

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΑΠΟΦΟΙΤΕΣ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

και η περίπτωση των εκπαιδευτικών¹

Κυριακή Φραντζή

This paper examines the ways in which factors such as gender and class co-exist and interact in the history of both twentieth century Greek education and employment. It begins with the historical data regarding women's participation in Science, the unilateral theoretical orientation of the Greek educational institutions, the quantitative data and the personal evidence. The paper focuses on the main conclusions of a research referring to women Science graduates who worked as teachers in the Greek secondary education during the pre- and the post-war periods.

Τα διεθνή και ιστορικά δεδομένα

Η σχέση των γυναικών με τις θετικές επιστήμες στην Ελλάδα και παγκόσμια συνιστά περιθωριακό κεφάλαιο στην ιστορία της επιστήμης και των εκπαιδευτικών θεσμών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Αν και ο 20ός αιώνας με τη μαζική είσοδο των γυναικών στα πανεπιστήμια και στα πιο απρόσιτα επαγγέλματα εμφανίζεται ως σημαντική τομή σ' αυτό το ζήτημα, οι γυναίκες που ασχολήθηκαν με τις θετικές επιστήμες είναι σε γενικές γραμμές αμφισβητούμενη κατηγορία με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προβλήματα.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές που υπάρχουν για το θέμα είναι λίγες, οι πιο σύγχρονες από αυτές προέρχονται κυρίως από τις αγγλοσαξωνικές χώρες και εστιάζονται σε ιστορικά, κοινωνικά και ψυχολογικά αίτια. Αναλύσεις με φιλελεύθερο προσανατολισμό αποδίδουν

¹ Δημοσιεύτηκε στο συλλογικό τόμο Close El., M.Tsianikas, G. Frazis (επιμ.) (2005) *Greek Research in Australia. Proceedings of the fifth Biennial Conference of Greek Studies, Flinders University, Adelaide, April 2003*, (Πρακτικά της 5^{ης} διετούς Διάσκεψης για την Ελληνική Έρευνα στην Αυστραλία, Αδελαΐδα, Απρίλος του 2003) Adelaide: Πανεπιστήμιο Flinders, σσ. 513-530.

την περιορισμένη παρουσία των γυναικών σε αυτό τον τομέα σε βιολογικούς παράγοντες και αντιμετωπίζουν τις εξαιρέσεις ως χάρισμα², ενώ παράλληλα τονίζουν την ανάγκη αξιοποίησης του γυναικείου επιστημονικού δυναμικού για τις ανάγκες της σύγχρονης τεχνολογίας³. Αναλύσεις με μαρξιστικό–φεμινιστικό προσανατολισμό συνδέουν το φαινόμενο με τον *κοινωνικό και φυλετικό καταμερισμό της εργασίας* στο πλαίσιο του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής καθώς και τις ιδεολογίες (π.χ. βιολογικός ντετερμινισμός) που παράγει για να συντηρείται. Οι ριζοσπαστικές φεμινιστικές αναλύσεις αποδίδουν την περιθωριακή αυτή σχέση στον αντρικό τρόπο αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου που επικρατεί στην επιστήμη, ο οποίος εμποδίζει τις γυναίκες να αξιοποιήσουν την υποκειμενική τους εμπειρία και αντίληψη όταν ασχολούνται με επιστημονικά θέματα. Μια πιο μετριοπαθής τέλος άποψη που προέρχεται επίσης από φεμινιστικές επιστημολογικές προσεγγίσεις εισάγει τον όρο *δυναμική αντικειμενικότητα*⁴ που θεωρεί αναγκαία τη χρήση και της υποκειμενικής εμπειρίας στην επιστήμη.

Η πρώτη και ευρέως γνωστή ιστορική καταγραφή που υπάρχει για το θέμα προέρχεται από την Αλεξάνδρεια των πρωτοχριστιανικών χρόνων και αφορά στην Μαθηματικό και φιλόσοφο Υπατία η οποία δολοφονήθηκε ως ειδωλολάτρισσα με υποκίνηση εκκλησιαστικών παραγόντων από τον χριστιανικό όχλο της πόλης αφού προηγουμένως είχε επιδείξει εξαιρετικές ικανότητες στη θεωρία και τη διδασκαλία των Μαθηματικών, αλλά και έντονη ανάμειξη στα κοινά⁵.

Οι λιγιστές γυναίκες που διακρίθηκαν στις θετικές επιστήμες μέχρι και τα μέσα του 19ου αιώνα στη Δυτική Ευρώπη και Αμερική ήταν κόρες επιστημόνων ή πλούσιων

² Οι απόψεις αυτές στηρίζονται κυρίως στη θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού η οποία αποδίδει κοινωνικά, φυλετικά και άλλα χαρακτηριστικά και διαφορές των ανθρώπων σε βιολογικούς παράγοντες. Elisabeth Fee, 1983:54-56, Dorinda Outram “Fat, Gorillas and Misogyny: Women’s History in Science”, *The British Journal for the History of Science* 24, no.82 (September 1991): 361-368.

³ Plaister Robyn, *Girls-mathematics, science and career resources. From the project: Increasing the Participation of Girls in Mathematics*, Commonwealth Schools Commission, Australia, 1982-83.

⁴ Evelyn Fox Keller, *A Feeling for the Organism: The Life and Work of Barbara Mc Clintock*, W.H. Freeman, San Francisco, 1983 και *Reflections on Gender and Science*, New Haven: Yale University Press, 1985.

⁵ J. H. Mozans, *Woman in Science*, 1913, reprint (Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1974), αλλά και Arnulf Zitelmann, *Υπατία, Φιλόσοφος στην Αλεξάνδρεια του 4ου μ.Χ. αι.*, Αϊβαλή, 1996. Το όνομά της εξ άλλου συναντάμε συχνά σε τίτλους περιοδικών και βιβλίων για τις γυναίκες στις θετικές επιστήμες: Susan Schacher, *Hypatia’s Sisters: Biographies of Women Scientists*, Seattle, WA: Feminists Northwest, 1976, Margaret Alic, *Hypatia’s Heritage: A History of Women in Science from Antiquity to the Late Nineteenth Century*, Boston, Beacon Press, 1986.

αστών και σε πολλές περιπτώσεις υπόκεινταν σε κάποιο είδος προστασίας ή εξάρτησης είτε από κάποιο μέλος της οικογένειάς τους είτε από κάποιο καλλιεργημένο σύζυγο, εραστή ή φίλο που στήριζε ψυχολογικά ή πρακτικά την πρόοδό τους.⁶

Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα αποτελεί τομή στο θέμα που εξετάζουμε εδώ για δυο λόγους:

(α) γιατί αναδεικνύει τους άνδρες στο χώρο της μεγάλης Επιστήμης και αφήνει τις γυναίκες ερευνήτριες στο περιθώριο, μια και οι βιομηχανικές επαναστάσεις είχαν πλέον εγκαθιδρύσει τη *διχοτόμηση ανάμεσα στην δημόσια και ιδιωτική ζωή των ανθρώπων*, και

(β) γιατί δίνει στις γυναίκες μετέμφοδιών τη δυνατότητα να εισαχθούν σε πολύ αργούς ρυθμούς στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Η παρουσία τους σ' αυτά θα αυξηθεί σημαντικά μέσα στο χρόνο, θα παραμείνει ωστόσο ισχνή στις πανεπιστημιακές σχολές θετικής κατεύθυνσης και ισχυρά αμφισβητούμενη στους συναφείς επαγγελματικούς χώρους τουλάχιστον μέχρι τα πρώτα μισό του 20ού αιώνα.

Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος δεν άλλαξε θεαματικά την εικόνα. Όσον αφορά στην επαγγελματική τους εξέλιξη οι γυναίκες στις θετικές επιστήμες από το 1950 και εξής έπαψαν σε σημαντικό βαθμό να παράγουν πρωτότυπο θεωρητικό έργο και μετακινήθηκαν σε θέσεις βοηθητικού ή «θηλυκού» προσωπικού στην παραγωγή της γνώσης. Ήταν π.χ., αστρονόμοι και ασχολήθηκαν με τη συλλογή και ταξινόμηση στοιχείων, ήταν χημικοί και εργάστηκαν στην αισθητική, ή ήταν γεωλόγοι και μετακινήθηκαν στις ανθρωπιστικές επιστήμες όπως η αρχαιολογία και ανθρωπολογία. Στην Αμερική το 1960 οι φοιτήτριες ιδιαίτερα στα Μαθηματικά είχαν μειωθεί στις μισές σε σχέση με τα δεδομένα των πρώτων δεκαετιών του αιώνα. Στην Ελλάδα- όπως προέκυψε από την έρευνά μου- αυξήθηκε η προτίμηση των γυναικών για σπουδές θεωρητικού χαρακτήρα και οι φοιτήτριες στις θετικές επιστήμες είχαν αισθητά χαμηλότερες επιδόσεις από τις συναδέλφους τους της προπολεμικής εποχής.⁷

⁶ Χαρακτηριστικές οι περιπτώσεις της Γκαμπριέλ-Εμιλύ Λε Τονελί ντε Μπρετέιγ, συζύγου του Μαρκήσιου του Σατελέ και ταυτόχρονα ερωμένης του Βολταίρου, καθώς της Μαρίας συζύγου του Πιερ Κιουρί. Βλ. *Uneasy Careers and Intimate Lives. Women in Science 178 –1979*, edit. By Penina G. Ab-Ifram and Dorinda Outram, Rutgers University Press, New Brunswick and London, 1987.

⁷ Κ. Φραντζή, 1998:36 και 82, καθώς και στο κεφάλαιο: *Χαρακτηριστικά σπουδών και σταδιοδρομίας*, σελ. 218.

Για την Ελλάδα η εξήγηση είναι καταρχήν πολιτική. Την έκρηξη ιδεών και κινημάτων για την κοινωνική αλλαγή και την ισότητα που χαρακτήριζαν το μεσοπόλεμο διαδέχτηκε η ανελευθερία της δικτατορίας του Μεταξά και ο κοινωνικός συντηρητισμός που επέβαλε η παράταξη που επικράτησε μετά τον εμφύλιο. Η προέλευση εξάλλου των φοιτητριών της μεταπολεμικής περιόδου από χαμηλότερα, άρα πιο συντηρητικά στο ζήτημα των φύλων κοινωνικά στρώματα, πρέπει να δημιουργήσει εντονότερες συγκρούσεις ρόλων που με τη σειρά τους είχαν αντίκτυπο και στις επιδόσεις στο πανεπιστήμιο και στις επαγγελματικές τους επιλογές.⁸

Δεν έδωσα την πρώτη χρονιά. Δε μ'αφήνανε οι γονείς μου. Τότε τα ταξίδι από την Κρήτη στην Αθήνα θεωρούνταν διηπειρωτικό να το πούμε. Και ο πατέρας μου είχε τη νοοτροπία να καθίσω να παντρευτώ - τότε δε σπουδάζανε. Είχε φόβους ο άνθρωπος, πού θα πάω πού θα μείνω, τι θα κάνω. Πληρώναμε τότε τα πάντα εμείς. Μέχρι να δώσουμε εξετάσεις τριάντα δραχμές, που τριάντα δραχμές ήταν το ημερομίσθιο ενός εργάτη. Πληρώναμε για να γραφτούμε. Τα βιβλία, το ενοίκιο κόστιζαν. Ήταν ένα σοβαρό οικονομικό πρόβλημα. Θα γινόμουναι γιατρός. Ούτε που το έθεσα καθόλου. Τότε... οι χειρότεροι μαθητές, αυτοί που δεν τα κατάφερναν στα Μαθηματικά, πήγαιναν στην Ιατρική. Αρκεί να είχαν οικονομική άνεση να σπουδάζουνε μια δεκαετία⁹.

Από τη δεκαετία του '60 ως τις μέρες μας, αντίθετα με την εντύπωση που επικρατεί, παρά την αναμφισβήτητη αριθμητική αύξηση των γυναικών διαπιστώνεται επίσης *φωλετικό έλλειμμα* στις θετικές επιστήμες. Το 1993 στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο αριθμός των γυναικών φοιτητριών ΑΕΙ/ΤΕΙ που επέλεγαν ειδικότητες μηχανικού (αρχιτέκτονα, μηχανολόγου, μηχανικού) ήταν υποτετραπλάσιος του αριθμού των ανδρών που κατευθύνονταν σε αυτούς τους κλάδους⁹. Την ίδια χρονιά, σε εθνικής κλίμακας έρευνα για το επιστημονικό δυναμικό της Μεγάλης Βρετανίας που τέθηκε υπόψη του πρωθυπουργού της χώρας, οι γυναίκες στις θετικές επιστήμες και στην τεχνολογία χαρακτηρίζονται υποαπασχολούμενες. Μαθηματικοί, ηλεκτρονικοί και μηχανικοί

⁸ Ο.π.: 83-93.

⁹ Μαρτυρία Αφ. Μ. – Λ., Φυσικού, έτος εισαγωγής στη Φυσικομαθηματική σχολή 1956. Ο.π.: 218.

⁹ Πηγή Eurostat (ηλεκτρονικά δεδομένα: <http://europa.eu.int/comm/Eurostat/Public/datashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat>).

βρέθηκαν ελάχιστες, χημικοί λίγες, και οι γυναίκες βιολόγοι, οι οποίες ξεπερνούσαν αριθμητικά τους συναδέλφους τους φοιτητές στα πανεπιστήμια, απασχολούνταν κυρίως ως τεχνίτριες εργαστηρίων.¹⁰ Στη Ελλάδα την 35ετία 1962-1997 οι γυναίκες απόφοιτοι Πολυτεχνικών σχολών εγγεγραμμένες στο Τεχνικό Επιμελητήριο ήταν το 20% του συνόλου και εργάζονταν με μερική ως επί το πλείστον απασχόληση σε υπαλληλικές θέσεις στις δημόσιες υπηρεσίες.¹¹ Γενικότερα οι ελλειμματικοί σήμερα σε γυναίκες χώροι εντοπίζονται: σε κλάδους με υψηλό κύρος, στις μεταπτυχιακές σπουδές και στο διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων, στην έρευνα, καθώς και στην ελεύθερη και ισότιμη απασχόληση, ιδίως στη βιομηχανία.

Τα παραπάνω είναι κυρίως επίσημα στοιχεία και θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν επιχειρηθεί σχετικά με το θέμα. Η δική μου έρευνα αφορά τις γυναίκες που σπούδασαν στις ελληνικές φυσικομαθηματικές σχολές, και πιο συγκεκριμένα τις 1194 φοιτήτριες που γράφτηκαν στη Φυσικομαθηματική της Αθήνας από το 1910 ως το 1964, τη μορφωτική και επαγγελματική πορεία των οποίων παρακολούθησα από τις εγκύκλιες σπουδές τους μέχρι σήμερα. Η έρευνα βασίστηκε κυρίως σε ποσοτικά στοιχεία (στατιστικά, πανεπιστημιακά και κρατικά αρχεία) καθώς και σε προσωπικές μαρτυρίες των γυναικών οι οποίες καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της προφορικής ιστορίας.

Παραθέτω συνοπτικά τι προέκυψε από αυτά τα στοιχεία:

Φύλο, τάξη και θετικές επιστήμες στην Ελλάδα

Οι σπουδές των γυναικών στις θετικές επιστήμες αντιμετωπίζονταν στην Ελλάδα αρνητικά και από τον πανεπιστημιακό περίγυρο και από την κοινωνία της εποχής τους. Η πρώτη γυναίκα που το 1892 επιχείρησε να σπουδάσει στο Μαθηματικό του Πανεπιστημίου Αθηνών εγκατέλειψε γρήγορα την προσπάθεια και ακολούθησε την επιλογή της αδελφής της να σπουδάσει Ιατρική για να μπορεί ο πατέρας τους να

¹⁰ Nancy J. Lane, *Women in Science, Engineering and Technology, The Rising Tide Report and Beyond*, στο συλλογικό τόμο: *Science and the Construction of Women*, edit. By Mary Maynard, USL Press Limited, London, 1997.

¹¹ *Ευρωπαϊκό Συνέδριο: Γυναίκες Διπλωματούχοι Μηχανικοί μπροστά στις Προκλήσεις της Απασχόλησης και της Κατάρτισης*, 1997: 45-59, εισηγήσεις των μηχανικών Θεοδώρας Κόκλα και Σοφίας Μιγάδη.

συνοδεύει και τις δύο στο αμφιθέατρο όπου οι συμφοιτητές τους τις υποδέχονταν με μαστουνοκρουσίες και κραυγές «Στην κουζίνα ! Στην κουζίνα!».¹²

[Παρένθεση : Η ιδιόλεκτος του φυλετικού ρόλου αντιμετωπιζόταν ανάλογα και στη μεταπολεμική εποχή:

Όλοι μου οι καθηγητές μέχρι τώρα ήταν άντρες...

Θυμάμαι ήρθε μια φορά δίπλα μου και μου λέει. Ήταν ο καθηγητής μου της Ανατομικής Χημείας. Μου λέει «Τι είναι αυτό που έχεις εκεί;» Λέω «Συνταγή». «Συνταγή λένε τα κουλουράκια! Να πας σπίτι σου να φτιάξεις κουλουράκια!». Με έστειλε σπίτι μου, γιατί αντί να του πω η μέθοδος, του είπα η συνταγή.¹³]

Δέκα συνολικά φοιτήτριες γράφτηκαν στο Μαθηματικό και Φυσικό τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών από το 1892 ως το 1911, σε μια περίοδο που η σχολή τους ανήκε διοικητικά στη Φιλοσοφική σχολή, επειδή σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής οι θετικές επιστήμες είναι υποδεέστερες των φιλολογικών και οι απόφοιτοι αυτών των σχολών προσανατολιζόνταν κυρίως στη Μέση Εκπαίδευση,¹⁴ όπου επίσης αντιμετωπιζόνταν ως καθηγητές δεύτερης κατηγορίας.¹⁵ Καθοριστικό ρόλο σ' αυτή την υποβάθμιση έπαιξε ο προκαπιταλιστικός χαρακτήρας της ελληνικής οικονομίας της περιόδου, η ανύπαρκτη βιομηχανική παραγωγή άρα και ζήτηση των αποφοίτων στην ελληνική αγορά, καθώς και η διόγκωση του τομέα των δημοσίων υπηρεσιών στον οποίο προσέβλεπαν για κοινωνική άνοδο οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων. Είναι χαρακτηριστικό ότι την περίοδο 1878-1921 στην Αθήνα σπούδαζε στη Νομική σχολή το

¹² *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, 1993:333-415, 339-40, 348, 368.

¹³ Κ.Σ. Βιοχημικός, ερευνήτρια στο Δημόκριτο,ό.π. Κυριακή Φραντζή,1998: 246.

¹⁴ Μιχαήλ Στεφανίδης, 1948:17 και Θεόδωρος Κρητικός, 1995: 34.

¹⁵ Δεν εθεωρούντο π.χ. τόσο χρήσιμοι όσο οι Φιλολόγοι. Υπήρχε δε και διαβάθμιση ανάλογα με την ειδικότητά τους. Οι πρώτοι Χημικοί που διορίστηκαν στα σχολεία πριν από τον πόλεμο αντιμετωπιζόνταν ως υποδεέστεροι των καθηγητών Φυσικής και τους ανέθεταν καθήκοντα άσχετα με την ειδικότητά τους. «Διορίστηκα στο Λύκειο Αγίου Νικολάου Κρήτης! Όταν πήγα λοιπόν εκεί πέρα, έμεινα κατάπληκτη. Γιατί έπρεπε να διδάσκω-αντί Χημείας να διδάσκω- χορό». Μαρτυρία της Χημικού Ειρ. Σκ, με έτος εισαγωγής στη Φυσικομαθηματική Σχολή 1919, έτος πρώτου διορισμού 1935. Ό.π. Κυριακή Φραντζή,1998: 255.

50,02% των φοιτητών, στη Φιλοσοφική το 15,5%, στην Ιατρική το 26%, στη Θεολογία 2,1%, στη Φαρμακευτική 3,8% και στη Φυσικομαθηματική μόλις το 1,07%.¹⁶

Η μεταπολεμική εποχή στην Ελλάδα σηματοδότησε κάποιες αλλαγές στις αντιλήψεις για την αξία των θετικών επιστημών ιδίως την περίοδο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Γ.Παπανδρέου, της οποίας ορισμένα χαρακτηριστικά¹⁷ λειτούργησαν θετικά για τη συνολική αύξηση του αριθμού των σπουδαστών και ειδικότερα για την φοίτηση των γυναικών στις σχολές θετικής κατεύθυνσης. Στην πράξη όμως οι αλλαγές που έγιναν ήταν ελάχιστες. Υπονομεύτηκαν από τους υπέρμαχους της αρχαιολατρίας, την γενικότερη αδυναμία της ελληνικής βιομηχανίας να απορροφήσει απόφοιτους των θετικών σχολών, και ματαιώθηκαν εξ ολοκλήρου το 1967 με την επιβολή της δικτατορίας.

Σύμφωνα με την έρευνά μου 151 φοιτήτριες φοίτησαν στη ΦΜΣ της Αθήνας πριν από τον πόλεμο και 1043 την περίοδο 1940-1964. Τα μεγαλύτερα ποσοστά τους συγκεντρώνονται στις περιόδους που ακολούθησαν τις μεγάλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της β' κυβέρνησης Βενιζέλου (1929) και Γεωργίου Παπανδρέου (1964) και αποφοίτησαν κυρίως από ειδικότητες που εξασφάλιζαν απασχόληση στη Μέση Εκπαίδευση. Η εισαγωγή τους έγινε με εξετάσεις. Έναν άτυπο τύπο εισαγωγικών εξετάσεων, καθολικό, εφάμιλλο ή και ανώτερο των εισαγωγικών εξετάσεων αποτελούσαν και τα πιστοποιητικά πολιτικών φρονημάτων που υποχρεώνονταν να καταθέτουν όσες ανάμεσά τους μπήκαν στη σχολή την περίοδο 1949-1964.

Ο μηχανισμός όμως επιλογής αυτών των γυναικών δεν ήταν μόνο πολιτικός. Ο σημαντικότερος παράγοντας που διατρέχει τα μετρήσιμα χαρακτηριστικά τους είναι ο ταξικός. Η ύπαρξή του διαπιστώνεται από την αλληλουχία και σύνδεση της κοινωνικής και μορφωτικής προέλευσης τους με τον τόπο καταγωγής και διαμονής, τη δυνατότητα

¹⁶ Παραπομπή : Σ. Τουλιάτος, "Από την επανάσταση του 1821 μέχρι την περίοδο κυβέρνησης Βενιζέλου (1821-1928)" Πρακτικά Α' Συνεδρίου ΟΙΕΛΕ, σελ 40, στο Σήφης Μπουζάκης, 1986: 98-108.

¹⁷ Τέτοια χαρακτηριστικά ήταν η δημιουργία του δικτύου τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και η αύξηση της οριζόντιας και κάθετης κινητικότητας. Ό.π. Σήφης Μπουζάκης 1986: 98-108, καθώς και Ανδρέας Καζαμιάς και Μιχάλης Κασσωτάκης, 1995: 277. Για το θέμα του χαρακτήρα της ελληνικής βιομηχανίας της περιόδου βλ. επίσης Κ. Κασιμάτη, Γ. Κουμάντος, Γ. Κραβαρίτου, Γ. Παπαδημητρίου, Α.Κ. Παπαχρήστου, Β. Φίλιας, Ζ. Χρονάκη, 1982: 13-15, όπου αναφέρεται ότι την περίοδο 1961 – 71 ιδιαίτερα, παρατηρείται σημαντική μείωση της απασχόλησης σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία, επειδή παρά την αύξηση της βιομηχανίας οι επενδύσεις στράφηκαν στις βιομηχανίες έντασης εργασίας.

μετακίνησης σε αστικές περιοχές, το είδος σχολείου που φοίτησαν, τις γυμνασιακές τους επιδόσεις, τις καθυστερήσεις που σημείωσαν στην εισαγωγή τους στη σχολή, τη διάρκεια των σπουδών, τις επιδόσεις τους στο πανεπιστήμιο, και τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Τα πεδία αναφοράς στα οποία κυρίως αυτή η σύνδεση ανιχνεύεται είναι η σύγκριση στα χαρακτηριστικά (α) των πτυχιούχων που αποφοίτησαν από διαφορετικά τμήματα της Φυσικομαθηματικής σχολής, ορισμένα από τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν λαϊκότερα από τα υπόλοιπα και (β) των εκπαιδευτικών και των πτυχιούχων που απασχολήθηκαν σε χώρους έξω από την εκπαίδευση.

Οι πτυχιούχοι που δεν απασχολήθηκαν στη δημόσια Μέση Εκπαίδευση (62% του συνόλου) προέρχονταν από αστικό περιβάλλον, υπήρξαν δηλαδή ευνοημένες από κοινωνική και μορφωτική άποψη. Γεννήθηκαν σε μεγάλα ποσοστά στην Αθήνα ή μετακινήθηκαν σε μεγάλα επίσης ποσοστά εκεί μέχρι το τέλος των γυμνασιακών σπουδών τους. Προέρχονταν κυρίως από οικογένειες που ανήκαν στα ανώτερα ή μεσαία στρώματα και μεταπολεμικά οι γονείς τους ήταν σε μεγάλο ποσοστό ελεύθεροι επαγγελματίες. Την προπολεμική εποχή, όταν ο μισός περίπου πληθυσμός της χώρας αποτελούνταν από αγράμματους, οι πατεράδες τους ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου και μεταπολεμικά είχαν συγκριτικά υψηλή μόρφωση. Ένας αξιοσημείωτος αριθμός ανάμεσά τους τελείωσαν σχολεία της Κύπρου (16%) και του εξωτερικού, ή αποφοίτησαν από τα καλύτερα δημόσια και τα πιο ακριβά ιδιωτικά της Αθήνας (15%), όπως ήταν το Αρσάκειο, η Ράλλειος, οι Γαλλικές και Γερμανικές σχολές, τα Αμερικανικά Κολλέγια και η Σχολή Αηδονοπούλου. Οι επιδόσεις τους στο σχολείο ήταν εξαιρετικές.

Με την είσοδό τους στη Φυσικομαθηματική σχολή το 1/3 ανάμεσά τους είχαν ήδη προσανατολιστεί σε επαγγέλματα εκτός εκπαίδευσης, αφού γράφτηκαν στα δυσκολότερα τμήματα, δηλαδή στο Χημικό και Φυσικό Τμήμα, στα οποία μεταπολεμικά τουλάχιστον φοιτούσε η ελίτ των γυναικών της σχολής, δηλαδή πολλές Αθηναίες, οι μεγαλοαστές και μεσοαστές, οι απόφοιτες ξένων πανεπιστημίων, οι ξένες υπήκοοι, με τις καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και τις μικρότερες ηλικίες εισαγωγής στη σχολή.

Ήταν γενικότερα οι γυναίκες που εφόσον συνέχισαν τις σπουδές τους διεύρυναν την ακαδημαϊκή τους μόρφωση με μεταπτυχιακές σπουδές και απασχολήθηκαν στη συνέχεια σε θέσεις εργασίας με υψηλό κύρος και αρκετά έως εξαιρετικά ικανοποιητικές απολαβές.

Ως προς τις περιοχές απασχόλησης τους, ενδεικτικά αναφέρω: ερευνητικό και διδακτικό προσωπικό στα πανεπιστήμια., ερευνητικά ιδρύματα όπως το Κέντρο Πυρηνικών Ερευνών Δημόκριτος, εργοστάσια υφαντουργίας, τροφίμων, λιπασμάτων και καλλυντικών, χαρτοποιίες, φαρμακοβιομηχανίες και φαρμακευτικές εταιρείες, το Γενικό Χημείο του Κράτους και διάφορα νοσοκομεία.¹⁸

38% των πτυχιούχων της περιόδου 1910-1964 έγιναν εκπαιδευτικοί. Κατάγονταν από την επαρχία, κυρίως την Πελοπόννησο και είχαν γονείς κατά κύριο λόγο από τα μικροαστικά στρώματα, μικροϋπαλλήλους, επαγγελματίες, δημοδιδάσκαλους καθώς και μεσαίους υπαλλήλους στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Η πλειοψηφία των αρσενικών γονιών τους ιδίως μεταπολεμικά είχαν στοιχειώδη μόρφωση ή ήταν αγράμματοι, ελάχιστοι ανάμεσά τους απόφοιτοι πανεπιστημίων. Σχετικά μέτριες οι επιδόσεις τους στο Γυμνάσιο και στο Πανεπιστήμιο και μεγαλύτερες οι καθυστερήσεις τους στη διάρκεια των εισαγωγικών. Αποφοίτησαν από τα λαϊκότερα τμήματα της σχολής, το Μαθηματικό και το Φυσιογνωστικό, που είχαν σαφέστερο προσανατολισμό στη Μέση εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή η επιλογή τους να γίνουν καθηγήτριες ήταν σε σημαντικό βαθμό ταξικά προσδιορισμένη, δηλαδή οδηγήθηκαν σ' αυτή την επαγγελματική λύση για λόγους ανάγκης.

Οι γυναίκες αυτές εργάστηκαν κυρίως σε μεικτά και σχολεία θηλέων, κυρίως στα Γυμνάσια και πολύ λιγότερες στα Λύκεια, και οι μισές μέχρι την σύνταξη έφτασαν εικονικά ως το βαθμό του Γυμνασιάρχη και του Λυκειάρχη, αφού οι περισσότερες πήραν τον τίτλο χωρίς να ασκήσουν τον αντίστοιχο ρόλο.

Το θέμα του χαμηλού κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μετά τον πόλεμο φαίνεται ότι απασχολούσε σοβαρά όλες τις απόφοιτες της ΦΜΣ, αφού, σύμφωνα με στοιχεία που προκύπτουν από την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 10% από αυτές είχαν απορρίψει προηγούμενους διορισμούς τους χωρίς ποτέ να διοριστούν στο δημόσιο, 17%

¹⁸ Στοιχεία κυρίως για τις Χημικούς, και κατά δεύτερο λόγο τις Φυσικούς ή Φυσιογνώστριες που προέρχονται από τα Μητρώα Μελών της Ένωσης Ελλήνων Χημικών (Εκδόσεις 1974 και 1985) και τους καταλόγους του ερευνητικού προσωπικού του Κέντρου Πυρηνικών Ερευνών Δημόκριτος.

τους απέρριψαν πριν τελικά διοριστούν, και 10% ανάμεσά τους παραιτήθηκαν στα 10 πρώτα χρόνια υπηρεσίας.

Στη στάση τους αυτή είναι πιθανό να έπαιξε ρόλο η ιδιαιτερότητα του αντικειμένου που είχαν σπουδάσει. Επειδή είχαν καταφέρει να πετύχουν σε ένα παραδοσιακά ανδροκρατούμενο, «σκληρό» για τις γυναίκες ακαδημαϊκό χώρο, πρέπει να είχαν διαμορφώσει διαφορετικές προσδοκίες και υψηλότερα πρότυπα επιτυχίας από τις συναδέλφους τους άλλων σχολών, καθώς και την αίσθηση ότι ήταν διαφορετικές. Στα σχολεία υποχρεώνονταν να μοιραστούν την προδιαγραμμένη πορεία των άλλων γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και το γεγονός ότι τοποθετούνταν στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερα ποσοστά από εκείνες. Το τελευταίο ήταν προφανώς ένα επί πλέον τίμημα που πλήρωναν επειδή δίδασκαν σε ένα χώρο επιστητού που ήταν παραδοσιακά αντρικός.

Φύλο, σπουδές και σταδιοδρομία

Γενικότερα, ο φυλετικός παράγοντας εμφανίζεται καθοριστικός στην γενικότερη προσωπική, μορφωτική και επαγγελματική πορεία του συνόλου των γυναικών της έρευνας με τους εξής τρόπους:

(1) Προπολεμικά ολοκλήρωσαν τις εγκύκλιες σπουδές τους σε σχολεία του υποβαθμισμένου γυναικείου δικτύου εκπαίδευσης, επί το πλείστον δηλαδή σε σχολεία θηλέων¹⁹ και ιδιωτικά, Παρθεναγωγεία και διδασκαλεία, τα οποία είχαν κατά κανόνα οικοτεχνικό και θεωρητικό προσανατολισμό

(2) Προπολεμικά και μεταπολεμικά σπούδασαν (και αργότερα εργάστηκαν) υπό τη σκιά αντιλήψεων που θεωρούσαν τις θετικές επιστήμες είτε πολύ «βαρείες» για τις αναπαραγωγικές και νοητικές τους ικανότητες, είτε πολύ αντρικές για το φύλο και τον κοινωνικό προορισμό τους.

Βρέθηκα στο Χημικό. Μ' έγραψε ο πατέρας μου για να βαρεθώ να τα παρατήσω. Αρκεί να σας πω ότι είχαμε γραφτεί στον α' χρόνο 99 αγόρια και μια εγώ εκατό. Όπως και τον

¹⁹Μέχρι και τη β' εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Βενιζέλου (1929) απαγορευόταν επίσημα η μεικτή φοίτηση.

προηγούμενο χρόνο ήτανε πάλι μία. Ξέρετε πόσοι πήραμε δίπλωμα από τους εκατό; Καμιά τριανταριά. Οι περισσότεροι έφυγαν, διότι τα βρίσκανε δύσκολα²⁰

(3) Η οικογένεια εμφανίζεται γενικά ουδέτερη απέναντι σ' αυτή καθαυτή την προτίμησή τους για τις θετικές επιστήμες. Οι καθηγητές τους στο Γυμνάσιο στις σχετικές ειδικότητες με την προϋπόθεση ότι είχαν εξαιρετικές επιδόσεις τις ενθάρρυναν ν' ακολουθήσουν και τους πιο απαιτητικούς κλάδους στις θετικές κατευθύνσεις. Οι αντιρρήσεις του στενού του περιβάλλοντος δεν έθεταν ως επί το πλείστον σε αμφισβήτηση την κλίση τους στις θετικές επιστήμες, αλλά αυτό καθαυτό το γεγονός ότι ήθελαν να σπουδάσουν στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο και μάλιστα σε κλάδους που αψηφούσαν τις οικογενειακές ανάγκες και στρατηγικές απασχόλησης ή ξεπερνούσαν την μετριότητα και την παράδοση των υποβαθμισμένων γυναικείων επαγγελματιών.²¹

Το Δημοτικό το τέλειωσα το '47. Να σας πω γιατί για να καταλάβετε γιατί δεν ήθελα να πάω στο σχολείο. Όταν έγινα 7 χρονών πήγα στο Δημοτικό. Το σπίτι μας ήταν το τελευταίο του χωριού και το Δημοτικό ήταν κάτω από την πλατεία, αν έχετε πάει στη Μακρυνίτσα. Ε, αφού πήγα κανα δυο μήνες, πιάσανε τα χιόνια και με σταμάτησανε. Ε, περάσαν δυο χρόνια, και ήρθε η χρονιά να πάει ο αδελφός μου που ήταν αγόρι μετά από μένα, να πάει στο Δημοτικό. Κι έπρεπε κάποιος να τον προσέχει. Ε, και στείλανε εμένα. Έτσι λοιπόν επήγα 9 χρονών στο σχολείο.²²

Ήθελα να δώσω στο Πολυτεχνείο. Αγαπούσα επίσης τη Χημεία πάρα πολύ. Μόνο αυτήν την απόφαση είχα: να πάω Χημικός Μηχανικός Και εμποδίστηκα από το σπίτι μου διότι είχε θεωρηθεί εντελώς αντρικό επάγγελμα²³

²⁰ Ελένη Σκουλουδάκη, Χημικός, Κ. Φραντζή, 1998: 217, 223. Η Ελένη Σκουλουδάκη υπήρξε μία από τις πέντε Ελληνίδες Χημικούς που το 1928 συνυπέγραψαν αίτηση προς το Υπουργείο Οικονομικών στην οποία καταγγέλλουν τον αποκλεισμό των γυναικών Χημικών από το Χημικό εργαστήριο του Υπουργείου. Βλ. Σκουλουδάκη Ελένη, Ποταμιάνου Ελένη κλ., "Ο διωγμός της γυναίκας", *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 1928: 6-7. Επίσης: Ελένη Φουρναράκη, 1987: 59-60, 387-389, 396.

²¹ Κ. Φραντζή, 1998: 171.

²² Μ.Ζ., καθηγήτρια Μαθηματικός, γυμνασιάρχης, ό.π.: 241-243.

²³ Ε.Α., Μαθηματικός, το 1987 διευθύντρια μηχανογράφησης Υπουργείου Προεδρίας. Ό.π., Κ. Φραντζή, 1998: 213. Η επιρροή εξ άλλου του πατέρα, ως προς την επιλογή του τομέα θετικές επιστήμες και την επαγγελματική εκπλήρωση, εμφανίζεται ιδιαίτερα ισχυρή. Στην Ελλάδα οι πρώτες φοιτήτριες στις θετικές επιστήμες ήταν κόρες μεγαλοαστών, διανοουμένων, καθηγητών και δασκάλων. Και υπάρχει μία μοναδική μαρτυρία ανοιχτής ενθάρρυνσης που πατέρα προς την κόρη να ξεφύγει από τα στερεότυπα «*Ο πατέρας μου μας έλεγε συχνά να είμαστε γυναίκες, αλλά όχι να καταστήσετε γυναικούλες. Δε θα μείνετε μέσα στο σπίτι, δε θα κλειστείτε μέσα στην οικογένεια, δε θα είμαστε νοικοκυρές ή μόνο νοικοκυρές Και αυτό το τήρησα σε όλη μου τη ζωή*» Ειρ. Κ., Χημικός, διευθύντρια ελέγχου ποιότητας έρευνας και τεχνολογίας στη Χαρτοποιία Softex, ό.π.: 219.

(4) Έπαιξε κυρίαρχο ρόλο σε διάφορες φάσεις της ζωής τους:

- πριν από τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο
- την περίοδο λήψης του πτυχίου που συμπίπτει με την επιλογή του επαγγέλματος αλλά και με την απόφαση του γάμου, ο οποίος συνιστά μεγάλη αλλαγή στην επαγγελματική τους συνείδηση με μακρόχρονες επιπτώσεις

Ήταν μια δύσκολη περίοδος στη ζωή μου γιατί ήθελα ν' αποφασίσω. Με είχαν δεχτεί στη βιομηχανία του του Μηναΐδη - Φωτιάδη. Δεν ξέρω τότε, δεν είχα την ετοιμότητα να πω ναι και να μπω στην βιομηχανία. Αλλά δεν είχα και χρόνο για να... Τον Ιούνιο τελείωσα, τον Ιούλιο παντρεύτηκα, το Σεπτέμβριο διορίστηκε ο άντρας μου και τον Οκτώβριο έκανα εγώ τα χαρτιά μου και διορίστηκα το Δεκέμβριο. Και όλα αυτά έγιναν μέσα σε 6 μήνες.²⁴

- στα 10-15 πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας που συμπίπτουν με τα βιολογικά όρια της μητρότητας και είναι τα περισσότερο δημιουργικά και καθοριστικά για την επαγγελματική εξέλιξη. Στη διάρκεια αυτών των χρόνων υπάρχουν απαιτήσεις κινητικότητας (π.χ., μετακινήσεις σε άλλη πόλη ή χώρα) από τον επαγγελματικό χώρο, στις οποίες οι άντρες ανταποκρίνονται με άνεση, ενώ οι γυναίκες συχνά τις απορρίπτουν λόγω των υποχρεώσεων της μητρότητας και της οικογενειακής ζωής.

(5) Επηρέασε αποφασιστικά τις προσλήψεις, τις προαγωγές, τις οικονομικές απολαβές και το κύρος που απολάμβαναν. Επίσης τον τρόπο με το οποίο αντιμετωπίζονταν στο καθημερινό περιβάλλον της εργασίας τους, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες αντιμετώπιζαν τις άλλες γυναίκες.

Λοιπόν...Το Γυμνάσιο, το 10^ο Γυμνάσιο αρρένων εθεωρείτο να πούμε ένα από τα καλύτερα γυμνάσια της Αθήνας και κρατούσε πάντοτε πάρα πολύ καλό προσωπικό, όλο άντρες. Είχε όνομα Όταν κάναμε την πρώτη συνεδρία για να μοιράσουμε τα μαθήματα, τις τάξεις και τα λοιπά, ένας Κ. συνάδελφος μου λέει «Άκουσε να σου πώ. Είχε τοποθετηθεί

²⁴ Β.Γκ., Χημικός, γυμνασιάρχης,ό.π.: 303.

μια άλλη γυναίκα εδώ, αλλά μετά από λίγο καιρό πέθανε.». Λέει: «Τη φάγαμε.». Ήταν πλέον από τριάντα καθηγητές στην αίθουσα, εκεί που γινότανε η συνεδρίαση. Του λέω: «Εκείνη τη φάγατε. Αλλά εγώ θα σας φάω όλους.»²⁵

(6) Η παρουσία τους στις θετικές επιστήμες είχε τα χαρακτηριστικά μιας μειοψηφίας που δεν επηρεάστηκε ουσιαστικά από το γεγονός ότι την μεταπολεμική περίοδο αυξήθηκαν οι γυναίκες στα ελληνικά πανεπιστήμια, αναθεωρήθηκε κάπως ο θεωρητικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης και υπήρχε ευρύτερη αγορά εργασίας για τους απόφοιτους των θετικών σχολών και στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα. Μειοψηφία υπήρξαν πάντοτε όσες ανάμεσά τους εργάστηκαν στα σχολεία, όπου οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν Φιλολόγοι. Και μειοψηφία έμειναν μέχρι σήμερα, παρόλο που από τα μέσα της δεκαετίας του '60 και ύστερα αυξήθηκαν οι διορισμοί σε όλες τις ειδικότητες, το εκπαιδευτικό επάγγελμα θηλυκοποιήθηκε και οι γυναίκες Φιλολόγοι ξεπέρασαν αριθμητικά τους συναδέλφους τους άντρες.²⁶

Αποκαλυπτική τέλος είναι η επίδραση του φυλετικού καταμερισμού της εργασίας και στις πτυχιούχους που επέλεξαν ειδικότητες και χώρους εργασίας απρόσιτους σε γυναίκες. Παρόλο π.χ., που το επάγγελμα του Χημικού παρείχε τις περισσότερες ευκαιρίες για απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα, οι γυναίκες Χημικοί μειώθηκαν αριθμητικά με την πάροδο του χρόνου και απασχολήθηκαν κυρίως στις δημόσιες υπηρεσίες, στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, στα νοσοκομεία και στην έρευνα, τύπους εργασίας που θεωρείται ότι προσιδιάζουν στις γυναίκες ή που παρέχουν επαγγελματική ασφάλεια και συντάξεις. Αντίθετα οι άντρες συναδέλφοί τους εργάστηκαν κυρίως στη βιομηχανία, δηλαδή, όπως το σύνολο των αντρών αποφοίτων της περιόδου, σε ελεύθερα και πιο προσοδοφόρα επαγγέλματα του ιδιωτικού τομέα.

Υπήρξαν και εξαιρέσεις που όμως επιβεβαιώνουν τον κανόνα:

Από τον Οκτώβριο του '63 ήρθα στη Χαρτοποιία. Υπήρχε δυσκολία να με δεχτούνε σα γυναίκα Χημικό στη βιομηχανία. Όπου πήγαινα να ρωτήσω για δουλειά ζητούσαν άντρα. Κι αυτό το θυμάμαι σα μια από τις πιο δύσκολες στιγμές της ζωής μου.

²⁵ Φ.Σ., Φυσικός, απόφοιτη της προπολεμικής περιόδου, έτος εισαγωγής στην ΦΜΣ 1926. Ό.π.:273.

²⁶ Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, Στατιστικές της Εκπαίδευσης από το 1954/55 έως το 1979/80.

Ήμουνα η πρώτη γυναίκα εδώ, και με προσέλαβαν δοκιμαστικά με 300 δραχμές λιγότερες το μήνα. Αν θυμάμαι καλά οι ώρες ήταν 8 με 5. Αλλά εγώ δεν έβγαίνα το μεσημέρι από το εργαστήριο γιατί όλοι οι άλλοι συνάδελφοι που ήταν άντρες, πήγαιναν σε κάποιο εστιατόριο που ήταν έξω εδώ, σε κάποιο καφενείο και γυρίζανε. Εγώ δεν έβγαίνα. Και δούλευα. Και αυτό το εξετίμησε ο διευθυντής μου και με κάλεσε και μου είπε είμαστε πολύ ευχαριστημένοι από σας και σας μονιμοποιούμε. Και αμέσως μου έδωσαν ίσως κατ'εξάιρεση όλο το μισθό που πρόβλεπε η σύμβαση των Χημικών τότε.²⁷

Συμπεράσματα

Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω διαγράφουν ως ένα σημείο το πορτραίτο του Έλληνα εκπαιδευτικού ΜΕ στη διάρκεια του 20ού αιώνα. Δείχνουν ότι τη μεταπολεμική εποχή που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θηλυκοποιείται, το επιλέγουν για λόγους ανάγκης άτομα από ολόένα πιο χαμηλές κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες, τα οποία αντιμετωπίζουν σοβαρές διακρίσεις φύλου. Η κατάσταση τους αυτή, όπως συμπληρώνουν οι προσωπικές μαρτυρίες, αποτελεί συχνή αιτία ενός αισθήματος δυσαρέσκειας και πικρίας, ίσως δε και αδιαφορίας που αποκομίζουν από την επαγγελματική τους ζωή. Τα ίδια αυτά χαρακτηριστικά εξακολουθούν να θέτουν έντονα ερωτηματικά για τη σχέση θηλυκότητας/θηλότητας και επιστήμης και, αν χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, οι γυναίκες στις θετικές επιστήμες αποδεικνύονται ένας ιδιαίτερα ενδιαφέρων χώρος για να παρακολουθήσει κανείς αυτή τη σχέση.

²⁷ Ειρ. Κ., Χημικός, διευθύντρια ελέγχου ποιότητας έρευνας και τεχνολογίας στη Χαρτοποιία Softex. Ό.π.: 283.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, 1990

Αβδελά Έφη, *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο στον δημόσιο τομέα, 1908-1955*, Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.

Γληνός, 1929

Γληνός Δημήτρης, «Η γυναικεία παιδεία», *Ο Αγώνας της Γυναίκας, Μηνιαίο Δελτίο του Συνδέσμου Ελληνίδων Υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναίκας*, Ιούνιος, 1-3.

Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1910-1979/80.

Γ.Σ.Υ.Ε., Στατιστική της Εκπαιδευσεως, Τομ. Β' και Δ'.

Δεληγιάννη και Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993

Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, συλλογικό έργο, επιμέλεια έκδοσης Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Βάνιας, Θεσ/νίκη.

Ένωσις Ελλήνων Χημικών, 1974

Ένωσις Ελλήνων Χημικών, *"Ένωσις Ελλήνων Χημικών. 50 χρόνια ζωής και δράσεως. 7 Ιουλίου 1924-6 Ιουλίου 1974"*, Αθήνα.

Ένωσις Ελλήνων Χημικών, 1985

Ένωσις Ελλήνων Χημικών, *Μητρώο Μελών Ένωσης Ελλήνων Χημικών*, Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Κοινότητα και Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1997

Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: Γυναίκες Διπλωματούχοι Μηχανικοί μπροστά στις προκλήσεις της απασχόλησης και της κατάρτισης (συνδιοργάνωση ΕΔΕΜ, ΙΕΚΕΜ-ΤΕΕ), Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Γεν. Διεύθ. Απασχόλησης, Εργασιακών Σχέσεων και Κοινωνικών Υποθέσεων) και Γενική Γραμματεία Ισότητας, 20-21 Ιουνίου, Αθήνα.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1964

Εισηγητική Έκθεσις του Ν.Δ. 4379/1964: Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1916-1988.

Τεύχη Α' και Γ'.

Καζαμίας και Κασσωτάκης, 1995

Καζαμίας Ανδρέας-Κασσωτάκης Μιχάλης, *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα.

Κασιμάτη, Κουμάντος κ.ά., 1982

Κασιμάτη Κ., Κουμάντος Γ, Κραβαρίτου, Παπαδημητρίου Γ., Παπαχρήστου Α.Κ., Φίλιας Β., Χρονάκη Ζ., *Ο Φάκελος της Ισότητας*, Οδυσσέας, Β' έκδοση..

Κρητικός, 1995

Κρητικός Θεόδωρος, *Η πρόσληψη της επιστημονικής σκέψης στην Ελλάδα. Η Φυσική μέσα από πρόσωπα, θεσμούς και ιδέες (1900-1930)*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Μπουζάκης, 1986

Μπουζάκης Σήφης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Αθήνα.

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αρχείο φοιτητών της Φυσικομαθηματικής Σχολής, ατομικοί φάκελοι των φοιτητών των ετών 1950-1964.

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βιβλία πτυχιούχων της Φυσικομαθηματικής Σχολής των ετών 1918-1989.

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μητρώα φοιτητών των ετών 1908-1927.

Προφορικές πηγές

Συνεντεύξεις με έντεκα (11) γυναίκες πτυχιούχους της ΦΜΣ Αθήνας.

Σκουλουδάκη και Ποταμιάνου, 1928

Σκουλουδάκη Ειρήνη, Ελένη Ποταμιάνου κλ., "Ο διωγμός της γυναίκας", *Ο Αγώνας της Γυναίκας, Μηνιαίο Δελτίο του Συνδέσμου Ελληνίδων Υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναίκας*, Ιανουάριος, 6-7.

Στεφανίδης, 1948

Στεφανίδης Μιχαήλ, *Ιστορία της Φυσικομαθηματικής Σχολής*, Εν Αθήναις, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Τσουκαλάς, 1987

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, *Κράτος, Κοινωνία και Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Φουρναράκη, 1987

Φουρναράκη Ελένη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

Φραντζή, 1998

Φραντζή Κυριακή, *Οι Γυναίκες Πτυχιούχοι της Φυσικομαθηματικής Σχολής και Εκπαιδευτικοί στους Κλάδους Θετικής Κατεύθυνσης στην Ελληνική Μέση Εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα.

Ξενόγλωσση

Fee, 1983

Fee Elisabeth, "Women's Nature and Scientific Objectivity", στο συλλογικό τόμο: *Woman's Nature: Rationalizations of Inequality*, Pergamon Press, USA.

Lafortune, 1990

Lafortune Louise, “On Being a Woman and Studying Maths”, στο συλλογικό τόμο *Despite the Odds. Essays on Canadian Women and Science* ed. by Marianne Gosztanyi Ainsley, Vehicule Press, Montreal, 165-271.

Zuckerman and Cole, 1975

Zuckerman Harriet and Jonathan Cole, “Women in American Science”, *MINERVA* 13, no.1, Spring, USA, 82-102.

**Εκπαιδευτικοί, κύρος και φύλο:
η περίπτωση των άγαμων καθηγητριών¹**

Βάσω Καντζάρα

Τμήμα Κοινωνιολογίας

Πάντειο Πανεπιστήμιο

Αθήνα 4.05.07

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κείμενο αυτό θα αναφερθώ σε ορισμένα ερευνητικά αποτελέσματα από τη διδακτορική μου έρευνα, που εξέτασε τη σχέση εκπαιδευτικών με το κύρος, που αποκτούν στο χώρο της εργασίας (Kantzara 2000-01, 2007). Στο άρθρο αυτό θα εξετάσουμε τη σχέση κύρους και φύλου στην περίπτωση των *άγαμων καθηγητριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Η ερώτηση που διερευνάται είναι *αν και πώς το κύρος, που αποκτούν στο σχολείο, σχετίζεται με το φύλο και με την οικογενειακή τους κατάσταση*. Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας αναλύουμε μετά τη σχέση επαγγελματικής ταυτότητας και φύλου, όπως και τη σχέση ταυτότητας και κύρους.

Ένας λόγος, που μας κάνει να αναφερθούμε ειδικότερα στην περίπτωση των *άγαμων καθηγητριών* έγκειται στο ότι αυτό το θέμα δεν εμπεριέχεται στο τελικό κείμενο της διατριβής, έτσι όπως δημοσιεύτηκε το 2000-1, και δεν συμπεριελήφθη επίσης και σε μια πιο πρόσφατη δημοσίευση του 2007 (βλ. βιβλιογραφία). Ένας δεύτερος λόγος σχετίζεται με το ότι αυτή η ομάδα γυναικών καθηγητριών αποτελούσε πρωταρχικά τον στόχο της έρευνας. Στην πορεία όμως επεκτείναμε την έρευνα, για να συμπεριλάβουμε περισσότερες ομάδες και κατηγορίες εκπαιδευτικών. Ο πλούτος του υλικού, που συλλέξαμε, με τη βοήθεια συνεντεύξεων και συζητήσεων στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη μας έδωσε τη δυνατότητα να γενικεύσουμε διερευνώντας το φαινόμενο κύρος και τη σχέση του με το φύλο. Το προς μελέτη θέμα εμπίπτει στην κοινωνιολογία, και συγκεκριμένα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και παράλληλα άπτεται γενικότερα θέματα της κοινωνιολογικής και κοινωνικής θεωρίας.

Το κείμενο γράφτηκε σε μια πρώτη του μορφή πριν από τη δημοσίευση της διδακτορικής διατριβής και δημοσιεύτηκε αργότερα σ' ένα συλλογικό τόμο (βλ. υποσημ. 1).

¹ Το κείμενο αποτελεί επεξεργασία του άρθρου, που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο συλλογικό τόμο, που εκδόθηκε με επιμέλεια της Ε. Γκόβα το 2002, σσ. 21-32.

Στο κείμενο εδώ έχουμε επεξεργαστεί το άρθρο εμπλουτίζοντας την προβληματική και αποσαφηνίζοντας κάποιες ιδέες, που είχαν εκφραστεί περιληπτικά θα λέγαμε στο προηγούμενο κείμενο του 2002.

Στο κείμενο, που ακολουθεί, εξηγούμε συνοπτικά το ερευνητικό πρόβλημα, τη μέθοδο έρευνας, που υιοθετήθηκε και μερικά από τα αποτελέσματα, που σχετίζονται με τις άγαμες καθηγήτριες, και συγκεκριμένα με την εκτίμηση και το σεβασμό (κύρος), που χαίρουν στο σχολείο. Η συζήτηση του θέματος της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μαζί με το σχολιασμό των θεμάτων σχετικά με τη σχέση του κύρους με το φύλο κλείνει την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Στα αρχικά στάδια της συγκρότησης της ιδέας για τη διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας είχαμε σκεφτεί το θέμα των ανύπανδρων, γενικά, γυναικών για ορισμένους λόγους. Οι πιο σημαντικοί απ' αυτούς σχετίζονται με το ότι στην Ελλάδα ο θεσμός του γάμου είναι πολύ σημαντικός. Δεν είναι τυχαίο ότι η Ελλάδα αναφέρεται στις κοινωνικές επιστήμες ως μια «παντρεμένη κοινωνία», λόγω της κυριαρχίας του κοινωνικού αυτού θεσμού. Σήμερα μπορεί η θέση του άγαμου γενικώς να μην θεωρείται περίεργη ή αφύσικη, πάντως δεν είναι και ιδιαίτερα επιθυμητή ή αξιοζήλευτη, αλλά και δεν αποτελεί κοινωνικό πρότυπο προς μίμηση. Συχνά μάλιστα για όσους βιώνουν αυτή τη θέση, ο κοινωνικός τους περίγυρος τους κάνει να νιώθουν κατά κάποιο τρόπο σαν να είναι κοινωνικά «αποτυχημένοι».

Πρόσφατα σχετικά, σε μια δημοσίευση στον ημερήσιο Τύπο, ένας αρθρογράφος διατείνεται ότι «αύξηση παρουσιάζει ο αριθμός των γυναικών, που πέτυχαν επαγγελματικά αλλά δεν κατάφεραν να παντρευτούν», και μάλιστα όταν έχουν «πατημένα τα 31» (Τσεκούρας 1998, η έμφαση είναι δική μου). Γι' αυτό το λόγο, κάποιος καθηγητής ανθρωπολογίας, σύμφωνα με τον αρθρογράφο, ερεύνησε «το σοβαρό αυτό κοινωνικό φαινόμενο», ειδικά όταν η γυναίκα «αναζητεί σύντροφο καλύτερο από τον εαυτό της». Στο άρθρο δεν εξηγείται για ποιους λόγους είναι ένα «σοβαρό» κοινωνικό φαινόμενο, ούτε κι αναλύεται το γιατί η έννοια «καλύτερη» ταυτίζεται με την έννοια «ανώτερη» κοινωνική θέση. Επίσης, δεν διευκρινίζει το άρθρο για ποιους λόγους είναι επιλήψιμο να επιθυμεί κανείς τη βελτίωση της κοινωνικής του θέσης μέσω του γάμου, όπως εξάλλου γίνεται από καταβολής της κοινωνίας μας.

Ένα άλλο σχετικό παράδειγμα, αναφέρεται σε μια εμπειρική έρευνα. Συγκεκριμένα, σε μια τέτοια έρευνα, που διεξήγαγε το «Σεξολογικό Ινστιτούτο» στην Αθήνα, μελέτησε «ανύπαντρες» γυναίκες και «ανύπαντρους» άντρες και επεσήμανε ότι ειδικά «οι ανύπανδροι υψηλού μορφωτικού επιπέδου» έχουν «πρόβλημα» να βρουν σύντροφο και να «συνάψουν

σχέσεις διαρκείας». Εκτός από την προσωπική «αντιμετώπιση του προβλήματος», «κοινωνικές πρωτοβουλίες» θα πρέπει να αναληφθούν «δεδομένου ότι οι επιπτώσεις δημιουργούν γενικότερες παρενέργειες στην κοινωνία (υπογεννητικότητα, δημογραφικό πρόβλημα ... κλπ.)» (1996: 4). Οι συγγραφείς της ερευνητικής έκθεσης θεωρούν ότι ανύπανδρος ισοδυναμεί με άγαμος, ενώ μπορεί κάλλιστα να είναι διαζευγμένος ή χήρος και χήρα. Δεύτερο, θεωρεί η έρευνα τον γάμο ένα κοινωνικά όχι μόνο επιθυμητό, αλλά και υποχρεωτικό θεσμό, εξ ου και η λύση, που έμμεσα προτείνουν: ‘αν όλοι παντρευτούν δεν θα υπάρχει πρόβλημα’. Εννοούν όμως όπως φαίνεται μόνο τον ετεροφυλοφικό γάμο, αγνοώντας έτσι την ύπαρξη μονογονεϊκών οικογενειών ή και την ύπαρξη υιοθετημένων παιδιών ή και οικογενειών χωρίς παιδιά και μια σειρά άλλες σχέσεις οι οποίες δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως «γάμος» με τη συμβατική έννοια του όρου, αλλά που υπάρχουν σε μια κοινωνία, ακόμα και την ελληνική.² Ηχεί επίσης παράξενα και η χρήση της λέξης «παρενέργειες», η οποία ταιριάζει περισσότερο σε φαρμακευτικά σκευάσματα, κι όχι σε κοινωνικά φαινόμενα.

Φαίνεται πως η ύπαρξη άγαμων ατόμων, όταν είναι πάνω από μια ορισμένη ηλικία, συνιστά για πολλούς ανθρώπους ένα «πρόβλημα», πρόβλημα όμως που παραμένει εν πολλοίς αδιευκρίνιστο: ποιοι έχουν το «πρόβλημα» οι άγαμοι ή οι έγγαμοι;. Η επιλογή για σύναψη γάμου είναι μεν ένας άτυπος κοινωνικός κανόνας, αλλά για πολλούς φαίνεται να είναι και σε μεγάλο βαθμό επιβεβλημένος. Γι' αυτό δεν είναι τυχαίο ότι η Ελλάδα (εκτός από την Ιρλανδία και το Λουξεμβούργο) έχει το μικρότερο ποσοστό ανύπαντρων (άγαμων) γυναικών ηλικίας 25-49, για να ξεπεράσει και την Ιρλανδία στην ηλικιακή κατηγορία 65+ (191 και 36 αντίστοιχα, ανά 1000 κατοίκους στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το 1990) (Women in Europe 1992).

Η ιδεολογία της αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και το δεύτερο κύμα του φεμινιστικού κινήματος της δεκαετίας του 1970, που είχαν αμφισβητήσει το γάμο (το πρώτο ως μικροαστικό, το δεύτερο ως τον κατεξοχόν θεσμό της αντρικής κυριαρχίας) φαίνεται να μην είχαν και να μην έχουν ακόμα μεγάλη επίδραση την Ελλάδα, κι αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους, που δεν είναι του παρόντος να τους εξηγήσουμε. Το θέμα λοιπόν είναι ότι η κυρίαρχη ιδεολογία, και η κοινωνική πρακτική πολλές φορές, δεν αποδέχονται ως επιθυμητή ή αξιοζήλευτη επιλογή ζωής το να ζει κανείς μόνος/η και να επιλέγει να έχει μια σχέση στενή με κάποιο άλλο άτομο χωρίς να έχει συνάψει ένα συμβόλαιο γάμου, όπως γίνεται σε άλλα κράτη της δυτικής Ευρώπης και όπως πρόσφατα έγινε ορατή μια τέτοια

² Στις ΗΠΑ, σε μια έρευνα που έγινε για τις κυρίαρχες μορφές οικογένειες βρέθηκε ότι ενώ πολλοί πιστεύουν ότι η πλειοψηφία των οικογενειών emπίπτουν στην κατηγορία ‘ζευγάρι (γυναίκα-άνδρας), παιδί, σπίτι, αυτοκίνητο, και οικιακά ζώα’, στην πραγματικότητα αποτελούν μειοψηφία. Δυστυχώς μού λείπει η σχετική παραπομπή.

επιλογή από την περίπτωση της πολιτικού Σεγκολέν Ρουαγιάλ, υποψηφίας στις εκλογές για το προεδρικό αξίωμα της Γαλλίας, που έχει γεννήσει τέσσερα παιδιά, χωρίς να έχει παντρευτεί και τυπικά τον σύντροφό της, επίσης γνωστό πολιτικό.

Στην ανάλογη βιβλιογραφία, η περίπτωση των άγαμων καθηγητριών εμπίπτει σε ένα φαινόμενο, το οποίο ονομάζεται 'status inconsistency' (ανακολουθία στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής θέσης). Αυτό σημαίνει ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των ατόμων, που εργάζονται σε κάποιες θέσεις, δεν ταιριάζουν με αυτό που περιμένουμε να βρούμε σε ορισμένες θέσεις, και που χαίρουν διαφορετικά ή και αντίθετα επίπεδα κύρους. Παραδείγματος χάρη, όταν σκεφτόμαστε χειρουργούς περιμένουμε να δούμε ένα λευκό άντρα και όχι έναν έγχρωμο άνδρα ή μια (λευκή) γυναίκα (Hughes 1971, για την κοινωνική θέση, βλ. Kantzara 2006). Έτσι ανακολουθία στα χαρακτηριστικά της θέσης σημαίνει ότι στο ίδιο άτομο συνυπάρχουν δυο ίσως και περισσότερες αντιτιθέμενες κοινωνικές θέσεις, που η κάθε μια υποστηρίζεται από και χαίρει διαφορετικό ύψος κύρους, δηλαδή η μια θέση εκτιμάται υψηλότερα και η άλλη χαμηλότερα.

Στην περίπτωση της επαγγελματικής ομάδας των καθηγητών – αλλά και όχι μόνο σ' αυτήν την περίπτωση – υποθέτουμε γενικώς ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι παντρεμένοι και ότι έχουν γεννήσει και ανατρέφουν παιδιά. Αυτό το παράδειγμα δείχνει ότι κάποια στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας θεωρούνται αυτονόητα, ενώ για ορισμένους μπορεί και να μην είναι. Αυτό σημαίνει ότι οι άγαμοι γενικότερα θα έρχονται συχνά αντιμέτωποι με ερωτήσεις του τύπου «καλά εσείς πώς και δεν παντρευτήκατε;», όπως μου έχουν πει χαρακτηριστικά οι καθηγήτριες και οι καθηγητές που μου παραχώρησαν συνέντευξη.

Σε σχέση τώρα με την επαγγελματική ταυτότητα, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες υποεπροσωπούνται σε επαγγέλματα, τα οποία χαίρουν κάποιο υψηλό κοινωνικό κύρος. Αυτό σημαίνει πιθανά ότι αυτή η ταυτότητα περικλείει τέτοια στοιχεία, τα οποία θεωρούνται ότι μόνο οι άντρες τα κατέχουν και γι' αυτό ίσως υποτίθεται από ορισμένους ότι γυναίκες δεν θα ήταν δυνατό να στελεχώσουν τέτοια επαγγέλματα.

Τελευταία γίνεται επίσης λόγος για το «γυάλινο ταβάνι», τα εμπόδια δηλαδή τα οποία κατά κάποιο τρόπο δεν είναι ορατά, και τα οποία εμποδίζουν τις γυναίκες να αναρριχηθούν σε υψηλότερες θέσεις. Η δική μου υπόθεση είναι ότι το πώς ορίζονται ορισμένες επαγγελματικές ταυτότητες αποκλείει εξ ορισμού τη ταυτότητα, που σχετίζεται με γυναίκες, ειδικά όταν ορισμένα στοιχεία χαρακτηρίζονται ως ουδέτερα. Η ταυτότητα δεν συνιστά βέβαια από μόνη της ένα καταλυτικό φραγμό, όπως φαίνεται και από την παρουσία των γυναικών στις ανώτερες θέσεις της πολιτικής, των επιχειρήσεων ή άλλων πεδίων και θεσμών της κοινωνικής ζωής.

Συνεχίζοντας με το θέμα της ταυτότητας, στην εκπαίδευση για παράδειγμα, θεωρείται πως οι γυναίκες έχουν πρόβλημα επιβολής πειθαρχίας στη σχολική τάξη. Αυτό δηλώνει ότι, ασχέτως από το αν οι γυναίκες έχουν ή δεν έχουν πρόβλημα επιβολής της εξουσίας που διαθέτουν ως εκπαιδευτικοί, θεωρείται «φυσική» η σχέση ανδρών με την άσκηση εξουσίας, ενώ δεν θεωρείται τόσο «φυσική» για τις γυναίκες, τόσο από ορισμένους εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές ή μαθήτριες. Έτσι ενώ ένα χαρακτηριστικό ορίζεται με ουδέτερο τρόπο, παρατηρούμε εν τούτοις ότι «ζωγραφίζει» μια επαγγελματική ταυτότητα που συνδέεται με χαρακτηριστικά φύλου.

Επίσης, σύμφωνα με μια ισχύουσα και διαδεδομένη άποψη, η έλλειψη φασαρίας και στη σχολική τάξη δείχνει αν ο εκπαιδευτικός είναι «καλός» στην εργασία του. Παρατηρούμε ότι εδώ βγαίνουν συμπεράσματα από ένα χαρακτηριστικό, όπως η «ησυχία στην τάξη», που αναφέρονται στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε θέματα πειθαρχίας ή και σε θέματα διδακτικών μεθόδων. Τα συμπεράσματα αυτά βέβαια μπορεί να είναι κι επισφαλής, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι και η γνώμη των μαθητών χρειάζεται να ληφθεί υπόψιν για να καταλήξουν στο άνω συμπέρασμα. Στο θέμα αυτό επανερχόμαστε πιο κάτω.

Στην περίπτωση των άγαμων καθηγητριών λοιπόν μ' ενδιέφερε να διερευνήσω τις βάσεις στις οποίες στηρίζεται το κύρος τους στο σχολείο. Με την έννοια άγαμος-η ή και ανύπανδρος-η, εννοώ την κατηγορία των γυναικών, οι οποίες δεν έχουν παντρευτεί πριν, δεν είναι διαζευγμένες ή χήρες, δεν έχουν δικά τους παιδιά και είναι άνω των 30 χρόνων. Η κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνει όμως τις στενές σχέσεις, όπως και τη συμβίωση με σύντροφο.

Από τις συνεντεύξεις έγινε φανερό ότι με την έννοια κύρος οι ερωτώμενοι εννοούν σεβασμό και εκτίμηση, που χαίρουν στο σχολείο, τόσο εκ μέρους των μαθητών/τριών όσο και εκ μέρους των συναδέλφων τους. Στην έρευνα αυτή ασχολήθηκα με το κύρος, που χαίρουν οι εκπαιδευτικοί εκ μέρους των συναδέλφων τους κι όχι με το κύρος, δηλαδή την κοινωνική θέση, που μπορεί να έχουν στην ευρύτερη κοινωνία.

Διάλεξα να μελετήσω τους εκπαιδευτικούς για κάποιους λόγους. Ορισμένοι απ' αυτούς είναι ότι πρώτα και κύρια οι εκπαιδευτικοί χαίρουν ακόμα κάποιας σχετικά υψηλής κοινωνικής θέσης παρόλες τις προσπάθειες εκ μέρους διαφόρων κυβερνήσεων και κοινωνικών ομάδων να μειώσουν το κύρος αυτό. Δεύτερο, οι γυναίκες αποτελούν ένα αξιοσέβαστο ποσοστό στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς, άνω του 60% στο Γυμνάσιο και λιγότερο από το 50% στο Λύκειο. Τα στατιστικά στοιχεία αυτά είναι του 1992, ενώ τα πιο πρόσφατα δεν δείχνουν αλλαγή σ' αυτή την τάση. Τρίτο, εκτός από ορισμένες ειδικότητες, για τις οποίες απαιτείται τίτλος σπουδών από τα ΤΕΙ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

διαθέτουν πτυχίο πανεπιστημίου κι έτσι θεωρούνται ίσοι από άποψη εκπαίδευσης. Τέταρτο, ενώ οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μαζί σ' ένα σχολείο, δουλεύουν βασικά χωριστά στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι αφού η «κύρια» δουλειά τους είναι στη σχολική τάξη, δεν εξαρτώνται ίσως τόσο πολύ από την εργασία ή την αποδοχή των συναδέλφων, οι οποίοι παρόλα αυτά έχουν μια σαφή γνώμη για την ποιότητα της εργασίας και μια εκτίμηση ο ένας για τον άλλον.

Σ' αυτήν την έρευνα λοιπόν αφενός προσπάθησα να απομονώσω κάποιους παράγοντες, για να μπορέσω να μελετήσω το κύρος και τους προσδιοριστικούς του παράγοντες και ιδιαίτερα τη σχέση του με το φύλο. Αφετέρου κατεβλήθη προσπάθεια να αναλυθεί η επίδραση του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος στον κόσμο του σχολείου χρησιμοποιώντας τον όρο επαγγελματική ταυτότητα και εξετάζοντας διάφορες πλευρές της, όπως είναι η σχέση με τους μαθητές/τριες, η μετάδοση γνώσεων, η σχέση με το επάγγελμα, το σχολείο και τους συναδέλφους, η ανεξαρτησία τους και οι φιλοδοξίες τους (βλ. και επόμενη ενότητα).

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθώ σε γενικά στοιχεία μεθόδου συλλογής υλικού και στρατηγικές ανάλυσής του, καθώς και σε ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής.

Η ΕΡΕΥΝΑ: ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Το θέμα, που θέλησα να διερευνήσω, προϋπέθετε τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, δηλαδή τη χρήση ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων, όπως είναι και η «εις βάθος συνέντευξη» (in-depth interviewing). Η έρευνα αυτή, που απετέλεσε τη βάση για τη διδακτορική διατριβή στο ολλανδικό πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης το 2001, και διεξήχθη στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους-φάσεις στη δεκαετία του 1990. Η έρευνα στη Θεσσαλονίκη διεξήχθη όμως μόνο στην τρίτη φάση. Σε κάθε φάση διεξήχθησαν συνεντεύξεις βάθους (δηλ. με ελεύθερες απαντήσεις) και με μια θεματική δόμηση τέτοια, που να επιτρέπει την ανακάλυψη θεμάτων, που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς που είχαν την επιθυμία και την ευγενή καλοσύνη να μου παραχωρήσουν τη συνέντευξη.

Τα θέματα στα οποία τέθηκαν ερωτήσεις αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα, δηλαδή ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί θέματα όπως, πώς ορίζουν τη δουλειά τους, λόγοι που την επέλεξαν, χρήση διδακτικών μεθόδων, μετάδοση γνώσεων και αξιών, οργάνωση εξωδιδακτικών εκδηλώσεων (πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.ά), και σχέσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές, ο βαθμός ανεξαρτησίας ή αυτονομίας και οι φιλοδοξίες τους. Επίσης, τέθηκαν ερωτήσεις, που αφορούσαν τα διοικητικά καθήκοντά τους, όπως είναι συμμετοχή στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, και οι σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Το τελικό δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει τόσο άγαμες όσο και παντρεμένες καθηγήτριες, καθώς και καθηγητές, σε σύνολο που ανέρχεται σε σχεδόν πενήντα (50) εκπαιδευτικούς. Η ηλικία των συνεντευξιαζομένων κυμαίνεται ανάμεσα στα 27 μέχρι τα 65 έτη. Στο μικρό αυτό δείγμα εκπροσωπούνται όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα πανεπιστημιακού επιπέδου μόρφωσης. Οι ειδικότητες από τα ΤΕΙ δεν ελήφθησαν υπόψη, κι αυτό γιατί ήθελα να απομονώσω τον παράγοντα εκπαίδευση και επικεντρώθηκα σε πτυχιούχους της τριτοβάθμιας, για να είναι και τυπικά ίσοι. .

Η μέθοδος δειγματοληψίας είναι το snow-ball sampling, δηλαδή μέσω των πρώτων συνεντεύξεων αναζητήθηκαν οι επόμενοι πρόθυμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν συνήθως γνωστοί των πρώτων, που μου παραχώρησαν συνέντευξη. Κι αυτό γιατί σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση σ' ολόκληρο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό, που θα απαιτούσε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, αν και αυτό είναι συζητήσιμο (όπως φερ' ειπείν, η περίπτωση των προβλέψεων των εκλογικών αποτελεσμάτων, οι οποίες ενώ στηρίζονται σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πολλές φορές τελικά οι προγνώσεις απέχουν πολύ από την πραγματικότητα των εκλογικών αποτελεσμάτων). *Η έρευνα αποσκοπούσε κυρίως στην εξερεύνηση ενός φαινομένου, όπως είναι το κύρος σ' ένα επαγγελματικό χώρο και στην ανακάλυψη πιθανόν κάποιων αρχών που χαρακτηρίζουν αυτό το φαινόμενο.*

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε τρία επίπεδα και από δύο οπτικές γωνίες. Το πρώτο επίπεδο, η περιγραφή, συμπίπτει με την πρώτη οπτική γωνία, δηλαδή σ' αυτό αναφέρθηκε τι πιστεύουν οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι. Το δεύτερο επίπεδο είναι η καθ' εαυτού ανάλυση, που σημαίνει ότι καταβλήθηκε προσπάθεια ν' ανακαλυφτούν κανονικότητες (patterns) στις απόψεις των εκπαιδευτικών, για να διαπιστωθεί πόσοι έχουν την ίδια, παρεμφερή ή διαφορετική γνώμη. Η σύγκριση των συνεντεύξεων μάς επιτρέπει να διαπιστώσουμε ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις που εκφράστηκαν, τη διασπορά τους, και τις οποίες ομοιότητες και διαφορές θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (ηλικία, φύλο, και οικογενειακή κατάσταση), το γνωστικό αντικείμενο και το σχολείο (γενικό ή τεχνικό, Λύκειο ή Γυμνάσιο), στο οποίο εργάζονται, στον τόπο που βρίσκεται το σχολείο, στα χρόνια επαγγελματικής απασχόλησης, και τη χρονιά που δόθηκε η συνέντευξη. Σ' ένα τρίτο επίπεδο ανάλυσης του υλικού, καταβλήθηκε προσπάθεια να γίνει σύνθεση των προηγούμενων δύο επιπέδων και να δοθεί μια ερμηνεία από τη σκοπιά της ερευνήτριας.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γενικό πλαίσιο

Το κύρος, που χαίρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολείο εκ μέρους των συναδέλφων τους, είναι άμεσα συνδεδεμένο με την επαγγελματικό τους προφίλ ή ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν κι αξιολογούν τον εαυτό τους και τους συναδέλφους τους όχι μόνο με βάση τις επαγγελματικές ικανότητες, συμπεριφορές, και τις απόψεις που έχουν, αλλά και με το ποιος θα έπρεπε να έχουν. Οι εκπαιδευτικοί, και όχι μόνο, αμφιταλαντεύονται συχνά ανάμεσα στα ιδανικά από τα οποία εμφορούνται και στην πραγματικότητα στην οποία είναι «αναγκασμένοι» να λειτουργούν. Πολλοί θέλουν να είναι οι «εμπνευσμένοι δάσκαλοι» δεν τα καταφέρνουν όμως και εργάζονται στις παρούσες συνθήκες απλά ως «δημόσιοι υπάλληλοι». Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσπαθούν να θέσουν σ' εφαρμογή τα ιδανικά και την παιδεία τους.

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη πολυσύνθετη φύση του επαγγέλματός τους με ποικίλους όρους όπως του «γραφιά», του/της «ψυχολόγου», του «αστυνομικού» και του «πυροσβέστη». Δεν είναι τυχαίο ότι χρησιμοποιούν συνήθως τρεις έννοιες, για να αποδώσουν την πολυπλοκότητα της εργασίας τους: πολλοί χρησιμοποιούν την έννοια «καθηγητής/τρια», που δηλώνει κυρίως το επάγγελμα, την έννοια «δάσκαλος», που δηλώνει συνήθως την παιδαγωγική πλευρά του εκπαιδευτικού και την έννοια «εκπαιδευτικός», η οποία για πολλούς σημαίνει μετάδοση παιδείας στο σχολείο σε πολλά επίπεδα.

Πολλές και πολλοί εκπαιδευτικοί, βασίζονται στη δική τους εμπειρία από την εποχή που οι ίδιες/οι ήταν μαθητές και μαθήτριες, για να μπορούν να «σταθούν ως δάσκαλοι», μερικοί βασίζονται και σε παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά κυρίως στο «χρόνο» που μπορούν να διαθέσουν, για να προετοιμαστούν κατάλληλα για τα μαθήματα. Ορισμένες εκπαιδευτικοί βλέπουν το επάγγελμά τους μόνο ως λειτούργημα και πολλοί δηλώνουν ότι είναι και τα δυο, αμφιταλαντευόμενοι καμιά φορά ανάμεσα στο ποιο τελικά έχει προτεραιότητα στη ζωή τους, το επάγγελμα ή το λειτούργημα. Η έννοια «επάγγελμα» δηλώνει ότι η εξάσκησή του πρέπει να εξασφαλίζει τα προς το ζην, ενώ το λειτούργημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να ενδιαφέρονται για «υλικές» μόνο αμοιβές ή και ότι στο σχολείο δίνουν κάτι «παραπάνω» από τον εαυτό τους και «νοιάζονται» πολύ περισσότερο απ' όσο τελικά αμείβονται υλικά.

Μια καθηγήτρια όμως αντέδρασε με τον ορισμό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως λειτούργηματος λέγοντας χαρακτηριστικά ότι αποτελεί «μυθοποίηση» με σκοπό να αποκρύψουν οι εκπαιδευτικοί πιθανόν «κενά» στην εκπαίδευσή τους, τα ελλιπή θεσμικά μέσα, που τίθενται στη διάθεσή τους για επιμόρφωση και τον χαμηλό γενικά μισθό. Αντίθετα

επέμενε στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής συνείδησης των εκπαιδευτικών των οποίων η δουλειά χρειάζεται να ελέγχεται μεν, αλλά να αμείβεται και κατάλληλα δε.

Συγκρίνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών που μου παραχώρησαν συνέντευξη κατέληξα στο συμπέρασμα ότι τελικά για πολλούς οι έννοιες λειτούργημα και επαγγελματική συνείδηση είναι σχεδόν ταυτόσημες. Αυτό όμως που διατρέχει όλες τις συνεντεύξεις είναι ένας «καημός» και μια «έγνοια» να προσπαθούν να εφαρμόσουν μια εξιδανικευμένη άποψη για την εκπαίδευση από τη μια και η «απογοητευτική κατάσταση» στην οποία έχει περιέλθει (η εκπαίδευση) από την άλλη, στην οποία ο μισθός, που λαμβάνουν είναι απλώς μια ένδειξη ανάμεσα σε τόσες άλλες της κοινωνικής υποτίμησης του επαγγέλματος. Αρκετοί όμως δεν πτοούνται και δεν αποθαρρύνονται τόσο, ώστε να μην προσπαθούν να κάνουν πράξη τα ιδανικά τους και τις απόψεις τους. Κι αυτό φαίνεται από το τι είδους μόρφωση και καλλιέργεια παρέχουν στις μαθήτριες και τους μαθητές. Σ' αυτό το σύντομο κείμενο όμως δεν μπορούμε να επεκταθούμε περαιτέρω στα θέματα που έχουμε θίξει μέχρι εδώ (για περισσότερα ερευνητικά αποτελέσματα βλ. τη διατριβή 2000-01 και 2007).

Οι εκπαιδευτικοί, ως γνωστόν, συμμετέχουν παράλληλα με τα διδακτικά τους καθήκοντα και στη διοίκηση του σχολείου μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων, μαζί όμως και με τον διευθυντή/ντρια και τον υποδιευθυντή/τρια. Παρόλο, που λίγοι είναι οι τομείς στους οποίους μπορούν να πάρουν αποφάσεις (λόγω του ότι π.χ. τα βιβλία είναι δεδομένα και δοσμένα, όπως και η διδακτέα ύλη, ή και θέματα οργάνωσης της μαθητικής ζωής) πολλές εκπαιδευτικοί διαφωνούν στο ότι οι συνεδριάσεις είναι αφενός σύντομες κι αφετέρου «ελάχιστες» (3-4 φορές κατά το σχολικό έτος). Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσπαθούν να κάνουν αυτές τις συνεδριάσεις ουσιαστικές, πολλοί είναι αυτοί οι οποίοι αφήνουν τα πράγματα όπως έχουν και ελάχιστες/οι είναι αυτές/οι οι οποίες/οι «τολμούν» ίσως και να συγκρουστούν για θέματα αρχής ή απλά να εκφράσουν μια διαφορετική γνώμη και να αναλάβουν μια πρωτοβουλία, για να μια πολιτιστική εκδήλωση ή άλλη εξωδιδακτική δραστηριότητα.

Βασικό κριτήριο από το οποίο κρίνεται το κύρος των εκπαιδευτικών είναι το να «μπορούν να σταθούν» μέσα στην τάξη και συνακόλουθα μέσα στο σχολείο. Για πολλούς απαραίτητες προϋποθέσεις είναι το επιστημονικό υπόβαθρο, η δυνατότητα μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές και η πειθαρχία μέσα στην σχολική τάξη. Πέρα απ' αυτό όμως, ο λεγόμενος «χαρακτήρας» τους είναι απαραίτητο στοιχείο στην άσκηση του επαγγέλματος. Έτσι χαρακτηριστικά, όπως η υπομονή, η έλλειψη εγωισμού, η μεθοδικότητα στη δουλειά, η «αγάπη» ή η κατανόηση προς τα «παιδιά», η ειλικρίνεια, και η ηθική στάση, θεωρούνται από μερικούς «έμφυτα», τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες, και γι' αυτό «δύσκολο» να τα

αποκτήσεις αν δεν τα έχεις. Από τις συνεντεύξεις πάντως συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ποια χαρακτηριστικά είναι έμφυτα ή όχι και παρατηρούμε ότι οι απόφοιτοι των θετικών επιστημών έχουν μια τάση να ονομάζουν πολλά χαρακτηριστικά έμφυτα. Επίσης, από τις συνεντεύξεις συμπεραίνουμε ότι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν διαφορετικά σε θέματα χαρακτήρα. Αυτό που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς είναι αντίθετα η παιδαγωγική τους άποψη, η πολιτική τους ιδεολογία και η γενιά στην οποία συμμετείχαν ως φοιτητές και φοιτήτριες, όπως θα δούμε και πιο κάτω.

Σε σχέση με τους συναδέλφους τους τώρα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα πρέπει να δείχνουν «αλληλεγγύη» και να είναι συνεργάσιμες/οι. Σε σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι «να μην δημιουργούν» προβλήματα και να μην «πηγαίνουν» τακτικά μαθητές «στο γραφείο» (του/της διευθύντριας) για επίπληξη. Αυτή η πράξη μπορεί να σημαίνει ότι ο/η συγκεκριμένος/η εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να κρατήσει την τάξη, δηλαδή αδυνατεί να ασκήσει αποτελεσματικά την εξουσία και «να λύσει τα προβλήματα μόνος του ή μόνη της».

Τα αποτελέσματα, που περιγράψαμε μέχρι στιγμής είναι σχηματικά κι ενδεικτικά, γι' αυτό και δεν εξαντλούν το εύρος των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας εμπεριέχονται στη διδακτορική διατριβή (βλ. βιβλιογραφία). Το θέμα του άρθρου μας όμως είναι οι άγαμες καθηγήτριες και η σχέση με το κύρος που αποκτούν στο σχολείο.

Οι άγαμες εκπαιδευτικοί και κύρος

Τα αποτελέσματα που περιγράψαμε μέχρι στιγμής δείχνουν παράλληλα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται και οι άγαμες καθηγήτριες. Σε σχέση μ' αυτήν την κατηγορία εκπαιδευτικών θα προσπαθήσουμε να δώσουμε τα αποτελέσματα υπό μορφή απαντήσεων σε ερωτήσεις που τίθεται ανοιχτά ή εξυπονούνται. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. *Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις άγαμες καθηγήτριες στους άλλους/ες καθηγητές/τριες;* Η απάντηση μπορεί να είναι θετική εξαρτώμενη όμως από το πώς ορίζεται η «διαφορά» και με τι άλλες «διαφορές» τελικά συμπίπτει. Στην περίπτωση, που για παράδειγμα η διαφορά των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδοθεί στην γενιά που ανήκουν, τότε αυτό το στοιχείο είναι πιο σημαντικό από την οικογενειακή τους κατάσταση. Πολλές ανύπαντρες καθηγήτριες από το σύνολο του δείγματος της έρευνας, διαφέρουν από τους συναδέλφους τους στην πολιτική τους ιδεολογία, αλλά κι ως εκπαιδευτικοί προβάλλοντας μια ριζοσπαστικότητα σε θέματα παιδαγωγικής και εκπαίδευσης. Αμφισβητούν την ισχύουσα

πραγματικότητα στο σχολείο και αγωνίζονται να την αλλάξουν προς μια, όπως λένε, πιο «δημοκρατική κατεύθυνση». Οι γυναίκες αυτές, (από όσες δηλαδή μου παραχώρησαν συνέντευξη) ανήκουν είτε στη λεγόμενη γενιά του Πολυτεχνείου ή στην αμέσως επόμενη μεταπολιτευτική γενιά κι έχουν θητεύσει επίσης στο φεμινιστικό κίνημα. Επειδή λοιπόν διαφέρουν από πολιτική και εκπαιδευτική άποψη, διαφέρουν και ως γυναίκες, γιατί προσπαθούν να κάνουν πράξη μια εναλλακτική θα λέγαμε γυναικεία ταυτότητα (βλ. ανάλυση πιο κάτω).

2. *Γίνονται οι άγαμοι (ανύπαντρες) εκπαιδευτικοί αποδεκτές;* Η απάντηση είναι και θετική και αρνητική, κι αυτό γιατί εξαρτάται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται. Σ' ένα σχετικά συντηρητικό σχολικό περιβάλλον γίνονται αποδεκτές, με την έννοια ότι αποκτούν υψηλό κύρος, όταν δεν έχουν αποκλείσει το γεγονός ότι θα παντρευτούν, γιατί αλλιώς «ακολουθούνται από ερωτηματικά», όπως μου είπαν χαρακτηριστικά. Σ' ένα πιο προοδευτικό περιβάλλον γίνονται περισσότερο αποδεκτές εκείνες, που «συνειδητά» έχουν αποφασίσει να μην παντρευτούν, που φαίνεται δηλαδή να είναι απόρροια μιας συνειδητής επιλογής, αλλά και γιατί το θέμα του γάμου δεν είναι αποκλειστικό κριτήριο επιτυχίας ενός ατόμου και μάλιστα εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση όμως, που μοιάζουν με τη συμπεριφορά τους να προσωποποιούν το στερεότυπο της γεροντοκόρης τότε δεν γίνονται συνήθως ευρύτερα αποδεκτές, δεν αποκτούν δηλαδή υψηλό κύρος. Το ερώτημα, που προκύπτει είναι, *Πώς συμπεραίνεται όμως το γεροντοκόρη;* Συμπεραίνεται συνήθως από το ότι θεωρείται ίδιον των ανύπανδρων γυναικών μια «ορισμένης» ηλικίας όταν συνομιλούν με συναδέλφους τους να αναφέρονται «αποκλειστικά» και μόνο σε θέματα υγείας της οικογένειάς τους ή και από την άποψη περί ηθικής που εκφράζουν στην περίπτωση, για παράδειγμα σεξουαλικής ηθικής, που «θα πρέπει» να ισχύει στη ζωή των μαθητών και μαθητριών. Επίσης, η συμπεριφορά τους μπορεί να κριθεί ως «μίζερη», «κακόμοιρη» ή και «ιδιόρρυθμη» και που αυτό ισχύει και για τους άγαμου άνδρες εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια αν μια γυναίκα εκπαιδευτικός, που είναι «ελεύθερη», δεν εκδηλώσει τέτοια χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά της ή στις απόψεις που εκφράζει, δεν αξιολογείται και ως γεροντοκόρη. Επιπλέον, συχνά τέτοια φαινόμενα συμπεριφοράς αποδίδονται στο ότι οι «ελεύθερες» δεν έχουν δικά τους παιδιά και γι' αυτό δεν μπορούν να τα «καταλάβουν» ή επειδή δεν έχουν σεξ «δεν ξεσπούν», ή είναι εγωίστριες (γι' αυτό «ιδιόρρυθμες») αφού δεν έχουν κανένα άλλο να σκεφτούν πέρα από τον εαυτό τους. Κι αυτές οι απόψεις εκφράζονται ασχέτως αν οι «ελεύθερες» φροντίζουν άλλα μέλη της οικογένειάς τους πρακτικά, οικονομικά ή με άλλους τρόπους. Αυτό σημαίνει ότι ο/η «ελεύθερος» συνδέεται

συχνά με το «ανώριμος/η», αφού ο ανύπαντρος εξ ορισμού συνδέεται με την έλλειψη παιδιών, το οποίο με τη σειρά του σημαίνει ότι κάποιος δεν έχει και «ευθύνες». Η ανάληψη ευθυνών θεωρείται ότι συμβαδίζει με την ωριμότητα, αλλά και με τη διεκδίκηση περισσότερου σεβασμού, γιατί αυτός/ή έχει εκτελέσει τις κοινωνικές του υποχρεώσεις. Έτσι η οικογενειακή κατάσταση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ορισμένους για την προβολή αξιώσεων (claims) σε αμοιβές ή δικαιώματα (τυπικά και άτυπα), τα οποία όμως στερούνται κάποιοι άλλοι. Κι αυτό το θέμα μας φέρνει στην τρίτη ερώτηση.

3. *Γίνεται διάκριση εις βάρος των άγαμων εκπαιδευτικών;* Η απάντηση είναι και αρνητική, αλλά και θετική μιλώντας σε γενικές γραμμές. Σε επίπεδο σχολείου εξαρτάται και από τις ιδιαίτερες συνθήκες και τη δυναμική της ομάδας που αναπτύσσεται εκεί. Σε γενικές γραμμές πάντως, η πολιτεία κάνει κάποια διάκριση εις βάρος όσων δεν έχουν παντρευτεί, κάτι που φαίνεται στο ύψος των μισθών και στη φορολογία εισοδήματος, και από το γεγονός ότι πλειοδοτείται ο γάμος και η ύπαρξη παιδιών με «μόρια», που αποδίδει στους παντρεμένους και τα οποία μόρια είναι απαραίτητα φερ' ειπείν για τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών. Δεν είναι τυχαίο ότι για τις ανάγκες των μεταθέσεων και για να συμπληρωθούν τα μόρια υπάρχουν περιπτώσεις σύναψης «λευκού γάμου», δηλαδή γάμου μόνο τυπικά, «στα χαρτιά», όπως λένε οι ίδιοι. Δεύτερο, οι συνάδελφοι μεταξύ τους τείνουν να φορτώνουν τις εργασίες γραφείου στις ελεύθερες, στους νεοδιόριστους (λόγω του άγραφου νόμου της αρχαιότητας), αλλά και σε όσες/ους δεν έχουν παιδιά ή τα παιδιά τους έχουν μεγαλώσει και «άρα δεν έχουν υποχρεώσεις». Βασική δικαιολογία είναι ότι ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών έχουν πιο πολύ «ελεύθερο χρόνο» από τους παντρεμένους άνδρες και γυναίκες. Οι άνδρες δεν έχουν χρόνο γιατί «τρέχουν» για τη δεύτερη δουλειά, και οι γυναίκες, γιατί πρέπει «να φροντίσουν» μικρά παιδιά. Γενικά δηλαδή συνηθίζεται να ζητείται πιο εύκολα κάτι, μια «χάρη» από τις/ους ανύπανδρες/ους απ' ό,τι από τους παντρεμένους. Σ' αυτό το σημείο υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις πρώτες συνεντεύξεις και στις τελευταίες στην Θεσσαλονίκη. Στις τελευταίες φαίνεται να υπάρχει μια μεγαλύτερη ισοτιμία σε σχέση με την κατανομή εργασιών γραφείου και άλλων διδακτικών και μη καθηκόντων στο σχολείο.
4. *Θεωρούνται οι άγαμες γυναίκες διαθέσιμες για γάμο;* Ναι, ακόμα και στην περίπτωση που δεν είναι, η γενική εικόνα είναι ότι «θα έπρεπε να είναι». Από αυτό πολλοί συμπεραίνουν ότι οι άγαμες είναι και σεξουαλικά διαθέσιμες, ασχέτως αν οι ίδιες δηλώνουν κάτι τέτοιο ή

όχι. Αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν μάλιστα ότι είναι οι γυναίκες που πρέπει να βάζουν τα «όρια», δική τους μπορεί να είναι δηλαδή η ευθύνη και για ανάρμοστη συμπεριφορά ορισμένων ανδρών συναδέλφων απέναντί τους. Κάποιες καθηγήτριες έχουν υποστεί επιπλέον και σεξουαλική παρενόχληση από παντρεμένους συναδέλφους τους ή και από διευθυντές σχολείων. Όσες άγαμες καθηγήτριες, επίσης, είναι ομοφυλόφιλες φροντίζουν να μην το δηλώνουν ανοιχτά σε όλους τους συναδέλφους, αλλά σε μερικούς ή μερικές με τους οποίους έχουν αναπτύξει και φιλικές σχέσεις.

Σε γενικές γραμμές η παρούσα έρευνα δείχνει ότι είναι δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια και να ποσοτικοποιήσουμε το κύρος (τον σεβασμό και την εκτίμηση) που χαίρει ένας ή μια εκπαιδευτικός στο σχολείο του. Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια για να αποδώσουν κύρος. Αυτό δείχνει ότι το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται ένας εκπαιδευτικός μαζί με τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, επηρεάζουν και το «πόσο» κύρος αποκτά. Σ' αυτήν την αξιολογική κρίση, που υπόκεινται όλοι, και η οποία είναι κυρίως άτυπη, πολλά χαρακτηριστικά «μετράνε», αλλά η όλη διαδικασία δεν είναι σωρευτική. Στην επόμενη υποενότητα συζητάμε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αρχές απόδοσης και απόκτησης κύρους.

Κύρος και ταυτότητα

Αναλυτικότερα, το κύρος αποκτάται ή αποδίδεται ως αποτέλεσμα μιας κυρίως άτυπης διαδικασίας αξιολόγησης και κρίσης (των συναδέλφων) και η οποία καταλήγει σε διάκριση, διαστρωμάτωση και τέλος ιεραρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, φτιάχνοντας θα λέγαμε μια μικρογραφία της κοινωνικής ιεραρχίας σε κάθε σχολείο. Η διαδικασία αυτή δεν είναι συνήθως συνειδητή. Εδώ αναλυτικά μπορούμε να ορίσουμε κάποια κριτήρια κατάταξης και αξιολόγησης.

Τα κριτήρια κατάταξης των καθηγητών σ' ένα σχολείο, ανάλογα με την αξία τους, στην άτυπη ιεραρχία, γίνεται με βάση την ηλικία τους, το φύλο, την οικογενειακή τους κατάσταση, το γνωστικό αντικείμενο και το σχολείο, με τρόπους όμως που δεν είναι πάντα ξεκάθαροι, αλλά ούτε και σωρευτικοί. Αν κάποιος δηλαδή συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά που αξιολογούνται θετικά δε σημαίνει ότι θα εκτιμάται περισσότερο κι από κάποιον άλλον για το λόγο ότι μπορεί τα κριτήρια που αναφέρονται στο τι είναι καλό μάθημα ή ποια γνώση αξίζουν να μεταδίδουν στο σχολείο να διαφέρει σημαντικά. Παρατηρούμε λοιπόν ότι πρώτα διαχωρίζεται το σώμα των εκπαιδευτικών σ' ένα σχολείο σε νέους και μεγαλύτερης ηλικίας, μετά σε «νεοδιόριστους» και σε έμπειρους/ους ή «παλιές καραβάνες», ταυτόχρονα σε παντρεμένους και ανύπαντρους, μετά σε όσους διδάσκουν «πρωτεύοντα και

δευτερεύοντα μαθήματα», ακολούθως στα γνωστικά αντικείμενα των θεωρητικών ή θετικών επιστημών και τελειώνοντας σε καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου. Το Λύκειο επίσης διακρινόταν τότε που διεξήχθη η έρευνα σε Γενικό και Τεχνικό Λύκειο. Πραγματοποιείται δηλαδή μια συνεχής διάκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ακολουθεί η κατάταξη τους στις διάφορες κατηγορίες, που αναφέραμε και μετά αξιολογείται η ποιότητά τους ως εκπαιδευτικών και ως ατόμων και στο τέλος τους αποδίδεται μια συμβολική αξία, δηλαδή το κύρος που τελικά αποκτούν και το οποίο εκδηλώνεται ως εκτίμηση, σεβασμός ή και εμπιστοσύνη.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους συναδέλφους και αποφαινόμενοι για τη δική τους θέση: «είμαι καλός/ή» ή «καλύτερη/ος» από κάποιον άλλο ή άλλη ή και «δεν είμαι τόσο καλός/η» όσο κάποιος άλλος-η. Αν οι καθηγητές δεν έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν την εντύπωση που δίνουν και συγχρόνως δεν γνωρίζουν τα ισχύοντα κριτήρια αξιολόγησης στο σχολείο, τότε συνήθως δεν μπορούν να «επιβιώσουν» εκεί. *Χρειάζεται δηλαδή να συμμορφωθούν ως ένα βαθμό και να αποδεχτούν την ισχύουσα κατάσταση, αλλιώς οι πράξεις τους μπορεί να αντιβαίνουν τους ισχύοντες κανόνες, τυπικούς αλλά κυρίως άτυπους, σ' ένα σχολείο.* Ακόμα και όσοι αμφισβητούν την εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους φροντίζουν να μην υπερβαίνουν τα δυσδιάκριτα, αλλά ορατά όρια μιας φερ' ειπείν ηθικά αποδεκτής συμπεριφοράς.

Σε σχέση με την διαφορετικότητα, δεν αρκεί κάποια/ος να διαφέρει σε ένα χαρακτηριστικό, για να καταγραφεί ως διαφορετική/ός, με την προϋπόθεση βέβαια ότι αυτό το στοιχείο δεν είναι τόσο σημαντικό. Αλλά στην περίπτωση που διαφέρει και κάπου αλλού, συνήθως το πρώτο χαρακτηριστικό να θεωρείται ως η αιτία της «διαφοράς» του/της. Αυτό σημαίνει ότι διάφορες «παραξενιές» και «ιδιορρυθμίες» του χαρακτήρα συνδέονται και αποδίδονται ως αιτία στην οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα «είναι ανύπαντρος, γι' αυτό είναι παράξενος». Ακόμα και σήμερα ανύπαντρος/η «μιας κάποιας ηλικίας» ισοδυναμεί πολλές φορές με παραδοσιακό και συντηρητικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς κι αυτό με τη σειρά του δείχνει το ρόλο, που παίζει η ηλικία (και τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που συνδέονται μ' αυτήν) στη διαστρωμάτωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχουν γενικώς αποδεκτά κριτήρια συμπεριφοράς και αξιολόγησης, αλλά αυτά δεν είναι ανελαστικά. Αυτό σημαίνει ότι κάθε καθηγητής και καθηγήτρια εκτιμάται από μια μικρή ή μεγαλύτερη ομάδα συναδέλφων ή από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ας πάρουμε για παράδειγμα την «επιβολή πειθαρχίας» στην τάξη. Αυτή συνήθως συμπεραίνεται από την απουσία φασαρίας. Με την έννοια πειθαρχία, πολλοί εκπαιδευτικοί εννοούν την έλλειψη

σχετικής φασαρίας κι όχι την «άκρα του τάφου σιωπή», όπως μου είπαν χαρακτηριστικά. Αυτό όμως συναρτάται και από το μάθημα, δηλαδή δικαιολογείται η φασαρία σ' έναν εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών μαθημάτων κι όχι για παράδειγμα σ' έναν φιλόλογο. Αν όμως ο φιλόλογος δουλεύει με το σύστημα ομάδων σε μια τάξη, πάλι θεωρείται «φυσικό» να υπάρχει κάποιος επίπεδος φασαρίας (βλ. και Kantzara 2000α). Με άλλα λόγια, πρώτα τίθεται ένας κανόνας και μετά γίνονται δεκτές οι εξαιρέσεις, ή και μειώνεται η σπουδαιότητά του. Ακολούθως εξετάζεται και το πώς εφαρμόζεται, δηλαδή αν ένας καθηγητής επιβάλλει πειθαρχία στην τάξη εξετάζεται και ο τρόπος που το κάνει. Αν η πειθαρχία είναι αποτέλεσμα «σκληρών τιμωριών» ή εκφοβισμών, τότε ο εκπαιδευτικός αυτός δεν εκτιμάται ιδιαίτερα.

Παράλληλα όμως υπάρχει ένας μέσος όρος απαιτήσεων, που κάθε καθηγητής και καθηγήτρια θα πρέπει να λάβει υπόψη της/του. «Μέσος όρος» είναι να κάνει κανείς το μάθημά του, να μην έχει πολύ φασαρία στην τάξη του/της και να παραδίδει τη βαθμολογία ή άλλες εργασίες, που έχει αναλάβει στην ώρα τους.

Το κατεξοχήν κριτήριο σεβασμού και εκτίμησης, από το οποίο συμπεραίνουν ότι χαίρουν κύρους οι εκπαιδευτικοί, είναι οι φιλίες που δημιουργούνται ανάμεσα τους ή και ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους τους. Οι συζητήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στα διαλείμματα και ο τρόπος, που οι καθηγητές εκφέρουν γνώμη στις συνεδριάσεις είναι τα μέσα με τα οποία κρίνονται ως καθηγητές/τριες, αλλά και ως άτομα. Συχνά η ποιότητα της δουλειάς τους ως εκπαιδευτικών, δηλαδή, το αν είναι «καλοί» ως καθηγητές, στηρίζεται σ' αυτές τις εντυπώσεις μαζί με τις φήμες, που κυκλοφορούν και τα σχόλια των μαθητών. Η ποιότητα στην εργασία τους δεν συμπεραίνεται άμεσα, αλλά έμμεσα και από δευτερεύοντα χαρακτηριστικά. Συχνά επίσης το «καλός/ή» εκπαιδευτικός ταυτίζεται ή συγχέεται με το «καλός» άνθρωπος.

Η κυρίαρχη επαγγελματική ταυτότητα και τα όρια του φύλου

Η κυρίαρχη επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως ουδέτερη ενώ είναι ανδρική ή εξυπνοεί ανδρικά χαρακτηριστικά αποκρύβοντας παράλληλα αυτά που αποκαλούνται συνήθως γυναικεία. Αναφέρεται, δηλαδή η ταυτότητα σε τέτοια χαρακτηριστικά, που παραπέμπουν σε αρρενωπότητα, όπως για παράδειγμα η επιστημονική γνώση (δηλαδή μαθηματικά, φυσική, χημεία), το ότι «κρατάει» την τάξη, «κουμαντάρει» τα παιδιά, ή έχει ετοιμότητα απέναντι στις διάφορες καταστάσεις, που προκύπτουν. Χαρακτηριστικά όμως που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν γυναικεία, όπως είναι η «φροντίδα» για το σχολείο και τα παιδιά και η «έγνοια» θεωρούνται κι αυτά ανδρικά.

Αυτό που συμβαίνει είναι ότι έχουμε μάθει να συνδέουμε στην αντίληψή μας το «ουδέτερο» μ' αυτό που θεωρείται «γενικό» (που θα πρέπει να ισχύει για όλους) κι ακολούθως με τα χαρακτηριστικά των ανδρών, βαφτίζοντάς τα ανδρικά χαρακτηριστικά. Η διαδικασία αυτή δεν γίνεται συνήθως εμφανής, αλλά συμπεριλαμβάνεται μέσα στα κοινωνικά αυτονόητα με τα οποία λειτουργούμε κάθε μέρα, για να μην χρειάζεται να ανακαλύπτουμε τον κόσμο από την αρχή.

Επιπλέον, θεωρείται ότι η δουλειά στο σχολείο πρέπει να έχει προτεραιότητα απέναντι σε άλλες ασχολίες ή δουλειές. Για τις παντρεμένες γυναίκες γενικά – και όχι μόνο για τις εκπαιδευτικούς – θεωρείται ότι υπάρχει σύγκρουση καθηκόντων, που απορρέουν από αντιτιθέμενες προτεραιότητες στο χώρο της εργασίας και στο χώρο της οικογένειας. Το περίεργο βέβαια είναι ότι για τους παντρεμένους άνδρες δεν θεωρείται ότι υπάρχει σύγκρουση καθηκόντων ανάμεσα στην ιδιότητά τους και στις ευθύνες, που έχουν ως πατέρες και δάσκαλοι (για τις εκπαιδευτικούς βλ. το συλλογικό βιβλίο της Βερβενιώτη κ. α. 1988, για το ρόλο των εκπαιδευτικών, βλ. και Μουχάγιερ 1985, Ξωχέλλης 1990).

Γενικώς οι άνδρες ως εκπαιδευτικοί θεωρούνται «πιο επιστήμονες», πιο στιβαροί, και ότι αυτοί θεωρητικά δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη. Οι ίδιοι πάντως άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν πρόβλημα και χειρίζονται διάφορους τρόπους για να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους. Και τα δυο αυτά θέματα (επιστήμονας και πειθαρχία) δεν σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο με την κοινωνία συνολικότερα. Οι θετικές επιστήμες, για παράδειγμα, θεωρούνται πιο επιστημονικές – αντικειμενικές – από τις θεωρητικές. Όσο για την πειθαρχία, εκτός από τους/τις μαθητές/τριες, που μπορεί ν' αντιδρούν διαφορετικά απέναντι σ' έναν άνδρα απ' ό,τι σε μια γυναίκα καθηγήτρια, αναμένεται ότι ένας άνδρας θ' ασκήσει εξουσία, κάτι το οποίο για τις γυναίκες δεν είναι τόσο αυτονόητο, όπως έχω πει και στην εισαγωγή (βλ. και Kantzara 2000α).

Το παράδοξο είναι ότι ενώ η *κυρίαρχη ταυτότητα είναι ανδρική*, χωρίς να ονομάζεται βέβαια ως τέτοια, αλλά ορίζεται πάντα ουδέτερα, η *αρνητική πλευρά της είναι επίσης ανδρική*. Η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, η μάγκικη συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά, ή ο τύπος του μαθητοπατέρα καθηγητή, αυτός ο οποίος θεωρείται «υπέρ του δέοντος» προστατευτικός απέναντι στους μαθητές δεν γίνονται γενικώς αποδεκτά με την έννοια ότι δεν αποδίδουν υψηλό κύρος. Παραδόξως η λέξη μαθητομητέρα δεν υπάρχει στο λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών, παρόλο που θεωρείται ότι οι γυναίκες καθηγήτριες υποδύονται το ρόλο της μητέρας στο σχολείο.

Συγχρόνως, δεν είναι αποδεκτή, δεν χαίρει δηλαδή υψηλής πάντα εκτίμησης, η εκπαιδευτικός, που με τη συμπεριφορά της θεωρείται ότι «το παίζει πολύ μαμά». Οι εκπαιδευτικοί μπορεί συνειδητά να παίζουν το ρόλο και να συμπεριφέρονται ως «γονείς» προς τους/τις μαθητές/τριες, αρκετοί προσπαθούν όμως να μην ταυτίζονται απόλυτα με τον ρόλο αυτό.

Στις συνεντεύξεις παρατηρήσαμε ότι μια κατηγορία άγαμων γυναικών θεωρείται από τους συναδέλφους ότι είναι «λίγο άντρας και λίγο γυναίκα». Κι αυτό γιατί παρουσιάζουν χαρακτηριστικά, τα οποία συνήθως θεωρούνται ανδρικά: παραδείγματος χάρη «τολμούν» να συγκρούονται με τη διεύθυνση του σχολείου σε θέματα αρχής ή έχουν μια καλά διαμορφωμένη άποψη, την οποία εκφράζουν με επιχειρήματα στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Δεν τους αμφισβητείται η θηλυκότητά τους αντίθετα αναγνωρίζεται ότι δείχνουν ένα θάρρος και μια «στάση», τα οποία θεωρούνται ανδρικά χαρακτηριστικά. Η συμπεριφορά γενικότερα αυτών των άγαμων καθηγητριών δεν χαρακτηρίζεται ως γεροντοκοριστική, στερεοτυπικά μιλώντας. Αυτό δείχνει ότι μια κατηγορία γυναικών προσπαθεί να πραγματώσει μια καινούργια γυναικεία ταυτότητα. Αυτή η ταυτότητα δεν έχει όνομα ή δεν αναγνωρίζεται και δεν καταγράφεται ως μια δυνατότητα. Συγχρόνως όμως η κατηγορία αυτή των γυναικών που γίνεται σεβαστή, παρόλο που ο χαρακτηρισμός μπορεί να μην ακούγεται και τόσο θετικός δείχνει μια πραγματικότητα που είναι πιο πολυσύνθετη και στο θέμα της ταυτότητας φύλου, όπως ονομάζεται (βλ. Kantzara 2000β).

Το θέμα της ταυτότητας, που στηρίζεται στο φύλο, απασχολεί πολλές συγγραφείς εδώ και πολλές δεκαετίες. Πολλές/οί είναι εκείνοι/ες που μιλούν για «καινούργια γυναικεία ταυτότητα», όπως για παράδειγμα η Betty Friedan το 1968, στο βιβλίο της *The Feminine Mystique*, και η Χρύσα Ιγγλέση, το 1990, στο βιβλίο της *Πρόσωπα γυναικών, προσωπεία της συνείδησης*. Το δε φεμινιστικό κίνημα έχει ονομαστεί και ως κίνημα διεκδίκησης ταυτότητας (identity politics movement). Η προσωπική μου άποψη είναι ότι η «καινούργια γυναικεία ταυτότητα» δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ακόμα ή ότι δεν εκδηλώνεται κοινωνικά, αλλά ότι αυτή η ταυτότητα δεν γίνεται κυρίως «ορατή», είναι κυρίως αφανής ως κοινωνική πραγματικότητα και η αφάνεια αυτή συντηρείται είτε μέσα από τα κυρίαρχα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή για παράδειγμα μέσα από τα αναγνωστικά βιβλία.

Από μια άποψη, το ζήτημα που έχει ανακύψει επιστημονικά και κοινωνικά δεν έγκειται απλά στην ονομασία γυναικεία ή ανδρική ταυτότητα, αλλά στην απόλυτη και «αυθαίρετη» διχοτόμηση ανθρώπινων χαρακτηριστικών ως απολύτως ανδρικά ή γυναικεία. Χαρακτηριστικά που είναι θεωρητικά απροσπέλαστα, δηλαδή δεν επιτρέπουν ένα άτομο να

είναι ταυτόχρονα άντρας και γυναίκα, ή τη μια στιγμή να είναι το ένα ή το άλλο, σε συμβολικό και κοινωνικό επίπεδο. Στην πραγματικότητα όμως απλά ξεκάθαρα και αποκλειστικά γυναικεία ή ανδρικά χαρακτηριστικά δεν υπάρχουν, τα ίδια δηλαδή σε όλον τον κόσμο και σε όλες τις εποχές. Αυτό που θεωρείται σήμερα ανδρικό μετά από μερικά χρόνια θεωρείται μόνο γυναικείο. Είναι δύσκολο όμως να ορίσουμε ανδρικά και γυναικεία χαρακτηριστικά εκτός ιστορικής εποχής, πολιτισμού και τόπου από τα οποία νοηματοδοτούνται. Αν αρχίσουμε να αναρωτιόμαστε τι σημαίνει ανδρικό ή γυναικείο θα δούμε ότι σε λίγο θα έχουμε μπερδευτεί, γιατί όλοι μας κάπου είμαστε ευαίσθητοι λιγότερο ή περισσότερο (από κάποιον άλλο ή άλλη) και γινόμαστε και επιθετικοί όταν μας επιτεθεί κάποιος άδικα, υιοθετώντας όμως πολύ πιθανόν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης, αναλόγως των κωδίκων συμπεριφοράς, που έχουμε μάθει. Η έννοια φύλο κατανοείται από επιστήμονες ως ένας όρος που τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που περιλαμβάνει συνιστούν μια «συνέχεια» (continuum) ανάμεσα σε δυο αντίθετους πόλους. Οι περισσότεροι από μας όμως κινούμαστε ανάμεσα σ' αυτούς τους πόλους (ανδρικό – γυναικείο) και κυρίως κοντά στο κέντρο. Έρευνες έχουν δείξει (και στον κλάδο της ψυχολογίας) ότι δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, και ότι παρατηρούνται περισσότερες διαφορές στο πλαίσιο της μιας ομάδας με βάση το φύλο παρά ανάμεσα στα ονομαζόμενα «δυο «φύλα»».

Σε επίπεδο κοινωνικής πρακτικής παρατηρούμε δυο αντίθετες τάσεις. Από τη μια να εξαίρονται ανδρικά ή γυναικεία χαρακτηριστικά, από την άλλη τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά, που αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες να μην εκτιμώνται ιδιαίτερα σε ορισμένους επαγγελματικούς χώρους, κι εδώ το σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση. Κάποιος εκπαιδευτικός δηλαδή, που θεωρείται ιδιαίτερα «αρρενωπός» άνδρας, ή «θηλυκή» γυναίκα δεν εκτιμάται από τους συναδέλφους του ως εκπαιδευτικός αλλά ούτε και ως άτομο. Κι εδώ όμως ποικίλλει το τι θεωρείται από πολλούς στερεοτυπικό χαρακτηριστικό του φύλου, το θέμα όμως είναι ότι στο σχολείο η κοινωνική πρακτική και οι άτυποι κανόνες ωθούν και συμβάλλουν σε μια πιο ουδέτερη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σαν το φύλο δηλαδή να μην παίζει κανένα ρόλο. Αυτό όμως είναι ένα άλλο θέμα, το οποίο δεν μας επιτρέπει ο χώρος να αναπτύξουμε.

Στην περίπτωση των χαρακτηριστικών που ορίζουν τον εαυτό μας διχοτομικά ως γυναίκα ή άνδρας δηλαδή, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανθρωπολόγος Antonia Young στο βιβλίο της (2000) *Women who Become Men* (οι γυναίκες που γίνονται άντρες), περιγράφει μια παλιά παράδοση συμβολικής «αλλαγής φύλου», που λαμβάνει χώρα στην Αλβανία, αλλά και σε άλλες χώρες της ανατολικής Ευρώπης και του κόσμου. Σύμφωνα με την παράδοση αυτή,

σε περίπτωση που μια οικογένεια δεν έχει πρωτότοκο γιο αλλά κόρη τότε ανατρέφει και κοινωνικοποιεί το κορίτσι ως αγόρι. Το κορίτσι μεγαλώνοντας ως αγόρι απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα και τα προνόμια των ανδρών. Απ' αυτά τα δικαιώματα, όταν ενηλικιωθεί δεν του επιτρέπεται μόνο να νυμφεύεται, αν και σ' αυτό παρατηρήθηκαν κάποιες εξαιρέσεις. Η ανθρωπολόγος, καταλήγοντας λέει χαρακτηριστικά ότι από την εξωτερική εμφάνιση δεν μπόρεσε να διακρίνει αν ήταν κορίτσια που ανατράφηκαν ως αγόρια. Το παράδειγμα αυτό δείχνει τα εύθραυστα όρια ανάμεσα στο ποια ανθρώπινα χαρακτηριστικά θεωρούμε ότι ανήκουν στο βασίλειο της βιολογίας και ποια ανήκουν στο βασίλειο της κοινωνίας αφενός και αφετέρου στη δύναμη του πολιτισμού να υπερκεράζει διχοτομίες, που έφτιαξαν ή έδωσαν σημασία και νόημα οι άνθρωποι.

Σε κοινωνικό επίπεδο, τα ονομαζόμενα ως αντρικά χαρακτηριστικά ταυτότητας μπορεί να περιορίζουν την ατομική ελευθερία των ανδρών, αλλά αυτά που θεωρούνται ως γυναικεία χαρακτηριστικά σίγουρα υποβοηθούν στη διάκριση, που γίνεται εις βάρος πολλών γυναικών σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Ιδιαίτερα όταν ορισμένοι συγγραφείς δικαιολογούν τις κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως «βιολογικές», τότε νομιμοποιούν αυτές τις ανύπαρκτες διαφορές σε επίπεδο «χαρακτήρα», γιατί με την επίκληση της βιολογίας περιβάλλονται (οι διαφορές) το μανδύα του αδιαφιλονίκητου και του αιώνιου, και άρα του σωστού ή και αληθινού.

Σε σχέση με τις λεγόμενες «βιολογικές διαφορές» φαίνεται να ξεχνάμε ότι αποτελούν μια ερμηνεία της βιολογίας, με την οποία πολλοί βιολόγοι θα διαφωνούσαν. Μην ξεχνάμε επίσης ότι η σχέση εξουσίας και «βιολογίας» ήταν και συνεχίζει να είναι πολύ στενή, έτσι όπως ερμηνεύεται και ερμηνεύει την υποτιθέμενη διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους. Η άσκηση εξουσίας, που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, στηρίζεται στην καλλιέργεια διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους φανταστικές και μη, ενώ *οι εξισωτικές ιδεολογίες στηρίζονται και αναδεικνύουν τα κοινά χαρακτηριστικά, αυτά δηλαδή που συνδέουν τους ανθρώπους.*

Ιστορικά παραδείγματα στα οποία αναδεικνύεται η στενή σχέση βιολογικής διαφοράς και εξουσίας είναι η περίπτωση της κληρονομικής βασιλείας, το φαινόμενο της αποικιοκρατίας, του ρατσισμού (όπως και οι αξιώσεις για κυριαρχία της αρίας φυλής στη ναζιστική Γερμανία), το κίνημα της ευγονικής τον 20^ο αιώνα στη δυτική Ευρώπη, και τόσα άλλα ιστορικά παραδείγματα βιολογικοποίησης και «φυσικοποίησης» των διαφορών με σκοπό την νομιμοποίηση των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας και της νομής κέρδους και δύναμης. Ανάμεσα σ' αυτά τα παραδείγματα εντάσσεται και το φύλο, ως μια αρχή

ταξινόμησης του ανθρώπινου γένους σε δυο υποτίθεται «αντίθετα» φύλα, τα οποία όλως τυχαίως θεωρούνται και συμπληρωματικά μεταξύ τους (Dubisch 1986, Scott 1986).

Ένα πρόσφατο παράδειγμα, που προσπαθεί να απομυθοποιήσει τη «διαφορά», αποτελεί η ιστοσελίδα της Αμερικανικής Ένωσης Κοινωνιολόγων για την καταπολέμηση του ρατσισμού, στην οποία η κεντρική ερώτηση που τίθεται είναι «πόσο διαφορετικοί είμαστε τελικά;» (βλ. www.understandingracism.org.) Σ' αυτό το θέμα όμως θα επανέλθουμε σε άλλο κείμενο, με σκοπό να το διερευνήσουμε εκτενέστερα και αναλυτικότερα

Συμπερασματικά, θα ήθελα να επισημάνω ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι πολύ πιο πολύπλοκη από ό,τι φανταζόμαστε ή υποθέτουμε. Το φύλο ως κοινωνική κατηγορία διαστρωμάτωσης και κατηγοριοποίησης του ανθρώπινου γένους λειτουργεί κοινωνικά σε διαφορετικά επίπεδα και σε συνάρτηση με άλλες κατηγορίες διαστρωμάτωσης, όπως είναι η κοινωνική τάξη, η ηλικία, η θρησκευτική πίστη και η εθνικότητα. Το φαινόμενο διαστρωμάτωσης σχετίζεται με την αξία που δίνουμε σ' αυτές τις κατηγορίες, αξία η οποία αποτυπώνεται στο κύρος που αποκτούν ή χάνουν όσοι ανήκουν στη μια ή στην άλλη σχετική ομάδα. Υιοθετώντας μια σχεσιακή, και κριτική προσέγγιση πιστεύουμε ότι θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τους κοινωνικούς θεσμούς και τις κοινωνικές διαδικασίες και σχέσεις στην πολυσυνθετότητά τους, κι ελπίζουμε, και στην πολυπλοκότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(ακολουθούμε το ελληνικό αλφάβητο)

Βερβενιώτη Τ., Ου. Δημητρίου, & Κ. Φραντζή (1988). ... *στα Λύκεια σας*, Αθήνα: Ύψιλον.

Women in Europe (Γυναίκες στην Ευρώπη) (1992) *The Socio-economic Situation of the Single Woman in Europe*, no. 41, Brussels: European Commission.

Young A. (2000) *Women who Become Men. Albanian Sworn Virgins*, Oxford: Berg.

Ιγγλέση Χ (1990) *Πρόσωπα γυναικών, προσωπεία της συνείδησης: συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Καντζάρα Β. (2002) «Αμφισβήτηση κι αποδοχή: (ανύπανδρες) εκπαιδευτικοί και κύρος» στο: Γκόβα Ε. (2002) (επιμ.) *Η πτώση των φύλ(λ)ων. Κείμενα – προτάσεις για το σεξισμό και τη βία*, Νοέμβριος, σσ. 21-32.

_____ (2007) «Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στο συλλογικό τόμο Μαραγκουδάκη Ε. (επιστημον.

υπεύθυνη), Δοκίμια. Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, (υπό έκδοση), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, σελ. 20.

Kantzara V. (2000-01) *An Act of Defiance, an Act of Honour. Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece* (Μια Πράξη Αντίστασης, μια Πράξη Τιμής. Φύλο & Επαγγελματικό Κύρος ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα), Διδ. διατριβή, University of Utrecht.

_____ (2000α) “Noisy Classes and Hysterical Teachers (?)” (Θορυβώδεις τάξεις και υστερικοί καθηγητές(;)) στο *Social Sciences Paper Publisher*, τομ. 3(1), σελ. 9, [www.sspp.net/issues/contents3\(1\).htm](http://www.sspp.net/issues/contents3(1).htm)

_____ (2000β) “A Bit of a Man and a Bit of a Woman: (Single) Women Teachers Contesting Gender Boundaries” (Λίγο άντρας και λίγο γυναίκα: ανύπαντρες καθηγήτριες αμφισβητώντας τα όρια του φύλου) στα πρακτικά διεθνούς συνεδρίου *Women's Worlds '99*, 7th *Interdisciplinary Congress on Women*, 20-26 June 1999, University of Tromsø, Νορβηγία, σελ. 8, www.skk.uit.no/WW99/proceedings/proceedings.html (κατηγορία New Constructions of Gender).

_____ (2006) “Status” στο Ritzer G. (επιμ.) *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell, vol. 4: 4749-53.

Μουχάγιερ Χ. Σ. (1985) *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Dubisch J. (επιμ.) (1986) *Gender and Power in Rural Greece*, Princeton: Princeton University Press.

Ξωχέλλη Π. Δ. (1990) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σεξολογικό Ινστιτούτο (1996) *Ερευνητική έκθεση*, Αθήνα (ιδία έκδοση).

Scott J. W. (1986) “Gender: A Useful Category of Historical Analysis” στο *The American Historical Review*, τομ. 91(5): 1053-1075.

Τσεκούρας Ο. (1998) «Επιτυχημένες αλλά... μόνες. Οι γυναίκες επιλέγουν το σύντροφό τους με κριτήριο την κοινωνική θέση», στο *Το Βήμα, το άλλο Βήμα*, 28/6/98.

Friedan B (1968) *The Feminine Mystique*, Middlesex: Penguin Books.

Hughes E. C. (1971) *The Sociological Eye. Selected Papers*, Chicago, N. York: Aldine-Atherton.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας

**Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΦΥΛΟΥ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

11-12 Δεκεμβρίου 2004

Άννα Καραμάνου

τ. ευρωβουλευτής

Πηγή: www.karamanou.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι επιστήμες και η τεχνολογία, καθώς και η θέση των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα έχουν επανειλημμένα χαρακτηριστεί ως κρίσιμοι τομείς για την προαγωγή του ρόλου των γυναικών και την ισότητα των φύλων. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι έχει καταδειχθεί η ανάγκη ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις επιστήμες και όλες τις πολιτικές, καθώς και στη νέα Κοινωνία της Πληροφορίας, δυστυχώς μέχρι στιγμής ο δημόσιος διάλογος, επικεντρώνεται κυρίως στις οικονομικές συνέπειες, αγνοώντας το φύλο.

Η ιστορία των σπουδών φύλου σε πανεπιστημιακό επίπεδο είναι επίσης πολύ μικρή. Η εμφάνισή τους εντοπίζεται περί τα τέλη της δεκαετίας του 1960 στην Ευρώπη και στη δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα. Την ίδια περίοδο ξεκίνησε και η κριτική απέναντι στην ακαδημαϊκή κοινότητα για τον τρόπο παραγωγής της γνώσης, που απέκλειε τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γυναικών.

Οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στους περισσότερους επιστημονικούς κλάδους, σε όλα τα επίπεδα της επιστημονικής ιεραρχίας, ενώ έχουν λιγότερες ευκαιρίες να λάβουν χρηματοδότηση για έρευνες. Όπως αναφέρει η Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου «Γυναίκες και Κοινωνία της Πληροφορίας», στην ΕΕ από τους 500.000 ερευνητές που εργάζονται στη βιομηχανία μόνο 50.000 είναι γυναίκες. Στα πανεπιστήμια και στα ερευνητικά κέντρα το ποσοστό των γυναικών κυμαίνεται μεταξύ του 1/4 και του 1/3, ενώ στα ανώτατα κλιμάκια και στα όργανα λήψης αποφάσεων το ποσοστό είναι λιγότερο από 12%.

Μέσω της σύντομης εισήγησής μου θα προσπαθήσω να καταδείξω, ότι η ασυμμετρία αυτή των φύλων, πέραν της παραβίασης της αρχής της ισότητας αντιβαίνει στις σύγχρονες ανάγκες πολιτισμικής, οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Θα παραθέσω επίσης στοιχεία που θα δείξουν ότι η επιστήμη και η έρευνα δεν είναι ουδέτερες απέναντι στα φύλα.

ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΣΕ ΒΑΡΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

Αποτελεί κοινό τόπο, πως οι γυναίκες όταν βρεθούν σε συνθήκες πραγματικής ισότητας και αξιοκρατίας τα καταφέρνουν εξίσου καλά ή συχνά καλύτερα από τους άνδρες. Για παράδειγμα, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι γυναίκες απόφοιτοι πανεπιστημίων είναι περισσότερες αναλογικά από τους άνδρες (στην Ελλάδα το 62% των επι πτυχίω φοιτητών είναι γυναίκες). Παρόλα αυτά, μεταξύ του επιστημονικού προσωπικού των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και ιδιαίτερα στις υψηλότερες βαθμίδες και στα όργανα λήψης αποφάσεων κυριαρχούν οι άνδρες. Η επιστημονική κοινότητα αντανakλά πλήρως τις πατριαρχικές κοινωνικές δομές.

Τα ποσοστά των γυναικών εργαζομένων και ερευνητριών στα ευρωπαϊκά ΑΕΙ αγγίζουν το 31% κατά μέσον όρο, έναντι 23% των ΗΠΑ και 20% της Ιαπωνίας. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσει κανείς πως 4 ευρωπαϊκά κράτη –η Ελλάδα, η Ιρλανδία, η Πορτογαλία και η Φιλανδία- έχουν γυναίκες ερευνήτριες σε ποσοστά που υπερβαίνουν το 40%. Σε χώρες με σχετικά νέους θεσμούς και πανεπιστήμια, όπως οι τέσσερις προαναφερθείσες -αλλά και η Κύπρος- οι γυναίκες βρήκαν την ευκαιρία να αναδείξουν κάπως τις ικανότητές τους και να διεκδικήσουν την αναγνώρισή τους. Αντίθετα, σε χώρες με εδραιωμένα συστήματα στην εκπαίδευση και την επιστήμη, παρόλη την ποιότητα του επιστημονικού έργου που παράγεται από τις γυναίκες, οι άνδρες κυριαρχούν. Η Γερμανία, ως τελευταία στη λίστα της ΕΕ με 26%, αποτελεί ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα.

Σε πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με θέμα «Χτίζοντας την Αριστεία μέσα από την Ισότητα» διαπιστώνεται πως οι γυναίκες επιστήμονες υφίστανται διακρίσεις ακόμη και ως προς τους μισθούς τους, τον τύπο των συμβάσεών τους (οι περισσότερες συμβάσεις ορισμένου χρόνου αφορούν γυναίκες), την επαγγελματική τους ανέλιξη (η οποία καθυστερεί, είναι πιο δύσκολη και πιο σπάνια σε σχέση με αυτή των ανδρών), ενώ απουσιάζουν σχεδόν τελείως από τις υψηλότερες βαθμίδες και από θέσεις κύρους.

Οι διακρίσεις αυτές ασφαλώς δεν εδράζονται σε αντικειμενική αξιολόγηση των ικανοτήτων των γυναικών, αλλά σε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές συμπεριφορές. Είναι χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε στις ΗΠΑ σχετικά με την «παραγωγικότητα» γυναικών και ανδρών επιστημόνων, με ποσοτικό κριτήριο τη δημοσίευση άρθρων τους σε επιστημονικά περιοδικά. Από την έρευνα προέκυψε πως τα περισσότερα μη δημοσιευθέντα άρθρα έχουν γραφεί από γυναίκες, ενώ, αντίστοιχα, τα περισσότερα δημοσιευθέντα από άντρες. Επομένως, οι γυναίκες πραγματοποιούν έρευνες, παράγουν έργο και επιθυμούν να το θέσουν στη κρίση της επιστημονικής κοινότητας. Η δυνατότητα όμως αυτή δεν τους δίνεται, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επαγγελματική τους εξέλιξη και να αναπαράγονται οι διακρίσεις εις βάρος τους.

Καθίσταται, επομένως, προφανές πως, όσο σημαντική κι αν είναι η πρόοδος που έχουν επιτελέσει οι γυναίκες τα τελευταία χρόνια σε κάθε τομέα, υπάρχουν ακόμη πολλά και σημαντικά βήματα που πρέπει να γίνουν για να προσεγγίσουμε την πραγματική ισότητα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει θέσει ως στόχο της τη συνεκτίμηση της διάστασης του φύλου στο Έκτο Πρόγραμμα Πλαίσιο για την Ισότητα που καλύπτει την περίοδο 2002-2006, ενώ προτρέπει για την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στα ερευνητικά προγράμματα σε ποσοστά όχι μικρότερα του 40%. Όπως

είναι φυσικό, όταν δίνεται στις γυναίκες η δυνατότητα να αποδείξουν τις ικανότητές τους, το κέρδος δεν είναι μόνο των γυναικών, αλλά και της ίδιας της κοινωνίας, που πετυχαίνει την καλύτερη αξιοποίηση του διαθέσιμου δυναμικού της, μέσω της αξιοκρατικής διεύρυνσης της βάσης του πληθυσμού που τροφοδοτεί την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

CHOOSE OR LOOSE

Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες που ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία αντιμετωπίζουν σε κάποια φάση της πορείας τους το δίλημμα της επιλογής ανάμεσα στην οικογένεια ή την καριέρα, γνωστό και ως «choose-or-lose». Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών, σε γενικές γραμμές τα στοιχεία καταδεικνύουν πως, σε πολλές χώρες, οι γυναίκες επιστήμονες έχουν μικρότερες πιθανότητες να αποκτήσουν οικογένεια, ενώ σε κάθε περίπτωση πληρώνουν οι ίδιες το τίμημα της επιλογής τους –είτε δεν αποκτούν παιδιά, είτε δεν κάνουν την καριέρα που επιθυμούν. Αντίθετα, η ύπαρξη οικογένειας φαίνεται πως δρα θετικά στις προοπτικές ενός άνδρα για επαγγελματική ανέλιξη. Είναι χαρακτηριστικό πως άνδρες με τρία ή τέσσερα παιδιά έχουν πολλές πιθανότητες να ανέλθουν στις υψηλότερες βαθμίδες του επαγγέλματός τους σε σχέση με άνδρες χωρίς παιδιά και οικογένεια. Το ακριβώς αντίθετο ισχύει για τις γυναίκες. Δηλαδή, οι γυναίκες με τρία ή τέσσερα παιδιά βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας, ενώ οι άτεκνες και εργένισσες στα υψηλότερα.

Ενώ, λοιπόν, είναι κοινή πεποίθηση πως για κάποιες γυναίκες η αδυναμία επαγγελματικής ανέλιξης είναι αποτέλεσμα των επιλογών που σχετίζονται με την οικογένεια, κανείς δεν έχει διανοηθεί να συνδέσει την αδυναμία κάποιων ανδρών να εξελιχθούν επαγγελματικά με συγκεκριμένες επιλογές τους αντίστοιχου κοινωνικού χαρακτήρα. Η απουσία σχετικού προβληματισμού αποδεικνύει τις τεράστιες διαστάσεις του προβλήματος, αφού θεωρείται ακόμη αυτονόητο πως η γυναίκα θα επιφορτισθεί με το μεγαλύτερο μέρος –αν όχι όλο- των οικογενειακών υποχρεώσεων και, στον υπόλοιπο χρόνο της, μπορεί να φροντίσει και για την καριέρα της.

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Οι δαπάνες για την έρευνα και την τεχνολογία απορροφούν το μεγαλύτερο μέρος του κοινοτικού προϋπολογισμού, μετά την ΚΑΠ και τα Διαρθρωτικά Ταμεία. Εφόσον η πλειονότητα των ερευνητών και όσων λαμβάνουν τις αποφάσεις είναι άνδρες, είναι πολύ πιθανόν τα ενδιαφέροντα των γυναικών, σε συγκεκριμένα αντικείμενα, να μη λαμβάνονται υπόψη. Ερευνητές της ιατρικής που αναζητούν προληπτικές θεραπείες για ασθένειες επικεντρώνουν την προσοχή τους σχεδόν εξ ολοκλήρου στους άνδρες. Όπως γράφει η Marilyn French στο βιβλίο της «Ο Πόλεμος κατά των Γυναικών», στις ΗΠΑ η έρευνα για τα καρδιακά νοσήματα και το ρόλο της χοληστερόλης βασίστηκε αποκλειστικά σε μελέτες για τους άνδρες, που σημαίνει ότι οι δίαιτες και τα φάρμακα που προωθούνται για τη μείωση της χοληστερίνης μπορούν να βλάψουν τις γυναίκες. Όταν μελετήθηκε η ασπιρίνη σαν φάρμακο που μπορεί να προλάβει το καρδιακό νόσημα, οι γιατροί το δοκίμασαν σε 20.000 άντρες και σε καμιά γυναίκα. Η θεραπεία των καρδιακών νοσημάτων επικεντρώνεται στους άνδρες, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι περισσότερες γυναίκες από άνδρες πεθαίνουν μετά από εγχείριση στεφανιαίας (bypass).

Πριν από ένα περίπου χρόνο, σε ανοιχτή συνεδρίαση-δημόσιο διάλογο, που διοργάνωσε η Επιτροπή Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, οι επιστήμονες που είχαν προσκληθεί βεβαίωσαν ότι ελάχιστα χρήματα διατίθενται για έρευνες που αφορούν ασθένειες που πλήττουν ιδιαίτερα τις γυναίκες, όπως η οστεοπόρωση, οι συνέπειες της εμμηνόπαυσης και ο καρκίνος του μαστού. Δηλαδή, διαπιστώνουμε, ότι ακόμη και για την καταπολέμηση των νόσων υπάρχουν διακρίσεις με βάση το φύλο.

Ωστόσο, ενώ γενικώς το ιατρικό κατεστημένο αδιαφορεί για την υγεία των γυναικών, δεν είναι αδιάφορο για τη μητρότητα. Είναι γνωστό ότι έχει ξεκινήσει μια παγκόσμια προσπάθεια για τον έλεγχο της αναπαραγωγικής λειτουργίας των γυναικών, μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών. Είναι ξεκάθαρο, ότι οι επιστήμες δεν είναι ουδέτερες απέναντι στα φύλα. Γι αυτό χρειάζεται να βρούμε την κατάλληλη στρατηγική και τα μέσα για να συμμετάσχουν περισσότερες γυναίκες επιστήμονες στην έρευνα και στη παραγωγή της γνώσης, φυσικά όχι για να σταματήσουν την πρόοδο, αλλά για να δώσουν μια ανθρωπιστική διάσταση στις επιστήμες και στη τεχνολογία και να προστατεύσουν τα δικαιώματα και το μέλλον των γυναικών και της νέας γενιάς.

ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΦΥΛΟΥ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

Μέχρι το 1970 τα πανεπιστήμια και οι κοινωνικές επιστήμες γενικώς αγνοούσαν το φύλο. Οι «άνθρωποι» τους οποίους μελετούσαν ήσαν κυρίως άντρες και τα θέματα ήταν όψεις της κοινωνίας που ενδιέφεραν κατ'εξοχήν τους άντρες, όπως η οικονομική και η πολιτική εξουσία. Για την τυφλή ως προς τα φύλα κοινωνιολογία, οι γυναίκες δεν υπήρχαν, μέχρι τις αρχές του 1970, παρά μόνο ως σύζυγοι και μητέρες, στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι διαφορές και οι ανισότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν αναγνωρίζονταν ως θέμα κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος, ούτε ως πρόβλημα που χρειαζόταν να αντιμετωπισθεί.

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, χάρη στη κριτική και στη πίεση που άσκησαν οι φεμινίστριες ξεκίνησαν αρχικά οι ανθρωπιστικές επιστήμες και οι τέχνες να δείχνουν όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το φύλο. Ιδιαίτερα οι γυναίκες κοινωνιολόγοι άρχισαν να εξετάζουν τις διακρίσεις και τις ανισότητες και να συμπληρώνουν τα κενά της γνώσης. Η προσοχή σταδιακά προχώρησε και στους τομείς που όλως ιδιαιτέρως ενδιέφεραν τις γυναίκες, όπως η αμειβόμενη εργασία, η οικιακή απασχόληση, η μητρότητα και η ανδρική βία.

Σε γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ. η Αγγλική Λογοτεχνία, οι επιστήμονες άρχισαν να επιτίθενται στην ηγεμονία των «μεγάλων» της λογοτεχνίας, που απέκλειαν τελείως τις γυναίκες, χωρίς να κάνουν τον κόπο να ασχοληθούν κατ'ελάχιστον με τις υλικές και κοινωνικές συνθήκες που εμπόδιζαν την εμφάνιση «μεγάλων» γυναικών σε αυτό τον τομέα. Εκείνη την εποχή, στη δεκαετία του '60 και στις αρχές του '70 μια κρίσιμη μάζα γυναικών στις ανθρωπιστικές επιστήμες κατάφερε να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για τη φεμινιστική κριτική. Αυτή ακριβώς ήταν η εποχή που άρχισαν να αναπτύσσονται οι γυναικείες σπουδές ως ειδικός κλάδος ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ. Τα πρώτα MA σε γυναικείες σπουδές στην Ευρώπη βγήκαν από το πανεπιστήμιο του Kent το 1980 και στη συνέχεια από το

York και το Warwick. Στις ΗΠΑ είχαν ξεκινήσει από το 1969 σε κάποια κολέγια και πανεπιστήμια, χωρίς όμως ιδιαίτερα καλή προετοιμασία.

Ο ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Στην Ευρώπη στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 αναπτύχθηκε ένας εκτεταμένος διεθνής διάλογος για το περιεχόμενο και τη σημασία των σπουδών φύλου. Πολλοί τις είδαν όχι μόνο σαν πρόκληση απέναντι στα όρια της υπάρχουσας γνώσης και ευκαιρία για ανάπτυξη νέων πεδίων μελέτης, αλλά επίσης ως νομιμοποίηση των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών των γυναικών. Ταυτόχρονα οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και οι σχέσεις καθηγητών-φοιτητών μπήκαν κάτω από το μικροσκόπιο της κριτικής.

Σιγά-σιγά ο τομέας των γυναικείων σπουδών ξεκαθάριζε και την ταυτότητά του. Αντί να βλέπει ως κύριο έργο του την άσκηση κριτικής απέναντι στις παραδοσιακές αξίες και τα κοινωνικά στερεότυπα, έγινε το πεδίο όπου δοκιμάστηκε και επαναξιολογήθηκε η γνώση που παρήγαγε το καθεστώς της πατριαρχίας. Οι πρακτικές και οι προκαταλήψεις των ακαδημαϊκών έγιναν αντικείμενο μελέτης. Είναι γεγονός, ότι οι σπουδές φύλου, ως ξεχωριστό πεδίο ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, συνέβαλαν τα μέγιστα στην ενίσχυση της φεμινιστικής γνώσης και της κριτικής που αλλάζει τις υπάρχουσες αντιλήψεις.

Βεβαίως οι σχέσεις των φύλων αλλάζουν, όπως και ο φεμινισμός ως πολιτική ιδεολογία αλλάζει και ανακαλύπτει νέα μονοπάτια για εξερεύνηση. Οι ακαδημαϊκοί θεσμοί επίσης έχουν αλλάξει κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια. Επιπλέον οι σπουδές φύλου είναι ένας τομέας που έχει εφαρμογή στον κόσμο πέρα από τα πανεπιστήμια, αφού η εξειδικευμένη δραστηριότητα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον μπορεί να έχει πολλαπλασιαστικά οφέλη για τις γυναίκες και τους άνδρες, αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτονται για τον εαυτό τους και τα δεδομένα της ζωής τους, τόσο μέσα στο πανεπιστήμιο, όσο και στην κοινωνία.

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεν υπήρξαν σοβαρές πρωτοβουλίες για την ενίσχυση των σπουδών φύλου, αφού η εκπαιδευτική πολιτική ανήκει στην ευθύνη των κρατών μελών. Η προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των γυναικών στην επιστήμη και στην έρευνα έχει ξεκινήσει μόλις τα τελευταία χρόνια. Το 1999 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο του Πέμπτου Προγράμματος Πλαισίου για την Έρευνα και την Τεχνολογική Ανάπτυξη, (1998-2002), ξεκίνησε ένα σχέδιο δράσης για την ενίσχυση των γυναικών επιστημόνων, που είχε ως στρατηγική τη προώθηση έρευνας «από και για τις γυναίκες», σε συνεργασία με τα κράτη μέλη και άλλους παράγοντες κλειδιά. Η προσέγγιση αυτή αποδείχτηκε επιτυχημένη. Τον προηγούμενο χρόνο (1998) είχε δημιουργηθεί το «ETAN Working Group on Women and Science», του οποίου η έκθεση που δημοσιεύτηκε το 2000 χαρακτηρίζει το gender mainstreaming ως ζωτικής σημασίας προϋπόθεση για την προώθηση της αριστείας στην επιστήμη.

Τον Νοέμβριο του 1999 ιδρύθηκε το Helsinki Group και η πρώτη του συνεδρίαση πραγματοποιήθηκε στο Ελσίνκι στο πλαίσιο της Φιλλανδικής Προεδρίας, με την υποστήριξη της Γενικής Διεύθυνσης για την Έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η

ιδέα πίσω από αυτή την πρωτοβουλία ήταν να προωθηθούν πολιτικές για την ενίσχυση της διάστασης του φύλου στις επιστήμες και στις καριέρες των επιστημόνων. Το Helsinki Group, στο οποίο συμμετέχουν 30 χώρες (συμπεριλαμβάνονται το Ισραήλ και η Ισλανδία), έχει επιτύχει αρκετά σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Βεβαίως υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία μεταξύ των διαφόρων χωρών στη προσέγγιση του θέματος «Γυναίκες και Επιστήμη», καθώς και στην παρεχόμενη επιστημονική υποστήριξη. Τον Σεπτέμβριο του 2003 ιδρύθηκε το ENWISE Group αποκλειστικά για τις υπο διεύρυνση χώρες της Ανατ. Ευρώπης.

Στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης τα πανεπιστήμια έχουν τώρα μεγαλύτερη ανεξαρτησία απ' ό,τι στο παρελθόν, ενώ στις σκανδιναβικές χώρες έχει σημειωθεί τεράστια πρόοδος όσον αφορά το gender mainstreaming. Μεγάλες διαφορές υπάρχουν αναφορικά με την ισορροπία των φύλων στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων, αλλά και σχετικά με το τι συνιστά επιστήμη και επιστημονική αριστεία, πώς κατανομούνται οι προϋπολογισμοί, ποιός δίνει υποτροφίες και βραβεία, ποιός διορίζει και ποιός αποφασίζει τις προαγωγές. Σε όλες τις χώρες του Ελσίνκι Γκρουπ, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό υπάρχει έλλειψη ισορροπίας των φύλων στις θέσεις ευθύνης και λήψης αποφάσεων. Ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα επίσης αφορά στη δυσανάλογη με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, εγκατάλειψη από τις γυναίκες της επιστημονικής καριέρας, σε όλες τις χώρες.

Τέλος τίθεται θέμα εκσυγχρονισμού του μάνατζμεντ και της πολιτικής αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων εκ μέρους των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων. Το Helsinki Group έχει εργασθεί για τη συλλογή στατιστικών στοιχείων και συγκριτικών αναλύσεων, τη προώθηση θετικών δράσεων και σχεδίων συμβουλευτικής και gender mainstreaming, αλλά και για την ανταλλαγή εμπειριών και επιτυχημένων πρακτικών. Πάνω από όλα έχει αναδείξει τη σημασία και την αξία των σπουδών φύλου στα πανεπιστήμια, τον ακαδημαϊκό δηλαδή βραχίονα του γυναικείου κινήματος. Αυτά τα γνωστικά αντικείμενα είναι πολύ σημαντικά για την κατανόηση τόσο της θέσης των γυναικών στην επιστημονική κοινότητα, όσο και της «διαρροής» από τις επιστημονικές καριέρες, καθώς και του συγκαλυμένου θεσμικού σεξισμού.

Ένας άλλος τομέας δράσης των σπουδών φύλου είναι η προσπάθεια επανένταξης στην επιστημονική κοινότητα γυναικών που έχουν εγκαταλείψει ή διακόψει την καριέρα τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και από την άποψη της αξιοποίησης της επένδυσης που έγινε για τις σπουδές τους. Μεγάλο θέμα επίσης παραμένει η διασφάλιση ισορροπίας ανάμεσα στην ιδιωτική ζωή και την επιστημονική καριέρα, και κατά πόσον οι επιστήμονες είναι και ολοκληρωμένοι άνθρωποι που διαθέτουν ένα μέρος του χρόνου τους και για τους άλλους. Μια πρόσφατη έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Καίμπριτζ βρήκε ότι πάνω από τους μισούς ακαδημαϊκούς δεν είχαν καμιά απολύτως ευθύνη φροντίδας.

Είναι άραγε αδύνατον να έχεις οικογένεια και ιδιωτική ζωή και να είσαι ταυτοχρόνως καλός/καλή επιστήμονας; Σίγουρα χρειαζόμαστε πολύ καλές πολιτικές προκειμένου να διασφαλιστεί η ισορροπία του δημοσίου και του ιδιωτικού βίου. Επι του παρόντος το να είσαι άνδρας ή γυναίκα είναι καθοριστικό για μια επιτυχημένη επιστημονική καριέρα. Αρκεί να ρίξουμε μια ματιά στα στατιστικά στοιχεία αλλά και στα μέσα ενημέρωσης για να διαπιστώσουμε αυτά που οι σπουδές φύλου έχουν καταδείξει.

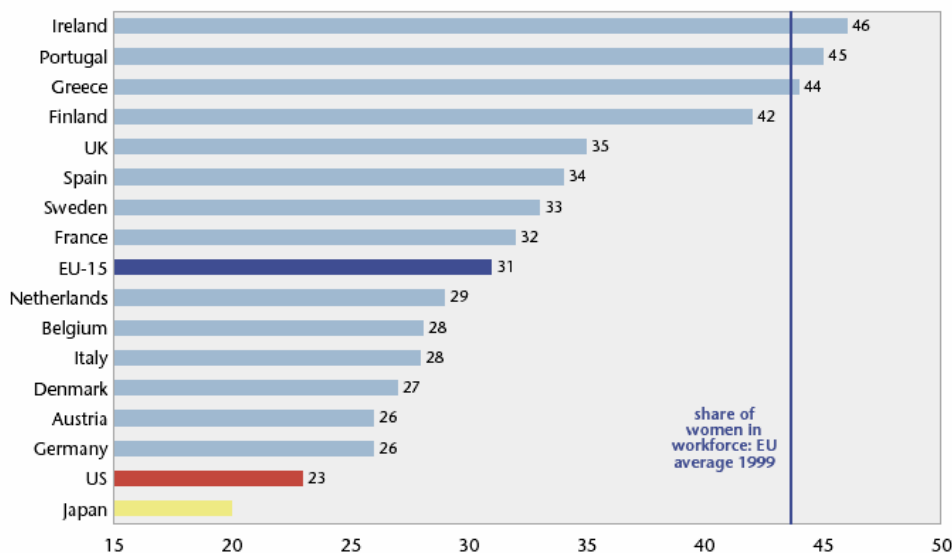
Είναι βέβαιο ότι η ένταξη όλο και περισσότερων γυναικών στους κλάδους της

επιστήμης και της τεχνολογίας θα εμφυσήσει σε αυτούς τις ιδιαίτερες αξίες που συνδέονται με το γυναικείο φύλο. Το ίδιο το ευρωπαϊκό οικοδόμημα βασίζεται πάνω σε κατ'εξοχήν «θηλυκές» αξίες, όπως είναι η προσφυγή στο διάλογο και τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων, η διαμόρφωση δεσμών μεταξύ εθνών στη βάση κοινών συμφερόντων, η επιδίωξη συμφωνίας μέσα από διαπραγματεύσεις. Στις αρχές αυτές, οι οποίες, σύμφωνα με τον Jean Monnet, συνιστούν το αντίβαρο στην ωμή προσφυγή στη βία, οφείλεται η επιτυχία του εγχειρήματος της Ενωμένης Ευρώπης. Όσο μένουμε πιστοί σε αυτές έχουμε περισσότερες ελπίδες για μια ακόμη καλύτερη Ευρώπη. Οι σπουδές φύλου έχουν να προσφέρουν πολλά προς αυτή την κατεύθυνση.

πηγές:

- Manual on Gender Mainstreaming-European Commission
- Science and Society Action Plan
- Nancy A Naples «Feminism and Method»
- Sandra Harding «Discovering Reality»
- Sandra Kemp and Judith Squires «Feminisms »
- «Everywhere and Somewhere: Gender Studies.»
- Tersa Rees -First Results from the Helsinki Group
- «EU Integration and the Role of Women in Science and Technology» Anna Karamanou-Enwise Conference- Tallinn, 6-7.9.2004

Πίνακας 1: Ποσοστό γυναικών εργαζομένων και ερευνητών σε Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (1999)



Source: DG Research

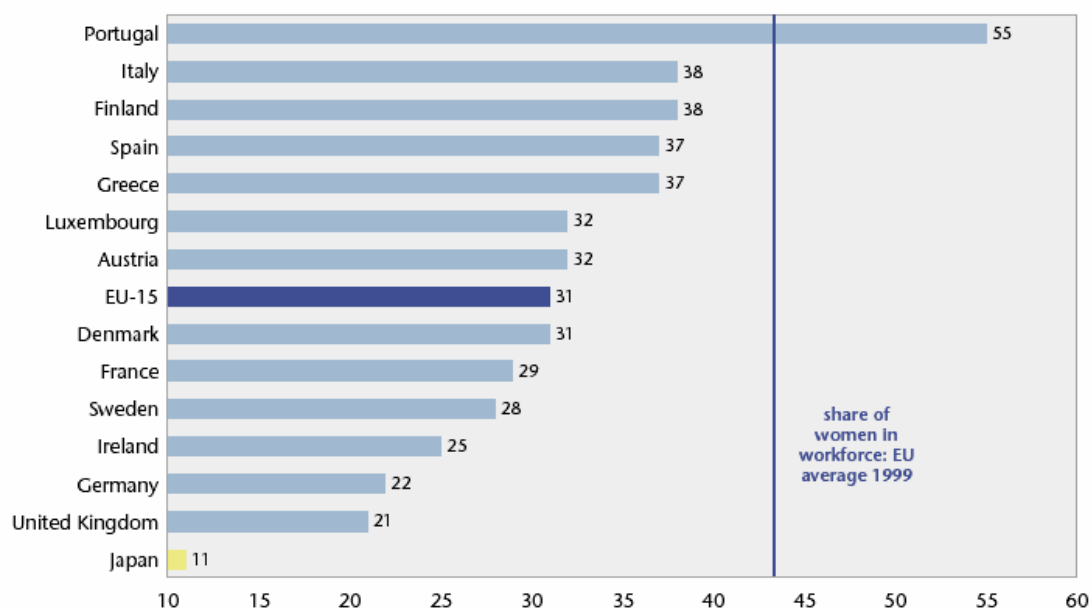
Data: WiS database

Notes: Exceptions to the reference year: 1998: A, UK (GOV); 2000: B (French speaking part); D (HES), LU. Exceptions to the Frascati Manual definition of researchers: B, IRL, NL, UK (HES). Estimated data: B, NL (HES); D, IRL, S (GOV); EU (HES and GOV).

Third European Report on S&T Indicators, 2003

Πηγή: European Commission, European Report on Science and Technology Indicators, 2003, Dossier III, Women in Science: What do the indicators reveal?, σελ. 259.

Πίνακας 2: Ποσοστό γυναικών εργαζομένων και ερευνητών σε κυβερνητικές θέσεις (1999)



Source: DG Research

Data: WIS database

Notes: Exceptions to the reference year: 1998: A, UK (GOV); 2000: B (French speaking part); D (HES), LU. Exceptions to the Frascati Manual definition of researchers: B, IRL, NL, UK (HES). Estimated data: B, NL (HES); D, IRL, S (GOV); EU (HES and GOV).

Third European Report on S&T Indicators, 2003

Πηγή: European Commission, European Report on Science and Technology Indicators, 2003, Dossier III, Women in Science: What do the indicators reveal?, σελ. 259.

Σεξισμός και αντισεξισμός – Φύλο και εκπαίδευση

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ

ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (Υπό δημοσίευση)

Έχετε αναλογιστεί πόσες ώρες περάσατε στο σχολείο;

Μην αρχίσετε τους υπολογισμούς γιατί θα νυχτωθούμε.

Σίγουρα έχουμε περάσει μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα μερικές εκατοντάδες ώρες, γεγονός που σημαίνει ότι έχουμε οικειοποιηθεί - λίγο-πολύ - την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα.

Έχουμε, επίσης, μεγαλώσει σε μια κοινωνία που είναι σεξιστική που μας υπέδειξε ότι περιμένει από εμάς να συμπεριφερθούμε όπως αρμόζει στο φύλο μας.

Η διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης στο ρόλο του φύλου είναι συνήθως τόσο πετυχημένη έτσι ώστε συχνά θεωρούνται αυτονόητες και δεδομένες ορισμένες συμπεριφορές μας, ενδιαφέροντα, δραστηριότητες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μας.

Οι επιδράσεις των στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων έχουν καταγραφεί σε πολλές περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Θα ήταν αφελές να πιστεύαμε ότι το σχολείο δεν έχει υποστεί αυτές τις επιδράσεις και ότι δεν ενισχύει το μήνυμα ότι ο κόσμος είναι διαφορετικός για τα αγόρια και τα κορίτσια. Ακόμη και αν κάνουν τα ίδια πράγματα, τα αγόρια και τα κορίτσια αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες από το σχολείο.

Θα ήταν επίσης αφελές να πιστεύαμε ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε επηρεαστεί από το σεξισμό που υπάρχει στην κοινωνία μας και δεν αναπαράγουμε - σε μικρό ή μεγάλο βαθμό - στις σχολικές μας τάξεις την ανισότητα που παρατηρείται στην κοινωνία των ενηλίκων.

Γνωρίζω ότι είναι δύσκολο για ορισμένα άτομα να δεχθούν ότι οι εκπαιδευτικοί μας θεσμοί εμπεριέχουν διακρίσεις φύλου που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των αγοριών και των κοριτσιών. Εξάλλου, μέχρι πρόσφατα, η εκπαίδευση και η μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν έχει αντιταχθεί αποτελεσματικά στον κυρίαρχο λόγο και δεν έχει συμβάλλει στη συνειδητοποίηση/ κατάδειξη αυτών των ανισοτήτων.

Γνωρίζω, επίσης, ότι υπάρχουν ακόμη περισσότερες δυσκολίες και αντιστάσεις στη συνειδητοποίηση των δικών μας στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων και κατ' επέκταση στην αποδοχή ότι πολλές από τις εκπαιδευτικές μας πρακτικές διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των αγοριών και κοριτσιών και κατά

συνέπεια το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύοντας, άμεσα ή έμμεσα την ανισότητα των φύλων και τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων.

Ακόμα και αν αναγνωρίσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί την αναγκαιότητα της ισότητας ανάμεσα στα φύλα, τη σημασία του ζητήματος της ισότητας στην εκπαίδευση και την ανάγκη μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση το ερώτημα που γεννιέται στη συνέχεια είναι **“Τι κάνουμε όμως μετά;”**

- Αρκεί να είμαστε ενάντια στο σεξισμό για να μην είμαστε σεξιστές;

- Αρκεί να είμαστε ενάντια στο σεξισμό για να συμβάλουμε αποτελεσματικά στη μείωσή του;

Η εκτίμησή μου είναι ότι ο αντισεξισμός που αποτελείται μόνο από παράπονα, αγανάκτηση, αποδοκιμασία, δεν ήταν αποτελεσματικός. Απέτυχε. Πολύ περισσότερο δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός στη σημερινή συγκυρία.

Μια καλή είδηση για το ζήτημα αυτό είναι ότι τα βιολογικά θεμέλια του παραδοσιακού σεξισμού έχουν σαφώς κλονισθεί από την επιστήμη. Το ζήτημα δηλ. της γυναικείας κατωτερότητας που στηρίζεται σε βιολογικούς όρους είναι πλέον μια θεωρία επιστημονικά εσφαλμένη. Μήπως, όμως αυτό το γεγονός οδήγησε και στη μείωση ή εξαφάνιση του σεξισμού;

Η κακή είδηση ή ο πεσιμιστικός λόγος είναι ότι το ζήτημα του σεξισμού όχι μόνον δεν έχει λυθεί και δεν εντάχθηκε στη σκοτεινή σφαίρα του λάθους και της “προκατάληψης” αλλά μπορούμε να πούμε ότι “καλά κρατεί”.

Γιατί όμως; Πώς είναι δυνατόν ο σεξισμός να είναι νεκρός ως ψευδοεπιστημονική θεωρία και ταυτόχρονα σε φοβερή ζωτικότητα στην κοινωνία;

Με τι συνδέεται στις μέρες μας η διάδοση των σεξιστικών αντιλήψεων; Από τι τροφοδοτείται;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά καθορίζει και τις στρατηγικές που πρέπει να υιοθετηθούν ενάντια στο σεξισμό και γενικά στον τομέα της εκπαίδευσης που μας ενδιαφέρει πιο άμεσα.

Από τις μέχρι τώρα έρευνες προκύπτει ότι είναι απαραίτητη η κατανόηση του σεξισμού **ούτε** ως νομοτελειακά εμφανιζόμενης συμπεριφοράς και κοινωνικής σχέσης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου τρόπου κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης, **ούτε** ως μέρος της βιολογικής φύσης του ανθρώπου.

Από τα δεδομένα μέχρι τώρα προκύπτει η ανάγκη να εξετάσουμε το σεξισμό ως αποτέλεσμα της ύπαρξης ταυτοχρόνως και στον ίδιο κοινωνικό χώρο, τόσο κάποιων ειδικών συνθηκών διαβίωσης, όσο και ενός ειδικού λόγου (discourse) ο οποίος σε συγκεκριμένες συνθήκες μεταβάλλεται σε σεξιστικό λόγο και τροφοδοτεί στη συνέχεια σεξιστική συμπεριφορά. Συνεπώς, η έλλειψη ενός από τους δύο παραπάνω παράγοντες, δηλαδή κάποιων ειδικών συνθηκών διαβίωσης και ενός ειδικού λόγου ο οποίος σε συγκεκριμένες συνθήκες μεταβάλλεται σε σεξιστικό, λειτουργεί απαγορευτικά στην εμφάνιση του σεξιστικού λόγου.

Έχει καταγραφεί η αδυναμία πολλών μοντέλων να ερμηνεύσουν επαρκώς το φαινόμενο του σεξισμού και του ρατσισμού (δεν εννοώ μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης). Στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μείωση της ανισότητας των φύλων στο σχολείο που συνδέονται με διαφορετικές φεμινιστικές θεωρίες. Κατά συνέπεια υπάρχουν αντιθέσεις στη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί για την πιο αποτελεσματική προσέγγιση. Υπάρχουν προσεγγίσεις που απορρέουν από τη φιλελεύθερη φεμινιστική παράδοση τη σοσιαλιστική/μαρξιστική, τη ριζοσπαστική καθώς και οι μεταστρουκτουραλιστικές και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις.

Μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε, σε γενικές γραμμές, τις κύριες προσεγγίσεις σε “φιλελεύθερα” και “ριζοσπαστικά” μοντέλα.

Στόχος των **φιλελεύθερων μοντέλων** είναι η εγκαθίδρυση της ισότητας ευκαιριών. Προτείνουν μέτρα θετικής δράσης για τη δημιουργία ενός συστήματος όπου όλα τα άτομα μπορούν να ανταγωνιστούν ελεύθερα και ισότιμα στην κοινωνία και/ή το σχολείο. Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής δρουν ως διαιτητές καθώς προσπαθούν να διασφαλίσουν ότι οι μηχανισμοί επιλογής θα δράσουν δίκαια και ισότιμα. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικές ίσων ευκαιριών πρέπει να περιλαμβάνουν αμερόληπτες διαδικασίες που θα εγγυώνται την αποφυγή κάθε μορφής άμεσης ή έμμεσης διάκρισης.

Στην προσέγγιση των ίσων ευκαιριών, το ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στην προσπάθεια για ισότιμη πρόσβαση των κοριτσιών στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές. Τα κορίτσια πρέπει να έχουν πλήρη δικαιώματα σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος και τις δυνατότητες του σχολείου. Επίσης, δίνεται έμφαση στην άρση όλων των στοιχείων στην τάξη ή στην οργάνωση του σχολείου που οδηγούν τα κορίτσια σε μειονεκτική θέση. Η κύρια αρχή είναι ότι τα κορίτσια πρέπει να έχουν ίσο με τα αγόρια κομμάτι του υπάρχοντος κέικ.

Πολλά άτομα έχουν ασκήσει **κριτική** στη φιλελεύθερη προσέγγιση υποστηρίζοντας ότι δεν είναι αρκετό να συμπεριφερόμαστε στους μαθητές/τριες με ένα τυποποιημένο τρόπο, καθώς αυτή η πρακτική δεν σημαίνει ουσιαστικά ίση μεταχείριση. Υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές/τριες που αρχίζουν το σχολείο από μια μειονεκτική θέση δεν μπορούν να ανταγωνιστούν σε ισότιμη βάση. Χρειάζεται, λοιπόν, να αναγνωρίσουμε ότι οι μαθητές/τριες ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και ότι οι διαφορετικές ομάδες έχουν διαφοροποιημένα προβλήματα και ανάγκες.

Τα ριζοσπαστικά αντισεξιστικά μοντέλα αναζητούν τρόπους παρέμβασης στο σχολείο έτσι ώστε να πετύχουν μια δίκαιη κατανομή των ανταμοιβών ανάμεσα στα μέλη των λιγότερο ευνοημένων ομάδων. Ασχολούνται με τα αποτελέσματα του αγώνα και όχι με τους κανόνες του παιχνιδιού. Η θετική διάκριση χρησιμοποιείται για να προωθήσει τα συμφέροντα των ομάδων που καταπιέζονται και είναι λιγότερο ευνοημένες.

Εδώ το αίτημα είναι για ένα νέο και διαφορετικό εκπαιδευτικό κέικ και για την ανάπτυξη των δομών ενός νέου σχολείου και ενός αναλυτικού προγράμματος που θα είναι “φιλικό” προς τα κορίτσια.

Η αντισεξιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες και στον τρόπο που αυτή η άνιση σχέση εξουσίας μπορεί να οδηγήσει τα κορίτσια σε μειονεκτική θέση στο σχολείο. Τα άτομα που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση της ισότητας ευκαιριών δεν μπορεί να αντιμετωπίσει το ζήτημα των άνισων σχέσεων εξουσίας γιατί δεν αναγνωρίζει τα εγκαθιδρυμένα συμφέροντα αυτών που ασκούν εξουσία και θα εξακολουθήσουν να την ασκούν.

Πάντως και τα δύο μοντέλα παρέμβασης έχουν πολλά κοινά σημεία αιχμής και δραστηριοτήτων. Το είδος της πολιτικής που υιοθετούν εκπαιδευτικοί και οι αρχές εξαρτάται από το πώς εξηγούν την ανισότητα των φύλων στην κοινωνία. Δεν υπάρχει δηλαδή γενική συμφωνία για τις στρατηγικές επίτευξης της αλλαγής γεγονός αναπόφευκτο στο βαθμό πολιτικό και εμπειριέχει σύγκρουση στο επίπεδο των αξιών και του τρόπου ζωής. Οι πιο πολλές παρεμβάσεις - όπως είναι αναμενόμενο - επιχειρήθηκαν στο πλαίσιο της προσέγγισης για την ισότητα ευκαιριών. Τελευταία, όμως, άρχισαν να πολλαπλασιάζονται και οι προσπάθειες για ανάπτυξη προγραμμάτων αντισεξιστικής παρέμβασης σε πολλούς τομείς, και στην εκπαίδευση.

Οι τομείς που θεωρούνται σημαντικοί και είναι στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο (προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) είναι:

- α) η οργάνωση του σχολείου
- β) το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο του μαθήματος
- γ) το “κρυφό” αναλυτικό πρόγραμμα και οι στάσεις/προσδοκίες των εκπαιδευτικών
- δ) οι εξετάσεις και η αξιολόγηση
- ε) ο κόσμος της εργασίας και ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός

Έχουν εφαρμοστεί πολλά προγράμματα διεθνώς σε κάθε ένα από αυτούς τους τομείς με πολλούς στόχους και είχαν επιτυχία. Έχουν όμως προκύψει και ορισμένα προβλήματα από τις μέχρι τώρα παρεμβάσεις. Η κύρια κριτική που έχει εκφραστεί είναι ότι το ζήτημα της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση δεν έχει αντιμετωπιστεί σοβαρά από πολλές κυβερνήσεις και κατ' επέκταση από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές και τα σχολεία.

Σήμερα γίνονται πολλές έρευνες στον τομέα αυτό, αξιολογούνται οι παρεμβάσεις έτσι ώστε να γνωρίζουμε τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για το μέλλον.

Αποτελεσματική δουλειά στον τομέα αυτό προϋποθέτει σχεδιασμό, ύπαρξη πηγών και υλικοτεχνικής υποδομής και άμεση εμπλοκή και συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αλλαγής.

Η επιτυχία των πολιτικών ισότητας στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν από την αρχή ότι η πολιτική ισότητας του σχολείου είναι τμήμα οργανικό του αναλυτικού προγράμματος

και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι κάτι το οποίο προστίθεται και μάλιστα εκ των άνω.

Σας ανέφερα προηγουμένως - πριν δηλαδή τη συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών προσεγγίσεων, άρα και στρατηγικών, για την αντιμετώπιση του ζητήματος της ανισότητας των φύλων στο σχολείο - ότι έχει καταγραφεί η αδυναμία πολλών μοντέλων να ερμηνεύσουν επαρκώς το φαινόμενο του σεξισμού/ρατσισμού. Η ανεπάρκεια αυτών των μοντέλων (όπως υποστηρίξαμε με τον Γ. Τσιάκαλο το 1994) δεν συνίσταται απλώς στην προφανή αδυναμία τους να ερμηνεύσουν το φαινόμενο στο σύνολό του, αλλά, κυρίως, στην αδυναμία τους να δώσουν μια δυνατότητα πρόβλεψης της εμφάνισης του φαινομένου και ταυτόχρονα να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μη εμφάνισής του όταν υπάρχουν συνθήκες που σύμφωνα με το κάθε μοντέλο είναι γενεσιουργές. Δηλαδή, η ανεπάρκειά τους στοιχειοθετείται επιπλέον με την αδυναμία τους να θεμελιώσουν ένα μοντέλο πρόληψης και αντιμετώπισης του σεξισμού.

Αυτό είναι σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγηση ενός θεωρητικού μοντέλου για το σεξισμό και ρατσισμό, εφόσον αποτελεί κοινωνικό και πολιτικό πρόβλημα για την επίλυση του οποίου καλείται η επιστημονική έρευνα να δώσει τα απαραίτητα εργαλεία.

Υπάρχουν εννοιολογικά κενά στο θεωρητικό πλαίσιο και θεωρητικές αδυναμίες στις στρατηγικές και πρακτικές αντιμετώπισης του σεξισμού.

Επιλέγεται, εν μέρει, λάθος στόχος.

Δεν έχουμε να καταπολεμήσουμε τον παλιό σεξισμό, αλλά ένα που μετατοπίστηκε σε άλλο πεδίο, άλλαξε την επιχειρηματολογία του, έγινε πιο έμμεσος και κατά συνέπεια πιο επικίνδυνος. Σήμερα ο σεξιστικός λόγος χρησιμοποιεί “ετερόφυλες” διατυπώσεις (π.χ. το δικαίωμα στη διαφορά, η αξία της διαφοράς) αντί να στηρίζεται σε “ετερόφοβους” λόγους (π.χ. η γυναίκα που γίνεται αντιληπτή ως διαφορετική αλλά κατώτερη).

Είναι, λοιπόν, απαραίτητη η ενασχόληση μας με το σεξιστικό λόγο και τις συνθήκες στις οποίες εμφανίζεται και τροφοδοτεί σεξιστική συμπεριφορά στην Ελλάδα. Υπάρχει διεθνής βιβλιογραφία, αλλά έχει διαφορετικό περιεχόμενο από περίπτωση σε περίπτωση. Ο λόγος, που κάτω από ορισμένες συνθήκες μεταβάλλεται σε σεξιστικό, προέρχεται συνήθως από άλλους “ειδικούς” λόγους (π.χ. ο λόγος που επικρατεί στην εκπαίδευση, στη βιολογία, στην ψυχολογία). **Το στοιχείο αυτό έχει μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη μοντέλων αντισεξιστικής παρέμβασης.**

Γιατί;

Ο σεξιστικός λόγος μπορεί να μείνει άτρωτος αν δεν γίνουν παρεμβάσεις στα πεδία από τα οποία αντλεί τα στοιχεία του.

Ο σεξιστικός λόγος μπορεί να ανατρέψει σε όφελός του τα αντισεξιστικά επιχειρήματα. Κατορθώνει να αναδιατυπώνει με τα ίδια λόγια αναπαραστάσεις και επιχειρήματα του αντισεξισμού, αφομοιώνοντας και μετασχηματίζοντάς τα.

Είναι ανάγκη να αντιληφθούμε έγκαιρα αυτή τη μεταμόρφωση. Δεν αρκεί να αντιληφθούμε έγκαιρα αυτή τη μεταμόρφωση. Δεν αρκεί η καταγγελία του σεξισμού που αντιμετωπίζεται ως κληρονομιά του βιολογικού ανισωτισμού.

Τι να κάνουμε;

Υπάρχουν αρκετά ερωτήματα/θέματα που πρέπει να σκεφτούμε για να υπερβούμε το σεξιστικό παράδειγμα στον τομέα της εκπαίδευσης.

* Να διερευνήσουμε κριτικά τις εμπειρίες μας, να δούμε πώς είναι δομημένη η δική μας πραγματικότητα και πώς ο σεξισμός έχει επιδράσει στη δόμηση αυτή.

Να δούμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις μας που αποτελούν το υπόστρωμα πάνω στο οποίο αναπτύσσεται ο σεξισμός, δηλαδή την υποκειμενική/ατομική διάσταση του σεξισμού (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο σεξισμός είναι μόνο ζήτημα στάσεων και ατομικών πρακτικών) και να αναγνωρίσουμε τις αντιστάσεις που μας εμποδίζουν να υιοθετήσουμε μη σεξιστική συμπεριφορά.

* Να αμφισβητήσουμε αυτή “την αυτονόητη” γνώση για την εκπαίδευση, να ανιχνεύσουμε το θεσμικό σεξισμό και να καταδείξουμε την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός νέου λόγου στην εκπαίδευση.

* Να αναθεωρήσουμε ορισμένες πρακτικές μας που είναι σεξιστικές και άλλες που θεωρούνται αντισεξιστικές (όπως η πολεμική χρήση του όρου σεξιστής).

* Να αναρωτηθούμε σε τι βοηθούν θεαματικές κινήσεις, εκδηλώσεις που στοχεύουν στα ΜΜΕ, η μόδα της ενασχόλησης με την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, η ξαφνική πληθώρα ατόμων που ασχολούνται με το ζήτημα αυτό, η αύξηση των μαθημάτων που εντάσσονται στις γυναικείες σπουδές στα ΑΕΙ όταν χρησιμοποιούν παλιούς τρόπους διδασκαλίας, λειτουργούν δηλαδή μέσα στη λογική της “ενσωμάτωσης” ή της “πρόσθεσης”.

Μήπως όλα αυτά συμβάλλουν στη μείωση της αξιοπιστίας του αντισεξιστικού/αντιρατσιστικού κινήματος;

Μήπως υποβαθμιστεί σε ρητορική της παραδειγματικής καταγγελίας;

-

Πώς μπορούμε να αναθεμελιώσουμε τον αντισεξισμό;

Δεν υπάρχει θαυματουργή συνταγή, μπορούμε όμως να σχεδιάσουμε κάποιο προσανατολισμό, να υιοθετήσουμε “ορθολογική επιχειρηματολογία”.

ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΓΝΩΣΗ εδώ και όχι μύθους εναντίον μύθων, στερεότυπα εναντίον στερεοτύπων.

Το καθήκον του σχολείου είναι επομένως θεμελιακό (αλλά και των δημοσιογράφων, των διανοουμένων, του κάθε ατόμου χωριστά).

Επιπλέον, και κυρίως, χρειάζεται ο αντισεξισμός να βασίζεται σε μια σταθερή **βούληση** να βρεθούν λύσεις στα ζητήματα που τροφοδοτούν το σεξισμό και **τεχνογνωσία**.

Αυτό προϋποθέτει την εγκατάλειψη μιας αμυντικής στρατηγικής και την υιοθέτηση μιας στρατηγικής που να βασίζεται στην πρόληψη και την πρόβλεψη.

Να προλάβουμε μέσα από το σχολείο και από τους μηχανισμούς από τους οποίους πηγάζουν οι διακρίσεις.

Να υιοθετήσουμε μια διαφορετική ματιά στα προβλήματα.

Να δούμε το σεξισμό ως ένα αποτέλεσμα και όχι μόνο να αναφερόμαστε στα αίτια και να αναλύουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της ανισότητας των φύλων.

Η αποτελεσματικότητα των πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από την πολιτική βούληση των σχεδιαστών της, τις προτεραιότητες των κέντρων λήψης αποφάσεων ή τα διαθέσιμα κονδύλια.

Οι πολιτικές αναπτύσσουν μια δική τους δυναμική, συναντιούνται με την κοινωνία, τις πραγματικότητες των ανθρώπων που τις υλοποιούν ή στις οποίες απευθύνονται, αναπτύσσουν νέες δυνατότητες και νέους κινδύνους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν “σωστά” ή “λαθεμένα”.

Χρειάζεται, δηλαδή, να δρούμε δημόσια και ιδιωτικά μη σεξιστικά αλλά με αποτελεσματικό τρόπο, χωρίς μεγάλα λόγια και τυμπανοκρουσίες

**ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΣΕΞΙΣΤΙΚΟΥ ΠΛΕΓΜΑΤΟΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ, ΣΤΑΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - Στρατηγική για μια μη σεξιστική
εκπαίδευση**

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ

Ευρωπαϊκό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα - Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας -
Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας 1995

Από τη στιγμή που αρχίσατε να πηγαίνετε στο σχολείο μέχρι σήμερα έχετε περάσει μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα μερικές εκατοντάδες ώρες. Αυτό σημαίνει ότι έχετε, λίγο - πολύ, οικειοποιηθεί την εκπαιδευτική κουλτούρα. Έχετε ήδη βιώσει άμεσες και έμμεσες διακρίσεις φύλου και περιορισμούς από τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων (αλλά και από άλλες πηγές ανισοτήτων, όπως, κοινωνική τάξη, φυλή, νοητικές ικανότητες, σωματική κατάσταση).

Έχετε μεγαλώσει σε μια κοινωνία που είναι σεξιστική και που σας υπέδειξε ότι περιμένει από σας να συμπεριφερθείτε όπως αρμόζει στο ρόλο του φύλου σας.

Η διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης στο ρόλο του φύλου είναι συνήθως τόσο " επιτυχής " έτσι ώστε συχνά θεωρείται " αυτονόητη " και " δεδομένη ".

Οι επιδράσεις των στερεότυπων για τους ρόλους των φύλων έχουν καταγραφεί για πολλές περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Θα ήταν αφελές να πιστεύαμε ότι το σχολείο δεν έχει υποστεί αυτές τις επιδράσεις και ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε επηρεαστεί από τις σεξιστικές (και ρατσιστικές) τάσεις της κοινωνίας. Δεν αφήνουμε κάθε μέρα έξω από τη πύλη του σχολείου μας τα μοτίβα συμπεριφοράς που είναι τυπικά για το φύλο μας και το ίδιο συμβαίνει με τους μαθητές και τις μαθήτρές μας.

Είναι επίσης αποδεκτό, ότι μέχρι πρόσφατα, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν έχει αντιταχθεί αποτελεσματικά στο κυρίαρχο λόγο και δεν έχει συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Για τους παραπάνω λόγους, πολλά άτομα/ πολλοί εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες ή δεν μπορούν να δεχθούν ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, στους οποίους πλέον λειτουργούμε, συνεχίζουν να μην παρέχουν ισότητα ευκαιριών και ότι μέσα τους επιβιώνουν παραδοσιακές και αναπτύσσονται νέες, άμεσες και έμμεσες , διακρίσεις φύλου που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των κοριτσιών και των αγοριών.

Ας μη ξεχνάμε ακόμη ότι το θέμα της αποδοχής της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση ως ένα από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα σχετίζεται άμεσα και με αμφισβήτηση ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών πρακτικών, από εκείνες που θεωρούνται " αυτονόητες " μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις οποίες χρησιμοποιούμε. Υπάρχουν, επίσης, πολλές δυσκολίες και αντιστάσεις στη συνειδητοποίηση των δικών μας στερεότυπων για τους ρόλους των φύλων και κατ' επέκταση στην αποδοχή ότι πολλές από τις εκπαιδευτικές μας πρακτικές - πέραν των ειδικών περιπτώσεων άμεσης διάκρισης εις βάρος των κοριτσιών - διαφοροποιούν φυλετικά τις δυνατότητες για μάθηση και, κατα συνέπεια, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύοντας υφιστάμενα κοινωνικά στερεότυπα κατά φύλο.

Στην Ελλάδα διαπιστώνεται σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται και στη περιορισμένη ανάπτυξη του τομέα της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη του οποίου είναι αναγκαία και η θεσμική ενίσχυση ορισμένων παρεμβάσεων, όπως αυτή στην οποία συμμετέχουμε.

Για να επιτευχθεί, όμως, η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση είναι αναγκαία η ανάπτυξη πολυδιάστατων στρατηγικών με πολλές και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης. Στη σημερινή συνάντηση δεν θα αναφερθώ, όμως, σ' αυτό. Θέλω μόνο να υποσημειώσω ότι η άμεση επιτυχία του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση έγκειται, κυρίως, στην επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των ενεργεία εκπαιδευτικών. Προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν, μεταξύ των άλλων, πως μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές/τριες προκύπτουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές που είναι χαρακτηριστικές για κάθε φύλο στο πλαίσιο

του σχολείου, ποιες διαπλοκές υπάρχουν μεταξύ φύλου, κοινωνικής τάξης και φυλής, πως δημιουργούνται, εντοπίζονται και καταπολεμούνται οι προκαταλήψεις κατά φύλο. Επιπλέον, προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που κατέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία ώστε να παράγουν, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν διδακτικό υλικό χωρίς σεξιστικά στοιχεία και να διαμορφώνουν εκείνο το κλίμα στη τάξη που αποτρέπει την εμφάνιση ανισοτήτων κατά φύλο.

Η πορεία του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση ενισχύεται από το γεγονός ότι υπάρχει διεθνώς μια διαρκώς αυξανόμενη βάση δεδομένων με σημαντικό νέο συστατικό στοιχείο το σχεδιασμό παρεμβάσεων.

Υπάρχουν έρευνες για αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος (όπως για τα νέα προγράμματα στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες), για αλλαγές στην οργάνωση και το κλίμα της τάξης κ. α. που μας προτείνουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές. Γνωρίζουμε όμως ότι οι εκπαιδευτικοί ή οι θεσμοί δεν αλλάζουν συμπεριφορά ή πρακτική μόνον με διοικητικά μέτρα. Για την εφαρμογή της πολιτικής για την ισότητα στη πράξη είναι απαραίτητη η άσκηση του προσωπικού.

Χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι γι' αυτό και δεν υπάρχει μια πετυχημένη συνταγή καθώς, σ' ένα μεγάλο βαθμό, είναι συνυφασμένες με τις τοπικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες. Το περιεχόμενο αυτής της άσκησης μπορεί να περιλαμβάνει πολλά θέματα, όπως: τον εντοπισμό των σεξιστικών στοιχείων στο εκπαιδευτικό υλικό, τη μείωση των προκαταλήψεων λόγω φύλου στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, τη συνειδητοποίηση των στερεότυπων που έχουν οι ίδιοι για τους ρόλους των φύλων και των αντιστάσεων στην αλλαγή, τη δημιουργία νέων οργανωτικών δομών. Στόχος τους είναι η αύξηση της αυτογνωσίας, της πληροφόρησης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Από την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα ζητήματα του φύλου προκύπτει ένα ενδιαφέρον κοινό σημείο: η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η αύξηση της αυτογνωσίας για τα ζητήματα του φύλου και της ισότητας παίζουν κεντρικό ρόλο. Η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η αύξηση της αυτογνωσίας τους τίθενται ως κύριοι στόχοι γιατί αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν τις προκαταλήψεις τους, πως η

προσωπική τους ιστορία επέδρασε στη διαμόρφωση των απόψεών τους για τη φύση και την αιτία των διαφορών φύλου, στη διαμόρφωση των ενδιαφερόντων, στην πρακτική τους, στην χρήση της γλώσσας κ.λ.π., τότε και σχολική πρακτική τους θα γίνει πιο ευαίσθητη στα ζητήματα του φύλου. Αν θέλουμε δηλ. να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουμε τους μαθητές/τριες μας, όσον αφορά στους ρόλους των φύλων, απαιτείται να αναλύσουμε και τις δικές μας αντιλήψεις και προσδοκίες καθώς και τη διαδικασία μέσα από την οποία αναπαράγονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για να αποδομήσουμε, όμως το σεξιστικό πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών θα έπρεπε, λογικά, να έχουμε κατ' αρχήν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία του ζητήματος της ισότητας στην εκπαίδευση;
- Θεωρούν οι ίδιοι ότι έχουν καταρτισθεί/ επιμορφωθεί κατάλληλα ώστε να αντιμετωπίσουν αυτά τα ζητήματα;
- Υπάρχουν προσωπικά εμπόδια και αντιστάσεις στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αναστέλλουν την εφαρμογή των αρχών μιας μη σεξιστικής εκπαίδευσης;

Στο βαθμό που δεν υπάρχουν αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό χώρο και δεν γνωρίζαμε εκ των προτέρων τις δικές σας απόψεις, τότε ας υποθέσουμε ότι συμφωνούμε:

- 1) για την αναγκαιότητα της ισότητας ανάμεσα στα φύλα
- 2) για την ανάγκη μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση και
- 3) ότι υπάρχει έλλειψη γνώσης στα ζητήματα του φύλου στη εκπαιδευτική διαδικασία.

Τι κάνουμε όμως μετά;

Αν θέλουμε να αποθαρρύνουμε την αναπαραγωγή των στερεότυπων για τους ρόλους των φύλων στο σχολείο οφείλουμε να διερευνήσουμε κριτικά τις εμπειρίες μας, να τις ερμηνεύσουμε και να αμφισβητήσουμε αυτή την "αυτονόητη" γνώση για την εκπαίδευση.

Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία μπορεί να δημιουργήσει ανταγωνιστικές τάσεις, αισθήματα απειλής, ενοχές και αντιστάσεις γιατί όλα αυτά έχουν σχέση και με την προσωπική μας ταυτότητα - ως άνδρα ή γυναίκας - με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους. Θεωρώ όμως ότι αποτελεί μια κύρια στρατηγική για μια μη σεξιστική αγωγή, δηλαδή μια στρατηγική ενσωμάτωσης στη διδακτική πράξη μιας παιδαγωγικής που ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση της σεξιστικής δόμησης της πραγματικότητας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη συμπεριφορά τους.

Για την υπέρβαση, λοιπόν, του σεξιστικού παραδείγματος πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσουμε πως είναι δομημένη η δική μας πραγματικότητα και πως ο σεξισμός έχει επιδράσει στη δόμηση αυτή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις μας αποτελούν το υπόστρωμα πάνω στο οποίο αναπτύσσεται ο σεξισμός. Η αναγνώριση των στάσεων/ αντιλήψεων που μας εμποδίζουν να υιοθετήσουμε μη-σεξιστική συμπεριφορά, να κατανοήσουμε πως ο σεξισμός επηρεάζει την πρακτική μας στο σχολείο και να αυξήσουμε τη δυνατότητα για ένταξη μιας φεμινιστικής παιδαγωγικής αποτελεί έναν από τους στόχους του σεμιναρίου.

1) Οι δύο διαφορετικές διαστάσεις του σεξισμού μας υποχρεώνουν να υιοθετήσουμε δύο διαφορετικές στρατηγικές για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών: 1) παροχή γνώσεων για τη φύση και τις αιτίες του θεσμικού σεξισμού και 2) παροχή γνώσης που θα μας οδηγήσει να σκεφθούμε κριτικά για τις εκφράσεις του ατομικού σεξισμού και των αιτιών του.

Οι δύο αυτές στρατηγικές μπορούν να υιοθετηθούν ταυτόχρονα καθώς είναι αδύνατον να κατανοήσεις τη μία όψη του σεξισμού χωρίς να κατανοήσεις την άλλη.

2) Η δική μου παρέμβαση στις ομάδες δεν επικεντρώνεται στον θεσμικό σεξισμό, αλλά στην υποκειμενική/ ατομική διάσταση του σεξισμού που αντανακλάται στις κατηγορίες, στάσεις και αντιλήψεις που έχουμε ατομικά (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι

ο σεξισμός είναι ζήτημα μόνον στάσεων και ατομικών πρακτικών). Αυτή αποτελεί ταυτόχρονα και την έναρξη μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και προβληματισμού ως προς την πρακτική στο σχολείο και αυτό το αποτέλεσμα θα ήταν ότι καλύτερο θα προσδοκούσαμε μακροπρόθεσμα από ένα σεμινάριο ευαισθητοποίησης.

Στη διαδικασία μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση διαφαίνεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός νέου λόγου. Η μη σεξιστική εκπαίδευση αφορά όμως τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και τους τρόπους διδασκαλίας. Αφορά το τι μαθαίνουμε και το πως το μαθαίνουμε. Άρα, ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης πρέπει να δώσει εξίσου βαρύτητα και στα δύο. Δεν μπορεί να γίνει με παλιούς δογματικούς τρόπους διδασκαλίας αλλά να αποτελέσει αρχή προβληματισμού και απόκτησης αντίστοιχων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα στη βιβλιογραφία για τον τρόπο απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων που στηρίζονται κυρίως στις αρχές της επικοινωνίας, της ανάπτυξης μιας δημοκρατικής ομαδικής διαδικασίας, στη συνεργασία, στην σύζευξη θεωρίας και πράξης, στην ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και νέων οργανωτικών δομών.

Στο σεμινάριο λοιπόν αυτό δεν θέλουμε να σας βομβαρδίσουμε με πληροφορίες, να παρέχουμε γνώσεις από καθέδρας σε παθητικούς αποδέκτες (ούτε βέβαια να επαναλάβουμε το ίδιο σε μικρές ομάδες). Προτείνουμε μια νέα οπτική, δίνουμε ερεθίσματα και επιζητούμε την αλληλεπίδραση. Πρόκειται για μια προσέγγιση που ενθαρρύνει την εμπλοκή σας και στηρίζεται στη σωστή αναλογία παροχής γνώσης/ διαλόγου/ συμμετοχής. Ζητούμενο βέβαια παραμένει η προώθηση καινοτόμων τρόπων ισότιμης συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση.

Προφανώς ένα σεμινάριο αυτής ή και μεγαλύτερης διάρκειας δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκές πλαίσιο για να καταγραφούν οι προσωπικές εμπειρίες που έχουν σχέση με το φύλο και να συσχετισθούν με το ρόλο μας ως εκπαιδευτικών. Φιλοδοξεί όμως αυτή η διαδικασία να ενθαρρύνει τη κριτική ματιά στα γεγονότα της ζωής, να αναπτύξει την " κοινωνιολογική φαντασία ", να προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση των ποικίλων εκπαιδευτικών εμπειριών.

Βέβαια, η διδακτική μέθοδος που ακολουθώ τώρα, δηλαδή η διάλεξη, βρίσκεται σε ασυμφωνία με τις μη αυταρχικές αρχές της μη σεξιστικής εκπαίδευσης. Ας είναι! Ακολουθούν οι ομάδες όπου θα υπάρχει διάλογος, συνθήκες για την αύξηση της αυτογνωσίας και όπου θα χρησιμοποιηθούν και οι δικές σας προσωπικές εμπειρίες ως πηγές και υλικό. Όλοι και όλες έχουμε να καταθέσουμε κάτι από τις προσωπικές μας εμπειρίες και να το μοιραστούμε. Προφανώς έχουμε σχεδιάσει ένα συγκεκριμένο υλικό για τις ασκήσεις, αλλά η όλη διαδικασία θα οργανωθεί και με βάση τη δική σας συμμετοχή. Ενώ θα υπάρξουν και εισηγήσεις στις ομάδες για ορισμένα θέματα, θα δοθεί όμως ταυτόχρονα η δυνατότητα να συνδεθεί αυτή η γνώση με τη σχολική πράξη και τη ζωή.

Ελπίζουμε να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις έτσι ώστε να ακουστούν όλες οι φωνές και ιδίως των γυναικών που δεν είναι τόσο δυνατές. Να συζητήσουμε τις σκέψεις σας, τις αντιδράσεις σας, τις προσδοκίες, τους φόβους και τις ελπίδες σας για την εφαρμογή της ισότητας στην εκπαίδευση και έτσι να αρχίσουμε να νοιώθουμε ως ομάδα που έχει κοινό στόχο.

Συμπερασματικά

Η ανάπτυξη ενός μη σεξιστικού προγράμματος στα σχολεία προϋποθέτει μια δημοκρατική, μη αποξενωτική διαδικασία. Όπως λέει ο Freire, πρέπει να αρχίσουμε από τις εμπειρίες των δρώντων προσώπων.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι πρωταγωνιστές είστε εσείς, άνδρες και γυναίκες, που κοινωνικοποιηθήκατε μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο (που έχει δηλαδή επηρεαστεί από το σεξισμό) και αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υπάρξουν αντιστάσεις στην αλλαγή. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε τη γένεση αυτής της συμπεριφοράς σε θεσμικό επίπεδο και να κατανοήσουμε πως αυτή παράγει τις ατομικές/ προσωπικές εκφάνσεις του προβλήματος. Αυτή η διαδικασία δεν οδηγεί στη δημιουργία ενοχών σε ατομικό επίπεδο, αλλά ούτε και αρνείται το ζήτημα της ατομικής ευθύνης. Είναι, κατά τη γνώμη μου, μια διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα αλλαγής, δηλαδή της υιοθέτησης, στο τέλος, μιας λιγότερο σεξιστικής οπτικής.

Αρκεί, ως πρώτο βήμα να δεσμευθούμε προσωπικά. Αυτό είναι που ζητώ από εσάς.

Η θεσμοθέτηση Γυναικείων Σπουδών στα ελληνικά Πανεπιστήμια: Η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ

Ευρωπαϊκή Συνάντηση -ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ - Παρατηρητής 1996

ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Στην εργασία διατυπώνεται καταρχήν η άποψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των φύλων στην κοινωνία, μέσα από τη μείωση των διακρίσεων και των στερεοτύπων ρόλων του φύλου, κάτι όμως που δε συμβαίνει μέχρι σήμερα.

Εξετάζεται στη συνέχεια

α) Η επίδραση της μορφής και του περιεχομένου του διδακτικού υλικού στην ανάπτυξη και αναπαραγωγή σεξιστικών προτύπων καθώς και η σημασία της χρήσης ειδικά σχεδιασμένου παιδαγωγικού υλικού για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση —ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

β) Η επίδραση της οργάνωσης της σχολικής τάξης και του κλίματος που επικρατεί σε αυτήν, στη δημιουργία, ενίσχυση και αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά φύλο.

Τέλος υπογραμμίζεται η σημασία των παραπάνω για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώνεται σημαντική καθυστέρηση σε ότι αφορά τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εκπαιδευτικές πρακτικές επηρεάζουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά φύλο, γεγονός που αποδίδεται στην περιορισμένη ανάπτυξη του τομέα της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση. Καταγράφεται η ανάγκη ανάπτυξης πολυδιάστατων στρατηγικών στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης.

Τέλος, διαπιστώνεται ότι προς το παρόν δεν υπάρχουν στη χώρα μας οι απαραίτητες συνθήκες για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προς μια μη σεξιστική κατεύθυνση. Μέχρις ότου δημιουργηθούν τέτοιες συνθήκες είναι δυνατή η εφαρμογή προτύπων προγραμμάτων με στόχο να πολλαπλασιαστούν αργότερα.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Α.Π.Θ. άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1986-87 μ' ένα πρόγραμμα σπουδών που μπορεί να χαρακτηριστεί καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα, τόσο ως προς το περιεχόμενο

και την οργάνωση των σπουδών, όσο και την όλη οικοδόμηση του τμήματος. Στις καινοτομίες εντάσσονται η θεσμοθέτηση της “Μη- σεξιστικής αγωγής” ως υποχρεωτικού γνωστικού αντικείμενου στο πρόγραμμα σπουδών του προπτυχιακού κύκλου[1] και η καθιέρωση της “παράδοσης” για φεμινιστικές επιστημονικές προσεγγίσεις ή προβληματισμούς στα πλαίσια των περισσότερων γνωστικών αντικείμενων.[2]

Οι καινοτομίες αυτές έχουν επίπτωση όχι μόνο στο θεωρητικό επίπεδο, καθώς παρέχουν πρόσθετες ή νέες αιτιολογικές οπτικές σε φαινόμενα και προβλήματα που αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και στο επίπεδο των πρακτικών και στρατηγικών αντιμετώπισης αυτών των φαινομένων.

Στο βαθμό που το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί “πλαίσιο εργασίας- ζωής για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και ταυτόχρονα απεικονίζει τις αντιλήψεις που επικρατούν στο τμήμα σχετικά με το ρόλο της συγκεκριμένης επιστημονικής δραστηριότητας στα πλαίσια της κοινωνίας και αποκαλύπτει, με τις σχέσεις που προσπαθεί να εγκαθιδρύσει στο πανεπιστήμιο ανάμεσα στους ανθρώπους και ανάμεσα στους ανθρώπους και τη γνώση, την εικόνα του ανθρώπου και της κοινωνίας από την οποία διακατέχονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι στο τμήμα αυτό”[3] δε θα μπορούσε παρά να οργανωθεί η πανεπιστημιακή ζωή με βάση το όραμα “για μια εξανθρωπισμένη ζωή χωρίς περιορισμούς και εξαρτήσεις”.

Αναπόφευκτα, η φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών έχει επηρεάσει και την πρακτική του. Παράδειγμα αποτελούν οι δραστηριότητες -υπό μορφή σεμιναρίων ή ομάδων εργασίας- ευαισθητοποίησης και αυτογνωσίας σε θέματα διαφυλικών σχέσεων, η υποστήριξη σχετικών ερευνητικών δραστηριοτήτων, η ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών σ’ όλους τους τομείς[4], η μη-σεξιστική γλώσσα στον καθημερινό αλλά και στον επίσημο λόγο του τμήματος κ.ά.

Στη συνέχεια θα δώσουμε μερικά στοιχεία σχετικά με τις δραστηριότητες του τμήματος εξηγώντας σύντομα τη φιλοσοφία που διέπει την κάθε δραστηριότητα και τις δυσκολίες που ανακύπτουν.

Η θεσμοθέτηση της μη- σεξιστικής αγωγής στο Πρόγραμμα Σπουδών

Το Πρόγραμμα Σπουδών ως προς το περιεχόμενό του απορρέει από μία σαφώς διατυπωμένη άποψη σχετικά με τους στόχους “του σχολείου σ’ ένα διαρκώς μεταλλασσόμενο κόσμο”.

“Από τους στόχους αυτούς απορρέει η ανάγκη να δοθεί (...) ιδιαίτερη βαρύτητα: (...)

ε) στη μη- σεξιστική αγωγή, αφού εξανθρωπισμένη κοινωνία δε νοείται με διακρίσεις σε βάρος της μισής ανθρωπότητας κι η υπέρβαση των “παραδοσιακών” διακρίσεων δεν αποτελεί απλώς νομικό ζήτημα αλλά προϋποθέτει τη ριζική αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων, και συνεπώς ολόπλευρη αντιμετώπιση και στα πλαίσια της εκπαίδευσης”

Το Πρόγραμμα Σπουδών ως προς την οργάνωσή του αποτελείται από “υποχρεωτικά κατ’ επιλογήν” μαθήματα, που ανήκουν σε κάποια υποχρεωτικά γνωστικά αντικείμενα, και από “επιλεγόμενα” μαθήματα. Ένα από τα υποχρεωτικά γνωστικά αντικείμενα είναι εκείνο της “μη-σεξιστικής αγωγής”. Στο πλαίσιο αυτού του γνωστικού αντικειμένου προσφέρονται διάφορα μαθήματα (“υποχρεωτικά κατ’ επιλογήν”), από τα οποία τουλάχιστον ένα είναι υποχρεωμένοι/ες οι φοιτητές/τριες να παρακολουθήσουν. Μαθήματα του τομέα αυτού προσφέρονται και ως “επιλεγόμενα μαθήματα” και μπορούν να επιλεγούν χωρίς περιορισμούς (περίπου 60% των διδακτικών μονάδων που είναι αναγκαίες για τη λήψη του πτυχίου προέρχονται από την κατηγορία των επιλεγόμενων μαθημάτων).

Η καθιέρωση της “μη-σεξιστικής αγωγής” ως αυτόνομου υποχρεωτικού γνωστικού αντικειμένου στο πρόγραμμα σπουδών δεν ήταν το τελικό αποτέλεσμα διεκδικήσεων γυναικών συναδέλφων ή φοιτητριών που συμμετείχαν στο γυναικείο κίνημα, όπως συνέβη σε αντίστοιχες προσπάθειες εγκαθίδρυσης γυναικείων σπουδών σ’ άλλα πανεπιστήμια του εξωτερικού ή της Ελλάδας(;). Στην περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. αποτελούσε οργανικό τμήμα ενός οράματος για την κοινωνία και, κατά συνέπεια, του ρόλου του πανεπιστημίου και, πιο συγκεκριμένα, ενός τμήματος που εκπαιδεύει δασκάλους/ες.

Το ενδιαφέρον στοιχείο της ιστορίας είναι ότι εμπνευστής αυτού του προγράμματος σπουδών ήταν άνδρας και από τη θέση που κατείχε αρχικά στην ιεραρχία του τμήματος συνέβαλε ουσιαστικά, στη συνέχεια, στην ανάπτυξη του τμήματος προς την κατεύθυνση αυτή με τη στελέχωσή του.[5]

Το θεσμικό πλαίσιο μπορεί βέβαια να ήταν ευνοϊκό για την ανάπτυξη των γυναικείων σπουδών, θα παρέμενε όμως “ανενεργό”, αν δεν υιοθετούσαν τα μέλη του τμήματος - και δεν ήταν τυχαία, ως ένα βαθμό, η επιλογή τους- τις αρχές αυτές. Η εφαρμογή της λογικής του προγράμματος σπουδών που είναι καινοτόμα στο σύνολό του ή η καταστρατήγησή του στην πράξη ή η ενδεχόμενη αλλαγή του ήταν όμως θέμα της σύνθεσης και της δυναμικής του τμήματος. Έτσι, από την έναρξη της λειτουργίας του τμήματος πραγματοποιείται σημαντική δουλειά στον τομέα αυτό η οποία εμπλουτίζεται, βελτιώνεται και τροποποιείται καθώς αυξάνονται τα μέλη του τμήματος. Σχεδόν με αυτονόητο τρόπο πλέον και με θετική σημασιοδότηση συμπεριλαμβάνεται στα κριτήρια εκλογής ή εξέλιξης των μελών του τμήματος η φεμινιστική προσέγγιση ή προβληματισμός της επιστήμης.

Παρ’ όλο που η “μη-σεξιστική αγωγή” ήταν εξ αρχής στο πρόγραμμα σπουδών ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο χωρίς τριβές ή αντιδικίες, εν τούτοις, δεν έλειψαν και μεμονωμένες αντιδράσεις ανδρών συναδέλφων. Για παράδειγμα, άνδρας-συνάδελφος υποστηρίζει ότι δεν έχει λόγο ύπαρξης ως ξεχωριστό υποχρεωτικό αντικείμενο, με τον άκομπο τίτλο, η “Μη-σεξιστική αγωγή”, γιατί το θέμα των διακρίσεων, όπως και τα περισσότερα ηθικοκοινωνικά προβλήματα, μπορούν να μελετηθούν και αναφερθούν διεπιστημονικά από τους συναδέλφους των διαφόρων ειδικοτήτων στα μαθήματά τους, αν κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Χωρίς να υποστηρίζει ότι το παραπάνω μάθημα δεν είναι αξιόλογο, αναφέρει ότι δεν υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών “ξεκάθαρα και αιτιολογημένα κριτήρια για τον προγραμματισμό μας”. Σ’ όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του τμήματος μόνο ένας-

δύο συνάδελφοι υπαινίχθηκαν άμεσα ή έμμεσα ότι τα σχετικά μαθήματα δεν ήταν τόσο “εύλογα ή νομιμοφανή” ως τμήμα ενός προγράμματος σπουδών για δασκάλους/ες, ενδεχόμενα γιατί είχαν παραδοσιακές απόψεις για το διαχωρισμό της γνώσης σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους.[6] Μια φορά μάλιστα “τυχαία” παραλήφθηκε η “μη-σεξιστική αγωγή” από το οδηγό σπουδών του τμήματος. Αν εξαιρέσουμε τις μεμονωμένες και ελάχιστες σημασίας αντιδράσεις που αναφέρθηκαν, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ελάχιστη ή καθόλου αντίδραση δε συναντούν οι αντιλήψεις των γυναικών συναδέλφων, έτσι όπως εκφράζονται από την επιλογή των μαθημάτων τους, τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα, τις δημοσιεύσεις τους και την τρέχουσα πρακτική τους στο τμήμα από τα άλλα μέλη του τμήματος.

Θεωρώ, με βάση την εμπειρία μας, ότι περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη καινοτομία, η εισαγωγή των γυναικείων σπουδών στα πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιαίτερα τα νεοσύστατα, έχει τη δυνατότητα να επιδράσει μεταρρυθμιστικά σ’ όλο το πρόγραμμα σπουδών και να καθορίσει την τρέχουσα πρακτική και την οργάνωση της ζωής σ’ ένα τμήμα.

Επίσης, ένα άλλο στοιχείο που εκτιμώ ότι είναι θετικό για τη μελλοντική ανάπτυξη των γυναικείων σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε., πέρα από το γεγονός ότι δε χρειάστηκε να “σπάσουν τα στεγανά” των διαφόρων παραδοσιακών τομέων της γνώσης, γιατί έτσι και αλλιώς ήταν άλλη η λογική του προγράμματος σπουδών, είναι ότι συνυπάρχουν - υποχρεωτικά- επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων που είναι εξοικειωμένοι/ες με τη νέα οργάνωση της γνώσης και συνεργάζονται στενά και δημιουργικά σε ομαδικά projects ή μαθήματα.[7]

Παρά το γεγονός ότι η ίδρυση χωριστών τμημάτων “γυναικείων σπουδών” σε πανεπιστήμια του εξωτερικού οδήγησε σε περιθωριοποίηση της σχετικής προβληματικής, εν τούτοις στην περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε., με τις ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες που αναφέρθηκαν, θεωρούμε σκόπιμη τη δημιουργία ειδικού τομέα[8] που μπορεί να προσφέρει συμπληρωματικά ή κοινά μαθήματα με τους υπολοίπους τομείς και να αποτελέσει τον πυρήνα για την ανάπτυξη διεπιστημονικής προβληματικής που μπορεί να εξελιχθεί σε εσωτερική εξειδίκευση σε προπτυχιακό επίπεδο και σε εξειδίκευση στα πλαίσια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά του θεωρώ ότι θα είναι η ευέλικτη και σταθερή οργάνωση της επικοινωνίας του με τους άλλους τομείς, συνθήκη που είναι εφικτή.

Μέχρι σήμερα έχουν προσφερθεί πολλά σχετικά μαθήματα στο Π.Τ.Δ.Ε. γι’ αυτό δε θα εισέλθω σε λεπτομερή αναφορά τους και περιγραφή του περιεχομένου τους. Ενδεικτικά, αναφέρω ορισμένα:

- “Βάσεις της μη- σεξιστικής αγωγής”
- “Στερεότυπα και ρόλοι σε σχέση με το φύλο”
- “Η συμβολή των διαφόρων επιστημών στη μη- σεξιστική αγωγή”
- “Γυναικείες Σπουδές - Μη- σεξιστική αγωγή”

- “Απόκτηση του ρόλου του φύλου”
- “Φύλο και ψυχική υγεία”
- “Φύλο και Εκπαίδευση”
- “Σχέσεις των φύλων στην Ελλάδα, 19ος-20ος αιώνας”
- “Μαθηματικά και Φύλα”
- “Σεξισμός και νοημοσύνη”

Επίσης, σε πολλά μαθήματα, υποχρεωτικά και επιλεγόμενα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις διαφορές φύλου και παίρνοντας υπόψη στη διδακτική θεωρία και πράξη τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τις διαφορές κατά φύλο.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την ανάδειξη αυτών των στοιχείων στα μαθήματα “Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού”, “Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού”, “Εκπαίδευση μειονοτήτων”, “Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης”, “Διδακτική των μαθηματικών”, “Παιδική Λογοτεχνία”, “Κίνητρα μάθησης”, “Αρχές και μέθοδοι της επιστημονικής έρευνας” κ.λ.π. Στα μαθήματα αυτά, χωρίς να αποτελεί κύριο στόχο, σημειώνεται ο ανδρικός προσανατολισμός των ερευνών και των θεωριών και, στις διδακτικές των διαφόρων μαθημάτων, υποδεικνύεται η ανάγκη ιδιαίτερης προσοχής σε ό,τι αφορά τον κίνδυνο σεξιστικής διδασκαλίας στο συγκεκριμένο μάθημα.

Τα μαθήματα αυτά παρακολουθεί και ένας αριθμός φοιτητριών/ών από άλλα τμήματα. Συνήθως συνοδεύονται από ασκήσεις ή σεμινάρια σε μικρές ομάδες φοιτητών/τριών, από σεμινάρια εμβάθυνσης στη σύγχρονη έρευνα (κυρίως μελέτη εργασιών που δημοσιεύονται στο περιοδικό Sex-roles) και οργάνωση ομάδων αυτογνωσίας για τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους των προσωπικών τους αντιστάσεων.[9]

Παρά την ευαισθητοποίηση των φοιτητών/τριών του τμήματός μας σε θέματα ισότητας από το α΄ εξάμηνο των σπουδών τους, εν τούτοις παρατηρούνται - αναμενόμενες εξάλλου- αντιστάσεις φοιτητών για συμμετοχή τους σε αντίστοιχα μαθήματα που είναι επιλεγόμενα και κυρίως σε ομάδες εργασίας[10]. Προσωπική μου διαπίστωση είναι ότι τα μαθήματα αυτά είναι ιδιαίτερα ελκυστικά στις φοιτήτριες και αποτελούν χώρο γόνιμης αντιπαράθεσης και ελευθερίας. Πολλές φορές υπάρχει ενθουσιασμός, γιατί το θεωρητικό πλαίσιο τις βοηθά να αποκτήσουν μια διαφορετική αίσθηση και να κάνουν μια άλλη ανάλυση των προσωπικών εμπειριών τους, που στα πλαίσια της παραδοσιακής ακαδημαϊκής πρακτικής φαίνεται ότι δεν είναι δυνατή.

Οι στρατηγικές για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν πολλές και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις όπως από τη διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχηματισμό δυναμικών ομάδων πίεσης στην κοινότητα,

από την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων και την άσκησή τους έτσι ώστε να μη αναπαράγουν συμπεριφορές διακρίσεων στην τάξη έως τη δημιουργία νέου παιδαγωγικού υλικού χωρίς διακρίσεις φύλου[11] και την παροχή τεχνικής βοήθειας για τη χρήση του.[12]

Για το λόγο αυτό η εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στο Π.Τ.Δ.Ε. και η ανάπτυξη μιας διεπιστημονικής προβληματικής στα θέματα των σχέσεων των δύο φύλων δε θεωρούνται από μόνα τους αποτελεσματικά αν δεν εμπεριέχουν τρόπους αλλαγής της συμπεριφοράς των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Έτσι, άρχισε ήδη να αναπτύσσεται ένας προβληματισμός για αναθεώρηση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών στα σχολεία έτσι ώστε όχι μόνο να προάγουμε τη γνώση τους αλλά και τις δεξιότητές τους για μια διδασκαλία χωρίς σεξιστικά στοιχεία. Ένα δηλαδή από τα κριτήρια για την αξιολόγηση των διδακτικών τους ικανοτήτων διαφαίνεται ότι θα είναι, εκτός από τον προβληματισμό τους, η πρακτική τους για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη όμως αυτών των δεξιοτήτων στους φοιτητές/τριες μας είναι η αναθεώρηση των δικών μας μεθόδων διδασκαλίας, των μικροδιδασκαλιών και των άλλων σεμιναρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων. Δεν αλλάζουμε δηλαδή μόνο το τι διδάσκουμε αλλά και το πώς διδάσκουμε.

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 70 υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και επεξεργασία ενός θεωρητικού μοντέλου για τη δυναμική μιας διδασκαλίας απαλλαγμένης από σεξιστικά στοιχεία.[13]

Είναι ενδιαφέρον να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε το περιεχόμενο αυτής της “φεμινιστικής παιδαγωγικής” καθώς η εφαρμογή της εμπεριέχει τη δυνατότητα αναδόμησης και αναζωογόνησης των τρόπων απόκτησης της γνώσης καθώς νομιμοποιεί την προσωπική εμπειρία ως μια πηγή διανοητικής αναζήτησης και γνώσης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο βαθμό που η γνώση και η επιστήμη δεν είναι ουδέτερες και, κατά συνέπεια, η παιδαγωγική σχέση μπορεί να αναπαράγει στάσεις και προσδοκίες για τις γυναίκες και τους άνδρες που δημιουργούν διακρίσεις.

Με τη συσσώρευση εμπειριών και δεδομένων νομίζω ότι έχουμε πλέον τη δυνατότητα να σκεφτούμε περισσότερο σε βάθος και συστηματικά για τη διδασκαλία μας στις γυναικείες σπουδές. Οι πρακτικές της “φεμινιστικής διδασκαλίας” δεν μπορούν να διαχωριστούν από το περιεχόμενο του μαθήματος.[14] Η πρόκληση όμως της “φεμινιστικής διδασκαλίας” έγκειται για μένα στον τρόπο που προσεγγίζω την τάξη, η δυναμική που αναπτύσσεται από το θέμα και τη συζήτηση. Χωρίς να θεωρηθεί ότι ακολουθώ ή προτείνω κάποιο “μοντέλο” για φεμινιστική διδασκαλία, η πρακτική μου περιλαμβάνει τη μετάβαση από τα ευρύτερα κοινωνικά θέματα στη δυναμική που αναπτύσσεται στην τάξη έτσι ώστε να μπορώ να διερευνήσω τη σχέση ανάμεσα στα δύο, δίνοντας τη δυνατότητα στους φοιτητές/τριες για αυτοκριτική και διερεύνηση των στερεότυπων που έχουν και των αντιστάσεων στην αλλαγή. Σε συγκεκριμένες στιγμές της διδασκαλίας μου παρατηρώ ότι, ενώ η δυναμική της τάξης μπορεί να αναπαράγει τις ανισότητες ανδρών-γυναικών, μπορεί ταυτόχρονα -και αυτό είναι η ελπίδα μου- να οδηγήσει τις γυναίκες στον αυτοπροσδιορισμό και την αυτονομία τους.

Στο τμήμα εκπονούνται διπλωματικές εργασίες και διδακτορικά με ανάλογη θεματική και προσέγγιση, υπάρχει αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα, δημοσιεύσεις σχετικών άρθρων και συμμετοχή σε πρότυπες δράσεις που αφορούν και

τις γυναίκες. Ανάλογα μαθήματα και προβληματισμός υπάρχει και σε άλλες δραστηριότητες του τμήματος, όπως τα επιδοτούμενα από το Ε.Κ.Τ. προγράμματα για άνεργους δασκάλους που πραγματοποιήθηκαν τα δύο τελευταία έτη καθώς και στο πρόγραμμα εξομοίωσης των δασκάλων που προέρχονται από τις παλιές παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Μορφές οργάνωσης- συνεργασίας των διδασκουσών και ερευνητριών

Με δεδομένο ότι οι περισσότερες διδάσκουσες του Τμήματος ασχολούνται στη διδασκαλία και στην έρευνα με γυναικεία θέματα και το ίδιο κάνει μεγάλος αριθμός των αποσπασμένων από τη Μέση Εκπαίδευση καθηγητριών, ο συντονισμός και η συνεργασία μέσα στο ίδιο το Τμήμα απαιτεί χρόνο.

Θεωρούμε, όμως, ότι η συνεργασία και ο συντονισμός με διδάσκουσες και ερευνήτριες από άλλα τμήματα και άλλα πανεπιστήμια θα ήταν πολύ καρποφόρα για την προώθηση των Γυναικείων Σπουδών στα Πανεπιστήμια. Η εμπειρία μας, άλλωστε, αυτό δείχνει: η συνεργασία μας με γυναίκες πανεπιστημιακούς από άλλες χώρες με ενεργή συμμετοχή στις γυναικείες σπουδές και στο γυναικείο κίνημα, μας έχει βοηθήσει στη διαμόρφωση των θέσεών μας.

Ενώ όμως η συνεργασία μας με γυναίκες πανεπιστημιακούς του εξωτερικού αναπτύσσεται απρόσκοπτα προς όφελος και των δύο πλευρών, δεν έγινε αυτό δυνατόν με διδάσκουσες και ερευνήτριες του δικού μας πανεπιστημίου. Πέρα από τη συνεργασία που υπήρχε, όταν προσκαλέσαμε τις συναδέλφους της Ομάδας Γυναικείων Σπουδών του Α.Π.Θ. να αναλάβουν ομάδες εργασίας φοιτητριών στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός μας (κάτι που έγινε με επιτυχία επί ένα εξάμηνο, αλλά, δυστυχώς, δεν είχε συνέχεια) και την παρακολούθηση από μέρους μελών του Τμήματός μας των διαλέξεων που οργανώνονται από την ίδια Ομάδα, καμιά άλλη συνεργασία δεν υπάρχει. Η αναζήτηση των αιτίων θα μπορούσε να αποδειχτεί ενδιαφέρουσα, επειδή πιθανόν να αναδείκνυε με ενάργεια τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται οι Γυναικείες Σπουδές στα πανεπιστήμιά μας - Συνθήκες έντονης παρουσίας των ανδρών-επιστημόνων στην κορυφή των τμημάτων και εξάρτησης των γυναικών-επιστημόνων από αυτούς ή καταγραφής των γυναικών-επιστημόνων στο περιβάλλον άνδρα-επιστήμονα.

Προφανώς και άλλοι παράγοντες, συνήθεις στον ανδροκρατούμενο χώρο του Πανεπιστημίου, όπως ο ανταγωνισμός, δεν είναι δυνατόν εξαρχής να αποκλειστούν.

Κατοχύρωση της φεμινιστικής έρευνας στα Πανεπιστήμια

Πιστεύουμε ότι η κατοχύρωση της φεμινιστικής έρευνας, ιδιαίτερα σε εποχή λιτότητας, είναι μόνο τότε δυνατή, ότνα αυτή είναι πρωτότυπη (όπως πρέπει πάντα να είναι η έρευνα) είτε ως προς τις μεθόδους (γυναικεία προσέγγιση) είτε ως προς τα φαινόμενα που πρόκειται να περιγράψει και να ερμηνεύσει. Δυστυχώς πολύ συχνά στη χώρα μας γυναικείες έρευνες απλώς αναπαραγάγουν αποτελέσματα γνωστά από τη φεμινιστική έρευνα του εξωτερικού.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. η έρευνα με φεμινιστική προσέγγιση εντάσσεται στα πλαίσια ευρύτερων ερευνητικών προγραμμάτων του Τμήματος που χρηματοδοτούνται από τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες.

Η μη- σεξιστική γλώσσα

Συχνά διαπιστώνουμε ότι διδάσκουσες και ερευνήτριες πολύ συχνά “κατακεραυνώνουν” στις επιστημονικές δημοσιεύσεις τους τα βιβλία που χρησιμοποιούν σεξιστικά πρότυπα και βοηθούν έτσι στην αναπαραγωγή τους, την ίδια όμως στιγμή οι ίδιες “εξαφανίζουν” την εικόνα της γυναίκας από την επιστημονική εργασία τους χρησιμοποιώντας στο λόγο τους μόνο τον ανδρικό τύπο. Επειδή οι γυναικείες σπουδές πέρα από δημοσιεύσεις σημαίνουν, κυρίως, καθημερινή εξάσκηση στην αλλαγή/ ανατροπή καθημερινής πατριαρχικής συμπεριφοράς, γι’ αυτό και από την αρχή της λειτουργίας στο Τμήμα χρησιμοποιούνται στα επίσημα έγγραφα ο αρσενικός και ο θηλυκός τύπος (“ο/η”, “αυτές/ αυτοί”, “ο υποψήφιος/ η υποψήφια” κ.λ.π.) ταυτοχρόνως. Απ’ ό,τι γνωρίζουμε το Τμήμα μας είναι το μοναδικό στην Ελλάδα που προκηρύσσει θέσεις χρησιμοποιώντας και τους δύο τύπους (κάτι το εντελώς αυτονόητο σε άλλες χώρες).

Σε πολύ μεγάλο βαθμό η μη- σεξιστική γλώσσα χαρακτηρίζει και το λόγο των μελών ΔΕΠ και των φοιτητριών/φοιτητών στις καθημερινές συζητήσεις. Φοιτητικές προκηρύξεις ή συνθήματα στους τοίχους αναγνωρίζονται εύκολα ως προκηρύξεις ή συνθήματα φοιτητικών παρατάξεων του Τμήματός μας από την αυτού του είδους χρήση της γλώσσας.

Η φιλοσοφία που διέπει την επιμονή μας σε αυτόν τον τομέα είναι γνωστή: Είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των εργασιών που αποδεικνύουν τη σημασία της σεξιστικής γλώσσας στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων, των άνισων σχέσεων και της άνισης κατανομής εξουσίας μεταξύ των φύλων.

Προβλήματα ανακύπτουν στον τομέα αυτό κατά την προκήρυξη θέσεων -όταν κείμενα “διορθώνονται” ή “συμπληρώνονται” από τη διοίκηση του Πανεπιστημίου- και, ενίοτε, με άνδρες συναδέλφους, οι οποίοι επιμένουν στην “οικονομία του λόγου”.

Η επίδραση της μη-σεξιστικής γλώσσας σε πρωτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες, που δεν είναι συνηθισμένοι/ ες σε κάτι τέτοιο, είναι αφάνταστα θετική ως προς την ευαισθητοποίησή τους.

Επίλογος

Η εικόνα που σας παρουσιάσαμε, ενός τμήματος στο οποίο η φεμινιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και την έρευνα είναι αποδεκτή, θεσμοθετείται και ενισχύεται, ξενίζει και προκαλεί δυσπιστία -αυτή είναι η εμπειρία μας.

Πρέπει να πούμε ότι προφανώς για όλα αυτά υπάρχει μία ευνοϊκή για μας συγκυρία, δηλαδή ότι πρόκειται για ένα νέο τμήμα με έντονη τη διάθεση για καινοτομίες.

Όμως, ας μη νομίζει κανείς/ καμιά ότι όλα αυτά “χαρίζονται” από τους άνδρες του Τμήματος, που είναι -ακόμη- διπλάσιοι από τις γυναίκες (σε ό,τι αφορά τα μέλη ΔΕΠ). Η ουσιαστική κατοχύρωση και συνεπώς και η διασφάλιση της θεσμοθέτησης- είναι αποτέλεσμα επίπονης καθημερινής δουλειάς των γυναικών του Τμήματος. Ιδιαίτερα των πολλών δραστήριων φοιτητριών.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το Π.Τ.Δ.Ε. δεν έχει ακόμη μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.
 2. Το τμήμα δεν έχει εμπλακεί στη συζήτηση για το χαρακτήρα του νέου πεδίου των γυναικείων σπουδών που, πολλές φορές, τείνει να εξελιχθεί σε πολιτική διαμάχη, όπως αναφέρουν άλλες ευρωπαϊκές εμπειρίες εγκαθίδρυσης γυναικείων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, συνυπάρχει ως αυτόνομη επιστημονική περιοχή αλλά και ως μεθοδολογική οπτική που θέτει ερωτήματα που προκύπτουν από την έννοια του φύλου στις επιμέρους επιστήμες.
 3. Απόσπασμα από το κεφάλαιο:”Στόχοι και Φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών” που αναφέρεται στο οδηγό σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. που συνέταξε ο πρώτος και νυν πρόεδρος του τμήματος, καθηγητής Γ. Τσιάκαλος και εγκρίθηκε από τη γενική συνέλευση του τμήματος.
 4. Το Π.Τ.Δ.Ε. άρχισε τη λειτουργία του το 1986 με 4 μέλη Δ.Ε.Π. (2 άνδρες και 2 γυναίκες) και ειδικούς επιστήμονες και σήμερα έχει 21 μέλη Δ.Ε.Π. (13 άνδρες και 8 γυναίκες), 7 ειδικούς επιστήμονες (3 άνδρες και 4 γυναίκες) καθώς και αποσπασμένους/ ες εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
 5. Το Π.Τ.Δ.Ε. από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του (συγκεκριμένα στη συνεδρίασή του στις 28/1/87) προκήρυξε θέση ειδικού επιστήμονα για το μάθημα “Γυναικείες σπουδές - Μη-σεξιστική αγωγή”, σημειώνοντας ότι θα προτιμηθεί γυναίκα, εάν έχει τα ίδια προσόντα με κάποιον υποψήφιο. Προκήρυξη θέσης με αντίστοιχο περιεχόμενο προκηρύσσεται για πρώτη φορά από τα ελληνικά πανεπιστήμια.
 6. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι ο ορισμός του “νομιμοφανούς” είναι κατ’ ουσίαν πολιτικός και ότι, κατ’ ουσίαν, η επίκληση αυτή είναι μια στρατηγική που οδηγεί σε αποκλεισμό.
- Θα χρειαστεί πολύς χρόνος για τον επαναπροσανατολισμό των επιστημών που οι μεθοδολογικές τους αρχές προέρχονται μόνο από την αντρική εμπειρία, έως ότου οι γυναικείες σπουδές “νομιμοποιηθούν”, γιατί δεν είναι, σύμφωνα με τους επικριτές τους, αντικειμενικές, αμερόληπτες και δεν ακολουθούν την ορθολογιστική αναζήτηση της γνώσης. Βέβαια, οι φεμινίστριες δεν είναι η πρώτη ομάδα που ανιχνεύει τη σύγχρονη επιστήμη κατ’ αυτό τον τρόπο. Οι αγώνες του ρατσισμού, η σύγχρονη οικολογία, κ.ά. έχουν να παρουσιάσουν οξυδερκείς αναλύσεις των χρήσεων και καταχρήσεων της επιστήμης.
- Θεωρώ ότι αποτελεί θετική πρόκληση για την ανάπτυξη των γυναικείων σπουδών το γεγονός ότι ανάλογη θεματολογία καλύπτεται από το Π.Τ.Δ.Ε. και ότι υπάρχει πρακτική ενασχόληση με τις ανισότητες και τις διακρίσεις που προκύπτουν λόγω φύλου, φυλής και τάξης.

7. Ο προβληματισμός κατά πόσο γυναικείες σπουδές μπορούν να οργανώνονται κατά επιστήμη ή μόνο διεπιστημονικά, δεν αφορούσε ποτέ στα παιδαγωγικά τμήματα, επειδή αυτά από τη φύση τους έχουν ένα διεπιστημονικό χαρακτήρα.

8. Στο Π.Τ.Δ.Ε. δεν υπάρχουν ακόμη τομείς. Από τη σχετική όμως -άτυπη έως τώρα- συζήτηση για τη δημιουργία τομέων θεωρείται μάλλον σίγουρη η ύπαρξη ξεχωριστού τομέα “Μη - σεξιστικής αγωγής”.

9. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνται με τη συνεργασία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

10. Δειγματοληπτικά αναφέρεται ότι ένα από τα μαθήματα που διδάσκω, το “Φύλο και Ψυχική υγεία” που είναι επιλεγόμενο μάθημα, δηλώνεται κυρίως από φοιτήτριες και παρακολουθείται κυρίως απ’ αυτές. Κατά τη διάρκεια τριών τυχαίων μετρήσεων προηγούμενου έτους, στην αρχή των μαθημάτων παρακολουθούσαν: 1η καταγραφή 101 γυναίκες και 55 άνδρες. 2η καταγραφή: 91 γυναίκες- 30 άνδρες. 3η καταγραφή:(προτελευταίο μάθημα πριν τις εξετάσεις) 80 γυναίκες- 50 άνδρες.

11. Ήδη λειτουργεί στο Π.Τ.Δ.Ε. (σε συνεργασία με το πρόγραμμα ΦΤΩΧΕΙΑ 3) το “Κέντρο Ανάπτυξης Διδακτικού Υλικού” που αναπτύσσει μεθόδους και διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία λιγότερο ευνοημένων ομάδων. Στους μελλοντικούς στόχους είναι η παραγωγή υλικού για τη μη-σεξιστική διαπαιδαγώγηση των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

12. Susan S. Klein (Ed.) “Handbook for Achieving Sex Equity through Education” The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1985, p. 163-65.

13. Για μια φεμινιστική παιδαγωγική βλ.

Margo Culley and Catherine Portuges (eds) “Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist teaching” Boston: Poutledge and Kegal Paul., 1985 p. 27

βλ. Susan Laird Reforming “Woman’s True Profession”: A case for “Feminist Pedagogy” in Teacher Education?

Harvard Educational Review, Vol 58, No 4, November 1988, p. 449-463.

Charlotte Bunch and Sandra Pollack (eds), “Learning Our Way: Essays in Feminist Education”

Trumansburg, NY: Crossing, 1983, p. 255

14. Αυτό βέβαια δεν είναι εύκολο -καμιά φορά αδύνατο- σε μεγάλα ακροατήρια στο πανεπιστήμιο. Είναι όμως εφικτό σε ομάδες εργασίας και τμήματα με περιορισμένο αριθμό.

Οι στάσεις των μαθητών/ριών απέναντι στα Μαθηματικά: Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας έρευνας σε επιλεγμένα Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσ/κης

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΤΡΕΣΣΟΥ - ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΣΑΜΟΥΡΚΑΣΟΓΛΟΥ

Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων - ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ - ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 1996.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αφορά στην έρευνα των στάσεων των μαθητών και μαθητριών Β' Γυμνασίου και Β' Λυκείου στα μαθηματικά καθώς και των πιθανών διαφοροποιήσεων των στάσεων κατά φύλο και ηλικία. Τα στοιχεία της εργασίας συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο που ήταν κοινό για τις δύο τάξεις και περιελάμβανε εξι θεματικές κλίμακες, με οκτώ ερωτήσεις η καθεμιά. Οι ενδείξεις που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι:

—περισσότερα κορίτσια από αγόρια έχουν καλούς βαθμούς στα μαθηματικά αλλά στην κατηγορία των άριστων μαθητών (βαθμός: 18,5-20) τα κορίτσια είναι λιγότερα από τα αγόρια

—τα κορίτσια παρουσιάζουν λιγότερο θετικές στάσεις στα μαθηματικά από τα αγόρια και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αυτή η διαφορά ωστόσο μειώνεται με την ηλικία, όπως επίσης μειώνονται και οι θετικές στάσεις των αγοριών.

—περισσότερα κορίτσια από αγόρια πιστεύουν ότι τα μαθηματικά είναι κατάλληλα και για τα δύο φύλα και ότι τα μαθηματικά δεν είναι αποκλειστικά ανδρική περιοχή. Λιγότερα κορίτσια από αγόρια όμως βρίσκουν τα μαθηματικά χρήσιμα για την καθημερινή ζωή και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, τα αποτελέσματα της έρευνας σχολιάζονται σε σχέση με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σε άλλες χώρες.

Οι διαφορές στα Μαθηματικά μεταξύ των δύο φύλων, είναι ένα φλέγον θέμα, τα τελευταία χρόνια. Ερωτήματα όπως: "Είναι τ' αγόρια πιο έξυπνα από τα κορίτσια;" "Είναι τα κορίτσια λιγότερο ικανά από τ' αγόρια στα Μαθηματικά;" "Κορίτσια και αγόρια σκέπτονται με τον ίδιο τρόπο;" δεν τίθενται γιατί είναι της μόδας ούτε για να γίνεται απλά συζήτηση. Είναι ερωτήματα που εκφράζουν το σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και παίζουν το ρόλο τους στις σύγχρονες κοινωνίες και, απ' ό,τι φαίνεται, θα συνεχίζουν να τον παίζουν και στις κοινωνίες του μέλλοντος.

Ο ισχυρισμός ότι τ' αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια στα Μαθηματικά, ότι έχουν κλίση(1), ενώ τα κορίτσια δε διαθέτουν μαθηματική σκέψη, υφίσταται εδώ και χρόνια, τροφοδοτείται κατά καιρούς με διάφορες ψυχολογικές, βιολογικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές(2) και άλλες θεωρίες και δε φαίνεται ότι θα πάψει να μας απασχολεί και στο μέλλον. Στη συγκεκριμένη εργασία δε θα ασχοληθούμε με τις θεωρίες που κατά καιρούς διατυπώθηκαν προκειμένου να στηρίξουν επιστημονικά την άποψη περί ύπαρξης διαφορών μεταξύ των φύλων.(3)

Από τις διάφορες έρευνες πάντως φαίνεται, ότι ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη βιολογικών, ψυχολογικών ή άλλων διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, ακόμη και μεταξύ των μαθητών που η επίδοσή τους είναι πολύ υψηλή είναι πολύ λιγότερα τα κορίτσια που επιλέγουν σπουδές που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τα Μαθηματικά.(4) Τίθεται λοιπόν το ερώτημα μήπως οι στάσεις των μαθητών/ριών προς τα και οι σχέσεις τους με τα Μαθηματικά, που διαμορφώνονται κάτω από διάφορες συνθήκες, έχουν σχέση με τις αποφάσεις τους που αφορούν στην επιλογή των σπουδών τους.

Η παρούσα έρευνα είναι μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές/ριες για τα Μαθηματικά ως γνωστικό αντικείμενο -αν τα θεωρούν εύκολα, ευχάριστα, ενδιαφέροντα, χρήσιμα- καθώς και των εντυπώσεών τους σχετικά με (i) το βαθμό ενθάρρυνσης που δέχονται από το οικογενειακό και το κοινωνικό τους περιβάλλον όσον αφορά την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο μάθημα (ii) τη φύση και τη χρησιμότητα των Μαθηματικών.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης (επίδοση και στάση) των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα Μαθηματικά και οι τυχόν διαφοροποιήσεις που υφίσταται αυτή η σχέση ανάλογα με το φύλο και την ηλικία.

Αποκλείστηκε από το πεδίο της έρευνας η πρωτοβάθμια εκπαίδευση για δύο κυρίως λόγους:

(α) από τις σχετικές έρευνες(5) φαίνεται ότι σ' αυτήν την περιοχή της εκπαίδευσης δεν παρατηρούνται σημαντικές, τουλάχιστον, διαφορές στην επίδοση και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στα Μαθηματικά και

(β) το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας θα ήταν δύσκολο να κατανοηθεί και να συμπληρωθεί από παιδιά αυτής της ηλικίας.

Στη συγκεκριμένη εργασία δεν επιχειρείται αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/ριων σε διάφορες θεματικές περιοχές των Μαθηματικών. Ως μέτρο της επίδοσης χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία τους στο σχολείο από τον καθηγητή/την καθηγήτρια της τάξης. Διατηρώντας όλες τις επιφυλάξεις για τις αδυναμίες που έχει μια τέτοια παραδοχή, η μεταβλητή της βαθμολογίας συγκρίνεται με το φύλο και την εκπαιδευτική βαθμίδα (ηλικία). Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις των μαθητών/ριών απέναντι στα Μαθηματικά, να διαπιστωθεί κατά πόσον η επίδοση των αγοριών στα, σχολικά, Μαθηματικά είναι

καλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών και να ανιχνευθεί η σχέση που πιθανόν υπάρχει μεταξύ επίδοσης, ενθάρρυνσης από το κοινωνικό περιβάλλον και στάσεων.

Ο όρος στάση περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές/ριες συμφωνούν ή διαφωνούν σε ερωτήματα του τύπου: "Τα Μαθηματικά είναι εύκολα ή δύσκολα; Προκαλούν άγχος ή είναι πηγή ευχαρίστησης; Είναι δημιουργική ή βαρετή διαδικασία; Είναι χρήσιμα στην καθημερινή ζωή και στη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία;" Περιγράφει επίσης το βαθμό ενθάρρυνσης που οι μαθητές αισθάνονται ότι δέχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον καθώς και το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά είναι περιοχή κατάλληλη για περαιτέρω ενασχόληση και σπουδές το ίδιο για αγόρια και κορίτσια

Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σαν ερωτηματολόγιο(6) είναι μετάφραση και μεταφορά των 6 από τις 7 κλίμακες που χρησιμοποίησε η Brush στην έρευνά της. Κατά την έρευνα αυτή, που διεξήχθη στις Η.Π.Α (1976-1979), πήραν μέρος 2.000 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της έρευνας, ήταν να διερευνηθούν οι αιτίες στις οποίες οφείλεται το φαινόμενο, τα κορίτσια να μην ακολουθούν μαθηματικές σπουδές, και περιελάμβανε:

(α) ένα test μέτρησης της ικανότητας σε διάφορες περιοχές της ύλης των Μαθηματικών,

(β) ένα ερωτηματολόγιο με 7 κλίμακες μέτρησης των στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά και

(γ) συνεντεύξεις με κάποιες ομάδες μαθητών έτσι ώστε να ανακαλυφθούν οι προσωπικές εμπειρίες που ενισχύουν και στηρίζουν τις απόψεις των παιδιών για τα Μαθηματικά.

Ο όρος "κλίμακα" χρησιμοποιείται στην έρευνα αποδίδοντας τον αντίστοιχο όρο "scale" που μεταχειρίζεται η L.Brush(7), και προσδιορίζει κάθε μία από τις 6 θεματικές περιοχές ερωτήσεων (εύκολα/δύσκολα, ευχάριστα/προκαλούν ανησυχία, ενδιαφέροντα(δημιουργικά)/βαρετά, χρήσιμα/ όχι χρήσιμα, υποστήριξη/έλλειψη υποστήριξης από άλλους, ανοικτά για όλους/ανδρική περιοχή).

Ανάλογα με τις απαντήσεις στις 6 κλίμακες του ερωτηματολογίου, η στάση χαρακτηρίζεται θετική, αρνητική ή ουδέτερη. Οι στάσεις των μαθητών διερευνώνται ως προς τρεις υποθέσεις:

1. Το πέρασμα από μία βαθμίδα σε άλλη συνεπάγεται αύξηση, μείωση ή σταθερότητα της θετικής, της αρνητικής στάσης ή της αβεβαιότητας των παιδιών. Ερευνάται δηλαδή η στάση των μαθητών και οι τυχόν διαφοροποιήσεις της με την ηλικία και ανεξάρτητα του φύλου.
2. Μαθητές διαφορετικού φύλου, ανεξάρτητα ηλικίας, παρουσιάζουν διαφορές στις στάσεις. Ερευνάται δηλαδή η στάση των μαθητών κατά φύλο και ανεξάρτητα εκπαιδευτικής βαθμίδας.
3. Οι στάσεις των μαθητών σχετίζονται με το φύλο και την ηλικία ταυτόχρονα και σημειώνονται κάποιες διαφοροποιήσεις των στάσεων σε σχέση με τις δύο αυτές

μεταβλητές? ερευνάται δηλαδή η στάση τόσο σε σχέση με το φύλο όσο και με την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Περιγραφή πεδίου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχθηκαν δύο τάξεις (Β΄ Γυμνασίου και Β΄ Γενικού Λυκείου) που απέχουν χρονικά 3 χρόνια για να φανούν οι τυχόν διαφοροποιήσεις των στάσεων των μαθητών στα Μαθηματικά με την ηλικία (πέρασμα σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα).

Επιλέχθηκε η Β΄ Γυμνασίου, κι όχι κάποια άλλη τάξη, ως η πιο κατάλληλη για την καταγραφή των στάσεων των μαθητών γιατί ισαπέχει χρονικά από την τελευταία τάξη του Δημοτικού και την Α΄ Λυκείου. (από το τέλος δηλαδή του Δημοτικού και την αρχή του Λυκείου) Για τη διαπίστωση τυχόν αλλαγών στις στάσεις των μαθητών επιλέχθηκε η Β΄ Γενικού Λυκείου γιατί ενώ οι μαθητές είναι πολύ κοντά στην αποφοίτηση, δεν έχουν ακόμη επιλέξει τη δέσμη που θα ακολουθήσουν και έτσι η διδακτέα ύλη στα Μαθηματικά είναι κοινή. Το δείγμα μας αποτελέσαν 232 συνολικά μαθητές, 62 (από σύνολο 570) κορίτσια και 58 (από σύνολο 629) αγόρια Γυμνασίου και 61 (από σύνολο 387) κορίτσια και 51 (από σύνολο 337) αγόρια του Λυκείου.

Πίν.1. Ερωτηματολόγιο στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά

Στις παρακάτω προτάσεις απάντησε με **Σ.Π.** όταν συμφωνείς πλήρως, με **Σ.Μ.** όταν μάλλον συμφωνείς, με **Α.Β.** όταν δεν είσαι σίγουρος/η, με **Λ.Μ.** όταν μάλλον διαφωνείς, με **Λ.Π.** όταν διαφωνείς πλήρως

- 1. Κανείς δε μπορεί να μάθει τέλεια Μαθηματικά.*
- 2. Πολλοί λίγοι άνθρωποι μπορούν να μάθουν Μαθηματικά.*
- 3. Τα Μαθηματικά γίνονται όλο και δυσκολότερα.*
- 4. Δεν είμαι από εκείνους/ες που τα πάνε καλά στα Μαθηματικά.*
- 5. Τα Μαθηματικά είναι το μάθημα που μου αρέσει λιγότερο απ' όλα.*
- 6. Τα Μαθηματικά είναι πολύ εύκολα.*
- 7. Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να μάθω Μαθηματικά.*
- 8. Μπορώ να πάρω καλούς βαθμούς στα Μαθηματικά.*

1. Η προετοιμασία για το μάθημα των Μαθηματικών με ευχαριστεί.
2. Χαίρομαι να λύνω προβλήματα Μαθηματικών.
3. Συνήθως αισθάνομαι άνετα κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων στα Μαθηματικά.
4. Τα Μαθηματικά δε με στενοχωρούν καθόλου.
5. Συνεχώς αναβάλλω το διάβασμα για το μάθημα των Μαθηματικών.
6. Αισθάνομαι νευρικότητα κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων στα Μαθηματικά.
7. Τρομάζω όταν ανοίγω το βιβλίο των Μαθηματικών και βλέπω μια σελίδα γεμάτη προβλήματα.
8. Καταρρέω στη σκέψη δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων.

1. Τα Μαθηματικά είναι συναρπαστικά.
2. Τα Μαθηματικά μου δίνουν την ευκαιρία να σκεφθώ πράγματα για μένα τον ίδιο/ την ίδια.
3. Στα Μαθηματικά μπορώ να χρησιμοποιώ δικές μου ιδέες.
4. Όταν αντιμετωπίζω ένα μαθηματικό πρόβλημα που δε μπορώ να το λύσω αμέσως, επιμένω μέχρι να βρω τη λύση του.
5. Τα Μαθηματικά είναι πληκτικά και μονότονα.
6. Δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια για τις ιδέες μου στα Μαθηματικά.
7. Η ιδέα των Μαθηματικών δε με συναρπάζει.
8. Κάνω όσο το δυνατόν λιγότερη δουλειά στα Μαθηματικά.

1. Προκειμένου βρεις μια καλή δουλειά είναι σημαντικό να ξέρεις Μαθηματικά.
2. Η γνώση των Μαθηματικών θα με βοηθήσει να κερδίσω τα απαραίτητα για τη ζωή μου.
3. Μελετώ τα Μαθηματικά επειδή ξέρω πόσο χρήσιμα είναι.
4. Τα Μαθηματικά είναι ένα μάθημα απαραίτητο και αξίζουν τον κόπο και το χρόνο που τους αφιερώνω.

5. Όταν θα είμαι ενήλικος/η θα χρησιμοποιήσω με πολλούς τρόπους τα Μαθηματικά.

6. Τα Μαθηματικά εκτός από τις θετικές επιστήμες δε χρειάζονται και πολύ.

7. Τα Μαθηματικά δε θα είναι χρήσιμα στη δουλειά που πρόκειται να κάνω.

8. Τα Μαθηματικά δεν είναι χρήσιμα στα προβλήματα της καθημερινής ζωής.

9. Η ενασχόληση με τα Μαθηματικά είναι χάσιμο χρόνου.

1. Οι γονείς μου περιμένουν να είμαι καλός/καλή στα Μαθηματικά

2. Οι δάσκαλοί μου (οι καθηγητές/ριες) πιστεύουν ότι μπορώ να είμαι καλός/καλή στα Μαθηματικά

3. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν στη μελέτη των Μαθηματικών.

4. Οι δάσκαλοι (καθηγητές/ριες) με ενθαρρύνουν στη μελέτη των Μαθηματικών.

5. Οι γονείς μου δε νομίζουν ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά.

6. Οι δάσκαλοι μου (καθηγητές/ριες) δε περιμένουν ότι θα τα πάω καλά με τα Μαθηματικά.

7. Οι γονείς μου δε με ενθαρρύνουν στη μελέτη των Μαθηματικών

8. Οι δάσκαλοι μου (καθηγητές/ριες) με αποθαρρύνουν όσον αφορά την ικανότητά μου στα Μαθηματικά.

Τα σχολεία που πήραν μέρος στην Έρευνα, 2 Γυμνάσια και 2 Γενικά Λύκεια, είναι Δημόσια Σχολεία της Θεσσαλονίκης. Η επιλογή συγκεκριμένου τύπου σχολείων (Δημόσια, Γενικά Λύκεια), ο περιορισμός της έρευνας σε μια μόνο περιοχή της πόλης, καθώς και ο αριθμός του δείγματος (232 μαθητές) δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Θεσσαλονίκης και κατά μείζονα λόγο της Ελλάδας, παρέχουν όμως αρκετές ενδείξεις σχετικά με τη στάση των μαθητών/ριών απέναντι στα Μαθηματικά.

Μέθοδος και μέσα

Για τη συλλογή πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο ήταν ακριβώς το ίδιο για τους μαθητές και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από μαθητές 4 τμημάτων της Β΄ Γυμνασίου και 4 τμημάτων της Β΄ Γενικού Λυκείου στο διάστημα 9.3.1990-13.3.1990.

Οι θεματικές περιοχές που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο είναι:

(α). η βαθμολογία του μαθητή στα Μαθηματικά, στο Α΄ τρίμηνο της χρονιάς(8)

(β). κλίμακες στάσης απέναντι στα Μαθηματικά.

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν 6 κλίμακες στάσης τύπου Likert.(9)

Η κάθε μία περιλαμβάνει 8 θέματα. Έτσι συνολικά υπάρχουν 48 θέματα με θετική ή αρνητική διατύπωση που αφορούν σε διαφορετικές αποχρώσεις της στάσης.

Οι 6 θεματικές κλίμακες είναι οι 6 από τις 7 κλίμακες που χρησιμοποίησε η L. Brush στην έρευνά της(10) σε μαθητές ηλικίας 13-18 χρόνων στις Η.Π.Α (1976-1979). Κάποιες τροποποιήσεις έγιναν στα θέματα της 2ης κλίμακας (ευχάριστα/προκαλούν ανησυχία). Αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο προκειμένου να ανταποκρίνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.(11)

Από το συνολικό αριθμό των 65 θεμάτων επιλέχθηκαν 48, όσα κρίθηκαν πιο χαρακτηριστικά της στάσης που μετράται από κάθε κλίμακα. Επίσης έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις ιδιοματισμών της αγγλικής γλώσσας ώστε να ανταποκρίνονται στην ελληνική γλωσσική έκφραση.

Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Ο τρόπος στατιστικής ανάλυσης που επιλέχθηκε είναι περιγραφικός και η μέθοδος για τη μέτρηση της κεντρικής τάσης ο "Τύπος" (η βαθμολογία ή η στάση που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα).

Η μέτρηση της βασικής τάσης ανάγεται σε ποσοστά % και έτσι φαίνεται η σχέση ανάμεσα στη βαθμολογία ή τη στάση των μαθητών και σε καθεμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο και η ηλικία.

Αναγωγή των συχνοτήτων σε ποσοστά επί τοις εκατό γίνεται και για τις απαντήσεις που δεν αποτελούν τον "Τύπο", για να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των συχνοτήτων, ενώ φαίνεται επίσης η σχέση ανάμεσα στις βαθμολογίες ή στις στάσεις που μειοψηφούν και στις ανεξάρτητες μεταβλητές. Η ποσοστιαία ανάλυση των δεδομένων έδωσε τα αποτελέσματα που περιγράφονται και συζητούνται αμέσως μετά

Ευρήματα για τη βαθμολογία στα Μαθηματικά(12)

Από τη βαθμολογία των μαθητών στα Μαθηματικά φαίνεται ότι:

α. Ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών παρουσιάζει μικρούς βαθμούς (7-12). Βρίσκονται δηλαδή στο 1ο διάστημα της βαθμολογικής κλίμακας.

Τόσο στο Γυμνάσιο αλλά και πιο πολύ στο Λύκειο περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια φαίνεται, σύμφωνα με τη βαθμολογία τους, ότι είναι αδύνατοι μαθητές.(13) Με την ηλικία αυξάνει ο αριθμός των αγοριών που ανήκουν στους αδύνατους μαθητές ενώ των κοριτσιών μειώνεται. Έτσι η διαφορά τους από 8,07 στο Γυμνάσιο αυξάνει σε 14,61 στο Λύκειο.

β. Στην περιοχή της βαθμολογίας "κάτω από τη βάση" (7-9,5) συγκεντρώνεται μεγαλύτερος αριθμός αγοριών σε κάθε τάξη. Αν και με την ηλικία λιγότεροι μαθητές εμφανίζουν βαθμολογία σ' αυτό το διάστημα βαθμολογίας, στο Λύκειο επειδή το ποσοστό των κοριτσιών που ανήκουν σ' αυτήν τη βαθμολογική περιοχή (7-9,5) μειώνεται σημαντικά (είναι 1,66), η διαφορά των δύο φύλων αυξάνει σημαντικά σε σχέση με το Γυμνάσιο (από 8,01 σε 14,02).

γ. Στο 2ο διάστημα βαθμολογίας (12,5-16) που χαρακτηρίζει τους "μέτριους-καλούς" μαθητές συγκεντρώνεται μεγαλύτερος αριθμός κοριτσιών παρά αγοριών. Με την ηλικία παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών και των δύο φύλων που ανήκουν σ' αυτήν τη βαθμολογική περιοχή και η διαφορά των κοριτσιών από τα αγόρια μειώνεται σε σχέση με τη διαφορά τους στο Γυμνάσιο (από 14,9 σε 7,53).

δ. Στο 3ο διάστημα βαθμολογίας (16,5-20) στους "πολύ καλούς" μαθητές συγκεντρώνονται τα μικρότερα ποσοστά μαθητών σε σχέση με το 1ο και 2ο διάστημα. Μόνη εξαίρεση αποτελεί η ομάδα Α.-Γ. (Αγόρια Γυμνασίου) που συγκεντρώνουν σ' αυτό το διάστημα μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό που εμφανίζουν στο 2ο διάστημα βαθμολογίας (12,5-16). Στο Γυμνάσιο, το ποσοστό των αγοριών σ' αυτήν τη βαθμολογική περιοχή είναι κατά 6,85% μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των κοριτσιών. Αντίθετα στο Λύκειο όπου αυξάνει ο αριθμός των κοριτσιών με βαθμολογία στο 3ο διάστημα αλλά μειώνεται ο αριθμός των αγοριών, στην ίδια περιοχή, 7,04% περισσότερα κορίτσια, από ό,τι αγόρια έχουν "πολύ καλούς" βαθμούς.

ε. Στους "άριστους" μαθητές (18,5-20), τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Με την ηλικία αυξάνει ο αριθμός των "άριστων" και στα 2 φύλα και ιδιαίτερα στα κορίτσια, έτσι που στο Λύκειο η διαφορά των αγοριών από τα κορίτσια σ' αυτήν τη βαθμολογική περιοχή, είναι μικρότερη σε σχέση με τη διαφορά τους στο Γυμνάσιο (από 5,4 σε 3,44).

Σχολιάζοντας λοιπόν τη βαθμολογία των παιδιών στα Μαθηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι: παρατηρείται μια συσσώρευση των αγοριών στα "άκρα" της βαθμολογικής κλίμακας. Περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια βρίσκονται στο διάστημα βαθμολογίας 7-12 που χαρακτηρίζει τους αδύνατους μαθητές, αλλά επίσης περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια βρίσκονται στο διάστημα 18,5-20 της βαθμολογικής κλίμακας που χαρακτηρίζει τους άριστους μαθητές.

Όσον αφορά τα κορίτσια, αν και ένας σημαντικός αριθμός τους βρίσκεται στην ανώτερη βαθμολογική κλίμακα, η πλειονότητά τους συσσωρεύεται στο διάστημα 12,5-16 που χαρακτηρίζει τους "μέτριους-καλούς" μαθητές.

Ευρήματα σχετικά με τις στάσεις

Η προσπάθεια ερμηνείας των στάσεων των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά, όπως αυτές προκύπτουν από τις 6 κλίμακες στηρίζεται στην ανάλυση των ποσοστών των απαντήσεων που έδωσε το δείγμα της παρούσας έρευνας. Έτσι τα αποτελέσματα που προκύπτουν ανά κλίμακα είναι:

1η κλίμακα (εύκολα/δύσκολα)

(1) Η θετική στάση(14) των μαθητών μειώνεται σημαντικά με την ηλικία.(15)

(2) Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα τα αγόρια έχουν ελαφρά μεγαλύτερη θετική στάση από τα κορίτσια.(16) Με την ηλικία λιγότερα αγόρια, αλλά ακόμη λιγότερα κορίτσια θεωρούν εύκολα τα Μαθηματικά.

Η αβεβαιότητα των κοριτσιών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών σε όλες τις τάξεις που πήραν μέρος στην έρευνα. Με την ηλικία η αβεβαιότητα των κοριτσιών μειώνεται ενώ των αγοριών αυξάνει αρκετά. Έτσι στο Λύκειο η διαφορά τους, σε σχέση μ'αυτή στο Γυμνάσιο, είναι πολύ μικρότερη .

Η αρνητική στάση των αγοριών στο Γυμνάσιο είναι αρκετά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών. Στο Λύκειο, όπου το ποσοστό των κοριτσιών που παρουσιάζουν αρνητική στάση αυξάνει ενώ των αγοριών μειώνεται, η αρνητική στάση των 2 φύλων κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα.

Τα αίτια της τάσης αυτής, δηλαδή λιγότεροι μαθητές στο Λύκειο και μάλιστα σε ποσοστά μικρότερα του 50% θεωρούν εύκολα τα Μαθηματικά, μπορεί να αναζητηθούν τόσο στο χαρακτήρα των Μαθηματικών, που είναι περισσότερο αφαιρετικός στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όσο και στον τρόπο και την τεχνική της διδασκαλίας και ίσως και στο κοινωνικοοικονομικό background των παιδιών. Οι διαφορές στη θετική στάση κατά φύλο είναι μάλλον μικρές, περίπου 3%, διαφορά που μπορεί ίσως να εξηγηθεί αν υποθέσουμε ότι τα κορίτσια είναι πιο αυθόρμητα στις απαντήσεις τους, πιο απαιτητικά από τους εαυτούς τους και έχουν μικρότερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την ικανότητά τους στα Μαθηματικά.

2η κλίμακα (ευχάριστα/προκαλούν ανησυχία).

(1) Η θετική στάση των μαθητών μειώνεται με την ηλικία.(17)

(2) Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια βρίσκουν ευχάριστα τα Μαθηματικά.(18) Με την ηλικία η διαφορά τους μειώνεται αφού η θετική στάση των κοριτσιών μειώνεται ελάχιστα ενώ των αγοριών μειώνεται περισσότερο.

Η αβεβαιότητα των κοριτσιών(19) είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών στο Γυμνάσιο. Στο Λύκειο όπου η αβεβαιότητα των κοριτσιών μειώνεται αρκετά ενώ των αγοριών παραμένει στα ίδια επίπεδα η διαφορά τους είναι ελάχιστη.

Η αρνητική στάση των κοριτσιών είναι λίγο μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών σε κάθε τάξη(2). Με την ηλικία αυξάνει η αρνητική στάση και των δύο φύλων.

Η τάση που παρατηρείται, δηλαδή χαμηλά ποσοστά μαθητών, μικρότερα του 50% να θεωρούν το μάθημα των Μαθηματικών ευχάριστη διαδικασία και ιδιαίτερα στο Λύκειο, μπορεί να οφείλεται στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικά, αλλά και στον τρόπο που διδάσκονται τα Μαθηματικά μέσα στην τάξη. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που παρουσιάζει η ύλη των Μαθηματικών του Λυκείου και ο μάλλον χαμηλός βαθμός κατανόησής της, η χαμηλή, ενδεχομένως, επίδοση, οι συνεχείς αξιολογήσεις με tests, αυξάνουν τα αισθήματα ανησυχίας και δυσαρέσκειας των μαθητών.

Η μικρή διαφορά της θετικής στάσης των 2 φύλων θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί στην, πιθανά, πιο ειλικρινή έκφραση των αισθημάτων άγχους των κοριτσιών καθώς και στην παθητική ίσως αντίδρασή τους, όταν δεν κατανοούν σημεία της ύλης, αποτέλεσμα του σχετικά χαμηλού βαθμού αυτοπεποίθησής τους ανεξάρτητα από την επίδοσή τους.

3η κλίμακα (δημιουργικά/βαρετά)

(1) Η θετική στάση των μαθητών μειώνεται αρκετά με την ηλικία(21).

(2) Σε κάθε τάξη (της έρευνας) περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια φαίνεται ότι θεωρούν τα Μαθηματικά δημιουργικά και ενδιαφέροντα.

Η διαφορά τους στο Γυμνάσιο είναι μεγάλη αλλά στο Λύκειο μειώνεται. Με την ηλικία λιγότεροι μαθητές και των 2 φύλων θεωρούν δημιουργικά τα Μαθηματικά.

Η αβεβαιότητα των κοριτσιών είναι αρκετά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών στο Γυμνάσιο. Με την ηλικία, η αβεβαιότητα των κοριτσιών μειώνεται αρκετά ενώ των αγοριών αυξάνει. Έτσι στο Λύκειο τα αγόρια εμφανίζονται λίγο περισσότερο αβέβαια από τα κορίτσια.

Η αρνητική στάση των κοριτσιών είναι ελάχιστα μεγαλύτερη από αυτήν των αγοριών. Με την ηλικία, η αρνητική στάση ιδιαίτερα των κοριτσιών αυξάνει έτσι ώστε στο Λύκειο η αρνητική στάση των κοριτσιών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών.

Η διαφορά των 2 φύλων είναι σημαντική στο Γυμνάσιο ενώ στο Λύκειο είναι αρκετά μικρή. Ίσως τα κορίτσια συμμετέχουν λιγότερο ενεργητικά στη διδακτέα διαδικασία.

Η σημαντική μείωση της θετικής στάσης των μαθητών, με την ηλικία, μπορεί να οφείλεται αφ' ενός στη διδακτέα ύλη και αφετέρου στη διδακτική διαδικασία.

Το γεγονός ότι η διδακτέα ύλη του Λυκείου δε συνδέεται με τρόπο σαφή και άμεσο με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή πρακτική του μαθητή ίσως προκαλεί αισθήματα αδιαφορίας. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης δεν ενθαρρύνεται και αυτό ίσως εξηγεί γιατί οι μαθητές, σε χαμηλά ποσοστά, θεωρούν τη διαδικασία μάθησης των Μαθηματικών στο Λύκειο, δημιουργική

4η κλίμακα (χρήσιμα/όχι χρήσιμα)

(1) Η θετική στάση των μαθητών μειώνεται σημαντικά με την ηλικία(22).

(2) Σε κάθε τάξη περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια(23) θεωρούν χρήσιμα τα Μαθηματικά. Η διαφορά τους είναι σημαντική στο Γυμνάσιο. Με την ηλικία μειώνεται πάρα πολύ η θετική στάση ιδιαίτερα στα αγόρια. Στο Λύκειο η διαφορά των δύο φύλων(24) μειώνεται αρκετά.

Η αβεβαιότητα των κοριτσιών είναι αρκετά μεγαλύτερη από αυτήν των αγοριών στο Γυμνάσιο. Με την ηλικία η αβεβαιότητα των κοριτσιών μειώνεται ενώ των αγοριών αυξάνει αρκετά. Έτσι στο Λύκειο, τα αγόρια εμφανίζονται πιο αβέβαιο από τα κορίτσια.

Η αρνητική στάση των κοριτσιών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αγοριών σε κάθε τάξη. Στο Γυμνάσιο η διαφορά τους είναι μικρή. Με την ηλικία αυξάνει η αρνητική στάση των μαθητών ιδιαίτερα των κοριτσιών. Έτσι η διαφορά τους στο Λύκειο αυξάνει αρκετά.

Η σημαντική μείωση της θετικής στάσης, με την ηλικία, ίσως είναι αποτέλεσμα μιας αντίληψης των μαθητών ότι τα Μαθηματικά που διδάσκονται στο Λύκειο, δεν είναι τόσο χρήσιμα για τα συγκεκριμένα επαγγέλματα που έχουν ήδη επιλέξει. Τεχνικές και ιδέες της Άλγεβρας και της Γεωμετρίας δε φαίνεται να έχουν άμεσες εφαρμογές σε δραστηριότητες και επιλογές εκτός της σχολικής τάξης.

Η διαφορά που παρατηρείται στη θετική στάση των 2 φύλων, μπορεί να έχει σχέση με το γεγονός ότι τα κορίτσια, περισσότερο από τ' αγόρια, ακολουθούν παραδοσιακά πρότυπα στην επιλογή επαγγέλματος, διαλέγοντας εκείνα που δεν απαιτούν συστηματική, σε βάθος μελέτη των Μαθηματικών, ακόμη κι όταν έχουν καλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Αυτό φαίνεται αν εξετάσουμε από κοινού α) το ποσοστό

των κοριτσιών που θεωρούν χρήσιμα τα Μαθηματικά με το ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγουν επαγγέλματα που απαιτούν σε βάθος γνώση των Μαθηματικών, β) το ποσοστό των κοριτσιών με "καλή" βαθμολογία στα Μαθηματικά και το ποσοστό αυτών που θεωρούν τα Μαθηματικά χρήσιμα για τη μελλοντική ζωή τους.

5η κλίμακα (υπάρχει υποστήριξη/δεν υπάρχει υποστήριξη από άλλους : διδάσκοντες, γονείς)

(1) Η θετική στάση των μαθητών μειώνεται αρκετά με την ηλικία(25).

(2) Σε κάθε τάξη περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια αισθάνονται ότι δέχονται την υποστήριξη του κοινωνικού τους περίγυρου όσον αφορά την ενασχόληση και τις σπουδές σε σχέση με τα Μαθηματικά και τις ικανότητες τους σ' αυτά.

Η διαφορά τους στο Γυμνάσιο είναι μικρή. Με τη ηλικία, σημαντικός αριθμός αγοριών, αλλά πολύ μεγαλύτερος κοριτσιών, εμφανίζει μικρότερη θετική στάση. Έτσι στο Λύκειο η διαφορά τους αυξάνει.

Στο Γυμνάσιο η αβεβαιότητα των κοριτσιών είναι λίγο μεγαλύτερη από αυτήν των αγοριών. Με την ηλικία η αβεβαιότητα και των 2 φύλων αλλά ιδιαίτερα των αγοριών αυξάνει αρκετά. Έτσι στο Λύκειο, η μεταξύ τους διαφορά είναι ελάχιστη.

Η αρνητική στάση τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών στο Γυμνάσιο κυμαίνεται σε χαμηλά ποσοστά. Το ποσοστό των κοριτσιών είναι λίγο μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών. Με τη ηλικία αυξάνεται η αρνητική στάση και των 2 φύλων και ιδιαίτερα των κοριτσιών. Στο Λύκειο περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια έχουν αρνητική στάση.

Αν και είναι δύσκολο να μετρηθεί η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος με άμεσες ερωτήσεις, η σημαντική μείωση της θετικής τάσης, με τη ηλικία,-η μεγαλύτερη που παρουσιάζεται στις 6 κλίμακες στάσης- θα μπορούσε ίσως να ερμηνευθεί σε σχέση με το, μάλλον, χαμηλό οικονομικό επαγγελματικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών της περιοχής που έγινε η έρευνα, και τις φιλοδοξίες που πιθανόν έχουν γονείς και δάσκαλοι για το μέλλον των παιδιών. Είναι πολύ πιθανόν οι φιλοδοξίες αυτές να μην περιλαμβάνουν μια περαιτέρω εκπαίδευση που απαιτεί πιο ειδική γνώση των Μαθηματικών, ίσως γιατί αυτά δε συνδυάζονται με την πραγματική επίδοση των μαθητών. Το σημείο αυτό θα μπορούσε κάπως να φωτισθεί αν μετρούσαμε το βαθμό υποστήριξης που πιστεύουν οι μαθητές ότι δέχονται, από τον κοινωνικό τους περίγυρο, σε άλλα μαθήματα π.χ. Γλώσσα, Φυσική, Ιστορία κ.λ.π.

Η διαφορά που παρατηρείται στη θετική στάση των 2 φύλων ιδιαίτερα στο Λύκειο, δείχνει ότι γονείς και δάσκαλοι δεν ενθαρρύνουν τα κορίτσια-ή τουλάχιστον τα κορίτσια πιστεύουν ότι δεν ενθαρρύνονται- γιατί δε θεωρούν απαραίτητη και χρήσιμη τη μελέτη των Μαθηματικών για τη μελλοντική τους ζωή. Λειτουργούν δηλαδή κοινωνικά στερεότυπα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη στάση προσώπων που ο ρόλος τους στη ζωή και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών είναι ιδιαίτερος σημαντικός Η διαφορετική μεταχείριση και συμπεριφορά των 2 φύλων παρατηρείται από τα πρώτα στάδια της ζωής των παιδιών και αρχίζει θα

μπορούσαμε να πούμε με τα διαφορετικά είδη παιχνιδιού που προσφέρονται τη διάθεση περισσότερου χρόνου και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που δείχνουν οι ενήλικες για τ'αγόρια(26).

6η κλίμακα (ανοικτά σε όλους/Ανδρική περιοχή)

(1) Η θετική στάση των μαθητών αυξάνει με την ηλικία.

(2) Σε κάθε τάξη περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια θεωρούν ότι τα Μαθηματικά είναι τομέας ανοιχτός και στα 2 φύλα(27).

Η διαφορά τους στο Γυμνάσιο είναι σημαντική. Με την ηλικία, τα κορίτσια παρουσιάζουν αρκετή αύξηση της θετικής τους στάσης ενώ στα αγόρια παρατηρείται μείωση. Έτσι στο Λύκειο η διαφορά τους αυξάνει ακόμη περισσότερο.

Η αβεβαιότητα των αγοριών είναι μεγαλύτερη από αυτήν των κοριτσιών σε κάθε τάξη. Με την ηλικία, η αβεβαιότητα των αγοριών αυξάνει ενώ των κοριτσιών μειώνεται. Έτσι στο Λύκειο η μεταξύ τους διαφορά μεγαλώνει σημαντικά.

Σε κάθε τάξη η αρνητική στάση των αγοριών είναι αρκετά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών. Στο Λύκειο η αρνητική στάση μειώνεται και στα 2 φύλα και ιδιαίτερα στα κορίτσια.

Η μικρή αύξηση της θετικής στάσης συνολικά των μαθητών, με την ηλικία, οφείλεται μόνο στη σημαντική αύξηση που παρουσιάζουν τα κορίτσια του Λυκείου. Στ' αγόρια του Λυκείου παρατηρείται μείωση τόσο της θετικής όσο και της αρνητικής στάσης ενώ αυξάνεται σημαντικά η αβεβαιότητά τους.

Το γεγονός ότι σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα -και ιδιαίτερα στο Λύκειο- η τάση των κοριτσιών να θεωρούν τα Μαθηματικά κατάλληλα και για τα 2 φύλα είναι μεγαλύτερη από αυτήν των αγοριών, θα μπορούσε να σημαίνει ότι τα κορίτσια έδωσαν φεμινιστικές μάλλον απαντήσεις που δείχνουν ότι πιστεύουν πως θα μπορούσαν ν' ασχοληθούν με τα Μαθηματικά, αν τα επέλεγαν, με την ίδια επιτυχία που χαρακτηρίζει τ' αγόρια. Είναι δηλαδή θέμα επιλογής και όχι δυνατοτήτων.

Συσχετισμός κλιμάκων.

Σ' αυτό το μέρος της εργασίας γίνεται μια προσπάθεια συσχετισμού των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων σε κάθε κλίμακα χωριστά. Έτσι εξετάζεται:

(α) Αν σε κάθε τάξη που πήρε μέρος στην έρευνα και ανεξάρτητα φύλου οι κλίμακες παρουσιάζουν ποσοστά θετικής στάσης υψηλότερα ή χαμηλότερα του 49% και εντοπίζεται η κλίμακα που εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό θετικής στάσης.

(β) Σε πόσες και σε ποιές κλίμακες τα 2 φύλα ανεξάρτητα σχολικής τάξης, παρουσιάζουν ποσοστά θετικής στάσης υψηλότερα και χαμηλότερα του 49% και εντοπίζεται η κλίμακα, που παρουσιάζει το υψηλότερο και το χαμηλότερο ποσοστό θετικής στάσης σε κάθε φύλο.

(γ) Το φύλο που παρουσιάζει μεγαλύτερη θετική στάση σε κάθε μια από τις 6 κλίμακες σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

(δ) Η αύξηση ή μείωση της θετικής στάσης στις 6 κλίμακες, με την ηλικία και για κάθε φύλο ξεχωριστά.

Έτσι συζητώντας και συσχετίζοντας τις κλίμακες παρατηρούμε ότι :

1. Με την ηλικία και ανεξάρτητα φύλου παρατηρούμε μείωση της θετικής στάσης των μαθητών σε όλες τις κλίμακες εκτός από την 6η (Τα Μαθηματικά είναι ανοιχτά για όλους και όχι ανδρική περιοχή μόνον) όπου σημειώνεται μικρή αύξηση.

Σημαντική μείωση της θετικής στάσης παρουσιάζουν η 5η κλίμακα (υποστήριξη) και ιδιαίτερα η 4η (χρήσιμα). Αρκετή μείωση παρατηρείται στην 1η κλίμακα (εύκολα) και στην 3η (δημιουργικά).

Ενώ στο Γυμνάσιο σε όλες τις κλίμακες το ποσοστό θετικής στάσης είναι υψηλότερο του 49% στο Λύκειο το ξεπερνούν μόνο 3 κλίμακες (η 4η, 5η και 6η).

Στο Γυμνάσιο η κλίμακα που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη θετική στάση είναι η 5η (υποστήριξη) ενώ στο Λύκειο είναι η 6η (ανοικτά για όλους).

2. Ανάλογα με το φύλο και ανεξάρτητα της ηλικίας τ' αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη θετική στάση από τα κορίτσια σε όλες τις κλίμακες εκτός της 6ης (Τα Μαθηματικά ανοικτά για όλους) όπου η διαφορά των κοριτσιών από τ' αγόρια είναι αρκετά μεγάλη. Η μεγαλύτερη διαφορά των αγοριών από τα κορίτσια παρουσιάζεται στη 2η κλίμακα (ευχάριστα), στην 3η (δημιουργικά) αλλά περισσότερο στην 4η (χρήσιμα).

Παρατηρείται επίσης ότι τα αγόρια έχουν ποσοστά θετικής στάσης υψηλότερα του 49% και στις 6 κλίμακες ενώ τα κορίτσια μόνο σε 4 κλίμακες (την 1η, 4η, 5η και 6η).

Τα κορίτσια σημειώνουν την υψηλότερη θετική στάση στην 6η κλίμακα (τα Μαθηματικά είναι κατάλληλα και για τα δύο φύλα), ενώ τα αγόρια στην 5η (υποστήριξη).

3. Στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα και ανάλογα με το φύλο παρατηρούμε ότι πολύ περισσότερα κορίτσια απ' ό,τι αγόρια πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά είναι το ίδιο κατάλληλα και για τα 2 φύλα και δεν αποτελούν ανδρική περιοχή.

Στο Λύκειο, η διαφορά των 2 φύλων αυξάνει ακόμη περισσότερο.

Αντίθετα σε όλες τις άλλες κλίμακες τ' αγόρια είναι εκείνα που σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα παρουσιάζουν μεγαλύτερη θετική στάση.

Στο Γυμνάσιο, πολύ περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά είναι ευχάριστα ως διαδικασία γνώσης και δεν τους προκαλούν άγχος, ότι είναι δημιουργική διαδικασία και όχι απλή απομνημόνευση καθώς και ότι είναι χρήσιμα για την καθημερινή ζωή και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Η διαφορά των αγοριών από τα κορίτσια στις άλλες 2 κλίμακες, την 1η (εύκολα) και την 5η (υποστήριξη) είναι μικρή.

Στο Λύκειο, εκτός της 6ης κλίμακας (ανοικτά για όλους) σ' όλες τις υπόλοιπες κλίμακες τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη θετική στάση.

Ιδιαίτερα μεγάλη είναι η διαφορά στις 2 κλίμακες που αφορούν στην αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τη χρησιμότητα των Μαθηματικών και την ενθάρρυνση που δέχονται.

Στο Λύκειο φαίνεται ότι, εκτός 3 κλιμάκων, μειώνονται οι διαφορές στη θετική στάση των 2 φύλων στα Μαθηματικά. Στην 6η κλίμακα όπου σταθερά περισσότερα κορίτσια και ιδιαίτερα στο Λύκειο αμφισβητούν την υπεροχή των αγοριών στα Μαθηματικά, στην 5η κλίμακα όπου φαίνεται ότι σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός αγοριών από τον αντίστοιχο των κοριτσιών, ιδιαίτερα στο Λύκειο, δέχονται ότι ενθαρρύνονται από το περιβάλλον τους και στην 1η κλίμακα όπου λίγο μεγαλύτερος αριθμός αγοριών από αυτόν των κοριτσιών φαίνεται ότι θεωρούν εύκολα και προσιτά τα Μαθηματικά. Στις υπόλοιπες κλίμακες οι διαφορές των ποσοστών θετικής στάσης των 2 φύλων μειώνονται στο Λύκειο.

4. Ανάλογα με το φύλο και την ηλικία βλέπουμε ότι μεγαλώνοντας, συνεχώς λιγότεροι μαθητές και των 2 φύλων εμφανίζουν θετική στάση στα Μαθηματικά. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι ενώ στο Γυμνάσιο τα κορίτσια παρουσιάζουν ποσοστά θετικής στάσης μικρότερα του 49% μόνο σε μια κλίμακα την 2η (ευχάριστα/προκαλούν ανησυχία), στο Λύκειο αυτό συμβαίνει για 4 κλίμακες, την 1η (εύκολα), την 2η (ευχάριστα), την 3η (δημιουργικά) και την 4η (χρήσιμα).

Τ' αγόρια ενώ στο Γυμνάσιο έχουν ποσοστά θετικής στάσης μεγαλύτερα του 49% σε όλες τις κλίμακες, στο Λύκειο τα ποσοστά θετικής στάσης σε 2 κλίμακες, την 2η (ευχάριστα) και στην 3η (δημιουργικά) πέφτουν κάτω του 49%.

Όσον αφορά τα κορίτσια: Στο Γυμνάσιο περισσότερα από τα μισά κορίτσια θεωρούν τα Μαθηματικά κατάλληλα και για τα 2 φύλα. Με την ηλικία γίνεται ακόμη μεγαλύτερος ο αριθμός των κοριτσιών που το πιστεύουν. Η κλίμακα αυτή είναι η μόνη στην οποία τα κορίτσια, με την ηλικία, εμφανίζουν μεγαλύτερη θετική στάση και επί πλέον είναι η κλίμακα που συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά θετικής στάσης των κοριτσιών σε Γυμνάσιο και Λύκειο.

Σημαντικός αριθμός κοριτσιών στο Γυμνάσιο πιστεύουν ότι το κοινωνικό τους περιβάλλον, δάσκαλοι και γονείς, τα ενθαρρύνουν στη μελέτη των Μαθηματικών. Πιστεύει ακόμη ότι έχουν ικανότητες στα Μαθηματικά καθώς και ότι τα Μαθηματικά είναι χρήσιμα στην καθημερινή και στην μελλοντική επαγγελματική τους ζωή. Με

την ηλικία όμως μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των κοριτσιών που πιστεύουν κάτι τέτοιο. Στις 2 αυτές κλίμακες παρατηρείται η μεγαλύτερη μείωση θετικής στάσης των κοριτσιών με την ηλικία.

Όσον αφορά την αντίληψη για το αν τα Μαθηματικά είναι εύκολα και ενδιαφέροντα φαίνεται πως μόνον τα μισά κορίτσια στο Γυμνάσιο πιστεύουν κάτι τέτοιο. Στο Λύκειο, λιγότερα από τα μισά κορίτσια θεωρούν προσιτά και ενδιαφέροντα τα Μαθηματικά.

Η 2η κλίμακα (ευχάριστα) είναι αυτή που συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό - μικρότερο του μισού πληθυσμού- θετικής στάσης των κοριτσιών σε Γυμνάσιο και Λύκειο.

Όσον αφορά τα αγόρια: Παρατηρείται μείωση της θετικής στάσης, με την ηλικία, σε όλες τις κλίμακες.

Στο Γυμνάσιο, σημαντικός αριθμός αγοριών πιστεύουν ότι έχουν την ενθάρρυνση των δικών τους ανθρώπων, ενώ στο Λύκειο ο αριθμός αυτός μειώνεται αρκετά. Στην κλίμακα αυτή (5η) συγκεντρώνονται τα υψηλότερα αν και διαφορετικά ποσοστά θετικής στάσης τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο.

Σημαντικός αριθμός αγοριών στο Γυμνάσιο πιστεύουν στη χρησιμότητα των Μαθηματικών ενώ στο Λύκειο ο αριθμός αυτός μειώνεται.

Σημαντικός αριθμός αγοριών στο Γυμνάσιο πιστεύουν επίσης ότι τα Μαθηματικά είναι ενδιαφέροντα και ένας τομέας ανοιχτός και στα 2 φύλα. Με την ηλικία η θετική στάση μειώνεται και στις 2 κλίμακες. Λιγότερα αγόρια στο Λύκειο, ωστόσο σημαντικός αριθμός ακόμη, πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά είναι το ίδιο κατάλληλα και για τα 2 φύλα. Όσον αφορά τη μείωση της θετικής στάσης των αγοριών στην 3η κλίμακα (δημιουργικά, ενδιαφέροντα), αυτή είναι μεγάλη. Η ηλικία αυτή συγκεντρώνει, όπως και στα κορίτσια, το μικρότερο ποσοστό θετικής στάσης των αγοριών στο Λύκειο ποσοστό πολύ μικρότερο του 49%.

Περισσότερα από τα μισά αγόρια στο Γυμνάσιο φαίνεται ότι θεωρούν τα Μαθηματικά εύκολα και ευχάριστα. Στο Λύκειο λιγότερα αγόρια πιστεύουν κάτι τέτοιο.

Η θετική στάση των μαθητών αυξάνει σε λίγα μόνο θέματα των κλιμάκων. Έτσι παρατηρούνται αυξητικές τάσεις σε 11 (επί συνόλου 48) θέματα για τα κορίτσια και σε 9 για τα αγόρια. Τα περισσότερα από αυτά είναι της 6ης κλίμακας. Αντίθετα σημαντική μείωση της θετικής στάσης των μαθητών παρατηρείται σε όλα τα θέματα της 4ης κλίμακας (χρήσιμα), της 5ης (υποστήριξη) καθώς και στις περισσότερες ερωτήσεις της 3ης κλίμακας (δημιουργικά).

Κοινά συμπεράσματα των δύο ερευνών

Μια συνεπής σύγκριση των ευρημάτων της δικής μας έρευνας με αυτά της L. Brush (στις Η.Π.Α, 1976-1979) και άλλων ερευνών σχετικά με τη στάση των Μαθητών στα

Μαθηματικά θα προϋπέθετε μεταξύ άλλων μια κοινή στατιστική τεχνική επεξεργασίας των δεδομένων.

Η L. Brush χρησιμοποίησε τη μέθοδο της Ανάλυσης της Διαφοράς (cross sectional και longitudinal test). Εμείς μετρήσαμε την απάντηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα (Κεντρική Τάση) καθώς και τις απαντήσεις που δεν αποτελούν τον "Τύπο" σε ποσοστό % για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τις συχνότητες και για να δείξουμε τη σχέση μεταξύ της Κεντρικής Τάσης και των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Ξεπερνώντας αυτό το πρόβλημα επιχειρούμε μια σύντομη σύγκριση των ευρημάτων των δύο ερευνών.

Όσον αφορά την 1η κλίμακα (εύκολα/δύσκολα): Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι α) με την ηλικία λιγότεροι μαθητές, θεωρούν εύκολα τα Μαθηματικά (Brush 1979, 68-69). β) Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα η θετική στάση των κοριτσιών είναι μικρότερη από αυτή των αγοριών (Brush, 1979, 69).

Ως προς τη 2η κλίμακα (ευχάριστα/προκαλούν ανησυχία): Κοινή διαπίστωση με τη Brush αποτελεί ότι α) τα αισθήματα ανησυχίας των μαθητών για τα Μαθηματικά αυξάνουν με την ηλικία (Brush 1979, 69) β) Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια αισθάνονται άγχος για τα Μαθηματικά (Brush, 1979,69).

Όσον αφορά την 3η κλίμακα (δημιουργικά/βαρετά). Κοινή διαπίστωση των 2 ερευνών αποτελεί το γεγονός ότι με την ηλικία λιγότεροι μαθητές θεωρούν δημιουργικά τα Μαθηματικά (Brush, 1979,69).

Σε αντίθεση τώρα με την Brush (Brush, 1979,48). που δε διαπιστώνει διαφορές κατά φύλο σ' αυτήν την κλίμακα στάσης, από τα ευρήματα της δικής μας έρευνας φαίνεται ότι ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και λιγότερο στο Λύκειο περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια θεωρούν δημιουργικά τα Μαθηματικά

Ως προς την 4η κλίμακα (χρήσιμα/όχι χρήσιμα). Κοινή διαπίστωση αποτελεί α) η τάση να μειώνεται η θετική στάση των μαθητών με την ηλικία και συνεχώς λιγότεροι μαθητές να θεωρούν χρήσιμα τα Μαθηματικά στην καθημερινή ζωή και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Brush, 1979,56). β) Τα μεγαλύτερα κορίτσια θεωρούν λιγότερο χρήσιμα τα Μαθηματικά από ό,τι τ' αγόρια της ίδιας ηλικίας (Brush,1979, 56).

Εμείς διαπιστώσαμε ότι σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια θεωρούν τα Μαθηματικά χρήσιμα. Στο Λύκειο η διαφορά των 2 φύλων μειώνεται αρκετά.

Όσον αφορά την 5η κλίμακα (υποστήριξη/έλλειψη υποστήριξης από το κοινωνικό περιβάλλον) Κοινή διαπίστωση των 2 ερευνών αποτελεί το γεγονός ότι με την ηλικία λιγότεροι μαθητές θεωρούν ότι ενθαρρύνονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο όσον αφορά την ενασχόληση τη μελέτη και τις ικανότητές τους σε σχέση με τα Μαθηματικά (Brush, 1979,69).

Σε αντίθεση με την Brush που δεν παρατηρεί αξιοσημείωτες διαφορές κατά φύλο (Brush, 1979,65), εμείς βρήκαμε ότι ιδιαίτερα στο Λύκειο τα κορίτσια, λιγότερο από τ' αγόρια αισθάνονται να ενθαρρύνονται από το κοινωνικό περιβάλλον τους (γονείς, δασκάλους), γεγονός που πιθανά έχει σχέση με διατήρηση παραδοσιακών στερεότυπων της ελληνικής κοινωνίας.

Ως προς την 6η κλίμακα (ανοιχτός τομέας και στα 2 φύλα/ανδρική περιοχή). Κοινή διαπίστωση των 2 ερευνών αποτελεί το γεγονός ότι περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια θεωρούν τα Μαθηματικά τομέα κατάλληλο και για τα 2 φύλα (L. Brush, 1979,65).

Σε αντίθεση όμως με την Brush διαπιστώνουμε ότι με την ηλικία παρουσιάζεται μικρή αύξηση του ποσοστού των μαθητών που θεωρούν τα Μαθηματικά τομέα ανοιχτό και στα 2 φύλα.(28)

Φαίνεται λοιπόν τελικά να διαμορφώνεται μια, εκ πρώτης όψεως, παράδοξη κατάσταση. Ενώ τα κορίτσια έχουν καλύτερους βαθμούς από τα αγόρια στα Μαθηματικά, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο(29), οι στάσεις τους, και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, απέναντι στα Μαθηματικά είναι λιγότερο θετικές από τις στάσεις των αγοριών. Μάλιστα αυτό συμβαίνει αν και τα κορίτσια, ιδιαίτερα στο Λύκειο, πιστεύουν, περισσότερο από τα αγόρια, ότι τα Μαθηματικά δεν είναι ανδρική περιοχή, αλλά κατάλληλα σαν αντικείμενο μελέτης και για τα δύο φύλα.

Πού οφείλεται αυτή η διαφορά στη στάση των δύο φύλων απέναντι στα Μαθηματικά; θα έπρεπε να αναζητηθεί στα κοινωνικά στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων, στο οικονομικό, μορφωτικό, πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, στις προσδοκίες γονέων και διδασκόντων, στο περιεχόμενο των σχολικών Μαθηματικών και τον τρόπο που αυτά διδάσκονται, στην ενημέρωση (μη ενημέρωση ή ελλιπής ενημέρωση) των παιδιών σχολικής ηλικίας γύρω από τον επαγγελματικό προσανατολισμό; θα μπορούσαν κάποιοι παράγοντες από αυτούς που αναφέραμε πιο πάνω, όλοι, ακόμη και άλλοι παράγοντες να επηρεάζουν, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό, τις στάσεις των δύο φύλων απέναντι στα Μαθηματικά. Η διερεύνηση αυτών των παραγόντων σίγουρα δεν ήταν μέσα στους στόχους της παρούσας εργασίας. Χρειάζεται λοιπόν να ερευνηθεί ποιοι παράγοντες, πώς και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν, έως πού διαμορφώνουν, τις στάσεις των δύο φύλων. Τότε θα είμαστε ίσως σε θέση να προτείνουμε την αλλαγή κάποιων στάσεων ή την υιοθέτηση κάποιων άλλων, ίσως τη λήψη ορισμένων μέτρων που θα στόχευαν στην αλλαγή (ανατροπή;) της υπάρχουσας κατάστασης.

Υποσημειώσεις

1. Ο Piaget σχετικά με την " κλίση " στα μαθηματικά, στο βιβλίο του " Science of education and the psychology of the child "(1965) λέει χαρακτηριστικά ότι αν αληθεύει ο ισχυρισμός ότι υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των λογικο-μαθηματικών δομών και των λειτουργικών δομών της σκέψης, τότε ή θα πρέπει αυτή η κλίση να είναι αξεχώριστη με τη νοημοσύνη, κάτι που μάλλον δε συμβαίνει, ή έχει άμεση σχέση όχι με τα Μαθηματικά, ως περιεχόμενο, αλλά με τον τρόπο που διδάσκονται.

2. Shuard ,H B στο " Mathematics counts ", 1981, London, HMSO, 273-287.

Badger ,M E , " Why aren't girls better at Maths; A review of reserch ", στο: *Educational Research*, 1981, Vol. 24, no 1, London, σελ.15. Αναφέρεται στην άποψη των Fennema και Sherman (στο: *American Educational Research Journal*, 1977) ότι εκτός των βιολογικών παραγόντων και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις (περιοχή σχολείου, ενθάρρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον,...) επηρεάζουν τις κατά φύλο διαφορές όσον αφορά τις χωρικές ικανότητες στα Μαθηματικά.

3. Σχετικά με τις διάφορες έρευνες και τις σχετικές θεωρίες στο άρθρο του Δ Πλιάτσικα στο: *Λόγος και Πράξη* , 1990, Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε., 41, 57-70.

4."Girls into Mathematics " , 1986, ILEA, London, The Open University Press, 18.

5. Walden, Rosie and Walkerdine, Valerie, " Girls and Mathematics: from primary to secontary schooling ", 1985, London, Bedford Way Papers, σελ. 9, ...στο δημοτικό σχολείο τουλάχιστον πολλά κορίτσια ήταν συγκριτικά επιτυχή... " APU, *Mathematical Development, Primary Survey Report No 2* " 1980, DES , HMSO σελ. X, " ...Αν και η συνολική βαθμολογία κοριτσιών και αγοριών είναι παρεμφερής, μερικές ενδιαφέρουσες ανομοιότητες αποκαλύπτονται, ειδικά στις απαντήσεις αυτών των δηλώσεων που αφορούν στη δυσκολία των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα εδώ δείχνουν ότι στην ηλικία των 11 ετών, τα αγόρια ήδη δείχνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από τα κορίτσια στα μαθηματικά ..."

6. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο τέλος της εργασίας.

7. Brush, 1979, 31.

8. Στο Γυμνάσιο υπάρχει ένας βαθμός στα Μαθηματικά ενώ στο Λύκειο 2, ένας για την Αλγεβρα και ένας για την Γεωμετρία.

9. Βασίλης Φίλιας *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* , 1977 ,Αθήνα, Gutemberg, 170-171. "Η κλίμακα Likert αποτελείται από μια σειρά προτάσεων στις οποίες ζητείται από τους ερωτώμενους ν' αντιδράσουν. Αντί να σημειώνουν απλώς τα στοιχεία με τα οποία συμφωνούν, τα άτομα πρέπει να απαντήσουν σε κάθε/πρόταση με βάση (ολιγάριθμους) βαθμούς συμφωνίας ή διαφωνίας. Δηλαδή: (1) εγκρίνω έντονα, (2) εγκρίνω (απλώς), (3) είμαι αναποφάσιστος/η, (4) δεν εγκρίνω, (5) δεν εγκρίνω καθόλου,..... Η βαθμολογία του κάθε ατόμου υπολογίζεται αθροίζοντας όλες τις προτάσεις/θέματα. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με τέτοιο τρόπο ώστε δίνεται η μεγαλύτερη βαθμολογία για την απάντηση που είναι ενδεικτική ευνοϊκής άποψης και αντίστροφα για τις πιο δυσμενείς απόψεις.

10. Όπως αναφέρει η Brush (Brush 1979, 32) οι κλίμακες που χρησιμοποίησε στηρίζονται σε ανάλογες κλίμακες στάσης που χρησιμοποίησαν προηγουμένως άλλες ερευνήτριες όπως: η Aysen(1967), οι Richardson-Swinn (1972) οι Fennema-Sherman (1976)

11. Περιορίστηκαν κατά πολύ και αντικαταστάθηκαν με ερωτήσεις για τη λύση προβλημάτων, οι σχετικές αναφορές που γίνονται στην έρευνα της Brush σε test.

Αυτό κρίθηκε αναγκαίο γιατί τα tests είναι σύνηθες φαινόμενο της Αμερικάνικης αλλά όχι τόσο της Ελληνικής πραγματικότητας.

12. Η βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στα Μαθηματικά χωρίστηκε σε τρία διαστήματα:

Το 1ο δ. β. (7-12) περιλαμβάνει τους μικρότερους βαθμούς και θεωρήσαμε ότι χαρακτηρίζει τους "αδύνατους μαθητές. Θεωρήσαμε σημαντικό να επισημάνουμε το ποσοστό και το φύλο των μαθητών που η βαθμολογία τους κυμαίνεται κάτω από τη βάση.

Το 2ο δ. β. (12,5-16) περιλαμβάνει τους ενδιάμεσους βαθμούς της βαθμολογικής κλίμακας και θεωρήσαμε ότι χαρακτηρίζει τους μέτριους -καλούς μαθητές

Το 3ο δ. β. (16-20) περιλαμβάνει τους μεγαλύτερους βαθμούς και θεωρήσαμε ότι χαρακτηρίζει τους πολύ καλούς μαθητές. Θεωρήσαμε σημαντικό να επισημάνουμε το ποσοστό και το φύλο των μαθητών που η βαθμολογία τους κυμαίνεται από 18,5-20, διάστημα που θεωρήσαμε ότι χαρακτηρίζει τους άριστους μαθητές.

13. Joffe, Lynn and Foxman, Derek, " Attitudes and sex differences __ Some APU findings " στο: " Girls into Mathematics can go ", Leone Burton (ed.), 1986, London, HOLT, σελ. 48-49 : " ...σχεδόν όλες οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και στις δύο ηλικίες (11 και 15 ετών) εξηγούνται για το ανώτερο 10 με 20% των επιτυχόντων/ουσών .Το ποσοστό των αγοριών έναντι των κοριτσιών στο υψηλότερο 10% των βαθμών στα tests της APU που αφορούν σε έννοιες και δεξιότητες στην ηλικία των 11 ετών, υπάρχει μια τάση για περισσότερα αγόρια απ'ό,τι κορίτσια να ευρίσκονται στο κατώτερο 10% στα περισσότερα θέματα.

14. Ως θετική χαρακτηρίζεται η συμφωνία (πλήρως ή μερικώς) των μαθητών/τριών ότι τα Μαθηματικά είναι εύκολα(1η κλίμακα) ευχάριστα(2η κλίμακα) ... κ.λ.π.

15. Η ίδια τάση διαπιστώνεται και από την Brush (L. Brush, 1979,68-69).που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: " Οι μαθητές αισθάνονται ότι τα Μαθηματικά γίνονται πιο δύσκολα με το χρόνο " .

16. Σ' αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η Brush (ό.π.,69) η οποία παρατηρεί: "Αυτή η τάση είναι σημαντικά λιγότερο κυρίαρχη στα κορίτσια από τ' αγόρια " .

17. Αντίστοιχα η Brush σημειώνει:" Καθώς αυξάνει η αντίληψη περί δυσκολίας των Μαθηματικών, αυξάνουν και τα αισθήματα άγχους των παιδιών προχωρώντας στην εκπαιδευτική διαδικασία " .

18. Η Brush επίσης αναφέρει: " ... αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα στην περίπτωση γυναικών ", (Brush, 1979, 69).

19. Ερευνες τόσο στην Αμερική όσο και στην Αγγλία βρίσκουν ότι τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη ανησυχία, που είναι μάλιστα εξουθενωτικής μορφής, και φόβο για τα Μαθηματικά (Hillary Shuard, *Cockcroft Report: Mathematics Counts. Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of Mathematics in Schools.*(London, H.M.S.O, 1982)

20. " ... η πρόταση που παρουσίασε την πιο σταθερή διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στις εκπαιδευτικές βαθμίδες ήταν αυτή που αναφερόταν στο άγχος και την αυτοπεποίθηση... " (Badges, 1981, 17)

21. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Brush η οποία αναφέρει σχετικά: "Θεωρούν ότι η ύλη των Μαθηματικών γίνεται λιγότερο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική καθώς προχωρούν από το middle στο high school " (Brush, 1979, 69).

22. Η ίδια τάση εμφανίζεται και στην Brush η οποία σημειώνει ότι: "...ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι τα Μαθηματικά είναι χρήσιμα, μειώνεται με την ηλικία ιδιαίτερα στο high school ".(Brush, 1979, 56)

23. Η Brush επίσης διαπιστώνει ότι: "...τα κορίτσια στο high school θεωρούν τα Μαθηματικά λιγότερο χρήσιμα απ' ότι τα θεωρούν τ' αγόρια" (Brush, 1979, 56).

24. Από έρευνες σε τελειόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία διαπιστώνεται, επίσης, ότι περισσότερα αγόρια φαινόταν πεισμένα για τη χρησιμότητα των Μαθηματικών για το μέλλον τους. Αντίθετα τα κορίτσια, ακόμη και αυτά που είχαν ιδιαίτερα προσόντα, έμοιαζαν λιγότερο σίγουρα για την αξία των Μαθηματικών.(Eddows, 1983, 8)

25. Κάτι αντίστοιχο αναφέρεται και από την Brush: " καθώς οι μαθητές προχωρούν στο high school αισθάνονται να ενθαρρύνονται λιγότερο" (Brush, 1979, 69).

26. Από τις έρευνες των Stallings (1979) και Beckes (1981) διαπιστώθηκε ότι αν και τα κορίτσια εγκαινίασαν όλους τους τύπους επαφής με τους διδάσκοντες/ουσες σε μεγαλύτερη έκταση από τα αγόρια, οι διδάσκοντες/ουσες εγκαινίασαν ένα σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό επαφών με τα αγόριακαι τους έδωσαν περισσότερη ατομική βοήθεια (Badges, 1981, 21)

Επίσης κατά τη Fennema τα κορίτσια αναφέρουν ότι δέχονται λιγότερη υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον για τις προσπάθειές τους στα Μαθηματικά (Fennema-Sherman, 1977)

Η Alison Kelly et al. επίσης αναφέρει ότι σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι αν και οι περισσότεροι γονείς παίρνουν θέση όσον αφορά ένα είδος ισότητας μεταξύ των 2 φύλων και γενικά απορρίπτουν την ιδέα ότι η εκπαίδευση των αγοριών είναι πιο σημαντική από αυτήν των κοριτσιών, ωστόσο αυτή τους η θέση συνυπάρχει με ένα πλήθος στάσεων που κάνουν την πραγματική ισότητα αδύνατη (στο: Girls into Maths can go, 1986, 106).

27. Στην έρευνα της Brush(όπ. π. 65) αναφέρεται σχετικά: " Τα κορίτσια πάντα είναι πιο σίγουρα (από τα αγόρια) ότι τα Μαθηματικά είναι κατάλληλα για τον καθένα. "

Παρά το ότι αγόρια και κορίτσια απορρίπτουν την άποψη ότι τα Μαθηματικά είναι περιοχή ανδρικής κυριότητας, τα κορίτσια το κάνουν σε αξιοσημείωτα μεγαλύτερη έκταση από τα αγόρια (Badges, 1981, αναφορά σε Fennema-Sherman, 1977, Fennema-Sherman, 1978, Sherman, 1980).

28. Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε, κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, την παράλληλη αναφορά στην έρευνα της Brush, είναι το γεγονός ότι προσεγγίζουμε τις στάσεις των μαθητών στα Μαθηματικά με κοινές κλίμακες (εμείς την προσαρμόσαμε στα ελληνικά δεδομένα).

29. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην κατηγορία των “άριστων” μαθητών, που είναι πάντως πολύ λίγοι, τα αγόρια είναι λίγο περισσότερα από τα κορίτσια, διαφορά όμως που μειώνεται με την ηλικία, για να γίνει πολύ μικρή στο Λύκειο.

Βιβλιογραφία

APU, (1981) *Mathematical Development. Primary Survey Report.No 2*. London, DES, HMSO.

Badger, M.E. (19481) Why aren't girls better at Maths; A review of research. *Educational Research*, vol.24, 1, London.

Brush, L.(1980) *Encouraging girls in Mathematics: The problem and the solution*. USA, Abt. Associates.

Burton, L.(ed.), (1986) *Girls into Mathematics can go*. London, Holt.

Cockcroft Report, (1982) *Mathematics counts* London, HMSO.

Delamont, S.(1980) *Sex roles and the school*. USA, Methuen.

Eddows, M.(1983) *Humble pi: the mathematics education of girls*. U.K., Longman.

Φίλιας, Β *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών 1977*, Αθήνα, Gutenberg, 170-171.

Fox, L. Fennema, E. Sherman, J.(1977) *Women and Mathematics: Research perspectives for change* .USA, NIE papers in education and work.

Gila, H. et al. (1988) *Mathematical achievement of grate 12 girls in fifteen countries*. Paper presented at the XVI International Congress of

Gilligan, C.(1982) *In a different voice*. USA, Harvard University Press.

Halpen, D.(1986) *Sex differences in cognitive abilities*. USA, Lawrence Erlbaum.

Piaget, J.(1969) *Science of Education and the psychology of the child*. USA, Grossman.

- Πλιάτσικας, Δ *Λόγος και Πράξη* , 1990, Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε., 41, 57-70.
- Spender, D. Sarah, E.(eds.) (1980) *Learning to lose*. London, The woman's Press.
- Spender, D.(1989) *Invisible women*. The Schooling scandal. U.K., Woman's Press.
- Sutherland, M. (1981) *Sex bias in edycation*. Oxford, Basil Blackwell.
- Walden, R. Walkerdine, V.(1982) *Girls and mathematics the early years*
London, Bedford way papers.
- Walden, R. Walkerdine, V.(1985) *Girls and mathematics: from the primary to secondary schooling* . London, Bedford way papers.
- Whyte, J.(1983) *Beyond the Wendy Hoyse: Sex role stereotyping in primary schools*. U.K., Longman.

ΓΥΝΑΙΚΕΣ και ΕΠΙΣΤΗΜΗ : Έκθεση για την κατάσταση στην Ελλάδα

1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1Α. Γυναίκες και Εκπαίδευση

Ιστορικά, οι Ελληνίδες συμμετείχαν πολύ λιγότερο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τα άρρενα μέλη των οικογενειών τους, τα οποία λόγω της πατριαρχικής δομής της Ελληνικής κοινωνίας, είχαν ευκολότερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικά και ειδικά στις υψηλότερες βαθμίδες (γυμνάσιο & πανεπιστήμιο). Ωστόσο, η συνεχής κοινωνικοοικονομική εξέλιξη και βελτίωση της θέσης των γυναικών, λόγω της εισόδου τους στην αγορά εργασίας και της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής που επέβαλε την υποχρεωτική εκπαίδευση, οδήγησε σε βελτιώσεις, δηλαδή εντυπωσιακή αύξηση του ποσοστού των γυναικών που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και βαθμιαία μείωση του χάσματος ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, το 1969-1970 οι γυναίκες αποτελούσαν μόνο το 31.43% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού στα πανεπιστήμια, ενώ τριάντα χρόνια αργότερα οι γυναίκες υπερβαίνουν τους άνδρες, φτάνοντας το 2000-2001, στο ποσοστό του 58.7%. Επίσης οι γυναίκες αποτελούν σχεδόν το μισό του σπουδαστικού πληθυσμού των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων και αρχίζουν βαθμιαία να υπερτερούν των ανδρών: 49.9% το 1994 και 52.9% το 1998. Η γενική εικόνα για την ανώτατη εκπαίδευση (σε ΑΕΙ και ΤΕΙ) στην Ελλάδα για το έτος 1997-1998 για το οποίο έχουμε τα πλήρη στοιχεία είναι η ακόλουθη: Αριθμός εγγεγραμμένων σπουδαστών & φοιτητών: 135.369, εκ των οποίων το 44.3% είναι άνδρες και το 55.7% είναι γυναίκες.

Αν και κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 δεκαετιών, οι διαφορές ανδρών-γυναικών ως προς το ποσοστό συμμετοχής τους στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους έχουν μειωθεί, υπάρχουν όμως ακόμα διακρίσεις ως προς τους κλάδους στους οποίους εκπαιδεύονται οι γυναίκες. Οι γυναίκες φοιτήτριες, συνεχίζουν να υπερτερούν στους κλάδους των Τεχνών και των Ανθρωπιστικών Επιστημών, παρά στους τομείς των Φυσικών Επιστημών & της Εφαρμοσμένης Μηχανικής. Κατά συνέπεια, στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Τέχνες, Κοινωνικές Επιστήμες και Νομικές Επιστήμες, οι γυναίκες ξεπερνούν αριθμητικώς τους άνδρες. Όμως, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στις Φυσικές Επιστήμες έχει αυξηθεί σημαντικά, μεταβαλλόμενο από 20.4% το 1971 σε 42.64% το 1997. Τέλος, στον τομέα της Εφαρμοσμένης Μηχανικής, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών αυξήθηκε από 5.99% σε 24.73% κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου.

1Β. Γυναίκες και εργασία

Τα τελευταία χρόνια, η θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας συζητείται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ως μέλος της ΕΕ, η Ελλάδα όφειλε να συμμορφωθεί με τις κοινοτικές οδηγίες που υποστήριζαν την ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών. Αυτές οι οδηγίες αφορούσαν: την ίση αμοιβή για ίσης αξίας εργασία, την δυνατότητα ίσης πρόσβασης στην απασχόληση, την επαγγελματική κατάρτιση, τις συνθήκες απασχόλησης, την επαγγελματική εξέλιξη και την βαθμιαία εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα κοινωνικής ασφάλισης.

Οι στατιστικές των 2 τελευταίων δεκαετιών δείχνουν ότι η γυναικεία απασχόληση έχει αυξηθεί με ταχύτερους ρυθμούς από το μέσο ρυθμό αύξησης της συνολικής απασχόλησης σε όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες και επιπλέον ότι η ανισότητα ως προς την συμμετοχή των γυναικών σε επαγγέλματα γοήτρου, τείνει να μειωθεί. Το 1961 μόνο το 3.7% των εργαζόμενων γυναικών περιλαμβάνονταν στις κατηγορίες των "Επιστημονικών επαγγελμάτων" και των "Διευθυντών και Ανώτερων διοικητικών στελεχών", ενώ το 1991, το 19.4% των εργαζόμενων γυναικών βρέθηκε σε αυτές τις επαγγελματικές κατηγορίες. Το 1991, οι «υπάλληλοι γραφείου» αποτελούσαν το 17.7% της γυναικείας απασχόλησης ενώ το 1961

αποτελούσαν μόνο το 5.8%,¹ Εντούτοις, οι κατά φύλο διακρίσεις όσον αφορά τις αμοιβές, συνεχίζουν να είναι μια σημαντική πραγματικότητα σε συγκεκριμένους τομείς στον ιδιωτικό τομέα, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον δημόσιο τομέα & τον ευρύτερο δημόσιο τομέα ή οργανισμούς όπως τράπεζες, πανεπιστήμια κ.λ.π., δεν τίθεται τέτοιο ζήτημα.

Επιπλέον, σήμερα οι γυναίκες αντιπροσωπεύονται καλύτερα σε τομείς οι οποίοι ήσαν παραδοσιακά «κλειστοί» γι'αυτές, όπως ο Δικαστικός κλάδος (συμπεριλαμβανομένων των θέσεων στην υψηλότερη δικαστική ιεραρχία), το Διπλωματικό Σώμα (μέχρι το 1969) και στις υψηλότερες θέσεις στην ιεραρχία της Δημόσιας Διοίκησης (όπως του Διευθυντή). Επίσης, έχουν ανοίξει για τις γυναίκες, νέες επιλογές σταδιοδρομίας σε κλάδους όπως η Αστυνομία, ο Στρατός, το Εμπορικό Ναυτικό κλπ.

Εντούτοις, εκτός από την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης και σταδιοδρομίας στο σύνολό της, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην επαγγελματική διάθρωση ανάμεσα στα δύο φύλα, με κύρια χαρακτηριστικά την επιλεκτική παρουσία των γυναικών σε ορισμένα μόνο επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται «γυναικεία» και την περιορισμένη παρουσία τους σε θέσεις υψηλών βαθμίδων/υπευθυνοτήτων της επαγγελματικής ιεραρχίας καθώς και στον ακαδημαϊκό χώρο (πανεπιστήμια – κέντρα έρευνας).

1.Γ Χαρακτηριστικά του Ελληνικού Συστήματος για την Έρευνα & την Ανάπτυξη.

Η έρευνα στην Ελλάδα πραγματοποιείται κυρίως α) στα Πανεπιστήμια, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και β) στα κρατικά Ερευνητικά Κέντρα, τα περισσότερα από τα οποία είναι υπό την επίβλεψη της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ), υπό την αιγίδα του Υπουργείου Ανάπτυξης. Η συμμετοχή του τομέα των επιχειρήσεων στις ερευνητικές δαπάνες είναι μάλλον χαμηλή (οι ερευνητικές δαπάνες των επιχειρήσεων καλύπτουν το 28.5% της Ακαθάριστης Εγχώριας Δαπάνης για Επιστημονική & Τεχνολογική Έρευνα (ΑΕΔΕΤΕ, 1999).

Το ερευνητικό δυναμικό της χώρας, τόσο σε απόλυτα αριθμητικά στοιχεία όσο και σε σύγκριση με την ελληνική οικονομική δραστηριότητα, είναι πολύ περιορισμένο για να μπορέσει να ασκήσει οποιαδήποτε ουσιαστική επίδραση στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας.

Πιο συγκεκριμένα, το χαμηλό επίπεδο δαπανών σε Ε&Α έναντι άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού επιστημονικού & τεχνολογικού συστήματος.

Από στατιστικά στοιχεία της ΓΓΕΤ, προκύπτει ότι το ποσοστό ΑΕΔΕΤΕ της χώρας αυξήθηκε στο επίπεδο του 0.68% του ΑΕΠ το 1999, ενώ η αντίστοιχη μέση αναλογία όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν 1.85% του ΑΕΠ. Συνεπώς, ο κύριος στόχος της ελληνικής πολιτικής για Ε&Τ είναι η αύξηση της ΑΕΔΕΤΕ στο επίπεδο του 1.5% του ΑΕΠ μέχρι το 2010.

Το ανθρώπινο ερευνητικό δυναμικό της Ελλάδας, ανά χίλιους εργαζόμενους (σε Ισοδύναμα Πλήρους Απασχόλησης - Ανθρωποέτη (ΙΠΑ ή Full Time Equivalent)), υπολείπεται συγκριτικά με τις χώρες του ΟΟΣΑ (4.7 το 1997, 5.9 το 1999 σύμφωνα με στατιστικές της ΓΓΕΤ). Στο πιο πάνω ανθρώπινο ερευνητικό δυναμικό της Ελλάδας, πρέπει να προστεθούν και οι χιλιάδες επιστήμονες, ελληνικής υπηκοότητας και των δύο φύλων που διαπρέπουν διεθνώς.

Σύμφωνα με τα ίδια δεδομένα, ο τομέας της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απασχόλησε το 65.6% του συνολικού ερευνητικού προσωπικού, β) οι κρατικοί φορείς έρευνας, το 16.8% και γ) ο τομέας των επιχειρήσεων, το 17.3%.

Μέχρι σήμερα, η καλλιέργεια στον Ελληνικό πληθυσμό της σημασίας του Τεχνολογικού Πολιτισμού παραμελήθηκε από τους φορείς χάραξης πολιτικής, με συνέπεια την σχετικά φτωχή συμβολή της επιστήμης και της τεχνολογίας στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και την καθημερινή ζωή στην Ελλάδα.

2. ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ

¹Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ), ΑΠΟΓΡΑΦΗ 1991, ?t?s?a ?p???af? ???at????
???a~????

2Α. Στατιστικές, όσον αφορά την συμμετοχή των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παρά τις προσπάθειες που γίνονται για την ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών, κυρίως στο επίπεδο του θεσμικού πλαισίου και στον τομέα της Ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας, παρατηρείται βελτίωση της θέσης των γυναικών, αντίστοιχη με αυτή που επετεύχθη σε άλλους τομείς της κοινωνικής & οικονομικής ζωής. Αυτή η ελλιπής γυναικεία παρουσία έχει σοβαρές συνέπειες σε διάφορους τομείς, καθώς επίσης και στην ποιότητα της ζωής γενικότερα.

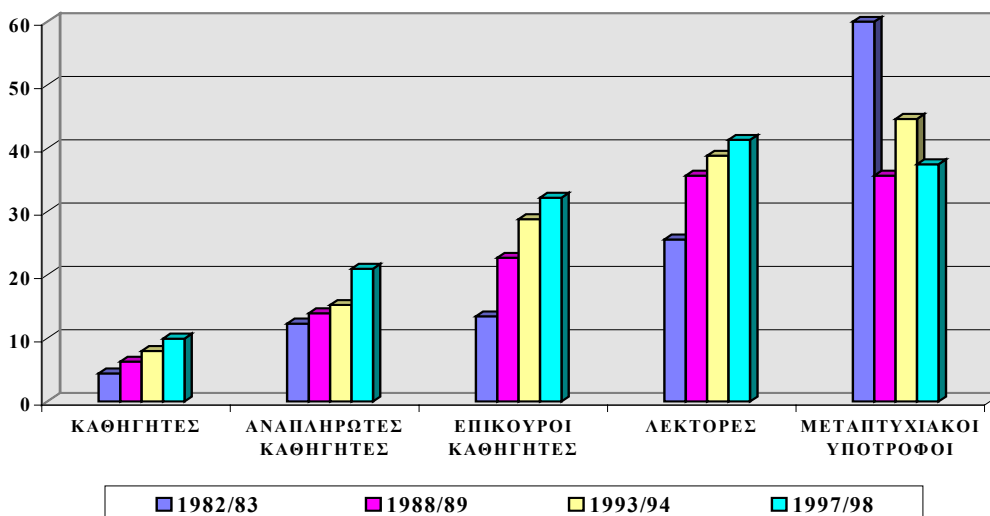
Με βάση τις υπάρχουσες στατιστικές της εκπαίδευσης, το ποσοστό της συμμετοχής των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλό (περισσότερο από 50% του συνολικού προσωπικού είναι γυναίκες). Εντούτοις, το επάγγελμα του πανεπιστημιακού παραμένει μέχρι σήμερα «ανδρικό οχυρό»: αν και ο αριθμός των γυναικών έχει αυξηθεί, συνήθως αυτές καταλαμβάνουν τις χαμηλότερες θέσεις στις ακαδημαϊκές βαθμίδες.

Εξετάζοντας τα στοιχεία σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών στις επιστημονικές θέσεις στα πανεπιστήμια, οι τάσεις είναι παρόμοιες με εκείνες που παρατηρούνται και αλλού, δηλαδή οι γυναίκες στα πανεπιστήμια αποτελούν περίπου το 1/3 του συνολικού διδακτικού προσωπικού. Επίσης, όσο υψηλότερη είναι η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των γυναικών. Οι γυναίκες προάγονται με βραδύτερο ρυθμό συγκριτικά με αυτόν των ανδρών, ειδικά όταν αυτές έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, δεδομένου ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική κρατική μέριμνα με επαρκή μέτρα που θα βοηθήσουν στην «συμφιλίωση» του ρόλου της μητέρας και του ρόλου της εργαζομένης. Το ποσοστό ανέλιξης γυναικών σε θέσεις υψηλής ευθύνης στην ιεραρχία, μειώνεται λοιπόν αισθητά λόγω συνδυασμού πολλών παραγόντων, όπως: α) η απουσία επαρκών παιδικών σταθμών σε αριθμό και ικανοποιητικών σε παροχή υπηρεσιών (σημειώνεται ότι οι δημόσιοι σταθμοί λειτουργούν έως τις 13.30 μ.μ. και οι ιδιωτικοί έως τις 15.00 μ.μ.), β) η ισχύουσα ελληνική αντίληψη που θεωρεί τις γυναίκες ως τον βασικό υπεύθυνο για την φροντίδα των παιδιών και γ) η πραγματική ανάγκη των πολλών ωρών απασχόλησης στις θέσεις υψηλής ευθύνης. Πάντως, το ποσοστό των Καθηγητριών στα ΑΕΙ έχει ανέλθει από 1.36% το 1971 σε 9.94% το 1998 (Γράφημα 1). Σαν ποσοστό, αυτό μπορεί να θεωρηθεί σημαντική αύξηση, αν και όχι ικανοποιητική.

Επίσης, οι γυναίκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να αντιπροσωπεύονται περισσότερο σε ιδιαίτερους τομείς, όπως οι Ανθρωπιστικές, οι Κοινωνικές, οι Νομικές και οι Οικονομικές Επιστήμες

Πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν θετικά, επηρεάζοντας ευνοϊκά την επαγγελματική πορεία της γυναίκας επιστήμονος. Ένας απ'αυτούς είναι ο παράγοντας του «χρόνου», με την έννοια ότι με την πάροδο του χρόνου, η κοινωνικοοικονομική εξέλιξη των γυναικών θα επιφέρει πολύ γρηγορότερες αλλαγές στις πιο πάνω τάσεις. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι ο «χρόνος», χωρίς την παράλληλη παρέμβαση της πολιτικής πρωτοβουλίας, των ομάδων πίεσης και της δημόσιας ευαισθητοποίησης, δεν μπορεί να έχει ικανοποιητικές επιπτώσεις.

Γράφημα 1
Ποσοστό γυναικών στο πανεπιστημιακό διδακτικό προσωπικό



Συμπέρασμα:

- Οι γυναίκες, που κατέχουν επιστημονικές θέσεις στα πανεπιστήμια, αποτελούν το ένα τρίτο του διδακτικού προσωπικού.
- Όσο υψηλότερη η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο χαμηλότερο το ποσοστό των γυναικών που κατέχει αυτή τη θέση.
- Το ποσοστό των Καθηγητριών έχει αυξηθεί, αλλά παραμένει ακόμα σε χαμηλά επίπεδα.

2.B Στατιστικές για την Έρευνα και Ανάπτυξη

Όσον αφορά την διαθεσιμότητα στατιστικών στοιχείων για την επιστημονική έρευνα, με διάκριση κατά φύλο, το Τμήμα Τεκμηρίωσης E&T Δεικτών της ΓΓΕΤ έχει περιλάβει, από το 1999, το στοιχείο του φύλου στα ερωτηματολόγια των καταγραφών που υλοποιεί κάθε δύο έτη, για το ερευνητικό προσωπικό των κρατικών ερευνητικών φορέων, των πανεπιστημίων, των επιχειρήσεων και των ιδιωτικών μη κερδοσκοπικών οργανώσεων, ακολουθώντας τις σχετικές συστάσεις της EUROSTAT και του ΟΟΣΑ.

Σύμφωνα με τις επίσημες στατιστικές, το 1999 οι γυναίκες αποτελούσαν, σε αριθμό ατόμων, το 23.9% των ερευνητών στον τομέα των επιχειρήσεων, το 37.5% στον κρατικό ερευνητικό τομέα, το 44.3% στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (το οποίο ως ποσοστό, είναι μεταξύ των υψηλότερων της Ευρώπης, σύμφωνα με την EUROSTAT *) και το 44.6% στον ιδιωτικό μη κερδοσκοπικό τομέα, ή 40.9% των ερευνητών όλων των τομέων (Πίνακας 1).

Επιπλέον τα προσόντα των γυναικών που απασχολούνται με την έρευνα είναι λιγότερα συγκριτικά με εκείνα των ανδρών. Έτσι, το ποσοστό των γυναικών μεταξύ του ερευνητικού προσωπικού που διαθέτει Διδακτορικό Τίτλο σπουδών είναι μόνο 16% στον τομέα των επιχειρήσεων, 30% στον κρατικό ερευνητικό τομέα, 37% στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 43% στον ιδιωτικό μη κερδοσκοπικό τομέα (εθνικό σύνολο 36%).

* EUROSTAT, Στατιστικές εν συντομία, θέμα 97/2001, σελίδα 2 (Statistics en bref).

Πίνακας 1: Ερευνητικό & Τεχνολογικό Προσωπικό, ανά Τομέα Απασχόλησης & Εξειδίκευσης						
1999	ΙΠΑ (Ισοδύναμα Πλήρους Απασχόλησης)			Αριθμός Ατόμων		
	Σύνολο Προσωπικού	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	%	Σύνολο προσωπικού	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	%
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ						
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	2235,1	527,3	23,6	3931	940	23,9
ΤΕΧΝΙΚΟΙ	1400,3	247,6	17,7	2622	452	17,2
ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	941,8	496,9	52,8	2058	1058	51,4
ΣΥΝΟΛΑ	4577,2	1271,8	27,8	8611	2450	28,5
ΚΡΑΤΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ						
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	2000,5	655,4	32,8	2746	1029	37,5
ΤΕΧΝΙΚΟΙ	1111,0	458,6	41,3	1516	646	42,6
ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	1319,7	648,9	49,2	3649	1270	34,8
ΣΥΝΟΛΑ	4431,1	1762,9	39,8	7911	2945	37,2
ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ						
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	10471,1	4687,6	44,8	22799	10097	44,3
ΤΕΧΝΙΚΟΙ	3320,5	1838,0	55,4	8327	4567	54,8
ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	3502,3	2075,8	59,3	9288	5367	57,8

ΣΥΝΟΛΑ	17293,9	8601,4	49,7	40414	20031	49,6
ΝΠΙΔ μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα						
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	41,0	18,4	44,9	83	37	44,6
ΤΕΧΝΙΚΟΙ	7,0	3,1	44,3	18	8	44,4
ΆΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	32,0	18,7	58,4	71	41	57,7
ΣΥΝΟΛΑ	80,0	40,2	50,3	172	86	50,0
ΣΥΝΟΛΑ						
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	14747,6	5888,7	39,9	29559	12103	40,9
ΤΕΧΝΙΚΟΙ	5838,8	2547,2	43,6	12483	5673	45,4
ΆΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	5795,9	3240,4	55,9	15066	7736	51,3
Σύνολο Προσωπικού	26382,2	11676,2	44,3	57108	25512	44,7

2.Γ Στατιστικές για τις γυναίκες στην επιστημονική έρευνα: η Μελέτη του ΕΚΚΕ

Προκειμένου να διερευνηθεί η θέση των ερευνητριών γυναικών και των κυριότερων χαρακτηριστικών της συμμετοχής τους στην επιστημονική έρευνα, η ΓΓΕΤ ανάθεσε στο ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών) το έργο, με τίτλο: "**Μελέτη για την προώθηση της συμμετοχής των Ελληνίδων στην Επιστημονική Έρευνα**", τα κυριότερα αποτελέσματα του οποίου περιγράφονται παρακάτω.²

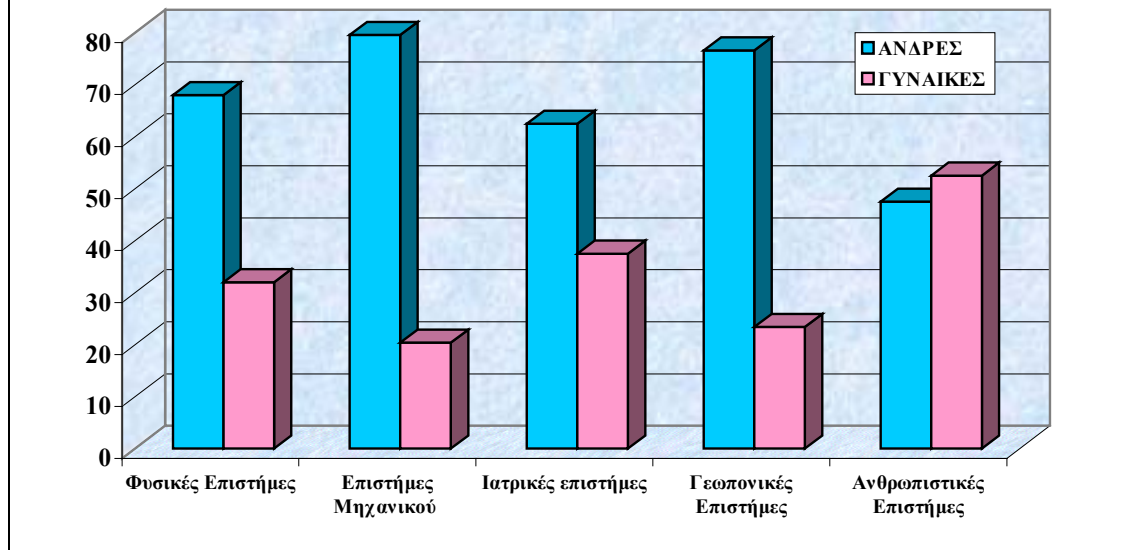
2.Γ.ι Μία ποσοτική μελέτη (2 βάσεις δεδομένων): Αρχικά, συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και εναρμονίστηκαν οι υπάρχουσες στατιστικές όσον αφορά την συμμετοχή των γυναικών στον ακαδημαϊκό χώρο. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν δύο βάσεις δεδομένων για τις ανάγκες της μελέτης.

Η πρώτη βάση δεδομένων περιλαμβάνει ποσοτικά στοιχεία που προέρχονται από 50 Ερευνητικούς Φορείς και Ερευνητικά Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα (ΕΠΙ) του δημόσιου τομέα. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν μέσω ενός ειδικού «Εντύπου Καταγραφής» και αναφέρονται αφενός στην περιγραφή του εργασιακού και εκπαιδευτικού προφίλ των απασχολούμενων στην έρευνα και αφετέρου στον τρόπο οργάνωσης της απασχόλησης του ερευνητικού προσωπικού και στην συμμετοχή στη διοίκηση-διαχείριση της έρευνας, κατά φύλο. Τα αποτελέσματα αυτής της βάσης επιβεβαιώνουν ότι στη χώρα μας, η συμμετοχή των γυναικών στην επιστημονική έρευνα είναι σχετικά περιορισμένη: μόνο 34,7% (1.118 από 3.221) από τους απασχολούμενους στους παραπάνω φορείς είναι γυναίκες. Η κατανομή των απασχολούμενων, ανά κατηγορία «Εργασιακής Σχέσης», έδειξε ότι στο σύνολο των γυναικών, μόνο 16,4% είναι Ερευνήτριες (είτε ενταγμένες στο Ν. 1514/83, είτε Μέλη ΔΕΠ), ενώ 45,6% είναι Συμβασιούχοι και 38% είναι Συμβασιούχοι Έργου.

Σε σχέση με την κατανομή των ερευνητών ανά επιστημονικό κλάδο σπουδών, η αναλογία γυναικών είναι χαμηλότερη στους παραδοσιακά "ανδρικούς" τομείς όπως οι Επιστήμες Μηχανικού (20%), οι Γεωπονικές Επιστήμες (23,4%), οι Φυσικές Επιστήμες (32%) και οι Ιατρικές επιστήμες (23,4%). Αντίθετα, στον "γυναικείο" κλάδο των Ανθρωπιστικών-Κοινωνικών Επιστημών, υπάρχει ισότιμη παρουσία και το ποσοστό των γυναικών αντιστοιχεί στο 52,5% (Γράφημα 2). Αναφορικά με τους ακαδημαϊκούς τίτλους σπουδών, οι άνδρες ερευνητές είναι συχνότερα κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου (άνδρες 75%), ενώ οι γυναίκες είναι κυρίως κάτοχοι είτε Βασικού Πτυχίου (γυναίκες 37%) ή Μεταπτυχιακού τίτλου (ΜΑ, Μ.Sc.: γυναίκες 44%).

²???? t?? s?et???? ????da?: ?. ?ep??????? (?p?st??????? ?pe??????? t?? ~e??t??), ?. ???p????t?-?a??t?? (S????pe?????), ?. ?s????a???, ?. ?etset??p????? ?a? ? . ?ap??????.

Γράφημα 2: Ποσοστό Συμμετοχής ανά Επιστημονικό Τομέα



Ειδικότερα, στα 18 Ερευνητικά Κέντρα, υπό την εποπτεία της ΓΓΕΤ, στους εντεταγμένους ερευνητές (N. 1514/83), όλων των βαθμίδων (Α έως Δ), το ποσοστό των γυναικών είναι χαμηλότερο στις υψηλότερες βαθμίδες, όπου για παράδειγμα στην βαθμίδα Α'-ισότιμη του Καθηγητή, μόνο το 16.1% είναι γυναίκες, ενώ αντίθετα εμφανίζεται πιο υψηλό στις χαμηλότερες βαθμίδες, όπου, συγκεκριμένα, στην βαθμίδα Β'-ισότιμη του Αναπληρωτή Καθηγητή, το 28.6% είναι γυναίκες, στην βαθμίδα Γ'-ισότιμη του Επίκουρου Καθηγητή, το 31.4% είναι γυναίκες και τέλος στην βαθμίδα Δ-ισότιμη του Λέκτορα, το 29.8% είναι γυναίκες.

Στη δεύτερη βάση δεδομένων που αναπτύχθηκε, περιλήφθησαν πληροφορίες από τα αρχεία της ΓΓΕΤ, για τα ερευνητικά έργα που χρηματοδοτήθηκαν στο πλαίσιο του 2^{ου} ΚΠΣ. Η κύρια μεταβλητή που αναλύθηκε αφορούσε την παρουσία των γυναικών ως «Επιστημονικών Υπευθύνων» των παραπάνω έργων. Το αποτέλεσμα ήταν ότι μόνον ένα 10% περίπου των «Επιστημονικών Υπευθύνων» όλων των έργων ήταν Γυναίκες.

2.Γ.ii Μία ποιοτική μελέτη: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα περίπου 300 ερευνητών (κυρίως γυναικών) που απασχολούνται στους εποπτευόμενους από την ΓΓΕΤ ερευνητικούς φορείς και είχε σαν στόχο την συλλογή ποιοτικών πληροφοριών για την εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή των γυναικών, τις δυσκολίες που οι γυναίκες επιστήμονες αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να απασχοληθούν επαγγελματικά στον ερευνητικό χώρο, τα προβλήματα της διαδικασίας πρόσληψης & προαγωγής τους, καθώς επίσης και τις αιτίες της διάκρισης του φύλου στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Όπως διαπιστώθηκε, οι γυναίκες ερευνήτριες αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην προσπάθειά τους να συνδυάσουν την επαγγελματική με την οικογενειακή τους ζωή και η επαγγελματική τους διαδρομή διαφέρει από αυτή των ανδρών συναδέλφων τους. Τα αποτελέσματα αυτά δεν διαφέρουν βασικά με τα όσα βιώνουν γενικά οι εργαζόμενες γυναίκες στο σύνολό τους.

2.Γ.iii Η Διοίκηση των 18 Ερευνητικών Κέντρων: Από το 1977, δεκαοχτώ ερευνητικά κέντρα της χώρας έχουν τεθεί υπό την εποπτεία της ΓΓΕΤ, που είναι υπεύθυνη για τη χρηματοδότηση, την επίβλεψη της οργανωτικής δομής και άλλα θέματα σχετικά με τη λειτουργία των ανωτέρω ερευνητικών κέντρων.

Το ΕΚΚΕ πραγματοποίησε επίσης μια έρευνα σε αυτά τα 18 ερευνητικά κέντρα προκειμένου να ελεγχθεί η κατανομή των διευθυντικών θέσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών και του ποσοστού συμμετοχής των γυναικών στα διοικητικά τους συμβούλια.

Τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά, παρουσιάζοντας μια πολύ χαμηλή γυναικεία συμμετοχή στα ΔΣ των κέντρων της ΓΓΕΤ.

3. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ & ΦΟΡΕΙΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ο ρόλος των γυναικών στην επιστημονική έρευνα δεν μπορεί να διαχωριστεί από τον γενικότερο ρόλο τους στην κοινωνία. Έτσι δεν είναι δυνατόν η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στον τομέα της έρευνας να προχωρήσει μόνο μέσω των μέτρων που προωθούνται από την ΓΓΕΤ. Πρέπει να υπάρξει μια συντονισμένη δράση όλων των σχετικών οργανισμών, π.χ. του Υπουργείου Παιδείας, του Υπουργείου Εργασίας, του Υπ. Εσωτερικών και της Γενικής Γραμματείας Ισότητας.

3.Α Γενική Γραμματεία Ισότητας (ΓΓΙ): Στην Ελλάδα, από το 1985, ο πρώτος Δημόσιος Φορέας αρμόδιος για την προώθηση και την εφαρμογή της νομικής και ουσιαστικής ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς (πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, & πολιτισμικούς) είναι η **Γενική Γραμματεία Ισότητας (ΓΓΙ)**, που εποπτεύεται από το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Διοικητικής Αποκέντρωσης. Η ΓΓΙ παίρνει όλες τις απαραίτητες πρωτοβουλίες για την εφαρμογή της πολιτικής της ενσωμάτωσης της διάστασης της ισότητας των φύλων (Mainstreaming) σε όλες τις Τομεακές ή Περιφερειακές Επιχειρησιακές Δράσεις, στα πλαίσια του 3^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (3^ο ΚΠΣ).

Περισσότερες πληροφορίες για τις Δράσεις και τους Τομείς Δραστηριότητας της ΓΓΙ, στην ιστοθέση: <http://www.isotita.gr>

Επικοινωνία στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: gsequality@otenet.gr

Αρμόδιος Επικοινωνίας: κα. Αμαλία Σαρρή, Επικεφαλής του Νομικού Τμήματος της ΓΓΙ.

Πολλές Νομοθετικές ρυθμίσεις έχουν προβλεφθεί & ψηφιστεί, υπό την επίβλεψη της ΓΓΙ, σχετικά με την απασχόληση, την κοινωνική ασφάλιση & ευημερία, την υγεία, την εκπαίδευση, το σωφρονιστικό σύστημα, την νομική υπεράσπιση και άλλα ζητήματα όπως η μετανάστευση, η πορνεία, κ.λπ.

Σε σχέση με την ισόρροπη συμμετοχή των φύλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των δημόσιων οργανώσεων, ο νόμος 2839/2000 έχει ψηφιστεί, ορίζοντας ότι: "σε κάθε υπηρεσιακή επιτροπή των κρατικών οργανισμών κ.λπ., ο αριθμός μελών κάθε φύλου που ορίζονται από τον Δημόσιο Τομέα θα είναι ίσος με τουλάχιστον το 1/3 εκείνων που ορίζονται ως μέλη, σύμφωνα με τις εν ισχύ διατάξεις....με την προϋπόθεση ότι τα μέλη που ορίζονται είναι περισσότεροι του ενός". Είναι σαφές ότι ο ανωτέρω νόμος θέτει τα χαμηλότερα όρια ποσόστωσης για την συμμετοχή των γυναικών στα δημόσια ΔΣ.

Πρέπει να σημειωθεί εν τούτοις, ότι πολλές από τις παραπάνω προβλέψεις τις σχετικές με την ισότητα των φύλων δεν εφαρμόζονται ούτε άμεσα, ούτε σε όλες τις περιπτώσεις, λόγω διαφόρων αιτιών που δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν σε αυτό το κείμενο. Πιθανώς, θα πρέπει να υπάρξει περισσότερος συντονισμός μεταξύ της ΕΕ, των κρατών μελών & των σχετικών οργανώσεων με σκοπό τον έλεγχο της διαδικασίας επιβολής, επιβεβαίωσης και εφαρμογής των σχετικών οδηγιών και νόμων. Προς το παρόν, η ΓΓΙ καταβάλει μεγάλη προσπάθεια να αντιμετωπίσει όλα τα σχετικά ζητήματα.

Υπό την αιγίδα της ΓΓΙ, πολλές κυβερνητικές & μη οργανώσεις και άλλοι φορείς ενεργοποιούνται και κάνουν πολύ σημαντική εργασία για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων σχετικών με τα προβλήματα της ισότητας των φύλων. Επίσης, λειτουργούν Περιφερειακά Γραφεία Ισότητας, το ειδικό Νομικό Τμήμα, το Τμήμα διαφόρων Κοινωνικών Προγραμμάτων και το Γραφείο Πληροφοριών με ειδικούς τομείς πληροφόρησης σχετικούς με τα ενδιαφέροντα των γυναικών, το Κέντρο Κακοποιημένων Γυναικών, το Κέντρο

Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) κ.λπ. Κάθε μια από αυτές τις υπηρεσίες εξετάζει μια συγκεκριμένη προβληματική περιοχή έτσι ώστε να υπάρχει ένας καλύτερος χειρισμός κάθε κατάστασης.

3.Β Κέντρο Έρευνας για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ): Ένας πολύ σημαντικός κυβερνητικός φορέας αρμόδιος για την παροχή στατιστικών δεδομένων απαραίτητων για την εφαρμογή της πολιτικής της ισότητας είναι το **ΚΕΘΙ** που ιδρύθηκε το 1994, εποπτευόμενο και χρηματοδοτούμενο από την ΓΓΙ. Ο βασικός στόχος των δραστηριοτήτων του ΚΕΘΙ είναι η πρόσδος των γυναικών σε όλους τους τομείς της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ζωής, στα πλαίσια των πολιτικών που καθορίζονται από την ΓΓΙ.

Περισσότερες πληροφορίες για τις Δράσεις και τους Τομείς Δραστηριότητας του ΚΕΘΙ, στην ιστοθέση: www.kethi.gr. Αρμόδιος Επικοινωνίας: κα. Ναταλία Σερέτη, στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: nsereti@kethi.gr

Οι στόχοι του ΚΕΘΙ είναι οι ακόλουθοι:

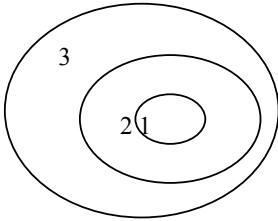
- Να πραγματοποιεί έρευνα και επιστημονικές μελέτες για θέματα ισότητας των φύλων.
- Να υποστηρίζει πειραματικούς θεσμούς που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των γυναικών.
- Να παρέχει την τεκμηρίωση και την πληροφόρηση για ζητήματα ισότητας των φύλων στην απασχόληση, την επιχειρηματικότητα και την κοινωνική ολοκλήρωση.
- Να ενημερώνει και να συμβουλεύει τις γυναίκες που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.
- Να εκπαιδεύει & επιμορφώνει φορείς, άτομα, ομάδες και οργανισμούς σε θέματα σχετικά με την ισότητα των φύλων.
- Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας.
- Να σχεδιάζει, υλοποιεί, παρακολουθεί και αξιολογεί προγράμματα που προωθούν τους στόχους της ισότητας των φύλων.
- Να διοργανώνει εκδηλώσεις δημοσίου διαλόγου και προβολής θεμάτων σχετικών με την ισότητα των φύλων.
- Να υποστηρίζει γυναίκες που υφίστανται κακοποίηση, περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό.
- Να πληροφορεί για θέματα ισότητας των φύλων με την έκδοση & δημοσίευση μελετών, ερευνών και άλλου πληροφοριακού υλικού, καθώς και με παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού.

3.Γ Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ): Ο βασικός φορέας άσκησης πολιτικής για την Έρευνα & την Τεχνολογία είναι η **Γενική Γραμματεία Ε&Τ**, που υπάγεται στο Υπουργείο Ανάπτυξης. Οι κύριοι στόχοι της εκτείνονται από τους τομείς της ακαδημαϊκής και βιομηχανικής έρευνας έως την μεταφορά τεχνολογίας και την καινοτομία. Η ΓΓΕΤ εποπτεύει 18 Ερευνητικά & Τεχνολογικά Ιδρύματα σ' όλη την χώρα, ενώ έχει δημιουργήσει και συμμετέχει στη λειτουργία έξι Κλαδικών Επιχειρήσεων Ε&Τ και τεσσάρων Τεχνολογικών Πάρκων σε διάφορες περιοχές στη χώρας. Από τα τέλη του 1980, η ΓΓΕΤ αποτελεί τον βασικό φορέα για τη σύνταξη και εκτέλεση Επιχειρησιακών Προγραμμάτων στον τομέα της Έρευνας και Τεχνολογίας, στα πλαίσια των διαδοχικών Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ).

3.Γ.ι Μέτρα Ευαισθητοποίησης σε θέματα ισότητας

Παράλληλα με το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφόρων πολιτικών, η ευαισθητοποίηση του κοινού για τα ζητήματα ισότητας των φύλων, είναι για την ΓΓΕΤ ένας **πολύ**

σημαντικός στόχος . Τα αρμόδια στελέχη της ΓΓΕΤ τον θεωρούν ως εκστρατεία που έχει στόχο τρεις ομάδες, όπου κάθε ομάδα-στόχος πρέπει να προσεγγιστεί διαφορετικά:



1. Τα Στελέχη Φορέων
2. Η Επιστημονική Κοινότητα
3. Οι Έλληνες Πολίτες (το Κοινό)
(Οι Γονείς, Δάσκαλοι & Μαθητές θεωρούνται πολύ σημαντικές υπό-ομάδες, καθώς επίσης & εκείνοι οι οποίοι είναι σε θέση να διαμορφώνουν & να προωθούν κάποιες αντιλήψεις στην κοινωνία (opinion makers) και τέλος οι πολιτικοί.

- Μέχρι τώρα, μια πρώτη εξοικείωση του προσωπικού της ΓΓΕΤ με το θέμα «ΓΥΝΑΙΚΑ & ΕΠΙΣΤΗΜΗ», επιτεύχθηκε χάρη και στη διάλεξη της Nicole Dewandre, στις 25 Μαΐου 1999, στην Αθήνα και από ορισμένα άλλα γεγονότα. Αυτή η διάλεξη ήταν πολύ σημαντική επειδή το προσωπικό της ΓΓΕΤ εμπλέκεται ιδιαίτερα στον προγραμματισμό και προώθηση της πολιτικής για την E&T και συγχρόνως στη συλλογή των σχετικών στατιστικών στοιχείων. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι εξοικείωση δεν σημαίνει ούτε έγκριση, ούτε δέσμευση.
- Η ΓΓΕΤ εμπλέκεται στην διαδικασία της προώθησης του ρόλου των γυναικών στην επιστήμη τόσο μέσα στους κόλπους της και όσο και μέσα στην επιστημονική κοινότητα στο σύνολό της. Η αυξανόμενη συνειδητοποίηση της επιστημονικής κοινότητας σε θέματα ισότητας των δύο φύλων είναι επομένως κύριος στόχος της και ήδη έχει ξεκινήσει αυτή την προσπάθεια. Καλή αφετηρία γι' αυτή την προσπάθεια ήταν η οργάνωση μιας ημερίδας τον Μάιο του 2000, από την ΓΓΕΤ & το ΚΕΘΙ, επ' ευκαιρία της διάλεξης της Nicole Dewandre, στον ίδιο χρόνο και χώρο όπου γινόταν η Έκθεση της ΓΓΕΤ με θέμα την Έρευνα & την Ανάπτυξη. Το κοινό που παρακολούθησε την ημερίδα περιελάμβανε ερευνητές των Ερευνητικών Κέντρων και του Πανεπιστημιακού χώρου, προσωπικό της ΓΓΕΤ και άλλων Υπουργείων, καθώς επίσης και γυναίκες που έχουν διαπιστευτεί στην προώθηση των θεμάτων ισότητας.
- Επίσης, τον Μάρτιο του 2001, διοργανώθηκε Ευρωπαϊκό Συνέδριο με σχετικό θέμα, από την ΓΓΕΤ και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), στην Θεσσαλονίκη, στο ΑΠΘ.
- Τέλος, στις ιστοσελίδες της ΓΓΕΤ, σε ξεχωριστή ιστοθέση, θα παρουσιάζονται όλα τα θέματα τα σχετικά με την «ΓΥΝΑΙΚΑ & ΕΠΙΣΤΗΜΗ», με σκοπό την ενημέρωση των ερευνητών και του κοινού.

3.Γ.ii: Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας & Τεχνολογίας (ΕΣΕΤ)

Το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας & Τεχνολογίας, το πιο σημαντικό από όλα τα συμβούλια της ΓΓΕΤ, βρίσκεται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Ανάπτυξης και είναι αρμόδιο για α) τον σχεδιασμό της πολιτικής για E&T και β) την επιστημονική αξιολόγηση των Διευθυντών των 18 εποπτευόμενων από την ΓΓΕΤ Ερευνητικών Κέντρων.

Το ΕΣΕΤ, αυτή τη στιγμή, αποτελείται από **61 εκπροσώπους**: έναν πρόεδρο, δύο αντιπροέδρους (και οι τρεις άνδρες) και 58 τακτικά μέλη που διανέμονται στις ακόλουθες 5 επιστημονικές επιτροπές, 1. Πληροφορικής, 2. Φυσικής, Χημείας & Νέων Υλικών, 3. Περιβάλλοντος & Ήπιων Πηγών Ενέργειας, 4. Βιολογίας & Βιοτεχνολογίας και 5. Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών. Μεταξύ αυτών των 58 μελών, 49 είναι Καθηγητές Πανεπιστημίου (46 άνδρες και μόνο 3 γυναίκες) και 9 είναι εκπρόσωποι των ελληνικών επιχειρήσεων (εκ των οποίων 7 είναι άνδρες και 2 γυναίκες). Σε σύνολο λοιπόν 61 εκπροσώπων του ΕΣΕΤ, 8% είναι γυναίκες και 92% άνδρες. Από τις 5 γυναίκες (του 8%), 2 ανήκουν στις λεγόμενες "γυναικείες" επιστήμες, δηλαδή τις Ανθρωπιστικές, και 3 στις παραδοσιακά "ανδρικές" επιστήμες, δηλαδή τις Θετικές επιστήμες.

Στην ΓΓΕΤ, και προφανώς σε όλους τους Δημόσιους Φορείς, η διαδικασία της συνειδητοποίησης των ανώτερων στελεχών της για την ανάγκη μεγαλύτερης εκπροσώπησης των γυναικών στα όργανα που χαράσσουν πολιτική είναι μακροχρόνια και επίπονη, όπως φαίνεται από το ποσοστό της γυναικείας αντιπροσώπευσης στα μέλη του ΕΣΕΤ και αναδεικνύεται επομένως σε ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που αποτελεί προϋπόθεση για την λήψη μέτρων προώθησης της γυναικείας συμμετοχής στην έρευνα.

3.Γ.iii: Πολιτικές Τακτικές (2^ο και 3^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα)

Κατά το 2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (ΕΠ) για την Έρευνα & Τεχνολογία (1994-1999), δόθηκε έμφαση στην ευαισθητοποίηση των επιχειρήσεων σε θέματα Έρευνας και Ανάπτυξης, μέσω της προώθησης διαφόρων μέτρων διασύνδεσης των ΑΕΙ, ΤΕΙ και Ερευνητικών Κέντρων με τις παντός είδους Επιχειρήσεις. Παράλληλα συνεχίστηκε η επέκταση της υποδομής για E&A, που είχε αρχίσει κατά την εφαρμογή του 1^{ου} Επιχειρησιακού Προγράμματος.

Στο 2^ο ΕΠ, λαμβάνοντας υπ' όψην το περιορισμένο ανθρώπινο ερευνητικό δυναμικό της Ελλάδας, η ΓΓΕΤ εστίασε την πολιτική της στην αύξηση του E&A προσωπικού, κυρίως μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων για Νέους Ερευνητές. Η διάσταση της ισότητας των φύλων στην επιστημονική έρευνα δεν απασχόλησε, εκείνη την περίοδο, τους ασκούντες χάραξη πολιτικής.

Στα πλαίσια του 3^{ου} ΕΠ (2001-2006), στο **Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανταγωνιστικότητας (ΕΠΑΝ)** του Υπ. Ανάπτυξης, η ΓΓΕΤ, για πρώτη φορά ασχολείται με σχετικά θέματα, σε μια προσπάθεια να ενσωματώσει στις πολιτικές της την διάσταση της ισότητας των φύλων (mainstreaming).

Εντούτοις, πρέπει να επισημανθεί ότι ο πρωταρχικός στόχος του 3^{ου} ΕΠ είναι η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των Ελληνικών επιχειρήσεων. Το πλαίσιο λοιπόν μέσα στο οποίο κινείται το ΕΠΑΝ, δεν είναι και τόσο ευνοϊκό -τουλάχιστον σύμφωνα με μια τεχνοκρατική αντίληψη της διαχείρισης του προγράμματος-, στην προώθηση μέτρων που θα μπορούσαν να έχουν κυρίως μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ελληνική οικονομία (τουλάχιστον σύμφωνα με το οπτικό πρίσμα ενός μάνατζερ), όπως μέτρα σχετικά με το θέμα «Γυναίκα & Επιστήμη».

Εντούτοις, οι βασικές αρχές του ΕΠΑΝ έχουν ήδη αρχίσει να ενεργοποιούνται, ως ακολούθως:

Άξονας 8, Μέτρο 8.3, Δράσεις 8.3.1 & 8.3.4:

Η προώθηση της συμμετοχής γυναικών στα πλαίσια των E&A δραστηριοτήτων της ΓΓΕΤ, προβλέπεται από τον **ΑΞΟΝΑ 8** (που αναφέρεται στους "ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ") και συγκεκριμένα από το **ΜΕΤΡΟ 8.3** (που αναφέρεται στο ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ", με βασικό στόχο την μετεξέλιξη της Ελληνικής οικονομίας από οικονομία παραδοσιακών δραστηριοτήτων σε νέα οικονομία έντασης γνώσης μέσω της εκπαίδευσης & κατάρτισης νέων ερευνητών). Στα πλαίσια του Μέρους 8.3, εκτελούνται Δράσεις, οι οποίες μεταξύ άλλων στόχων, προσπαθούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή γυναικών στις δραστηριότητες E&A, δηλαδή οι Δράσεις **8.3.1** και **8.3.4**.

ΔΡΑΣΗ 8.3.1 - ΠΕΝΕΔ: Στο πλαίσιο αυτής της Δράσης, λειτουργεί το "ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ" (**ΠΕΝΕΔ**) που αναφέρεται σε νέους ερευνητές, (κατόχους βασικού πανεπιστημιακού πτυχίου, Έλληνες πολίτες ή αλλοδαπούς) και στοχεύει στην ολοκλήρωση Διδακτορικής Διατριβής από κάθε ένα από τους νέους ερευνητές. Η ενίσχυση της συμμετοχής ερευνητριών στην ανωτέρω Δράση προωθείται έμμεσα, μέσω της πριμοδότησης κάθε μίας υποψήφιας Διδάκτορας, με ένα bonus 1.05, που τίθεται -μετά το πέρας της επιστημονικής αξιολόγησης των προτάσεων- επί της βαθμολογίας της κάθε πρότασης για το αμιγώς επιστημονικό αντικείμενό της. Στα πλαίσια του ΠΕΝΕΔ, έχουν υποβληθεί 631 προτάσεις, όπου από το συνολικό αριθμό των 1.903 συμμετεχόντων νέων ερευνητών, το 40% είναι άνδρες (768 άνδρες), το 36% είναι γυναίκες (683), ενώ ένα ποσοστό 24% δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί (και συνεπώς δεν επιδέχεται πριμοδότησης), διότι οι υποψήφιοι Διδάκτορες θα επιλεγούν από τους Υπευθύνους των

έργων μετά την έγκριση των προτάσεων. Όταν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, η ΓΓΕΤ θα είναι ενδεχομένως σε θέση να ελέγξει εάν το κίνητρο της προμωδότησης επιδομάτων ήταν καρποφόρο.

ΔΡΑΣΗ 8.3.4: Η Δράση αυτή που αφορά την «**Παρακολούθηση των κενών σε Έρευνα & Τεχνολογία της αγοράς εργασίας και εντοπισμός ελλείψεων σε Ε&Τ ειδικότητες**», προωθεί διάφορους στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες οι οποίες είναι υπό ανάπτυξη, αλλά θα διαμορφωθούν τελικά σε συγκεκριμένα έργα και είναι οι εξής:

ΕΘΝΙΚΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Ως πρώτο έργο, ο στόχος του Εθνικού Παρατηρητηρίου είναι να παρακολουθεί τις τάσεις και ελλείψεις στην αγορά εργασίας, στον τομέα της Ε&Α, σε διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες και επιστημονικές ειδικότητες προκειμένου να είναι δυνατή η πρόβλεψη των εξελίξεων και η διαμόρφωση αντίστοιχης πολιτικής. Συγκεκριμένες έρευνες θα διεξαχθούν για την παρακολούθηση της συμμετοχής των γυναικών επιστημόνων στην αγορά εργασίας.

ΔΙΚΤΥΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ: Ως δεύτερο έργο, θεωρείται η δημιουργία ενός δικτύου αποκλειστικά για τις Ελληνίδες Γυναίκες Ερευνήτριες, με στόχο την προώθηση των ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες στις Ε&Α δραστηριότητες σε όλη την Ελλάδα και την ανάπτυξη διασυνδέσεων με άλλα δίκτυα στα Βαλκάνια και τις Μεσογειακές χώρες. Στην ΓΓΕΤ ξεκίνησε ήδη η ανάπτυξη ενός τέτοιου, με το όνομα «ΠΕΡΙΚΤΙΟΝΗ»*. Το Δίκτυο ΠΕΡΙΚΤΙΟΝΗ χρειάζεται οικονομική ενίσχυση προκειμένου να είναι σε θέση να εκπληρώσει τους στόχους του.

* Η Περικτιόνη ήταν εξαιρετική Μαθηματικός και Φιλόσοφος και μητέρα του Πλάτωνα.

Στο Δίκτυο «ΠΕΡΙΚΤΙΟΝΗ» συμμετέχουν, μέχρι αυτή την στιγμή, πέντε φορείς: η ΓΓΕΤ, το ΚΕΘΙ, το ΕΚΚΕ και η ΕΔΕΜ (Ενωση Ελληνίδων Διπλωματούχων Μηχανικών) και το ΕΜΠ.

Τα ενεργά μέλη του Δικτύου είναι:

- Λάουρα **Μαράτου-Αλιπράντη** (Ερευνήτρια του **ΕΚΚΕ** & Εθνική Εκπρόσωπος στην ομάδα του ΕΛΣΙΝΚΙ), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: lalipranti@mail.ekke.gr
- Καλλιρρόη **Δαφνά** (Δ/ση Εποπτείας Ερευνητικών Φορέων, **ΓΓΕΤ**, Γραμματέας του ΕΣΕΤ και Εθνική Εκπρόσωπος της ομάδας του ΕΛΣΙΝΚΙ), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: kdaf@gsrt.gr
- Λήδα **Γιαννακοπούλου** (Δ/ση Σχεδιασμού & Προγραμματισμού, Προϊσταμένη Τμήματος Τεκμηρίωσης Ε&Τ Δεικτών, **ΓΓΕΤ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: lgia@gsrt.gr
- Ζωγραφιά **Κυμπέρη** (Δ/ση Σχεδιασμού & Προγραμματισμού, Τμήμα Τεκμηρίωσης Ε&Τ Δεικτών, **ΓΓΕΤ** και Στατιστικός Εκπρόσωπος στην ομάδα του Ελσίνκι), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: ekyb@gsrt.gr
- Παρασκευή **Ρέπα** (Δ/ση Σχεδιασμού & Προγραμματισμού, **ΓΓΕΤ** & **contact person του δικτύου ΠΕΡΙΚΤΙΟΝΗ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: erep@gsrt.gr
- Ελένη **Δημοπούλου** (Δ/ση Δημοσίων Σχέσεων, **ΓΓΕΤ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: edim@gsrt
- Αφροδίτη **Τεπέρογλου** (Ερευνήτρια του **ΕΚΚΕ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: teperoglou@ekke.gr
- Μαρία **Στρατηγάκη** (Διευθύντρια του **ΚΕΘΙ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: mstrati@kethi.gr
- Ναταλία **Σερέτη** (contact person στο **ΚΕΘΙ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: nsereti@kethi.gr
- Ντίνα **Βαΐου** (Καθηγήτρια **ΕΜΠ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο divaiou@central.ntua.gr
- Ντίνα **Χριστικοπούλου** (Επικεφαλής του **ΕΔΕΜ**), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: edem@tee.gr

Αυτό το δίκτυο έχει ήδη αρχίσει να συνεδριάζει (περίπου μία φορά το μήνα) και ελπίζεται να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση των δραστηριοτήτων που δηλώνονται ανωτέρω.

Ο στόχος του δικτύου είναι να επεκταθεί περισσότερο, όσον αφορά την σύνθεσή των μελών του, προκειμένου να περιληφθούν σε αυτό, μέλη που προέρχονται από:

- άλλους Φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια, Υπουργείο Παιδείας)
- άλλες περιοχές της Ελλάδας (π.χ. η Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, του Τμήματος Βιολογίας, κα. Μαρουδιώ **Κεντούρη-Ντίβαναχ**, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: kentouri@imbc.gr) έχει εκφράσει ζωντανό ενδιαφέρον να οργανώσει ένα υποδίκτυο στην Κρήτη).
- οι βαλκανικές ή μεσογειακές χώρες.

Η λειτουργία και επιτυχία του Δικτύου Περικτιόνη εξαρτάται από την επαρκή οικονομική του ενίσχυση, η οποία μέχρι αυτή τη στιγμή δεν έχει γίνει δυνατή.

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ-ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΕΣ: Ως τρίτο έργο προωθείται η ανάπτυξη αποκλειστικά της γυναικείας επιχειρηματικότητας, με στόχο την ανάπτυξη Spin-off εταιρειών από Γυναίκες Επιστήμονες/Επιχειρηματίες. Πρέπει να σημειωθεί, ότι το Υπουργείο Ανάπτυξης έχει ενεργοποιήσει ήδη δράση που αφορά την Γυναικεία Επιχειρηματικότητα, που αναφέρεται σε γυναίκες, ηλικίας από 18 έως 55 ετών, που δεν έχουν καμία προηγούμενη επιχειρηματική πείρα (Μέτρο 2.8, Δράση 2.8.2 του Υπ. Ανάπτυξης).

Θα πρέπει να έχει γίνει σαφές, με όσα παρατίθενται ανωτέρω, ότι προκειμένου να δημιουργηθεί ένα λειτουργικό εργαλείο και συγχρόνως οδηγός για την εφαρμογή της πολιτικής ενσωμάτωσης της διάστασης της ισότητας των φύλων στις επιστημονικές πολιτικές, είναι απαραίτητη η έρευνα γύρω από το θέμα αυτό, η συλλογή στατιστικών δεδομένων, η συνεργασία και η ευαισθητοποίηση όλων των αρμόδιων φορέων για χάραξη κοινής πολιτικής.

**Ομάδα του Ελσίνκι για «Γυναίκα και Επιστήμη»
Μάρτιος, 2002**

Συγγραφείς της Έκθεσης:

Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών)
Καλλιρρόη Δαφνά, ΓΓΕΤ (Γενική Γραμματεία Έρευνας & Τεχνολογίας)
Λήδα Γιαννακοπούλου, ΓΓΕΤ
Ζωγραφιά Κυμπέρη, ΓΓΕΤ
Παρασκευή Ρέπα, ΓΓΕΤ

Όλες οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παρουσιάζονται σε αυτήν την έκθεση παρέχουν μια σφαιρική προσέγγιση για το θέμα "Γυναίκες και Επιστήμη στην Ελλάδα". Αποτελούν επίσημα στοιχεία και είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ της Γενικής Γραμματείας Έρευνας & Τεχνολογίας (και ειδικότερα του Τμήματος Τεκμηρίωσης Ε&Τ Δεικτών της Διεύθυνσης Σχεδιασμού & Προγραμματισμού) και του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) που υλοποίησε την "Μελέτη για την ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στην επιστημονική έρευνα στην Ελλάδα", έρευνα που ανετέθη στο ΕΚΚΕ από την ΓΓΕΤ και χρηματοδοτήθηκε από αυτή.

Δεδομένης της έλλειψης διαθέσιμου χώρου στην Ιστοσελίδα της CORDIS, την αφιερωμένη στις Εθνικές Εκθέσεις των διαφόρων κρατών, όλα τα σχετικά με την Ελληνική Έκθεση

Στατιστικά στοιχεία θα αναρτηθούν στην αντίστοιχη ιστοσελίδα της ΓΓΕΤ, (www.gsrt.gr/GYNAIKES), στο Τμήμα της ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ.