες, όταν φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Με το ζήτημα αυτό θα ασχοληθούμε στη συνέχεια της μελέτης μας.

Κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Α.Ε.Ι. κατά φύλο και σχολή

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση των στατιστικών στοιχείων σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποιες δυσκολίες, που συναντήσαμε κατά την επεξεργασία τους. Τα στατιστικά στοιχεία, λοιπόν, για την κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στις διάφορες σχολές, έτσι όπως διατίθενται από την αρμόδια υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., παρουσιάζονται στους πίνακες ταξινομημένα κατά πανεπιστήμια. Δηλαδή, αναγράφεται το πανεπιστήμιο με τον συνολικό αριθμό φοιτητών/τριών και ακολουθούν οι σχολές που περιλαμβάνει. Για κάθε σχολή δίνεται ο συνολικός αριθμός των φοιτούντων και ο αριθμός των φοιτητριών. Έτσι, ο/η ερευνητής/τρια, που ενδιαφέρεται να πληροφορηθεί για το σύνολο των φοιτητών/τριών που φοιτούν σε κάθε σχολή, π.χ. στη Φιλοσοφική, στην Ιατρική κ.λπ. σε σύνολο χώρας, είναι αναγκασμένος/η να διατρέξει όλους τους πίνακες για να διαπιστώσει σε πόσα πανεπιστήμια της χώρας υπάρχουν και λειτουργούν οι διάφορες σχολές. Στη συνέχεια, να καταγράψει τα σχετικά στοιχεία και να τα υποβάλλει στην απαιτούμενη στατιστική επεξεργασία.

Μια τέτοια διαδικασία πέρα από το ότι είναι χρονοβόρα, επιπλέον προσκρούει συχνά στην ακόλουθη δυσκολία. Στα διάφορα πανεπιστήμια που ιδρύθηκαν πρόσφατα υπάρχουν σχολές ή τμήματα, των οποίων το περιεχόμενο σπουδών δεν είναι ευρύτερα γνωστό ή/και διαφοροποιείται από το γενικότερο περιεχόμενο σπουδών του πανεπιστημίου στο οποίο ανήκουν. Στη μελέτη μας αυτή, όποτε συναντούσαμε τέτοιου είδους δυσκολίες, επειδή ήταν σχεδόν αδύνατο να έχουμε τους απαιτούμενους οδηγούς σπουδών, καταφεύγαμε στο σχολικό εγχειρίδιο με τίτλο «Σπουδές μετά το Λύκειο» και αντλούσαμε τις αναγκαίες πληροφορίες. Έτσι, π.χ. στο πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το οποίο έχει ένα σαφή οικονομικο-τεχνικό προσανατολισμό, υπάρχει το Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών Ανατολικών Σπουδών και το τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. Το περιεχόμενο σπουδών του πρώτου τμήματος φαίνεται να έχει ελάχιστη σχέση με τα οικονομικά και του δεύτερου σχεδόν καμία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση καταφύγαμε στο σχολικό εγχειρίδιο, που προαναφέραμε, και προσμετρήσαμε τα αριθμητικά δεδομένα του μεν πρώτου τμήματος στη Φιλοσοφική Σχολή, του δε δεύτερου στη Σχολή Μουσικών Σπουδών. Όπως είναι ευνόητο, αφαιρέσαμε τον αριθμό των φοιτητών/τριών των δύο αυτών τμημάτων από το γενικό σύνολο των φοιτούντων στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο. Έτσι, τα στοιχεία που αναφέρονται για το Πανε-

πιστήμιο Μακεδονίας αφορούν το φοιτητικό δυναμικό των υπολοίπων τμημάτων του. Παρομοίως, τα στοιχεία που αναγράφονται για το Πάντειο Πανεπιστήμιο, αφορούν το φοιτητικό δυναμικό των τμημάτων του πλην εκείνων της Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Επικοινωνίας Μ.Μ.Ε. και Οικονομικής και Περιφερειακής ανάπτυξης.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε τα στοιχεία που επεξεργαστήκαμε για σχολές, τμήματα σχολών ή ανεξάρτητα τμήματα που υπάρχουν σε περισσότερα του ενός πανεπιστημίου και των οποίων το περιεχόμενο σπουδών είναι και σαφώς προσδιορισμένο και ευρύτατα γνωστό.

Τα δεδομένα του Πίνακα 12.4, μας οδηγούν σε πανομοιότυπες σχεδόν διαπιστώσεις με εκείνες για τις κατευθύνσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την κατά φύλο κατανομή στις σχολές των Τ.Ε.Ι. Διαπιστώνεται, δηλαδή, όπως άλλωστε ήταν φυσικό και αναμενόμενο, ότι και στην ανώτατη εκπαίδευση το φύλο αποτελεί έναν βασικό παράγοντα διαφοροποίησης της κατανομής των φύλων στις σχολές των Α.Ε.Ι., καθώς και στο Πολυτεχνείο. Και στην περίπτωση της ανώτατης εκπαίδευσης η διαφοροποίηση σπουδών με βάση το φύλο ακολουθεί τα γνωστά παραδοσιακά πρότυπα. Έτσι, τα κορίτσια εμφανίζονται να σπουδάζουν και να θεραπεύουν σε πολύ υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια τις θεωρητικές επιστήμες. Πιο αναλυτικά, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 12.4, τα κορίτσια υπερσυγκεντρώνονται με σειρά κατάταξης στις Φιλολογίες Ξένων Γλωσσών, στη Φιλοσοφική, στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών και Δημοτικής εκπαίδευσης, στα τμήματα Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Θεατρικών Σπουδών κ.λπ.

Αντίθετα, η συμμετοχή και η εκπροσώπησή τους στις θετικές επιστήμες, παρά το ότι συγκριτικά με παλαιότερα χρόνια (Φραγκουδάκη, 1985) κυμαίνεται σε υψηλότερα ποσοστά, ωστόσο δεν παύει να είναι **διστακτική και περιορισμένη**. Η διστακτικότητα, μάλιστα, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα έντονη στα Πολυτεχνεία, στην Πληροφορική και λιγότερο έντονη στη Σχολή Θετικών Επιστημών. Συγκεκριμένα, όπως διαβάζουμε στον Πίνακα 12.4, το ποσοστό των κοριτσιών που φοιτούν στις διάφορες Πολυτεχνικές σχολές είναι μόλις 32%, ενώ των αγοριών 68%. Στην πληροφορική τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 35% και 65%, ενώ στη Σχολή Θετικών Επιστημών η διαφορά είναι σαφώς μικρότερη. Έχουμε 56% αγόρια και 44% κορίτσια. Γενικά, οι σχολές στις οποίες το ποσοστό των κοριτσιών είναι χαμηλότερο από των αγοριών είναι με σειρά κατάταξης οι Πολυτεχνικές, η Πληροφορική, το Γεωπονικό Αθήνας, η Θετικών Επιστημών, η Ιατρική και η Κτηνιατρική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.4: Α.Ε.Ι. Φοιτητές/-τριες. Κατανομή κατά φύλο και σχολή

Σχολές	Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες
Θεολογική	4134	1849 (45)	2285 (55)
Φιλοσοφική	22660	3247 (14)	19413 (86)
Σχολή Θετικών Επιστημών	14797	8269 (56)	6528 (44)
Πληροφορική	3010	1961 (65)	1049 (35)
Δημοτική Εκπαίδευση	4826	896 (19)	3930 (81)
Νηπιαγωγών	4118	118 (3)	4000 (97)
Κοινωνιολογία	1867	510 (27)	1357 (73)
Ιατρική	8105	4405 (54)	3700 (46)
Οδοντιατρική	1415	676 (48)	739 (52)
Φαρμακευτική	1256	529 (42)	727 (58)
Νοσηλευτική	563	165 (29)	398 (71)
Κτηνιατρική	643	342 (53)	301 (47)
Νομική	9153	2969 (32)	6184 (68)
Αγγλική Φιλολογία	2793	203 (7)	2590 (93)
Γαλλική Φιλολογία	2159	147 (7)	2012 (93)
Γερμανική Φιλολογία	1052	124 (12)	928 (88)
Ιταλική Φιλολογία	571	52 (9)	519 (91)
Ψυχολογία	2043	293 (14)	1750 (86)
Φυσικής Αγωγής - Αθλητισμού	4688	224 (48)	2448 (52)
Μουσικών Σπουδών	830	299 (36)	531 (64)
Θεατρικών Σπουδών	894	123 (14)	771 (86)
Δημοσιογραφίας - Επικοινωνίας - ΜΜΕ	1292	277 (21)	1015 (79)
Κοινωνικών Επιστημών	1141	466 (41)	675 (59)
Χαροκόπειος - Οικιακής Οικονομίας	469	92 (20)	377 (80)
Γεωπονικό Αθηνών	1923	1093 (57)	830 (43)
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	3787	1524 (40)	2263 (60)
Οικονομικά	9776	4561 (47)	5215 (53)
Οικονομικό Αθήνας	5405	2493 (46)	2912 (54)
Πανεπιστήμιο Πειραιώς	4917	2289 (47)	2628 (53)
Πάντειο Πανεπιστήμιο	3410	1299 (38)	2111 (62)
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	1118	223 (20)	895 (80)
Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών	818	295 (36)	523 (64)
Πολυτεχνείο	21621	14777 (68)	6844 (32)
Σύνολο:	147254	58806 (40)	88448 (60)

Αξιίζει, νομίζουμε, να επισημάνουμε τη δυναμική διείσδυση των κοριτσιών στη Νομική και στις Οικονομικές σπουδές. Όπως βλέπουμε, το ποσοστό των κοριτσιών στα τμήματα Νομικής ανέρχεται στο 68%, ενώ των αγοριών έχει περιοριστεί στο 32%. Επίσης, στα τμήματα Οικονομικών των διαφόρων πανεπιστημίων το ποσοστό των κοριτσιών είναι 53%, ενώ των αγοριών 47%. Αν μάλιστα συνεκτιμήσουμε το γεγονός ότι στα πανεπιστήμια Μακεδονίας, Πειραιώς και Οικονομικών Αθήνας, στα οποία θεωρούνται κυρίως επιστήμες οικονομίας και διοίκησης, τα ποσοστά των κοριτσιών είναι υψηλότερα των αγοριών, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα κορίτσια κυριαρχούν στο χώρο των οικονομικών επιστημών.

Μια γενική επισκόπηση και συνεκτίμηση των δεδομένων του Πίνακα 12.4 μας δείχνει ότι, παρά την είτε διστακτική παρουσία των κοριτσιών σε ανδροκρατούμενους τομείς σπουδών, είτε τη δυναμική τους παρουσία σε νέους και διαρκώς αναπτυσσόμενους, όπως είναι τα οικονομικά, τα κορίτσια εξακολουθούν να υπερσυγκεντρώνονται σε σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης και ιδιαίτερα μάλιστα στις σχολές βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη μεριά, η παρουσία των αγοριών στις θεωρητικές επιστήμες και ιδιαίτερα, βέβαια, στις σχολές βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών, έχει περιοριστεί σε πολύ χαμηλά επίπεδα, χωρίς αυτά να έχουν πάψει να διατηρούν το προβάδισμα στις περισσότερες από τις σχολές θετικής, αλλά ιδιαίτερα στις σχολές τεχνολογικής κατεύθυνσης, που, όπως υποστηρίζεται, εγγυώνται καλές επαγγελματικές προοπτικές (Κασιμάτη, 1991).

Αν λάβουμε υπόψη μας τον υπερκορεσμό που παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την ανεργία που πλήττει τον κλάδο, καθώς και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι ευρύτερα γνωστό, προέρχονται κυρίως από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, τότε ενδυναμώνεται η άποψη που διατυπώσαμε πιο πάνω μιλώντας για το προβάδισμα, που παρουσιάζονται να έχουν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια αναφορικά με την πραγματοποίηση σπουδών ανωτάτου επιπέδου. Δηλαδή, το προβάδισμα που παρουσιάζονται να έχουν τα κορίτσια, πέρα από το ότι εξαντλείται και διοχετεύεται σε θεωρητικές σπουδές, επιπλέον είναι δυνατό να συνδέεται με τα μεγάλα ποσοστά πρόσβασης των κοριτσιών στις σχολές βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τη μείωση του ενδιαφέροντος των αγοριών για τις συγκεκριμένες σχολές.

Με βάση όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι, παρ' όλο που η ανώτατη εκπαίδευση παρουσιάζεται να είναι δημοκρατικότερη και περισσότερο «φιλική» για τα κορίτσια, ωστόσο η εξέλιξη αυτή, παρά τη θετική της διάσταση, δεν οδήγησε σε ουσιαστική «ρήξη» και τομή με το παρελθόν της εκπαίδευσης των κοριτσιών. Με άλλα λόγια, οι θετικές εξελίξεις που έχουν σημειωθεί για τα κορίτσια στην ανώτατη εκπαίδευση, έτσι όπως αναδεικνύονται με βάση τα σχετικά στατιστικά δεδομένα για την ακαδημαϊκή χρονιά 2001-2002, εξακολουθούν να είναι κυρίως ποσοτικές και ελάχιστα ποιοτικές.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε και να αναδείξουμε την εικόνα που παρουσιάζει η κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού ως προς τον παράγοντα φύλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με βάση τα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, τα στατιστικά στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2001-2002, έτσι όπως τηρούνται και διατίθενται στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η μελέτη μας επικεντρώθηκε κυρίως στο χώρο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στις συγκεκριμένες βαθμίδες μελετήσαμε την εικόνα που αποτυπώνεται με βάση το φύλο σε επίπεδο μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού, όπου διερευνήσαμε την κατανομή στις κατευθύνσεις σπουδών και στις σχολές βασικής επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με το φύλο και την επιλογή σπουδών.

Η στατιστική επεξεργασία και μελέτη των σχετικών στατιστικών στοιχείων μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι, παρά τη θεσμοθέτηση των ίσων ευκαιριών και παρά τη ρητορική του επίσημου πολιτικού λόγου για τη λήψη μέτρων προς την κατεύθυνση της υλοποίησής τους, οι ίσες ευκαιρίες προς το παρόν φαίνεται να εξαντλούνται και να περιορίζονται σε ποσοτικές κυρίως θετικές εξελίξεις, δηλαδή αύξηση του ποσοστού πρόσβασης του γυναικείου φύλου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρά την ομολογουμένως θετική αυτή εξέλιξη συγκριτικά με προηγούμενα χρόνια, οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις που παραδοσιακά συνδέονται με τον παράγοντα φύλο παρουσιάζουν υψηλού βαθμού αδράνεια στην εξέλιξη και στην αλλαγή.

Σε ό,τι αφορά τον μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό, η αδράνεια τεκμηριώνεται και αναδεικνύεται μέσα από την εμμονή, την επαναληπτικό-

τητα και τη σταθερότητα των επιλογών σπουδών σε σχέση με το φύλο στο πέρασμα του χρόνου. Έτσι, τα κορίτσια εμφανίζονται να κυριαρχούν στους θεωρητικούς τομείς της γνώσης και να διατηρούν το προβάδισμα κυρίως στις σχολές βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης.

Παρατηρείται, βέβαια, μια πολύ «διστακτική» και «διακριτική» διείσδυση των κοριτσιών στις θετικές επιστήμες, καθώς και σε ανδροκρατούμενες σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης, όπως π.χ. τη Νομική. Η διστακτική παρουσία των κοριτσιών στις θετικές επιστήμες, καθώς και οι ενδείξεις, που προκύπτουν από τη μελέτη αυτή αναφορικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των γυναικών Νομικών, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ποιοτικές αυτές εξελίξεις δεν αποτελούν «ρήξη» ή «ανατροπή» σε σχέση με τις γνωστές ιδιοτυπίες και «αγκυλώσεις» του παρελθόντος.

Η ποιοτική, άλλωστε, αυτή εξέλιξη παρουσιάζεται ακόμη ισχνότερη στο βαθμό που συνεκτιμήσουμε τη συσπείρωση και την κυριαρχία των αγοριών στις παραδοσιακά πολιτογραφημένες για το φύλο τους περιοχές γνώσης και σχολές βασικής κατάρτισης.

Διαφαίνεται, μάλιστα, μια τάση, όπου στις περιπτώσεις που το μορφωτικό κεφάλαιο και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας προέλευσης των αγοριών δεν ευνοούν την εξασφάλιση μιας θέσης σε ανδροκρατούμενες σχολές με έντονο ανταγωνισμό όσον αφορά την πρόσβαση και με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια προπτυχιακών σπουδών, τα αγόρια να προτιμούν την αποστασιοποίηση από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η συνεκτίμηση όλων των παραπάνω διαπιστώσεων οδηγεί στο γενικό και καταληκτικό συμπέρασμα ότι η αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου στο χώρο της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να έχει συνοδευτεί από μια ισόποση και ισόρροπη ανακατανομή της εξουσίας, του κύρους και του γοήτρου ανάμεσα στα φύλα. Η διαπίστωση αυτή ισχύει αμεσοπρόθεσμα για τους/τις εκπαιδευτικούς, με πολλές πιθανότητες να διατηρηθεί σχεδόν ανέπαφη μακροπρόθεσμα για τον σημερινό μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό.

Το καταληκτικό αυτό συμπέρασμα, έτσι όπως τεκμηριώνεται από τα ευρήματα της μελέτης αυτής, μας επιτρέπει να ισχυρισθούμε ότι η «φιλικότητα» που έχει διαμορφωθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν είναι δυνατόν απ' εαυτής να αμβλύνει και πολύ περισσότερο να εξαλείψει τις υπονομευτικές αντιδράσεις και τις ακυρωτικές παλινδρομήσεις, που επιβάλλουν οι κοινωνικές δομές και σχέσεις μακροεπιπέδου. Δηλαδή, ο κα-

πιταλιστικός τρόπος οργάνωσης της οικονομίας και η πατριαρχική δομή και διάρθρωση της κοινωνίας, οι οποίες παρά το ότι ξεπερνούν, ωστόσο φαίνεται να ελέγχουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι συγκεκριμένες αυτές δομές και σχέσεις μακροεπιπέδου συνδυαστικά, έμμεσα, αλλά ωστόσο αποτελεσματικά, συντηρούν τις διχοτομίες εκείνες και τις άνισες ιεραρχήσεις και αξιολογήσεις, οι οποίες λειτουργούν παρελκυστικά και ανασταλτικά στο ζήτημα της ισοκατανομής του κοινωνικού κύρους, γοήτρου και εξουσίας ανάμεσα στα φύλα. Συγκεκριμένα, συντηρούν:

- Τη διχοτομία ανάμεσα στον ιδιωτικό/οικογενειακό και στον δημόσιο τομέα της αμειβόμενης εργασίας και παράλληλα την ταύτιση των γυναικών με τον ιδιωτικό οικογενειακό χώρο, και των ανδρών με τον δημόσιο εργασιακό χώρο.
- Τη διχοτομία ανάμεσα στη θεωρούμενη ως μη παραγωγική και μη αμειβόμενη εργασία στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και στην παραγωγική και αμειβόμενη στον δημόσιο χώρο της εργασίας.
- Την άνιση κοινωνική ιεράρχηση και αξιολόγηση των μερών των κοινωνικά κατασκευασμένων αυτών διχοτομιών, με συνέπεια την εξουσιαστική δομή και διάρθρωση των σχέσεων ανάμεσα στα φύλα με τους άνδρες κυρίαρχους και τις γυναίκες υποδεέστερες και απαξιωμένες.

Η εκπαίδευση ως θεσμός, λειτουργώντας κάτω από τον έλεγχο των συγκεκριμένων οικονομικών δομών και πατριαρχικών σχέσεων, αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς, που, στο πλαίσιο της παροχής των ίσων ευκαιριών και της ρητορικής της ουδετερότητας ως προς τον παράγοντα φύλο, αναπαράγει και συντηρεί τις πιο πάνω διχοτομίες και άνισες αξιολογήσεις με έντονες και σαφείς προεκτάσεις στη θέση των φύλων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας.

Τι μπορούμε να κάνουμε;

Η αύξηση του ποσοστού πρόσβασης και παρουσίας του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι παρατηρείται σε μια εποχή όπου διαγράφεται υποβάθμιση των πτυχίων και του κοινωνικού κύρους και γοήτρου των εκπαιδευτικών, συνιστά μια θετική εξέλιξη που σημειώθηκε στο πλαίσιο των υφιστάμενων καπιταλιστικών και πατριαρχικών δομών. Αυτές οι εξελίξεις επιτρέπουν περιθώρια συγκρατημένης, έστω, αισιοδοξίας για περαιτέρω «βήματα προς τα εμπρός».

Τα «βήματα προς τα εμπρός» είναι δυνατό να αναζητηθούν σε μορφές παρέμβασης προς την κατεύθυνση αλλαγών στις κοινωνικές οριοθετήσεις αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές, τις κατευθύνσεις σπουδών και τέλος προς την κατεύθυνση ανακατανομής του κύρους και της εξουσίας στα επαγγελματικά «πεδία», όπου οι σπουδές και οι επαγγελματικές επιλογές αποκρυσταλλώνονται.

Οφείλουμε να καταστήσουμε σαφές ότι οι όποιες παρεμβάσεις δεν τοποθετούνται σε ένα πλαίσιο επίθεσης ή εκδικητικότητας προς το φύλο των προνομίων, δηλαδή, το ανδρικό, αλλά σε ένα πλαίσιο ισόρροπης και αρμονικής συνύπαρξης στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής και δίκαιης προς όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Μοχλό, αλλά και χώρο παρέμβασης είναι δυνατό να αποτελέσουν όλα τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και οι πανεπιστημιακές σχολές, ιδιαίτερα μάλιστα οι σχολές βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η πρόταση για σύνδεση των παρεμβάσεων με τον σχολικό μηχανισμό στηρίζεται στο γεγονός ότι τα σχολεία αποτελούν χώρους συγκέντρωσης και μαζικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών, ιδιαίτερα μάλιστα κατά τα κρίσιμα χρόνια δρομολόγησης των επαγγελματικών επιλογών. Κυρίως, όμως, στο γεγονός ότι το σχολείο με ποικίλα μέσα και πρακτικές μεταβιβάζει, αναπαράγει και συντηρεί ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, αναπαραστάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες αποτελούν το υπόστρωμα των διχοτομιών και των άνισων ιεραρχήσεων και αξιολογήσεων στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πάνω.

Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή των συγκεκριμένων αντιλήψεων, στάσεων κ.λπ., γίνεται αποδεκτό ότι, στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του, είναι δυνατό να αποτελέσει μια τομή στη συντήρηση και στην εδραίωση των εξουσιαστικών σχέσεων των φύλων. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των θεσμικών ρυθμίσεων για ισότητα ευκαιριών ως προς τον παράγοντα φύλο στο χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύει, νομίζουμε, ότι τα θεσμικά μέτρα, καίτοι προαπαιτούμενο, ωστόσο, αν δεν συνοδεύονται με τις κατάλληλες πρακτικές στήριξης, οδηγούν σε επιφανειακά θετικά αποτελέσματα.

Οι πρακτικές στήριξης και πλαισίωσης των θεσμικών μέτρων είναι δυνατό να αναζητηθούν και να συνδεθούν με την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, του καταμερισμού εργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και κυρίως με το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τα

φύλα. Στο πλαίσιο τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδείκνυται η προσφορά θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης αναφορικά με τα βαθύτερα κοινωνικοοικονομικά προσδιοριστικά αίτια των εξουσιαστικών σχέσεων των φύλων και τις πρακτικές μέσω των οποίων οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης, ανάμεσα στους οποίους στρατηγική θέση έχει το σχολείο, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και στη συντήρησή τους. Παράλληλα, ενδείκνυται η πλαισίωση της προσφοράς θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης με έρευνα δράσης από τους ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους. Μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα τέτοιου ή ανάλογου περιεχομένου, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ή συμπληρώνουν τις γνώσεις τους σε ό,τι αφορά τον επιστημονικό λόγο για τις εξουσιαστικές σχέσεις των φύλων. Κυρίως, όμως, αποκτούν την απαραίτητη εκείνη τεχνογνωσία για να εντοπίζουν τις σχετικές με τα φύλα πρακτικές ενός εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου οι ίδιοι/ες αποτελούν προϊόντα. Η απόκτηση μιας τέτοιας τεχνογνωσίας είναι δυνατό να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες, έτσι, θα βοηθηθούν να κατανοήσουν τα βαθύτερα κοινωνικοοικονομικά αίτια που προσδιορίζουν την υποδεέστερη θέση τους στον εργασιακό τους χώρο και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες αντιστάσεις τόσο προς όφελος των ίδιων, όσο και προς όφελος των παιδιών που διαπαιδαγωγούν.

Τα αποτελέσματα τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι δυνατό να αποβούν περισσότερο ανθεκτικά στις ακυρωτικές επιθέσεις του χρόνου και κυρίως των κοινωνικών αντιστάσεων και δυσκολιών στο βαθμό που θα θεσπιστούν και θα λειτουργήσουν υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο νομαρχιών ή σε επίπεδο σχολικών μονάδων που θα ενδυναμώσουν και θα στηρίζουν τις ατομικές ή τις συλλογικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για μορφές παρέμβασης στο σχολείο, οι οποίες προάγουν την ουσιαστική ισότητα των φύλων.

Βιβλιογραφία

- ΑΒΔΕΛΑ Ε. (1990). *Δημόσιοι Υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο στον δημόσιο τομέα, 1908-1955*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- ACKER, S. (Ed.) (1989). *Teachers, gender and careers*. London: The Falmer Press.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, Θ. (1990). *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- BARRETT, M. (1980). *Women's oppression today*. London: Verso.
- ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ-ΣΟΡΩΝΙΑΤΗ, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ & Σ. ΖΙΩΓΟΥ (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- DEEM, R. (1978). *Women and schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ. (1999α). Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ & Σ. ΖΙΩΓΟΥ (Επιμ.), (β' Ανατύπωση), *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ. (1999β). Προ των Προπυλαίων. Η εξέλιξη της ανώτατης εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα. Στο Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ & Σ. ΖΙΩΓΟΥ (Επιμ.) (β' Ανατύπωση), *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΚΑΣΙΜΑΤΗ, Κ. (1991). *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Μελέτη Ι. Η επιλογή του επαγγέλματος*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. (2002). Οι βάσεις στα περιζήτητα τμήματα. Εφημ. *Τα Νέα*, 22-23 Ιουνίου.
- Κ.Ε.Θ.Ι. (1999). *Απολογιστικός φάκελος του Προγράμματος «Επιμόρφωση-ευσιστητοποίηση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην Εκπαίδευση»*, Στάδια Ι & ΙΙ.
- ΗΛΙΟΥ, Μ. (1983). Καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης. Στοιχεία από μια ανέκδοτη έρευνα. Στο *Μνήμη Ευάγγ. Παπανούτσου*, τόμ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΥΡΙΔΗΣ, Α.Γ. & ΔΡΟΣΟΣ, Β. (2000). Τριάντα χρόνια ανισότητας στην Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση (1956-1986). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 117-119, 27-37.
- ΚΥΡΙΔΗΣ, Α.Γ. κ.ά. (1994). Συμβολή στη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής ανισότητας με βάση τα στατιστικά στοιχεία της Ανώτατης Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 76, 29-37.
- ΛΑΜΠΡΑΚΗ-ΠΑΓΑΝΟΥ, Α. (1995). Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985). Στο Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γ.Γ.Ι., Κ.Ε.Θ.Ι., *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (2001). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1994-1997. Δωδώνη, *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ. (1995). Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα εκπαιδευτικά*, 36, 106-115.
- RIDDELL, S. (1989). "It's nothing to do with me": Teachers' views and gender divisions in the curriculum. Στο S. ACKER (Ed.), *Teachers, gender and careers*. London: Taylor & Francis.

- SCHMUCH, P.A. (Ed.) (1987). *Women educators employees of school in western countries*. Albany. State University of New York Press.
- ΧΑΡΙΣΤΟΥ, Μ. (1989). Η επαγγελματική εκλογή των κοριτσιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 70-78.

13.

Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις⁴

Λ. ΦΡΟΣΗ & Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ

Εισαγωγή

Η ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, ανεξάρτητα από φύλο και βαθμίδα που υπηρετούν, δομούν παραδοσιακές εικόνες για τα δύο φύλα. Άνδρες και γυναίκες αποδίδουν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφορές στα παιδιά του κάθε φύλου. Ιδιαίτερη αναφορά κάνουν στην επιθετικότητα των αγοριών και την υπακοή των κοριτσιών (ενδεικτικά: Clarricoates, 1989· Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2002). Υποβαθμίζουν τις επιδόσεις των κοριτσιών, τις οποίες συνδέουν με την επιμέλεια και την προσπάθεια, ενώ εξαίρουν τις επιδόσεις των αγοριών, καθώς τις συνδέουν με το υψηλό επίπεδο των νοητικών τους ικανοτήτων (ενδεικτικά: Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001· Riddell, 1989· Warrington & Younger, 2000).

Οι πρακτικές τους σε επίπεδο χρήσης της γλώσσας, οργάνωσης της τάξης, ενίσχυσης συμπεριφορών, ποσοτικής και ποιοτικής αλληλεπίδρασης με τα αγόρια και τα κορίτσια ευνοούν ή αδικούν κατά περίπτωση το ένα ή το άλλο φύλο, αναπαράγοντας, έτσι, τους παραδοσιακούς ρόλους

4. Αναδημοσίευση από το βιβλίο των Μ. ΔΙΚΑΙΟΥ, Π. ΡΟΥΣΗ & Δ. ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ (Επιμ.) (2004). *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας*. Τόμος VI, 129-144. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

των φύλων (ενδεικτικά: Duffy, 2001· Lindroos, 1995· Robinson, 1992· Sadker & Sadker, 1994). Με δεδομένα τα παραπάνω, αναπτύχθηκαν σε ευρωπαϊκές και μη χώρες μια σειρά από εκπαιδευτικά-παρεμβατικά προγράμματα που στόχευαν, από τη μια, στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται των σχέσεων των φύλων, κι από την άλλη, στην αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας.

Η αντίσταση των εκπαιδευτικών

Η ιστορία της εκπαίδευσης περιλαμβάνει πολυάριθμες αναφορές σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες τεχνικές που λειτούργησαν πολύ καλά σε πειραματικές-εργαστηριακές συνθήκες, όχι όμως και στις συνθήκες των σχολικών τάξεων, καθώς συνάντησαν την απροθυμία ή την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή τους (Ellis & Fouts, 1993). Οι εκπαιδευτικοί είναι, και πρέπει να είναι, σύμφωνα με τις Hubbard και Datnow (2000), το κεντρικό σημείο αναφοράς για όσους σχεδιάζουν πολιτικές για αλλαγές στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στοχεύουν κατ' ευθείαν στους εκπαιδευτικούς, αφού η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία κάθε μεταρρύθμισης είναι κεφαλαιώδους σημασίας (Fullan, 1991· Heckman & Peterman, 1997· Sarason, 1996· Wideen, 1994). Έχει ερευνηθεί και έχει τεκμηριωθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αλλαγή, πολύ λίγο, ωστόσο, έχει γίνει το ίδιο σε σχέση με αλλαγές που έχουν στόχο την ισότητα των φύλων (Blackmore & Kenway, 1995· Datnow, 1998). Η Acker (1988) επισημαίνει πως, ενώ έχουν εισαχθεί πολλές καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση, διαπιστώνεται πως για πολλές από αυτές υπήρξε περιορισμένη επίδραση στη σχολική πραγματικότητα, κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με τη χρονική διάρκεια κατά την οποία οι δράσεις αυτές αποτέλεσαν προτεραιότητα. Η ίδια εκτιμά πως για την ενεπιτυχή εφαρμογή των διαφόρων καινοτομιών ευθύνεται, μεταξύ άλλων παραγόντων, η αμυντική στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτές ή ο συντηρητισμός που τους χαρακτηρίζει. Η στάση αυτή αποδίδεται με τον όρο αντίσταση (resistance) (Acker, 1988). Η έρευνα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να δεχθούν καινοτόμες δράσεις ή αντιδρούν με εχθρότητα σε μια τέτοια προοπτική που αφορά σε θέματα φύλου και όχι μόνο (Joyce, 1987· Payne et al., 1984· Sarason, 1990· Whyte, 1986). Διαπιστώνεται, επίσης (Kelly et al., 1985· Pratt, 1985· Pratt et al., 1984), πως γενικά υπάρχει από την πλευρά των

εκπαιδευτικών υποστήριξη των ίσων ευκαιριών, αλλά και δυσπιστία, τόσο απέναντι στα ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία το σχολείο ευνοεί τα αγόρια, όσο και απέναντι στις παρεμβατικές διαδικασίες που στοχεύουν στον περιορισμό των παραδοσιακών επιλογών των κοριτσιών.

Η Acker (1988) αποδίδει την αντίσταση των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με το φύλο: (α) στα χαρακτηριστικά της πρωτοβουλίας και της εισαγωγής της, (β) στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, (γ) στις ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και (δ) στις συνθήκες εργασίας τους.

Όσον αφορά την πρώτη αιτία αντίστασης, η ίδια θεωρεί πως το φύλο αποτελεί πιο δύσκολη περιοχή για καινοτόμες αλλαγές, κι αυτό γιατί οι τελευταίες επενδύονται συνήθως με τον φεμινιστικό μανδύα, ή ακόμη γιατί τα πλέον προσιτά κείμενα πάνω στα οποία στηρίζονται είναι ακραιφνώς φεμινιστικά, ενώ υπάρχουν υπολογίσιμες αποδείξεις πως οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στο φεμινισμό. Η Riddell (1989), άλλωστε, υποστηρίζει πως είναι πραγματικά λίγοι στον αριθμό οι φίλα κείμενοι στο φεμινισμό. Οι Hubbard & Datnow (2000) επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω, βρήκαν πως, όταν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προσδιορίζεται ως προς το φύλο και αναγνωρίζεται ως πρόγραμμα γυναικών, είναι πολύ αυξημένες οι πιθανότητες να υπάρξει η αντίσταση των ανδρών εκπαιδευτικών στο να υιοθετήσουν τις αλλαγές. Κι όταν η εσωτερική υποστήριξη απουσιάζει τουλάχιστον κατά το ήμισυ, το μέλλον της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας γίνεται αβέβαιο.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, που συνιστούν τη δεύτερη αιτία αντίστασης, η Acker (1988) αναφέρεται στο στερεότυπο που θέλει τους εκπαιδευτικούς να είναι συντηρητικοί και να απορρίπτουν αδιακρίτως την πρόοδο. Σε σχέση με την αντίσταση στην ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών για τα φύλα, διαπιστώνεται από την έρευνα η σύνδεσή της με παράγοντες όπως είναι το φύλο, η κοινωνική καταγωγή, η ειδικότητα και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί που αρνούνται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι περισσότεροι από τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ οι τελευταίες εκδηλώνουν θετικές στάσεις απέναντι στην ισότητα των φύλων, κι αυτό διαπιστώνεται τόσο στην περίπτωση των ενεργείων εκπαιδευτικών, όσο και σε αυτή μελλοντικών εκπαιδευτικών (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1998· Massey & Christensen, 1990). Ο παράγοντας φύλο, ωστόσο, φαίνεται πως αλληλεπιδρά με την κοινωνική καταγωγή. Έτσι, όσοι κατάγονται από χαμηλές-μεσαίες τάξεις, ειδικότερα άνδρες, έχουν πιο

στερεότυπες απόψεις για τα φύλα (Delamont, 1980). Διαπιστώνονται ακόμα διαφορές στις στάσεις απέναντι στην ισότητα των φύλων και σε επίπεδο ειδικότητας. Οι φιλόλογοι, οι καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών και όσοι/ες διδάσκουν αντικείμενα ανθρωπιστικού περιεχομένου εμφανίζονται λιγότερο παραδοσιακοί, έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ισότητα των φύλων και είναι πιο καινοτόμοι, ενώ οι μαθηματικοί και οι καθηγητές/τριες φυσικών επιστημών και τεχνολογίας και όσοι/ες διδάσκουν εργαστηριακού τύπου μαθήματα, των τεχνικών περιοχών ή αυτών που συνδέονται με την οικιακή οικονομία, εμφανίζονται λιγότερο θετικοί (Abraham, 1989· Kelly et al., 1985· Pratt, 1985).

Ο Abraham (1989) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικότητων τείνουν να υιοθετούν διαφορετικές αξίες για την εκπαίδευση και τα άλλα κοινωνικά θέματα είτε γιατί η ίδια η εκπαίδευσή τους τείνει να ενισχύει συγκεκριμένες οπτικές, είτε γιατί οι ίδιοι/ες είναι προδιατεθειμένοι στο να υιοθετήσουν διαφορετικές αντιλήψεις και αυτή τους η προδιάθεση συνδέεται με την επιλογή των σπουδών τους. Ο ίδιος κάνει λόγο για την κουλτούρα του κάθε αντικειμένου διδασκαλίας, θεωρεί, ωστόσο, δύσκολη την απάντηση στο ερώτημα για την έκταση στην οποία το γενικό ιδεολογικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών για τους ρόλους των φύλων, και οι αξίες που πηγάζουν από το διδακτικό αντικείμενο μπορούν να ιδωθούν ξεχωριστά στις αναφορές των εκπαιδευτικών. Οι Δεληγιάννη & Ζιώγου (1998) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με δείγμα Έλληνες/ίδες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν πως οι άνδρες-θετικοί επιστήμονες υιοθέτησαν πολύ πιο παραδοσιακές και στερεότυπες αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών, από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους των θεωρητικών επιστημών. Και ο παράγοντας ηλικία φαίνεται πως παίζει ρόλο στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τα φύλα ή στην αντίσταση σε αυτές. Αυτό πιθανόν συνδέεται με το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει περισσότερο σε επαφή με το γυναικείο κίνημα και τις φεμινιστικές ιδέες (Kelly et al., 1985· Riddell, 1989) ή έχει να κάνει με την αρχική τους εκπαίδευση, με τις ιδέες και τις απόψεις δηλαδή στις οποίες αυτοί/ές εκτίθενται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και με τις ευκαιρίες που έχουν να μοιράζονται κοινές εμπειρίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες για τα φύλα. Τέλος, ίσως υπάρχει σύνδεση της απροθυμίας των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή της αντίστασής τους στην εφαρμογή καινοτόμων παρεμβατικών προσπαθειών, με την απώλεια του ενθουσιασμού και της αγωνιστικής διάθεσης που παρατηρείται με το πέρασμα της ηλικίας τους (Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Οι ιδεολογίες των εκπαιδευτικών αποτελούν την τρίτη κατηγορία παραγόντων που συνδέονται με την αντίστασή τους στις αντισεξιστικές πρωτοβουλίες. Οι ιδεολογίες αυτές δεν συνδέονται κατ' ανάγκη άμεσα με τα φύλα, αλλά συνίστανται σε ένα δίκτυο πεποιθήσεων και αξιών για τα παιδιά, τη μάθηση, τη διδασκαλία, τη γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα (Alexander, 1984, αναφέρεται στο Acker, 1988). Κατά συνέπεια, δεν αρκεί η ανάλυση των ιδεολογιών των εκπαιδευτικών που αφορούν αποκλειστικά τα φύλα, αλλά και αυτών που μέσα από ένα ευρύτερο περιεχόμενο είναι πιθανό να περιορίζουν τις αλλαγές και την ανταπόκριση στις προκλήσεις που ενδέχεται να δεχθούν αυτοί στη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Τέτοιες είναι: (α) οι ιδεολογίες για την παιδοκεντρική μάθηση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως μοναδικά άτομα και όχι μέσα σε συλλογικά όρια, στα οποία οδηγεί και η ομαδοποίηση σε φύλα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτή η «τυφλή ως προς το φύλο» προσέγγιση εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες (Coffey & Acker, 1991). Ενδιαφέρουσα, ωστόσο, είναι η διαπίστωση πως, παρά το λόγο των εκπαιδευτικών για την ατομικότητα των μαθητών, η παρατήρηση μέσα στην τάξη δείχνει πως το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά (Riddell, 1989). Η Kelly (1986, αναφέρεται στο Riddell, 1989) υποστηρίζει πως το στοιχείο της ατομικότητας των μαθητών στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών και η έμφασή τους στο να βοηθούν στην εκπλήρωση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού τους τυφλώνει απέναντι στις συνέπειες των δικών τους πράξεων για την ομάδα, (β) οι ιδεολογίες για τον καθοριστικό ρόλο των εξωσχολικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις και (γ) οι ιδεολογίες για την πολιτική ουδετερότητα του σχολείου, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο οφείλει να εξασφαλίσει ένα ελεύθερο αξιών (value-free) περιβάλλον για τα παιδιά, το οποίο θα τα ασχέει στην ελευθερία της επιλογής. Οι ιδεολογίες αυτές λειτουργούν αποτρεπτικά ως προς την εφαρμογή των πολιτικών των ίσων ευκαιριών (Riddell, 1989).

Τέλος, η αντίσταση των εκπαιδευτικών συχνά συνδέεται με την ανυπαρξία υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο, είτε αυτό αφορά στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό ή διοικητικό προσωπικό, είτε στον σχετικό εξοπλισμό, που συχνά είναι απαραίτητος για την υλοποίηση παρεμβατικών δράσεων. Συνδέεται, επίσης, και με την απαίτηση για διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών επιπλέον χρόνου και ενέργειας και με την απουσία κινήτρων. Τα κίνητρα, άλλωστε, θεωρούνται από όλους τους ερευνητές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ως ο παράγοντας-

κλειδί στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αλλαγών (Fullan, 1993· Gitlin & Margonis, 1995· Hatton, 1987· Huberman & Miles, 1984).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις ιδεολογίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών –ως δίκτυα αντιλήψεων και αξιών (Acker, 1988)– για τις σχέσεις των φύλων στην κοινωνία γενικά, αλλά και στη σχολική πραγματικότητα ειδικότερα, για την προσέγγιση των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και για το ρόλο του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων στα παιδιά, αλλά και στην προώθηση της ισότητας των φύλων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες/ουσες

Την ομάδα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα αποτελούσαν 40 εκπαιδευτικοί, 20 άνδρες και 20 γυναίκες. Οι 14 από αυτούς/ές υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι 26, εκ των οποίων 8 ήταν φιλόλογοι, 4 φυσικοί, 3 μαθηματικοί, 2 νομικοί, 2 πληροφορικής, 1 κοινωνιολόγος, 1 οικονομολόγος, 1 γυμναστής, 1 μουσικός, 1 μηχανολόγος, 1 διακοσμήτρια, 1 ηλεκτρολόγος, υπηρετούσαν στη δευτεροβάθμια. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο από μια ομάδα 234 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπέβαλαν αίτηση για παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου με θέμα την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Οι αιτήσεις υποβλήθηκαν ύστερα από πρόσκληση ενδιαφέροντος για συμμετοχή, την οποία απηύθυνε ο Τομέας Σχολικής και Εξελεγκτικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ. προς όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς του νομού Θεσσαλονίκης. Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Μεταξύ των στόχων της έρευνας ήταν και η διερεύνηση των ιδεολογιών των εκπαιδευτικών, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω, μέσα από το λόγο τους με τον οποίο αυτοί/ές διαπραγματεύονται θέματα σχετικά με τα φύλα και την εκπαίδευση, πριν και μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου.

Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί πήραν μέρος σε συζητήσεις που έγιναν σε ομοιογενείς ως προς το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης ομάδες εστίασης. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς κάθε ομάδας ημιδομημένες ερωτήσεις που διερευνούσαν μεταξύ άλλων τις απόψεις τους για την ισότητα των φύλων στην κοινωνία και την εκπαίδευση, αλλά και το ρόλο του σχολείου και των ίδιων στην προώθησή της. Οι συζητήσεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας ως γραπτά κείμενα με την εφαρμογή της ανάλυσης λόγου. Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων των συζητήσεων μπορεί κανείς να δει τους 'λόγους' με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται απέναντι στο ζήτημα των σχέσεων των φύλων και διαπραγματεύονται το ρόλο του σχολείου και τη δική τους θέση σε αυτό, λόγοι οι οποίοι απηχούν τις σχετικές ιδεολογίες τους.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Μέσα από τη συζήτηση προέκυψε μια σειρά από ιδεολογίες, από τις οποίες εδώ θα παρουσιαστούν αυτές για τις οποίες μπορεί, σε ένα θεωρητικό επίπεδο, να υποθεθεί ότι συνδέονται με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων για τα φύλα στην εκπαίδευση.

1. Η έμφαση στην ενοχοποίηση του θύματος

Η γενική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα της ανισότητας των φύλων αποκαλύπτει την ιδεολογία της ενοχοποίησης του θύματος, καθώς από τη μια αναγνωρίζεται η κοινωνική ανισότητα των φύλων, η ευθύνη, όμως, για την ύπαρξή της αποδίδεται στις ίδιες τις γυναίκες. Η ανισότητα των φύλων, η οποία συνδέεται κατά κύριο λόγο με την ανισότητα στην εργασία, επιχειρείται να παρουσιαστεί ως αποτέλεσμα: (α) **προσωπικής επιλογής και απουσίας φιλοδοξιών** στις γυναίκες, (β) της **φυγοπονίας** των γυναικών και (γ) του «**βολέματος**» των γυναικών στη συνθήκη της ανισότητας και της παραδοσιακής κατανομής των ρόλων.

Όσον αφορά την πρώτη ερμηνεία, σε επίπεδο επιχειρηματολογίας χρησιμοποιείται υποστηρικτικά το γεγονός ότι έχουν εισαχθεί γυναίκες σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενους επαγγελματικούς χώρους, με την

‘ανοχή’ ή και την ‘παραχώρηση’ από την πλευρά των ανδρών των επαγγελματικών ευκαιριών που οδηγούν στην ισότητα, και τη δυνατότητα εκδήλωσης επιθυμίας και επιλογής από την πλευρά των γυναικών για κατάληψη σημαντικών επαγγελματικών θέσεων. Οι γυναίκες, δηλαδή, έχουν πια τις ευκαιρίες και είναι θέμα προσωπικής επιλογής το να τις εκμεταλλευτούν ή όχι.

Η γυναίκα, αν δεν ανεβαίνει κάπου προς τα ψηλά, είναι γιατί το θέλει η ίδια να μην ανέβει. Δηλαδή, αν θέλει να ανέβει, θα τα σαρώσει όλα, αλλά είτε γιατί της αρέσει να κάτσει σπίτι και δεν έχει άλλες φιλοδοξίες ή της αρέσει να καθίσει με τα παιδιά ή της αρέσει να μείνει απλή καθηγήτρια. Πάντως, αν θέλει να κάνει το βήμα, ... (άνδρας μαθηματικός)

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερμηνεία, οι γυναίκες απορρίπτουν ή δεν επιδιώκουν σημαντικές και με υψηλές απαιτήσεις επαγγελματικές θέσεις, εξαιτίας της φυγοπονίας τους και του μειωμένου επαγγελματισμού τους.

Βέβαια, μια γυναίκα, η οποία θα σηκωθεί να φύγει την ώρα της δουλειάς της και μετά, την άλλη φορά θα πάρει τηλέφωνο ότι δεν μπορώ να έρθω, γιατί το παιδί μου... και την άλλη φορά θα κάνει λούφα και την άλλη φορά αντί να κάνει μάθημα, θα βάλει βίντεο να δουν τα παιδιά, θα πω: είδες οι γυναίκες τι μας κάνουνε; (άνδρας, φυσικός)

– Η γυναίκα σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιεί την πονηριά της. Δεν τη χρησιμοποιεί ο άνδρας. Εγώ έχω νιώσει πολλές συναδέλφισσες που έχω να επικαλούνται το παιδί, για να μην έρχεται την άλλη μέρα. Στον άνδρα δεν είναι ποτέ το παιδί

– Δηλαδή, λένε ψέματα;

– Ναι, ναι. Θέλουν να κάνουν κάτι και λένε το παιδάκι μου είναι άρρωστο, ενώ έχει τη μαμά ή την πεθερά της εκεί δίπλα, ξαφνικά μόνο εκείνη βρίσκειται εκείνη τη στιγμή να το φυλάξει. Είναι δυνατόν, λοιπόν η γυναίκα αυτή να θέλει και κάποια θέση ευθύνης, κάποια εξέλιξη στη δουλειά της; (άνδρας μαθηματικός)

Άλλοι, πάλι, και άλλες εκπαιδευτικοί επικαλούνται ως επιχείρημα για τη στήριξη της ιδεολογίας της ενοχοποίησης του θύματος το, κατά την εκτίμησή τους, ‘βόλεμα’ των γυναικών μέσα στη συνθήκη της ανισότητας, και τη μη επιδίωξη της αλλαγής από την πλευρά τους.

Στις κατ’ ιδίαν συζητήσεις μας, ενώ έτσι είναι τα πράγματα (εννοεί πως υπάρχει ανισότητα), είδα ότι και οι γυναίκες το έχουν αποδεχτεί και δεν

θέλουν να αλλάξει κάτι. Αυτό ισχύει και για νέες συναδέλφισσες, όχι για μεγάλες (δασκάλα)

... δεν είναι θέμα υποχώρησης, για να τα πάμε καλά, αλλά και το πόσο έχουμε πεισθεί ότι για μας η λέξη ισότητα δεν είναι μια λέξη απλώς, είναι το να αφήσεις τέλος πάντων στην άκρη αυτά που σε βολεύουνε κι ως γυναίκα, γιατί σε βολεύουνε κάποια πράγματα ως γυναίκα, και να παλέψεις για... για να σε δούνε, όπως θα έπρεπε να σε δούνε, δηλαδή ως άτομο, ως προσωπικότητα, ως χαρακτήρα θετικό ή αρνητικό. Δηλαδή, βλέπω κι απ' τις συναδέλφους τις γυναίκες... έχοντας αντιληφθεί ας πούμε τη θέση τους δεν την παλεύουν αυτήν τη θέση, γιατί δεν θέλουν να έρθουν σε ρήξη, γιατί έχουν μάθει κάποιους κώδικες. Αυτούς τους κώδικες, εφόσον τους ξέρουν καλύτερα, τους είναι πιο εύκολο να τους βάζουν σε ενέργεια και να... έχουν, να καταφέρουν αυτό που θέλουν με έναν πλάγιο τρόπο... Ας πούμε, τίθεται ζήτημα για τις συναδέλφους γυναίκες, και το καταλαβαίνω πάρα πολύ καλά, ωραρίου. Δηλαδή, πολλές συναδέλφισσες προσπαθούν να έχουν διαφορετική αντιμετώπιση ως εργαζόμενες και ως σύζυγοι. Το καταλαβαίνω γιατί, καταλαβαίνω γιατί ο σύζυγός τους, ας πούμε, τους φορτώνει ευθύνες (δασκάλα)

Φορείς αυτής της ιδεολογίας αποτελούν, κυρίως, άνδρες εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι μιλούν με όρους της ενοχοποίησης του θύματος, ακόμη κι όταν αναφέρονται στις έφηβες μαθήτριάς τους.

Τα κορίτσια από μόνα τους πρέπει να πιστέψουν πως είναι ίσα (με τα αγόρια). Εκεί είναι το πρόβλημα. Μετά, τα αγόρια είναι έτοιμα να τις δεχτούν ως ίσες (άνδρας χημικός)

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι και γυναίκες συνάδελφοί τους συντάσσονται στο ιδεολογικό αυτό πλαίσιο και αυτοκατηγορούνται, διαφοροποιούνται, ωστόσο, στο ότι, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικά βιωμένη καθημερινή εμπειρία της διάκρισης και της ανισότητας, υιοθετούν παράλληλα και εκείνο της ενοχοποίησης του θύτη, και μοιράζουν, έτσι, την ευθύνη των ανισοτήτων σχεδόν εξίσου και στα δύο φύλα.

Φταίμε κι εμείς, δεν λέω, που πολλές φορές δεν τολμάμε να διεκδικήσουμε ή δεν αντιδρούμε σε ό,τι μας επιβάλλεται από την παιδική μας ακόμη ηλικία σχετικά με το ρόλο μας ως γυναίκες. Δεν νομίζω, όμως ότι και κάθε γυναίκα που διεκδικεί βρίσκει το δρόμο τελικά ανοιχτό, γιατί έχει να παλέψει με τους άνδρες, είτε είναι σύζυγοι και δεν επιτρέπουν ελευθερία πέρα από ένα σημείο, είτε είναι συνάδελφοι, είτε είναι προϊστάμενοι.

Ακόμη και οι άλλες γυναίκες δεν βλέπουν με καλό μάτι πάντα τις δυναμικές γυναίκες, αυτές δηλαδή που ξεφεύγουν από το πρότυπο της γυναίκας που κυριαρχεί (γυναίκα φιλόλογος)

Βλέπω ότι υπάρχει ένας φθόνος από την πλευρά των ανδρών. Δηλαδή, δεν θέλουν να δουν μια γυναίκα να ανεβαίνει ψηλά και βλέπω άπειρα παραδείγματα γι' αυτό σε χώρους εργασιακούς (γυναίκα μαθηματικός)

Η ιδεολογία της ενοχοποίησης του θύματος αποτυπώνει θεωρητικές τοποθετήσεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ανισότητας και του αποκλεισμού των γυναικών που διατυπώνονταν μέχρι και τρεις δεκαετίες πριν (Μαραγκουδάκη, 1997). Οι σύγχρονοι, άνδρες κυρίως, Έλληνες εκπαιδευτικοί, υιοθετούν και εκφράζουν μια ιδεολογική-ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία κρίνεται ως υπεραπλουστευτική και ανεπαρκής, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη το βάθος και την πολυπλοκότητα των ρόλων και των σχέσεων των φύλων όπου εντοπίζεται η ανισότητα, ενώ βλέπει την επαγγελματική σφαίρα ξεκομμένη από την ιδιωτική.

2. Η έμφαση στον περιβαλλοντικό ντετερμινισμό και τον περιορισμένο ρόλο του σχολείου

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί πως το σχολείο είναι χώρος απόλυτης ισότητας των φύλων. Όταν επισημαίνονται κάποια προβλήματα, τείνει να τα αποδίδει στα άτομα, εκπαιδευτικούς και παιδιά, και όχι στο σχολείο ως θεσμό.

Το σχολείο δίνει (στα αγόρια και τα κορίτσια) τις ίδιες ευκαιρίες να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.

– Το σχολείο τα μαζεύει και τα δύο φύλα και στην αίθουσα και στην αυλή, τα βάζει μπροστά στις ίδιες δυσκολίες από μικρά.

– Προωθεί την ισότητα, δηλαδή το σχολείο;

– Ίσως όχι επίσημα, αλλά με το ρόλο του αυτόν που έχει, να τα μαζεύει και να τα φέρνει στο σχολείο (άνδρας, καθηγ. Πληροφορικής)

Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως ο εκπαιδευτικός χώρος είναι χώρος ισότητας μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι ίδιοι/ες, όταν μιλούν για την ανισότητα, εστιάζουν στο απολύτως άμεσο και προφανές κι όχι στον έμμεσο και συχνά διακριτικό σεξισμό. Οι ανισότητες οι οποίες αναγνωρίζονται, αποδίδονται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στον πρωτογενή παράγοντα κοινωνικοποίησης, την οικογένεια.

αλλά και σε δευτερογενείς, όπως είναι οι ομάδες συνομηλίκων και η τηλεόραση, κι αυτό ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ξεκάθαρα πως η κουλτούρα του σχολείου και οι πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό συνδέονται στενά και ενισχύουν την ανισότητα ανδρών και γυναικών.

Υπερεκτιμάται από τους/τις εκπαιδευτικούς η σημασία του ρόλου της οικογένειας και των Μ.Μ.Ε., ενώ παράλληλα υποτιμάται ή απουσιάζει εντελώς η πίστη στη δυνατότητα του σχολείου να επηρεάσει ή να διαμορφώσει κώδικες αξιών, στάσεις και επιλογές των παιδιών. Πρωτοβάθμιοι και δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί αρθρώνουν έναν λόγο μετάθεσης, μεταθέτουν δηλαδή, τόσο τη δυνατότητα, όσο και την ευθύνη για την αγωγή των παιδιών γενικά, αλλά και ειδικότερα, σε σχέση με τα ζητήματα φύλου, από το σχολείο και τους/τις ίδιους/ες στους παράγοντες κοινωνικοποίησης που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι δάσκαλοι/ες θεωρούν αποκλειστικά υπεύθυνη την οικογένεια, και δευτερευόντως την τηλεόραση, για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, τις επιδόσεις των παιδιών, αλλά και τις σχέσεις των φύλων.

Το σχολείο πλέον δεν είναι πρωταρχικός παράγοντας μόρφωσης και αγωγής... έχει υποβαθμιστεί πολύ ο ρόλος του, από τη στιγμή που υπάρχουν τα Μ.Μ.Ε. Ο ρόλος του σχολείου πλέον έρχεται σε δεύτερη μοίρα. (δάσκαλος)

Τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, σ' αυτά περνάει η ιδέα ότι η γυναίκα δεν μπορεί να φτάσει τον άνδρα, είναι σίγουρα υποδεέστερη, έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο απ' τη στιγμή που θα γεννηθεί και ο άνδρας έχει άλλο ρόλο. Δεν είδα όμως την ίδια διαφοροποίηση σε άλλου είδους οικογένειες, όπου εκεί οι ίδιοι οι γονείς βλέπουν με διαφορετικό μάτι τα δύο φύλα, τις εργασίες που πρέπει να προσφέρουν κι αυτό έχει περάσει στα παιδιά. Είναι θέμα οικογένειας πιστεύω. (δασκάλα)

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους παραπάνω παράγοντες, την οικογένεια, δηλαδή, και την τηλεόραση, έρχονται να προσθέσουν και την αυξημένη δυνατότητα επιρροής των δασκάλων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι έχουν στα χέρια τους τα παιδιά σε πολύ μικρές και εύπλαστες ηλικίες.

Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να κάνει τίποτα πάνω σε αυτά τα θέματα γιατί, όχι την ισότητα, ούτε καν την ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί να βοηθήσει. Η τηλεόραση κάνει πολλή δουλειά, η οικογένεια το ίδιο, με-

ρικές φορές μάλιστα η οικογένεια φαίνεται πως αφήνει τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών στην τηλεόραση. Οι δάσκαλοι στο δημοτικό ίσως θα μπορούσαν να κάνουν κάτι, γιατί τα παιδιά είναι μικρά και τα επηρεάζεις εύκολα. Εγώ, όμως, δεν βλέπω να γίνεται κάτι από τους δασκάλους. Όταν τα παιδιά έρχονται σε μας (εννοεί στη δευτεροβάθμια) είναι αργά. Είναι διαμορφωμένες προσωπικότητες, το κακό έχει ήδη γίνει και νομίζω πως δεν μπορείς να κάνεις τίποτα πια. (άνδρας φυσικός)

Εγώ διαφωνώ. Δεν μπορεί να έχουμε εμείς ευθύνη για τη συμπεριφορά των παιδιών, που έρχονται σε μας μετά τα 12 στο γυμνάσιο και μετά τα 15 στο λύκειο. Έχουν μεγαλώσει σε οικογένειες κι έχουν βγάλει ένα ολόκληρο δημοτικό. Σε μας έρχονται πια έτοιμα, διαμορφωμένα, δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα πιστεύω. (άνδρας μηχανολόγος)

Θα έλεγα ο ρόλος του σχολείου στα θέματα της ισότητας είναι ασήμαντος, θα έλεγα ανύπαρκτος. Είμαστε υποχρεωμένοι να βγει η ύλη, και μόνο αυτό... Εγώ γενικά δεν δέχομαι και δεν μπορώ να δεχτώ με κανένα επιχείρημα ότι υπάρχει περίπτωση να συμβεί κάτι, κυρίως για το λύκειο. (άνδρας γυμναστής)

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο της μετάθεσης, προσπαθούν να αποποιηθούν την ευθύνη που συνδέεται με τη δυνατότητα επηρεασμού της συγκρότησης προσωπικοτήτων ή των σχέσεων των φύλων. Έτσι, απογυμνώνουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα από το κύρος με το οποίο ήταν ενδεδυμένο παλαιότερα, ακριβώς γιατί αναγνωρίζονταν ο κοινωνικοποιητικός, και όχι μόνο, ρόλος του έργου του εκπαιδευτικού.

3. Η έμφαση στην παιδοκεντρική-εξατομικευμένη προσέγγιση

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας σε ερώτηση σχετική με το αν οι ίδιοι/ες αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο αγόρια και κορίτσια, αποτυπώθηκε, κυρίως από τους δασκάλους και τις δασκάλες, η ιδεολογία της εξατομικευμένης προσέγγισης, επιβεβαιώνοντας, έτσι, ευρήματα άλλων μελετών (Riddell, 1989· Skelton & Hanson, 1989). Σύμφωνα με αυτήν, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται την ομαδοποίηση των παιδιών στη βάση διαφόρων μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης και αυτής του φύλου. Αυτό, κατά τις Coffey & Acker (1991) συνδέεται με την έμφαση στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, με την έννοια της παροχής γνώσης ή της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς ταυτόχρονη έμφαση στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία.

Εγώ σαφέστατα ναι, δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση. Τουλάχιστον εγώ, όταν μπαίνω στην τάξη, δεν ξέρω, δεν καταλαβαίνω αν είναι κορίτσι ή αγόρι. Τους βλέπω με το ίδιο μάτι. Τα αστεία τα λέω και στα κορίτσια και στα αγόρια, ασχέτως περιεχομένου. Ας έχει και το σεξουαλικό περιεχόμενο. (άνδρας φιλόλογος)

Ναι, στο περιβάλλον που είμαι αυτή την εικόνα έχω και μάλιστα ορισμένοι γυμναστές, τουλάχιστον στο Γυμνάσιο που είμαι, αντιμετωπίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια με τον ίδιο τρόπο, τους βάζουν να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα, χωρίς καμιά διαφορά, κάποιοι μάλιστα που διαμαρτυρήθηκαν ή κάποια κορίτσια, γονείς κ.λπ. που διαμαρτυρήθηκαν ότι εμείς είμαστε κορίτσια, τους είπαμε ότι μπορούν να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα και δεν υπάρχει καμιά διαφορά. Τώρα, αν υπάρχει κάποιο ατομικό πρόβλημα, το αντιμετωπίζουμε ξεχωριστά, ατομικά και αυτό νομίζω πως είναι το σωστό. Να βλέπεις το κάθε παιδί χωριστά, όχι να ξεχωρίζεις αγόρια και κορίτσια. (άνδρας γυμναστής)

Πώς θα δώσεις τις ίδιες ευκαιρίες στα παιδιά, αν δεν λάβεις υπόψη τα προβλήματα και τις ανάγκες του καθενός; Δεν έχει σημασία τι φύλο είναι το παιδί, εγώ δε νομίζω ότι με επηρεάζει αυτό. (γυναίκα, φιλόλογος)

... Όχι δεν το δέχομαι, και νομίζω ότι τουλάχιστον για την εκπαίδευση, γίνεται πολλή συζήτηση για το τίποτα. Εγώ, αν προσέξω περισσότερο ένα παιδί από ένα άλλο, έχει να κάνει με τις δυσκολίες που έχει το συγκεκριμένο παιδί στα μαθήματα ή κάπου αλλού, όχι με το αν είναι αγόρι ή κορίτσι. (δάσκαλος)

Θα συμφωνήσω κι εγώ ότι υπάρχουν και αγόρια και κορίτσια που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και πρέπει ο δάσκαλος να ασχοληθεί με το καθένα χωριστά, είτε είναι αγόρι είτε είναι κορίτσι. Δεν βλέπουμε το φύλο του παιδιού, βλέπουμε το κάθε παιδί σαν άτομο, όταν μπορούμε, όταν έχουμε περιθώρια βέβαια να το κάνουμε κι αυτό. (δάσκαλος)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική, τόσο για τη διδακτική διαδικασία, όσο και για τη γενικότερη αλληλεπίδραση με τα παιδιά, την προσέγγιση εκείνη που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από το φύλο του. Αυτό πιστεύουν πως εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε αγόρια και κορίτσια. Οι Skelton & Hanson (1989) επισημαίνουν τη σύνδεση της παιδοκεντρικής ιδεολογίας των δασκάλων με την αποτυχία τους να αμφισβητήσουν την ανισότητα των φύλων. Η θέση αυτή φαίνεται πως τυφλώνει τους εκπαιδευτικούς ως προς το φύλο, με την έννοια ότι τους εμποδίζει να δουν ζητήματα που είναι κοινά σε άτομα

του ίδιου φύλου, και να αναζητήσουν αιτίες και ερμηνείες στο επίπεδο των διαφυλικών σχέσεων (Acker, 1988· Riddell, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με την εξατομικευμένη προσέγγιση, υποστηρίζουν πως το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως ένα περιβάλλον, όπου τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα, όχι μόνο σε ό,τι αφορά τα μαθήματα, αλλά και δραστηριότητες κάθε είδους. Εμφανίζονται μάλλον να υιοθετούν την ιδεολογία της ουδετερότητας του σχολείου ως τρόπου προώθησης των ίσων ευκαιριών, τα δεδομένα, ωστόσο της έρευνας δεν επιτρέπουν τη βέβαιη εξαγωγή ενός τέτοιου συμπεράσματος.

Στο μάθημά μου βέβαια, εντάξει, θα παροτρύνω και τα αγόρια και τα κορίτσια να κάνουν τις ίδιες εργασίες αλλά, νομίζω πως, αν το κάνω, θα πέσω στην ίδια παγίδα που πέφτει η όλη εκπαίδευση, δηλαδή, ε, αγόρι είσαι, κορίτσι είσαι, δεν με νοιάζει, κάνε αυτό το πράγμα. Αυτό το θεωρώ ότι κάτι του λείπει από το να είναι η σωστή αντιμετώπιση. Τα παιδιά πρέπει να αποφασίζουν τελείως ελεύθερα. (άνδρας, φυσικός)

Επιπλέον, εκτιμούν πως, αν και όταν είναι απαραίτητο να παρέμβει το σχολείο κάπου, η παρέμβαση αυτή πρέπει να γίνεται από τους ειδικούς και δεν αφορά τους δασκάλους στο σύνολό τους, ούτε εμπίπτει πάντα στο δικό τους έργο. Έτσι, περνάμε στον τέταρτο ιδεολογικό άξονα που είναι:

4. Η έμφαση στην αναγκαιότητα ύπαρξης των 'ειδικών' στα σχολεία

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους 'ειδικούς' (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) ως μοναδικούς παράγοντες επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς την παράλληλη συμμετοχή και των άλλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή, των δασκάλων, δηλαδή, και των γονέων.

Μόνο οι ειδικοί μπορούν να λύσουν τα προβλήματα. Χρειαζόμαστε ψυχολόγους στα σχολεία. Ένα επιθετικό παιδί, εγώ το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να το πάω στο διευθυντή, για να το τιμωρήσει. Δεν μπορώ να κάνω τίποτ' άλλο και δεν ξέρω τι πρέπει να κάνω. (γυναίκα, διακοσμήτρια)

Θα έλεγα ότι στα σχολεία θα ήταν απαραίτητο να υπάρχει ψυχολόγος να μην κάνει τίποτ' άλλο, να ασχολείται αποκλειστικά με τα παιδιά. (άνδρας, μαθηματικός)

Τυχαίνει, ήμουν πέρυσι σε ένα σχολείο διαπολιτισμικό, με πολλές εθνότητες, και πολλά προβλήματα. Ορισμένοι δεν θέλαμε να τα δούμε, γιατί θα έπρεπε να τα αντιμετωπίσουμε ίσως μ' έναν τρόπο που δεν ήταν ο καλύτερος, γιατί δεν υπάρχουν ειδικοί άνθρωποι στα σχολεία. Εμείς ενδιαφερόμαστε περισσότερο θα έλεγα για την ύλη του μαθήματος παρά για την ουσία της παιδείας. (άνδρας, γυμναστής)

Εγώ αισθάνομαι ανεπαρκής όχι μόνο για να δημιουργήσω ίσες ευκαιρίες για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο, που μπορεί να μην είναι και το πιο σοβαρό πρόβλημα, αλλά και για άλλα παιδαγωγικά θέματα, κυρίως θέματα που έχουν σχέση... την επιθετικότητα των παιδιών ας πούμε. Δεν ξέρω πώς να την αντιμετωπίσω. Ίσως έπρεπε να έχω ενδιαφερθεί περισσότερο, να μάθω κάτι περισσότερο, αλλά από την άλλη δεν αισθάνομαι κι ένοχη γι' αυτό. Πληρώνομαι για να κάνω το μάθημά μου, όχι για να κάνω και τον ψυχολόγο. Ας πληρώσει το κράτος αυτούς που είναι η δουλειά τους τέτοια, τους ψυχολόγους, τους κοινωνικούς λειτουργούς ή δεν ξέρω ποιους άλλους τέλος πάντων. (γυναίκα, μαθηματικός)

Η ιδεολογική αυτή θέση φαίνεται πως απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από την πίεση και τις ευθύνες της επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο, τους περιορίζει, όμως, επαγγελματικά στα όρια της διδακτικής υπόστασης του ρόλου τους, την οποία ελέγχουν καλά, ενώ ακυρώνει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του επαγγέλματός τους. Επίσης, αποκαλύπτει την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών και την ανάγκη για επιμόρφωσή τους σε αντικείμενα με κοινωνικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο, αλλά και την ανάγκη για άσκησή τους στο χειρισμό σχέσεων και συμπεριφορών στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει η σε μεγάλο βαθμό παραίτηση των εκπαιδευτικών από την πάγια αναγνωρισμένη παιδαγωγική διάσταση του έργου τους. Ο αυτοπεριορισμός τους στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, που μπορεί να μην αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά ένα μεγάλο τμήμα τους, υποσκάπτει εκ προοιμίου την ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση που αφορά σε ζητήματα πέρα από τη διδασκαλία αυτήν καθαυτήν από μέρους τους. Τα καινοτόμα προγράμματα που αφορούν στην προώθηση της ισότητας των φύλων, απαιτούν δράση που προϋποθέτει κριτική θεώ-

ρηση της αλληλεπίδρασης των φύλων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο, και ενεργοποίηση μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ρόλου. Ιδεολογίες σαν αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω, δημιουργούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Acker, 1988· Coffey & Acker, 1991· Riddell, 1989· Skelton & Hanson, 1989) ένα καλό πλαίσιο αντίστασης των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις για τα φύλα, και δίνουν τη δυνατότητα ερμηνείας μιας τέτοιου είδους αντίστασης, όταν αυτή εκδηλώνεται. Στην παρούσα μελέτη δεν προκύπτει η σύνδεση των ιδεολογιών που εκφράστηκαν από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς με οποιασδήποτε μορφής αντίστασή τους. Η πρακτική της εθελοντικής συμμετοχής τους σε ένα σεμινάριο επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων ακυρώνει τις συνέπειες που, σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως σε ένα πρώτο θεωρητικό και δυνητικό επίπεδο μπορεί να έχουν οι ιδεολογίες αυτές. Μένει να διερευνηθεί, ωστόσο, η πιθανή αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή στην οποία στόχευε το συγκεκριμένο σεμινάριο, και η ενδεχόμενη σύνδεσή της με τις εκφρασμένες από αυτούς/ές ιδεολογίες.

Βιβλιογραφία

- ABRAHAM, J. (1989). Teacher ideology and sex roles in curriculum texts. *British Journal of Sociology of Education*, 10 (1), 33-51.
- ACKER, J. (1988). Teachers, gender and resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 307-321.
- BLACKMORE, J. & KENWAY, J. (1995). Changing schools, teachers, and curriculum: But what about the girls? In D. CORSON (Ed.), *Discourse and power in educational organizations*. Gresskill, NJ: Hampton Press.
- CLARRICOATES, K. (1989). Dinosaurs in the classroom – the “hidden” curriculum in primary schools. In M. ARNOT & G. WEINER (Eds.), *Gender and the politics of schooling*. London: Unwin Hyman.
- COFFEY, A. & ACKER, S. (1991). ‘Girlies on the warpath’: Addressing gender in initial teacher education. *Gender and Education*, 3 (3), 249-261.
- DATNOW, A. (1998). *The gender politics of educational change*. London: Falmer Press.
- DELAMONT, S. (1980). *Sex roles and the school*. London: Methuen.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, Β. & ΖΙΩΓΟΥ, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ (Επιμ.), *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- DUFFY, J. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles: A Journal of Research*, Nov., 1-12.
- ELLIS, A. & FOUTS, J. (1993). *Research on educational innovations*. NJ: Eye on Education.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. (1986). The cultures of teaching. In M.C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- ΦΡΟΣΗ, Α. & ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. (2001). «Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης...»: οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Στο Α.Π.Θ. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας*, Τόμος 4ος. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΦΡΟΣΗ, Α. & ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. (2002). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων. Στο Ε. ΓΚΟΒΑ (Επιμ.), *Η πτώση των φύλ(λ)ων*. Θεσσαλονίκη: χ.έ.
- FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- GITLIN, A. & MARGONIS, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- HATTON, E. (1987). Determinants of teacher work: Some causal complications. *Teaching and Teacher Education*, 3, 55-60.
- HECKMAN, P. & PETERMAN, F. (1997). Indigenous invention and school reform. *Teachers College Record*, 9, 307-327.
- HUBBARD, L. & DATNOW, A. (2000). A gendered look at educational reform. *Gender and Education*, 12 (1), 115-129.
- HUBERMAN, A. & MILES, M. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
- JOYCE, M. (1987). Being a feminist teacher. In M. LAWN & G. GRACE (Eds.), *Teachers: The culture and politics of work*. London: Falmer Press.
- KELLY, A., BALDRY, A., BOLTON, E., EDWARDS, S., EMERY, J., LEVIN, C., SMITH, S. & WILLS, M. (1985). Traditionalists and trendies: Teachers' attitudes educational issues. *British Educational Research Journal*, 11 (2), 91-104.
- LINDROOS, M. (1995). The production of "girl" in an educational setting. *Gender and Education*, 7 (2), 143-155.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ & Σ. ΖΙΩΓΟΥ (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- MASSEY, D. & CHRISTENSEN, C. (1990). *Student teacher attitudes to sex role stereotyping: Some Australian data*. *Educational Studies*, 16 (2), 95-107.
- PRATT, J. (1985). The attitudes of teachers. In J. WHYTE, R. DEEM, L. KANK & M. CRUIKSHANK (Eds.), *Girl/friendly schooling*. London: Methuen.

- PRATT, J., BLOOMFIELD, J. & SEALE, C. (1984). *Option choice: A question of equal opportunities*. Windsor: Nelson.
- PAYNE, G., HUSTLER, D. & CUFF, T. (1984). *GIST or PIST: Teachers' perceptions of the project girls into Science and Technology*. Manchester: Polytechnic.
- RIDDELL, S. (1989). "It's nothing to do with me": Teachers' views and gender divisions in the curriculum. In S. ACKER (Ed.), *Teachers, gender and careers*. London: Taylor & Francis.
- ROBINSON, K. (1992). Class-room discipline: Power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education*, 4 (3), 273-287.
- SADKER, M. & SADKER, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribners Sons.
- SARASON, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- SKELTON, C. & HANSON, J. (1989). Schooling the teachers: Gender and initial teacher education. In S. ACKER (Ed.), *Teachers, gender and careers*. London: Falmer Press.
- WARRINGTON, M. & YOUNGER, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12 (4), 493-508.
- WHYTE, J. (1986). *Girls into Science And Technology: The story of a project*. London: Routledge & Kegan Paul.
- WIDEEN, M.F. (1994). *The struggle for change*. London: Falmer Press.