

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών
στις Επιστήμες της Αγωγής

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Γρίνου Δήμητρας

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Εκπαιδευτικοί και οι απόψεις τους για την ανισότητα των φύλων:
η περίπτωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Πληροφορική»**

Επιβλέπουσα: Μαραγκουδάκη Ελένη, Επίκουρη καθηγήτρια

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών
στις Επιστήμες της Αγωγής

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Της Γρίνου Δήμητρας

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Εκπαιδευτικοί και οι απόψεις τους για την ανισότητα των φύλων:
η περίπτωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Πληροφορική»

Επιβλέπουσα: Μαραγκουδάκη Ελένη, Επίκουρη καθηγήτρια
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321007



«Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν τις ζωές πολλών ανθρώπων, απλά και μόνον αναμειγνύοντας σε σωστές αναλογίες κιμωλία και προκλήσεις.»

J.Myers



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
---------------	---

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
---------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Οι έμφυλες διαφορές στις νοητικές ικανότητες και στα μαθηματικά.

Πραγματικότητα ή μύθος;.....	20
------------------------------	----

1.1. Οπτικο-χωροταξική ικανότητα και φύλο.....	21
--	----

1.2. Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και φύλο.....	23
--	----

Συμπερασματικά σχόλια.....	28
----------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Νοητικές ικανότητες και κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις.....	30
---	----

2.1. Φορείς κοινωνικοποίησης.....	30
-----------------------------------	----

2.1.1. Οικογένεια.....	31
------------------------	----

2.1.2. Σχολείο.....	34
---------------------	----

2.1.2.α. Σχολικά εγχειρίδια.....	37
----------------------------------	----

2.1.2.β. Οι Εκπαιδευτικοί.....	41
--------------------------------	----

2.2. Πεποιθήσεις και συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.....	46
--	----

2.2.α. Πεποιθήσεις των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.....	47
---	----

2.2.β. Συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.....	48
--	----

Συμπερασματικά σχόλια.....	50
----------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Αντικείμενο και μεθοδολογία της έρευνας.....	51
--	----

3.1 Ο στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας.....	51
--	----

3.1.1 Ο στόχος της έρευνας.....	51
---------------------------------	----

3.1.2 Οι υποθέσεις της Έρευνας.....	52
-------------------------------------	----

3.2 Η τεχνική συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.....	53
---	----

3.3 Η μέθοδος ανάλυσης του υλικού.....	55
--	----

3.4 Η διεξαγωγή της έρευνας.....	57
----------------------------------	----

3.5 Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας.....	58
--	----



3.6 Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	65
3.7 Η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων.....	67

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ισότητα των φύλων και ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών	70
------------------------------------	----

4.1. Η Ισότητα των φύλων παρά τη νομική κατοχύρωση ακυρώνεται στην πράξη	71
4.1.1. Οι απόψεις των ανδρών	72
4.1.1.α. Μητρότητα vs εργασία.....	72
4.1.1.β. Ο άνδρας εργαζόμενος σε άμυνα	73
4.1.2. Οι απόψεις των γυναικών.	76
4.1.2.α. Οικογένεια vs εργασία	77
4.1.2.β. Επαγγελματικές σχέσεις	78
4.2 Η στάση των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στην προοπτική της ισότητας των φύλων	79
4.3 Η θέση των φύλων στο χώρο εργασίας.....	81
4.3.α. Σωματική διάπλαση και επάγγελμα	82
4.3.β. Ταυτότητες φύλου και επάγγελμα	83
4.4. Η υποεκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών	87
4.4.1. Οι απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών.....	87
4.4.1.α. Οι γυναίκες δεν προάγονται από δική τους υπαιτιότητα.....	88
4.4.1.β. Οι γυναίκες δεν προάγονται, επειδή περιθωριοποιούνται από τους άνδρες.	89
4.4.1.γ. Οι γυναίκες δεν προάγονται, επειδή δεν αποτελούν κομματικά στελέχη.....	90
4.4.2. Οι απόψεις των γυναικών.....	91
Συμπερασματικά σχόλια.....	93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η έμφυλη διάσταση των σχολικών μαθημάτων	95
--	----

5.1. Τα αίτια της έμφυλης διχοτομίας των σχολικών μαθημάτων.

Τι λένε οι εκπαιδευτικοί	95
5.1.1. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών	96
5.1.2. Τα ενδιαφέροντα και οι προσωπικές φιλοδοξίες	99
5.1.3. Οι βιολογικοί παράγοντες	100
Συμπερασματικά σχόλια	101



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Φύλο και Πληροφορική	103
6.1. Οι έμφυλες διαφορές στο μάθημα της Πληροφορικής.	
Τι λένε οι εκπαιδευτικοί	104
6.1.α. Απαιτήσεις και αναζητήσεις των αγοριών για επιπλέον γνώσεις σε σχέση με τους Η/Υ.....	104
6.1.β. Το διαφοροποιημένο ενδιαφέρον των αγοριών και των κοριτσιών για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ΗΥ.	106
6.2. Η έμφυλη διαφοροποίηση στο μάθημα της Πληροφορικής και τα αίτιά της.	107
6.2.1. Η χρήση του Η/Υ από τα αγόρια ως εξωσχολική δραστηριότητα.	108
6.2.2. Η ιδιαιτερότητα της «φύσης» τους αγοριού και του κοριτσιού.....	109
6.2.2.α. Ο λόγος των ανδρών για τη «φύση» του αγοριού	110
6.2.2.β. Ο λόγος των γυναικών για τη «φύση» του κοριτσιού	112
6.2.3. Το μειωμένο ενδιαφέρον και ο φόβος των κοριτσιών για τους Η/Υ.....	113
Συμπερασματικά σχόλια	114

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Οι έμφυλες αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στο μάθημα της Πληροφορικής.....	116
7.1 Τα “μελετηρά” κορίτσια και τα “έξυπνα” αγόρια	117
7.2 Τα ενεργητικά αγόρια που διευρύνουν και κρίνουν/ τα παθητικά κορίτσια που αποστηθίζουν.....	119
7.3 Τα αγόρια έχουν ως κίνητρο τη γνώση/ τα κορίτσια έχουν ως κίνητρο το βαθμό	122
Συμπερασματικά σχόλια.....	123

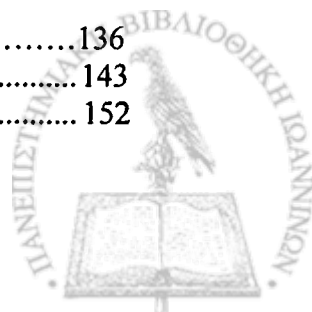
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) και οι διδακτικές τους πρακτικές	125
8.1. Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού.....	125
8.2.Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών.....	128
Συμπερασματικά σχόλια.....	134

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Συμπεράσματα.....	136
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	152



[The main body of the document contains several paragraphs of text that are extremely faint and illegible due to the quality of the scan. The text appears to be a formal report or memorandum.]



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αναμφισβήτητα, οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από την έκρηξη της πληροφορίας. Νέα συστήματα επικοινωνίας μας επιτρέπουν την πρόσβαση και την αξιοποίηση των πληροφοριών με σχετική ευκολία. Για το λόγο αυτό η εποχή μας χαρακτηρίζεται ως η εποχή της πληροφορίας (Κοινωνία της Πληροφορίας). Έτσι, οι τεχνολογίες (Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας στο εξής ΤΠΕ), ιδιαίτερα μάλιστα η Πληροφορική με το τεράστιο πλήθος των σύγχρονων εφαρμογών, έχει σχεδόν ταυτισθεί με ό,τι χαρακτηρίζεται ως ανάπτυξη. Κάθε χώρα, που προσβλέπει στην ανάπτυξη (οικονομική, τεχνολογική κ.λπ.), επενδύει στις ΤΠΕ τεράστια ποσά, τις έχει εισαγάγει στην Εκπαίδευση και προωθεί με κάθε τρόπο ό,τι έχει σχέση με αυτές, ιδιαίτερα με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών (H/Y, computers). Παρά τις θετικές προεκτάσεις που φαίνεται να έχει η επένδυση στις ΤΠΕ στην οικονομία και την ανταγωνιστικότητα των κρατών, ωστόσο είναι γεγονός ότι οι ΤΠΕ αποτελούν ένα πεδίο εκδήλωσης κοινωνικών ανισοτήτων με όρους κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, πολιτισμικής ένταξης, φύλου κ.ά. Η έλλειψη πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες οδηγεί στο λεγόμενο ψηφιακό αναλφαριθμητισμό που, αναπόδραστα, εξελίσσεται όλο και περισσότερο σε νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού.

Στην παρούσα μελέτη θα ασχοληθούμε με τις ανισότητες στη βάση του φύλου οι οποίες έχουν αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού χάσματος¹ που δημιουργήθηκε ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες και από ό,τι φαίνεται διευρύνεται συνεχώς. Η Παγκόσμια Διάσκεψη του Ο.Η.Ε. για τις Γυναίκες, στο Πεκίνο το 1995, χαρακτήρισε τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τις νέες τεχνολογίες ως κρίσιμο τομέα για την ισότητα των φύλων και τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των γυναικών. Ωστόσο, τα μέχρι στιγμής στοιχεία αποκαλύπτουν μεγάλες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας.

Σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. τα κορίτσια είναι λιγότερα στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και περισσότερα από τα αγόρια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο, έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να σπουδάσουν θετικές επιστήμες, μαθηματικά, μηχανική των υπολογιστών κ.λπ. και σαφώς έχουν λιγότερες πιθανότητες να ακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές. Το ποσοστό των γυναικών που σπουδάζουν Πληροφορική είναι πολύ μικρότερο από το αντίστοιχο των ανδρών, παρά το γεγονός ότι το Πέμπτο Πρόγραμμα

¹ Με τον όρο ψηφιακό χάσμα ορίζεται η ανισότητα ανάμεσα στους «έχοντες» και «μη έχοντες» δυνατότητα πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες υπολογιστών και επικοινωνιών και κατά συνέπεια στα οφέλη τους. Πηγή www.DigitalDivide.gr



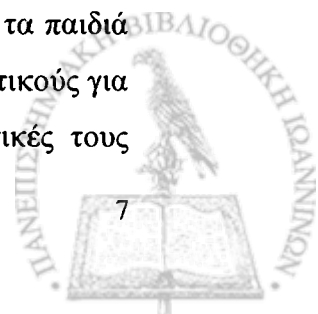
Πλαίσιο για την Έρευνα και Τεχνολογία της Ε.Ε. θέτει το 40% ως μίνιμουμ ποσοστό για κάθε φύλο.

Ένα σημαντικό μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών σε σύγκριση με τους άνδρες συμμετέχουν σε πιο πρακτικά, προσανατολισμένα στην απασχόληση προγράμματα, αντί των πιο θεωρητικών/ερευνητικών ή των προγραμμάτων που παρέχουν πρόσβαση σε επαγγέλματα με υψηλές απαιτήσεις προσόντων. Η κατάρτιση που αφορά σε δίκτυα και προγραμματισμό κυριαρχείται από άνδρες. Οι γυναίκες περιορίζονται στα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου τα οποία τις προετοιμάζουν για θέσεις γραμματειακής υποστήριξης.

Επομένως, η θέση των γυναικών στον κόσμο της εργασίας συνδέεται άμεσα με τη θέση και τις επιλογές τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γεγονός ότι τα δύο φύλα ακολουθούν διαφορετικές κατευθύνσεις εκπαίδευσης. Είναι, επίσης, γεγονός ότι οι διαφορετικές κατευθύνσεις εκπαίδευσης έχουν ως αποτέλεσμα τη διαφορετική και άνιση πρόσβαση των ανδρών και των γυναικών στην αγορά εργασίας, άρα και στις αμοιβές και τις συνθήκες ζωής τους. Αποτελεί κοινό τόπο και γενική παραδοχή ότι τα κοινωνικά στερεότυπα και οι πολιτισμικές προκαταλήψεις περιορίζουν τις επιλογές των κοριτσιών και θέτουν φραγμούς στη καριέρα τους, με γενικότερες αρνητικές συνέπειες στην οικονομία από την μη ορθολογική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Σε πολλές μελέτες υποστηρίζεται η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι δυνατό να συμβάλει στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Ως κατεξοχήν φορείς των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί, καθώς είναι σε θέση να συμβάλλουν στη συντήρηση των ανισοτήτων ή στην υπέρβασή τους. Με αυτό ως δεδομένο, παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον η *ιδεολογία των εκπαιδευτικών για τους ρόλους των φύλων*, καθώς, όπως υποστηρίζεται, η ιδεολογία αυτή επιτρέπει, να επιβιώνουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας άμεσες και έμμεσες διακρίσεις φύλου, να διαφοροποιούνται κατά φύλο οι δυνατότητες μάθησης και να ενισχύονται τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα για τα φύλα. Από την έρευνα έχει καταδειχθεί ότι κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές/τριες στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα ανάλογα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις για τη θέση και τον προορισμό των φύλων, υιοθετούν μια σειρά από πρακτικές που θέτουν σε πιο πλεονεκτική θέση τα αγόρια και κατά συνέπεια διαφοροποιούν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης κατά φύλο.

Επιπρόσθετα, οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα διαφοροποιούν τις προσδοκίες τους για τα αγόρια και τα κορίτσια. Δεδομένου, ότι τα παιδιά έχουν την τάση να εσωτερικεύουν τα μηνύματα που δέχονται από τους/τις εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητές τους, μέσα από τις διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους



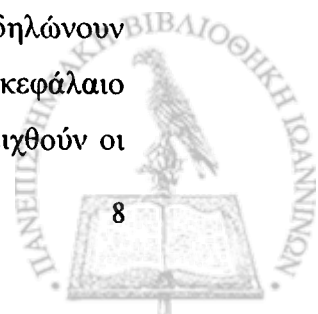
επιλογές, επαληθεύουν, ως ένα μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι έμφυλες προσδοκίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οδηγούν σε διαφοροποίηση των τρόπων αντιμετώπισης και γενικά αλληλεπίδρασης με τα αγόρια και τα κορίτσια και μέσα από το πολυσύνθετο πλέγμα των διαφορετικών αλληλεπιδράσεων οι έμφυλες προσδοκίες των εκπαιδευτικών γίνονται μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Αυτό και μόνο το γεγονός αποτελεί πρόκληση για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα των στάσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών τους αναφορικά με τα φύλα.

Με το δεδομένο αυτό ως βάση κρίναμε αναγκαίο να εξετάσουμε αν και σε πιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Πληροφορικής είναι φορείς στερεοτύπων αναφορικά με τα φύλα. Αν θεωρούν ότι το μάθημα της Πληροφορικής συγκαταλέγεται στις «ανδρικού χαρακτήρα» επιστήμες και πώς οι ίδιοι/ες δικαιολογούν τη διχοτόμηση της σχολικής γνώσης με βάση τους ορισμούς της θηλυκότητας και του ανδρισμού. Παράλληλα, μας ενδιέφερε να διαπιστώσουμε πόσο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας σε θέματα ισότητας και κατά πόσο αναγνωρίζουν οι ίδιοι/ες τις ανισότητες τόσο στις απόψεις τους, όσο και στις διδακτικές τους πρακτικές. Τέλος, αν οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι έχουν ένα μέρος ευθύνης για το ψηφιακό χάσμα που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και εάν θεωρούν ότι μπορούν να παρέμβουν προς την κατεύθυνση γεφύρωσης του ψηφιακού χάσματος.

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής, παρόλο που έχουν περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης, σε συνδυασμό με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών θα μας επιτρέψουν να συγκρίνουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και να δημιουργήσουμε μια συνολική εικόνα για το επίπεδο παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, κατέχουν καίρια θέση στην πορεία υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Αν, λοιπόν, ο άμεσος στόχος είναι η άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και ο μακροπρόθεσμος η βελτίωση της θέσης των γυναικών στην Κοινωνία της Πληροφορίας, τότε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην υλοποίησή τους.

Η παρούσα μελέτη είναι διαρθρωμένη σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος (κεφ. 1^ο-3^ο) αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται (κεφ. 1^ο) οι στερεότυπες αντιλήψεις για τις έμφυλες και διαφορετικές ικανότητες-κλίσεις των φύλων. Σύμφωνα με τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά και εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς αυτά, επειδή διαθέτουν ειδικές νοητικές κλίσεις. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι

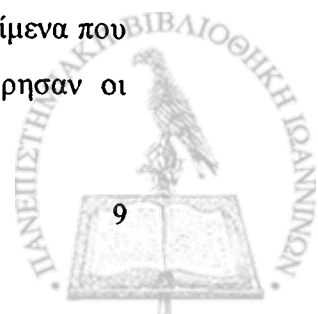


αδυναμίες που στηρίζουν τη συγκεκριμένη στερεότυπη θέση και να καταδειχθεί με ποιους τρόπους οι διάφορες κοινωνικές προκαταλήψεις επηρεάζουν τα ευρήματα των ερευνών. Η σοβαρότητα του ζητήματος έγκειται στο γεγονός ότι πορίσματα τέτοιων ερευνών, ενώ βασίζονται σε υποκειμενικές αναλύσεις, αντικειμενικοποιούνται και η εκπαίδευση των γυναικών παίρνει τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η θεωρία των βιολογικών διαφορών σε συνδυασμό με τις προσδοκώμενες διαφορές των φύλων στην ευφυΐα, τις ικανότητες και τις προσωπικές φιλοδοξίες παρουσιάζει ως φυσιολογικές τις διαφορετικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών στις σχολικές κατευθύνσεις σπουδών.

Ακολουθεί (κεφ. 2^ο) η προσέγγιση, που αποδίδει τις όποιες διαφορές των φύλων στις στάσεις και τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά, στην κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου. Οι κοινωνικο/πολιτισμικές επιδράσεις έχουν καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση και εσωτερίκευση του ρόλου του φύλου. Οι φορείς κοινωνικοποίησης ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων αναφορικά με τα φύλα. Με άλλα λόγια κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης με διάφορους μηχανισμούς, μέσα και τρόπους εγχαράσσονται στα φύλα διαφορετικές νοητικές ικανότητες και καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα.

Στη συνέχεια, (κεφ. 3^ο) παρουσιάζεται το αντικείμενο και η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση της τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας και η μέθοδος ανάλυσης του υλικού. Επιπρόσθετα, γίνεται μια αποτίπωση κατάστασης, με βάση τον παράγοντα φύλο, του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει το μάθημα της Πληροφορικής στην πόλη των Ιωαννίνων. Κρίθηκε αναγκαία η παρουσίαση της κατανομής ως προς το φύλο σε μια προσπάθεια να καταδειχθούν τα έμμεσα μηνύματα που μεταδίδονται στους/ στις μαθητές/ τριες από το βαθμό εκπροσώπησης και συμμετοχής των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ειδικότητα. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως για να καταδειχθεί η περιορισμένη επαφή των μαθητών και των μαθητριών με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Ακολουθεί η παρουσίαση του προφίλ των υποκειμένων της παρούσας έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης (κεφ. 4^ο-8^ο) παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου την οποία εφαρμόσαμε στα κείμενα που προέκυψαν μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων που μας παραχώρησαν οι



εκπαιδευτικοί. Στο τρίτο μέρος γίνεται συνοπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας και μια προσπάθεια ερμηνείας τους.

Για την ολοκλήρωση της μελέτης αυτής πολύπλευρη και πολύτιμη υπήρξε η βοήθεια όλων των μελών ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τομέα της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων και εκφράζω προς όλους/ες τις θερμές μου ευχαριστίες.

Αισθάνομαι ωστόσο την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ελένη Μαραγκουδάκη για το αδιάλειπτο ενδιαφέρον με το οποίο παρακολούθησε τη μελέτη μου από το σχεδιασμό μέχρι τη συγγραφή της.

Τέλος, επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη και τις θερμές ευχαριστίες μου στη φίλη και συμφοιτήτριά μου Ρένα Κάτσενου, καθώς και στο σύντροφό μου Τόκη Κωνσταντίνο για την ενθάρρυνση, την ηθική συμπαράσταση και την πεποίθηση τους ότι μπορούσα να φέρω σε πέρας αυτή μου την προσπάθεια. Τους ευχαριστώ θερμότατα καθώς συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Γρίνου Δήμητρα



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις παραδοσιακές μορφές ανισότητας ανάμεσα στα φύλα, ήρθε κατά τις τελευταίες δεκαετίες να προστεθεί και μια νέα μορφή ανισότητας, αυτή της πρόσβασης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Έτσι, ακόμα και στις προηγμένες χώρες, όπου οι γυναίκες έχουν επιτύχει υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης- σε αρκετές περιπτώσεις και υψηλότερα από εκείνα των ανδρών- απασχόλησης και συμμετοχής στα κοινά, υπολείπονται των ανδρών στην πρόσβαση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Η μηχανοποίηση της παραγωγής και η εφαρμογή της πληροφορικής τεχνολογίας στις επιχειρήσεις φαίνεται ότι εξυπηρετεί τις ανάγκες μόνο μιας κοινωνικής κατηγορίας, των ανδρών. Στην Κοινωνία της Πληροφορίας οι άνδρες καταλαμβάνουν θέσεις με αναβαθμισμένο περιεχόμενο εργασίας και με μεγάλες προοπτικές εξέλιξης.

Η Morse (1996) παρατηρεί ότι στην Κοινωνία της Πληροφορίας οι άνδρες κατεξοχήν διαμορφώνουν την τεχνολογία, ενώ οι γυναίκες απλώς προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις λειτουργίες της. Επί παραδείγματι, στον επαγγελματικό τομέα οι χρήστες των υπολογιστών στα γραφεία παραμένουν καθολικά οι χαμηλόμισθες γυναίκες (Green et all, 1993), ενώ η έννοια του επιστήμονα της Πληροφορικής ως «ειδήμονα» ταυτίζεται με το ανδρικό φύλο (Adam, 1998). Από αυτήν την άποψη η τεχνολογία δε φαίνεται να είναι ουδέτερη απέναντι στα δύο φύλα. Ουσιαστικά, συμβάλλει στην ισχυροποίηση της διάκρισης σε «γυναικεία» και «αντρικά» επαγγέλματα και στην κατηγοριοποίηση των φύλων σε δύο αντίστοιχες κατηγορίες, τους άνδρες ως «ειδήμονες» και τις γυναίκες ως «χρήστες» των ΤΠΕ. Η διάκριση, όμως, και η κατηγοριοποίηση αυτή έχει πολλαπλές συνέπειες ως προς την πρόσβαση των γυναικών στην αγορά εργασίας, τις ίσες αμοιβές και την επαγγελματική τους εξέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (Στρατηγάκη, Μ., 1987β).

Ιδιαίτερο, λοιπόν, ενδιαφέρον παρουσιάζει το ζήτημα της σχέσης των γυναικών με την Τεχνολογία ή, πιο συγκεκριμένα, το ζήτημα της μη συμμετοχής των γυναικών στη διαμόρφωση και το σχεδιασμό των ΤΠΕ. Η Quilling (1999) επισημαίνει ότι από τη στιγμή που η τεχνολογία προβάλλεται ως πιο ελκυστική στους άνδρες από ό,τι στις γυναίκες είναι αυτονόητο ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικούς ρόλους στην ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι ευκαιρίες τους για επαγγελματική και κοινωνική κινητικότητα. Για ποιους, όμως, λόγους και με ποιους τρόπους

κατέληξε η Πληροφορική να μην είναι ελκυστική για το γυναικείο φύλο τη στιγμή που ιστορικά οι γυναίκες ξεκίνησαν ως προγραμματίστριες²;

Η πολιτογράφηση του τομέα της Πληροφορικής ως «ανδρικού τομέα» δράσης μπορεί να τοποθετηθεί χρονικά τη δεκαετία του '50 με '60. Τη συγκεκριμένη δεκαετία η ανάπτυξη των υπολογιστών ως προς το σχεδιασμό των γλωσσών προγραμματισμού και των μεταγλωττιστών βασίστηκε στη χρηματοδότηση από τον αμερικανικό στρατό. Αναπόφευκτα, λοιπόν, η Πληροφορική συνδέθηκε με νοήματα ανδρισμού και με όλες τις αμερικανικές εικόνες του στρατιωτικού-βιομηχανικού συγκροτήματος (Sue Clegg, 2001) και θεωρήθηκε ως αποκλειστική σχέση των ανδρών με τις μηχανές (Sofia, 1998).

Η βιομηχανία των υπολογιστών, λοιπόν, απευθύνθηκε στο ανδρικό αγοραστικό κοινό και προώθησε τον υπολογιστή ως ένα εργαλείο-παιχνίδι για άνδρες και αγόρια. Παράλληλα, η βιομηχανία παιχνιδιών κινήθηκε γρήγορα προς την προώθηση ηλεκτρονικών παιχνιδιών με περιεχόμενο σχεδιασμένο με τέτοιον τρόπο, ώστε να ελκύει τον ανδρικό πληθυσμό (Kirkup, 1992)³. Τα αγόρια, λοιπόν, είχαν μεγαλύτερη πρόσβαση στους οικιακούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές από ό,τι τα κορίτσια. Το άμεσο αποτέλεσμα ήταν τα αγόρια να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές, όπως και κάθε άλλη μηχανή, ως στοιχείο επιβεβαίωσης της ανδρικής τους ταυτότητας και τα κορίτσια να έχουν τη λιγότερο άμεση πρακτική εμπειρία στους Η/Υ.

Η είσοδος των Η/Υ στην εκπαίδευση δε βελτίωσε τη σχέση των κοριτσιών με τους Η/Υ, καθώς η Πληροφορική ως επιστήμη συνδέθηκε με τα μαθηματικά, έναν επιστημονικό τομέα που παραδοσιακά δεν προσελκύει τα κορίτσια. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Sue Glegg (2001) «όταν εισήχθησαν οι υπολογιστές στα σχολεία, συνήθως οι άνδρες με αντικείμενο την επιστήμη και τα μαθηματικά, ή οι φανατικοί χομπίστες, ήταν υπεύθυνοι για την αγορά, τη συντήρηση, τον προγραμματισμό και την τοποθέτηση των μηχανημάτων. Το υψηλό κόστος των υπολογιστών, ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, σηματοδοτούσε ότι οι υπολογιστές αποτελούσαν σπάνιο είδος υλικοτεχνικής υποδομής. Με ελάχιστους υπολογιστές σε κάθε σχολείο, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έγιναν, στην πραγματικότητα, οι «φύλακες της πύλης» τόσο για τα παιδιά, όσο και για τα άλλα μέλη του προσωπικού» (Sue Glegg, 2001, σελ. 314). Το γεγονός αυτό ενίσχυσε την ιδέα των αγοριών ότι η Πληροφορική είναι ένας τομέας

² Επί παραδείγματι η Adelle Goldstine ήταν μια από τους σχεδιαστές του ENIAC (Ηλεκτρονικός Αριθμητικός Υπολογιστής), του πρώτου υπολογιστή των ΗΠΑ και η Grace Hopper ανέπτυξε την έννοια του μεταγλωττιστή, που κρίθηκε καθοριστική στην ανάπτυξη της COBOL (Κοινή Εμπορική Γλώσσα)(Kirkup,1992, όπως αναφέρεται στο Sue Clegg, 2001).

³ Kirkup, 1992, όπως αναφέρεται στο Sue Clegg, 2001



όπου έχουν όλα τα προσόντα και τις ικανότητες να αριστεύσουν και συνέβαλε στην περιθωριοποίηση των κοριτσιών από το εν λόγω επιστημονικό πεδίο.

Σχετικά ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι τα αγόρια έχουν ένα ξεκάθαρο προβάδισμα στην πρόσβαση, την εξοικείωση, τη χρήση και τις επιδόσεις στις νέες τεχνολογίες συγκριτικά με τις συμμαθήτριές τους. Για πάνω από δύο δεκαετίες οι ερευνητές/τριες εντόπιζαν διαφορές τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό τομέα μάθησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με τους Η/Υ. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι:

α) Οι επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθήματα πληροφορικής είναι χαμηλότερες από αυτές των αγοριών (Dumndell, 1987).

β) Τα κορίτσια ενδιαφέρονται πολύ λιγότερο από τα αγόρια για την εκμάθηση και χρήση του Η/Υ και χρησιμοποιούν τους Η/Υ πολύ λιγότερο ως εξωσχολική δραστηριότητα (Dumndell, 1991).

γ) Η παρότρυνση που δέχονται τα κορίτσια από το κοινωνικό, οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον για να ασχοληθούν με τους Η/Υ είναι μειωμένη σε σύγκριση με αυτή που δέχονται τα αγόρια (Miura & Hess, 1983).

δ) Η συμμετοχή των γυναικών σε μαθήματα ή προγράμματα σπουδών στους Η/Υ είναι πολύ περιορισμένη σε σχέση με αυτή των αγοριών (Jessup, E., 1991).

ε) Τα κορίτσια, συστηματικά, αυτοαξιολογούνται ως λιγότερο ικανά συγκριτικά με τα αγόρια στις δεξιότητες χρήσης των Η/Υ. Αντίθετα, τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εκδηλώνουν θετικότερη στάση προς τους Η/Υ (Siann et al, 1987).

Στις ΗΠΑ γονείς, εκπαιδευτικοί, καθηγητές πανεπιστημίων και κοινωνικοί αναλυτές έχουν επισημάνει από τη δεκαετία του '90 τη σπουδαιότητα της γνώσης, της πρόσβασης και της χρήσης των Η/Υ τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, ο αριθμός των γυναικών που παρακολουθούσε σπουδές πληροφορικής ή απασχολούνταν σε εξειδικευμένους τομείς των νέων τεχνολογιών δεν είχε παρουσιάσει καμία αύξηση για πολλά χρόνια σύμφωνα με σχετικές καταγραφές των ετών 1998, 1999 (AAUW, 1998, 1999).

Η νέα αυτή διάσταση της ανισότητας στην εκπαίδευση όχι μόνο δεν αμφισβητείται, αλλά στοιχειοθετείται ολοένα και περισσότερο από τα ερευνητικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, στη μελέτη Gender Gaps –Where Schools Fail Our Children (1999)⁴ αποτυπώνεται η πραγματικότητα αναφορικά με την επίδραση της τεχνολογίας στην ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Τα βασικά συμπεράσματα της πιο πάνω μελέτης είναι τα ακόλουθα:

⁴ AAUW, American Association of University Women (1999). Gender gaps: Where schools still fail our children. New York: Marlowe & Company.



α) Τα κορίτσια αποτελούν μόλις ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που εγγράφεται σε μαθήματα πληροφορικής και ηλεκτρονικού σχεδιασμού.

β) Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που χρησιμοποιούνται στο σχολείο ενισχύουν τα στερεότυπα των φύλων και τις διακρίσεις κατά των κοριτσιών, καθώς σπάνια συναντώνται θετικά, ενεργά γυναικεία πρότυπα στα λογισμικά αυτά.

γ) Τα κορίτσια χρησιμοποιούν τους υπολογιστές πολύ λιγότερο έξω από το σχολείο, με αποτέλεσμα να έρχονται στη σχολική τάξη με λιγότερη εμπειρία και περισσότερες αναστολές σε σχέση με την πρόσβαση και χρήση των νέων τεχνολογιών.

δ) Οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη ή καθόλου εκπαίδευση στο πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να διαμορφώσουν περιβάλλοντα μάθησης που να προωθούν ισότιμα τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Αξίζει, μάλιστα, να αναφερθεί ότι σύμφωνα με νεότερα στοιχεία το ποσοστό των κοριτσιών που εγγράφονται σε μαθήματα Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντί να αυξάνεται, μειώνεται ανησυχητικά (Stabiner, 2003).

Οι επιπτώσεις των ΤΠΕ στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση άρχισαν να διερευνώνται σχετικά πρόσφατα, καθώς η εισαγωγή των Η/Υ στην αγορά εργασίας και στο εκπαιδευτικό σύστημα έγινε με κάποια καθυστέρηση συγκριτικά με άλλες χώρες. Η εικόνα, όμως, που περιγράφεται με βάση τα ερευνητικά δεδομένα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, επιβεβαιώνεται από τις τάσεις που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία.

Συγκεκριμένα, οι Έλληνες, σε μικρότερα γενικά ποσοστά από πληθυσμούς άλλων κρατών, έχουν εισαγάγει τις ΤΠΕ στην καθημερινή τους ζωή, κυρίως για διασκέδαση, για χρηματικές συναλλαγές και για αναζήτηση πληροφοριών γενικού ενδιαφέροντος. Δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί ιδιαίτερες συνήθειες, όπως το ηλεκτρονικό εμπόριο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και διάφορες άλλες, ήδη αναπτυγμένες σε κάποιες χώρες του εξωτερικού. Σύμφωνα δε με σχετική έρευνα φαίνεται ότι οι Έλληνες αλλάζουν στάση ως προς τις ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια, αλλά η κατανομή των χρηστών των ΤΠΕ διαφοροποιείται ως προς το φύλο⁵.

⁵ Απο 23.8% που ήταν το 2001 το ποσοστό των ανδρών χρηστών φτάνει το 30.8% για το 2004, αντίστοιχα το ποσοστό των γυναικών χρηστών ήταν 18.1% για το 2001 και 21.1% για το 2004, Εθνική έρευνα για τις νέες τεχνολογίες και την κοινωνία της πληροφορίας (2004).

Στην εκπαίδευση τα κορίτσια έχουν την τάση να αποφεύγουν την Πληροφορική στη γενικότερη προσπάθειά τους να αποφύγουν τομείς που σχετίζονται λίγο ή πολύ με τα μαθηματικά. Στρέφονται, κυρίως, σε θεωρητικές κατευθύνσεις (Μαραγκουδάκη, 2002, Σιάνου, 2006) και σε αντικείμενα σπουδών που οδηγούν στα λεγόμενα «γυναικεία» επαγγέλματα. Τέτοιου είδους επαγγέλματα θεωρούνται όσα επιτρέπουν τη συμφιλίωση των απαιτήσεων της εργασίας με τις απαιτήσεις της οικογένειας, για αυτό και το επάγγελμα της εκπαιδευτικού (νηπιαγωγού, δασκάλας, φιλολόγου, θεολόγου, καθηγήτριας ξένων γλωσσών) είναι στις άμεσες επιλογές των κοριτσιών, ενώ, όπως φαίνεται, δεν αποτελούν άμεση επιλογή τους οι σπουδές στην Πληροφορική (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1991). Από την άλλη μεριά τα αγόρια προτιμούν κατευθύνσεις που οδηγούν σε αντικείμενα σπουδών με αυξημένο κοινωνικό κύρος και προοπτικές καριέρας, όπως της Οικονομίας και Διοίκησης επιχειρήσεων, του Πολυτεχνείου κτλ. (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 1995, Μαραγκουδάκη, 2002, Σιάνου, 2006)

Στα Πανεπιστημιακά τμήματα της Πληροφορικής, λοιπόν, κυριαρχούν σαφώς τα αγόρια, καθώς η γυναικεία συμμετοχή αρχίζει από 15% στο τμήμα Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών συστημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου και φθάνει ως εξαίρεση, το 47% περίπου, στο τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η αριθμητική υπεροχή των αγοριών είναι ιδιαίτερα έντονη στα Πολυτεχνικά τμήματα Μηχανικών Η/Υ σε ορισμένα από τα οποία το ποσοστό των αγοριών φτάνει στο 85% (Κάτσικας, 2003).

Το μειωμένο ενδιαφέρον των κοριτσιών προς τους Η/Υ που αναδείχθηκε από τις διεθνείς έρευνες, αλλά και η γενικότερη αρνητική στάση των κοριτσιών σε ό,τι συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με την Πληροφορική (προγράμματα επιμόρφωσης, λογισμικό υλικό, αναβαθμίσεις συστημάτων κτλ), όχι μόνο δεν αμφισβητείται από τις ελληνικές έρευνες, αλλά στοιχειοθετείται με σχετικά ευρήματα. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στην Ελλάδα σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει τις τάσεις, που περιγράφηκαν παραπάνω, εστιάστηκε στη διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να συνδέει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των κοριτσιών με την επιλογή της Πληροφορικής ως κατεύθυνση σπουδών, αλλά και ως κλάδου επαγγελματικής αποκατάστασης.

Η Σολωμονίδου (1998) σε μια επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον προς τους Η/Υ κατά 5,5%. Επίσης, τα κορίτσια παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητές τους τόσο στη γνώση όσο και στη χρήση των Η/Υ (Σολωμονίδου, 1998).



Μια πρώιμη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των αγοριών και των κοριτσιών σε ό,τι αφορά στους Η/Υ κατέδειξε και η έρευνα του Κόλλια κ.ά. (2000) που διερευνούσε τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και είχε ως δείγμα μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού σχολείου ηλικίας 10-11 χρόνων. Τα αγόρια και τα κορίτσια στην έρευνα αυτή παρόλο που δεν παρουσίασαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις υπόλοιπες αναπαραστάσεις που εξέταζε η έρευνα, ωστόσο τα αγόρια φάνηκε ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένα με το υλικό του Η/Υ και τα τεχνικά χαρακτηριστικά του. Τα αγόρια, δηλαδή, συγκριτικά με τα κορίτσια ήταν σε θέση να απαριθμούν περισσότερα μηχανικά μέρη του Η/Υ. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ότι τα αγόρια έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του Η/Υ και μια παραπάνω εξοικείωση με αυτά.

Σχετικά πρόσφατη έρευνα της Παντούλη (2004) που διερευνούσε τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό των φοιτητών και των φοιτητριών σε τρία τμήματα του ΑΠΘ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μειωμένο ενδιαφέρον των κοριτσιών και η χαμηλή τους αυτοπεποίθηση φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους απέναντι στους Η/Υ. Τα κορίτσια, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, θεωρούν «χαμηλό» το επίπεδο γνώσεών τους γύρω από τους Η/Υ ανεξάρτητα από τον επιστημονικό τους προσανατολισμό (θετικής ή θεωρητικής κατεύθυνσης). Η ίδια ερευνήτρια με άλλη έρευνά της που είχε ως δείγμα πρωτοετείς φοιτήτριες του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας και διερευνούσε τις υποκειμενικές αντιλήψεις και απόψεις τους σχετικά με τους Η/Υ, προσπάθησε να δώσει απαντήσεις για τη μικρή εξοικείωση και τη μειωμένη ενασχόληση των κοριτσιών με τους Η/Υ. Η έρευνα κατέδειξε ότι τα κορίτσια αν και πιστεύουν ότι είναι το ίδιο ικανά με τα αγόρια, προβαίνουν στην παραδοχή ότι οι ικανότητές τους συγκρούονται με τα ενδιαφέροντά τους. Δηλαδή, θεωρούν ότι δεν ασχολούνται με τους Η/Υ όχι από έλλειψη ικανότητας, αλλά από έλλειψη ενδιαφέροντος (Παντούλη, 2005).

Οι σχετικές μελέτες της ξενόγλωσσης και της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας, εκτός του ότι μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι νέες τεχνολογίες δημιούργησαν ένα νέο πεδίο ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα, παράλληλα κάνουν μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση της αναζήτησης των παραγόντων εκείνων που ευθύνονται για το ψηφιακό χάσμα που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Πολλαπλοί είναι οι παράγοντες που έχουν προταθεί από τους ερευνητές και τις ερευνήτριες ως επεξηγηματικοί των ανισοτήτων με βάση το φύλο.

Σε σχετικές θεωρητικές μελέτες υποστηρίζεται ότι βασικός παράγοντας των ανισοτήτων είναι η κυρίαρχη ιδεολογία που ταυτίζει τις θετικές επιστήμες και τον



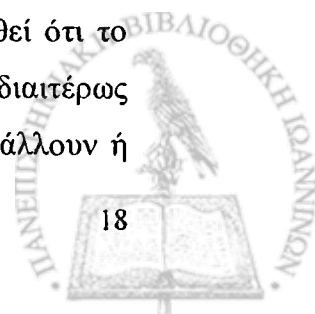
τεχνοκρατικό πολιτισμό με τον ανδρισμό, την άσκηση εξουσίας και γενικότερα το κυρίαρχο και ορθολογιστικό αρσενικό, σε αντιδιαστολή με τη φύση που ταυτίζεται με το παθητικό θηλυκό. (Zuga, 1996, Benston, 1992). Η ιδεολογία αυτή έχει τη δύναμη, μέσω της κοινωνικοποίησης, να κατασκευάζει και να αναπαράγει αναπαραστάσεις των φύλων όχι μόνο με βάση τις κοινωνικές διχοτομίες αρσενικού-θηλυκού, αλλά και με βάση τις ιεραρχήσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται τόσο η υλική όσο και η συμβολική εξουσία.

Στις νεωτερικές κοινωνίες, λοιπόν, προβάλλεται η άποψη ότι οι άνδρες είναι περισσότερο λογικοί και ορθολογιστές, ενώ αντίθετα οι γυναίκες συναισθηματικές και ευαίσθητες, με άμεσο αποτέλεσμα την αρσενική και τη θηλυκή εκδοχή των επιστημών και κατ' επέκταση των επαγγελμάτων. Η θηλυκή εκδοχή της τεχνολογίας «βλέπει» τις κοινωνικές λειτουργίες να πραγματώνονται μέσω του Η/Υ, ενώ η αρσενική εκδοχή επικεντρώνεται στο ίδιο το μηχάνημα και στις προοπτικές εξέλιξής του. Έτσι, καλλιεργείται η εντύπωση στα κορίτσια ότι αν θέλουν να πετύχουν στο χώρο των ΤΠΕ πρέπει να πλησιάσουν και να υιοθετήσουν το προφίλ των αγοριών (Margolis et al., 2004). Ωστόσο, το γεγονός αυτό αποτρέπει τα κορίτσια να ασχοληθούν με την τεχνολογία, κυρίως, γιατί «βλέπουν» τις ΤΠΕ ως ένα τομέα, όπου απειλείται η θηλυκότητά τους (Schofield, 1995).

Σε σχετικές εμπειρικές έρευνες επισημαίνονται παράμετροι που συνδέουν τις ανισότητες των φύλων με τον τρόπο χρήσης και διδασκαλίας της Πληροφορικής στην εκπαίδευση, καθώς και στη δυναμική της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και μαθητριών, αλλά και εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών.

Πολλές από αυτές τις μελέτες επισημαίνουν ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων Πληροφορικής ακολουθεί το μοντέλο των θετικών επιστημών και είναι ευρέως διαδεδομένη η άποψη ότι υπάρχει ένας τρόπος, «ο ανδρικός τρόπος», για να προσεγγίσει ένα άτομο το χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας. Όπως υποστηρίζεται, το περιεχόμενο των προγραμμάτων πληροφορικής είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να είναι εύληπτο από «αρσενικό ακροατήριο» καθώς αγνοεί τις εμπειρίες και την ψυχοσύνθεση των κοριτσιών (Gassell, J. & Jenkins, H., 1998).

Επιπρόσθετα, οι Η/Υ ιδεολογικά συνδέονται τόσο στενά με τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες-πεδία που κυριαρχούνται από άνδρες- με αποτέλεσμα οι επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθηματικά και οι αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο μάθημα να μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις τους και την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με τις ικανότητές τους αναφορικά με τις ΤΠΕ (Miura, 1987). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι το κλίμα στα τεχνολογικά εκπαιδευτικά εργαστήρια των σχολείων είναι ιδιαίτερας ανταγωνιστικό, καθώς τα αγόρια χρησιμοποιούν αυτούς τους χώρους για να προβάλλουν ή



και να επιδείξουν τις ικανότητές τους. Το γεγονός αυτό, όμως, έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να μην αποδίδουν τόσο, όσο θα απέδιδαν, εάν ήταν ενταγμένα σε ένα περιβάλλον στο οποίο ενθαρρύνεται η συνεργασία (Orie, C., 1998).

Τέλος, αρκετές μελέτες επιστούν την προσοχή στο ρόλο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν πληροφορική και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού λογισμικού ως καθοριστικούς παράγοντες στην ισότητα των φύλων και στη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Eraut, M. & Makrakis, V. 1990, Bryson, 1998). Όπως επισημαίνεται, η θετική ή η αρνητική στάση των κοριτσιών απέναντι στην Πληροφορική εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διδασκαλίας και αντιμετώπισης των φύλων από τους/ τις εκπαιδευτικούς (Pryor, J., 1994, Bryson, 1998).

Ακόμα, σημειώνεται ότι η μειωμένη αυτοπεποίθηση των κοριτσιών στους Η/Υ συνδέεται και με την έλλειψη γυναικείων προτύπων στον τομέα της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μειωμένο ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, αλλά και η διαχρονική απουσία τους από θέσεις σχεδιασμού και οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Πληροφορικής (Bryson, 2003). Η απουσία γυναικείων προτύπων, όπως πιστεύεται, ενισχύει το αίσθημα μειονεξίας των κοριτσιών για τις ΤΠΕ και την Πληροφορική.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης οι επιστημονικοί κλάδοι αποκτούν «ανδρικό χαρακτήρα» ή «γυναικείο χαρακτήρα» ανάλογα με τα συμβολικά και υλικά οφέλη που υπόσχονται. Δηλαδή, επιστημονικοί κλάδοι με προοπτικές καριέρας, οικονομικές απολαβές και υψηλό κοινωνικό κύρος αποκτούν «ανδρικό χαρακτήρα» διακινώντας την πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και καθορίζοντας τη θέση των γυναικών στην ιεραρχία των επαγγελματιών. Φαίνεται ότι οι φορείς κοινωνικοποίησης έχουν και τη δύναμη και τους τρόπους να μετατρέπουν την έννοια της κατάλληλης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς σε κατάλληλους για το κάθε φύλο επιστημονικούς κλάδους. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης που μεταβιβάζει τις πατριαρχικές αξίες και τα πρότυπα με τα οποία μπορούν να ταυτιστούν τα αγόρια και τα κορίτσια. Παρουσιάζουν, λοιπόν, τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον οι τρόποι και οι διαδικασίες με τις οποίες η εκπαίδευση μεταβιβάζει τις προκαταλήψεις για τα φύλα και εξασφαλίζει τη συναίνεση των κοριτσιών σε έναν έμφυλο καταμερισμό εργασίας. Οι αντιλήψεις οι προσδοκίες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρούν καταλυτικά στον έμφυλο προσδιορισμό των εκπαιδευτικών επιλογών και κατά συνέπεια τον έμφυλο καταμερισμό εργασίας στο χώρο της αμειβόμενης απασχόλησης.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Οι έμφυλες διαφορές στις νοητικές ικανότητες και στα μαθηματικά. Πραγματικότητα ή μύθος;

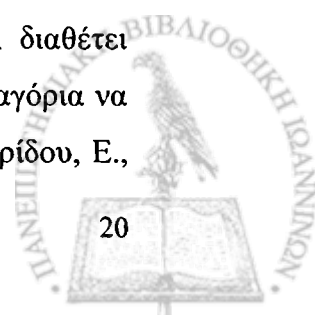
Με δεδομένο ότι η Πληροφορική συνδέεται με τα μαθηματικά που, όπως είναι ευρύτατα γνωστό, έχουν παραδοσιακά πολιτογραφηθεί ως ανδρικός τομέας, θα προσεγγίσουμε τις ανισότητες που παρατηρούνται στον τομέα της Πληροφορικής μέσα από την ιδεολογία των νοητικών ικανοτήτων και κλίσεων. Η αναπαραγωγή και μεταβίβαση της ιδεολογίας αυτής από γενιά σε γενιά συμβάλλει στον αποκλεισμό του ενός ή του άλλου φύλου από επιστημονικούς τομείς που σχετίζονται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό με τα μαθηματικά, όπως είναι ο τομέας της Πληροφορικής.

Σύμφωνα με την ιδεολογία των νοητικών κλίσεων το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα αγόρια για τα μαθηματικά και οι καλύτερες επιδόσεις που τελικά επιτυγχάνουν είναι αποτέλεσμα έμφυτων νοητικών ικανοτήτων τις οποίες διαθέτουν εκ φύσεως. Με αφετηρία την ιδεολογία αυτή έχουν προταθεί ερμηνείες που θεωρούν δεδομένη την ύπαρξη έμφυτων νοητικών ικανοτήτων και μέσα από αυτό το πρίσμα ερμηνεύονται οι διαφορές των φύλων στα μαθηματικά. Σύμφωνα με τις ερμηνείες αυτές τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετικές γνωστικές ικανότητες και ως εκ τούτου παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο αντίληψης και δόμησης της σκέψης.

Οι διαφορές των φύλων αφορούν και εστιάζονται, κυρίως, στην αντίληψη-κατανόηση του χώρου, στην ικανότητα επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων και στη γλωσσική ικανότητα. Η αντίληψη-κατανόηση του χώρου και η μαθηματική ικανότητα θεωρούνται βασικές στις θετικές επιστήμες και τις δύο αυτές θα προσεγγίσουμε κριτικά στη συνέχεια.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση οδήγησε και στην απλουστευτική αντίληψη ότι οι δύο πρώτες (η αντίληψη-κατανόηση του χώρου και η ικανότητα επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων) δεν μπορούν να συνυπάρξουν με την τρίτη (γλωσσική ικανότητα), τουλάχιστον αναπτυγμένες στο ίδιο επίπεδο. Δηλαδή, ένα άτομο που διακρίνεται για τις επιδόσεις του σε δοκιμασίες που απαιτούν οπτικο-χωροταξικές ικανότητες ή μαθηματικές ικανότητες, πιστεύεται και είναι ευρέως διαδεδομένο, ότι δεν θα έχει το ίδιο καλές επιδόσεις σε δοκιμασίες που απαιτούν γλωσσικές ικανότητες και το αντίστροφο.

Από την αντίληψη περί του ασυμβίβαστου των νοητικών ικανοτήτων προέκυψε και η διχοτόμησή κατά φύλο των ικανοτήτων αυτών. Το ανδρικό φύλο εικάζεται ότι διαθέτει έμφυτα τις δύο πρώτες νοητικές ικανότητες, κάτι που θεωρείται ότι επιτρέπει στα αγόρια να διακρίνονται στα μαθηματικά και σε συναφή με αυτά γνωστικά αντικείμενα (Σταυρίδου, Ε.,



κ.α., 1999). Αντίστοιχα, εικάζεται, ότι το γυναικείο φύλο έχει αναπτυγμένες τις γλωσσικές ικανότητες και γι αυτό τα καταφέρνει καλύτερα σε τομείς περισσότερο θεωρητικούς (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ. ά., 2000).

Πλήθος θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών επιβεβαίωσαν τους ισχυρισμούς σχετικά με στην έμφυλη διάσταση των νοητικών ικανοτήτων και συνέβαλαν στην παγίωση των προκαταλήψεων που παρουσιάζει τους άνδρες να διακρίνονται για την ορθολογική τους σκέψη και τις γυναίκες για τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Κατή, 1990)⁶. Ο διαχωρισμός αυτός δεν θα σήμαινε πρακτικά κάτι αν δεν είχε αντίκτυπο στην αγορά εργασίας. Δηλαδή, οι μαθηματικές ικανότητες οδηγούν σε σπουδές κύρους, όπως αυτές των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, ενώ οι γλωσσικές ικανότητες σε σπουδές περισσότερο θεωρητικές που δεν απολαμβάνουν ίδιας αναγνώρισης και φυσικά δεν αποφέρουν τα ίδια υλικά και συμβολικά οφέλη.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η διχοτόμηση και ιεράρχηση των νοητικών ικανοτήτων δημιούργησε, άλλα και συντηρεί τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο στον οποίο κυρίαρχοι είναι οι άνδρες. Οι έρευνες, όμως, που κατέληξαν στις παραπάνω διαπιστώσεις ελέγχονται για τη θεωρητική και μεθοδολογική τους επάρκεια. Για να κατανοήσουμε καλύτερα τα θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα των ερευνών που προσέγγισαν το ζήτημα θα ασχοληθούμε χωριστά με την κάθε νοητική κλίση.

1.1 Οπτικο-χωροταξική ικανότητα και φύλο

Η οπτικο-χωροταξική ικανότητα περιλαμβάνει τις νοητικές δεξιότητες που έχουν σχέση με την αναπαράσταση, το μετασχηματισμό, την παραγωγή και την ανάκληση συμβολικής, μη λεκτικής, δηλαδή, πληροφορίας (Booth, R. & Thomas, M. 2000). Μία από τις κατηγορίες της οπτικο-χωρικής σκέψης, όπου και παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, είναι η νοητική περιστροφή (spatial rotation) ενός οπτικού ερεθίσματος. Η νοητική περιστροφή περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να μπορεί να παράγει, να συγκρατήσει στη μνήμη του και να περιστρέψει την εικόνα που έχει στο μυαλό του για ένα αντικείμενο, ενώ παράλληλα να μπορεί να διατηρήσει και μία εκτίμηση της αρχικής κατάστασης του αντικειμένου (Siegel-Hinson & Mc Keever, 2000). Κατά τους Scali, Brownlow & Hicks (2000) η νοητική περιστροφή περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να

⁶ βλ. σχετικά Δ. Κατή, 1990 «*Νοημοσύνη και φύλο. Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γυναικείες ικανότητες*». Ιδιαίτερα στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια πολύ ενδιαφέρουσα και ολοκληρωμένη παρουσίαση σχετικά με την έμφυλη διάσταση των νοητικών ικανοτήτων.

μετασχηματίζει ένα πολυδιάστατο σχήμα (των δύο ή τριών διαστάσεων) και έχει την πιο συστηματική και πιο μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

Το ανδρικό φύλο υποστηρίζεται ότι διαθέτει έμφυτα οπτικο-χωρικές ικανότητες αναπτυγμένες σε μεγαλύτερο βαθμό από το γυναικείο φύλο. Ωστόσο, τα σχετικά εμπειρικά ευρήματα δεν παρουσιάζουν μια μονοσήμαντη εικόνα.

Από επισκοπήσεις ερευνών που πραγματοποίησαν διάφοροι/ες ερευνητές/τριες παρουσιάζεται μια αντιφατική εικόνα. Οι Maccoby & Jacklin (1974)⁷ εξέτασαν 35 εμπειρικές έρευνες, από τις οποίες οι 20 είχαν εντοπίσει υπεροχή των ανδρών και οι υπόλοιπες 15 καμία διαφορά. Οι ερευνήτριες ανέλυσαν λεπτομερειακά τις έρευνες και διέκριναν τις δοκιμασίες των ερευνών σε αναλυτικές και μη αναλυτικές. Στις πρώτες κατέταξαν δοκιμασίες που απαιτούν ανάλυση της οπτικής εικόνας σε επιμέρους αναπαραστάσεις και στις δεύτερες δοκιμασίες που ζητούσαν επίλυση κάποιου χωροταξικού προβλήματος, όπως π.χ. να βρεθεί η διέξοδος από έναν λαβύρινθο. Οι λεπτομερειακή αυτή ανάλυση κατέδειξε υπεροχή των αγοριών σε 8 από τις 10 μελέτες, σε δοκιμασίες που ήλεγχαν μη αναλυτικές ικανότητες. Στις δοκιμασίες που απαιτούσαν αναλυτικές ικανότητες, 12 μελέτες έδειξαν αρσενική υπεροχή και 13 καμία διαφορά.

Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η ειδική κλίση των ανδρών στην κατανόηση του χώρου εξηγείται από την υπεροχή τους στις αναλυτικές δοκιμασίες που εντόπισαν οι παραπάνω έρευνες. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών αμφισβητήθηκαν, καθώς επισημάνθηκαν πολλά μεθοδολογικά προβλήματα. Το βασικότερο από αυτά είναι ότι, ενώ η υπεροχή των αγοριών, όπου παρατηρείται, είναι σχετικά μικρή, ωστόσο υπερτονίζεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε επισκιάζεται η αλήθεια. Επίσης, για κάποιους λόγους αποσιωπάται το γεγονός ότι η υπεροχή των αγοριών καταγράφεται σε λιγότερες από τις μισές έρευνες και αφορά συγκεκριμένες δοκιμασίες. Ουσιαστικά, η υπεροχή των αγοριών γενικεύεται και παρουσιάζεται ως υπεροχή σε όλες τις δοκιμασίες.

Επιπρόσθετα, η υπεροχή των αγοριών στις οπτικο-χωρικές δοκιμασίες παρουσιάζεται ως κάτι σταθερό και πανανθρώπινο. Αρκετή πάντως ασάφεια διακρίνει και αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς, η υπεροχή των αρσενικών δεν εντοπίζεται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η Armstrong (1981) χρησιμοποίησε δεδομένα από τη δεύτερη αξιολόγηση στα μαθηματικά του NAEP (1977-1978) (National Assessment of Educational

⁷ Maccoby E.E. & Jacklin C.N. (1974), *The psychology of sex Differences*, Stanford: Stanford University Press, όπως αναφέρεται στο Κατή (1990).

Progress)⁸ και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια ξεκινούν το Γυμνάσιο με τις ίδιες ικανότητες στα μαθηματικά και έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια σε οπτικο-χωροταξικά θέματα (Spatial Visualisation) και στους υπολογισμούς. Αντίστοιχα, ο Eccles (1982)⁹ εντόπισε ότι η πολυσυζητημένη υπεροχή των ανδρών εμφανίζεται κατά την περίοδο της εφηβείας και όχι νωρίτερα. Επομένως, είναι ιδιαίτερος απλουστευτικός ο τρόπος με τον οποίο παρακάμπτονται και αποσιωπώνται οι άλλοι παράγοντες που εμπλέκονται στη δημιουργία και διεύρυνση των οπτικο-χωρικών ικανοτήτων.

1.2 Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και φύλο

Αντίστοιχη κριτική δέχονται και οι έρευνες που παρουσιάζουν τα αγόρια να έχουν μια ιδιαίτερη κλίση στη λύση μαθηματικών προβλημάτων. Οι έρευνες, όμως, που παρουσιάζουν την υπεροχή των αγοριών στον τομέα αυτό ως κάτι δεδομένο, δεν ασχολούνταν αποκλειστικά με το πεδίο των μαθηματικών, αλλά γενικότερα με τις σχολικές επιδόσεις. Καλλιεργήθηκε, έτσι, η αντίληψη ότι η μαθηματική ικανότητα είναι μια εγγενής ικανότητα που τη διαθέτει μόνο το ανδρικό φύλο. Όμως, όταν αξιολογήθηκαν λεπτομερώς τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών, αναδείχθηκε μια σύνθετη και αντιφατική πραγματικότητα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η υπεροχή των αγοριών είναι ένας κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένος μύθος.

Τα μαθηματικά (λεκτικά) προβλήματα προσθετικών δομών με βάση τις σημασιολογικές σχέσεις που τα διέπουν διακρίνονται σύμφωνα με τον Fayol M. (1997) σε:

α) προβλήματα μεταβολής: π.χ. Ο Χ είχε πέντε μπίλιες. Στη συνέχεια ο Ψ του έδωσε τρεις. Πόσες μπίλιες έχει τώρα ο Χ;

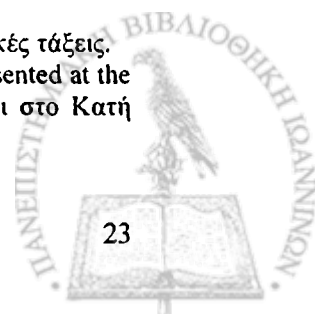
β) προβλήματα σύνθεσης: π.χ. Ο Χ έχει πέντε μπίλιες. Ο Ψ έχει έξι μπίλιες. Πόσες μπίλιες έχουν και οι δύο μαζί.

γ) προβλήματα σύγκρισης: π.χ. Ο Χ έχει πέντε μπίλιες. Ο Ψ έχει τέσσερις περισσότερες από τον Χ. πόσες μπίλιες έχει ο Ψ;

Η λύση (λεκτικών) προβλημάτων αποτελεί μία μαθηματική δραστηριότητα στην οποία έχουν καταγραφεί διαφορές μεταξύ των δύο φύλων με υπεροχή των αγοριών όχι πάντα όμως από τη σκοπιά του αριθμού των σωστών απαντήσεων όσο από το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται προς την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (Carpenter & Fennema 1992, Martha Carr & Donna Jessup, 1997).

⁸ Πρόκειται για αξιολογήσεις που γίνονται για τον έλεγχο της σχολικής επίδοσης σε αντιπροσωπευτικές τάξεις.

⁹ Eccles J. (1982), « Sex differences in math achievement and course enrollment», Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, όπως αναφέρεται στο Κατή (1990).

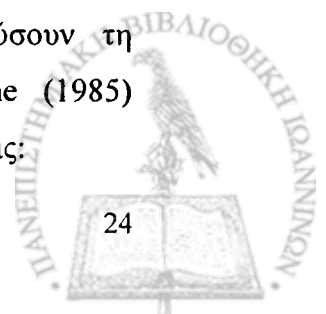


Αναλυτικότερα, οι Carpenter & Fennema (1992) διαπίστωσαν κάποιες διαφορές στην ωριμότητα με την οποία αντιμετώπιζαν γενικά τα αγόρια και τα κορίτσια την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Δηλαδή, βρέθηκε ότι τα αγόρια χρησιμοποιούσαν στρατηγικές πιο ώριμης σκέψης για να λύσουν μαθηματικά προβλήματα. Ωστόσο, δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στον αριθμό των σωστά λυμένων προβλημάτων.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις οδηγήθηκαν και οι ερευνήτριες-ψυχολόγοι, Martha Carr & Donna Jessup (1997) οι οποίες μελέτησαν τις διαφορές των δύο φύλων στην επίλυση προβλήματος σε παιδιά της Α΄ τάξης του Δημοτικού. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια και τα κορίτσια λύνουν σωστά στο ίδιο ποσοστό προβλήματα μαθηματικών. Ωστόσο όταν λύνουν μαθηματικά προβλήματα παρουσιάζουν διαφορά στις στρατηγικές επίλυσης που χρησιμοποιούν. Συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες βιντεοσκόπησαν 58 μαθητές/τριες της Α΄ τάξης του Δημοτικού (30 αγόρια και 28 κορίτσια) την ώρα που έλυαν 10 προβλήματα πρόσθεσης και 10 προβλήματα αφαίρεσης (τα οποία υπάγονται στις παραπάνω κατηγορίες μεταβολής και σύγκρισης) πρώτα ατομικά και έπειτα ομαδικά. Φάνηκε, λοιπόν, ότι τα κορίτσια προκειμένου να υπολογίσουν σωστά χρησιμοποιούσαν πιο συχνά αντικείμενα μέτρησης (π.χ. ξυλάκια) ή τα δάχτυλά τους και ανησυχούσαν συχνότερα για το σωστό αποτέλεσμα επιλέγοντας έτσι πιο σίγουρες μεθόδους. Αντίθετα, τα αγόρια προσπαθούσαν να κάνουν νοερούς υπολογισμούς προκειμένου να λύσουν τα προβλήματα. Όταν τα παιδιά εργάστηκαν κατά ομάδες τότε παρατηρήθηκε το εξής φαινόμενο: όλα προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τη στρατηγική των αγοριών.

Η τάση αυτή των αγοριών να επινοούν πιο συχνά στρατηγικές αφηρημένης σκέψης (επινοούσαν δικούς τους αλγόριθμους) για να λύνουν προβλήματα, ερμηνεύθηκε ως απόδειξη της έμφυτης ικανότητας που διαθέτουν. Έτσι, υποστηρίχθηκε ότι τα άτομα (συνήθως αγόρια) που μπορούσαν να επινοούν αλγόριθμους, μπορούσαν και πιο εύκολα να ανταπεξέλθουν στα πιο πολύπλοκα (με περισσότερους νοητικούς υπολογισμούς) προβλήματα επόμενων τάξεων και μεταγενέστερα στα ακόμα πιο πολύπλοκα προβλήματα της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα, όμως, με τα πορίσματα εμπειρικών ερευνών κάτι τέτοιο δε φαίνεται να ισχύει. Οι Walden & Walkerdine (1985) υποστηρίζουν ότι οι πρώιμες μικρές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων που παρατηρούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ίσως αποτελούν μόνο μια ένδειξη του τι θα συμβεί αργότερα. Προκειμένου να ερμηνεύσουν τη διαφορετικότητα στην επίδοση των δύο φύλων οι Walden και Walkerdine (1985) πραγματοποίησαν μία έρευνα, στην οποία επικεντρώθηκαν στις παρακάτω υποθέσεις:



1. Τα αγόρια είναι καλύτερα σε ασκήσεις που απαιτούν «οπτικο-χωρική ικανότητα».
2. Τα αγόρια είναι καλύτερα σε πιο πολύπλοκα θέματα, σε θέματα που απαιτούν, δηλαδή, αφηρημένη σκέψη, στην επίλυση προβλημάτων και στη σύλληψη της σημασίας μιας έννοιας.
3. Τα κορίτσια είναι καλύτερα σε απλές επαναλαμβανόμενες ασκήσεις που απαιτούν χαμηλού επιπέδου δεξιότητες, όπως απλή εφαρμογή του κανόνα

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 9-11 ετών από δύο Δημοτικά σχολεία της Μ. Βρετανίας στους οποίους/ες δόθηκαν τέστ που κάλυπταν πέντε γνωστικές περιοχές των μαθηματικών: Γεωμετρία, μετρήσεις, έννοια του αριθμού, Αλγεβρα, Πιθανότητες και Στατιστική. Από τις 40 ερωτήσεις του τέστ, μόνο 2 έδειξαν κάποια στατιστική σημαντικότητα στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δεν επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Σοβαρές επιφυλάξεις για την υπεροχή των αγοριών ως προς τη μαθηματική ικανότητα διατυπώθηκαν και από μια μετα- ανάλυση 100 ερευνών. (Hyde et al, 1990)¹⁰ που το συνολικό δείγμα παιδιών ήταν 3.175.178 . Η κριτική ανάλυση των ερευνών αυτών οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Συνολικά υπήρξε μια μικρή υπεροχή των κοριτσιών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, ενώ υπήρξε μεγαλύτερη υπεροχή των αγοριών στο Λύκειο.

β) Καταγράφηκε μικρή υπεροχή των κοριτσιών στους υπολογισμούς και μικρή υπεροχή των αγοριών στη λύση προβλημάτων στο Λύκειο. Στην αντίληψη μαθηματικών εννοιών δεν καταγράφηκε καμία διαφορά των φύλων.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν και άλλοι ερευνητές/ τριες. Οι Hanna et al (1990)¹¹ με βάση τα δεδομένα της SIMS (Δεύτερη Διεθνής Μαθηματική Μελέτη) που είχε ως δείγμα 40.000 δεκαοχτάχρονα παιδιά από 15 χώρες κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Τα αγόρια εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια σε όλους τους τομείς των μαθηματικών θεμάτων, εκτός των συνόλων, σε όλες τις χώρες εκτός από την Αγγλία, την Ταϊλάνδη και τη Β. Κολομβία.

β) Οι διαφορές στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών ακολουθούν αύξουσα πορεία από την Άλγεβρα προς τα Αριθμητικά συστήματα, τη Γεωμετρία, την Ανάλυση και τη μεγαλύτερη διαφορά να παρουσιάζεται στις πιθανότητες.

¹⁰ Hyde J., Fennema E., Lamon S., (1990) «Gender differences in mathematics performance: psychological Bulletin, 107(2), p. 139-155. Όπως αναφέρεται στο Χιονίδου- Μοσκοφόγλου (1997).

¹¹ Hanna, G., Kundiger, E. & Larouche, C. (1990), Mathematical Achievement of Grade 12 Girls in Fifteen Countries in *Gender and Mathematics. An International Perspective*, Burton L. (ed) Gasell. Όπως αναφέρεται στο Χιονίδου- Μοσκοφόγλου (1997)



Νεότερα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τις πιο πάνω διαπιστώσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Τρίτης Διεθνούς Έρευνας για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (TMSS)¹² που έγινε σε 45 χώρες, ανάμεσα στις οποίες και η Ελλάδα, για το χρονικό διάστημα από το 1990 έως το 1998 αναδεικνύεται ότι οι διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ χωρών είναι πολύ μεγαλύτερες από τις διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ των δύο φύλων. Η ερμηνευτική προσέγγιση της έρευνας αυτής τονίζει τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου και εστιάζεται στη μελέτη των παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν την εκπαιδευτική επίδοση. Η έρευνα TMSS αποκάλυψε ότι η επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών κ̄μαίνεται στα ίδια επίπεδα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο με μικρές διαφορές υπέρ των αγοριών σε μερικές χώρες. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας ήταν ότι στην τελευταία τάξη του Λυκείου οι διαφορές διευρύνονται υπέρ των αγοριών σε όλες σχεδόν τις χώρες.

Επομένως, μπορούμε να καταλήξουμε σε δύο συμπεράσματα. Πρώτον, ότι η διαπίστωση πως τα αγόρια διαπρέπουν στα μαθηματικά, ενώ τα κορίτσια υστερούν, στηρίζεται περισσότερο, σε στοιχεία που αφορούν στις επιδόσεις τους κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις για την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Δεύτερον, η διχοτόμηση των νοητικών ικανοτήτων κατά φύλο δε δικαιολογείται και δε νομιμοποιείται από τα εμπειρικά δεδομένα, καθώς, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, στις περισσότερες από τις έρευνες είναι ασαφή και αντιφατικά μεταξύ τους.

Η ασάφεια και η αντιφατικότητα που παρατηρείται σε πλήθος ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται και από την ελληνική πραγματικότητα. Οι σχετικές έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στα μαθηματικά κατά τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Η έρευνα της Πανοπούλου- Μαράτου Ο. κ.ά (1988) επικυρώνει την παραπάνω διαπίστωση, καθώς δεν ανιχνεύθηκαν από την έρευνα της στατιστικά σημαντικές διαφορές των φύλων στις επιδόσεις τους στο μάθημα των μαθηματικών. Διαπιστώθηκε, ωστόσο, διαφορά ανάμεσα σε αυτό που καλείται καθαρή μαθηματική σκέψη και που αφορά την αυθόρμητη κατανόηση της έννοιας του αριθμού και στα μαθηματικά που διδάσκονται στο σχολείο. Δηλαδή, τα αγόρια υπερείχαν με μικρή διαφορά από τα κορίτσια σε προβλήματα διατυπωμένα σύμφωνα με το συμβολισμό

¹² Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη Γ., Σολομών Ι. & Σταμέλος Γ., (2000) «Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα της IEA για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες» Αθήνα, Μεταίχμιο

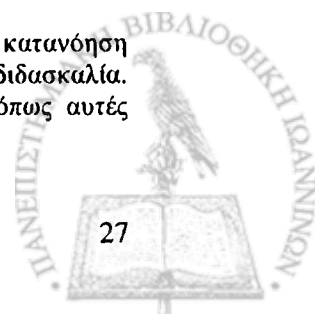


του σχολείου, ενώ τα κορίτσια υπερείχαν σε προβλήματα πιαζετιανής έμπνευσης¹³. Η έρευνα αυτή αποκάλυψε ότι η επίδοσης των μαθητών/τριων στα μαθηματικά εξαρτώνται από το βαθμό εξοικείωσης του μαθητή/τριας με το συμβολισμό των μαθηματικών. Οι καλές ή οι κακές επίδοσης, δηλαδή, ενός ατόμου στα μαθηματικά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση και την εμπειρία του στους μαθηματικούς συμβολισμούς. Τη στιγμή, λοιπόν, που η επίδοση θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει την αποκτημένη γνώση, ένα άτομο με μικρή εξοικείωση στο συμβολισμό των μαθηματικών πράξεων δεν είναι δυνατόν να πετύχει καλές επίδοσης στα μαθηματικά.

Αν υποθέσουμε, λοιπόν, ότι για κάποιους λόγους και με κάποιους τρόπους τα κορίτσια εξοικειώνονται λιγότερο, σε σχέση με τα αγόρια, με το συμβολισμό των μαθηματικών, μπορούμε να προβλέψουμε σε μεγάλο βαθμό, από πολύ νωρίς, και τις επίδοσης τους στα μαθηματικά αλλά και τις επιλογές σπουδών τους.

Η υπόθεση μας αυτή επιβεβαιώνεται και από τα εμπειρικά δεδομένα και αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον. Ενώ, στα χρόνια του Δημοτικού οι επίδοσης των αγοριών και των κοριτσιών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, που σημαίνει ότι δε διαθέτουν και διαφορετικές νοητικές ικανότητες, καθώς προχωράμε σε μεγαλύτερες ηλικίες διαφαίνεται μια τάση υπεροχής των αγοριών. Η τάση αυτή, που παρατηρείται διεθνώς, καταγράφεται και στην Ελλάδα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., κ.ά., 2000). Το συνολικό δείγμα της έρευνας ήταν 19.423 μαθητές/-τριες που προέρχονταν από τη Γ' και Δ' Δημοτικού, από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και από την 1η δέση της Γ' Λυκείου (σήμερα αντιστοιχεί στη θετική κατεύθυνση). Η έρευνα διεξήχθη για τις τάξεις του Δημοτικού και τις δύο πρώτες του Γυμνασίου την άνοιξη του 1995, ενώ για την Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου την άνοιξη του 1996. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν κατέδειξαν διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες της Δ' Δημοτικού. Ωστόσο, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επισημάνθηκε μια μικρή διαφορά υπέρ των αγοριών. Συγκεκριμένα, στη Β' Γυμνασίου τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερη επίδοση από τα κορίτσια σε προβλήματα που εξετάζουν τις οπτικοχωρικές ικανότητες, όπως είναι τα προβλήματα της Γεωμετρίας. Στις άλλες γνωστικές περιοχές των μαθηματικών, όπως η άλγεβρα, τα κλάσματα, η αναλογικότητα κ.ά., οι διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών στις επίδοσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

¹³ Τα προβλήματα αυτά είναι εμπνευσμένα από τη θεωρία του Piaget. Βασίζονται στην αυθόρμητη κατανόηση της έννοιας του αριθμού που είναι κοινή για όλα τα παιδιά και αναπτύσσεται χωρίς συστηματική διδασκαλία. Επομένως, τα προβλήματα αυτά δεν ακολουθούν το συμβολισμό των μαθηματικών εννοιών, όπως αυτές διδάσκονται στο σχολείο και δεν ελέγχουν τις αποκτημένες γνώσεις.



Η τάση υπεροχής των αγοριών στα μαθηματικά αντιστακώνεται και στις βαθμολογικές τους επιδόσεις. Αυτό αποκαλύπτει η έρευνα των Τρέσσου-Μυλωνά Ε., Σαμουρκάσογλου Ε. (1996) που είχε ως δείγμα μαθητές και μαθήτριες της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και της Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Το συνολικό δείγμα της έρευνας ήταν 232 μαθητές και μαθήτριες (από το Γυμνάσιο 62 κορίτσια, 58 αγόρια και από το Λύκειο 61 κορίτσια, 51 αγόρια). Η έρευνα που είχε ως κριτήριο τη βαθμολογία των μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο, εντόπισε αρκετές καλές μαθήτριες στα μαθηματικά τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Ωστόσο, συγκριτικά με τα αγόρια, οι άριστες μαθήτριες είναι πολύ λιγότερες τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Δηλαδή, στο διάστημα της βαθμολογίας 18,5-20, που χαρακτηρίζει τους άριστους μαθητές/τριες, τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η πλειονότητα των κοριτσιών συγκεντρώνεται στο διάστημα μεταξύ των βαθμών 12,5-16 που χαρακτηρίζει τους μέτριους-καλούς μαθητές/τριες.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι, ενώ κορίτσια και αγόρια δεν παρουσιάζουν διαφορές στην επίδοση στα χρόνια φοίτησης στο Δημοτικό, σταδιακά τα κορίτσια μένουν πίσω και παρουσιάζουν μέτριες επιδόσεις. Έτσι, στη Γ΄ Λυκείου που κρίνεται η εισαγωγή των μαθητών/-τριών στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση τα αγόρια παρουσιάζονται να έχουν ένα ξεκάθαρο προβάδισμα στα μαθηματικά στα συναφή με αυτά μαθήματα (Παπάς Γεώργιος, 1996).

Συμπερασματικά σχόλια

Από την προηγηθείσα επισκόπηση της βιβλιογραφίας συνάγεται το συμπέρασμα ότι η υπεροχή των αγοριών στα μαθηματικά είναι ένας κοινωνικά κατασκευασμένος μύθος και απόρροια σεξιστικών προκαταλήψεων ως προς το τι θεωρείται αποδεκτό και συμβατό με το κάθε φύλο. Όπως διαπιστώθηκε, η άποψη ότι τα αγόρια διαπρέπουν στα μαθηματικά σχετίζεται περισσότερο με ερευνητικά δεδομένα από τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου και από τις καλύτερες επιδόσεις των αγοριών συγκριτικά με αυτές των κοριτσιών στις εισαγωγικές εξετάσεις για την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Ωστόσο, το γεγονός ότι κατά τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού τα αγόρια και τα κορίτσια δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τις μαθηματικές τους ικανότητες, καταρρίπτει τους ισχυρισμούς σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικών ικανοτήτων και κλίσεων¹⁴ για τα δύο φύλα.

¹⁴ Ο ίδιος ο Piaget αμφισβήτησε την ύπαρξη της πολυσυζητημένης κλίσης στα μαθηματικά λέγοντας ότι: «αν ώθηθεί ο ισχυρισμός ότι υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των λογικομαθηματικών δομών και των λειτουργικών δομών της σκέψης, τότε ή θα πρέπει αυτή η κλίση να είναι αζεχώριστη με τη νοημοσύνη, κάτι που μάλλον δε

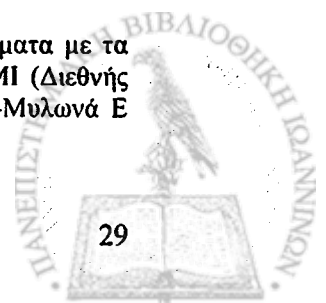
Παρότι, συνεπώς, κορίτσια και αγόρια διαθέτουν τις ίδιες νοητικές ικανότητες και είναι ανοιχτές στα φύλα όλες οι εκπαιδευτικές διαδρομές για κάποιους λόγους και με κάποιους τρόπους τα κορίτσια σταδιακά μένουν πίσω στις επιδόσεις και αυτοαποκλείονται από το γνωστικό αντικείμενο των θετικών επιστημών.

Αν δεχθούμε ότι τα μαθηματικά είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό κατασκεύασμα¹⁵, τότε, θα πρέπει να υπάρχουν διάφοροι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχέση των φύλων με τα μαθηματικά, διαμορφώνουν τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και ερμηνεύουν την παρατηρούμενη υποεκπροσώπηση των γυναικών σε συναφείς επιστημονικά κλάδους. Στην ενότητα που ακολουθεί θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το ρόλο των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση της σχέσης των αγοριών και των κοριτσιών με τα μαθηματικά.

συμβαίνει ή να έχει άμεση σχέση όχι με τα μαθηματικά ως περιεχόμενο όσο με τον τρόπο που διδάσκονται».

Όπως αναφέρεται στο Τρέσσου-Μυλκωνά & Σαμουρκάσογλου Ε. (1996)

¹⁵ "Τα μαθηματικά είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό κατασκεύασμα" ήταν το ένα από τα δύο αξιώματα με τα οποία άρχισε τη συζήτηση η L. Burton στο πάνελ του Συνεδρίου που οργάνωσε το 1993 η ICMI (Διεθνής Επιτροπή για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών) στη Σουηδία. Όπως αναφέρεται στο Τρέσσου-Μυλκωνά Ε (1997).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν διανοητικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες που να δικαιολογούν επαρκώς τις χαμηλές επιδόσεις των κοριτσιών, καθώς και την αρνητική τους στάση προς τα μαθηματικά. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλύσουμε τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων και των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών και εξηγούν τις όποιες διαφορές τους στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών ως αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης.

2.1 Φορείς κοινωνικοποίησης

Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές και θέσεις των βασικότερων θεωριών κοινωνικοποίησης¹⁶, οι περιβαλλοντικές και κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις έχουν καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση και εσωτερίκευση του ρόλου του φύλου. Με άλλα λόγια οι παρατηρούμενες ανάμεσα στα φύλα διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, στις νοητικές ικανότητες, στους τρόπους συμπεριφοράς κτλ. εγχαράσσονται στην ψυχοσύνθεση των φύλων με διάφορους μηχανισμούς, τρόπους και μέσα που συνιστούν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου (Μαραγκουδάκη, 2000). Καθοριστική σημασία για την κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου έχουν οι διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες και βιώματα των αγοριών και των κοριτσιών. Η διαφορετική αντιμετώπιση των αγοριών και των κοριτσιών αρχίζει από τις πρώτες στιγμές της γέννησής τους και συνεχίζεται σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής τους.

Βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης που διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό τις νοητικές ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών θεωρούνται η οικογένεια και το σχολείο. Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος κρίνονται αποφασιστικής σημασίας και σπουδαιότητας στη διαμόρφωση διαφορετικών νοητικών ικανοτήτων στα αγόρια και τα κορίτσια, ωστόσο το σχολείο με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους ενισχύει και αποκρυσταλλώνει τις διαφορές των φύλων.

¹⁶ Αναλυτική παρουσίαση των θεωριών κοινωνικοποίησης γίνεται στη μελέτη της Μαραγκουδάκη (2000) «Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο», σελ.53-72



2.1.1 Οικογένεια

Αποτελεί κοινό τόπο και γενική παραδοχή ότι η οικογένεια αποτελεί ένα βασικό και πολύ σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Η δομή της ελληνικής οικογένειας παραμένει σύμφωνη με τα παραδοσιακά πατριαρχικά πρότυπα. Ακόμα και σήμερα που πολλές γυναίκες είναι εργαζόμενες, οι ευθύνες του νοικοκυριού συνεχίζουν να είναι γυναικεία αρμοδιότητα, ενώ ο αγώνας του βιοπορισμού και οι ευθύνες για τα κοινά ανδρική αρμοδιότητα (Αλιμπράντη-Μαράτου, Λ., 1999). Η Ελλάδα μαζί με την Ισπανία βρίσκονται στην τελευταία θέση, όσον αφορά στην κατανομή των εργασιών στο νοικοκυριό, σε σύγκριση με όλες τις άλλες χώρες της Ε.Ε (European Commission, 1998). Επιπλέον, η Ελλάδα – μαζί με την Ισπανία και την Ιταλία – παρουσιάζουν τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό (Eurostat, 2001).

Οι σχέσεις των φύλων στην οικογενειακή ζωή είναι έντονα πατριαρχικές, πράγμα που σημαίνει ότι και οι ορισμοί της θηλυκότητας και του ανδρισμού, που μεταβιβάζονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι συγκεκριμένοι και ιεραρχικά διαβαθμισμένοι. Με άλλα λόγια η οικογένεια κατασκευάζει τις ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες και αποσπά με έμμεσο τρόπο την αποδοχή, ως κάτι φυσιολογικού, της κυριαρχίας του αρσενικού πάνω στο θηλυκό (Αμπού, 2006).

Κατ' αυτόν τον τρόπο μέσω της μίμησης συμπεριφορών και πράξεων κορίτσια και αγόρια αφομοιώνουν τις παραδοσιακές έννοιες της θηλυκότητας και του ανδρισμού και τους προσδωκόμενους κοινωνικούς τους ρόλους. Μέσα στην οικογένεια η κοινωνικά αποδεκτή και κατάλληλη συμπεριφορά για το κάθε φύλο μεταβάλλεται σε κοινωνικά αποδεκτούς και κατάλληλους για το κάθε φύλο επιστημονικούς κλάδους¹⁷. Οι γονείς, δηλαδή, από πολύ νωρίς διαφοροποιούν τις απαιτήσεις και τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο του παιδιού και κατασκευάζουν με άμεσο και έμμεσο τρόπο ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και κλίσεις. Με πρακτικές ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης οι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίζουν με παιχνίδια τυπικά και κατάλληλα για το φύλο¹⁸ τους, ενώ τα αποθαρρύνουν για το

17 Οι γονείς των κοριτσιών που φοιτούσαν στην τεχνική εκπαίδευση (Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια) επιθυμούσαν να ακολουθήσουν τα κορίτσια τους την ειδικότητα της πληροφορικής σε ποσοστό 6,7% (οπ. π. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1991)

18 Τα είδη των παιχνιδιών που αγοράζονται, θεωρούνται τυπικά και κατάλληλα για τα κορίτσια είναι μια μεγάλη ποικιλία από κούκλες, διάφορα είδη για τη φροντίδα και την περιποίηση της κούκλας- καρτσάκια, κρεβατάκια, μπανάκια, κουκλόρουχα κτλ- είδη οικιακής χρήσης σε μικρογραφία, πάνινα ζωάκια. Αντίθετα τα παιχνίδια που απευθύνονται στα αγόρια είναι μεταφορικά μέσα παντός είδους- αυτοκίνητα, τρένα, πλοία, αεροπλάνα – όπλα, στρατιωτάκια, μπάλες, παιχνίδια κατασκευών.(Μαραγκουδάκη, 2000).



αντίθετο. Έτσι, π.χ. προτιμούν να αγοράζουν για τα κορίτσια τα λεγόμενα μαλακά παιχνίδια και διάφορες κούκλες που ενισχύουν το συναίσθημα της φροντίδας και της προστασίας, ενώ στα αγόρια παιχνίδια κατασκευών που ενισχύουν την οπτικο-χωροταξική ικανότητα. Παράλληλα ενθαρρύνουν πολύ περισσότερο τα αγόρια σε παιχνίδια που απαιτούν σωματική κίνηση (Φρειδερίκου 2004) με αποτέλεσμα αυτά να κατακτούν από πολύ νωρίς την αίσθηση του χώρου. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι και ο Η/Υ αντιμετωπίζεται από τους γονείς ως παιχνίδι-μηχανή που απευθύνεται κυρίως στα αγόρια¹⁹.

Δεδομένου ότι τα παιχνίδια δεν είναι μόνο αντικείμενα διασκέδασης, αλλά δημιουργούν ικανότητες και ενισχύουν δεξιότητες, κατά γενική ομολογία, τα παιχνίδια των αγοριών είναι περισσότερο επιμορφωτικά και εξασκούν δεξιότητες που είναι απαραίτητες στα μαθηματικά και την τεχνολογία, ενώ τα παιχνίδια που απευθύνονται στα κορίτσια, τα διδάσκουν πολύ λίγα για τους νόμους που διέπουν το φυσικό κόσμο (Tobias, 1978).

Η παρέμβαση των γονιών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην εμπέδωση της ταυτότητας του φύλου δεν εξαντλείται στις επιλογές των παιχνιδιών, αλλά συνεχίζεται έως την ενηλικίωση. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η συμβολή τους άμεση ή έμμεση στη δημιουργία και ανάπτυξη της λεγόμενης κλίσης προς τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.

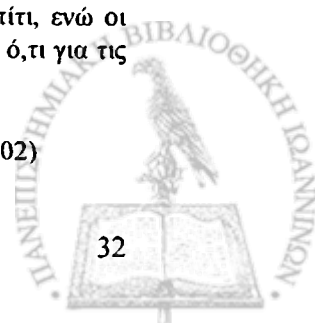
Σύμφωνα με τις έρευνες των Yee & Eccles (1998)²⁰ οι γονείς των αγοριών αποδίδουν την επιτυχία του παιδιού τους στα μαθηματικά στο «έμφυτο ταλέντο» του (σχετικά με την ανδρική υπεροχή και τις μαθηματικές ικανότητες βλ. κεφ. 1^ο), σε αντίθεση με τους γονείς των κοριτσιών, οι οποίοι αποδίδουν την επιτυχία του παιδιού τους στη μεγάλη προσπάθεια που κατέβαλαν. Νεότερη έρευνα των Raty, et al., (2002) κατέληξε στα ίδια συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι γονείς αγοριών υπερεκτιμούσαν τις μαθηματικές ικανότητες των παιδιών τους σε αντίθεση με τους γονείς των κοριτσιών. Γενικότερα, οι γονείς των κοριτσιών θεωρούν ότι οι κόρες τους ενδιαφέρονται πολύ λίγο για τα μαθηματικά και για δραστηριότητες που έχουν σχέση με τις ικανότητες αίσθησης του χώρου (Beyer, 1995)²¹.

Έτσι, οι γονείς θεωρούν φυσιολογικό ότι τα αγόρια και τα κορίτσια επιλέγουν διαφορετικές κατευθύνσεις μαθημάτων στο σχολείο και σπουδάζουν, τελικά, διαφορετικά

¹⁹ Στις Η.Π.Α., 5 φορές περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια χρησιμοποιούν υπολογιστή στο σπίτι, ενώ οι γονείς διαθέτουν δύο φορές περισσότερα χρήματα για προϊόντα τεχνολογίας για τους γιους τους απ' ό,τι για τις κόρες τους (Human Development Report, 1999.)

²⁰ Yee & Eccles (1997) όπως αναφέρεται στο Raty, H., Vanska, J., Kasanen, K. & Karkkainen R., (2002)

²¹ Beyer (1995) όπως αναφέρεται στο Scali (2000)



επιστημονικά αντικείμενα. Οι απόψεις τους, όμως, και οι προσδοκίες τους εσωτερικεύονται και από τα ίδια τα παιδιά, σε πολύ μικρή ηλικία. Σχετικές έρευνες εντόπισαν ότι από το Δημοτικό ακόμα τα παιδιά κάνουν την ίδια διαφοροποίηση (Λεονταρή, 1993). Δηλαδή, παρόλο που δεν έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στα μαθηματικά για τη διάρκεια του Δημοτικού σχολείου (Χατζηγεωργίου, 1996), τα αγόρια θεωρούν ότι είναι ικανότερα από τα κορίτσια στα μαθηματικά.

Ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τα κορίτσια αισθάνονται ότι δεν ενθαρρύνονται όσο τα αγόρια από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους να ασχοληθούν με τα μαθηματικά. Αυτό συμβαίνει, επειδή η μελέτη των μαθηματικών για τη μελλοντική ζωή των κοριτσιών δε θεωρείται ούτε χρήσιμη ούτε απαραίτητη (Τρέσσου-Μυλωνά, 1996). Οι γονείς, λοιπόν, αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος μεταβιβάζει στα κορίτσια το μήνυμα ότι τα μαθηματικά είναι δύσκολα και ότι είναι μια γνωστική περιοχή για άνδρες. Το μήνυμα αυτό προσδιορίζει και οριοθετεί σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών. Έτσι, τα κορίτσια διαμορφώνουν αρνητική στάση απέναντι στα μαθηματικά και αυτοποκλείονται από επιστημονικούς κλάδους που συνδέονται με προοπτικές καριέρας.

Κορίτσια και αγόρια φαίνεται ότι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των γονιών τους και η εκπαιδευτική τους πορεία λαμβάνει τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από τα συμπεράσματα της έρευνας του Χατζηγεωργίου (1996) που πραγματοποιήθηκε στο νομό Μαγνησίας τα έτη 1987-1991 και συνδύασε τις προσδοκίες των γονέων με τις πεποιθήσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι:

1. Η έκφραση επιθυμίας από την πλευρά των γονιών να ακολουθήσουν τα παιδιά τους σπουδές που βασίζονται στα μαθηματικά σχετίζεται με το φύλο των παιδιών. Τα αγόρια δηλώνουν ότι οι γονείς τα παροτρύνουν να σπουδάσουν μαθηματικά σε ποσοστό σχεδόν τριπλάσιο από αυτό που δηλώνουν τα κορίτσια. (συγκεκριμένα σε ποσοστό 34%, έναντι 13% των κοριτσιών).

2. Τα αγόρια του δείγματος απέδιδαν τη θετική τους στάση στα μαθηματικά σε τρεις λόγους:

- α) το μεγαλύτερο ποσοστό τους στους καλούς δασκάλους
- β) στην παρότρυνση και ενθάρρυνση της οικογένειάς τους και
- γ) σε επιτυχίες που είχαν στο μάθημα αυτό.

Τα κορίτσια συμφωνούν στον πρώτο και τρίτο λόγο, αλλά στη θέση του δεύτερου προβάλλουν διάφορες παραμέτρους του μαθήματος, όπως τη χρησιμότητα του, το ενδιαφέρον που βρίσκουν σε αυτό κ.λ.π..

3. Τα αγόρια επιλέγουν δέσμες (σημερινές κατευθύνσεις) που έχουν ως βασικό μάθημα τα μαθηματικά σε ποσοστό 66,7%, ενώ τα κορίτσια σε ποσοστό 33,3%. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η απόφαση των κοριτσιών για το ποια δέσμη θα ακολουθήσουν επηρεάζεται από το γεγονός αν έχει ή όχι μαθηματικά. Τέλος, τα κορίτσια τοποθετούν, συνήθως, τα μαθηματικά στην τελευταία θέση των προτιμήσεών τους για τα μαθήματα που προτιμούν να διδάσκονται.

Η διαμόρφωση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών επιλογών των αγοριών και των κοριτσιών αλλά και η τελική επιλογή επαγγέλματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς τους, αλλά και από τις αντιλήψεις τους για τον καταμερισμό εργασίας και τη θέση των φύλων. Δηλαδή, αν και επιθυμούν τα κορίτσια τους να σπουδάσουν, ωστόσο δε θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση την οικονομική τους ανεξαρτησία για να προχωρήσουν στη δημιουργία οικογένειας, κάτι βέβαια που είναι αναγκαία συνθήκη για τα αγόρια τους (Τρέσσου- Μυλωνά, Ε., 1997).

2.1.2 Σχολείο

Οι φεμινιστικές προσεγγίσεις²² που αναπτύχθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970, παρόλο που υιοθετούν διαφορετικές κοινωνιολογικές έννοιες ανάλυσης (όπως της κοινωνικής αναπαραγωγής, της πατριαρχίας, της σεξουαλικότητας, της ηγεμονίας, της άμισθης οικιακής εργασίας κ.τ.λ.) προκειμένου να αναδείξουν την αναπαραγωγή του φυλετικού καταμερισμού εργασίας, συγκλίνουν σε ένα βασικό σημείο, ότι το σχολείο διατηρεί και αναπαράγει ανισότητες, ανάμεσα στις οποίες ιδιαίτερα έντονη είναι η διάκριση των φύλων. Με βάση τις φεμινιστικές προσεγγίσεις έχουν γίνει αρκετές μελέτες αναφορικά με το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή και συντήρηση των ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα.

Παρά τις διαφορές που υπάρχουν στις θεωρητικές αφετηρίες και προσεγγίσεις των μελετών αυτών, ωστόσο, μπορούμε να αναφέρουμε τις παρακάτω κοινές θέσεις και παραδοχές:

1. Η οικογένεια αποτελεί τον τόπο αναπαραγωγής του κοινωνικού φύλου, ωστόσο το σχολείο επεκτείνει και νομιμοποιεί τη διαδικασία που ξεκίνησε ήδη στην οικογένεια (Αποτ,

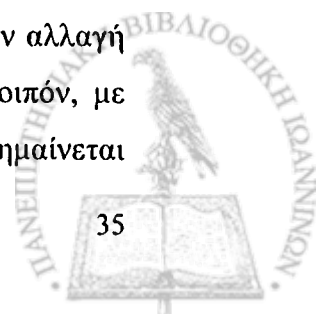
²² Για μια παρουσίαση των βασικών φεμινιστικών προσεγγίσεων (αρχές, θέσεις, παραδοχές, υποστηρικτές) γενικότερα, αλλά και για το σχολείο ειδικότερα βλέπε Β. Δεληγιάννη & Ζιώγου Σ.(επιμ), *Εκπαίδευση και Φύλο, Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1999, σελ.23-40

2006). Η συμπληρωματική λειτουργία των δύο βασικών φορέων κοινωνικοποίησης συμβάλλουν καταλυτικά στην εκπαιδευτική και στη συνέχεια στην κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Σύμφωνα με την Αρνοί το σχολείο παράγει και αναπαράγει ταυτόχρονα τις ανισότητες των φύλων, καθώς ενεργοποιεί διαδικασίες που πηγάζουν από την έννοια της «ιδεολογίας για τους ρόλους των φύλων», η οποία όμως ιδεολογία έχει μεταβιβαστεί και εγχαραχθεί κατά την πρωτογενή φάση κοινωνικοποίησης στο σπίτι. Υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά από την Αρνοί ότι μια τέτοιου είδους ιδεολογία «αποτελεί τόσο την αιτία όσο και το αποτέλεσμα των ανισοτήτων φύλου, καθώς η νέα γενιά μαθητών γίνεταί με τη σειρά της η νέα γενιά γονέων, εκπαιδευτικών, εργοδοτών κ.ο.κ, που κουβαλούν μαζί τους τις προϋποθέσεις μιας τέτοιας «ιδεολογίας για τους ρόλους των φύλων» (Αρνοί, όπ. π., σελ. 196). Το σχολείο επαναλαμβάνει τόσο συχνά τα καθιερωμένα πρότυπα φύλου, που μπορούμε να μιλάμε για ιδεολογικό βομβαρδισμό.

2. Η δομή της εκπαίδευσης είναι πατριαρχική με το ανδρικό φύλο να κυριαρχεί σε κάθε μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι γεγονός ότι το ανδρικό φύλο κατέχει την εξουσία και στο χώρο της εκπαίδευσης παρά το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μια αριθμητική υπεροχή (Μαραγκουδάκη, 1997). Κατά τη Holland (1999) το σχολείο έχει τη δυνατότητα να παράγει και να αναπαράγει τις πατριαρχικές σχέσεις των φύλων που παρατηρούνται στην κοινωνία «με τη δομή, την οργάνωση, τις εσωτερικές διαδικασίες του και γενικά με τη σύνδεσή του με τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που έχουν διαμορφωθεί στην κοινωνία» (Holland, 1999, σελ. 268).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι παρόλο που έχουν εξαλειφθεί οι άμεσες μορφές διάκρισης των φύλων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο επιβιώνουν έμμεσες μορφές διάκρισης που διαιωνίζουν τη γυναικεία υποταγή στη μισθωτή και οικιακή εργασία. Για παράδειγμα, στις εκπαιδευτικές αυτοβιογραφίες γυναικών, τις οποίες επιμελήθηκαν οι D. Spender E. και Sarah (1980) αναδεικνύεται ότι στο σχολείο τα κορίτσια έχουν «μάθει να χάνουν» παρότι αρχικά είχαν την ικανότητα να επιτύχουν. Φαίνεται, λοιπόν, να ισχύει μια αντιφατική πραγματικότητα. Ενώ, δηλαδή, παρέχονται οι ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για τα αγόρια και τα κορίτσια, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τα κορίτσια βιώνουν διαφορετικές εμπειρίες και λαμβάνουν διαφορετικά μηνύματα συγκριτικά με τα αγόρια.

3. Η νομικά κατοχυρωμένη ισότητα ευκαιριών αποδεικνύεται αναποτελεσματική στην πράξη, ή έστω ανεπαρκής. Η πραγματική ισότητα ευκαιριών είναι εφικτή μόνο με την κατάργηση των στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων που επιτυγχάνεται με την αλλαγή των στάσεων των μαθητών, των γονιών, των εκπαιδευτικών κτλ. Ουσιαστικά, λοιπόν, με αλλαγές στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των φύλων, όπου όπως επισημαίνεται



χαρακτηριστικά από την Μαραγκουδάκη (1994) «στα πλαίσια της συγκεκριμένης διαδικασίας η κυρίαρχη για τα φύλα ιδεολογία νομιμοποιείται και μεταβιβάζεται στα αγόρια και στα κορίτσια με ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές και επιτυγχάνεται η συναίνεση και η αποδοχή όλων όσων υπαγορεύει και οριοθετεί ως αρμόζοντα και “φυσικά” για το φύλο τους» (Μαραγκουδάκη, 1994, σελ. 141). Με άλλα λόγια το σχολείο μέσα από τη δομή και την όλη οργάνωσή του εγχαράσσει στα παιδιά ένα πλέγμα αξιών και προτύπων που προσδιορίζει μεταξύ άλλων τις απόψεις και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Γιαννακοπούλου Ε., 1997) με αποτέλεσμα η εκπαίδευση των κοριτσιών φτάνει να γίνει μια “επαληθευμένη προφητεία”.

Η Alison Kelly (1981)²³, στη μελέτη της σχετικά με την αποτυχία των κοριτσιών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, ισχυρίζεται ότι το σχολείο μέσα από μια διαδικασία, την οποία αποκαλεί «διαδικασία αποθάρρυνσης» αποθαρρύνει τα κορίτσια στο να πετύχουν στα συγκεκριμένα μαθήματα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, οι εκπαιδευτικές επιλογές των κοριτσιών χαρακτηρίζονται παραδοσιακές, καθώς διαχρονικά πια οι επιλογές τους δεν περιλαμβάνουν μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία ή η Πληροφορική. Οι παραδοσιακές, όμως, εκπαιδευτικές επιλογές τους, οδηγούν σε συγκεκριμένες με τη σειρά τους επαγγελματικές επιλογές που δεν αποδίδουν τα ίδια υλικά και συμβολικά οφέλη συγκριτικά με τις επιλογές των αγοριών.

Η Chisholm Lynne (1999) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «τα κορίτσια στην εφηβική ηλικία προχωρούν σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που, τελικά, θα τις οδηγήσουν σε τομείς εργασίας οι οποίοι κατακλύζονται από γυναίκες και σε θέσεις λιγότερο ευνοϊκές από οικονομική άποψη σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα ενσωματώνουν τις αποφάσεις αυτές σε ένα πλαίσιο σχεδίων για το μέλλον το οποίο εμπεριέχει μια σειρά από οικογενειακούς ρόλους- καθώς μάλιστα η σχολική τους εμπειρία δεν τις ενθαρρύνει να πράξουν διαφορετικά» (Chisholm Lynne, 1999, σελ. 291).

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η φεμινιστική οπτική από διαφορετικές αφετηρίες αναδεικνύει και οριοθετεί το «τι κάνει» το σχολείο και το «πώς το κάνει», αναφορικά με το ζήτημα της αναπαραγωγής της κυρίαρχης για τα φύλα ιδεολογίας. Είναι φανερό η τάση –ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια– να συνυπάρχουν όλες οι απόψεις, γιατί όπως τονίζεται χαρακτηριστικά «ο στόχος όλων αυτών των ερευνών, δηλαδή η μεγαλύτερη ισότητα για τις γυναίκες, ήταν πολύ σημαντικός για να δίνουμε έμφαση στις θεωρητικές διαφορές των φεμινιστικών προσεγγίσεων» (Whyld, J., 1983, σελ.26)²⁴.

²³ Alison Kelly (1981) όπως αναφέρεται στο Arnot (2006)

²⁴ Whyld, J., 1983, όπως αναφέρεται στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ., 1999

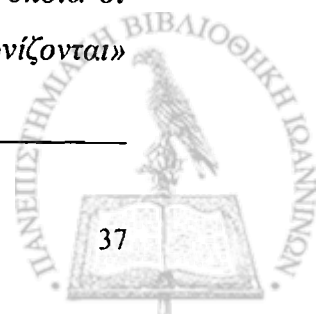


Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, πολλοί είναι οι παράγοντες που ενεργοποιούν τις διαδικασίες διάκρισης των φύλων. Μπορούμε να αναφέρουμε τη δομή και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, τα συμβολικά μηνύματα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, τις διακρίσεις των φύλων στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους κ.τ.λ. Απ' όλες τις παραμέτρους που συνδέονται με το σχολικό θεσμό θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας σε δύο παράγοντες/ παραμέτρους της σχολικής ζωής, τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό προσωπικό. Η επιλογή μας αυτή δεν έγινε τυχαία, καθώς, όπως προκύπτει, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας τα σχολικά εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί μεταβιβαστές της «ιδεολογίας των φύλων» και θεωρούνται βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου.

2.1.2.α. Σχολικά εγχειρίδια

Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσε από το τέλος της δεκαετίας του '60 και αποτελεί βασικό πεδίο έρευνας της φυλετικής ανισότητας σε διεθνές επίπεδο. Κοινό στοιχείο των ερευνών είναι το ενδιαφέρον τους για την αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους παρουσιάζεται μέσα στα βιβλία το κοινωνικό φύλο και ιδιαίτερα το γυναικείο φύλο. Στις μελέτες που έγιναν στις ΗΠΑ και τη Βρετανία η εικόνα που προκύπτει είναι αυτή της κατωτερότητας των γυναικών. Έτσι, ο τρόπος που προβάλλονται οι γυναίκες στα σχολικά εγχειρίδια έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, οι γυναίκες είναι απύσες σε όλες τις σημαντικές στιγμές του δυτικού πολιτισμού. Δεύτερον, τα επαγγέλματα που ασκούνται από γυναίκες είναι παραδοσιακά και με περιορισμένες προοπτικές ανέλιξης. Τρίτον, διαπιστώνεται μια υπερβολική σύνδεση των γυναικών με την οικογενειακή ζωή (Arnot, 2006).

Στην Ελλάδα οι μελέτες ξεκινούν τη δεκαετία του '70 και διαρκούν ως σήμερα. Η επιλογή των ερευνητών/τριών να εστιάσουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στα σχολικά εγχειρίδια θεμελιώνεται στις βασικές αρχές και θέσεις των θεωριών κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τις οποίες το έντυπο υλικό που απευθύνεται σε παιδιά συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου (sex role socialization). Η Μαραγκουδάκη (2000) από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συμπεραίνει ότι « το έντυπο υλικό για παιδιά αποβαίνει ένα από τα μέσα με τα οποία οι παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα αναπαράγονται και διαιωνίζονται»



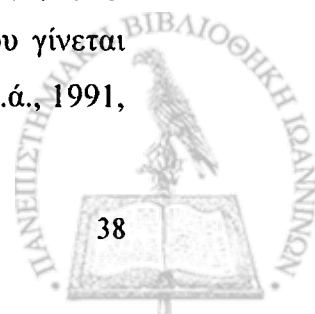
(Μαραγκουδάκη, 1995, σελ. 11). Σε παρόμοια διαπίστωση καταλήγει και η Φρειδερίκου (1995) καθώς, όπως υπογραμμίζει «τα αναγνωστικά δεν είναι μόνο τεχνικά εγχειρίδια που εισάγουν στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας και της γραφής, αλλά και όργανα μύησης στο σύστημα των κυρίαρχων αξιών και ιδεών, προς τους μέσους όρους των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα τείνει, καταρχήν, να εξομοιώνει τις ατομικές αποκλίσεις, προκειμένου να εξασφαλίσει κοινόχρηστες αντιλήψεις για το μείζον δυνατόν της κοινωνικής συνοχής» (Φρειδερίκου, 1995, σελ. 15).

Με βάση τις θεωρητικές αυτές αρχές, η έρευνα στην Ελλάδα εστιάστηκε κυρίως στα Αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου και στα εγχειρίδια η «Γλώσσα». Μια σειρά από ενδιαφέρουσες εργασίες για τη βαθμίδα αυτή διαπιστώνουν ότι τα σχολικά βιβλία συμβάλλουν καθοριστικά στην παραγωγή και την αναπαραγωγή των ορισμών της θηλυκότητας και του ανδρισμού, καθώς βρίθουν πληροφοριών σχετικά με το τι θεωρείται αποδεκτό και ενδεδειγμένο για το κάθε φύλο, ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας ευθυγραμμίζονται με τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα και ποια επαγγέλματα θεωρούνται κατάλληλα για το κάθε φύλο. Έτσι, τα παιδιά μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση των βιβλίων εμπεδώνουν την ταυτότητα του φύλου τους, εσωτερικοποιούν τις στερεότυπες για τα φύλα αντιλήψεις και μιμούνται ό,τι και όσα οι χαρακτήρες του ίδιου με αυτά φύλου προβάλλονται να εκτελούν ή να εκδηλώνουν (Φραγκουδάκη, 1979, Κανταρτζή, 1991 κ.ά.).

Στην επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας είναι λίγες οι μελέτες που διερευνούν άλλα γνωστικά πεδία ή άλλη σχολική βαθμίδα πέρα από αυτή του Δημοτικού. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

α) Τα δύο φύλα μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση προβάλλονται να δραστηριοποιούνται σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνίας. Οι άνδρες δραστηριοποιούνται στο δημόσιο χώρο και οι γυναίκες στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999, Λούβρου, 1994).

Στα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης η συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων αποτυπώνει και μια πρώτη εικόνα της διαφορετικής τους αντιμετώπισης. Οι άνδρες στα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών εμφανίζονται υπερβολικά συχνά και σε ρόλους τυπικά ανδρικούς. Δηλαδή, κινούνται στις πόλεις, αναπτύσσουν ποικιλία δραστηριοτήτων και εκτελούν εργασίες που απαιτούν κόπο και σωματική δύναμη. Οι ελάχιστες απεικονίσεις των γυναικών είναι πάντα σε τυπικούς γυναικείους ρόλους (μητέρες, νοικοκυρές, χορεύτριες κ.ά.) και σχεδόν ποτέ δεν απεικονίζονται σε ενότητες που γίνεται ανάλυση θεμάτων όπως οι δυνάμεις, η ισχύς, το έργο και η ενέργεια (Δασκαλάκης κ.ά., 1991, Ζενάκος, κ.ά., 1994, Παντίσκα & Ραβάνης, 1995).



β) Οι άνδρες και οι γυναίκες ασκούν επαγγέλματα που παραδοσιακά ταυτίζονται με το ανδρικό ή το γυναικείο φύλο αντίστοιχα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999)

γ) Διατηρείται η πατριαρχική νοοτροπία στις αναπαραστάσεις για τους ρόλους αγοριών και κοριτσιών (Μαραγκουδάκη, 2000).

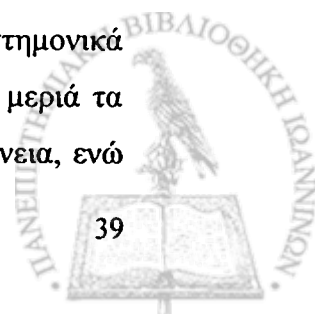
δ) Παρατηρείται μια εμμονή στην ταύτιση της έννοιας του πολίτη με το ανδρικό φύλο ((Αθανασιάδου Χ. & Πετρίδου Β., 1997)

ε) Εντοπίζονται, επίσης, μια σειρά επιμέρους θεμάτων, όπως ο σεξισμός στη γλώσσα (Αθανασιάδου Χ. & Πετρίδου Β., 1997) και η απουσία γυναικών από τις συγγραφικές ομάδες των βιβλίων (Φρειδερίκου, 1995).

Από όλη αυτή τη συζήτηση για τον αναπαραγωγικό ρόλο των σχολικών εγχειριδίων εμείς θα επικεντρωθούμε στις επισημάνσεις των μελετών ως προς τους τρόπους προβολής των ανδρών και των γυναικών στον επαγγελματικό τομέα. Κοινή διαπίστωση των σχετικών ερευνών είναι ότι η γυναικεία παρουσία στην αγορά εργασίας περιλαμβάνεται, αλλά αφορά, σχεδόν πάντα, επαγγέλματα κατώτερου κοινωνικού κύρους (εργάτρια, παραδουλεύτρα, αγρότισσα κτλ).

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η έρευνά της Δεληγιάννη (1999) που ανέλυσε τα εγχειρίδια «Η γλώσσα μου» που προβλέπονταν για το Δημοτικό. Διαπίστωσε ότι τα επαγγέλματα που παρουσιάζονται να ασκούνται από άνδρες είναι σαφώς περισσότερα, συνολικά 171 (87,6%), ενώ αυτά που φέρονται να ασκούνται από γυναίκες 24 (12,6%), δηλαδή η συχνότητα αναφοράς ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων παρουσιάζει μια αναλογία 7 προς 1 (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999). Έμμεσα, λοιπόν, αγόρια και κορίτσια λαμβάνουν το μήνυμα ότι για το ανδρικό φύλο υπάρχει ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών επιλογών, ενώ αντίθετα ότι το γυναικείο φύλο δε διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για να αξιοποιήσει επαγγελματικές ευκαιρίες. Καθώς, λοιπόν, η εργασία των γυναικών παρουσιάζεται ως επικουρική και δεν ταυτίζεται με προσωπικές επιλογές ή επαγγελματικές φιλοδοξίες μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια μεταβιβάζουν και συντηρούν την πατριαρχική νοοτροπία και παραποιούν την σημερινή πραγματικότητα.

Οι γυναίκες στα σχολικά εγχειρίδια ακόμα και όταν παρουσιάζονται να ασκούν ένα επιστημονικό επάγγελμα, όπως της γιατρού δεν είναι έγγαμες και φυσικά δεν έχουν παιδιά. Στις περιπτώσεις που αναφέρονται ως εργαζόμενες μητέρες είναι συνήθως υφάντρες, εργάτριες ή δε γίνεται καμία αναφορά στο επάγγελμα που ασκούν (Αναγνωστοπούλου Δ., 1997). Πράγμα που σημαίνει ότι η μητρότητα δεν μπορεί να συνδυαστεί με επιστημονικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα καριέρας και υψηλών απαιτήσεων. Έτσι, από τη μια μεριά τα νεαρά κορίτσια έρχονται αντιμέτωπα με το πλασματικό δίλημμα καριέρα ή οικογένεια, ενώ



από την άλλη βομβαρδίζονται με τα παραδοσιακά πρότυπα της θηλυκότητας που συνδέονται πολύ περισσότερο με τη μητρότητα και λιγότερο με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η βασική αναπαράσταση των γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια, ως ατόμων που δεν είναι αναγκασμένα να εργάζονται ή όταν εργάζονται δεν είναι απαραίτητο να ασκούν απαιτητικά επαγγέλματα, συρρικνώνει τις φιλοδοξίες των κοριτσιών και ταυτόχρονα εξασφαλίζει τη συναίνεση τους στην αποδοχή της κυριαρχίας των ανδρών. Χαρακτηριστικά υπογραμμίζεται από την Αγοῦ (2006) «τα κορίτσια ενθαρρύνονται να επιλέξουν «ελεύθερα» το κατώτερο κύρος τους και να αποδεχτούν την εκμετάλλευσή τους σαν κάτι φυσιολογικό» (Αγοῦ, οπ. π. , σελ.194).

Γενικότερα, τα σχολικά εγχειρίδια, ως ένα μεγάλο βαθμό, προβάλλουν μια πραγματικότητα παρωχημένη που έρχεται σε αντίφαση με τις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στο χώρο της εργασίας. Είναι χαρακτηριστικό, ότι, παρόλο που τα βιβλία επανεκδίδονται, και θα περίμενε κανείς να αναθεωρούνται, βασίζονται σε μια βιβλιογραφία που χρονολογείται μέχρι το 1985-1986 (Αθανασιάδου Χ. & Πετρίδου Β., 1997). Τα σχολικά εγχειρίδια παραβλέποντας τις εξελίξεις στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα αποπροσανατολίζουν τις επιλογές των παιδιών και δεν προσφέρουν ένα σύγχρονο γυναικείο πρότυπο για να ταυτιστούν οι μικρές μαθήτριες. Οι αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων για την πραγματικότητα δημιουργούν σύγχυση στα παιδιά και τα αποπροσανατολίζουν συρρικνώνοντας τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, αλλά και δημιουργώντας προκαταλήψεις τόσο για τους ρόλους των φύλων όσο και για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς που οφείλει να έχει κάθε φύλο.

Οι αλλαγές στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την άρση των στερεότυπων αντιλήψεων. Ένα σχολικό εγχειρίδιο με μη σεξιστικό περιεχόμενο από μόνο του δεν μπορεί να αλλάξει τις παγιωμένες αντιλήψεις και τα καθιερωμένα πρότυπα. Τα μηνύματα των σχολικών εγχειριδίων μεταβιβάζονται στους μαθητές και τις μαθήτριες από τους εκπαιδευτικούς, έτσι, ακόμα και ένα μη σεξιστικό εγχειρίδιο στα χέρια ενός/ μιας συντηρητικού/ ης εκπαιδευτικού ακυρώνεται, ως προς τις δυνατότητες του, να συμβάλει αποτελεσματικά στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Παρακάτω, θα ασχοληθούμε, μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, με το ρόλο των εκπαιδευτικών και τη δική συμβολή στη συντήρηση των παραδοσιακών προτύπων της θηλυκότητας και του ανδρισμού.

2.1.2.β. Οι Εκπαιδευτικοί

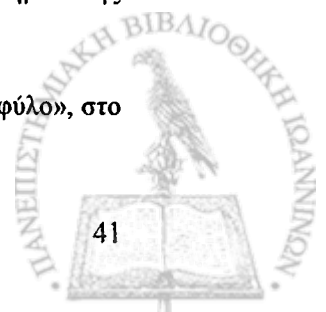
Η έρευνα για τους/τις εκπαιδευτικούς έχει τεράστιο ενδιαφέρον, καθώς οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) θεωρούνται οι βασικοί διαμεσολαβητές ανάμεσα στα μηνύματα που μεταβιβάζει το σχολείο στους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι, η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που δομούν οι εκπαιδευτικοί για τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό, των απόψεων και των πεποιθήσεων τους για τους ρόλους των φύλων και τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τους/ τις ερευνητές/ τριες.

Η πρόκληση την οποία αντιμετώπισαν οι ερευνητές/ τριες ήταν το να διερευνήσουν αν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν απλούς «μεταβιβαστές»²⁵ των καθιερωμένων κοινωνικών προτύπων ή εάν αναλαμβάνουν ένα ρόλο μετασχηματιστικό. Δηλαδή, αν και σε ποιο βαθμό αποτελούν ένα είδος φίλτρου ανάμεσα στα μηνύματα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια και στους δέκτες τους, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες. Φαίνεται ότι στα πλαίσια της πολιτισμικής αναπαραγωγής ισχύει το δεύτερο, καθώς κυριάρχησε η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργά υποκείμενα που διαμορφώνουν το περιβάλλον και διαμορφώνονται από αυτό. Με άλλα λόγια «από τη μια μεριά αναπαράγουν τις κοινωνικές αξίες, ενώ από την άλλη ανθίστανται σε αυτές που θεωρούν ότι είναι ανταγωνιστικές στις προσωπικές τους ιδεολογίες ως εκπαιδευτικών» (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Αθανασιάδου, Χ., 1997, σελ. 96). Άρα, δεν αποτελούν παθητικά όργανα της κυρίαρχης ιδεολογίας για τα φύλα, αντιθέτως μεταβιβάζουν τα μηνύματα των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, αφού πρώτα τα έχουν επεξεργαστεί.

Με δεδομένη, όμως, την υπάρχουσα αντιφατική πραγματικότητα τα μηνύματα που τελικά διαμεσολαβούνται από τους/ τις εκπαιδευτικούς για τους ρόλους και τον προορισμό των δύο φύλων είναι εξίσου αντιφατικά. Δηλαδή, τα ΜΜΕ και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον προβάλλουν αντιθετικά ζεύγη γυναικείων προτύπων. Από τη μια μεριά προβάλλουν τη δικαίωση του αγώνα των γυναικών για ισότητα και από την άλλη την οικονομική και τη σωματική εξάρτησή των γυναικών ως κάτι φυσικό και αναμενόμενο. Επίσης, παράλληλα με το πρότυπο της ικανής και έξυπνης γυναίκας προβάλλουν το πρότυπο της αφελούς και υπάκουης κουκλίτσας.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί για να μην αναπαράγουν τις κοινωνικές προκαταλήψεις που ισχύουν για τα φύλα θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι/ ες στο ζήτημα της

²⁵ Δεληγιάννη- Κουιμτζή Β. & Αθανασιάδου Χ.(1997): «Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο», στο *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 96



ανισότητας των φύλων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θετικής κατεύθυνσης απουσιάζουν εντελώς ή προσεγγίζονται ελλιπέστατα, αντικείμενα παιδαγωγικού και κοινωνικού προβληματισμού. Μόνο σε τμήματα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών παραδίδονται μαθήματα προπτυχιακού κύκλου σπουδών σχετικά με το φύλο (Σ. Ζιώγου & Α. Κανέλλου, 2003). Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της επαγγελματική τους σταδιοδρομίας οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια συναφή με τη θεματική του φύλου. Αυτό πρακτικά σημαίνει, ότι αφού δεν έχουν ασκηθεί στο να εντοπίζουν ανισότητες ανάμεσα στα φύλα στους διάφορους κοινωνικούς τομείς κατά συνέπεια δεν είναι σε θέση να ανιχνεύουν διαφορές, να προβληματίζονται σχετικά με τα προβαλλόμενα πρότυπα και να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την προσωπική τους συμβολή στις διαδικασίες του συμβολικού διαχωρισμού των φύλων (Φρόση, Λ., 2005).

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας τόσο από την Ελλάδα όσο και από άλλες χώρες, επιβεβαιώνει τα παραπάνω και παράλληλα μας οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

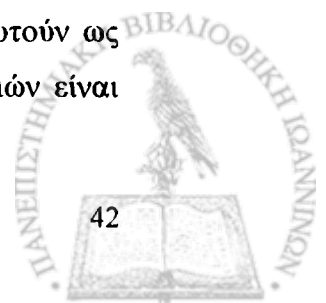
1. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υπέρμαχοι της πολιτικής των ίσων ευκαιριών και δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής, στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές δεν αντανakλάται αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο (Massey & Christensen, 1990).

2. Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η ανισότητα των φύλων είναι εκπαιδευτικό ζήτημα (Acker, 1988) και υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει ικανοποιητικά όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου για τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Clarricoates K., 1988).

3. Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τα αγόρια προς την επιλογή επαγγελμάτων υψηλού κύρους, ακόμα και αν αυτά έχουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ τα κορίτσια, ακόμα και αν έχουν υψηλές επιδόσεις, τα προτρέπουν στην επιλογή επαγγελμάτων που παραδοσιακά θεωρούνται κατάλληλα για το γυναικείο φύλο (Stanworth, M., 1986).

4. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο να διδάσκουν κορίτσια, επειδή είναι υπάκουα και επιμελή (Spender D., 1988), ωστόσο τους αρέσει περισσότερο να διδάσκουν αγόρια, επειδή πιστεύουν ότι έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα και υψηλότερες μαθησιακές ικανότητες (Clarricoates K., 1989).

5. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών τα κορίτσια αντιλαμβάνονται ότι η συμπεριφορά τους αξιολογείται διαφορετικά. Οι λεκτικές πρωτοβουλίες των μαθητριών αποθαρρύνονται συχνά και είναι πιθανό να ερμηνευτούν ως «θορυβώδης ή επιθετική συμπεριφορά», ενώ αντίστοιχες πρωτοβουλίες των αγοριών είναι



πιθανό να εκτιμηθούν ως «λεκτική ευχέρεια» και να επιβραβευτούν, γιατί μαρτυρούν «ηγετικές ικανότητες»(Spender D., 1988).

6. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν διαφορετικές ερμηνείες, όταν αιτιολογούν τις καλές ή κακές επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Οι αποτυχίες των αγοριών, σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, οφείλονται σε έλλειψη προσπάθειας, ενώ των κοριτσιών σε μειωμένη ικανότητα (Riddel, 1989). Επίσης, οι επιτυχίες των αγοριών κρίνονται ως αναμενόμενες, λόγω των αυξημένων νοητικών ικανοτήτων τους, ενώ των κοριτσιών αποδίδονται σε μη σταθερούς παράγοντες όπως η τύχη ή η βοήθεια από τους/ τις ίδιους/ ες τους/ τις εκπαιδευτικούς (Fennema et al, 1990,)²⁶. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η Katherine Clarricoates (1989) η οποία διαπίστωσε ότι η υψηλή επίδοση ενός κοριτσιού αντιμετωπίζεται από τους /τις διδάσκοντες/ ουσες ως δεδομένη, ενώ η κακή τους επίδοση συνδέεται με την αντίληψη ότι τα κορίτσια προορίζονται για άλλους ρόλους για τους οποίους η ακαδημαϊκή επίδοση δεν αποτελεί προϋπόθεση. Τέτοιοι ρόλοι θεωρούνται της μητέρας και της συζύγου.

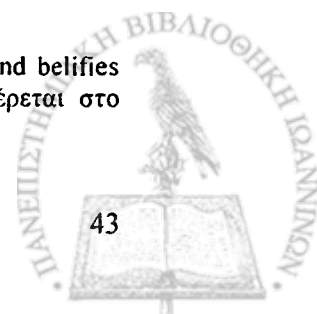
Η παραπάνω εικόνα αναδύεται και μέσα από τις ελληνικές έρευνες. Κοινή διαπίστωση των μελετών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα φύλα δημοκρατική και χωρίς διακρίσεις, όταν, όμως, διερευνώνται οι βαθύτερες αντιλήψεις τους και οι πρακτικές (που οι ίδιοι καταθέτουν ότι ακολουθούν), ανιχνεύονται σεξιστικές συμπεριφορές και στερεότυπες πεποιθήσεις. Ειδικότερα:

1. Οι εν ενεργεία αλλά και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν, όταν ερωτώνται γενικότερα για θέματα ισότητας, ότι ασπάζονται την ισότητα των φύλων και είναι ευαισθητοποιημένοι/ ες με το θέμα αυτό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ., 1998).

2. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο συμβάλλει στη συντήρηση και αναπαραγωγή των διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα, αλλά ούτε μπορούν να αναγνωρίσουν την έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων (Κανταριτζή, 1996, Χιονίδου-Μοσχοφόγλου Μ., 1996).

3. Οι εκπαιδευτικοί, όταν ερωτώνται για την ισότητα των φύλων στη δημόσια ζωή και στην ιδιωτική ζωή αποκαλύπτονται συντηρητικοί και ο λόγος τους αντικατοπτρίζει πατριαρχικές αντιλήψεις. Οι αναπαραστάσεις τους στηρίζονται στη διχοτόμηση των αρμοδιοτήτων των φύλων. Η κύρια αναπαραστάση του άνδρα στη δημόσια σφαίρα είναι ως υπεύθυνου για τις πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις και ως ενεργού πολίτη, αντίθετα η

²⁶ Fennema, E. and Peterson P. and Carpender, T, and Lubniski, C (1990): Teachers attributions and beliefs about girls, boys and Mathematics, in *Mathematics Educational studies* 21:55-69. Όπως αναφέρεται στο Χιονίδου-Μοσχοφόγλου Μ., (1996)



κύρια αναπαράσταση της γυναίκας είναι ως παθητικού δέκτη των εξελίξεων. Στην ιδιωτική ζωή οι ρόλοι και οι δραστηριότητες των φύλων είναι το ίδιο σαφείς και διακριτοί. Η γυναίκα, δηλαδή, επωμίζεται τη φροντίδα της οικογένειας και είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών. ωστόσο οι σοβαρές και κρίσιμες αποφάσεις είναι ανδρική φροντίδα. Ουσιαστικά η κεφαλή του σπιτιού παραμένει ο άντρας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ., 1998).

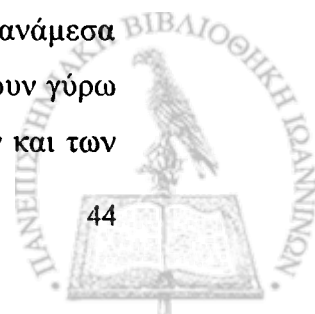
4. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, όταν αξιολογούν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες των μαθητών και των μαθητριών τους, διχτομοούνται κατά φύλο. Θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες ικανότητες, όπως εξυπνάδα, επινοητικότητα, ευστροφία, φαντασία, τόλμη. ακόμα και όταν αποτυγχάνουν, ενώ αποδίδουν τις επιτυχίες των κοριτσιών σε παράγοντες οι οποίοι δεν είναι σταθεροί και συγκεκριμένοι, όπως η μεθοδικότητα, η τάξη, η επιμέλεια, η νοικοκυροσύνη, η εργατικότητα κ.τ.λ. (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1996).

5. Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στα αγόρια και τα κορίτσια από τους/ τις εκπαιδευτικούς είναι διαφορετικοί και αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές αντιλήψεις για τις ικανότητες και συμπεριφορές των φύλων. Δηλαδή, στα κορίτσια αποδίδονται χαρακτηρισμοί όπως επιμελή, μελετηρά, τακτικά, ενώ στα αγόρια έξυπνα, άτακτα, τσαπατσούλικά (Φρόση, 2005).

6. Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συνδέσουν τη δική τους συμβολή στις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών τους και πολύ περισσότερο στις επαγγελματικές τους επιλογές. Γενικά, θεωρούν ότι η διαμόρφωση των επιλογών των μαθητών/τριών οφείλεται σε πολλούς άλλους παράγοντες και ελάχιστα στη δική τους συμβολή ή τις δικές τους πρακτικές (Φρόση, 2005). Μολονότι, πλήθος ερευνών έχει καταδείξει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια είναι διαφορετικές ακόμα και αν αυτά έχουν αντίστοιχα τα ίδια προσόντα, ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται άμεσα για αυτό το αμφισβητούν και απορρίπτουν τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1996).

7. Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη συντήρηση της διχοτόμησης της σχολικής γνώσης σε *ανδρικές* και *γυναικείες* κατευθύνσεις σπουδών. Θεωρούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, κυρίως, τα αγόρια ικανότερα στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης (Σταυρίδου κ.ά, 1999), ενώ τα κορίτσια ικανότερα στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000).

Οι παραπάνω ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παλινδρομούν ανάμεσα στις στερεότυπες για τα φύλα αντιλήψεις και στις κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους. Διαφαίνεται πως, όταν ερμηνεύουν τις καλές και κακές επιδόσεις των αγοριών και των



κοριτσιών δεν περιγράφουν απλά την πραγματικότητα, αλλά συμβάλλουν στη δόμηση μιας πραγματικότητας με την οποία καλούνται να συμμορφωθούν τα αγόρια και τα κορίτσια.(Φρόση, 2005)

Με βάση όσα αναφέρθηκαν μέχρις εδώ προκύπτει ότι οι διαφορετικές εικόνες ή πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών, οδηγούν στη δόμηση διαφορετικών προσδοκιών. Αυτό δεν θα σήμαινε πρακτικά κάτι, εάν δεν είχε επίδραση τόσο στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους όσο και στις επιδόσεις και τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών και των μαθητριών. Οι αντιλήψεις, δηλαδή, αυτές και οι προσδοκίες τους ενεργοποιούν πρακτικές που οδηγούν στη διαφορετική και άνιση αντιμετώπιση των αγοριών και των κοριτσιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε βαθμό που φαίνεται ότι συμβάλλει ώστε οι διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια να αποβαίνουν μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Σολωμονίδου, 1998).

Είναι γνωστό ότι η συμπεριφορά και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν ριζικά τη μελλοντική ζωή των μαθητών και των μαθητριών τους (Rosenthal & Jacobson, 1968). Διότι, τα παιδιά έχουν την τάση να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες των δασκάλων τους και προσπαθώντας να τις εκπληρώσουν προσαρμόζουν σε αυτές τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι διαφορετικοί εξωτερικοί παράγοντες, επιδρούν στη διαμόρφωση ενός εσωτερικού πλέγματος αντιλήψεων των ατόμων σχετικά με τις ιδιαίτερες ικανότητες και δυνατότητές τους.

2.2 Πεποιθήσεις και συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης

Οι παραπάνω διαπιστώσεις για το ρόλο των φορέων κοινωνικοποίησης αναδεικνύουν με διαφορετικούς τρόπους ότι οι άνθρωποι, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, δομούν τις δικές τους υποκειμενικές ερμηνείες για τα πράγματα. Έτσι, τα κορίτσια και τα αγόρια αναπτύσσουν την προσωπική τους στάση για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα σύμφωνα με τις επικρατούσες αντιλήψεις για το φύλο τους και το *φύλο* των γνωστικών αντικειμένων τα οποία διδάσκονται.

Τα μαθηματικά, κατά την επικρατούσα στο ευρύ κοινό αντίληψη, θεωρούνται ψυχρά, απόμακρα, αντικειμενικά, εξαιρετικά δύσκολα και αφηρημένα. Η εικόνα αυτή των μαθηματικών διαχέεται στην κοινωνία μέσα από τα ΜΜΕ και το εκπαιδευτικό σύστημα και αποστερεί από πολλά άτομα και ιδιαίτερα τις γυναίκες την πρόσβαση σε μια σειρά επαγγελματίων που συνδέονται με τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία που στις σύγχρονες συνθήκες οικονομίας, παραγωγής και γενικά στις συνθήκες της αγοράς εργασίας υπόσχονται υλικά και συμβολικά οφέλη.

Η Τρέσσου (1997) επισημαίνει ότι από διάφορες πλευρές, μέσα μαζικής ενημέρωσης, σχολικά εγχειρίδια, κοινωνικός περίγυρος κ.τ.λ. προβάλλεται η εικόνα του άνδρα μαθηματικού αποκομμένου από την καθημερινότητα που ασχολείται αναπόσπαστα με την επιστήμη του προσπαθώντας να λύσει δυσνόητα προβλήματα. Ακόμα και στην περίπτωση που κάποια κορίτσια τολμήσουν να επιλέξουν τη γνωστική περιοχή των μαθηματικών για επαγγελματική σταδιοδρομία, σύμφωνα με τις επισημάνσεις της Τρέσσου, *«θα πρέπει να αγωνίζονται συνεχώς να απορρίψουν τη συμβατική γνώση και να αποδείξουν ότι μπορεί κανείς, χωρίς να χάσει την επιστημονική του σοβαρότητα και αξία, να συνδυάσει την ενασχόλησή του με τα μαθηματικά με την ανθρώπινη συμμετοχή στις καθημερινές κοινοτυπίες, τις υποχρεώσεις και τις δραστηριότητες της οικογένειας»* (Τρέσσου, 1997, σελ. 345). Με δεδομένο ότι τα αγόρια και τα κορίτσια βομβαρδίζονται από τέτοιου είδους αντιλήψεις θα εξετάσουμε παρακάτω, μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα τους κατά την ενασχόλησή τους με τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.

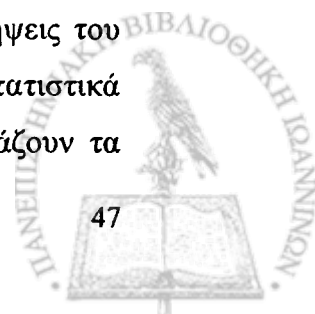
2.2.α. Πεποιθήσεις των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης

Είναι γεγονός ότι οι πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα για τη χρησιμότητα και το φύλο ορισμένων διδακτικών αντικειμένων καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις επιδόσεις τους προς τα συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα. Από την επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας διαπιστώνεται διαφορά στις αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών για τη χρησιμότητα των μαθηματικών. Έτσι, η Brush (1980) διαπίστωσε ότι για τους/ τις μαθητές/ τριες της Μέσης εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο στη δημιουργία επαγγελματικών επιλογών έχει η επίγνωση της χρησιμότητας των μαθηματικών για τη μελλοντική τους ζωή. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια του Γυμνασίου δε θεωρούν τα μαθηματικά τόσο απαραίτητα για να πετύχουν επαγγελματικά. Σύμφωνα με την ερμηνεία της ερευνήτριας τα κορίτσια θεωρούν ότι τα μαθηματικά δεν είναι απαραίτητα για τα επαγγέλματα που θα επιλέξουν.

Ανάλογες επισημάνσεις κάνει και ο Mullis (2000), καθώς διαπίστωσε ότι περισσότερα αγόρια από κορίτσια στο Γυμνάσιο δήλωναν ότι ήταν σημαντικό για αυτά να πετύχουν στα μαθηματικά, ώστε να εξασφαλίσουν μια καλή δουλειά στο μέλλον. Επίσης τα τρία τέταρτα των κοριτσιών κατά μέσο όρο διεθνώς πίστευαν ότι δεν ήταν απαραίτητο να τα καταφέρουν στα μαθηματικά για να βρουν δουλειά που να τους αρέσει.

Η εικόνα που αναδύεται στο διεθνή χώρο επιβεβαιώνεται και από την ελληνική πραγματικότητα. Ο Χατζηγεωργίου (1996) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια σε ποσοστό 22% θεωρούν ότι τα μαθηματικά δεν θα τους χρειαστούν στο μελλοντικό τους επάγγελμα, αντίθετα τα αγόρια σε ποσοστό 49% θεωρούν τα μαθηματικά απαραίτητα για το επάγγελμα που θα ασκήσουν στο μέλλον. Έτσι, τα αγόρια εμφανίζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στα μαθηματικά σε σχέση με τα κορίτσια.

Η διαδεδομένη αντίληψη ότι τα μαθηματικά είναι ανδρικός τομέας φαίνεται ότι είναι ισχυρή πεποίθηση στους Έλληνες/ ες μαθητές/ τριες. Η διαπίστωση αυτή ήρθε στο φως μέσα από την έρευνα του Πανεπιστημίου La Trobe της Μελβούρνης κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 σε 80 μαθητές και 100 μαθήτριες Γ' Γυμνασίου και Α' και Γ' Λυκείου από αστικές και μη αστικές περιοχές της Ελλάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές/ τριες Γυμνασίου και Λυκείου διατηρούν σε μεγάλο βαθμό τις στερεότυπες αντιλήψεις του παρελθόντος και θεωρούν τα μαθηματικά τομέα των ανδρών (male domain). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα στις 13 από τις 30 ερωτήσεις παρουσιάζουν τα



αγόρια να διατηρούν περισσότερα στερεότυπα από τα κορίτσια σε σχέση με τα μαθηματικά και να θεωρούν τα μαθηματικά ως έναν τομέα στον οποίο υπερέχουν σαφέστατα (Μπαρκάτσας, 2003).

Μπορούμε να υποθέσουμε, επομένως, ότι όσο επαγγέλματα κύρους και υψηλών αποδοχών θα συνεχίσουν να συνδέονται με τη γνωστική περιοχή των μαθηματικών τόσο τα αγόρια θα συνεχίσουν να επιλέγουν μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, ώστε να διατηρήσουν τα προνόμια του ανδρικού φύλου και την κυριαρχία των ανδρών σε καίριους τομείς της επαγγελματικής ζωής.

Κατά την κρίσιμη, λοιπόν, καμπή λήψης απόφασης για επαγγελματική επιλογή και σταδιοδρομία τα αγόρια ενδιαφέρονται να κάνουν επιλογές που εξασφαλίζουν αρκετά εφόδια για την κατάκτηση μιας ανώτερης θέσης στην αγορά εργασίας (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Τη στιγμή, λοιπόν, που η κατάληψη της ανώτερης θέσης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις επιτυχίες τους στα μαθηματικά, αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις προς το συγκεκριμένο μάθημα, προκειμένου να επιτύχουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και τους στόχους τους.

2.2.β. Συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης

Ένα από τα βασικά συναισθήματα των μαθητών/τριών κατά την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά είναι το άγχος. Το άγχος για τα μαθηματικά σύμφωνα με τη Cemen-Byrd (1988) βασίζεται πολλές φορές σε αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος. Άλλωστε, η ίδια η φύση των μαθηματικών, ο τρόπος διδασκαλίας τους, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο μάθημα και η αλληλεπίδρασή των εκπαιδευτικών με τα δύο φύλα είναι παράγοντες που δημιουργούν άγχος.

Ο Φερεντίνος, Σ. (2000) στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής με θέμα τις ψυχολογικές λειτουργίες των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διερεύνησε τους μηχανισμούς άμυνας που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τα μαθηματικά. Η έρευνα έδειξε ότι η συμβολική και αφηρημένη φύση των μαθηματικών μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα, ώστε τα μαθηματικά να γίνουν φοβικό αντικείμενο. Έτσι, το άγχος μετατίθεται στα μαθηματικά και ο/η μαθητής/τρια διαμορφώνει αρνητική στάση προς το συγκεκριμένο μάθημα.

Ο έλεγχος της σχέσης ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στη στάση τους προς τα μαθηματικά οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια εκδηλώνουν στάσεις θετικότερες συγκριτικά με τα κορίτσια. Φαίνεται ότι τα αγόρια εκδηλώνουν ένα διαφορετικό μηχανισμό



άμυνας απέναντι στα μαθηματικά που τους επιτρέπει να τα χρησιμοποιούν ως εργαλείο απέναντι στο άγχος τους κάτι που δε φαίνεται να κάνουν και τα κορίτσια. Ενδεχομένως, η πεποίθησή που διαμορφώνουν τα αγόρια ότι οφείλουν και πρέπει να πετύχουν στα μαθηματικά να τα βοηθά, ώστε να ξεπερνούν το άγχος τους, αντίθετα η πεποίθηση των κοριτσιών ότι δεν είναι αναγκασμένα να πετύχουν σε μια γνωστική περιοχή για άνδρες να επιτείνει το άγχος τους²⁷.

Παράλληλα με τις επιδράσεις του άγχους για τα μαθηματικά, πλήθος ερευνών διαπιστώνουν ότι η χαμηλή αυτοπεποίθηση που παρουσιάζουν τα κορίτσια, ως προς τις ικανότητές τους για τα μαθηματικά, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην επιλογή των μαθηματικών ως γνωστικού αντικειμένου παραπέρα μελέτης στα σχολικά τους χρόνια και στις σπουδές τους αργότερα.

Οι Fennema και Sherman (1977)²⁸ διαπίστωσαν ότι τα αγόρια από την 6^η ως τη 12^η βαθμίδα είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη από τα κορίτσια στη μαθηματική τους ικανότητα. Και ενώ η αίσθηση αυτή των παιδιών δε φάνηκε να επηρεάζει τις επιδόσεις τους στις χαμηλότερες βαθμίδες, για τις υψηλότερες βαθμίδες αποτελούσε έναν καλό δείκτη πρόβλεψης των επιδόσεων των κοριτσιών. Η έρευνα της Fennema αποκάλυψε ότι όσα κορίτσια ένιωθαν ανεπαρκή για διανοητικές δραστηριότητες και δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις.

Παρόμοια αποτελέσματα για την τάση αυτή των κοριτσιών να υποτιμούν τις ικανότητές τους επεσήμανε και η Chisholm Lynne (1999). Με την έρευνά της εντόπισε ότι τα δύο πέμπτα των κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών και τα μισά από τα κορίτσια ηλικίας 13-14 ετών πίστευαν ότι δεν θα μπορούσαν να ασκήσουν το επάγγελμα που επιθυμούσαν. Η στάση αυτή των κοριτσιών δεν υπαγορευόταν τόσο, όπως αναφέρει η ίδια, από την πληροφόρηση που είχαν για τα υψηλά επίπεδα ανεργίας, αλλά κυρίως από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση που είχαν για τις ικανότητές τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και πολύ μικρά κορίτσια πίστευαν ότι δεν είχαν τις ικανότητες που απαιτούσε το επάγγελμα των ονείρων τους.

²⁷ Στο πρόσφατο παρελθόν η άποψη ότι το άγχος που βιώνουν τα κορίτσια, όταν ασχολούνται με τα μαθηματικά είναι δυσανάλογα μεγαλύτερο από τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οδήγησε τους ειδικούς στο σχεδιασμό διαφορετικών προγραμμάτων μαθηματικών για κορίτσια. Ωστόσο, η παρέμβαση αυτή δε βελτίωσε τη θέση των γυναικών, αφού, ουσιαστικά, διεύρυνε τις εκπαιδευτικές και συνακόλουθα τις κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα στα φύλα. (Τρέσσου-Μυλωνά, 1997).

²⁸ Fennema, E., Sherman, J. (1977) Sex –related differences in mathematics achievement, spatial visualisation and affective factors *American Educational Research Journal*, 14, p. 51-71. Όπως αναφέρεται στο Fennema (1995)

Η χαμηλή αυτοπεποίθηση που παρουσιάζουν τα άτομα γενικότερα, αλλά και τα κορίτσια ειδικότερα, φαίνεται να συνδέεται με τα αίτια στα οποία αποδίδουν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους. Έρευνες έχουν εντοπίσει ότι οι γυναίκες, ακόμη και κορίτσια προσχολικής ηλικίας, αποδίδουν τις επιτυχίες του σε μη σταθερούς παράγοντες, όπως είναι η τύχη ή η ευκολία του έργου με το οποίο καταπιάνονται, ενώ τις αποτυχίες τους στην έλλειψη ικανότητας από την πλευρά τους. Συνήθως, τα κορίτσια είναι ιδιαίτερα ανασφαλής, έχουν περιορισμένη αυτοπεποίθηση και αποδίδουν τις σχολικές τους αποτυχίες αποκλειστικά στον εαυτό τους (Sharpe, 1976). Πιο συγκεκριμένα, στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, τα κορίτσια αποδίδουν την επιτυχία τους στην προσπάθειά τους ή στην τύχη, ενώ τα αγόρια στις ικανότητες που διαθέτουν (Meese et al., 1990)²⁹. Έτσι, τα αγόρια παρουσιάζουν μια ενισχυμένη αντίληψη για τον εαυτό τους και δε θέτουν υπό αμφισβήτηση τις νοητικές τους ικανότητες στη γνωστική περιοχή των μαθηματικών, ακόμα και όταν παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια.

Συμπερασματικά σχόλια

Συνοπτικά και επιγραμματικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι τα νεαρά άτομα διαμορφώνουν τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους και παίρνουν αποφάσεις για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής τους ως προς το ρόλο του φύλου τους. Με άλλα λόγια, η οικογένεια, το σχολείο και όλο το πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο της κοινωνίας που είναι ενταγμένο το άτομο, στα πλαίσια φανερών ή συγκαλυμμένων επιρροών και επιδράσεων, διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη των παιδιών για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που νομίζουν ότι έχουν ή ότι θα πρέπει να έχουν αναλογικά με το φύλο τους.

Επομένως, η κοινωνικοποίηση των κοριτσιών ως προς το ρόλο του φύλου τους, εξηγεί ως ένα βαθμό και τη μειωμένη προσπάθεια που καταβάλλουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και την υποεκπροσώπησή τους σε γνωστικούς και επαγγελματικούς τομείς που έχουν άμεση σχέση με τα μαθηματικά.

²⁹ Meese et al., 1990, όπως αναφέρεται στο Λεονταρή, (1997)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τους στόχους, τις υποθέσεις και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Αναλυτικότερα, θα παρουσιάσουμε την τεχνική (μέθοδο) συλλογής του ερευνητικού υλικού, την τεχνική επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού και τέλος την κοινωνική-επαγγελματική ταυτότητα (προφίλ) των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας.

Θα παρουσιάσουμε, ακόμη, τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας για το μάθημα της Πληροφορικής σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, θα μας απασχολήσει και η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Πληροφορικής στα Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια (σημερινά Γενικά Λύκεια) και τα ΤΕΕ (σημερινά ΕΠΑΛ) της πόλης των Ιωαννίνων.

3.1. Ο στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας

3.1.1 Ο στόχος της έρευνας

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι:

Παρά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε ό,τι αφορά την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα αγόρια και τα κορίτσια και είναι ανοικτές στα φύλα όλες οι εκπαιδευτικές επιλογές, επιβιώνουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα άμεσες και έμμεσες μορφές διάκρισης που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των αγοριών και των κοριτσιών.

1. Οι εκπαιδευτικοί τόσο με τις προσωπικές αντιλήψεις τους όσο και με τις διδακτικές τους πρακτικές συμβάλλουν στη συντήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών στερεοτύπων που ισχύουν για τα φύλα.
2. Οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν.
3. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σήμερα τα ελληνικά σχολεία είναι σε ελάχιστο βαθμό ευαισθητοποιημένοι προς την κατεύθυνση υιοθέτησης εκπαιδευτικών πρακτικών που να προωθούν την ισότητα των φύλων στο σχολικό αλλά και στον κοινωνικό χώρο.

Με βάση τα δεδομένα αυτά κρίναμε αναγκαίο να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Πληροφορικής αναφορικά με θέματα ισότητας των φύλων. Επίσης, ένας επιμέρους στόχος, αλλά άμεσα σχετικός με το βασικό μας στόχο, ήταν να ανιχνεύσουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς σεξιστικών

στερεοτύπων και σε ποιο βαθμό αυτό αντανακλάται στις πρακτικές τους με βάση τις προσωπικές τους περιγραφές.

3.1.2 Οι υποθέσεις της Έρευνας

Βασική υπόθεση της έρευνας αυτής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε θεωρητικό επίπεδο τις αρχές και τους στόχους της πολιτικής των ίσων ευκαιριών για τα αγόρια και τα κορίτσια και αντιτάσσονται σε οποιαδήποτε μορφή έμφυλης διάκρισης και διαχωρισμού. Ωστόσο, στις απόψεις τους και στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά πρότυπα. Η γενική αυτή υπόθεση στην οποία συνοψίζεται το κεντρικό πρόβλημα της έρευνας, αναλύεται στις εξής επιμέρους υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Πληροφορική αναμένεται να έχουν μελετήσει ή να έχουν ασχοληθεί ελάχιστα με θέματα ανισότητας των φύλων και η ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα προώθησης της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση να είναι ανεπαρκής ή και ανύπαρκτη.

2. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ερμηνεύουν τη μερική εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στις θετικές επιστήμες, καθώς και στα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης ως επιλογή των γυναικών ή ως έλλειψη ικανοτήτων.

3. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν επιφυλακτική ή και αρνητική στάση στην αλλαγή του κοινωνικού status quo και να θεωρούν αυτονόητο τον καταμερισμό τόσο των ρόλων στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας όσο και των θέσεων εργασίας στο δημόσιο χώρο της απασχόλησης.

4. Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναμένεται να αγνοούν τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο αλλά και οι ίδιοι/ες διαφοροποιούν τους τρόπους αντιμετώπισης των αγοριών και των κοριτσιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά τους τρόπους με τους οποίους ενισχύονται, συντηρούνται και αναπαράγονται τα κυρίαρχα στερεότυπα για τα φύλα.

5. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ερμηνεύουν τις καλύτερες επιδόσεις των αγοριών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης ως αποτέλεσμα έμφυτης κλίσης και ιδιαίτερων φυσικών χαρισμάτων.

6. Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναμένεται να αποδίδουν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας στα αγόρια και τα κορίτσια και να ιεραρχούν ως ανώτερα και πιο χρήσιμα για το μάθημα της Πληροφορικής τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των αγοριών.



3.2 Η τεχνική συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού της έρευνας αυτής χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της μη δομημένης συνέντευξης. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε στις απόψεις που έχουν διατυπώσει οι L. Cohen και L. Manion (1977) για τη μη δομημένη συνέντευξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «η συνέντευξη είναι συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον ερευνητή/ τρια, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (L. Cohen και L. Manion, 1997, σελ. 374).

Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού θεωρείται αξιόλογη. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης συγκριτικά με άλλες μεθόδους είναι ότι η αμεσότητα της επικοινωνίας παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή/ τρια να συλλέγει πληροφορίες άμεσες και έμμεσες, γενικές και ειδικές, για γεγονότα και προσωπικές απόψεις, για στάσεις, επιθυμίες, φιλοδοξίες, κτλ (Αθανασίου, Λ., 1997, σελ. 174).

Θεωρήσαμε, λοιπόν, ότι η τεχνική αυτή εξυπηρετεί περισσότερο τους στόχους της έρευνάς μας, καθώς μας ενδιέφερε να συλλέξουμε πληροφορίες που να έχουν άμεση σχέση με το βασικό στόχο της έρευνας που, όπως έχει επανειλημμένα αναφερθεί, είναι η αποτύπωση και η διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων της έρευνάς μας για μια σειρά από επιμέρους θέματα που αφορούν στις διακρίσεις και τις ανισότητες που παρατηρούνται ανάμεσα στα φύλα σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, αλλά και στην εκπαίδευση.

Με βάση τις σχετικές κατευθύνσεις που δίνονται από τους L. Cohen και L. Manion (1997) σχεδιάστηκε μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται και εξυπηρετούν τόσο το γενικό στόχο όσο και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που δίνονται στο σχετικό απόσπασμα για τις ανοιχτές ερωτήσεις τονίζονται τα ακόλουθα «Οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα: είναι ευέλικτες και επιτρέπουν στον/ στην ερευνητή/ τρια να κάνει ερωτήσεις, έτσι ώστε να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος, αν το επιλέξει, ή να διευκρινίσει οποιοσδήποτε παρανοήσεις. Δίνουν τη δυνατότητα στον/ στην ερευνητή/ τρια να ελέγξει τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου. Ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής και επιτρέπουν στον/ στην ερευνητή/ τρια να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος. Οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορεί επίσης να έχουν ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί ως τώρα.» (Cohen, L. & Manion, L., 1997, σελ. 381)

Ο γενικός στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας οριοθέτησαν τις ερωτήσεις που υποβάλλονταν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις, λοιπόν, που σχεδιάστηκαν εντάσσονται στους ακόλουθους δύο βασικούς θεματικούς άξονες της έρευνας:

α) Τις απόψεις-εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη θέση των φύλων σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποτύπωση/ διερεύνηση των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον παραδοσιακό καταμερισμό ρόλων στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας, καθώς και με τον οριζόντιο και κάθετο διαχωρισμό των θέσεων εργασίας με βάση το φύλο στο δημόσιο χώρο της απασχόλησης.

Επιπρόσθετα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αναδεικνύουν τις αναπαραστάσεις τους για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των ανδρών και των γυναικών σε διάφορες δραστηριότητες, όπως επίσης και ερωτήσεις που αποκαλύπτουν τη δυναμική των διαφυλικών εργασιακών σχέσεων στο χώρο της εκπαίδευσης.

β) Τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα ειδικότερο πλαίσιο που αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα υποερωτήματα που εντάσσονται στον άξονα αυτό στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη ανδρικών και γυναικείων νοητικών ικανοτήτων και κλίσεων, καθώς και τις ερμηνείες που δίνουν για τις διαφορές στις στάσεις και στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και ειδικότερα στο μάθημα της Πληροφορικής.

Επίσης, στόχος των ερωτήσεων της ενότητας αυτής ήταν να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, θεωρούν ότι οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων φύλου.

Η επιλογή των δύο παραπάνω θεματικών αξόνων συνδέεται άμεσα με την υπόθεση εργασίας που κάναμε σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα της έρευνας όταν ερωτώνται γενικά για θέματα ισότητας των φύλων εκφράζουν προοδευτικές απόψεις και τίθενται υπέρ της ισότητας των ανδρών και των γυναικών. Όταν, όμως, ερωτώνται σε προσωπικό επίπεδο θεωρούν αυτονόητο τον κατά φύλα παραδοσιακό επιμερισμό των θέσεων στο δημόσιο χώρο της αμειβόμενης εργασίας και τον καταμερισμό οικιακών ρόλων στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Τέλος, ότι στο βαθμό που οι απόψεις τους για τα συγκεκριμένα ζητήματα αντανακλούν τις παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα, αναμφίβολα, οδηγούν στην υιοθέτηση διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης των αγοριών και των κοριτσιών κατά τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.3 Η μέθοδος ανάλυσης του υλικού

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καταγράφονταν, ύστερα από τη συγκατάθεσή τους σε μαγνητόφωνο. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, δηλαδή μετατράπηκαν σε έντυπο υλικό και υποβλήθηκαν σε επεξεργασία, με τεχνικές ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου υπαγορεύτηκε από το ίδιο το υλικό της έρευνας, τα έντυπα κείμενα, που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου είναι βασικά ένα σύνολο από τεχνικές, που χρησιμοποιούνται κατά κόρον στις κοινωνικές επιστήμες για την αναζήτηση των μηνυμάτων, των θεμάτων ή των νοημάτων, που εμπεριέχονται σε γραπτά κείμενα. Σύμφωνα με τη Mostyn (1985) η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στις ποιοτικές έρευνες. Έτσι στις περιπτώσεις ποιοτικών ερευνών οι ερευνητές/ες χρησιμοποιούν την ανάλυση περιεχομένου, όταν έρχονται αντιμέτωποι με το σύνολο του υλικού που προέρχεται από τις ανοιχτές ερωτήσεις και πρέπει να το κατανοήσουν (Mostyn, B., 1985)³³.

Βέβαια, η ανάλυση περιεχομένου θεωρείται μια σχετικά εύκαμπτη μέθοδος έρευνας και έχει χαρακτηριστεί ως έντονα υποκειμενική. Η ορθή εφαρμογή της συνδέεται με τον αντικειμενικό σκοπό της έρευνας, το ίδιο το υλικό και το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης. Κι αυτό γιατί ο σκοπός ανάλυσης του υλικού προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης που θα κατασκευαστεί και θα χρησιμοποιηθεί.

Η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από το σύστημα κατηγοριών. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Λ. Αθανασίου (1997) *«ο προσδιορισμός αυτών των κατηγοριών χρειάζεται προσοχή σε μια ανάλυση περιεχομένου. Είναι το πιο ουσιαστικό σημείο αυτής της προσέγγισης. Η επιτυχία της ανάλυσης εξαρτάται σημαντικά από τον επιτυχή καθορισμό των μονάδων ή των κατηγοριών, σύμφωνα με τις οποίες θα γίνει η απογραφή και η ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας»* (Αθανασίου, Λ., 1997, σελ. 258).

Για αυτούς τους λόγους προτείνεται από τον Berelson (1971)³⁴ η τήρηση ορισμένων αρχών, όρων και προϋποθέσεων προκειμένου να οδηγείται ο/η ερευνητής/τρια σε όσο το δυνατόν πιο ορθή, αποτελεσματική και αντικειμενικότερη εφαρμογή των τεχνικών ανάλυσης περιεχομένου.

³³ Mostyn, B., (1985) όπως αναφέρεται στο Τάκη, Π. 2006, σελ. 127

³⁴ Berelson, B., (1971): σελ.147-174



Οι κατηγορίες ανάλυσης πρέπει να είναι εξαντλητικές (όλα τα θέματα που εμπεριέχονται στο υπό ανάλυση υλικό να ταξινομούνται σε μια από τις κατηγορίες), ανεξάρτητες μεταξύ τους (η ταξινόμηση ενός ευρήματος σε μια κατηγορία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των άλλων ευρημάτων) και αλληλοαποκλειόμενες (κάθε θέμα να μη μπορεί να καταταγεί σε περισσότερες από μία κατηγορίες). (Μαραγκουδάκη, 2000) Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τον αντικειμενικό σκοπό της έρευνάς μας που ήταν η αποτύπωση και η διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων της έρευνάς μας για μια σειρά από επιμέρους θέματα που αφορούν στις διακρίσεις και τις ανισότητες που παρατηρούνται ανάμεσα στα φύλα σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, αλλά και στην εκπαίδευση προχωρήσαμε στην κατασκευή του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης.

Ουσιαστικά, όμως το σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης υπαγορεύτηκε από το ίδιο το ερευνητικό υλικό που συλλέξαμε μέσω της διεξαγωγής των 20 συνεντεύξεων. Μελετώντας, λοιπόν, επανειλημμένα και πολύ προσεκτικά το υλικό των συνεντεύξεων διαμορφώσαμε ως θεματικές κατηγορίες ανάλυσης τους ακόλουθους τρεις θεματικούς άξονες, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει επιμέρους ζητήματα. Οι τρεις θεματικοί άξονες ήταν οι ακόλουθοι:

1. Η θέση των φύλων στην κοινωνία ευρύτερα και τον επαγγελματικό τομέα ειδικότερα: απόψεις-εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για:

- α) Την Ισότητα των φύλων στην ελληνική κοινωνία μετά τη νομική της κατοχύρωση
- β) Τα αίτια της ανισότητας των φύλων.
- γ) Τη θέση των φύλων στον επαγγελματικό χώρο.
- δ) Την υποεκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

2. Η έμφυλη διάσταση των νοητικών ικανοτήτων, των «κλίσεων» και των «χαρισμάτων»: απόψεις-εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για:

- α) Τη διάκριση των θετικών και θεωρητικών μαθημάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» αντίστοιχα.
- β) Τα αίτια των διαφορών στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.
- γ) Την έμφυλη διάσταση στη γνώση και στη χρήση του Η/Υ.
- δ) Την έμφυλη διάσταση των επιδόσεων των δύο φύλων αναφορικά με τους Η/Υ.

3. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή ή την υπέρβαση των ανισοτήτων:

- α) Οι προσωπικές τους απόψεις για το δικό τους ρόλο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

β) Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφονται από τους/ τις ίδιους/ ες.

3.4 Η Διεξαγωγή της έρευνας

Για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα σχέδιο προσέγγισης και επικοινωνίας με τους/ τις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με αυτό πρώτα προσεγγίζοταν η Διεύθυνση³¹ του σχολείου και γνωστοποιούνταν η ταυτότητα μας και ο σκοπός της επίσκεψης μας, ώστε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα αντιμετώπισής μας. Από τη Διεύθυνση του σχολείου λαμβάναμε πληροφορίες για τις μέρες και τις ώρες που θα βρίσκονταν στο σχολείο οι καθηγητές/ τριες Πληροφορικής. Με βάση το πρόγραμμα διδασκαλίας προγραμματίζαμε την επόμενη επίσκεψή μας. Στη δεύτερη επίσκεψη μας απευθυνόμασταν ξανά στο Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος λειτουργούσε ως διαμεσολαβητής και έκανε τις απαραίτητες συστάσεις.

Η επαφή με τον Διευθυντή λειτούργησε θετικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη λάβει μια πρώτη ενημέρωση για την επικείμενη επίσκεψή μας και είχαν διαμορφώσει γνώμη για το αν θα συμμετείχαν ή όχι στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για το θέμα της έρευνας και μας γνωστοποιούσαν την απόφασή τους να λάβουν ή όχι μέρος στην έρευνα. Επίσης, σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι σε όσους/ ες εκπαιδευτικούς απευθυνθήκαμε για συμμετοχή τους στην έρευνα δέχθηκαν όλοι και όλες με μεγάλη προθυμία³². Στη συνέχεια προγραμματίζοταν η επόμενη συνάντηση, όπου προβλεπόταν η διεξαγωγή της συνέντευξης με μαγνητόφωνο για τη χρήση του οποίου ενημερώναμε τους/ τις εκπαιδευτικούς από αυτήν την πρώτη συνάντησή και εξασφαλίζαμε τη συναίνεση και τη συγκατάθεσή τους.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία όπου δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί. Ελάχιστες συνεντεύξεις έγιναν στα σπίτια των εκπαιδευτικών ή σε άλλο χώρο και αυτό τελικά, όπως αποδείχθηκε, ήταν θετικό, καθώς φάνηκε ότι τα υποκείμενα ένιωθαν περισσότερο οικεία στο χώρο του σχολείου και μιλούσαν με μεγαλύτερη άνεση για τα θέματα που μας ενδιέφεραν απ' ό,τι σε άλλους χώρους.

Ο τρόπος που τέθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις ήταν το «χωνί», δηλαδή η αρχή για τη διερεύνηση ενός θέματος έγινε με μια γενική ερώτηση και στη συνέχεια στένευε με πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις (Cohen, L. & Manion, L., 1997, σελ. 380-381).

³¹ Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι τα σχολεία που προσεγγίσαμε είχαν όλα άνδρες διευθυντές.

³² Δηλαδή, στη δική μας έρευνα οι γυναίκες δεν έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία σε σχέση με τους άνδρες για συμμετοχή στην έρευνα, κάτι που σημειώθηκε σε άλλες παρόμοιες έρευνες. Φρόση, Α. (2005)



Στο τέλος της συνέντευξης και αφού είχε επιτευχθεί ικανοποιητικός βαθμός οικειότητας και επικοινωνίας ζητούσαμε από τους/ τις εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δημογραφικών δεδομένων της παρούσας μελέτης. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν υπήρξε καμία αντίρρηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και ήταν ιδιαίτερος συνεργάσιμος/ ες.

Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας αντιμετώπιζαν με σκεπτικισμό και επιφύλαξη ερωτήσεις που διερευνούσαν τις προσωπικές τους απόψεις και συμπεριφορές αλλά και τις διδακτικές τους πρακτικές. Αντιληφθήκαμε μια έντονη πολλές φορές προσπάθεια να μας πείσουν ότι είναι προοδευτικού/ ες και ότι δεν κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα. Είναι, λοιπόν, πιθανόν ο στόχος της έρευνάς μας να επηρέασε τις απόψεις τους οι οποίες μπορεί να είναι περισσότερο συντηρητικές από ο,τι παρουσιάστηκαν στις συνεντεύξεις.

3.5 Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 20 συνολικά εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες)³⁰ οι οποίοι/ ες διδάσκουν Πληροφορική σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Ιωαννίνων. Η επιλογή των εκπαιδευτικών δεν έγινε με βάση αυστηρά προσδιορισμένα κριτήρια όπως π.χ. ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση κτλ. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια και τελικά επιτεύχθηκε ίση συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην έρευνα. Επίσης, επιδιώχθηκε οι εκπαιδευτικοί, που αποτέλεσαν και τα υποκείμενα της έρευνας, να προέρχονται και από τους δύο τύπους Λυκείου (Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), καθώς και από το Γυμνάσιο.

Τα σχολεία στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο κέντρο της πόλης, κάτι που διευκόλυνε τη διεξαγωγή της έρευνας από άποψη χρόνου, πρόσβασης αλλά και προσέγγισης των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία του κέντρου είναι πολυπληθή σε μαθητικό δυναμικό και απαιτείται εξίσου μεγάλος αριθμός διδακτικού προσωπικού για να καλυφθούν οι ανάγκες διδασκαλίας. Επί παραδείγματι στα Λύκεια που προσεγγίσαμε υπήρχαν δύο τουλάχιστον καθηγητές/ τριες Πληροφορικής, ενώ στα ΤΕΕ πολλοί περισσότεροι από δύο λόγω της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων συναφών με την επιστήμη της Πληροφορικής.

³⁰ Στο σημείο αυτό αισθανόμαστε την υποχρέωση και την ανάγκη να ευχαριστήσουμε θερμά τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς για το χρόνο που μας αφιέρωσαν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Κατά την πορεία διεξαγωγής της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η επιλογή μας να προσεγγίσουμε εκπαιδευτικούς από σχολεία του κέντρου εμπλούτιζε το υλικό μας και με έναν άλλο τρόπο που δεν είχαμε προβλέψει. Δηλαδή, μας δόθηκε η ευκαιρία να σχηματίσουμε μια εικόνα για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και να εντοπίσουμε έναν άτυπο διαχωρισμό των διδακτικών μαθημάτων κατά φύλο. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν πιο υπεύθυνες δραστηριότητες σχετικές με θέματα του σχολείου, όπως π.χ. η διασύνδεση των Η/Υ των εργαστηρίων με έναν κεντρικό Η/Υ, η επιδιόρθωση και αναβάθμιση των Η/Υ ή η δημιουργία του σχολικού προγράμματος. Παράλληλα, αναλάμβαναν να διδάσκουν κατεξοχήν τα μαθήματα που αφορούσαν το τεχνικό μέρος του Η/Υ και που όπως τόνιζαν χαρακτηριστικά *απαιτούσαν χρήση κατσαβιδιού*. Είναι χαρακτηριστικό, επίσης, ότι μόνο οι άνδρες εκπαιδευτικοί, επειδή, ακριβώς, μόνο αυτοί σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, χρησιμοποιούσαν κατσαβίδια επιδιόρθωσης, αποκαλούνταν *κατσαβιδάκηδες*.

Από την άλλη μεριά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δίδασκαν μαθήματα που ήταν περισσότερο θεωρητικά και δεν απαιτούσαν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με το τεχνικό μέρος του Η/Υ. Παράλληλα, αναλάμβαναν, κυρίως, δραστηριότητες γραμματειακής υποστήριξης, καθώς κατέγραφαν στοιχεία ή υποβοηθούσαν το έργο της Διεύθυνσης του σχολείου σε θέματα αλληλογραφίας και ανακοινώσεων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, επειδή δεν προέρχονταν από σχολές κατεξοχήν Πληροφορικής (είχαν πτυχίο Χημείας, Φυσικής ή Μαθηματικών) απέφευγαν να διδάσκουν τα πολύ εξειδικευμένα μαθήματα ιδιαίτερα όσα απαιτούσαν αυξημένες τεχνικές γνώσεις. Αξίζει, όμως, να αναφερθεί ότι πολλοί από τους άνδρες εκπαιδευτικούς παρόλο που επίσης δεν είχαν πτυχίο από σχολή Πληροφορικής, ωστόσο δίδασκαν μαθήματα που απαιτούσαν τεχνικές γνώσεις και ήταν αρκετά εξειδικευμένα. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, έχουν μια πιο σημαντική θέση και σχέση με τους Η/Υ από ό,τι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας είναι περιορισμένος, αλλά, ωστόσο, αρκετός για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία ήταν ουσιαστικά πιλοτική (pilot study). Έτσι, τα ευρήματα που προέκυψαν είναι εντελώς ενδεικτικά και έχουν αναγκαστικά περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης. Ωστόσο, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι τα ευρήματα της έρευνάς μας σε συνδυασμό με ευρήματα άλλων ερευνών είναι δυνατό να καταδείξουν τις απόψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα ισότητας των φύλων γενικά, αλλά και σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουμε το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας μας.

Πίνακας 1: Η κατά φύλο κατανομή των υποκειμένων της έρευνας

Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες
20	10	10

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 στην έρευνα μας συμμετείχε ίσος αριθμός ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά τύπο σχολείου

Τύπος σχολείου	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Γυμνάσιο	2	2	4
Ενιαίο Λύκειο	4	4	8
ΤΕΕ	4	4	8

Πίνακας 3: Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά φύλο και μορφωτικό επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Πτυχίο ΑΕΙ	9	8	17
Πτυχίο ΤΕΙ	1	2	3
Μεταπτυχιακές σπουδές(κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου)	1	1	2

Στον πίνακα 3 φαίνεται ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακής σχολής. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας δεν προέρχονται από κατεξοχήν σχολές Πληροφορικής. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί έχουν πτυχία θετικών επιστημών (Χημείας, Φυσικής, Μαθηματικών), αφού σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο μπορούν να διδάσκουν το μάθημα της πληροφορικής απόφοιτοι θετικών επιστημών που έχουν κάποια κατάρτιση στους Η/Υ ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε συναφές επιστημονικό πεδίο.

Επίσης, όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και, εκτός από δύο μόνο περιπτώσεις, δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με τη θεματική του φύλου. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας δεν ήταν ενημερωμένα σχετικά με τη θεματική του φύλου, ούτε είχαν ασκηθεί στο να εντοπίζουν τις διακρίσεις των φύλων όταν τις συναντούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ευρέως γνωστό ότι από τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θετικής κατεύθυνσης απουσιάζουν εντελώς ή προσεγγίζονται ελλιπέστατα, αντικείμενα παιδαγωγικού και κοινωνικού προβληματισμού. Μόνο σε τμήματα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών παραδίδονται μαθήματα προπτυχιακού κύκλου σπουδών σχετικά με το φύλο (Σ. Ζιώγου & Α. Κανέλλου, 2003).

Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά φύλο και διδακτική εμπειρία

Χρόνια υπηρεσίας	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
0-5	2	1	3
6-10	6	5	11
10-15	1	3	4
15-	1	1	2

Όπως φαίνεται, από τα πιο πάνω δεδομένα, τα υποκείμενα της έρευνάς μας έχουν στην πλειονότητά του διδακτική εμπειρία από 6-10 χρόνια. Αυτό εξηγείται εύκολα αν αναλογιστούμε ότι το μάθημα της Πληροφορικής εντάχθηκε σχετικά πρόσφατα στα σχολεία (το 1993 εντάχθηκε επίσημα στο αναλυτικό πρόγραμμα), στην αρχή πειραματικά και αργότερα με περισσότερο συστηματικό τρόπο. Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Πληροφορικής αν λάβουμε υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις στην Κοινωνία της Πληροφορίας είναι ιδιαίτερα περιορισμένες.

Πίνακας 5: Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά φύλο και οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Έγγαμος/ -η με παιδιά	6	8	14
Έγγαμος/ -η Χωρίς παιδιά	2	0	2
Άγαμος/ -η	2	2	4

Ο πίνακας 5 φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας στην πλειονότητά τους είναι έγγαμοι/ες με παιδιά.

Πίνακας 6: Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά φύλο και φύλο παιδιών

Φύλο παιδιών	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Αγόρια	1	4	5
Κορίτσια	2	2	4
Αγόρια/ Κορίτσια	3	2	5

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 από τους δεκατέσσερις έγγαμους/ες εκπαιδευτικούς οι πέντε από τους/ τις εκπαιδευτικούς έχουν μόνο αγόρια, τέσσερις από αυτούς/ες έχουν μόνο κορίτσια και πέντε από αυτούς/ες και αγόρια και κορίτσια.

Οι πίνακες 7 και 8 που ακολουθούν μας δίνουν μια εικόνα για την κοινωνική ένταξη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Πίνακας 7: Επάγγελμα Συζύγων

Επάγγελμα Συζύγων	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Δημόσιοι Υπάλληλοι	6	8	14
Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	1	0	1
Οικιακά	1	0	1

Πίνακας 8: Μορφωτικό επίπεδο Συζύγων

Μορφωτικό επίπεδο Συζύγου	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Γυμνάσιο	1	-	1
Λύκειο	1	-	1
ΑΕΙ	5	8	13
ΤΕΙ	1	-	1

Με βάση τα δεδομένα των πινάκων 7 και 8 μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας τοποθετούνται στα μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα, καθώς οι σύζυγοι τους έχουν ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο. Πρέπει να προσθέσουμε ότι οι σύζυγοι των εκπαιδευτικών είναι στην πλειονότητά τους εκπαιδευτικοί ή δημόσιοι υπάλληλοι.

Οι πίνακες 9, 10, 11 και 12 που ακολουθούν παρουσιάζουν στοιχεία για την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων της έρευνας.

Πίνακας 9: Μορφωτικό επίπεδο Μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Δημοτικό	5	-	5
Γυμνάσιο	2	1	3
Λύκειο	1	6	7
ΑΕΙ-ΤΕΙ	2	3	5

Στον πίνακα 9 φαίνεται ότι οι καθηγήτριες Πληροφορικής έχουν μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους καθηγητές Πληροφορικής που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας.

Πίνακας 10: Επάγγελμα Μητέρας

Επάγγελμα μητέρας	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Δημόσιοι Υπάλληλοι	3	7	10
Ιδιωτικοί υπάλληλοι	-	2	2
Ελεύθεροι Επαγγελματίες	-	-	-
Αγρότισσες	2	-	2
Οικιακά	5	1	6

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική κατάσταση των μητέρων των εκπαιδευτικών, με βάση τα δεδομένα του πίνακα 10 διαπιστώνουμε ότι οι μητέρες των γυναικών εκπαιδευτικών είναι εργαζόμενες σε υπαλληλικές θέσεις, σε αντιδιαστολή με τις μητέρες των ανδρών εκπαιδευτικών που είναι κυρίως αγρότισσες ή ασχολούνται με τα οικιακά, δηλαδή δεν ασκούν κάποια μισθωτή εργασία.

Πίνακας 11: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Δημοτικό	4	2	6
Γυμνάσιο	1	-	1
Λύκειο	3	5	8
ΑΕΙ	2	3	5

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα, το επίπεδο μόρφωσης των πατέρων είναι από μέσο (επιπέδου Γυμνασίου-Λυκείου) έως ανώτατο (επιπέδου ΑΕΙ). Αξίζει να επισημάνουμε ότι οι πατέρες των εκπαιδευτικών που έχουν πτυχίο ΑΕΙ ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 12:Επάγγελμα πατέρα

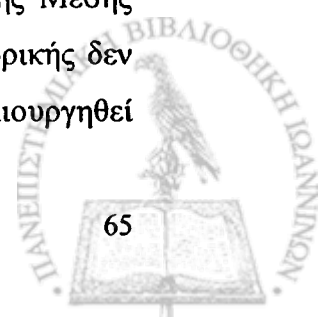
Επάγγελμα Πατέρα	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Δημόσιοι υπάλληλοι	5	7	12
Ιδιωτικοί υπάλληλοι	-	1	1
Ελεύθεροι επαγγελματίες	2	2	4
Εργάτες	1	-	1
Αγρότες	2	-	2

Ο πίνακας 12 συμπληρώνει την εικόνα που σχημάτισαμε για την κοινωνικοοικονομική προέλευση των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας. Οι πατέρες ασκούν, κυρίως, υπαλληλικά επαγγέλματα και ελάχιστοι από αυτούς είναι εργάτες ή αγρότες, δηλαδή από τα θεωρούμενα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάζονται στους πίνακες 9, 10, 11 και 12 μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι καθηγήτριες προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, συγκριτικά με τους καθηγητές που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας. Οι γονείς τους, δηλαδή, τείνουν να έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο συγκριτικά με τους γονείς των ανδρών εκπαιδευτικών και να εργάζονται σε θέσεις του δημόσιου, κυρίως, τομέα. Το γεγονός αυτό, πιθανόν, να συνέβαλε και στην υπέρβαση των κοινωνικών προκαταλήψεων για το φύλο τους και τις οδήγησε στο να επιλέξουν τις θετικές επιστήμες και ειδικότερα την Πληροφορική για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

3.6 Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε εδώ στις ώρες που διατίθενται για τη διδασκαλία του μαθήματος Πληροφορικής σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Το μάθημα της Πληροφορικής εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης το έτος 1993. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το μάθημα της Πληροφορικής δεν διδάσκεται επίσημα σε Δημοτικά σχολεία, ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί



εργαστήρια Πληροφορικής σε πολλά Δημοτικά σχολεία που λειτουργούν υποβοηθητικά στα σχολικά μαθήματα, αλλά όχι με την υποστήριξη και καθοδήγηση εξειδικευμένου προσωπικού.

Στους πίνακες 6, 7, 8 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας για το μάθημα της Πληροφορικής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο σχολείου.

Πίνακας 6:Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος Πληροφορικής στο Γυμνάσιο.

Α΄ ΤΑΞΗ	1 ΏΡΑ
Β΄ ΤΑΞΗ	1 ΏΡΑ
Γ΄ ΤΑΞΗ	1 ΏΡΑ

Για τα Γυμνάσια οι ώρες παρακολούθησης είναι υποχρεωτικές και όπως φαίνεται από τον πίνακα 6 προβλέπεται μία ώρα την εβδομάδα για κάθε τάξη. Με δεδομένο ότι οι εξελίξεις στον τομέα πληροφορικής είναι ραγδαίες, οι ώρες διδασκαλίας της Πληροφορικής για το Γυμνάσιο θεωρούνται ελάχιστες. Επομένως, είναι αδύνατο να συμβάλουν στην εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τους Η/Υ, ενώ το μόνο που είναι σε θέση να προσφέρουν είναι μια ισχυρή εισαγωγή και μια πρώτη προσέγγιση με τις δυνατότητες των Η/Υ.

Πίνακας 7:Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος Πληροφορικής στο Ενιαίο Λύκειο

Α΄ ΤΑΞΗ	2 ΏΡΕΣ (επιλεγόμενο)
Β΄ ΤΑΞΗ	2 ΏΡΕΣ (επιλεγόμενο)
Γ΄ ΤΑΞΗ	2 ΏΡΕΣ (επιλεγόμενο)
Γ΄ ΤΑΞΗ (Τεχνολογική κατεύθυνση)	2 ΏΡΕΣ (υποχρεωτικό)

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν στο Ενιαίο Λύκειο. Παρατηρούμε ότι και για τις τρεις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου το μάθημα της Πληροφορικής είναι επιλεγόμενο, ενώ είναι υποχρεωτικό μόνο για τους μαθητές και τις μαθήτριες που επιλέγουν Τεχνολογική κατεύθυνση σπουδών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να μην παρακολουθήσουν το μάθημα της Πληροφορικής στο Ενιαίο Λύκειο μέχρι τη Γ΄ τάξη και αν δεν ακολουθήσουν τεχνολογική κατεύθυνση θα

αποφοιτήσουν από το Ενιαίο Λύκειο χωρίς να έχουν αυξήσει και βελτιώσει τις γνώσεις που απέκτησαν στο Γυμνάσιο σχετικά με τους Η/Υ.

Η διαπίστωση αυτή αν συνδυαστεί με το ερευνητικό εύρημα ότι η πλειονότητα των κοριτσιών ακολουθεί τη θεωρητική κατεύθυνση (Σιάνου, 2006), μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια έχουν ελάχιστες πιθανότητες να εξοικειωθούν με τη χρήση των Η/Υ κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 8: Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Πληροφορικής για τα ΤΕΕ

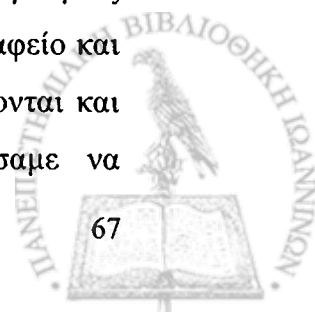
Α΄ ΤΑΞΗ	3 Ώρες
Β΄ ΤΑΞΗ	24 Ώρες
Γ΄ ΤΑΞΗ	26 Ώρες

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι ώρες διδασκαλίας της Πληροφορικής για τα ΤΕΕ. Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας για την Α΄ τάξη είναι τρεις ώρες, ενώ για την Β΄ και Γ΄ τάξη εικοσιτέσσερις και εικοσιέξι αντίστοιχα. Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας για τις δύο τελευταίες τάξεις θεμελιώνεται και συνδέεται με το γεγονός ότι στις τάξεις αυτές οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθούν εξειδικευμένες κατευθύνσεις σπουδών συναφών με τον τομέα της Πληροφορικής.

3.7 Η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Έγινε προσπάθεια, αλλά τελικά δεν κατέστη δυνατό, να συγκεντρωθούν ξεχωριστά τα στοιχεία που αφορούν στο φύλο των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και στο φύλο των εκπαιδευτικών των Ενιαίων Λυκείων (σημερινών Γενικών Λυκείων) της πόλης των Ιωαννίνων. Η δυσκολία αυτή προέκυψε, καθώς τα στοιχεία που μας παραδόθηκαν από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων δεν ήταν επαρκή στο να προσδιορίσουμε τον αριθμό των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που δίδασκαν στα Γυμνάσια και τα Ενιαία Λύκεια τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας.

Τα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκονται ανήκουν διοικητικά και σε διαφορετικό τμήμα διοίκησης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπάρχουν τρία Γραφεία-τμήματα διοίκησης (το 1^ο Γραφείο, το 2^ο Γραφείο και το Γραφείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) όπου στο καθένα υπάγονται και Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια. Με άλλα λόγια τα στοιχεία που μπορούσαμε να



συγκεντρώσουμε για το φύλο των εκπαιδευτικών ήταν κατά Γραφείο διοίκησης και όχι κατά τύπο σχολείου (Γυμνάσιο ή Ενιαίο Λύκειο).

Πίνακας 1: Η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών Πληροφορικής που δίδασκαν σε Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια.

Άνδρες	79
Γυναίκες	63
Σύνολο	142

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Πληροφορική στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της πόλης των Ιωαννίνων. Όπως παρατηρούμε οι άνδρες υπερέχουν των γυναικών κατά 16 αριθμητικές μονάδες.

Πίνακας 2: Η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στα ΤΕΕ

Άνδρες	43
Γυναίκες	20
Σύνολο	63

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα δεδομένα για την κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών στα ΤΕΕ (σημερινά ΕΠΑΛ) της πόλης των Ιωαννίνων. Όπως φαίνεται οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι διπλάσιοι σε αριθμό από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα μαθήματα των ΤΕΕ είναι περισσότερο εξειδικευμένα και αφορούν στα τεχνικά χαρακτηριστικά των Η/Υ μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαφορά αυτή δεν είναι τυχαία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ΤΕΕ αποφεύγουν τη διδασκαλία μαθημάτων που απαιτούν εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ένα από τα πρώτα ζητήματα που μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε ήταν η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) που συμμετείχαν στην έρευνά μας για την ισότητα των φύλων σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι οι εν ενεργεία αλλά και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν υπέρμαχοι της πολιτικής των ίσων ευκαιριών και δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής (Masseý & Christensen, 1990). Ωστόσο, όταν περιγράφουν τις αναπαραστάσεις τους για τα φύλα στην ιδιωτική και δημόσια ζωή αποκαλύπτονται συντηρητικοί και ο λόγος τους αντικατοπτρίζει πατριαρχικές αντιλήψεις (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ., 1998).

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά, μας έδωσαν μια πλούσια συλλογή από ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις για τη θέση των ανδρών και των γυναικών, κυρίως, σχετικά με την αμειβόμενη εργασία και την οικογενειακή ζωή.

Γενικά και οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η θέση της γυναίκας έχει βελτιωθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν, αλλά, όπως υποστηρίχθηκε, η νομική κατοχύρωση της ισότητας δεν επαρκεί για να αρθούν οι ανισότητες. Ωστόσο, εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες αντιλαμβάνονται την ανισότητα των φύλων στο χώρο εργασίας και στην οικογενειακή ζωή.

Από τη μια μεριά οι άνδρες εκπαιδευτικοί συλλαμβάνουν την έννοια μια μερικής ανισότητας, που καλύπτει μόνο την υποβάθμιση της γυναικείας εργασίας και των εμποδίων που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Από την άλλη οι γυναίκες υποστήριξαν ότι η κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στα φύλα σχετίζεται με τις διακρίσεις, φανερές ή συγκαλυμμένες, που υφίσταται το γυναικείο φύλο σε ένα γενικότερο πλαίσιο, όπως είναι η οικογένεια, η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας. Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων προέκυψαν οι παρακάτω επιμέρους κατηγορίες που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό:

- α) Η ισότητα των φύλων παρά τη νομική της κατοχύρωση ακυρώνεται στην πράξη.
 - β) Η στάση των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στην προοπτική της ισότητας.
 - γ) Η θέση των φύλων στον επαγγελματικό τομέα.
 - δ) Η υποεκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης:
- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

4.1 Η ισότητα των φύλων παρά τη νομική της κατοχύρωση ακυρώνεται στην πράξη.

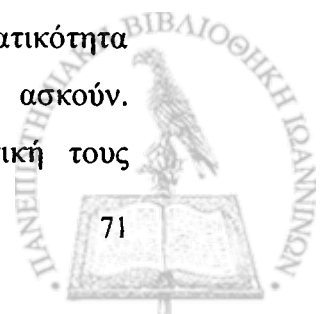
Στην κατηγορία αυτή συμπεριλάβαμε τις απόψεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και τα επιχειρήματα με τα οποία επιχειρούν να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τη διαφορετική και άνιση θέση του γυναικείου φύλου στην ελληνική κοινωνία. Παραθέτουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, ξεχωριστά για δύο λόγους: πρώτον, διότι οι άνδρες διαφοροποιήθηκαν αισθητά στις τοποθετήσεις τους από τις γυναίκες και περιόρισαν την ανισότητα των φύλων στον επαγγελματικό τομέα και δεύτερον, διότι θέλαμε να δείξουμε ότι οι διαφορετικές απόψεις, στάσεις και ερμηνείες των ανδρών και των γυναικών για τα ίδια ζητήματα σχετίζονται με το φύλο τους και τον τρόπο που βιώνει το κάθε φύλο την ανισότητα. Δηλαδή, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν την ανισότητα ως προσωπική εμπειρία, ενώ οι άνδρες ως γυναικεία υπόθεση και γυναικείο πρόβλημα.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους χρησιμοποίησαν παραδείγματα κατεξοχήν από την αμειβόμενη εργασία και περιέγραψαν την κατάσταση με μια φανερή αίσθηση αυθεντίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν έκαναν καθόλου αναφορά στους οικιακούς ρόλους των δύο φύλων, αλλά ούτε και στη θέση της γυναικών στην πολιτική ζωή.

Προφανώς, η παράλειψη αυτή δεν είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με τα ισχυρά κοινωνικά πρότυπα που αναπαράγονται για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα. Δηλαδή, οι τομείς της πολιτικής και της οικογενειακής ζωής είναι σαφέστερα διακριτοί ως προς τις αρμοδιότητες του κάθε φύλου. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς η γυναίκα δεσπόζει στην ιδιωτική ζωή, ενώ ο άνδρας στη δημόσια. Αντίθετα ο εργασιακός τομέας είναι ένας τομέας διαπραγματεύσεων και για τα δύο φύλα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ., 1998).

Παράλληλα, στις τοποθετήσεις τους οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αντιφατικά επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Παρουσιάζονται, δηλαδή, να γνωρίζουν τις δομές και τις σχέσεις που υποβαθμίζουν τη γυναικεία εργασία, όπως και τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους πορεία. Ωστόσο, περιγράφουν τους εαυτούς τους ως “θύματα” της γυναικείας παρουσίας στον επαγγελματικό τομέα και ως “εργαζόμενους που βρίσκονται σε άμυνα” για να διατηρήσουν τα υλικά και τα συμβολικά τους οφέλη.

Από την άλλη μεριά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιγράφουν την πραγματικότητα μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τους πολλαπλούς ρόλους που ασκούν. Αναφέρονται στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις σαν να είναι αποκλειστική τους



αρμοδιότητα και καταθέτουν τον αγώνα που κάνουν ώστε να συνδυάσουν επάγγελμα, οικογένεια και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Οι απόψεις των γυναικών αποκαλύπτουν τις δυσκολίες που συναντούν γενικότερα οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν φυσικά και συναισθηματικά, τόσο στην οικιακή όσο και στην έμμισθη εργασία. Επίσης, αποκαλύπτουν το πώς οι οικογενειακές υποχρεώσεις οδηγούν τις γυναίκες σε επαγγέλματα, που απαιτούν λίγα προσόντα, είναι κακοπληρωμένα και χωρίς επαγγελματικές προοπτικές.

4.1.1 Οι απόψεις των ανδρών

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας ασχολήθηκαν με τα θέματα ισότητας σαν να ήταν αποκλειστικά γυναικεία προβλήματα και προσέγγισαν την κατάσταση από μια θέση ισχύος. Χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές σχέσεις των φύλων στον εργασιακό τομέα ως έντονα πατριαρχικές που έχουν ως αποτέλεσμα τη μειονεκτική θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί περιγράφουν μια αδιαμφισβήτητη ανδρική κυριαρχία στον επαγγελματικό τομέα και θεωρούν ότι το ανδρικό φύλο είναι αυτό που ελέγχει τις δομές και τους όρους λειτουργίας της αγοράς εργασίας.

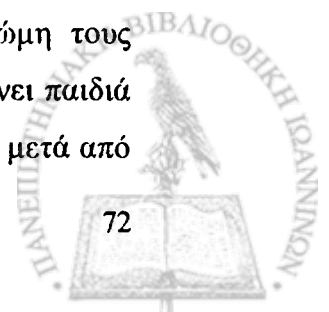
Περιέγραψαν την άνιση θέση των γυναικών ως αποτέλεσμα των δυσκολιών και των εμποδίων που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους πορεία και παρουσίασαν τις γυναίκες ως θύματα των πατριαρχικών σχέσεων που ελέγχουν την αγορά εργασίας. Ωστόσο, φάνηκε ότι θεωρούν τους άνδρες εργαζόμενους ως εργαζόμενους σε άμυνα με την είσοδο των γυναικών στον επαγγελματικό τομέα.

Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των ανδρών εκπαιδευτικών προέκυψαν δύο κατηγορίες απόψεων:

- α) Μητρότητα vs εργασία
- β) Ο άνδρας εργαζόμενος σε άμυνα

4.1.1.α. Μητρότητα vs εργασία

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, παρουσιάζονται να γνωρίζουν τους τρόπους που συμβάλλουν στην υποβάθμιση της γυναικείας εργασίας αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι περιγράφουν την άνιση θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας ως ένα τυπικό και τελικά αποδεκτό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το γυναικείο φύλο αντιμετωπίζεται ως επικουρικό προσωπικό. Αυτό, κατά τη γνώμη τους συμβαίνει, διότι η γυναίκα θα εργαστεί για ένα διάστημα, θα αποσυρθεί για να κάνει παιδιά και θα ενταχθεί ξανά στην παραγωγή μετά από ένα μικρό ή τις περισσότερες φορές μετά από



ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Κάτι τέτοιο, όμως, όπως καταθέτουν, δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα των εργοδοτών. Επιπρόσθετα η γυναικεία εργασία συνοδεύεται από τα προστατευτικά μέτρα που ισχύουν για τη μητρότητα (γονικές άδειες, επιδόματα και μειωμένο ωράριο εργασίας) και ουσιαστικά συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση της γυναικείας εργασίας.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Προφανώς και η εργασία είναι πιο δύσκολη της γυναίκας στον επαγγελματικό χώρο. Καταρχήν, εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται, στον ιδιωτικό τομέα κυρίως, σαν δεύτερης κατηγορίας εργαζόμενος. Γιατί να πάρεις μια γυναίκα και να μπει μέσα οικονομικά, όταν βρίσκεις πολύ εύκολα έναν εξίσου καλό άνδρα υπάλληλο.»(11:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)³⁵

«Σίγουρα, η γυναίκα δυσκολεύεται. Αν το δεις από την οικονομική σκοπιά τους εργοδότες τους συμφέρει να έχουν υπαλλήλους που στοιχίζουν λιγότερο και οι γυναίκες με τα επιδόματα κοστίζουν πολύ περισσότερα»(9:1,Α, ΤΕΕ)

«Η γυναίκα γεννάει έχει επιδόματα, άδειες... τον εργοδότη δεν τον συμφέρει να απασχολεί γυναίκα ή τουλάχιστον την ίδια γυναίκα. Όποτε αυτή θα θέλει, θα φεύγει, τη δουλειά της θα κοιτάει; Η δουλειά για τη γυναίκα είναι σε δεύτερη μοίρα. Δεν είναι εύκολα για τον εργοδότη.»(17:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

4.1.1.β. Ο άνδρας εργαζόμενος σε άμυνα

Οι συνεντεύξεις με τους άνδρες εκπαιδευτικούς αποκάλυψαν μια αίσθηση ανασφάλειας από την πλευρά τους σχετικά με την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. Έτσι, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν το ανδρικό φύλο ως αμυνόμενο και απειλούμενο από την πρόσβαση των γυναικών στην αγορά εργασίας. Από το γενικότερο ύφος τους στη διάρκεια των συνεντεύξεων μας δόθηκε η εντύπωση ότι προσπαθούσαν να υπερασπιστούν ένα χώρο που δικαιωματικά τους ανήκει. Στα πλαίσια της αμυντικής αυτής θέσης οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, τείνουν να υιοθετούν πολύ παραδοσιακές

³⁵ Ο πρώτος αριθμός παραπέμπει στον αριθμό της συνέντευξης, ο δεύτερος στη σελίδα της συγκεκριμένης συνέντευξης, τα γράμματα Α και Θ παραπέμπουν στο φύλο (άρρεν/θηλυ) του υποκειμένου της έρευνας που μας παραχώρησε τη συγκεκριμένη συνέντευξη και τέλος ακολουθεί ο τύπος σχολείου που διδάσκει το συγκεκριμένο υποκείμενο της έρευνας μας.

στάσεις και αντιλήψεις για τη γυναικεία εργασία στον επαγγελματικό τομέα. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, μια τάση των ανδρών εκπαιδευτικών από τη μια να υποβαθμίζουν την αξία και τις ικανότητες των γυναικών ως εργαζομένων και από την άλλη να παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως θύματα της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας.

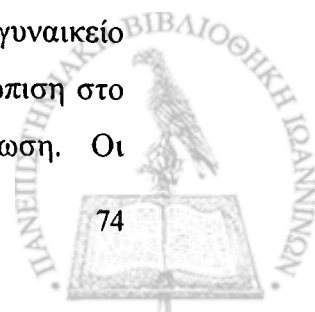
Έτσι, φάνηκε να είναι έντονα επιφυλακτικοί ως προς τις ικανότητες που ενδέχεται να έχουν οι γυναίκες και στο λόγο τους παρουσίασαν τη γυναικεία εικόνα στον επαγγελματικό τομέα σύμφωνη με τα παραδοσιακά στερεότυπα. Δηλαδή, οι αναπαραστάσεις τους στηρίζονται στη διχοτόμηση των αρμοδιοτήτων των φύλων. Η κύρια αναπαράσταση του άνδρα στη δημόσια σφαίρα είναι ως υπεύθυνου για τις πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις και ως ενεργού πολίτη, αντίθετα η κύρια αναπαράσταση της γυναίκας είναι ως παθητικού αποδέκτη των εξελίξεων. Στην ιδιωτική ζωή οι ρόλοι και οι δραστηριότητες των φύλων είναι το ίδιο σαφείς και διακριτοί. Η γυναίκα, δηλαδή, επωμίζεται τη φροντίδα της οικογένειας και είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών, ωστόσο οι σοβαρές και κρίσιμες αποφάσεις είναι ανδρική φροντίδα. Ουσιαστικά η κεφαλή του σπιτιού παραμένει ο άντρας, (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ. 1998).

Διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, είναι φορείς των παραδοσιακών κοινωνικών προκαταλήψεων που ισχύουν για τα φύλα και θεωρούν ορισμένα επαγγέλματα κατ' αποκλειστικότητα ανδρικά. Η σύνδεση του ανδρισμού με τα επαγγέλματα αυτά καλύπτεται κάτω από το ιδεολόγημα των διαφορών των φύλων. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Εγώ ας πούμε που ξέρω το χώρο, αν ήμουν εργοδότης, δεν θα έπαιρνα κορίτσι μηχανολόγο, γιατί νομίζω δε μπορεί να αποδώσει. Δε μπορεί μια γυναίκα να περνά ώρες ολόκληρες στις οικοδομές παρέα με μουστακαλήδες εργάτες ή αγριωπούς ανθρώπους, γιατί και δεν είναι ωραίο το θέαμα και δεν θα μπορούσε να επιβληθεί και το πιο σημαντικό δεν θα γινόταν εύκολα αποδεκτή σε αυτό το χώρο. Θα δημιουργούσε περισσότερα προβλήματα από ό,τι θα έλυne.»(11:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Δεν είναι θέμα ικανοτήτων, απλά, η γυναίκα, τώρα, με το νύχι και το κομμωτήριο να είναι ώρες μέσα στη σκόνη; Αυτά δεν κολλάνε...» (12:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, θεωρούν ότι το γυναικείο φύλο χρησιμοποιεί την εξωτερική του εμφάνιση και επιζητά διαφορετική αντιμετώπιση στο χώρο εργασίας, για να εξασφαλίσει προνόμια και επαγγελματική καταξίωση. Οι



εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν αυτή την άποψη, ουσιαστικά, χωρίς οι ίδιοι να το καταλαβαίνουν πέφτουν στην παγίδα των κοινωνικών στερεότυπων που παρουσιάζουν τις γυναίκες να χρησιμοποιούν πλάγια μέσα και ιδιαίτερα τη σεξουαλικότητα τους για να πετύχουν τους σκοπούς τους (Φραγκουδάκη, 1979, Κανταρτζή, 1991).

Συγκεκριμένα είπαν:

«Μια γυναίκα για να βρει δουλειά, δεν υπάρχει περίπτωση να ανέβει στη δουλειά αυτή, αν δεν έχει σχέσεις με τον εργοδότη, εκτός εάν είναι πραγματικά καλή. Η όμορφη δε χρειάζεται να είναι τόσο ικανή.»(17:1,Α, Ενιαίο Λύκειο,)

Παράλληλα, αναδείχθηκε και η εικόνα του παθητικού και συνεσταλμένου άνδρα εργαζόμενου, που χειραγωγείται από το γυναικείο φύλο. Τονίστηκε μάλιστα ότι πολλές φορές οι άνδρες είναι εκείνοι που βάζονται και ότι οι γυναίκες κερδίζουν πολύ περισσότερα από ό,τι τους αναλογούν. Ένας άνδρας εκπαιδευτικός είπε:

«Οι γυναίκες έχουν εισχωρήσει παντού και πολλές φορές αυτοί που αδικούνται είναι οι άνδρες. Οι γυναίκες με τις γαλιφιές και την καπατσοσύνη τους περνάνε καλύτερα. Αντιμετωπίζεται η γυναίκα στο χώρο εργασίας σαν ένα πιο ειδικό είδος και όχι σαν άτομο.»(13:1,Α, Γυμνάσιο)

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τους άνδρες εκπαιδευτικούς αναδείχθηκε και η εικόνα του πονηρού θηλυκού και της κατεργάρας γυναίκας που προσπαθεί και τελικά καταφέρνει να αποκομίσει οφέλη με πλάγια μέσα. Ενδεικτικά αναφέρθηκε:

«Κοίτα, συμβαίνει ό,τι και στην κοινωνία, οι γυναίκες είναι πιο καπάτσες, δεν αποδέχονται εύκολα καταστάσεις, αν τις πειράξεις θα αντιδράσουν, ενώ οι άνδρες είναι πιο παθητικοί σε αυτά τα πράγματα, οι γυναίκες δε σηκώνουν μύγα στο σπαθί τους και τελικά ζουν και καλύτερα από τους άνδρες.»(11: 1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Η γυναίκες είναι πονηρές και κατεργάρες. Αν βάλει κάτι η γυναίκα στο μυαλό της θα το πετύχει σίγουρα. Αν ζητήσει μια χάρη ένας άνδρας από το αφεντικό μπορεί και να μην του την κάνει, αν ζητήσει μια γυναίκα την ίδια χάρη εννιά στις δέκα φορές θα την κάνει το αφεντικό.»(17:1,Α, Ενιαίο Λύκειο,)

4.1.2 Οι απόψεις των γυναικών

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με την άνιση θέση του γυναικείου φύλου σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, τεκμηριώνουν την άνιση θέση του γυναικείου φύλου στην κοινωνία με αναφορές στις οικογενειακές και στις επαγγελματικές σχέσεις τους, καθώς και στις στερεότυπες συμπεριφορές που υποβαθμίζουν τις ικανότητές τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιγράφουν την πραγματικότητα μέσα από τις βιωμένες προσωπικές τους εμπειρίες. Οι απόψεις τους, δηλαδή, είναι απόσταγμα της δικής τους ζωής και όχι απλά γενικόλογες διαπιστώσεις που αφορούν την κοινωνική πραγματικότητα και τις σχέσεις των φύλων σε θεωρητικό επίπεδο.

Τονίζουν ότι με τις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες η νομική κατοχύρωση της ισότητας ανάμεσα στα φύλα αποδεικνύεται ανεπαρκής, ώστε να βελτιώσει τη θέση του γυναικείου φύλου. Αναφερόμενες στην αδυναμία του νομικού πλαισίου να διασφαλίσει την ισότητα των φύλων εκφράζουν θυμό και απογοήτευση. Τα δύο επόμενα παραθέματα είναι δηλωτικά αυτών των συναισθημάτων.

«Η ισότητα είναι θεωρητική. Στη ζωή μέσα δεν υπάρχει ισότητα. Υπάρχουν διαφορές σε όλα τα επίπεδα. Βλέπεις, θεωρούμαστε κατώτερες.»(8:1,Θ, ΤΕΕ)

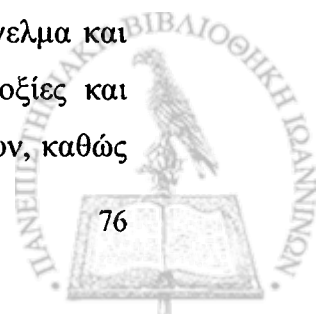
«Ισότητα; όχι βέβαια! Ακούς ισότητα! Είμαστε μακριά νυχτωμένοι από αυτό. Και εσύ θα το ξέρεις, βέβαια, ότι στις υψηλόβαθμες θέσεις και φυσικά στις καλοπληρωμένες είναι άνδρες»(14:1,Θ, Γυμνάσιο)

Από την ανάλυση των γυναικείων τοποθετήσεων για την ανισότητα των φύλων προέκυψαν οι δύο πιο κάτω κατηγορίες ανάλυσης, που αφορούν στους ρόλους που έχει επωμιστεί η γυναίκα στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και στο είδος των σχέσεων που βιώνει στον επαγγελματικό χώρο:

- α) Οικογένεια vs εργασία
- β) Εργασιακές σχέσεις

4.1.2.α. Οικογένεια vs εργασία

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καταθέτουν τα προβλήματα που συναντούν οι ίδιες στην προσπάθειά τους να συνδυάσουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις με το επάγγελμα και τις προσωπικές τους φιλοδοξίες. Παρουσιάζονται, δηλαδή, ως άτομα με φιλοδοξίες και επαγγελματικούς στόχους που όμως διαρκώς τους αναθεωρούν και τους αναβάλλουν, καθώς



αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στους πολλαπλούς ρόλους που έχουν επωμιστεί στην οικογένεια και στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους. Ενδιαφέρον, βέβαια, είναι ότι αναφέρονται στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις σαν να είναι αποκλειστικά δικό τους καθήκον και πάγια υποχρέωση τους.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Η γυναίκα τελικά μάλλον έχει κάνει λάθος που επέλεξε την ισότητα, να αυτή τη στιγμή είναι και εργαζόμενη είναι και μητέρα και έχει πάρει απλώς έναν επιπλέον ρόλο χωρίς να αφήσει κάτι από τα προηγούμενα»(4:1,Θ, ΤΕΕ)

«Όταν η γυναίκα γυρίσει σπίτι θα πρέπει να μαγειρέψει, να τακτοποιήσει, να στείλει τα παιδιά φροντιστήριο, να τα πάρει, να τα διαβάσει καταλαβαίνεις ότι δεν μένει τίποτα άλλο.»(8:1,Θ, ΤΕΕ)

Στις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών διαφαίνεται η αγωνία να ανταποκριθούν στο κυρίαρχο στερεότυπο του παραδοσιακού τρισυπόστατου ρόλου συζύγου, νοικοκυράς και μητέρας και ταυτόχρονα να είναι συνεπείς στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Τελικά, όπως καταθέτουν, κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο και ο τριπλός τους ρόλος δυσβάσταχτος.

«Π.χ. αν μια γυναίκα είναι γιατρός πώς να διαβάξει συνέχεια, ώστε να εξελιχθεί και ταυτόχρονα να είναι και καλή απέναντι στην οικογένειά της, δε γίνεται.»(15:1,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Δε γίνεται να είσαι καλή σε όλα, η γυναίκα δεν είναι από σίδηρο. Δε γίνονται όλα ή θα τα κάνεις όλα μέτρια ή θα είσαι καλή σε ένα και μόνο πράγμα.»(8:1,Θ, ΤΕΕ)

«Στην πράξη η γυναίκα δεν τα καταφέρνει σε όλα καλά, δε γίνεται να συνδυάσεις σπίτι, σύζυγο, δουλειά, κάτι μένει πίσω, πρέπει να μείνει κάτι πίσω, αλλιώς θα καταρρεύσεις. Συνήθως μένει πίσω η δουλειά.» (8:1,Θ, ΤΕΕ)

Οι γυναίκες περιγράφουν την καθημερινή τους πραγματικότητα συγκρίνοντας τη ζωή τους με αυτή των ανδρών. Έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι δυσκολίες σε ό,τι αφορά στην εργασία δημιουργούνται μετά το γάμο και αφού οι ίδιες έχουν επωμιστεί πολλαπλούς ρόλους. Μια γυναίκα εκπαιδευτικός είπε:



«Η γυναίκα με τόσους ρόλους μάνα, σύζυγος και δεν ξέρω εγώ τι άλλο δεν μπορεί να μπει επί ίσοις όροις στον ανταγωνισμό με τους άνδρες. Οι υποχρεώσεις είναι ανασταλτικός παράγοντας ακόμα και γι αυτές που έχουν την ανησυχία να ανέβουν ή να αποκτήσουν παραπάνω εφόδια.»(14:1, Θ, Γυμνάσιο)

Ταυτόχρονα, όπως καταθέτουν οι ίδιες, οι άνδρες είναι απαλλαγμένοι από το δίλημμα καριέρα ή οικογένεια, ενώ αντίθετα οι γυναίκες που έχουν φιλοδοξίες είναι αναγκασμένες να παλεύουν με πάσης φύσεως διλήμματα. Ενδεικτικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα:

«Οι άνδρες δεν αντιμετωπίζουν το δίλημμα καριέρα ή οικογένεια αν θέλουν να εργαστούν παραπάνω θα το κάνουν. Οι άνδρες θα ξοδέψουν και όσα χρόνια χρειαστεί για παραπάνω σπουδές χωρίς να τους πιέζει ο περίγυρος να παντρευτούν. Οι άνδρες μπορεί να δουλεύουν ακαταπαύτως, χωρίς να σκέφτονται ότι άφησαν άπειρες ώρες τα παιδιά τους. Έχουν ένα παραπάνω προβάδισμα από τις γυναίκες.»(16:1,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

4.1.2.β.Επαγγελματικές σχέσεις

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας αναφερόμενες, κυρίως, σε προσωπικές τους εμπειρίες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις σχέσεις αυτές ως έντονα πατριαρχικές που βασίζονται στην εκμετάλλευση της γυναικείας εργασίας και στην υποβάθμιση των ικανοτήτων τους.

Μία γυναίκα εκπαιδευτικός είπε:

«Η γυναίκα παντού μειονεκτεί, αντιμετωπίζεται σαν βοηθητικό προσωπικό, υπάλληλος δεύτερης κατηγορίας. Ο άντρας κάνει κουμάντο.»(19:1,Θ, Γυμνάσιο)

Σε μερικές περιπτώσεις αναφέρθηκαν και στο ζήτημα της σεξουαλικής παρενόχλησης που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες ιδίως στον ιδιωτικό τομέα.

«Πρακτικά ιδίως στον ιδιωτικό τομέα η γυναίκα βάλλεται από παντού από το πώς σου μιλάει ο άλλος μέχρι το πώς θα σε κοιτάζει, εσύ ή πρέπει να κάνεις τη χαζή ή πρέπει να χάσεις τη δουλειά σου.»(16:1, Θ)

Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τη συνεχή προσπάθεια που καταβάλλουν, ώστε να αποδείξουν το αυτονόητο, ότι δηλαδή μπορούν να είναι το ίδιο καλές με τους άνδρες συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα ειπώθηκε:

«Το πρόβλημα είναι ότι η γυναίκα πρέπει να αποδείξει ότι αξίζει, δηλαδή, δε θεωρείται κάτι δεδομένο, και αυτό σε οποιοδήποτε τομέα κι αν δουλεύει, σε όποιον χώρο κι αν είσαι πρέπει να το αποδείξεις ότι είσαι το ίδιο άξια με τους άνδρες»(4:1,Θ)

«Μας έχουν ταυτίσει και με το σπίτι και πρέπει να μπεις στη διαδικασία να αποδείξεις ότι είσαι το ίδιο καλή με έναν άντρα συνάδελφό σου. Αν στο ίδιο σχολείο υπάρχει άντρας συνάδελφος δε θα απευθυνθούν σε σένα για μια βλάβη»(19:1,Θ)

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν επίγνωση των διακρίσεων που υφίστανται στην αγορά εργασίας και των δομών που υποβαθμίζουν την αξία τους, ωστόσο υποστηρίζουν ότι το γυναικείο φύλο διαθέτει ικανότητες οργανωτικές και διοικητικές και μπορεί να ανταπεξέλθει σε οποιοδήποτε επάγγελμα. Όπως υποστήριξαν σε αρκετά σημεία, τα εμπόδια είναι, βέβαια, ρεαλιστικά, αλλά δεν είναι ανυπέρβλητα. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όταν μια γυναίκα έχει θέληση, μπορεί να τα καταφέρει.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Αλλά πιστεύω πως αν μια γυναίκα θέλει να προχωρήσει δε στέκεται εμπόδιο το φύλο της»(02:1,Θ)

«Να σου πω κάτι... όσες γυναίκες ήθελαν να εξελιχτούν, εξελίχτηκαν»(03:2,Θ)

4.2 Η στάση των ανδρών και των γυναικών στην προοπτική της ισότητας των φύλων

Εφόσον, λοιπόν, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το γυναικείο φύλο μειονεκτεί, τους ζητήσαμε να σκεφτούν το ενδεχόμενο της αλλαγής της υπάρχουσας πραγματικότητας. Τους προκαλέσαμε να σκεφτούν μια κοινωνία πραγματικά ίσων ευκαιριών στην οποία άνδρες και γυναίκες θα αποκομίζουν ανάλογα υλικά και συμβολικά οφέλη.

Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με την προοπτική της ισότητας. Αξίζει να επισημάνουμε ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις τοποθετήσεις τους. Δηλαδή, οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί



αντιμετωπίζουν την προοπτική της ισότητας με παρόμοιο τρόπο. Τα περισσότερα από τα υποκείμενα της έρευνας συγχέουν τις έννοιες διαφορετικότητα και ανισότητα. Θεωρούν ότι ως ένα σημείο η ανισότητα ανάμεσα στα φύλα διασφαλίζει τόσο την κοινωνική συνοχή όσο και τις βιολογικές διαφορές των φύλων. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η σύγχυση αυτή προκαλείται από έναν ενδόμυχο φόβο που εκδηλώνουν τα άτομα απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή που φαίνεται να απειλεί τη διαφορετικότητα των φύλων, δηλαδή τη θηλυκότητα των γυναικών και τον ανδρισμό των ανδρών.

Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας αντιλαμβάνονται την ισότητα των φύλων ως ισοπέδωση των βιολογικών τους ταυτοτήτων, με άλλα λόγια, θεωρούν ότι για να γίνει ίση η γυναίκα με τον άνδρα πρέπει να φέρεται, όπως ένας άντρας. Οι τοποθετήσεις τους σχετικά με το θέμα αυτό αποκαλύπτουν ότι οι ίδιοι/ες αγνοούν σε μεγάλο βαθμό το πόσο επηρεασμένοι/ες είναι από τα κοινωνικά πρότυπα και τις προκαταλήψεις που κατασκευάζουν την «ιδεολογία του κοινωνικού φύλου» και πόσο βαθιά χαραγμένα είναι μέσα τους τα κοινωνικά στερεότυπα που ισχύουν για τα φύλα.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Κοίτα, μιλάμε για ισότητα στο πλαίσιο που μπορεί να εφαρμοστεί, γιατί αν υπάρχει και απόλυτη ισότητα μετά... θα είναι κάτι αφύσικο, τι να λέμε το ίδιο γυναίκα και άντρας; Η γυναίκα είναι διαφορετική από τον άνδρα»(11:1, Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Δε νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση, αν αλλάξει θα χαθεί η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων, ο καταμερισμός πρέπει να υπάρχει»(15:1,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, διατυπώνουν ξεκάθαρα την αρνητική τους στάση στο ενδεχόμενο αλλαγής του παραδοσιακού καταμερισμού ρόλων στην οικογένεια και στη διεκδίκηση της ισότητας από την πλευρά των γυναικών. Κυρίως, γιατί θεωρούν ότι, όταν η γυναίκα επιδιώκει την ισότητα εκτρέπεται από το ρόλο της και τον προορισμό της. Όπως υποστηρίζουν, ο κυρίαρχος προορισμός και υποχρέωση της γυναίκας είναι η φροντίδα της οικογένειάς της και η μητρότητα.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Εγώ πιστεύω ότι υπάρχουν ρόλοι και δεν πρέπει να μπερδεύονται... δηλαδή το θέμα της μάνας είναι καθαρά ρόλος της γυναίκας δεν μπορεί να τον παραχωρήσει σε έναν άντρα



για να φέρει την ισότητα, είναι δηλαδή παράλογο. Γενικά λοιπόν πρέπει να υπάρχουν ρόλοι όπως εδώ σε εμάς στα εργαστήρια δεν αποδέχομαι να πιάνω κατσαβίδι στα χέρια μου.....»(4:1,Θ, ΤΕΕ)

Ιδιαίτερα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαντάζονται ότι με την οποιαδήποτε αλλαγή θα δημιουργηθεί ένα κενό που τους προκαλεί τρόμο. Αδυνατούν να σκεφτούν τη συνεργασία των δύο φύλων και αντιλαμβάνονται την όποια αλλαγή ως διατάραξη της οικογενειακής γαλήνης και ευτυχίας.

«Κοιτάζτε στην πράξη είναι θέμα αρχών, θέμα συνηθειών νοοτροπίας και πρακτικής. Και την πρακτική η ισότητα δεν την εξυπηρετεί. Στην οικογένεια η γυναίκα θα φροντίσει το σπίτι, ο άντρας θα το φροντίσει;(12:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Υπονοείς ότι πρέπει να αλλάξει αυτό; και συγγνώμη, κιόλας, νομίζεις ότι εξυπηρετεί κανέναν αυτή η αλλαγή; Μπελάδες θα φέρει, αυτά τα φεμινιστικά δε βοηθούν τις οικογένειες»(18:1,Α, ΤΕΕ)

«Ο καταμερισμός ρόλων είναι απαραίτητος, βολεύει η κατάσταση και τα δύο φύλα, ύστερα η συνήθεια επιβάλλει κατά κάποιο τρόπο την ανισότητα. Οι γυναίκες δε νομίζω ότι ενοχλούνται από αυτό, δεν θα έλεγα ότι είναι δυσαρεστημένες.» (20:1,Α, Γυμνάσιο)

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, εστίασαν την προοπτική της ισότητας, κυρίως, στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και απέφυγαν να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενες αλλαγές στην αγορά εργασίας και την πολιτική ζωή. Ίσως, επειδή στους δύο αυτούς τομείς είναι αναμβισβήτη η ανδρική κυριαρχία και το ενδεχόμενο αλλαγών φαντάζει χίμαιρα.

4.3 Η θέση των φύλων στο χώρο εργασίας

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλάβαμε τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για το «φύλο» ορισμένων επαγγελμάτων. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους/ στις εκπαιδευτικούς είχαν ως στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με την συμβατότητα της ανδρικής και της γυναικείας ταυτότητας με ορισμένα επαγγέλματα. Από τις τοποθετήσεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών φάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπερασπίζεται τον παραδοσιακό έμφυλο καταμερισμό επαγγελμάτων με τρόπο φανερό ή



συγκαλυμμένο. Δεν υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στις τοποθετήσεις τους για το συγκεκριμένο ζήτημα. Μάλιστα, και τα δύο φύλα παρουσίασαν μια εμμονή στις παραδοσιακές μορφές της γυναικείας απασχόλησης. Δικαιολόγησαν τις απόψεις τους με αναφορές στις βιολογικές διαφορές των φύλων και δε φάνηκαν να έχουν προβληματιστεί σχετικά με τις επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων στις προσωπικές τους απόψεις.

Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως οι απαιτήσεις ορισμένων επαγγελμάτων είναι ασύμβατες με ορισμένα σωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι άνδρες και αντίστοιχα οι γυναίκες. Σε ένα πολύ ενδιαφέρον άρθρο της η Β. Τεντόκαλλη (1991) αναφέρεται στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σύμφωνα με τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις θεωρούνται συμβατά και αρμόζοντα με τη γυναικεία ή ανδρική ταυτότητα. Έτσι, η τρυφερότητα, παραδείγματος χάρη, που απαιτείται για ορισμένα επαγγέλματα θεωρείται στοιχείο της γυναικείας ταυτότητας και σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας είναι βιολογικά προσδιορισμένη. Αντίστοιχα, η ανδρική ταυτότητα χαρακτηρίζεται από σωματική ρώμη, δράση και ανταγωνιστικότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς είναι βασικά για ορισμένα επαγγέλματα και για το λόγο αυτό, όπως ισχυρίστηκαν τα συγκεκριμένα επαγγέλματα ασκούνται από άνδρες.

Από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον οριζόντιο ή και τον κάθετο διαχωρισμό των θέσεων εργασίας με βάση το φύλο προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες:

- α) Σωματική διάπλαση και επάγγελμα
- β) Ταυτότητα φύλου και επάγγελμα

4.3.α. Σωματική διάπλαση και επάγγελμα

Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, θεωρούν ότι για ορισμένα επαγγέλματα οι άνδρες είναι περισσότερο κατάλληλοι. Στηρίζουν τις τοποθετήσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα με αναφορές στη σωματική διάπλαση των ανδρών που τους καθιστά κατάλληλους για ορισμένα επαγγέλματα, καθώς και στην ασυμβατότητα ορισμένων επαγγελμάτων με την κυρίαρχη αναπαράσταση περί θηλυκότητας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παραβλέπουν τη μηχανοποίηση των επαγγελμάτων και εμμένουν στον αποκλεισμό των γυναικών από εργασιακούς χώρους που παραδοσιακά κυριαρχεί το ανδρικό φύλο.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:



«Μια γυναίκα δεν μπορεί εύκολα να είναι σκουπιδιάρης ας πούμε, επίσης δεν μπορεί να είναι οικοδόμος γιατί δεν τη βοηθάει η σωματική της διάπλαση.»(11:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Υπάρχουν επαγγέλματα που δεν κάνουν οι γυναίκες. Επαγγέλματα που θέλουν μυϊκή δύναμη ή φυσική δύναμη τα κάνουν άνδρες, φυσικά δεν τα ζητάει και η γυναίκα αυτά. Θα πάει η γυναίκα να σβήσει τη φωτιά; Ο άνδρας θα πάει. Αυτά θέλουν άλλες ικανότητες και δεν έχει νόημα να μετατρέψεις τη γυναίκα σε άντρα, υπάρχουν άλλες θέσεις σε αυτά τα επαγγέλματα που θα τα βγάλει καλύτερα πέρα η γυναίκα, γι αυτό τις γυναίκες τις βλέπεις στη διοίκηση περισσότερο παρά στην πρώτη γραμμή.»(17:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Σαφώς, επαγγέλματα που απαιτούν μυϊκή δύναμη δεν μπορεί να τα κάνει μια γυναίκα, δεν μπορεί πχ να γίνει οικοδόμος.»(14:1,Θ, Γυμνάσιο)

«Στα σκληρά επαγγέλματα, τα λεγόμενα βαρέα επαγγέλματα, η σωματική διάπλαση των γυναικών δεν είναι κατάλληλη για αυτά.»(12:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

4.3.β. Ταυτότητες φύλου και επάγγελμα

Άλλοι πάλι από τους/ τις εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, προσέγγισαν τον καταμερισμό των επαγγελμάτων από την πλευρά των επιλογών. Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι στην επιλογή ορισμένων επαγγελμάτων καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι αντιλήψεις που συνδέουν τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό με διαφορετικά επαγγέλματα. Με βάση τη λογική αυτή, όπως υποστηρίζουν, οι άνδρες δεν επιλέγουν τα παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα, καθώς δεν είναι συμβατά με το πρότυπο του ανδρισμού που υπαγορεύει η κοινωνία.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Ένας άντρας πάλι δεν μπορεί να κάνει... ..εδώ τα πράγματα είναι αλλιώς, όχι ότι δεν μπορεί να τα κάνει ο άντρας, απλά ταιριάζουν πιο πολύ σε γυναίκες, το επάγγελμα της γραμματέως ας πούμε μπορεί να το κάνει και ο άντρας αλλά είναι πιο ταιριαστό σε γυναίκα. Το ίδιο και η τηλεφωνήτρια καθαρά γυναικείο, όχι ότι δεν μπορεί ο άντρας αλλά πιστεύω είναι πιο ταιριαστό στο γυναικείο φύλο.»(11:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Ένας άντρας πάλι δεν θα ήθελε να είναι στην κουζίνα ενός απλού εστιατορίου και να κάνει την μαγείρισσα. Παραδοσιακά το επάγγελμα αυτό ταυτίζεται με τη γυναίκα εκτός και αν είναι σεφ, ίσως αν βοηθάει απλώς στην κουζίνα να ντρέπεται, οι φίλοι του να τον κοροϊδεύουν γι αυτό ο άντρας επιλέγει πιο αντρικά επαγγέλματα.»(12:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

Αντίστοιχα, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι ίδιες οι γυναίκες απορρίπτουν πολλά επαγγέλματα, που θεωρούνται ανδρικά, γιατί τα αντιλαμβάνονται ως απειλή της θηλυκότητάς τους. Ειδικότερα υποστηρίχθηκε:

«Οι γυναίκες επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με μηχανές και συντήρηση δεν τα επιλέγουν, δεν τα θέλουν, μάλλον τα θεωρούν πιο ανδρικά. Σπάνια βλέπεις γυναίκα να έχει μαγαζί με υπολογιστές.»(13:2,Α, Γυμνάσιο)

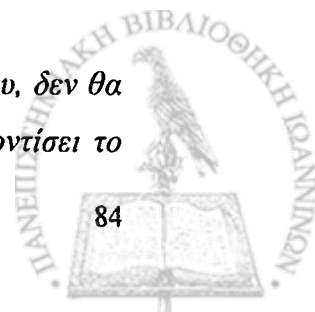
«Θα σας πω μια γυναίκα δεν είναι σκόπιμο να πάει σε αυτά τα επαγγέλματα, τα βαρέα θεωρώ ότι παρεκτρέπεται από το ρόλο της.»(03:1,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Γενικά, λοιπόν, πρέπει να υπάρχουν ρόλοι όπως εδώ σε εμάς στα εργαστήρια δεν αποδέχομαι να πιάνω κατσαβίδι στα χέρια μου.»(04:1,Θ, ΤΕΕ)

«Εγώ ας πούμε που ξέρω το χώρο, αν ήμουν εργοδότης, δεν θα έπαιρνα κορίτσι μηχανολόγο. Γιατί νομίζω δε μπορεί να αποδώσει, δεν μπορεί μια γυναίκα να περνά ώρες ολόκληρες στις οικοδομές παρέα με μουστακαλήδες εργάτες ή αγριωπούς ανθρώπους, γιατί και δεν είναι ωραίο το θέαμα και δεν θα μπορούσε να επιβληθεί και το πιο σημαντικό δεν θα γινόταν εύκολα αποδεκτή σε αυτό το χώρο και θα δημιουργούσε περισσότερα προβλήματα από ότι θα έλυνε..»(11:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

Υπήρξαν, βέβαια, και πιο προοδευτικές απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα που διατυπώθηκαν από δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς. Στα λόγια τους διακρίνεται μια προσπάθεια να συνδυάσουν τα κοινωνικώς αποδεκτά μηνύματα που έχουν λάβει για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα με τις δικές τους απόψεις και εμπειρίες.

«Τώρα να πάει κάποιος άντρας να παρακολουθήσει σπουδές βρεφονηπιοκόμου, δεν θα έλεγα όχι γιατί αύριο μεθαύριο θα γίνει πατέρας θα πρέπει να ξέρει να φροντίζει το



παιδί του, και επάγγελμα να το κάνει δεν θα έλεγα όχι. Υπάρχουν επαγγέλματα που ταιριάζουν καλύτερα σε έναν άντρα όμως, υδραυλικός, ηλεκτρολόγος ας πούμε.»(15:1,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Και βέβαια θα μπορούσε ένας άνδρας να κάνει ένα γυναικείο επάγγελμα, βέβαια ένας άντρας θα το έκανε ως λύση ανάγκης να μην ήταν γι αυτόν επιλογή ζωής, αλλά αν μιλάμε για οικονομική ανάγκη μπορεί να κάνει οτιδήποτε κάποιος για να ζήσει»(04:1,Θ, ΤΕΕ)

Πιο ξεκάθαρες ήταν οι τοποθετήσεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών για τα επαγγέλματα που ταιριάζουν στις γυναίκες. Φάνηκαν πιο σίγουροι/ες για τις απόψεις τους και απέδιδαν στη γυναικεία ταυτότητα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή, όπως υποστήριξαν, κάποια ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως η φροντίδα, η τρυφερότητα και η στοργή είναι βασικά στην άσκηση ορισμένων επαγγελμάτων. Τα χαρακτηριστικά αυτά, σύμφωνα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις και παραδοχές, συνδέονται με τη μητρότητα, εμπεριέχονται στη γυναικεία ταυτότητα και διασφαλίζουν την καλή επιτέλεση του επαγγελματικού τους ρόλου. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές σε επαγγέλματα που συνδέονται με φροντίδα και υποστήριξη.

Ενδεικτικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Ένας άντρας δεν μπορεί να γίνει μαία όσο καλά τουλάχιστον μπορεί μια γυναίκα. Από τη φύση τους τα δύο φύλα δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε κάποια επαγγέλματα.»(14:1,Θ, ΤΕΕ)

«Νηπιοβρεφοκόμος είναι γυναικείο επάγγελμα και άλλα τέτοια που έχουν να κάνουν με τις πολύ τρυφερές ηλικίες. Όχι ότι δεν υπάρχουν άνδρες καταπληκτικοί σε αυτό, αλλά ίσως είναι και το καθεστώς, μια γυναίκα αποδίδει καλύτερα σε τέτοια επαγγέλματα.»(8:1,Θ)

«Και τα επαγγέλματα όμως που έχουν να κάνουν με το ρόλο της μητέρας μια γυναίκα μπορεί να τα κάνει και όχι ένας άντρας.»(10:1,Θ, ΤΕΕ)

«Επαγγέλματα που αφορούν στη φροντίδα παιδιών είναι ταιριαστά σε γυναίκες, κυρίως γιατί αυτές έχουν τον προορισμό να γίνουν μάνες.»(11:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)



Επιπρόσθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι τα επαγγέλματα με ευέλικτο ωράριο είναι καταλληλότερα για τις γυναίκες, καθώς δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά και αφήνουν ελεύθερο χρόνο στις εργαζόμενες, ώστε να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Παρουσιάζουν το γυναικείο φύλο να έχει την αποκλειστικότητα στις ευθύνες του σπιτιού και για να εξασφαλιστεί η ισορροπία στην οικογένεια απλά το επάγγελμα της γυναίκας θα πρέπει να είναι χαμηλών απαιτήσεων και με ευέλικτο ωράριο. Οι αντιλήψεις αυτές αντανακλούν μια εικόνα της γυναίκας σύμφωνης με τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα που θεωρεί τη γυναικεία εργασία επικουρική και βασικό προορισμό της γυναίκας τη μητρότητα και τη φροντίδα της οικογένειας (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου, Σ. 1998). Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Ας πούμε το καθηγητικό επάγγελμα ταιριάζει γάντι σε μια γυναίκα, της αφήνει ελεύθερο χρόνο, έχει ευέλικτο ωράριο εργασίας δεν έχει τόσο στρες, όπως ένας γιατρός ας πούμε, και έτσι μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλα τα άλλα καλύτερα.»(15:1,Θ)

«Όσα έχουν ωράριο της προκοπής είναι για γυναίκες, ασυζητητί...για να μπορέσεις να τα βγάλεις πέρα με τόσες άλλες υποχρεώσεις.»(19:1,Θ)

* Υπήρξαν δύο μοναδικές περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί (ένας άντρας και μια γυναίκα εκπαιδευτικός που διδάσκουν στα ΤΕΕ), υποστήριξαν ότι το φύλο δεν αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα επιλογής ενός επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, που τόνισαν ότι στην επιλογή του επαγγέλματος έχει μεγαλύτερη σημασία η ψυχοσύνθεση και η προσωπικότητα του ατόμου και όχι το φύλο του σε άλλα σημεία των συζητήσεων υιοθετούσαν συντηρητικές απόψεις για τη θέση των δύο φύλων και επομένως δεν μπορούμε να καταλήξουμε με βεβαιότητα στο συμπέρασμα ότι έχουν προοδευτικές απόψεις για όλα τα ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις των δύο φύλων. Συγκεκριμένα υποστήριξαν:

«Κοίτα το φύλο δε σε εμποδίζει για τίποτα. Όλοι μπορούν να κάνουν τα πάντα αρκεί να το θέλουν. Απλά, ο κόσμος δεν έχει συνηθίσει τον άνδρα ή τη γυναίκα σε ορισμένα επαγγέλματα και το κατακρίνει, αυτό είναι όλο.»(01:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

« Δεν έχει σχέση το φύλο, είναι θέμα θέλησης και προσωπικότητας. Να, εμένα, ας πούμε, οι σπουδές μου με βοήθησαν, αλλά ποτέ δεν μου στάθηκε εμπόδιο το φύλο μου



ό,τι και αν έκανα. Ούτε στο να σπουδάσω, ούτε στο να δουλέψω ούτε πουθενά. Δούλευα σε εταιρία αρκετά χρόνια και είχα μόνο άνδρες συναδέλφους.»(02,1,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

4.4. Η υποεκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία του χώρου εργασίας τους είναι ένα ζήτημα εμπειρικά τεκμηριωμένο (Μαραγκουδάκη, 1997, Χατζηπαναγιώτου, 1997, Τάκη, 2006). Στις μελέτες αυτές καταδεικνύεται η έμφυλη διάσταση της στελέχωσης των διοικητικών θέσεων και εξετάζονται τα αίτια αποκλεισμού των γυναικών από τις θέσεις αυτές. Θελήσαμε να διερευνήσουμε τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας για το συγκεκριμένο ζήτημα. Η επεξεργασία των σχετικών απόψεων των εκπαιδευτικών αποκάλυψε σημαντικές διαφορές στις τοποθετήσεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών. Αμέσως παρακάτω θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ταξινομημένες κατά φύλο, ακριβώς, για να καταδειχθούν οι διαφορές που εντοπίστηκαν.

4.4.1. Οι απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών

* Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο θέμα αυτό παρουσιάζοντας τις γυναίκες είτε να μην επιλέγουν οι ίδιες εξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης είτε να αποκλείονται από τη διοικητική ιεραρχία επειδή δεν είναι ενεργά μέλη κομμάτων ή επειδή τις περιθωριοποιούν με τη συμπεριφορά τους οι άνδρες συναδέλφοί τους.

Πολλοί από τους άνδρες εκπαιδευτικούς παρουσίασαν τη γυναίκα ως υπεύθυνη για τη θέση της εξαιτίας της ανασφάλειας και άλλων μειωτικών συναισθημάτων που νιώθει, όταν χρειάζεται να ανταγωνιστεί τους άνδρες συναδέλφους της. Αρκετοί, επίσης, εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι οι άνδρες είναι εκείνοι που καθορίζουν και θέτουν τους όρους στη διοικητική διαδοχή και αποκλείουν το γυναικείο φύλο από το σύστημα διαδοχής. Τέλος, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι οι γυναίκες δεν αποτελούν στελέχη κομμάτων και έτσι στερούνται το βασικότερο εφωλήριο για τις διοικητικές θέσεις. Με βάση τις τοποθετήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών, λοιπόν, προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες:

α) Οι γυναίκες δεν προάγονται από δική τους υπαιτιότητα.

β) Οι γυναίκες δεν προάγονται, επειδή περιθωριοποιούνται από τους άνδρες.



β)Οι γυναίκες δεν προάγονται, επειδή δεν αποτελούν κομματικά στελέχη.

4.4.1.α. Οι γυναίκες δεν προάγονται από δική τους υπαιτιότητα

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας θεωρούν ότι οι ίδιες οι γυναίκες επιλέγουν να μην ασχοληθούν με διοικητικά ζητήματα. Ο χαρακτήρας των γυναικών παρουσιάζει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, έλλειμμα αυτοπεποίθησης, όταν πρόκειται να ανταγωνιστούν τους άνδρες συναδέλφους τους π.χ. σε διαδικασίες αρχαιρεσιών.

«Κοίτα κάποια πράγματα που δεν έχουν κατακτήσει οι γυναίκες υπάρχουν, γιατί πιθανώς ντρέπονται να τα διεκδικήσουν όχι ότι δεν μπορούν να τα πάρουν, όχι για άλλο λόγο. Ας πούμε για παράδειγμα διευθυντικές θέσεις, ιστορίες, αυτά... συνήθως φοβούνται να εκτεθούν, ας πούμε ότι φοβούνται να διεκδικήσουν κάτι παρά ότι δεν μπορούν.»(01:1,A)

Θεωρούν ότι οι γυναίκες φοβούνται μια ενδεχόμενη αποτυχία και αυτό λειτουργεί αποθαρρυντικά και ανασταλτικά ακόμα και όταν έχουν φιλοδοξίες για ανέλιξη.

«Ας πούμε αν γίνεται μια ψηφοφορία η αίσθηση ότι θα αποτύχουν, ότι δεν θα τις ψηφίσει κανένας, τις κάνει να μην είναι καν υποψήφιος»(20:1,A, Γυμνάσιο)

Ταυτόχρονα εκτιμούν ότι οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται τόσο για την καριέρα τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη, γιατί προτιμούν να ασχολούνται με πιο ενδιαφέροντα για αυτές ζητήματα, όπως είναι η διδασκαλία.

« Οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται τόσο για την καριέρα, αρκούνται σε αυτό που έχουν και τους αρέσει»(11:1,A, Ενιαίο Λύκειο)

«Υπάρχει μια απροθυμία από μέρους των γυναικών να καταλάβουν θέσεις.»(13:1,A, Γυμνάσιο)

«Της γυναίκας της πάει ο ρόλος που έχει και ίσως δεν θέλει να τον αλλάξει, ίσως της αρέσει αυτό που έχει γι' αυτό και δεν επιδιώκει την άνοδο»(12:1,A, Ενιαίο Λύκειο)

Γεγονός πάντως είναι ότι, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε άλλα σημεία, φανερά ή συγκαλυμμένα, τον παραδοσιακό καταμερισμό ρόλων στην οικογένεια, υποτιμούν και απαξιώνουν τις γυναίκες που αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός επαγγέλματος καριέρας, λόγω των αυξημένων οικογενειακών τους υποχρεώσεων.

«Αυτές που έχουν το μυαλό τους στην κατσαρόλα και να κάνουν το ωράριο τους και να φύγουν τι εξέλιξη να έχουν, οι περισσότερες έτσι είναι, στην εκπαίδευση δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τις γυναίκες να πάνε σε θέσεις διοικητικές συμβούλων και κτλ. Σκέφτονται πως θα περάσει η ώρα να πάνε σπίτι.»(17:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

Η αντιφατική αυτή τοποθέτηση των ανδρών εκπαιδευτικών αποτυπώνει την ίδια αντιφατική πραγματικότητα που υπάρχει στην κοινωνία. Δηλαδή, παρόλο που η πατριαρχική κοινωνία απολαμβάνει αρκετά οφέλη εκμεταλλευόμενη την οικιακή εργασία της γυναίκας, ταυτόχρονα δεν αναγνωρίζει την προσφορά των γυναικών στην οικογένεια και κατ' επέκταση στην κοινωνία και τελικά δεν προσδίδει κύρος στο συγκεκριμένο ρόλο των γυναικών (Αγοτ, 2006).

4.4.1.β. Οι γυναίκες δεν προάγονται, επειδή περιθωριοποιούνται από τους άνδρες.

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι γυναίκες, μολονότι αριθμητικά πλειοψηφούν των ανδρών εκπαιδευτικών, υποαντιπροσωπεύονται σε θέσεις διοίκησης, διότι υφίστανται άμεσες και έμμεσες διακρίσεις από τους άνδρες συναδέλφους τους. Υπάρχει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ένας φανερός ανδροκεντρισμός της διοικητικής δομής των σχολικών οργανώσεων που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα όχι μόνο για την επιδίωξη ανέλιξης από την πλευρά των γυναικών, αλλά και για τη δημιουργία προσδοκιών για ανέλιξη.

«Τη γυναίκα αν δεν την υποστηρίξεις δεν προχωράει. Οι άνδρες συνάδελφοί της σαφώς δεν την ενθαρρύνουν να ανελιχθεί, δεν την εμπιστεύονται ή τουλάχιστον φαίνεται να μην την εμπιστεύονται, ίσως θεωρούν ότι δεν έχει προσόντα.»(20:1,Α, Γυμνάσιο)

Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων και τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την άσκηση του διοικητικού έργου ενισχύουν την αντίληψη ότι οι άνδρες είναι ικανότεροι να γίνουν διευθυντές απ' ότι οι γυναίκες. Το διοικητικό στερεότυπο περιγράφεται με χαρακτηριστικά όπως η συγκέντρωση, η αποτελεσματικότητα, η αποφασιστικότητα και η ηγετική φυσιογνωμία. Τα χαρακτηριστικά αυτά σύμφωνα με τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα που ισχύουν για τα φύλα αποδίδονται στο ανδρικό φύλο.



«Η αίσθηση είναι ότι υπάρχει ισότητα στις συναδελφικές τους σχέσεις, νομίζω, όμως, ότι οι άνδρες κατέχουν αυτό που λέμε εξουσία και κύρος. Δηλαδή, οι παραδοσιακοί διευθυντές αναγνωρίζουν στους άνδρες ικανότητες, όπως η συγκέντρωση και η καλύτερη απόδοση σε κάποιες αρμοδιότητες και γι' αυτό στις κρίσεις προωθούν άνδρες. Τις γυναίκες δεν τις θεωρούν αποφασιστικές και ικανές να επιβληθούν σε μαθητές και συναδέλφους.»(13:1,Α, Γυμνάσιο)

«Αυτοί που κρίνουν ποιος θα πάρει μια τέτοια θέση είναι όλοι μεγάλοι σε ηλικία, οπότε έχουν εκείνα τα παλιά τα κατάλοιπα και τις θέσεις τις δίνουν σε άνδρες. Φέρνουν εμπόδια στις γυναίκες και δικαιωνίζουν αντιλήψεις ότι η γυναίκα δεν κάνει για διευθύντρια. Θέλουν τον άνδρα αρχηγό!»(7:2,Α, ΤΕΕ)

4.4.1.γ. Οι γυναίκες δεν προάγονται, επειδή δεν αποτελούν κομματικά στελέχη.

Σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι οι γυναίκες απέχουν από τα ανεπίσημα δίκτυα προώθησης, όπως είναι τα κόμματα, και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτά τους στερεί το βασικότερο εφαλτήριο για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατεξοχήν οι άνδρες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την παραπάνω άποψη, καθώς αυτοί αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των συνδικαλιστών και γνωρίζουν από μέσα τη δύναμη και τις δυνατότητες των κομματικών οργανώσεων.

Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Η εκπροσώπηση των γυναικών είναι ελλιπής σε θέσεις διοίκησης, ίσως γιατί στις θέσεις διοίκησης εμπλέκονται κομματικοί παράγοντες και είναι δύσκολο για τις γυναίκες να τις προσεγγίσουν, αφού δεν είναι κομματικοποιημένες.»(9:1,Α, ΤΕΕ)

«Εξαιτίας του ότι δεν είναι τόσο κομματικοποιημένες δεν προωθούνται, κιόλας, σε ανώτερες θέσεις προϊστάμενων, διευθυντών ή σε θέσεις εποπτείας του εκπαιδευτικού έ κτλ.»(13:1,Α, Γυμνάσιο)

«Μετά οι θέσεις αυτές σχετίζονται όχι μόνο με τα προσόντα, αλλά και με τις γνωριμίες και τα κόμματα και οι γυναίκες δεν είναι αυτού του είδους, ξέρεις της διαπλοκής και των πελατειακών σχέσεων»(17:1,Α, Ενιαίο Λύκειο)

4.4.2 Οι απόψεις των γυναικών

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ερμήνευσαν την απουσία του γυναικείου φύλου από τις θέσεις διοίκησης χωρίς να αναφερθούν στους μηχανισμούς που συμβάλλουν στις διακρίσεις των φύλων.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε άλλα σημεία των συνεντεύξεων, όταν ρωτήθηκαν γενικά για τη μειονεκτική θέση της γυναίκας στους διάφορους κοινωνικούς τομείς, αναφέρθηκαν στις άμεσες και τις έμμεσες διακρίσεις που υφίστανται από τους άνδρες, καθώς και στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις επαγγελματιών καριέρας λόγω των αυξημένων οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Για το θέμα που εξετάζουμε, όμως, ρωτήθηκαν σε προσωπικό επίπεδο για τις δικές τους φιλοδοξίες και τους επαγγελματικούς τους στόχους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, διατύπωσαν μια έντονη απροθυμία για συμμετοχή τους σε διοικητικές θέσεις που συνδέθηκε με αναφορές στην προσωπικότητά τους και στο ότι τέτοιου είδους θέσεις απέχουν πολύ από τα ενδιαφέροντά τους. Πέρα από τις πολλές προεκτάσεις που έχει η παραπάνω διαπίστωση εμείς θα σταθούμε στην εικόνα που διαμορφώνουν οι γυναίκες για την άσκηση της εξουσίας και τους τρόπους διοίκησης που ουσιαστικά λειτουργούν απωθητικά για το γυναικείο φύλο.

Πολλές από τις γυναίκες, λοιπόν, δήλωσαν ότι δεν διεκδικούν θέσεις ευθύνης, γιατί δε βρίσκουν κάτι το ενδιαφέρον σε αυτές. Φαίνεται ότι βρίσκουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη διδασκαλία και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και όχι στην άνοδο τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Η διαπίστωση μας αυτή συμφωνεί και ενισχύει τα πορίσματα άλλων μελετών (Χατζηπαναγιώτου, 1997, Μαραγκουδάκη, 1997, Τάκη, 2006), που ανέδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καριέρα τους ως αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και όχι ως άνοδο στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Σύμφωνα με τις δικές μας διαπιστώσεις η επιλογή τους να απέχουν από θέσεις διοίκησης δεν έχει να κάνει με κάποιο φόβο για την ευθύνη της ηγεσίας, αλλά περισσότερο με την έλλειψη σχεδιασμού από πολλές γυναίκες όσον αφορά στην εξέλιξη της καριέρας τους.

«Δεν έχω σκεφτεί να επιδιώξω να γίνω διευθύντρια, ας πούμε. Γενικά δεν μπορώ να κάνω σχέδια για τόσο μακρινό μέλλον, μου αρέσει έτσι όπως είμαι τώρα.»(08:3,Θ, ΤΕΕ)

«Εγώ, ας πούμε, δεν έχω φανταστεί τον εαυτό μου διευθύντρια, δεν μου έχει προκύψει ως τώρα, αν δεν σου προκύπτει δεν το διεκδικείς κιόλας...το μέλλον θα δείξει.»(16:1,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Επίσης, κάποιες γυναίκες αναφέρθηκαν στο ότι το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης λειτουργεί απωθητικά για αυτές στο να επιδιώξουν την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης.

«Σίγουρα θα έχω κάποια εξέλιξη, όχι σε διοικητική θέση, εμένα δε με ενδιαφέρει κάτι τέτοιο, γιατί δεν μου αρέσει η γραφειοκρατία, η διοίκηση. Δε βλέπω κάποιο ενδιαφέρον.»(04:4,Θ, ΤΕΕ)

«Θα μπορούσα να γίνω διευθύντρια, αλλά δεν θέλω να μπω στη διαδικασία να πάρω μια τέτοια θέση... θα μπορούσα να τα καταφέρω, αλλά δε θέλω. Προτιμώ να μείνω μακριά από τη χαρτούρα. Προτιμώ την επαφή με τα παιδιά.»(02:4,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Άλλες πάλι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζουν με έντονο σκεπτικισμό την προοπτική μιας διευθυντικής θέσης, καθώς θεωρούν ότι οι τρόποι με τους οποίους ασκείται η εξουσία δεν προσιδιάζει στην ιδιοσυγκρασία τους. Η αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων ενός σχολείου φαίνεται ότι δε συμβαδίζει με την ελεύθερη επικοινωνία του προσωπικού και τη δημοκρατική επίλυση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, Π. 1997), κάτι που φαίνεται ότι είναι βασικό στην άποψη των γυναικών για την εξουσία. Το πρότυπο άσκησης εξουσίας από τις γυναίκες απέχει, προφανώς, από το παραδοσιακό ανδρικό πρότυπο του αυταρχικού και σκληρού διευθυντή. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Είμαι δημοσιοσχεσίτισσα αλλά δεν μου ταιριάζει διοικητική θέση και θα παραμείνω όπως είμαι. Δεν μπορώ να είμαι καθοδηγητής των άλλων, θέλω τον άλλο πιο ελεύθερο...στις διαπροσωπικές σχέσεις μου θέλω να αντιλαμβάνομαι τον άλλο όπως είναι... να μην τον κατευθύνω εγώ. Σε μια διευθυντική θέση είσαι υποχρεωμένος να κατευθύνεις τον άλλον και ίσως για να λειτουργήσεις σωστά πρέπει να έρθεις σε ρήξη με τον άλλον. Και γι αυτό δεν με ενδιαφέρει.»(03:4, Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Να διεκδικήσω μια διευθυντική θέση; Όχι δεν θα το κάνω. Είναι και πολλές οι ευθύνες, βέβαια, αλλά περισσότερο είναι το πώς πρέπει να φέρεσαι, άντε τώρα να συντονίζεις με σκληρό τρόπο τόσα παιδιά, επί δυο γονείς το καθένα, συν τους συναδέλφους και επιπλέον το κτίριο του σχολείου, τη γραφειοκρατική δουλειά... όλα αυτά... Όχι δεν μπορώ να πω ότι θα με ευχαριστούσε αυτό το πόστο, βέβαια ποτέ μη λες ποτέ.»(15:3,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Συμπερασματικά σχόλια

Μέχρις εδώ παρουσιάσαμε τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων αναφορικά με τον πρώτο θεματικό άξονα ο οποίος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είχε στόχο να αποτυπώσει τις απόψεις και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη θέση των φύλων σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι εντοπίζει κανείς σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το ζήτημα της διάκρισης των φύλων.

Από τη μια μεριά οι άνδρες εκπαιδευτικοί μίλησαν με μια φανερή αίσθηση αυθεντίας και φάνηκαν να γνωρίζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη μειονεκτική θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας. Δεν αναφέρθηκαν στην ανισότητα των φύλων στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και στο δημόσιο χώρο της πολιτικής ζωής. Είναι ενδιαφέρον ότι μιλώντας για την προοπτική της ισότητας των φύλων ο λόγος τους περιορίζεται κυρίως στον επαγγελματικό τομέα και αποφεύγουν τον τομέα της οικογένειας. Γενικότερα, αποκαλύφθηκε ένας φόβος προς οποιαδήποτε αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης και σε πολλά σημεία φάνηκε ότι αντιμετωπίζουν τη γυναίκα ανταγωνιστικά και ότι τη θεωρούν ως απειλή των προνομίων τους. Τέλος, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης οφείλεται πρωτίστως στις ίδιες τις γυναίκες.

Από την άλλη μεριά οι γυναίκες εξέφρασαν θυμό και απογοήτευση για τη μειονεκτική τους θέση. Περιέγραψαν την ανισότητα μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και κατέθεσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο να ανταποκριθούν στις οικογενειακές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ φαίνεται να γνωρίζουν τους παράγοντες που αναπαράγουν τις διακρίσεις των φύλων και που ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την υποβάθμιση των ικανοτήτων τους, αντιμετωπίζουν την προοπτική της ισότητας με σκεπτικισμό. Φαίνεται ότι οι γυναίκες φοβούνται μήπως επιδιώκοντας την ισότητα χάσουν τη διαφορετικότητά τους.

Γενικότερα, υποστηρίχθηκε και από τα δύο φύλα ότι το σύστημα (κοινωνικό-επαγγελματικό) είναι απρόσωπο και αντικειμενικό απέναντι στους άνδρες και τις γυναίκες, πράγμα που σημαίνει, ότι παρέχει αδιακρίτως της ίδιες ευκαιρίες ανέλιξης και ότι «αν οι γυναίκες θέλουν, μπορούν». Η επιδίωξη της ισότητας, λοιπόν, παρουσιάζεται ως υπόθεση των γυναικών και ό,τι έπρεπε να γίνει προς την κατεύθυνση αυτή από τους άνδρες έχει συντελεστεί. Η ευθύνη οποιασδήποτε αλλαγής αποδίδεται στα άτομα και γίνεται θέμα προσωπικό. Με τον τρόπο αυτό αποσιωπάται ο ρόλος των διαδικασιών κοινωνικοποίησης των ατόμων ως προς τους ρόλους των φύλων που συντηρεί και αναπαράγει την ιδεολογία διάκρισης των φύλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΕΜΦΥΛΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Το κεφάλαιο αυτό της ανάλυσης, καθώς και τα κεφάλαια 6, 7 και 8 υπάγονται στο δεύτερο θεματικό άξονα της ανάλυσης περιεχομένου, όπου συμπεριλαμβάνονται οι απόψεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, σε ένα ειδικότερο επίπεδο που αφορά στο χώρο του σχολείου.

Στην παρούσα εργασία, μας ενδιέφερε να μάθουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατηγοριοποίηση των διδακτικών αντικειμένων ως ανδρικών και γυναικείων και τις δικές τους ερμηνείες για τις διαφορές που παρουσιάζουν τα φύλα στα μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης. Το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διχοτομία της σχολικής γνώσης σε ανδρικές και γυναικείες κατευθύνσεις σπουδών (Σταυρίδου, κ.α., 1999, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.α., 2000).

Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) υποστήριξαν ότι είναι ευδιάκριτες οι διαφορές στις επιδόσεις, τις στάσεις και τις επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθήματα θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης. Στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν διαφορές ανάλογα με το φύλο τους, αλλά και ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία δίδασκαν.

Πιο σαφή, δηλαδή, εικόνα των διαφορών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης είχαν οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων που δίδασκαν στο Ενιαίο λύκειο. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου δεν έχουν παρατηρήσει διαφορές στις στάσεις και τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών τους για τα μαθήματα αυτά, ενώ οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ υποψιάζονται την ύπαρξη διαφορών, αλλά λόγω του ότι δεν έχουν ανάλογες κατευθύνσεις σπουδών στα σχολεία που διδάσκουν, αλλά κλάδους επαγγελμάτων, αναφέρθηκαν στο ζήτημα αυτό με βάση τα δικά τους βιώματα από τα μαθητικά τους χρόνια.

5.1 Τα αίτια της έμφυλης διχοτομίας των σχολικών μαθημάτων. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί

Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαφορές στην επίδοση των μαθητών και των μαθητριών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Με βάση το υλικό των συνεντεύξεων διαμορφώσαμε την εικόνα ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων αν και έχουν εντοπίσει τις διαφορές δεν είχαν προβληματιστεί σχετικά με τα αίτια των διαφορών αυτών. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να το αντιλαμβάνονται, δείχνουν να έχουν αποδεχτεί τη στερεοτυπική διχοτόμηση των «ανδρικών» και «γυναικείων»

νοητικών ικανοτήτων (βλ. κεφ. 1ο). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνονταν ότι δεν είχαν διαμορφωμένη άποψη για το θέμα και προσπαθούσαν να διατυπώσουν τη στιγμή εκείνη πιθανές ερμηνείες.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας υπήρξαν πιο εύστοχοι στις ερμηνείες τους για τα πιθανά αίτια των διαφορών στις στάσεις και τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών τους. Στις ερμηνείες τους αναφέρθηκαν, κυρίως, στους παράγοντες κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα στο ρόλο της οικογένειας. Ωστόσο δεν αναφέρθηκαν σχεδόν καθόλου στο θεσμό του σχολείου και στο ρόλο του στην αναπαραγωγή και συντήρηση των έμφυλων κατευθύνσεων σπουδών. Με τον τρόπο αυτό αποστασιοποιούνται και αποενοχοποιούνται οι ίδιοι από την πηγή του προβλήματος και παρουσιάζονται σαν να μην φέρουν καμία ευθύνη για τη συντήρηση των ανισοτήτων.

Αντίθετα, με τους άνδρες συναδέλφους τους οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, αναφέρθηκαν, κυρίως, σε βιολογικούς παράγοντες και σε έμφυτες κλίσεις και νοητικές ικανότητες που, κατά τη γνώμη τους, ευθύνονται για τις διαφορές στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Έτσι, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα ανέδειξαν τριών ειδών αίτια τα οποία και παρουσιάζουμε στη συνέχεια:

- α) Η κοινωνικοποίηση των παιδιών
- β) Τα ενδιαφέροντα και οι προσωπικές φιλοδοξίες τους.
- γ) Οι βιολογικοί παράγοντες

5.1.1 Η κοινωνικοποίηση των παιδιών

Η κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου θεωρήθηκε, από τους άνδρες εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, η βασική αιτία για τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις επιδόσεις και τις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών. Θεωρούν ότι η οικογένεια αποτελεί τον πιο σημαντικό από τους κοινωνικούς παράγοντες και σε δεύτερο επίπεδο έρχεται το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που είναι ενταγμένο το παιδί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο ένας άντρας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο θεσμό του σχολείου και στο ρόλο του στη διαιώνιση και συντήρηση των στερεότυπων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των μαθητών και των μαθητριών.

Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα:

«Υπάρχει μια καλά ριζωμένη αντίληψη που την τρέφει η οικογένεια και τη διαιωνίζει ο δάσκαλος. Το παιδί πρέπει να έχει τσαγανό για να ξεπεράσει αυτή τη νοοτροπία του σχολείου.»(09:2,Α, ΤΕΕ)

Κατά τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονιών οδηγούν σε διαφορετικές συμπεριφορές απέναντι στα φύλα και άρα στην ανάπτυξη διαφορετικών ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και φιλοδοξιών.

«Θέλω να πω με όλα αυτά ότι το πόσο ικανός είναι ή δεν είναι κάποιος έχει να κάνει με την οικογένεια. Αν θέλεις; κάποιος δε γεννιέται, γίνεται ικανός για κάτι μέσα στην οικογένεια. Δεν πιστεύω ότι παίζει ρόλο το φύλο από μόνο του.»(9:3,Α, ΤΕΕ)

Σύμφωνα με την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. κεφ. 2.1) προέκυψε ότι στην οικογένεια τα αγόρια διδάσκονται πώς να βλέπουν το μέλλον τους σε σχέση με τη μισθωτή εργασία και αυτά με τη σειρά τους μαθαίνουν να αποφεύγουν μαθήματα που θεωρούνται «γυναικεία» και συνδέονται με τομείς επαγγελμάτων που προσιδιάζουν περισσότερο στους ορισμούς της θηλυκότητας. Τα κορίτσια, από την άλλη μεριά, μαθαίνουν ότι ο προορισμός τους είναι η οικογένεια και ότι η σχέση τους με τη μισθωτή εργασία περιορίζεται στην εξασφάλιση ενός επικουρικού εισοδήματος.

«Η οικογένεια μαθαίνει τα παιδιά τι να κάνουν και έτσι τους ρόλους αυτούς τους κουβαλάει όλη η κοινωνία. Τα αγόρια προορίζονται να στηρίζουν το σπίτι οικονομικά και τα κορίτσια απλά να το διαχειριστούν.»(06:2,Α, ΤΕΕ)

«Τα αγόρια νομίζουν ότι είναι πιο έξυπνα από τα κορίτσια, γιατί αυτά θα στηρίζουν τις οικογένειές τους αργότερα. Δυστυχώς αυτό υπάρχει ακόμα και σήμερα, γιατί πολλοί γονείς περνάνε αυτή την αντίληψη στα παιδιά, όχι τόσο έντονα, αλλά το κάνουν.»(5:2,Α, ΤΕΕ)

Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η οικογένεια για να μεταδώσει συγκεκριμένες ταξινομήσεις φύλου υιοθετεί διάφορους τρόπους και τελικά προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες στα αγόρια και στα κορίτσια. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι μέσα από το παιχνίδι. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:



«Αν έχουμε στην οικογένεια ένα κοριτσάκι και το υποχρεώνουμε να παίζει μόνο με κούκλες και ένα αγοράκι με παιχνίδια που διαλύονται και φτιάχνονται, προφανώς θα αποκτήσει το αγόρι παραπάνω δεξιότητες.»(9:2,Α, ΤΕΕ)

«Ίσως, γιατί έτσι τα διαμορφώνει η οικογένειά τους. Μπορώ να σου αναφέρω με ποιους τρόπους ωθώ το γιο μου στα μαθηματικά. Έμμεσα μέσα από παιχνίδια και συμπεριφορές τα ωθείς κάπου και άμεσα λέγοντάς τους ότι είναι μαθηματικά μυαλά και πρέπει να σπουδάσουν κάτι σχετικό.»(16:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το κοινωνικό περιβάλλον, γενικότερα, με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που μεταφέρει στα παιδιά μεταβάλλει τις αποδεκτές και κατάλληλες για το κάθε φύλο συμπεριφορές σε αποδεκτά και κατάλληλα διδακτικά αντικείμενα σπουδών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αναφέρονται στο κοινωνικό περιβάλλον σαν να είναι κάτι απρόσωπο και πολύ μακριά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Εγώ νομίζω ότι υπάρχει μια παραδοσιακή κατάσταση που ωθεί τα μεν αγόρια προς τη θετική κατεύθυνση τα δε κορίτσια προς τη θεωρητική.»(13:2,Α, Γυμνάσιο)

«Επίσης, το ελληνικό κατεστημένο δημιουργεί τις διαφορές, δηλαδή φιλόλογος καθηγήτρια, μαθηματικός άντρας.»(05:2,Α, ΤΕΕ)

«Δηλαδή, υπάρχουν πολλοί παράγοντες, το κατεστημένο, ας πούμε παλιά τα κορίτσια γίνονταν δασκάλες, ίσως και σήμερα παρασύρονται από αυτό και κάνουν την ίδια επιλογή»(08:2,Θ, ΤΕΕ)

Δύο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο και για τη μαθημένη αποθάρρυνση των κοριτσιών και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν πώς να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα είπαν:

«Από την εμπειρία μου, όμως, θεωρώ ότι έχουν ίδιες ικανότητες όλα τα παιδιά, τα κορίτσια, όμως, ακολουθούν παραδοσιακές εκπαιδευτικές επιλογές, γιατί, ουσιαστικά,



μαθαίνουν να είναι αδύναμες στα μαθηματικά και αρνούνται να γίνουν καλές.»(13:2,Α, Γυμνάσιο)

«Ίσως...επειδή υπάρχει μια κατάσταση ότι οι γυναίκες είναι πιο καλές στα θεωρητικά μαθήματα και όχι στα μαθηματικά, αυτό ίσως σαν αυθυποβολή γίνεται πάνω στις μαθήτριες και πιστεύουν το ίδιο» (02:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

5.1.2 Τα ενδιαφέροντα και οι προσωπικές φιλοδοξίες

Κάποιοι από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, παρόλο που αναγνωρίζουν τις στερεότυπες αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία, φαίνεται ότι αδυνατούν να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι στερεότυπες αντιλήψεις μέσω των διαδικασιών κοινωνικοποίησης γίνονται πραγματικότητα. Υποστήριξαν, λοιπόν, ότι η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα των παιδιών ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τις στάσεις, τις αντιλήψεις τους και τις επιδόσεις τους στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Η διαμόρφωση, ωστόσο της ιδιοσυγκρασίας και η προσωπικότητας των ατόμων, δεν φαίνεται να συνδέεται, κατά τους εκπαιδευτικούς, με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Ειδικότερα ανέφεραν:

«Δε νομίζω ότι διαφέρουν τα δύο φύλα ως προς την αντίληψη της γνώσης, αλλά ως προς το ενδιαφέρον, δηλαδή, υπάρχουν μαθήματα πιο πολύ που ενδιαφέρουν τα κορίτσια ή τα αγόρια, δεν είναι θέμα γνωστικού επιπέδου, αλλά ως προς το μου αρέσει ή δε μου αρέσει κάτι.»(5:2,Α, ΤΕΕ)

«Αν θες και τη γνώμη μου θεωρώ ότι τα αγόρια βαριούνται να διαβάσουν, οπότε τα θεωρητικά μαθήματα τους φαίνονται βαρετά. Και γι αυτό πάνε στα θετικά που απαιτούν λιγότερο διάβασμα. Ενώ τα κορίτσια είναι πιο επιμελή, πιο υπομονετικά, οπότε διαβάζουν πιο πολύ και γι αυτό τα καταφέρνουν και καλύτερα στα θεωρητικά..»(10:2,Α, ΤΕΕ)

«Δεν τα ενδιαφέρει τα κορίτσια αυτός ο τομέας (θετική κατεύθυνση), δεν είναι ότι μειονεκτούν σε κάτι, απλά αν δε σε ενδιαφέρει κάτι δεν το προσπαθείς κιόλας.»(17:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

Επίσης, υποστηρίχθηκε σθεναρά ότι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών και των μαθητριών είναι αυτές που υπαγορεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιλογή κατεύθυνσης



και λιγότερο οι επιδόσεις τους στα διάφορα διδακτικά μαθήματα. Δηλαδή, σύμφωνα με τους άνδρες εκπαιδευτικούς οι μαθητές και οι μαθήτριές τους πρώτα επιλέγουν επάγγελμα και ύστερα κατεύθυνση σπουδών. Η διαπίστωση αυτή των εκπαιδευτικών ισχύει εν μέρει, όπως παρουσιάζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης (βλ. κεφ. 2.3) ωστόσο, τέτοιου είδους, τοποθετήσεις αποσιωπούν το ρόλο της επίδρασης του οικογενειακού, του σχολικού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση επαγγελματικών επιδιώξεων και στόχων (Γιαγκουνίδης, 1997).

«Στη θεωρητική κατεύθυνση στο σχολείο μας, όντως, κυριαρχούν κορίτσια. Υπάρχει αυτή η-διαφορά, γιατί οι κατευθύνσεις οδηγούν και σε συγκεκριμένους κλάδους. Δε νομίζω ότι ένα κορίτσι μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του ηλεκτρολόγο ή να δουλεύει μέσα σε μια οικοδομή ή σε ένα εργοτάξιο. Δε νομίζω να της αρέσει. Έτσι και δεν επιλέγει μαθηματικά...»(11:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσει ένα παιδί εξαρτάται από το επάγγελμα που θέλει να κάνει αργότερα. Δεν πάει με βάση το φύλο η επιλογή κατεύθυνσης, αλλά με βάση το επάγγελμα που του αρέσει.»(12:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

5.1.3 Οι βιολογικοί παράγοντες

Η γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας συσχέτισαν τις διαφορές στις στάσεις και στις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών τους με βιολογικούς παράγοντες. Αυτή η αναφορά μόνο εκ μέρους των γυναικών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αν αναλογιστούμε οι ίδιες έκαναν σπουδές που έχουν πολιτογραφηθεί ως συμβατές με την ανδρική ταυτότητα.

Έτσι, υποστήριξαν ότι υπάρχουν νοητικές κλίσεις διαφορετικές για το κάθε φύλο που διαμορφώνουν διαφορετικές ικανότητες στα αγόρια και τα κορίτσια. Από τη μια μεριά υποστηρίχθηκε ότι τα αγόρια διαθέτουν πιο *πρακτικό μυαλό* και κριτική σκέψη και γι αυτό διαπρέπουν στα μαθηματικά. Από την άλλη, τα κορίτσια υστερούν σε πρακτικό πνεύμα, αλλά έχουν αναπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες και γι αυτό διαπρέπουν στα γλωσσικά μαθήματα. Οι ερμηνείες των γυναικών εκπαιδευτικών παραπέμπουν στους ισχυρισμούς σχετικά με την ύπαρξη έμφυτων νοητικών κλίσεων (βλ. κεφ. 1^ο) που σύμφωνα με την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελεί έναν κοινωνικά κατασκευασμένο μύθο.

Θεωρούν ότι η φύση του αγοριού και του κοριτσιού διαφέρει και ότι τα γονίδια τους είναι υπεύθυνα για αυτό. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:



«Πιθανόν να υπάρχει κάτι ψυχολογικό, κάτι δεν ξέρω τι, κάτι πολύ μικρό έτσι, δεν ξέρω τι ακριβώς, δεν είναι κάτι πολύ χαρακτηριστικό αλλά... πάντα ... πάντα υπάρχει κάτι που κάνει καλύτερα τα αγόρια, ίσως είναι θέμα γονιδίου.»(02:3,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Γενικά τα αγόρια στα πρακτικά μαθήματα, μαζί και η πληροφορική, όχι ότι είναι καλύτερα από τα κορίτσια απλά τα καταλαβαίνουν πιο γρήγορα. Αυτό πιστεύω έχει να κάνει με το γονίδιο ίσως, συνήθως οι άνδρες είναι μαθηματικά μυαλά..»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Σε ποσοστό είναι γεγονός ότι τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο θεωρητικές κατευθύνσεις, ενώ τα αγόρια θεωρητική και θετική κατεύθυνση αυτό έχει σχέση βασικά με την εξέλιξη του μυαλού τους.»(03:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Ίσως γιατί η φύση των κοριτσιών είναι τέτοια που αποδίδει με θεωρία περισσότερο..»(19:1,Θ)

«Τώρα τα κορίτσια μπορεί να είναι καλύτερα στα μαθήματα θεωρίας, γιατί έχουν περισσότερη πείρα στη γλώσσα και στα τέτοια, από μικρά μιλάνε πιο γρήγορα.»(16:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Συμπερασματικά σχόλια

Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών), που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, σχετικά με τις διαφορές των μαθητών/τριών στις στάσεις και τις επιδόσεις τους στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί υπήρξαν πιο εύστοχοι στις τοποθετήσεις τους από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται είναι περισσότερο απόρροια των κοινωνικών επιδράσεων και πρωτίστως του οικογενειακού περιβάλλοντος. Είναι αξιοσημείωτο, ότι στις τοποθετήσεις τους φαίνεται η αδυναμία τους να συνδέσουν το θεσμό του σχολείου ή το δικό τους ρόλο με την έμφυλη διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά στις επιδόσεις, στο ενδιαφέρον και τελικά στην επιλογή θετικής ή θεωρητικής κατεύθυνσης σπουδών. Ταυτόχρονα πολλοί από τους άνδρες εκπαιδευτικούς θεώρησαν ότι η προσωπικότητα του κάθε παιδιού και οι ατομικές του φιλοδοξίες επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό τις επιλογές του σε επίπεδο κατεύθυνσης σπουδών, αλλά και σε επίπεδο



επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Τέτοιου είδους, όμως, τοποθετήσεις αποσιωπούν το ρόλο των διαδικασιών κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου, στα πλαίσια των οποίων διαμορφώνονται οι διαφορετικές ικανότητες, οι διαφορετικές φιλοδοξίες και τελικά οι διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας διαφοροποιήθηκαν από τους άνδρες συναδέλφους τους στις τοποθετήσεις τους. Υποστήριξαν ότι τα αίτια των διαφορών στις επιδόσεις, στο ενδιαφέρον και τελικά στην επιλογή θετικής ή θεωρητικής κατεύθυνσης σπουδών των αγοριών και των κοριτσιών είναι εγγενή και συνδέονται με την ιδιαιτερότητα του μυαλού και των γονιδίων των αγοριών και των κοριτσιών. Δηλαδή, σύμφωνα με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, η κριτική ικανότητα και το πρακτικό πνεύμα είναι βιολογικά καθορισμένα και τα διαθέτουν μόνο τα αγόρια. Τα κορίτσια διαθέτουν αναπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες οι οποίες, όμως, είναι ασύμβατες με τις απαιτήσεις των μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης. Αποτέλεσμα αυτού του βιολογικού προσδιορισμού των ικανοτήτων είναι τα κορίτσια να υστερούν στις επιδόσεις τους στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και τελικά να αναγκάζονται να προσαρμόσουν την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών ανάλογα με τις ικανότητες τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών), που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, σχετικά με τις διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών στις στάσεις και τις επιδόσεις τους στο μάθημα τους. Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο μάθημα της Πληροφορικής. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη άνεση και ευχέρεια τόσο στα μαθήματα προγραμματισμού, όσο και στα μαθήματα που αφορούν το υλικό (τα τεχνικά του χαρακτηριστικά) του Η/Υ. Ερμηνεύουν αυτή την ευχέρεια που παρουσιάζουν τα αγόρια στο μάθημά τους ως αποτέλεσμα της μεγαλύτερης εξοικείωσης των αγοριών με τη χρήση των Η/Υ.

Δηλαδή, υποστηρίζουν εύστοχα όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία (Sofia, 1998, Miura & Hess, 1983) ότι, εφόσον τα αγόρια χρησιμοποιούν τον Η/Υ ως εξωσχολική δραστηριότητα (παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια και χρησιμοποιούν το διαδίκτυο πολύ συχνότερα από τα κορίτσια) έχουν αυξημένες ικανότητές και γνώσεις για τους Η/Υ και τη χρήση τους. Επιπρόσθετα, με τον τρόπο αυτό έχουν καλύψει, σχεδόν ολοκληρωτικά, την ύλη που εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας που παρουσιάζεται στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης. Δηλαδή, τα αγόρια, φτάνουν στα εργαστήρια πληροφορικής γνωρίζοντας πολύ περισσότερα πράγματα για τους Η/Υ από αυτά που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα ότι θα διδαχθούν. Τα κορίτσια, από την άλλη μεριά, καλούνται με αρκετό διάβασμα να καλύψουν το κενό και τελικά να πετύχουν ίδιες επιδόσεις με τα αγόρια.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας τόνισαν ότι, τελικά, τα κορίτσια καταφέρνουν να καλύψουν τη διαφορά γνώσης όσον αφορά στη σχολική ύλη. Ωστόσο, η διαφορά των αγοριών και των κοριτσιών σε γνώσεις εκτός σχολικής ύλης παραμένει αγεφύρωτη. Τα αγόρια φαίνεται ότι έχουν ένα ξεκάθαρο προβάδισμα και μια μεγαλύτερη εμπειρία σε ό,τι αφορά τους Η/Υ. Δύο από τους εκπαιδευτικούς είπαν χαρακτηριστικά:

«Η διαφορά είναι τεράστια στις γνώσεις εκτός σχολικής ύλης, τα αγόρια υπερέχουν ξεκάθαρα.»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Πάντως, κατά κράτος τα αγόρια ξεχωρίζουν.»(16:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)



Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, είχαν εντοπίσει διαφορές στη γνώση και στη χρήση των Η/Υ μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, θελήσαμε να εξετάσουμε μέσα από τις απόψεις τους τα είδη των διαφορών αυτών, καθώς και τα αίτια με τα οποία τις συνδέουν. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι απόψεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών για το σχετικό ζήτημα.

6.1 Οι έμφυλες διαφορές στο μάθημα της Πληροφορικής. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί.

Οι διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών στη γνώση και τη χρήση του Η/Υ, σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, έχουν ως αφετηρία τη μεγαλύτερη εξοικείωση που παρουσιάζουν τα αγόρια με τον Η/Υ. Τα αγόρια χρησιμοποιούν τον Η/Υ ως εξωσχολική δραστηριότητα ευχάριστη και δημιουργική, και θεωρούν την Πληροφορική ως την επιστήμη του μέλλοντος. Αντίθετα, τα κορίτσια βλέπουν τον Η/Υ ως ένα εργαλείο που διευκολύνει τις δραστηριότητες ορισμένων επαγγελμάτων και την Πληροφορική την περιορίζουν στα στενά όρια του σχολείου θεωρώντας την ως ένα ακόμα μάθημα που πρέπει να διαβάσουν, για να πάρουν βαθμό. Ενώ, λοιπόν, η επίδοση δεν αποκαλύπτει το μέγεθος των διαφορών στο διδακτικό αυτό αντικείμενο, επιμέρους δραστηριότητες και γνώσεις αποκαλύπτουν το ψηφιακό χάσμα που έχει δημιουργηθεί και τείνει να διευρυνθεί ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Η επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και αναφέρονται στις διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών λαμβάνοντας υπόψη τους δύο κριτήρια:

- α) Τις μεγαλύτερες απαιτήσεις που παρουσιάζουν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια για παραπάνω γνώσεις σε σχέση με τους Η/Υ.
- β) Το ενδιαφέρον που δείχνουν τα αγόρια και τα κορίτσια για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του Η/Υ.

6.1.α. Απαιτήσεις και αναζητήσεις των αγοριών για επιπλέον γνώσεις σε σχέση με τους Η/Υ

Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, έχουν διαπιστώσει ότι τα αγόρια, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι πιο ενεργητικά και ζητούν περισσότερες πληροφορίες και διευκρινίσεις σχετικά με τον προγραμματισμό του Η/Υ και την αναβάθμιση των συστημάτων του συγκριτικά με τις συμμαθήτριά τους. Αξίζει να

αναφερθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί μιλούν με θαυμασμό, όταν περιγράφουν την τάση αυτή των αγοριών να απαιτούν παραπάνω γνώσεις και δηλώνουν ότι εντυπωσιάζονται και οι ίδιοι/ ες απο το εύρος των γνώσεων που έχουν κατακτήσει μόνα τους τα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) με το θαυμασμό τους για τις ήδη κατακτημένες γνώσεις των αγοριών αλληλεπιδρούν περισσότερο με αυτά (βλ. κεφ. 9.2) και γενικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποστηρίζουν και ενισχύουν την ήδη διαμορφωμένη θετική στάση και εξοικείωση των αγοριών με τους Η/Υ. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Τα αγόρια ενημερώνονται και ξεχωρίζουν, ρωτάνε, μαθαίνουν, είναι πιο μέσα στα πράγματα, σου μεταδίδουν κέφι και ενέργεια.»(17:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Μόνο αγόρια και μόνον αυτά, ρωτάνε για το πώς θα αναβαθμίσουν τον υπολογιστή. Έτσι, μπορεί για το μάθημα του σχολείου να μην αποδίδουν, γιατί βαριούνται, αλλά γνωρίζουν πολύ περισσότερα πράγματα και σε βάθος για το μηχάνημα. Έχουν γίνει ειδικοί, τι να λέμε τώρα.»(11:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Τα αγόρια θα σου ζητήσουν πληροφορίες για το πώς θα σπάσουν έναν κωδικό για να αντιγράψουν παιχνίδια, τα αγόρια ψάχνονται, δουλεύει το μυαλό τους...»(10:2,Α, ΤΕΕ)

«Τα αγόρια ζητούν πληροφορίες για το πώς θα κάνουν αναβάθμιση, ενώ τα κορίτσια όχι. Ένα κορίτσι δύσκολα αγοράζει περιοδικό για τον Υπολογιστή, για να μην πω καθόλου, τα κορίτσια ξέρουν άλλα πιο γυναικεία πράγματα....»(06:2,Α, ΤΕΕ)

Ειδικότερα, για το μάθημα του Προγραμματισμού που αποτελεί και την πρώτη επαφή των παιδιών με τις δυνατότητες εξέλιξης των Η/Υ, οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), απλώς, επισημαίνουν την υπεροχή των αγοριών και τη συνδέουν με τους ισχυρισμούς σχετικά με τον βιολογικό καθορισμό των νοητικών ικανοτήτων και των κλίσεων.

«Ειδικά όταν κάνουμε γλώσσα προγραμματισμού βλέπω ότι είναι πιο εύκολο για ένα αγόρι να συνειδητοποιήσει τη λογική αυτή. Αν και στο τέλος τα κορίτσια, επειδή διαβάζουν πάρα πολύ τα καταλαβαίνουν και αυτά, όμως με μια κάποια καθυστέρηση...»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Περισσότερο νομίζω τα αγόρια (εννοεί ξεχωρίζουν), ακόμα και τα αδιάφορα αγόρια φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στον προγραμματισμό, έχουν παραπάνω κλίση σε αυτό.»(06:2,Α, ΤΕΕ)

«Κοίταξε, δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ τους (εννοεί ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια) όμως ας πούμε στον προγραμματισμό, σίγουρα ξεχωρίζουν τα αγόρια, είναι στη φύση τους.»(01:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

6.1.β. Το διαφοροποιημένο ενδιαφέρον των αγοριών και των κοριτσιών για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ΗΥ

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, εντόπισαν διαφορά στο βαθμό ενδιαφέροντος που παρουσιάζουν τα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του Η/Υ. Αυτό συνέβη, καθώς μόνο οι άνδρες³⁶ εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, δίδασκαν μαθήματα που αφορούσαν στο τεχνικό μέρος των Η/Υ. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον και φόβο προς το τεχνικό μέρος του Η/Υ συγκριτικά με τους συμμαθητές τους κάτι που έχει επισημανθεί από τη σχετική βιβλιογραφία (Κόλλιας, κ.ά., 2000). Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Το αγόρι ενδιαφέρεται για τον Η/Υ από τη σκοπιά του μηχανήματος, το γοητεύει πώς να στο πω. Από τη φύση τους έχουν ενδιαφέρον στις μηχανές. Θέλουν να ξέρουν πως λειτουργεί ένα πράγμα»(20:2,Α, Γυμνάσιο)

«Τα κορίτσια έχουν το φόβο τους μηχανής, κάθονται και δεν αγγίζουν, τα αγόρια ξέρουν πιο πολλά πράγματα, ασχολούνται περισσότερο με το μηχάνημα.»(06:2,Α, ΤΕΕ)

«Τα αγόρια μπορεί να μη διαβάζουν τόσο, αλλά θα το μάθουν σε βάθος το μηχάνημα, θα το σκαλίσουν, θα το χαλάσουν. Τα κορίτσια ποτέ δε θα σκαλίσουν το μηχάνημα, ποτέ

³⁶ Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι, με βάση τα στοιχεία που μας έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, φαίνεται ότι τα μαθήματα που αφορούν στο τεχνικό μέρος του Η/Υ και είναι εργαστηριακά διδάσκονται κατεξοχήν από άνδρες εκπαιδευτικούς. Εδώ θα πρέπει να σταθούμε στα συμβολικά μηνύματα που λαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από την παρουσία ή όχι των γυναικών εκπαιδευτικών στα εργαστήρια των σχολείων για τους ανδρικούς και γυναικείους τομείς εξειδίκευσης, αλλά και για τις διαφορετικές ικανότητες των ανδρών και των γυναικών.

δε θα κάνουν κάτι χωρίς να ξέρουν τι θα συμβεί ή χωρίς να σε ρωτήσουν. Κατά βάθος φοβούνται το μηχάνημα.»(13:2,Α, Γυμνάσιο)

Ουσιαστικά, μπαίνοντας στην τάξη οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) αναμένουν την αποστροφή των κοριτσιών για τα μηχανικά μέρη του Η/Υ και είναι προετοιμασμένοι να κάνουν το μάθημά τους μόνο με τα αγόρια. Φαίνεται, όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία, ότι αδυνατούν να συνδέσουν τη δική τους παρουσία με τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών τους και πολύ περισσότερο με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Γενικά, θεωρούν ότι η διαμόρφωση των επιλογών των μαθητών/τριών οφείλεται σε πολλούς άλλους παράγοντες και ελάχιστα στη δική τους συμβολή ή τις δικές τους πρακτικές (Χιονίδου-Μοσχοφύγλου, 1996, Φρόση, 2005). Έτσι, απλώς, παραμένουν θεατές και περιγράφουν την πραγματικότητα που βιώνουν, χωρίς να αναλαμβάνουν κάποιου είδους προσπάθεια ή παρέμβαση προς την κατεύθυνση αλλαγής της. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

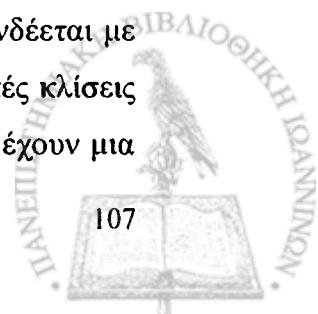
«Τα κορίτσια προσπαθούν να διακριθούν σε ό,τι αφορά τα λογισμικά, εγκαταστάσεις, διαμορφώσεις, ενώ στο τεχνικό μέρος διακρίνονται τα αγόρια. έτσι έχουν τα πράγματα.»(5:2,Α, ΤΕΕ)

«Κοίτα και τα κορίτσια ασχολούνται με τον Υπολογιστή, αλλά όχι με τα υλικά που έχει μέσα το κουτί, δεν τα ενδιαφέρει τόσο, περισσότερο ενθουσιάζονται με τις δυνατότητες του Υπολογιστή που φαίνονται. Ό,τι δε φαίνεται, δεν τα ενδιαφέρει»(07:2,Α, ΤΕΕ)

«Τα αγόρια στη συντριπτική τους πλειοψηφία ενδιαφέρονται και για το πώς δουλεύει ο υπολογιστής και για να δουν το εσωτερικό του και για το πώς θα τον βελτιώσουν. Τα κορίτσια καθόλου, ούτε περνάνε από το μυαλό τους αυτά, απλά θέλουν το μηχάνημα αυστηρά για χρήση.»(17:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

6.2. Η έμφυλη διαφοροποίηση στο μάθημα της Πληροφορικής και τα αίτιά της

Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) έχουν εντοπίσει διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη γνώση, στη χρήση και στο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τον Η/Υ. Ιδιαίτερα, τόνισαν ότι τα αγόρια εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά τα τεχνικά χαρακτηριστικά του Η/Υ. Εκτιμούν ότι η διαφορά αυτή των δύο φύλων συνδέεται με τη διαφορετική φύση των αγοριών και των κοριτσιών, καθώς και με τις διαφορετικές κλίσεις και ικανότητες που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια. Υποστηρίζουν ότι τα αγόρια έχουν μια



έμφυτη ροπή προς τις μηχανές, ενώ τα κορίτσια έναν έμφυτο φόβο προς αυτές. Οι βιολογικές διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών, σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, οδηγούν και σε διαφορετικές στάσεις απέναντι στους Η/Υ. Τα αγόρια, δηλαδή, είναι πιο ενεργητικά και επιθυμούν να *σκαλίσουν* το μηχάνημα προκειμένου να ανακαλύψουν τις δυνατότητές του, ενώ τα κορίτσια είναι πιο παθητικά, σχεδόν άτολμα και αδιαφορούν για το τεχνικό μέρος και το υλικό του Η/Υ.

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών αντιστοιχίζονται με την κυρίαρχη ιδεολογία που ταυτίζει τις θετικές επιστήμες και τον τεχνοκρατικό πολιτισμό με τον ανδρισμό, την άσκηση εξουσίας και γενικότερα το κυρίαρχο και ορθολογιστικό αρσενικό, σε αντιδιαστολή με τη φύση που ταυτίζεται με το παθητικό θηλυκό (Zuga, 1996, Benston, 1992). Η ιδεολογία αυτή έχει τη δύναμη, όπως επανειλημμένα έχει αναφερθεί στην παρούσα μελέτη, μέσω της κοινωνικοποίησης, να κατασκευάζει και να αναπαράγει αναπαραστάσεις των φύλων όχι μόνο με βάση τις κοινωνικές διχοτομίες αρσενικού-θηλυκού, αλλά και με βάση τις ιεραρχήσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται τόσο η υλική όσο και η συμβολική εξουσία.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι η τεκμηρίωση των απόψεων των ανδρών εκπαιδευτικών με αναφορές στις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων και στην ύπαρξη εγγενών νοητικών κλίσεων, έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις που διατύπωσαν σε άλλα σημεία. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, υποστήριζαν ότι οι διαφορές στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των αγοριών και των κοριτσιών αποτελούν κοινωνική κατασκευή και δε συνδέονται με βιολογικές διαφορές. Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων προέκυψαν τρεις βασικές αιτίες των διαφορών που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια:

- α) Η χρήση του Η/Υ από τα αγόρια ως εξωσχολική δραστηριότητα.
- β) Η ιδιαιτερότητα της «φύσης» τους αγοριού και του κοριτσιού.
- γ) Το μειωμένο ενδιαφέρον και ο φόβος των κοριτσιών για τους Η/Υ.

6.2.1 Η χρήση του Η/Υ από τα αγόρια ως εξωσχολική δραστηριότητα

Σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, τα αγόρια διασκεδάζουν μέσω του Η/Υ και τον χρησιμοποιούν ως ένα μέσο που προάγει τις γνώσεις τους, αλλά και διευρύνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ο Η/Υ για τα αγόρια είναι πηγή επικοινωνίας και ερέθισμα συζητήσεων και επαφής με τους συνομηλίκους τους. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συχνάζουν σε μέρη που διαθέτουν Η/Υ και μαθαίνουν συνεχώς καινούργια πράγματα για τις δυνατότητές της Πληροφορικής.

«Βασικά τα αγόρια έχουν μια τάση, αγόρια Λυκείου-Γυμνασίου, γυρνάνε στα internet café και συνδυάζουν και βόλτα μαζί με υπολογιστή ή με παιχνίδια ανταλλάσσουν πολλά μεταξύ τους και έχουν την αίσθηση ότι είναι πολύ ικανά με τον υπολογιστή.»(01:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Υπάρχουν τα internet café και πηγαίνουν τα αγόρια, όχι ότι δεν πηγαίνουν και κορίτσια, απλά εκεί τα αγόρια μαθαίνουν περισσότερο το ένα από το άλλο, παίζουν παιχνίδια.»(05:3,Α, ΤΕΕ)

«Είναι θέμα παρέας, νομίζω, τα αγόρια ασχολούνται όλα με τον Υπολογιστή και το ένα παρασύρει το άλλο, παίζουν παιχνίδια κάνουν διάφορα, ενώ ένα κορίτσι σπάνια θα μαζέψει την παρέα για να τους δείξει ένα παιχνίδι καινούργιο»(11:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

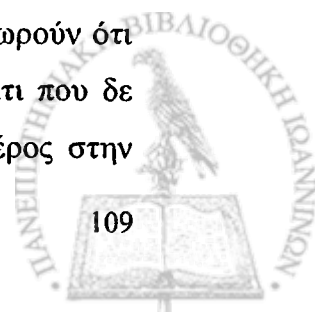
Αντίθετα, για τα κορίτσια οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι ο Η/Υ δεν αποτελεί επιλογή εξωσχολικής δραστηριότητας. Τα κορίτσια διασκεδάζουν με πιο παραδοσιακούς τρόπους και γενικά ασχολούνται με άλλα πράγματα που θεωρούνται πιο αρμόζοντα και συνήθη για το φύλο τους.

«Τα αγόρια μαζεύονται σε σπίτια και μιλάνε γι αυτό (για τον Η/Υ), και τα κορίτσια μαζεύονται, αλλά μιλάνε για τραγουδιστές ή για ό,τι άλλο, αλλά όχι για προγράμματα του υπολογιστή...»(13:3,Α, Γυμνάσιο)

«Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και οι συνομήλικοι έχουν κάνει αυτή τη διαφορά ορατή όχι στην τάξη ή στις βαθμολογίες αλλά στις παρέες και στην αγορά εργασίας. Πιο κορίτσι θα πάει επίσκεψη και θα συζητήσει με τα άλλα στο δωμάτιο για καινούργια προγράμματα στον υπολογιστή ή πώς να τρέχει πιο γρήγορα ο υπολογιστής στο ίντερνετ; το πολύ πολύ να μιλήσουν για ιστοσελίδες τραγουδιστών ή για ό,τι άλλο τα ενδιαφέρει...»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

6.2.2. Η ιδιαιτερότητα της «φύσης» τους αγοριού και του κοριτσιού

Πολλοί/ες εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι οι βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, ουσιαστικά, καθορίζουν και τα ενδιαφέροντά των αγοριών και των κοριτσιών. Θεωρούν ότι τα αγόρια υπερέχουν, γιατί ο Η/Υ είναι μια μηχανή που τα γοητεύει έντονα, κάτι που δε συμβαίνει με τα κορίτσια. Σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην



έρευνά μας τα ενδιαφέροντα των ατόμων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό ή καλύτερα υπαγορεύονται από το βιολογικό τους φύλο.

Από τη μια μεριά, οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) υποστήριξαν ότι η φύση των αγοριών ελκύεται περισσότερο από τη μηχανολογία και ότι η ύπαρξη συγκεκριμένων νοητικών ικανοτήτων και κλίσεων που διαθέτουν τα ωθεί να ασχολούνται με οποιοδήποτε μηχάνημα. Από την άλλη μεριά, αναφέρθηκαν στη διαφορετική φύση των κοριτσιών που τα ωθεί να απορρίπτουν οτιδήποτε ψυχρό, απρόσωπο και χωρίς συναίσθημα. Ο Η/Υ, σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, συμβολίζει όλα τα παραπάνω και γι αυτό απωθεί τα κορίτσια.

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) αντικατοπτρίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία σύμφωνα με την οποία τα επαγγέλματα διακρίνονται σε γυναικεία και ανδρικά. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. εισαγωγή) στις νεότερες κοινωνίες προβάλλεται η άποψη ότι οι άνδρες είναι περισσότερο λογικοί και ορθολογιστές, ενώ αντίθετα οι γυναίκες συναισθηματικές και ευαίσθητες, με άμεσο αποτέλεσμα την αρσενική και τη θηλυκή εκδοχή των επαγγελμάτων. Η θηλυκή εκδοχή της τεχνολογίας «βλέπει» τις κοινωνικές λειτουργίες να πραγματοποιούνται μέσω του Η/Υ, ενώ η αρσενική εκδοχή επικεντρώνεται στο ίδιο το μηχάνημα και στις προοπτικές εξέλιξής του. Έτσι, καλλιεργείται η εντύπωση στα κορίτσια ότι αν θέλουν να πετύχουν στο χώρο των ΤΠΕ πρέπει να πλησιάσουν στο προφίλ των αγοριών (Margolis et al., 2004). Ωστόσο, το γεγονός αυτό αποτρέπει τα κορίτσια να ασχοληθούν με την τεχνολογία, κυρίως, γιατί «βλέπουν» τις ΤΠΕ ως ένα τομέα, όπου απειλείται η θηλυκότητά τους. Αντίθετα, τα αγόρια ως έναν τομέα, όπου θα επιβεβαιώσουν τον ανδρισμό τους (Schofield, 1995).

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τις απόψεις τους ως εκπρόσωποι του φύλου τους. Δηλαδή, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην κλίση των αγοριών προς τις μηχανές και στην διαφορετική τους ψυχοσύνθεση και αντίστοιχα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην φύση των κοριτσιών και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Μόνο μια γυναίκα εκπαιδευτικός μίλησε για τη φύση του αγοριού και στο ενδιαφέρον που δείχνουν τα αγόρια για τις μηχανές. Η διαφοροποίηση στην άποψή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού πιθανόν να αποδίδεται στο γεγονός ότι είναι μητέρα δύο αγοριών.

6.2.2.α. Ο λόγος των ανδρών για τη «φύση» του αγοριού

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν διαφορές στο ενδιαφέρον που δείχνουν για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του Η/Υ, επειδή έχουν διαφορετικές κλίσεις και ενδιαφέροντα. Φαίνεται ότι στο σημείο αυτό ξεχνούν το ρόλο των



κοινωνικών παραγόντων που λιπαίνουν το έδαφος της διαφοροποίησης των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των αγοριών και των κοριτσιών στο ρόλο των οποίων αναφέρθηκαν εύστοχα οι άνδρες εκπαιδευτικοί σε προηγούμενες τοποθετήσεις τους. Υποστηρίζουν ότι η ιδιαίτερη κλίση των αγοριών προς τις μηχανές αυξάνει το ενδιαφέρον και τις ικανότητές τους σχετικά με το υλικό του Η/Υ.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Έχουν (έννοεί τα αγόρια) αυτή την παραδοσιακή κλίση προς τη μηχανή, την όποια μηχανή ή τα μηχανάκια.»(13:3,Α, Γυμνάσιο)

«Είναι, όπως με το αυτοκίνητο, το αγόρι θα ανοίξει να δει τη μηχανή, θα την επεξεργαστεί, όχι το κορίτσι. Έτσι και ο Η/Υ τραβάει περισσότερο τα αγόρια» (20:3,Α, Γυμνάσιο)

«Τα αγόρια έχουν μια παραπάνω κλίση προς τον Υπολογιστή, όταν έρχονται εδώ δεν είναι τόσο εξοικειωμένα με το τεχνικό μέρος του, με το μάθημα όμως εξοικειώνονται καλύτερα τα αγόρια από τα κορίτσια.»(07:3,Α, ΤΕΕ)

Το αγόρι, όπως υποστηρίχθηκε, θέλει να διερευνά, να ψάχνει, να σκαλίζει, να μαθαίνει συνεχώς. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης είναι αναμενόμενο να θεωρείται, ο,τιδήποτε έχει σχέση με μηχανές, ως αποκλειστικός τομέας δράσης των αγοριών και κατ' επέκταση των ανδρών. Τα ρήματα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τη φύση του αγοριού αποδίδονται στερεοτυπικά στο ανδρικό φύλο και σηματοδοτούν τις ιδιαίτερες ικανότητες του να ενεργεί και να είναι δραστήριο.

«Μπορεί να είναι στη φύση του αγοριού να του αρέσουν πιο πολύ τα κατσαβίδια, να ψάχνει, να ερευνά. Το κορίτσι να θέλει να τα βρει έτοιμα αυτά.»(07:4, Α, ΤΕΕ)

«Τα αγόρια από τη φύση τους έχουν μια παραπάνω έλξη για τα τεχνολογικά πράγματα και τα καταφέρνουν καλύτερα.» (17:3, Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Το αγόρι ενδιαφέρεται για τον Η/Υ από τη σκοπιά του μηχανήματος, το γοητεύει πώς να στο πω. Από τη φύση τους έχουν ενδιαφέρον στις μηχανές. Θέλουν να ξέρουν πώς λειτουργεί ένα πράγμα.»(20:2, Α, Γυμνάσιο)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών υπάρχει η υπόνοια ότι τα αγόρια όχι μόνο ελκύονται από τα τεχνολογικά επιτεύγματα, αλλά και ότι είναι ιδιαιτέρως ικανά να ανταποκριθούν στις προϋποθέσεις χρήσης και αξιοποίησης τους. Η προκατάληψη αυτή ανταποκρίνεται στα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα που συνοδεύουν τα φύλα και είναι πολύ πιθανό να ενεργοποιεί πρακτικές που ενθαρρύνουν τα αγόρια κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας περισσότερο από τα κορίτσια να ασχοληθούν με το υλικό του Η/Υ.

6.2.2.β. Ο λόγος των γυναικών για τη «φύση» του κοριτσιού

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν το προβάδισμα των αγοριών στη γνώση και στη χρήση των Η/Υ αναφέρθηκαν στη γυναικεία φύση. Η μηχανή για τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας είναι κάτι ψυχρό και χωρίς αισθήματα κάτι που απέχει πολύ από την γυναικεία φύση που ταυτίζεται περισσότερο με τη στοργή και την τρυφερότητα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πέφτοντας στην παγίδα των κοινωνικών προκαταλήψεων που ισχύουν για τους άνδρες και τις γυναίκες μιλούν στερεοτυπικά για τη γυναικεία φύση. Φαίνεται ότι παραβλέπουν την προσωπική τους εμπειρία να ενταχθούν σε έναν επαγγελματικό κλάδο που σχετίζεται με μηχανές και την υπέρβαση που πέτυχαν από τους κοινωνικούς περιορισμούς και τις κοινωνικές παραδοχές που ισχύουν για το φύλο τους.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Είναι και στη φύση τους (εννοεί τα κορίτσια) να ασχολούνται με πιο ρομαντικά πράγματα και τα αγόρια με λιγότερο συναισθηματικά.»(14:2,Θ, Γυμνάσιο)

«Στα κορίτσια από τη φύση τους δεν τους αρέσει το μηχάνημα, δεν τους λέει κάτι στην ψυχή τους»(10:3,Θ, ΤΕΕ)

«Δεν έχουν νοητική διαφορά, απλά λόγω της συναισθηματικής τους φύσης συμπεριφέρονται τα κορίτσια έτσι και τα αγόρια αλλιώς..»(04:4,Θ, ΤΕΕ)

6.2.3. Το μειωμένο ενδιαφέρον και ο φόβος των κοριτσιών για τους Η/Υ

Η έλλειψη ενδιαφέροντος και ο φόβος των κοριτσιών για τους Η/Υ, σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, είναι δύο βασικοί λόγοι που κρατούν μακριά τα κορίτσια από τους Η/Υ. Είναι αξιοσημείωτο, ότι οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν την έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των κοριτσιών για τους Η/Υ, εκφράζονται με τρόπο μειωτικό για την προσωπικότητά των κοριτσιών και κάνουν γενικεύσεις με βάση τις οποίες τα κορίτσια παρουσιάζονται περισσότερο αδιάφορα παρά ανίκανα. Μάλιστα, μπορούμε να διακρίνουμε στο ύφος τους ίχνη ειρωνείας και μια σκωπτική διάθεση για τη συμπεριφορά των μαθητριών τους. Ειδικότερα ειπώθηκε:

«Ο υπολογιστής δεν είναι στα ενδιαφέροντα των κοριτσιών, γιατί αν ήταν, θα ήταν και αυτά το ίδιο ικανά...»(11:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Με τον υπολογιστή θα λερωθείς, θα βασανίσεις και λίγο το μυαλό σου για να ξανασυνδέσεις τα καλώδια. Θέλει να πιάνεις το κατσαβίδι και να ξέρεις τι να το κάνεις ή να ψάξεις ποιο κλειδί ταιριάζει σε ποια βίδα. Τα κορίτσια δεν είναι γι αυτά. Δεν τα ενδιαφέρει πως το λένε.»(17:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Τα κορίτσια έχουν μπει σε μια λογική τα θέλω έτοιμα δεν αφήνουν την κριτική τους σκέψη για να αξιολογήσουν τα πράγματα καλύτερα, να ανοίξει το μυαλό τους, ο υπολογιστής είναι ένα μηχάνημα που οι δυνατότητές του είναι κρυμμένες όσο κι αν σου δίνει την εντύπωση ότι είναι μόνο αυτό που βλέπεις. Δεν ενδιαφέρονται τα κορίτσια για κάτι παραπάνω.»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Δεν τους αρέσει το μηχάνημα, αφού το βλέπεις τους αρέσει η θεωρία και όχι η πράξη.»

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν ένα είδος φόβου για τους Η/Υ που λειτουργεί ως τροχοπέδη στην εξοικείωση με τους Η/Υ. Ο φόβος αυτός κατονομάζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως *μηχανοφοβία*. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι:

«Τους αρέσει το έτοιμο, δεν τους αρέσει να ψάχνουν, ξέρω και εγώ, έχουν μια μηχανοφοβία.»(10:3,Θ, ΤΕΕ)



«Τα κορίτσια δείχνουν φοβισμένα όχι να το πατήσω το πλήκτρο... όχι να μην το πατήσω...., αλλά τουλάχιστον είναι δεκτικές στο μάθημα, δε σου δημιουργούν και πρόβλημα.»(01:4,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Τα κορίτσια είναι λίγο φοβισιάρικα με το μηχάνημα, φοβούνται μήπως το χαλάσουν, τα αγόρια δεν τα νοιάζει αυτό. Πρέπει να χεις το νου σου, γιατί όλο ξεφεύγουν από την ύλη του μαθήματος.»(19:2,Θ, Γυμνάσιο)

Οι συγκεκριμένες απόψεις των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αναδεικνύονται στα παραπάνω αποσπάσματα, έχουν διαπιστωθεί και σε παλαιότερη σχετική έρευνα. Σύμφωνα με τα σχετικά συμπεράσματα τα κορίτσια, περισσότερο από τα αγόρια, παρουσιάζουν το φαινόμενο της «τεχνοφοβίας», δηλαδή, την έλλειψη ενθουσιασμού για τις νέες τεχνολογίες (Sofia, 1998, σελ. 29).

Συμπερασματικά σχόλια

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι διαφορές, που σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, εντοπίζονται στις στάσεις και στο ενδιαφέρον των αγοριών και των κοριτσιών για το μάθημα της Πληροφορικής. Παρουσιάστηκαν, επίσης, οι ερμηνείες και τα πιθανά αίτια με τα οποία συνδέουν τις διαφορές αυτές. Όπως φαίνεται από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω οι άνδρες και οι γυναίκες, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, θεωρούν ότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και η θετικότερη στάση που δείχνουν τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια για τους Η/Υ είναι αποτέλεσμα της μεγαλύτερης εμπειρίας που έχουν με τους Η/Υ, αλλά και των διαφορετικών κλίσεων και ενδιαφερόντων τους.

Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί δε συνδέουν τις διαφορές αυτές με τις κοινωνικές επιδράσεις, τις εμπειρίες και τις επιρροές τους από την οικογένειά τους ή τα παιχνίδια.. Έτσι, εξηγούν τις παρατηρούμενες διαφορές με απλουστευτικά επιχειρήματα βιολογικού ντετερμινισμού που βασίζονται σε θεωρίες περί βιολογικώς προσδιορισμένες νοητικές ικανότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα. Ένα από τα βασικά επιχειρήματα των εκπαιδευτικών ήταν ότι ο Η/Υ, ως ένα εξελιγμένο είδος μηχανήματος, ταιριάζει περισσότερο στην ιδιοσυγκρασία των αγοριών που έλκονται από ψυχρά και απρόσωπα αντικείμενα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή και διαμορφωμένη άποψη σχετικά με τις διαφορές των μαθητών και των μαθητριών τους στη γνώση, στη χρήση και στο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τον Η/Υ. Ωστόσο, δεν είναι ευαισθητοποιημένοι/ες σε βαθμό που να αναγνωρίζουν ότι είναι και οι ίδιοι/ες φορείς των κοινωνικών στερεοτύπων που ισχύουν για τα φύλα και ότι οι απόψεις τους έχουν πολλές πιθανότητες να μετατρέπονται σε διδακτικές πρακτικές διαφορετικής αλληλεπίδρασης και αντιμετώπισης των αγοριών και των κοριτσιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη συντήρηση μιας πραγματικότητας με την οποία οφείλουν να συμμορφώνονται τα αγόρια και τα κορίτσια. Στο επόμενο κεφάλαιο, ακριβώς, όπου παρουσιάζονται οι αναπαραστάσεις που δομούν οι εκπαιδευτικοί για τις νοητικές ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών, φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς οι ίδιοι/ες να το συνειδητοποιούν και να το αναγνωρίζουν γίνονται φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας που ισχύει για τα φύλα και τις ικανότητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΟΙ ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ.

Από την επισκόπηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας προέκυπτε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικά τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των αγοριών και των κοριτσιών (Riddel, 1989, Clarricoates, 1989) και αποδίδουν στα αγόρια περισσότερες ικανότητες όπως εξυπνάδα-απαιτητικότητα - ευστροφία – φαντασία ακόμα και όταν αποτυγχάνουν, ενώ τις επιτυχίες των κοριτσιών τις αποδίδουν σε παράγοντες οι οποίοι δεν είναι σταθεροί και συγκεκριμένοι (Χιονίδου-Μοσχοφύγλου, 1996, Φρόση, 2005).

Ιδιαίτερη σημασία είχε, επομένως για την παρούσα έρευνα, να διερευνηθούν, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι αναπαραστάσεις που δομούν οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) για τη σχέση των αγοριών και των κοριτσιών με τη μάθηση και τη γνώση των Η/Υ. Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων διαπιστώνεται ότι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών απηχούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ισχύουν στην ελληνική κοινωνία για τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε φύλου.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να αποδίδουν στα αγόρια ικανότητες όπως η αφαιρετική σκέψη, το πρακτικό πνεύμα, η τάση για διερεύνηση και η επιστημονική προσέγγιση των γνώσεων. Αντίστοιχα, οι ικανότητες που αποδίδονται στα κορίτσια είναι η επιμέλεια, η τάση για μελέτη, η παθητική προσέγγιση των γνώσεων και η αποστήθιση.

Ιδιαίτερα τονίστηκε από τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ότι τα αγόρια, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις, διαθέτουν και διακρίνονται για την κριτική τους ικανότητα, ενώ αντίστοιχα τα κορίτσια διακρίνονται για τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η έμφυλη διάσταση αυτών των ικανοτήτων έχει τη δύναμη, μέσω της κοινωνικοποίησης, να κατασκευάζει και να αναπαράγει αναπαραστάσεις των φύλων όχι μόνο με βάση τις κοινωνικές διχοτομίες αρσενικού – θηλυκού, αλλά και με βάση τις ιεραρχήσεις (ανώτερου-κατώτερου) πάνω στις οποίες στηρίζεται τόσο η υλική όσο και η συμβολική εξουσία (Zuga, 1996, Arnot, 2006).

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν οι ακόλουθες τέσσερις διαφορετικές αναπαραστάσεις.

α) Τα “μελετηρά” κορίτσια και τα “έξυπνα” αγόρια.

β) Τα ενεργητικά αγόρια που διευρύνουν και κρίνουν/ τα παθητικά κορίτσια που αποστηθίζουν



γ) Τα αγόρια έχουν ως κίνητρο τη γνώση/ τα κορίτσια έχουν ως κίνητρο το βαθμό.

7.1 Τα “μελετηρά” κορίτσια και τα “έξυπνα” αγόρια.

Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, συμφώνησαν ότι τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά και πιο επιμελή συγκριτικά με τα αγόρια. Ωστόσο, τα δύο αυτά χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα κορίτσια δεν έχουν ως αποτέλεσμα τις καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της Πληροφορικής.. Αρκετοί/ ες από τους/ τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας έχουν δομήσει την εικόνα του μελετηρού κοριτσιού που όμως δεν μπορεί να ξεπεράσει τις επιδόσεις των συμμαθητών του. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνει τη διαπίστωση ότι τα αγόρια φτάνουν στο σχολείο έχοντας μια παραπάνω ευχέρεια και εξοικείωση στους Η/Υ. Στις απόψεις των εκπαιδευτικών, βέβαια, δε φαίνεται να γίνεται αυτή η διασύνδεση. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

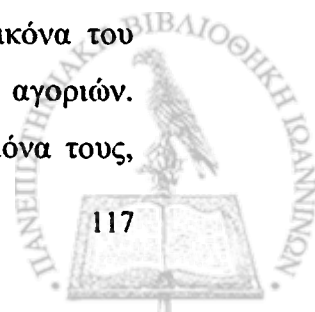
«Αυτά που κάνουμε στο σχολείο δεν είναι και τόσο δύσκολα πια, τα κορίτσια και να μην τα ξέρουν με λίγο διάβασμα παραπάνω και επειδή προσέχουν στην τάξη τα καταφέρνουν εξίσου..»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Δεν βλέπω διαφορά, διαβάζουν το ίδιο, άλλωστε το μάθημά μας είναι πολύ γενικό περισσότερο επαφή με τον υπολογιστή. Βέβαια τα αγόρια πολλές φορές βαριούνται, γιατί τα ξέρουν ήδη από το σπίτι αυτά που τους κάνουμε, αλλά στην επίδοση είναι το ίδιο.»(19:2, Θ, Γυμνάσιο)

«Διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια δεν βλέπω. Τα κορίτσια τα καταφέρνουν εξίσου, ίσως γιατί διαβάζουν περισσότερο»(06:2,Θ, ΤΕΕ)

Όπως φαίνεται από τις απόψεις τους, η προσπάθεια που καταβάλλεται από την πλευρά των κοριτσιών, δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς το μόνο που πετυχαίνουν είναι να καλύπτουν τη σχολική ύλη και γενικά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου για το συγκεκριμένο μάθημα. Ωστόσο, τα κορίτσια, σύμφωνα με τους/ τις

εκπαιδευτικούς δεν καταφέρνουν να γεφυρώσουν το ψηφιακό χάσμα σε σχέση με τα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συνδέσουν το δικό τους ρόλο με την εικόνα του μελετηρού κοριτσιού που δεν πετυχαίνει καλύτερες επιδόσεις από αυτές των αγοριών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί παραβλέπουν το γεγονός ότι τα αγόρια είτε από μόνα τους,



είτε σε συνεργασία μαζί τους (αναλυτικά η διαφοροποίηση στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο επόμενο κεφάλαιο) αναπτύσσουν διαρκώς τις ικανότητες τους και διευρύνουν τις γνώσεις τους.

Υποστηρίχθηκε επίσης, ότι τα κορίτσια είναι ακαδημαϊκά προσανατολισμένα και προσηλωμένα στη μελέτη κυρίως επειδή πιέζονται από την οικογένειά τους.

«Μπορώ να σου πω μάλιστα ότι τα κορίτσια είναι και καλύτερα σε όλα τα μαθήματα, επειδή και το σπίτι του το πιέζει το κορίτσι να είναι καλό σε όλα, διαβάζει πολύ και όλα τα μαθήματα και τ' δικό μας, και τα πάει μια χαρά.»(14:2,Θ, Γυμνάσιο)

«Θα μπορούσα να πω ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, γιατί διαβάζουν πιο πολύ. Η οικογένεια δεν αφήνει το κορίτσι να πάει αδιάβαστο στο σχολείο.»(12:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

Οι καλές επιδόσεις των κοριτσιών, λοιπόν, θεωρούνται ως αποτέλεσμα επιμελούς μελέτης και συστηματικής προσπάθειας, αλλά όπως τονίστηκε από κάποιους άνδρες εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει σύγκριση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια για γνώσεις εκτός σχολικής ύλης. Σε γνώσεις εκτός σχολικής ύλης η υπεροχή των αγοριών είναι ξεκάθαρη...

«Τα κορίτσια διαβάζουν πιο πολύ και τα καταφέρνουν και καλύτερα μπορώ να σου πω από τα αγόρια. Απλά παραπάνω γνώσεις άσχετες με την ύλη του σχολείου έχουν τα αγόρια, αυτό όμως δεν το βαθμολογείς.»(17:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

Αρκετά συχνά, η επιμέλεια των κοριτσιών αξιολογείται αρνητικά από κάποιους άνδρες εκπαιδευτικούς και θεωρείται μειονέκτημα. Το γεγονός ότι πολλά κορίτσια κρατούν σημειώσεις στο μάθημα της Πληροφορικής ερμηνεύεται ως έλλειμμα ετοιμότητας και πρωτοτυπίας. Επομένως, οι καλές επιδόσεις των αγοριών δεν οφείλονται σε συστηματική προσπάθεια ή σε οργανωμένο διάβασμα, αλλά στην εξυπνάδα, την ετοιμότητα και την “πρωτοτυπία” της σκέψης τους. Ένας άνδρας εκπαιδευτικός είπε:

«Πολλές φορές, όμως, τα αγόρια αντιμετωπίζουν πιο έξυπνα κάποιες ερωτήσεις, μπορεί να μην είναι παιδαγωγικά σωστό, αλλά εγώ βαθμολογώ και την ετοιμότητα ή την πρωτοτυπία σε ένα μαθητή. Τα κορίτσια ακόμα και στο μάθημα μου που είναι εποπτικό

σημειώνουν, ακόμα και στο εργαστήριο φέρνουν τετράδιο. Να φανταστείς οι καλοί μαθητές σημειώνουν πολύ λιγότερα.»(17:3, Α, Ενιαίο Λύκειο)

Συνακόλουθα, οι κακές επιδόσεις των αγοριών δεν οφείλονται σε έλλειψη ικανοτήτων, αλλά σε μειωμένο ενδιαφέρον δεδομένου ότι όσα διδάσκονται στο σχολείο τους είναι ήδη γνωστά. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Τα αγόρια πρέπει για να αποδώσουν να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον, γιατί ιδίως αυτοί που γνωρίζουν από υπολογιστές βαριούνται, γιατί είναι πράγματα που ήδη ξέρουν.»(11:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Μπορώ να σου πω ότι είναι και καλύτερα τα κορίτσια (από τα αγόρια), γιατί θέλουν και να ακούσουν περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια... που λένε εντάξει μωρέ... λένε τα ξέρω όλα... ας πούμε... και τελικά δεν μαθαίνουν τίποτα καινούργιο.»(01:4,Α, Ενιαίο Λύκειο)

7.2 Το ενεργητικά αγόρια που διερευνούν και κρίνουν/ τα παθητικά κορίτσια που αποστηθίζουν.

Μια άλλη αναπαράσταση που αναδείχθηκε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αυτή του ενεργητικού αγοριού και του παθητικού κοριτσιού. Η αναπαράσταση αυτή συμφωνεί με τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που παρουσιάζουν το ανδρικό φύλο ως ενεργητικό και ανεξάρτητο και το γυναικείο φύλο ως παθητικό και εξαρτημένο. Δηλαδή, οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας περιέγραψαν τα κορίτσια ως συνεργάσιμα. Ωστόσο, η συνεργατικότητα των κοριτσιών προβάλλεται με μια αρνητική διάσταση. Τα κορίτσια παρουσιάζονται ως εξαρτημένα άτομα που αρκούνται σε ό,τι τους προσφέρουν, δεν κάνουν ερωτήσεις και δεν απαιτούν. Ουσιαστικά περιγράφονται ως άβουλα άτομα που χρειάζονται καθοδήγηση και σαφείς οδηγίες για να αποδώσουν. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι:

«Κοίτα, τα κορίτσια αρκούνται σε αυτό που θα τους δώσεις, πιστεύουν ότι όλη η γνώση στον υπολογιστή είναι αυτό που βλέπεις στην οθόνη, δε ρωτάνε άλλα πράγματα.»(14:2,Θ, Γυμνάσιο)

«Τα κορίτσια όπως σου είπα τα θέλουν έτοιμα εδώ και τώρα, ακόμα και στο ίντερνετ να μπουν πως θα ήταν δυνατό να μπουν σε μια σελίδα και να τους κατεβάσει αμέσως αυτό που θέλουν, άσε που αν κάνουν λάθος και χαθούν σε φωνάζουν αμέσως να τους βρεις αυτό που ψάχνουν και αυτά να μην κάνουν τίποτα. Ούτε θέλουν να τους δώσεις οδηγίες, προτιμούν να σε περιμένουν να το κάνεις εσύ και να δουν πως το έκανες..»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Κοίτα τὰ κορίτσια δεν έχουν απορίες, δηλαδή πέρα απο αυτό που θα τους δώσεις δεν πάνε παρακάτω, ενώ τα αγόρια το παιδεύουν λίγο παραπάνω το μάθημα.»(16:2,Θ, Ενιαίο-Λύκειο)

Κάποιοι/ ες εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τα αγόρια ως το αντίθετο του κοριτσιού, δηλαδή ότι τα αγόρια είναι ικανά για το σύνθετο, το δύσκολο, το κρυμμένο, ενώ τα κορίτσια είναι ικανά για το απλό, το εύκολο και το προφανές. Με βάση τις σχετικές απόψεις τους, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαξιώνουν τις ικανότητες των κοριτσιών χωρίς οι ίδιοι/ ες να το αντιλαμβάνονται. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Τα κορίτσια δεν είναι γι αυτά, θέλουν το απλό, το εύκολο, το προφανές, ό,τι δε θέλουν τα αγόρια.»(17:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Τα αγόρια ζητάνε να μάθουν, τα κορίτσια αρκούνται σε αυτό που τους προσφέρουν και προσπαθούν να κάνουν σωστά ό,τι τους ζητάς, τίποτα παραπάνω, ως εκεί.»(10:3,Θ, ΤΕΕ)

«Τα αγόρια ρωτάνε και κάτι παραπάνω, τα κορίτσια μαθαίνουν ό,τι έχει το βιβλίο μόνο ή ό,τι έχουν στις σημειώσεις του μαθήματος.»(19:2,Θ, Γυμνάσιο)

«Τα κορίτσια ποτέ δε θα σκαλίσουν το μηχάνημα, ποτέ δε θα κάνουν κάτι χωρίς να ξέρουν τι θα συμβεί ή χωρίς να σε ρωτήσουν.»(13:2,Α, Γυμνάσιο)

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια προσεγγίζουν εντελώς διαφορετικά τη νέα γνώση. Η αναπαράσταση αυτή παρουσιάζει τα κορίτσια να καταφεύγουν στη στείρα απομνημόνευση του μαθήματος, ενώ τα αγόρια να κατανοούν, να εμβαθύνουν και να επεξεργάζονται τη νέα γνώση.

«Τα κορίτσια σε ένα ποσοστό 70% τα μάθαινε απ' έξω και τα έλεγε, στα αγόρια αυτοί που τα μάθαιναν απ' έξω ήταν 10% . κατά βάση καταλάβαιναν τι γίνεται και το ήξεραν το μάθημα.»(07:3,Α, ΤΕΕ)

«Τα κορίτσια συχνά παπαγαλίζουν, στα αγόρια δε θα το δεις εύκολα αυτό.»(19:2,Θ)

«Όταν ρωτάω κορίτσι ξέρω από την αρχή ότι θα μου απαντήσει αυτολεξεί. Ένα αγόρι δε θα το έκανε ποτέ αυτό» (20:2,Α, Γυμνάσιο)

Αναφέρθηκε, μάλιστα, από τους/ τις εκπαιδευτικούς ότι τα κορίτσια έχουν αναπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες γεγονός που τα βοηθά στο να αποστηθίζουν αποτελεσματικά. Ωστόσο, όπως φαίνεται οι γλωσσικές ικανότητές των κοριτσιών δε χαίρουν της ίδιας αναγνώρισης και εκτίμησης από τους/ τις εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τις κριτικές ικανότητες που πιστεύεται ότι διαθέτουν μόνον τα αγόρια. Μία γυναίκα εκπαιδευτικός είπε:

«Στα αγόρια τους κινεί το ενδιαφέρον το γραφικό περιβάλλον του υπολογιστή και που για να μάθουν κάποια πράγματα δε χρειάζεται να διαβάσουν το βιβλίο. Το κορίτσι βέβαια θα διαβάσει το βιβλίο για να μάθει, είναι και λίγο της θεωρίας, τα καταφέρνει καλύτερα με τη γλώσσα.»(14:3,Θ, Γυμνάσιο)

Το γεγονός, σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς, ότι τα αγόρια δεν αποστηθίζουν το σχολικό βιβλίο και ότι ακόμα και μέτριοι ως κακοί μαθητές είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήσεις κρίσεως αποτελούν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα αγόρια διαθέτουν έμφυτα κριτική ικανότητα και αφαιρετική σκέψη. Η ερμηνεία αυτή συνδέεται με την κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων των ανδρών και των γυναικών που περιγράψαμε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης και στον ευρέως διαδεδομένο ισχυρισμό ότι «οι άνδρες έχουν το μυαλό και οι γυναίκες τη γλώσσα» (Κατή 1990, σελ.81). Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Στις κριτικές ερωτήσεις οι κοπέλες δεν απαντούσαν σχεδόν καθόλου. Ο σκοπός τους είναι να πάρουν το βαθμό. Σε κριτικές ερωτήσεις μου απαντούσαν αγόρια που κοιμόνταν (ενν. κακοί μαθητές) παρά κορίτσια.»(07:3,Α, ΤΕΕ)

«Τα αγόρια αντιμετωπίζουν λίγο διαφορετικά το μάθημα από ό,τι τα κορίτσια γιατί έχουν περισσότερο κριτική ικανότητα στον προγραμματισμό. Τα κορίτσια καταφέρνουν να φτάσουν σε κάποιο επίπεδο με αρκετή μελέτη.»(03:3,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Ακόμα και τα αδιάφορα αγόρια μου φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια... κρίση, πως το λένε.»(06:2,Α, ΤΕΕ)

Η αναπαράσταση αυτή ουσιαστικά υποβαθμίζει τις νοητικές ικανότητες των κοριτσιών και είναι ιδιαίτερος απλουστευτική, καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παραβλέπουν το γεγονός ότι τα κορίτσια βρίσκονται ένα βήμα πίσω σε σχέση με τα αγόρια στην εξοικείωση με τους Η/Υ. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, δε φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους ότι η τάση αυτή των κοριτσιών, πιθανόν, να είναι αποτέλεσμα της ανασφάλειάς τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός εργαστηρίου Η/Υ, όπου η υπεροχή των αγοριών όχι μόνο διαπιστώνεται, αλλά και ενθαρρύνεται άμεσα και έμμεσα από τους/ τις ιδιους/ ες. Τα αγόρια, εξαιτίας της μεγαλύτερης εξοικείωσής τους με τους Η/Υ, αισθάνονται τα εργαστήρια ως οικείο και προσωπικό τους χώρο. Τα κορίτσια, ενδεχομένως, να προσπαθούν να καλύψουν τα κενά ακολουθώντας κατά γράμμα τα σχολικά εγχειρίδια.

7.3 Τά αγόρια έχουν ως κίνητρο τη γνώση/ τα κορίτσια έχουν ως κίνητρο το βαθμό.

Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας διαχωρίζουν τα κίνητρα που υποκινούν τα αγόρια και τα κορίτσια στην κατάκτηση της γνώσης. Θεωρούν ότι τα κορίτσια διαβάζουν και δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημά τους, γιατί ενδιαφέρονται περισσότερο για τις υψηλές βαθμολογίες. Αντίθετα, τα αγόρια εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη νέα γνώση ικανοποιώντας την έμφυτη ανάγκη τους να μαθαίνουν επιπλέον πράγματα και να διευρύνουν με τον τρόπο αυτό τις ικανότητές τους. Η αναπαράσταση αυτή αναδεικνύει μια ωφελμιστική και επιφανειακή σχέση των κοριτσιών με τη γνώση και υποβαθμίζει τις προθέσεις και τις φιλοδοξίες των κοριτσιών για το μάθημα της Πληροφορικής. Επιπρόσθετα, η αναπαράσταση αυτή είναι πιθανό να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τα αγόρια και τα κορίτσια όσο και τις προσδοκίες που οι ίδιοι τρέφουν για τους μαθητές και τις μαθήτριες τους..

Ειδικότερα υποστηρίχθηκε από τους/ τις εκπαιδευτικούς:

«Τα κορίτσια τα νοιάζει να διαβάσουν για να πάρουν καλό βαθμό παρά γιατί θέλουν να μάθουν όσο πιο πολλά γίνεται για το μηχάνημα.»(13:2,Α, Γυμνάσιο)

«Ίσως τα κορίτσια τα απασχολεί περισσότερο ο βαθμός στο μάθημα και όχι τόσο το ίδιο το μηχάνημα. Ξέρω εγώ τώρα....είναι η νοοτροπία του δημοτικού διαβάζω για να είμαι καλός μαθητής και όχι για να μορφωθώ.»(14:2,Θ, Γυμνάσιο)

«Τα κορίτσια έχουν κάνει τις επιλογές τους το μόνο που θέλουν από σένα είναι έναν καλό βαθμό και μια καλή βοήθεια για τις εξετάσεις.»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

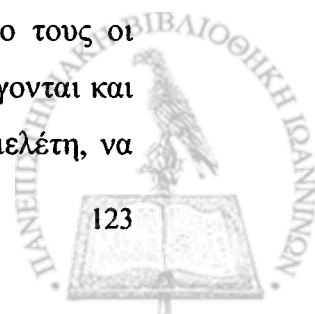
«Τι να σου πω αν γινόταν να πάρουν 20 (εννοεί τα κορίτσια) και χωρίς να έρχονται, θα το έκαναν πολύ ευχαρίστως, τα κορίτσια δε νοιάζονται για κάτι άλλο.»(20:2,Α, Γυμνάσιο)

Συμπερασματικά σχόλια

Λαμβάνοντας υπόψη τις αναπαραστάσεις που δομούν άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, για τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, μπορούμε να καταλήξουμε σε δύο διαπιστώσεις. Πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δομήσει διαφορετικές αναπαραστάσεις για τη σχέση των αγοριών και των κοριτσιών με τη μάθηση και τη γνώση των Η/Υ πολύ πριν μπουν στη σχολική τάξη. Δεύτερον, η διαφοροποίηση των αναπαραστάσεων όσον αφορά στις ικανότητες των φύλων δε φανερώνει απλά μια διχοτομία σε «ανδρικές» και «γυναικείες», αλλά ταυτόχρονα και σε ικανότητες ανώτερες και κατώτερες.

Με άλλα λόγια, δεν έχουμε, μια διαφοροποίηση των ικανοτήτων, αλλά μια άνιση αξιολόγηση. Έτσι, στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών τα αγόρια παρουσιάζονται με ανώτερες νοητικές ικανότητες και κλίσεις που αξιολογούνται θετικότερα, όπως είναι ο σύνθετος τρόπος σκέψης, η κριτικής ικανότητα και η αφαιρετική σκέψη. Αντίθετα, οι νοητικές ικανότητες των κοριτσιών πολύ συχνά υποτιμούνται, θεωρούνται αυτονόητες και ακόμη πιο συχνά παρουσιάζονται ως το φυσικό επακόλουθο πίεσης, διαρκούς μελέτης και προσπάθειας.

Δεδομένου, ότι οι διαφορετικές αναπαραστάσεις, που δομούν με το λόγο τους οι εκπαιδευτικοί για τις νοητικές ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών, συνεπάγονται και διαφορετικές προσδοκίες και πρακτικές, είχε μεγάλη σημασία για την παρούσα μελέτη, να



διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το δικό τους ρόλο στην άρση των διακρίσεων καθώς και οι διδακτικές τους πρακτικές, έτσι όπως περιγράφονται από τους/ τις ίδιους/ ες..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ) ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, σχετικά με δύο βασικά ζητήματα που μας απασχόλησαν στην παρούσα μελέτη. Αρχικά, ζητήθηκε από τους/ τις εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τις δυνατότητες που έχουν, ώστε να παρέμβουν προς την κατεύθυνση άμβλυνσης των διαφορών που οι ίδιοι/ ες παρατηρούν και αναφέρουν (βλ. κεφ. 7) για τις γνώσεις, τις επιδόσεις και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν σχετικά με τους Η/Υ τα αγόρια και τα κορίτσια. Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους/ τις εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τις διδακτικές τους πρακτικές και τις στρατηγικές που ακολουθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

8.1 Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού

Το πρώτο ζήτημα που μας απασχόλησε και παρουσιάζεται στο κεφάλαιο αυτό ήταν εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν, ώστε να δημιουργήσουν τις ίδιες ευκαιρίες, δυνατότητες και προοπτικές στους μαθητές και τις μαθήτριές τους σχετικά με την ένταξή τους στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Ήταν σημαντικό για την παρούσα μελέτη να διαπιστωθεί ο βαθμός ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) αναφορικά με το ζήτημα της ανισότητας των φύλων στην Κοινωνία της Πληροφορίας.

Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων προέκυψε, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι δύσκολο να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση ή η κυρίαρχη νοοτροπία. Οι περισσότεροι/ ες από τους/ τις εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι στην ηλικία που παραλαμβάνουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις ως προς τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου είναι αποκρυσταλλωμένα και τα περιθώρια παρέμβασης ελάχιστα. Τα αγόρια και τα κορίτσια του Γυμνασίου και του Λυκείου, όπως υποστηρίζουν, βρίσκονται στην εφηβεία και έχουν ήδη αποκρυσταλλωμένα ενδιαφέροντα.

Ειδικότερα υποστηρίχθηκε ότι:

«Εγώ κάνω μάθημα σε παιδιά 18 χρονών, είναι διαμορφωμένα, τι να τους πεις, πώς να αλλάξει άλλωστε πέρα από το μάθημα δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο.»(6:2, Α, ΤΕΕ)

«Εγώ θεωρώ ότι όταν το παιδί ξεπεράσει την ηλικία των δώδεκα χρόνων αρχίζουν και δυσκολεύουν τα πράγματα, είναι πλέον διαμορφωμένα τα παιδιά στην εφηβεία.»(09:2,Α, ΤΕΕ)

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι μια τέτοιου είδους παρέμβαση θα ήταν αποτελεσματική σε μικρότερες ηλικίες και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών και των μαθητριών στο Δημοτικό σχολείο. Ενδεικτικά μια γυναίκα εκπαιδευτικός είπε:

«Ο δάσκαλος θα έλεγα καλύτερα μπορεί να παρέμβει... στο Δημοτικό, γιατί όταν φτάνουν πια στο λύκειο είναι διαμορφωμένα τα πράγματα και διαμορφωμένες οι αντιλήψεις, αυτά που θέλουν, αυτά που τους αρέσουν. Είναι πια αργά...»(02:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Μια από τις γυναίκες που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, μάλιστα, υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δύσκολο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των κοριτσιών για τους Η/Υ, καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν μια αδυναμία να κατανοήσουν τις δυνατότητες του Η/Υ και τις προοπτικές της Πληροφορικής ως επιστήμης του μέλλοντος. Κατά τη γνώμη της, τα κορίτσια για κάποιους λόγους αντιμετωπίζουν τον Η/Υ ως εργαλείο, αρκούνται μόνο στα γραφικά που υπάρχουν στην επιφάνεια εργασίας και αγνοούν τις κύριες δυνατότητες του, την πληθώρα προγραμμάτων του και τις προοπτικές της Πληροφορικής.

«Δε νομίζω ότι μπορεί να κάνει κάτι ο εκπαιδευτικός. Τα κορίτσια έχουν μπει σε μια λογική του «τα θέλω έτοιμα» δεν αφήνουν την κριτική τους σκέψη, για να αξιολογήσουν τα πράγματα καλύτερα... να ανοίξει το μυαλό τους... να δουν το μέλλον...ο υπολογιστής είναι ένα μηχάνημα που οι δυνατότητές του είναι κρυμμένες, όσο κι αν σου δίνει την εντύπωση ότι είναι μόνο αυτό που βλέπεις στην επιφάνεια εργασίας. Τα κορίτσια δεν μπορούν να το δουν αυτό, δε βλέπουν πίσω από την επιφάνεια εργασίας τίποτα, γι αυτά ο Η/Υ είναι τηλεόραση»(15:2,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της παροχής ίσων ευκαιριών, καθώς και της ουδετερότητας της διδασκαλίας απέναντι στα φύλα, τόνισαν ότι δε θεωρούν παιδαγωγικά σωστό και δίκαιο να προβαίνουν σε θετική διάκριση των φύλων, δηλαδή, να ενισχύουν και

να ενθαρρύνουν περισσότερο τα κορίτσια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα ένας άνδρας εκπαιδευτικός είπε:

«Ο εκπαιδευτικός δεν θα διδάσκει διαφορετικά το μάθημα, όποιος ενδιαφέρεται μαθαίνει όλο και περισσότερα, δεν έχει διαφορά αγόρι ή κορίτσι. Δεν είναι σωστό να αλλάζει αυτό. το σχολείο δεν κάνει διακρίσεις..»(04:4, Α, ΤΕΕ)

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια των μαθητών και των μαθητριών τους, αν θα λάβουν υπόψη τους τις συμβουλές και τις επισημάνσεις τους. Χαρακτηριστικά ένας άνδρας εκπαιδευτικός είπε:

«Ο εκπαιδευτικός το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του γενικά, δεν πρέπει να διαχωρίζει τα αγόρια και τα κορίτσια, αν θέλουν θα τον ακούσουν, αν δε θέλουν... δε θα σκάσει κιόλας...»(07:4, Α, ΤΕΕ)

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους εκδήλωσαν μια πιο θετική στάση να προβούν σε διαδικασίες παρέμβασης, έτσι ώστε να ενισχύσουν το ενδιαφέρον αλλά και τις γνώσεις των κοριτσιών για την Πληροφορική. Οπωσδήποτε, επισημαίνουν και αξιολογούν θετικά τη συμβολή του/ της εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση αυτή, ωστόσο δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην πράξη συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης, καθώς δεν είναι ενημερωμένες σχετικά με αυτές. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Πολλές φορές, πάρα πολλές φορές ο καθηγητής επηρεάζει το αποτέλεσμα, γιατί ο μαθητής επηρεάζεται πολύ από την παρουσία του καθηγητή, αν του αρέσει, δηλαδή, ο τρόπος που το διδάσκει. Υπάρχει, δηλαδή, κάποια παράλληλη σκέψη του μαθητή με τον καθηγητή..»(03:2, Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Νομίζω ότι μπορεί να γίνει κάτι, αλλά το σύστημα είναι έτσι που πρέπει και διάθεση να έχεις πράγμα που δεν είναι εύκολο πάντα και τα παιδιά να δέχονται την επέμβαση σου.»(16:3, Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Δεν ξέρω κάτι άλλο να κάνω στα κορίτσια, τι να τους το παρουσιάζα διαφορετικά; το έχω σκεφτεί, αλλά θα έχει αποτέλεσμα;»(10:3, Θ, ΤΕΕ)

Ένας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας ήταν σε θέση να προτείνει συγκεκριμένους τρόπους παρέμβασης. Αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ήταν και ο μόνος που δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης σχετικά με τη θεματική του φύλου. Οι απόψεις του παρουσιάζονται στο ακόλουθο απόσπασμα.

«Πολλά πράγματα μπορεί να κάνει από το δημιουργεί ομάδες μαθητών με αγόρια και κορίτσια και να τούς αναθέτει να συνεργάζονται, μέχρι να μην δείχνει στο μάθημα ότι κάποια πράγματα ταιριάζουν στα κορίτσια. Παράδειγμα υπάρχει ο αυτοματισμός γραφείου, δεν πρέπει να πει ο εκπαιδευτικός ότι τα κορίτσια πρέπει να προσέχουν παραπάνω, γιατί θα γίνουν γραμματείς ή στο μάθημα του προγραμματισμού πρέπει να προσέχουν τα αγόρια, γιατί είναι εξειδικευμένη γνώση και θα γίνουν προγραμματιστές. Το άσχημο είναι ότι αυτά τα αγνοούν οι συνάδελφοι και ενώ νομίζουν ότι βοηθούν τα παιδιά δεν τα βοηθούν. Για μένα αν κάποιος είναι εκπαιδευτικός αναγκαστικά πρέπει να ξέρει και τι γίνεται στην κοινωνία και πώς θα βοηθήσει ένα παιδί. Εν ολίγοις ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται, να μην διαχωρίζει τα μαθήματα σε αντρικά και γυναικεία, να βάζει μαθητές και μαθήτριες να συνεργάζονται μεταξύ τους.»(05:2, Α, ΤΕΕ)

8.2. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο ζήτημα που μας απασχόλησε και παρουσιάζεται στο παρόν κεφάλαιο ήταν να διαπιστώσουμε με έμμεσο τρόπο, με βάση λόγο των ίδιων των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών), εάν είναι σε θέση να συνδέσουν τις επιδόσεις, τις στάσεις και το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών τους στο μάθημα της Πληροφορικής με τη δική τους συμπεριφορά και τις διδακτικές τους πρακτικές.

Από την επισκόπηση της σχετικής με το ζήτημα αυτό βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) αδυνατούν να συνδέσουν το δικό τους ρόλο και τη δική τους συμβολή τόσο με τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών τους όσο και με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Γενικά, θεωρούν ότι η διαμόρφωση των επιλογών των μαθητών/τριών οφείλεται σε πολλούς άλλους παράγοντες και ελάχιστα στη δική τους συμβολή ή τις δικές τους πρακτικές (Acker, 1988, Clarricoates, 1988, Χιονίδου-Μοσχοφύγλου, 1996, Φρόση, 2005)

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, πέρα από το γεγονός, ότι δεν παρουσιάστηκαν να γνωρίζουν με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη μείωση του ψηφιακού χάσματος που οι ίδιοι/ες έχουν επισημάνει ότι υπάρχει ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζονται, επίσης, να αδυνατούν να ξεχωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους συμβάλλουν στη διάκριση των φύλων και στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι αντικειμενικοί και αμερόληπτοι απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια και δεν προβαίνουν σε πρακτικές διάκρισης των φύλων (Χιονίδου-Μοσχοφύλου, 1996). Ωστόσο, στις διδακτικές τους πρακτικές, όπως οι ίδιοι/ες τις περιγράφουν, ανιχνεύεται διαφοροποίηση τόσο στη συμπεριφορά τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια όσο και στις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

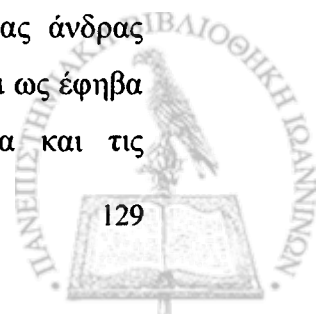
Οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να ακολουθούν το κυρίαρχο κοινωνικό στερεότυπο που θεωρεί τη γυναικείο φύλο ως αδύναμο που χρήζει λεπτής αντιμετώπισης ή και προστασίας και το ανδρικό ως πιο δυνατό και ανθεκτικό φύλο. Έτσι, συμπεριφέρονται πιο αυταρχικά απέναντι στα αγόρια και πιο ήπια απέναντι στα κορίτσια, παρόλο που σε άλλα σημεία των συνεντεύξεων υποστήριξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια είναι το ίδιο απείθαρχα στο μάθημά τους και πολλές φορές τα κορίτσια είναι και πιο απείθαρχα από τα αγόρια. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί είπαν:

«Ίσως πολλές φορές χρειάζεται να είμαι πιο αυταρχικός και να κάνω πιο δυναμικές επεμβάσεις κάτι που δε θα κάνω με τα κορίτσια. Τα αγόρια θέλουν να αισθάνονται και λίγο φόβο. Πώς έχουν τον πατέρα τους; Έτσι και εσύ θα φερθείς.»(17:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Στο αγόρι δε φοβάσαι να φερθείς και απότομα να το σπρώξεις ή να το δεις και πιο φιλικά. Ίσως επειδή είμαι και άντρας, είμαι πιο συγκρατημένος απέναντι στα κορίτσια. Προσέχω και τι λέω και πώς φέρομαι, Είναι και πιο ευαίσθητα...»(11:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Στα κορίτσια δε μιλάω ποτέ απότομα, δεν τα ζορίζω.»(13:3,Α, Γυμνάσιο)

Από την άλλη μεριά, κάποιες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και ένας άνδρας εκπαιδευτικός δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν τις μαθήτριάς τους ως γυναίκες και όχι ως έφηβα κορίτσια. Φαίνεται, από τις απόψεις τους, ότι ακολουθούν τα στερεότυπα και τις



προκαταλήψεις που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία για το γυναικείο φύλο. Όταν τα κορίτσια ξεφεύγουν από το πρότυπο του παθητικού και συνεσταλμένου κοριτσιού, χαρακτηρίζονται ανταγωνιστικά και πονηρά. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η πονηριά, η κατατσούνη, η ζήλια και ο ανταγωνισμός μεταξύ των γυναικών, είναι τα όπλα που διαθέτουν και αξιοποιούν οι γυναίκες προκειμένου να επιβιώσουν σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια αμυντική στάση και αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και με προσοχή τις μαθήτριά τους, καθώς τις θεωρούν περισσότερο ανταγωνίστριες τους και λιγότερο μαθήτριά τους. Ειδικότερα, υποστηρίχθηκε:

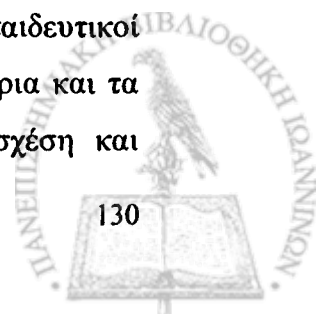
«Πάντοτε η σχέση με το αντίθετο φύλο είναι πιο εύκολη, δηλαδή τα αγόρια τα προσεγγίζω πιο εύκολα. Με τις γυναίκες υπάρχει πρόβλημα υπάρχει ανταγωνισμός...ζηλεύουν βρε παιδί μου....»(4:3,Θ)

«Γενικά είμαι πιο προσεκτική με τα κορίτσια, γιατί είναι πιο πονηρά αυτό που λέμε γυναικεία πονηριά ισχύει. Συνήθως πίσω από ό,τι σου λένε κρύβεται κάτι ... θα σε πλησιάσουν για βαθμό ...για κάτι...πάντα.»(15:3,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

Επιπρόσθετα, ένας άντρας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι συνηθίζει να αναθέτει στα κορίτσια ρόλους σωφρονιστικούς για να επαναφέρει στην τάξη τα *ανώριμα αγόρια*. Η συμπεριφορά του αυτή πιθανότατα ενεργοποιείται από το πρότυπο που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία και προβάλλει τις γυναίκες ως άτομα που διαθέτουν εκ φύσεως ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι πχ η ωριμότητα και η υπευθυνότητα. Επιπρόσθετα, η κατατσούνη είναι και για τον άνδρα εκπαιδευτικό συνώνυμο της πονηριάς και αποκλειστικό χαρακτηριστικό του γυναικείου φύλου.

«Προσπαθώ να κάνω τα αγόρια να ωριμάσουν και προκαλώ τα κορίτσια να κρίνουν την όποια ανάρμοστη συμπεριφορά των αγοριών. Γενικά θεωρώ τα κορίτσια πιο γυναίκες, πιο μετρημένα και με κατατσούνη που αυτά θα συνετίσουν τους συμμαθητές τους.»(13:3,Α, Γύμνασιο)

Επίσης, με βάση τις περιγραφές, που έκαναν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας για την ποιότητα της σχέσης τους με τα αγόρια και τα κορίτσια, φάνηκε ότι με τα αγόρια έχουν μια περισσότερο επικοινωνιακή σχέση και



αλληλεπιδρούν μαζί τους πολύ συχνότερα από ό,τι με τα κορίτσια. Όπως τονίζουν, η συναναστροφή με τα αγόρια παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γιατί υπάρχουν αντικείμενα συζήτησης σχετικά με τις δυνατότητες των Η/Υ.

«Με τα αγόρια συζητάμε εξειδικευμένα πράγματα ή αν μάθουν κάτι καινούργιο θα έρθουν να μου το πουν, ακόμα και οι μέτριοι μαθητές στα άλλα μαθήματα, εδώ (εννοεί το μάθημα Πληροφορικής) αισθάνονται ικανοί... Έχουν άποψη.»(14:2,Θ, Γυμνάσιο)

Πολλές φορές μάλιστα τα αγόρια φαίνεται ότι αποτελούν πηγή ενημέρωσης για το διδακτικό προσωπικό σχετικά με τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα των ΤΠΕ.

«Τα αγόρια σου λένε καινούρια πράγματα που μαθαίνουν, συζητάς μαζί τους άνετα γιατί διαβάζουν περιοδικά για υπολογιστές.»(01:4, Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Από τα αγόρια πολλές φορές παίρνω προγράμματα που μου λείπουν και διάφορους χρήσιμους κωδικούς.»(20:3,Α, Γυμνάσιο)

«Με το αγόρι είναι αλλιώς, θα σου πει ακόμα και πώς να σπάσεις κάποια αρχεία που σε δυσκολεύουν, είναι φοβερά ψαγμένα και άπιαστα σε αυτά τα θέματα»(17:4, Α, Ενιαίο Λύκειο)

Αντίθετα, η σχέση των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών με τα κορίτσια, όπως φαίνεται από τις περιγραφές τους, περιορίζεται σε μια πιο τυπική συμπεριφορά αυστηρώς περιορισμένη στο σχολικό μάθημα. Απ' όλους/ ες τους/ τις εκπαιδευτικούς τονίστηκε σε αρκετά σημεία των συνεντεύξεων ότι το μάθημα με τα κορίτσια είναι πιο εύκολο, επειδή τα κορίτσια είναι και πιο υπάκουα και πιο συνεργάσιμα συγκριτικά με τα αγόρια. Παράλληλα, βέβαια, φαίνεται ότι η υπακοή και η συνεργατικότητα που διακρίνει τα κορίτσια είναι δύο χαρακτηριστικά που παρόλο που διευκολύνουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν τα αξιολογούν πολύ θετικά ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

«Για αυτό και με τα κορίτσια είναι πιο εύκολο το μάθημα δε συναντάς αντιρρήσεις και προβλήματα, είναι πιο συνεργάσιμα..»(14:2,Θ, Γυμνάσιο)



«Τα κορίτσια σας είπα δέχονται την επίπληξη, το παίρνουν το μήνυμα, τα αγόρια δεν τη δέχονται την επίπληξη και εκεί πρέπει να γίνει ο εκπαιδευτικός πολύ αυστηρός.»(10:2, Α, ΤΕΕ)

«Με τα κορίτσια δεν κάνεις συζητήσεις, αλλά είναι δεκτικές, δηλαδή, μπορώ να σου πω ότι είναι και καλύτερα τα κορίτσια, γιατί θέλουν και να ακούσουν περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια που λένε εντάξει, λένε τα ξέρω όλα ας πούμε και τελικά δεν μαθαίνουν τίποτα καινούργιο»(01:4, Α, Ενιαίο Λύκειο)

Συνακόλουθα, αξίζει να αναφερθεί, ότι παρόλο που τα αγόρια δεν δίνουν την απαιτούμενη προσοχή και επιμέλεια στη διδακτέα ύλη, και ταυτόχρονα δεν είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμα με τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών, ωστόσο αυτό δεν φαίνεται να αποτελεί για τους/ τις εκπαιδευτικούς σημαντική αιτία, ώστε να υπάρχει επίπτωση στη βαθμολογία τους ή να επηρεάζει την αλληλεπίδραση μαζί τους. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι:

«Έτσι, μπορεί για το μάθημα του σχολείου να μην αποδίδουν (εννοεί τα αγόρια), γιατί βαριούνται, αλλά να γνωρίζουν πολύ περισσότερα πράγματα και σε βάθος για το μηχάνημα, οπότε του βάζεις και 18 επιβραβεύοντας τη γνώση που απέκτησε μόνος του και ας μην είναι αυστηρά του μαθήματος» (11:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Τα αγόρια πολλές φορές δεν παρακολουθούν καθόλου. Όμως τα αγόρια αντιμετωπίζουν πιο έξυπνα κάποιες ερωτήσεις, μπορεί να μην είναι παιδαγωγικά σωστό, αλλά εγώ βαθμολογώ και την ετοιμότητα ή την πρωτοτυπία σε ένα μαθητή.»(13:3,Α, Γυμνάσιο)

Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, δείχνουν παραπάνω κατανόηση στα αγόρια, παρόλο, που δεν είναι επιμελή. Προσπαθούν να εφευρίσκουν τρόπους, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον τους αμείωτο στο μάθημα και να τους παρέχουν συνεχώς κίνητρα για μάθηση. Είναι ιδιαίτερος σημαντική αυτή η διαπίστωση, καθώς αποτελεί θετική διάκριση υπέρ των αγοριών και είναι το αποτέλεσμα της αναπαράστασης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητες των αγοριών σχετικά με τους Η/Υ (βλ. κεφ. 7). Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά του κλίματος ενσυναίσθησης και κατανόησης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί προς τα αγόρια.

«Πάντως για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες τα αγόρια θέλουν όλο και πιο δύσκολα πράγματα να τους βάζεις. Το κορίτσι, επειδή είναι πιο μελετηρό δε χρειάζεται κίνητρα. Αν το έχεις προσεγγίσει, αν υπάρχει κάποια προσέγγιση καθηγητή μαθητή, το κορίτσι θα διαβάσει, ενώ το αγόρι θέλει περισσότερο κίνητρο.»(03:3,Θ, Ενιαίο Λύκειο)

«Μπορείς να τους διδάξεις κάτι ενδιαφέρον και χρήσιμο γι αυτά (αγόρια) οπότε και δεν θα βαριούνται και θα είναι ήσυχα..»(11:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Πολλές φορές πρέπει να προσαρμόσεις το μάθημα στα ενδιαφέροντα των αγοριών γιατί είναι πιο προχωρημένα και αυτά που κάνουμε στο σχολείο κάπως βαρετά. Όλο ρωτάνε άλλα και ξεφεύγεις αναγκαστικά»(20:3,Α, Γυμνάσιο)

Ένα επιπλέον εύρημα είναι ότι στα μαθήματα που αφορούν στο τεχνικό μέρος του Η/Υ οι εκπαιδευτικοί απαιτούν από τα αγόρια όλη τους την προσοχή, ενώ από τα κορίτσια απαιτούν τη στοιχειώδη ησυχία. Μάλιστα πολλές φορές, όταν το μάθημα είναι αρκετά εξειδικευμένο δίνεται ελεύθερα η άδεια από τον εκπαιδευτικό στα κορίτσια να ασχοληθούν με πιο ενδιαφέροντα πράγματα γι αυτά. Με τον τρόπο αυτό τα αγόρια και τα κορίτσια λαμβάνουν ένα σαφές μήνυμα σχετικά με τις ικανότητες, αλλά και τις δυνατότητές τους. Το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στα κορίτσια διευρύνεται καθώς από τη μια μεριά, τα κορίτσια αφήνονται στην άγνοιά τους και από την άλλη τα αγόρια διευρύνουν, αναπτύσσουν και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους.

«Ε...δεν είμαστε και τόσο απαιτητικοί πια, δεν περιμένουμε να ξεβιδώσουν (εννοεί τα κορίτσια) τις βίδες του μηχανήματος και να ασχοληθούν με τα καλώδια....Τουλάχιστον ας κάνουν ησυχία...ή ας μιλάνε χαμηλόφωνα»(11:2,Α, Ενιαίο Λύκειο)

«Τα κορίτσια. κάθονται και κοιτάνε από μακριά πως ανοίγουμε με τα αγόρια τους Η/Υ για να δούμε τα τεχνικά τους χαρακτηριστικά. Με τον υπολογιστή θα λερωθείς, θα βασανίσεις και λίγο το μυαλό σου για να ξανασυνδέσεις τα καλώδια. Θέλει να πιάνεις το κατσαβίδι και να ξέρεις τι να το κάνεις ή να ψάξεις πιο κλειδί ταιριάζει σε πια βίδα. Τα κορίτσια δεν είναι γι αυτά, θέλουν το απλό, το εύκολο, το προφανές, δεν τα ενδιαφέρει πως το λένε » (17:3,Α, Ενιαίο Λύκειο)



«Όταν κάνω ένα μάθημα αρκετά τεχνικό και απαιτητικό και τις βλέπω να βαριούνται και να χασμουριούνται τους λέω αν θέλουν να βγουν έξω χωρίς απουσία. Τις απαλλάσσω από το ματύριο»(20:3,Α, Γυμνάσιο)

Συμπερασματικά σχόλια

Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς αποκαλύπτεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, είναι και οι ίδιοι/ες φορείς των κοινωνικών πρόκαταλήψεων που ισχύουν για τα φύλα και απλά περιγράφουν τις εμπειρίες και καταθέτουν τις απόψεις τους στα πλαίσια μιας, κατά τη γνώμη τους, αυθύπαρκτης πραγματικότητας για τη δημιουργία της οποίας οι ίδιοι/ες δεν έχουν καμία ευθύνη.

Φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός του ότι δεν είναι προβληματισμένοι/ες σχετικά με τις προεκτάσεις, που έχει το ψηφιακό χάσμα στη γυναικεία μισθωτή εργασία, δεν είναι και σε θέση να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους συμβάλλουν και οι ίδιοι/ες στη συντήρηση και στη διεύρυνση του. Πέφτοντας στην παγίδα των κοινωνικών στερεοτύπων, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο των μαθητών και των μαθητριών τους, δημιουργούν ένα κλίμα ενσυναίσθησης και κατανόησης προς τα αγόρια και αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους μαθητές τους παρά με τις μαθήτριές τους

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ



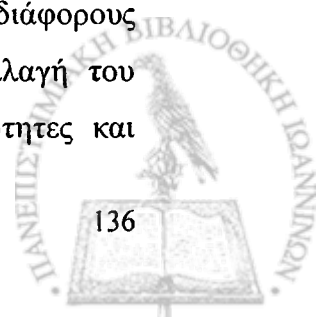
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν Πληροφορική αναφορικά με θέματα ισότητας των φύλων και να ανιχνεύσει, εάν και σε ποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας είναι φορείς σεξιστικών στερεοτύπων και αν υιοθετούν πρακτικές διάκρισης των φύλων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επιλογή μας να μελετήσουμε τη συγκεκριμένη ειδικότητα εκπαιδευτικών υπαγορεύτηκε ουσιαστικά από την υπάρχουσα πραγματικότητα. Ένα νέο πεδίο ανισοτήτων ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες αποτελεί πλέον ο τομέας των νέων τεχνολογιών. Δεδομένου, λοιπόν, ότι η επαφή και η εξοικείωση των αγοριών και των κοριτσιών με την ψηφιακή τεχνολογία γίνεται και μέσα στο σχολικό χώρο, θελήσαμε να ανιχνεύσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Πληροφορικής συμβάλλουν έμμεσα με τις απόψεις τους στη συντήρηση των στερεοτύπων που ισχύουν για τις ικανότητες των ανδρών και των γυναικών σε ό,τι αφορά τους Η/Υ, αλλά και άμεσα με τις πρακτικές τους στη διεύρυνση του ψηφιακού χάσματος που υπάρχει στην Κοινωνία της Πληροφορίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Το ερώτημα, λοιπόν, που προσπαθήσαμε να απαντήσουμε είναι αν οι εκπαιδευτικοί άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα συμβάλλουν στην υποδεέστερη και ενδεχομένως περιθωριακή θέση του γυναικείου φύλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας.

Κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας είναι οπωσδήποτε περιορισμένος (20 εκπαιδευτικοί, 10 άνδρες-10 γυναίκες), αλλά, ωστόσο, αρκετός για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία ήταν ουσιαστικά πιλοτική (pilot study). Έτσι, τα ευρήματα που προέκυψαν είναι εντελώς ενδεικτικά και έχουν αναγκαστικά περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης.

Στα κεφάλαια 5, 6, 7, παρουσιάσαμε εκτενέστερα και συζητήσαμε τα ευρήματα μας αναφορικά με τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για θέματα ισότητας των φύλων, όπως και τις αναπαραστάσεις που δομούν οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) για τις ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών αναφορικά με τους Η/Υ. Επιπλέον παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 8, με βάση τις προσωπικές περιγραφές των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές τους κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και μαθήτριές τους και η δυναμική της σχέσης τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση, λοιπόν, τα ευρήματά μας αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση των φύλων στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, τις στάσεις τους απέναντι στην ενδεχόμενη αλλαγή του παραδοσιακού καταμερισμού ρόλων, τις απόψεις τους για τις νοητικές ικανότητες και



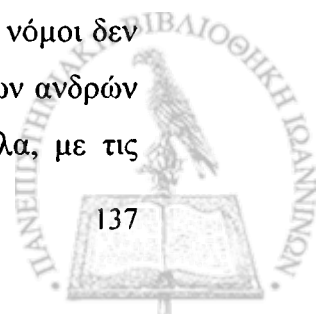
δεξιότητες των αγοριών και των κοριτσιών στο μάθημα Πληροφορικής που διδάσκουν, αλλά και τις πρακτικές που οι ίδιοι/ες καταθέτουν ότι ακολουθούν, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι επαληθεύεται η βασική μας υπόθεση, καθώς και οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνας αυτής.

Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Πληροφορικής, θεωρούν ότι σε ένα μεγάλο βαθμό έχει επιτευχθεί η ισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Επίσης, αποδέχονται σε θεωρητικό επίπεδο τις αρχές και τους στόχους της πολιτικής των ίσων ευκαιριών και αντιτάσσονται σε οποιαδήποτε μορφή έμφυλης διάκρισης και διαχωρισμού. Ωστόσο, στις απόψεις τους και στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά πρότυπα. Αναλυτικότερα και σε σχέση με τις επιμέρους υποθέσεις της έρευνας καταλήγουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1) Οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε από την επεξεργασία των σχετικών δεδομένων, έχουν μελετήσει ή έχουν ασχοληθεί ελάχιστα με θέματα ανισότητας των φύλων και η ευαισθητοποίησή τους στο ζήτημα προώθησης της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση είναι ανεπαρκής ή μάλλον ανύπαρκτη. Μόνο ένας άντρας εκπαιδευτικός είχε παρακολουθήσει ένα σεμινάριο επιμόρφωσης ΕΠΕΑΕΚ, σχετικό με τη θεματική του φύλου. Επομένως, όπως ήταν αναμενόμενο, οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας αγνοούσαν τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου στο φυλετικό καταμερισμό της εργασίας, καθώς και το δικό τους ρόλο στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων για τα φύλα. Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας υποστήριξαν ότι το σχολείο και οι ίδιοι/ες στα πλαίσια της παροχής ίσων ευκαιριών, οφείλουν και πρέπει να είναι αμερόληπτοι/ες και ουδέτεροι/ες απέναντι στα φύλα και να μην υιοθετούν πρακτικές θετικής διάκρισης υπέρ του ενός ή του άλλου φύλου.

Ωστόσο, όπως αποδείχτηκε, δεν κατανοούν τη διάκριση των φύλων, όταν τη συναντούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι δικές τους στερεότυπες για τα φύλα αντιλήψεις αντανakλώνται τόσο στην ποιότητα της σχέσης τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους όσο και στις διδακτικές τους πρακτικές. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας αναγνωρίζουν ότι για να εξαλειφθεί το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να υπάρξει κάποιου είδους παρέμβαση, ωστόσο η ενημέρωσή τους σχετικά με τους τρόπους αυτής της παρέμβασης είναι ανύπαρκτη.

2) Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική θέση των γυναικών σε σχέση με το παρελθόν έχει βελτιωθεί αρκετά. Επισημαίνουν, ωστόσο, κυρίως οι γυναίκες ότι οι νόμοι δεν επαρκούν για να επιφέρουν την πλήρη εξίσωση των δύο φύλων. Η πλειονότητα των ανδρών εκπαιδευτικών παραδέχθηκε ότι υπάρχει κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στα φύλα, με τις



γυναίκες να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στον επαγγελματικό τομέα. Επισημάνθηκε, ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών και τα συμφέροντα των εργοδοτών περιορίζουν τις προοπτικές πρόσβασης και ανέλιξης των γυναικών στο χώρο εργασίας. Από την άλλη μεριά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιέγραψαν την πραγματικότητα μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και το διπλό τους ρόλο.

Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ταυτίστηκαν στις τοποθετήσεις τους για την έμφυλη διάσταση των επαγγελμάτων (οριζόντιος διαχωρισμός των θέσεων εργασίας με βάση το φύλο), αν και οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών είναι πιο προοδευτικές. Οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, διαχωρίζουν τα επαγγέλματα σε ανδρικά και γυναικεία αγνοώντας ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν συμβάλει, ώστε πολλά από τα χειρωνακτικά και τα χαρακτηριζόμενα ως βαρέα επαγγέλματα να είναι προσβάσιμα και από το γυναικείο φύλο που θεωρείται ότι δε διαθέτει την απαραίτητη γι αυτά σωματική ρώμη. Δικαιολογούν το διαχωρισμό αυτό επικαλούμενοι/ες τη φύση των δύο φύλων νομιμοποιώντας και δικαιολογώντας τους παραδοσιακούς στερεότυπους για τα φύλα ορισμούς της θηλυκότητας και του ανδρισμού.

Η κύρια αρμοδιότητα των γυναικών, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι η φροντίδα και η τρυφερότητα που θα πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρουν στα μέλη της οικογένειας είτε τους το ζητούν είτε όχι. Έτσι, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το γυναικείο φύλο μειονεκτεί σε σχέση με το ανδρικό, επειδή οι αρμοδιότητες και τα ενδιαφέροντα των δύο φύλων είναι διαφορετικά. Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας σε αρκετές περιπτώσεις διατυπώνουν αντιφατικές απόψεις. Σε κάποια σημεία, υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ρεαλιστικά εμπόδια που περιορίζουν τις δυνατότητες δραστηριοποίησης του γυναικείου φύλου και τις προοπτικές καριέρας, ενώ σε άλλα σημεία θεωρούν ότι η μειονεκτική θέση της γυναίκας είναι αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών των γυναικών, καθώς το σύστημα είναι απρόσωπο, δίκαιο και αντικειμενικό που παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους/ες.

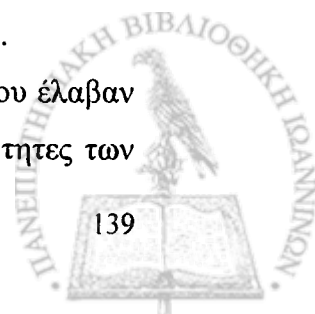
3) Οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τάσσονται άμεσα υπέρ της ύπαρξης καταμερισμού ρόλων τόσο στην οικογένεια όσο και στις μεταξύ τους επαγγελματικές σχέσεις. Περιγράφουν τις σχέσεις των ανδρών και των γυναικών ως έντονα πατριαρχικές και εφαρμόζουν έναν σαφή διαχωρισμό αρμοδιοτήτων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα διαιωνίζοντας έτσι τις πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας. Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν αρνητική στάση στο ενδεχόμενο αλλαγής του παραδοσιακού καταμερισμού ρόλων στην οικογένεια και στη διεκδίκηση της πλήρους ισότητας από την πλευρά των γυναικών.

Θεωρούν ότι η οποιαδήποτε αλλαγή θα δημιουργήσει ένα κενό. Ένα κενό που προκαλεί ανασφάλεια και ενδεχομένως φόβο, ιδιαίτερα στους άνδρες εκπαιδευτικούς, που αδυνατούν να σκεφτούν τη συνεργασία των δύο φύλων και αντιλαμβάνονται την όποια αλλαγή ως απειλή των προνομίων τους. Ωστόσο, και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται μέσα από τις ευθύνες που έχουν επωμιστεί στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και αντιφάσκουν όταν καταθέτουν τους λόγους που έχουν περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Αξίζει να αναφερθεί, όμως, ότι όταν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν γενικά για τους λόγους που περιορίζουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών, αναφέρθηκαν στις οικογενειακές δραστηριότητες και τις ευθύνες που περιορίζουν αναγκαστικά τους όποιους επαγγελματικούς στόχους και τις φιλοδοξίες των γυναικών. Τόνισαν, μάλιστα, ότι η γυναίκα και μόνο αυτή αντιμετωπίζει το δίλημμα καριέρα ή οικογένεια.

Επιπρόσθετα, γίνεται σαφές από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για τις μεταξύ τους σχέσεις και τον τρόπο που κατανέμονται τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, ότι στις ενδοσχολικές δραστηριότητες, όπως είναι η εκπροσώπηση του σχολείου ή η επιλογή των μαθημάτων που θα διδάξει ο/ η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, υπάρχει ένας ευδιάκριτος καταμερισμός αρμοδιοτήτων και διδακτικών αντικειμένων με βάση το φύλο. Έτσι, σε ό,τι αφορά ειδικά στο μάθημα της Πληροφορικής τα μαθήματα που απαιτούν τεχνικές γνώσεις και διόρθωση κάποιας βλάβης ή άνοιγμα του Η/Υ και επίδειξη των τεχνικών χαρακτηριστικών του, διδάσκονται κυρίως από άνδρες εκπαιδευτικούς, εκτός εάν δεν υπάρχει άντρας εκπαιδευτικός στο σχολείο. Αυτή η διαπίστωση είναι ξεκάθαρη ιδιαίτερα στα ΤΕΕ και όχι τόσο στο Ενιαίο Λύκειο και το Γυμνάσιο. Στα ΤΕΕ υπάρχουν εξειδικευμένα μαθήματα κατά ειδικότητα και παράλληλα εξειδίκευση των εκπαιδευτικών. Έμμεσα, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες λαμβάνουν το μήνυμα για το ποιο από τα δύο φύλα είναι ικανό να διεκπεραιώνει δραστηριότητες πολύπλοκες και αυξημένων τεχνικών απαιτήσεων.

4) Όπως ήδη αναφέρθηκε οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, κατανοούν ότι δε διαθέτουν την προαπαιτούμενη γνώση και ευαισθητοποίηση, ώστε να “διαβάζουν” και να επισημαίνουν τη διάκριση των φύλων, όταν τη συναντούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, χωρίς οι ίδιοι/ες να το αντιλαμβάνονται οι στερεότυπες για τα φύλα αντιλήψεις τους αντανακλώνται τόσο στην ποιότητα της σχέσης τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους όσο και στις διδακτικές τους πρακτικές.

Δηλαδή, όπως φάνηκε, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, μιλούν με ζωνφό ενδιαφέρον και θαυμασμό για τις ικανότητες των



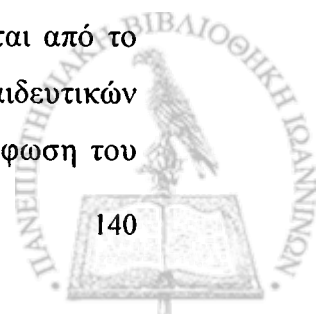
αγοριών στο μάθημά τους. Μάλιστα, προτιμούν να συναναστρέφονται περισσότερο με τα αγόρια εκτός σχολικής τάξης, επειδή κρίνουν ως πιο ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική για το μάθημά τους την επικοινωνία και τη συζήτηση μαζί τους. Προβαίνουν σε πρακτικές θετικής διάκρισης υπέρ των αγοριών, αναθέτοντάς τους πολύπλοκες εργασίες ή δραστηριότητες που αφορούν τα τεχνικά χαρακτηριστικά των Η/Υ. Έτσι, είναι περισσότερο συγκαταβατικοί/ες με τις όποιες αταξίες των αγοριών είτε αφορούν το μάθημα είτε γενικότερα τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Μάλιστα, επιβραβεύουν βαθμολογικά τα αγόρια, κυρίως, για γνώσεις που δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική ύλη ή που δεν αποκτήθηκαν στο σχολείο. Πολλές φορές, μάλιστα, παρακάμπτουν τη διδακτέα ύλη και αναθέτουν στα αγόρια άλλες εξειδικευμένες εργασίες την ώρα της διδασκαλίας, με σκοπό είτε να τα κρατούν ήσυχα είτε να κάνουν πιο ευχάριστο και πιο ενδιαφέρον σε αυτά το μάθημά τους.

Από την άλλη μεριά αναγνωρίζουν ότι τα κορίτσια προσπαθούν και διαβάζουν περισσότερο. Τις όποιες καλές τους επιδόσεις τις θεωρούν αυτονόητες και τις εντάσσουν στο κυρίαρχο πρότυπο της επιμελούς μαθήτριας που είναι ακαδημαϊκά προσανατολισμένη. Οι εκπαιδευτικοί είναι σαφώς πιο προστατευτικοί/ες με τα κορίτσια και όπως οι ίδιοι/ες τονίζουν δεν έχουν μεγάλες απαιτήσεις από αυτά σε πρόσθετες γνώσεις ή εκτός της διδακτέας ύλης.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συνδέσουν τη συντήρηση των στερεοτύπων για τα φύλα με τις δικές τους αναπαραστάσεις για τα φύλα και τις διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Δεν αντιλαμβάνονται ότι διαφοροποιώντας τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο των παιδιών στις αίθουσες διδασκαλίας και αλληλεπιδρώντας περισσότερο με τα αγόρια προβαίνουν σε πρακτικές θετικής διάκρισης υπέρ των αγοριών.

5) Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) δείχνουν ενήμεροι σχετικά με τη διαφορά που σημειώνεται στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης. Συνδέουν την Πληροφορική με τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, και θεωρούν τα μαθηματικά τη βάση για να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις γλώσσες προγραμματισμού. Αποδίδουν τις διαφορές των φύλων στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης στην ύπαρξη έμφυτων νοητικών κλίσεων και ικανοτήτων. Σε λιγότερο βαθμό αναφέρονται στους τρόπους κοινωνικοποίησης και στο ρόλο της οικογένειας ή του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι επιλογές των μαθητών και μαθητριών τους για την κατεύθυνση σπουδών που θα ακολουθήσουν εξαρτάται από το χαρακτήρα των παιδιών και τα όνειρά τους. Η τοποθέτηση αυτή των εκπαιδευτικών αποσιωπά τον τεράστιο και συγκαλυμμένο ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση του

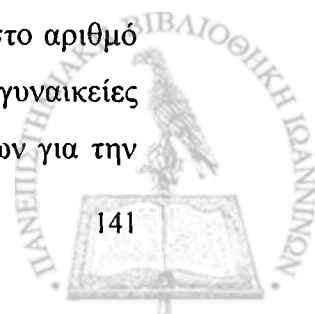


χαρακτήρα και των ενδιαφερόντων των παιδιών οι προσδοκίες των γονιών και των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειονότητα, αδυνατούν να κατανοήσουν ότι οι επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων ακολουθούν τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα. Επιπρόσθετα, αδυνατούν να συνδέσουν τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών με τις δικές τους προσδοκίες και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Δεν κατανοούν ότι οι ίδιοι/ες συμβάλλουν στη συντήρηση και αναπαραγωγή των έμφυλων διχοτομιών.

6). Τέλος, η παρουσίαση των ευρημάτων αποκάλυψε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, δομούν διαφορετικές αναπαραστάσεις για τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών τους. Θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν αδιαμφισβήτητες νοητικές ικανότητες ανεξάρτητα από τις καλές ή κακές σχολικές τους επιδόσεις. Διακρίνεται στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών μια τάση θετικής αξιολόγησης των νοητικών ικανοτήτων των αγοριών. Συγκεκριμένα, θεωρούν τα αγόρια πιο διερευνητικά με κριτική ικανότητα, εξυπνάδα και αντίληψη. Αντίθετα, θεωρούν τα κορίτσια εκ φύσεως μελετηρά, ενώ ταυτόχρονα τα χαρακτηρίζουν παθητικά στην πρόσκτηση γνώσεων και με μοναδικό κίνητρό τους τις υψηλές βαθμολογίες. Με ιδιαίτερη σαφήνεια, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) διατύπωσαν την άποψη ότι οι καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών είναι φυσικό επακόλουθο της μεγάλης προσπάθειας που καταβάλλουν. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι κακές επιδόσεις των αγοριών αποδίδονται σε έλλειψη προσπάθειας, ενώ οι καλές τους επιδόσεις ως ένδειξη των αυξημένων νοητικών ικανοτήτων τους.

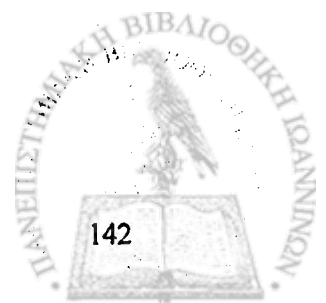
Είναι αυτονόητο ότι τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα ανισότητας των φύλων και οι ενδείξεις για έλλειψη ευαισθητοποίησης του διδακτικού προσωπικού σε θέματα μη σεξιστικής αγωγής συνδέονται με τις επιλογές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Δηλαδή, δεν είναι τυχαίο που οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν σχετικές εμπειρίες για να προωθήσουν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Τα πανεπιστημιακά τμήματα δεν προετοιμάζουν ούτε στοιχειωδώς τους/ τις εκπαιδευτικούς στον εντοπισμό των ανισοτήτων και στην προώθηση της μη-σεξιστικής αγωγής (Σ. Ζιώγου & Α. Κανέλλου, 2003). Η διαπίστωση αυτή δεν προέκυψε μόνο από την ανάδειξη της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τις ανισότητες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά γίνεται εμφανές και από τον τρόπο στελέχωσης των πανεπιστημιακών τμημάτων, τον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης και τον ελάχιστο αριθμό μαθημάτων που προσφέρονται από τα ελληνικά πανεπιστήμια και αφορούν τις γυναικείες σπουδές ή τη φεμινιστική οπτική. Φαίνεται ότι το ζήτημα της ισότητας των φύλων για την



ελληνική εκπαίδευση δεν θεωρήθηκε πρόβλημα μείζονος σημασίας, αφού δεν αποτέλεσε τμήμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Έργο και υποχρέωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και ιδιαίτερος εκείνης που διαμορφώνει τους αυριανούς εκπαιδευτικούς είναι η προώθηση της μη σεξιστικής αγωγής προς την κατεύθυνση της υπέρβασης των παραδοσιακών διακρίσεων. Άλλωστε το αίτημα για ισότητα δεν αποτελεί αίτημα αποκλειστικά των γυναικών, αλλά απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη άλλων σημαντικών στόχων της εκπαίδευσης όπως π.χ. ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η ανάπτυξη μη δογματικών προσωπικοτήτων.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου Χ. & Πετρίδου Β. (1997)** «Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου», στο Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Αθανασίου Λ. (1997)** *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα.
- Αλιμπράντη-Μαράτου, Λ. (1999)** *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, δεύτερη έκδοση, Αθήνα.
- Αναγνωστοπούλου Δ. (1997)** «Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Αρνοτ, Μ. (2006)** *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθανασιάδου Χ.-Δαλακούρα Κ. (μτφρ), Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β. (επιμ.), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ. (1997)** «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών», στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Cemen-Byrd, P. (1988)** *Το άγχος για τα Μαθηματικά*, Αθήνα, Παρουσία
- Chisholm Lynne (1999)** «Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: Φύλο νεότητα και διαδικασίες μετάβασης», Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Cohen, L. & Manion, L. (1977)** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσόπουλου-Μ. Φιλόπουλου), Αθήνα, Μεταίχμιο
- Fennema, E. (1995)** «Θεωρητικά μοντέλα για την εξήγηση των διαφορών στη μαθηματική συμπεριφορά που σχετίζονται με το φύλο», στο *Ίσες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση, Μαθηματικά*. Τρέσσου-Μυλωνά (επιμ.), Κέντρο Μελετών για Θέματα Ισότητας σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ
- Γιαγκουνίδης Π. (1997)** «Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας» στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1997)** «Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης», στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δασκαλάκης, Δ., Ζηκίδης, Κ., Θεοδοσιάδης, Α., Κώνστας, Κ., Λυμπεροπούλου, Σ., Σπηλιώτης, Μ., (1991) *Ερευνώ το φυσικό κόσμο. Φυσικά πέμπτης τάξης*. Έκδοση Ζ, Αθήνα, ΟΕΔΒ

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. & Αθανασιάδου Χ. (1997) «Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα», στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ. (1998) «Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διάστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας,

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1999) «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου», στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

– (2003) *Φεμινιστικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Χειμερινό εξάμηνο 2002-2003

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Σακκά, Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000) *Ταυτότητες Φύλου στην Εφηβεία και Επιλογές Ζωής*. Τελική Έκθεση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Εθνική έρευνα για τις νέες τεχνολογίες και την κοινωνία της πληροφορίας, 2004 (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.v-prc.gr>, τελευταία επίσκεψη Δεκέμβριος 2006)

Holland, J. (1997) «Μελετώντας τη νεότητα: έρευνες για το φύλο και τη νεανική ηλικία στη Μ. Βρετανία», στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Ζενάκος, Α., Λεκάτης, Ν., Σχοίνας, Α. (1994) *Φυσική Δευτέρας Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ

Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1999) «Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου», στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Ζιώγου & Α. Κανέλλου (2003) «Η Μεταβλητή του Φύλου στη Βασική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών» στο «*Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*», Κ Ε Θ Ι, 2003

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

Κατή, Δ. (1990). *Νοημοσύνη και Φύλο. Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές Ιδέες για τις γνωστικές Ικανότητες*, Αθήνα, Οδυσσεάς



Κάτσικας, Χ. (2003) «Επιστήμες γένους αρσενικού. Γιατί οι γυναίκες αποφεύγουν τα μαθηματικά και τους υπολογιστές». *Εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ»*, 30/4/2003

Κόλλιας, Μαργετούσáκη, Κόμης, Γουμενάκης (2000) «Αναπαραστάσεις μαθητών του Δημοτικού για τις νέες τεχνολογίες όπως αναδύονται από τη χρήση εννοιολογικών χαρτών και κειμένων» διαθέσιμο on line <http://hermes.iacm.forth.gr/default.html>. Τελευταία επίσκεψη 22/5/06

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδώριδη, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ.,(2000) «Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η τρίτη Διεθνής Έρευνα της IEA για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες» Αθήνα, Μεταίχμιο

Λεονταρή, Α. (1993) «Κέντρο ελέγχου: διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τευχ. 18 σελ. 107-125

– (1997) «Κέντρου Ελέγχου: διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους», στο Β. Δεληγιάννη-Κουμτζή και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων , Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Λούβρου, Ε. (1994) «Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών « Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση», *Γλώσσα*, 32, 45-61

Μαραγκουδάκη, Ε. (1994) «Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας», στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 7-9 Απριλίου, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γ.Γ.Ι., Κ.Ε.Θ.Ι., Αθήνα, 1995

– (1997) «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν», στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

– (2000) *Εκπαίδευση και Διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Γ' έκδοση, Αθήνα, Οδυσσέας.

– (2002) «Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου και Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα, ΚΕΘΙ (αδημοσίευτη μελέτη).

Μπαρκάτσας, Α. (2003) «Σύγχρονες Διδακτικές και Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στα Μαθηματικά του 21ου αιώνα», Χαλκίδα, Κωστόγιαννος.

Παντίσκα, Π. & Ραβάνης, Κ. (1995) Τα δύο φύλα στα βιβλία των Φυσικών Επιστημών του ελληνικού σχολείου. *Συνάντηση της UNESCO: Σχεδιασμός και διαμόρφωση του σχολικού βιβλίου και του παιδαγωγικού υλικού για τη στοιχειώδη εκπαίδευση*. Έδρα UNESCO του Πανεπιστημίου Πατρών, Θεσσαλονίκη, 29 Μαρτίου-1 Απριλίου

Παπάς Γεώργιος (1996) «Βαθμολογικές επιδόσεις και επαγγελματικές προσδοκίες αγοριών και κοριτσιών τελειόφοιτων Λυκείου», στο Παρασκευόπουλος Ι. κ.α (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις. Εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα*



Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των φύλων, τόμος β', β' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Πανοπούλου-Μαράτου Ο., Σόλμαν, Μ., Γεώργας, Δ., Μίχου, Μ., & Σώκου-Μπάδα, Κ. (1988) «Σχολική επίδοση κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες σχέσεις νοητικής εξέλιξης, αναγνωστικής και αριθμητικής επίδοσης με σχολική αποτυχία» *Ψυχολογικά θέματα*, 1,σελ. 28-30

Παντούλη, Ο. (2004) «Ο παράγοντας φύλο σε σχέση με τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητικά δεδομένα από το ΑΠΘ». Πρακτικά Συνεδρίου *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 22-23 Φεβρουαρίου 2004.

– **(2005)** “Οι υποκειμενικές αντιλήψεις και απόψεις φοιτητριών σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές”. Εισήγηση στο Διεθνές συνέδριο «*Το φύλο...Αλλάζει! Έρευνα, Θεωρία και Πολιτική της Έμφυλης Πραγματικότητας στον 21ο αιώνα*» Ιούνιος 2-3, 2005 Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθήνα, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.genderpanteion.gr>, προσπελάστηκε στις 10/12/06

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1991) «Η στάση των γονέων στη Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, 18-19, 67-80.

– **(1994)** « Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό». *Νέα Παιδεία*, 71, σελ.124.

– **(1995)** «Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων», *Τα Εκπαιδευτικά*, 36, σελ. 116-115

Σολωμονίδου, Χ. (1998) «Κορίτσια, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες, Προβλήματα αλλά και προκλήσεις για το μέλλον», *Πρακτικά Συνεδρίου, Εκπαίδευση και Φύλο Νέες Τεχνολογίες*, Θεσσαλονίκη 28-29 Μαρτίου 1998, ΚΕΘΙ

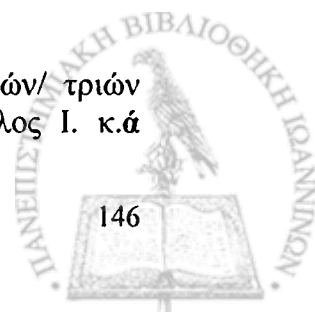
Σταυρίδου, Ε., Σολωμονίδου, Χ. και Σαχινίδου, Ν. (1999) «Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, σ. 169-190.

Στρατηγάκη, Μ. (1987β) «Πληροφορική και επαγγέλματα με “φύλο”». *Κάπα*, 12, σελ. 31-33.

Τάκη, Π. (2006) *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη

Τεντόκαλλη, Β. (1991) «Η κοινωνική δόμηση της ταυτότητας των δύο φύλων». *Σύγχρονα Θέματα*, 45, σελ.101-106

Τρέσσου-Μυλωνά Ε. & Σαμουρκάσογλου Ε. (1996) «Οι Στάσεις των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα Μαθηματικά» στο Παρασκευόπουλος Ι. κ.ά



(επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις, Εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των φύλων*, τόμος β', β' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1997) «Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Fayol, M. (1997) στο Jean-Noel Foulin & Serghe Mouchon (2001), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (σ.73-74). Αθήνα, Μεταίχμιο

Fennema, E. (1995) «Θεωρητικά μοντέλα για την εξήγηση των διαφορών στη μαθηματική συμπεριφορά που σχετίζονται με το φύλο» στο *Ισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, Μαθηματικά*, Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., (επιμ.), Κέντρο Μελετών για Θέματα Ισότητας σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ.

Φερεντίνος, Σ. (2000) *Ψυχολογικές λειτουργίες των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τομέας Ψυχολογίας, Αθήνα

Φρόση, Α. (2003) «Εκπαιδευτικοί και φύλο: αντιλήψεις, προσδοκίες, πρακτικές» ΚΕΘΙ-ΕΠΕΑΕΚ II: «Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» «Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»

– (2005) «Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα, Gutenberg,

Φρειδερίκου Α. (1995) *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*, β' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004) *Τα κορίτσια παίζουν, αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Χατζηγεωργίου, Α. (1996) «Οι στάσεις των αγοριών και κοριτσιών απέναντι στα Μαθηματικά», στο Παρασκευόπουλος Ι. κ.ά (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις, Εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των φύλων*, τόμος β', β' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997) «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου», στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1997) *Διάκριση των δύο φύλων στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Φ.Π.Ψ, τομέας Παιδαγωγικής.



Χιονίδου –Μοσκοφόγλου Μ. (1996) «Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια στο μάθημα των μαθηματικών» στο Παρασκευόπουλος Ι. κ.ά (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις, Εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των φύλων*, τόμος β', β' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

AAUW, American Association of University Women (1998) *Separated by sex: A critical look at single-sex education for girls*. Report commission by the AAUW, Association of University Women Educational Foundation.

AAUW, American Association of University Women (1999) *Gender gaps: Where schools still fail our children*. New York: Marlowe & Company.

Acker S. (1988) Teachers, Gender and Resistance, *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 307-321

Adam, A. (1998) *Artificial Knowing: gender and the thinking machine*, London, Routledge.

Armstrong Jane (1981) Achievement and Participation of Women in Mathematics Results of Two National Surveys, *Journal for Researching Mathematics Education*, 12(5) 356-372

Berelson, B., (1971) *Content analysis in communication research*, Hafner Publishing Co., New York, (1η έκδοση 1952),

Benston, Margaret (1992) Women's voices/men's voices: Technology as language. In Gill Kirkup & Laurie Smith

Booth, R. & Thomas, M. (2000) Visualization in mathematics learning: Arithmetic problem-solving and student difficulties, *Journal of mathematical behavior*, 18 (2), 169

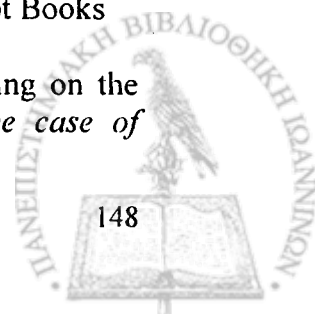
British Columbia Ministry of Education. (1999) *Conditions for Success* (Report of the Teaching, Learning and Education Technology Advisory Committee to the British Columbia Ministry of Education). Victoria, BC: Author. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.bced.gov.bc.ca/technology/advisoryreport/toc.htm>

Bryson, M., & de Castell, S. (1998) New technologies and the cultural ecology of schooling: Imagining teachers as Luddites in/deed. *Educational Policy*, 12(5), 542–567.

Bryson, Mary, Petrina, Steve, Braundy, Marcia, & de Castell, Suzanne (2003) "Conditions for Success" Gender in technology-intensive courses in B.C. secondary schools. *Canadian Journal of Math, Science and Technology Education*, 3.2, 185–194.

Brush (1980) *Encouraging girls in Mathematics: The problem and the Solution*, Abt Books

Carpenter, T. P. & Fennema, E. (1992) Cognitively guided instruction: Building on the knowledge of student and teachers. In W. Secada (ed.), *Curriculum reform: the case of*



mathematics education in United States. Special issue of International Journal of Educational Research, Elmsford, NY: Pergamon Press.

Clarricoates K (1988) «All in a day's work», in Spender D. & Sarah E.(Eds), *Learning to lose, Sexism and Education*, London Women's Press

Clarricoates K. (1989) Dinosaurs in the classroom- the hidden curriculum in primary schools. In M. Arnot & G. Weiner (Eds), *Gender and the politics of Schooling*. London Unwin Hyman.

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

Durndell, A. et al., (1987). A survey of attitudes to knowledge about and experiences of computers. *Computers and Education*, vol. 11, p. 167-175.

Durndell, A. (1991) The persistence of the gender gap in computing. *Computers and Education*, vol. 16, No 4, p. 283-287

European Commission (1998) *Equal Opportunities for Women and Men in Europe?* Eurobarometer 44.3. Results of an Opinion Survey, Brussels.

Eurostat (2001) Διαθέσιμο on line in <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/>
προσπελάστηκε στις 14/6/04

Eraut, M. & Makrakis, V. (1990). Information technology in education, national policies for. In T. Husen and T.N. Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education*, Sup. Vol. 2, 303-309, Pergamon Press.

Gassell, J., Jenkins, H (1998) *From Barbie to Mortal Kombat- Gender and Computer Games*.Cambridge, MA:MIT Press.

Grawitz, M. (1986) *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών*, Παρίσι, Dalloz

Green, E., Owen, J. & Pain, D. (Eds) (1993) *Gendered by Design: information technology and of.ce systems*, London, Taylor & Francis.

Hartman, H. (1981) The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union, in R. Dale, G. Esland, R. Fergusson and M. MacDonald(Eds), *Politics, Patriarchy and Practice*, The Open University Press, The Falmer Press, Sussex, p.191-210

Jessup, E. (1991). Feminism and Computers in Composition Instruction. Στο *Evolving Perspectives on Computers and Composition Studies: Questions for the 1990s*, (επιμ. G. E.Hawisher &C. L. Selfe, σελ. 336 Urbana, IL: The National Council of Teachers of English- Houghton, MI: Computers and Composition Press.

Margolis, J., Fischer, A. & Miller, F. (2004) The Anatomy of interest: Women in Undergraduate Computer Science. Available in <http://www.cs.cmu.edu> προσπελάστηκε στις 25/6/05



- Martha Carr, & Donna Jessup (1997)** Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences, *Journal of educational psychology*, vol.18, no.2, pp.318-328
- Massey D. & Christensen C. (1990)** Student teacher attitudes to sex role stereotyping: Some Australian data. *Educational Studies*, 16(2), 95-107
- Miura, I.T. (1987)** The relationship of computer self-efficacy expectations to computer interest and course enrollment in college. *Sex Roles*, Vol. 16, Nos. 5/6, p.303-311
- Miura, I.T., & Hess, R.D. (1983)** *Sex differences in computer access, interest and usage*. ERIC, Washington.
- Morse, F. K. (1996)** *The Gender gap in computer knowledge, confidence and attitudes: What's experience got to do with it*. Thesis presented at the Faculty of Graduate School of Education of Harvard University. Cambridge, MA.
- Mullis (2000)** *Gender Differences in Achievement, IEA'S third International Study Mathematics and Science Study*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, MA, USA
- Opie, C., (1998)** "Gender issues in information technology." In Clark, A. and Mill, E., *Gender in Secondary Education-Balancing the Books*. London: Routledge, pp. 80-95. Dixon, C., "Action, Embodiment and Gender in the Design and Technology Classroom" *Gender in Secondary Education Balancing the Books*. Ed. A. Clark and E. Millard. London: Routledge, 1998.145-162
- Pryor, J., (1994)** "Enhancing Confidence in the Gender Sensitive Curriculum." National Association for Urban Studies, Lewis Cohen Urban Studies Centre, University of Brighton, United Kingdom.
- Quilling, Joan I. (1999)** Gender, Technology, and Leadership Development. *Journal of Family and Consumer Science: From Research to Practice*, 91, 3:70-75.
- Raty, H., Vanska, J., Kasanen, K. & Karkkainen R. (2002)** Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: a replication and extension of Yee and Eccles, *Sex Roles*. Vol.46, 121-127.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968)** *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils*, Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Riddel, S. (1989)** «It's nothing to do with me»: Teachers' views and gender divisions in the curriculum. In S. Acker (Ed), *Teachers gender and Careers*. London: Taylor and Francis
- Scali, R.M., Brownlow, S. & Hicks, J.L. (2000)** Gender differences in spatial task performance as a function of speed or accuracy orientation, *Sex Roles*, vol.43, 359-361.
- Schofield, Janet (1995)** *Computers and classroom culture*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Sharpe, S. (1976)** *Just like a Girl: How Girls Learn to be Women*. Harmondsworth: Penguin
- Siann G. et.al., (1987)** Stereotyping in relation to the gender gap in participation in computing. *Educational Research*. Vol. 30, No. 2 p.90-103
- Siegel-Hinson & Mc Keever (2000)** Hemispheric specialization, spatial activity experience, and sex differences on tests of mental rotation ability, *Laterality*, 7(1), 59-62.
- Sofia, Z. (1998)** The mythic machine: gendered irrationalities and computer culture, in: H. Bromley & M. Apple (Eds) *Education/Technology/Power: educational computing as a social practice*, Albany, NY, State University of New York Press.
- Spender D., (1988)** Talking in Class. in Spender D. & Sarah E.(Eds), *Learning to lose, Sexism and Education*, London Women's Press
- Stabiner, Karen (2003, January 12)**. Where the girls aren't. *New York Times*. On-line at: <http://www.nytimes.com/2003/01/12/edlife/12STABINE.html>.Sutton,
- Stanworth, M (1986)** *Gender and Schooling*. London
- Sue Clegg (2001)** *Theorising the Machine: gender, education and computing*, Gender and Education, Vol. 13, No. 3, pp. 307–324,
- Symeonidou, H., Mitsopoulos, G. & Vezyrgianni, K. (2001)** *The Impact of Policies on the Division of Paid and Unpaid Labour in Families*. European Network on Policies of Unpaid and Paid Work. Tilburg: European Science Foundation.
- Tobias, S. (1978)** *Overcoming math anxiety*, Boston: Houghton Mifflin.
- Walden, R. & Walkerdine, V. (1985)** *Girls and mathematics: From primary to secondary schooling*, Institute of Education, University of London
- Zuga, K. (1996)** "Addressing Women's of Knowing to improne the Techology Education Environment for All Students".*Journal of Technology Education*. Vol.10n.2,p.57-71

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

Κοινωνικές αναπαραστάσεις

Συστήματα αξιών και πρακτικών με διπλή λειτουργία: πρώτον, εγκαθιδρύουν μια τάξη που θα επιτρέψει στα άτομα να προσανατολίζουν τους εαυτούς τους στον υλικό και κοινωνικό τους κόσμο και να τον ελέγχουν.

Δεύτερον, επιτρέπουν την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας, παρέχοντας σε αυτά τα τελευταία έναν κώδικα κοινωνικών ανταλλαγών και έναν κώδικα με τον οποίο θα μπορούν να ονομάζουν και να κατατάσσουν χωρίς αμφισβητήσεις τις διάφορες όψεις του κόσμου τους και της ατομικής και ομαδικής τους ιστορίας. (Moscovici, 1973, όπως αναφέρεται στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Χριστίνα Αθανασιάδου, 1977, στο *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), 1997, σελ. 96)

Κοινωνικό Φύλο

Το κοινωνικό φύλο (gender) διαφέρει από το βιολογικό φύλο (sex). Το κοινωνικό φύλο ξεπερνά τα βιολογικά δεδομένα και εστιάζει στα πολιτισμικά για να αποδώσει την ιστορική και κοινωνική διάσταση των γνωρισμάτων της συμπεριφοράς των ανδρών και των γυναικών. Η έννοια του κοινωνικού φύλου παρέχει ευρύτερο ερμηνευτικό πεδίο για την κατανόηση του κοινωνικού προσανατολισμού των φύλων. Εάν το βιολογικό φύλο καθορίζεται από τη φύση, ο «ανδρισμός» και η «θηλυκότητα» - οι τρόποι με τους οποίους υπάρχει κάθε φύλο χωριστά και σε σχέση με το άλλο- αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες καθορίζονται ιστορικά.

Η έννοια του κοινωνικού φύλου συμβάλλει στο να κατανοήσουμε το τεράστιο αλλά διαφορετικό φάσμα κοινωνικών συμπεριφορών που προσιδιάζει σε κάθε φύλο και αναμένεται από το κάθε φύλο. Εξηγεί γιατί η εξάρτηση, η υπακοή και η «αδυναμία» των γυναικών θεωρήθηκαν ως φυσικές παράμετροι του φύλου τους, παρόλο που δεν είναι. (Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ., 2004, σελ. 18)

Πατριαρχία

Είναι ένα σύστημα κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους άνδρες, το οποίο έχει μια υλική βάση και το οποίο, αν και είναι ιεραρχικό εγκαθιδρύει και αναπτύσσει μια αλληλεγγύη και σύμπνοια μεταξύ των ανδρών, η οποία τους καθιστά ικανούς να εξουσιάζουν τις γυναίκες. (Heidi Hartman, 1981, σελ. 197)

Ρόλοι (στην ψυχολογία και την Κοινωνιολογία)

Ο όρος εισήχθη στο χώρο της επιστήμης από το Binet το 1898. πρόκειται για αναλογία που προέρχεται από το θέατρο. Στις κοινωνικές επιστήμες ο όρος εκφράζει ένα σύνολο συγκεκριμένων συμπεριφορών- κοινωνικά καθορισμένων- που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένη θέση. Τις συμπεριφορές αυτές αναμένουμε από το άτομο που έχει αναλάβει το συγκεκριμένο ρόλο. (Madeleine Grawitz, 1986)

Σεξισμός

Η αρνητική αξιολόγηση ατόμων ή των δραστηριοτήτων τους, επειδή ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα ονομάζεται προκατάληψη. Οι προκαταλήψεις που αφορούν το φύλο ονομάζονται σεξισμός. (Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2003)

Στερεότυπα των φύλων

Το σύνολο των προσχηματισμένων και υπεραπλουστευμένων κοινωνικών αντιλήψεων αναφορικά με τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες, τους ρόλους, τα επαγγέλματα κτλ.



των ατόμων απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους. (Linda Birke, 1983 όπως αναφέρεται στο Μαραγκουδάκη, 1995, σελ. 20)

Φεμινιστική προσέγγιση

Είναι η μέθοδος ερμηνείας κοινωνικών και ψυχολογικών φαινομένων που βασίζεται στη φεμινιστική αντίληψη για τις σχέσεις των φύλων. Η Φεμινιστική αντίληψη υποστηρίζει σε γενικές γραμμές ότι οι διαφορές των φύλων είναι κυρίως κατασκευασμένες κοινωνικά και όχι βιολογικές διαφορές, ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες έχουν διαμορφωθεί κοινωνικά και ιστορικά ως σχέσεις εξουσίας και δύναμης, με τις γυναίκες να ανήκουν στην υποβαθμισμένη και υποταγμένη ομάδα και ότι η παραδοσιακή σύνδεση αποκλειστικά των γυναικών με τη σφαίρα της οικογένειας συντελεί στη διαιώνιση της υποβάθμισής τους. (B. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Γνωρίζετε αν σε επίπεδο νόμων η ισότητα των φύλων έχει απασχολήσει την ελληνική Πολιτεία; Και πότε;
2. Ποια είναι η εκτίμησή σας για το βαθμό επίτευξης της ισότητας αυτής στην Ελλάδα;
Αν ναι με ποια στοιχεία θα τεκμηριώνατε την άποψή σας;
Αν όχι με ποια στοιχεία θα τεκμηριώνατε την άποψή σας;
3. Πιστεύετε ότι κάποια επαγγέλματα ταιριάζουν περισσότερο στους άνδρες από ότι στις γυναίκες; Αν ναι ποια και γιατί;
4. Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης διδάσκετε;
Ήταν δική σας επιλογή να διδάσκετε σε αυτή τη βαθμίδα; Αν είχατε τη δυνατότητα αλλαγής θα αλλάζατε;
5. Στην εκπαίδευση μπορούμε να μιλάμε για ισότητα των φύλων;
Αν ναι σε ποιο βαθμό έχει επιτευχθεί; Πώς τεκμηριώνετε την άποψή σας;
Αν όχι που αποδίδετε τις ανισότητες; σε ποιους τομείς τις εντοπίζετε; Είχατε μήπως κάποια προσωπική εμπειρία;
6. Τι μάθημα διδάσκετε στο σχολείο; Διδάσκουν διαφορετικά μαθήματα οι συνάδελφοί σας;
7. Εσείς έχετε παρακολουθήσει μαθήματα αναφορικά με τις ανισότητες των φύλων είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών είτε σε προγράμματα επιμόρφωσης ΕΠΕΑΕΚ;
8. Με βάση την εμπειρία σας έχετε εντοπίσει διαφορά στις επιδόσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στα μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης;
Αν ναι που αποδίδετε τη διαφορά αυτή; Είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να αμβλύνει τη διαφορά αυτή;
Αν όχι πώς εξηγείτε το φαινόμενο να προτιμούν τα αγόρια συνήθως μαθήματα θετικής κατεύθυνσης ή να στοχεύουν σε σχολές που συνδέονται άμεσα με τα μαθήματα αυτά; (πολυτεχνείο, Πληροφορική, θετικές επιστήμες κτλ)
9. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τη δυναμική της σχέσης σας με τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
10. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε το προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας σε σχέση με το φύλο του; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους; Που θεωρείτε ότι οφείλονται οι διαφορές τους;
11. Τα κορίτσια στο μάθημά σας αναπτύσσουν πρωτοβουλίες; Συμμετέχουν στο μάθημα, γενικά τους αρέσει το μάθημα της Πληροφορικής; Πώς ανταποκρίνονται;
Αν είναι χαμηλή η επίδοσή τους τι μπορεί να γίνει για να βελτιωθούν, που οφείλεται η χαμηλή τους επίδοση.
- 12.. Πώς φαντάζεστε τον εαυτό σας στην εκπαίδευση μετά από δέκα χρόνια;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τη συλλογή των δημογραφικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας)

ΦΥΛΟ: άντρας.....ف γυναίκα....ف

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ.....

ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ

Γυμνάσιο...ف.....Λύκειο...ف.....ΤΕΕ...ف.....

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.....

ΣΠΟΥΔΕΣ

Προπτυχιακές.....

Μεταπτυχιακές.....

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Έγγαμος/ έγγαμη..... ف άγαμος/ άγαμη.....ف

Αριθμός παιδιών.....

Φύλο παιδιών.....

Ηλικία παιδιών.....

ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

Πόλη.....ف χωριό.....ف.κωμόπολη.....ف

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΖΥΓΟΥ

