

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ 2000-2006 (ΕΠΕΑΕΚ 2)
Άξονας 4, Μέτρο 4.1, Ενέργεια 4.1.1, Κατηγορία Πράξης 4.1.1.Β

ΕΡΓΟ ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ

“Πρωθώντας την ισότητα των φύλων κατά τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας: Δράσεις συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού με την οπτική του φύλου”

ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Επιστημονικώς Υπεύθυνη: Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ - ΚΟΥΪΜΤΖΗ

ΔΡΑΣΗ

“Κατάρτιση Στελεχών ΣΕΠ”

Υπεύθυνοι δράσης: Ε. ΕΥΚΛΕΙΔΟΥ - Ν. ΤΕΡΖΗΣ

Παράρτημα Οδηγού Σπουδών Διδακτικό Υλικό για Κατάρτιση Στελεχών ΣΕΠ σε Θέματα Φύλου

Επιμέλεια Παραρτήματος

Δήμητρα Πάντα

Λαμπρινή Φρόση

Βασιλική Λέντζα

Συνεργάστηκαν

Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου

Δέσποινα Σακκά & Ευαγγελία Σκούρα-Βαρνάβα

Περιεχόμενα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	9
Εισαγωγή	11
Ενότητα 1: Κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και ανθρωπολογικές παράμετροι των ανισοτήτων φύλου: Η θεωρητική προσέγγιση	13
Υποενότητα 1.1. Κοινωνία και Γυναίκες	15
Θεματική 1.1.1. Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη	17
«Εμείς φταίμε...»: Ο λόγος των σχέσεων των φύλων στο πλαίσιο της προβληματικής για την ιδιότητα του πολίτη	19
Εισαγωγή	19
Δημοκρατία, φύλο και ιδιότητα του πολίτη	21
Τα είδη των «λόγων» για την ιδιότητα του πολίτη	24
Ο πολιτικός «λόγος» και ο κριτικός πολίτης	25
Ο ηθικός «λόγος» και ο παραγωγικός πολίτης	27
Ο εξισωτικός «λόγος» και ο διαμαρτυρόμενος πολίτης	28
Είδη «λόγων» για την ισότητα και τις σχέσεις των φύλων	31
Ο λόγος της «ανισότητας εις βάρος των γυναικών»	32
Ο λόγος της «διαφοράς των φύλων»	34
Ο λόγος της «ανισότητας εις βάρος των ανδρών	34
Και οι αιτίες;	37
Συμπεράσματα	38
Βιβλιογραφία	40
Θεματική 1.1.1. Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη	41
Απόψεις Εφήβων για το Φύλο και την Ιδιότητα του Πολίτη: Διαμορφώνοντας Εικόνες της Ιδιωτικής και της Δημόσιας Σφαίρας	43
Εισαγωγή	43
Πολιτικές ταυτότητες, ταυτότητες φύλου και σχολείο: μια φεμινιστική προσέγγιση	43
Η έρευνα	46
Δείγμα και μέθοδος	47
Αποτελέσματα	48
Εικόνες της ιδιωτικής σφαίρας	52
Συζήτηση και συμπεράσματα	55
Βιβλιογραφία	58
Θεματική 1.1.2.: Γυναίκες στο δημόσιο χώρο και την πολιτική	61

Το φύλο της Δημοκρατίας Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα _____	63
Παράρτημα _____	63
Θεματική 1.1.3. Γυναίκες στην απασχόληση και την ανεργία (γυναικεία αγορά εργασίας, ανεργία, εργατικό δίκαιο) _____	79
Γυναικεία απασχόληση _____	81
Θεματική 1.1.4. Γυναίκες, οικογένεια και εργασία _____	87
Η «Ασυμβατότητα» της Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής των Γυναικών _____	89
Εισαγωγή _____	89
Εξέλιξη της πλήρους και της μερικής απασχόλησης των γυναικών στην Ελλάδα _____	89
Γεγονότα τον κύκλου ζωής και γυναικεία απασχόληση _____	92
Επίδραση άλλων μεταβλητών _____	96
Νομοθεσία για την εργαζόμενη μητέρα. Σχετικές προτάσεις _____	99
Θεματική 1.1.5. Ταυτότητες φύλου και εθνικές ταυτότητες. Γυναίκες που ανήκουν σε ειδικές ομάδες _____	109
Η Εκπαίδευση και Πολιτισμική Ανάπτυξη των Αποδήμων. Η Περίπτωση των Γυναικών _____	111
Ιστορικό _____	112
Το παίξιμο των ρόλων _____	112
Εκπαίδευση _____	114
Οικογένεια και εκπαίδευση _____	114
Απόψεις γονέων για τη σχολική εκπαίδευση _____	114
Η ιδέα-σύλληψη της Κουλτούρας _____	116
Πολιτισμικά και Δομικά Ιστορικά των Γυναικών Μεταναστριών _____	117
Πολιτισμικές και Δομικές Ανάγκες - Μεταναστευτική Κοινωνία _____	118
Βιβλιογραφία _____	124
ΠΕΡΙΛΗΨΗ _____	125
Υποενότητα 1.2. Φύλο, Εκπαίδευση και Μεταβατικές Διαδικασίες _____	127
Θεματική 1.2.1. Ο παράγοντας φύλο στην εκπαίδευση: κοινωνιολογικές προσεγγίσεις _____	129
Φεμινιστικές Θεωρίες και Εκπαίδευση _____	131
Εισαγωγή _____	131
1. Φιλελεύθερος φεμινισμός: Η θεωρία της ισότητας και των ίσων ευκαιριών (liberal feminism) _____	132
2. Μαρξιστικός-Σοσιαλιστικός Φεμινισμός _____	134

3. Ριζοσπαστικός Φεμινισμός (Radical Feminism) _____	138
4. Μεταδομικός Φεμινισμός (Post-structural Feminism) _____	140
Βιβλιογραφία _____	143
Θεματική 1.2.2. Ταυτότητες φύλου και σχολικές επιδόσεις _____	147
Βαθμολογικές Επιδόσεις και Επαγγελματικές Προσδοκίες Αγοριών και Κοριτσιών Τελειόφοιτων Λυκείου _____	149
Εισαγωγή _____	149
Περιγραφή του δείγματος _____	151
Συγκρίσεις βαθμών κατά φύλο _____	152
Αντιλήψεις των τελειόφοιτων του Λυκείου για την αγορά εργασίας _____	155
Επίλογος _____	157
ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ _____	157
Βιβλιογραφία _____	157
Θεματική 1.2.3. Ταυτότητες φύλου, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και επιλογές ζωής _____	159
Επιλογές και Προσδοκίες Εφήβων για την Ενήλικη Ζωή και ο Παράγοντας Φύλο _____	161
Βιβλιογραφία _____	172
Θεματική 1.2.4. Προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα _____	175
Ο Ρόλος του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση της Ισότητας των Φύλων: Ρεπερτόρια Εκπαιδευτικών _____	177
Εισαγωγή _____	177
Η έρευνα _____	178
Βιβλιογραφία _____	186
Θεματική 1.2.5.: Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: ο ρόλος των γονιών _____	189
Οι Προσδοκίες των Γονέων για το Μέλλον των Παιδιών τους: Διαμορφώνοντας τις Ταυτότητες Φύλου στο Οικογενειακό Πλαίσιο _____	191
Εισαγωγή _____	191
Η έρευνα _____	194
Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων _____	201
Βιβλιογραφία _____	207
Θεματική 1.2.6. ΜΜΕ, φύλο και εργασία _____	211
Κριτική Ανάγνωση των Σεξιστικών Επαγγελματικών Στερεοτύπων: Έμφαση στο Ηλεκτρονικό Κείμενο _____	213
Εισαγωγή _____	213
Η παρουσίαση της γυναίκας στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης _____	214

Τεχνικές Ανάγνωσης της Διαφήμισης _____	218
Τα Σεξιστικά Στερεότυπα και οι Επιπτώσεις τους _____	219
Διαπιστώσεις / Συμπεράσματα / Προτάσεις _____	225
Βιβλιογραφία _____	232
Υποενότητα 1.3. Ο Παράγοντας Φύλο στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική _____	237
Θεματική 1.3.1. Ταυτότητες φύλου και συμβουλευτική _____	239
Αρχές Συμβουλευτικής Προσέγγισης των γυναικών _____	241
Εισαγωγή _____	241
Γιατί μία Συμβουλευτική Γυναικών; _____	242
Συμβουλευτική Προσέγγιση των Γυναικών _____	245
Μεταβλητές που εμπλέκονται στη συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών _____	246
Άξονες της συμβουλευτικής προσέγγισης των γυναικών _____	248
Η συμβουλευτική διαδικασία _____	251
Κατάρτιση _____	253
Συμπεράσματα _____	255
Βιβλιογραφία _____	256
Θεματική 1.3.3. Προσανατολίζοντας σε διαδικασίες συμφιλίωσης της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής και για τα δύο φύλα _____	259
Οικογένεια Διπλής Σταδιοδρομίας: Μελέτη των Ενδοοικογενειακών Σχέσεων Ζευγαριών και της Αυτοεκτίμησης και Αυτοαντίληψης Παιδιών και Προεφήβων _____	261
Εισαγωγή _____	261
Πρώτη Έρευνα _____	265
Συζήτηση _____	272
Δεύτερη Έρευνα _____	273
Συζήτηση _____	277
Συμπεράσματα _____	278
Βιβλιογραφία _____	280
Θεματική 1.3.4. Αρχές και Μέθοδοι της Συμβουλευτικής Γυναικών _____	285
Η Διάσταση του Φύλου στη Συμβουλευτική-Ιδεολογική Διάσταση _____	287
Ο διαχωρισμός συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας _____	289
Οι άνδρες ως συμβουλευόμενοι _____	292
Η δικτύωση στην κοινότητα _____	292
Η Δεοντολογία _____	292
Οι Υπηρεσίες Συμβουλευτικής για την Κοινωνική Ένταξη των Γυναικών _____	294

Η Διαδικασία της Συμβουλευτικής	295
Οι Κατευθύνσεις της Συμβουλευτικής: Απασχόληση - Ψυχοκοινωνική Στήριξη - Νομική Στήριξη	297
Η Συμβουλευτική Απασχόλησης	299
Η Συμβουλευτική Ψυχοκοινωνικής Στήριξης	304
Η Συμβουλευτική Νομικής Στήριξης	311
Η Συμβουλευτική στις Κινητές Μονάδες	313
Βιβλιογραφία	314
Θεματική: 1.3.5.: Υλικό ΣΕΠ: ανάλυση και κριτική	317
Η Προώθηση της Ισότητας των Ευκαιριών για τα δυο Φύλα στην Αγορά Εργασίας μέσα από την Εικονογράφηση και τη Γλώσσα των Κειμένων του Εγχειριδίου του ΣΕΠ της Γ΄ Τάξεως Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη Ζωή»	319
Εισαγωγή	319
Σκοποί και Στόχοι του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ)	321
Σκοποί και Στόχοι της Μελέτης	323
Μεθοδολογία	323
Αποτελέσματα	324
Συμπεράσματα	328
Προτάσεις	330
Βιβλιογραφία	332
Υποενότητα 1.4. Πολιτικές για την Ισότητα των Φύλων	335
Θεματική 1.4.1. Η ευρωπαϊκή διάσταση	337
Ιδεολογίες, Πολιτικές και Δράσεις για την Ισότητα των Φύλων στην Ευρώπη	339
Οι διεθνείς συγκυρίες και η διατύπωση των αρχών της UNESCO για την Ισότητα των φύλων	339
Η προώθηση της ισότητας από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση: από τις πρώτες Οδηγίες στην Πολιτική της Ενσωμάτωσης	341
Η ισότητα των φύλων ως στοιχείο της διαφύλαξης και προώθησης της δημοκρατίας: η αποστολή του Συμβουλίου της Ευρώπης	341
Η ισότητα των φύλων στις Οδηγίες και τα Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	345
Βιβλιογραφία	349
Θεματική 1.4.2. Η εθνική διάσταση	351
Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ισότητα στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή και Σύγχρονη Πραγματικότητα	353

Η Ισότητα των φύλων ως πολιτική διεκδίκηση _____	353
Αιτήματα για εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την ισότητα των φύλων (1975-85) _____	354
Η εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα των φύλων στη στροφή του αιώνα: από μια άφυλη πολιτική στο 2ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. _____	357
Βιβλιογραφία _____	360
Υποενοότητα 3.2. Μεθοδολογία Έρευνας _____	363
Σχεδιασμός και Χορήγηση των Ερωτηματολογίων _____	365
Ποιες ακριβώς πληροφορίες χρειάζεστε; _____	365
Τύπος Ερωτήσεων _____	366
Το Λεξιλόγιο των Ερωτήσεων _____	367
Μνήμη _____	368
Γνώσεις _____	369
Διπλές Ερωτήσεις _____	369
Καθοδηγητικές Ερωτήσεις _____	369
Συμπερασματικές Ερωτήσεις _____	370
Υποθετικές Ερωτήσεις _____	370
Προσβλητικές Ερωτήσεις κι Ερωτήσεις που καλύπτουν Συναισθηματικά Θέματα _____	370
Εμφάνιση και Διάταξη του Ερωτηματολογίου _____	371
Δειγματοληψία _____	372
Πώς δομείται το Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο _____	373
Διανομή και Επιστροφή του Ερωτηματολογίου _____	374
Αναπάντητα Ερωτήματα _____	375
Ανάλυση των Πληροφοριών (Δεδομένων) _____	376
Σύνοψη: Έλεγχος της Δόμησης του Ερωτηματολογίου _____	377
Βιβλιογραφικές Αναφορές _____	379
Σχεδιασμός και Διεξαγωγή Συνεντεύξεων _____	381
Τύπος της Συνέντευξης _____	382
Προκατάληψη _____	385
Μαγνητοφώνηση και Εξακρίβωση _____	385
Χρόνος, Τόπος και Τρόπος Διεξαγωγής της Συνέντευξης _____	386
Μερικές Συμβουλευτικές Προτάσεις _____	388
Σύνοψη: Έλεγχος Συνεντευξιακής Διαδικασίας _____	389
Βιβλιογραφικές Αναφορές _____	391

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εισαγωγή

Στα πλαίσια του έργου ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ υλοποιήθηκαν τέσσερις κύκλοι κατάρτισης κατά τους οποίους οι διδάσκοντες έδωσαν στους/στις καταρτιζόμενους/ες διδακτικό υλικό που υποστηρίζει τις θεματικές των οποίων τη διδασκαλία ανέλαβαν. Από το σύνολο του διδακτικού υλικού επιλέχτηκε ένα σώμα κειμένων που καλύπτει όλες τις θεματικές

Η συλλογή κειμένων που παρατίθεται στο παρόν παράρτημα αποτελεί ενδεικτικό διδακτικό υλικό. Σκοπό έχει να αποτελέσει ένα θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου οι ενδιαφερόμενοι/ες μπορούν να αναζητήσουν περαιτέρω βιβλιογραφικές πηγές. Το παράρτημα αποτελείται από ελληνόγλωσσα άρθρα δημοσιευμένα σε περιοδικά και βιβλία και το περιεχόμενό τους αφορά στην πλειοψηφία τους θέματα ισότητας με την οπτική του φύλου ή στη μεθοδολογία της έρευνας. Υπάρχει επίσης υλικό που αφορά σε νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την οικογενειακή ή την επαγγελματική ζωή των δύο φύλων.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την υποενότητα 1.3.2. δεν περιέχεται ενδεικτική βιβλιογραφία στο παράρτημα αυτό, καθώς για την κάλυψή της παρουσιάζονται διάφορα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα και το εξωτερικό με ευθύνη του διδάσκοντα.

Ενότητα 1:
Κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και ανθρωπολογικές
παράμετροι των ανισοτήτων φύλου:
Η θεωρητική προσέγγιση

**Υποενότητα 1.1.
Κοινωνία και Γυναίκες**

Θεματική 1.1.1. Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Δεληγιάννη- Κουϊμπτζή, Β. (1999). «Εμείς φταίμε...»: Ο «λόγος» των σχέσεων των φύλων στο πλαίσιο της προβληματικής για την ιδιότητα του πολίτη. Στο Το φύλο των Δικαιωμάτων: εξουσία γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη, Πρακτικά: ευρωπαϊκού συνεδρίου, Αθήνα 9-10 Φεβρουαρίου 1996. Αθήνα: Νεφέλη.

«Εμείς φταίμε...»:

Ο λόγος των σχέσεων των φύλων στο πλαίσιο της προβληματικής για την ιδιότητα του πολίτη

Βασιλική Δεληγιάννη Κουϊμτζή

Εισαγωγή

Στο τελευταίο τεύχος του περιοδικού Γυναίκες της Ευρώπης, που εκδόθηκε το 1992 από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, δημοσιεύονται στοιχεία που επιτρέπουν να προσδιορίσει κανείς τη θέση των γυναικών στα διάφορα κράτη- μέλη και δίνουν μια ενδιαφέρουσα εικόνα για τα αποτελέσματα των αγώνων των γυναικών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Στις εκθέσεις του κάθε κράτους- μέλους χωριστά, είναι φανερό ότι τα χρόνια ανάμεσα στο 1960 και 1990 χαρακτηρίζονται από τις προϋποθέσεις των γυναικών να επιτύχουν πλήρη συμμετοχή στη δημόσια ζωή και τις δημοκρατικές διαδικασίες σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο και να συνεισφέρουν πλήρως στην οικονομία.

Είναι γνωστό ότι όλοι αυτοί οι αγώνες, που στόχευαν στην απόκτηση πλήρους ιδιότητας του πολίτη εκ μέρους των γυναικών και στην ισότιμη παρουσία τους στο πλευρό των ανδρών, δεν υπήρξαν χωρίς προβλήματα. Όπως έχει πολύ συχνά διαπιστωθεί, η ιστορία της Ευρώπης είναι γεμάτη από συγκρούσεις ανάμεσα στην πρόοδο και την οπισθοδρόμηση (Mossuz- Lavanu, 1992), τα αποτελέσματα των οποίων είναι φανερά αν ρίξει κανείς μια κριτική ματιά στη θέση των γυναικών στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες σήμερα. Αν, για παράδειγμα, κατατάξει κανείς τα κράτη- μέλη της Κοινότητας ανάλογα με το ποσοστό των γυναικών που συναντάται στις εθνικές και τοπικές αντιπροσωπείες, εντοπίζει τρεις ομάδες. Ακόμη όμως και σε εκείνες τις χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά, στις οποίες φαίνεται ότι οι μετασχηματισμοί από την πολιτική κυριαρχία των ανδρών σε μια μορφή μεγαλύτερης γυναικείας συμμετοχής εξελίσσονται με τη μεγαλύτερη επιτυχία, όπως είναι, για παράδειγμα, η Δανία και η Γερμανία, οι γυναίκες εκπροσωπούνται στο κοινοβούλιο σε ποσοστό που μετά βίας φθάνει το 1/3 των εκλεγμένων μελών. Στην Ελλάδα και τη Βρετανία από την άλλη, που βρίσκονται στην ομάδα με τη μικρότερη γυναικεία συμμετοχή, τα ποσοστά των γυναικών στη Βουλή και τη Βουλή των Κοινοτήτων δεν ξεπερνούν το 4,3% και το 10% αντίστοιχα.

Είναι γεγονός ότι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρέασαν την ευελιξία των ευρωπαϊκών κρατών και την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στα αιτήματα των γυναικείων κινημάτων. Η οικονομική ανάπτυξη και οι οικονομικές κρίσεις, η αστυφιλία και η αλλαγή στη διαμόρφωση του δημογραφικού χάρτη, οι πολιτικές της μετανάστευσης και της παλιννόστησης είναι φαινόμενα που έπαιξαν το καθέ-

να το ρόλο του. Κλειδί της προόδου, όμως, φαίνεται ότι υπήρξε η κατοχύρωση εκ μέρους των γυναικών του δικαιώματος για ίση πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Από όλες τις θέσεις, οι γυναίκες αγωνίστηκαν για δεκαετίες διεκδικώντας το δικαίωμα να μην είναι απλώς σύζυγοι και μητέρες, αλλά να εκπαιδεύονται, όπως και οι άνδρες, ώστε να μπορούν να εκμεταλλευθούν όλες τις ευκαιρίες που προσφέρονται στη δημόσια ζωή. Αγωνίστηκαν στην πραγματικότητα, για να αποκτήσουν πλήρη εκπαιδευτικά δικαιώματα ως πολίτες σε δημοκρατικές κοινωνίες.

Οι αγώνες αυτοί για την εκπαίδευση στέφθηκαν πολλές φορές από επιτυχία. Είναι γεγονός ότι η ίση πρόσβαση των δύο φύλων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πλέον γεγονός. Το 1993 οι γυναίκες σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη αντιπροσωπεύουν το 50% του φοιτητικού πληθυσμού, φαινόμενο που θεωρείται ως ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της πρόσφατης ιστορίας των γυναικών και των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Mossuz- Lavanu, 1992). Σε πολλές περιπτώσεις τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στο σχολείο και προωθούνται με μεγαλύτερη επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση. Τέτοιες ακαδημαϊκές επιτυχίες, με τη σειρά τους, ανοίγουν το δρόμο για τη διεκδίκηση θέσεων εργασίας με υψηλό κύρος και επιτρέπουν πιέσεις που στοχεύουν σε μεταρρυθμίσεις με στόχο την ισότητα. Είναι πλέον πολύ δύσκολο να μιλά κανείς για τις γυναίκες ως «θύματα των εκπαιδευτικών συστημάτων».

Από την άλλη μεριά, όμως, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των γυναικών εξακολουθούν να είναι πολύ παραδοσιακές και τυπικές ως προς το φύλο. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, τα κορίτσια προτιμούν τα Γενικά από τα Τεχνικά Λύκεια και σπουδάζουν σε πολύ υψηλά ποσοστά παιδαγωγικά, νομικά, φιλολογία (Λάμψα, 1992). Αυτού του είδους ο καταμερισμός ανάμεσα στα φύλα κυριαρχεί, εξάλλου, στην αγορά εργασίας. Ένα κοινό στοιχείο ανάμεσα στα διάφορα κράτη- μέλη είναι η διαπίστωση ότι η θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας παραμένει προβληματική. Οι γυναίκες εξακολουθούν να υφίστανται διακρίσεις σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, πληρώνονται λιγότερο από ότι οι άνδρες σε πολλές περιπτώσεις και συναντούν πολύ λιγότερες ευκαιρίες προαγωγής σε διευθυντικές θέσεις. Η γυάλινη οροφή αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις βασικό χαρακτηριστικό των ευρωπαϊκών οικονομιών.

Τέλος, για να ολοκληρώσουμε αυτή την παράθεση των αντιφάσεων και των συγκρούσεων που χαρακτηρίζουν τη θέση των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες της Ευρώπης, πρέπει να αναφέρουμε τη διαφορετική επίδραση των δυνάμεων της αγοράς σε διαφορετικές ομάδες γυναικών, γεγονός που διατηρεί και ενισχύει της ανισότητες ανάμεσά τους (Bustelo, 1992).

Το συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγει κανείς από τις εκθέσεις των κρατών- μελών για τη θέση των γυναικών στην Ευρώπη του σήμερα, είναι ότι επιτρέπουν να αμφισβητηθεί ανοικτά το επίπεδο της δημοκρατίας σε ολόκληρη τη γηραιά Ήπειρο. Είναι γεγονός ότι πολλές προσπάθειες πρέπει να γίνουν ακόμη, για να επιτευχθεί η πλήρης συμμετοχή όλων των πολιτών και των δύο φύλων σε όλες τις πτυχές του δημοκρατικού γίγνεσθαι. Στόχος των ευρωπαϊκών δημοκρατιών για το εγγύς μέλλον αναμένεται να είναι η κατοχύρωση της πλήρους ιδιότητας του πολίτη για το μέρος εκείνου του πληθυσμού τους που την στερείται, δηλαδή τις γυναίκες.

Ένας τομέας που προσφέρεται για την προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής είναι η εκπαίδευση, ένας από τους στόχους της οποίας είναι η διαπαιδαγώγηση πολιτών με δημοκρατική συνείδηση. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή, προσπάθειες τα αποτελέσματα των οποίων υπήρξαν αλληλοσυγκρουόμενα. Σήμερα, οι νεότερες επιστημονικές απόψεις που επικρατούν σε σχέση με το θέμα αυτό υποστηρίζουν ότι καμιά παρέμβαση στην εκπαίδευση με στόχο την ισότητα των φύλων δεν μπορεί να έχει επιτυχία, αν δεν συμπεριλαμβάνει και παρέμβαση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστούν δεδομένα και αποτελέσματα που προέκυψαν από ένα ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Προωθώντας την Επίγνωση για την Ισότητα: οι Γυναίκες ως Πολίτες»,² με το οποίο διερευνήθηκαν οι λόγοι για την ιδιότητα του πολίτη που εκφέρουν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Απώτερη προοπτική του προγράμματος ήταν να παρέμβει στη βασική εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, στόχος του οποίου είναι να προωθήσει την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα ισότητας των φύλων και δημοκρατικής συνείδησης. Το υλικό αυτό προσδοκά να προωθήσει:

- Τη διαμόρφωση κριτικά προσανατολισμένων επαγγελματικών εκπαιδευτικών,
- Την αναγνώριση των επιτυχιών των γυναικών, με έμφαση στις στρατηγικές που αυτές χρησιμοποίησαν προσπαθώντας να συνδυάσουν την επαγγελματική και την ιδιωτική τους ζωή,
- Τις δράσεις που είναι απαραίτητες για την καθιέρωση μεγαλύτερης ισότητας ανάμεσα στα φύλα και πιο ενεργητικής παρουσίας και συμμετοχής των γυναικών στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες.

Δημοκρατία, φύλο και ιδιότητα του πολίτη

Αν εξετάσει κανείς με κριτική ματιά και μέσα από τη φεμινιστική οπτική τις θέσεις της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας για τη δημοκρατία και την έννοια του

πολίτη, οι διαπιστώσεις στις οποίες καταλήγει είναι ότι σε αυτήν α) υπάρχει έντονη αντίφαση ανάμεσα στις γυναίκες και την ιδιότητα του πολίτη και β) διαγράφεται εμφανώς προβληματική η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το κράτος. Οι δύο αυτές διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η γυναικεία ύπαρξη και η ιδιότητα του πολίτη είναι καταστάσεις αταίριαστες μεταξύ τους, καθώς στα αρχαία ελληνικά κείμενα η δεύτερη εξ ορισμού δομείται ως σύλληψη προσδιορισμένη φυλετικά.

Η σύγχρονη φεμινιστική πολιτική θεωρία έχει ασχοληθεί σε αρκετές περιπτώσεις με τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται η θέση των γυναικών στον φιλοσοφικό στοχασμό, τον αρχαίο και τον σύγχρονο. Αρκετές συγγραφείς ανέλυσαν και αξιολόγησαν τη νεότερη δυτικοευρωπαϊκή πολιτική σκέψη (όπως για παράδειγμα τα κείμενα του Καντ, του Χέγκελ και του Ρουσσώ) και απέδειξαν την αποτυχία αυτών των φιλοσοφιών να ερμηνεύσουν την άνιση θέση των γυναικών στις δυτικές κοινωνίες (Phillips, 1993· Pateman, 1980, 1988· Yeatman, 1990). Αυτό που γίνεται σαφές στις παραπάνω αναλύσεις είναι η διαπίστωση ότι τοποθετούν την έννοια της δημοκρατίας κατεξοχήν στη δημόσια ζωή. Στην πραγματικότητα φαίνεται ότι τι ιδανικό της δημοκρατίας δεν εννοήθηκε ποτέ ότι είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στην ιδιωτική σφαίρα.

Στη δυτικοευρωπαϊκή πολιτική θεωρία μπορούμε να βρούμε τη διάκριση ανάμεσα στην τάξη και την αταξία, στην κοινωνία και τον φυσικό κόσμο και, τέλος, στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα. Τι κάθε άτομο κατατάσσεται ανάλογα με τις αντιλήψεις που επικρατούν για τις διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, διαφορές σύμφωνα με τις οποίες οι άνδρες θεωρούνται ορθολογιστές, ηθικοί και αυτόνομοι και οι γυναίκες συναισθηματικές, υποκειμενικές, εξαρτημένες και χωρίς ηθική συνείδηση. Οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν την κοινωνική αταξία, τη φυσική κατάσταση, αυτή που χρειάζεται να αντιμετωπιστεί για να υπάρξει η κοινωνία. Έτσι, μόνον οι άνδρες θεωρούνται ικανοί για την αντικειμενική συμπεριφορά που διέπεται από αρχές, τη συμπεριφορά που είναι απαραίτητη για τον στρατιώτη, τον εργαζόμενο, τον πολίτη (Arnot, 1995α).

Τα δημοκρατικά δικαιώματα εφαρμόζονται σε μια μορφή αστικής κοινωνίας, σε μια δημόσια σφαίρα που κυβερνάται από άνδρες και στην οποία οι γυναίκες έγιναν απρόθυμα αποδεκτές. Η δημόσια σφαίρα αποδέχτηκε τον αγώνα τους για ισότητα, όσο αυτός παρέμεινε μέσα στους ανδρικούς ορισμούς για την τυπική ισότητα και τα δικαιώματα (Pateman, 1980 και 1988). Για να μπορέσουν να επιτύχουν οι γυναίκες ισότιμη θέση ως πολίτες, πρέπει, σύμφωνα με τις φεμινίστριες θεωρητικούς της πολιτικής επιστήμης, να αμφισβητηθεί και να ανατραπεί η βάση αυτών των κατηγοριοποιήσεων και να επανεξεταστεί η σύλληψη της έν-

νοιας της δημοκρατίας (Phillips, 1991). Στο πλαίσιο αυτής της επανεξέτασης, άλλοτε προτείνεται ως λύση η επέκταση των δημοκρατικών αρχών και πρακτικών στην οικογένεια και την ιδιωτική σφαίρα των προσωπικών σχέσεων και άλλοτε ο επαναπροσδιορισμός της ηθικής βάσης των δυτικών φιλελεύθερων δημοκρατικών αξιών (Arnot, 1994 και 1995B).

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ ελπίζουμε να συμβάλλει σε αυτή την επαναδιαπραγμάτευση και τον επαναπροσδιορισμό, ξεκινώντας από ένα ιδιαίτερα νευραλγικό και ευαίσθητο χώρο όσον αφορά τις αλλαγές, αυτόν της εκπαίδευσης, για τους λόγους τους οποίους αναφέραμε πιο πάνω. Θεωρήσαμε, λοιπόν, ιδιαίτερα επίκαιρο να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η νεότερη γενιά εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται και αναπαριστά τη γυναικεία παρουσία σε σχέση με τις έννοιες της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη.

Στόχος μας ήταν η ανίχνευση του είδους της γνώσης και της επίγνωσης που χαρακτηρίζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία, των λόγων για την ιδιότητα του πολίτη που αυτοί οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και των τρόπων με τους οποίους θα ήταν δυνατόν να εισαχθούν θέματα που αφορούν τις σχέσεις των φύλων στη διδασκαλία για την Αγωγή του Πολίτη στα σχολεία. Τα τρία κεντρικά θέματα της έρευνας ήταν, σύμφωνα με τα παραπάνω, τα εξής:

- Η ενημέρωση για τα φύλα.
- Οι λόγοι για την ιδιότητα του πολίτη.
- Εκπαιδευτικές ανάγκες για τη διδασκαλία της Αγωγής του Πολίτη.

Στα πλαίσια του καθενός από τα παραπάνω θέματα, επικεντρώσαμε την προσοχή στους τρόπους με τους οποίους οι άνδρες και οι γυναίκες αναπαριστώνται στις τρεις διαφορετικές σφαίρες, δηλαδή στην δημόσια και ιδιωτική ζωή και στη μισθωτή εργασία.

Στην εισήγηση αυτή θα ασχοληθώ με το δεύτερο θέμα, δηλαδή τους λόγους για την ιδιότητα του πολίτη σε σχέση με το φύλο. Τα αποτελέσματα που θα παρουσιάσω προέκυψαν από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας,³ από τις συζητήσεις, δηλαδή, στις αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εστίασης στις οποίες πήρε μέρος περιορισμένος αριθμός μελλοντικών εκπαιδευτικών. Πρόκειται για συζητήσεις σε πέντε ομάδες, δύο ανδρικές και τρεις γυναικείες, στις οποίες πήραν μέρος είκοσι πέντε μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δεκαπέντε γυναίκες και δέκα άντρες, όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι συμμετείχαν στην εισαγωγική επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και Ηρακλείου το φθινόπωρο του 1994.

Στο πρώτο μέρος θα παρουσιάσω τους διαφορετικούς λόγους για την ιδιότητα του πολίτη που χρησιμοποίησαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του δείγμα-

τός μας, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η έννοια του φύλου διεισδύει στην αντίληψή τους για την ιδιότητα του πολίτη και κυρίως στη σύλληψη του καλού πολίτη.

Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστούν δεδομένα που αφορούν τη δόμηση των σχέσεων των φύλων με έμφαση στους λόγους για την ισότητα των φύλων. Οι διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην εκφορά των λόγων αυτών, καθώς και οι αιτίες στις οποίες αποδίδουν τη διαφορετική κοινωνική θέση των φύλων αποτελούν κεντρικά θέματα του δεύτερου μέρους της εργασίας αυτής.

Τα είδη των «λόγων» για την ιδιότητα του πολίτη

Η πρώτη εντύπωση που προκαλείται από τη μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συζητήσεων είναι ότι το περιεχόμενο του όρου ιδιότητα του πολίτη δεν είναι καθόλου σαφές για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Ύστερα από αρκετές προσπάθειες να βρεθεί ένα κοινό πεδίο συζήτησης, όλες οι ομάδες φάνηκαν να συμφωνούν στον προσδιορισμό της έννοιας μέσα από όρους που αφορούν το «αίσθημα ότι ανήκεις κάπου», αναφορές στην «ομάδα», την «κουλτούρα», το «μέλος της κοινωνίας»: «[...] η αίσθηση ότι ανήκεις κάπου, ότι είσαι μέλος μιας οργανωμένης κοινωνίας στην οποία έχεις το δικαίωμα να ενεργείς και η οποία σου προσφέρει μια ολοκλήρωση».

Αυτή η οργανωμένη κοινωνία μπορεί να παρέχει στο άτομο ένα πλαίσιο πλεονεκτημάτων που προσδιορίζονται πολιτισμικά και νομικά. Κάτω από αυτή τη σκοπιά, η ιδιότητα του πολίτη ορίζεται ως «η αντίληψη ότι ζει κανείς στα πλαίσια ενός οργανωμένου κράτους, σύμφωνα με μια σειρά από νόμους, οι οποίοι πρέπει να έχουν ως προϋπόθεση το όφελος του πολίτη σε αυτή την ίδια οργάνωση» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός).

Η έννοια αυτή του οργανωμένου, προστατευτικού αλλά και παντοδύναμου κράτους, που προσεγγίστηκε πολύ συχνά στις συζητήσεις, φάνηκε ότι έρχεται σε αντίθεση με μια άλλη σύλληψη, αυτή του «απροστάτετου» πολίτη. Έτσι, εντάσεις ανέκυψαν ανάμεσα στα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ιδιότητα του πολίτη από τη μια, και την πιθανότητα για αφαίρεση ελευθεριών εκ μέρους του παντοδύναμου αλλά και αυθαίρετου κράτους από την άλλη.

Άλλα ερωτήματα που συζητήθηκαν ήταν αν η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί μια προδιαγεγραμμένη κατάσταση ή είναι κάτι που μπορεί να αποκτηθεί, κι αν είναι έτσι, αν αυτό ισχύει και για τις γυναίκες. Τέλος, μέσα από τις συζητήσεις μπορεί να διαμορφώσει κανείς μια άποψη για το αν η ιδιότητα του πολίτη δομείται ως «πολιτισμικό κατασκεύασμα», το οποίο μπορεί να αποδομηθεί, ειδικά από

τις γυναίκες για τις γυναίκες. Οι αναλύσεις των απομαγνητοφωνημένων συζητήσεων μας έδωσαν τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τρεις κεντρικούς «λόγους» για την ιδιότητα του πολίτη (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Είδη «λόγων» για την ιδιότητα του πολίτη

	Πολιτικός λόγος	Ηθικός λόγος	Εξισωτικός λόγος
Στόχοι	Αντιπροσώπευση και πολιτική συμμετοχή Ιδιότητα του πλήρους μέλους ενός κράτους	Υποχρεώσεις Οι «κοινές» αξίες Το «κοινό» καλό Κοινωνική ένταξη (αλληλεγγύη) αντί της αυτονομίας	Δικαιώματα (κοινωνικά, αστικά, ανθρώπινα) Κοινωνική ανισότητα
Ο καλός πολίτης	Ο κριτικός πολίτης	Ο παραγωγικός πολίτης	Ο διαμαρτυρόμενος πολίτης
Γυναικεία θέματα	Γυναίκες και συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα	Γυναίκες και συμμετοχή στην κοινότητα	Δικαιώματα των γυναικών ειδικά στην οικογένεια

Ο πολιτικός «λόγος» και ο κριτικός πολίτης

Ο πολιτικός λόγος για την ιδιότητα του πολίτη ήταν ιδιαίτερα έντονος ανάμεσα στους άνδρες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και είναι χαρακτηριστικό ότι εκφέρθηκε σχεδόν αποκλειστικά από αυτούς. Συνδέει την ιδιότητα του πολίτη με την ιδιότητα του μέλους της «πόλης» με την αρχαία έννοια του όρου, το δημοκρατικά οργανωμένο κράτος, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα μιας συζήτησης σε ανδρική ομάδα:

«Πολίτης είναι ένα άτομο που είναι ενσωματωμένο σε μια «πόλη», με την αρχαία έννοια του όρου [...]», «[...] σε μια δημοκρατία[...]», «[...] σε μια συγκεκριμένη κοινωνία με συγκεκριμένη νομοθεσία [...]», «[...] εννώ σε μια πολιτική οργάνωση», «πολίτης είναι αυτός που συμμετέχει στις εκλογές».

Αυτή η σύλληψη της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη απαιτεί γνώση, επίγνωση των επιλογών, το «δικαίωμα στην πληροφόρηση» όσον αφορά τις επιλογές, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. Από την άλλη μεριά, απαιτεί το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι. Η πολιτική αντιπροσώπευση και η πολιτική συμμετοχή είναι σύμβολα-κλειδιά των ελευθεριών που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη. Χωρίς την ελευθερία της συμμετοχής σε «κάθε πλευρά των εργασιακών σχέσεων, σε κάθε πλευρά της ζωής, την οικονομική, την πολιτιστική, την κοινωνική, οτιδήποτε», όπως αναφέρει ένας άνδρας εκπαιδευτικός, ο πολίτης δεν μπορεί να εκπληρώσει ούτε τα δικαιώματα του ούτε τις υποχρεώσεις του.

Είναι χαρακτηριστικό ότι κατεξοχήν οι άνδρες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήσαν αυτό το λόγο για να αναφερθούν στην ιδιότητα του πολίτη. Και είναι χαρακτηριστική η διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα, στον τρόπο με τον οποίο διατύπωσαν τις απόψεις τους για τη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα. Για τους άνδρες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ο πολιτικός λόγος υπονοούσε τον έλεγχο διά της ψήφου και μάλιστα τον έλεγχο της δημόσιας σφαίρας. Η ιδιότητα του πολίτη γι' αυτούς ορίστηκε με τους όρους της συμμετοχής στη διαδικασία του εκλέγειν αλλά και του εκλέγεσθαι; «να έχω τη δυνατότητα να εκλέγω αυτούς που με κυβερνούν και το δικαίωμα να εκλέγομαι ο ίδιος», ή: «Ένας πολίτης πρέπει να έχει το δικαίωμα να συμμετέχει. Να έχει διάφορους ρόλους, να συμμετέχει σε κάθε εκδήλωση της δημόσιας ζωής».

Αντίθετα, οι γυναίκες αναφέρθηκαν χλιαρά στα θέματα αυτά συζητώντας κυρίως το δικαίωμα στην ψήφο. Το δικαίωμα του εκλέγεσθαι ή η συμμετοχή σε διάφορες πλευρές της δημόσιας ζωής δεν φάνηκαν να αποτελούν μέρος της δόμησης της εικόνας του πολίτη: «να ψηφίζεις, να επιλέγεις την εξουσία, αυτό σημαίνει [ιδιότητα του πολίτη]».

Ο καλός πολίτης, που συνδέθηκε στις συζητήσεις με τον πολιτικό λόγο, είναι ο κριτικός πολίτης, αυτός που αισθάνεται ότι έχει καθήκον να ενεργοποιείται για να αλλάξει την κατεστημένη τάξη πραγμάτων, να βρίσκεται σε εγρήγορση, να διεκδικεί δικαιώματα και να μάχεται γι' αυτά, «γιατί αυτό που δεν είναι δικαίωμα σου σήμερα, μπορεί να γίνει αύριο, αν κινητοποιηθείς» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός). Σε καμιά περίπτωση δεν είναι αυτός που υπακούει στις επιταγές του κράτους και της εξουσίας: «Δεν συμφωνώ με τον όρο. Έτσι όπως είναι τα πράγματα σήμερα, δεν καταλαβαίνω τι σημαίνει να συζητά κανείς για τον καλό πολίτη. Ενώ, ακόμη κι αν κάποιος είναι καλός πολίτης, γίνεται κακός, η πραγματικότητα τον αλλάζει» (γυναίκα μελλοντική εκπαιδευτικός).

Πρόκειται για μια άποψη που φέρνει σε φως τη διαρκή σύγκρουση που υπάρχει ανάμεσα στον πολίτη, και το κράτος στην Ελλάδα, σύγκρουση που έγκειται στην αυθαιρεσία του κράτους και η οποία βγήκε στην επιφάνεια σε πολλά σημεία κατά τη διάρκεια των συζητήσεων: «Καλός πολίτης δεν σημαίνει αυτόν που υπακούει σε όσα υπαγορεύει το κράτος, γιατί, με αυτή τη λογική, οι πολίτες θεωρούνται άβουλα, αναποφάσιστα άτομα. Οι πολίτες πρέπει να αγωνίζονται, να είναι κοινωνικοποιημένοι, έτσι ώστε να μπορούν, όταν έρθει η ώρα, να αλλάξουν όλα όσα είναι στραβά στον ελληνικό ή και στον διεθνή χώρο» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός).

Σύμφωνα με την παραπάνω λογική, οι ιδιότητες του καλού πολίτη προσδιορίζονται σε αντιπαράθεση με τις έννοιες του κονφορμισμού και της υπακο-

ής, καθώς δίνεται έμφαση στην υποχρέωση που έχει ο πολίτης να αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο όχι μόνον όσον αφορά την ατομική του προστασία έναντι του αυταρχικού κράτους, αλλά και προσφέροντας τη βοήθεια του στη διατήρηση του ίδιου του δημοκρατικού πολιτεύματος: «Καλός πολίτης γενικά είναι αυτός που συμμετέχει ενεργητικά στην κοινωνία, συνεισφέρει στη δημοκρατία, χτίζει ο ίδιος τη δημοκρατία, ενδιαφέρεται για τις καλές σχέσεις ανάμεσα στους πολίτες. Σήμερα, πάντως, καλός πολίτης είναι αυτός που φροντίζει να προστατεύει τον εαυτό του» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός).

Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής, έντονη είναι η αίσθηση ότι η δημοκρατία κινδυνεύει, αν οι ίδιοι οι πολίτες δεν συμμετέχουν ως κριτικοί πολίτες: «Ως πολίτες, δεν πρέπει ποτέ να σταματήσουμε να ενδιαφερόμαστε για το ποιος κυβερνά, για τις μεθόδους κ.λπ. Πρέπει να προσπαθούμε να παρεμβαίνουμε, να είμαστε πολιτικοποιημένοι, δραστηριοποιημένοι. Είναι ο μόνος τρόπος να ελέγχεις, είναι δικαίωμα του πολίτη. Αλλιώς, εννοώ, αν οι πολίτες δεν ενδιαφέρονται, κάποια μέρα συνειδητοποιούν ότι τα πράγματα έχουν αλλάξει και οι ίδιοι δεν το πήραν μυρουδιά» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός). Η παραπάνω συζήτηση για αυτοπροστασία, κινητοποίηση, συμμετοχή σε κάθε λήψη αποφάσεων στην πολιτική ζωή καθρεφτίζει μια καθαρά ανδρική σύλληψη της έννοιας του πολίτη.

Ο ηθικός «λόγος» και ο παραγωγικός πολίτης

Ο ηθικός λόγος για την ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται όχι μόνο στα δικαιώματα, αλλά και στις υποχρεώσεις του πολίτη, στις αρχές της αλληλεγγύης και της φροντίδας του πλησίον στο πλαίσιο μιας ενιαίας κοινότητας και δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρός στις συζητήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών του δείγματος μας. Στα συμπραζόμενα του λόγου αυτού οι αναφορές στο άτομο γίνονται σε σχέση με τους υπάρχοντες κανόνες και τις συγκεκριμένες αξίες. Αν ο πολιτικός λόγος πηγάζει από τις επιρροές της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας για την ιδιότητα του πολίτη, ο ηθικός λόγος θεωρείται ότι βασίζει τις αρχές του στη χριστιανική παράδοση και δίνει έμφαση στο σεβασμό των κοινωνικών αξιών, την τιμιότητα, τη φροντίδα. Οι υποχρεώσεις τονίζονται πολύ περισσότερο από τα δικαιώματα, η αλληλεγγύη και όχι η ελευθερία βρίσκονται στο κέντρο αυτού του λόγου για την ιδιότητα του πολίτη.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συζητήσεις στις ομάδες εστίασης, σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους τους από άλλες χώρες, 4 διατύπωσαν έναν πολύ ακνό ηθικό λόγο, όταν συζητούσαν για την ιδιότητα του πολίτη. Στη συζήτηση για τον καλό πολίτη όμως, μερικοί από αυτούς περιέγραψαν έναν μοντέρνο πολίτη που ξεπερνά το προσωπικό του συμφέρον και συνεισφέρει για το κοινό καλό. Όπως τόνισε ένας άνδρας εκπαιδευτικός: «Καλός πολίτης

είμαι όταν έχω την αίσθηση ότι πρέπει να συνεισφέρω όσο μπορώ, με αγάπη για την κοινωνία και για την πατρίδα μου, με σεβασμό προς τους νόμους και αυτούς που κυβερνούν και έχοντας πάντα στο νου μου ότι το κοινό συμφέρον είναι πολύ πιο σημαντικό από το προσωπικό μου συμφέρον». Η αντίληψη εδώ για τη στάση του καλού πολίτη απέναντι στην κοινωνία και τους συνανθρώπους του έχει να κάνει με ένα άτομο που εργάζεται σκληρά, πληρώνει τους φόρους και φροντίζει για μεγαλύτερη παραγωγικότητα: «Καλός πολίτης είναι ο παραγωγικός πολίτης» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός), και παραγωγικός πολίτης είναι αυτός που «συνεισφέρει με όλες του τις δυνάμεις στον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός).

Ο καλός πολίτης, λοιπόν, σύμφωνα με τον ηθικό λόγο των Ελλήνων μελλοντικών εκπαιδευτικών, είναι ένα μοντέρνο άτομο που αναλαμβάνει έναν σύγχρονο οικονομικό ρόλο στην προσπάθεια του να βοηθήσει τη χώρα του. Ταυτόχρονα, στο ρόλο αυτό εμπλέκονται και οι παραδοσιακοί κανόνες για τον καλό πολίτη, σύμφωνα με τους οποίους το άτομο πρέπει να σέβεται τα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια του άλλου. Αυτό που δεν είναι καθόλου σαφές είναι σε ποιο βαθμό αυτή η αναπαράσταση του καλού πολίτη αναφέρεται στη συμβολή των γυναικών στην οικονομική πρόοδο. Στην πραγματικότητα, το πλαίσιο το οποίο διαγράφεται καθιστά μάλλον συγκεχυμένη και ασαφή τη θέση των γυναικών σε αυτό το λόγο για την ιδιότητα του πολίτη. Και δεν είναι τυχαίο ότι οι ίδιες οι γυναίκες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν ασχολήθηκαν καθόλου με την ηθική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη στις συζητήσεις τους.

Ο εξισωτικός «λόγος» και ο διαμαρτυρόμενος πολίτης

Ο εξισωτικός λόγος για την ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται στα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών, σε αυτά για τα οποία το κράτος πρέπει να νομοθετήσει, για να κατοχυρώσει τις προσωπικές ελευθερίες. Η αντίληψη που κυριαρχεί στο λόγο αυτό αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη που παρέχει στα άτομα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στην ελευθερία του λόγου, στην εργασία χωρίς διακρίσεις, στην εκπαίδευση κ.λπ., που προστατεύονται από τους νόμους και την κοινωνική πολιτική. Έτσι στο πλαίσιο του λόγου αυτού, εκφέρονται δεοντολογικές συζητήσεις για το αν τα δικαιώματα αυτά παρέχονται ή όχι και αν αφορούν όλα τα μέλη της κοινωνίας, πράγμα που φέρνει στο επίκεντρο την ισότητα ανάμεσα στους πολίτες, και κατά συνέπεια την ισότητα ανάμεσα στα φύλα.

Στις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς έγινε φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονταν τα δικαιώματα τους έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση ανάμεσα στο άτομο που συνειδητοποιεί τα συγκεκριμένα δικαιώματα και το οργανωμένο κράτος, το οποίο, με τη στάση του, συχνά δείχνει ότι αδιαφορεί γι' αυτά.

Τα κοινωνικά δικαιώματα, πάντως, αυτά δηλαδή που παρέχονται με τη μορφή του κράτους πρόνοιας, φάνηκε ότι δεν ενδιαφέρουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Ζώντας σε ένα κράτος το οποίο υπολείπεται κατά πολύ όσον αφορά παροχές σχετικές με την εκπαίδευση, την περίθαλψη, την ασφάλιση, και έχοντας μάθει να στηρίζονται στην ιδιωτική πρωτοβουλία, στην οποία επαφίεται και το ίδιο το κράτος, πιθανώς δεν θεωρούν απαραίτητο να διεκδικήσουν τα δικαιώματα αυτά, που κρίνονται σημαντικά σε ένα αφηρημένο επίπεδο και όχι στο επίπεδο της εκπλήρωσής τους. Αντίθετα, τα πολιτικά δικαιώματα, όπως η ελευθερία στο λόγο, την πληροφόρηση, τη διασκέδαση, θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά και έδωσαν τη δυνατότητα διατύπωσης του πολιτικού λόγου που είδαμε πιο πάνω. Όπως υποστήριξε ένας άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός, το να είσαι πολίτης «αφορά ένα συνονθύλευμα πρακτικών που εξασφαλίζουν ατομική ανεξαρτησία, ατομική ενεργοποίηση, πολιτική δράση, δυνατότητες κοινωνικής δράσης».

Και οι άνδρες και οι γυναίκες που συμμετείχαν στις ομάδες μίλησαν όχι μόνο για δικαιοσύνη, ισότητα και ειρήνη, αλλά και, για τα σωματικά, ψυχολογικά και πνευματικά δικαιώματα. Έγινε φανερό ότι θεωρούν απαραίτητα τα δικαιώματα αυτά, έτσι ώστε το άτομο να αισθάνεται ελεύθερο να συμμετάσχει πλήρως σε όλες τις πολιτισμικές, πολιτικές και δημόσιες πλευρές της ζωής. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι οι γυναίκες ιδιαίτερα διατύπωσαν με τη μεγαλύτερη σαφήνεια τον εξισωτικό λόγο, εκφράζοντας την ανάγκη τους για το σημαντικότερο δικαίωμα, το δικαίωμα «να δημιουργήσει κανείς μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει, σύμφωνα με την προσωπικότητα και τις ικανότητες του» (γυναίκα μελλοντική εκπαιδευτικός). Οι ίδιες επιπλέον εξέφρασαν την ανησυχία τους για τους κινδύνους που απειλούν τα δικαιώματα αυτά: «Ο πολίτης συχνά αισθάνεται ότι τα δικαιώματα του υπονομεύονται από τους νόμους» (γυναίκα μελλοντική καθηγήτρια), και: «Οι πολίτες πρέπει να μπορούν να διεκδικούν τα δικαιώματα τους - αν αυτά τα δικαιώματα σου τα παρέχουν κι εσύ δεν μπορείς να τα δεις, ή να τα διεκδικήσεις, αυτό δεν είναι σωστό» (γυναίκα μελλοντική καθηγήτρια).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, μια σειρά από αυταρχικές κυβερνήσεις στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από πολιτικές τοποθετήσεις, δημιούργησαν ιστορικά και κοινωνικά υποψίες για το ρόλο του κράτους, υποψίες που φάνηκαν καθαρά και στον εξισωτικό λόγο και στην κυριαρχία του πολιτικού λόγου.

Στο πλαίσιο του εξισωτικού λόγου πάντως, και απέναντι στον έντονο πολιτικό λόγο και τη σύλληψη του κριτικού πολίτη εκ μέρους των ανδρών συναδέλφων τους, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δομούν την έννοια του διαμαρτυρόμενου πολίτη, που είναι αυτός ο οποίος διεκδικεί τα δικαιώματα αυτά. Η ανασφάλεια που νιώθουν οι γυναίκες, η οποία οφείλεται σε αισθήματα αποκλεισμού και εκτοπισμού

τους στο περιθώριο της δημόσιας σφαίρας, επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο πραγματεύονται την έννοια του καλού πολίτη. Εδώ ο καλός πολίτης, αντί να χαρακτηρίζεται από παθητικό κονφορμισμό ή να εξαρτάται από τη βούληση του κράτους να φροντίσει για παροχές προς τον πολίτη, αγωνίζεται για να κατοχυρώσει τα δικαιώματά του. Και είναι η πρώτη φορά που οι γυναίκες που πήραν μέρος στις συζητήσεις αυτές μιλούν στο πρώτο πρόσωπο, περιγράφοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες: «Ο όρος πολίτης σημαίνει να διεκδικείς τα δικαιώματά σου, νομίζω ότι δεν διεκδικούμε αρκετά τα δικαιώματά μας. Πάρε εμένα, για παράδειγμα, σε μερικές περιπτώσεις, παρόλο που είχα το νόμο με το μέρος μου, με μεταχειρίστηκαν πολύ άσχημα. Μπορούσα νόμιμα να διεκδικήσω ορισμένα πράγματα, αλλά δεν τα κατάφερα. Ίσως γιατί ήμουν γυναίκα [...] ή ίσως δεν ήμουν αρκετά ικανή» (γυναίκα μελλοντική εκπαιδευτικός), και: «Η έννοια του πολίτη μου φέρνει στο νου την ανασφάλεια που αισθάνομαι κάθε φορά που θέλω να διεκδικήσω αυτά που θεωρούνται νόμιμα δικαιώματα του πολίτη. Όσες φορές ως πολίτης του ελληνικού κράτους προσπάθησα να διεκδικήσω κάτι, αισθάνθηκα απροστάτευτη» (γυναίκα μελλοντική εκπαιδευτικός).

Από τους τρεις λόγους για την ιδιότητα του πολίτη που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, δύο μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι καθαρά ανδρικοί λόγοι, ο πολιτικός και ο ηθικός, ενώ έντονα προσδιορισμένος από τη γυναικεία οπτική εμφανίστηκε ο εξισωτικός λόγος. Το ερώτημα που προβάλλει έντονο στο σημείο αυτό είναι: Πώς τοποθετούν τους εαυτούς τους στους λόγους αυτούς τα δύο φύλα; Πώς αισθάνονται ότι κατέχουν την ιδιότητα του πολίτη; Αν θελήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό με βάση την υιοθέτηση εκ μέρους των δύο φύλων κάποιου από τους τρεις λόγους που παραθέσαμε πιο πάνω, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, καθώς οι γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικοί συμμετέχουν κατεξοχήν στον εξισωτικό λόγο για την ιδιότητα του πολίτη, τοποθετούν τους εαυτούς τους σχεδόν αποκλειστικά στο πλαίσιο του λόγου αυτού και ταυτίζονται με τον διαμαρτυρόμενο πολίτη. Έγινε σαφές ότι και ο πολιτικός λόγος με τον κριτικό πολίτη και ο ηθικός λόγος με τον παραγωγικό πολίτη αντικατοπτρίζουν την ανδρική δημόσια σφαίρα, από την οποία οι γυναίκες είναι απύσες. Οι ίδιες δομούν μια πραγματικότητα, σύμφωνα με την οποία η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν βασικά συστατικά της ιδιότητας του πολίτη και, στην προσπάθειά τους να περιγράψουν την πραγματικότητα αυτή, εκφράζονται στο πρώτο πρόσωπο καταθέτοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τι είδους εμπειρίες είναι όμως αυτές; Τοποθετώντας τους εαυτούς τους στο λόγο για τον διαμαρτυρόμενο πολίτη, οι γυναίκες μιλούν κυρίως για τον αποκλεισμό τους από την ιδιότητα του πολίτη, για τα δικαιώματά τους και για την ισότητα. Μιλούν δηλαδή γι' αυτά που θα έπρεπε να απολαμβάνουν ως πολίτες, και τα οποία στερούνται. Είναι φανε-

ρό, και αποτελεί μια συγκλονιστική πραγματικότητα, ότι οι γυναίκες, και με την απουσία και με την παρουσία τους σε κάποιον από τους λόγους που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, αισθάνονται στο περιθώριο της ιδιότητας του πολίτη.

Είδη «λόγων» για την ισότητα και τις σχέσεις των φύλων

Ενδιαφέρον θα ήταν να εξετάσει κανείς στο σημείο αυτό αν και πώς πραγματεύονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί την έννοια της ισότητας των φύλων, πώς τη συνδέουν με την ιδιότητα του πολίτη, καθώς και αν θεωρούν ότι όλα αυτά που προσδιόρισαν οι ίδιοι ως χαρακτηριστικά του πολίτη αφορούν στον ίδιο βαθμό άνδρες και γυναίκες. Το μέρος εκείνο της συζήτησης που είχε κύριο θέμα τις σχέσεις των φύλων εξελίχθηκε σε τελείως διαφορετική ατμόσφαιρα σε σχέση με όλα τα προηγούμενα. Το ίδιο το θέμα μετέτρεψε το ευγενικό και ουδέτερο κλίμα που επικρατούσε σε μια ταραχώδη ανταλλαγή απόψεων, στην οποία όλα τα μέλη της κάθε ομάδας ήθελαν να πάρουν μέρος. Προσωπικές εμπειρίες, στάσεις και στερεότυπα, προοδευτικές ή παραδοσιακές αντιλήψεις, σκωπτική διάθεση στις ομάδες των ανδρών, πολύς θυμός και αγανάκτηση στις ομάδες των γυναικών, όλα αυτά μαζί γίνονται αντιληπτά από όποιον ή όποια προσπαθήσει να αποκωδικοποιήσει τα συγκεκριμένα δεδομένα.

Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων των συζητήσεων μπορεί κανείς να μελετήσει πολλά θέματα που αφορούν τις σχέσεις των φύλων σε συνδυασμό με την ιδιότητα του πολίτη. Οι αναπαραστάσεις της ανδρικής και της γυναικείας εικόνας στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα και στη μισθωτή εργασία, οι αξιολογήσεις των διαφορών των φύλων και η κριτική στην ανισότητα, οι στάσεις και αντιλήψεις για τις κοινωνικές αλλαγές, καθώς και απόψεις για το αν και πώς είναι δυνατόν να αλλάξει η κατάσταση είναι μερικά σημεία της πλούσιας θεματικής. Στο κομμάτι αυτό θα περιοριστούμε μόνο στον τρόπο με τον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αιτιολογούν τη διάκριση των φύλων.

Η συζήτηση για την ισότητα και για τις σχέσεις των φύλων έφερε στην επιφάνεια τρεις τάσεις ανάμεσα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που διαμόρφωσαν και πάλι τρεις διαφορετικούς λόγους για την ισότητα (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Είδη «λόγων» για την ισότητα και τις σχέσεις των φύλων

	Μελλοντικοί εκπαιδευτικοί	
	Άνδρες	Γυναίκες
Ο λόγος της «ανισότητας εις βάρος των γυναικών»	Αποδοχή μιας «μερικής ανισότητας» Έμφαση στη νομική κατοχύρωση της ισότητας	Ανισότητα σε όλες τις πτυχές της ζωής Έμφαση στις πατριαρχικές σχέσεις στην οικογένεια και την εργασία
Ο λόγος της «διαφοράς των φύλων»	Αγνόηση της ύπαρξης της ανισότητας Έμφαση στις διαφορές των φύλων	
Ο λόγος της «ανισότητας εις βάρος των ανδρών»	Ο άνδρας ως θύμα διακρίσεων Έμφαση στην ιδέα της παντοδύναμης και καταπιεστικής γυναίκας στην οικογένεια	
Οι αιτίες της ανισότητας και της διάκρισης των φύλων	α. Βιολογικές διαφορές β. Οι γυναίκες φταίνε	α. Στερεότυπα, κοινωνικοποίηση β. Εμείς φταίμε

Ο λόγος της «ανισότητας εις βάρος των γυναικών»

Το κυρίως μέρος των συζητήσεων εξελίχθηκε γύρω από την ιδέα ότι η θέση των δύο φύλων στην κοινωνία είναι διαφορετική, ότι οι γυναίκες υφίστανται διακρίσεις και ότι η ισότητα υπάρχει μόνο στη νομοθεσία. Με βάση τη λογική αυτή, η μεγάλη πλειονότητα των ανδρών και των γυναικών μελλοντικών εκπαιδευτικών παραδέχθηκε ότι υπάρχει κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στα φύλα με τις γυναίκες να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε όλους τομείς της ζωής, δηλαδή στην οικογένεια, την εργασία και την πολιτική.

Παρά το γεγονός ότι και οι μελλοντικοί καθηγητές και οι μελλοντικές καθηγήτριες μπορούσαν να εντοπίσουν την κοινωνική ανισότητα εις βάρος των γυναικών, εύκολα διαπιστώνει κανείς διαφορές στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται το φαινόμενο αυτό οι εκπαιδευτικοί των δύο φύλων. Οι άνδρες συλλαμβάνουν την έννοια μιας μερικής ανισότητας, η οποία καλύπτει κάποιες μόνο πλευρές της ζωής. Επιπλέον, εκτός σπανίων περιπτώσεων, αναφέρονται πάντα στην ύπαρξη της νομοθετημένης πλέον ισότητας ως γεγονότος αδιαμφι-

σβήτητου και δίνουν έμφαση στις πτυχές μιας συγκαλυμμένης διάκρισης: «Θεωρητικά, άνδρες και γυναίκες έχουν πια ίσα δικαιώματα. Το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι άλλο πράγμα», ή «Ανισότητα υπάρχει στον τρόπο με τον οποίο ο κοινωνικός περίγυρος, οι συγγενείς, οι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν τις γυναίκες, δεν υπάρχει στη νομοθεσία ή σε άλλες σχέσεις. Ενωώ, η ανισότητα δεν είναι εμφανής» και ακόμη: «Οι γυναίκες έχουν ίσα δικαιώματα στην οικογένεια, και με τη νομοθεσία και στην καθημερινή πράξη» ή: «Βλέπω διαφορά μόνον όσον αφορά τις εργαζόμενες γυναίκες».

Αυτή η αναφορά εκ μέρους των ανδρών στην τυπική ισότητα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν σκεφθεί κανείς ότι γίνεται από εκπροσώπους αυτών που κοινωνικά έχουν στα χέρια τους την ευθύνη της νομοθεσίας. Μοιάζει σαν να θέλουν από τη μια να δείξουν ότι, όσον αφορά τους άνδρες, ό,τι έπρεπε να γίνει προς την κατεύθυνση αυτή έχει πλέον συντελεστεί, και ότι, άρα, από την άλλη, δεν πρέπει να επιρρίπτει κανείς σε αυτούς την ευθύνη για τα οποιαδήποτε προβλήματα συναντούν οι γυναίκες.

Οι ίδιες οι μελλοντικές καθηγήτριες αναγνωρίζουν την ανισότητα μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Παρόλο που μία από αυτές τόνισε ότι «όλα αυτά δεν έχουν να κάνουν με άνδρες και γυναίκες, έχουν να κάνουν με τις ανθρώπινες σχέσεις γενικά», και ότι δεν της αρέσουν «τέτοια διλήμματα, οι άνδρες δεν είναι εκθροί», σχεδόν σε όλες τις γυναικείες ομάδες γενική ήταν η παραδοχή ότι η θέση των γυναικών στην κοινωνία δεν είναι αυτή που θα έπρεπε να ήταν: «Είναι φανερό ότι υπάρχει ανισότητα σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς. Υπάρχει μια εντύπωση ότι τα πράγματα έχουν αλλάξει, στην πραγματικότητα όμως δεν έχουν αλλάξει και τόσο. Κοινωνικά πάρα πολλά παραμένουν όπως ήταν», και: «αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει έναν άνδρα και μια γυναίκα που έχουν ίδιες ικανότητα με διαφορετικό τρόπο. Τον άνδρα τον εκτιμούν πιο πολύ». Ή, όπως τόνιστηκε σε μια γυναικεία ομάδα: «Υπάρχουν πολλές διαφορές. Πάρε, ας πούμε, τους άνδρες και τις γυναίκες, δεν έχουν ίσες δυνατότητες για συμμετοχή στη σφαίρα της πολιτικής [...] ή στην εκπαίδευση [...] ή στο χώρο εργασίας [...]. Πάρε, ας πούμε, τους πολιτικούς, ενώ οι γυναίκες είναι το 50% του πληθυσμού, πόσες έχουμε στη Βουλή;».

Τα παραπάνω αποσπάσματα, που σαφώς αποτελούν προϊόν προσωπικών εμπειριών, στοιχειοθετούν μια εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες βιώνουν τη διάκριση σε ποικίλες πτυχές της καθημερινής ζωής. Ο λόγος της ανισότητας εις βάρος των γυναικών, έτσι όπως εκφέρεται από τις μελλοντικές καθηγήτριες, είναι ο πιο καθαρά διατυπωμένος λόγος για τις κοινωνικές σχέσεις των φύλων. Όλα τα υπόλοιπα, όσα λέγονται, αλλά και όσα δεν λέγονται, ενισχύουν την άποψη που προκύπτει από τα αποσπάσματα αυτά.

Ο λόγος της «διαφοράς των φύλων»

Πρόκειται για αντίληψη που εκφράστηκε μόνον από άνδρες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και σύμφωνα με την οποία η άποψη ότι επικρατεί ανισότητα δεν ισχύει. Αντίθετα, για τους υποστηρικτές της αντίληψης αυτής, το πρόβλημα των σχέσεων των φύλων είναι ανύπαρκτο. Αυτό που πιθανώς παρατηρείται γύρω μας αφορά είτε βιολογικές διαφορές είτε προσωπικές προτιμήσεις και επιλογές άγνωστης αιτιολογίας. Τα συμφραζόμενα τους, βέβαια, αναιρούν σε πολλά σημεία και σε μεγάλο βαθμό την άποψη αυτή, οι ίδιοι όμως δεν φαίνονται να το συνειδητοποιούν. «Υπάρχει μια αντικειμενική και μια υποκειμενική ανισότητα. Υποκειμενική είναι αυτή που χρησιμοποιείται για ικανοποιήσει μερικούς στόχους που στην πραγματικότητα δεν ισχύουν. Αντικειμενική είναι η ανισότητα που αναμφίβολα ισχύει. Για παράδειγμα ο άνδρας δεν μπορεί να θηλάσει το μωρό.

- Αυτό δεν είναι ανισότητα, είναι διαφορά...
- Εντάξει, διαφορά. Αυτό δεν σημαίνει ότι αυτή η διαφορά έχει ως αποτέλεσμα την ανισότητα», ή

«Το γεγονός ότι περισσότεροι άνδρες θέλουν να σπουδάσουν θετικές επιστήμες, ενώ περισσότερες γυναίκες προτιμούν τα φιλολογικά είναι μια προσωπική επιλογή των γυναικών. Από τότε που είναι στο σχολείο, τα αγόρια προτιμούν τα μαθηματικά και τα κορίτσια τα γλωσσικά μαθήματα. Ίσως οι γονείς να επηρεάζουν», και

«Εγώ δεν βλέπω καμιά ανισότητα ανάμεσα στα φύλα στην Ελλάδα σήμερα. Ακόμη και στη Βουλή, νομίζω, υπάρχει ο ίδιος αριθμός ανδρών και γυναικών [...] βέβαια υπάρχουν μερικά επαγγέλματα που οι γυναίκες δεν μπορούν να κάνουν εξαιτίας της φυσικής κατασκευής τους, όπως για παράδειγμα πυροσβέστης κ.λπ. Γενικά, όμως, νομίζω ότι υπάρχει ισότητα».

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που διατύπωσαν τις παραπάνω απόψεις δεν επικαλούνται όπως οι συνάδελφοι τους της προηγούμενης κατηγορίας την τυπική ισότητα, για να υποστηρίξουν ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα διάκρισης εις βάρος των γυναικών. Αγνοούν αυτή καθαυτή την ύπαρξη της κοινωνικής ανισότητας αντιπροσωπεύοντας μια μεγάλη κατηγορία πολιτών οι οποίοι δομούν την πραγματικότητα κάτω από αυτή την οπτική των βιολογικών διαφορών, των «δοσμένων από τον Θεό».

Ο λόγος της «ανισότητας εις βάρος των ανδρών

Και στις δύο ανδρικές ομάδες εντοπίστηκε ένας μικρός πυρήνας συμμετεχόντων που υποστήριξαν με σθένος την ιδέα ότι οι άνδρες είναι θύματα ανισότητας. Χαρακτηριστικό του κλίματος που δημιουργήθηκε είναι το παρακάτω απόσπασμα της συζήτησης σε μια ομάδα:

«Και βέβαια υπάρχουν προκαταλήψεις και ανισότητα, αλλά εις βάρος των ανδρών!

- Βέβαια, εμείς πηγαίνουμε στο στρατό.
- Υπάρχουν περιπτώσεις που οι άνδρες καταπιέζονται, υποχωρούν στις γυναίκες.
- Τι εννοείς;
- Στην οικογένεια συμβαίνει πολύ συχνά.
- Τι συμβαίνει στην οικογένεια;
- Στην οικογένεια ο άνδρας καταπιέζεται στις περισσότερες περιπτώσεις. Η γυναίκα θα κάνει ό,τι θέλει».

Η παραπάνω σύλληψη της παντοδύναμης γυναίκας στην οικογένεια εντοπίστηκε πολλές φορές στην έρευνα αυτή, τόσο στα ποσοτικά, όσο και στα ποιοτικά δεδομένα. Όποτε χρειάστηκε να αναπαραστήσουν τη γυναικεία μορφή στην ιδιωτική σφαίρα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί κυρίως διαμόρφωσαν την εικόνα μιας δεσπόζουσας παρουσίας που ελέγχει την οικογενειακή ζωή. Συχνά, βέβαια, έπεσαν σε αντιφάσεις, υποστηρίζοντας, για παράδειγμα, σε μεγάλα ποσοστά ότι οι γυναίκες υφίστανται βία στην οικογένεια είτε ως παιδιά, είτε ως ενήλικες, η γενική αντίληψη ήταν όμως ότι οι γυναίκες ασκούν εξουσία στο χώρο του σπιτιού. Πρόκειται για μια στερεότυπη εικόνα, που καλλιεργείται και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η οποία όμως ταυτόχρονα εκφράζει τη δυσκολία που έχουν οι άνδρες να δημιουργήσουν με το γυναικείο φύλο σχέσεις ισότιμες.

Υποστηρίζοντας, όμως, την ιδέα της ανισότητας εις βάρος των ανδρών, οι μελλοντικοί καθηγητές δεν αρκέστηκαν σε παραδείγματα από την οικογενειακή ζωή, αλλά μίλησαν και για διακρίσεις εναντίον τους στο χώρο της εργασίας: «Υπάρχουν μερικά επαγγέλματα όπου οι γυναίκες μπορούν να κάνουν καριέρα, ενώ οι άνδρες δεν μπορούν» ή «Υπάρχει διάκριση υπέρ των γυναικών στο χώρο της εργασίας. Οι γυναίκες σήμερα έχουν ένα πολύ σημαντικό όπλο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην αγορά εργασίας και στην κοινωνική ζωή: την ομορφιά τους, το γεγονός δηλαδή ότι είναι το ωραίο φύλο. Είναι πολύ πιο εύκολο για μια γυναίκα να βρει δουλειά, μπορεί να κινητοποιήσει τους μηχανισμούς», ή ακόμη «Οι εργοδότες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις γυναίκες. Όταν, για παράδειγμα, υπάρχει μια θέση γραμματέως και παρουσιαστούν δέκα άτομα και ανάμεσα τους είναι και μια γυναίκα, ο εργοδότης θα προτιμήσει 100% τη γυναίκα, δεν θα δώσει σημασία στους άνδρες».

Η δυνατότητα βέβαια των γυναικών να κινητοποιήσουν προς το συμφέρον τους τους μηχανισμούς της αγοράς εργασίας περιορίζεται, από ό,τι φαίνεται από

τα παραπάνω παραδείγματα, μόνο στον κλάδο των γραμματέων. Η μικρή ομάδα, όμως; των ανδρών εκπαιδευτικών δεν δίστασε να γενικεύσει και να υποστηρίξει την αντίληψη της συλλογικής κυριαρχίας των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο. Τη στάση αυτή θα μπορούσε να ερμηνεύσει κανείς ως αντίδραση στο φόβο που προξενεί η διαρκώς αυξανόμενη γυναικεία παρουσία στην αγορά εργασίας, μια παρουσία που οι άνδρες βιώνουν προφανώς ως απειλή. Είναι εμφανές ότι για ορισμένους είναι δύσκολο να αντιμετωπίσουν με ευελιξία τις κοινωνικές αλλαγές. Παρόλο που μόνο μια μικρή μειοψηφία από τους συμμετέχοντες φάνηκε να συμφωνεί με τις απόψεις αυτές, το κλίμα που δημιουργήθηκε προκάλεσε την εξής αντίδραση: «Είναι αλήθεια, όλα αυτά είναι αλήθεια. Η αξιοκρατία καταστρατηγείται πολλές φορές. Και το βλέπω να έρχεται, αντί να μιλάμε για την ισότητα των φύλων, όπως κάνουμε σήμερα, προβλέπω ότι σε μερικά χρόνια θα οργανωθεί ανδρικό κίνημα, για να γίνουν οι άνδρες ίσοι με τις γυναίκες».

Η συζήτηση για την ισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες αποκάλυψε πολλές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι σχέσεις των φύλων. Έγινε φανερό ότι πρόκειται για σχέσεις πατριαρχικές που χαρακτηρίζονται από την ανδρική υπεροχή και τη γυναικεία υποταγή, μια εικόνα που δομήθηκε με το λόγο και αυτών που την παραδέχθηκαν και τη σκιαγράφησαν και αυτών που την αρνήθηκαν. Και αναπαριστούν με ιδιαίτερα ζωντανό τρόπο την κατάσταση που επικρατεί ακόμη και σήμερα τα παρακάτω δύο αποσπάσματα. Το ένα ανήκει σε άνδρα μελλοντικό εκπαιδευτικό και το άλλο σε γυναίκα, έχουν δε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί αναφέρονται στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, στο χώρο δηλαδή τον οποίο κάποιος θεώρησαν ως γυναικείο βασίλειο:

«Υπάρχουν μερικά ζευγάρια που είναι πιστά στην παράδοση. Μέσα στην οικογένεια ο άνδρας πρέπει να είναι αληθινός «άνδρας» και η γυναίκα αληθινή «γυναίκα». Γενικά η γυναίκα δεν πρέπει να σηκώνει κεφάλι» (άνδρας μελλοντικός εκπαιδευτικός), και:

«Μέσα στην οικογένεια η γυναίκα εξακολουθεί να αγωνίζεται για τα δικαιώματά της, ενώ αυτά τα ίδια δικαιώματα ισχύουν ήδη προ πολλού για τους άνδρες» (γυναίκα μελλοντική εκπαιδευτικός).

Αυτή ακριβώς η επίγνωση εκ μέρους της μελλοντικής καθηγήτριας για τα μειωμένα δικαιώματα των γυναικών μέσα στην οικογένεια αποτελεί το κυριότερο συμπέρασμα στο οποίο θα μπορούσε να καταλήξει η εισήγηση αυτή. Είναι φανερό ότι, όσο η έννοια της δημοκρατίας συνδέεται μόνο με την ανδρική δημόσια σφαίρα, οι γυναίκες θα βιώνουν διακρίσεις και καταπίεση σε όλους τους τομείς της ζωής και μόνο μια διεύρυνση της έννοιας, ώστε να συμπεριλαμβάνει και τον ιδιωτικό χώρο είναι δυνατόν να τις καταστήσει ισότιμους πολίτες.

Και οι αιτίες;

Τελειώνοντας θα ήθελα να αναφερθώ χωρίς σχόλια στους τρόπους με τους οποίους οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του δείγματος μας προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στα φύλα και τις διακρίσεις εις βάρος των γυναικών. Τρεις, κυρίως, διαφορετικοί λόγοι διαμορφώθηκαν και πάλι, κατά τη διάρκεια της συζήτησης για το θέμα αυτό.

Αιτία 1η: οι βιολογικές διαφορές

Κατεξοχήν άνδρες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη αυτή. Υποστήριξαν ότι οι όποιες διαφορές υπάρχουν σήμερα στην κοινωνική θέση των δύο φύλων οφείλονται στη φύση και στις βιολογικές τους διαφορές:

«Πρέπει να παραδεχθούμε ότι αυτές οι διαφορές ισχύουν. Το γεγονός ότι μια γυναίκα είναι διαφορετικό ον βιολογικά απαιτεί να παραμένει στο σπίτι, με την οικογένεια της και να μεγαλώσει τα παιδιά της», και:

«Συνήθως, βιολογικά εμείς οι άνδρες είμαστε πιο δραστήριοι. Αντιλαμβανόμαστε καλύτερα διοικητικά θέματα», ή:

«Θέλω να προσθέσω κάτι. Ένας άνδρας σε τέτοιου είδους επαγγέλματα (εννοεί επικίνδυνα, όπως αστυνομικός) δεν κινδυνεύει και τόσο όσο μια γυναίκα, εξαιτίας της φυσικής του κατασκευής. Η γυναίκα κινδυνεύει να της επιτεθούν, να τη βιάσουν κ,λπ. Κάνω λάθος;».

Αίτια 2η: η κοινωνικοποίηση και τα στερεότυπα

Γυναίκες κυρίως συζήτησαν για τον τρόπο κοινωνικοποίησης και για τα κοινωνικά στερεότυπα, ως παράγοντες που επηρεάζουν τις διαφορές στην κοινωνική θέση των φύλων. Υπήρξε πληθώρα απόψεων και επιχειρημάτων προς την κατεύθυνση αυτή, από τις οποίες παρουσιάζουμε τις πιο αντιπροσωπευτικές:

«Δεν πρέπει να ξεχνάμε και κάτι άλλο. Τα ανδρικά και τα γυναικεία πρότυπα συμπεριφοράς. Πιστεύω ότι αυτοί οι παραδοσιακοί ρόλοι υπήρχαν στο παρελθόν και θα υπάρχουν και στο μέλλον».

«Είναι πολύ σημαντικό το πώς μεγαλώνουμε. Τα αγόρια πάντα διαπαιδαγωγούνται διαφορετικά, οι γονείς τους παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία στη ζωή, σε όλες τις πλευρές».

«Καταρχήν νομίζω ότι υπάρχει διαφοροποίηση των φύλων μέσα στην οικογένεια, το έχω δει πολλές φορές, η οικογένεια στηρίζει το αγόρι για να σπουδάσει και να προχωρήσει, γιατί θεωρείται ότι ο άνδρας κερδίζει το ψωμί της οικογένειας».

Αιτία 3η: οι γυναίκες φταίνε

Υπήρξε το μοναδικό σημείο, στο οποίο διαπιστώθηκε συμφωνία στις απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών: οι άνδρες κατηγορούν τις γυναίκες ως υπεύθυνες για τη μειονεκτική τους θέση και οι γυναίκες ενοχοποιούν τους εαυτούς τους για τους ίδιους λόγους. Σύμφωνα με τους μελλοντικούς καθηγητές, οι γυναίκες δεν θέλουν τις υπευθυνότητες, γι' αυτό και αποφεύγουν τα απαιτητικά επαγγέλματα, προτιμούν να χρησιμοποιούν τα σωματικά τους πλεονεκτήματα και όχι τις ικανότητες τους στο χώρο της εργασίας, αρνούνται την ισότητα:

«Οι γυναίκες φταίνε, δεν θέλουν να αντιμετωπίσουν υπευθυνότητες».

«Οι γυναίκες φταίνε, προτιμούν να κάνουν οικογένεια παρά καριέρα».

«Οι γυναίκες φταίνε, αυτές διαλέγουν τέτοια επαγγέλματα».

«Οι γυναίκες φταίνε, θέλησαν να κάνουν άλματα»..,

«Και τι νομίζετε, αν μια γυναίκα διεκδικούσε τα δικαιώματα της δεν θα πετύχαινε; Οι γυναίκες φταίνε αν δεν διεκδικούν αρκετά τα δικαιώματα τους».

Από την άλλη μεριά οι γυναίκες χρησιμοποιούν τα ίδια περίπου επιχειρήματα για να εξηγήσουν τη μειονεκτική τους θέση:

«Εμείς φταίμε, δεν διεκδικούμε αρκετά».

«Εμείς φταίμε, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε τη μειονεκτική μας θέση, πρέπει να διεκδικήσουμε».

«Οι γυναίκες φταίνε, αυτές μεγαλώνουν και διαπαιδαγωγούν τη νεότερη γενιά, αυτές πρέπει να διδάξουν τους νέους ρόλους στα παιδιά τους».

«Εμείς φταίμε, δεν έχουμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας».

«Εμείς φταίμε, κάνουμε συμβιβασμούς».

«Το γυναικείο κίνημα έκανε ένα σωρό λάθη, ζητήσαμε πάρα πολλά».

Συμπεράσματα

Η παρουσίαση των παραπάνω δεδομένων επιτρέπει να καταλήξει κανείς σε δύο κεντρικά συμπεράσματα:

- a. Ο τρόπος με τον οποίο δομούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τους λόγους για την ιδιότητα του πολίτη είναι φανερό ότι καθιστά προβληματική την τοποθέτηση των γυναικών σε αυτούς. Από ό,τι διαπιστώθηκε, ούτε οι μελλοντικοί καθηγητές ούτε οι μελλοντικές καθηγήτριες είχαν στο νου τους τις γυναίκες, όταν μίλησαν για πολιτική, δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ακόμη και όταν χρησιμοποίησαν το πρώτο πρόσωπο, οι γυναίκες το έκαναν για να τονίσουν τον αποκλεισμό τους από την πλήρη ιδιότητα του πολίτη.

β. Προβληματικός είναι, όμως, και ο τρόπος με τον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εκφέρουν τους λόγους για τις σχέσεις των φύλων, καθώς φάνηκε ότι δομούν μια εικόνα της κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ανισότητα και πατριαρχικές σχέσεις. Γεγονός είναι ότι αναπαράγουν την κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν, πράγμα που είναι ίσως ως ένα σημείο φυσικό. Η δυσκολία ξεκινά από τη στιγμή που θεωρεί κανείς ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μεταφέρουν τις ιδέες των κοινωνικών αλλαγών στις επόμενες γενιές. Όσον αφορά τις σχέσεις των φύλων, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η συνειδητοποίηση αυτών των αλλαγών εκ μέρους κυρίως των ανδρών εκπαιδευτικών του δείγματος μας αποδείχθηκε προβληματική, καθώς, από ό,τι φάνηκε, δυσκολεύονται να αντιληφθούν στις πραγματικές της διαστάσεις τη μεταβαλλόμενη θέση των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί από την άλλη, ενοχοποιώντας τους εαυτούς τους σε μεγάλο βαθμό, αναλαμβάνουν σχεδόν αποκλειστικά τις ευθύνες της προβληματικής τους θέσης.

Είναι γεγονός ότι και οι μεν και οι δε έπεσαν σε αντιφάσεις εκφράζοντας τις απόψεις τους. Και η άρση αυτών ακριβώς των αντιφάσεων πρέπει να αποτελέσει το στόχο οποιασδήποτε μελλοντικής παρέμβασης με θέμα τη δημοκρατία και την ισότητα των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης. Για να συνειδητοποιήσουν οι άνδρες ότι η τυπική ισότητα και οι νομοθετικές ρυθμίσεις δεν επηρεάζουν τις πατριαρχικές σχέσεις στην οικογένεια και την αγορά εργασίας, και ότι δεν μπορούν να συζητούν για δημοκρατία, όταν με τις παραδοσιακές τους αντιλήψεις για τις σχέσεις των φύλων αποκλείουν από την ιδιότητα του πολίτη τον μισό πληθυσμό της γης. Αλλά και για να συνειδητοποιήσουν οι γυναίκες ότι, όσο ενοχοποιούν τους εαυτούς τους για την κατάσταση την οποία βιώνουν, όσο υποστηρίζουν ότι οι άνδρες, τους οποίους καταγγέλλουν ότι δεν τους συμπαράστέκονται, δεν πρόκειται να αλλάξουν ποτέ, δεν θα μπορέσουν να συλλάβουν το πρόβλημα τους στις νέες του διαστάσεις. Δεν θα συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, ότι οι διεκδικήσεις πρέπει να στοχεύουν στην επαδιαπραγμάτευση της έννοιας της δημοκρατίας, ώστε να συμπεριλαμβάνει αυτονόητα και την ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς της ζωής και μάλιστα την ισότητα στην ιδιωτική σφαίρα, και ότι η αλλαγή στις σχέσεις των φύλων είναι ένα θέμα που άνδρες και γυναίκες πρέπει να αντιμετωπίσουν ως κοινό πρόβλημα.

1. Περισσότερα για τα στοιχεία και τις αναλύσεις που παρατίθενται στα κεφάλαια 1 και 2 της εργασίας βρίσκει κανείς στο Arnot, Deliyianni-Kouimtzis και Ζίογου (1995).
2. Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτείται από το Τμήμα Ανθρώπινων Πόρων, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ως ένα από τα

προγράμματα που προώθησε το Γραφείο Ίσων Ευκαιριών. Η χρηματοδότηση αποφασίστηκε στο πλαίσιο του 3ου Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος, στόχος του οποίου ήταν να προωθήσει τη μεγαλύτερη ισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες.

3. Πλήρη περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε κατά την εκπόνηση της έρευνας, καθώς και τα αποτελέσματα του ποσοτικού μέρους μπορεί να βρει κανείς στο Arnot, Deliyianni-Kouimtzis και Ziogou (1995).
4. Για μια σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών από πέντε διαφορετικές χώρες σχετικά με το θέμα της ιδιότητας του πολίτη και την έννοια του καλού πολίτη, βλ. Arnot, Araujo, Deliyianni-Kouimtzis και Ziogou (1995).

Βιβλιογραφία

- Arnot M. (1994), «Feminism and Democratic Education» στο J. Santome Tores (επιμ.) *Rethinking Education*, Murata Press, Madrid.
- Arnot M. (1995α), «Feminist Values and Democratic Educations», Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο για τη Συνεκπαίδευση, Valencia.
- Arnot M. (1995β), «Φεμινισμός και Δημοκρατία» στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα.
- Arnot M., Deliyanni-Kouimtzis K., Ziogou R. (1995), *Promoting Equality Awareness: women as citizens*, Final Report, Equal Opportunities Unit, European Commission, Brussels, Ιούνιος.
- Arnot M., Araujo H., Deliyanni-Kouimtzis K., Tome A., Rowe G. (1995), «Gender and the discourses of Citizenship used by teachers in five European countries», Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Βουδαπέστη, 30.8 - 2.9.1995.
- Bustelo C. (1992), «Spain: changing women, changing society», *Women of Europe 70* (1992), σ. 39-42.
- Λάμψα Ρ. (1992), «Ελλάδα», *Women of Europe 70* (1992), σ. 53-60.
- Mossuz-Lavau J. (1992), «European Women in 1992: in transformation» *Women of Europe 70* (1992), σ. 12-21.
- Pateman C. (1980), *The Disorder of Women*, Polity Press, Cambridge.
- Pateman C. (1988), *The Sexual Contract*, Polity Press, Cambridge.
- Phillips A. (1991), *Engendering Democracy*, Polity Press, Cambridge.
- Phillips A. (1993), *Democracy and Difference*, Polity Press, Cambridge.
- Yeatman A. (1990), *Bureaucrats, Technocrats and Democrats*, Allen & Unwin, Sydney.

Θεματική 1.1.1. Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Δελγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ., Δαλακούρα, Α. & Χασεκίδου, Θ. (2002). Απόψεις εφήβων για το φύλο και την ιδιότητα του πολίτη: διαμορφώνοντας εικόνες της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας, στο Α. Ε. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος, Κ. Χάρης & Ν. Δ. Ζούκης (Επιμ.), Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα 2-4 Νοεμβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός.

Απόψεις Εφήβων για το Φύλο και την Ιδιότητα του Πολίτη: Διαμορφώνοντας Εικόνες της Ιδιωτικής και της Δημόσιας Σφαίρας

B. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου, Α. Δαλακούρα, Θ. Χασεκίδου

Εισαγωγή

Η μελέτη της ιδιότητας του πολίτη, τόσο ως έννοιας με κοινωνιολογικές και πολιτικές σημασίες και λειτουργίες, όσο και ως βασικού στοιχείου της εκπαίδευσης, βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος της διεθνούς βιβλιογραφίας κατά την τελευταία δεκαετία. Πέρα από θεωρητικές προσεγγίσεις και τοποθετήσεις ειδικότερα σε ό,τι έχει σχέση, με το σχολείο προτείνονται νέες προοπτικές και προσεγγίσεις, που έχουν ως στόχο την κοινωνικοποίηση των νεαρών πολιτών με τρόπο που θα τους επιτρέπει να ζουν και να ενεργούν σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2000).

Η ισότητα των φύλων σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής αποτελεί αδι-αμφισβήτητη αναπόσπαστο στοιχείο κάθε δημοκρατικής κοινωνικής δομής. Κατά συνέπεια, μέσα στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου συμπεριλαμβάνεται τόσο η ενημέρωση και συνειδητοποίηση εκ μέρους της νεότερης γενιάς της θέσης των ανδρών και των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες, όσο και η προώθηση της αντίληψης για την αναγκαιότητα ισότιμων σχέσεων των φύλων σε μια δημοκρατία. Για να προχωρήσει, όμως, κανείς σε προτάσεις για αλλαγές στις μεθόδους, με τις οποίες το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει το θέμα αυτό, είναι απαραίτητη η διερεύνηση του επιπέδου ενημέρωσης και κατανόησης της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη σε συνδυασμό με την προώθηση της ισότητας των φύλων, εκ μέρους αυτών που είναι είτε φορείς, είτε αποδέκτες των αλλαγών.

Η παρούσα εργασία, επιχειρεί:

- α. να καταθέσει τις βασικές αρχές και θέσεις του σύγχρονου θεωρητικού προβληματισμού για την ιδιότητα του πολίτη, την εκπαίδευση και το φύλο
- β. να παρουσιάσει μια έρευνα με θέμα τις απόψεις εφήβων μαθητών και μαθητριών για τη θέση ανδρών και γυναικών στην ελληνική κοινωνία και
- γ. να συνδέσει τα ευρήματα της έρευνας με φεμινιστικές αναλύσεις για τη σχέση ανάμεσα στην ιδιότητα του πολίτη και την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

Πολιτικές ταυτότητες, ταυτότητες φύλου και σχολείο: μια φεμινιστική προσέγγιση

Πώς θα μπορούσε να προσδιορίσει κανείς την ιδιότητα του πολίτη; Διάφοροι ορισμοί της έννοιας προτείνονται από παλιότερους και νεότερους θεωρητικούς

και συγγραφείς (Marshall, 1950; Heater, 1990). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας παραδοσιακά δίνει έμφαση κυρίως στη συμμετοχική και ενωτική της πλευρά, περισσότερο ριζοσπαστικοί συγγραφείς έχουν πρόσφατα την τάση να περιγράφουν την ιδιότητα του πολίτη ως μια δύναμη αποκλεισμού, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία «εν μέρει» ή «μη πολιτών» (Lister, 1995). Οι φεμινιστικές αναλύσεις για την ιδιότητα του πολίτη υποστηρίζουν, ότι οι τάσεις αποκλεισμού είναι αυστηρά προσδιορισμένες ως προς το φύλο (Philips, 1992; Pateman, 1988). Στο επίκεντρο των προσεγγίσεων βρίσκεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα που δομήθηκε από τους Ευρωπαίους πολιτικούς φιλοσόφους και που προσδιόρισε τον καταμερισμό των ρόλων και της επιρροής ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες στις δυτικές κοινωνίες (Philips, 1991; Pateman, 1980; Dillabough & Arnot, 2000). Πρόκειται για ένα διαχωρισμό που αποκλείει την οικογενειακή ζωή από το δημόσιο πλαίσιο και από την ταυτότητα του πολίτη και άρα και από την ίδια τη δημοκρατία. Με βάση τη λογική αυτή, οι γυναίκες θεωρούνται ως εισβολείς, κάθε φορά που επιχειρούν να διεισδύσουν στον ανδρικό δημόσιο χώρο (Foster, 1996), γεγονός το οποίο, με τη σειρά του, προσδιορίζει τον αποκλεισμό τους από μια ισότιμη ιδιότητα του πολίτη. Η κατάσταση θα μπορούσε να αλλάξει, μόνο αν αμφισβητηθεί και ανατραπεί η βάση αυτών των κατηγοριοποιήσεων και καταμερισμών (Pateman, 1988). Έτσι, στο πλαίσιο αυτής της επανεξέτασης, προτείνεται ως λύση ο επαναπροσδιορισμός και η διεύρυνση του όρου ιδιότητα του πολίτη, με στόχο να συμπεριληφθούν σ' αυτόν και οι αξίες της ιδιωτικής σφαίρας και των ιδιωτικών σχέσεων που προσδιορίζουν τις γυναικείες ταυτότητες (Arnot, 1994).

Η παραπάνω διευρυμένη προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη συνδέεται άμεσα και με τις νεότερες απόψεις για την αγωγή (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2000). Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται όλο και περισσότερο συνείδηση ότι δεν είναι δυνατόν να διαμορφώσει κανείς μια πολιτική για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, χωρίς να λάβει υπόψη τις συζητήσεις για την επίδραση του παράγοντα φύλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών και τη σχέση ανάμεσα στην ανδρική δύναμη και εξουσία και την κατασκευή του σύγχρονου πολίτη στο σχολείο (Elshtain, 1981). Για τη φεμινιστική οπτική, οι μέθοδοι και το πλαίσιο που χρησιμοποιεί το σχολείο για να διαμορφώσει τις ταυτότητες των μαθητών και μαθητριών ως ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο φύλο και ως πολιτών αποτελούν θέματα κεντρικής σημασίας. Κριτικές αναλύσεις για το σχολείο, για παράδειγμα, είχαν και έχουν την τάση να αγνοούν την «πολιτική» σημασία των γυναικείων σφαιρών επιρροής, ενώ, όπως φάνηκε πιο πάνω, κάθε ανάλυση που στηρίζεται σε παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο και τον προσορισμό των φύλων συναντά δυσκολίες στο να λάβει υπόψη τις γυναίκες ως πολίτες (Arnot, 1999; Arnot & Dillabough, 2000).

Αυτές οι παραδοσιακές αντιλήψεις, που επηρέασαν τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες του τελευταίου αιώνα, με βάση τις οποίες ακόμη και σήμερα το σχολείο μορφώνει τους αυριανούς πολίτες, εξακολουθούν να επιδρούν στις σχολικές κουλτούρες, διαιρώντας και διαφοροποιώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες μεταξύ τους και διαμορφώνοντας τις ταυτότητές τους ως πολιτών. Πρόκειται για σχολικές κουλτούρες που παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων σχέσεων ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, και, κατά συνέπεια, της ανδρικής και γυναικείας ιδιότητας του πολίτη (Pateman, 1997).

Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη γεννά διάφορα ερωτήματα σε σχέση με την εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα. Με ποιους τρόπο, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς, κατασκευάζεται ο πολίτης στο σχολικό πλαίσιο; Πώς επηρεάζουν οι φανερές και συγκαλυμμένες πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα παιδιά ως πολίτες-μαθητές και ως αυριανούς πολίτες-εργαζόμενους; Ποιος είναι ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση τέτοιων “εξαρτώμενων” ταυτοτήτων της ιδιότητας του πολίτη; Ποιες δυνατότητες έχει η εκπαίδευση ως θεσμός σήμερα, για να προωθήσει την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας του πνεύματος και μια αίσθηση πολιτικής αυτονομίας και όχι την υποταγή και την εξάρτηση;

Η σύγχρονη έρευνα δείχνει ενδιαφέρον για τη μελέτη της νεανικής ηλικίας σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη. Ήδη από την δεκαετία του 60 η νεολαία θεωρήθηκε από την έρευνα ως δύναμη ικανή να προκαλέσει κοινωνική αλλαγή, και επομένως, η χρονική περίοδος της μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλική ζωή ιδανική για την εξέταση πολιτικών θεμάτων. Η έρευνα τις τελευταίες δύο δεκαετίες δίνει έμφαση στην δια βίου ευελιξία και στη σπουδαιότητα του κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου όπου μεγαλώνουν τα παιδιά και επικεντρώνει στη μελέτη τόσο των πολιτικών ιδεολογιών, της πολιτικής συμμετοχής και της κοινωνικής υπευθυνότητας των νεαρών ατόμων, όσο και των αξιών, στάσεων και αναπαραστάσεων που αυτά διαμορφώνουν για την ιδιότητα του πολίτη και τη δημόσια σφαίρα (Flanagan & Sherrod, 1998). Είναι γεγονός ότι υπάρχουν πολλές έρευνες για την επίδραση του σχολείου στη διαμόρφωση των κοινωνικών στάσεων των μαθητών και μαθητριών, και αρκετές από αυτές επικεντρώνουν στην προσπάθεια ανίχνευσης της πολιτικής ενημέρωσης και εμπλοκής (βλ. για παράδειγμα Yates & Youniss 1998; Weiss, 1999; Flanagan, Bowes, Honsson, Csapo & Sheblanova, 1998, Rosenthal, Feiring & Lewis, 1998). Τις περισσότερες φορές, όμως, λείπει η κριτική κοινωνιολογική ανάλυση των στάσεων αυτών, γεγονός που ενισχύεται επιπλέον από το ότι στην έρευνα για την ιδιότητα του πολίτη το κέντρο βάρους βρίσκεται συνήθως στο περιεχόμενο των προγραμμάτων διδασκαλίας (δηλαδή στο τι διδάσκονται οι αυριανοί πολίτες) παρά στην οπτική εκείνων για τους οποίους σχεδιάζονται τα προγράμματα αυτά. Αντίθετα, η έρευνα της Bonder (2000)

για τις αναπαραστάσεις της ιδιότητας του πολίτη που δομούν μαθήτριες εφηβικής ηλικίας στην Αργεντινή, αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα προσέγγισης των προβληματισμών και επιδιώξεων των νεαρών ατόμων για ισότητα, μεγαλύτερη συμμετοχή ως πολιτών και σεβασμό της προσωπικής ελευθερίας.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω, η οποία διερευνά τις στάσεις, αξίες και αναπαραστάσεις εφήβων για την ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα και τη συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στις σφαίρες αυτές.

Η έρευνα

Σκεπτικό και στόχοι της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος με θέμα την εκπαίδευση, την ιδιότητα του πολίτη και τον παράγοντα φύλο, που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας την περίοδο 1998-2000. Βασίζεται στο σκεπτικό ότι κάθε παρέμβαση στα διδακτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριλαμβάνουν στη διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη και την ισότητα των φύλων, πρέπει να λαμβάνει υπόψη την οπτική γωνία των μαθητών και των μαθητριών για τα παραπάνω θέματα. Στην πραγματικότητα, η έρευνα αυτή έρχεται να ολοκληρώσει την πληροφόρησή μας για τις απόψεις των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσον αφορά την ισότητα των φύλων στην ελληνική κοινωνία και την ιδιότητα του πολίτη, συμπληρώνοντας τα αποτελέσματα που είχαν προκύψει από προηγούμενη μελέτη με αντικείμενο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα αυτά (σχετικά με τα ευρήματα της παραπάνω μελέτης βλ. Δεληγιάννη, Ζιώγου και Αθανασιάδου, 1997; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998).

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τις αξίες και αναπαραστάσεις των εφήβων για την ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα, έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο

- των γνώσεών τους και της ενημέρωσής τους για τη θέση των γυναικών στην κοινωνία
- των εντυπώσεων τους για τη μεταβαλλόμενη θέση των γυναικών και τις αλλαγές στις σχέσεις των φύλων
- των απόψεών τους για τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες γυναικών (και ανδρών)
- των επιχειρημάτων με τα οποία οι ίδιοι-ες ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα

Δείγμα και μέθοδος

Στην έρευνα πήραν μέρος 1044 μαθητές και μαθήτριες Γ' τάξης Γυμνασίου και Α' και Β' Λυκείου (438 αγόρια και 606 κορίτσια ηλικίας 15-17 ετών) που φοιτούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια όλης της χώρας κατά το σχολικό έτος 1998-99 (βλ. πίνακα 1). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία αστικών, ημιαστικών, αγροτικών και ημιαγροτικών περιοχών και τα νεαρά άτομα που πήραν μέρος προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από οικογένειες μεσαίου και κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου¹.

Πίνακας 1: Σύνθεση του δείγματος. Φύλο και Σχολική τάξη

ΤΑΞΗ	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
3η Γυμνασίου	191 (44,2)	223 (36,8)	417 (39,8)
1η Λυκείου	161 (37,3)	221 (36,5)	382 (36,8)
2α Λυκείου	80 (18,5)	162 (26,7)	248 (23,7)
Σύνολο	432 (41,6)	606 (58,4)	1038 (100)

Οι έφηβοι συμπλήρωσαν ημιδομημένο ερωτηματολόγιο με το οποίο τους ζητήθηκε να διατυπώσουν:

- τις γνώσεις και την ενημέρωσή τους για τη συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στη δημόσια ζωή και τη μισθωτή εργασία, καθώς και για το νομικό πλαίσιο που διέπει τη γυναικεία εργασία και τη σφαίρα της οικογένειας·
- τις αξίες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις τους για την κοινωνική θέση ανδρών και γυναικών στην ελληνική κοινωνία·
- τις απόψεις τους για τους στόχους της εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να ενημερωθούν για τα παραπάνω θέματα στο σχολείο.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις εκείνες του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στις αξίες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των εφήβων για την ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα.

¹ Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το δείγμα, τη μέθοδο και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας, καθώς και για το σύνολο του προγράμματος, βλ. Ζώγου-Καραστεργίου, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Δαλακούρα, Δανιηλίδου & Χασεκίδου-Μάρκου (2000).

Αποτελέσματα

Εικόνες της δημόσιας σφαίρας

Όταν ρωτήθηκαν για το επίπεδο επιρροής των ανδρών στους τομείς της δημόσιας ζωής, αγόρια και κορίτσια του δείγματος στη συντριπτική τους πλειοψηφία, φάνηκε να συμφωνούν ότι οι άνδρες ασκούν πολύ μεγάλη επιρροή στα κέντρα λήψης αποφάσεων που έχουν να κάνουν με την οικονομική (86,6%) και την εξωτερική (76,6%) πολιτική. Επιπλέον, επτά στα δέκα νεαρά άτομα θεωρούν ότι οι άνδρες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική και την πολιτική για την υγεία, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό υποστηρίζει ότι είναι μεγάλη η επιρροή του ανδρικού φύλου στους τομείς της πολιτικής για τους πρόσφυγες και της περιβαλλοντικής πολιτικής (42,5% και 45,7% αντίστοιχα). (βλ. πίνακα 2)

Πίνακας 2. Απόψεις αγοριών και κοριτσιών για την επιρροή των ανδρών σε τομείς της δημόσιας ζωής (Πολύ μεγάλη και μεγάλη επιρροή)

	Αγόρια (N=410)	Κορίτσια (N=573)	Σύνολο (N=983)
Οικονομική πολιτική	(348) 85,1	(507) 87,7	(855) 86,6
Εξωτερική πολιτική	(302) 73,7	(450) 78,7	(752) 76,6
Πολιτική για την υγεία	(286) 69,8	(386) 67,4	(672) 68,4
Εκπαιδευτική πολιτική*	(264) 64,2	(413) 72,3	(677) 68,9
Πολιτική για τους πρόσφυγες	(163) 40,4	(251) 44,0	(414) 42,5
Πολιτική για το περιβάλλον	(191) 46,8	(257) 44,9	(448) 45,7

*Στατιστικά σημαντική διαφορά: $\chi^2= 6,94$, $P<0,008$

Από την άλλη μεριά, όσον αφορά την άποψη τους για το βαθμό στον οποίο οι γυναίκες ασκούν επιρροή στους ίδιους τομείς της δημόσιας ζωής, αγόρια και κορίτσια στην πλειοψηφία τους (70,9%) συμφώνησαν ότι η πολιτική για το περιβάλλον είναι ο χώρος που επηρεάζει το γυναικείο φύλο. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς μαθητές και μαθήτριες θεωρούν μεγάλη την επιρροή των γυναικών στην πολιτική για την υγεία και την εκπαιδευτική πολιτική (53,7 και 56,2 αντίστοιχα), ενώ οι υπόλοιποι τομείς της δημόσιας ζωής συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά του δείγματος (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3. Απόψεις αγοριών και κοριτσιών για την επιρροή των γυναικών σε τομείς της δημόσιας ζωής (Πολύ μεγάλη και μεγάλη επιρροή)

	Αγόρια (N=410)	Κορίτσια (N=573)	Σύνολο (N=983)
Πολιτική για την υγεία ⁽¹⁾	(170) 43,5	(347) 60,8	(517) 53,7
Εκπαιδευτική πολιτική ⁽²⁾	(193) 49,2	(352) 60,9	(545) 56,2
Οικονομική πολιτική ⁽³⁾	(135) 34,3	(275) 47,7	(410) 42,3
Εξωτερική πολιτική ⁽⁴⁾	(82) 21,3	(162) 28,4	(244) 25,5
Πολιτική για τους πρόσφυγες	(156) 40,0	(255) 44,5	(411) 42,7
Πολιτική για το περιβάλλον	(258) 66,3	(427) 74,0	(685) 70,9

⁽¹⁾ $\chi^2= 27,22, P<0.000$

⁽²⁾ $\chi^2= 12,44, P<0,008$

⁽³⁾ $\chi^2= 16,87, P<0,000$

⁽⁴⁾ $\chi^2= 5,68, P<0,07$

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες διαπιστώθηκαν κυρίως στις απόψεις τους για τις σφαίρες επιρροής των γυναικών. Πράγματι, όπως φαίνεται στους πίνακες 2 και 3, όσον αφορά το βαθμό άσκησης εξουσίας των ανδρών, αγόρια και κορίτσια διαφώνησαν μεταξύ τους μόνο στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν, δηλαδή, μια χαρακτηριστική συμφωνία στον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι του δείγματος αξιολογούν την παρουσία των ανδρών στη δημόσια ζωή, πράγμα που σημαίνει τη διαμόρφωση μιας σαφέστερης εικόνας του δημόσιου άνδρα από το σύνολο σχεδόν του δείγματος.

Όσον αφορά τους τομείς γυναικείας επιρροής σημαντικές διαφωνίες παρατηρούνται σε τέσσερις από τους έξι χώρους άσκησης πολιτικής, δηλαδή την πολιτική για την υγεία, την εκπαιδευτική, την οικονομική και την εξωτερική πολιτική. Σε όλες τις περιπτώσεις, τα κορίτσια εκτιμούν ότι η γυναικεία επιρροή είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτή που δέχονται οι συμμαθητές τους. Σε αντίθεση, δηλαδή, με τη σαφή εικόνα του άνδρα στη δημόσια ζωή, η εικόνα της γυναίκας στη δημόσια σφαίρα εμφανίζεται συγκεχυμένη, γεγονός που αντικατοπτρίζει, προφανώς, την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό που δεν ξέρουμε, βέβαια, είναι αν αυτή η θετική εικόνα για την επιρροή των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων που δομείται από τις μαθήτριες οφείλεται σε άγνοια, εσφαλμένη ερμηνεία ή, έστω, εξιδανικευμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας, ή οφείλεται σε συλλογική προβολή επιθυμιών και προσδοκιών. Το ερώτημα αυτό δεν μπορεί να απαντηθεί με βάση μόνο τα ποσοτικά αποτελέσματα, και χρειάζεται παραπέρα διερεύνηση.

Από την άλλη μεριά, οι απόψεις των αγοριών προφανώς βασίζονται στην επίγνωσή τους για την πραγματική συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια ζωή. Οι απαντήσεις τους βρίσκονται πολύ πιο κοντά στην πραγματικότητα και αποδεικνύουν την καλύτερη γνώση τους για το τι συμβαίνει στη δημόσια σφαίρα σε σχέση με τη συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών. Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται πολύ κοντά στα αποτελέσματα της παλαιότερης έρευνας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα ίδια θέματα, οι οποίες αποδεικνύεται εδώ ότι ταυτίζονται με αυτές των εφήβων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998).

Η ασαφής εικόνα, πάντως, του δείγματος για τις γυναίκες στη δημόσια σφαίρα επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι, όταν ζητήθηκε από τους εφήβους του δείγματος να επιλέξουν τρία επίθετα που κατά την άποψή τους περιγράφουν καλύτερα τη γυναίκα στη δημόσια ζωή, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν χαρακτηρισμοί κοινά αποδεκτοί, που να τους επιλέγει δηλαδή ποσοστό μεγαλύτερο του 40%. Οι γυναίκες στη δημόσια ζωή περιγράφηκαν ως συναισθηματικές (από το 25,2%), ευαίσθητες (από το 23,2%) και μαχητικές (από το 21,3%). Εκτός από τη μικρή συμφωνία που χαρακτηρίζει τις παραπάνω επιλογές, ενδιαφέρον είναι ότι οι δύο από τους τρεις χαρακτηρισμούς αυτούς υποδηλώνουν συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που δεν συνδυάζονται με τα χαρακτηριστικά της δημόσιας σφαίρας. Περιγράφοντας, αντίθετα, τους άνδρες στη δημόσια σφαίρα, τα νεαρά άτομα επέλεξαν επίθετα όπως ισχυρός (28,9%), μαχητικός (29,9%), ανταγωνιστικός (29,6%) και δραστήριος (21,9%), δομώντας, έτσι, μια εικόνα του άνδρα ως δραστήριου συμμετόχου της δημόσιας ζωής.

Όταν τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους για την κυριαρχία των ανδρών και των γυναικών στην τηλεόραση, τα αγόρια και τα κορίτσια που πήραν μέρος στην έρευνα φάνηκε να κατασκευάζουν μια εικόνα της τηλεοπτικής πραγματικότητας σαφώς καταμερισμένη ως προς το φύλο. Έτσι, όπως φαίνεται στον πίνακα 4, σε ποσοστά που ξεπερνούν το μισό του δείγματος, οι έφηβοι θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι άνδρες κυρίως διευθύνουν εκπομπές για την πολιτική (για το 76,9% του δείγματος), κινούνται στο χώρο της πολιτικής (για το 68,9%), παρουσιάζονται να κάνουν εγκλήματα και παραβάσεις (για το 67,2%) και γενικά επιβάλλουν τις απόψεις τους (για το 51,6%). Από την άλλη μεριά, οι γυναίκες εμφανίζονται κυρίως να διαφημίζουν καλλυντικά και είδη ομορφιάς (83,4% του δείγματος συμφωνεί) και παρουσιάζουν ψυχαγωγικές (για το 52,2% του δείγματος). Πρόκειται σαφώς για την αναπαραγωγή της πραγματικότητας που προβάλλεται από τα ΜΜΕ και οι έφηβοι φαίνονται να ερμηνεύουν με απόλυτη συνέπεια τα μηνύματα τα οποία τους διοχετεύει η τηλεόραση. Έτσι, αυτό που προκύπτει από τη συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου είναι α) η επίγνωση εκ μέρους των νεαρών ατόμων του καταμερισμού των ρόλων των φύ-

λων στα μέσα ενημέρωσης β) η επιβεβαίωση του ρόλου που παίζει η τηλεόραση τόσο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας και των παραδοσιακών σχέσεων των φύλων, όσο και στη διατήρηση και μετάδοση των κυρίαρχων ιδεολογιών για τα φύλα και γ) μια τάση των κοριτσιών να συμφωνούν περισσότερο, σε σχέση με τα αγόρια, μ' αυτόν τον παραδοσιακό καταμερισμό και τη στερεότυπη σύνδεση των δύο φύλων με συγκεκριμένους ρόλους. Αυτή η τάση των κοριτσιών θα μπορούσε να σημαίνει ότι αυτά γνωρίζουν καλύτερα τι δείχνει η τηλεόραση, καθώς παρακολουθούν τα προγράμματα και τις καθημερινές εκπομπές περισσότερο από τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 4. Απόψεις αγοριών και κοριτσιών για την κυριαρχία των ανδρών και των γυναικών στην τηλεόραση

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
A) Εμφανίζονται κυρίως άνδρες να			
• Διευθύνουν εκπομπές για πολιτική	295 (72,1)	472 (80,3)	767 (76,9)
• Κινούνται στο χώρο της πολιτικής	270 (65,9)	421 (71,0)	691 (68,9)
• Κάνουν εγκλήματα και παραβάσεις	241 (58,8)	432 (73,0)	673 (67,2)
• Επιβάλλουν τις απόψεις τους	215 (52,4)	300 (50,9)	515 (51,6)
B) Εμφανίζονται κυρίως γυναίκες να			
• Διαφημίζουν καλλυντικά και είδη ομορφιάς	315 (76,3)	524 (88,4)	839 (83,4)
• Παρουσιάζουν ψυχαγωγικές εκπομπές	186 (45,6)	336 (57,3)	522 (52,2)
Γ) Άνδρες και γυναίκες εμφανίζονται εξίσου να			
• Σχολιάζουν την επικαιρότητα	239 (57,9)	418 (70,7)	657 (65,4)
• Παρουσιάζουν ενημερωτικές εκπομπές	224 (55,4)	353 (60,1)	577 (58,2)
• Διαφημίζουν ποτά και αυτοκίνητα	137 (33,1)	305 (51,4)	442 (43,9)
• Διευθύνουν εκπομπές για την πολιτική	65 (15,9)	79 (13,4)	144 (14,4)
• Διαφημίζουν καλλυντικά και είδη ομορφιάς	70 (16,9)	58 (9,8)	128 (12,7)

Ποσοστό μεγαλύτερο από τα 2/3 του δείγματος (80,6%) συμφώνησε ότι είναι σημαντικό να καταλαμβάνουν οι γυναίκες δημόσιες θέσεις. Διαπιστώθηκε, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς τα τελευταία αναγνωρίζουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό τη σημασία της γυναικείας συμμετοχής (94,3% έναντι μόνο 61,3% των αγοριών). Τέσσερις στους δέκα εφήβους, επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι οι γυναίκες συναντούν εμπόδια στην

προσπάθειά τους να καταλάβουν δημόσιες θέσεις. Και πάλι, το ποσοστό των κοριτσιών που συμφωνεί με την άποψη αυτή (48,9%) είναι μεγαλύτερο εκείνου των αγοριών (38,1%). Όταν τους ζητήθηκε να εντοπίζουν κάποια από τα εμπόδια αυτά, οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν ο σεξισμός και η διάκριση των φύλων (για το 33,9% του δείγματος) και οι προκαταλήψεις εις βάρος των γυναικών (για το 33,4%). Είναι χαρακτηριστικό ότι, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της προηγούμενης έρευνας, οι έφηβοι δεν θεώρησαν τη μητρότητα και τις ευθύνες της οικογενειακής ζωής ως σημαντικά εμπόδια για τη δημόσια δραστηριότητα των γυναικών, γεγονός που οφείλεται, πιθανότατα, στην απουσία σχετικής προσωπικής εμπειρίας και στην άγνοια, γενικώς, στις επιπτώσεις της μητρότητας στις ζωές των γυναικών. Τείνουν, δηλαδή, να αποδίδουν την απουσία των γυναικών από τη δημόσια σφαίρα κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες που συνδέονται με παραδοσιακές, στερεότυπες - και άρα εσφαλμένες- αντιλήψεις και όχι σε αιτίες που έχουν να κάνουν με την καθημερινή πραγματικότητα των γυναικών και τις επιλογές ζωής των τελευταίων, επιλογές, βέβαια, οι οποίες οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις αντιλήψεις αυτές.

Εικόνες της ιδιωτικής σφαίρας

Σε αντίθεση με την αντίληψη για μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια σφαίρα, φάνηκε ότι θεωρούνται από τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος να ασκούν πλήρη ή πολύ μεγάλο έλεγχο στους περισσότερους τομείς της οικογενειακής ζωής. Έτσι, σχεδόν ομόφωνα (ποσοστό 93,4%) οι έφηβοι συμφωνούν ότι οι γυναίκες ασκούν πλήρη έλεγχο στις δουλειές του νοικοκυριού και 9 στους 10 περίπου ότι αποφασίζουν για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ περίπου τα 2/3 του δείγματος θεωρεί ότι οι γυναίκες ελέγχουν θέματα πειθαρχίας των παιδιών και τις αποφάσεις που αφορούν την απόκτηση παιδιών και το διαζύγιο (74,6%, 76,5% και 73,4% αντίστοιχα) (βλ. πίνακα 5). Αντίθετα το 84% του δείγματος θεωρεί ότι οι άνδρες είναι αυτοί που ελέγχουν αποκλειστικά τα οικονομικά του σπιτιού, έναν τομέα στον οποίο η ανδρική κυριαρχία φαίνεται αδιαμφισβήτητη, ενώ μόνο το 49,1% συμφωνεί ότι οι άνδρες παίρνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών και ένα ελάχιστο ποσοστό (9,7%) έχει διαμορφώσει την άποψη ότι οι δουλειές του νοικοκυριού βρίσκονται στη σφαίρα της ανδρικής επιρροής στην οικογένεια (βλ. πίνακα 6).

Αν θελήσουμε να συγκρίνουμε τους τομείς της ανδρικής και γυναικείας επιρροής στο χώρο της οικογένειας, βλέπουμε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των νεαρών ατόμων του δείγματος, οι γυναίκες φαίνονται να ασκούν αποκλειστικό έλεγχο στις δουλειές του νοικοκυριού και την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ οι άνδρες τα οικονομικά θέματα. Η πειθαρχία των παιδιών, η απόφαση για από-

κτηση παιδιών και για διαζύγιο και ο τόπος κατοικίας της οικογένειας φαίνονται να θεωρούνται τομείς που ελέγχονται εξίσου και από τα δύο φύλα. Η εικόνα αυτή των ανδρών και των γυναικών στην οικογένεια αντικατοπτρίζει τον παραδοσιακό καταμερισμό των ρόλων των φύλων, έτσι όπως τον βιώνουν τα νεαρά άτομα στο άμεσο περιβάλλον τους. Η άποψη μεγάλου ποσοστού του δείγματος για κυριαρχία και των δύο φύλων σε μια σειρά από τομείς της οικογενειακής ζωής δείχνει μάλλον την αμηχανία των εφήβων να αποφανθούν για θέματα για τα οποία δεν έχουν προσωπική εμπειρία, παρά υποδηλώνει μια διαφορετική, ή πιο νεωτεριστική δόμηση της οικογενειακής πραγματικότητας.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος παρατηρήθηκαν σε δύο τομείς του ανδρικού ελέγχου στην οικογένεια και σε όλους τους τομείς του γυναικείου ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια θεωρούν ότι οι άνδρες ασκούν μεγάλο έλεγχο σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών και στην απόφαση για διαζύγιο, πράγμα που θα μπορούσε να υποδηλώνει μια επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί στο χώρο της οικογένειας και μια ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας, αν δεν συγκρουόταν με τις απόψεις τους για τους τομείς της οικογένειας που ελέγχουν οι γυναίκες. Πράγματι, στη δεύτερη περίπτωση και πάλι περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό τα οικονομικά θέματα, την εκπαίδευση και την πειθαρχία των παιδιών, τις δουλειές του νοικοκυριού, τον τόπο κατοικίας της οικογένειας, την απόφαση για απόκτηση παιδιών και για διαζύγιο. Αυτά καθαυτά τα ποσοτικά αποτελέσματα δεν μας δίνουν επαρκή στοιχεία για να ερμηνεύσουμε με ακρίβεια τις συγκεκριμένες διαφορές. Δεν γνωρίζουμε δηλαδή αν από την πλευρά των αγοριών, το μικρότερο ποσοστό συμφωνίας ως προς τη γυναικεία εξουσία στους διάφορους τομείς της οικογενειακής ζωής δείχνει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη δική τους οικογενειακή πραγματικότητα, μια τάση αμφισβήτησης της γυναικείας εξουσίας στην οικογένεια ή μια προσπάθεια διεύρυνσης του ανδρικού ρόλου στο οικογενειακό πλαίσιο και διείσδυσης των ανδρών στην ιδιωτική σφαίρα. Από την πλευρά των κοριτσιών, πάλι, δεν είναι σαφές αν τα υψηλότερα ποσοστά με τα οποία υποστηρίζουν τους τομείς ελέγχου της οικογενειακής ζωής από τις γυναίκες βρίσκονται απλά κοντά στην πραγματικότητα, αντανακλούν τη στερεότυπη αντίληψη ότι η το σπίτι και η οικογένεια αποτελούν το βασίλειο των γυναικών, ή δείχνουν μια προσπάθεια υπεράσπισης του ιδιωτικής σφαίρας ως χώρου γυναικείας επιρροής. Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη μια περισσότερο εις βάθος διερεύνηση των θεμάτων αυτών με ποιοτικές μεθόδους, έτσι ώστε να δοθούν σαφέστερες απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν να κάνουν με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τους παρά-

γοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις των φύλων στην οικογένεια και τον έλεγχο της ιδιωτικής σφαίρας.

Αν θέλει κανείς, πάντως να σκιαγραφήσει με δυο λόγια την εικόνα των ανδρών και των γυναικών στην οικογένεια που δομούν τα νεαρά άτομα του δείγματος, θα μπορούσε να πει ότι η μεν γυναίκα εμφανίζεται ως δυναμική και ενεργητική παρουσία, που ελέγχει κυρίως τους τομείς του νοικοκυριού και της φροντίδας των παιδιών, ενώ ο άνδρας ως μια αρχηγική παρουσία, που ελέγχει τα οικονομικά θέματα και θέματα πειθαρχίας. Το γεγονός ότι για μια σειρά από τομείς διαμορφώνεται η εικόνα εξίσου μεγάλης ανδρικής και γυναικείας επιρροής, ίσως αποτελεί ένδειξη για μια εναλλακτική κατανομή των ρόλων των φύλων στην οικογένεια του μέλλοντος.

Παρά την παραπάνω εικόνα ελέγχου της οικογενειακής ζωής εκ μέρους των γυναικών, έντονη υπήρξε εκ μέρους του 1/3 περίπου του δείγματος η αναπαράσταση των γυναικών ως θυμάτων βίας στην οικογένεια κατά την παιδική ηλικία και την ενήλικη ζωή. Πράγματι, 33,8% των εφήβων θεωρεί ότι οι γυναίκες γίνονται πολύ συχνά θύματα βίας στην οικογένεια, 28,6% ότι υφίστανται κακοποίηση κατά την παιδική ηλικία και 39,8% ότι υφίστανται σωματική επίθεση ως ενήλικα άτομα (βλ. πίνακα 7). Είναι χαρακτηριστικό ότι σημαντικά περισσότερα κορίτσια από ότι αγόρια συμφωνούν με τις παραπάνω απόψεις. Αντίθετα, πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών που συμφωνούν ότι οι άνδρες γίνονται θύματα βίας. Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, μόνο ένα στα τέσσερα νεαρά άτομα έχουν την άποψη ότι οι άνδρες υφίστανται βία στην οικογένεια ως παιδιά ή ως ενήλικες, ενώ δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά την αναπαράσταση των ανδρών ως θυμάτων βίας στην οικογένεια.

Πίνακας 7. Ποσοστά αγοριών και κοριτσιών που θεωρούν ότι οι γυναίκες γίνονται πάρα πολύ συχνά και πολύ συχνά θύματα βίας

	Αγόρια (N=412)	Κορίτσια (N=587)	Σύνολο (N=999)
Βία στην οικογένεια ⁽¹⁾	(82) 21,3	(245) 42,1	(327) 33,8
Κακοποίηση στην παιδική ηλικία ⁽²⁾	(84) 21,8	(193) 33,0	(277) 28,6
Σεξουαλική παρενόχληση στην εργασία	(200) 51,3	(338) 57,6	(538) 55,1
Σωματική επίθεση ⁽³⁾		(262) 44,8	(386) 39,8

⁽¹⁾ $\chi^2= 43,85, P<0,0000$

⁽²⁾ $\chi^2= 13,78, P<0,0002$

⁽³⁾ $\chi^2= 14,58, P<0,0001$

Πίνακας 8. Ποσοστά αγοριών και κοριτσιών που θεωρούν ότι οι άνδρες γίνονται πάρα πολύ συχνά και πολύ συχνά θύματα βίας

	Αγόρια (N=412)	Κορίτσια (N=587)	Σύνολο (N=999)
Βία στην οικογένεια	(114) 28,0	(138) 23,8	(252) 25,5
Κακοποίηση στην παιδική ηλικία	(106) 26,5	(168) 29,0	(274) 28,0
Σεξουαλική παρενόχληση στην εργασία	(106) 26,5	(127) 22,0	(233) 23,8
Σωματική επίθεση	(166) 41,6	(220) 38,5	(386) 39,8

Γενικά, πάντως, δεν υπήρξε ισχυρή αναπαράσταση των ανδρών και των γυναικών στην ιδιωτική ζωή, καθώς οι έφηβοι δεν συμφώνησαν σε υψηλά ποσοστά στην επιλογή κάποιων χαρακτηριστικών που θα προσδιόριζαν την εικόνα των ανδρών και των γυναικών στη σφαίρα αυτή. Τα επίθετα τρυφερός για τους άνδρες και ευαίσθητη, μητρική και τρυφερή για τις γυναίκες συγκέντρωσαν την προτίμηση μόλις του ενός τρίτου του δείγματος. Αντίθετα, τα αγόρια και τα κορίτσια δόμησαν μια έντονη αναπαράσταση των ανδρών ως πατρικών (για το 44,5%) και των γυναικών μητρικών (για το 45,5%) και τρυφερών (για το 30,4%) στην οικογενειακή ζωή. Πρόκειται για αναπαραστάσεις με έντονο το στοιχείο του γονεϊκού ρόλου, ο οποίος εμφανίζεται να κυριαρχεί στις επιλογές των εφήβων.

Όταν ρωτήθηκαν για τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα στην επίτευξη ελευθερίας στην προσωπική τους ζωή, το 35,9% του δείγματος (43% των κοριτσιών, αλλά μόνο το 25,5% των αγοριών) συμφώνησε ότι οι γυναίκες συναντούν δυσκολίες στην προσπάθεια τους αυτή.

Αντίθετα, μόνο το 8% θεωρεί ότι οι άνδρες βιώνουν περιορισμούς στην προσπάθεια τους να επιτύχουν προσωπική ελευθερία. Μερικές από τις αιτίες που το δείγμα συμφώνησε ότι περιορίζουν τις γυναίκες στην προσωπική τους ελευθερία ήταν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και οι κανόνες ηθικής που επικρατούν στην κοινωνία (για το 33%), η καταπίεση που ασκούν οι σύζυγοι και οι άνδρες γενικά στις γυναίκες (για το 27%) και οι απαγορεύσεις που θέτουν οι γονείς στα κορίτσια (για το 19%). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, όσον αφορά τις αιτίες που παρεμποδίζουν την προσωπική ελευθερία των γυναικών.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα για τις εικόνες της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας που διαμορφώνουν τα νεαρά άτομα διαπιστώνουμε

- α. έντονο ως προς το φύλο καταμερισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Έγι-νε σαφές ότι για τους εφήβους του δείγματος υπάρχουν δύο σαφώς διακω-ρισμένες μεταξύ τους σφαίρες επιρροής, η δημόσια σφαίρα, που προσδιορί-ζεται ως ανδρική και η ιδιωτική σφαίρα, που προσδιορίζεται ως γυναικεία.
- β. τάσεις αναπαράστασης των ανδρών και των γυναικών με βάση ηγεμονικά χαρακτηριστικά για τις ταυτότητες των φυλών. Στο πλαίσιο αυτών των αναπαραστάσεων, δομούνται οι εικόνες
- του «δημόσιου» άνδρα που είναι ανταγωνιστικός, ασκεί εξουσία και δύ-ναμη σε όλους τους χώρους, δεν συναντά εμπόδια στην προσπάθεια του να κατακτήσει τα κέντρα λήψης αποφάσεων, δεν βιώνει περιορισμούς στην ιδιωτική ζωή, ελέγχει γενικά τη δημόσια ζωή, αλλά και σημαντικούς τομείς της οικογενειακής ζωής
 - και της «ιδιωτικής» γυναίκας που δεν έχει πρόσβαση στα κέντρα εξου-σίας, δεν διαθέτει τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που θα της επέτρεπαν την επιτυχημένη δράση στο δημόσιο χώρο, συναντά περιορισμούς και προκαταλήψεις τόσο στην προσπάθεια της να αποκτήσει πρόσβαση στη δημόσια ζωή, όσο και στην επίτευξη προσωπικής ελευθερίας, αλλά ελέγ-χει διαφόρους τομείς της οικογενειακής ζωής, κυρίως αυτούς που έχουν να κάνουν με το νοικοκυριό και τα παιδιά. Η «ιδιωτική» γυναίκα κατα-σκευάζεται με βάση τα χαρακτηριστικά του μητρικού ρόλου στην οικο-γένεια, αλλά και ως θύμα βίας, γεγονός που αποτελεί τη σημαντικότερη αντίφαση στις απαντήσεις των νεαρών ατόμων.
- γ. διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια κατασκευ-άζουν την εικόνα της γυναίκας, τόσο στη δημόσια, όσο και στην ιδιωτική σφαίρα. Πράγματι, ενώ οι έφηβοι του δείγματος συμφώνησαν στις πε-ρισσότερες περιπτώσεις που αφορούσαν την περιγραφή των ανδρών στο κοινωνικό πλαίσιο, σημαντικές διαφωνίες παρατηρήθηκαν στις απόψεις τους για τις γυναίκες. Οι διαφωνίες αυτές συντελούν σε μια ασαφέστε-ρη δόμηση της γυναικείας εικόνας, η οποία έτσι παρουσιάζεται με μια ποικιλία μη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ρόλων, και αντικατο-πτρίζουν το πολλαπλό γυναικείο πρόσωπο της ελληνικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων διαφορών, τα κορίτσια εμφανίζονται να δια-μορφώνουν μια σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες κατέχουν περισσότερη εξουσία και πρόσβαση σε όλους τους τομείς σε σχέση με αυτή που τους αποδίδουν τα αγόρια.

Τα αποτελέσματα αυτά καθαυτά δεν μας δίνουν αρκετές πληροφορίες, για να ερμηνεύσουμε με ακρίβεια τις αιτίες διαμόρφωσης αυτών των στάσεων των

κοριτσιών, οι οποίες μπορεί να οφείλονται είτε σε εξιδανικευμένη εκτίμηση της κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνουν, είτε σε επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί, είτε, όμως, και ως προβολή επιθυμιών και προσδοκιών για μεγαλύτερη εξουσία και συμμετοχή. Μ' αυτή την έννοια, τα κορίτσια μπορούν να θεωρηθούν ότι δυνάμει επιδιώκουν την αλλαγή στις κοινωνικές δομές, ένα εύρημα που συναντάται αρκετά συχνά στις έρευνες με εφήβους τα τελευταία χρόνια (Δεληγιάννη, Σακκά, Ψάλτη, Φρόση, Αρκουμάνη, Στογιαννίδου και Συγκολλίτου, 2000). Αντίθετα, τα αγόρια, στο πλαίσιο της ηγεμονικής ανδρικής τους ταυτότητας, εμφανίζονται πιο προσκολλημένα στους παραδοσιακούς καταμερισμούς για τα φύλα, αμυνόμενα, ίσως, στην τάση εισόδου των γυναικών σε τομείς που παραδοσιακά ανήκουν στη σφαίρα της ανδρικής επιρροής.

Αν θελήσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα αυτά με τα αντίστοιχα που προέκυψαν από την έρευνα με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998), παρατηρούμε αρκετές ομοιότητες, αλλά και διαφορές. Οι ομοιότητες βρίσκονται στον τρόπο με τον οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό καταμερισμό των φύλων στο δημόσιο και τον ιδιωτικό χώρο. Είναι γεγονός ότι και στις δύο έρευνες παρατηρήθηκε μια διχοτόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας σε δύο τομείς που ελέγχονται από τους άνδρες και τις γυναίκες αντίστοιχα. Από την άλλη μεριά, πολύ περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς παρά ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες. Πράγματι, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμφωνία στις απόψεις της νέας γενιάς σε σχέση με την παλιότερη, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομοιογένεια του δείγματος των εφήβων.

Είναι σαφές ότι τα ευρήματα της έρευνας δίνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη διαμόρφωση του πλαισίου που διέπει την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Από τη μια, αποδεικνύουν ότι παραδοσιακές αντιλήψεις για τα φύλα που διέπουν και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ιδεολογίες, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις ταυτότητες των μαθητών και μαθητριών ως πολιτών. Τα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος, λοιπόν, δομούν μια εικόνα του κόσμου, στην οποία οι γυναικείες σφαίρες επιρροής έχουν πολύ μικρή σημασία και όπου η συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια σφαίρα εμφανίζεται μειωμένη, στοιχεία που σηματοδοτούν και οριοθετούν τη σύλληψη της ιδιότητας του πολίτη ως μιας έννοιας σαφώς προσδιορισμένης ως προς το φύλο. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι είναι ανάγκη να προωθήσει η εκπαίδευση τη διευρυμένη άποψη για την ιδιότητα του πολίτη, που θα λαμβάνει υπόψη την πολιτική σημασία της ιδιωτικής σφαίρας και θα δίνει έμφαση στη μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Μόνο αν η

αγωγή των μελλοντικών πολιτών στηριχθεί στην προώθηση ενός μοντέλου ισότιμων σχέσεων των φύλων, θα θεωρηθεί ότι προάγει τις αξίες της δημοκρατίας και της κοινωνικής ισότητας.

Βιβλιογραφία

- Arnot, M. (1994) "Feminism and Democratic Education" στο S. Torres (ed) *Rethinking Education, Madrid*, Murata Press.
- Arnot, M. (1999) "Gendered Citizenry: new feminist perspectives on education and Citizenship" *British Education Research Journal* 23, 3, 275-295.
- Arnot, M. & Dillabough J.A. (2000) "Introduction" στο M. Arnot & J.A. Dillabough (eds) *Challenging Democracy*. London: Routledge Falmer pp. 1-18.
- Arnot, M., Araujo, H., Deliyanni, K. & Ivinson, G. (2000) "Changing Femininity, changing concepts of citizenship in public and private spheres» *European Journal of Women Studies*, 7, 2, May, 149-158.
- Bonder, C. (2000) "Young women in Argentina: citizenship representations and practices in the context of transition" στο M. Arnot & J.A. Dillabough (eds) *Challenging Democracy*. London: Routledge Falmer pp. 238-256.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου, Σ. & Αθανασιάδου, Χ. (1997). "Πρωθώντας τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: διαστάσεις φύλου και ιδιότητας του πολίτη. *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998) *Γυναίκες και Ιδιότητα τον Πολίτη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Α., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., και Συγκολλίτου, Ε. (2000) *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής*. Τελική Έκθεση, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Deliyanni-Kouimtzi K. (2000). "Gender and Education for Citizenship: promoting educational values and values education in Greece" M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (eds) *Politics, Education and citizenship*. London: Falmer Press, 232-242
- Dillabough, J.A. & Arnot, M. (2000). "Feminist political frameworks: new approaches to the study of gender, citizenship and education" στο M. Arnot & J.A. Dillabough (eds) *Challenging Democracy*. London: Routledge Falmer 21-40
- Elshtain, J. (1981). *Public Man, Private Woman: women in social and political*

- thought*. Princeton, Princeton University Press
- Flanagan, C. & Sherrod, L. (1998) "Youth political development: an Introduction", *Journal of Social Issues*, 54, 3, 447-456
- Flanagan, C., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B., Sheblanova, E. (1998). "Ties that bind: correlates of adolescents' civic commitments in seven countries", *Journal of Social Studies*, 54, 3, 457-476
- Foster, V. (2000). "Is female education «success» destabilizing the male learner-citizen?" M. Arnot & J.A. Dillabough (eds) *Challenging Democracy*. London: Routledge Falmer
- Heater, D. (1990) *Citizenship*, London: Longman
- Lister, R. (1995) "Whose Citizenship? The gendering of social rights and obligations" Εισήγηση στο 1ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Κοινωνιολογικής Εταιρείας European Societies: *Fusion or Fission?* Βουδαπέστη, 30 Αυγούστου - 2 Σεπτεμβρίου
- Marshall, T.H. (1950) *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge: Cambridge University Press
- Pateman, C. (1980). *The Disorder of Women*. Cambridge, Polity Press, 203-215
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge, Polity Press
- Pateman, C. (1997). «Beyond the sexual contract» στο J. Dench (ed) *Rewriting the Social Contract*, London, Institute of Community Studies.
- Philips, A. (1991) *Engendering Democracy*. Cambridge, Polity Press
- Philips, A. (1992) *Democracy and Difference*, Cambridge, Polity Press
- Rosenthal, S., Feiring, C & Lewis, M. (1998) "Political volunteering from late adolescence to young adulthood: patterns and predictors" *Journal of Social Issues*, 54, 3, 477-494
- Weiss, H. (1999) "Youth in four post-communist countries: political values and nationalist traditions", στο CYRCE (ed) *Intercultural Reconstruction: Trends and challenges*. Berlin: De Gruyter. 13-32
- Yates, M. & Youniss, J. (1998). "Community service and political identity development in adolescence". *Journal of Social Issues*, 54, 3, 495-512

Θεματική 1.1.2.: Γυναίκες στο δημόσιο χώρο και την πολιτική

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002). Φύλο και δομές λήψεως πολιτικών αποφάσεων στην Ελλάδα: Αριθμοί, ποσοστά και πραγματικότητες, στο Το φύλο της δημοκρατίας: *Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*. Αθήνα: Σαββάλας

Το φύλο της Δημοκρατίας Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα

Μάρω Παντελίδου Μαλούτα

Παράρτημα

Φύλο και δομές λήψεως πολιτικών αποφάσεων στην Ελλάδα: Αριθμοί, ποσοστά και πραγματικότητες

Τα στοιχεία που αναφέρονται εδώ αποτελούν μέρος μεγάλης βάσης δεδομένων που διαμορφώθηκε με στόχο την αριθμητική αποτίμηση της παρουσίας των γυναικών στις δομές λήψεως αποφάσεων στην Ελλάδα. Με εξαίρεση όσα αναφέρονται σε εκλογικά αποτελέσματα και στη σύνθεση κυβερνήσεων, συγκεντρώθηκαν αρχικά το πρώτο εξάμηνο του 1997, μετά από πρωτογενή έρευνα στους αντίστοιχους φορείς. Κατά κανόνα πρόκειται για προφορική (κυρίως σε ό,τι αφορά τα πολιτικά κόμματα) ή λιγότερο συχνά έγγραφη ενημέρωση με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν *ad hoc*. Η συλλογή του σχετικού υλικού έγινε στο πλαίσιο ευρωπαϊκής έρευνας με τίτλο *State of the art study on the quantity and quality of women's participation in European political, social and economic decision making*, με συντονίστρια την J. Lovenduski, και υπεύθυνη της έρευνας για την Ελλάδα τη συγγραφέα της παρούσας μελέτης¹. Την άνοιξη του 2000, τα στοιχεία που αφορούν την παρούσα δημοσίευση, δηλαδή τις δομές λήψεως πολιτικών αποφάσεων, ελέγχθηκαν, ενημερώθηκαν και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις, ώστε να ανταποκρίνονται όσο γίνεται πληρέστερα στις συνθήκες της χρονικής στιγμής περάτωσης της μελέτης αυτής, ενώ έγινε τελικός επανέλεγχος το Φεβρουάριο του 2002². Ειδικά τα στοιχεία που αναφέρονται στην τοπική αυτοδιοίκηση συλλέχτηκαν στο πλαίσιο ευρωπαϊκής έρευνας με τίτλο *Genre et gestion locale du changement dans les pays de l'Union Européenne* (1999-) με συντονίστρια τη J. Heinen, και με υπεύθυνη για το ελληνικό σκέλος τη συγγραφέα της παρούσας μελέτης³. Τα εκλογικά δεδομένα, καθώς και αυτά που αναφέρονται στην κατά φύλα σύνθεση των ελληνικών κυβερνήσεων από το 1956 έως σήμερα, προέρχονται από προσωπικό αρχείο, το οποίο είναι υπό δια-

¹ Βλ.. Μ. Pantelidou Maloutas, 1997 Στη συλλογή των στοιχείων συμμετείχε η Β. Τσάμη, πτυχιούχος του τμήματος ΠΕΔΔ.

² Στη διαδικασία ελέγχου των στοιχείων συμμετείχε η Α. Γιαννάτου, υποψήφια διδάκτωρ του τμήματος ΠΕΔΔ.

³ Στη συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων για την Τ.Α., σε μερικά από τα οποία γίνεται αναφορά εδώ, συμμετείχαν οι Γ. Αθανασάτου, διδάκτωρ Π.Ε., Α. Γιαννάτου, υποψήφια διδάκτωρ, και Γ. Τραχανατζής, πολιτικός επιστήμονας. Στην τελική φάση (2001 -2002) συμμετείχε και η Μ. Φιλιπούλου, υποψήφια διδάκτωρ.

μόρφωση από το τέλος της δεκαετίας του '80⁴, με βάση στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, του Αρχείου της Βουλής κ.α. Στη διαμόρφωση του αρχείου αυτού, όπως και στον έλεγχο των σχετικών στοιχείων που παρατίθενται εδώ, υπήρξε πολύτιμη η συμβολή του Ηλ. Νικολακόπουλου⁵.

α) Οι γυναίκες στη Βουλή

Οι Ελληνίδες απέκτησαν καθυστερημένο, όπως σημειώθηκε ήδη⁶ σε σχέση με τις άλλες Ευρωπαϊκές πλήρη πολιτικά δικαιώματα, μόλις το 1952. Οι δε αναμονές και οι επενδύσεις που είχαν κάνει οι φεμινίστριες του μεσοπολέμου ως προς αυτό που αποκαλούσαν «ξεσκλάβωμα»⁷ του γυναικείου φύλου, δηλαδή την απόκτηση του δικαιώματος της ψήφου, δεν δικαιώθηκαν. Πράγματι, οι ελπίδες που γεννήθηκαν όταν, την πρώτη φορά που συμμετείχαν γυναίκες εκλογείς σε τοπική αναπληρωματική εκλογή στη Θεσσαλονίκη τον Ιανουάριο του 1953, εκλέχτηκε η Ελένη Σκούρα, πρώτη Ελληνίδα βουλευτής, γρήγορα διαφεύστηκαν. Είναι χαρακτηριστικό ότι την πρώτη περίοδο της γυναικείας ψήφου (έως τη δικτατορία του 1967), σε πέντε βουλευτικές εκλογές (1956, 1958, 1961, 1963, 1964) και ορισμένες αναπληρωματικές κατά την περίοδο 1953-54, μόνο δεκατρείς φορές εκλέγεται γυναίκα στο Κοινοβούλιο, όπου το πολύ τέσσερις συνυπήρξαν στην ίδια Βουλή (το 1958⁸). Συνολικά την περίοδο αυτή οκτώ γυναίκες απέκτησαν βουλευτικό αξίωμα, πέντε από τις οποίες ανήκαν στην Αριστερά (όλες μέλη του παράνομου ΚΚΕ),⁹ δυο στη Δεξιά¹⁰ και μία στο Κέντρο¹¹. Η συγκεκριμένη γυναικεία «εκπροσώπηση» στη Βουλή νομιμοποίησε περαιτέρω την αντίληψη ότι η σχέση γυναίκες-πολιτική εξουσία αφορά επιλεκτικά ορισμένες φανατικές της Αριστεράς, η/και κάποιες που προέρχονται από πολιτικές οικογένειες και ειδικότερα «πολιτικές χήρες». Είναι πράγματι αξιοσημείωτο ότι, αφενός, από τις οκτώ γυναίκες που κατέλαβαν βουλευτικό αξίωμα πριν από τη δικτατορία, τέσσερις

⁴ Βλ. και Μ. Παντελίδου Μαλούτα, 1989α.

⁵ Ειδικά για τις υπουργούς και υφυπουργούς, πολύ χρήσιμο σημείο αναφοράς είναι το Γ. Τζιοβάρος, 1996. Για το πολιτικό κλίμα της εποχής και τις εκλογικές αναμετρήσεις της πρώτης περιόδου της γυναικείας ψήφου, βλ. Ηλ. Νικολακόπουλος, 2001, στο οποίο υπάρχει και αναφορά στα αρχεία όπου δημοσιεύεται το πρωτογενές υλικό.

⁶ Βλ. κεφ. 1.4. Στις εκλογές όμως του '44 στην «Ελεύθερη Ελλάδα» είχαν συμμετάσχει γυναίκες εκλογείς και εκλέχτηκαν πέντε γυναίκες εθνοσύμβουλοι.

⁷ Βλ. Ε. Αβδελά, Α. Ψαρρά, 1985, σ. 56.

⁸ Πρόκειται για τη Λ. Τσαλδάρη (ΕΡΕ), και τις Β. Θανασέκοι, Ε. Μπενά και Μ. Σβώλου (ΕΔΑ).

⁹ Πρόκειται για τις Μ. Σβώλου (1958, 1961), Ε. Μπενά (1958, 1961), Β. Θανασέκου (1956, 1958), Α. Γιάννου (1961) και Μ. Γυφτοδήμου-Καραγιώργη (1963, 1964).

¹⁰ Η Ε. Σκούρα (1953) και η Λ. Τσαλδάρη (1956, 1958).

¹¹ Η Η. Λάμπρου (1966).

ήταν χήρες πολιτικών απ' όλο το ιδεολογικό φάσμα¹² και δύο ήταν σύζυγοι,¹³ και αφετέρου, ότι μόνο ένα κόμμα είχε σταθερή γυναικεία εκπροσώπηση από το 1956 έως το 1967: η ΕΔΑ.

Στην πρώτη μεταδικτατορική Βουλή, του 1974, εκλέχτηκαν συνολικά επτά γυναίκες (2,6%), τέσσερις με τη Ν.Δ.,¹⁴ μία με την Ε.Κ.-Ν Α,¹⁵ μία με το ΠΑΣΟΚ¹⁶ και μία με το ΚΚΕ.¹⁷ Στις εκλογές του 1977 το ποσοστό γυναικών στη Βουλή αυξάνεται ελαφρώς (3,7%), ενώ αυτή τη φορά τρεις ανήκουν στη Ν.Δ.,¹⁸ μία στην ΕΔΗΚ (μετά ΚΟΔΗΣΟ),¹⁹ έναντι πέντε του ΠΑΣΟΚ²⁰ και δύο του ΚΚΕ.²¹ Το 1981 διαμόρφωσε μια σταθερή γυναικεία παρουσία (δεκατρείς γυναίκες) για τρεις εκλογικές αναμετρήσεις (1981, 1985, Ιούνιος του 1989) που έφτανε στο 4,3%. Τόσο το 1981, με νικηφόρο το ΠΑΣΟΚ, όσο και το 1985, όταν για πρώτη φορά

¹² Λ. Τσαλδάρη, Μ. Σβώλου, Μ. Γυφτοδήμου-Καραγιώργη και Η. Λάμπρου (χήρα πρέσβη).

¹³ Β. Θανασέκου και Ε. Μπενά. Οι παρατηρήσεις αυτές δείχνουν το ενδιαφέρον που παρουσιάζει, αλλά και την ανάγκη να διεξαχθεί σε βάθος μελέτη της φυσιογνωμίας των γυναικών πολιτικών στο πλαίσιο της Ελληνικής πολιτικής κουλτούρας. Είναι εξάλλου μεγάλη έλλειψη στην ελληνική εκλογική βιβλιογραφία ότι δεν γνωρίζουμε το βαθμό στον οποίο το φύλο του εκλογέα επιδρά στην επιλογή υποψήφιου Βουλευτή γυναικείου φύλου, ούτε εάν το φύλο της Βουλευτού διευκολύνει, όπως συμβαίνει στη Γαλλία, για παράδειγμα (βλ. Μ. Sineau, 1988, σσ. 38-39), την προσφυγή σε αυτήν γυναικών εκλογέων, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι ανδρών, γυναίκες οι οποίες επιζητούν λύση σε προβλήματα. Γνωρίζουμε εντούτοις ότι σε πολλές περιπτώσεις οι γυναίκες που εκλέγονται την περίοδο αυτή έρχονται πρώτες σε σταυρούς στην εκλογική τους περιφέρεια: είναι η περίπτωση της Λ. Τσαλδάρη (1956), της Μ. Σβώλου (1958, 1961), της Ε. Μπενά (1958, 1961), της Β. Θανασέκου (1958) και της Μ. Γυφτοδήμου-Καραγιώργη (1963, 1964). Οι σχετικές μετρήσεις έγιναν από τον Ι. Γιαννακλή. Βλ. Ι. Γιαννακλής, 2001, σ. 94. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της εξαιρετικά μεγάλης σταυροδοσίας στις λίγες γυναίκες που είναι στη Βουλή δεν περιορίζεται σε αυτή την πρώτη περίοδο των πολιτικών δικαιωμάτων των γυναικών. Αντίθετα, είναι πολύ διαδεδομένο έως σήμερα και αξίζει να μελετηθεί σε βάθος. (Για παράδειγμα, αναφέρω ότι στις εκλογές του 2000 πρώτες στην εκλογική τους περιφέρεια ήρθαν τόσο οι Β. Παπανδρέου, Ρ. Ζήση, Χ. Μανωλιά, Α. Μερεντίτη, Ε. Παπαζώη και Ε. Τσουρή από το ΠΑΣΟΚ, όσο και οι Ντ. Μπακογιάννη και Σ. Καλατζάκου από τη Ν.Δ., καθώς και οι τέσσερις της Αριστεράς.)

¹⁴ Ε. Βλάχου, Λ Κουτήφαρη, Τ. Μπουγά και Α. Συνοδινοῦ.

¹⁵ Β. Τοουδερού.

¹⁶ Σ. Ακρίτα.

¹⁷ Η Α. Γιάννου η μόνη γυναίκα Βουλευτής πριν και μετά τη δικτατορία.

¹⁸ Α. Μαντζουλίνου, Α. Συνοδινοῦ, Ι. Τσιριμώκου-Πιμπλή.

¹⁹ Β. Τοουδερού

²⁰ Κ. Γιαννοπούλου, Μ. Κυπριωπάκη-Περράκη, Ει. Λαμπράκη, Μ. Μερκούρη και Α. Φλέμιγκ.

²¹ Α. Γιάννου και Μ. Δαμανάκη.

στην ελληνική εκλογική ιστορία οι γυναίκες ψηφίζουν μαζικότερα από τους άνδρες υπέρ ενός κόμματος που δεν ανήκει στη Δεξιά, το ΠΑΣΟΚ, το κόμμα αυτό εκπροσωπείται από οκτώ γυναίκες,²² οι οποίες συνθέτουν τη γυναικεία παρουσία στη Βουλή μαζί με τρεις της Ν.Δ.²³ και δυο της Αριστεράς το 1981,²⁴ καθώς και τέσσερις και μία αντίστοιχα το 1985.²⁵ Αλλά τον Ιούνιο του 1989 οι δεκατρείς γυναίκες στη Βουλή περιλαμβάνουν μόνο τέσσερις του ΠΑΣΟΚ²⁶ μαζί με επτά από τη Ν.Δ.²⁷ και δύο τις Αριστεράς:²⁸ στο ΠΑΣΟΚ που φθίνει, το πρώτο που μειώνεται είναι η γυναικεία εκπροσώπηση.

Αξιοσημείωτη αύξηση στον αριθμό εκλεγμένων γυναικών στη Βουλή, από δεκατρείς σε είκοσι, σημειώθηκε στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1989, αλλά σύντομα ο αριθμός αυτός μειώθηκε στις δεκαεπτά²⁹ μετά την ακύρωση δύο εδρών³⁰ και μία παραίτηση.³¹ Στις εκλογές αυτές είναι αξιοσημείωτο ότι εκπροσωπείται για πρώτη φορά το οικολογικό κίνημα, κι αυτό γίνεται από γυναίκα βουλευτή,³² καθώς και ότι εκλέγεται για πρώτη φορά, ως μία από τις δέκα γυναίκες της Ν.Δ., η Ντ. Μπακογιάννη στη θέση του δολοφονημένου συζύγου της, επιτυγχάνοντας μάλιστα μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι είχε επιτύχει εκείνος στο παρελθόν.

²² Το 1981 πρόκειται για τις Σ. Ακρίτα, Σ. Κακλαμανάκη, Ε. Κατσέλη, Μ. Κυπριωτάκη-Περράκη, Ει. Λαμπράκη, Μ. Μερκούρη, Α. Φλέμιγκ και Κ. Χριστοφορίδου. Το 1985 προστίθεται η Β. Παπανδρέου και η Κ. Μπουρδάρα, και αποσύρονται η Κ. Χριστοφορίδου και η Ε. Κατσέλη.

²³ Ε. Σπεντζάρη, Α. Συνοδινού και Α. Ψαρούδα-Μπενάκη.

²⁴ Μ. Δαμανάκη και Αι. Υψηλάντη.

²⁵ Πρόκειται για τις Φ. Πάλλη-Πετραλιά, Α. Συνοδινού, Β. Τσουδερού και Α. Ψαρούδα-Μπενάκη για τη Ν.Δ., και Μ. Δαμανάκη για το ΚΚΕ.

²⁶ Σ. Ακρίτα, Μ. Αρσένη, Μ. Θωμά και Μ. Μερκούρη.

²⁷ Μ. Καλδή, Κ. Μπουρδάρα, Φ. Πάλλη-Πετραλιά, Α. Συνοδινού, Β. Τσουδερού, Π. Φουντουκίδου και Α. Ψαρούδα-Μπενάκη.

²⁸ Μ. Δαμανάκη και Ε. Κοταμανίδου.

²⁹ Πρόκειται για τις Σ. Ακρίτα, Ε. Ανουσάκη, Μ. Θωμά, Μ. Μερκούρη, Ε. Παπαζώη και Μ. Φαραντούρη για το ΠΑΣΟΚ, Ι. Δασκαλάκη, Μ. Καλδή, Κ. Κανελλόπουλου, Ντ. Μπακογιάννη, Κ. Μπουρδάρα, Φ. Πάλλη-Πετραλιά, Β. Τσουδερού και Α. Ψαρούδα-Μπενάκη για τη Ν.Δ., και Μ. Δαμανάκη και Ε. Κοταμανίδου για το Συνασπισμό. και Μ. Δίζη για τους Οικολόγους,

³⁰ Της Π. Φαυντουκίδου και τη; Μ. Αρσένη.

³¹ Της Α. Συνοδινού.

³² Τη Μ. Δίζη που αντικαταστάθηκε στην επόμενη Βουλή από την Α. Ανδρεαδάκη.

Οι εκλογές του Απριλίου του 1990 έφεραν δεκαέξι γυναίκες στη Βουλή, οκτώ της Ν.Δ.,³³ έξι του ΠΑΣΟΚ³⁴ και από μία της Αριστεράς και των Οικολόγων.³⁵ Το 5,3% αυτό αυξήθηκε σε 6% τρία χρόνια αργότερα, όταν στις εκλογές του 1993 εκλέχτηκαν δεκαοκτώ γυναίκες βουλευτές. Με το θάνατο της Μ. Μερκούρη, την ακύρωση της εκλογής ενός βουλευτή και την κατάληψη της σχετικής έδρας, όπως και άλλης μιας που είχε κενωθεί, από γυναίκες βουλευτές;³⁶ ο αριθμός τους έφτασε τις δεκαεννέα. Από αυτές, οκτώ ανήκαν στο ΠΑΣΟΚ³⁷ και οκτώ στη Ν.Δ.,³⁸ δύο στην ΠΟΛΑΝ³⁹ και μία στην παραδοσιακή Αριστερά,⁴⁰ ενώ δύο μήνες πριν από το τέλος της περιόδου και άλλη μία γυναίκα, η Φ. Παρτσαφυλλίδου (Ν.Δ.), κατέλαβε έδρα που είχε κενωθεί, ανεβάζοντας τον αριθμό σε 20. Η εικόνα της Βουλής του 1996 δεν διαφέρει ως προς τον αριθμό των γυναικών, αφού και πάλι δεκαεννέα στους τριακόσιους βουλευτές (6,3%) είναι γυναίκες. Αλλά αυτή τη φορά πρόκειται για επτά γυναίκες στην αντιπροσωπεία του ΠΑΣΟΚ,⁴¹ έξι στη Ν.Δ.,⁴² τρεις στο Συνασπισμό,⁴³ δύο στο ΚΚΕ⁴⁴ και μία στο ΔΗΚΚΙ.⁴⁵

³³ Οι ίδιες που εκλέχτηκαν το Νοέμβριο του 1989. Στη συνέχεια παραιτήθηκε η Ι. Δασκαλάκη (και αντικαταστάθηκε από τον Ε. Ζαφειρόπουλο το Σεπτέμβριο του 1990), ενώ το 1993 προστέθηκε η Μ. Σπυροπούλου, μετά την παραίτηση του Μ. Θεοδωράκη, ο οποίος είχε εκλεγεί με το ψηφοδέλτιο επικρατείας της Ν.Δ.

³⁴ Οι ίδιες με τις εκλογές του Νοεμβρίου του προηγούμενου έτους, με μόνη διαφοροποίηση την παρουσία της Μ. Αρσένη (της οποίας όμως στη συνέχεια και πάλι ακυρώθηκε η εκλογή) και την απουσία της Ε. Ανουσάκη.

³⁵ Πρόκειται για τη Μ. Δαμανάκη και την Α. Ανδρεαδάκη την οποία αντικατέστησε η Αι. Ιατροπούλου.

³⁶ Πρόκειται για την Κ. Μπουρδάρα (Ν.Δ.) και τη Φ. Τζαβέλλα (Ν.Δ.) αντίστοιχα

³⁷ Ε. Ανουσάκη, Μ. Αρσένη, Ρ. Ζήση, Ε. Κατσέλη, Β. Παπανδρέου, Ε. Παπαζώη. Σ. Ακρίτα και Μ. Θωμά.

³⁸ Μ. Γιαννάκου-Κουτσίκου, Ντ. Μπακογιάννη, Κ. Μπουρδάρα, Φ. Πάλλη-Πετραλιά, Ε. Παπαδημητρίου, Φ. Τζαβέλλα, Π. Φουντουκίδου και Α. Ψαρούδα-Μπενάκη. Στο τέλος της περιόδου προστέθηκε και η Φ. Παρτσαφυλλίδου.

³⁹ Μ. Μαχαίρα και Φ. Στεφανοπούλου.

⁴⁰ Α. Παπαρήγα.

⁴¹ Πρόκειται για τις έξι που αναφέρονται πρώτες στην υποσημείωση για την προηγούμενη Βουλή συν την Α. Διαμαντοπούλου, η οποία αργότερα παραιτήθηκε για να γίνει Επίτροπος στην Ε.Ε.

⁴² Μ. Γιαννάκου-Κουτσίκου, Ντ. Μπακογιάννη, Φ. Πάλλη-Πετραλιά, Ε. Παπαδημητρίου, Π. Φουντουκίδου και Α. Ψαρούδα-Μπενάκη. Μετά την παραίτηση της πρώτης, την έδρα της κατέλαβε η Μ. Κοντού (7.1999), ενώ μετά το θάνατο του Α. Τσαλδάρη, την κοινοβουλευτική ομάδα της Ν.Δ. συμπλήρωσε η Μ. Κωνσταντοπούλου.

⁴³ Σ. Αλφιέρη, Μ. Δαμανάκη και Α. Λουλέ.

⁴⁴ Μ. Μπόσκου και Α. Παπαρήγα.

⁴⁵ Β. Αράπη-Καραγιάννη.

Σημαντική αριθμητική αύξηση σημειώθηκε στις εκλογές του 2000, οπότε ξαφνικά φάνηκε ότι βρέθηκαν στη Βουλή τριάντα μία γυναίκες. Για πρώτη φορά η εκλογή γυναικών βουλευτών ξεπέρασε το μονοψήφιο ποσοστό και έφτασε στο 10,3%. Τελικά όμως, αφού μετά από ενστάσεις στο εκλογοδικείο έχασαν την έδρα τους πέντε εκλεγμένες του ΠΑΣΟΚ⁴⁶ οι οποίες θεωρήθηκε ότι είχαν κώλυμα εκλογιμότητας, ο σχετικός αριθμός παγιώθηκε στις είκοσι έξι. Από αυτές, δώδεκα ανήκουν στο ΠΑΣΟΚ,⁴⁷ δέκα στη Ν.Δ.,⁴⁸ δύο στο ΚΚΕ⁴⁹ και δύο στο Συνασπισμό.⁵⁰ Συνολικά, στη Βουλή του 2000, δεκαεπτά γυναίκες (συμπεριλαμβανομένων και των πέντε των οποίων ακυρώθηκε η εκλογή), εκλέχτηκαν για πρώτη φορά. Έτσι σε σύνολο είκοσι έξι γυναικών που υπάρχουν σήμερα στη Βουλή, οι δώδεκα είναι νεοεκλεγμένες.

Β) Οι γυναίκες στην Ευρωβουλή

Στην πρώτη ελληνική αντιπροσωπεία στην Ευρωβουλή του 1981 υπήρχαν δυο γυναίκες (Κ. Νικολάου και Κ. Πανταζή, και οι δύο του ΠΑΣΟΚ) στους είκοσι τέσσερις ευρωβουλευτές (8,3%).⁵¹ Στη δεύτερη (1984-1989), το ποσοστό εκλογής παρέμεινε ίδιο, αλλά αυτή τη φορά μία ήταν του ΠΑΣΟΚ (Κ. Πανταζή) και μία της Ν.Δ. (Μ. Γιαννάκου). Η τελευταία, η οποία επανεκλέχτηκε τον Ιούνιο του 1989 ως η μόνη γυναίκα, παραιτήθηκε στη συνέχεια, μηδενίζοντας τη γυναικεία παρουσία της ελληνικής αντιπροσωπείας. Στις εκλογές του 1994 εκλέχτηκαν τέσσερις γυναίκες,⁵² αυτή τη φορά στους είκοσι πέντε βουλευτές (16%), στις οποίες όμως προστέθηκε άλλη μία, το Φεβρουάριο του 1997, όταν η Α. Καραμάνου κατέλαβε κενωθείσα έδρα, Έτσι οι γυναίκες ανήλθαν στο 20% της ελληνικής αντιπροσωπείας, σημειώνοντας σημαντική αύξηση αφού το υψηλότερο προηγούμενο ποσοστό δεν ξεπερνούσε, όπως είδαμε, το 8,3% κατά την περίοδο 1981-89 με μηδενική παρουσία στη συνέχεια, όταν η μοναδική γυναίκα ευρωβουλευτής παραιτήθηκε για να γίνει υπουργός.⁵³ Αλλά και

⁴⁶ Πρόκειται για τις Μ. Αποστολάκη, Χ. Αράπογλου, Χ. Μανωλιά, Α. Μερεντίτη και Σ. Σακοράφα.

⁴⁷ Μ. Αρσένη, Φ. Γεννηματά, Ρ. Ζήση, Μ. Θωμά, Ε. Κατσέλη, Ε. Κούρκουλα, Α. Λαϊού, Ε. Παπαζώη, Β. Παπανδρέου, Χ. Σπυράκη, Ε. Σχοινακάκη και Ε. Τσουρή.

⁴⁸ Πρόκειται για τις έξι αρχικές της Βουλής του 1996 συν τις νεοεκλεγμένες: Σ. Καλαντζάκω, Μ. Κόλλια-Τσαρούχα, Ζ. Μακρή και Κ. Παπακώστα.

⁴⁹ Γ. Κανέλλη και Α. Παπαρήγα.

⁵⁰ Μ. Δαμανάκη και Αι. Ξυροτύρη.

⁵¹ Τα στοιχεία για την Ευρωβουλή προέρχονται από μια συστηματοποιημένη παρουσίαση της «ελληνικής εμπειρίας» των ευρωεκλογών, στην οποία προβαίνει ο Ηλ. Νικολακόπουλος, 2002,

⁵² Α. Κοκκόλα και Ει. Λαμπράκη για το ΠΑΣΟΚ, Ν. Μούσχουρη για τη Ν.Δ., και Κ. Δασκαλάκη για την ΠΟΛΑΝ.

⁵³ Πρόκειται για τη Μ. Γιαννάκου, η οποία υπήρξε ευρωβουλευτής από το 1984 έως το 1989, εκλέχτηκε και πάλι τον Ιούνιο του 1989 και παραιτήθηκε τον Απρίλιο του 1990, για να επανε-

στη συνέχεια το σχετικό ποσοστό δεν έφτασε ξανά στο ύψος του 1997, αφού στις εκλογές του Ιουνίου του 1999 εκλέχτηκαν τέσσερις γυναίκες (16%).⁵⁴

Αξιοσημείωτη υπήρξε η παρουσία γυναίκας επικεφαλής ψηφοδελτίου ελληνικού κόμματος στην Ευρωβουλή, κάτι που συνέβη για πρώτη φορά στις ευρωεκλογές του 1994 με τη λίστα της ΠΟΛΑΝ⁵⁵ και επαναλήφθηκε το 1999, και μάλιστα στη λίστα της Ν.Δ., η οποία είχε επικεφαλής τη Μ. Γιαννάκου. Η τελευταία, μετά την εκλογή της το 2000 στην εθνική Βουλή, παραιτήθηκε από την Ευρωβουλή (9/2000), αλλά ήδη από τον Απρίλιο του ίδιου χρόνου η Μ. Ζορμπά είχε προστεθεί στην αντιπροσωπεία του ΠΑΣΟΚ (μέσω αντικατάστασης), οπότε σήμερα συνεχίζουν να υπάρχουν τέσσερις γυναίκες στους είκοσι πέντε ευρωβουλευτές της ελληνικής αντιπροσωπείας (16%).

γ) Οι γυναίκες στην κυβέρνηση

Η εξαιρετικά ασύμμετρη, ως προς το φύλο, σύνθεση της εθνικής Βουλής εναρμονίζεται με μια εικόνα ανδροκρατούμενων κυβερνήσεων. Ο Γ. Τζιοβάρης⁵⁶ υπολογίζει ότι στην Ελλάδα, έως το 1996, είχαν υπάρξει 1.487 άνδρες και 19 γυναίκες που ανέλαβαν κυβερνητικά αξιώματα. Αν η σχετική μέτρηση είναι ελαφρώς παραπλανητική, στο βαθμό που αρχίζει από το 1833 για τους άνδρες, ενώ για τις γυναίκες εκατόν είκοσι χρόνια αργότερα, μια ματιά στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, οπότε οι γυναίκες είχαν πολιτικά δικαιώματα, λίγο αλλάζει την ουσία. Μετά την πρώτη, και μοναδική προδικτατορικά, γυναίκα που ανέλαβε υπουργείο το 1956 τη Λ. Τσαλδάρη, πέρασαν είκοσι πέντε χρόνια μέχρι να αποδοθεί το 1981 άλλο υπουργείο σε γυναίκα πολιτικό (τη Μ. Μερκούρη). Ωστόσο, από το 1974 έως το τέλος της δεκαετίας του '80, εννέα άλλες γυναίκες είχαν αναλάβει υφυπουργεία ή είχαν χριστεί αναπληρώτριες υπουργοί. Συγκεκριμένα, στις κυβερνήσεις Καραμανλή της περιόδου αυτής τρεις γυναίκες είχαν τοποθετηθεί ως υφυπουργοί,⁵⁷ και στις κυβερνήσεις Παπανδρέου, μία αναπληρώτρια υπουργός⁵⁸ και πέντε υφυπουργοί.⁵⁹ Στη δε κυβέρνηση Τζαννετάκη, μία γυναίκα

κλεγεί εννέα χρόνια αργότερα (6/1999) και να παραιτηθεί ξανά το Σεπτέμβριο του 2000,

⁵⁴ Μ. Γιαννάκου και Π. Κράτσα για τη Ν.Δ., και Α. Καραμάνου και Μ. Μαλλιώρα για το ΠΑΣΟΚ.

⁵⁵ Πρόκειται για την Κ. Δασκαλάκη.

⁵⁶ 1996, σ. 12.

⁵⁷ Η Ν. Γουλιανδρή (1974) και η Α. Συνοδινού (1977-80) στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, και η Λ. Κουτήφαρη στο Παιδείας (1976-77).

⁵⁸ Η Β. Παπανδρέου στο Υπουργείο Βιομηχανίας το 1986, απ' όπου παραιτήθηκε το 1989 για να γίνει επίτροπος στην ΕΟΚ.

⁵⁹ Η Μ. Κυπριωτάκη (1981-85, και 4-10/1986) στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και στο Προεδρία (11/1988-7/1989), όπου ανέλαβε τα Θέματα Ισότητας, η Ρ. Κακλαμανάκη (1981

τοποθετείται (7/1989) στο Παιδείας ως αναπληρώτρια.⁶⁰ Έτσι, έναντι μιας γυναίκας προδικτατορικά, δέκα είχαν αποκτήσει υπουργικό αξίωμα μέχρι το τέλος της δεύτερης δεκαετίας της μεταπολίτευσης. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι, στη συντριπτική πλειονότητα τους (ουσιαστικά όλες πλην της Β. Παπανδρέου), ανέλαβαν τομείς που θεωρείται στερεοτυπικά ότι εναρμονίζονται με γυναικίους ρόλους και δεξιότητες; πολιτισμός, παιδεία, πρόνοια κτλ.

Στο πλαίσιο της πραγματικότητας αυτής, που χαρακτηρίζεται από την έντονα ασύμμετρη συμμετοχή των φύλων στις δομές λήψεως πολιτικών αποφάσεων, πρόβαλε ως πολλαπλά συμβολική και παραδειγματική η παντελής απουσία γυναικών από μια κυβέρνηση που θέλησε να γίνει αποδεκτή ως οικουμενική το 1989.⁶¹ Η εικόνα τής ολοκληρωτικά κατειλημμένης από ένα φύλο «οικουμενικής» κυβέρνησης έδειξε, εκτός των άλλων, και τη σεξιστική βία της γλώσσας, ενώ απέδειξε, για άλλη μια φορά, ότι η διάχυτη, κυρίαρχη αντίληψη ουσιαστικά στερεί από τις γυναίκες την ιδιότητα του φορέα πολιτικής δράσης, νομιμοποιώντας και πάλι την οικουμενικότητα ως ανδρική ιδιότητα.

Την προηγούμενη δεκαετία η μεγαλύτερη γυναικεία παρουσία στην κυβέρνηση δεν ξεπέρασε ποτέ το 12%. Στις κυβερνήσεις Μητσοτάκη, από τον Απρίλιο του 1990 έως το Σεπτέμβριο του 1993, έγιναν μέλη συνολικά έξι γυναίκες: τρεις ανέλαβαν υπουργεία,⁶² ενώ άλλες τρεις τοποθετήθηκαν ως υφυπουργοί.⁶³ Κατά τη δεύτερη περίοδο διακυβέρνησης Παπανδρέου, μία γυναίκα υπήρξε υπουργός,⁶⁴ ενώ άλλες τρεις υφυπουργοί.⁶⁵

-1986) στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και στο Παιδείας (6-9/1988), η Σ. Ακρίτα (1986-88) στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, η Ει. Λαμπράκη στο Πολιτισμού (1988-89) και η Β. Παπανδρέου στο Βιομηχανίας (το 1985), όπου στη συνέχεια έγινε αναπληρώτρια υπουργός.

⁶⁰ Η Α. Ψαρούδα-Μπενάκη, η οποία αρχικά για λίγες μέρες είχε τοποθετηθεί ως υπουργός Πολιτισμού.

⁶¹ Την άποψη μου για το θέμα εξέφρασα στο Μ. Παντελίδου Μαλούτα, 1989α, σσ. 11-12. Γενικότερα για την «οικουμενική» κυβέρνηση, βλ. Γ. Βούλγαρη; . 2001, σσ. 380-383, ο οποίος και οριοθετεί το τέλος της μεταπολίτευσης στις εκλογές του Απριλίου του 1990, στις οποίες οδήγησε τη χώρα η κυβέρνηση Ζολώτα, αφού είχε μετατραπεί σε υπηρεσιακή.

⁶² Η Μ. Γιαννάκου ορκίστηκε υπουργός Υγείας και Πρόνοιας (4/1990-8/1991). Η Α. Ψαρούδα-Μπενάκη έγινε αρχικά αναπληρώτρια υπουργός και μετά υπουργός Πολιτισμού, και στη συνέχεια Δικαιοσύνης (12/1992-9/1993), ενώ στο υπουργείο Πολιτισμού τη διαδέχτηκε η Ντ. Μπακογιάννη (12/1992-10/1993).

⁶³ Η Β. Τσουδερού στο Εξωτερικών (1991 -1993), η Φ. Πάλλη-Πετραλιά στο Πολιτισμού (4/1990-8/1991) και αργότερα στο Υγείας και Πρόνοιας (12/1992-10/1993), και η Κ. Μπουρδάρα στο Πολιτισμού (12/1992-10/1993). Τέσσερις γυναίκες υπήρξαν υφυπουργοί, αν προστεθεί και η Ντ. Μπακογιάννη (αργότερα υπουργός Πολιτισμού), η οποία τον Οκτώβριο του 1990 ορκίστηκε υφυπουργός παρά τω πρωθυπουργώ.

⁶⁴ Η Μ. Μερκούρη, μέχρι το θάνατο της το Μάρτιο του 1994.

⁶⁵ Η Μ. Αρσένη στο Προεδρίας και μετά (9/1995-1/1996) στο Παιδείας, η Ε. Στεφάνου στο

Στην πρώτη κυβέρνηση Σημίτη (Ιανουάριος του 1996) υπήρξαν δύο γυναίκες,⁶⁶ σε σύνολο σαράντα μελών (δηλαδή 5%), μία έκτων οποίων ως υπουργός στο κρίσιμο, για τη συγκυρία, Υπουργείο Ανάπτυξης, που προήλθε από την ένωση των υπουργείων Τουρισμού, Βιομηχανίας, Ενέργειας και Τεχνολογίας και Εμπορίου. Στη συνέχεια, μετά τις εκλογές του Σεπτεμβρίου του 1996, οπότε ανέλαβαν κυβερνητική θέση τρεις γυναίκες,⁶⁷ στο ίδιο υπουργείο (Ανάπτυξης) διορίστηκε δίπλα στην υπουργό και υφυπουργός γυναικείου φύλου.⁶⁸ Το Φεβρουάριο του 1999 παραιτήθηκε η υπουργός Ανάπτυξης Β. Παπανδρέου για να διοριστεί υπουργός Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, όπως και η Ε. Παπαζώη, η οποία ανέλαβε το Υπουργείο Πολιτισμού. Τρεις γυναίκες παρέμειναν στο υπουργικό συμβούλιο, ακόμη και μετά την παραίτηση, τον Ιούνιο του 1999, της υφυπουργού Ανάπτυξης,⁶⁹ αφού παράλληλα διορίστηκε γυναίκα υφυπουργός Εθνικής Οικονομίας.⁷⁰ Στην κυβέρνηση που προέκυψε από τις εκλογές του Απριλίου τον 2000 διορίστηκαν πέντε γυναίκες σε σύνολο σαράντα τριών μελών, δηλαδή οι γυναίκες έφτασαν το 11,6% των μελών του υπουργικού συμβουλίου αλλά μόνο μία ως υπουργός.⁷¹ Μετά την παραίτηση της υφυπουργού Εξωτερικών, το Νοέμβριο του ίδιου χρόνου, παρέμειναν τέσσερις, ενώ ο ανασχηματισμός του Οκτωβρίου του 2001 έφερε και πάλι, τέσσερις γυναίκες στην κυβέρνηση. Τη Β. Παπανδρέου πάντα, αλλά αυτή τη φορά στο ΠΕΧΩΔΕ, και τρεις υφυπουργούς, στα υπουργεία ΠΕΧΩΔΕ, Υγείας και Πρόνοιας και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.⁷² Ο διορισμός της τελευταίας, μάλιστα, αποτέλεσε έκπληξη.

δ) Οι γυναίκες στην τοπική αυτοδιοίκηση

Στο χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης, παρά τη συχνή αναφορά στο δήμο ως «διευρυμένο οικό» και στις ανάγκες «νοικοκυρέματος», φαίνεται ότι, πριν από την εφαρμογή του σχεδίου «Καποδίστριας», οι γυναίκες δήμαρχοι ήταν λιγότερες του 2% και οι κοινοτάρχες γύρω στο 1%. Υπήρχε δε μόνο μία νομάρχης στους 54. Σύμ-

Παιδείας (10/1993-9/1995) και η Ε. Παπαζώη στο ΥΠΕΧΩΔΕ (από 10/93).

⁶⁶ Η Β. Παπανδρέου, υπουργός Ανάπτυξης, ενώ η Ε. Παπαζώη παρέμεινε ως υφυπουργός ΥΠΕΧΩΔΕ.

⁶⁷ Και, πάλι η Β. Παπανδρέου ως υπουργός Ανάπτυξης, ενώ η Ε. Παπαζώη διορίστηκε υπουργός Αιγαίου και η Α. Διαμαντοπούλου υφυπουργός Ανάπτυξης.

⁶⁸ Η Α. Διαμαντοπούλου.

⁶⁹ Της Α. Διαμαντοπούλου.

⁷⁰ Η Ρ. Ζήση.

⁷¹ Και πάλι η Β. Παπανδρέου, ενώ η Ε. Παπαζώη διορίστηκε αναπληρώτρια υπουργός Εξωτερικών και οι Μ. Αποστολάκη, Α. Λαΐου και Χ. Σπυράκη υφυπουργοί Ανάπτυξης, Εξωτερικών και Υγείας και Πρόνοιας αντίστοιχα.

⁷² Πρόκειται για τη Ρ. Ζήση, υφυπουργό ΠΕΧΩΔΕ, την Ε. Τσουρή, υφυπουργό Υγείας και Πρόνοιας, και την Ε. Κούρκουλα, υφυπουργό Παιδείας.

φωνα με στοιχεία της ΕΕ-ΤΑΑ του 1997, σε 453 δημάρχους οι δέκα ήταν γυναικείου φύλου και σε 5.334 προέδρους κοινοτήτων μόνο 64 ήταν γυναίκες έναντι 5.259 ανδρών (για 11 κοινοτάρχες δεν υπήρχαν στοιχεία ως προς το φύλο). Στα δε 1.172 μέλη νομαρχιακών συμβουλίων μόνο 77 ήταν γυναίκες. Τα στοιχεία αυτά αφορούν αποτελέσματα των εκλογών για την τοπική αυτοδιοίκηση του 1994.

Στοιχεία από τις δημοτικές και νομαρχιακές εκλογές του 1998, δηλαδή μετά την εφαρμογή του σχεδίου «Καποδίστριας», περί συνενώσεων, δεν είχαν συγκεντρωθεί ακόμη σε επίπεδο επικράτειας κατά την περίοδο συγγραφής του κεφαλαίου αυτού, ώστε να μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας ως προς το φύλο των εκλεγμένων δημοτικών συμβούλων. Αυτό μας ανάγκασε να προβούμε σε πρωτογενή έρευνα σε καθέναν από τους 900 δήμους ώστε να ενημερωθούμε για τα σχετικά δεδομένα.⁷³ Το βασικό ενδιαφέρον συγκριτικό στοιχείο, προς το παρόν, είναι η επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τη γενικά παρατηρούμενη τάση στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι γυναίκες δεν υπερέχουν αριθμητικά στην τοπική αυτοδιοίκηση σε σχέση με την κεντρική πολιτική εξουσία:⁷⁴ Στους 900 εκλεγμένους δημάρχους του 1998 οι 14 μόνο ήταν γυναίκες (λιγότερες από 1,6%)⁷⁵ και στους 54 νομάρχες οι δυο (3,7%).⁷⁶ Παράλληλα, παρατηρούμε ότι οι συνενώσεις δεν ευνόησαν τη γυναικεία παρουσία στην τοπική αυτοδιοίκηση, μάλλον το αντίθετο συνέβη.

Στους 14 δήμους, στους οποίους εκλέχτηκε γυναίκα,⁷⁷ προστέθηκε αργότερα

⁷³ Αργότερα, έγινε έλεγχος και αντιπαραβολή των στοιχείων αυτών με στοιχεία από τις εκδόσεις της ΚΕΔΚΕ.

⁷⁴ Φαίνεται μάλιστα ότι πριν από τη δικτατορία είχε υπάρξει μόνο μία γυναίκα δήμαρχος, η Μ. Δεσύλλα στην Κέρκυρα.

⁷⁵ Οι 14 γυναίκες δήμαρχοι είναι οι εξής: η Ε. Τσακίρη στο δήμο Αβδήρων, Νομού Ξάνθης, η Α. Ψύρρα-Νταλακούρα στο δήμο Αμπελώνος, Νομού Λαρίσης, η Μ.Κ. Σωτηρίου στο δήμο Αμφιλοχίας, Νομού Αιτωλίας και Ακαρνανίας, η Σ.Β. Μυτιληναίου στο δήμο Αφειτών, Νομού Μαγνησίας, η οποία αργότερα παραιτήθηκε, η Ε. Φωτιάδου στο δήμο Αχινού, Νομού Σερρών, η Ε. Ουρανού στο δήμο Δαυλείας, Νομού Βοιωτίας, η Β. Σταυροπούλου στο δήμο Ιωλκού, Νομού Μαγνησίας, η Σ. Πίτυχούτη στο δήμο Κέας, Νομού Κυκλάδων, η Γ. Νάσου-Παπαγεωργίου στο δήμο Μιδέας, Νομού Αργολίδας, η Β. Ταμβάκη-Μαγούλα στο δήμο Νέας Ερυθραίας, Νομού Αττικής, η Α. Κουρτελέση στο δήμο Παλαιοκαστριτών, Νομού Κερκύρας, η Α. Μαυρίδου στο δήμο Πετρισίου, Νομού Σερρών, η Αι. Καραολάνη στο δήμο Τριγλίας, Νομού Χαλκιδικής, και η Ε. Παναγιωτοπούλου στο δήμο Φιλοθέης, Νομού Αττικής. Εξελέγη δε και μία κοινοτάρχης σε σύνολο 133 κοινοτήτων της χώρας, η Β. Σπηλιωτοπούλου, στην κοινότητα Εκάλης του Νομού Αττικής.

⁷⁶ Στη νομαρχία Αθηνών η Ε. Μπεσμπέα και σε αυτήν του Πειραιά η Μ. Σορώτου-Τσανάκη.

⁷⁷ Βλ. παραπάνω, υποσημ. 75.

και ο δήμος Μελιγαλά, Νομού Μεσσηνίας (μετά το θάνατο του εκλεγμένου δημάρχου Μπένου), ενώ διορίστηκε ως υπηρεσιακή δήμαρχος Ανωγείων, Νομού Ρεθύμνης, η Φ. Κατίκα, η οποία όμως αργότερα παραιτήθηκε, όπως και η εκλεγμένη δήμαρχος Αφετών, Νομού Μαγνησίας. Έτσι, τρία χρόνια μετά τις δημοτικές εκλογές, υπάρχουν 14 γυναίκες και 886 άνδρες δήμαρχοι, καθώς και μία γυναίκα έναντι 132 ανδρών κοινοταρχών. Παρατηρούμε δε ότι σε κανένα μεγάλο ή μεσαίο αστικό κέντρο δεν υπάρχει γυναίκα δήμαρχος. Αντίθετα, αυτές εκλέγονται κυρίως σε μικρούς ημιαστικούς δήμους ή σε προάστια (βλ. Φιλοθέη), ενώ σε επίπεδο νομαρχίας οι δύο γυναίκες στους 54 νομάρχες εμφανίζονται στην περιοχή της πρωτεύουσας και απουσιάζουν παντελώς από νομαρχίες της επαρχίας.

Στα δημοτικά συμβούλια παρατηρείται μια εικόνα εξαιρετικά περιορισμένης γυναικείας παρουσίας, αφού, αφενός, οι γυναίκες δημοτικοί σύμβουλοι ανέρχονται στο 7,1% του συνόλου (1.184 γυναίκες επί συνόλου 16.546 δημοτικών συμβούλων) και αφετέρου, είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο ότι στο 36,3% του συνόλου των δήμων δεν υπάρχει ούτε μία γυναίκα στο δημοτικό συμβούλιο (σε 327 από τους 900 δήμους), ενώ στο 31,6% υπάρχει μόνο μία (σε 285 από τους 900). Στο 83,5% του συνόλου των δημοτικών συμβουλίων μάλιστα οι γυναίκες ή απουσιάζουν τελείως ή αποτελούν ελάχιστη μειονότητα (έως 2). Σε αντίθεση όμως με ό,τι συμβαίνει στο επίπεδο των δημάρχων, οι γυναίκες δημοτικοί σύμβουλοι συγκεντρώνονται κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, με πρώτο το δήμο Αθηναίων, όπου παρατηρείται το μοναδικό, για την Ελλάδα, ποσοστό γυναικών δημοτικών συμβούλων επί συνόλου μελών δημοτικού συμβουλίου, το οποίο ανέρχεται σε 46,3% (19 γυναίκες εκλέχτηκαν σε σύνολο 41 μελών του δημοτικού συμβουλίου, ενώ μετά από μία παραίτηση είναι σήμερα 18) Εξάλλου, μόνο στο Νομό Αττικής εμφανίζονται ποσοστά που ξεπερνούν το 40%, και συγκεκριμένα, εκτός από το δήμο Αθηναίων, στους δήμους Φιλοθέης (43,8%) και Παπάγου (42,1 %). Το αντίστοιχο ποσοστό της Θεσσαλονίκης είναι 22,5%⁷⁸ (ενώ στο Πανόραμα εμφανίζεται το υψηλότερο σχετικό ποσοστό στο νομό, που ανέρχεται σε 31,6%), της Λάρισας 16,2%, της Πάτρας 9,8%, του Ηρακλείου 7,3%, του Βόλου 6,5%, της Δράμας 5,4%, του Αγρινίου 3,2%, των Ιωαννίνων 2,9%, ενώ στην Καλαμάτα δεν υπάρχει καμία γυναίκα στο δημοτικό συμβούλιο.

ε) Οι γυναίκες στα πολιτικά κόμματα

Στα ανώτατα κλιμάκια των πολιτικών κομμάτων, και παρά τις θεσμοθετημένες ή μη προσπάθειες να υπάρξουν ορισμένες γυναικείες παρουσίες, είναι πασί-

⁷⁸ Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι το σχετικό ποσοστό στο σύνολο των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης είναι, αντίστοιχα, 18,1 % (έναντι 46,3% για την Αθήνα) και 11,2% (έναντι 22,5% για το δήμο Θεσσαλονίκης).

δηλη η άνιση συμμετοχή γυναικών και ανδρών. Βασική πηγή πληροφόρησης για την κατά φύλα σύνθεση των κομματικών οργάνων είναι οι γυναικείες επιτροπές τους,⁷⁹ οι οποίες όμως, κατά κανόνα, δεν διαθέτουν στοιχεία για τη μελέτη της σχετικής εξέλιξης παρά μόνο για την υπάρχουσα κατάσταση. Έτσι γνωρίζουμε⁸⁰ ότι, στο ΠΑΣΟΚ, 44 στα 180 μέλη της Κεντρικής Επιτροπής είναι γυναίκες (24,4%) και 3 στα 11 του Εκτελεστικού Γραφείου (27,3%). Το ΠΑΣΟΚ προσπαθεί να εφαρμόσει στα βασικά του όργανα αναλογική ποσόστωση γυναικών και ανδρών που να αντικατοπτρίζει την κατά φύλα σύνθεση των μελών του. Φαίνεται μάλιστα ότι η στρατολόγηση γυναικών έχει αυξηθεί στο κόμμα αυτό. Ενώ, το 13-15% του συνόλου των μελών του κόμματος αυτού ήταν γυναίκες, σύμφωνα με έρευνα της VPRC που αφορούσε τη φυσιογνωμία των 4.456 συνέδρων στο 3ο Συνέδριο του κόμματος, οπότε αυτοί κατά 13% ήταν γυναίκες⁸¹ (δηλαδή έγινε προσπάθεια να υπάρχει αναλογική εκπροσώπηση ως προς το φύλο της βάσης και στο επίπεδο των συνέδρων, κάτι που παρατηρήθηκε και στα τρία επόμενα συνέδρια), σήμερα, σύμφωνα με δήλωση εκπροσώπου της γυναικείας επιτροπής του, το 30% περίπου των μελών του ΠΑΣΟΚ είναι γυναίκες, γι' αυτό και έχει αλλάξει η ποσόστωση. Ωστόσο, προφανώς, δεν εφαρμόζεται ποσόστωση στα ψηφοδέλτια του κόμματος, με αποτέλεσμα, στις εκλογές του 2000, στους 379 υποψήφιους οι 42 να είναι γυναίκες (11,1%), ενώ στους 158 βουλευτές αρχικά οι 17 (10,7%), και τελικά, με-τά τις ακυρώσεις, οι 12 να είναι γυναίκες (7,6%).

Στη Ν.Δ., μετά το τελευταίο συνέδριο, οπότε και αυξήθηκε ο συνολικός αριθμός των μελών των οργάνων, υπάρχουν 5 γυναίκες στα 25 μέλη της Εκτελεστικής Επιτροπής (20%) και 63 στην Κεντρική Επιτροπή των 495 μελών (12,7%). Στις νομαρχιακές επιτροπές του κόμματος οι γυναίκες ανέρχονται γύρω στο 20%, συμφωνά με την ποσόστωση που εγκρίθηκε το 1994. Η ποσόστωση αυτή βρήκε ισχυρότατη αντίσταση μέχρι να γίνει αποδεκτή για όλα τα εκτελεστικά όργανα, ενώ ιδιαίτερα για την Κεντρική Επιτροπή αποτέλεσε και το λόγο για τον οποίο καθυστέρησε η ανακοίνωση της σύνθεσης της, μετά το συνέδριο του Μαρτίου του 1997. Ενδεχομένως για τον ίδιο λόγο καθυστέρησε και η ανακοίνωση της σύνθεσης των νέων οργάνων που προέκυψαν από το συνέδριο του Μαρτίου του 2001, οπότε υπήρχε, ως επιδίωξη, να πλησιάσει η ποσόστωση το 30%, κάτι που όμως «δεν στάθηκε δυνατό να τηρηθεί». Η Ν.Δ. διαθέτει, όπως δηλώνουν εκπρόσωποι της, γύρω στις 2.200 τοπικές επιτροπές σε όλη την Ελλάδα, καθεμία από τις οποίες έχει γυναικεία επιτροπή με επικεφαλής εκλεγμένη εκπρόσωπο

⁷⁹ Ορισμένα στοιχεία υπάρχουν και στην στη σελίδα του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

⁸⁰ Ο τελευταίος έλεγχος των στοιχείων αυτών έγινε το Φεβρουάριο του 2002.

⁸¹ Βλ. Χ. Βερναρδάκης, Γ. Μαυρή, Σ. Φαναράς, 1994.

στη διοίκηση της τοπικής επιτροπής. Στις δε εκλογές του 2000, στους 38 υποψηφίους της οι 38 ήταν γυναίκες (30%), ενώ στους 125 βουλευτές του κόμματος οι 10 είναι γυναίκες (ποσοστό 8%).

Το ΚΚΕ, το μοναδικό κόμμα που έχει σήμερα επικεφαλής γυναίκα,⁸² φαίνεται ότι περιλαμβάνει 18% γυναίκες στο σύνολο των μελών του, ενώ 21% των μελών της Κεντρικής Επιτροπής, 22% της Γραμματείας, αλλά 11% του Πολιτικού Γραφείου είναι γυναίκες. Στα μεσαία και χαμηλά στελέχη γύρω στο 15% είναι γυναίκες. Το κόμμα αυτό είχε εφαρμόσει ποσόστωση από το 1991 έως το 1996, οπότε και την κατήργησε θεωρώντας ότι «η αποτελεσματικότητα της ως διοικητικού μέτρου ήταν μάλλον μικρή», και αποφασίζοντας «να εντείνει τον ιδεολογικό αγώνα με στόχο περισσότερες γυναίκες στις δομές λήψεως αποφάσεων». Στο άρθρο 27 του καταστατικού του κόμματος που εγκρίθηκε το 1993 αναφέρεται, ωστόσο: «Διαρκής πρέπει να είναι η φροντίδα για την εκλογή γυναικών σε όλα τα καθοδηγητικά όργανα». Στους 379 υποψηφίους του κόμματος αυτού στις τελευταίες εκλογές οι 63 ήταν γυναίκες (16,6%), ενώ στους 11 βουλευτές οι δύο είναι γυναίκες (18%).

Ο Συνασπισμός, που σύμφωνα με πολλές παραμέτρους θα μπορούσε να θεωρηθεί το πιο «φιλικό προς τις γυναίκες» από τα καθιερωμένα κόμματα, εφαρμόζει αναλογική ποσόστωση στα βουλευόμενα αλλά όχι στα εκτελεστικά του όργανα; έτσι, 39 γυναίκες περιλαμβάνονται στην Κεντρική Επιτροπή των 111 μελών (35,1%), ποσοστό που φαίνεται να αντιπροσωπεύει και την κατά φύλα σύνθεση των μελών του κόμματος, ενώ στην Πολιτική Γραμματεία οι γυναίκες ανέρχονται σε 4 στους 18 (22,2%). Στις νομαρχιακές επιτροπές του κόμματος αυτού ισχύει ποσόστωση που κατά κανόνα ανέρχεται σε 33-35%. Το ποσοστό γυναικών στους υποψήφιους του Συνασπισμού για τις εκλογές του 2000 ανήλθε σε 23,1% (87 γυναίκες σε σύνολο 377), και το αντίστοιχο ποσοστό στους βουλευτές είναι 33% (2 γυναίκες στους 6), ποσοστά που είναι και τα υψηλότερα όλων των κομμάτων.

⁸² Είναι ενδιαφέρον να θυμηθούμε ότι τα δύο κόμματα της Αριστεράς απέκτησαν σχεδόν ταυτόχρονα, την άνοιξη του 1991, γυναίκα αρχηγό.

ΠΙΝΑΚΑΣ
50 ΧΡΟΝΙΑ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑΣ ΨΗΦΟΥ 79 ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΒΟΥΛΕΥΤΕΣ

		(52)†	56	58	61	63	64	74	77	81	85	6/89	11/89	90	93	96	00
Ανδρίτα Σ.	ΠΑΣΟΚ																
Αλεξέση Σ.	ΣΥΝ.																
Ανδρεαίδη Α.	Οικ.-Εν.												Π				
Ανοσιώση Ε.	ΠΑΣΟΚ																
Αποστολέση Μ.	ΠΑΣΟΚ																Α
Αρέστη-Καργαράνη Μ.	ΔΗΚΚΙ																
Αρέσθου Χ.	ΠΑΣΟΚ																Α
Αρσένη Μ.	ΠΑΣΟΚ												Α	Α			
Βιόχου Ε.	Ν.Δ.																
Γεννηματά Φ.	ΠΑΣΟΚ																
Γιαννίκου-Κουτσίκου Μ.	Ν.Δ.															Π	
Γιαννοπούλου Κ.	ΠΑΣΟΚ																
Γιάννου Α.	ΕΔΑ/ΚΚΕ																
Γυφτοπούλου-Καρεγγάκη Μ.	ΕΔΑ																
Δαμιανίδη Μ.	ΚΚΕ/ΣΥΝ.																
Δασκαλάκη Ι.	Ν.Δ.													Π			
Διαμαντοπούλου Α.	ΠΑΣΟΚ																Π
Δίση Μ.	Οικ.-Εν.																
Ζήση Ρ.	ΠΑΣΟΚ																
Θανασάου Β.	ΕΔΑ																
Θωμά Μ.	ΠΑΣΟΚ																
Ιατροπούλου Αι.	Οικ.-Εν.													Αν			
Καλλιμαριάση Σ.	ΠΑΣΟΚ																

		(52)†	56	58	61	63	64	74	77	81	85	6/89	11/89	90	93	96	00
Καλατζίκου Σ.	Ν.Δ.																
Καλδή Μ.	Ν.Δ.																
Κανελλή Γ.	ΚΚΕ																
Κανελλοπούλου Κ.	Ν.Δ.																
Κασιλή Ε.	ΠΑΣΟΚ																
Κόλλα-Τσαρούχα Μ.	Ν.Δ.																
Κοντού Μ.	Ν.Δ.															Κ	
Κοτσαντίδου Ε.	ΣΥΝ.																
Κοτρίκουλα Ε.	ΠΑΣΟΚ																
Κουτρίγουλη Α.	Ν.Δ.																
Κυριακοπούλου-Περγαση Μ.	ΠΑΣΟΚ																
Κωνσταντοπούλου Μ.	Ν.Δ.															Κ	
Λαίου Α.	ΠΑΣΟΚ																
Λαμπράκη Ει.	ΠΑΣΟΚ																
Λάμπρου Η.	Ε.Κ.						Κ										
Λουλέ Α.	Συν.																
Μακρή Ζ.	Ν.Δ.																
Μαντζουράνη Α.	Ν.Δ.																
Μανωλά Χ.	ΠΑΣΟΚ																Α
Μαχαίρα Μ.	ΠΟΛΑΝ																Α
Μερεντίτη Α.	ΠΑΣΟΚ																
Μετσοβίτη Μ.	ΠΑΣΟΚ															†	
Μπακογιάννη Ντ.	Ν.Δ.																
Μπενί Ε.	ΕΔΑ																
Μπόσκου Μ.	ΚΚΕ																

		(52')	56	58	61	63	64	74	77	81	85	689	1189	90	93	96	00
Μπουγά Τ.	Ν.Δ.																
Μπουρδάρη Κ.	ΠΑΣΟΚ																
Μπουρδάρη Κ.	Ν.Δ.																
Ευρωσή Α.	ΣΥ.Ρ.																
Πάλλη-Πετραλιά Φ.	Ν.Δ.																
Παπαδημητρίου Ε.	Ν.Δ.																
Παπαζώη Ε.	ΠΑΣΟΚ																
Παπαζώστα Κ.	Ν.Δ.																
Παπανδρέου Β.	ΠΑΣΟΚ																
Παπαρήγα Α.	ΚΚΕ																
Παρτσαφυλλίδου Φ.	Ν.Δ.														Κ		
Σακοράφα Σ.	ΠΑΣΟΚ																Α
Σβόλου Μ.	ΕΔΑ																
Σκούρα Ε.	Ε.Σ.	ΤΑ															
Σπεντζέρη Ε.	Ν.Δ.																
Σπυράκη Χ.	ΠΑΣΟΚ																
Σπυροπούλου Μ.	Ν.Δ.														Κ		
Στεφανοπούλου Φ.	ΠΟΛΑΝ																
Συνοδινού Α.	Ν.Δ.													Π			
Σχορανιάση Ε.	ΠΑΣΟΚ																
Τσαβέλλα Φ.	Ν.Δ.															Κ	
Τσαλδάρη Α.	ΕΡΕ																
Τσιρμάνκου-Πημελί Ι.	Ν.Δ.																
Τσοδερού Β.	Ε.Κ.Ε.Α.Η.Κ.Ν.Δ.*																
Τσουρή Ε.	ΠΑΣΟΚ																

		(52')	56	58	61	63	64	74	77	81	85	689	1189	90	93	96	00
Υψηλάντη Α.	ΚΚΕ																
Φαραντούρη Μ.	ΠΑΣΟΚ																
Φλέμινγκ Α.	ΠΑΣΟΚ																
Φουτσιουαίδου Π.	Ν.Δ.												Α				
Χριστοφορίδου Κ.	ΠΑΣΟΚ																
Ψαροβάνδα-Μπενιάση Α.	Ν.Δ.																
Σύνολο		1	2	4	3	1	2	7	11	13	13	13	20	16	18	19	31

1. Οι γυναίκες δεν συμμετείχαν στις εκλογές του 1952, διότι το δικαίωμα της ψήφου που απέκτησαν τη χρονιά αυτή ενεργοποιήθηκε την 1.1.1953. Συμμετείχαν όμως σε τοπική αναπληρωματική στη Θεσσαλονίκη τον Ιανουάριο του 1953.
2. Στις εκλογές του 1964 εκλέχτηκε αρχικά μόνο μία γυναίκα, η Μ. Γυφτοδήμου-Καραγιώργη. αλλά το 1966 προστέθηκε και δεύτερη, η Η. Λάμπρου, η οποία κατέλαβε κενωθείσα θέση.
3. Ο αριθμός αυτός μειώθηκε στις 17 μετά από δύο ακυρώσεις και μία παραίτηση.
4. Μια αντικατάσταση και μια κατάληψη θέσης που κενώθηκε ανεβάζουν τον αριθμό των γυναικών που απέκτησαν βουλευτικό αξίωμα στη Βουλή του 1990 σε 18.
5. Με το θάνατο της Μ. Μερκούρη, την κατάληψη έδρας που ακυρώθηκε και άλλης που είχε κενωθεί από γυναίκες, ο σχετικός αριθμός έφτασε τις 19, για να αυξηθεί στο τέλος της περιόδου στις 20, όταν η Φ. Παρτσαφυλλίδου κατέλαβε έδρα που είχε κενωθεί. Συνολικά, δηλαδή, στη Βουλή του 1993 απέκτησαν βουλευτικό αξίωμα 21 γυναίκες,
6. Με την παραίτηση της Μ. Γιαννάκου, την αντικατάσταση της από τη Μ. Κοντού και την κατάληψη άλλης έδρας που είχε κενωθεί (λόγω του θανάτου του Α. Τσαλδάρη) από τη Μ. Κωνσταντοπούλου, συνολικά στη Βουλή του 1996 απέκτησαν βουλευτικό αξίωμα 21 γυναίκες.

7. Μετά τις 5 ακυρώσεις από το εκλογοδικείο, τελικά στη Βουλή του 2000 συμμετέχουν 26 γυναίκες.

* = Αναφέρονται μόνο τα κόμματα με τα οποία εκλέχτηκε.

TA = Τοπική αναπληρωματική.

A = Το εκλογοδικείο ακύρωσε την εκλογή.

Π = Παραιτήθηκε.

K = Κατέλαβε κενωθείσα θέση.

Av = Από αντικατάσταση.

† = Κατά τη διάρκεια της θητείας της απεβίωσε.

Θεματική 1.1.3. Γυναίκες στην απασχόληση και την ανεργία (γυναικεία αγορά εργασίας, ανεργία, εργατικό δίκαιο).

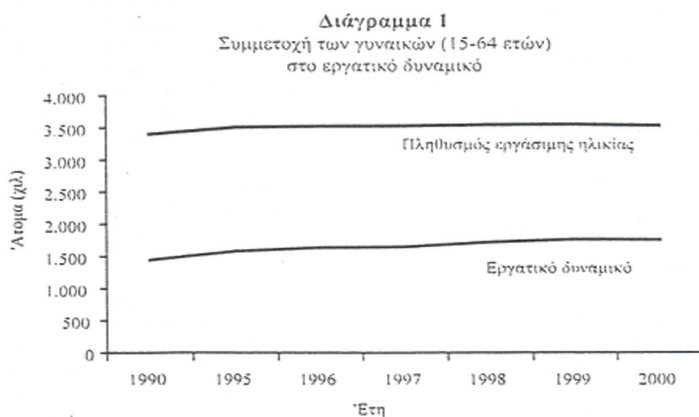
Προτεινόμενη Βιβλιογραφία:

Κατσετζοπούλου, Μ. (2002). Γυναικεία απασχόληση, στο Α. Μουρίκη, Μ. Ναούμη & Γ. Παπαπέτρου (Επιμ.), *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας 2001*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών- Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.

Γυναικεία απασχόληση

Μαρία Κετσετζοπούλου

Η αύξηση της γυναικείας απασχόλησης τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης και ανάλυσης λόγω των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που επιφέρει. Τη δεκαετία του '90 η συμμετοχή των γυναικών στην ελληνική αγορά εργασίας παρουσιάζει σημαντικές μεταβολές. Με βάση την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της Ε.Σ.Υ.Ε., τόσο η συμμετοχή των γυναικών εργάσιμης ηλικίας στο εργατικό δυναμικό, όσο και το ποσοστό της γυναικείας απασχόλησης παρουσιάζουν άνοδο. Συγκεκριμένα, στο διάστημα 1990-2000, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών ηλικίας 15-64 στο εργατικό δυναμικό (απασχολούμενοι και άνεργοι) αυξάνεται από 42,6% σε 49,7% που αντιστοιχεί σε 7,1 περίπου ποσοστιαίες μονάδες (βλ. Διάγραμμα 1). Την περίοδο αυτή, δημιουργούνται συνολικά 237 χιλ. νέες θέσεις εργασίας και από αυτές 187 χιλιάδες (δηλαδή το 79% των νέων θέσεων) καταλαμβάνονται από τις γυναίκες. Το ποσοστό απασχόλησης των γυναικών ωστόσο παρουσιάζει μικρότερη αύξηση λόγω της ανόδου της ανεργίας και από 37,5% φθάνει το 41,3% (αυξήθηκε κατά 3,8% ποσοστιαίες μονάδες).



Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 2000 (αδημοσίευτα στοιχεία).

Παρά τη γενικά ανοδική τάση, η γυναικεία παρουσία στην αγορά εργασίας εξακολουθεί να υπολείπεται σημαντικά τόσο της συμμετοχής των ανδρών, όσο και της αντίστοιχης γυναικείας συμμετοχής στις υπόλοιπες χώρες της Ε.Ε. Ενδεικτικό είναι ότι το 2000 οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας (51,4% του συνόλου του πληθυσμού ηλικίας 15-64 ετών), αλλά αποτελούν το 40,6% του εργατικού δυναμικού και η αντιπροσώπευση τους στο σύνολο των απασχολούμενων εμφανίζεται ακόμα χαμηλότερη (38%). Η σχετική

περιορισμένη αυτή συμμετοχή σημαίνει ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια αξιοποίησης του γυναικείου πληθυσμού στις παραγωγικές διαδικασίες και ενισχύει τη γενική άποψη ότι η ανοδική τάση της γυναικείας συμμετοχής στην αγορά εργασίας θα συνεχισθεί και τα επόμενα χρόνια.

Ένας από τους παράγοντες που θεωρείται γενικά ότι συμβάλλει στην αυξημένη είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου. Για λιγότερο από μια δεκαετία (1993-2000) παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές στο επίπεδο εκπαίδευσης των γυναικών και ιδιαίτερα, στις υψηλές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τη μεγαλύτερη μεταβολή -κατά 30%- παρουσιάζει η μικρή κατηγορία των γυναικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα. Σημαντικά αυξάνεται και η κατηγορία των πτυχιούχων ανώτερης εκπαίδευσης (κατά 150%), ενώ ακολουθούν οι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης (κατά 32%) και οι απόφοιτοι Λυκείου (κατά 23%). Αντίθετα, μειώνεται η κατηγορία των οικονομικά ενεργών γυναικών που έχουν απολυτήριο Δημοτικού ή δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο (κατά 18% και 24% αντίστοιχα). Παρόμοιες είναι και οι μεταβολές στα εκπαιδευτικά επίπεδα των ανδρών, αν και όχι τόσο μεγάλες.

Από την εξέταση των στατιστικών στοιχείων για το 2000 φαίνεται ότι η συμμετοχή των γυναικών (ηλικίας 15 ετών και άνω) στο σύνολο του γυναικείου εργατικού δυναμικού σχετίζεται άμεσα και θετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο -όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό. Σημειώνεται ότι οι διαφορές στη συμμετοχή ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης δεν εμφανίζονται τόσο έντονες στην περίπτωση των ανδρών, κυρίως λόγω της μεγαλύτερης συμμετοχής των ανδρών με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στο εργατικό δυναμικό. Όσον αφορά τις γυναίκες αυτές που έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο εμφανίζουν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό (9,3% για γυναίκες που δεν πήγαν σχολείο, 26% και 27% για όσες έχουν τελειώσει το Δημοτικό και το Γυμνάσιο αντίστοιχα). Αντίθετα, οι γυναίκες με ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση συμμετέχουν με ποσοστά 78% στο γυναικείο εργατικό δυναμικό, ενώ ιδιαίτερα υψηλή εμφανίζεται η συμμετοχή των γυναικών με μεταπτυχιακή εκπαίδευση (91%). Από τις γυναίκες απόφοιτες Λυκείου οι μισές περίπου (45,7%) συμμετέχουν στο εργατικό δυναμικό. Συγκριτικά με τους άνδρες, οι απασχολούμενες γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα στο σύνολο τους, αφενός λόγω της αυξημένης συμμετοχής τους στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες τα τελευταία χρόνια και αφετέρου, λόγω της πολύ περιορισμένης συμμετοχής των γυναικών με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην απασχόληση. Έτσι, οι γυναίκες κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν το 17,7% των απασχολούμενων γυναικών το 2000 (ή 16,5% του γυναικείου εργατικού δυναμικού) έναντι του

13,7% των ανδρών στην κατηγορία αυτή. Οι απόφοιτες ανωτέρας εκπαίδευσης αποτελούν το 15,2% των απασχολούμενων γυναικών (έναντι 10,8% των ανδρών αυτής της κατηγορίας).

Η μαζική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας φαίνεται ότι διευκολύνθηκε από τις ευκαιρίες απασχόλησης που διαχρονικά προσέφεραν οι αναπτυσσόμενοι κλάδοι των υπηρεσιών. Σημειώνεται ότι η διαχρονική τάση στη συνολική απασχόληση σε επίπεδο τομέων χαρακτηρίζεται από τη δυναμική ανάπτυξη του τριτογενή τομέα και τη φθίνουσα πορεία των άλλων δύο τομέων. Η γυναικεία απασχόληση ακολουθεί αυτή την πορεία, παρουσιάζοντας κατά την περίοδο 1993-2000 μείωση στον πρωτογενή (με 7 ποσοστιαίες μονάδες) και δευτερογενή (με 2 ποσοστιαίες μονάδες) τομέα και αύξηση στον τριτογενή τομέα με ρυθμό υψηλότερο συγκριτικά με τους άνδρες. Το 2000, οι γυναίκες εργάσιμης ηλικίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε σχέση με την αντίστοιχη συμμετοχή των ανδρών, στον πρωτογενή και τριτογενή τομέα (με ποσοστά 18,3% και 69,2% αντίστοιχα, έναντι του 14,3% και 56,4% των ανδρών αντίστοιχα) και χαμηλότερη στο δευτερογενή (12,5% έναντι του 29,3 των ανδρών).

Μια αναλυτικότερη εξέταση των στοιχείων κατά θέση στο επάγγελμα και μονοψήφιας κατηγορίας κλάδων οικονομικής δραστηριότητας, δείχνει ότι το 61,5% των εργαζόμενων γυναικών (ηλικίας άνω των 15) είναι μισθωτοί και συγκεντρώνονται σε όλους σχεδόν τους κλάδους του τριτογενή τομέα χονδρικό και λιανικό εμπόριο, ξενοδοχεία και εστιατόρια, εκπαίδευση και υγεία. Δεδομένου ότι η αύξηση της συνολικής απασχόλησης τα τελευταία χρόνια οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στην επέκταση της μισθωτής εργασίας του τριτογενή τομέα, εξηγείται γιατί οι γυναίκες υπερέχουν κατά πολύ στις νέες θέσεις εργασίας. Το 16,8% των εργαζόμενων γυναικών είναι αυτοαπασχολούμενες χωρίς προσωπικό και συγκεντρώνονται κατά μεγάλο ποσοστό στον αγροτικό τομέα (γεωργία-κτηνοτροφία), ενώ ακολουθεί ο κλάδος των υπηρεσιών (κυρίως το χονδρικό και λιανικό εμπόριο). Χαρακτηριστικό για τη γυναικεία απασχόληση είναι το υψηλό ποσοστό των συμβοηθούτων μελών (16,8%), παρά τη σημαντική μείωση του διαχρονικά, που συγκεντρώνεται στον αγροτικό τομέα και σε χαμηλότερα ποσοστά, στο χονδρικό και λιανικό εμπόριο. Μόνο το 3,8% των γυναικών είναι αυτοαπασχολούμενες με προσωπικό (εργοδότες). Συγκριτικά με τους άνδρες, οι γυναίκες παρουσιάζουν πολύ μεγάλη συμμετοχή στις θέσεις των συμβοηθούτων μελών, με διαφορά 12,2 ποσοστιαίες μονάδες. Σχετικά μεγάλη είναι και η συμμετοχή στις θέσεις των μισθωτών, ενώ περιορισμένη είναι η παρουσία τους στην κατηγορία των αυτοαπασχολούμενων και ειδικά, των εργοδοτών όπου η αντίστοιχη κατηγορία των ανδρών είναι υπερδιπλάσια.

Η αυξημένη είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας συνοδεύεται και

από αύξηση της ανεργίας: το ποσοστό των ανέργων γυναικών αυξήθηκε κατά 4,9 ποσοστιαίες μονάδες για την περίοδο 1990-2000 και έφτασε το 16,9% (που αντιστοιχεί σε 297 χιλ. άτομα) του γυναικείου εργατικού δυναμικού (ηλικίας 15-64 ετών). Το ποσοστό αυτό εμφανίζεται υπερδιπλάσιο αυτού των ανδρών (βλ. Διάγραμμα 2). Ο κύριος όγκος των ανέργων γυναικών είναι οι μακροχρόνια άνεργες -το 62,6% του συνόλου των ανέργων γυναικών (186 χιλ. άτομα)- παρουσιάζοντας αύξηση κατά 6,5 ποσοστιαίες μονάδες για την περίοδο 1990-2000. Παρατηρείται ότι η μακροχρόνια ανεργία, αν και παρουσιάζει μικρές διακυμάνσεις διαχρονικά, παραμένει σε υψηλά επίπεδα τα τελευταία χρόνια.



Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 2000 (αδημοσίευτα στοιχεία).

Η μακροχρόνια ανεργία των ανδρών, αν και σε υψηλά επίπεδα είναι κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερη της αντίστοιχης γυναικείας. Με βάση αυτά τα δεδομένα συχνά αναφέρεται ότι η ανεργία είναι γένους θηλυκού. Όπως είναι γνωστό, η ανεργία είναι μεγαλύτερη ανάμεσα στις νέες γυναίκες -το 37,7% του γυναικείου εργατικού δυναμικού ηλικίας 15-24 ετών και το 24,9% του γυναικείου εργατικού δυναμικού ηλικίας 25-29 ετών είναι άνεργες.

Αν και κατά γενική εκτίμηση οι πιθανότητες ανεύρεσης εργασίας αυξάνονται με την άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου, φαίνεται ότι ο ρόλος του φύλου είναι σημαντικότερος στη διαμόρφωση της ανεργίας. Την υψηλότερη ανεργία ανάμεσα στο γυναικείο εργατικό δυναμικό παρουσιάζουν οι γυναίκες με απολυτήριο Λυκείου και Γυμνασίου (22,6% και 22,5% των γυναικών με το αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο), ενώ η ανεργία των γυναικών με ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, αν και λίγο μικρότερη (18,6% και 10,6% αντίστοιχα), βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα σε σύγκριση με την αντίστοιχη των ανδρών. Από τα στατιστικά

στοιχεία διαπιστώνεται γενικά, ότι τα ποσοστά ανεργίας των γυναικών σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα είναι υπερδιπλάσια από τα αντίστοιχα των ανδρών. Ιδιαίτερα έντονη εμφανίζεται η ανισότητα πρόσβασης στην απασχόληση μεταξύ των φύλων όσον αφορά στα υψηλά εκπαιδευτικά επίπεδα. Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία για το 2000, οι γυναίκες απόφοιτες ανώτατης εκπαίδευσης πλήττονται από την ανεργία σε ποσοστό 79% περισσότερο από τους άνδρες με το αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ οι γυναίκες με ανώτερη εκπαίδευση πλήττονται ακόμα περισσότερο -σε ποσοστό 129%- από τους άνδρες (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Ανεργία κατά φύλο και εκπαιδευτικό επίπεδο (2000)

Επίπεδο εκπαίδευσης	Άνδρες	Γυναίκες
Πτυχίο ΑΕΙ	17 481	31 303
Πτυχίο ανωτέρας εκπαίδευσης	22 629	51 811

Συνοψίζοντας την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνεται ότι, τα βασικά χαρακτηριστικά της γυναικείας απασχόλησης την τελευταία δεκαετία είναι η αύξηση της συμμετοχής τους στο εργατικό δυναμικό, η σημαντική βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου των εργαζόμενων γυναικών, η αύξηση της απασχόλησης των γυναικών ως μισθωτών του τριτογενή τομέα, η αύξηση της ανεργίας και η διατήρηση της μακροχρόνιας ανεργίας σε υψηλά επίπεδα. Παρά την αύξηση της γυναικείας συμμετοχής στην αγορά εργασίας, πολλές γυναίκες δεν καταφέρνουν να εισέλθουν στην απασχόληση, ενώ υπάρχουν πολύ περισσότερες που αποτελούν ουσιαστικά μια αναξιοποίητη εργατική δύναμη. Φαίνεται ότι εξακολουθούν να υπάρχουν πολλοί φραγμοί, με αποτέλεσμα μεγάλο ποσοστό γυναικών να μην έχει πρόσβαση στην απασχόληση με ίσους όρους με τους άνδρες. Οι γυναίκες καταλαμβάνουν ένα μεγάλο ποσοστό θέσεων εργασίας που είναι χαμηλής εξειδίκευσης και επισφαλείς, όπως αυτές των συμβοηθούτων μελών. Επιπλέον, οι περισσότερες θέσεις μερικής απασχόλησης καταλαμβάνονται από γυναίκες (7,9% των γυναικών έναντι 2,6% των ανδρών) και το ποσοστό ακούσιας μερικής απασχόλησης των γυναικών είναι τριπλάσιο από το αντίστοιχο για τους άνδρες {36.5% έναντι 12,8%}. Συγκριτικά με τους άνδρες, στο σύνολο τους οι γυναίκες θέσεις είναι οι χαμηλότερες ιεραρχικά θέσεις στην παραγωγή (αυτές των μισθωτών και των συμβοηθούτων μελών), ωστόσο στις θέσεις αυτές οφείλεται η αύξηση της συνολικής απασχόλησης διαχρονικά. Φαίνεται ότι η συνεχιζόμενη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο στη μελλοντική ανάπτυξη της απασχόλησης στη χώρα μας. Τα υψηλά επίπεδα γυναικείας συμμετοχής συνδέονται με υψηλά επίπεδα απασχόλησης και συνο-

λικής οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Επομένως, η πολιτική θα πρέπει να προσανατολιστεί προς την εξασφάλιση και διευκόλυνση της πρόσβασης των γυναικών σε επαρκείς και κατάλληλες ευκαιρίες απασχόλησης.

Θεματική 1.1.4. Γυναίκες, οικογένεια και εργασία.

Προτεινόμενη Βιβλιογραφία:

Συμεωνίδου, Χ. (1994). Η «ασυμβατότητα» της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών, *Δίμη- Φεμινιστικό περιοδικό*, 7, σ. 113- 130.

Η «Ασυμβατότητα» της Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής των Γυναικών

Χάρη Συμεωνίδου

Εισαγωγή

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στους ρόλους των δύο φύλων, ανάμεσα στην εργασία και την οικογένεια και αντίστοιχα ανάμεσα στον ιδιωτικό και τον δημόσιο χώρο παραγνωρίζει τη διάσταση της οικονομικής συνεισφοράς των γυναικών στο νοικοκυριό και έχει ως συνέπεια τη διαμόρφωση ειδικών -μειονεκτικών κατά κανόνα- συνθηκών στην πρόσληψη των γυναικών στην εργασία, τη διαμόρφωση των μισθών τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στην Ελλάδα δεν παρατηρήθηκε ανάπτυξη κράτους πρόνοιας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως συνέβη σε όλες σχεδόν τις δυτικές κοινωνίες. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της συλλογικής κατανάλωσης και του κράτους πρόνοιας που παρατηρήθηκε μόλις από το 1974, σε θεσμικό κυρίως επίπεδο, προσέκρουσε στην οικονομική ύφεση.

Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη οικονομικής υποστήριξης από την πλευρά του κράτους προς την οικογένεια, και κατ' επέκταση και την εργαζόμενη γυναίκα με οικογένεια, και δεδομένου ότι η γυναίκα εξακολουθεί να είναι η κυρίως υπεύθυνη για τη φροντίδα των μελών του νοικοκυριού, η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό (32,6% το 1991) δεν προκαλεί έκπληξη.

Στο άρθρο αυτό θα αναλυθούν οι σύγχρονες τάσεις που παρουσιάζει η πλήρης και η μερική απασχόληση των γυναικών στην Ελλάδα και θα γίνει αναφορά στα γεγονότα του κύκλου ζωής και στην πιθανή αιτιακή σχέση μεταξύ απασχόλησης και γονιμότητας. Παράλληλα θα παρουσιαστεί η σχετική νομοθεσία και ορισμένες προτάσεις για την επίτευξη συμβατότητας των ρόλων της μητρότητας και της γυναικείας απασχόλησης.

Εξέλιξη της πλήρους και της μερικής απασχόλησης των γυναικών στην Ελλάδα

Κατά τη δεκαετία του 1980 στις χώρες-μέλη της τότε ονομαζόμενης ΕΟΚ και σημερινής Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρατηρήθηκε συνεχής αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό σε άλλες περισσότερο και σε άλλες λιγότερο σημαντική. Εξαίρεση αποτέλεσε η Ελλάδα, όπου η αύξηση που σημειώθηκε μεταξύ 1981 και 1989 (από 30,3% σε 35,1%) ακολουθήθηκε από ελαφρά κάμψη, με αποτέλεσμα το 1991 το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών να ανέρχεται μόλις στο 32,6%. Η Ελλάδα μαζί με την Ισπανία παρουσιάζουν τα χαμηλότερα

ποσοστά απασχόλησης, αμέσως μετά ακολουθούν η Ιρλανδία, η Ιταλία και το Λουξεμβούργο, ενώ ο μέσος όρος για την Ένωση ισούται με 42,6%.

Το υψηλότερο ποσοστό κατά ομάδες ηλικιών συναντάται στην ομάδα 25-49 ετών (με εξαίρεση την Ισπανία απέχει και πάλι πολύ από τον μέσο όρο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Εξετάζοντας κατά οικογενειακή κατάσταση παρατηρούμε υψηλότερη συμμετοχή στις ανύπαντρες (39%) σε σχέση με τις παντρεμένες (34,7%), ενώ το ποσοστό για τις χήρες και διαζευγμένες είναι πολύ κατώτερο (15%). Οι διαφορές αυτές κατά οικογενειακή κατάσταση παρατηρούνται στις περισσότερες χώρες της Ένωσης.

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα αποτελεί το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό συμβοηθούτων και μη αμειβόμενων μελών στην οικογένεια (25,2%), με μέσο όρο για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 4,7%. Επίσης το υψηλό ποσοστό των γυναικών (αλλά και των ανδρών) που εργάζονται στη γεωργία (26,7%), με μέσο όρο για την Ευρωπαϊκή Ένωση το 6,3%. Τα δύο αυτά ποσοστά είναι αλληλένδετα, εφόσον η συντριπτική πλειονότητα (71,6%) των συμβοηθούτων μελών απασχολούνται στη γεωργία.¹

Οι έντονοι συνεκτικοί δεσμοί που εξακολουθούν να υπάρχουν στην ελληνική οικογένεια, ιδιαίτερα στον αγροτικό χώρο, αλλά και η δομή της οικονομίας στην Ελλάδα, που ευνοεί την αυτοαπασχόληση² και την πολυαπασχόληση, ερμηνεύουν ως ένα βαθμό την υψηλή συμμετοχή των συμβοηθούτων μελών. Αντίθετα, η μισθωτή απασχόληση των γυναικών είναι η χαμηλότερη ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.³

Σχετικά με το θέμα της μερικής απασχόλησης εντύπωση προκαλούν τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά για το 1991 τόσο για τους άνδρες (2,2%) όσο και για τις γυναίκες (7,2%), ενώ χαμηλά ποσοστά εμφανίζονται και στις λοιπές χώρες του Νότου (βλ. και πίνακα 2 παρακάτω). Διαχρονικά, μεταξύ 1983 και 1991 η μερική απασχόληση παρουσιάζει μείωση, αντίθετα από τις περισσότερες χώρες όπου παρουσιάζει αύξηση.⁴

Είναι πιθανόν τα χαμηλά ποσοστά μερικής απασχόλησης να οφείλονται, εν μέρει τουλάχιστον, στον τρόπο συλλογής των στοιχείων, εφόσον υπολογίζονται από την έρευνα εργατικού δυναμικού της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της

¹ Eurostat, Labour Force Survey 1991, Λουξεμβούργο 1992a.

² Το 20,1% των γυναικών και το 42,9% των ανδρών στην Ελλάδα είναι εργοδότες/ αυτοαπασχολούμενοι, ενώ ο μέσος όρος για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι 10,0% και 19,3% αντίστοιχα.

³ Η μισθωτή απασχόληση των γυναικών στην Ελλάδα αντιστοιχούσε το 1991 στα 54,7% της συνολικής, ενώ ο μέσος όρος για τις χώρες της ΕΟΚ ανερχόταν στο 85,3%.

⁴ Eurostat, Labour Force Survey 1982-1991, Λουξεμβούργο 1992b.

Ελλάδας (ΕΣΥΕ) με βάση τις απαντήσεις των ίδιων των ερωτώμενων που συχνά δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με τον όρο. Επίσης τα ποσοστά αυτά μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι απαντώνται κατά κανόνα στα «συμβοηθούμενα και μη αμειβόμενα μέλη της οικογένειας», τα οποία στην Ελλάδα απασχολούνται στην πλειονότητα τους στη γεωργία. Η μερική απασχόληση στη γεωργία όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μερική αλλά μάλλον εποχική. Επιπλέον, το γεγονός ότι η μερική απασχόληση πρόσφατα μόνον θεσμοθετήθηκε στη χώρα μας (Ν. 1829/90) αποτελεί πιθανό παράγοντα ερμηνείας της μειωμένης παρουσίας της.

Ένα ακόμη ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μερικής απασχόλησης στην Ελλάδα είναι ότι δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των γυναικών.⁵ Η επιλογή μερικής απασχόλησης δεν φαίνεται να εξαρτάται από την οικογενειακή κατάσταση των γυναικών, εφόσον δεν υπάρχουν ενδείξεις για πιθανή συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Αντίθετα με τη μερική απασχόληση, στην Ελλάδα παρατηρείται η υψηλότερη μέση εβδομαδιαία απασχόληση σε σύγκριση με τις λοιπές χώρες της σημερινής Ευρωπαϊκής Ένωσης, αν και μεταξύ 1983 και 1991 έχει παρουσιαστεί μείωση.⁶ Εδώ σημαντικό ρόλο πρέπει να έχει παίξει η πολυαπασχόληση και η παραοικονομία που υφίσταται σε ιδιαίτερη έκταση και σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες ανέρχεται γύρω στο 28-35% του ΑΕΠ.⁷

Σχετικά με την ανεργία των γυναικών, στην Ελλάδα είναι από τις υψηλότερες ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.⁸ Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι, ενώ η συνολική ανεργία δεν έχει παρουσιάσει ιδιαίτερη άνοδο μεταξύ 1983 και 1991, η μακροχρόνια ανεργία, δηλαδή η ανεργία που διαρκεί περισσό-

⁵ Η μερική απασχόληση ισοδυναμεί με το 7% της συνολικής απασχόλησης τόσο στο σύνολο των γυναικών όσο και ανάμεσα στις παντρεμένες γυναίκες, ενώ στις λοιπές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα ποσοστά εμφανίζονται υψηλότερα ανάμεσα στις παντρεμένες γυναίκες.

⁶ Από 43,3 ώρες την εβδομάδα για το 1983 μειώθηκε στις 40,9 ώρες το 1991, με μέσο όρο για την ΕΟΚ το 1991 τις 34,1 ώρες.

⁷ Π. Δερμενάκης, «Η παραοικονομία στην Ελλάδα», Οικονομικό Δελτίο της Εμπορικής Τραπεζής της Ελλάδος 134 (Οκτ.-Δεκ. 1987), σ. 16-33.

Γ. Βαβούρας / Ν. Καραβίτης / Α. Τσούχλου, «Μία έμμεση μέθοδος εκτίμησης της παραοικονομίας. Η εφαρμογή της στη περίπτωση της Ελλάδας», στο Γ. Βαβούρας (επιμ.), Παραοικονομία, εκδ. Κριτική, Αθήνα 1990.

Π. Παυλόπουλος, Η παραοικονομία στην Ελλάδα: Μια πρώτη ποσοτική τοποθέτηση, ΙΟΒΕ, Αθήνα 1987.

⁸ Το 1991 το ποσοστό ανεργίας των γυναικών ισοδυναμούσε με 12,9%, με μέσο όρο για την Κοινότητα το 10,7%. Αντίθετα για τους άνδρες το ποσοστό ήταν από τα χαμηλότερα (4,6%), με μέσο όρο για την ΕΟΚ το 7,1%.

τερο από ένα χρόνο, έχει αυξηθεί σημαντικά.⁹

Το πρόβλημα της ανεργίας εμφανίζεται εντονότερο ανάμεσα στις νέες γυναίκες¹⁰ επίσης εμφανίζεται συχνότερα ανάμεσα στις άγαμες παρά στις έγγαμες και τις χήρες και διαζευγμένες.¹¹

Γεγονότα τον κύκλου ζωής και γυναικεία απασχόληση

Τα γεγονότα του κύκλου ζωής θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες στη μελέτη τόσο της αμειβόμενης εργασίας των γυναικών όσο και της εξέλιξης της οικογενειακής ζωής.¹² Κεντρική έννοια σ' αυτό το πλαίσιο είναι η «γραμμή σταδιοδρομίας», που ορίζεται ως η ιστορία της ζωής ενός ατόμου μέσα στις διάφορες σφαίρες ρόλων, όπως είναι ο γάμος, η γονική εμπειρία και η εργασία.¹³ Αν εξετάσουμε το ιστορικό εργασίας των γυναικών με βάση τα στοιχεία της έρευνας «Κοινωνικο-οικονομικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της γονιμότητας των γυναικών στην Ελλάδα», που έλαβε χώρα από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το 1983-1985 σε τυχαίο διαστρωματωμένο δείγ-

⁹ Τα ποσοστά μακροχρόνιας ανεργίας αυξήθηκαν μεταξύ 1983 και 1991 από 42,0% σε 53,7% για τις γυναίκες και από 22,2% σε 37,0% για τους άνδρες.

¹⁰ Το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στις γυναίκες ηλικίας 20-24 ετών το 1991 ισοδυναμούσε με 15%.

¹¹ Για τις άγαμες γυναίκες το ποσοστό ανεργίας κυμαινόταν γύρω στο 10% τόσο για το 1987 όσο και για το 1991, για τις έγγαμες γύρω στο 2,5% και για τις χήρες και διαζευγμένες γύρω στο 1,5%. (Για τα παραπάνω στοιχεία βλ. Eurostat, 1992B).

¹² T. K. Haveren, «Introduction: The historical study of the life course», στο T. K. Haveren (επιμ.), *Transitions: The Family and the Life Course in Historical Perspective*, Academic Press, Νέα Υόρκη 1978, σ. 1-16.

M. Marini, «The transition to adulthood: Sex differences in educational attainment and age at marriage», *American Sociological Review* 43 (1978), σ. 471-482.

F. Spanier / P. C. Glick, «The life cycle of American families. An expanded analysis», *Journal of Family History*, 5 (1980), σ. 97-111.

L. J. Waite, «Working wives and the family life cycle», *American Journal of Sociology*, 86 (1980), σ. 272-294.

¹³ G. H. Elder Jr., «Family history and life course», στο T. K. Haveren (επιμ.), ό.π., σ. 17-64.

P. M. Hudis, «Commitment to work and to family: Marital status differences in women's earnings», *Journal of Marriage and the Family* 38 (1976), σ. 267-278.

B. Neugarten / G. O. Hagesteg, «Age and the life course», στο R. Binstok / E. Shanas (επιμ.), *Handbook of Ageing and the Social Sciences*, Van Nostrand Reinhold, Νέα Υόρκη 1976, σ. 35-37.

C. Rexroat, C. «Women's work expectations and labor-market experience in early and middle family life-cycle stages», *Journal of Marriage and the Family* 47/1 (1985), σ. 131-142.

μα 6.534 γυναικών, με υπεύθυνη τη γράφουσα,¹⁴ παρατηρούμε ότι ένα υψηλό ποσοστό γυναικών (23%), για τις οποίες ήταν δυνατόν να καταρτιστεί ιστορικό εργασίας (6.345 γυναίκες), δεν είχαν εργαστεί ποτέ. Το ποσοστό αυτό ήταν υψηλότερο στις λοιπές (εκτός Αθηνών) αστικές περιοχές σε σύγκριση με την Αθήνα και τις αγροτικές περιοχές (βλ. πίνακα 3 παρακάτω). Από τις γυναίκες που έχουν κάποτε εργαστεί (4.887 γυναίκες), το 55% είτε εργάζονταν συνέχεια, χωρίς διακοπή πριν και μετά το γάμο, είτε σταμάτησαν την εργασία τους κάποια στιγμή και δεν την συνέχισαν ποτέ.

Η τάση αυτή παρουσιάζεται εντονότερη στην Αθήνα (60%) σε σύγκριση με τις λοιπές αστικές (54%) και τις αγροτικές περιοχές. Οι γυναίκες που τουλάχιστον μία φορά ξανάρχισαν να εργάζονται αποτελούν το 22% του συνόλου των γυναικών που έχουν κάποτε εργαστεί• αυτό ισχύει για όλες τις περιοχές με μόνη εξαίρεση τις αγροτικές περιοχές, όπου αποτελούν το 26%. Υπάρχει τέλος και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό γυναικών (18%) για τις οποίες δεν ήταν δυνατόν να καταρτιστεί ιστορικό εργασίας. Ο γάμος και η γέννηση του πρώτου παιδιού φαίνεται ότι παίζουν πολύ αποφασιστικό ρόλο στη γυναικεία απασχόληση. Από τις 1.645 γυναίκες που σταμάτησαν να εργάζονται και δεν επανήλθαν στο εργατικό δυναμικό, το 75% σταμάτησε είτε την εποχή του γάμου είτε με τη γέννηση του πρώτου παιδιού, ενώ σχεδόν ταυτόσημα ποσοστά συναντώνται και στις επιμέρους περιοχές.

Αυτές οι τάσεις απασχόλησης των γυναικών στην Ελλάδα σε σχέση με τα γεγονότα του κύκλου ζωής διαφέρουν από τις τάσεις που παρατηρούνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου οι διακοπές εργασίας και οι επανακάμψεις στο εργατικό δυναμικό για τους ίδιους λόγους είναι πολύ συνηθισμένες.¹⁵ Μια πιθανή ερμηνεία είναι η ανελαστικότητα της αγοράς εργασίας στη χώρα σε συνδυασμό με την απουσία προγραμμάτων επαγγελματικής εξειδίκευσης για τις γυναίκες εκείνες που απέχουν από το εργατικό δυναμικό για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Στην Ελλάδα το κόστος παραίτησης από την εργασία και επανένταξης στο εργατικό δυναμικό είναι πολύ υψηλό, και αυτό αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες επίδρασης στις αποφάσεις που παίρνουν οι γυναίκες για την απασχόληση και για τον αριθμό των παιδιών που θα αποκτήσουν. Δεν υπάρχει ποικιλία εργασιακών σχημάτων και δεν προβλέπονται εκτεταμένες άδειες μη-

¹⁴ Χ. Συμεωνίδου, *Γονιμότητα και Απασχόληση των Γυναικών στην Ελλάδα*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Αθήνα 1990.

Χ. Συμεωνίδου κ.ά., *Κοινωνικο-Οικονομικοί Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Γονιμότητας στην Ελλάδα*, (ΕΚΚΕ), Αθήνα 1992.

¹⁵ P. Bouillaquet-Bernard / A. Gauvin / N. Prokvas, *Changes in Activity and Employment of Women in the European Economic Community*, Centre National de la Recherche Scientifique, Παρίσι 1985.

τρότητας ή διευκολύνσεις για μερική απασχόληση. Επιπλέον, η εξεύρεση εργασίας γίνεται όλο και πιο δυσχερής με την άνοδο της ηλικίας, ενώ το ασφαλιστικό σύστημα και το σύστημα κοινωνικών παροχών είναι εξαιρετικά πολύπλοκα, καθιστώντας συχνά προβληματική τη μεταβίβαση των δικαιωμάτων από τη μία εργασία στην άλλη. Η τάση λοιπόν των γυναικών στην Ελλάδα είτε να συνεχίζουν την εργασία τους είτε, όταν την αφήσουν, να μην επανεντάσσονται στο εργατικό δυναμικό αντανακλά τις συγκεκριμένες αυτές δυσκολίες. Η ελαφρά διαφοροποιημένη -υψηλότερη- τάση επανένταξης στο εργατικό δυναμικό στις γυναίκες των αγροτικών περιοχών οφείλεται προφανώς στην εκεί μεγαλύτερη ελαστικότητα της αγοράς εργασίας και στη μεγαλύτερη συμβατότητα των ρόλων της μητρότητας και της αγροτικής απασχόλησης.

Εξετάζοντας τις επιπτώσεις της ηλικίας του γάμου και της γέννησης του πρώτου παιδιού στην απασχόληση μετά το γάμο και γενικότερα στο ιστορικό εργασίας (πίνακες 4 και 5), παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας γάμου των γυναικών καθώς και της ηλικίας τους κατά τη γέννηση του παιδιού με την απασχόληση τους. Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία γάμου και η ηλικία γέννησης του πρώτου παιδιού τόσο πιθανότερο είναι οι γυναίκες να έχουν συνεχή απασχόληση πριν και μετά το γάμο και, αντίθετα, τόσο μικρότερη πιθανότητα υπάρχει να μην έχουν εργαστεί ποτέ. Όσον αφορά τις διακοπές και επανακάμψεις στο εργατικό δυναμικό δεν παρατηρήθηκαν κανονικές τάσεις.

Στη συνέχεια εξετάζουμε συγκεκριμένα αν ο αριθμός των παιδιών και η ηλικία του μικρότερου παιδιού συνδέονται με τη συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό.¹⁶

Με βάση τα στοιχεία της έρευνας εργατικού δυναμικού της ΕΣΥΕ για το 1987 και το 1991, φαίνεται ότι η συμμετοχή στο εργατικό δυναμικών των γυναικών που έχουν μέχρι δύο παιδιά (κάτω των 14 ετών) δεν επηρεάζεται πάντα αρνητικά από τον αριθμό των παιδιών. Μειωμένα ποσοστά εμφανίζονται μόνο για τις

¹⁶ J. Martin / C Roberts, *Women and Employment. A Lifetime Perspective*, Department of Employment, Office of Population Censuses and Surveys, Her Majesty's Stationery Office, Λονδίνο 1984.

H. Joshi, «Motherhood and employment: Change and continuity in post-war Britain», στο *Measuring Socio-Demographic Change. Conference Papers*, Office of Population Censuses and Surveys, University of Sussex, 9-11 September 1985.

R, E. Smith, «Sources of growth in the female labor force, 1971-1975», *Monthly Labor Review* 100 (1977), σ. 27-29.

Για αναλυτική παρουσίαση των σχετικών πινάκων για το θέμα αυτό βλ. Χ Συμεωνίδου, «Ερευνητικά δεδομένα για τη γονιμότητα και τη γυναικεία απασχόληση στην Ελλάδα», στο *Οι Γυναικείες Σπονδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία, Ομάδα Γυναικείων Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη (υπό δημοσίευση)*.

γυναίκες με τρία ή περισσότερα παιδιά. Εντύπωση προκαλεί ότι η συμμετοχή των γυναικών που δεν έχουν καθόλου παιδιά ή δεν έχουν παιδιά κάτω των 14 ετών είναι χαμηλότερη σε σύγκριση με τη συμμετοχή των γυναικών που έχουν μέχρι δύο παιδιά (βλ. και πίνακα 6).

Εδώ σημαντική επίδραση πρέπει να ασκεί η συγκέντρωση μεγαλύτερων ηλικιών στον πληθυσμό των γυναικών με παιδιά άνω των 14 ετών, εφόσον τα ποσοστά συμμετοχής μειώνονται σημαντικά από την ηλικία των 40 ετών και μετά.¹⁷ Όσον αφορά τη συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό των γυναικών ανάλογα με την ηλικία του μικρότερου παιδιού, τόσο για το 1987 όσο και για το 1991, τα ποσοστά αυξάνονται παράλληλα με την αύξηση της ηλικίας του μικρότερου παιδιού.

Εξετάζοντας τις ίδιες μεταβλητές, δηλαδή τον αριθμό των παιδιών και την ηλικία του μικρότερου παιδιού, σε συνάρτηση με τη διάκριση ανάμεσα σε πλήρη και μερική απασχόληση, παρατηρούμε για το 1987 ότι, όπως αναμενόταν, τα ποσοστά μερικής απασχόλησης με ελαφρές διαφοροποιήσεις αυξάνονται όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών και όσο περισσότερο μειωμένη εμφανίζεται η ηλικία του μικρότερου παιδιού. Συγκεκριμένα για το 1991, παρατηρούνται ορισμένες αποκλίσεις από την τάση αυτή. Τα ποσοστά μερικής απασχόλησης εμφανίζονται γενικά μειωμένα συγκριτικά με το 1987- βρίσκονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα για τις γυναίκες που δεν έχουν παιδιά κάτω των 14 ετών με τις γυναίκες που έχουν μέχρι δύο παιδιά στην ίδια ηλικία, ενώ αυξάνονται για όσες γυναίκες έχουν τρία ή περισσότερα παιδιά. Επίσης δεν παρατηρείται κανονική τάση της μερικής απασχόλησης σε συνάρτηση με την ηλικία του μικρότερου παιδιού.

Τέλος, όχι μόνον η απασχόληση αλλά και η ανεργία των γυναικών φαίνεται ότι επηρεάζεται σημαντικά από την οικογενειακή τους κατάσταση: η ανεργία ανάμεσα στις έγγαμες και τις χήρες ή διαζευγμένες είναι χαμηλότερη σε σύγκριση με τις ανύπαντρες, γεγονός που συμφωνεί με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως περί συνεχούς απασχόλησης και οριστικής διακοπής της εργασίας: οι άγαμες, που είναι κατά κανόνα και νεότερες, εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό ανεργίας, ενώ όσες γυναίκες, κυρίως λόγω γάμου ή λόγω απόκτησης παιδιών, διακόπτουν την εργασία τους κατά κανόνα δεν επανεπεντάσσονται στο εργατικό δυναμικό.

Για τον ίδιο λόγο ο αριθμός των παιδιών και η ηλικία του μικρότερου παιδιού δεν φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στα ποσοστά ανεργίας των γυναικών: κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα στις επιμέρους κατηγορίες των μεταβλητών αυτών, με ελαφρά χαμηλότερα ποσοστά για τις γυναίκες χωρίς παιδιά ή με παιδιά μεγαλύτερα των 14 ετών και για τις γυναίκες που το μικρότερο παιδί τους είναι 7-14 ετών.

¹⁷ Eurostat, 1992B, ό.π.

Επίδραση άλλων μεταβλητών

Αιτιακή σχέση γονιμότητας και γυναικείας απασχόλησης

Από την έρευνα «Κοινωνικο-οικονομικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της γονιμότητας των γυναικών στην Ελλάδα», που ήδη αναφέραμε, έγινε προσπάθεια εντοπισμού αιτιακών σχέσεων μεταξύ γονιμότητας και γυναικείας απασχόλησης.

Υποθέσαμε ότι η γονιμότητα και η απασχόληση των γυναικών προσδιορίζονται ταυτόχρονα και ότι οι στάσεις των γυναικών για τους ρόλους των δύο φυλών αποτελούν ενδιάμεση μεταβλητή. Δημιουργήθηκαν τρεις ταυτόχρονες εξισώσεις, οι δε ενδογενείς μεταβλητές, δηλαδή η γονιμότητα (ο αριθμός των γεννήσεων ζώντων κατά την εποχή της έρευνας), η απασχόληση των γυναικών (η αναλογία των χρόνων εργασίας ως προς τη διάρκεια του γάμου) και οι στάσεις των γυναικών για τους ρόλους των δυο φυλών ήταν συγχρόνως και εξωγενείς μεταβλητές.¹⁸

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ευνοούν την οικονομική προσέγγιση του θέματος. Οι βασικές μεταβλητές κόστους και εισοδήματος είναι στατιστικά σημαντικές και έχουν τα αναμενόμενα πρόσημα. Συγκεκριμένα, στις αστικές περιοχές το «κόστος της ανάπαυσης» και η «βοήθεια» που έχουν οι γυναίκες από συγγενείς στη φύλαξη των παιδιών και τις οικιακές εργασίες ασκούν θετική επίδραση στη γυναικεία απασχόληση, ενώ το συνολικό οικογενειακό εισόδημα ασκεί αρνητική επίδραση. Στις αγροτικές περιοχές, όπου οι γυναίκες εργάζονται ως συμβοηθούσα και μη αμειβόμενα μέλη στην οικογένεια, οι τρεις αυτές μεταβλητές δεν είναι στατιστικά σημαντικές στην εξίσωση της απασχόλησης. Επίσης η ιδιοκτησία και το μέγεθος της κατοικίας συνδέονται αρνητικά με την απασχόληση: όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ιδιόκτητων δωματίων του νοικοκυριού τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να απασχολείται η γυναίκα. Αντίθετα, το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται ότι ασκεί θετική επίδραση.

¹⁸ M. Magdalinos / H. Symeonidou, «Modelling the fertility-employment relationship: Simultaneity and misspecification testing», *European Journal of Population* 5 (1989), σ. 119-143.

H. Symeonidou / M. Magdalinos, «A model for the fertility-employment relationship in Greece», *Cahiers Quebequois de Demographie* (υπό δημοσίευση).

Οι στάσεις-αντιλήψεις των γυναικών για τους ρόλους των δύο φυλών μετρήθηκαν με μια κλίμακα τύπου Likert, την ίδια που χρησιμοποίησαν οι Smith-Lovin και Tichamyer (1978, βλ. σημ. 19), αφού προηγουμένως με κατάλληλους ελέγχους διαπιστώθηκε η αξιοπιστία της για την Ελλάδα. Οι γυναίκες ρωτήθηκαν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με μια σειρά από απόψεις και τους ζητήθηκε να αυτοτοποθετηθούν σε μια κλίμακα με πέντε σημεία, όπου το 1 εκφράζει την απόλυτη συμφωνία και το 5 την απόλυτη διαφωνία (για λεπτομερή ανάλυση της κλίμακας βλ. Συμεωνίδου 1990, όπως σημ. 14 παραπάνω).

Η εκπαίδευση του συζύγου είναι στατιστικά σημαντική μόνον στις αγροτικές περιοχές, όπου ασκεί αρνητική επίδραση, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί από τη διστακτικότητα των συζυγών των πιο μορφωμένων ανδρών να εργαστούν σε γεωργικές απασχολήσεις. Για τον ίδιο λόγο το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ασκεί αρνητική επίδραση στην απασχόληση των γυναικών στις αγροτικές περιοχές και θετική στις αστικές.

Η στατιστική σημαντικότητα της μεταβλητής «απασχόληση πριν από το γάμο» υποδηλώνει ότι μέρος των αποφάσεων για τη συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό λαμβάνονται πριν από το γάμο ή την εποχή του γάμου.

Οι δημογραφικές μεταβλητές και οι μεταβλητές που αφορούν την οικογένεια της ερωτώμενης και του συζύγου της ασκούν γενικά σημαντική επίδραση. Για παράδειγμα, η θετική επίδραση της προέλευσης της ερωτώμενης στην απασχόληση όσων γυναικών διαμένουν σε αστικές περιοχές -όσες γυναίκες έχουν αστική προέλευση είναι πιθανότερο να εργάζονται- αντιπροσωπεύει την πρόσθετη προσπάθεια που καταβάλλει η αγροτική οικογένεια να προσαρμοστεί στο αστικό περιβάλλον. Η θετική επίδραση της «ηλικίας» στην απασχόληση στις αγροτικές περιοχές φανερώνει ότι οι μεγαλύτερες σε ηλικία γυναίκες αποδέχονται ευκολότερα τον παραδοσιακό τους ρόλο στον αγροτικό τομέα παραγωγής. Επίσης η «στάση του συζύγου» για τη γυναικεία απασχόληση φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση: οι γυναίκες που ο σύζυγος τους έχει ευνοϊκή «στάση» για την απασχόληση τους είναι πιθανότερο να εργάζονται.

Το κυριότερο συμπέρασμα της μελέτης αυτής είναι ότι υφίσταται σημαντική αιτιακή σχέση μεταξύ απασχόλησης και γονιμότητας, αλλά μόνον προς μία κατεύθυνση, δηλαδή από την απασχόληση προς τη γονιμότητα και όχι αντίστροφα, από τη γονιμότητα προς την απασχόληση. Συγκεκριμένα, η απασχόληση επιδρά αρνητικά στη γονιμότητα τόσο άμεσα όσο και μέσω των «στάσεων των γυναικών για τους ρόλους των δυο φύλων», ενώ αντίστροφα η γονιμότητα δεν ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στην απασχόληση. Αυτό σημαίνει ότι η απασχόληση της γυναίκας μπορεί να συντελεί στη μείωση του αριθμού των παιδιών που αποκτά, αλλά ο αριθμός των παιδιών δεν επηρεάζει τη συμμετοχή της στο εργατικό δυναμικό.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα αποτελέσματα αυτά διαφέρουν από εκείνα άλλων, αντίστοιχων μελετών, όπου συναντάται αντίστροφη σχέση.¹⁹ Πιθα-

¹⁹ L. Smith-Lovin / A. R. Tichamy, «Non-recursive models of labor force participation, fertility behavior and sex-role attitudes», *American Sociological Review* 43 (1978), σ. 541-557.
E. Klijing κ.ά., «Static dynamic analysis of the interaction between female labour force participation and fertility», ανακοίνωση στο *European Population Conference, IUSSP, Jyväskylä, Φιλανδία 1987*.

N. Kyriazis / J. Henripin, «Womens employment and fertility in Quebec», *Population Studies* 36 (1982), σ. 431-440.

νόν αυτό να οφείλεται ακριβώς στη διαφορά του δείγματος και όχι στη διαφορά της μεθοδολογίας ανάλυσης των στοιχείων. Οι αποφάσεις σχετικά με το μέγεθος της οικογένειας πραγματοποιούνται σε διάρκεια ορισμένων χρόνων και η αιτιακή σχέση από τη γονιμότητα στην απασχόληση συνδέεται με αποφάσεις που λαμβάνονται στην αρχή του γάμου ή σε κάθε νέα γέννηση. Βασικός παράγοντας που επιδρά στις αποφάσεις αυτές είναι το κόστος επανένταξης στο εργατικό δυναμικό.

Άλλος σημαντικός παράγοντας που συντελεί στη μη ύπαρξη αρνητικής επίδρασης της γονιμότητας στην απασχόληση είναι το γεγονός ότι λόγω των ισχυρών οικογενειακών δεσμών που διατηρούνται ακόμη στην Ελλάδα πολλές μητέρες ή πεθερές βοηθούν στη φύλαξη των παιδιών, ιδιαίτερα όταν η κόρη ή η νύφη τους εργάζεται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 53% της φύλαξης των παιδιών ηλικίας κάτω των έξι ετών, όταν η μητέρα εργάζεται, πραγματοποιείται από συγγενείς χωρίς κανένα οικονομικό κόστος. Η ρύθμιση αυτή μειώνει την ανάγκη των εργαζόμενων μητέρων να αφήσουν την εργασία τους όταν τα παιδιά είναι ακόμη μικρά.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της ανάλυσης των στοιχείων της έρευνας είναι ότι οι στάσεις-αντιλήψεις των γυναικών για τους ρόλους των δύο φύλων ασκούν θετική, στατιστικά σημαντική επίδραση στη γονιμότητα. Στο υπόδειγμα μας δεν έχουμε λάβει ξεκάθαρα υπόψη το χρονικό κόστος της ανατροφής των παιδιών, αφενός γιατί είναι πολύ δύσκολο να μετρηθεί, αφετέρου γιατί η έννοια αυτή καθεαυτή είναι πολύπλοκη, καθώς η ανατροφή των παιδιών μπορεί να χαρακτηριστεί ως δραστηριότητα που προσφέρει ικανοποίηση. Ωστόσο οι γυναίκες που έχουν πιο παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις ευθύνες που συνδέονται με τη γέννηση των παιδιών. Μετά την απόκτηση ενός ή δυο παιδιών είναι πιθανόν να αισθάνονται αδυναμία να ανταποκριθούν στις, συμφωνά με τα παραδοσιακά πρότυπα, προσδοκίες τους για την ανατροφή τους. Επιπλέον, οι γυναίκες αυτές δυσκολότερα ζητούν τη βοήθεια του συζύγου τους ή χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες διευκολύνσεις για τη φύλαξη των παιδιών. Επομένως στην εξίσωση γονιμότητας, η μεταβλητή «στάση των γυναικών για τους ρόλους των δύο φύλων» λειτουργεί ως μεταβλητή κόστους που συνδέεται αρνητικά με την εργασία που απαιτείται για τη φροντίδα των παιδιών στις περιπτώσεις που η γυναίκα επιθυμεί να εκπληρώσει τις, σύμφωνα με τα πρότυπα της, προσδοκίες της.

Διακρίνεται λοιπόν στο σημείο αυτό μια ενδιαφέρουσα διαδικασία κοινωνικής προσαρμογής, κατά την οποία η αρνητική επίδραση της απασχόλησης στη γονιμότητα θα εξασθενεί όσο «προοδευτικότερες» θα εμφανίζονται οι στάσεις-αντιλήψεις των γυναικών για τους ρόλους των δύο φύλων.

Παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία, την Ολλανδία και τη Γερμανία καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν είναι ο αριθμός των παιδιών αλλά η ηλικία του μικρότερου παιδιού που ασκεί αρνητική επίδραση στη γονιμότητα. Αντίθετη τάση έχει παρατηρηθεί στο Βέλγιο, τη Γαλλία, την Ιταλία και τη Δανία, ενώ η ανάλυση για πιθανή αιτιακή σχέση στη Γαλλία έδειξε ότι η συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό επιδρά στη γονιμότητα και οι μητέρες που αποφασίζουν να αποκτήσουν ένα τρίτο παιδί είναι εκείνες που ήδη έχουν αποσυρθεί από την αγορά εργασίας. Η γονιμότητα δεν φαίνεται να επιδρά στην απασχόληση στην Ιταλία και την Ισπανία.²⁰

Νομοθεσία για την εργαζόμενη μητέρα. Σχετικές προτάσεις

Η Ελλάδα δεν είχε ποτέ ξεκάθαρη οικογενειακή πολιτική. Ωστόσο η νομοθεσία για την απασχόληση, την κοινωνική ασφάλιση και τη φορολογική πολιτική εμπεριέχει σειρά προστατευτικών ρυθμίσεων που λαμβάνουν υπόψη την εργασία των γυναικών σε συνάρτηση με τη μητρότητα. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ρυθμίσεις αυτές έχουν επίσης χαρακτήρα πληθυσμιακής πολιτικής (π.χ. παροχή επιδομάτων, γονικών αδειών κτλ.).²¹

Ανάμεσα στις ρυθμίσεις για την προστασία των εργαζόμενων γυναικών σε συνάρτηση με τη γέννηση και την ανατροφή των παιδιών αξίζει να αναφερθούν τα εξής: Οι εργοδότες υποχρεούνται κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της γυναίκας να της εξασφαλίσουν λιγότερο κοπιαστική εργασία από εκείνη που είχε αρχικά συμφωνηθεί (Α.Κ. άρθρο 662) και απαγορεύεται να σταματήσουν την εργασιακή σχέση τόσο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης όσο και για περίοδο ενός χρόνου μετά τη γέννηση του παιδιού (Ν. 1483/84, άρθρο 15). Ωστόσο οι ρυθμίσεις αυτές συχνά καταστρατηγούνται.

Η άδεια μητρότητας ισοδυναμεί με 60 μέρες πριν και 60 μέρες μετά τον τοκετό για όσες γυναίκες εργάζονται στον δημόσιο τομέα (Π.Δ. 611/77), ενώ στον ιδιωτικό τομέα ισοδυναμεί με 52 και 53 μέρες αντίστοιχα.

²⁰ *Commission of the European Communities, Study of the Relationship between Female Activity and Fertility, τόμ. 1, Synthesis Report, Βρυξέλλες 1991.*

²¹ Για το θέμα αυτό βλ.:

H. Symeonidou, «Family policy in Greece», στο W. Dumon (επιμ.), Family Policy in the EEC Countries, Katholieke University Leuven, Leuven 1989.

H. Symeonidou, Family Policy in Greece. Evolutions and Trends in 1990-1991, European Observatory on National Family Policies, Commission of the European Communities, Βρυξέλλες 1992.

H. Symeonidou, Family Policy in Greece. Evolutions and Trends in 1991-1992, European Observatory on National Family Policies, Commission of the European Communities, Βρυξέλλες 1993.

Μετά τη λήξη της άδειας μητρότητας, οι μητέρες που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα έχουν το δικαίωμα να τελειώνουν την εργασία τους μία ώρα νωρίτερα σε καθημερινή βάση και επί ένα χρόνο μετά τη γέννηση του παιδιού, ενώ οι μητέρες που εργάζονται στο δημόσιο δικαιούνται μειωμένο ωράριο κατά δύο ώρες για τα δύο πρώτα χρόνια και κατά μία ώρα για τα επόμενα δύο χρόνια. Ωστόσο και αυτή η διευκόλυνση συχνά καταστρατηγείται στον ιδιωτικό τομέα. Για τους εργαζόμενους γονείς με οικογενειακές υποχρεώσεις ο Ν. 1483/84 εισήγαγε αμειβόμενη άδεια έξι ημερών το χρόνο σε περίπτωση ασθένειας των εξαρτημένων παιδιών και τεσσάρων ημερών για επισκέψεις στο σχολείο.

Με τον ίδιο νόμο έχει εισαχθεί στον ιδιωτικό τομέα γονική άδεια τριών μηνών για κάθε γονέα μέχρι το παιδί να γίνει δυόμισι ετών²² η άδεια αυτή επεκτείνεται και στον δημόσιο τομέα (Π.Δ. 193/88).

Ωστόσο οι παραπάνω νόμοι παρουσιάζουν ορισμένους περιορισμούς. Εφαρμόζονται σε επιχειρήσεις που απασχολούν περισσότερα από 100 άτομα (οι επιχειρήσεις αυτές λόγω της δομής της οικονομίας στην Ελλάδα είναι πολύ λίγες) και μόνον για όσους εργάζονται για έναν τουλάχιστον χρόνο στην ίδια επιχείρηση, ενώ και η σύζυγος πρέπει να εργάζεται. Η άδεια είναι μη αμειβόμενη. Επιπλέον οι εργαζόμενοι υποχρεούνται να καταβάλλουν όχι μόνον την εισφορά τους για την κοινωνική τους ασφάλιση αλλά και την εισφορά του εργοδότη. Λόγω των περιορισμών αυτών η γονική άδεια δεν χρησιμοποιείται, όπως φάνηκε από σχετική έρευνα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας που διεξάχθηκε το 1988.

Με βάση έναν πιο πρόσφατο νόμο (Ν. 2085/92), οι γυναίκες που εργάζονται στον δημόσιο τομέα μπορούν να λαμβάνουν μη αμειβόμενη άδεια μέχρι δύο χρόνια αν έχουν παιδί ηλικίας κάτω των έξι ετών και μέχρι ένα χρόνο για κάθε επιπλέον παιδί. Ωστόσο αναμένεται ότι και η άδεια αυτή δεν θα χρησιμοποιηθεί, εφόσον είναι επίσης μη αμειβόμενη και δεν υπολογίζεται ως διάστημα ενεργού-ςυνηρεσίας για λόγους προαγωγής.

Στον τομέα της φύλαξης των παιδιών, ενώ οι υπηρεσίες είναι εξαιρετικά ανεπαρκείς και πολύ χαμηλής ποιότητας, αν τεθεί σε εφαρμογή ο νέος νόμος (Ν. 2082/92), που αναφέρεται σε κέντρα δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά με ημερήσια φύλαξη των παιδιών από μητέρες στη γειτονιά και σε κοινωνική βοήθεια στο σπίτι, το ζήτημα της εναρμόνισης της οικογενειακής και της εργασιακής ζωής των γυναικών θα προχωρήσει σημαντικά.²²

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί στο σημείο αυτό το Πόρισμα της Διακομμα-

²² Για τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος βλ. Χ. Συμεωνίδου, «Η σύγκρουση των ρόλων της μητρότητας και της γυναικείας απασχόλησης», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 74 (1989), σ. 141-156.

τικής Κοινοβουλευτικής Επιτροπής για το Δημογραφικό, που εκφράζει ακριβώς την προκαθορισμένη θέση της Πολιτείας για το θέμα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «η απομάκρυνση από τα παραδοσιακά Ελληνικά πρότυπα ζωής και η κοινωνική παρακμή με την υπονόμηση των αξιών του γάμου, της οικογένειας και των τέκνων έχουν σημαντική επίδραση στο δημογραφικό». Επίσης, «ο υπέρμετρος ευδαιμονισμός, η χαλάρωση των ηθών, τα ναρκωτικά, το AIDS και γενικά η κοινωνική υποβάθμιση και η παγκόσμια ανασφάλεια επιδρούν αρνητικά στο δημογραφικό», ενώ σε άλλο σημείο κατηγορείται η αποποινικοποίηση της άμβλωσης.

Τα παραπάνω δηλώνουν, άμεσα πιστεύουμε, το κατηγορώ για τη διαφοροποίηση των παραδοσιακών ρόλων ανδρών - γυναικών και ενοχοποιούν έμμεσα τη γυναίκα για το δημογραφικό ζήτημα.

Καθόλου δεν λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη εναρμόνισης της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των ζευγαριών σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας για τη γονιμότητα,²³ σύμφωνα με τα οποία η κυριότερη αιτία μείωσης της γονιμότητας είναι η γυναικεία απασχόληση εφόσον δεν συνοδεύεται από υπηρεσίες στήριξης της οικογένειας που να καλύπτουν τις ανάγκες των εργαζόμενων ζευγαριών.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας για τη γονιμότητα, ορισμένα μέτρα που θα έπρεπε να ληφθούν για την προώθηση της γυναικείας απασχόλησης είναι:

- α. Η υποστήριξη των γυναικών που «υποχρεώνονται» να σταματήσουν την εργασία τους λόγω των γεγονότων του κύκλου ζωής, ώστε να είναι δυνατόν, αν το επιθυμούν, να επανενταχθούν στο εργατικό δυναμικό.
- β. Η αντιμετώπιση της «ασυμβατότητας» μεταξύ οικογενειακής και εργασιακής ζωής, που παρατηρείται ιδιαίτερα στις αστικές περιοχές, με μέτρα όπως:
 - δημιουργία περισσότερων θέσεων μερικής απασχόλησης
 - μακροχρόνιες, τουλάχιστον μέχρι δυο χρόνων, μερικά αμειβόμενες άδειες μητρότητας με εξασφάλιση μετά τη λήξη τους όχι μόνο της εργασίας αλλά και της θέσης στην εργασία, μέτρο που εφαρμόζεται ήδη στη Γαλλία και τη Σουηδία
 - αποτελεσματικά μέτρα σχετικά με τη φύλαξη των παιδιών (π.χ. ίδρυση βρεφονηπιακών σταθμών, εξασφάλιση κοινωνικής βοήθειας στο σπίτι, φύλαξη παιδιών από μητέρες στη γειτονιά, εξασφάλιση δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών μετά το σχολείο, κατάργηση των εναλασσόμενων ωραρίων στα δημόσια σχολεία κτλ.).

²³ Χ. Συμεωνίδου, στο ίδιο.

- γ. Η ιδιαίτερη φροντίδα για ορισμένες ομάδες απασχολούμενων γυναικών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο καθεστώς εργασίας. Συγκεκριμένα, η μη αμειβόμενη απασχόληση εκπροσωπεί υψηλό ποσοστό του γυναικείου εργατικού δυναμικού στην Ελλάδα. Μόνον από το 1988 (Ν. 1759/88) έγινε υποχρεωτική η ασφάλιση των «συμβοηθούτων και μη αμειβόμενων μελών οικογενείας», δεν ασκείται όμως έλεγχος για την τήρηση της. Επίσης, ενώ υπάρχει υψηλό ποσοστό γυναικών που εργάζονται στο σπίτι «με το κομμάτι» για λογαριασμό διάφορων επιχειρήσεων με ιδιαίτερα μακρά ωράρια εργασίας και χαμηλές αμοιβές, μόνον από το 1986 (Ν. 1684/86) έγινε υποχρεωτική η ασφάλιση των γυναικών αυτών στο ΙΚΑ. Εντούτοις και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο νόμος συχνά δεν εφαρμόζεται τόσο λόγω της αντίθεσης των εργοδοτών όσο και των επιφυλάξεων των ίδιων των εργαζομένων. Επομένως θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από το κράτος προκειμένου να τηρηθούν οι παραπάνω νόμοι, εφόσον και στις δύο περιπτώσεις, δηλαδή των «μη αμειβόμενων συμβοηθούτων μελών οικογενείας» και των εργαζομένων «με το κομμάτι», πρόκειται συνήθως για εργαζόμενες μητέρες που προσπαθούν συχνά με αυτό το είδος απασχόλησης να συμβιβάσουν την οικογενειακή και την εργασιακή τους ζωή.
- δ. Η διεξαγωγή εμπειριστατωμένων ερευνών για το θέμα. Η σχέση γονιμότητας - γυναικείας απασχόλησης, οι προτιμήσεις και οι στάσεις σχετικά με την απασχόληση και την κατανομή των γεννήσεων θα έπρεπε να αναλύονται σε τακτική βάση με νέες έρευνες. Ιδιαίτερη προσοχή θα έπρεπε να δοθεί στο θέμα των μονογονικών οικογενειών (που αποτελούνται συνήθως από μητέρες και τα παιδιά τους) και στα ιδιαίτερα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Τέλος, θα έπρεπε να υπάρχει διαρκής αξιολόγηση των μέτρων πολιτικής, εφόσον τόσο η γονιμότητα όσο και η απασχόληση επηρεάζονται από τις συμβαίνουσες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές. Επομένως τα οιαδήποτε μέτρα υιοθετούμενης πολιτικής θα έπρεπε να βρίσκονται σε καθεστώς διαρκούς επανεξέτασης.

Πίνακας 1. Ποσοστά οικονομικής δραστηριότητας των γυναικών στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ κατά ομάδες ηλικιών, 1991

	Ομάδες ηλικιών				
	14-24	25-49	50-64	65+	Σύνολο
Ευρώπη των 12	44,7	66,1	34,0	2,2	42,6
Βέλγιο	32,4	68,1	173	0,4	37,5
Δανία	67,0	88,8	58,7	3,1	61,1
Γερμανία	52,2	67,8	39,3	1,9	44,4
Ελλάδα	31,0	51,9	25,7	3,9	32,6
Ισπανία	36,3	51,4	22,5	1,5	31,9
Γαλλία	35,0	75,1	38,3	1,2	42,6
Ιρλανδία	40,2	49,2	23,2	3,1	35,1
Ιταλία	38,4	57,1	22,8	2,2	35,5
Λουξεμβούργο	46,5	55,0	18,4	-	354
Ολλανδία	56,3	62,3	244	1,4	44,3
Πορτογαλία	46,9	74,2	41,4	8,4	49,1
Ηνωμένο Βασίλειο	60,5	73,7	49,2	3,1	51,6

Πηγή: Eurostat, Labour Force Survey 1991.

Πίνακας 2. Ποσοστά πλήρους και μερικής απασχόλησης των γυναικών στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ, 1991

	Πλήρης απασχόληση	Μερική απασχόληση
Ευρώπη των 12	71,4	28,6
Βέλγιο	72,6	27,4
Δανία	62,2	37,8
Γερμανία	65,7	343
Ελλάδα	92,8	7,2
Ισπανία	88,8	11,2

	Πλήρης απασχόληση	Μερική απασχόληση
Γαλλία	764	234
Ιρλανδία	82,1	17,9
Ιταλία	89,6	10,4
Λουξεμβούργο	81,8	18,2
Ολλανδία	40,1	59,9
Πορτογαλία	89,0	11,0
Ηνωμένο Βασίλειο	56,3	43,7

Πηγή: Eurostat, Labour Force Survey 1991.

Πίνακας 3. Ιστορικό εργασίας των γυναικών ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους

	Αθήνα	Λοιπές αστικές περιοχές	Αγροτικές περιοχές	Σύνολο χώρας
Εργάζονταν συνέχεια πριν και μετά το γάμο	17,4 (327)	12,7 (278)	19,0 (432)	16,4 (1037)
Δεν εργάστηκαν ποτέ πριν ή μετά το γάμο	20,7 (389)	26,2 (572)	21,8 (497)	23,0 (1458)
Σταμάτησαν την εργασία πριν από το γάμο και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	7,8 (147)	7,1 (156)	4,7 (106)	6,4 (409)
Σταμάτησαν την εργασία τους πριν από το γάμο, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	3,0 (56)	2,8 (61)	2,7 (61)	2,8 (178)
Σταμάτησαν την εργασία τους με το γάμο και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	15,6 (293)	14,4 (315)	12,3 (279)	14,0 (887)
Σταμάτησαν την εργασία τους με το γάμο, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	6,7 (127)	7,6 (166)	13,1 (299)	9,3 (594)
Σταμάτησαν την εργασία τους με τη γέννηση του πρώτου παιδιού και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	9,3 (175)	5,8 (127)	2,0 (46)	5,5 (349)
Σταμάτησαν την εργασία τους με τη γέννηση του πρώτου παιδιού, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	5,0 (95)	3,4 (75)	4,2 (95)	4,2 (266)

	Αθήνα	Λοιπές αστικές περιοχές	Αγροτικές περιοχές	Σύνολο χώρας
Σταμάτησαν την εργασία τους σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο	7,6 (143)	9,3 (202)	9,8 (222)	9,0 (569)
Για πρώτη φορά εργάστηκαν μετά το γάμο	6,9 (129)	10,5 (230)	10,5 (238)	9,4 (598)
Σύνολο	100,0 (1881)	100,0 (2182)	100,0 (2275)	100,0 (6345)

Πηγή: Χ. Συμεωνίδου, *Γονιμότητα και Απασχόληση των Γυναικών στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1990 και αδημοσίευτα στοιχεία.

Πίνακας 4. Ιστορικό εργασίας των γυναικών ανάλογα με την ηλικία τον γάμου τους

	Ηλικία γάμου		
	<20	20-24	25+
Εργάζονταν συνέχεια πριν και μετά το γάμο	8,7 (188)	16,4 (475)	29,4 (378)
Δεν εργάστηκαν ποτέ πριν ή μετά το γάμο	31,4 (676)	20,4 (595)	14,8 (192)
Σταμάτησαν την εργασία πριν από το γάμο και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	5,4 (116)	6,6 (143)	7,8 (100)
Σταμάτησαν την εργασία τους πριν από το γάμο, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	2,4(51)	3,5 (193)	1,9(24)
Σταμάτησαν την εργασία τους πριν από το γάμο και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	13,1 (281)	14,2 (416)	14,8 (190)
Σταμάτησαν την εργασία τους με το γάμο, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	9,7 (208)	9,9 (288)	7,6 (98)
Σταμάτησαν την εργασία τους με τη γέννηση του πρώτου παιδιού και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	3,9 (84)	6,4 (187)	6,1 (78)
Σταμάτησαν την εργασία τους με τη γέννηση του πρώτου παιδιού, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	3,7 (79)	5,1 (150)	2,9 (37)
Σταμάτησαν την εργασία τους σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο	6,4 (138)	9,9 (290)	11,0 (141)
Για πρώτη φορά εργάστηκαν μετά το γάμο	15,3 (328)	7,6 (222)	3,7(48)
Σύνολο	100,0 (2149)	100,0 (2919)	100,0 (1286)

Πηγή: Χ. Συμεωνίδου, *Γονιμότητα και Απασχόληση των Γυναικών στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1990, και αδημοσίευτα στοιχεία για την επαρχία.

Πίνακας 5. Ιστορικό εργασίας των γυναικών ανάλογα με την ηλικία γέννησης του πρώτου παιδιού

	Ηλικία γέννησης του πρώτον παιδιού		
	<20	20-24	25+
Εργάζονταν συνέχεια πριν και μετά το γάμο	7,6 (100)	13,2 (38)	25,8 (451)
Λεν εργάστηκαν ποτέ πριν ή μετά το γάμο	32,7 (435)	22,7 (656)	15,9 (277)
Σταμάτησαν την εργασία πριν από το γάμο και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	6,0 (80)	6,0 (175)	6,0 (120)
Σταμάτησαν την εργασία τους πριν από το γάμο, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	2,1 (28)	3,4 (100)	2,4 (42)
Σταμάτησαν την εργασία τους με το γάμο και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	13,2 (176)	14,3 (414)	13,3 (233)
Σταμάτησαν την εργασία τους με το γάμο, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	10,3 (137)	10,2 (295)	8,5 (148)
Σταμάτησαν την εργασία τους με τη γέννηση του πρώτου παιδιού και ουδέποτε ξανάρχισαν να εργάζονται	2,7 (36)	6,2 (181)	7,0 (133)
Σταμάτησαν την εργασία τους με τη γέννηση του πρώτου παιδιού, αλλά εργάστηκαν και πάλι τουλάχιστον μία φορά	3,0 (40)	5,3 (153)	4,3 (75)
Σταμάτησαν την εργασία τους σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο	5,6(74)	9,3 (270)	10,6 (185)
Για πρώτη φορά εργάστηκαν μετά το γάμο	16,8 (224)	9,4 (271)	4,7 (82)
Σύνολο	100,0 (1330)	100,0 (2896)	100,0 (1746)

Πηγή: Χ. Συμεωνίδου, *Γονιμότητα και Απασχόληση των Γυναικών στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1990, και *αδημοσίευτα στοιχεία*.

Πίνακας 5. Οικονομικά ενεργές γυναίκες ηλικίας 20-59 ετών ανάλογα με τον αριθμό παιδιών (Απόλυτοι αριθμοί και ποσοστά (%) ως προς το σύνολο του αντίστοιχου πληθυσμού των γυναικών, 1987 και 1991)

	Οικονομικά ενεργές γυναίκες			
	1987		1991	
Αριθμός παιδιών	Απόλυτοι αριθμοί	%	Απόλυτοι αριθμοί	%
0	517.937	42,7	529.599	40,7
1	207.515	47,2	201.427	48,7
2	202.819	44,1	189.148	47,0
3+	44.920	39,5	32.243	37,2
Σύνολο	973.190	43,7	952.416	43,2

Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 1987 και 1991 (αδημοσίευτα στοιχεία).

Θεματική 1.1.5. Ταυτότητες φύλου και εθνικές ταυτότητες. Γυναίκες που ανήκουν σε ειδικές ομάδες.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Σωτηριάδου, Α. (1999). Η εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών, στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (Επιμ.), «Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η Εκπαίδευση και Πολιτισμική Ανάπτυξη των Αποδήμων. Η Περίπτωση των Γυναικών

Αναστασία Σωτηριάδου

Ο όρος «multiculturalism», περιγράφει μια κατάσταση, στην οποία υπάρχει μια πολλαπλότητα από διαφορετικές κουλτούρες, ενώ ο όρος «inter-culturalism» υποδηλώνει μια περιεκτική κοινωνιολογική προσέγγιση της οποίας το κύριο ενδιαφέρον είναι η εμπειρία όλων των ανθρώπων, ντόπιων ή μεταναστών, στην πραγματική ζωή της χώρας που τους φιλοξενεί.

Επομένως ο όρος «inter-culturalism» δεν συμπεριλαμβάνει ούτε τις διαφοροποιήσεις, ούτε την ανάγκη αφομοίωσης, αλλά σημαίνει τις πολιτισμικές διαφορές και συγκρινόμενες κοινωνικές συνθήκες ως βάση αναζήτησης, αμοιβαίας κατανόησης και ανταλλαγών και κατάρριψης των φραγμών μεταξύ των διάφορων κοινοτήτων. Ο όρος «inter-culturalism» δεν είναι ένα τέλος αυτό καθαυτό. Είναι κυρίως ένα όργανο που χρησιμοποιείται για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών και μιας οπτιμιστικής ολοκλήρωσης στην κοινωνική και οικονομική ζωή.

Ως εκ τούτου, σ' αυτό το project της εκπαίδευσης και πολιτισμικής ανάπτυξης των μεταναστών θα εξετάσουμε τις σχέσεις μεταξύ:

1. Σχολείου και της οικογένειας των μεταναστών
2. Κουλτούρας του Σχολείου και της Οικογενειακής Κουλτούρας
3. Εκπαίδευση, Γυναίκες και Λαϊκή Επιμόρφωση

Επειδή δε οι γυναίκες μετανάστριες πάντοτε έχουν σημαντικό ρόλο σε όλες τις ανωτέρω σχέσεις θα εξετάσουμε:

- α. Σε ποιο βαθμό οι γυναίκες που έχουν μεταναστεύσει είναι ικανές να επωφελούνται από τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες στις χώρες υποδοχής.
- β. Τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες οι οποίοι αναχαιτίζουν ή ενθαρρύνουν κοινωνικές και εκπαιδευτικές συμμετοχές.
- γ. Την αναγνώριση ταύτισης των πρακτικών οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε απαραίτητες βελτιώσεις.

Η μετανάστευση των γυναικών δεν είναι ένα ανεξάρτητο και απομονωμένο φαινόμενο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι γυναίκες ακολουθούν ή συνοδεύονται από τους συζύγους τους, οι οποίοι μετανάστευσαν για οικονομικούς ή πολιτικούς λόγους. Έτσι η μετανάστευση των γυναικών θα μπορούσε να ειπωθεί ως ένα μέρος από μια ευρύτερη μεταναστευτική διαδικασία, η οποία έχει ήδη αρχίσει να γίνεται μεταξύ των λιγότερο αναπτυγμένων και πολύ βιομηχανικών χωρών κατά τη διάρκεια των τελευταίων αιώνων.

Τρία (3) κριτήρια μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να προσδιορίσουν τους μετανάστες, καθένα από τα οποία δίνει έμφαση σε μια σχετική άποψη της κατάστασης τους.

- Η εθνικότητα
- Η χώρα γέννησης και
- Η επουσιώδης, δευτερεύουσα κατάσταση τους, μειοψηφική κατάσταση.

Ιστορικό

Υπάρχουν ελάχιστα στατιστικά στοιχεία που να αφορούν μετανάστριες γυναίκες και τη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή της φιλοξενούσας κοινωνίας. Μέχρι τελευταία, οι μετανάστριες γυναίκες δεν έχουν αποτελέσει ένα συστηματικό αντικείμενο μελέτης στο εθνικό ή διεθνές επίπεδο, εκτός ίσως από κάποιες εξαιρέσεις.

Τώρα και δη από τη δεκαετία του 1980 οι περισσότερες ευρωπαϊκές κυβερνήσεις έχουν συνειδητοποιήσει ότι το μεταναστευτικό ρεύμα δεν είναι πλέον ένα περιοδικό φαινόμενο. Η προσοχή κυρίως στρέφεται στην εξέταση των θεμάτων της εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας της δεύτερης γενιάς των εργαζομένων και μεταναστριών γυναικών, κάτω από την πίεση της οικονομικής ύφεσης (κάμψης).

Το παίξιμο των ρόλων

Οι γυναίκες μετανάστριες συχνά απεικονίζονται ως σύζυγοι και μητέρες, ως γυναίκες με εξαρτώμενη θέση, και σπάνια ως προσωπικότητες από μόνες τους, με ειδικές προσδοκίες, ανάγκες και φιλοδοξίες. Στο ρόλο τους ως σύζυγοι και μητέρες, παρουσιάζονται ως εξαρτώμενα, ανίδια και απομονωμένα άτομα.

Το ιστορικό παρελθόν των μεταναστριών γυναικών και κοριτσιών συχνά παραμελείται ή μειώνεται σε ένα αναπαραγόμενο στερεότυπο.

Αρχικά, οι γυναίκες μετανάστριες χωρίς να έχουν καμιά εμπειρία από τη ζωή πριν τη μετανάστευση, αποδημούν σαν *tabulae rasae* όσον αφορά ορισμένα στάδια συμπεριφοράς. Κατά δεύτερο λόγο, οι αλλαγές στις καταστάσεις της ζωής τους μετρούν ενάντια στο προδομημένο ιστορικό τους. Αυτό το ιστορικό παρελθόν δεν είναι βασισμένο σε εμπειρική έρευνα, αλλά είναι αναδομημένο με τη βοήθεια των υπαρχόντων στερεοτύπων, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες μετανάστριες περιγράφονται ως καταπιεσμένες, απομονωμένες, ανίδεες, αμόρφωτες, μη εργαζόμενες και συνεχώς εγκυμονούσες.

Αυτή η εθνοκεντρική άποψη, παράγει όχι μόνο μια στατική εικόνα των κοινωνικών καταγωγής, οι οποίες στην πραγματικότητα είναι στη διαδικασία μιας γρήγορης αλλαγής, αλλά επίσης υποτιμά την επίδραση του παρελθόντος αυτών των γυναικών στη ζωή τους μετά τη μετανάστευση.

Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι πολλές γυναίκες ζουν στην απομόνωση ή σε μια κατάσταση εξάρτησης, κυρίως στα πρώτα χρόνια της μετανάστευσης. Αλλά αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δεν έχουν μηχανισμούς άμυνας και δεν είναι δραστήριες γυναίκες και δεν μπορούν να ορίσουν την προσωπική τους κατάσταση ζωής και να ρυθμίσουν τις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Brandt, οι γυναίκες μετανάστριες θα πρέπει να ιδωθούν σαν δραστήριοι πράκτορες στην πραγμάτωση της δικής τους κοινωνικής ιστορίας, αν και οι αντιδράσεις τους στην κατάσταση δεν παίρνει πάντα τη μορφή με την οποία είναι οικείος ο Δυτικός παρατηρητής.

Τα τελευταία χρόνια οι γυναίκες μετανάστριες, κυρίως προερχόμενες από τις αστικές περιοχές της χώρας προέλευσης τους, δεν βλέπουν τον εαυτό τους μόνο ως συζύγους και μητέρες - διαβλέπουν τη μετανάστευση λιγότερο μέσα στους όρους ενός οικογενειακού προτύπου, αλλά περισσότερο εμψυχώνονται να καλυτερεύσουν το προσωπικό τους επίπεδο και μέλλον. Στα μάτια των συζύγων τους, της μεταναστευτικής κοινότητας, αυτές οι γυναίκες δρουν ως αποσταθεροποιητικοί παράγοντες, τη στιγμή που προκαλούν παραδοσιακές αξίες και ιεραρχημένες δομές όσον αφορά τις σχέσεις ανδρών και γυναικών. Αυτές προσάπτονται στις ευκαιρίες που δίνονται από την καινούργια κοινωνία και από την άλλη επιφορτίζονται από αυτή την κοινωνία από μια αυξημένη ξеноφοβία.

Μακροπρόθεσμα, αυτές οι «προσανατολισμένες στην προώθηση» «promotion-oriented» γυναίκες, μπορούν πιο εύκολα να αφομοιωθούν στην καινούργια κοινωνία και δεν θα βρεθούν σε περιθωριακή κατάσταση, αντίθετα με τις γυναίκες που προέρχονται από τις αγροτικές περιοχές -instrumental women- οι οποίες λειτουργούν ως ισορροπιστικοί παράγοντες στην οικογένεια τους και στη μεταναστευτική κοινότητα, τη στιγμή που διατηρούν τις παραδοσιακές αξίες και συμπεριφορά (Taboada - Leonetti 1983).

Το ενδιαφέρον των Μεταναστευτριών Γυναικών έχει συγκεντρωθεί σε αρκετές πλευρές:

- α. Από επαγγελματίες εργαζόμενους στα πλαίσια των Οργανισμών των φιλοξενουσών κοινωνιών.
- β. Από Γυναικείες Οργανώσεις και
- γ. Από κοινωνικούς μελετητές.

Μελέτες από τη θέση των μεταναστευτριών γυναικών και κοριτσιών θα έπρεπε ως εκ τούτου να συμπεριλαμβάνουν όλες τις πλευρές της ζωής τους και να μην περιορίζονται μόνο στα πλαίσια της οικογενειακής ζωής τους.

Εκπαίδευση

Έμφαση πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση ως μια στρατηγική για την επίτευξη δομικών αλλαγών στην τωρινή και μελλοντική κοινωνία.

Η εκπαίδευση δίνει αφύπνιση, γνώση και ενδυνάμωση. Επίσης δίνει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Η εκπαίδευση είναι μια σημαντική στρατηγική για την αλλαγή της προκατάληψης κατά του κοινωνικού φύλου στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των αγοριών και κοριτσιών.

Οικογένεια και εκπαίδευση

Η οικογένεια και το σχολείο είναι τα κύρια Ινστιτούτα κοινωνικοποίησης στη ζωή των παιδιών. Είναι βασικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι η εκπαίδευση του σχολείου πρέπει να συνδέεται με την καθημερινή ζωή.

Από τα συμπεράσματα κάποιων μελετών, υπάρχουν στοιχεία ότι μεταξύ αυτών των δύο πρακτορείων μετάδοσης της κουλτούρας υπάρχει μεγάλο κενό. Τα παιδιά των μεταναστών, ακόμη και πριν αρχίσει το σχολείο, έχουν ήδη ένα εκπαιδευτικό κενό σε σύγκριση με τα ντόπια παιδιά.

Ο ρόλος που παίζουν οι μητέρες σ' αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αναμειχθούν στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν έχει ποτέ συστηματικά μελετηθεί.

Μια μελέτη στη Δ. Γερμανία έχει δείξει πόσο σοβαρές μπορεί να είναι οι επιπτώσεις της γλωσσικής διαλέκτου μεταξύ της μητέρας και των παιδιών. Από 100 μετανάστριες γυναίκες, μη εργαζόμενες, με δύο τουλάχιστον παιδιά ηλικίας που μπορούν να μιλήσουν, 81 από αυτές κύρια ή αποκλειστικά μιλούν στα παιδιά τους την εθνική τους γλώσσα, αν και μόνο το 35% από αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούν την εθνική τους γλώσσα για να μιλούν μεταξύ τους (Brandt, 1977).

Απόψεις γονέων για τη σχολική εκπαίδευση

Γενικά, οι γυναίκες μετανάστριες έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στη φιλοξενούσα χώρα έχει αποτελέσει ένα σημαντικό κίνητρο για τη μετανάστευση της οικογένειας. Αν και οι περισσότεροι μετανάστες γονείς είναι στους κοινωνικο-οικονομικούς όρους «Εργατική Τάξη», οι προσδοκίες τους είναι περισσότερο κοντά στη Μεσαία Τάξη.

Ο Τόμιλσον (1984) συμπεραίνει με βάση την έρευνα ότι: «Ανεξάρτητα της κοινωνικής τάξης, τα εκπαιδευτικά επίπεδα και τα αποικιακά παρελθόντα των μεταναστών γονιών, οι περισσότεροι μοιράζονται υψηλές φιλοδοξίες για την εκπαίδευση και βλέπουν τα σχολεία ως φορείς όπου οι ευκαιρίες της ζωής των παιδιών τους πρέπει να επαυξάνονται».

Φυσικά, υπάρχει μια διάκριση κατά των μεταναστών γονιών λόγω της άγνοιας που έχουν σχετικά με την οργάνωση του σχολικού συστήματος, έτσι πρέπει να αλλάξουν τις συμπεριφορές τους και να μικραίνουν τις φιλοδοξίες-προσδοκίες τους για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Τόμιλσον (1984), για παράδειγμα, συγκρίνει τους γονείς από χώρες της Καραϊβικής και Ασίας στην Αγγλία. Οι προσδοκίες των γονιών από την Καραϊβική, από τις αρχές του 1960, έχουν συγκεντρωθεί στο ότι τα σχολεία πρέπει να είναι «Ευκαιρίες για Ισότητα» και ότι αυτό πρέπει να αντανακλάται στις επιτυχίες των εξετάσεων.

Ενώ, αντίθετα, οι Ασιάτες γονείς είναι απογοητευμένοι γιατί το σχολείο δεν εμπεριέχει την πολιτισμική και θρησκευτική διάσταση.

Το κύριο μέλημα των δασκάλων με μητρική γλώσσα, αφορά απευθείας παιδιά μετανάστες. Η ύλη τους γίνεται περισσότερο Δί-γλωσση και Δι-πολιτισμική. Αν και το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια κανονικών ωρών σχολείου, συχνά παραμένει ένα απομονωμένο μέρος της ύλης και δεν οδηγεί απαραίτητα σε μια καλύτερευση των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της μετανάστριας οικογένειας.

Για ισοστάθμιση, κάποιες χώρες έχουν αναπτύξει μια καινούργια «εθνική δουλειά», κάποιος ονομάζεται «το άτομο σύνδεσμος με το σχολείο» ή «βοήθεια για την Κοινότητα». Αυτές οι δουλειές με επαγγελματικό ή μη status έχουν ειδικά αναπτυχθεί με σκοπό να συμπεριλάβουν περισσότερο τους γονείς στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι μετανάστριες γυναίκες μπορούν να παίξουν ένα ρόλο - κλειδί γεφυρώνοντας το κενό μεταξύ απόδημων οικογενειών και του σχολείου εάν είχαν οριστεί σε μεγαλύτερους βαθμούς σ' αυτές τις δουλειές. Μια δεύτερη επίδραση θα είχαν εάν θα μπορούσε να παρέχει στις μετανάστριες γυναίκες ένα καινούργιο μοντέλο ταυτότητας. Για να κάνει τις εργασίες αυτές προσιτές στις μετανάστριες γυναίκες της πρώτης γενιάς, τα ζητούμενα προσόντα πρέπει να είναι χαμηλά. Θα δώσουμε 3 παραδείγματα από αυτές τις νέες επαγγελματικές εργασίες.

Από το Σχολικό Έτος 1979-1980, Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία με περισσότερους από 250 μαθητές από εθνικές μειονότητες στην Ολλανδία μπορούν να έχουν ευκολίες όπως αυτή του «ατόμου-συνδέσμου με το σχολείο». Οι αιτούντες γι' αυτή τη δουλειά, πρέπει να έχουν ολλανδικό ή ξένο πτυχίο διδασκαλίας. Οι υποχρεώσεις του ατόμου αυτού είναι:

1. Να ενημερώνει τους μετανάστες-γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τους Ολλανδούς δασκάλους, τι συμβαίνει στις μετανάστριες οικογένειες τους και τις Κοινότητες.
2. Την καλύτερευση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της μετανά-

στριας οικογένειας. Μετά από 3 χρόνια μια αξιολόγηση παίρνει μέρος από την Επιθεώρηση, δείχνοντας ότι η θέση αυτή είχε θετική εκτίμηση, αλλά ότι οι σχέσεις μεταξύ των σχολείων και των μεταναστριών οικογενειών παρέμειναν υπερφυσικές, τη στιγμή που τα «άτομα-σύνδεσμοι» κάλυπταν πολλά σχολεία.

Στις προδιαγραφές της Ολλανδίας για τη θέση αυτή, μόνο άτομα με προσόντα διδασκαλίας μπορούν να κάνουν αίτηση για τη δουλειά αυτή. Αυτά τα προσόντα αποκλείουν τις περισσότερες μετανάστριες γυναίκες. Σε χώρες με μακρά παράδοση στη μετανάστευση οι εθνικές εργασίες με παραεπαγγελματικό κατεστημένο έχουν αναπτυχθεί, με σκοπό να δώσει στις απόδημες γυναίκες μεγαλύτερες ευκαιρίες για να παίξουν το ρόλο του ενδιάμεσου.

Για παράδειγμα, ο Warren (1983: 121) περιγράφει ένα πρόγραμμα διατήρησης της Δι-γλωσσίας σε ένα Δημοτικό Σχολείο με ένα μεγάλο ποσοστό Μεξικανών-Αμερικανών παιδιών στην Καλιφόρνια. Ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία αυτού του προγράμματος ήταν να συμπεριλάβει περισσότερο τους γονείς στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Το κατεστημένο των Συμβουλευτικών ομάδων των γονιών και η αφομοίωση τους στο Σχεδιασμό εφαρμογής και αναθεώρησης των προτάσεων-προγραμμάτων ήταν ήδη μια προϋπόθεση για επιδότηση. Στο σημείο αυτό η οικονομική ενίσχυση της Κοινότητας είχε επιτευχθεί. Οι υποχρεώσεις της Κοινότητας ήταν παρόμοιες με αυτούς της Ολλανδίας, εκτός του ότι το «άτομο-σύνδεσμος» δεν είναι απαραίτητο να έχει πτυχίο Διδασκαλίας. Τα προσόντα για τη θέση αυτή προσδιορίζονται ως ακολούθως: Γνώση των πόρων της Κοινότητας, Σχολικό Πρόγραμμα και Πολιτικές, γνώση των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης, ικανότητα να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλούν ισπανικά άψογα, ικανότητα να ανταποκρίνονται στις έγνοιες των γονιών και να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του Σχολείου και στην ολοκλήρωση των σπουδών που αντιστοιχεί στο 12ο Βαθμό - Τάξη.

Σημαντικό σ' αυτό το πρόγραμμα είναι η σύνδεση της συμμετοχής των γονιών στη Σχολική Διαδικασία και στα μαθήματα Λαϊκής Επιμόρφωσης. Είναι επίσης το επίτευγμα της βοήθειας της Κοινότητας να συλλέγει γονείς γι' αυτά τα μαθήματα.

Η ιδέα-σύλληψη της Κουλτούρας

Στα κείμενα των Κοινωνικών Επιστημόνων έχουν πάνω από 100 ορισμούς για την Κουλτούρα.

Οι Kroeber και Kluckhohn (1963), για παράδειγμα, έχουν παρουσιάσει στο βιβλίο τους, με τίτλο Κουλτούρα, πάνω από 150 ορισμούς που δόθηκαν από ανθρωπολόγους, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους κ.λπ.

Ο κλασικός ορισμός της κουλτούρας είναι αυτός που έδωσε ο Ανθρωπολόγος Tylor (1891), ο οποίος τον περιέγραψε σαν «το όλο σύμπλεγμα το οποίο περιλαμβάνει γνώση, πιστεύω, τέχνες, ηθικές, Νόμο, συνήθειες και όποιες άλλες ικανότητες και συνήθειες αποκτήθηκαν από τον άνθρωπο σαν μέλος μιας κοινωνίας».

Φυσικά δεν θα υποτιμήσουμε το δυναμικό χαρακτήρα της κουλτούρας, τους όρους δόμησης και τις πολιτισμικές αλλαγές και τη δημιουργικότητα των ατόμων στο παίξιμο των ρόλων και στην αλλαγή ρόλων.

Στην πορεία, οι ερευνητές πρέπει να βλέπουν την ποικιλία των πολιτισμικών προτύπων στο χώρο και το χρόνο και το δραστήριο τρόπο, κατά τον οποίο οι μετανάστες ορίζουν την καινούργια τους κατάσταση και δημιουργούν νέα πρότυπα συμπεριφοράς και ρόλων.

Η εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση των χωρών καταγωγής έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της «ατομικότητας» και ανεξαρτησίας από την πυρηνική οικογένεια.

Η εργατική μετανάστευση η οποία παρακινήθηκε από την οικονομική δομή και των δύο χωρών, δηλαδή προέλευσης και υποδοχής, έχει προκαλέσει περαιτέρω πολιτισμικές υιοθετήσεις, για παράδειγμα το Μαρόκο. Η κουλτούρα δεν μπορεί να διαχωριστεί από το δομημένο περιεχόμενο στο οποίο τα άτομα ζουν, είτε πριν είτε μετά τη μετανάστευση.

Πολιτισμικά και Δομικά Ιστορικά των Γυναικών Μεταναστριών

Τη στιγμή κατά την οποία οι Γυναίκες Μετανάστριες είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο, πολιτισμικά και δομημένο ιστορικά, θα έχουν μια μακράς διάρκειας επίδραση. Συγκεκριμένα, θα συγκρίνουμε δύο ομάδες γυναικών:

1. Τις Creole Surinameses και
2. Τις γυναίκες του Μαρόκου.

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας Creole Surinameses είναι η δομή. Τα νοικοκυριά είναι συχνά συνθετημένα από έναν πυρήνα σχετιζόμενων γυναικών (μητέρες, αδελφές, ξαδέλφες κ.λπ.). Αυτές οι γυναίκες οι οποίες στη Surinam φυλή έχουν πάντοτε χρησιμοποιηθεί να συνδυάσουν τη μητρότητα με πληρωμένη εργασία, δεν διατίθενταν να δουλέψουν εκτός σπιτιού στην Ολλανδία. Οι προσδοκίες τους είναι πολύ λίγες λόγω του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου και της σύγχρονης οικονομικής κάμψης, τα οποία κάνουν τη φυλετική διάκριση πιο έντονη. Αλλά και πάλι δίνουν πολλή σημασία στα εκπαιδευτικά προσόντα και συνήθως λένε οι μητέρες στη γλώσσα τους «ότι ένα Δίπλωμα είναι ο πραγματικός σου σύζυγος». Αλλά και με αυτές τις αναφορές οι προσδοκίες τους είναι χαμηλές, τη στιγμή που η εκπαίδευση τους είναι λίγη (Wekker's paper)

Αντίθετα, οι γυναίκες του Μαρόκου κυρίως αυτές από τις αγροτικές περιοχές, δεν συνηθίζουν να συνδυάζουν τη μητρότητα με πληρωμένη εργασία. Μετά το γάμο τους περιορίζονται στο σπίτι τους και την αυλή του σπιτιού τους. Πάνω από το 90% είναι αναλφάβητες. Μετά τη μετανάστευση οι περισσότερες από αυτές δεν συμμετείχαν στην Αγορά Εργασίας. Οι Μαροκινές που εργάζονται στην Ολλανδία είναι κυρίως από τις αστικές περιοχές. Αυτές οι γυναίκες κάνουν άριστη χρήση των δικαιωμάτων τους σύμφωνα με το Οικογενειακό Δίκαιο στο Μαρόκο. Με το Νόμο αυτόν, οι Μαροκινές έχουν δικαίωμα να κοντρολάρουν την περιουσία τους και το εισόδημα τους. Έτσι, οι Αστές εργαζόμενες γυναίκες του Μαρόκου κάνουν αποταμίευση αντί να αγοράζουν χρυσά στολίδια στο Μαρόκο που θεωρούνται «Η Τράπεζα των Γυναικών». Δουλεύουν για ένα πιο σίγουρο μέλλον στην περίπτωση για την οποία οι άνδρες τους θα τους υπολειφθούν (Van den Berg, Eldering 1981).

Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν ότι η αρχική θέση των γυναικών μετά τη μετανάστευση μπορεί να διαφέρει λόγω των φυλετικών, πολιτιστικών στάνταρντ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των προσδοκιών τους.

Πολιτισμικές και Δομικές Ανάγκες - Μεταναστευτική Κοινωνία

Στα περισσότερα μεταναστευτικά κύματα, μπορούμε να διακρίνουμε ορισμένα στάδια:

1. Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από τη μετανάστευση των εργαζομένων, κυρίως ανδρών, χωρίς τις οικογένειες τους.
2. Συνεχίζει το δεύτερο, στο οποίο οι οικογένειες των μεταναστών εργατών ενώνονται με αυτούς στην καινούργια χώρα.
3. Στο τρίτο στάδιο, κατά το οποίο η διαδικασία της μετανάστευσης ωριμάζει, οι εθνικές κοινότητες αναπτύσσονται με ειδικά Ινστιτούτα και ευκολίες για τις μετανάστριες οικογένειες όπως μαγαζιά, θρησκευτικοί χώροι, σχολεία, εθνικοί σύλλογοι στις φιλοξενούμενες χώρες.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 Ελληνοκύπριοι πήγαν σε μεγάλο πληθυσμό στην Αγγλία. Προερχόμενοι από μια Πατριαρχική Δομή Κουλτούρας στην οποία κυριαρχούσαν το σύστημα του προξενιού και η διάκριση των υποχρεώσεων και ευθυνών ανάλογα με το φύλο, π.χ. οι Κύπριοι.

Πρώτοι μετανάστευσαν οι άνδρες εργαζόμενοι. Όταν αυτοί ζήτησαν να έρθουν οι οικογένειες τους είχαν ήδη πολλοί από αυτούς αποταμιεύσει ένα μικρό κεφάλαιο για να αρχίσουν μια δική τους Επιχείρηση (Μ.Μ.Ε.). Γι' αυτές τις ΜΜΕ οι γυναίκες ήταν ένα εργαλείο φθηνού εργατικού δυναμικού.

Η Πατριαρχική δομή της Οικογένειας επεκτάθη στο χώρο της εργασίας των Κυπρίων Γυναικών. Έτσι οι Κύπριες Γυναίκες στην Αγγλία υπέφεραν από τρία φορτία:

Ως γυναίκες, ως μετανάστριες, και ως εργαζόμενες για τους μετανάστες άνδρες. Οι γυναίκες που εργάζονταν στη φυλετική τους οικονομία δεν πάνε σε Συνδικαλιστικές Ενώσεις, ανεξάρτητα από τη χαμηλή ασφάλεια της εργασίας και τη χαμηλή πληρωμή. Ο κύριος λόγος σ' αυτή την απροθυμία για οργάνωση είναι η ταύτιση με τον εργοδότη και ο φόβος τους να θεωρηθούν ανυπάκουες στην ομογένεια. Η εθνική (υπακοή) νομοτέλεια έχει προτεραιότητα στην ταξική υπακοή (Ανθίας 1983,73).

Ως εκ τούτου, η συμμετοχή των μεταναστριών στην οικονομία και κοινωνική ζωή δεν μπορεί να ερμηνευθεί μόνο από τα ποικίλα ιστορικά δεδομένα και τις δυσκολίες της Κοινότητας π.χ. οι Κύπριες έπρεπε να μείνουν στη φυλετική τους οικονομία τη στιγμή που δεν είχαν εναλλακτική λύση.

Σχεδόν ανύπαρκτη η υποδομή για εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας στους/στις Ενήλικες

Είναι καταπληκτικό ότι στις περισσότερες χώρες υποδοχής δεν έχει αναπτυχθεί υποδομή για την επιμόρφωση των ενήλικων μεταναστών (Λαϊκή Επιμόρφωση). Όσον καιρό η μετανάστευση εθεωρείτο ένα παροδικό φαινόμενο, αυτού, του είδους η υποδομή δεν εθεωρείτο απαραίτητη στο να εντάξει ολοκληρωτικά τις οικογένειες των μεταναστών στην καινούργια κοινωνία και στην πρόσβαση τους στις υπηρεσίες και Ινστιτούτα.

Οι περισσότεροι άνδρες είχαν μεταναστεύσει μερικά χρόνια πριν την οικογένεια τους, είχαν ήδη παρακολουθήσει ένα επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, το οποίο τους επέτρεπε να επιζήσουν στο καινούργιο περιβάλλον. Οπωσδήποτε όμως, αυτοί οι άνδρες δεν παρακολούθησαν το «αναγνωρισμένο» επίπεδο το οποίο θεωρείται το απόλυτο μίνιμουμ για να μπορεί κανείς να επικοινωνεί στην ξένη γλώσσα. Πολύ λίγη συστηματική εκπαιδευτική δουλειά έχει γίνει για να προσδιορίσει τις ακριβείς ανάγκες των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων (σε σχέση με τις γυναίκες: αναλφάβητες μητέρες, αναλφάβητα ανύπαντρα κορίτσια μετά τη σχολική ηλικία, μορφωμένες γυναίκες και κορίτσια που θέλουν να έχουν πρόσβαση στα εκπαιδευτικά Ινστιτούτα κ.λπ.) και να αναπτύξουν γλωσσικά και εκπαιδευτικά προσόντα. Η έλλειψη ή μερική έλλειψη στον τομέα της *Λαϊκής Επιμόρφωσης* είχε ως αποτέλεσμα μια μακρά μειονεκτική θέση για τις μετανάστριες, σε σχέση με τους άνδρες μετανάστες.

Το γλωσσικό πρόβλημα είναι ειδικά οξύ για τις γυναίκες που προέρχονται από χώρες με υψηλό δείκτη αναλφαβητισμού. Αυτές οι γυναίκες όχι μόνον έχουν λιγότερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας και άλλα Ινστιτούτα της νέας χώρας από τις εγγράμματες αδελφές ή ξαδέλφες τους, αλλά μακροπρόθεσμα θα καταλάβουν μια περιθωριακή θέση μέσα στην ίδια τους την οικογένεια και κοινότητα.

Γυναίκες και κορίτσια που ήταν πρώην άποικοι των χωρών που ζουν τώρα, επίσης έχουν πρόβλημα γλώσσας. Αν και μπορεί να έμαθαν τη γλώσσα στο σχολείο της χώρας που παραμένουν, στο σπίτι οι περισσότερες ομάδες μιλούν άλλες γλώσσες. Το γλωσσικό πρόβλημα των παιδιών που προέρχονται από πρώην αποικίες συχνά υποτιμάται στα σχολεία και αυτό προκαλεί στερεότυπα και προκαταλήψεις για την εξυπνάδα τους και μελλοντικά προβλήματα.

Η διαδικασία της κοινωνικής, ψυχολογικής και πολιτισμικής ένταξης στη νέα χώρα και στο κοινωνικό περιβάλλον παίρνει χρόνο και δεν είναι κάτι εύκολο να επιτευχθεί.

Η ψυχολογική ένταξη έρχεται σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη, τα πιστεύω, τις αξίες και την αυτογνωσία κάθε ατόμου όπως επίσης με την ισορροπία στην αειφόρο ανάπτυξη -sustainable- οικολογικής, τεχνολογικής κοινωνικής ανάπτυξης, αλλά και την πολιτική βούληση της χώρας ως κυρίαρχη ιδεολογία.

Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Επίπεδο των Ελλήνων του Πόντου από την πρώην Σοβιετική Ένωση (U.S.S.R.)

Σύμφωνα με την ερευνητική δουλειά της κας Κασσιμάτη, ένας μεγάλος αριθμός (30.000) από Έλληνες του Πόντου που ήρθαν πίσω από τη Σοβιετική Ένωση κατά τη διάρκεια του 1985-1990 και κυρίως 1989-1990 ήταν κυρίως πανεπιστημιακοί απόφοιτοι και άλλοι είχαν διπλώματα Τεχνικών Σχολών.

Πίνακας 1. Από τα στοιχεία του δείγματος

Απόφοιτοι με Π.Ε.	27%
Με διπλώματα Γυμνασίου-Λυκείου	35%
Με διπλώματα Τεχνικής- Ανωτέρας Εκπαίδευσης	12%
Μαθητές	3%
Τελειόφοιτοι του Δημοτικού	23%

Πίνακας 2. Απο τους Π.Ε.

Σπούδασαν Πολιτικοί Μηχανικοί και Μηχανολόγοι	-
Ναυπηγοί	27%
Ιατρικές Επιστήμες	12%
Νοσοκόμες	5%
Στελέχη Επιχειρησιακών Θεμάτων και άλλες επιστήμες	12%
Εκπαιδευτικοί	7%
Λοιποί	37%

Στον τεχνικό τομέα και στην επαγγελματική κατάρτιση μισοί έδωσαν focus στα επαγγέλματα Ηλεκτρολόγοι, Μηχ. Αυτοκινήτων, 37% στις Επιχειρησιακές Σπουδές και 10% στα υπόλοιπα επαγγέλματα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα και το γλωσσικό πρόβλημα είναι από τα κύρια ζητήματα του επιπολιτισμού τους, «acculturation».

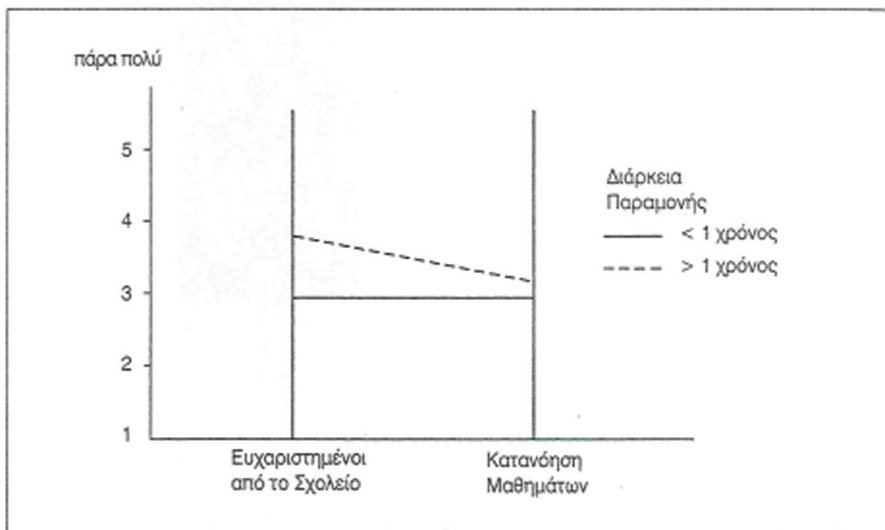
Κοινωνική προσαρμογή στην Ελληνική Κοινωνία

Σύμφωνα με την έρευνα Παπαστυλιανού-Γεώργα, οι Έλληνες του Πόντου αξιολογούν το βαθμό της προσαρμογής τους στην Ελληνική κοινωνία ως κατωτέρω:

1. Το γλωσσικό φαίνεται να είναι η μεγαλύτερη δυσκολία όχι μόνο στο επαγγελματικό επίπεδο αλλά και στην προσωπική και κοινωνική ζωή τους. Μόνο 27% του δείγματος βρήκαν ότι δεν είχαν ιδιαίτερη δυσκολία. Το υπόλοιπο 46% δήλωσε ότι βρήκαν μεγάλες δυσκολίες.
2. Όσον αφορά το θέμα του φύλου (το κοινωνικό φύλο), η έρευνα έδειξε ότι δεν διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα σε σχέση με το φύλο στην ένταξη τους στο Σχολείο στην Ελλάδα. Δηλαδή οι μαθητές που έζησαν ένα χρόνο στην Ελλάδα, ήταν ευχαριστημένοι από το σύστημα Ισότητας του σχολείου και καταλάβαιναν τα μαθήματα που ήταν στην καθομιλουμένη ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 3.

Προσαρμοστικότητα	Σύνολο %	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Εύκολη	24,1	48,5	51,5	100
Σχετική	29,5	43,5	58,2	100
Δύσκολη	46,4	46,3	53,7	100
Σύνολο Ανόμοιοι αριθμοί	100,0	46,1	53,0	



Σχ. Μάλιστα τα άτομα που είναι στην αρχική φάση ένταξης έχουν περισσότερες θετικές απόψεις οι οποίες αργότερα τείνουν να είναι αρνητικές.

Η προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων. Το πρώτο Νομικό το οποίο υιοθετήθηκε στην Ευρώπη

Το πρώτο πολυκρατικό Ευρωπαϊκό εγχειρίδιο, για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων, έχει υιοθετηθεί από την Επιτροπή των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νοέμβριος 1994.

Το σχέδιο Σύμβασης για την Προστασία των Μειονοτήτων είναι ένα Νομικό κείμενο στα πλαίσια του Διεθνούς Δικαίου.

Η Σύμβαση θέτει, με τη μορφή πρόνοιας, τις αρχές που πρέπει να εκτιμούν τα κράτη- μέλη.

Αναλαμβάνουν

- Να αγωνιστούν κατά της διάκρισης.
- Να προωθήσουν σε πλήρη και αποτελεσματική ισότητα.
- Να προωθήσουν τις απαραίτητες συνθήκες για τη διατήρηση και ανάπτυξη της κουλτούρας των εθνικών μειονοτήτων.
- Να διασφαλίσουν την ταυτότητα τους.
- Να βοηθήσουν άτομα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ελευθερίας.
- Για την ίδρυση συλλόγων, έκφρασης και ελεύθερης σκέψης, συνείδησης και Θρησκείας.
- Την εξασφάλιση πρόσβασης και χρήσης των media.

- Τη χρήση της εθνικής τους γλώσσας στην ιδιωτική τους ζωή και το δημόσιο χώρο.
- Την εξασφάλιση ευκαιριών για την εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας.
- Την αναγνώριση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών Ιστιτούτων.
- Την ενθάρρυνση τους για τη συμμετοχή στην οικονομική ανάπτυξη του τόπου, όπως επίσης και στην πολιτισμική και κοινωνική ζωή, για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας στη δημόσια ζωή και κυρίως να αποφύγουν την υποχρεωτική βιασμένη ενσωμάτωση.

Το νέο αυτό Νομικό πλαίσιο υπεγράφη την 1η Φεβρουαρίου 1995 (Strasbourg, Conference on Parliament Democracy, 1995), No 17.

Επίσης ένας Ευρωπαϊκός Χάρτης για Περιφερειακές ή Μειονοτικές γλώσσες, ερευνήθηκε από τα Συνέδρια για Τοπικές ή Περιφερειακές Αρχές της και υιοθετήθηκε τον Ιούνιο του 1992 και ψηφίστηκε από όλα τα κράτη- μέλη, τον Νοέμβριο 1992.

Ο Χάρτης αυτός υπεγράφη (Αυστρία, Δανία, Φινλανδία, Γερμανία, Ουγγαρία, Λιχτεστάιν, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, και Κύπρο) και θα δοθεί για συνυπογραφή σε 5 χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο Χάρτης αυτός αναγνωρίζει το δικαίωμα να χρησιμοποιείται μια περιφερειακή ή μειονοτική γλώσσα στη δημόσια ή ιδιωτική ζωή και ότι η προστασία των περιφερειακών-τοπικών γλωσσών των διαφορετικών κρατών και περιοχών της Ευρώπης συμβάλλουν στο κτίσιμο μιας Ενωμένης Ευρώπης με αρχές Δημοκρατίας και πολιτισμικής διάστασης.

Σαν αποτέλεσμα των πολιτισμικών στοιχείων της Ευρώπης και των προβλημάτων που έχουν αναπτυχθεί, χρειάζεται να δώσουμε προτεραιότητα στα θέματα αυτά. Κυρίως είναι σημαντικό να προωθήσουμε τις γυναίκες σ' όλες τις περιοχές του κόσμου οι οποίες αγωνίζονται να πραγματώσουν στο μέγιστο την απόλαυση της προσωπικότητάς τους, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατά της πατριαρχικής κουλτούρας, θρησκείας και παράδοσης.

Ο πλουραλισμός στην Κουλτούρα με την παράδοση της διαφορετικότητας και ποικιλίας με έναν τρόπο που να σέβεται την ίση αξιοπρέπεια Ανδρών-Γυναικών θα πρέπει να ιδωθεί με προθυμία και ουσιαστικά να υιοθετηθεί.

Βιβλιογραφία

- ANTHIAS Floya (1983), *Sexual Division and ethnic adaptation: The case of Greek, Cypriot women*. Routledge and Kegan Paul, London.
- BRANDT Franz (1977), *Familie und Gesundheit*, Bonn.
- COUNCIL OF EUROPE, The Council of Europe and Human Rights. Report Vienna 14-25 June 1993. Council of Europe- Equality- Democracy: «Utopia and Challenge», Strasbourg, 28 Febr. 1995. Porcher Louis 1981 «Education and Culture». Council of Europe Strasbourg, No 4, pp. 97-98.
- GEORGAS Dem (1988), *An ecological model and Social Cross-Cultural model: the case of Greece*. Dordrecht, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- HIPPY (1979), *Home instruction Programme for Pre-school Youngsters*. In: *Research in Action School of Education Hebrew University of Jerusalem*.
- KASSIMATI K. (1984), *Immigration*, EKKE, Athens.
- KROEBER A. and KLUCKHOHN G. (1963), *Culture, A critical view of concepts and Definitions*, Vintage Books, London.
- OECD (1987), *Immigrants Children at School* Center for Educational Research and Innovation.
- PAPASTILIANOU A. (1993), *Cross-cultural development of the Greek from Pontos and North Ipiros refugees*. Psychological Adjustment- University of Athens.
- PETROPOULOS N. (1988), *The returning Greek immigrants: dynamic of socioeconomic reintegration*. Seminar 10-12 May 1988. Athens.
- SPENDER B. (1982), *Invisible women: The schooling Scandal*, Women's Press, London.
- TABOADA-LEONETTI, Isabelle (1983), *Etudes Migration Revue Trimestrielle*, Centro Studi Emigrations, Rome, No 70.
- TOMLINSON Sally (1984), *Home and School in Multicultural Britain*. Batsford Ac. And Ed. Ltd., London.
- TROYNA B. and SMITH D. (1983), *Racism, School and the Labour Market*, National Youth Bureau.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη αυτή εξετάζονται:

Η ανάλυση των όρων «multi-culturalism» και «inter-culturalism» τη σημερινή κοινωνία. Επίσης, η επίδραση της εκπαίδευσης και πολιτισμικής ανάπτυξης των αποδήμων και οι σχέσεις μεταξύ: α) σχολείου και απόδημης οικογένειας, β) κουλτούρας του σχολείου και οικογενειακής κουλτούρας και γ) εκπαίδευσης γυναικών και λαϊκής επιμόρφωσης. Εξετάζεται επίσης ο ρόλος των γυναικών στις ανώτερες σχέσεις επίδρασης και σε ποιο σημείο οι γυναίκες που έχουν αποδημήσει είναι ικανές να αποκτήσουν τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ευκαιρίες στις χώρες υποδοχής/ φιλοξενίας/ διαμονής. Συγκεκριμένα:

- ποιοι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες ενθαρρύνουν την κοινωνία ή εκπαιδευτική τους συμμετοχή
- την αναγνώριση πρακτικών οι οποίες οδηγούν στην καλύτερευση των συνθηκών.

Οι ρόλοι των γυναικών μαζί με τα κριτήρια της εθνικότητας, χώρας γέννησης και του κοινωνικού μαζί με τα πολιτισμικά κριτήρια.

Τα παραδείγματα αναφοράς από τις γυναίκες του Μαρόκου στην Ολλανδία και τις Κύπριες στην Αγγλία μας οδηγούν στα συμπεράσματα της μελέτης αυτής, τεκμηριωμένα από την αντίστοιχη βιβλιογραφία. Δίνονται επίσης στοιχεία από το Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό καθεστώς των Ελληνίδων Ποντίων που γύρισαν από την πρώην Σοβιετική Ένωση την περίοδο 1985-1990 και γίνεται αναφορά στην κοινωνική προσαρμογή τους στην Ελληνική κοινωνία και στην πρώην συνθήκη για την προστασία των Μειονοτήτων στην Ευρώπη.

Υποενότητα 1.2.

Φύλο, Εκπαίδευση και Μεταβατικές Διαδικασίες

Θεματική 1.2.1. Ο παράγοντας φύλο στην εκπαίδευση: κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Προτεινόμενη Βιβλιογραφία:

Φρόση, Λ. (2005). Φεμινιστικές θεωρίες και εκπαίδευση, στο Λ. Φρόση, *Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής. Εφαρμογή της μεθόδου «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φεμινιστικές Θεωρίες και Εκπαίδευση

Λίνα Φρόση

Εισαγωγή

Η φεμινιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης συνέβαλε στην ανάλυση των σχέσεων των φύλων στην εκπαίδευση και πρόσθεσε στην κατανόηση της ευρύτερης σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας. Έχει προχωρήσει σε αναλύσεις θεματικών, όπως οι παρακάτω: εκπαιδευτική ανισότητα και κοινωνική διαστρωμάτωση, οι αυθαίρετες αξίες του αναλυτικού προγράμματος, ο ρόλος του κράτους, της οικονομίας και της οικογένειας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

Προϋπόθεση της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι πως το φύλο είναι μια δομή κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη, αφού προκύπτει ως αποτέλεσμα προσδοκιών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που αποδίδονται από την κοινωνία στο αγόρι ή το κορίτσι από τη γέννησή του (Dillabough & Arnot, 2000; Eisenstein, 1989). Για το λόγο αυτό στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία προτιμάται ο όρος “gender” έναντι του όρου “sex” ο οποίος υποδηλώνει τις βιολογικές διαφορές ανδρών και γυναικών (Dillabough & Arnot, 2000; Sapiro, 1990). Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει αντίστοιχη διάκριση, γι’ αυτό ο όρος «φύλο» συχνά χρειάζεται να προσδιορίζεται και από τα επίθετα «βιολογικό» ή «κοινωνικό» ώστε να αποσαφηνίζεται κάθε φορά η σημασία του. Άλλοι βασικοί όροι που προστέθηκαν από τις φεμινίστριες ερευνήτριες είναι οι: «καταπίεση των κοριτσιών» (girls’ oppression), «εκμετάλλευση των γυναικών» (female exploitation) και «ανδρική κυριαρχία» (male domination) (Dillabough & Arnot, 2000).

Τέσσερις είναι οι σημαντικότερες φεμινιστικές τάσεις που επηρεάζουν την έρευνα σχετικά με το φύλο στην εκπαίδευση: ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο μαρξιστικός-σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός, και ο μεταδομικός φεμινισμός. Οι τρεις πρώτες από αυτές αναλύουν και ερμηνεύουν τις σχέσεις ανισότητας και εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες με όρους κοινωνικής δομής και οργάνωσης (structural theories), κάτι που δεν ισχύει για τη θεωρητική προσέγγιση του μεταδομικού φεμινισμού (post-structural feminism). Οι τάσεις αυτές ουσιαστικά αποτελούν τη φεμινιστική ομπρέλα μιας ευρύτερης ποικιλίας των φεμινιστικών προσεγγίσεων (Sapiro, 1990). Συχνά υπάρχει δυσκολία κατάταξης κάποιων θεωριών στη μια ή την άλλη κατηγορία, λόγω των αλλαγών που παρατηρούνται στις πρώτες με το πέρασμα του χρόνου, όσον αφορά το σκεπτικό, τη συζήτηση και την πρακτική τους.

1. Φιλελεύθερος φεμινισμός: Η θεωρία της ισότητας και των ίσων ευκαιριών (liberal feminism)

Ο φιλελεύθερος φεμινισμός στηρίζεται στην ιδεολογία του καπιταλιστικού συστήματος σύμφωνα με την οποία η θέση του καθενός στην κοινωνική ιεραρχία είναι αποτέλεσμα της προσωπικής του αξίας και δουλειάς. Μοιράζεται με τη φιλελεύθερη θεωρία τις δημοκρατικές αρχές της ατομικότητας, της ισότητας, της ελευθερίας, της αυτονομίας και της αυτοεκπλήρωσης (Sapiro, 1990), οι οποίες στο σύγχρονο κόσμο καταπατούνται όσον αφορά τις γυναίκες με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (Jaggar, 1983). Ο φιλελεύθερος φεμινισμός απαίτησε την προέκταση της φιλελεύθερης ιδεολογίας και στις γυναίκες, ξεκινώντας από την παραδοχή πως οι γυναίκες γεννιούνται το ίδιο ελεύθερες και ίσες με τους άνδρες, και πως οι διαφορές των φύλων δεν έχουν βιολογική βάση, αλλά είναι αποτέλεσμα διαφορετικής εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης (Middleton, 1989; Sapiro, 1990; Sayers, 1982). Για το λόγο αυτό διεκδίκησε από τον προηγούμενο ακόμη αιώνα ίση δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για άνδρες και γυναίκες, καθώς και νομικά κατοχυρωμένη ισότητα ευκαιριών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού το σχολείο θεωρήθηκε ως πρωταρχικής σημασίας εργαλείο για την αυτοβελτίωση των γυναικών, και κλειδί της αλλαγής (Banks, 1981; Sapiro, 1990).

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

Η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1994) μεταφέροντας τις αρχές που αποτελούν τη βάση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των κοριτσιών, έτσι όπως τις έχει διατυπώσει η Eileen Byrne (1989), αναφέρει πως αυτές συνίστανται α) στην πρόκριση της «προσωπικής ολοκλήρωσης» (personal fulfilment) αγοριών και κοριτσιών, ως βασικού στόχου της εκπαίδευσης, β) στην άποψη ότι «ίσο» σημαίνει «ίδιο» και όχι «αντίστοιχο», και γ) στην αντίληψη ότι οι έννοιες «διάκριση» και «ανισότητα» έχουν διαφορετικό περιεχόμενο, αφού η πρώτη υποδηλώνει μια κατάσταση, ενώ η δεύτερη μια πρακτική η οποία είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνη για την άρνηση των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής εκτίμησης των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες. Αυτό επίσης που διαφοροποιεί τις δύο έννοιες είναι η

παθητικότητα που χαρακτηρίζει την ανισότητα, καθώς και το ότι σπάνια αυτή αναγνωρίζεται από όσους/ες την υφίστανται, σε αντιδιαστολή με τον ενεργητικό χαρακτήρα της διάκρισης και την ξεκάθαρη αναγνώρισή της από την πλευρά αυτών που την επιβάλλουν (Byrne, 1989).

Η αποτυχία ή οι κακές επιδόσεις των κοριτσιών στο σχολείο, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στον επαγγελματικό στίβο σε σύγκριση με τους άνδρες συμμαθητές και συναδέλφους τους, θεωρούνται από τις φιλελεύθερες φεμινίστριες αποτέλεσμα των διαφορετικών επιδόσεων σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, ιδιαίτερα αυτές των μαθηματικών, των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, αλλά και των στερεοτύπων φύλου που συνδέονται με τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα και την προαιρετική επιλογή τους, των προκαταλήψεων που διέπουν το είδος και το περιεχόμενο των εξετάσεων, και, τέλος, των διαφορών φύλου που παρατηρούνται στα μοντέλα ρόλων, κυρίως σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων (Arnot, David & Weiner, 1999).

Ο φιλελεύθερος εκπαιδευτικός φεμινισμός έδωσε μεγάλη έμφαση στη μεταρρύθμιση που μπορεί να προέλθει εκ των έσω, με την εισαγωγή ενός ολοένα αυξανόμενου αριθμού μικρής κλίμακας καινοτομιών σε μεμονωμένες τάξεις και σχολεία, με στόχο (α) την άσκηση πίεσης για άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, κυρίως μέσα από την αλλαγή βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων, και β) την ενθάρρυνση των κοριτσιών για επιλογές που οδηγούν σε επαγγέλματα μη παραδοσιακά για το φύλο τους (Arnot et. al., 1999· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

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

Η κριτική που ασκείται στις θέσεις του φιλελεύθερου φεμινισμού επικεντρώνεται από την πλευρά του ριζοσπαστικού φεμινισμού στο ότι δεν ανατρέπονται μέσα από αυτές οι υπάρχουσες ιεραρχικές δομές και σχέσεις δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στα φύλα, που θεωρούνται δεδομένες και προτάσσουν, βεβαίως, την υπεροχή των ανδρών. Ο Μαρξιστικός-Σοσιαλιστικός Φεμινισμός, από την άλλη, θεωρεί θεμελιώδη αδυναμία του φιλελεύθερου φεμινισμού το ότι δεν αναγνωρίζει το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο των ανισοτήτων και δεν υπεισέρχεται στη διερεύνηση του ρόλου της κοινωνίας στη δημιουργία των ταυτοτήτων φύλου, υποτιμώντας έτσι τη σημασία των πολιτικών και οικονομικών δομών που

επιηρεάζουν τη θέση και τη δράση των γυναικών στον ιδιωτικό και το δημόσιο βίο (Dillabough & Arnot, 2000; Middleton, 1989). Οι Franzway και Lowe (1978) στην κριτική τους επισημαίνουν πως η ιδέα των ρόλων των φύλων, που κατέχει κεντρική θέση στη φιλελεύθερη θεώρηση αναδεικνύει τη σημασία των ατομικών στάσεων και ελαχιστοποιεί τη σημασία των οικονομικών και κοινωνικών δυνάμεων για τις οποίες οι στάσεις αυτές αποτελούν απάντηση.

2. Μαρξιστικός-Σοσιαλιστικός Φεμινισμός

Ο μαρξιστικός-σοσιαλιστικός φεμινισμός έχει τις ρίζες του στην κλασική θεωρία των Marx (1818-1883) και Engels (1820-1895). Στηρίζεται στη «Μαρξιστική ανάλυση για την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσα στα καπιταλιστικά συστήματα όπου η κοινωνική τάξη αποτελεί το βασικό σημείο αναφοράς» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994:29) και εστιάζει περισσότερο στις κοινωνικές σχέσεις παρά στα ατομικά δικαιώματα (Sapiro, 1990). Η κοινωνική θέση των γυναικών αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, τους κεφαλαιούχους, δηλαδή, και τους προλετάρους.

Οι φεμινίστριες που υιοθετούν τη μαρξιστική οπτική θεωρούν το καπιταλιστικό σύστημα ως πρωταρχική πηγή καταπίεσης των γυναικών και συνδέουν την απότυναξη της καταπίεσης αυτής με την ανατροπή του συστήματος η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία ανδρών και γυναικών. Συνδέουν, επίσης, τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας με τον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλο, ο οποίος καθιστά τις γυναίκες περιθωριοποιημένο εργατικό δυναμικό, που εισάγεται και διώκεται από την αγορά εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες του συστήματος.

Η ανάλυση που επιχειρείται στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στοχεύει στη σύνδεση της δομής και των απαιτήσεων του σχολείου και της οικογένειας με τον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλο και του αντιφατικού τρόπου με τον οποίο αναπαράγεται το κεφάλαιο (David, 1980; Griffin, 1985; Walkerdine, 1990; Wolpe, 1978). Η Deem (1978) θεωρεί πως το σχολείο εκπαιδεύει τους άνδρες έτσι ώστε να αποτελέσουν το μελλοντικό εργατικό δυναμικό, και τις γυναίκες έτσι ώστε να φροντίζουν τους εργάτες αυτούς, να γεννούν και να κοινωνικοποιούν ανάλογα μέσα στην οικογένειά τους νέους εργάτες, ενώ οι ίδιες θα αποτελούν ένα διαθέσιμο περιφερειακό, ανειδίκευτο και κακοπληρωμένο εργατικό δυναμικό. Μέσα από το μηχανισμό αυτό, εξυπηρετείται τελικά ο καπιταλισμός.

Η έρευνα που ξεκινά από τη μαρξιστική οπτική στρέφεται στη μελέτη «των τρόπων με τους οποίους το σχολείο εμπλέκεται στη νομιμοποίηση και, ακόμη περισσότερο, στην αναπαραγωγή των σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και τα φύλα στα καπιταλιστικά συστήματα» (Arnot, 1981: 109).

Οι ορθόδοξες μαρξιστικές θεωρήσεις είναι τυφλές ως προς το φύλο και επικεντρώνουν την προσοχή στην κυριαρχία της αστικής τάξης, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την επικυριαρχία του φύλου και την αναπαραγωγή της αντίστοιχης ιδεολογίας μέσα στο σχολείο (MacDonald, 1980). Το φύλο δεν αποτελεί ξεχωριστό στοιχείο από την κοινωνική τάξη, αλλά είναι πλήρως απορροφημένο από αυτή. Η οπτική αυτή θεωρεί την οικογένεια και όχι το άτομο ως βασική μονάδα συγκρότησης των κοινωνικών τάξεων. Δε λαμβάνει υπόψη τη σύγκρουση συμπερόντων που υπάρχει μέσα στην οικογένεια, και που μπορεί, για παράδειγμα, να αναγνωριστεί στη σχέση της επαγγελματικής απασχόλησης των γυναικών με την απασχόλησή τους στο σπίτι. Η κριτική δε που συγκεντρώνει είναι στην πραγματικότητα κριτική στην ίδια τη θεωρία του Marx, που ορίζει την τάξη με αναφορά στην κατοχή των μέσων παραγωγής, συνδέει την αξία της εργασίας με τον άνδρα που συντηρεί οικονομικά την οικογένειά του, και ευθύνεται για την άθροιση των ατόμων στη μονάδα-οικογένεια (Barrett, 1989).

Η κριτική που ασκείται στη μαρξιστική ανάλυση για την καταπίεση των γυναικών εστιάζει στο ότι ο καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο στην οικογένεια θεωρείται μάλλον φυσιολογικός και συνδέεται με τις σχέσεις αναπαραγωγής των φύλων. Η ορθόδοξη μαρξιστική ανάλυση δεν εξηγεί γιατί καταπιέζονται οι γυναίκες κι όχι κάποια άλλη ομάδα, και δεν αναφέρεται στην πατριαρχία ως συστηματική κυριαρχία των ανδρών στις γυναίκες, ακόμη κι έξω από τα καπιταλιστικά συστήματα (Hartmann, 1981).

Ο παράγοντας φύλο λαμβάνεται περισσότερο υπόψη στη σοσιαλιστική οπτική, η οποία ως προς αυτό, κυρίως, διαφοροποιείται από την ορθόδοξη μαρξιστική θεώρηση.

Η σοσιαλιστική φεμινιστική θεώρηση προέκυψε από τη σύνθεση μαρξιστικών και ριζοσπαστικών φεμινιστικών αντιλήψεων (οι θέσεις του ριζοσπαστικού φεμινισμού αναλύονται στην επόμενη ενότητα). Στην ανάλυση που προκύπτει από μελέτες για τη διαίωνιση της ηγεμονίας της ιδεολογίας της αστικής τάξης μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, εις βάρος των παιδιών της εργατικής τάξης, οι σοσιαλίστριες φεμινίστριες πρόσθεσαν και την αναπαραγωγή της ανδρικής κυρίαρχης ιδεολογίας εις βάρος των γυναικών και εισήγαγαν τον όρο της πατριαρχίας στις αναλύσεις τους για το φύλο στην εκπαίδευση. Ενώ, όμως, οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες θεωρούν την πατριαρχία ως ένα καθολικό φαινόμενο, οι σοσιαλίστριες φεμινίστριες τη βλέπουν σε ένα πλαίσιο ταξικής διαστρωμάτωσης, επισημαίνοντας πως η ένταση και η μορφή της διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία, και από τάξη σε τάξη (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994). Συμφωνούν ότι η συνέχεια της πατριαρχίας - πριν και μετά τον καπιταλισμό- οφείλεται στη

συγκεκριμένη θέση της γυναίκας στην οικογένεια, η οποία είναι σχετικά αυτόνομη από τον οικονομικό τρόπο παραγωγής. Η ερμηνεία, όμως της υποταγής των γυναικών δεν στηρίζεται στην αναπαραγωγική ικανότητα των γυναικών (βλ. ριζοσπάστριες φεμινίστριες), αλλά στην κοινωνική κατασκευή της διαφοράς των φύλων (Jackson, 1993).

Οι σχέσεις των φύλων αποτελούν τμήμα τόσο των σχέσεων παραγωγής (μαρξιστικός φεμινισμός), όσο και των σχέσεων αναπαραγωγής (ριζοσπαστικός φεμινισμός). Επομένως ο καπιταλισμός συνδέεται με την πατριαρχία και οι σχέσεις των φύλων δρουν παράλληλα και πάντα σε συνάρτηση με τις ταξικές σχέσεις. Έτσι, οι σοσιαλίστριες φεμινίστριες που υιοθετούν την παραπάνω άποψη δημιούργησαν με το έργο τους ένα ρεύμα που είναι γνωστό ως οι θεωρίες των διπλών συστημάτων (dual systems theories) (Αθανασιάδου).

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η πατριαρχία μπορεί να ιδωθεί ως ξεχωριστή από την ταξική δομή, αλλά ως λειτουργούσα με ανάλογους με αυτή μηχανισμούς (Barrett, 1989). Τα δύο αυτά συστήματα κοινωνικών σχέσεων, που είναι ισότιμα και καθολικά, συναντώνται και αλληλεπιδρούν (Connell, 1987), και απαιτείται η ταυτόχρονη ανάλυσή τους για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου. Οι θεωρητικοί, ωστόσο, διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση των δύο αυτών δομών.

H Eisenstein (1979), για παράδειγμα, θεωρεί πως ο καπιταλισμός και η πατριαρχία συνδέονται με ισχυρή αμοιβαιότητα, αλληλοεξάρτηση και διαλεκτικότητα. Είναι δε τα συστήματα αυτά τόσο αλληλένδετα και συμβιωτικά, ώστε έχουν γίνει ένα. Αλλαγές στο ένα τμήμα του διπλού αυτού συστήματος επιφέρουν αλλαγές και στο άλλο. Στα πλαίσια αυτής της διαλεκτικής προσέγγισης χρησιμοποιήθηκε ο όρος καπιταλιστική πατριαρχία (Capitalist Patriarchy), για να περιγράψει τις σύγχρονες κοινωνίες της δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α. (Barrett, 1989).

Οι Mitchell (1975) και Hartmann (1981), από την άλλη, θεωρούν πως ο καπιταλισμός και η πατριαρχία είναι δύο εντελώς ξεχωριστά και αυτόνομα συστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Οι σοσιαλίστριες φεμινίστριες επέδρασαν σημαντικά στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ίσως γιατί πρόσφεραν ένα πλαίσιο κριτικής των φιλελεύθερων δημοκρατικών θεωριών και της ψευδαίσθησης της ουδετερότητας που νομιμοποίησε την αντίστοιχη φιλελεύθερη πολιτική διαδικασία (Dillabough & Arnot, 2000). Αναγνώρισαν ότι, για να γίνει κατανοητή η κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, χρειάζεται να αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της οικονομικής σφαίρας και των επιδράσεών της στην κουλτούρα και τη δομή του σχολείου. Αυτό οδήγησε στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως χώρου αναπαραγωγής ιεραρχικά διαστρωματωμένου

κατά φύλο εργατικού δυναμικού, με τις γυναίκες να προορίζονται για τις χαμηλού κύρους θέσεις του περιθωρίου της αγοράς εργασίας. Η έμφαση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και οικονομικών τάξεων οδήγησε στη φεμινιστική εκδοχή της θεωρίας της κοινωνικής αναπαραγωγής (MacDonald, 1980). Στα πλαίσια της εκδοχής αυτής, η εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο με το οποίο αναπαράγεται η υποτέλεια των γυναικών, ιδιαίτερα δε των κοριτσιών της εργατικής τάξης (Acker, 1989; Anyon, 1983). Η κοινωνική τάξη, με τη σειρά της, καθορίζει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τις ταυτότητες των κοριτσιών (Dillabough & Arnot 2000).

Σε επίπεδο κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η κριτική επικεντρώνεται στο ότι οι Μαρξίστριες-σοσιαλίστριες φεμινίστριες έχουν ως στόχο την ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολιτικής στα πλαίσια των υφιστάμενων κοινωνικών δομών, δεν προτείνουν, ωστόσο, λύσεις και πρακτικές για τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας, γιατί θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό την ανατροπή του συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος. Διατυπώνουν ανοιχτά τις αμφιβολίες τους για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στην εκπαίδευση στα πλαίσια της πολιτικής των ίσων ευκαιριών, αν απουσιάζουν οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές (Arnot, 1999). Κριτική ασκείται επίσης στο φονξιοναλισμό των απόψεων του μαρξιστικού-σοσιαλιστικού φεμινισμού και του κοινωνικού ντετερμινισμού που τον χαρακτηρίζει, της τάσης δηλαδή να υποστηρίζει ότι η κοινωνία με τη συγκεκριμένη της δομή, και το σχολείο ως θεσμική έκφρασή της, διαμορφώνουν τα άτομα στα τυφλά και υποχρεωτικά, χωρίς να παίρνει υπόψη τις αντιστάσεις και αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι σε αυτή τη διαδικασία (Δεληγιάννη-Κουίμτζη, 1994).

Στις μεταγενέστερες εκδοχές του σοσιαλιστικού φεμινισμού διατυπώθηκαν οι θεωρίες της ηγεμονίας της τάξης (class hegemony) (Gramsci, 1971), του πολιτιστικού κεφαλαίου (cultural capital) (Bourdieu & Passeron, 1977), και των εκπαιδευτικών κωδίκων (educational codes) (Bernstein, 1977), οι οποίες μπόρεσαν να περιγράψουν και να εξηγήσουν καλύτερα τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις στη σχολική ζωή, αλλά και μεταξύ σχολείου και οικονομίας. Η δομή των σχέσεων των φύλων στο σχολείο θεωρήθηκε πως δημιουργεί και αναπαράγει ιδιαίτερες εκδοχές του ανδρισμού, της θηλυκότητας και της οικογενειακής ζωής, οι επικρατέστερες από τις οποίες συνδέονται με τις ανώτερες μεσαιές τάξεις (Gaskell, 1983). Αυτού του είδους οι αναλύσεις εστιάζουν στην ταυτόχρονη παραγωγή ατόμων, προσδιορισμένων ως προς το φύλο και την κοινωνική τάξη, και κουλτούρων αντίστασης.

Η κριτική που ασκήθηκε στις θεωρίες αυτές αφορούσε στο ότι, παρά το γεγονός ότι περιελάμβαναν αναφορές στη σύνδεση του φυλετικού ρατσισμού με τον καπιταλισμό και τον ιμπεριαλισμό, το κύριο πλαίσιο αναφοράς τους στρέφεται

γύρω από τις λευκές γυναίκες της εργατικής τάξης, ενώ η εμπειρία των μαύρων γυναικών αντιμετωπίζεται ως απόκλιση από την κυρίαρχη νόρμα (Mirza, 1992). Επιπλέον, επισημάνθηκε η αποτυχία τους στο να κατανοήσουν το ρόλο της γυναικείας εργασίας στο σπίτι και το σχολείο, τη στιγμή που έδιναν προσοχή στην ιδεολογική φύση της γυναικείας εργασίας στη δημόσια σφαίρα και την πολιτική οικονομία της εκπαίδευσης των κοριτσιών (Dillabough, 1999).

3. Ριζοσπαστικός Φεμινισμός (Radical Feminism)

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός έχει τις ρίζες του στο αμερικάνικο γυναικείο κίνημα του τέλους της δεκαετίας του 1960. Εκπρόσωποι του κινήματος αυτού θεωρούνται οι A. Rich, S. Firestone και K. Millet. Στη θεωρία του ριζοσπαστικού φεμινισμού η διαίρεση των φύλων θεωρείται εντελώς ανεξάρτητη από τη διαίρεση των κοινωνικών τάξεων, γιατί η πρώτη προϋπήρξε της δεύτερης, (Barrett, 1989). Ο όρος *πατριαρχία* τον οποίο εισήγαγε η Millet (1971) αποτελεί τη λέξη κλειδί για τη θεωρία αυτή. Η πατριαρχία θεωρείται ως η βασική αιτία της γυναικείας καταπίεσης, ο καπιταλισμός δε θεωρείται προϊόν της (Middleton, 1989). Ο όρος αυτός δικαιώνεται από το γεγονός της παγκόσμιας *καταπίεσης* των γυναικών από τους άνδρες, καθώς η ανδρική κυριαρχία γίνεται αντιληπτή σε όλες τις κοινωνίες, σοσιαλιστικές και μη, αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες, ανεξαρτήτως των διαφορών που μπορεί να παρουσιάζουν οι ζωές των γυναικών (Eisenstein, 1989).

Οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες θεωρούν την πατριαρχία ως «ένα φαινόμενο καθολικό, που συναντάται ιστορικά και κοινωνικά σε όλες τις μορφές και τις εκδηλώσεις της ζωής, ξεκινώντας από το επίπεδο των σεξουαλικών σχέσεων» (Δεληγιάννη-Κουίμτζή, 1994). Χαρακτηριστικό είναι το σύνθημα του δεύτερου κύματος του γυναικείου κινήματος, σύμφωνα με το οποίο το προσωπικό είναι και πολιτικό. Η Millet (1971) αναλύοντάς το επικεντρώνεται στην πολιτική διάσταση η οποία ενσωματώνεται στη στενή, πολύ προσωπική σεξουαλική σχέση ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με την ανάλυσή της, με την οποία επιχειρείται η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο ιδιωτικό και το δημόσιο, με την επαναλαμβανόμενη κατάκτηση των γυναικών από τους συζύγους ή τους εραστές τους, η οποία συντελείται με τη σεξουαλική πράξη, ασκείται κοινωνικός έλεγχος από τους άνδρες στις γυναίκες στα πλαίσια της πατριαρχίας. Η ομάδα των γυναικών παραμένει υποταγμένη στην ομάδα των ανδρών σε οικονομικό, ψυχολογικό, νομικό και ιδεολογικό επίπεδο, αλλά αυτός ο έλεγχος τελικά ασκείται στο ιδιωτικό, προσωπικό επίπεδο, στην κρεβατοκάμαρα.

Οι ετεροσεξουαλικές σχέσεις, για πολλές ριζοσπάστριες φεμινίστριες, καθιστούν αδύνατη την απαλλαγή των γυναικών από τον κοινωνικό έλεγχο των ανδρών, και την ανακάλυψη μιας θηλυκής πραγματικότητας και κουλτούρας.

Έτσι, αρκετές από αυτές προτείνουν την *αυτονόμηση* (separatism) των γυναικών από τους άνδρες και τη μεταξύ τους προσέγγιση. Θεωρούν δε τις λεσβίες ως την εμπροσθοφυλακή του φεμινισμού (Sapiro, 1990).

Πέρα από την αναφορά στη σεξουαλικότητα για την ερμηνεία της γυναικείας καταπίεσης και υποταγής, για τις ριζοσπάστριες φεμινίστριες, στο πατριαρχικό σύστημα εξουσίας καθοριστικές είναι οι *σχέσεις αναπαραγωγής* και όχι οι *σχέσεις παραγωγής*. Στην *οικονομική τάξη* (economic class) στην οποία επικεντρώνεται η θεωρία των Marx και Engels, η Firestone (1970) αντιπαραβάλλει την *τάξη του φύλου ή βιολογική τάξη* (sex class), η οποία πηγάζει από μια βιολογική πραγματικότητα, σύμφωνα με την οποία οι άνδρες και οι γυναίκες δημιουργήθηκαν εξ αρχής διαφορετικοί και όχι ίσοι. Η Firestone θεωρεί πως η βιολογική αυτή τάξη αποτελεί την αιτία για την κυριαρχία της πατριαρχίας. Την ύπαρξη της βιολογικής τάξης δέχεται και η Delphy (1984), μόνο που τη θεωρεί αποτέλεσμα της κυριαρχίας της πατριαρχίας.

Οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στη γυναικεία βιολογία αποδίδοντας την υποταγή των γυναικών στην αναπαραγωγική ικανότητα και τη μειωμένη μυϊκή δύναμή τους από τη μια, και την επιθετικότητα των ανδρών από την άλλη. Ιδιαίτερα όσον αφορά την αναπαραγωγική ικανότητα των γυναικών, η Firestone (1974) θεωρεί πως αυτή καθιστά τις γυναίκες ευάλωτες στον ανδρικό έλεγχο και επομένως εξαρτημένες από τους άνδρες.

Σε ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση, οι φεμινίστριες κοινωνιολόγοι που υιοθετούν αυτή την οπτική, πιο γνωστές από τις οποίες είναι οι Dale Spender (1988) και Katherine Clarricoates (1989), βλέπουν το σχολείο ως χώρο αναπαραγωγής της πατριαρχίας. Μελετούν το σεξισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναλύουν την επίδραση του παραπρογράμματος στη διατήρηση της καταπίεσης των κοριτσιών και ασκούν ιδιαίτερη κριτική στο σύστημα συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών.

Για τον ριζοσπαστικό φεμινισμό, και ιδιαίτερα για το ρεύμα του πολιτισμικού φεμινισμού που αποτέλεσε τη συνέχειά του, ιδιαίτερη σημασία έχει η αναγνώριση της αξίας των ιδιαίτερων γυναικείων χαρακτηριστικών και της γυναικείας κουλτούρας η οποία διαφέρει από αυτή των ανδρών (Sayers, 1982). Η αυτονόμηση η οποία παραπάνω συνδέθηκε με τις ετεροσεξουαλικές σχέσεις των γυναικών, για μερικές ριζοσπάστριες φεμινίστριες έχει την έννοια της απομάκρυνσης από την ανδρική κουλτούρα και παράδοση. Για τη ριζοσπαστική θεώρηση είναι καθήκον των γυναικών η ανακάλυψη της κουλτούρας τους, που βασίζεται στις ιδιαίτερες γυναικείες αρετές της φροντίδας και της συντροφικότητας και δημιουργεί συνθήκες ενότητας των γυναικών ενάντια στην ανδρική αυθεντία. Η γυναικεία εμπειρία αποτελεί πηγή παραγωγής θεωρητικής γνώσης και είναι εξίσου σημαντική

με την επιστημονική και αναλυτική λογική των ανδρών επιστημόνων (Sapiro, 1990). Η διαδικασία παραγωγής θεωρίας μέσα από την προσωπική εμπειρία είναι γνωστή ως *αφύπνιση της συνείδησης* (consciousness raising) (Middleton, 1989) και προϋποθέτει την αντιμετώπιση των γυναικών ως μια αδιαφοροποίητη ομάδα (Weiler, 1994). Αυτή, όμως, η παραδοχή μιας ενιαίας, καθολικής, σταθερής και αναγνωρίσιμης γυναικείας εμπειρίας αμφισβητήθηκε (Fuss, 1989).

Η κριτική που ασκήθηκε στο ριζοσπαστικό φεμινισμό αφορά κατ' αρχήν την αδυναμία του να διατυπώσει μια τεκμηριωμένη θεωρία για τις αιτίες της πατριαρχίας. Επισημαίνει, ακόμη, το ότι ο ριζοσπαστικός φεμινισμός προβάλλει σημαντικά ανδρικά και γυναικεία χαρακτηριστικά σε παλαιότερες εποχές, παραβλέποντας έτσι τις ιστορικές αλλαγές και μη λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές που παρουσιάζουν οι ζωές γυναικών διαφορετικής εθνικότητας, κοινωνικής τάξης και ηλικίας (Hartmann, 1981). Έντονη κριτική δέχθηκε και η άποψη ότι πρέπει να ενισχυθεί η ξεχωριστή γυναικεία φύση και να αποδοθεί ιδιαίτερη αξία στην ξεχωριστή σφαίρα των γυναικείων καθηκόντων (Sayers, 1982).

Πέρα, όμως, από την κριτική δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι ο ριζοσπαστικός φεμινισμός σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση προτείνει συγκεκριμένες λύσεις μέσα από τις οποίες μπορεί να βελτιωθεί η θέση των γυναικών. Αυτές έχουν να κάνουν με την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, την προώθηση νέων, πιο συμμετοχικών και μη ιεραρχικών μεθόδων διδασκαλίας, το διαχωρισμό των φύλων για μικρότερες ή μεγαλύτερες χρονικές περιόδους σε διαφορετικές τάξεις ή ομάδες συζήτησης και, τέλος, την παραγωγή και εισαγωγή νέας, αυθεντικής για τις γυναίκες γνώσης, και την ενίσχυση των κοριτσιών με ειδικά μαθήματα που θα οργανωθούν από γυναίκες για γυναίκες (γυναικείες σπουδές), όπου αυτή η γνώση θα αναλύεται και θα συζητιέται (Acker, 1987· Δεληγιάννη, 1994· Middleton, 1989).

4. Μεταδομικός Φεμινισμός (Post-structural Feminism)

Πρόκειται για τη νεότερη τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του μεταμοντερνισμού.

Αυτό που διαχωρίζει τον μεταδομισμό (μετα-στρουκτουραλισμό) από τους ορθολογιστικούς τύπους του στρουκτουραλισμού, που εκφράστηκαν με τις τάσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι η σύνδεσή του με την αποδόμηση ως πολιτική πράξη και η έμφασή του στη μελέτη μορφών δύναμης - η οποία συχνά αναπαρίσταται ως εκδήλωση δύναμης στη γλώσσα. Η αποδόμηση αυτή αφορά και την ίδια τη γενική κατηγορία «γυναίκα», η οποία δεν μπορεί να ιδωθεί ως αμετάβλητη και σταθερή, αφού υπόκειται σε αλλαγές και διαφοροποιήσεις, χρο-

νικά, κοινωνικά και πολιτισμικά (Jackson, 1993). Η Riley (1988) υποστηρίζει πως ο φεμινισμός πρέπει να παρουσιάζει τη γυναίκα ως ένα δημιουργήμα της φαντασίας, άποψη που αμφισβητήθηκε. Η κριτική θεωρεί πως αυτού του είδους οι απόψεις εκφράζονται σε ένα εντελώς ακαδημαϊκό επίπεδο και αφορούν προνομιούχες μόνο γυναίκες, των οποίων οι ζωές δεν έχουν υποστεί τον εξαναγκασμό που υφίσταται το σύνολο σχεδόν των γυναικών (Modleski, 1991).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, για περισσότερα από 15 χρόνια οι φεμινίστριες που υιοθετούν την οπτική του μεταδομισμού (βλ. Ellsworth, 1989; Kenway, 1995) επιχειρηματολόγησαν για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης από την πλευρά των θεωρητικών της κοινωνιολογίας μιας εκθεμελιωτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, όπου αναληθείς διχοτομίες, όπως είναι, για παράδειγμα αυτή της εμπειρίας των κοριτσιών εναντίον της εμπειρίας των αγοριών, πρέπει να κατανοηθούν ως γλωσσικές επινοήσεις, οι οποίες συγκεκριμενοποιούν την ανθρώπινη εμπειρία, κι ως εκ τούτου την κάνουν δύσκολα αμφισβητήσιμη (Dillabough & Arnot, 2000).

Όροι-κλειδιά για τις φεμινίστριες του μεταδομισμού είναι οι εξής: ταυτότητα (identity), διαφορά (diferrence), αποδόμηση (deconstruction), εκπλήρωση (performativity), λόγος (discourse) και υποκειμενικότητα (subjectivity). Η χρήση των όρων αυτών εξασφαλίζει τα αντιληπτικά εργαλεία για τη σύλληψη της έννοιας του φύλου και την αποκάλυψη των πολλών ταυτοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τις επίσης πολλές, ως προς το φύλο προσδιορισμένες, θέσεις των ατόμων στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η ιδέα της *γυναικείας υποταγής* (women's subordination) δεν χρησιμοποιείται από τις μεταμοντέρνες φεμινίστριες, γιατί υποδηλώνει μια σταθερή και αντικειμενική κατάσταση. Προτιμώνται όροι, όπως οι *σχέσεις των φύλων* (gender relations), που υπονοούν μια μεγαλύτερη ρευστότητα.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του μεταδομικού φεμινισμού, για την κατανόηση των σχέσεων των φύλων προαπαιτείται η έμφαση στις ψυχολογικές και κοινωνικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη των ταυτοτήτων φύλου μαθητών και μαθητριών. Σε αυτές τις αναλύσεις, μάλιστα, κεντρική είναι η έννοια της *κατασκευής* της ανδρικής και γυναικείας ταυτότητας, η οποία χρησιμοποιήθηκε, ακριβώς, για να επισημανθεί η σημασία των πολιτιστικών διαδικασιών και ο ρόλος των *λόγων και ιδεολογιών* στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου και την αναπαραγωγή των σχέσεων των φύλων (Connell, 1991· Taylor, 1995· Kenway, 1996· Mac an Ghail, 1996). Κατά τη θεώρηση αυτή, το φύλο δεν έχει την ίδια αδιαφοροποίητη σημασία για όλα τα άτομα, αλλά αποτελεί κοινωνική κατασκευή, η οποία αποκτά νόημα σε διαδικασίες και πρακτικές, όπως είναι

η εκπαίδευση. Αντίστοιχα, η εκπαίδευση δεν θεωρείται ως ένας χώρος όπου η ανισότητα των φύλων αναπαράγεται, αλλά και ως ένας θεσμός που παράγει λόγους οι οποίοι συνδέονται με το φύλο. Η έρευνα που αφορά στην εκπαίδευση, βλέπει το σχολείο ως μια διαδικασία προσδιορισμένη ως προς το φύλο, η οποία συμβάλλει στη σχηματοποίηση των ταυτοτήτων φύλου χρονικά, χωρικά και πολιτισμικά. Σε επίπεδο ερευνητικής πρακτικής στην εκπαίδευση, δίνεται έμφαση στη μελέτη των βιωμένων εμπειριών κοριτσιών και αγοριών, μέσα και έξω από το σχολείο, και τονίζεται η διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα αυτών των εμπειριών, που αντικατοπτρίζεται στις πολλαπλές ταυτότητες φύλου (Jen Dam, Van Eck & Volman, 1997· Taylor, 1995).

Η ανάλυση της σύγχρονης κοινωνίας από τον Foucault παρουσιάζει ιδιαίτερη συνάφεια με αυτού του τύπου τις θεωρίες. Οι Walkerdine (1987, 1990) και Davies (1989) εφάρμοσαν την ανάλυση αυτή στη μελέτη της αλληλεπίδρασης σε τάξεις νηπίων και παιδιών δημοτικού, και κατέληξαν πως η αλληλεπίδραση στην τάξη αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα των διαφόρων κοινωνικών ταυτοτήτων, μία από τις οποίες μόνο είναι η ταυτότητα του φύλου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δύναμη της γνώσης και της γλώσσας για τη διαμόρφωση της πολλαπλής υποκειμενικότητας μαθητών και δασκάλων.

Η πολλαπλότητα, βέβαια, των ταυτοτήτων και ο υποκειμενισμός από τον οποίο αυτές διέπονται, εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης και αναγωγής τους σε αλήθειες στα σχολεία, που με τη σειρά τους θα μπορούσαν να επαναπροσδιορίσουν τις ιεραρχίες των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης (Dillabough & Arnot, 2000).

Παρά, ωστόσο, τις επιφυλάξεις αυτές, και την κριτική που θεωρεί το μεταδομικό φεμινισμό απόλυτα θεωρητικό και χωρίς καμιά δυνατότητα εκπαιδευτικής εφαρμογής, μερικές ερευνήτριες επιχειρούν τη σύνδεση των παραπάνω θεωρητικών τοποθετήσεων με την εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τη βελτίωση της θέσης των γυναικών. Στα πλαίσια της προσέγγισης του μεταδομισμού και της λογικής που προέκυψε από τη διαπίστωση πως, ενώ οι γυναίκες αλλάζουν, δεν βελτιώνονται ανάλογα η ποιότητα της προσωπικής τους ζωής και η κοινωνική τους θέση, η προσοχή δεν στρέφεται μόνο στη μελέτη των ταυτοτήτων των κοριτσιών, αλλά και στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας, που, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν αντιμετωπίζεται ως ενιαία, καθώς γίνεται λόγος για πολλαπλές ανδρικές ταυτότητες (Deliyanni & Sakka, 1999). Σύμφωνα με τη θεώρηση του μεταδομικού φεμινισμού, διαφορετικές ομάδες ανδρών βιώνουν με διαφορετικό τρόπο την ανάπτυξη της ανδρικής τους ταυτότητας, αλλά και την κοινωνική τους θέση. Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα προτείνεται από τον Connell (1991) ως κυρίαρχη μορφή ανδρισμού που υποβαθμίζει τόσο τις άλλες ανδρικές ταυτότητες, όσο και τις γυναικείες.

Η Kenway (1996) υποστηρίζει πως δεν θα υπάρξει πραγματικά βελτίωση της ζωής των γυναικών, αν δεν αλλάξουν οι άνδρες και τα αγόρια. Για το λόγο αυτό, στόχος της φεμινιστικής έρευνας είναι να προωθήσει αλλαγές που θα επηρεάσουν τις ανδρικές ταυτότητες και θα οδηγήσουν στη διεύρυνσή τους. Η διεύρυνση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τον εμπλουτισμό τους με αξίες που παραδοσιακά θεωρούνται γυναικείες, όπως είναι, για παράδειγμα, η φροντίδα, και η τρυφερότητα. Το καταλληλότερο δε μέσο για την αμφισβήτηση των παραδοσιακών ταυτοτήτων φύλου και την προώθηση των αλλαγών είναι η εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Acker, J. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International Review of Education*, 33, 419-435
- Acker, J. (1989). The problem with patriarchy. *Sociology*, 23(2)
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex role ideologies. Στο L. Barton & S. Walker (eds) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press
- Arnot, M. (1981). Culture and political economy: dual perspectives in sociology of women's education. *Educational Analysis*, 3(1), 97-116
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press
- Banks, O. (1981). *Faces of Feminism*, Oxford, Martin Robinson
- Barrett, M. (1989). Gender and class: Marxist feminist perspectives on education. Στο M. Arnot & G. Weiner (eds) *Gender and the Politics of Schooling*, London, Unwin Hyman
- Bernstein, B. (1977, 3rd edn). *Class, Codes and Control*, Vol. 3, *Towards a Theory of Educational transmission*. London, Routledge & Kegan Paul
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Byrne, E. (1989). Education for equality. Στο M. Arnot & G. Weiner (eds) *Gender and the Politics of Schooling*, London, Unwin Hyman
- Clarricoates, K. (1989). Dinosaurs in the classroom - the "hidden" curriculum in primary schools. . Στο M. Arnot & G. Weiner (eds) *Gender and the Politics of Schooling* (pp. 155-165). London, Unwin Hyman
- Connell, R. (1991). *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press

- David, M.E. (1980). *The state, the Family and Education*. London: Routledge & Kegan Paul
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Pre-school Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin
- Deem, R. (1978). *Women and Schooling*. London: Routledge
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Deliyanni, K. & Sakka, D. (1999). Designing a European project on adolescent masculinities. Στο Circle for Youth Research Cooperation in Europe (CYRCE) (ed) *Intercultural Reconstruction*, 2. Berlin:W. de Gruyter
- Delphy, C. (1984). *Close to Home*. London: Hutchinson
- Dillabough, J.A (1999). Gender Politics and conceptions of the modern teacher; women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (2).
- Dillabough, J.A. & Arnot, M. (2000). Feminist Sociology of Education: dynamics, debates and directions. Στο J. Demaine (ed) *Sociology of education today*, MacMillan
- Eisenstein, H. (1989). Patriarchy and the universal oppression of women: feminist debates. In Arnot, M & Weiner, G. (eds) *Gender and the politics of schooling*. London, The Open University
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the oppressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59.
- Firestone, S. (1970). *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*. New York, Bantam Books.
- Franzway, S. & Lowe, J. (1978). Sex-role theory, Political cul-de-sac; *Refractor girl*, 16, 14-16.
- Fuss, D. (1989). *Essentially Speaking*. New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). Selection from the Prison Notebooks. New York: International Publishers.
- Griffin, C. (1985). *Typical Girls; Young women from school to the job market*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gaskell, J. (1983). The reproduction of family life: perspectives of male and female adolescents. *British Journal of Sociology of Education*, 4(1).
- Hartmann, H. C. (1981). *The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism*. London: Pluto.

- Jackson, S. (1993). Feminist social theory. S. Jackson, K. Atkinson, D. Bedoe, T. Brewer, S. Faulkner, A. Hucklesby, R. Pearson, H. Power, J. Prince, M. Ryan & P. Young (eds) *Women's Studies*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Jaggar, A. (1983). *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams.
- Jen Dam, G., Van Eck, E. & Volman, M. (1997). Research Programmes on gender and education: results and conceptualisations. *European Journal of Education*, 32 (4).
- Kenway, J. (1995). Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction. *Discourse*, 16(1), 57-79.
- Kenway, J. (1996). Reasserting Masculinity in Australian Schools. *Women's Studies International Forum*, 19 (4), 447-466.
- Mac an Ghail (1996). *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press
- MacDonald, M. (1980). Socio-cultural reproduction and women's education. Στο R. Deem (ed) *Schooling for Women's Work*, pp. 13-25. London: Routledge & Kegan Paul
- Millett, K. (1971). *Sexual Politics*. New York, Avon Books
- Middleton, S. (1989). The sociology of women's education as a field of academic study. In Arnot, M & Weiner, G. (eds) *Gender and the politics of schooling*. London: The Open University
- Mirza, S. H. (1992). *Young, Female and Black*. London: Routledge
- Modleski, T. (1991). *Feminism Without Women*. London: Routledge
- Sapiro, V. (1990). *Women in American Society* (2nd ed.). California: Mayfield
- Sayers, J. (1982). *Biological Politics*. London: Tavistock.
- Spender, D. (1988). *Education or indoctrination*. Στο D. Spender & E. Sarah (eds) *Learning to Lose*. London: The Women's Press.
- Taylor, S. (1995). Feminist classroom practice and cultural politics: "girl number twenty" and ideology. Στο J. Holland, M. Blair & S. Sheldon (eds), *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy* (pp.3-22). Clevedon, U.K.:Multilingual Matters Ltd
- Walkerdine, V. (1987). Femininity as performance. *Oxford Review of Education*, 15(3)
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London:Verso
- Weiler, K. (1994). Freire and a feminist pedagogy of difference. Στο P. McLaren

& C. Lancaster (eds) *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge

Wolpe, A.M. (1978). Education and the sexual division of labour. Στο A. Kuhn & A.M. Wolpe (eds) *Feminism and Materialism*. London, pp. 290-328

Θεματική 1.2.2. Ταυτότητες φύλου και σχολικές επιδόσεις

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Παπάς, Γ. (1998). Βαθμολογικές επιδόσεις και επαγγελματικές προσδοκίες αγοριών και κοριτσιών τελειόφοιτων λυκείου, στο Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, Α. Καραθανάση (Επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βαθμολογικές Επιδόσεις και Επαγγελματικές Προσδοκίες Αγοριών και Κοριτσιών Τελειόφοιτων Λυκείου

Γιώργος Παπάς

Εισαγωγή

Πληροφορίες και στατιστικοί δείκτες, που παρουσιάζουν συγκρίσεις σε θέματα βαθμολογικών επιδόσεων ή και επαγγελματικών επιδιώξεων αγοριών και κοριτσιών που τελειώνουν το Λύκειο, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των όποιων διαπιστούμενων διαφορών μεταξύ των δύο φύλων. Η σύγκριση αριθμών/ποσοστών, που αναφέρονται σε άτομα διαφορετικού φύλου ή γεωγραφικής ή κοινωνικής προέλευσης, χρησιμοποιούνται αρκετές φορές ως κριτήρια ενδεικτικά της επιλεκτικότητας ή μη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικότερα όταν μελετάται η διαδικασία μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Περίπου έναν αιώνα έχει αρχίσει και διαρκεί μέχρι σήμερα η έρευνα όσον αφορά τη φύση και την προέλευση των όποιων διαφορών διαπιστώνονται στις ικανότητες και στις επιδόσεις μεταξύ των δύο φύλων. Αυτού του είδους η έρευνα έχει συμβάλει σημαντικά στη διαφοροποίηση και βελτίωση της εκπαίδευσης που έχει παρασχεθεί στα κορίτσια στη διάρκεια του αιώνα μας. Η κατεύθυνση των σχετικών ερευνών έχει σημαντικά επηρεασθεί από τις επικρατούσες απόψεις - τάσεις στην κοινωνία για το γενικότερο θέμα: «σχέσεις των δύο φύλων». Οπωσδήποτε όμως, οι περισσότερες έρευνες γενικότερης μελέτης των δύο φύλων έχουν γίνει στους τομείς της Εκπαίδευσης, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας.

Ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αρκετή σχετική συγκριτική αναφορά, με τη μορφή πορισμάτων εμπειρικών ερευνών, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη όσον αφορά το θέμα αυτό.

Στην Αγγλία και Ουαλία η έρευνα που έγινε μεταξύ των ετών 1978 - 80 (βλ. Cockcroft, 1982), με σκοπό την «ακτινογράφιση» της διδασκαλίας των Μαθηματικών στα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία των παραπάνω περιοχών του Ηνωμένου Βασιλείου, διαπίστωσε, π.χ. για το 1979, ότι στις εξετάσεις A - level1 στα Μαθηματικά από 34.670 αγόρια υποψηφίους, επιτυχόντες ήταν το 73,4% και το 15,4% επιτυχόντες με βαθμό «Α» και ότι από τα 12.350 κορίτσια υποψήφιας, επιτυχόντες ήταν το 73% και το 10,1% επιτυχούσες με βαθμό «Α». Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι, ενώ περίπου τριπλάσιος αριθμός αγοριών, απ' ό,τι κοριτσιών, συμμετέχει στις εξετάσεις A - level για τα Μαθηματικά, τα ποσοστά επιτυχίας για το κάθε φύλο είναι ισοδύναμα, ενώ τα αγόρια πετυχαίνουν κατά 50% περισσότερο από τα κορίτσια τον ανώτερο βαθμό «Α». Η κατάσταση αυτή αντιστρέφεται, αν γίνει σύγκριση του ποσοστού και του βαθμού επιτυχίας στα

Αγγλικά (μητρική γλώσσα) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Cockcroft, ό.π.).

Σε πρόσφατη μετά - ανάλυση (βλ. Hyde et al., 1990), η οποία συνέθεσε τα ευρήματα 100 ανεξάρτητων σχετικών ερευνών, διαπιστώνεται ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στην επίδοση των Μαθηματικών μεταξύ αγοριών - κοριτσιών είναι μικρές και παρατηρείται μια φθίνουσα τάση των όποιων διαπιστούμενων διαφορών τα τελευταία χρόνια. Η μεγαλύτερη υπεροχή των αγοριών - όσον αφορά το μέρος των Μαθηματικών που αναφέρεται στην ικανότητα λύσης προβλημάτων- παρουσιάζεται εντονότερη στα Λύκεια και στις προπτυχιακές σπουδές. Για παράδειγμα, ο Anderson (1989) σε άρθρο του, αναφερόμενος στην επίδοση των φοιτητών/φοιτητριών σε αντικειμενικά tests στα Μαθηματικά, στο πρώτο έτος των προπτυχιακών σπουδών - για 4 διαφορετικά χρόνια - διαπιστώνει ότι ο μέσος βαθμός στα διάφορα tests που πέτυχαν οι φοιτήτριες ήταν το 80 - 86% του αντίστοιχου μέσου βαθμού των φοιτητών σε βρετανικά πανεπιστήμια.

Αν τώρα αναφερθούμε σε ελληνικά δεδομένα, βλέπουμε στον πίνακα 1 και πίνακα 2, να υπάρχει μια περίπου ισοδύναμη εικόνα αγοριών - κοριτσιών: α) στους μέσους βαθμούς απόλυσης από τις διάφορες σχολικές βαθμίδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (πίνακας 1) τα έτη 1983 και 1984, και β) στους αριθμούς/ποσοστά των υποψηφίων/επιτυχόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τα έτη 1984 - 1990 (πίνακας 2).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμών απόλυσης μαθητών και μαθητριών από το δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο το 1983 και το 1984*.

Βαθμίδα εκπαίδευ- σης	1983				1984			
	Αγόρια		Κορίτσια		Αγόρια		Κορίτσια	
	Μέσος όρος	Τυπική από- κλιση	Μέσος όρος	Τυπική από- κλιση	Μέσος όρος	Τυπική από- κλιση	Μέσος όρος	Τυπική από- κλιση
Δημοτικό	9,27	0,86	9,39	0,77	9,35	0,81	9,45	0,74
Γυμνάσιο	15,76	1,83	16,13	1,77	16,02	1,83	16,47	0,74
Λύκειο	16,11	1,87	16,55	1,76	16,13	1,79	16,65	1,74

*Πηγή: Κασσωτάκης (1988). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και τα προβλήματά της, τ. 2.

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια συγκριτικά στοιχεία: i) βαθμολογικών επιδόσεων, ii) επαγγελματικών προσδοκιών αγοριών - κοριτσιών (τελειόφοιτων Λυκείων) που συμμετείχαν σε εμπειρική έρευνα, που έχω διεξάγει στην περιοχή Αθηνών.

Περιγραφή του δείγματος

Η έρευνα από την οποία έχουν αντληθεί τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν στη σημερινή ανακοίνωση έγινε σε δυο χρονικές περιόδους: η πρώτη το Μάιο του 1985 και η δεύτερη από το Δεκέμβριο του '85 έως τον Ιούνιο του '86. Ειδικότερα, τα δεδομένα που θα συγκρίνουμε προέρχονται από την πρώτη φάση της έρευνας.

Οι μαθητές/τριες, που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, φοιτούσαν στην τελευταία τάξη 12 Γενικών Λυκείων της ευρύτερης περιοχής Αθηνών, που αποτελούσαν ένα ειδικά επιλεγμένο δείγμα Γενικών Λυκείων της παραπάνω περιοχής.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές της τελευταίας τάξης - κατά Λύκειο - που παρακολουθούσαν τα μαθήματα του σχολείου τους την τυχαία ημέρα που υποβλήθηκε το 1ο ερωτηματολόγιο της έρευνας - βασικό ερωτηματολόγιο (baseline questionnaire) - και δόθηκε παράλληλα για συμπλήρωση και ένα general ability test υπό την επίβλεψή μου. Το test περιλάμβανε αφενός ερωτήσεις ελέγχου της λεκτικής και αριθμητικής ικανότητας και αφετέρου ερωτήσεις εξακρίβωσης της ικανότητας για απαντήσεις σε ερωτήματα αφηρημένου λογισμού (abstract reasoning).

Πίνακας 2. Αριθμός υποψηφίων και ποσοστά (%) επιτυχίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά φύλο και συνολικά*.

Έτος εξετάσεων	Αριθμός υποψηφίων		Ποσοστό (%) επιτυχόντων		
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1984	62907	66473	38,7%	38,7%	40,1%
1985	72105	77164	33,6	33,6	35,0
1986	73706	82583	29,8	29,8	30,0
1987	71379	79750	29,4	29,4	29,3
1988	61687	71040	33,2	33,2	32,3
1989	60185	67245	34,2	34,2	33,7
1990	59161	65497	37,7	37,7	33,8

*Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Μηχανογράφησης, και Παπάς (1990).

Το δείγμα στρωματοποιήθηκε ώστε να αντιπροσωπεύει:

- i. Δύο φορείς παροχής εκπαίδευσης (δημόσιο - ιδιωτικό).
- ii. Δύο κατηγορίες σχολείων, με κύριο γνώρισμα: την επιλεκτικότητα ή, με άλλη διατύπωση, την κοινώς παραδεκτή ποιότητα και ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές τους. Εδώ έχουμε αφενός τα

πειραματικά δημόσια σχολεία και τα προνομιούχα ή «ελιτιστικά» ιδιωτικά, και αφετέρου τα άλλα σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά, που δεν παρουσιάζουν κάποια εμφανώς παραδεκτή διαφοροποίηση και ιδιαιτερότητα στην εκπαίδευση που παρέχουν.

- iii. Τρεις κατηγορίες νοικοκυριών του πολεοδομικού συγκροτήματος της πρωτεύουσας, με γνώρισμα το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας του τελειόφοιτου (εύπορο, μέσο, χαμηλό).

Στους μαθητές, που συμπλήρωσαν το 1ο ερωτηματολόγιο, στάλθηκε ταχυδρομικά στα σπίτια τους και ένα 2ο ερωτηματολόγιο - μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο (follow - up questionnaire) - περίπου 9 - 10 μήνες μετά το πρώτο.

Το 1ο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε πέντε θεματικές ενότητες που αναφέρονταν: i) στα ατομικά, ii) στα οικογενειακά, iii) στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, iv) στα σχέδια και στις επιθυμίες τους μετά το Λύκειο όσον αφορά τις εκπαιδευτικές/ επαγγελματικές προοπτικές τους, και v) στις γνώμες -απόψεις τους για μια σειρά ερωτήσεων εκπαιδευτικού και επαγγελματικού ενδιαφέροντος.

Πληροφορίες που έχουν προέλθει από το 1ο ερωτηματολόγιο, δηλαδή το πριν από την αποφοίτηση από το Λύκειο και που αναφέρονται σε βαθμούς/επιδιώξεις, μετά το Λύκειο, παρουσιάζουμε στο 3ο μέρος της ανακοίνωσής μας.

Συγκρίσεις Βαθμών κατά φύλο

Στον πίνακα 3 διπλής εισόδου παρουσιάζονται συγκρίσεις - κατά φύλο - των μέσων (Z) βαθμών που πήραν οι τελειόφοιτοι/τες στα test που προαναφέραμε και στο απολυτήριο από το Λύκειο. Επίσης, στον πίνακα 4 θα παρουσιάσουμε αντίστοιχες συγκρίσεις για ορισμένα μαθήματα των Γενικών Εξετάσεων.

Για να είναι εφικτή η σύγκριση των βαθμών που πήρε ένας μαθητής/σπουδαστής σε διάφορα είδη αξιολογήσεων, που δεν εκφράζονται όμως στην ίδια κλίμακα βαθμολογίας, είναι απαραίτητο να γίνει μετατροπή των αρχικών τιμών (βαθμών) σε τιμές που εκφράζονται σε μια ενιαία κλίμακα.

Ως βασική κλίμακα αναγωγής και σύγκρισης των διαφόρων βαθμών συνήθως χρησιμοποιείται η κλίμακα που έχει ως μέσο όρο (\bar{X}) το μηδέν (0) και ως τυπική απόκλιση (s) το ± 1 . Οι έτσι οριζόμενοι (z) βαθμοί εκφράζονται με τον τύπο

$$z = \frac{X - \bar{X}}{s}$$

και επειδή μπορεί να πάρουν αρνητικές ή και δεκαδικές τιμές μετατρέπουμε τους

(z) σε (Z) βαθμούς σύμφωνα με τον τύπο: $(2)Z = 10z + 50$.

Αν συγκρίνουμε τους βαθμούς που πήραν στα tests τα αγόρια και τα κορίτσια, η εικόνα που παρουσιάζεται απεικονίζεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Μέσος όρος, τυπικές αποκλίσεις των βαθμών στο test.

Είδος Λυκείου	Αγόρια (N = 198)		Κορίτσια (N = 142)	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Λύκειο Κολεγίου Αθηνών (N = 97)	57,49	10,75	--	--
Λοιπά Λύκεια (N = 101)	48,48	9,01	--	--
Σύνολο	52,89	10,86	46,29	8,35

Η κατά μέσο όρο 6,6 μονάδες διαφορά στη βαθμολογία του test μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές του 3ετούς και 4ετούς Λυκείου του Κολεγίου Αθηνών το 1985 ήταν μόνο αγόρια. Το γεγονός αυτό φαίνεται καλύτερα, αν τη γραμμή αγόρια, του παραπάνω Πίνακα, την αναλύσουμε σε δύο ξεχωριστές γραμμές με τις ενδείξεις αγόρια Κολεγίου, λοιπά αγόρια.

Αν επιπλέον εξετάσουμε για την ύπαρξη ή όχι στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των παραπάνω διαφορών των μέσων τιμών, χρησιμοποιώντας το t - κριτήριο, έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

- i. Η διαφορά των μέσων βαθμών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα, ακόμη και σε επίπεδο πιθανότητας 0,001.
- ii. Η στατιστική σημαντικότητα εξακολουθεί να ισχύει, στο ίδιο επίπεδο 0,001 και αν μελετηθούν οι διαφορές των μέσων βαθμών στα tests, μεταξύ αγοριών του Κολεγίου Αθηνών και των λοιπών αγοριών που φοιτούσαν στα άλλα σχολεία του δείγματος.
- iii. Υπάρχει επίσης στατιστική σημαντικότητα, αλλά σε επίπεδο 0,01, αν συγκρίνουμε τη διαφορά των μέσων βαθμών μεταξύ αγοριών (αφού εξαιρεθούν αυτά που φοιτούσαν στο Κολέγιο) με το σύνολο των κοριτσιών.

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τη βαθμολογική συγκριτική εικόνα αγοριών/κοριτσιών στον απολυτήριο του Λυκείου, καθώς και σε μερικά εξεταζόμενα μαθήματα στις Γενικές Εξετάσεις, δηλαδή στην Έκθεση, στα Μαθηματικά, στη Φυσική και στη Χημεία. Θα αναφερθούμε μόνον σε αυτά, και γιατί είναι εξεταζόμενα μαθήματα σε περισσότερες από μία δέσμες, αλλά και γιατί ο διαθέσιμος χρόνος για

την ανακοίνωση δεν επιτρέπει περαιτέρω επεκτάσεις για παρουσίαση - ανάλυση των βαθμολογικών διαφορών στα άλλα μαθήματα των Γενικών εξετάσεων.

Απολυτήριο λυκείου: Η διαφορά κατά 3,07 z - μονάδες των μέσων βαθμών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ευρίσκεται ότι είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο πιθανότητας 0,01. Η διαφορά αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα δύο κατεξοχήν επιλεκτικά λύκεια του δείγματός μας (δηλαδή αυτά του Κολεγίου Αθηνών) είχαν το 1985 μόνον αγόρια. Ο ισχυρισμός αυτός επαληθεύεται από το γεγονός ότι η διαφορά του μέσου βαθμού των κοριτσιών του δείγματος (48,33) από το μέσο βαθμό (47,01) των υπόλοιπων αγοριών, αφού δηλαδή αφαιρέσουμε τα αγόρια του Κολεγίου Αθηνών, δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα.

Έκθεση: Η διαφορά των μέσων βαθμών μεταξύ αγοριών - κοριτσιών στον πίνακα 4, δηλαδή (50,83 - 48,5 = 2,3), παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο πιθανότητας 0,05.

Αν υπολογίσουμε ειδικά το μέσο βαθμό στην Έκθεση των αγοριών των Λυκείων του δείγματος, με εξαίρεση τα αγόρια που απεφοίτησαν από τα δύο λύκεια του Κολεγίου Αθηνών, αυτός βρίσκεται ότι είναι σχεδόν ο ίδιος (48,44) με το μέσο βαθμό των κοριτσιών (48,5). Το αποτέλεσμα αυτό επισημαίνει ότι η στατιστικά σημαντική βαθμολογική υπεροχή στην Έκθεση, των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια του δείγματός μας, οφείλεται μόνον στα αγόρια που φοιτούσαν στα λύκεια του Κολεγίου Αθηνών.

Μαθηματικά: Η διαφορά $\bar{X}_{αγ} - \bar{X}_{κορ} = 51,9 - 46,44 = 5,46$ υπολογίζεται ότι είναι στατιστικώς σημαντική και μάλιστα σε επίπεδο πιθανότητας 0,001. Αν όμως από το σύνολο των αγοριών του πίνακα 4 αφαιρέσουμε τα αγόρια - τελειόφοιτους του Κολεγίου Αθηνών, τότε ο μέσος βαθμός των υπόλοιπων αγοριών μικραίνει και γίνεται 47,4. Η διαφορά τώρα (47,4 - 46,44) υπολογίζεται ότι είναι μη σημαντική στατιστικώς.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμολογίας αγοριών και κοριτσιών στην έκθεση, τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία και στο απολυτήριο λυκείου.

Μάθημα	Αγόρια (N = 294)		Κορίτσια (N = 168)	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Έκθεση	50,83	10,05	46,53	9,77
Μαθηματικά	51,90	9,85	46,44	9,32
Φυσική	52,15	9,37	40,71	6,90
Χημεία	51,70	9,58	42,77	8,49
Απολυτήριο λυκείου	51,40	10,58	48,33	9,72

Φυσική - Χημεία: Η διαφορά στους βαθμούς και για τα δύο μαθήματα (Φυσική - Χημεία), μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο δείγμα μας, παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα και μάλιστα σε επίπεδο 0,001. Τη στατιστική σημαντικότητα στη διαφορά των βαθμών την «προκαλούν» τα αγόρια του 3ετούς και 4ετούς Λυκείου του Κολεγίου Αθηνών.

Αν υπολογίσουμε τους μέσους βαθμούς στη Φυσική - Χημεία για τα λοιπά αγόρια του δείγματος, δηλαδή, αφού εξαιρεθούν τα αγόρια του Κολεγίου, τότε οι μέσοι βαθμοί «κατεβαίνουν», για τη Φ/Χ, σε 45,7/46,76 αντιστοίχως. Ακόμη και τώρα οι διαφορές (45,7 - 40,71) και (46,76 - 42,77), παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα υπέρ των αγοριών, αλλάζει όμως το επίπεδο πιθανότητας για το οποίο η κάθε διαφορά είναι σημαντική. Συγκεκριμένα, η διαφορά που αφορά τη Φυσική, δηλαδή (45,7 - 40,71), είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01, ενώ η διαφορά που αφορά τη Χημεία (46,76 - 42,77) είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05.

Αντιλήψεις των τελειόφοιτων του Λυκείου για την αγορά εργασίας

Για να διαγνωσθούν οι αντιλήψεις των τελειόφοιτων των Γενικών Λυκείων ως προς την αγορά εργασίας, στο 1ο ερωτηματολόγιο της έρευνας (δηλαδή το πριν από την αποφοίτηση από το Λύκειο) περιλήφθηκαν και σχετικές ερωτήσεις, που σκοπό είχαν να συλλέξουν απαντήσεις δηλωτικές των αντιλήψεων - απόψεων των μαθητών/τριών του Λυκείου, λίγο πριν από την αποφοίτησή τους από αυτό, για εργασιακά - επαγγελματικά θέματα.

Δυο σχετικές ερωτήσεις με την παραπάνω θεώρηση των πραγμάτων ήταν οι εξής:

- i. Ποιο νομίζεις ότι θα είναι το μηνιαίο εισόδημά σου όταν εργασθείς αμέσως μετά το Λύκειο;
- ii. Ποιο νομίζεις ότι θα ήταν το μηνιαίο εισόδημά σου αν συνέχιζες τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και εργαζόσουν μετά το τέλος των σπουδών σου;

Οι απαντήσεις των τελειόφοιτων ήταν πολύ συνεπείς με την τρέχουσα πραγματικότητα, όσον αφορά την πρώτη ερώτηση για μια ανάλυση των προοπτικών απασχόλησης για όσους παραμένουν μόνο με το απολυτήριο του Λυκείου, βλ. Gedeon & Psacharopoulos, 1982).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, η μεγαλύτερη διαφορά στη μεταβλητή αναμενόμενο μηνιαίο εισόδημα, για τις δύο χρονικές περιόδους που προαναφέραμε, παρουσιάζεται όταν συγκρίνουμε τις αναμενόμενες αποδοχές κατά φύλο. Τα κορίτσια αναμένουν να κερδίσουν σημαντικά λιγότερα απ' ό,τι τα αγόρια. Για μια ανάλυση γης παρουσιαζόμενης διαφοράς στις απολαβές κατά φύλο στην Ελλάδα, βλ. Kanellouropoulos (1982) και Psacharopoulos (1983).

Πίνακας 5. Ύψος αναμενόμενου εισοδήματος και οικονομικής αποδοτικότητας των σπουδών ως προς διάφορα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Αναμενόμενο εισόδημα	Φύλο		Είδος Λυκείου			
	Αγόρια	Κορίτσια	Επιλεκτικό	Μη επιλεκτικό	Ιδιωτικό	Δημόσιο
Με απολυτήριο Λυκείου	36.491	30.218	35.667	33.057	35.449	33.132
Με πτυχίο των επιδιωκόμενων μεταλυκειακών σπουδών	109.950	52.394	119.844	65.406	115.796	66.252
Αναμενόμενη οικονομική αποδοτικότητα από τις σπουδές	18,8%	84,0%	19,3%	11,2%	18,6%	1,6%

Από τη δεύτερη στήλη του πίνακα 5, βλέπουμε ότι το αναμενόμενο εισόδημα μεταξύ αγοριών - κοριτσιών, εφόσον εργασθούν αμέσως μετά το Λύκειο, παρουσιάζει διαφορά της τάξεως του 17%. Αν ληφθεί υπόψη το «ειδικό βάρος» στο χαρακτηριστικό (μεταβλητή) «αγόρι» των τελειόφοιτων (αγοριών) του Κολεγίου Αθηνών - όπως κάναμε προηγουμένως και στη σύγκριση των βαθμών - περιορίζεται σημαντικά η παρατηρούμενη διαφορά. Αξίζει όμως να τονίσουμε ότι οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ τελειόφοιτων (ανεξάρτητα φύλου) επιλεκτικών - όχι επιλεκτικών και ιδιωτικών - δημοσίων Λυκείων είναι της τάξεως του 7,3% και 6,5%, αντιστοίχως.

Η Τρίτη στήλη του πίνακα 5, που παρουσιάζει αριθμητικά τις αναμενόμενες μηνιαίες απολαβές μετά τη λήξη των επιδιωκόμενων μεταλυκειακών σπουδών, καθώς επίσης και η 4η στήλη του ίδιου πίνακα, που παρουσιάζει ποσοστιαία (%) την αναμενόμενη οικονομική αποδοτικότητα από τις σπουδές, εμφανίζουν αρκετά εντονότερες διαφορές απ' ό,τι η δεύτερη στήλη. Έτσι, βλέπουμε ότι τα αγόρια που δείγματός μας αναμένουν να έχουν υπερδιπλάσια οικονομική αποδοτικότητα από τις σπουδές απ' ό,τι τα κορίτσια, δηλαδή 18,3% και 8,4%, αντιστοίχως. Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις ποσοστών, αλλά σε μικρότερη κλίμακα απ' ότι παρουσιάστηκε μεταξύ αγοριών - κοριτσιών, υπάρχουν μεταξύ τελειόφοιτων που φοιτούσαν σε επιλεκτικά Λύκεια (19,3%), σε σχέση με αυτούς που φοιτούσαν σε μη επιλεκτικά Λύκεια (11,2%) και μεταξύ τελειόφοιτων ιδιωτικών Λυκείων (18,6%) έναντι αυτών που τελείωναν τα δημόσια Λύκεια (11,6%).

Επίλογος

Παρουσιάσαμε, σε ό,τι προηγήθηκε, βαθμολογικές συγκρίσεις μεταξύ αγοριών - κοριτσιών τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων. Επίσης συγκριτικά αναφερθήκαμε στις αναμενόμενες από τους τελειόφοιτους μηνιαίες αποδοχές: i) μετά το τέλος του Λυκείου, και ii) μετά το τέλος των επιδιωκόμενων μεταλυκειακών σπουδών. Τα στοιχεία μας δείχνουν μια θετική διαφοροποίηση όσον αφορά τους βαθμούς και τις αναμενόμενες αποδοχές των αγοριών του δείγματός μας, έναντι των κοριτσιών. Παρά το «ειδικό βάρος» που έχουν, στη δομή του πληθυσμού των αγοριών στο δείγμα μας, οι τελειόφοιτοι (μόνον αγόρια) του Κολεγίου Αθηνών, στα tests και στη Φυσική/Χημεία παρατηρείται ένα «προβάδισμα» επιδόσεων των αγοριών τελειόφοιτων, αφού εξαιρεθούν οι του Κολεγίου, έναντι των κοριτσιών. Αν συμπεριληφθούν και οι μαθητές του Κολεγίου, τότε η βαθμολογική υπεροχή των αγοριών διατηρείται σε όλες τις συγκρίσεις των διαφόρων ειδών εξετάσεων που κάναμε.

Η προσπάθεια ερμηνείας των διαπιστωμένων διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, είτε στις επιδόσεις, είτε στις επαγγελματικές επιδιώξεις τους, δεν είναι πάντα εύκολη, ούτε τυγχάνει όλες τις φορές γενικής αποδοχής. Στην προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών παίρνονται συνήθως υπόψη και οι βιολογικοί παράγοντες, καθώς και οι κοινωνικοοικονομικοί και πολιτισμικοί, που δημιουργούν έτσι τα διάφορα εκπαιδευτικά/επαγγελματικά στερεότυπα των δύο φύλων.

Με την εισήγησή μας προσπαθήσαμε να ρίξουμε λίγο «ποσοτικό» φως, με σχετικώς πρόσφατα στοιχεία, στο θέμα της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής διαφορετικότητας ή ομοιότητας που παρατηρήσαμε μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τελείωναν Γενικά Λύκεια το 1985 στην περιοχή των Αθηνών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ A-levels ή Advanced levels: είναι εξετάσεις που δίνουν οι Βρετανοί μαθητές στην ηλικία των 18 ετών και αποτελούν τα κυριότερα κριτήρια για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. (1989). *Sex - Related Differences on Objective Tests Among Undergraduates*. Educational Studies in Mathematics, 2(2): 165 - 177.
- Cockcroft, W. (1982). *Mathematics Counts*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Gedeon, S. & Psacharopoulos, G. (1982). *Unemployment Education and Self - Selection: The Case of Band Entrance Examination*. European Journal of

- Education, 17: 81 - 86.
- Hyde, J. et al. (1990). *Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta - Analysis*. Psychological Bulletin, 107(2): 139 - 155.
- Kanellopoulos, C.N. (1982). *Male - Female Pay Differentials in Greece*. Greek Economic Review, 4: 222 - 241.
- Κασσωτάκης, Μ. (1987 - 1989). *Η Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τα Προβλήματα της*, τ. 1 - 3. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή - Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών.
- Κωστάκη, Α. (1984). *Πορίσματα από μία Ανάλυση των Επιτυχιών στις Εισιτήριες Εξετάσεις Λυκείου (1981)*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Παπάς, Γ. (1990). *Παράγοντες που Διαμορφώνουν τις Εκπαιδευτικές - Επαγγελματικές Επιδιώξεις των Απόφοιτων του Λυκείου*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Οικονομικών Επιστημών (αδημοσίευτη διδ. Διατριβή).
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα.
- Πλιάτσικας, Δ. (1990). *Η Επίδραση του Φύλου στην Επιλογή των Μαθημάτων και την Επίδοση*. Λόγος και Πράξη: τ. 41: 57 - 70.
- Poole, M. & Beswick, D. (1989). *Girls' Expectations*, στο Leder G. & Sampson, S., "Educating Girls". London: Kien & Unwin.
- Psacharopoulos, G. (1983). *Sex Discrimination in the Greek Labor Market*. Modern Greek Studies, 1(2): 339 - 357.

Θεματική 1.2.3. Ταυτότητες φύλου, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και επιλογές ζωής.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2003). Επιλογές και προσδοκίες εφήβων για την ενήλικη ζωή και ο παράγοντας φύλο, στο Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Επιλογές και Προσδοκίες Εφήβων για την Ενήλικη Ζωή και ο Παράγοντας Φύλο

Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Σε αυτή την ενότητα θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο τα νεαρά άτομα σχεδιάζουν το μέλλον τους και οι σκέψεις που κάνουν σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και την προσωπική τους ζωή. Οι προσδοκίες και οι επιλογές τους είναι επηρεασμένες από τον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι δομούν την ταυτότητα του φύλου τους και, εκτός από το ότι μας παρέχουν πληροφορίες για τους μηχανισμούς μετάβασης από την εφηβεία στην ενηλικίωση, μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται την εμπειρία του ανδρισμού ή της θηλυκότητας.

Έχει ήδη τονισθεί σε προηγούμενα κεφάλαια αυτής της μελέτης η μεγάλη αντίφαση που κυριαρχεί στις ζωές των σύγχρονων γυναικών στην Ελλάδα και αλλού, σε σχέση με το σχεδιασμό και τον προσανατολισμό της ενήλικης ζωής, καθώς είναι φανερό ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν έφερε αντίστοιχη βελτίωση στην οικονομική και επαγγελματική τους κατάσταση και στην προσωπική τους ελευθερία. Η φεμινιστική έρευνα ασχολήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 80 διεξοδικά με τις διαδικασίες μετάβασης των νέων γυναικών από το σχολείο στην αγορά εργασίας, μελετώντας τις επαγγελματικές τους επιλογές. Ιδιαίτερα σημαντικές κρίθηκαν οι παρεμβάσεις στο θεσμό του σχολείου, που θα έφερναν τα κορίτσια στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα τα ωθούσαν σε επιλογές που δεν θα ήταν στερεότυπες ως προς το φύλο τους (Chisholm 1990). Σήμερα ξέρουμε πλέον ότι αυτό δεν είναι αρκετό και ότι η πορεία προς την ισότητα πρέπει απαραίτητα να συμπεριλαμβάνει την κατανόηση των διαδικασιών που διέπουν τόσο τις ανδρικές, όσο και τις γυναικείες αποφάσεις. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάζουμε πιο κάτω, στόχο έχουν να δείξουν ακριβώς αυτή την οπτική.

Οι έρευνες από τις οποίες προέρχονται τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό φαίνονται στον πίνακα 8.1.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής, λοιπόν, και σε μια από τις πρώτες έρευνες που εκπονήθηκαν στην Ελλάδα (τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 80), έγινε προσπάθεια να εξετασθούν τόσο η διαμόρφωση της εικόνας για τον κόσμο της εργασίας σε εφήβους και των δύο φύλων, όσο και οι επαγγελματικές τους επιλογές (Deliyanni & Ziogou 1995). Πήραν μέρος 254 κορίτσια και 267 αγόρια, μαθητές και μαθήτριες σχολείων από την κεντρική, δυτική και ανατολική Θεσσαλονίκη. Από τους εφήβους ζητήθηκε να σκεφτούν και να καταγράψουν τα δέκα πρώτα επαγγέλματα που τους έρχονταν στο νου

και να δηλώσουν το μελλοντικό επάγγελμα που επιθυμούσαν να ασκήσουν στο μέλλον, καθώς και τους λόγους αυτής της επιλογής. Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν:

Πίνακας 8.1. Έρευνες για τις Προσδοκίες και τις Επαγγελματικές Επιλογές των Εφήβων

Συγγραφέας /είς	Χρονο-λογία	Τίτλος	Είδος έρευνας	Δείγμα
Κ. Deliyianni-Kouimtzi & R. Ziogou	1995	Gendered Youth Transition in Northern Greece: between tradition and modernity through education	Εμπειρική έρευνα	521 μαθητές και μαθήτριες από σχολεία της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης
Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ.	1997	Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών	Εμπειρική έρευνα	1585 μαθητές/τριες Α΄ και Γ΄ Λυκείου, 786 μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου, 1143 μαθητές/τριες Δημοτικών σχολείων της Ρόδου
Γιαννακοπούλου, Ε.	1997	Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης	Εμπειρική έρευνα	230 μαθητές/τριες Β΄ και Γ΄ Τεχνικών - Επαγγελματικών Λυκείων της Αθήνας
Μπουρνούδη, Ε. και Ψάλτη, Α.	1997	Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου	Εμπειρική έρευνα	328 μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου από σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης
Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ.	1997	Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού	Έρευνα επισκόπησης	

Συγγραφέας /είς	Χρονο-λογία	Τίτλος	Είδος έρευνας	Δείγμα
Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Σακκά Δ.	1998	Ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία	Εμπειρική έρευνα	Μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου, Α΄ και Β΄ Λυκείου τεσσάρων σχολείων της Θεσ/νίκης, και 17 εκπαιδευτικοί
Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., Συγκολλίτου, Ε.	2000	Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής	Εμπειρική έρευνα	1110 μαθητές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων όλης της Ελλάδος
Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή	2002	Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στην εφηβεία και επιλογές ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων	Εμπειρική έρευνα	300 μαθητές και μαθήτριες 16-17 ετών από 4 διαφορετικά σχολεία της περιοχής Θεσ/νίκης

- τη διαμόρφωση μιας παραδοσιακής εικόνας της αγοράς εργασίας από αγόρια και κορίτσια. Πρόκειται για μια εικόνα που αντανακλά τόσο την τοπική αγορά εργασίας, την οποία οι έφηβοι γνωρίζουν από την καθημερινή τους ζωή, όσο και τις ισχύουσες κοινωνικές σχέσεις των φύλων στην ελληνική κοινωνία. Πρόκειται για την απεικόνιση μιας παραδοσιακά ανδρικής αγοράς εργασίας, όπου υπερισχύουν τα κλασικά υψηλού κύρους επαγγέλματα, ανδρική χειρωνακτική εργασία και τυπικές γυναικείες μορφές απασχόλησης.
- Παραδοσιακές επαγγελματικές επιλογές εκ μέρους των αγοριών, που φάνηκαν προσκολλημένα στις ισχύουσες κατά την αρχή της δεκαετίας του 90 δομές απασχόλησης
- Αντιφάσεις και συγκρούσεις στο σχεδιασμό του επαγγελματικού μέλλοντος εκ μέρους των κοριτσιών. Οι μαθήτριες έδειξαν να παραπαίουν ανάμεσα στην αντίσταση και στην προσαρμογή, καθώς επιχειρούν να ελέγξουν τις διαδικασίες μετάβασής τους από το σχολείο στο επάγγελμα.

Έτσι, από τη μια συμμετέχουν με επιτυχία στην εκπαίδευση επιδεικνύοντας υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, πράγμα που, την εποχή της έρευνας, ερμηνεύθηκε ως αντίσταση στις υπάρχουσες διακρίσεις των φύλων και την αναπαραγωγή της ανισότητας. Από την άλλη φάνηκαν να προχωρούν στις επαγγελματικές τους επιλογές με τρόπο που έδειχνε προσαρμογή στις υπάρχουσες παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους και τον προορισμό ανδρών και γυναικών.

Μια δεκαετία, περίπου, αργότερα οι έφηβοι των τεσσάρων σχολείων της Θεσσαλονίκης που πήραν μέρος στο πρόγραμμα «Αριάδνη - Ανδρικές Ταυτότητες στην εφηβεία» (Δεληγιάννη και Σακκά, 1998) έγραψαν εκθέσεις με θέμα πώς φαντάζονται τον εαυτό τους σε ηλικία 25 ετών, με στόχο να διερευνηθούν οι διαδικασίες μετάβασής τους από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή. Η ανάλυση των δεδομένων εμφανίζει διαφορές στους στόχους των αγοριών και των κοριτσιών, όσον αφορά τις επιλογές και τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Έτσι, τα αγόρια εμφανίζονται να κατασκευάζουν μια ηγεμονική ανδρική ταυτότητα μέσα από τις προσδοκίες τους για οικονομική και επαγγελματική εξασφάλιση, ενώ τα κορίτσια μια χειραφετημένη γυναικεία ταυτότητα, μέσα από τις επιδιώξεις τους για οικονομική ανεξαρτησία κι αλλαγή.

Πιο αναλυτικά, (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 2002), από τα κείμενα των αγοριών γίνεται αντιληπτό ότι οι έφηβοι αυτοί βλέπουν τους εαυτούς τους ως μελλοντικούς συζύγους-κουβαλητές. Αυτή η προοπτική τους ωθεί να σχεδιάζουν το μέλλον τους έχοντας στο μυαλό τους την οικονομική και επαγγελματική εξασφάλιση, στόχοι οι οποίοι συνδέονται άμεσα με το ρόλο του άνδρα που έχει την ευθύνη να εξασφαλίσει τον επιούσιο της οικογένειας. Πρόκειται για ένα ρόλο που αποτελεί αδιαμφισβήτητο συστατικό της ανδρικής ταυτότητας.

Βέβαια, παρατηρούνται διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια από τα διαφορετικά σχολεία και διαφορετικό οικογενειακό υπόβαθρο σκοπεύουν να πραγματοποιήσουν αυτούς τους στόχους. Τα αγόρια από το Πειραματικό σχολείο (σχολείο υψηλών επιδόσεων, οι μαθητές και οι μαθήτριες του οποίου προέρχονται κατά κανόνα από γονείς μορφωμένους, που ασκούν μεσαίου και υψηλού κύρους επαγγέλματα) θεωρούν ότι η επαγγελματική και οικονομική εξασφάλιση επιτυγχάνεται από ένα επάγγελμα υψηλού επιπέδου, στο οποίο θα έχουν πρόσβαση, αν είναι ακαδημαϊκά προσανατολισμένα. Τα αγόρια από το ιδιωτικό σχολείο (με γονείς μεσαίας μόρφωσης και υψηλό οικονομικό επίπεδο) στην πλειοψηφία τους θεωρούν το μέλλον τους εξασφαλισμένο λόγω της οικογενειακής επιχείρησης ή του επαγγέλματος του πατέρα τους, το οποίο θα ακολουθήσουν. Οι σπουδές αντιμετωπίζονται ως συμπλήρωμα της γενική μόρφωσης και όχι

αναγκαία ως απαραίτητες. Για τα αγόρια του σχολείου της εργατική περιοχής (στο οποίο φοιτούν παιδιά χαμηλότερων επιδόσεων, με γονείς που είναι στην πλειοψηφία τους χαμηλόμισθοι υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες και εργάτες) οι ανώτατες σπουδές θεωρούνται πολυτέλεια. Γνωρίζοντας την πραγματικότητα της οικονομικής ύφεσης και ανεργίας καταφεύγουν στο χειρωνακτικό συνήθως επάγγελμα του πατέρα τους ή σε κάτι ανάλογο. Τα αγόρια του σχολείου της αγροτικής περιοχής (που έχουν γονείς αγρότες και εμφανίζουν γενικά χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις) θεωρούν τις σπουδές άχρηστες. Η εργασία στα χωράφια τους προσφέρει ως ένα βαθμό ένα εξασφαλισμένο επαγγελματικό μέλλον, χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αγόρια με ακαδημαϊκούς προσανατολισμούς και στο σχολείο αυτό.

Τα κορίτσια, από την άλλη μεριά, δεν είναι επιφορτισμένα κοινωνικά με την ευθύνη του προσπορισμού των αναγκών προς το ζην, γεγονός που του επιτρέπει να σχεδιάζουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές με μια ρομαντική και ιδεαλιστική διάθεση. Η οικονομική ανεξαρτησία και μια επιθυμία για αλλαγή στις παραδοσιακές συνθήκες ζωής των γυναικών είναι οι λέξεις κλειδιά που συναντά κανείς στις εκθέσεις τους. Σχεδόν όλες οι μαθήτριες που πήραν μέρος στη συγγραφή των εκθέσεων έχουν πρωταρχικό στόχο να αποφύγουν το ρόλο της νοικοκυράς, και αυτό θεωρούν ότι θα το επιτύχουν με ένα ικανοποιητικό επάγγελμα, το οποίο θα προσφέρει ενδιαφέρουσες συνθήκες εργασίας και στο οποίο θα έχουν πρόσβαση κυρίως μετά από κάποιες σπουδές. Σε γενικές γραμμές επιδιώκουν υπαλληλικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα γραφείου. Πιο συγκεκριμένα:

Τα κορίτσια από το Πειραματικό σχολείο είναι ακαδημαϊκά προσανατολισμένα και σχεδιάζουν καριέρες υψηλού κύρους απορρίπτοντας τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο. Τα κορίτσια του ιδιωτικού σχολείου ονειρεύονται την οικονομική ανεξαρτησία μέσα από ένα επάγγελμα στα πλαίσια του γάμου και της δημιουργίας οικογένειας. Τα κορίτσια της εργατικής περιοχής έχουν στόχο να αποφύγουν τη χειρωνακτική εργασία και το ρόλο της νοικοκυράς στοχεύοντας στον τομέα των υπηρεσιών, σε υπαλληλική θέση ή σε παραδοσιακά γυναικείο επάγγελμα. Τα κορίτσια του αγροτικού σχολείου, τέλος, έχουν ως βασική επιδίωξη να φύγουν από το χωριό και να κατοικήσουν σε αστική περιοχή. Οι σπουδές μετά το λύκειο και ένα επάγγελμα φαίνεται ότι είναι τα μέσα που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν το στόχο τους.

Συνοψίζοντας, οι επιλογές των αγοριών αντικατοπτρίζουν μια ρεαλιστική αντιμετώπιση της πραγματικότητας και τη δόμηση μιας ανδρικής ταυτότητας που αντανακλά τον άνδρα εργαζόμενο με όλα τα κλασικά παραδοσιακά χαρακτηριστικά. Οι επιλογές των κοριτσιών αντικατοπτρίζουν τη δόμηση μιας γυναικείας

ταυτότητας, η οποία, αν και συνδυάζει παραδοσιακά και νέα χαρακτηριστικά, αντανακλά μια χειραφετημένη αντίληψη για τον προορισμό των γυναικών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 2002).

Περίπου την ίδια εποχή, η Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1997) σε έρευνα με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου που παίζει το φύλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών χρησιμοποίησε ένα μεγάλο δείγμα, το οποίο περιλαμβάνει 786 μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου και 1585 μαθητές της Α΄ και Γ΄ Λυκείου από σχολεία της Ρόδου. Βασικό ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές αφορούσε την πρόθεση τους για συνέχιση των σπουδών και μετά το Λύκειο.

Πίνακας 8.2. Πρόθεση για σπουδές κατά φύλο και εκπαιδευτική βαθμίδα (Πηγή: Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997)

Επιθυμεί σπουδές	ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΛΥΚΕΙΟ	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
Ναι	67%	49%	87%	73%
Όχι	9%	21%	13%	27%
Αναποφάσιστοι/ες	24%	30%	-	-
Σύνολο (N)	480	459	799	757

Όπως προκύπτει από το σύνολο των στοιχείων, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των δύο φύλων προσανατολίζεται προς τη συνέχιση των σπουδών στην Ανώτερη ή Ανώτατη εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, παρατηρώντας προσεκτικότερα τον Πίνακα 8.2, διαφαίνεται μια έντονη διαφοροποίηση ως προς το φύλο. Περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο επιθυμούν να σπουδάσουν. Ιδίως στο Γυμνάσιο η διαφορά είναι μεγάλη, αφού το 21% των αγοριών δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν να σπουδάσουν, ενώ μόνο το 9% των κοριτσιών δηλώνουν αντίστοιχη επιθυμία. Στον Πίνακα 8.3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «τι θέλεις να σπουδάσεις».

Πίνακας 7.3. Κλάδος σπουδών που επιθυμεί να ακολουθήσει κατά φύλο και εκπαιδευτική βαθμίδα (Πηγή: Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997)

Φύλο	Θα βρω δουλειά	Θα σπουδάσω	Θα πάω σε τεχνική επαγγελματική σχολή	Θα εξασκηθώ κοντά σε επαγγελματία
Αγόρια	64.9	35.2	67.2	91.4
Κορίτσια	35.1	64.8	32.8	8.6

Όσον αφορά τις κατηγορίες των επαγγελματιών που επέλεξαν οι μαθητές και οι μαθήτριες, παρατηρούμε τα παρακάτω στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8.5. Επαγγέλματα που επιλέγουν τα νεαρά άτομα ως προς το φύλο (Πηγή: Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997)

Κατηγορίες επαγγελματιών	Κορίτσια	Αγόρια
Ελεύθερα επαγγέλματα με επιστημονική μόρφωση (π.χ. γιατρός, δικηγόρος)	21.4	10.0
Υπάλληλοι - Επιστήμονες (π.χ. χημικός, οικονομολόγος)	20.0	16.5
Υπάλληλοι απλοί (π.χ. ιδιωτ. υπάλληλος, ταχυδρόμος, αστυνομικός)	20.7	15.3
Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων	14.3	1.8
Ειδικευμένοι τεχνίτες	1.4	41.8
Παροχή φροντίδας (μαία, νοσοκόμα, βρεφονηπιοκόμος)	10.0	0.0
Μόδα, σπίνι και ομορφιά (αισθητικός, μοντελίστ, μοντέλο, διακοσμήτρια)	9.3	1.2

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.5, τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια επιλέγουν επαγγέλματα που προϋποθέτουν πανεπιστημιακή μόρφωση, δηλαδή ελεύθερα επαγγέλματα και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών και μόδας-αισθητικής επιλέγονται αποκλειστικά από τις μαθήτριες, ενώ το επάγγελμα του τεχνίτη συγκεντρώνει την προτίμηση μεγάλου ποσοστού αγοριών και μόνο. Τα υπαλληλικά επαγγέλματα επιλέγονται εξίσου και από τα δύο φύλα. Σε συμπληρωματική ερώτηση για τους λόγους που επιλέγουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια κατευθύνονται προς ένα επάγγελμα γιατί τους αρέσει ή αγαπούν το αντικείμενο ενασχόλησης. Αντίθετα, τα αγόρια ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ασφάλεια και τα κέρδη που θα τους αποφέρει. (Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997) Όπως είδαμε και σε προηγούμενη έρευνα (Δεληγιάννη και Σακκά, 1998), έτσι και εδώ φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν μια ρεαλιστική στάση προς την αγορά εργασίας, ενώ τα κορίτσια εκφράζουν μια ρομαντική διάθεση ως προς τις σπουδές και το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Τα αποτελέσματα αποκτούν επιπλέον σημασία, όταν τα συσχετίσει κανείς με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των συγκεκριμένων νεαρών ατόμων. Έτσι, γίνεται σαφές ότι το επάγγελμα των γονιών επηρεάζει πολύ περισσότερο τις προσδοκίες των αγοριών, παρά των κοριτσιών, οδηγώντας τα σε ακαδημαϊκές και επαγγελματικές αποφάσεις που έχουν στόχο την οικονομική εξασφάλιση (φοίτηση σε τεχνικές σχολές και απασχόληση σε ειδικευμένα τεχνικά επαγγέλματα). Σε συμφωνία και με άλλες, επόμενες χρονολογικά, έρευνες (Δε-

ληγιάννη-Κουϊμτζή 2002), τα συγκεκριμένα ευρήματα αποκαλύπτουν τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των αγοριών και τη στάση τους απέναντι στις σπουδές και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, μια σχέση που δεν επηρεάζει, από ό,τι φαίνεται, τις επιλογές των κοριτσιών στον ίδιο βαθμό.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα της Γιαννακοπούλου (1997), στην οποία πήραν μέρος 230 μαθητές/τριες Λυκείων της Αθήνας και εξετάζονται τα αξιολογικά κριτήρια με βάση τα οποία αγόρια και κορίτσια επιλέγουν το μελλοντικό τους επάγγελμα. Ως βασικό χαρακτηριστικό του μελλοντικού τους επαγγέλματος τα περισσότερα κορίτσια αναφέρουν την κοινωνική καταξίωση. Έπειτα επιλέγουν την ατομική ευχαρίστηση, τη σταθερότητα και την ασφάλεια που το επάγγελμα προσφέρει και, τέλος, λιγότερες μαθήτριες επιλέγουν ως σημαντικότερο χαρακτηριστικό την αμοιβή. Τα αγόρια προβάλλουν πρωταρχικά την αμοιβή, αλλά δίνουν σημασία και στην ατομική ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον, καθώς και στη σταθερότητα και την ασφάλεια. Επίσης, τα αγόρια δίνουν προτεραιότητα στο ελεύθερο επάγγελμα σε σχέση με τη μισθωτή εργασία, ενώ τα κορίτσια τα αξιολογούν το ίδιο.

Η επίδραση διαφόρων παραγόντων στις επαγγελματικές επιλογές των νεαρών ατόμων και των δύο φύλων υπήρξε ένα θέμα που απασχόλησε τους ειδικούς επιστήμονες. Έτσι, η Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1997) εξετάζοντας το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων δίνει αξιοσημείωτα στοιχεία που προέρχονται από σχετικές έρευνες, τα οποία υπογραμμίζουν μια παραδοσιακή τάση στις επιλογές των μαθητών και μαθητριών. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, οι προτιμήσεις των κοριτσιών όσον αφορά τους επαγγελματικούς κλάδους που απαιτούν σπουδές στα Α.Ε.Ι. στρέφονται κυρίως προς θεωρητικές ειδικότητες και, κυρίως, σε σχολές που οδηγούν στο επάγγελμα της εκπαιδευτικού (νηπιαγωγός, δασκάλα, φιλόλογος, θεολόγος, καθηγήτρια ξένων γλωσσών). Αντίθετα, τα αγόρια προτιμούν τις ειδικότητες αναλυτή Η/Υ και γυμναστή, τις ειδικότητες του Πολυτεχνείου και των σχολών οικονομίας και Διοίκησης Επιχειρήσεων και τις στρατιωτικές ειδικότητες. Όσον αφορά σχολές των Τ.Ε.Ι., τα κορίτσια δείχνουν προτίμηση προς σχολές παροχής υπηρεσιών, στελεχών υγείας, μόδας και καλλωπισμού, ενώ τα αγόρια προς τεχνικές ειδικότητες. Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος επίσης διαφέρουν. Τα κορίτσια αναφέρουν ως λόγους επιλογής ενός επαγγέλματος την κοινωνική προσφορά, το ότι τους ταιριάζει και την αγάπη για το αντικείμενο (π.χ. αγάπη προς τα παιδιά). Τα αγόρια επιλέγουν ένα επάγγελμα με βάση το μισθό και τις ανάγκες στην αγορά εργασίας.

Η οικογένεια αποτελεί, από την άλλη, έναν επίσης σημαντικό παράγοντα που

επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές και τις επιλογές ζωής των νεαρών ατόμων, παρόλο που έχει διερευνηθεί ελάχιστα. Ειδικότερα, δεν έχουμε καθόλου έρευνες που να εξετάζουν τις προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους και τον τρόπο με τον οποίο το φύλο των παιδιών διαμορφώνει τις προσδοκίες αυτές. Οι Μαζηρίδου και Δεληγιάννη (2002) επιχειρούν να μελετήσουν αυτές τις δύο μεταβλητές. Στην έρευνα πήραν μέρος 184 πατέρες και 279 μητέρες εφήβων που φοιτούσαν σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής. Οι γονείς συμπλήρωσαν ημιδομημένο ερωτηματολόγιο και κλήθηκαν να καταγράψουν τις προσδοκίες τους για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και τις απόψεις τους για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, έτσι ώστε να προχωρήσουν τα παιδιά τους στη δημιουργία δικής τους οικογένειας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο του παιδιού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων για το μέλλον του (α) κυρίως σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων, όπου διαπιστώθηκαν διαφοροποιημένες προσδοκίες και στάσεις των γονιών για τα αγόρια και τα κορίτσια τους σε όλα τα θέματα που εξετάστηκαν, και (β) σε ό,τι αφορά τις προοπτικές γάμου και δημιουργίας οικογένειας, όπου οι γονείς είχαν διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με το φύλο των παιδιών τους, ανεξάρτητα από τη σύνθεση της οικογένειας.

Ειδικότερα, σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων διαπιστώθηκε ότι το φύλο του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των γονέων για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον του, τις στάσεις τους όσον αφορά στην κατάλληλη ηλικία γάμου και τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, για να προχωρήσει το παιδί τους στη δημιουργία οικογένειας, καθώς και τις απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές προσδοκίες του παιδιού. Αντίθετα, οι προσδοκίες των γονέων με παιδιά του ίδιου φύλου για τους γιους και τις κόρες τους διαφοροποιήθηκαν μόνο σε θέματα γάμου και οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στις οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων οι γονείς έχουν την τάση να επιλέγουν την προοπτική της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό για τα κορίτσια τους, να είναι πιο θετικοί στην προοπτική της τεχνικής εκπαίδευσης και της άσκησης ενός τεχνικού επαγγέλματος για τα αγόρια τους, και να πιστεύουν ότι και οι προτιμήσεις των παιδιών τους είναι ανάλογες. Αντίθετα, σε οικογένειες με παιδιά του ίδιου φύλου, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στις προσδοκίες των γονιών των αγοριών από αυτές των γονιών των κοριτσιών, παρά μόνο σε θέματα που αφορούν το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας. Οι συγγραφείς δίνουν έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην δόμηση των ταυτοτήτων φύλου στην εφηβεία και στην ενίσχυση του καταμερισμού των φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο.

Πέρα από τις επαγγελματικές επιλογές, όμως, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ερευνητικά ευρήματα που έχουν να κάνουν με τα σχέδια των εφήβων για γάμο και οικογένεια. Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1997), ο γάμος και η απόκτηση παιδιών αποτελεί στόχο σχεδόν όλων των μαθητών γυμνασίου και λυκείου, αλλά είναι κάτι που θα γίνει μετά το τέλος των σπουδών τους. Οι περισσότερες μαθήτριες θέλουν να παντρευτούν μέχρι τα 24 τους χρόνια και τα περισσότερα αγόρια μέχρι τα 30 τους χρόνια. Για μετά τα 30 αφήνουν το γάμο 2 στα 10 αγόρια, ενώ σχεδόν κανένα κορίτσι.

Η συγγραφέας, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, τονίζει ότι, παρά την έντονη επιθυμία τους να σπουδάσουν, τα κορίτσια προτιθενται να φτιάξουν οικογένεια σχετικά νωρίς στη ζωή τους. Αυτό πιθανώς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν γνωρίζουν τις δυσκολίες που συνεπάγεται ο συνδυασμός και η συνύπαρξη επαγγελματικών φιλοδοξιών και οικογενειακών ρόλων. Επομένως ο προσανατολισμός των νέων κοριτσιών σχετικά με τις επιλογές τους για το μέλλον είναι αρκετά ασαφής και ιδεαλιστικός (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997).

Στην έρευνα «Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής» εξετάστηκαν οι προσδοκίες των 1.110 εφήβων που συμμετείχαν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προβάλλουν τον εαυτό τους σε μια μελλοντική προοπτική μέσα στην οικογένεια, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εφήβων για το συνδυασμό επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ο εαυτός στο μέλλον για τα αγόρια προβάλλει κυρίως ως ένας συνδυασμός γονεϊκού και εργασιακού ρόλου, ενώ για τα κορίτσια κυρίως ως μια προσδοκία για ισότιμη κατανομή ρόλων και ευθυνών (Πίνακας 8.6). Εκείνο που είναι ενδιαφέρον να σχολιαστεί είναι το μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών από ό,τι κοριτσιών που βλέπει τον εαυτό του στο μέλλον υπό μια προοπτική παραδοσιακής οργάνωσης της οικογένειας και τυπικού καταμερισμού των ρόλων ως προς το φύλο (44,2% και 9,1% αντίστοιχα), ενώ αντίθετα, από την άλλη, το σημαντικά μικρότερο ποσοστό αγοριών που δίνει έμφαση στην εργασία της συζύγου (30,1% και 56,0% αντίστοιχα για αγόρια και κορίτσια). Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων επισημαίνεται η αναπαραγωγή παραδοσιακών προτύπων ως προς το πώς βλέπουν αγόρια και κορίτσια τον εαυτό τους στο μέλλον, αλλά και το ευοίωνο, ωστόσο, εύρημα ότι μεγάλο ποσοστό τόσο αγοριών, όσο και κοριτσιών προβάλλει τον εαυτό του στο μέλλον υπό μια ισότιμη κατανομή ρόλων και ευθυνών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. 2000).

Πίνακας 8.6. Μελλοντικές προοπτικές αγοριών και κοριτσιών στην οικογένεια (Συμφωνών απόλυτα και συμφωνώ) (Πηγή: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. 2000)

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Προοπτική παραδοσιακής οργάνωσης της οικογένειας. Καταμερισμός των ρόλων ως προς το φύλο ⁽¹⁾	(189) 44,2	(53) 9,1	(242) 24,0
Άρνηση γάμου και παιδιών ⁽²⁾	(49) 12,1	(25) 4,4	(74) 7,7
Προοπτική εναλλακτικής οργάνωσης της οικογένειας. Ανατροπή των παραδοσιακών ρόλων ως προς το φύλο ⁽³⁾	(42) 10,1	(23) 4,0	(65) 6,6
Ισότιμη κατανομή ρόλων και ευθυνών ⁽⁴⁾	(263) 62,5	(427) 75,0	(690) 69,7
Έμφαση στην εργασία του/της συζύγου ⁽⁵⁾	(135) 30,1	(329) 56,0	(464) 44,8
Γάμος ⁽⁶⁾	(348) 78,7	(505) 84,3	(853) 81,9
Απόκτηση παιδιών ⁽⁷⁾	(111) 24,6	(154) 25,5	(265) 25,1
Συνδυασμός γονεϊκού και εργασιακού ρόλου ⁽⁸⁾	(356) 80,9	(424) 71,0	(780) 75,2
Παραδοσιακή κατανομή του ελεύθερου χρόνου ως προς το φύλο ⁽⁹⁾	(221) 50,6	(324) 54,9	(545) 53,1

(1) $\chi^2=229.23$, $p<0$ (2) $\chi^2=24.7$, $p<0$ (3) $\chi^2=14.3$, $p<0.0008$ (4) $\chi^2=23.62$, $p<0$
 (5) $\chi^2=98.35$, $p<0$ (6) $\chi^2= 5.36$, $p<0.06$ (7) $\chi^2= 0.11$, $p< 0.94$ (8) $\chi^2= 15.38$, $p<0.0005$ (9)
 $\chi^2= 3.11$. $p<0.2101$

Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε μια γενικά θετική στάση απέναντι στο γάμο και την απόκτηση παιδιών και μια προτίμηση για ισότιμη κατανομή της οικιακής εργασίας στο πλαίσιο, όμως, παραδοσιακών σχέσεων των φύλων και τυπικού καταμερισμού των ρόλων ανδρών και γυναικών. Η εικόνα του άνδρα στην οικογένεια του μέλλοντος διαγράφεται με πολύ μεγαλύτερη σαφήνεια, καθώς φαίνεται ότι διατηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά του παραδοσιακού του ρόλου ως κουβαλητή. Διαπιστώθηκαν, τέλος, διαφορές σε αρκετές από τις απόψεις των αγοριών και των κοριτσιών, ως προς τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν τη μελλοντική τους οικογένεια. Και εδώ φάνηκε ότι στο σχεδιασμό αυτό, τα αγόρια είναι επηρεασμένα από πολύ πιο παραδοσιακές αξίες από ότι τα κορίτσια, καθώς δεν απορρίπτουν τις τυπικές ως προς το φύλο οικογενειακές δομές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά 2000).

Όπως φάνηκε από την παραπάνω παρουσίαση, οι διαφορετικές ταυτότητες που διαμορφώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια συνδέονται με διαφορετικές επιλογές και προσδοκίες για το μέλλον και τις μελλοντικές προοπτικές της ενήλικης

ζωής. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παραπάνω έρευνες καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

-Τα αγόρια διαμορφώνουν μια ρεαλιστική άποψη για την εργασία συνειδητοποιώντας από νωρίς ότι είναι υπεύθυνοι για τη συντήρηση του εαυτού τους και της μελλοντικής τους οικογένειας. Σχεδιάζουν τη μελλοντική τους οικογένεια στα πλαίσια του παραδοσιακού καταμερισμού των ρόλων, τους οποίους αποδέχονται, αν και υποστηρίζουν την ισοτιμία. Χρησιμοποιούν περισσότερο το κριτήριο της οικονομικής και επαγγελματικής εξασφάλισης, όταν επιλέγουν ένα επάγγελμα, και δεν αρνούνται την τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση.

-Τα κορίτσια διαμορφώνουν μια ρομαντική αντίληψη για την εργασία, την οποία θεωρούν λιγότερο αναγκαία, καθώς διατηρούν την προσδοκία ενός συζύγου που θα τους εξασφαλίσει τα προς το ζην. Παρόλα αυτά, επιλέγουν σε μεγαλύτερη συχνότητα ακαδημαϊκές σπουδές υψηλού επιπέδου, διεκδικούν πρόσβαση σε όλο και μεγαλύτερο αριθμό επαγγελμάτων και χρησιμοποιούν περισσότερο το κριτήριο της προσωπικής ολοκλήρωσης στην επιλογή του επαγγέλματος, ενώ σχεδιάζουν τη μελλοντική τους οικογένεια αμφισβητώντας τον τυπικό καταμερισμό της οικιακής εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Chisholm, L.A. (1990). *Beyond occupational choices: a study of gendered transitions*. Doctoral Dissertation. Institute of Education: London.
- Deliyanni-Kouimtzi, K. & S. Ziogou (1995). Gendered youth transitions in Northern Greece: between tradition and modernity through education. Στο L. Chisholm, P. Buechner, H.H. Krueger & M. du Bois-Raymond (eds), *Growing up in Europe*. Berlin: De Gruyter.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2002). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων. Εισήγηση στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 17-18 Μαΐου.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (1998). *Αριάδνη: Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία*. Τελική Έκθεση. DG XXII, Brussels & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ., 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.
- Μαζηρίδου, Ε. και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2002, υπό έκδοση). Οι προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*, τόμος 5ος. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπουρνούδη, Ε. και Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Θεματική 1.2.4. Προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα

Προτεινόμενη βιβλιογραφία;

Φρόση, Λ. (2008). Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ισότητας των φύλων: ρεπερτόρια εκπαιδευτικών, Ανακοίνωση στο συνέδριο «Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Φύλο, εκπαίδευση και επιλογές», Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 15-18 Μαΐου 2008.

Ο Ρόλος του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση της Ισότητας των Φύλων: Ρεπερτόρια Εκπαιδευτικών

Λαμπρινή Φρόση

Εισαγωγή

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την ανισότητα των φύλων ως πρόβλημα που αφορά την εκπαίδευση, και πως τις περισσότερες φορές είναι εντελώς ανυποψίαστοι/ες για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα (Acker, 1988· Κανταρτζή, 1996· Plucker, 1996· Tsuroufli, 2002).

Η Riddell (1989) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, αλλά και με το κατά πόσο το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει μη παραδοσιακές επιλογές. Στόχος της, μεταξύ άλλων, ήταν να μελετήσει το αν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το διαφοροποιημένο κατά φύλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (διαφοροποιημένο, ουσιαστικά, λόγω των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιλογών αγοριών και κοριτσιών) σε ενδοσχολικούς ή εξωσχολικούς παράγοντες. Μέσα από τις αποδόσεις αυτές θέλησε να αποκαλύψει τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες, αλλά και τις ιδεολογίες των εκπαιδευτικών για τα φύλα ως παράγοντες προώθησης των ίσων ευκαιριών. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δώσανε έμφαση σε παράγοντες εξωσχολικούς, όπως οι διαφορετικές ικανότητες αγοριών και κοριτσιών, οι γονείς, οι ομάδες συνομηλίκων και η κοινωνικοποίηση κατά την πρώτη παιδική ηλικία, ενώ υποβάθμισαν το ρόλο που μπορεί να παίξει το σχολείο στην ανάσχεση των εξωσχολικών επιρροών. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι φορείς της ιδεολογίας του περιβαλλοντικού ντετερμινισμού. Εξάιρεση αποτελούν όσες από τις νεότερες εκπαιδευτικούς θεωρούν τους εαυτούς τους φεμινίστριες, και οι οποίες παρουσιάζονται πιο κριτικές απέναντι στην έκταση που μπορεί να έχει η επίδραση των εξωσχολικών παραγόντων στις επιλογές των παιδιών. Οι ίδιες αναγνωρίζουν το σχολείο ως σημαντικό παράγοντα επιρροής και ως εκ τούτου, τάσσονται υπέρ της θετικής δράσης του σχολείου για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με τα φύλα.

Οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου (1998) στην έρευνά τους σε μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες πήραν μέρος σε ομαδικές συζητήσεις διαπίστωσαν, μεταξύ άλλων, τον σκεπτικισμό τους ως προς τις δυνατότητες του σχολείου να επιφέρει αλλαγές. Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί έδωσαν πολύ μεγάλη έμφαση στη δύναμη της οικογένειας να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις

στα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα αρνήθηκαν την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου και τη δυνατότητά του να παρεμβαίνει αποτελεσματικά.

Η έρευνα

Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- πώς μιλούν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο του σχολείου ως θεσμού και τις δυνατότητές του να αναπαράγει ή να αμβλύνει τις διακρίσεις λόγω φύλου;
- πώς οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα από το λόγο τους που αφορά στο δικό τους ρόλο στην προώθηση της ισότητας των φύλων;
- ποιες είναι οι συνέπειες των ρεπερτορίων τα οποία χρησιμοποιούν;

Συμμετέχοντες - Συμμετέχουσες

Στην έρευνα πήραν μέρος 40 εκπαιδευτικοί, 20 άνδρες και 20 γυναίκες, από τους οποίους 14 ήταν δάσκαλοι/ες και 26 καθηγητές/τριες διαφόρων ειδικοτήτων.

Η μεθοδολογία της έρευνας και της ανάλυσης

Οι εκπαιδευτικοί πήραν μέρος σε ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης. Οι ομάδες ήταν αμιγείς ως προς το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Το γλωσσικό υλικό που παράχθηκε στη διάρκεια των συζητήσεων έγινε αντικείμενο επεξεργασίας με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου (Wetherell, M. & Potter, J., 1988), από την οποία προέκυψαν τα παρακάτω ερμηνευτικά ρεπερτόρια των εκπαιδευτικών.

1. Το ρεπερτόριο της μετάθεσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης κατασκευάζει το σχολείο ως χώρο απόλυτης ισότητας των φύλων και θεωρούν ικανή απόδειξη γι' αυτό το γεγονός ότι τα αγόρια και τα κορίτσια συνυπάρχουν και συνεκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο.

Μιχάλης (πληροφορικής): *Το σχολείο τα μαζεύει και τα δύο φύλα και στην αίθουσα και στην αυλή, τα βάζει μπροστά στις ίδιες δυσκολίες από μικρά..*

Ερωτ.: *Πρωθυί την ισότητα, δηλαδή το σχολείο;*

Μιχάλης (πληροφορικής): *Ίσως όχι επίσημα, αλλά με το ρόλο του αυτόν που έχει, να τα μαζεύει και να τα φέρνει στο σχολείο*

Οι όποιες ανισότητες αναγνωρίζονται, αποδίδονται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στον πρωτογενή παράγοντα κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, αλλά και σε δευτερογενείς, όπως είναι οι ομάδες συνομηλίκων και η τηλεόραση, κι αυτό ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού. Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ξεκάθαρα πως η κουλτούρα του σχολείου και οι πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό συνδέονται στενά και ενισχύουν την ανισότητα ανδρών και γυναικών.

Πρωτοβάθμιοι και δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί αρθρώνουν ένα λόγο μετάθεσης, που αφορά γενικά την αγωγή των παιδιών, αλλά και ειδικότερα τα ζητήματα φύλου. Οι μεν πρώτοι θεωρούν σχεδόν αποκλειστικά υπεύθυνη την οικογένεια, και δευτερευόντως την τηλεόραση, για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, τις επιδόσεις των παιδιών, αλλά και τις σχέσεις των φύλων.

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

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

Οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης στους παραπάνω παράγοντες, την οικογένεια, δηλαδή, και την τηλεόραση, έρχονται να προσθέσουν και την αυξημένη δυνατότητα επιρροής των δασκάλων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι έχουν στα χέρια τους τα παιδιά σε πολύ μικρές και εύπλαστες ηλικίες. Το δημοτικό σχολείο, δηλαδή, κατασκευάζεται από αυτούς ως ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης.

***Άρης (φυσικός):** Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να κάνει τίποτα πάνω σε αυτά τα θέματα γιατί, όχι την ισότητα, ούτε καν την ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί να βοηθήσει. Η τηλεόραση κάνει πολλή δουλειά, η οικογένεια το ίδιο, μερικές φορές μάλιστα η οικογένεια φαίνεται πως αφήνει τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών στην τηλεόραση. Οι δάσκαλοι στο δημοτικό ίσως θα μπορούσαν να κάνουν κάτι, γιατί τα παιδιά είναι μικρά και τα επηρεάζεις εύκολα. Εγώ, όμως, δεν βλέπω να γίνεται κάτι από τους δασκάλους. Όταν τα παιδιά έρχονται σε μας (εννοεί στη δευτεροβάθμια) είναι αργά. Είναι διαμορφωμένες προσωπικότητες, το κακό έχει ήδη γίνει και νομίζω πως δεν μπορείς να κάνεις τίποτα πια.*

Επιπλέον, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες κατασκευάζουν τη δική τους «μη δράση» ως αποτέλεσμα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο γίνεται ιδιαίτερα πιεστικό για παιδιά και εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο Λύκειο. Η έντονα μορφωσιολατρική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997) σε συνδυασμό με τον απόλυτο συγκεντρωτισμό, όσον αφορά την επιλογή της διδακτέας ύλης, τη διδακτική της προσέγγιση και την άσκηση και προετοιμασία των παιδιών για συγκεκριμένου τύπου εξετάσεις, επικεντρώνει ή εγκλωβίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην επίτευξη του στόχου, που αφορά στην εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Στο παρόν ρεπερτόριο ο/ η εκπαιδευτικός, αν και αισθάνεται να ασφυκτιά μέσα στη συνθήκη της αυστηρής υπαλληλικής σχέσης, όχι μόνο δεν αντιστέκεται, αλλά, αντίθετα, υιοθετεί μια στάση απόλυτης προσαρμογής. Η διαπίστωση γενικότερων προβλημάτων που αφορούν τα παιδιά, αλλά και προβλημάτων που σχετίζονται με τον παράγοντα φύλο δεν κινητοποιεί προς τη δράση, αφού στην ιεράρχηση των προς επίτευξη στόχων προηγούνται όσοι έχουν γνωστικό περιεχόμενο.

***Χρύσα (φιλόλογος):** Δεν ξέρω αν έχετε υπόψη σας τι γίνεται στο λύκειο. Εγώ, επειδή είμαι χρόνια στο λύκειο σας διαβεβαιώνω πως δεν έχω χρόνο ούτε την ύλη να καλύψω και πολλές φορές χρειάζεται να πάρω ώρες από τη γυμναστική ή από άλλα μαθήματα για να προλάβω. Είναι το σύστημα με τις εξετάσεις κλπ. είναι τόσο εξοντωτικό που δεν προλαβαίνουμε να δούμε και πιο χαλαρά τα παιδιά, να δούμε τα προβλήματά τους ή ότι τα απασχολεί. Εγώ προσωπικά δεν θέλω να εκτίθεται και στους καθηγητές του φροντιστηρίου και δίνω το βάρος στα μαθήματα, δεν μπορώ να κάνω αλλιώς. Δεν λέω πως δεν υπάρχουν προβλήματα, ακόμη ίσως και προβλήματα με τα φύλα, αλλά αδυνατώ πραγματικά να ασχοληθώ μ' αυτά, το θεωρώ πολυτέλεια τουλάχιστον στο λύκειο.*

2. Ο ανεπαρκής εκπαιδευτικός

Με το ρεπερτόριο αυτό οι συμμετέχοντες/ουσες κατασκευάζουν τον εκπαιδευτικό για τον οποίο η επικοινωνία και η καθημερινή αλληλεπίδραση με τα παιδιά είναι πρώτιστης σημασίας, οι γνώσεις του, όμως, γύρω από θέματα επικοινωνίας, ψυχολογίας ή παιδαγωγικής είναι ανεπαρκείς. Η ανεπάρκεια αυτή έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη αυτοπεποίθησης στο χειρισμό σχέσεων και προβλημάτων, που με τη σειρά της οδηγεί στην απόσυρση από την ενεργή δράση. Τονίζουν οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη τους για επιμόρφωση, έμμεσα ωστόσο, αφήνουν την πρωτοβουλία για το σχεδιασμό και την υλοποίησή της σε κάποιον, μη συγκεκριμένο, αλλά κεντρικό όργανο.

***Απόστολος (φυσικός):** Και υπάρχει και πρόβλημα βιβλιογραφίας πολύ σημαντικό, δηλαδή εμένα με ενδιέφερε να βρω σχετικά με το μάθημα το εργα-*

στηριακό που κάνω ορισμένες πληροφορίες και έψαξα και μέσα στο internet βιβλιογραφία ξενόγλωσση και δεν βρήκα πράγματα αξιόλογα, είδα βέβαια οτιδήποτε επιλογές υπάρχουν, αλλά δεν μπόρεσα να βρω κάτι ουσιαστικό, δηλ. πώς πρέπει να κινηθώ μέσα στη τάξη, να επικοινωνήσω με τα παιδιά, να τους δείξω κάτι διαφορετικό από τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας, πού να φτάσουμε στις σχέσεις με τα φύλα, αυτά είναι επιστημονική φαντασία. τα πιο στοιχειώδη δε βρίσκουμε.

Κώστας (φυσικός): Ο καθένας με τις εμπειρίες του, με τις φαντασιώσεις του κινείται.

Παναγιώτης (φιλόλογος): Μόνο της φιλοσοφικής εδώ, επειδή εγώ είμαι της σχολής, είμαστε κάπως, όχι ότι κάνουμε και με καλύτερο τρόπο την δουλειά μας ή χειριζόμαστε καλύτερα τα θέματα αλλά έχουμε κάποια ερεθίσματα πολύ περισσότερα από άλλες ειδικότητες ή τμήματα σχολών και είμαστε πιο ευαισθητοποιημένοι, κατ' αρχήν τουλάχιστον, τώρα πώς τα χρησιμοποιεί κανείς αυτά, αυτό είναι άλλο θέμα..... Ειδικότερα όμως για τα θέματα ισότητας ό,τι ξέρουμε το ξέρουμε μάλλον από την καθημερινότητά μας. Τίποτα περισσότερο.

Άρης (φυσικός): Ο καθηγητής δεν μπορεί να μπει μέσα στις σχέσεις των αγοριών και των κοριτσιών, κι ούτε ξέρει πώς να το κάνει. [...] Νομίζω ότι πρέπει το σχολείο να αλλάξει λίγο, να έχουμε κάποιες προτάσεις, δεν χρειάζεται να τις πω τώρα τις προτάσεις, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός, ο κατάλληλα εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός, όχι εγώ που δεν ξέρω τίποτα άλλο εκτός από τα συν, πλην, και τέτοια...να μπορεί ο κατάλληλος ο εκπαιδευτικός, ο εκπαιδευμένος, να δώσει μπρος σ' αυτό το σχήμα πώς θα πρέπει να είναι οι σχέσεις των κοριτσιών και των αγοριών; Τι θα πει ισότητα; Τι θα πει ενότητα;

3. Οι «ειδικοί» στα σχολεία

Στην έρευνα που ήδη αναφέρθηκε η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1998) διαπίστωσε τη διαμόρφωση στους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς μιας τάσης εναπόθεσης των ευθυνών για τη διδασκαλία θεμάτων που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη σε «κατάλληλους» και «ειδικούς» επιστήμονες. Οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν ότι μπορούν οι ίδιοι/ες να ασχοληθούν με την προώθηση αλλαγών στη σχολική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης βλέπουν τους «ειδικούς» ως παράγοντες επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς την παράλληλη συμμετοχή και των άλλων όσων εμπλέκονται σε αυτή, των ίδιων, δηλαδή, των παιδιών και των γονέων.

Μαρία (διακοσμήτρια): Μόνο οι ειδικοί μπορούν να λύσουν τα προβλήματα.

Χρειαζόμαστε ψυχολόγους στα σχολεία. Ένα επιθετικό παιδί, εγώ το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να το πάω στο διευθυντή, για να το τιμωρήσει. Δεν μπορώ να κάνω τίποτ' άλλο και δεν ξέρω τι πρέπει να κάνω.

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

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

4. Ο ενεργός εκπαιδευτικός

Μερικοί/ές από όσους/ες συμμετείχαν στις ομαδικές συζητήσεις δόμησαν το θεσμό του σχολείου ως μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής και τον εκπαιδευτικό ως το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική διαμόρφωση προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά το σχολείο, στο πρώτο από τα αποσπάσματα που ακολουθούν αυτό κατασκευάζεται ως αντίγραφο της κοινωνίας και, έτσι, νομοτελειακά, η δομή και οι δεσμεύσεις της κοινωνίας έχουν ισχύ και στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο σχολείο, δηλαδή, αποδίδεται ένας παθητικός ρόλος, καθώς παρουσιάζεται να διαμορφώνεται από την κοινωνία και να ελέγχεται απόλυτα από αυτή, και όχι να διαμορφώνει νέες κοινωνικές συνθήκες. Στα δύο τελευταία αποσπάσματα το σχολείο παρουσιάζεται να έχει ενεργητικό ρόλο μέσα από τον οποίο, ωστόσο, εξυπηρετεί τις κρατούσες ιδεολογίες, που, σε ό,τι έχουν να κάνουν με τα φύλα, αφορούν στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων ανδρών και γυναικών, οι οποίες εκφράζονται μέσα από την παραδοσιακή κατανομή των ρόλων, κατανομή η οποία κατασκευάζεται ως η πλέον κοινωνικά αποδεκτή.

Ανδρέας (δάσκαλος): *Όχι. Δειλά δειλά έχουν γίνει κάποια βήματα σε σχέση με προγράμματα άλλων εποχών. Καταρχήν υπάρχει μια διαφορά δηλαδή αν κοιτάξουμε ένα βιβλίο πριν από είκοσι χρόνια με ένα σημερινό, υπάρχει κάποια διαφοροποίηση εδώ, αλλά σίγουρα, κι εδώ θα συμφωνήσω με τον συνάδελφο, εφόσον η κοινωνία είναι δομημένη έτσι, το σχολείο είναι δημιούργημα*

της κοινωνίας αυτής, δεν μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά. Κατ' ανάγκην θα αναπαράγει αυτό που η κοινωνία δημιουργεί.

Γιώργος (δάσκαλος): Το σχολείο δεν ήταν ποτέ προοδευτικό. Το σχολείο υποτίθεται πως σχεδιάζεται, για να υπηρετήσει το παρόν και το μέλλον. Όμως βλέπουμε πως υπηρετεί την άρχουσα ιδεολογία. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια υπηρετεί σε κάποιο βαθμό και τους παραδοσιακούς ρόλους ανδρών και γυναικών, που, ας μην κρυβόμαστε, είναι και οι κατ' εξοχήν θα έλεγα αποδεκτοί ρόλοι... από την κοινωνία.

Στέλλα (φιλόλογος): Γιατί υπάρχει το σχολείο και έχει, έτσι, απευθύνεται σε όλα τα παιδιά η εκπαίδευση; Τι εξυπηρέτησε μέσα στους αιώνες κι ας πάρουμε από τη βιομηχανική επανάσταση και μετά που γενικεύτηκε ως θεσμός. Πάντα εξυπηρετούσε την άρχουσα τάξη, την ιδεολογία της άρχουσας τάξης, της μεγαλοαστικής ή της αστικής τέλος πάντων, και πάντα συντηρούσε την ανισότητα των τάξεων. Το ίδιο γίνεται και με την ισότητα των φύλων. Οι άντρες αποφασίζουν και συντηρούν, το σχολείο συντηρεί αυτή την κατάσταση, οι άνδρες οι δυνατοί, οι ικανοί έξω, οι γυναίκες στο σπίτι, και φτάνουμε να το θεωρούμε και φυσιολογικό και το δεχόμαστε απροβλημάτιστα, ότι έτσι πρέπει να είναι.

Το σχολείο κατασκευάζεται ως ένας συντηρητικός θεσμός που φυσιολογικοποιεί τη διάκριση και συντηρεί τη διαμερισματοποίηση των σφαιρών δράσης ανδρών και γυναικών εξουδετερώνοντας, έτσι, το σχετικό προβληματισμό ή την ενδεχόμενη αντίδραση. Μπορεί να παίξει διαμορφωτικό ρόλο, το αν, ωστόσο, θα ακολουθήσει συντηρητική ή προοδευτική κατεύθυνση έχει να κάνει με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που άντλησαν από το ρεπερτόριο του «ενεργού εκπαιδευτικού» βλέπουν τον ενεργό του ρόλο σε σχέση με την προώθηση του ζητήματος της ισότητας των φύλων, ενώ άλλοι/ες σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία γενικά.

Φώτης (δάσκαλος): Αν ο δάσκαλος δουλέψει σωστά, τα παιδιά είναι πάντα ευχάριστα, αυθόρμητα, χαμογελούν. Είναι θέμα δασκάλου, πώς θα λειτουργήσει ο δάσκαλος με τους μαθητές του. Το σχολείο μπορεί να γίνει ευχάριστο, όπως και δυσάρεστο. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η ύλη μιας τάξης πολλές φορές πιέζει τον δάσκαλο όπου αναγκάζεται να προχωράει τόσο γρήγορα, να μην απελευθερώνεται ο δάσκαλος, να είναι ένας διεκπεραιωτής. Εγώ το θεωρώ θέμα δασκάλου.

Αλέξανδρος (φιλόλογος): ...Στα δρώμενα της εκπαίδευσης για το αν θα πάει κάτι καλά ή κακά άμοιροι ευθυνών δεν είμαστε και εμείς οι καθηγητές γιατί συνήθως ρίχνουμε εύκολα το μπαλάκι, ο ένας, ο άλλος, τα παιδιά κ.τ.λ. Άμοιροι ευθυνών δεν είμαστε εμείς.

Ερώτ.: Δηλαδή;

Αλέξανδρος (φιλόλογος): Εμείς κάνουμε το μάθημα, εμείς είμαστε στις εκδρομές, εμείς τιμωρούμε, εμείς είμαστε κάθε μέρα με τα παιδιά. Γιατί πολλές φορές αλλάζει όλο το κλίμα στο σχολείο, όταν φύγουν μερικοί συνάδελφοι κι έρθουν άλλοι; Άρα ο καθηγητής έχει σημασία, είναι σημαντικός, αν κάτι θα πάει καλά ή δεν θα πάει καλά.

Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης κατασκευάζεται να έχει τη δυνατότητα να ξεφύγει από το αναλυτικό πρόγραμμα ή να το αξιοποιήσει, για να περάσει στα παιδιά αξίες και στάσεις. Αυτό, βέβαια, υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί πως είναι δίκαιο μαχαίρι, καθώς η δυνατότητα διαμόρφωσης αξιών μπορεί να λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με το περιεχόμενο των αξιών αυτών.

Μαριάννα (δασκάλα): Δυστυχώς, όμως, περνάμε και προσωπικές μας αντιλήψεις στα παιδιά. Δεν μπορούμε να γίνουμε αντικειμενικοί σε πολλά πράγματα.

Λένα (δασκάλα): Κι εγώ πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει οτιδήποτε., είναι ανάλογα τι βιώματα έχει. Δηλαδή αρκετές φορές δεν ακολουθείται το βιβλίο.

Ερώτ.: Και γιατί να είναι θέμα βιωμάτων; Ο εκπαιδευτικός δεν εκπαιδεύεται, δεν σπουδάζει;

Λένα (δασκάλα): Εκπαιδεύεται στη γνώση, δηλαδή άλλο τι θέλει να περάσει κι άλλο το τι μπορεί να περάσει. Πριν χι χρόνια που εμείς περάσαμε από την παιδαγωγική ακαδημία ήταν άλλα τα πρότυπα κι άλλες οι κοινωνικές κατευθύνσεις. Δεν χρειάζονται επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί στα νέα δεδομένα κάθε φορά; Δεν αλλάζει η νοοτροπία των ανθρώπων;

Θεωρώντας δεδομένη τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να περνούν τις δικές τους αξίες στα παιδιά, αναγνωρίζουν τη σημασία της δικής τους εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να λειτουργήσει σε επίπεδο ευαισθητοποίησης, να συμπληρώσει τη βιωμένη εμπειρία με την επιστημονική γνώση και, εν τέλει, να επηρεάσει το ίδιο το περιεχόμενο των μηνυμάτων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να φτάσουν αποτελεσματικότερα στα παιδιά.

Περιγράφοντας τις περιφερειακές δράσεις του σχολείου, όπως είναι οι γιορτές, οι εκδηλώσεις και οι εκδρομές ως δράσεις που δίνουν δυνατότητες παρέμβασης στον εκπαιδευτικό ισχυροποιούν την παρεμβατική πραγματικότητα μέσα από την οποία μπορεί να προωθηθεί η αλλαγή στη θέση και τις σχέσεις των φύλων.

Βασίλης (μαθηματικός): [...] αλλά υπάρχουνε πολλές εκδηλώσεις μέσα στο σχολείο. Πρώτα, πρώτα τα λύκεια κάνουν διάφορες γιορτές. Δεν κάνουν γιορ-

τές; Γιατί στις γιορτές, στις εκδηλώσεις που πάνε, στις εκδρομές που πάνε τις πολυήμερες δεν μπορεί να υπάρχουν λόγοι από τους εκπαιδευτικούς και να τους κατευθύνουν ώστε να τους δώσουν μια φόρμα τέτοια για την ισότητα; δεν μπορούν να το κάνουν αυτό το πράγμα;

Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ηθική γλώσσα σε σχέση με την άμβλυνση των ανισοτήτων φύλου στο σχολείο. Στο πρώτο από τα αποσπάσματα που ακολουθούν γίνεται λόγος για ανισότητα εις βάρος των αγοριών, ενώ στη δεύτερη για ανισότητα εις βάρος των κοριτσιών. Παρά το ότι γίνονται φανερές τόσο οι διαφορετικές αφετηρίες, όσο και οι στόχοι της δράσης, η γλώσσα του χρέους παραμένει η ίδια.

Άρης (φυσικός): *Για να αντιμετωπίσει ίσα τα παιδιά, πρέπει να δώσει ίσες ευκαιρίες (το σχολείο). Πώς θα δώσει ίσες ευκαιρίες στο αγόρι και στο κορίτσι όταν το κορίτσι είναι βιολογικά δύο χρόνια μπροστά από το αγόρι; Πρέπει να το λάβει αυτό υπόψη και να κάνει κάτι το σχολείο.*

Αρετή (φιλόλογος): *Κοιτάξτε. Την ανισότητα όχι μόνο των φύλων, αλλά γενικότερα την κοινωνική, την ταξική, αλλά μια και μιλάμε τώρα για τα φύλα ας μείνω σ' αυτό, την ανισότητα τη βλέπουμε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, εγώ τουλάχιστον τη βλέπω. Το θέμα είναι πως..., δε γίνεται...όταν βλέπεις ένα πρόβλημα πρέπει και να το λύσεις. Είναι δηλαδή χρέος, είναι υποχρέωση της πολιτείας, του σχολείου, του καθηγητή, δεν ξέρω κι εγώ, να πάρει κάποια μέτρα. Τώρα, τι μέτρα, δεν το 'χω σκεφτεί.*

Οι συνέπειες των ρεπερτορίων για το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ισότητας

Με τα ρεπερτόρια για το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/τριες της μελέτης αποτυπώνουν τις ιδεολογίες τους για το σχολείο ως κοινωνικοποιητικό θεσμό και διαπραγματεύονται την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η τελευταία, μάλιστα, κυριαρχεί συνολικά έναντι άλλων στο λόγο τους, αφού η επαγγελματική τους ιδιότητα αποτελεί και το βασικό λόγο συμμετοχής τους στην έρευνα.

Με τα επιμέρους ρεπερτόρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν δύο αντίθετες μεταξύ τους ιδεολογίες για το ρόλο του σχολείου και των ιδίων. Σύμφωνα με την πρώτη, η οποία εκφράζεται με τα ρεπερτόρια της μετάθεσης και της ανημποριάς, ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου ως θεσμού υποβαθμίζεται, ενώ παράλληλα ενισχύονται άλλοι θεσμοί σε σχέση με τη δυνατότητά τους να ασκούν κοινωνικό έλεγχο και εξουσία, όπως είναι, για παράδειγμα, η οικογένεια και τα ΜΜΕ. Καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν στο λόγο τους να ταυτίζονται με το σχολικό θεσμό, με την υιοθέτηση

της παραπάνω νετερμιστικής ιδεολογίας και την υποβάθμιση της δυνατότητας του σχολείου να διαμορφώνει κώδικες αξιών, στάσεις και επιλογές, δομούν μια επαγγελματική ταυτότητα απογυμνωμένη από τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η μετάθεση είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μετάθεση στη δυνατότητα κοινωνικής επιρροής σημαίνει και μετάθεση της κοινωνικής ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί με ρεπερτόρια, όπως αυτά της μετάθεσης, απαλλάσσουν τους εαυτούς τους από την ευθύνη και απενοχοποιούνται σε σχέση με ό,τι συνδέεται με τις ανισότητες των φύλων. Ταυτόχρονα, όμως, επιλέγουν την αποδοχή ή και την προσαρμογή στο status quo που αφορά τη θέση και τις σχέσεις των φύλων και το αναπαράγουν.

Σύμφωνα με τη δεύτερη ιδεολογία, που εκφράζεται μέσα από το ρεπερτόριο του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου και του ενεργού εκπαιδευτικού, το σχολείο αποτελεί σημαντικό θεσμό με δυνατότητες κοινωνικής παρέμβασης, και αυτό ανεξάρτητα από το περιεχόμενο ή το στόχο της παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί δίνοντας έμφαση στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, κατασκευάζουν ένα σχολείο-φορέα αλλαγών.

Μιλώντας για τον ενεργό εκπαιδευτικό, προσδίδουν στην επαγγελματική τους ταυτότητα το στοιχείο της αντίστασης και, παράλληλα, κατασκευάζουν τους εαυτούς τους ως υποκείμενα κοινωνικής δράσης.

Βιβλιογραφία

- Acker, J. (1988). Teachers, gender and resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 307-321.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ.(1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών, στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας,
- Κανταρτζή,Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48
- Plucker, J. (1996). Secondary science and mathematics teachers and gender equity: attitudes and attempted interventions. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), 737-751.

- Riddell, S. (1989). "It's nothing to do with me": Teachers' views and gender divisions in the curriculum. Στο S. Acker.(ed) *Teachers, Gender and Careers*. London: Taylor & Francis.
- Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), 135-147.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. In C. Antaki (ed) *Analyzing Everyday Explanation. A Casebook of Methods*. London: Sage Publications.

Θεματική 1.2.5.: Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: ο ρόλος των γονιών.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε. & Κιοσέογλου, Γ. Οι Προσδοκίες των Γονέων για το Μέλλον των Παιδιών τους: Διαμορφώνοντας τις Ταυτότητες Φύλου στο Οικογενειακό Πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή (Επιμ.), Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5ος, 189-214. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Οι Προσδοκίες των Γονέων για το Μέλλον των Παιδιών τους: Διαμορφώνοντας τις Ταυτότητες Φύλου στο Οικογενειακό Πλαίσιο

Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου

Εισαγωγή

Οι έρευνες με θέμα τις εκπαιδευτικές επιλογές των νέων και τις διαδικασίες μετάβασής τους από το χώρο της εκπαίδευσης στο χώρο της εργασίας διαπιστώνουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις επιλογές στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα, την επαγγελματική εξέλιξη, καθώς και σε παραμέτρους που σχετίζονται τόσο με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές όσο και με την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα δύο φύλα διαφέρουν ως προς τα ενδιαφέροντα, τις εργασιακές αξίες, τις φιλοδοξίες, τα σχέδια για γάμο και δημιουργία οικογένειας και τη σημασία που αποδίδουν στους οικογενειακούς και επαγγελματικούς ρόλους (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη 1997. Chisholm, 1993. Deliyanni - Kouimtzi & Ziogou, 1995. Farmer, 1997. Λεοντάρη, 1997. Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1997).

Για την εξήγηση του φαινομένου της διατήρησης και αναπαραγωγής του κατά φύλα καταμερισμού της εργασίας, που οδηγεί τις γυναίκες στην επιλογή παραδοσιακά «γυναικείων» επαγγελμάτων και τις αποκλείει από θέσεις ιεραρχικά ανώτερες, έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες, με επικρατέστερες αυτές που αποδίδουν την αιτία του φαινομένου σε συνδυασμό κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων (βλ. για παράδειγμα, Αθανασιάδου 2002. Baber & Monaghan, 1988. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1994. Eisenstein, 1987. Walby, 1986). Οι ερμηνευτικές αυτές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση, και ειδικότερα η κοινωνικοποίηση στο ρόλο του φύλου, είναι ο μηχανισμός μέσω του οποίου επιβάλλονται περιορισμοί στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών.

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στο ρόλο του φύλου συντελείται σε μεγάλο βαθμό μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, η οποία έχει μελετηθεί επίσης ως παράγοντας που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τη σχολική επίδοση του ατόμου (Marjoribanks, 1997, 1998a, και 1998b. Paulson, 1994. Steinberg, Lamborn, Dombusch, & Darling, 1992), όσο και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του είτε άμεσα, με τη μορφή της άμεσης παρέμβασης (συμβουλή, απαγόρευση, υπόδειξη), είτε έμμεσα, με τη μετάδοση των γονικών αξιών και στάσεων (Βρετάκου, 1990, Farmer, 1997a. Καντάς & Χαντζή, 1991. Liebert, Wicks - Nelson & Kail, 1986. Palmer & Cochran, 1988. Πάντα, 1988. Penick & Jepsen, 1992).

Όπως τονίζεται συχνά στη βιβλιογραφία (Brown & Watkins, 1994. Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984), ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια στη δια-

μόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου και γενικότερα στη διαδικασία της επαγγελματικής του ανάπτυξης, ενώ έχει αναγνωριστεί πως είναι κεντρικής σημασίας, δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά. Η επίδραση, μάλιστα, των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας (όπως για παράδειγμα, μεταξύ άλλων, ο τρόπος επικοινωνίας των μελών της οικογένειας και οι ρόλοι που σταδιακά αναπτύσσονται μέσα σ' αυτήν, τα πρότυπα ανατροφής των παιδιών, τα επαγγελματικά πρότυπα που καθιερώνονται από τους γονείς, η φιλοσοφία των γονιών για τη ζωή, το αξιολογικό τους σύστημα, τα όνειρα και οι φιλοδοξίες που τρέφουν για τα παιδιά τους, και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε μέλους της οικογένειας) έχουν αρχίσει να απασχολούν τη βιβλιογραφία μόλις την τελευταία δεκαετία (Marjoribanks, 1997 και 1998a. Πάντα, 1988. Smith - Maddox, 1999, Trusty, 1998. Γεωργίου, 1993).

Οι προσδοκίες των γονιών αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των ατόμων, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ασκούν καθοριστική επίδραση όχι μόνο στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών τους, αλλά και στη λήψη των τελικών επαγγελματικών τους αποφάσεων (Marjoribanks, 1997 και 1998b. Trusty, 1998). Ερευνητικά ευρήματα (Marjoribanks, 1998b, Wilson & Wilson, 1998), για παράδειγμα, δείχνουν ότι η προτροπή της οικογένειας για περαιτέρω σπουδές και επαγγελματική σταδιοδρομία, που αποτελεί έκφραση των προσδοκιών των γονιών, παίζει καθοριστικό ρόλο στις επιλογές και τα επιτεύγματα του ατόμου.

Στην Ελλάδα, η έρευνα για την επίδραση της οικογένειας στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων στρέφεται κυρίως στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους δομικά κυρίως χαρακτηριστικά της οικογένειας (όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ο τόπος διαμονής, οι γραμματικές γνώσεις των γονέων (επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του ατόμου (Γκαρή 1996. Δημητρόπουλος κ.ά. 1985. Κοντογιάννης, 1981. Μπασλής, 1983. Μυλωνάς, 1983. Πάντα, 1988. Τζάνη, 1983. Σιδηροπούλου, 1991. Φλουρής, 1983). Οι προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους, καθώς και άλλα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, απασχόλησαν έναν σχετικά περιορισμένο αριθμό ερευνών, χωρίς να αποτελούν το κεντρικό θέμα τους, και σε ελάχιστες από αυτές χρησιμοποιήθηκε δείγμα γονιών, καθώς, στις περισσότερες (βλ. για παράδειγμα Γεωργίου, 1993. Γιαγκουνίδης, 1997. Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997. Πάντα, 1988), τα ευρήματα προέκυψαν από τις αντιλήψεις των παιδιών για τις προσδοκίες των γονιών τους. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι σχετικές εμπειρικές έρευνες ομόφωνα διαπιστώνουν ισχυρή και άμεση επιρροή των Ελλήνων γονιών στη σχολική σταδιοδρομία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την εκλογή σπουδών και επαγγέλματος των παιδιών τους (Δημητρόπουλος, 1985.

Πάντα, 1988. Σιδηροπούλου, 1991) και κυρίως των κοριτσιών (Στογιαννίδου, Φαρμάκης & Καζή, 1999), ενώ, ταυτόχρονα, επισημαίνεται έντονη η προσδοκία για σπουδές όχι μόνο εκ μέρους των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων αλλά και ατόμων από τις πιο αδικημένες οικονομικά και μορφωτικά κοινωνικές τάξεις, φαινόμενο που αποτελεί κοινωνική ιδιοτυπία στον τόπο μας και έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή δεδομένα.

Τα τελευταία χρόνια ένα μέρος της έρευνας έχει στραφεί διεθνώς στη μελέτη της επίδρασης του φύλου του παιδιού, ως σημαντικού παράγοντα στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονιών για το μέλλον του. Παρόλο που η ανίχνευση διαφορών στις προσδοκίες των γονιών για τα δύο φύλα δεν αποτελεί προτεραιότητα της φτωχής, ούτως ή άλλως έρευνας που ασχολείται άμεσα με την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις επαγγελματικές επιλογές, μπορεί να εντοπίσει κανείς στην τρέχουσα βιβλιογραφία διαφοροποιημένες ως προς το φύλο των παιδιών προσδοκίες των γονιών (Chisholm, 1994. Farmer, 1997. Leonard, 1999. Πάντα, 1998. Roberts, 1995). Όπως προκύπτει, για παράδειγμα, από τα ερευνητικά πορίσματα (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997. Chisholm, 1994), οι γονείς σήμερα επιθυμούν σπουδές για τις κόρες τους περισσότερο από ότι για τους γιους τους και τις ενθαρρύνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ο μαζικός προσανατολισμός των κοριτσιών προς την ανώτατη εκπαίδευση υποδηλώνει την ύπαρξη ενός πολιτισμικού πλαισίου και μιας κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που δεν αναπαράγει τις διακρίσεις παλαιότερων εποχών. Αυτό όμως δε σημαίνει και αλλαγή των αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων, γιατί, ενώ οι γονείς ενθαρρύνουν τα κορίτσια να πετύχουν ακαδημαϊκά, παρεμβαίνουν, όταν οι επιλογές των τελευταίων δεν θεωρούνται κατάλληλες για το φύλο τους, καθώς εξακολουθούν να μην θεωρούν ως μελλοντικό προορισμό των κοριτσιών την εργασία, αλλά το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας (Αθανασιάδου 2002. Chisholm, 1994. Gaskell, 1994. Holland, 1983. Πάντα, 1988. Reddin, 1997).

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν την επίδραση της σύνθεσης της οικογένειας στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους. Ωστόσο, τα ευρήματα των ερευνών που υποστηρίζουν την επίδραση του φύλου των αδελφών στην επαγγελματική επιλογή του ατόμου στρέφουν το ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση. Έχει διαπιστωθεί ότι στις θηλυκές δυάδες είναι πιο πιθανό να παρατηρηθεί λιγότερο ενδιαφέρον για παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα, ενώ σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων τα κορίτσια έχουν την τάση να εμφανίζουν παραδοσιακά γυναικεία επαγγελματικά ενδιαφέροντα (Grotevant, 1978. Sandberg, Ehrhardt, Mellins, Ince, & Meyer - Bahlburg, 1987). Τα συμπεράσματα αυτά υποστηρίζονται από ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι γονείς που

έχουν παιδιά του ίδιου φύλου χαλαρώνουν τις πιέσεις για στερεοτυπική συμπεριφορά των παιδιών στο οικογενειακό πλαίσιο, μια και η αλληλεπίδραση μεταξύ αδελφών του ίδιου φύλου πιστεύεται πως εξασφαλίζει την ανάπτυξη τυπικών ως προς το φύλο ρόλων και συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι οικογένειες που έχουν παιδιά του ίδιου φύλου φαίνεται πως τα ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν οικιακά καθήκοντα και υπευθυνότητες ανεξαρτήτως φύλου, παρέχοντας, έτσι ένα πλαίσιο το οποίο ευνοεί τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των παραδοσιακών ανδρικών και γυναικείων ρόλων (Stoneman et al., 1986). Είναι χαρακτηριστικό ότι σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και οι έρευνες που μελέτησαν τις διαφορές στις συμπεριφορές εφήβων από μικτά και αμιγή σχολεία (Deem, 1984. Lasser, 1987).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι, ενώ η πρόσφατη έρευνα διαπιστώνει τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος και του φύλου ως παραγόντων που, ο καθένας χωριστά, επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νεαρών ατόμων, δείχνει περιορισμένο ενδιαφέρον να εστιάσει τους τρόπους με τους οποίους οι δύο αυτές παράμετροι σε συνδυασμό λειτουργούν, προσδιορίζοντας τις διαδικασίες μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή. Και ενώ προβληματίζεται για τον τρόπο με τον οποίο οι προσδοκίες των γονιών παίζουν ρόλο στις αποφάσεις των εφήβων για το μέλλον τους, αρκείται στην έμμεση μελέτη αυτών των προσδοκιών, μέσα από τις απόψεις και τις ερμηνείες που δίνουν οι έφηβοι, αποφεύγοντας να απευθυνθεί τους ίδιους τους εκφραστές τους. Έτσι, η κατανόησή μας για το ρόλο των γονεϊκών προσδοκιών όχι μόνο στις επαγγελματικές επιλογές και τις επιλογές ζωής των νέων, αλλά και στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου και στην αναπαραγωγή παραδοσιακών προτύπων και κοινωνικών σχέσεων των δύο φύλων παραμένει ελλιπής. Η έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω, επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε κάποια σημεία του σχετικού προβληματισμού.

Η έρευνα

Στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο (α) το φύλο των παιδιών σε μια οικογένεια, και (β) η σύνθεση της οικογένειας σε σχέση με το φύλο των παιδιών (η ύπαρξη, δηλαδή, στην οικογένεια παιδιών και των δύο φύλων - οικογένειες μεικτές - ή παιδιών μόνο του ενός φύλου - οικογένειες αμιγείς) επηρεάζουν τις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι γονείς:

1. Για τις σπουδές και το μελλοντικό επάγγελμα (απόψεις για την ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών στις μελλοντικές επαγγελματικές του επιλο-

γές, επιθυμίες για το εκπαιδευτικό τους μέλλον, τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που επιθυμούν για τα παιδιά τους).

2. Για το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας εκ μέρους των παιδιών τους (απόψεις για την κατάλληλη ηλικία γάμου και για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, για να προχωρήσουν τα παιδιά τους στη δημιουργία οικογένειας).

Ας διευκρινισθεί εδώ ότι ο όρος «προσδοκία» χρησιμοποιείται με την ευρύτερη επικοινωνιακή έννοια και ενέχει τόσο διαστάσεις στάσεων, όσο και αντιλήψεων και πεποιθήσεων για θέματα επιλογής επαγγέλματος και θέματα οικογένειας.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 184 άνδρες (39,7%) και 279 γυναίκες (60,3%) που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη (αστικό κέντρο) και την ευρύτερη περιοχή - συγκεκριμένα, στα Μουδανιά και τον Πολύγυρο του Ν. Χαλκιδικής (ημιαστικές περιοχές), στα Τρίκαλα του Ν. Ημαθίας, στην Πέλλα του Ν. Πέλλας, στη Χαλκηδόνα του Ν. Θεσσαλονίκης, στον Άγιο Νικόλαο, τη Συκιά και την Ορμύλια του Ν. Χαλκιδικής (αγροτικές περιοχές). Η ηλικιακή σύνθεση του δείγματος έχει ως εξής: 181 άτομα (39,1%) ηλικίας 25 - 40 χρόνων, 242 άτομα (52,3%) 41 - 50 χρόνων και 38 άτομα (8,2%) ηλικίας 51 χρόνων και άνω. Τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Τόπος διαμονής των γονιών, Φύλο των παιδιών και Μορφωτικό επίπεδο.

Τόπος διαμονής			Φύλο παιδιού/ών			Μορφωτικό επίπεδο			
Αγρ	Ημιαστ	Αστ	Κορ	Αγ	ΚΑ	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	ΑΕΙ/ΤΕΙ
214	37	212	126	104	233	84	34	91	79
46,2%	8%	45%	27,2%	22,5%	50,3%	18,1%	7,3%	19,7%	17,1%
Σημείωση: Αγρ: Αγροτική, Ημιαστ: Ημιαστική, Αστ: Αστική, Κορ: Κορίτσια, Αγ: Αγόρια, ΚΑ: και τα δύο φύλλα.									

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αποτελείται από τρία μέρη και περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις και κλίμακες. Στο πρώτο μέρος ζητούνται πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα. Στο δεύτερο μέρος που αποτελείται από τέσσερις επιμέρους ενότητες, επιλαμβάνονται ερωτήσεις που στόχο έχουν να διερευνήσουν τις προσ-

δοκίες των γονιών για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των κοριτσιών και των αγοριών τους. Στο τρίτο μέρος διερευνώνται οι αντιλήψεις των γονιών όσον αφορά στην κατάλληλη ηλικία για γάμο και στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να προχωρήσουν τα παιδιά τους στη δημιουργία οικογένειας.

Καθώς επιδίωξη του ερωτηματολογίου ήταν να συλλέξει πληροφορίες για τις προσδοκίες των γονιών για τα ίδια τα παιδιά τους και όχι γενικές στάσεις και αντιλήψεις, ζητήθηκε από αυτούς να δηλώσουν το φύλο και την ηλικία των παιδιών τους και να δώσουν τις απαντήσεις τους για το κάθε παιδί τους χωριστά.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διανομή, η συμπλήρωση και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από τον Οκτώβριο του 1999 ως το Φεβρουάριο του 2000, αφού προηγήθηκε πιλοτική διερεύνηση σε μικρό δείγμα 30 γονέων. Η επιλογή του τελικού δείγματος (τόσο, όσον αφορά την οικογένεια, όσο και το φύλο του γονιού που θα συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο) έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και με βάση τα στοιχεία που παρείχαν οι διευθύνσεις των σχολείων των διαφόρων περιοχών. Η αρχική επαφή με τους γονείς έγινε τηλεφωνικά και, σε όσους δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια στο σπίτι τους με τα παιδιά τους. Οι οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης, επισυνάπτονταν στο ερωτηματολόγιο. Οι γονείς συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο και το επέστρεφαν στο σχολείο του παιδιού τους. Το 30% των ερωτηματολογίων δεν επιστράφηκε, κυρίως από τους άνδρες γονείς.

Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε ως εξής:

- α. Όσον αφορά τη γενική ερώτηση με την οποία επιχειρήθηκε να ανιχνευθούν οι απόψεις των γονιών για την ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών τους στις μελλοντικές τους επιλογές και η εμπλοκή του παράγοντα «φύλο του παιδιού» στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .
- β. Όσον αφορά όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις, το είδος της στατιστικής ανάλυσης υπαγορεύθηκε από τη σύνθεση του δείγματος ως εξής:
 - Στις υποομάδες των γονιών με παιδιά του ίδιου φύλου (γονείς που έχουν μόνο κορίτσια και γονείς που έχουν μόνο αγόρια) για τη διαπίστωση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών ανάμεσα στην υποομάδα των γονιών που έχουν μόνο κορίτσια και στην υποομάδα των γονιών που έχουν μόνο αγόρια, εφαρμόστηκε ο έλεγχος ισότητας δύο μέσων τιμών

για ανεξάρτητα δείγματα (t - test).

- Στην υποομάδα των γονιών που έχουν παιδιά και των δύο φύλων για τη διαπίστωση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών ανάμεσα στις απόψεις και προσδοκίες των γονιών (α) για τα αγόρια τους, και (β) για τα κορίτσια τους προχωρήσαμε σε σύγκριση των μέσων τιμών των απαντήσεων τους για τα αγόρια και τα κορίτσια, και χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με δύο παράγοντες, 2(φύλο γονέα) x 2(φύλο παιδιού), όπου ο δεύτερος παράγοντας είναι ενδοϋποκειμενικός.

1) Οι απόψεις των γονιών όσον αφορά στην ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών στις μελλοντικές τους επιλογές και η εμπλοκή του φύλου του παιδιού

Όταν ζητήθηκε από τους γονείς να εκφράσουν την άποψή τους για την ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών τους στις μελλοντικές τους επιλογές, οι μισοί περίπου (51,6%) θεώρησαν την καθοδήγηση οπωσδήποτε απαραίτητη. Αν το ποσοστό αυτό συνδυασθεί με το ποσοστό των γονιών που δεν απορρίπτει την ανάγκη καθοδήγησης (36,7%), τότε φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δείχνει να πιστεύει ότι η καθοδήγηση των νεαρών ατόμων σε θέματα μελλοντικών αποφάσεων είναι μέσα στο ρόλο των γονιών (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2. Απόψεις των γονιών όσον αφορά την ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών στις μελλοντικές τους επιλογές.

Ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών στις μελλοντικές τους επιλογές	f	(%)
Οπωσδήποτε	239	51,6
Μάλλον	170	36,7
Καθόλου	50	10,8

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το φύλο του παιδιού επηρεάζει τις απόψεις των γονιών στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν ανάμεσα στις υποομάδες των γονιών α) που έχουν μόνο αγόρια, β) που έχουν μόνο κορίτσια, και γ) που έχουν παιδιά και των δύο φύλων ($\chi^2(4) = 10,36, p = .035$). Όπως βλέπουμε στον πίνακα 3 από τους γονείς που πιστεύουν ότι πρέπει να καθοδηγούνται τα παιδιά στις μελλοντικές τους επιλογές πολύ μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των γονιών που έχουν μόνο αγόρια σε σύγκριση με τους γονείς που έχουν μόνο κορίτσια ή παιδιά και των δύο φύλων, ενώ από τους γονείς που εκφράζουν την αντίθετη άποψη πολύ μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των γονιών που έχουν μόνο κορίτσια και ακολουθούν οι γονείς με παιδιά και των δύο φύλων.

Πίνακας 3. Στάση γονιών όσον αφορά την ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών στις μελλοντικές τους επιλογές ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Φύλο	Ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών στις μελλοντικές τους επιλογές		
	Οπωσδήποτε	Μάλλον	Καθόλου
Μόνο κορίτσια	61 (48,8%)	44 (35,2%)	20 (16%)
Μόνο αγόρια	65 (63,1%)	31 (30,1%)	7 (6,8%)
Και τα δύο φύλα	113 (48,9%)	95 (41,1%)	23 (10%)

2) Η εμπλοκή του φύλου του παιδιού στις προσδοκίες των γονιών για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον

α. Γονείς με παιδιά και των δύο φύλων

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το φύλο του παιδιού επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες των γονιών για την εκπαίδευση και το μελλοντικό του επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στους πίνακες 4 και 5, οι γονείς:

- Επιθυμούν πανεπιστημιακές σπουδές πολύ περισσότερο για τα κορίτσια τους από ό,τι για τα αγόρια τους ($F(1,221) = 15.05, p = .000$).
- Επιλέγουν τεχνική εκπαίδευση και ανάλογη επαγγελματική αποκατάσταση περισσότερο για τα αγόρια τους παρά για τα κορίτσια τους ($F(1,1931) = 64.80, p = .000$) (βλ. πίνακα 4).
- Επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό για τα αγόρια τους από ό,τι για τα κορίτσια τους ένα επάγγελμα που θα τους προσφέρει οικονομική άνεση ($F(1,206) = 5.27, p = .023$), οικονομική εξασφάλιση ($F(1,198) = 5.25, p = .023$), και οικονομική ανεξαρτησία ($F(1,201) = 5.86, p = .016$), ενώ για τα κορίτσια τους προτιμούν πολύ περισσότερο από ό,τι για τα αγόρια τους ένα επάγγελμα που θα τους προσφέρει ελεύθερο χρόνο ($F(1,175) = 9.13, p = .003$), και θα τους δίνει τη δυνατότητα να ασχολούνται με την οικογένειά τους ($F(1,182) = 16.21, p = .000$) (βλ. πίνακα 5).

Δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση του φύλου του γονέα, ούτε αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο παράγοντες ($p > 0.05$).

Πίνακας 4. Προσδοκίες γονιών με παιδιά και των δύο φύλων για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους: μέσες τιμές κατά φύλο γονέα και παιδιού.

	Άνδρες		Γυναίκες		Συνολικό δείγμα	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Πανεπιστημιακές σπουδές	1,96	1,57	1,80	1,61	1,86	1,60
Τεχνική εκπαίδευση/ επάγγελμα	12,14	13,96	13,5	14,91	12,91	14,5

Πίνακας 5. Προσδοκίες γονιών με παιδιά και των δύο φύλων για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους: μέσες τιμές κατά φύλο γονέα και παιδιού.

	Άνδρες		Γυναίκες		Συνολικό δείγμα	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Να γίνουν δημόσιοι υπάλληλοι	2,74	2,59	2,70	2,46	2,72	2,51
Ένα επάγγελμα που να προσφέρει οικονομική άνεση	1,48	1,51	1,44	1,53	1,46	1,52
Ένα επάγγελμα που να προσφέρει οικονομική εξασφάλιση	1,40	1,48	1,47	1,50	1,44	1,49
Ένα επάγγελμα που να προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία	1,42	1,47	1,45	1,55	1,43	1,51
Ένα επάγγελμα που θα τους προσφέρει ελεύθερο χρόνο	2,02	1,87	2,03	1,98	2,02	1,93
Ένα επάγγελμα που θα τους δίνει την ευκαιρία να ασχολούνται με την οικογένειά τους	1,63	1,46	1,70	1,52	1,67	1,50

Β. Γονείς μόνο με αγόρια και γονείς μόνο με κορίτσια

Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προσδοκίες των γονιών που έχουν μόνο αγόρια και αυτών που έχουν μόνο κορίτσια όσον αφορά σπουδές και το μελλοντικό επάγγελμα των παιδιών τους.

3) Η επίδραση του φύλου του παιδιού στις προσδοκίες των γονιών όσον αφορά την κατάλληλη ηλικία γάμου και τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία οικογένειας

α. Γονείς με παιδιά και των δύο φύλων

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το φύλο του παιδιού επηρεάζει τις απόψεις των γονιών για την κατάλληλη ηλικία γάμου, καθώς και τις προϋποθέσεις που οι γονείς θεωρούν ότι πρέπει να τηρούνται για να προχωρήσει το παιδί τους στη δημιουργία οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι γονείς:

- Διαφωνούν περισσότερο για τα αγόρια τους από ό,τι για τα κορίτσια τους με την προοπτική γάμου αμέσως μετά το Λύκειο ($F(1,217) = 6.21, p = .013$), όπως και με την προοπτική του γάμου πριν τα 25 ($F(1,215) = 55.34, p = .000$), ενώ διαφωνούν περισσότερο για τα κορίτσια τους από ό,τι για τα αγόρια τους με την προοπτική του γάμου μετά τα 30 ($F(1,213) = 120.64, p = .000$) (βλ. πίνακα 6).
- Θεωρούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία οικογένειας την εξασφάλιση μιας σταθερής δουλειάς, την οικονομική ανεξαρτησία, την οικονομική άνεση και την απόκτηση κατοικίας, σε μεγαλύτερο βαθμό για τα αγόρια τους από ό,τι για τα κορίτσια τους ($F(1,192) = 35.02, p = .000$) (βλ. πίνακα 6).

Δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση του φύλου του γονέα, ούτε αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο παράγοντες ($p > 0.05$).

Πίνακας 6. Απόψεις γονιών με παιδιά και των δυο φύλων για την ηλικία γάμου και τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία οικογένειας: μέσες τιμές κατά φύλο γονέα και παιδιού.

	Άνδρες		Γυναίκες		Συνολικό δείγμα	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Προϋποθέσεις για δημιουργία οικογένειας (σταθερή δουλειά, οικονομική άνεση και ανεξαρτησία, σπίτι)	7,08	7,90	6,93	7,56	7,00	7,72
Γάμος αμέσως μετά το Λύκειο	4,85	4,76	4,95	4,86	4,91	4,82

β. Γονείς μόνο με αγόρια και γονείς μόνο με κορίτσια

Σε θέματα γάμου και δημιουργίας οικογένειας διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και ανάμεσα στις ομάδες γονιών μόνο με αγόρια και μόνο με

κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 7 διαπιστώθηκε ότι:

- Οι γονείς των αγοριών διαφωνούν περισσότερο από τους γονείς των κοριτσιών με την προοπτική του γάμου πριν την ηλικία των 25 ($t(228) = 4.3$, $p < .001$).
- Οι γονείς των κοριτσιών συμφωνούν περισσότερο από τους γονείς των αγοριών με την προοπτική του γάμου ανάμεσα στα 25 και τα 30 ($t(226) = 2.9$, $p < .01$).
- Οι γονείς των κοριτσιών διαφωνούν με την προοπτική του γάμου μετά τα 30, ενώ οι γονείς των αγοριών δηλώνουν πως μάλλον συμφωνούν ή πως δεν είναι σίγουροι ($t(225) = 7.64$, $p < .001$).
- Οι γονείς των κοριτσιών θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία οικογένειας την ολοκλήρωση των σπουδών περισσότερο από τους γονείς των αγοριών ($t(200) = 3.23$, $p < .01$).

Πίνακας 7. Γονείς με παιδιά του ίδιου φύλου: επίδραση του φύλου του παιδιού στις προσδοκίες για το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας.

	Αγόρια		Κορίτσια		B.E.	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Γάμος πριν την ηλικία των 25	4,42	1,02	3,74	1,32	228	4,3***
Γάμος μεταξύ 25 και 30	2,06	1,36	1,62	0,92	226	2,9**
Γάμος μετά τα 30	2,74	1,33	4,03	1,21	225	7,64***
Προϋπόθεση για τη δημιουργία οικογένειας: η ολοκλήρωση των σπουδών	2,06	1,37	1,56	0,82	200	3,23**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι οι γονείς θεωρούν απαραίτητη την καθοδήγηση των παιδιών τους, και κυρίως των αγοριών, στην επιλογή επαγγέλματος και τρέφουν προσδοκίες για το μέλλον τους. Οι προσδοκίες αυτές επηρεάζονται τόσο από το φύλο του παιδιού, όσο και από το αν υπάρχουν στην οικογένεια παιδιά του ίδιου φύλου ή παιδιά και των δύο φύλων.

Οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι τα παιδιά πρέπει να καθοδηγούνται στην επιλογή επαγγέλματος, ενώ ένα μικρό ποσοστό (10,8%) πιστεύει ότι πρέ-

πει να αφήνονται ελεύθερα να επιλέξουν επάγγελμα, κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα και άλλων ερευνών που έγιναν στην Ελλάδα (Δημητρόπουλος, 1985. Πάντα, 1988. Σιδηροπούλου, 1991). Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των αγοριών είναι πιο κατηγορηματικοί από τους γονείς των κοριτσιών όσον αφορά στην ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών τους, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών απασχολεί ενδεχομένως την ελληνική οικογένεια περισσότερο από την επαγγελματική αποκατάσταση των κοριτσιών. Η διαφορά αυτή πιθανότατα οφείλεται κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων, σύμφωνα με τις οποίες ο άνδρας είναι αυτός που στηρίζει οικονομικά την οικογένεια, επομένως η εξασφάλιση ενός επαγγέλματος που θα του επιτρέπει να ανταποκριθεί στο ρόλο του αποτελεί ζήτημα κεντρικής σημασίας. Αντίθετα, η πρωταρχική ευθύνη της γυναίκας δεν είναι η συντήρηση της οικογένειας αλλά η ανατροφή των παιδιών, επομένως η επαγγελματική αποκατάσταση και κατ' επέκταση ο εργασιακός της ρόλος είναι δευτερευούσης σημασίας (Baber & Monogham, 1988. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1994. Tipping, 1997).

Το φύλο του παιδιού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων για το μέλλον του (α) κυρίως σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων, όπου διαπιστώθηκαν διαφοροποιημένες προσδοκίες και στάσεις των γονιών για τα αγόρια και τα κορίτσια τους σε όλα τα θέματα που εξετάστηκαν και, (β) σε ό,τι αφορά τις προοπτικές γάμου και δημιουργίας οικογένειας, όπου οι γονείς είχαν διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με το φύλο των παιδιών τους, ανεξάρτητα από τη σύνθεση της οικογένειας.

Ειδικότερα, σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων διαπιστώθηκε ότι το φύλο του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των γονιών για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον του, τις στάσεις τους όσον αφορά στην κατάλληλη ηλικία γάμου και τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να προχωρήσει το παιδί τους στη δημιουργία οικογένειας, καθώς και τις απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές προσδοκίες του παιδιού. Αντίθετα, οι προσδοκίες των γονιών με παιδιά του ίδιου φύλου για τους γιους και τις κόρες τους διαφοροποιήθηκαν μόνο σε θέματα γάμου και οικογένειας.

Συγκεκριμένα, στις οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων οι γονείς έχουν την τάση να επιλέγουν την προοπτική της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό για τα κορίτσια τους, να είναι πιο θετικοί στην προοπτική της τεχνικής εκπαίδευσης και της άσκησης ενός τεχνικού επαγγέλματος για τα αγόρια τους, και να πιστεύουν ότι και οι προτιμήσεις των παιδιών τους είναι ανάλογες. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του επιθυμητού επαγγέλματος τείνουν να επιλέγουν το δημόσιο τομέα κυρίως για τα κορίτσια τους και να οραματίζονται

γι' αυτά ένα επάγγελμα που θα τους προσφέρει ελεύθερο χρόνο και τη δυνατότητα να ασχολούνται με την οικογένειά τους, ενώ για τα αγόρια τους φαίνεται πως προσδοκούν ένα επάγγελμα που θα προσφέρει οικονομική εξασφάλιση, άνεση και ανεξαρτησία.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η σύνθεση της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση διαφοροποιημένων προσδοκιών για τα δυο φύλα. Προφανώς σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων οι ρόλοι των φύλων είναι πιο αυστηρά οροθετημένοι, οι αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων και οι προσδοκίες πιο στερεότυπες. Η συνύπαρξη των δύο φύλων ενδέχεται να οδηγεί στην ανάγκη για πιο αυστηρή οριοθέτηση της γυναικείας και ανδρικής ταυτότητας από τους γονείς, και τα παιδιά να οδηγούνται σε πιο στερεότυπες συμπεριφορές και επιλογές. Στις οικογένειες αυτές τα όνειρα και οι φιλοδοξίες των γονιών προβάλλονται στα παιδιά τους με κριτήριο το φύλο του παιδιού και μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σύνολό τους χωρίς να απαιτείται η διεύρυνση της γυναικείας και ανδρικής ταυτότητας, ενώ σε οικογένειες με παιδιά του ίδιου φύλου δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσαμε να το δούμε σε σχέση με τα αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων τα κορίτσια συνήθως έχουν την τάση να εμφανίζουν παραδοσιακά γυναικεία επαγγελματικά ενδιαφέροντα, ενώ σε οικογένειες με κορίτσια είναι πιο πιθανό να παρατηρηθεί από την πλευρά των κοριτσιών λιγότερο στερεοτυπική συμπεριφορά όσον αφορά στην επιλογή επαγγέλματος (Grotevant, 1978. Sandberg, Ehrhardt, Mellins, Ince, & Meyer - Bahlburg, 1987), καθώς και με τα πορίσματα ερευνών που αφορούν στη συνεκπαίδευση των δύο φύλων (Deem, 1984. Lasser, 1987). Συνδέεται επίσης με τη διαπίστωση των Stoneman, Brody, & Mackinnon ότι σε οικογένειες με παιδιά του ίδιου φύλου χαλαρώνουν οι πιέσεις των γονιών για στερεοτυπική συμπεριφορά και τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν εργασίες και των δύο φύλων, παρατηρείται δηλαδή μια διεύρυνση των παραδοσιακών ρόλων, οι οποίοι γίνονται πιο διαφυλικοί (Stoneman, Brody, & Mackinnon, 1986).

Οι γονείς σε γενικές γραμμές επιθυμούν να ακολουθήσουν τα παιδιά τους ανώτερες ή ανώτατες σπουδές. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία οι Έλληνες γονείς θεωρούν την εκπαίδευση απαραίτητο εφόδιο για την εξασφάλιση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, πιστεύουν ότι η μόρφωση θα επιτρέψει στα παιδιά τους να ανέλθουν κοινωνικά και επενδύουν σ' αυτήν. Η ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού συνεπάγεται επίσης κοινωνική άνοδο και απόκτηση κύρους για ολόκληρη την οικογένεια (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1977. Βρετάκου, 1990). Στις οικογένειες με παιδιά και των δυο φύλων οι γονείς επιλέγουν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση περισσότερο για τα κορίτσια τους, για τα οποία η τεχνική εκπαίδευση λόγω

των επαγγελματικών στερεοτύπων σύμφωνα με τα οποία τα τεχνικά επαγγέλματα θεωρούνται «ανδρικά» και καθόλου συμβατά με τη φύση και τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας, δεν αποτελεί επιθυμητή λύση (Holland, 1983). Αντίθετα, η τεχνική εκπαίδευση, η οποία εξασφαλίζει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, θεωρείται μια καλή διέξοδος για τα αγόρια, τα οποία όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων μας δεν επιθυμούν σύμφωνα με την άποψη των γονιών τους πανεπιστημιακές σπουδές τον ίδιο βαθμό με τα κορίτσια.

Οι ίδιοι γονείς επίσης επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό για κορίτσια τους την προοπτική της επαγγελματικής αποκατάστασης στο δημόσιο τομέα, ο οποίος προσφέρει σταθερότητα, καλές συνθήκες εργασίας, και επιτρέπει το συνδυασμό οικογένειας - εργασίας, αφού, όπως πιστεύεται, εξασφαλίζει περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Για τα αγόρια η εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου και η εύρεση ενός επαγγέλματος που θα παρέχει τη δυνατότητα να ασχολούνται με την οικογένειά τους δεν είναι τόσο σημαντική, όσο η εύρεση ενός επαγγέλματος που θα προσφέρει οικονομική άνεση και ανεξαρτησία. Είναι εμφανές ότι οι προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του επιθυμητού επαγγέλματος, υπαγορεύονται από τις υπάρχουσες αντιλήψεις για τις σχέσεις και τους ρόλους των φύλων στην ελληνική κοινωνία. Το προσδοκώμενο για τον άνδρα είναι η επαγγελματική επιτυχία που ταυτίζεται με την άσκηση ενός επαγγέλματος που προσφέρει οικονομική άνεση, ενώ για τη γυναίκα η εξασφάλιση μίας θέσης που θα της επιτρέψει να επιτελέσει με επιτυχία το καθήκον της απέναντι στην οικογένεια. Είναι αναμενόμενο οι προσδοκίες των παιδιών για το μέλλον τους και οι αντιλήψεις τους για τους ρόλους των φύλων να συμφωνούν με τα παραδοσιακά πρότυπα, όπως αποδεικνύουν τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών (Baber, & Monaghan, 1988. Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997. Gaskell, 1994. Leonard, 1999. Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997), από τη στιγμή που διαμορφώνονται υπό την επίδραση των γονεϊκών προσδοκιών και αντιλήψεων (Marjoribands, 1998a, 1998b, 1997. Trusty, 1988. Wilson & Wilson, 1992).

Στις οικογένειες με παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ δε διαπιστώνεται διαφορά μεταξύ των γονέων αγοριών και των γονέων κοριτσιών όσον αφορά στην επιθυμία τους να ακολουθήσουν τα παιδιά τους πανεπιστημιακές σπουδές, βλέπουμε ότι τα κορίτσια επιθυμούν σύμφωνα με την άποψη των γονιών σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεχομένως στις οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων τα όνειρα και οι φιλοδοξίες των γονιών για πανεπιστημιακές σπουδές των παιδιών τους ικανοποιούνται μέσω των κοριτσιών τους, για τα οποία η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι η μόνη διέξοδος. Στις οικογένειες με αγόρια οι γονείς επιδιώκουν την ικανοποίηση αυτής τους της φιλοδοξίας μέσω των αγοριών τους. Σ' αυτό συνηγορεί και η

διαπίστωση ότι οι γονείς είναι πιο θετικοί στην προοπτική της τεχνικής εκπαίδευσης για τα αγόρια τους σε οικογένειες με παιδιά και των δύο φύλων από ό,τι σε οικογένειες με αγόρια.

Οι προσδοκίες των γονιών για τις προοπτικές των παιδιών τους να προχωρήσουν στο γάμο και τη δημιουργία της δικής τους οικογένειας επηρεάζονται επίσης από το φύλο του παιδιού, χωρίς, μάλιστα η σύνθεση της οικογένειας να παίζει εδώ σημαντικό ρόλο.

Ανεξάρτητα, λοιπόν, από το αν στην οικογένεια υπάρχουν μόνο αγόρια, μόνο κορίτσια ή παιδιά και των δύο φύλων, όταν συζητούν για τα κορίτσια τους, οι γονείς επικεντρώνονται περισσότερο στο γάμο και τη δημιουργία οικογένειας, ενώ για τα αγόρια εκείνο που φαίνεται να προέχει είναι η επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία. Έτσι, ο γάμος τοποθετείται σε μικρότερη ηλικία για τα κορίτσια. Σε όλες τις περιπτώσεις, ιδανική ηλικία θεωρείται η ηλικία πριν τα 25 ή μεταξύ 25 και 30 ετών, αμέσως δηλαδή μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους και ενδεχομένως πριν την εύρεση σταθερής εργασίας και την εξασφάλιση οικονομικής άνεσης και ανεξαρτησίας, αφού, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, τα παραπάνω δεν θεωρούνται απαραίτητα για να προχωρήσουν τα κορίτσια τους στη δημιουργία οικογένειας. Αντίθετα για τα αγόρια, η εύρεση σταθερής εργασίας, και η εξασφάλιση οικονομικής άνεσης και ανεξαρτησίας θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για να προχωρήσουν στη δημιουργία οικογένειας. Γι' αυτό και η ηλικία γάμου τοποθετείται σε μεγαλύτερη από τα κορίτσια ηλικία. Οι προσδοκίες των γονιών στο συγκεκριμένο ζήτημα συμφωνούν με τις προσδοκίες των ίδιων των παιδιών όπως υποστηρίζουν τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1994. Roberts, 1995. Tipping, 1997).

Το γεγονός βέβαια ότι η ηλικία γάμου τοποθετείται νωρίτερα για τα κορίτσια, αμέσως σχεδόν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, καθώς και το ότι οι γονείς των κοριτσιών δεν είναι τόσο κατηγορηματικοί όσον αφορά στην ανάγκη καθοδήγησης των κοριτσιών τους στην επιλογή επαγγέλματος όσο οι γονείς των αγοριών, αποτελούν ενδείξεις ότι για τα κορίτσια απασχολεί περισσότερο τους γονείς ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας παρά η επαγγελματική αποκατάσταση. Το φαινόμενο αυτό επιβεβαιώνει την άποψη για τη διατήρηση της οικογένειας ως του αποκλειστικού προορισμού στη ζωή των γυναικών, παρά τη διεύρυνση που παρατηρείται στις προσδοκίες των γονιών για τις κόρες τους. Στις αμιγείς, ως προς το φύλο των παιδιών, οικογένειες οι γονείς των αγοριών και οι γονείς των κοριτσιών συμφωνούν ότι η εύρεση επαγγέλματος και, κατά συνέπεια, η οικονομική ανεξαρτησία αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία οικογένειας, εύρημα που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι στις

οικογένειες αυτές οι προσδοκίες είναι, ίσως, λιγότερο στερεοτυπικές από ό,τι στις μικτές οικογένειες, χωρίς αυτό, βέβαια, να σημαίνει πως οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τα φύλα έχουν πάψει να υφίστανται.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σαφής η δόμηση των προσδοκιών των γονιών για τα παιδιά τους στη βάση της ύπαρξης δύο ταυτοτήτων, μιας γυναικείας και μίας ανδρικής, με διαφορετικά χαρακτηριστικά, οι οποίες οικοδομούνται στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και του σχολείου, κάτω από την επίδραση διαφόρων παραγόντων, ανάμεσα τους οποίους οι προσδοκίες των γονιών και η σύνθεση της οικογένειας παίζουν σημαντικό ρόλο. Η έμφαση στις σπουδές και στο επαγγελματικό μέλλον των κοριτσιών, που έρχεται να πλαισιώσει παλιότερες, παραδοσιακές προσδοκίες για τις γυναίκες, μας επιτρέπει να μιλήσουμε για διεύρυνση της γυναικείας ταυτότητας στην εφηβεία, καθώς ο ρόλος της εργαζόμενης προβάλλει, πλέον, ως απαραίτητη προοπτική των ενηλίκων γυναικών. Πρόκειται, όμως, για μια διεύρυνση με περιορισμένη σημασία, από τη στιγμή που ο ρόλος αυτός εξακολουθεί να είναι δευτερεύων σε σχέση με τον πρωταρχικό γυναικείο ρόλο, αυτόν της συζύγου και της μητέρας, που αποτελεί αποκλειστικό προορισμό. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, οι σπουδές και η εύρεση εργασίας θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία της γυναικείας ταυτότητας, με την προϋπόθεση ότι δε θα πρέπει να σταθούν εμπόδιο ή να καθυστερήσουν τη δημιουργία οικογένειας, ενώ είναι σαφές ότι ο εργασιακός ρόλος θα πρέπει να μην έρχεται σε σύγκρουση με τον οικογενειακό. Στη γυναικεία ταυτότητα επίσης δεν περιλαμβάνεται η τεχνική εκπαίδευση και η άσκηση τεχνικού επαγγέλματος. Η ανδρική ταυτότητα από την άλλη περιλαμβάνει την προοπτική της τεχνικής εκπαίδευσης και δίνει προτεραιότητα στην επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία, στον εργασιακό δηλαδή ρόλο του άνδρα, μέσω του οποίου πραγματώνεται ο οικογενειακός του ρόλος.

Η παρούσα έρευνα δίνει μερικά ενδιαφέροντα στοιχεία για την επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου, στο πλαίσιο των μεταβατικών διαδικασιών από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή, από το σχολείο στην αγορά εργασίας, επιχειρώντας να προσεγγίσει με άμεσο τρόπο τις αντιλήψεις και προσδοκίες των γονιών των εφήβων. Είναι γεγονός, βέβαια, ότι τα αποτελέσματα προέκυψαν από ένα συγκεκριμένο δείγμα και μια συγκεκριμένη μέθοδο και αναφέρονται, σε μεγάλο βαθμό, στο πλαίσιο που κινείται το δείγμα αυτό και στα όρια που θέτει η ποσοτική συλλογή δεδομένων. Για να κατανοήσουμε πλήρως το ρόλο του οικογενειακού πλαισίου στη δόμηση των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων και της κουλτούρας του φύλου κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, είναι απαραίτητη μια έρευνα που θα εξετάζει σε βάθος τις διαδικασίες και τις διεργασίες που συντελούνται στο οικογενειακό περιβάλλον και δεν θα

επικεντρώνεται μόνο στις προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους. Μια τέτοια έρευνα θα μελετά από τη μια τον τρόπο με τον οποίο το φύλο των παιδιών αλληλεπιδρά με τις στάσεις, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των γονιών και επηρεάζει τις πρακτικές τους και, από την άλλη, θα επιχειρεί να διερευνήσει πως τα ίδια τα παιδιά και οι έφηβοι δίνουν νόημα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των γονιών τους, δομώντας τις ταυτότητες του φύλου τους και κατανοώντας τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις των φύλων.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με Πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμ-φιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας. Α.Π.Θ.
- Baber, K. M. & Monaghan, P. (1988). College women's career and motherhood expectations: New options, old dilemmas. *Sex Roles*, 19, 189-203.
- Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαι-δευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βρετάκου, Β. (1990). *Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλά-δα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Brown, S. D. & Watkins, C. E. (1994). Psychodynamic and personological perspectives on vocational behavior. In M. L. Savickas & R.W. Lent (Eds), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. California: Consulting Psychologists Press
- Chisholm, L. (1994). Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και δια-δικασίες μετάβασης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση & φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγω-γική Επιθεώρηση*, 19, 347-360.
- Γιαγκουνίδης, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Deem R. (Ed.) (1984). *Co-education reconsidered*. U. K: Open University Press.
- Deliyanni- Kouimtzi, K., & Ziogou, R. (1995). Gendered youth transitions in Northern Greece: Between transition and modernity through education. In L. Chisholm, P. Puchner, H. Kruger, & M. Du Bois- Reymond (Eds.), *Growing up in Europe: Contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin: Walter De Gruyter.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος»: όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Π., & Παπαθανασίου, Π. (1985). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου: υπόθεση κοινωνικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: χ.έ.
- Eisenstein, H. (1987). Patriarchy and the universal oppression of women: Feminist debates. In M. Arnot & G. Weiner (Eds.), *Gender and the politics of schooling*. London: The Open University.
- Farmer, H. S. (1997). Women who persisted in their high school aspirations for careers in science or technology. In H. S. Farmer and Associates (Eds.), *Diversity & Women's career development. From adolescence to adulthood*. London: Sage Publications.
- Farmer, H. S. (1997a). Theoretical overview: The longitudinal study. In H. S. Farmer and Associates (Eds.), *Diversity & women's career development. From adolescence to adulthood*. London: Sage Publications.
- Φλουρή, Γ. (1983). *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*. Ηράκλειο: χ.έ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Gaskell, J. (1994). *Gender matters from school to work*. Philadelphia: Open University Press.
- Grotevant, H. D. (1978). Sibling constellations and sex typing of interests in adolescence. *Child Development*, 49, 540-542.
- Holland, J. (1983). *Work and women. A review of explanations for the maintenance and reproduction of sexual divisions*. London: University of London Institute of Education.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννης, Χ. (1981). Σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και τη σχολική επίδοση των μαθητών. *Σχολείο και Ζωή*, 29, 17-27.
- Lasser, C. (1987). *Educating men and women together*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press & Oberlin College.
- Leonard, M. (1999). Gender and the transition from school to work in Belfast. *Women's Studies International Forum*, 22(6), 619-630.

- Λεονταρή, Α. (1997). Κέντρο ελέγχου: διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Liebert, R. M., Wicks-Nelson, R. & Kail, R. V. (1986). *Developmental Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Marjoribanks, K. (1998a). Environmental and individual influences on Australian students' likelihood of attending University. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(3), 261-272.
- Marjoribanks, K. (1998b). Family capital, children's individual attributes, and adolescents' aspirations: A follow-up analysis. *The Journal of Psychology*, 132(3), 328-336.
- Marjoribanks, K. (1997). Social status attainment of "common man" young adults: Kahl's study extended. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 59-66.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1993). *Γυναίκα και απασχόληση: δέκα ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασλής, Ι. (1983). Κοινωνική διαφοροποίηση των μαθητών και των γονέων τους στην επιλογή του λυκείου. *Απόψεις*, 1, 65-72.
- Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μυλωνάς, Θ. Ν. (1983). Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 26, 71-85.
- Palmer, S. & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71-76.
- Πάντα, Δ. (1988). *Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων. Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας των ομηλίκων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- Penick, N. I. & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Reddin, J. (1997). High-achieving women. Career development patterns. In H. S. Farmer and Associates (Eds.), *Diversity & Women's career development. From adolescence to adulthood*. London: Sage Publications.
- Roberts, E. (1995). *Women and families*. Oxford U. K.: Blackwell.
- Sandberg, D. E., Ehrhardt, A. A., Mellins, C. A., Ince, S. E. & Meyer-Bahlburg, H.

- F. L. (1987). The influence of individual and family characteristics upon career aspirations of girls during childhood and adolescence. *Sex Roles*, 16, 649-668.
- Schulenberg, J. E., Vondrack, F.W. & Crouter, A.C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Sex Roles*, 16, 668-680.
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Σιδηροπούλου, Δ. (1991). Η στάση των γονέων απέναντι στη δευτεροβάθμια τεχνική -επαγγελματική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 18-19, 67-80.
- Smith-Maddox, R. (1999). The social network and resources of African-American eighth graders: Evidence from the national educational longitudinal study of 1988. *Adolescence*, 34(133), 169-183.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Στογιαννίδου, Α., Φαρμάκης, Ν. & Καζή, Σ. (1999). Η επίδραση του κλάδου σπουδών, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και φύλου στις απόψεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας*, 3, 191-218.
- Stoneman, Z., Brody, G. H. & Mackinnon, C. E. (1986). Same-sex and cross-sex siblings: Activity choices, roles, behavior, and gender stereotypes. *Sex Roles*, 15, 495-511.
- Tipping, L. M. (1997). Work and family roles. Finding a new equilibrium. In H. S. Farmer and Associates (Eds.), *Diversity & Women's career development. From adolescence to adulthood*. London: Sage Publications.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 260-270.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: χ.έ.
- Walby, S. (1986). Gender, class and stratification. In R. Crompton & M. Mann (Eds.), *Gender and stratification*. Cambridge: Polity Press.
- Wilson, P. M. & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations. *Youth & Society*, 24, 52-70.

Θεματική 1.2.6. ΜΜΕ, φύλο και εργασία

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Κοσμίδου- Hardy, Χ. (1995). *Κριτική ανάγνωση των σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων: Έμφαση στο ηλεκτρονικό κείμενο*. Στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά συνεδρίου, εκδ. Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης- Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα.

Κριτική Ανάγνωση των Σεξιστικών Επαγγελματικών Στερεοτύπων: Έμφαση στο Ηλεκτρονικό Κείμενο

Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy

Εισαγωγή

Η εξέλιξη του βιομηχανικού καπιταλισμού το 19ο αιώνα επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων περιορίζοντας τις γυναίκες στην οικογενειακή ζωή και στην εξάσκηση από το μισθό του συζύγου. Στις αρχές του 20ου αιώνα η απασχόληση των γυναικών φαίνεται να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Αρχικά δηλαδή οι εργοδότες προώθησαν την απασχόληση της νέας γυναίκας, η οποία όμως στη συνέχεια «αποφάσιζε», συνήθως, να αποσυρθεί από την αγορά εργασίας και να ακολουθήσει τη «σταδιοδρομία του γάμου»¹ (Hakim, 1979). Από τη δεκαετία του '60 ωστόσο, η «σταδιοδρομία του γάμου» αντικαταστάθηκε με ένα νέο εργασιακό προφίλ που έχει δύο όψεις. Τα τελευταία 30 χρόνια δηλαδή, οι γυναίκες δεν φαίνεται να εγκαταλείπουν πλέον την εργασία τους, παρά μόνο με άδεια κήσεως, για να επιστρέψουν στη συνέχεια σ' αυτήν².

Στον 20ο αιώνα υπήρξαν τέτοιες αλλαγές στην απασχόληση των γυναικών, ώστε στη σχετική βιβλιογραφία να γίνεται λόγος για «γυναικοποίηση» (feminization) του εργατικού δυναμικού (Hagen and Jensen, 1988) στη Δυτική Ευρώπη και Β. Αμερική. Σήμερα οι γυναίκες απασχολούνται σε έναν πολύπλοκο ιστό δραστηριοτήτων στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα (Balbo, 1987, Smith, 1988). Ωστόσο, το έργο που επιτελούν στους τομείς αυτούς διευκολύνει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των υπαρχόντων υλικών και κοινωνικοοικονομικών όρων και έχει να κάνει με τις εξής κυρίως υπηρεσίες: Καθαριότητα (νοικοκυρά, καθαρίστρια γραφείων και νοσοκομείων), Διατροφή (μαγείρισσα - όχι πάντως σεφ, σερβιτόρα, οικιακή οικονόμος, νοσοκόμα), Συγύρισμα ή οργάνωση (νοικοκυρά, γραμματέας, υπάλληλος αρχειοθέτησης, πωλήτρια).

Όπως υποστηρίζεται από αρκετές φεμινίστριες, αυτό το είδος της απασχόλησης το συναντούμε σε παγκόσμια κλίμακα. Σύμφωνα με έρευνες σχετικά με την απασχόληση των γυναικών σε πολυεθνικές εταιρείες (Elson and Pearson,

¹ Αυτή ήταν μια αναγκαστική «σταδιοδρομία» που ακολουθούσαν οι γυναίκες, κάτω από την επίδραση της ιδεολογίας της οικογενειακής ζωής, που ενθάρρυνε τις γυναίκες να θεωρούν ως πρώτο ρόλο στη ζωή τους αυτόν της συζύγου και μητέρας, και κάτω από την αρνητική στάση των εργοδοτών να προσλάβουν παντρεμένες γυναίκες.

² Αυτό βέβαια συνέβη, γιατί, πέρα από την πίεση του φεμινιστικού κινήματος μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, υπήρχαν ελλείψεις σε εργατικό δυναμικό και έτσι οι εργοδότες προσπάθησαν να προσελκύσουν τις γυναίκες, κυρίως με την εισαγωγή της μερικής απασχόλησης.

1989) στην Ευρώπη, αλλά και παγκοσμίως, φαίνεται ότι διαιωνίζεται ο σεξιστικός καταμερισμός της εργασίας, με τις γυναίκες να απασχολούνται συνήθως ως «επιδέξιες στα δάχτυλα» (nimble fingers) και να καταλαμβάνουν μια στενή και περιορισμένη κατηγορία επαγγελημάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως φτωχά σε δεξιότητες (unskilled ή semi - skilled), με όλη την ιδεολογική φόρτιση του όρου «δεξιότητα», ο οποίος βέβαια ορίζεται σύμφωνα με ανδρικά κριτήρια .³

Οι ανισότητες στην αγορά εργασίας προωθούνται και από τις άνισες ευκαιρίες στην παιδεία και στην επιμόρφωση ή στη συνέχιση των σπουδών γενικότερα, καθώς και από τα στερεότυπα που περνούν μέσα από τα σχολικά βιβλία και από το βιβλίο του σήμερα, όπως αποκαλεί την Τηλεόραση ο U. Eco (1979), η οποία προβάλλει για τις γυναίκες επαγγέλματα γραφείου, υπαλλήλου και επαγγέλματα σχετικά με το χώρο της υγείας και της προσφοράς υπηρεσιών σε ανάλογους χώρους, όπου βέβαια κατέχουν θέσεις στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας σε μία επιχείρηση.

Η παρουσίαση της γυναίκας στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης

Υπάρχει συνήθως η άποψη ότι η τηλεόραση αναπαριστά τον κόσμο. Ωστόσο, το θέμα της αναπαράστασης είναι πολιτικό (βλ. και Marshment, 1993), αφού εκείνοι οι οποίοι αποφασίζουν⁴ ποια πραγματικότητα του κόσμου θα «αναπαραστήσουν», θα μεταδώσουν και θα αναπαράγουν είναι άνδρες που έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων, κατασκευής και μετάδοσης ειδήσεων και αναπαράστασης του κόσμου, στον καμβά του οποίου οι γυναίκες πρέπει να 'χουν παιδιά, να μαγειρεύουν, να καθαρίζουν και ταυτόχρονα να φορούν ψηλά τακούνια, κοσμήματα και «καθώς - πρέπει» ρούχα, να φαίνονται ξεκούραστες και ευτυχισμένες με την απασχόλησή τους αυτή, για να γίνονται ελκυστικές στους άνδρες, και βέβαια, να απέχουν από διευθυντικές και άλλες θέσεις εργασίας που βρίσκονται στην κορυφή της επαγγελματικής ιεραρχίας σε επιχειρήσεις και γενικότερα στην αμειβόμενη εργασία.

Στα ΜΜΕ παρουσιάζεται συνήθως ως φυσικό φαινόμενο το ότι οι άνδρες δεν συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού, ότι πρέπει να έχουν τα ανώτερα επαγ-

³ Μελέτες σχετικές με την αμειβόμενη εργασία δείχνουν ότι οι διακρίσεις του φύλου συμπληρώνονται από αυτές της τάξης και της εθνικότητας. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι ενώ οι φεμινίστριες ασκούν κριτική στον καθορισμό του κόσμου από λευκούς, μεσοαστούς άνδρες, οι ίδιες δεν χαρακτηρίζονται από αυτοκριτική, αφού δεν αναγνωρίζουν ότι βλέπουν τον κόσμο με την εθνοκεντρικότητα της λευκής γυναίκας (Amos and Parmar 1984. Bruegel 1989).

⁴ Αυτού του είδους οι αποφάσεις δεν είναι πάντοτε σκόπιμες με στόχο την ηθελημένη καταπίεση των γυναικών, αλλά θεωρούνται «φυσικές» και λαμβάνονται σε μια διαδικασία ρουτίνας, κάτω όμως από την επίδραση αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας τις οποίες, οι έχοντες εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων αυτών, έχουν εσωτερικεύσει.

γέλυμα σε status και χρήμα και ότι είναι επίσης φυσικό να τους υπηρετούν και να τους ευχαριστούν οι γυναίκες. Η «φυσικότητα» με την οποία γίνεται αυτή η αναπαράσταση της πραγματικότητας είναι προϊόν της κυρίαρχης πατριαρχικής ιδεολογίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την καθυπόταξη των γυναικών, μέσα από τη διαμεσολάβηση των σχετικών αξιών, των πεποιθήσεων και των στερεοτύπων, καθώς και των διαφόρων κοινωνικών ινστιτούτων και των προϊόντων που αυτά παράγουν. Τέτοια προϊόντα είναι πολλά και ποικίλλουν, από το σχολικό βιβλίο και τα κινηματογραφικά έργα, από τα έργα τέχνης μέχρι τις σαπουνόπερες και τις διαφημίσεις. Μέσα από τα πρότυπα λοιπόν αυτά, υποβάλλεται και καλλιεργείται στις γυναίκες και στην κοινωνία γενικότερα η άποψη ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες, ότι έχουν συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και κλίσεις και ότι πρέπει να ντύνονται, να κινούνται και να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο και να εμπλέκονται σε συγκεκριμένους ρόλους για να είναι αποδεκτές και αρεστές και για να μπορούν να αποκαλούνται «αθλητικά».

Δεν μπορεί βέβαια να υποστηριχθεί με σοβαρότητα και υπευθυνότητα ότι η αναπαράσταση αυτή των γυναικών είναι δίκαιη και φυσική, από τη στιγμή που, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ως κατάλληλες και ικανές για τους απαιτητικούς ρόλους της συζύγου και της μητέρας, αποκλείονται από συγκεκριμένες αμειβόμενες θέσεις εργασίας και κρίνονται συνήθως επιτυχημένες με κριτήρια που βασίζονται στην εμφάνισή τους και όχι στις ηθικές τους και πνευματικές ιδιότητες. Άλλωστε, οι αντιλήψεις περί ηθικότητας οι οποίες έχουν διαπεράσει την κοινωνική ζωή είναι αντρικές και, όπως υποστηρίζεται (βλ. π.χ. Grimshaw, 1986), οδηγούν σε διαστρέβλωση των ανθρώπινων αξιών και προτεραιοτήτων.

Ίσως λοιπόν δεν είναι τόσο αποτελεσματικό να διεκδικούμε την απλή δημοκρατικοποίηση και τον εκσυγχρονισμό των νόμων, όταν οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, οι κοινωνικοοικονομικές δομές και οι καθημερινές σχέσεις επιβάλλουν ένα δικό τους νόμο και μάλιστα με τρόπο αποτελεσματικότερο. Αν, για παράδειγμα, ψάξει κανείς γραπτά κείμενα από το σχολικό βιβλίο μέχρι τα αντρικά και γυναικεία, όπως και τα πορνογραφικά περιοδικά βεβαίως, θα διαπιστώσει την κακοποίηση της γυναίκας και την αναπαράσταση μιας διαστρεβλωμένης εικόνας της «φύσης» και της ταυτότητάς της, όπως και της θέσης της στην κοινωνία. Σχετικά έρευνες (Scott, 1980. Turnbull et al, 1983. Kelly, 1987) έχουν δείξει ότι ο σεξισμός είναι ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα σχολικά βιβλία τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρόλη δε την έμφαση που, σε θεωρητικό επίπεδο, δίνεται στη λεγόμενη «παιδο - κεντρική» (child - centred) αγωγή στα πρώτα κρίσιμα σχολικά χρόνια, σχετικές μελέτες (Bailey, 1988. Cairns and Inglis, 1989) έχουν καταδείξει ότι αυτή χρησιμοποιεί τελικά «αγορο - κεντρικά» (boy - centred) μέσα, ενώ οι εικόνες και

τα πρότυπα των γυναικών που περνούν δείχνουν μια τάση διαχωρισμού ορισμένων επαγγελματιών, δραστηριοτήτων, καθώς και ιδιοτήτων του χαρακτήρα ως γυναικείων ή αντρικών ⁵.

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σχετικά ερευνητικά ευρήματα (βλ. Skelton, 1993) δείχνουν ότι οι γυναίκες «λαμβάνουν» και «αντιλαμβάνονται» διαφορετικά μηνύματα για τις κλίσεις και τις ικανότητές τους από εκείνα των ανδρών, πράγμα το οποίο έχει επιπτώσεις για τη γενικότερη ανάπτυξή τους, για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και για τη θέση και το ρόλο τους στην οικογένεια και στην αγορά εργασίας.

Παρόλη τη σημαντικότητα της ανάλυσης του έντυπου παιδαγωγικού υλικού και του γραπτού κειμένου, στην εισήγηση αυτή θα επικεντρωθούμε σε ένα άλλο κείμενο ⁶ που ασκεί αγωγή, στο ηλεκτρονικό οπτικό κείμενο δηλαδή, αν και στη χώρα μας δεν φαίνεται να έχει γίνει αντιληπτή η σπουδαιότητά του, αφού είναι ίσως από τις λίγες Ευρωπαϊκές χώρες (βλ. French and Richards, 1994), στην οποία το μάθημα της αγωγής στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης (Media Education) λείπει από το σχολικό πρόγραμμα, όπως λείπει και από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το οπτικό κείμενο λοιπόν, με μεγάλη αμεσότητα παράγει και μεταδίδει εικόνες που επηρεάζουν τις ανάγκες και τις αξίες μας, τον τρόπο που θα ζήσουμε και θα εργαστούμε και τον τρόπο που θα είμαστε, ενώ ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστά τη γυναίκα φαίνεται ότι έχει επιπτώσεις στην ταυτότητά της και στις επαγγελματικές της επιλογές ⁷.

Αυτό μπορεί να το διαπιστώσει κανείς αν αναλύσει κριτικά κάποιο κείμε-

⁵ Στην Αγγλία σε μια μελέτη 8 προγραμμάτων σχετικών με την ανάγνωση, πολλά από τα οποία χρησιμοποιούνται και σήμερα, διαπιστώθηκε (Lobban, 1975) ότι, ενώ στα σχολικά βιβλία υπήρχαν 73 διαφορετικά επαγγέλματα, τα γυναικεία ήταν μόνον 8 και ήταν αυτά της: μαμάς, γιαγιάς, πριγκίπισσας, βασίλισσας, μάγισσας, νοικοκυράς, δασκάλας και πωλήτριας (Stones, 1983).

⁶ Χρησιμοποιείται ο όρος κείμενο, αφού δεν υπάρχει κανένα εικονικό κείμενο που να λειτουργεί με τρόπο ανεξάρτητο από τη γλώσσα και τα κοινωνικά ινστιτούτα. Άλλωστε, η ανάλυση του εικονικού κειμένου στηρίζεται σε δικούς της κώδικες, κανόνες, «Γραμματική» και «συντακτικό», στοιχεία που απαρτίζουν κάθε κείμενο.

⁷ Πιο συγκεκριμένα, ως προς το τελευταίο θέμα, ο περιορισμός των γυναικών στην οικιακή σφαίρα και η γενικότερη προώθηση των ανδρικών και γυναικείων στερεοτύπων μέσα από τα ΜΜΕ, ενθαρρύνει έναν καταμερισμό εργασίας που απομακρύνει τις γυναίκες από επιθυμητές για τους άνδρες θέσεις εργασίας - άρα μειώνει τον ανταγωνισμό για τους άνδρες και διευκολύνει το δρόμο τους σε μια κοινωνική κινητικότητα προς τα πάνω, την ίδια στιγμή που, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες (βλ. Martin and Roberts, 1984), η κινητικότητα των γυναικών έχει κατιούσα κατεύθυνση. Αυτός είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι φεμινίστριες αναζητούν περισσότερη ισότητα στα επαγγέλματα που σχετίζονται με την αναπαραγωγή του κόσμου.

νο των ΜΜΕ, στο οποίο οι άνδρες έχουν ένα ρόλο κυρίαρχο, ενώ οι γυναίκες βρίσκονται εκεί για να εξυπηρετήσουν κυρίως τις ανάγκες των ανδρών και να γίνουν αντικείμενα που προσφέρουν ικανοποίηση στην ενεργό ανδρική ματιά⁸. Σύμφωνα με τον Berger (1977/1987: 47) στα ΜΜΕ, όπως και στα έργα τέχνης:

Οι άνδρες ενεργούν και οι γυναίκες εμφανίζονται. Οι άνδρες κοιτάζουν τις γυναίκες. Οι γυναίκες παρατηρούν τον εαυτό τους να θεάται. Αυτό δεν καθορίζει μόνο τις περισσότερες σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά και τη σχέση των γυναικών προς τον εαυτό τους. Ο επόπτης στο εσωτερικό της γυναίκας είναι άνδρας: το εποπτευόμενο θηλυκό. Έτσι, μετατρέπει τον εαυτό της σε αντικείμενο - και ιδιαίτερα σε αντικείμενο θέασης: (σε) θέαμα⁹.

Το κείμενο στο οποίο θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη σημερινή εισήγηση είναι το ηλεκτρονικό κείμενο της διαφήμισης. Ο λόγος για την ιδιαίτερη αυτή αναφορά είναι ότι η διαφήμιση αποτελεί ένα σύντομο οπτικό κείμενο και έτσι προσφέρεται για αμεσότερη ανάλυση και σύγκριση. Ένας ακόμη λόγος είναι ότι οι διαφημίσεις παίζουν κεντρικό ρόλο στις καταναλωτικές κοινωνίες στις οποίες ζούμε, γιατί αποτελούν μέρος οικονομικών και ιδεολογικών λειτουργιών διαφημίζοντας στην ουσία τρόπους ζωής και εργασίας, ταυτότητες, σχέσεις του υποκειμένου προς τον εαυτό του και προς τους άλλους, καθώς και γενικότερα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα. Παράγουν εικόνες της πραγματικότητας και, ως ένα βαθμό, καθορίζουν το είδος του ανθρώπου που θα μπορούσαμε να είμαστε, αφού συνήθως ζούμε μέσα τη σύγκρουση αυτού που είμαστε σήμερα κι αυτού που θα θέλαμε να είμαστε ή να γίνουμε. Ο Berger (ό.π.) θεωρεί τη διαφήμιση ως μία δύναμη που αρνείται το μέλλον, υποσχόμενη ό,τι τα εμπορεύματα δεν μπορούν να προσφέρουν: ένα ιδανικό μέλλον δηλαδή, υπό τον όρο ότι θα αγοράσει κανείς κάποιο προϊόν. Παρόλη την υπερβολή που χρησιμοποιεί η διαφήμιση, γίνεται πιστευτή γιατί η αλήθεια της κρίνεται με βάση όχι την πραγματική εκπλήρωση των υποσχέσεών της, αλλά τη σχέση των φαντασιώσεων που χρησιμοποιεί με εκείνες του θεατή - αγοραστή. Είναι ένα δυναμικό μέσο που προωθεί τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και, με τη μετάδοση και υποβολή των αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας, διευκολύνει τη διαιώνιση των υπαρχόντων όρων ζωής.

Υποστηρίζεται ότι οι διαφημιστές δεν διαφημίζουν για να πουλήσουν προϊόντα. Αντίθετα, επειδή τα ΜΜΕ είναι «βιομηχανίες συνείδησης» (Masterman,

⁸ Κατά τη Φροϋδική αναλυτική θεωρία, αυτό το φαινόμενο ονομάζεται «σκοποφιλία» (*scopophilía*).

⁹ Επίσης, η Mulvey (1975/1989:20), υποστηρίζει ότι: «Οι άνδρες ενεργούν και οι γυναίκες είναι, οι άνδρες κοιτάζουν και οι γυναίκες θεώνται, οι απολαύσεις των ανδρών προσφέρονται και των γυναικών παραγνωρίζονται».

1985), οι διαφημίσεις, μέσα από τον επηρεασμό των ατόμων τον οποίο επιδιώκουν, πουλούν ακροατήρια στους διαφημιστές. Οι διαφημίσεις είναι κείμενα που κατασκευάζονται σκόπιμα, παρόλο που στη διαδικασία κατασκευής τους είναι δυνατόν να υπεισέρχονται και ασυνείδητα στοιχεία του εαυτού εκείνων που έχουν εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό είναι πολλές και στα πλαίσια της εισήγησης αυτής θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες τέτοιες βασικές τεχνικές. Η γνώση των τεχνικών είναι σημαντική για την ενεργό ανάγνωση του κειμένου τους.

Τεχνικές Ανάγνωσης της Διαφήμισης

Το χιούμορ και η τεχνική του συνειρμού χρησιμοποιούνται κατά κόρον στις διαφημίσεις, οι οποίες, για να είναι ευχάριστες, συνδέουν τα προϊόντα συνειρμικά με την ευμάρεια και το κοινωνικό status, ενώ ένας τρόπος προσέλκυσης του ενδιαφέροντος του καταναλωτή για τα διαφημιζόμενα προϊόντα είναι να του προξενηθεί η αίσθηση της έλλειψης ικανοποίησης με τον εαυτό του και το παιχνίδι με τις ανασφάλειές του.

Γενικότερα, μερικά στοιχεία που πρέπει να προσέξει κανείς στην ανάλυση μιας διαφήμισης σχετίζονται τόσο με τη μορφή όσο και με το περιεχόμενό της. Κατά τον Panofsky (1970) υπάρχουν τρία επίπεδα εννοιών σε μια εικόνα.

1. Το δηλωτικό (denotative), δηλαδή εκείνο το οποίο αναφέρεται στη μορφή του μηνύματος: στο σχήμα, το χρώμα, την κίνηση, το φωτισμό, κτλ.
2. Το σημασιολογικό (connotative), δηλαδή εκείνο το οποίο αναφέρεται στη συμβατική έννοια του μηνύματος, η οποία σχετίζεται με την ευρύτερη κουλτούρα ¹⁰, και
3. Το ιδεολογικό επίπεδο, στο οποίο ανακαλύπτουμε τις βασικές στάσεις, αξίες και αντιλήψεις μιας κουλτούρας, ενός έθνους, μιας τάξης, μιας περιόδου, κτλ.

Ορισμένα ειδικότερα στοιχεία τα οποία πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας στην ανάλυση του κειμένου μιας διαφήμισης είναι:

- Οι οπτικές αντιλήψεις. Όταν παρατηρούμε μια εικόνα, δεν τη δεχόμαστε παθητικά, αλλά τη διαβάζουμε και για το λόγο αυτό είναι ακριβέστερο να μιλάμε για οπτικό αλφαριθμητισμό.
- Η μη λεκτική επικοινωνία.
- Η εμφάνιση (ηλικία, φύλο, εθνικότητα, κοινωνική τάξη, μαλλιά, σώμα, μέγεθος).

¹⁰ Σύμφωνα με τον Panofsky, τα στοιχεία του επιπέδου αυτού είναι δυνατόν να τα ονομάσουμε εικόνες, ενώ οι συνδυασμοί των εικόνων ονομάζονται ιστορίες ή αλληγορίες.

- Το εκφραστικό μέρος (η έκφραση, η επαφή των ματιών, η πόζα ή η στάση του σώματος, τα ρούχα).
- Η δραστηριότητα (το άγγιγμα, η κίνηση του σώματος).
- Το γενικότερο πλαίσιο που υποδηλώνεται από τη διαφήμιση.
- Οι φωτογραφικές τεχνικές (η επικέντρωση σε ένα θέμα - ζουμ - η δραματοποίηση μέσα από τη χρήση του φωτός και των χρωμάτων, το κόψιμο μιας εικόνας - π.χ. τμήματα του γυναικείου σώματος παρουσιάζονται αποκομμένα από το σώμα σαν εξαρτήματα - τα ειδικά εφέ που χρησιμοποιούνται κατά το μοντάζ).

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να προσέξει κανείς στην ανάλυση μιας διαφήμισης είναι η γλώσσα, οι λέξεις που χρησιμοποιούνται, και ο τόνος της φωνής. Μέσα από τη χρησιμοποίηση μιας λέξης μεταφέρονται συναισθήματα και στάσεις σχετικά με τα αντικείμενα που περιγράφονται και, με τον τρόπο αυτό, επηρεάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις άλλων ανθρώπων. Έτσι, οι λέξεις που επιλέγονται για προϊόντα ομορφιάς, για παράδειγμα, φέρνουν συνειρμικά στο νου έννοιες όπως της ομορφιάς, της καθαριότητας, της φυσικότητας. Ακόμη, συχνά χρησιμοποιούνται όροι επιστημονικοί και προϊόντα που έχουν επιστημονικά ονόματα (π.χ. Clinique, Eterna 27) για να εξασφαλιστεί η εμπιστοσύνη του θεατή στο προϊόν, αφού αυτό στηρίζεται στα δεδομένα και στην εξουσία της επιστήμης.

Τα Σεξιστικά Στερεότυπα και οι Επιπτώσεις τους

Παρακάτω θα αναφερθούμε ενδεικτικά στα σεξιστικά στερεότυπα που περνούν μέσα από τη διαφήμιση και στις πιθανές επιπτώσεις τους στη γυναικεία ταυτότητα και στις επαγγελματικές επιλογές της γυναίκας. Με το θέμα αυτό έχουμε ασχοληθεί ενεργά τα τελευταία 10 χρόνια, μέσα από τη διδασκαλία θεμάτων επικοινωνίας και κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριακών μηνυμάτων ειδικότερα, στα πλαίσια του στόχου της Πληροφόρησης στο ΣΕΠ. Στο σημείο αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι καθηγητές ΣΕΠ, στα πλαίσια της πεντάμηνης επιμόρφωσής τους, μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - στα πλαίσια προγράμματος ενεργού έρευνας που διενεργήσαμε και με τη δική τους συνεργασία - προπτυχιακοί φοιτητές και μεταπτυχιακοί φοιτητές στη Σχολική Ψυχολογία, ύστερα από την ευαισθητοποίησή τους στην κριτική ανάγνωση, έδειξαν έκπληξη με την ανακάλυψη των μηνυμάτων που περνούν απαρατήρητα ως «φυσικά», ενώ εκπύνησαν αρκετές εργασίες ερευνητικού περιεχομένου σε θέματα σχετικά με τις τεχνικές της διαφήμισης, καθώς και τα σεξιστικά επαγγελματικά στερεότυπα.

Οι διαπιστώσεις που ακολουθούν στηρίζονται γενικότερα στη μέχρι σήμερα εμπειρία μας και ειδικότερα στη συστηματική καταγραφή και ανάλυση 182 διαφη-

μίσεων σε διάστημα δύο εβδομάδων, με κριτήριο την ακροαματικότητα των καναλιών και των συγκεκριμένων εκπομπών (από 13-3-94 έως και 29-3-94)¹¹. Ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με τη συχνότητα παρουσίασης κάποιων θεμάτων, καθώς και ποιοτική ανάλυση σε βάθος ορισμένων άλλων στοιχείων. Παρακάτω θα αναφερθούμε συνοπτικά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η γυναίκα σε σχέση με τον άνδρα στη διαφήμιση, με συγκεκριμένα παραδείγματα.

Στις περισσότερες διαφημίσεις, λοιπόν, η γυναίκα ορίζεται ως εμπόρευμα. Τα εμπορεύματα, όπως για παράδειγμα, τα απορρυπαντικά, το χαρτί κουζίνας ή τουαλέτας, οι ηλεκτρικές συσκευές, τα είδη διατροφής, τα καλλυντικά δεν διαφημίζονται ως προϊόντα που θα διευκολύνουν τη ζωή της, αλλά ως αντικείμενα που θα διευκολύνουν τις σχέσεις της με τους άνδρες, με την οικογένεια, τους φίλους και τους γείτονες. Με τον τρόπο αυτό, η γυναίκα ταυτίζεται με το εμπόρευμα της διαφήμισης, το οποίο άλλωστε φαίνεται να υποδηλώνει μια δική της ανεπάρκεια στην επιτυχή επιτέλεση των καθηκόντων που προωθούν τις καλές οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις.

Ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιας ταύτισης είναι η διαφήμιση του «Εύρηκα» για τα πιάτα. Η γυναίκα είναι μπροστά στο νεροχύτη με στοίβες άπλυτα πιάτα, ενώ η αντρική φωνή ακούγεται να της λέει: «τώρα πια δεν είστε μόνη». Όχι βέβαια γιατί έχει παρέα τα άπλυτα πιάτα, αλλά γιατί έχει το «Εύρηκα»! Η γυναικεία μορφή χωρίζεται σε δύο αντίγραφα - μορφές της, που κοιτάζονται και χαίρονται που δεν είναι μόνες. Οι δύο μορφές κατόπιν συγχωνεύονται σε μία, καθώς η αντρική φωνή που διαφημίζει το προϊόν λέει ξανά το σλόγκαν: «Τώρα πια δεν είστε μόνη!». Και η γυναικεία μορφή βρίσκεται χαμογελαστή, ευτυχισμένη, παρέα με το προϊόν - το άλλο μισό του εαυτού της - με το οποίο έχει ταυτιστεί.

Στην πλειοψηφία των διαφημίσεων λοιπόν, οι γυναίκες παρουσιάζονται να σερβίρουν, να καθαρίζουν το τραπέζι, να πλένουν πιάτα (με το «φίλο» τους που εμπιστεύονται), να σιδερώνουν με το καινούριο σίδερο, να φροντίζουν το σπίτι, τα παιδιά και τους δυναμικούς άνδρες τους, νοικοκυρές και σύζυγοι, σε ρόλους μάλιστα αναλλοίωτους, αφού όπως λέει και η διαφήμιση των μπισκότων Μιράντα Παπαδοπούλου: «Μερικά πράγματα δεν θα αλλάξουν ποτέ! Ευτυχώς!».

Σε άλλες διαφημίσεις πάλι, οι γυναίκες παρουσιάζονται ως το φετίχ του άνδρα: παθητικές, καλοντυμένες υπηρέτριες του οικιακού «βασιλείου» του, ναρκισσιστικές, λάγνες, «θηλυκές». Ενδεικτική είναι η διαφήμιση του γιαουρτιού «Tutti - Frutti». Μία πληθώρα γυναικών εμφανίζεται ημίγυμνη να χορεύει και να τραγουδάει, ενώ σε γρήγορους ρυθμούς η εικόνα της οθόνης εναλλάσσεται με

¹¹ Τα κανάλια που επελέγησαν ήταν αυτό του Antenna και του Mega κυρίως. Μερικές από τις εκπομπές ήταν: «Η Λάμψη», «Ραντεβού στα τυφλά», «Cia Antenna», «Πρωινός καφές», «Ειδήσεις», «Τόλμη και Γοητεία», «Αθλητική Κυριακή» (EPT 1).

φανταχτερά, φρέσκα φρούτα και αντίστοιχες γυναίκες. Η γυναίκα «φρούτο», η γυναίκα να τη φας, η γυναίκα γιαούρτι, η γυναίκα καταναλώτρια και ταυτόχρονα καταναλωτικό προϊόν και, τέλος, η γυναίκα που ιππεύει ευτυχισμένα μια τεράστια μπανάνα εμφανίζεται σε πρώτο πλάνο και επιβάλλεται στο οπτικό κείμενο, ενώ το ακουστικό κείμενο, στην προσπάθεια του διαφημιστή να κάνουμε την «προτιμητέα ανάγνωση» του κειμένου, μας θυμίζει: «σ' έξι (σέξι) γεύσεις! Για να μην ξεχνιόμαστε!». Το «φρούτο» έχει και το ρόλο της θερμής ερωμένης.

Ως «Hot Stuff» λοιπόν τη διαφημίζει και το Seat Ibiza. Στο «πάγωμα» μιας σκηνης φαίνεται καθαρά η κατασκευή του οπτικού κειμένου, που διαφορετικά περνάει απαρατήρητο λόγω της ταχύτητας της διαφήμισης και των αργών ρυθμών που χρειάζεται η κριτική σκέψη για να αναλύσει τα στοιχεία του. Στο πίσω μέρος το κόκκινο αυτοκίνητο, μπροστά του, στο μεσαίο επίπεδο της εικόνας και σε καλή προοπτική, η ημίγυμνη γυναίκα που λικνίζεται και μπροστά η επιγραφή: «hot». Κάτι να καίει δηλαδή!

Το σώμα της γυναίκας επίσης χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο που δείχνει συχνά την κατώτερη θέση της, αφού βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο από εκείνο των άλλων. Στη διαφήμιση ενός μοντέλου της σκούπας Phillips, η γυναίκα είναι ξαπλωμένη νωχελικά στο πάτωμα και, καθώς στην οθόνη βλέπεις ξαφνικά μόνο το λεκτικό κείμενο «Σκούπισμα, σφουγγάρισμα, πλύσιμο σε κάθε τύπου δάπεδο» και, στη συνέχεια, το γυναικείο χέρι να καίδεύει τρυφερά το δάπεδο, δεν είσαι και τόσο σίγουρη αν η σκούπα είναι για το δάπεδο και ποιο ακριβώς είναι το δάπεδο: «Χαλί να γίνω να με πατάς!», είναι ίσως η έκφραση που έρχεται συνειρμικά στο νου σου.

Συχνά, το σώμα της γυναίκας παρουσιάζεται διαμελισμένο: Γάμπες, μάτια, νύχια, δάχτυλα και χέρια - που καίδεύουν προϊόντα, αλλά κυρίως πόμολα, διακόπτες, βρύσες και λεβιέδες αυτοκινήτου συγκεκριμένου σχήματος - δείχνονται αποκομμένα από το σώμα - κάτι που γίνεται πολύ πιο σπάνια και με διαφορετικό τρόπο με το ανδρικό σώμα - και δένονται συνειρμικά με ανάλογα αντικείμενα, αλλά και καταστάσεις της ζωής. Χείλη που στέλνουν προκλητικά φιλιά με το καινούριο κραγιόν, στόμα που τρώει, από σολομό «Ρίο Μάρε» μέχρι γιαούρτια Verus και Tutti Frutti, παγωτά και σοκολάτες: Mabel και... «DEN EXEI MA», Magic και Boss. Είναι άραγε τυχαία κάποια ονόματα προϊόντων; Είναι τόσο αθώες οι λέξεις; Γιατί βέβαια, στη διαφήμιση της σοκολάτας «BREAK» η μορφή που τη διαφημίζει είναι αντρική! Ε, και τότε, το άγγιγμα είναι διαφορετικό. Είναι σταθερό, διεκδικητικό και αποτελεσματικό. Ο άντρας λοιπόν «σπάει» τη BREAK και την ανοίγει σταθερά, αλλά εκείνη που βλέπουμε και πάλι σε κοντινό πλάνο να την τρώει, είναι βέβαια γυναίκα!

Ύστερα το αυτοάγγιγμα της γυναίκας - με αφορμή το καλσόν, τη μαλακή πετσέτα, τη μεταξένια υφή του σεντονιού ή τη θερμή επαφή με τη γούνα - που υποδηλώνει τον υποτιθέμενο ναρκισσισμό που τη διακρίνει, το θαυμασμό της για το σώμα της που το περιποιείται για να αρέσει και να νιώθει περήφανη να το επιδεικνύει.

Σε ορισμένες διαφημίσεις, όπως για παράδειγμα αυτές των αυτοκινήτων, η γυναίκα παρουσιάζεται συνώνυμη με το αυτοκίνητο μέσα από το παιχνίδι των χρωμάτων του αυτοκινήτου και των ρούχων της, της σατινέ υφής του υφάσματος και της μεταλλικής του αυτοκινήτου, της αισθησιακής πόζας της γυναίκας με τα αποσπασματικά παρουσιαζόμενα μέρη του σώματός της που χαϊδεύουν εκείνα του αυτοκινήτου και παρομοιάζονται με τα εξαρτήματά του. Η γυναίκα ως σήμα μορφοποιείται ως αυτοκίνητο και προσφέρει τον εαυτό της στην αντρική ματιά, στον ηδονοβλεψία άνδρα. Παρουσιάζεται ως αντικείμενο διακοσμητικό και παθητικό που βρίσκεται υπό τον έλεγχο του άνδρα. Έχει το σχήμα και τη μορφή που επιθυμεί εκείνος και χαϊδεύει το αυτοκίνητο, ενώ ο άνδρας προσκαλείται να χαϊδέψει τη γυναίκα/αυτοκίνητο - ή το αυτοκίνητο/γυναίκα, με το οποίο, σύμφωνα με τη διαφήμιση της Volkswagen, έχει ταυτιστεί τόσο πολύ εκείνη ώστε, όταν αποφασίσει να εγκαταλείπει τον άνδρα που της το δώρισε, πετάει όλα τα δώρα που της χάρισε εκείνος, εκτός από το κλειδί του αυτοκινήτου.

Η γυναίκα βρίσκεται κυρίως μέσα στο σπίτι παρέα με τους «φίλους» της: Μεταξύ άλλων το Svelto, το «Εύρηκα», και... να μην ξεχνάμε και τις «σκεπτόμενες ηλεκτρικές συσκευές» Bosch. Οι συσκευές «σκέπτονται» και ενεργούν για εκείνη, ενώ εκείνη - η μη σκεπτόμενη (;) - είναι ντυμένη σικ και παρακολουθεί τις συσκευές που είναι φτιαγμένες από τη σκέψη, την ενέργεια και την ανακάλυψη εκείνου. Εκείνου που ενεργεί, ανακαλύπτει, αποφασίζει και παράγει. Τι ανακαλύπτει εκείνη; Σύμφωνα με τη σχετική διαφήμιση, η αντρική φωνή μας λέει: «Οι γυναίκες ανακάλυψαν». Τι; Μα, το Ana φυσικά! Κι ύστερα: «Οι γυναίκες αποφάσισαν!» λέει η φωνή. Τι; Μα, τη χρήση του Ana βέβαια! Δύσκολες αποφάσεις! Μόνο για γυναίκες!

Ο αριθμός των διαφημίσεων που δείχνουν τη γυναίκα εκτός οικίας είναι μικρός. Αλλά κι εκεί τα πράγματα δεν είναι και τόσο διαφορετικά. Παραδείγματος χάριν, εκεί που πας να αναθαρρέψεις λιγάκι ως γυναίκα γιατί βλέπεις στη διαφήμιση Νίνε της Δέλτα ένα αντρικό σώμα δίπλα στο γυναικείο και τα δύο σώματα να κινούνται αρμονικά σε σχέση με την ισορροπία της φύσης, προσγειώνεσαι απότομα από το ξαφνικό zoom που δείχνει το πρόσωπο της γυναίκας και πάλι, καθώς εκείνη τρώει το γιαούρτι.

Όσο για τις παρέες των δύο φύλων; Αναρωτιέται κανείς γιατί σε ένα διαφημιστικό spot της Pepsi παρουσιάζεται ο στιβαρός, γενναίος άνδρας, πρωταγωνιστής δυναμικών σπορ, ο άνδρας που ρισκάρει και τολμάει, ενώ σε κάποιο άλλο

spot δείχνει ρατσιστικά ένα χιμπαντζή να πίνει το προϊόν και, στη συνέχεια, να οδηγεί τζιπ παρέα με ένα τσούρμο γυναίκες που χαριεντίζονται μαζί του. Απογοήτευση! Η γυναίκα δεν οδηγούσε το Fiesta Fan «με τεχνολογία ενεργητικής ασφάλειας» ή το Fiesta Fler με «δυνατό κινητήρα» της προηγούμενης διαφήμισης. Απλώς συνόδευε το δυναμικό οδηγό, δεμένη με τη ζώνη «ασφάλειας». Φαίνεται όμως ότι - παρόλη τη ρατσιστική αντιμετώπιση του χιμπαντζή από την Pepsi - ακόμη κι εκείνος είναι σε ανώτερη θέση από αυτή της γυναίκας! Ο χιμπαντζής «οδηγεί» το μικρό χαρέμι γυναικών που έχει μαζί του στο αυτοκίνητο. Ο χιμπαντζής στο τιμόνι. Το ζώο έχει τον έλεγχο. Το αρσενικό ζώο βέβαια.

Μερικές φορές συμβαίνει να φανεί και κάποια γυναίκα σε χώρους άλλους, όπως, για παράδειγμα, στα επιστημονικά εργαστήρια της SKIP. Όμως, μην έχετε υψηλές προσδοκίες! Είναι μόνο μία η γυναίκα ανάμεσα σε τόσους άλλους άνδρες επιστήμονες και βρίσκεται ακαθόριστα, κάπου εκεί στο βάθος του οπτικού κειμένου, κοιτάζοντας κάτι σε κάποιο πίνακα, όπως και σε ένα απλό μικροσκόπιο. Αμέσως όμως μετά, βλέπουμε καθαρά σε πρώτο πλάνο τον άνδρα επιστήμονα να χειρίζεται μια πολύπλοκη ηλεκτρονική συσκευή, ενώ οι 29 κατασκευαστές πλυντηρίων που... «ξέρουν», φαίνεται ότι είναι επίσης άνδρες.

Όσο για τους χώρους οικονομικής δραστηριότητας - τράπεζες, χρηματιστήριο, ασφαλιστικές εταιρείες, κτλ. - η παρουσία της γυναίκας είναι σπάνια και σε συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις εργασίας. Κι εκεί βρίσκεται ο άνδρας ο δραστήριος και αεικίνητος! Αναρωτιέσαι κάποιες φορές στ' αλήθεια: «Μα, δεν κουράστηκε ο χριστιανός να τρέχει, να προλαβαίνει, να ρισκάρει, να δραστηριοποιείται;». Όχι! Είναι η απάντηση των Media! Ο άνδρας συνεχίζει να ενεργεί και να θέλει: «Θέλω καρνέ επιταγών με το όνομά μου! Θέλω ενημέρωση για την κίνηση του λογαριασμού! Θέλω ηλεκτρονική εξυπηρέτηση! Θέλω, θέλω, θέλω...» μας λέει ο άνδρας στη διαφήμιση των λογαριασμών ΑΛΦΑ της τράπεζας Πίστωσης. Και ρωτάει: «Γίνεται;». Το μοναδικό γυναικείο πρόσωπο της σκηνής τότε, το πρόσωπο που με ανησυχία και ενδιαφέρον παρακολουθούσε εντωμεταξύ τον πρωταγωνιστή, απαντάει: «Βεβαίως και γίνεται!». Ίδια γεύση! Η υπομονετική, υποτακτική γυναίκα και πάλι στον κλασικό ρόλο εξυπηρέτησης των αναγκών και των «θέλω» του άνδρα.

Ποιες είναι άραγε οι επιπτώσεις μιας τέτοιας αναπαράστασης της γυναίκας μέσα από τη διαφήμιση ως προς τις επαγγελματικές επιλογές; Στο σύνολο των 182 διαφημίσεων που αναλύσαμε, ο αριθμός των επαγγελματιών ¹² δεν είναι μεγάλος γιατί τα επαγγέλματα δεν υποδηλώνονται με σαφήνεια. Είναι, όμως, σημαντικό το ότι η φύση των επαγγελμάτων που σχετίζονται με τον άνδρα έχει να κάνει κυρίως με την οικονομική δραστηριότητα (τράπεζες, χρηματιστήριο,

¹² Οι επαγγελματικές προεκτάσεις του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η γυναίκα μεταφράζονται σε περίπου 15 επαγγέλματα, ενώ του άνδρα σε 33.

ασφαλιστικές εταιρείες, κτλ.), με επαγγέλματα επιστημονικά (όπως π.χ. ερευνητή, του αστροναύτη, του γιατρού), με επαγγέλματα που έχουν status, ανεξαρτησία και εξουσία (π.χ. πιλότος, στρατηγός) και με επαγγέλματα που απαιτούν ειδίκευση σε κάποιο θέμα, γνώση, πείρα και αντικειμενικότητα ¹³.

Αντίθετα, τα γυναικεία επαγγέλματα που παρουσιάζονται σχετίζονται κυρίως με την καθαριότητα (καθαρίστρια, υπηρετικό προσωπικό) και με τη φροντίδα των άλλων (baby - sitter, νοσοκόμα, μαία, αισθητικός, κλπ.). Σε άλλες δραστηριότητες εργασιακές, στις οποίες όμως εμφανίζεται σπάνια, έχει το ρόλο της υπαλλήλου που δε βρίσκεται βέβαια σε θέσεις λήψης αποφάσεων και διοίκησης (γραμματέας, βοηθός σε επιστημονικό εργαστήριο) ¹⁴.

Μερικά ακόμη επαγγέλματα είναι αυτό της τραγουδίστριας, της χορεύτριας και του φωτομοντέλου. Έτσι λοιπόν, η γυναίκα πλένει, καθαρίζει, σιδερώνει, σερβίρει, σκουπίζει, ερεθίζει, λικνίζεται, γδύνεται, χαϊδεύεται, χαϊδεύει, τρώει και γλύφει (ακόμη και όταν είναι καλόγρια): γλύφει κουταλάκια, πιρουνάκια, δάχτυλα, σοκολάτες και παγωτά πυραύλους, φαλλικά σύμβολα, με προεκτάσεις άραγε στο επάγγελμα της ερωμένης; Μην ξεχνάμε βέβαια ότι υπάρχει και η βιομηχανία του πορνό!

Οι επιπτώσεις που έχει ο τρόπος αναπαράστασης της γυναίκας και του άνδρα σχετίζονται και με τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την αυτοπεποίθησή τους. Έτσι, ο άνδρας παρουσιάζεται ως άτομο με αυτοπεποίθηση, ανεξάρτητο, δραστήριο, ενεργό μέλος της οικονομικής δραστηριότητας, που έχει ανεπτυγμένες ικανότητες και παίρνει σημαντικές αποφάσεις. Ότι χρειάζεται δηλαδή να έχει κανείς σήμερα για θέσεις με υψηλό status και αμοιβές, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (βλ. Laurent, 1986) που σχετίζονται με τα κριτήρια διευθυντών επιχειρήσεων για την πρόσληψη και την προαγωγή του εργαζόμενου. Όσο για τη γυναίκα, σίγουρα δεν ενθαρρύνεται η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων για εκείνη και η αυτοπεποίθησή της θα περιορίζεται πιθανόν στις σχέσεις της με τα αντικείμενα

¹³ Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν και οι Manstead και McCullogh (1981) μετά από την ανάλυση του περιεχομένου 170 διαφορετικών διαφημίσεων στο κανάλι Γρανάδα.

¹⁴ Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από ανάλογη Αμερικανική έρευνα (Dyer, 1982) όπου βρέθηκε ότι:

- Σε προϊόντα προσωπικής υγιεινής οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζονται συχνότερα.
- Προϊόντα που προορίζονταν για την κουζίνα και το μπάνιο τα παρουσίαζαν γυναίκες σε ποσοστό 75%.
- Για προϊόντα που παρουσιάζονται σε χώρους εκτός οικίας χρησιμοποιήθηκαν κατά πλειοψηφία άνδρες.
- Ο διπλός αριθμός γυναικών παρουσιαζόταν με παιδιά.
- 56% των γυναικών παρουσιάζονταν στις διαφημίσεις μόνον ως νοικοκυρές.
- 18 γυναικεία επαγγέλματα παρουσιάζονταν στις διαφημίσεις, ενώ τα ανδρικά ήταν 43.

και το χώρο του σπιτιού κυρίως. Μάλιστα, η Walkerdine (1994) υποστηρίζει ότι, ακόμη και όταν έχει καταφέρει η γυναίκα να βρεθεί σε μια σημαντική θέση εργασίας - από άποψη κοινωνικού status και αμοιβής - δεν τη διακρίνει η ασφάλεια και η αυτοπεποίθηση ότι πραγματικά αξίζει αυτή τη θέση.

Η εικόνα φαίνεται απογοητευτική. Και τότε, τι κάνουμε λοιπόν; Μήπως η λύση είναι να κλείσουμε την τηλεόραση και να πάψουμε να κάνουμε zapping; Μήπως το πρόβλημα λύνεται μόνο αν αυξηθεί ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται στα ΜΜΕ; Δηλαδή τότε εκείνες - αποστασιοποιημένες από τις αξίες της πατριαρχικής κοινωνίας με τις οποίες έχουμε γαλουχηθεί - θα λύσουν το πρόβλημα για όλους μας αποτελεσματικά; Μάλλον τα πράγματα είναι πολύπλοκότερα και η απάντηση δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη και, επομένως, μονολεκτική.

Διαπιστώσεις / Συμπεράσματα / Προτάσεις

Δύο βασικές προϋποθέσεις για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων είναι η γνώση του εαυτού, των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του και η γνώση του εργασιακού και ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου. Στη σημερινή εποχή αυτό το πλαίσιο είναι πολύ πιο διευρυμένο και πολύπλοκο εξαιτίας των τεχνολογικών και των γενικότερων εξελίξεων, της ρευστότητας και των ραγδαίων αλλαγών. Τα χαρακτηριστικά αυτά του σημερινού κόσμου καθιστούν τις προβλέψεις δύσκολες και περιορίζουν το βαθμό ασφάλειας των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών από την άποψη της εξασφάλισης ενός ικανοποιητικού επαγγέλματος στην αγορά εργασίας.

Η επαγγελματική αυτή εξασφάλιση φαίνεται ότι είναι υπόθεση δυσκολότερη για τις γυναίκες, αφού μέσα από τις ποικίλες, διαδικασίες κοινωνικοποίησης, περιορίζεται ο αριθμός των - ήδη περιορισμένων για όλους - επαγγελματικών τους επιλογών. Υπό τις παρούσες συγκεκριμένες συνθήκες, και εφόσον δεν αμφισβητήσουμε ριζικότερα την παρούσα τάξη πραγμάτων, όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Kosmidou, 1991. Κοσμίδου - Hardy, 1991, 1992, 1993α, 1993β), αυτό που χρειάζεται είναι μια διαρκής, αλλά κριτική κοινωνική ενημέρωση του ατόμου πάνω στα κοινωνικά δρώμενα, έτσι ώστε αυτό να μπορεί να προβαίνει σε αποφάσεις που θα έχουν τις κατά το δυνατό επιθυμητές συνέπειες.

Στην εισήγηση αυτή αναφερθήκαμε στα σεξιστικά επαγγελματικά μηνύματα και στις συνέπειές τους, από τις οποίες η πλέον σοβαρή είναι ο περιορισμός των επαγγελματικών επιλογών για τις γυναίκες, και για το λόγο ότι ο περιορισμός αυτός δεν έχει όνο συνέπειες για τις ίδιες. Αντίθετα, έχει και κοινωνικές συνέπειες, επειδή το επάγγελμα επηρεάζει τον τρόπο που θα ζήσει τόσο ο ίδιος ο εργαζόμενος, όσο και οι άνθρωποι του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντός του.

Ωστόσο, η απάντηση στη δημιουργία σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων πρέπει να είναι πολυδιάστατη και δεν υποστηρίζουμε ότι πρέπει να στοχεύουμε σε ένα είδος δράσης και μια σειρά ενεργειών που θα αποβλέπουν στην απλή διεκδίκηση - για την επίτευξη ισότητας ευκαιριών - επαγγελματών από τους άνδρες, ή το χωρισμό ανδρών και γυναικών σε αντιμαχόμενα στρατόπεδα, σε ένα σκληρό αγώνα για την εξασφάλιση μιας επαναληπτικής εργασίας που αποξενώνει τον άνθρωπο από τον εαυτό του και από τους άλλους και που στραγγαλίζει τη ζωή. Άλλωστε, η αντιπαλότητα και η αντιπαράθεση - μέσα από την ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας - δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει σε κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων, των κοινωνικών φαινομένων, του ίδιου του εαυτού και των κοινωνικών όρων που επηρεάζουν τον άνθρωπο/άνδρα/γυναίκα. Για την επιτυχή λειτουργία του ατόμου στο σημερινό κόσμο απαιτείται ευελιξία, άνοιγμα στο καινούριο και το διαφορετικό και υγιής προσαρμοστικότητα.

Μια πρώτη βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι η ανάπτυξη του εαυτού (αυτογνωσία), των ικανοτήτων, του δυναμικού του ατόμου και, κυρίως, της αυτοπεποίθησής του, η οποία το βοηθάει να αντιμετωπίζει με θάρρος και αίσθηση ασφάλειας πολύπλοκες καταστάσεις στο σημερινό κόσμο, ο οποίος, διαφορετικά, δημιουργεί ανασφάλεια στο άτομο καθώς και την αίσθηση ότι εκμηδενίζεται και είναι αδύναμο για πράξη. Κεντρικό ρόλο στην υποβοήθηση των νέων να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν τις ικανότητες και την αυτοπεποίθησή τους πρέπει να παίξει ένας από τους κύριους «σημαντικούς άλλους», που είναι ο εκπαιδευτικός.

Σχετικές έρευνες, όμως, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα κορίτσια και τα αγόρια κατά διαφορετικό τρόπο, δηλαδή σεξιστικά¹⁵. Πολλές μελέτες επίσης (βλ. Skelton, 1993) δείχνουν ότι οι σεξιστικές στάσεις των εκπαιδευτικών - τη στιγμή κατά την οποία η ανάπτυξη ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης είναι τα βασικά στοιχεία που απαιτούνται όχι μόνον από τους εργοδότες σήμερα, αλλά και από τη ρευστή και πολύπλοκη πραγματικότητα - βοηθούν τα αγόρια να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ υπονομεύουν εκείνη των κοριτσιών. Ακόμη, ενθαρρύνουν τα αγόρια να πιστέψουν στις ικανότητές τους, ενώ δεν κάνουν το ίδιο για τα κορίτσια, τα οποία αντιμετωπίζονται ως απλοί «εκτελεστές» (βλ. Walkerdine, 1994) ενός έργου. Τα αγόρια λοιπόν αντιμετωπίζονται ως άτομα με δυναμισμό, ενώ τα κορίτσια ως άτομα που μπορεί να επιτυχάνουν σε κάτι, ότι γιατί έχουν ικανότητες, αλλά γιατί προσπάθησαν πολύ και δούλεψαν

¹⁵ Όταν, για παράδειγμα, τα κορίτσια έχουν επιτυχίες σε μαθήματα όπως είναι τα μαθηματικά, αποδίδουν αυτήν την επιτυχία τους στη σκληρή δουλειά και στην προσπάθεια των κοριτσιών, ενώ την αντίστοιχη επιτυχία ή την αποτυχία των αγοριών την αποδίδουν στη χρησιμοποίηση ή όχι του δυναμικού τους (Walkerdine, 1994).

σκληρά (Kelly, 1988. Jones and Jones, 1989) ¹⁶.

Μια δεύτερη προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία του ατόμου στο σημερινό πολύπλοκο κόσμο είναι η ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής του ενημέρωσης, που διευκολύνεται από την ικανότητά του να διαβάζει κριτικά τα κείμενα και τα ποικίλα πληροφοριακά μηνύματα στα οποία εκτίθεται. Επειδή όμως τα μηνύματα αυτά στηρίζονται σε σχέσεις και πρακτικές, έννοιες και ιδεολογίες που είναι βαθιά ριζωμένες στην καθημερινότητα, εκείνο που απαιτείται επίσης είναι η κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων των σχολικών βιβλίων και των «βιβλίων του σήμερα», καθώς και όλων των μηνυμάτων, να γίνεται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο υποτίθεται ότι αυτά αναπαριστούν και αναπαράγουν ¹⁷.

Για μια τέτοια ανάγνωση απαιτείται η γνώση της γλώσσας και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή ενός μηνύματος, στην προσπάθεια του πομπού να μεταδώσει αποτελεσματικά το επιθυμητό μήνυμα και να αναγκάσει το δέκτη/θεατή να κάνει την «προτιμητέα» (Hall, 1973. Hall et al, 1980) για τον πομπό ανάγνωση. Η γνώση αυτή θα τον διευκολύνει να κάνει τη δική του ενεργό ανάγνωση και να βγάλει τα δικά του νοήματα μέσα από το μήνυμα. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι σχετικές έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις δείχνουν ότι ο θεατής αυτός δεν είναι *tabula rasa* που εκτίθεται, απλώς, σε κάποια μηνύματα του ηλεκτρονικού ή και των άλλων παιδαγωγικών και κοινωνικών μέσων και κειμένων. Είναι μάλλον μέλος ενός ιστού σχέσεων σε συγκεκριμένο κοινωνικό - ιστορικό και χωροχρονικό περιβάλλον που - με αναφορά βέβαια και στο μορφωτικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο - συνήθως κατηγοριοποιεί ενεργά τον κόσμο και αποδίδει χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε πράγματα, ανθρώπους και καταστάσεις.

Το γεγονός λοιπόν ότι οι δικές μου εννοιολογήσεις είναι δυνατόν να διαφέρουν από τις δικές σου δεν είναι ένδειξη αποτυχίας στον τρόπο ανάγνωσης του μηνύματος, αφού προερχόμαστε από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι όμως ένδειξη ότι δεν είμαστε οι παθητικοί δέκτες που επηρεάζονται

¹⁶ Άλλωστε, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες (βλ. Laurent, 1986. Arthur et al, 1989), οι ικανότητες που θεωρούνται κριτήρια για την επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου φαίνεται να αντιπροσωπεύουν «αντρικά χαρακτηριστικά», αφού σχετίζονται κυρίως με το νου και τη λογική που κατά τους Kant, Freud, Piaget, Erikson και Kohlberg (βλ. Gilligan, 1982. Grimshaw, 1986. Κοσμίδου - Hardy, 1993B) χαρακτηρίζουν τον άνδρα.

¹⁷ Τα τελευταία ερευνητικά πορίσματα (βλ. Oakes et al, 1994) δείχνουν ότι η κοινωνική αντίληψη είναι ευέλικτη, προσαρμοστική, πολύπλοκη και εμπρόθετη. «Οι διαδικασίες κατηγοριοποίησης δεν λειτουργούν σε κοινωνικό κενό, στο μυαλό απομονωμένων, μη κοινωνικών παρατηρητών. Η ανθρώπινη γνωστική διαδικασία δεν είναι απομονωμένη, ιδιωτική, μη κοινωνική που δεν επηρεάζεται από τη συμμετοχή των ατόμων σε ομάδες και από τις κοινωνικές νόρμες και αξίες. Το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί η ατομική γνωστική δραστηριότητα, διαμεσολαβεί στη λειτουργία της και την επηρεάζει» (ό.π. σελ. 213).

από το μήνυμα άμεσα και άνευ όρων ¹⁸. Πιστεύουμε ότι ο άνθρωπος δομεί ενεργά την πραγματικότητα και δεν είναι το θύμα ή το άβουλο ον, στο οποίο επιβάλλεται μια και μόνη εκδοχή της πραγματικότητας ή της αναπαράστασής της. Άλλωστε, ένα βασικό στοιχείο που παρεμβαίνει κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας είναι η επιλεκτικότητα (βλ. π.χ. Sanders, 1963. Krippendorff, 1989. Rock, 1990) με την οποία επικεντρώνει κανείς την προσοχή του σε κάτι και με την οποία αντιλαμβάνεται τα πράγματα κάτω από τους περιορισμούς της λειτουργίας της αντίληψης ¹⁹ και υπό το πρίσμα των αξιών, των πεποιθήσεων και των στερεοτύπων ²⁰ του, όπως, για παράδειγμα, ότι το διαφορετικό είναι κατώτερο ή απειλητικό.

Επομένως, μόνη πηγή επηρεασμού των ατόμων δεν είναι τα μηνύματα του τηλεοπτικού κειμένου, αφού η επικοινωνία δεν είναι μια απλή ή συμμετρική διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών. Είναι μάλλον μια ασύμμετρη διαδικασία, κατά την οποία στο ένα άκρο της επικοινωνίας βρίσκεται ο πομπός και στο άλλο δεν βρίσκεται ο παθητικός δέκτης, αλλά ο ενεργός αναγνώστης κειμένων που κάνει τις επιλογές του όσον αφορά τα πληροφοριακά μηνύματα και προσδίδει τα δικά του νοήματα σε αυτά ²¹. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα (βλ. π.χ. Maturana

¹⁸ Το επιχείρημα αυτό υποστηρίχθηκε έντονα - ιδίως κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 - από τους εκφραστές της «ιδεολογικής σωτηρίας» στο χώρο της Αγωγής στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης (Media Education), των οποίων η θέση είναι ότι η απομυθοποίηση των ΜΜΕ θα βοηθούσε τους αναγνώστες να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν εναλλακτικές πραγματικότητες που αποσιωπούνται από τα μέσα και την ιδεολογία που αυτά προωθούν. Με τον τρόπο όμως αυτό, όπως φάνηκε στην Αγγλία τουλάχιστον, καταλήγουμε να θεωρούμε «πολιτικά σωστές» μόνο τις αναλύσεις των Μέσων που επιβάλλονται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς μέσα από μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση.

¹⁹ Η λειτουργία της αντίληψης επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι αισθήσεις, το νευρικό σύστημα που μεταφέρει ελλιπείς πληροφορίες προς τον εγκέφαλο, ο οποίος στη συνέχεια λειτουργεί με μια διαδικασία πρόβλεψης, στην προσπάθεια να συμπληρώσει τις ελλιπείς πληροφορίες από το περιβάλλον.

²⁰ Όπως δείχνουν πρόσφατες σχετικές έρευνες (βλ. Oakes et al, 1994) τα στερεότυπα - ως μια διαδικασία απλοποίησης της πραγματικότητας σε μια προσπάθεια του ατόμου να την κατανοήσει - είναι κατηγοριοποιήσεις που εκφράζουν κοινωνικές κρίσεις και αντιλήψεις οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη συμμετοχή των ατόμων σε ανάλογες κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις δεν είναι μόνιμες νοητικές αναπαραστάσεις που αποθηκεύονται στη μνήμη. Είναι μάλλον ρευστές κρίσεις, που γίνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ποικίλλουν ανάλογα με τις προσδοκίες, τις ανάγκες, τις αξίες και τους στόχους του ατόμου.

²¹ Κατά τον Parkin (1972), υπάρχουν τρία βασικά συστήματα εννοιών με τα οποία το άτομο ερμηνεύει ή ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη θέση του στην κοινωνία. Αυτά είναι το «κυρίαρχο» (dominant), το «δευτερεύον» (subordinate) και το ριζοσπαστικό (radical). Κατά τον Stuard Hall (1973), οι τρόποι αυτοί αντιστοιχούν με εκείνους σύμφωνα με τους οποίους αποκωδικοποιούνται τα μηνύματα των ΜΜΕ.

and Varela, 1979) δείχνουν ότι δομούμε την πραγματικότητά μας με έναν τελείως προσωπικό τρόπο, μέσα από την επιλογή μηνυμάτων - πληροφοριών και τη σύνθεσή τους τόσο σε σχέση με στοιχεία του εξωτερικού κόσμου και των συγκεκριμένων πλαισίων στα οποία ζούμε, όσο και σε σχέση με τα εσωτερικά μας στοιχεία, που βασίζονται στην εμπειρία μας και στον προσωπικό τρόπο με τον οποίο την επεξεργαζόμαστε και τη δομούμε (βλ. και Kosmidou and Usher, 1992).

Το αποτέλεσμα λοιπόν ενός μηνύματος εξαρτάται, ως ένα βαθμό, από το ίδιο το μήνυμα και τις προθέσεις του πομπού του, αλλά εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το εξωτερικό και το εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα ενός μέσου μετάδοσης μηνυμάτων πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το όλο επικοινωνιακό πλαίσιο σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους.

Συνεπώς, δεν αρκεί να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η γυναίκα στο έντυπο σχολικό βιβλίο ή στο «βιβλίο του σήμερα» (Eco, 1979), ακόμη και στο βιβλίο του αύριο. Χρειάζεται, παράλληλα, να αναπτύξουμε δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης του πληροφοριακού κειμένου - είτε αυτό το κείμενο είναι ηλεκτρονικό, είτε είναι γραπτό, είτε είναι κείμενο διαπροσωπικών σχέσεων ή σχέσεων με τον εαυτό - καθώς και προσπάθεια για αλλαγή των σχέσεων και των προτύπων στην καθημερινή μας αλληλεπίδραση σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.

Πρόσφατα δεδομένα, που στηρίζονται σε έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν σε σχολεία και με την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων (π.χ. Kosmidou, 1991), δείχνουν τη σπουδαιότητα της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής σκέψης που βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιούν - μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους και μέσα από βιωματική μάθηση - τη δική τους γνώση, τις δικές τους αξίες, τα δικά τους στερεότυπα, για να αρχίσουν να την αναδιαμορφώνουν, να την υπερβαίνουν και να την προεκτείνουν. Ως προς τα σεξιστικά επαγγελματικά στερεότυπα και τον περιορισμό της γυναίκας σε ορισμένα επαγγέλματα, μια κριτική ανάλυση των υπαρχόντων σεξιστικών στερεοτύπων μπορεί να οδηγήσει στην αποκάλυψη των άνισων κοινωνικών ανθρώπινων σχέσεων και όρων γενικότερα, στην ιδεολογική φόρτιση του όρου εργασία (βλ. Anthony, 1977) και στις γενικότερες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα μέλη των σημερινών ανταγωνιστικών κοινωνιών.

Ως προς την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού κειμένου λοιπόν, αυτό που χρειάζεται δεν είναι το κλείσιμο του διακόπτη της τηλεόρασης, αλλά το άνοιγμα της κριτικής μας σκέψης και της «κριτικής μας ελευθερίας» (Eco, 1979). Χρειαζόμαστε όμως - κάτι που λείπει από τα ελληνικά σχολεία και από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Αγωγή στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης, Αγωγή στην επικοινωνία γενικότερα, καθώς και αυτογνω-

σία. Χρειαζόμαστε σχολεία και αγωγή με «κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό», που θα βοηθήσουν τους νέους, αλλά και τους ενήλικους, να συνειδητοποιήσουν την επίδραση παραγόντων που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, μέσα στους οποίους το ηλεκτρονικό ή το έντυπο σχολικό κείμενο είναι ένας, αλλά όχι ο μοναδικός.

Βασική προϋπόθεση για μια τέτοια αγωγή είναι ο δάσκαλος που θα την πραγματώσει σε καθημερινή βάση. Χρειάζεται λοιπόν πριν απ' όλους να βοηθηθεί εκείνος να αναπτύξει τον εαυτό του (βλ. και Κοσμίδου, 1991. Κοσμίδου - Hardy, 1993α), καθώς και τη γνώση και τις κριτικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για μια παιδεία με κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό (Κοσμίδου - Hardy και Ζώτος, 1992). Χρειάζεται να μάθει να χρησιμοποιεί ο ίδιος το ηλεκτρονικό κείμενο, όπως και το κείμενο της γενικότερης εμπειρίας του, κριτικά και να υιοθετεί μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής δεν είναι ο παθητικός δέκτης της γνώσης και των πληροφοριών που του μεταδίδουμε από θέση εξουσίας ως δάσκαλοι, αλλά ο συνεργάτης μας στην παιδαγωγική διαδικασία και στην προσπάθεια προβληματοποίησης των πληροφοριών και της παραγωγής γνώσης γενικότερα. Χρειάζεται να είναι σε θέση ο δάσκαλος να βοηθήσει τους μαθητές, μέσα από μια κριτική παιδεία, να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν και, για την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού, απαιτείται συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους στην παιδαγωγική συνάντηση, όπως χρειάζεται και ανάληψη εκ μέρους τους, ή και η συμμετοχή τους σε ερευνητικές διαδικασίες μέσα από στρατηγικά ερευνητικά προγράμματα συνεργατικής έρευνας δράσης (collaborative action research, βλ. Κοσμίδου, 1989), τα οποία στοχεύουν στην κριτική ανάγνωση, στην ανάλυση σε βάθος και στην προβληματοποίηση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών διαδικασιών, καθώς και του ίδιου του εαυτού, και στην επιδίωξη αλλαγών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, προς μια κατεύθυνση που οδηγεί στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην επιδίωξη ισότητας και δικαιοσύνης.

Σε μια τέτοια προσπάθεια, οι γυναίκες, που είναι η πλειοψηφία στον εκπαιδευτικό κλάδο άλλωστε, πρέπει να παίξουν κεντρικό ρόλο. Μια φεμινιστική προοπτική και προσέγγιση στο χώρο της παιδείας δε σημαίνει μόνο ριζική αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων και των κειμένων. Σημαίνει μάλλον κριτική ανάλυση - και ριζική αλλαγή - του τρόπου που διδάσκουμε και μαθαίνουμε (βλ. και Robinson, 1993), του τρόπου με τον οποίο παράγεται η γνώση από λευκούς, μεσοαστούς άνδρες: μέσα από την επιφανειακή μελέτη των πραγμάτων, μέσα από την ποσοτικοποίηση και μαζικοποίηση των πάντων και την παραμέληση του διαφορετικού - που αντιμετωπίζεται ρατσιστικά και σεξιστικά - υπό την επίδραση των διαστρεβλωτικών φακών των δικών τους προκαταλήψεων και

στερεοτύπων, που παρουσιάζονται όμως στο κοινό εντέλει ως «ευρήματα», τα οποία δεν αμφισβητούνται, γιατί βέβαια τα προστατεύει ο μύθος και η εξουσία της επιστημονικότητας και της αντικειμενικότητας, τον οποίο επικαλούνται. Μια φεμινιστική προοπτική χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση στην παραγωγή γνώσης και θεωρίας, στη σχέση θεωρίας και πρακτικής, στην έρευνα και στη δύναμη που θα μας ενδυνάμωνε, αν τη βλέπαμε ως ενέργεια μάλλον παρά ως εξουσία ²².

Με τον τρόπο αυτό ίσως μπορέσουμε να ενδιαφερθούμε ουσιαστικά και να ασχοληθούμε ενεργά, όχι μόνο για την ισότητα ευκαιριών στην αγορά εργασίας ανάμεσα σε άνδρες και σε γυναίκες ²³, αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα της ανεργίας που χωρίζει τους ανθρώπους σε δύο άλλες στρατιές: των εργαζόμενων και των ανέργων. Ίσως έτσι διαπιστώσουμε τις κοινωνικές αντιφάσεις και αδικίες που δημιουργούνται από τον καπιταλισμό και τον καταναλωτισμό και ίσως δούμε διαυγέστερα ότι εκείνο που καταναλώνουμε πρώτα απ' όλα είναι ο ίδιος μας ο εαυτός μέσα σε επαναληπτικά επαγγέλματα ρουτίνας που μας μετατρέπουν σε εξαρτήματα και που μάλιστα αγωνιζόμαστε να εξασφαλίσουμε. Και τότε, ίσως βρούμε τη δύναμη να αρνηθούμε την πραγματικότητα αυτή που μας προσφέρεται ως μόνη εναλλακτική δυνατότητα και ίσως θελήσουμε να αναλύσουμε τις αξίες που βρίσκονται πίσω από τον όρο εργασία στα πλαίσια μιας οικονομικής βιομηχανικής κοινωνίας (βλ. και Anthony, 1977) και να επαναπροσδιορίσουμε τον όρο «εργασία» και την ποιότητα της ζωής.

Ίσως έτσι επιδιώξουμε τη δημιουργία ανθρωπινότερων κοινωνιών και διεκδικήσουμε την ουσιαστική μας ελευθερία που σήμερα φαίνεται να εκφράζεται μόνο - ή κυρίως - μέσα από την επιλογή καταναλωτικών αγαθών. Στη σχετική διαφήμιση της Volkswagen που αναφέραμε, η γυναίκα δίνει πίσω όλα τα δώρα που της χάρισε ο αγαπημένος της, εκτός από το κλειδί του αυτοκινήτου. Εκείνο που φαίνεται καθαρά στη διαφήμιση είναι η εξάρτηση της γυναίκας από τον άνδρα.

²² Όπως υποστηρίζει και η Shrewbury (1987:8): «Επικεντρώνοντας την προσοχή της στην ενδυνάμωση (του ατόμου), η φεμινιστική παιδαγωγική συλλαμβάνει την έννοια της ισχύος (power) ως ενέργειας, ικανότητας και δυναμικού μάλλον παρά ως εξουσίας».

²³ Οι τελευταίες εξελίξεις στο φεμινιστικό κίνημα δείχνουν έναν προβληματισμό: ζητούμε ίση, αλλά διαφορετική μεταχείριση. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι, παρόλη την απασχόληση της γυναίκας στην αγορά εργασίας, εξακολουθεί να έχει και την ευθύνη της εργασίας στο σπίτι, ενώ οι σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις φαίνεται ότι αυξάνουν τις πιέσεις που ασκούνται στις γυναίκες, με αποτέλεσμα να υποστηρίζεται από κάποιες φεμινίστριες (βλ. για παράδειγμα Witz, 1993) ότι ίσως πρέπει να ξανασκεφτούμε αν για την ενδυνάμωση των γυναικών πρέπει να ζητούμε ίση ή μάλλον «ιδιαίτερη μεταχείριση» (βλ. και Meeham and Sevenhuijzen, 1991), η οποία δεν θα γίνεται πάντως σύμφωνα με τους όρους των ανδρών που κατέχουν θέσεις εξουσίας και έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων, διαιωνίζοντας τις ανισότητες στην αγορά εργασίας.

Αυτό όμως που δεν φαίνεται, ίσως, άμεσα είναι ότι, εγώ ενώ εκείνη αποφασίζει να ανεξαρτητοποιηθεί από τον άνδρα, η ανεξαρτησία της και η ελευθερία της περνούν μέσα από τη διαμεσολάβηση του καταναλωτικού αγαθού, του οποίου όμως το «κλειδί» κρατάει εκείνη²⁴.

Βιβλιογραφία

Amos, V. and Parmar P. (1984). "*Challenging imperial feminism*". *Feminist Review*, 17, 3 - 20.

Anthony, P.D., (1977), *The Ideology of Work*. London: Tavistock.

Arthur, M.B., Hall D.T. and Lawrence, B.S. (1989, eds.), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, A. (1988), "*Sex-stereotyping in primary school mathematics schemes*", *Research in Education*, 39, 39 - 46.

Balbo, L. (1987), "*Crazy guilts: rethinking the welfare state debate from a women's point of view*", in A. Showstack Sasson (ed.), *Women and the State*. London: Hutchinson.

Berger, J. (1972/1987), *Ways of Seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.

Bruegel, I. (1989), "*Sex and race in the labour market*". *Feminist Review*, 32, 49 - 68.

Cairns, J. and Inglis, B. (1989), "*A content analysis of ten popular history textbooks for primary schools with particular emphasis on the role of women*", *Educational Review*, 41(3), 221 - 6.

Derr, C.B. and Lawrent, A. (1989), "*The internal and external career: a theoretical and cross - cultural perspective*", in Arthur, M.B., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (eds), *Handbook of Career Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dyer, G. (1982), *Advertising as Communication*. London: Routledge.

Eco, U. (1979), "*Can Television Teach?*". *Screen Education*, 31, 15 - 24.

French, D. and Richards, M. (eds) (1994), *Media Education Across Europe*. London: Routledge.

Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Grimshaw, J. (1986), *Feminist Philosophers: Women's Perspectives on Philosophical Traditions*. Brighton: Wheatsheaf Books.

Hagen, E. and Jason, J. (1988), "*Paradoxes and Promises: work and politics in*

²⁴ *Πρβλ. και Marshment, 1993.*

- the postwar years*”, in J. Jenson, E. Hagen and C. Reddy (eds), *Feminization of the Labour Force: Paradoxes and Promises*. Cambridge: Polity Press.
- Hakim, C. (1979), *Occupational Segregation: A comparative study of the degree and Patterns of the differentiation between men’s and women’s work in Britain, the United States and other countries*. Departement of Employment Research Paper (London, Department of Employment).
- Hall, S. (1973), “*Encoding and decoding in the television message*”, in Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. and Willis, P. (eds) (1980), *Culture Media, Language*. London: Hutchinson.
- Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. and Willis, P. (eds) (1980), *Culture, Media, Language*. London: Hautchinson.
- Jones, I.G. and Jones, L.P. (1989), “*Context, confidence and the able girl*”. *Educational Research*, 31(3), 189 - 94.
- Kelly, A. (ed.) (1987), *Science for Girls. Milton Keynes*: Open University Press.
- Kelly, A. (1988), “*The customer is always right... girls’ and boys’ reactions to science lessons*”. *School Science Review*, 69(249), 662 - 75.
- Κοσμίδου, Χ. (1989), «*Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία*». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48: 22 - 33.
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton: Ph.D. Thesis.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), “*Experiential learning and the autonomous subject: A critical approach*”, in D. Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education. Experiential Learning and Social Change: The Postmodern - Challenge*. The Hague: VUGA.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1991), *Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- (1993α), Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος. Εισήγηση στην ημερίδα που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με θέμα: «*Η φυσιογνωμία της Παιδαγωγικής Επιστήμης*».
- (1993β), Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για ένα εξελικτικό μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική. Πρακτικά από το Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού που οργανώθηκε από την ΕΛΕ-ΣΥΠ με θέμα: *Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό*.

- Κοσμίδου - Hardy, X. και Ζώτος, Β. (1992), «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα “κοινωνικά κριτικό σχολείο”», Εκπαίδευση και επάγγελμα, 3:2, 3:91 - 101.
- Krippendorff, K. (1989), “*On the ethics of constructing communication*”, in B. Dervin, L. Grossberg, B.J. O’Keefe and E. Wartberg (eds), *Rethinking Communication*, vol. I. Newbury Park, CA. and London: Sage.
- Laurent, A. (1986), “*The cross - cultural puzzle of international human resource management*”, *Human Resource Management*, XXV (1), 91 - 102.
- Lobban, G., (1975), “*Sex roles in reading schemes*”, *Educational Review*, 27(3), 202 - 10.
- Manstad, T. and McCulloch, C. (1981), “*Sex role stereotyping in British television ads*”. *British Journal of Social Psychology*, 20, 171 - 80.
- Marshment, M. (1993), “*The picture is political: Representation of Women in contemporary popular culture*”, in D. Richardson and V. Robinson (eds), *Women’s Studies*. London: Macmillan.
- Martin, J. and Roberts, C. (1984), *Women an Employment: A Lifetime Perspective*. London: HMSO.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Maturana, H.R. and Varela, F.J. (1979), *Autopoiesis and Cognition: Boston Studies in the Philosophy of Science*. Boston, M.A.: Reidel.
- Meehan, E. and Sevenguijzen, S. (1991), *Equality Politics - Gender*. London: Sage.
- Mulvey, L. (1975), “*Visual pleasure and narrative cinema*”, *Screen*, 16(3), reprinted in L. Murvey (1989), *Visual and Other Pleasures*. London: Macmillan.
- Oakes, P.J., Haslam, S.A. and Turner, J.C. (1994), *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Panofsky, E. (1970), *Meaning in the Visual Arts*. Harmondsworth: Penguin.
- Parkin, F. (1972), *Class Inequality and Political Order*. London: Paladin.
- Robinson, V. (1993), “*Heterosexuality: Beginnings and Connections*”, in S. Wilkinson and C. Kizinger (eds), *Heterosexuality: A Feminism and Psychology Reader*. London: Sage.
- Rock, I. (1990), *The Perceptual World*. New York: W.H. Freeman and Co.
- Sanders, A.F. (1963), *The Selective Process in the Functional Visual Field*. Assen: Van Gorcum.

- Shrewsbury, C.M. (1987), "What is Feminist Pedagogy?", *Women's Studies Quarterly: Feminist Pedagogy*. XV(3 και 4) Fall/Winter. 6 - 14.
- Skelton, C. (1993), "Women and education", in D. Richardson and V. Robinson (eds), *Women's Studies*. London: Macmillan.
- Skot, M. (1980), "Teach her a Lesson: Sexist curriculum in patriarchal education", in D. Spender and E. Sarah (eds). *Learning to Lose*. Londo: The Women's Press.
- Smith, D. (1988), *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*, Milton Keynes: Open University Press.
- Stones, R. (1983), *Pour Out the Cocoa Janes*. York: Longman.
- Turnbull, A., Poliock, J. and Bruley, S. (1983), "History", in J. Whyld (ed.). *Sexism in the Secondary Curriculum*. London: Harper & Row.
- Walkerdine, V. (1994), "Femininity as performance", in L. Stone (ed.). *The Education Feminism Reader*. London: Routledge.
- Witz, A. (1993), "Women at work", in D. Richardson and V. Robinson (eds). *Women's Studies*. London: Macmillan.

Υποενότητα 1.3.
Ο Παράγοντας Φύλο στο Σχολικό Επαγγελματικό
Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική

Θεματική 1.3.1. Ταυτότητες φύλου και συμβουλευτική

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. (2006). Αρχές συμβουλευτικής προσέγγισης των γυναικών, στο Μ. Μαλικιώση- Λοϊζου, Δ. Σιδηροπούλου- Δημακάκου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στις Γυναίκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρχές Συμβουλευτικής Προσέγγισης των γυναικών

Μαρία Μαλικιώση-Λοϊζου

Εισαγωγή

Η συμβουλευτική ψυχολογία τις τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζεται από μεγάλη δραστηριότητα, αναγνώριση και αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα πολλαπλασιάζει τις εφαρμογές της σε πολλές ειδικές ομάδες ανθρώπων, ηλικιακές, επαγγελματικές, και άλλες. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια παρατηρούμε και μια πολύ ενδιαφέρουσα εξειδίκευση της συμβουλευτικής ψυχολογίας στα γυναικεία θέματα. Τι είναι όμως η συμβουλευτική ψυχολογία και για ποιους λόγους έχει γίνει ιδιαίτερα γνωστή και χρήσιμη;

Η συμβουλευτική ψυχολογία στοχεύει στην αποσαφήνιση, αναγνώριση και αποδοχή των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του ανθρώπου, προκειμένου να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα διλήμματα, τις συγκρούσεις και τις δυσκολίες που συναντά. Τα τελευταία χρόνια εξελίχθηκε σε μια δημοφιλή ειδικότητα της ψυχολογίας επειδή, ακριβώς, υιοθετεί μια προσέγγιση που εστιάζεται στα θετικά στοιχεία του ανθρώπου, τα οποία και τον οδηγούν στην ψυχική του υγεία και ευημερία εκτιμά και προσεγγίζει τα προτερήματα του ανθρώπου προσπαθώντας να τον βοηθήσει να τα αναπτύξει, προκαλώντας έτσι μια ριζική στροφή προς τη μελέτη των ανθρώπινων δυνατοτήτων.

Η συμβουλευτική ψυχολογία έχει πολλές εφαρμογές σε επιστημονικούς τομείς και σε κοινωνικούς χώρους. Ακολουθεί και η ίδια μια εξελικτική πορεία, ανταποκρινόμενη στις νέες απαιτήσεις που προβάλλονται μέσα από την κοινωνία. Οι θεωρίες που αναπτύσσει εκφράζουν και αντιπροσωπεύουν τις εκάστοτε παγκόσμιες αντιλήψεις, αξίες και προκαταλήψεις για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Θέλουμε να πιστεύουμε ότι οι σύγχρονες θεωρίες της συμβουλευτικής ψυχολογίας εκπροσωπούν τις σύγχρονες κοινωνίες και τους σύγχρονους πολιτισμούς. Καθεμιά από αυτές έχει το δικό της τρόπο να ερμηνεύει την πραγματικότητα, δίνοντας τη δική της έμφαση στη φύση των ανθρώπων, την πηγή των ψυχολογικών διαταραχών, τη θεραπευτική προσέγγιση.

Όπως οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κοσμοθεωρίες, επηρεάζουν την επικοινωνία και παράγουν τις δικές τους έννοιες και γλώσσα, έτσι και οι πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες χρήζουν διαφορετικής συμβουλευτικής προσέγγισης. Θεωρείται απαραίτητη η επίγνωση των πολιτισμικών και άλλων διαφορών, καθώς και η σπουδαιότητα της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του αξιολογικού συστήματος του κάθε ανθρώπου, προκειμένου να προσεγγιστεί συμβουλευτικά κατά τον

ορθό τρόπο. Αυτό το σκεπτικό μάς παραπέμπει στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται από την επίγνωση της ανθρώπινης διαφορετικότητας και της σημασίας της οικογενειακής και πολιτισμικής επίδρασης στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο.

Στο ίδιο σκεπτικό εντάσσεται και η συμβουλευτική του γυναικείου πληθυσμού. Η άνιση μεταχείριση των γυναικών, όχι μόνο σε επαγγελματικό, αλλά και σε οικονομικό, κοινωνικό, οικογενειακό και διαπροσωπικό επίπεδο, δημιουργεί μια ξεχωριστή ομάδα, η οποία χρειάζεται ιδιαίτερη συμβουλευτική προσέγγιση. Έτσι, μέσο στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης στις ιδιαιτερότητες διαφόρων πολιτισμικών και άλλων ομάδων μπορούν να ενταχθούν και οι γυναίκες. Μπορούμε επομένως να μιλάμε πλέον για μια εξειδικευμένη συμβουλευτική προσέγγιση του γυναικείου πληθυσμού.

Γιατί μία Συμβουλευτική Γυναικών;

Η συμβουλευτική των γυναικών δανείζεται πολλά στοιχεία από τη φεμινιστική προσέγγιση (βλ. και το κείμενο της Α. Λεονταρή στον ίδιο τόμο). Η φεμινιστική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία έχει ένα δικό της θεωρητικό προσανατολισμό, του οποίου οι ρίζες βρίσκονται στις θεωρίες και φιλοσοφίες του γυναικείου κινήματος. Έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής και αποδεκτή τη δεκαετία του 1970, όταν οι παραδοσιακές ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις κατηγορούνταν ότι δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ψυχολογικές ανάγκες των γυναικών (Gannon, 1982). Η ουσία της φεμινιστικής φιλοσοφίας στηρίζεται στην υπόθεση ότι η ιδεολογία, η κοινωνική δομή και η συμπεριφορά είναι αλληλένδετες (Gammaert & Larsen, 1988). Γ' αυτό, στη φεμινιστική ψυχοθεραπεία τα συναισθηματικά προβλήματα θεωρούνται απόρροια εξωτερικών, αλλά και εσωτερικών προβλημάτων, τονίζοντας ότι οι συμπεριφορές είναι συμπτώματα περισσότερο καταπίεσης παρά ασθένειας (Rosewater, 1988).

Στο χώρο της ψυχικής υγείας μέχρι πρόσφατα (ενδεχομένως, ούτε και τώρα) το βιολογικό φύλο, το «κοινωνικό» φύλο και η πολιτισμική διαφορετικότητα δεν λαμβάνονταν υπόψη στην επικράτηση, αιτιολογία, διάγνωση και θεραπεία πολλών από τα ανθρώπινα προβλήματα. Όμως, η ολοένα αυξανόμενη επίγνωση των άνισων και ασύμμετρων προσδοκιών για τα δύο φύλα και οι διακρίσεις και αδικίες εις βάρος των γυναικών οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι «το προσωπικό είναι πολιτικό». Οι «ομάδες συνειδητοποίησης» υπήρξαν ευεργετικές για πολλές γυναίκες και κατέληξαν σε ένα κάλεσμα για αλλαγή των καταπιεστικών κοινωνικών δομών που χαρακτήριζαν την πατριαρχική και ανδροκρατούμενη κοινωνία. Η ανάγκη εύρεσης διαφορετικών προσεγγίσεων για την ευημερία των γυναικών ήρθε και από το χώρο της έρευνας.

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη, θα μπορούσε κανείς να καταλήξει ότι το σκεπτικό που οδήγησε στην ανάπτυξη της ιδιαίτερης συμβουλευτικής προσέγγισης των γυναικών οφείλεται στο ότι:

- Υπάρχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για το πώς συμπεριφέρονται οι άνδρες και πώς οι γυναίκες. Σε πολλές από τις έρευνες χρησιμοποιείται το φύλο των υποκειμένων ως μια ανεξάρτητη μεταβλητή. Αυτό από μόνο του δείχνει μια προσδοκία ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Και πράγματι, τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών δείχνουν μια σημαντική επίδραση του φύλου, η οποία τα διαφοροποιεί. Στο χώρο της ψυχοθεραπείας βλέπουμε επίσης διαφορές ανάλογα με το φύλο: οι έρευνες αποδεικνύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων με σημάδια κατάθλιψης, άγχους, πανικού και φοβίας είναι γυναίκες, ενώ οι άνδρες υπερτερούν σε κατηγορίες αντικοινωνικής συμπεριφοράς και κατάχρησης ουσιών (Worell & Remer, 2003).
- Ένας δεύτερος λόγος που οδηγεί στην ξεχωριστή μελέτη των γυναικείων θεμάτων είναι η δυσφορία που νιώθουν πολλές γυναίκες από τον υποβιβασμένο ρόλο τους μέσα στην κοινωνία και η προσπάθεια τους, ατομικά ή συλλογικά, να τον αλλάξουν (Crawford & Marecek, 1989).
- Ένας τρίτος λόγος θα μπορούσε να παραπέμψει σε νέες ιδεολογίες που προκαλούν τις διάφορες παραδοσιακές απόψεις. Με την ανάδυση αυτών των ιδεολογιών, η ψυχολογία άρχισε να επεκτείνεται σε νέους ορίζοντες. Το αποτέλεσμα της εξάπλωσης της υπήρξε ο πλούτος ερευνών και γνώσης για τα θέματα του φύλου. Τα πορίσματα αυτών των ερευνών οδήγησαν σε νέες ερμηνείες της γυναικείας και της ανδρικής συμπεριφοράς που δεν στηρίζονταν πλέον μόνο στις βιολογικές, αλλά κυρίως σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές. Εκτός από κάποιες φυσικές και αναπαραγωγικές ιδιαιτερότητες, λίγα χαρακτηριστικά μπορούν να ερμηνευθούν μόνο με βάση τις βιολογικές διαφορές των φύλων (Burn, 1996· Epstein, 1997). Η κοινωνική κατασκευή του φύλου, καθώς εμπλέκεται με τις άλλες κοινωνικές ταυτότητες του, δημιουργεί μια αυτοεικόνα για το ποιες είμαστε ως γυναίκες ή ποιοι ως άνδρες και πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε. Παράλληλα, δημιουργεί προσδοκίες σε αυτούς με τους οποίους αλληλεπιδρούμε, οδηγώντας σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες που με τη σειρά τους διαμορφώνουν τη συμπεριφορά μας για να ανταποκριθούμε στις προσδοκίες τους (Rosenthal, 1994· Snyder & Dymot, 2001· Towsen, Zanna & MacDonald, 1989).
- Ένας τέταρτος λόγος παραπέμπει σε έλλειψη γνώσης και σε προκαταλήψεις ενάντια στο γυναικείο φύλο, οι οποίες δεν έχουν εκλείψει ούτε στις

μέρες μας, παρά την αυξανόμενη ευαισθητοποίηση του κοινού για την ισότητα των δύο φύλων. Θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί, για παράδειγμα, στις επαγγελματικές επιλογές που έχουν στη διάθεση τους οι γυναίκες και, γενικά, στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η οικογένεια, αλλά ως ένα βαθμό και το σχολείο, διαιωνίζουν την τάση των κοριτσιών να ακολουθήσουν επαγγέλματα που να «ταιριάζουν στο φύλο τους». Έρευνες δείχνουν ότι το σχολείο αποτελεί έναν ισχυρό θεσμό κατασκευής και νομιμοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου (Deem, 1978· Sutherland, 1981· Delamont, 1990· Walby, 1990· Φρειδερίκου, 1995). Στη συμβουλευτική προσέγγιση τους, πολλοί συμβουλευτικοί ψυχολόγοι αγνοούν το συναισθηματικό και νοητικό φορτίο που συνοδεύει τα διλήμματα των γυναικείων επαγγελματικών επιλογών. Πολλές γυναίκες έχουν ανατραφεί με πεπειθήσεις που θέλουν τη γυναίκα στο σπίτι, καλή νοικοκυρά, υπάκουη σύζυγο και μητέρα. Μερικές γυναίκες πιστεύουν ότι ο ρόλος της συζύγου και της μητέρας είναι ασυμβίβαστος με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Λίγοι είναι εκείνοι οι σύμβουλοι που έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και την ευαισθησία για να στηρίξουν και να ενθαρρύνουν μια γυναίκα να ανιχνεύσει και να δει τις δυνατότητες συνδυασμού όλων αυτών.

Η σεξουαλικότητα είναι άλλος ένας τομέας όπου παρατηρείται συχνά έλλειψη γνώσης εκ μέρους των συμβούλων ψυχοθεραπευτών. Ιδιαίτερα οι άνδρες ψυχοθεραπευτές πολλές φορές δεν είναι ευαισθητοποιημένοι στις ψυχολογικές επιπτώσεις κάποιων πτυχών της γυναικείας σεξουαλικότητας, όπως είναι, για παράδειγμα, η έμμηνος ρύση, η εγκυμοσύνη, η αντισύλληψη ή η εμμηνόπαυση. Αυτή η έλλειψη γνώσης για την επίδραση της σεξουαλικότητας στα γυναικεία συναισθήματα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα οδυνηρή για τις συμβουλευόμενες. Επιπρόσθετα, η ελλιπής γνώση εμποδίζει τους συμβούλους να είναι βοηθητικοί και σε θέματα βιασμού ή σε γυναίκες που έχουν κάνει έκτρωση.

Θα μπορούσε κανείς να απαριθμήσει και πολλούς άλλους λόγους του ενδιαφέροντος της συμβουλευτικής ψυχολογίας για τα γυναικεία θέματα, περισσότερο ευρείς ή εξειδικευμένους. Επίσης, θα μπορούσε να υπάρχει και αντίλογος, όπως: Γιατί να μιλάμε για γυναίκες, και όχι για άνδρες; Μήπως και οι άνδρες δεν αντιμετωπίζουν τα δικά τους προβλήματα σε μια εποχή όπου, έχοντας η γυναίκα επωμισθεί πολλούς νέους ρόλους, έχουν αλλάξει και οι δικοί τους; Σε κάθε περίπτωση, το αίτημα για κοινωνική αλλαγή προβάλλει έντονο και δυναμικό. Για να επιτευχθεί όμως αυτή η αλλαγή χρειάζεται σε βάθος μελέτη των ρόλων των φύλων στη σημερινή κοινωνία. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται κατ' αρχάς στα γυναικεία θέματα, με το σκεπτικό ότι ο γυναικείος πληθυσμός παραμένει μια περισσότερο καταπιεσμένη ομάδα σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία.

Συμβουλευτική Προσέγγιση των Γυναικών

Ο εξειδικευμένος χώρος της συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας των γυναικών είναι σχετικά καινούργιος. Η ανάπτυξη μη σεξιστικών και φεμινιστικών αρχών και διαδικασιών στη συμβουλευτική ξεκίνησε μέσα από «ομάδες συνειδητοποίησης» τη δεκαετία του 1970 (Brodsky, 1973). Τα τελευταία 30 χρόνια έχουν εμφανιστεί πολλά βιβλία και εκδίδονται πολλά επιστημονικά περιοδικά που ασχολούνται με τη γυναικεία ψυχολογία. Από αυτή τη διεθνή βιβλιογραφία αναδύονται θέματα που άπτονται της ψυχικής υγείας των γυναικών και προβάλλουν την ανάγκη εξειδίκευσης στη φεμινιστική ή στη μη σεξιστική ψυχολογική πρακτική με τις γυναίκες.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί η διαφορά ανάμεσα στους όρους «φεμινισμός» και «μη σεξισμός». Ο όρος *φεμινισμός* αναφέρεται στην αντίληψη και το φεμινιστικό κίνημα που ξεκίνησε το 19ο αιώνα και το οποίο επιδιώκει την διεύρυνση του ρόλου της γυναίκας μέσα στην κοινωνία και την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής. Ο όρος *μη σεξισμός* αναφέρεται στην αντίληψη έλλειψης διακρίσεων σε βάρος του γυναικείου φύλου (αφού ως σεξισμός εμφανίζεται η πεποίθηση ότι το ένα από τα δύο φύλα -ειδικότερα το γυναικείο- είναι κατώτερο από το άλλο).

Αφού λοιπόν, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών αποτελεί μια εξειδίκευση της γενικότερης συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας, άρα, πολλά από τα θέματα που απασχολούν την ψυχοθεραπευτική έρευνα εν γένει σχετίζονται και με την έρευνα στο χώρο της συμβουλευτικής γυναικών. Υπάρχουν πέντε κύρια αξιώματα που χαρακτηρίζουν τη φεμινιστική συμβουλευτική και ψυχοθεραπευτική προσέγγιση: (1) το προσωπικό είναι πολιτικό, (2) δέσμευση για κοινωνική αλλαγή, (3) ισότιμες σχέσεις, (4) εκτίμηση της γυναικείας εμπειρίας και έκφρασης, και (5) αναγνώριση όλων των τύπων καταπίεσης (Enns, 1997· Sue, Ivey & Pedersen, 1996).

Στο χώρο της ψυχοθεραπείας η εκτίμηση του «βιολογικού φύλου», του «κοινωνικού φύλου» και της πολιτισμικής διαφορετικότητας στην επικράτηση, αιτιολογία, διάγνωση και θεραπεία πολλών προβλημάτων απουσίαζε μέχρι πρότινος και σήμερα θεωρείται πολύ νέα. Η ώθηση για την αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων για την ευημερία των γυναικών ήρθε από διάφορες κατευθύνσεις, καθώς οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους. Τέτοιοι προβληματισμοί περιελάμβαναν μια δυσαρέσκεια για το στερεοτυπικό τρόπο με τον οποίο οι ορθόδοξες θεωρίες προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν την ανδρική και τη γυναικεία συμπεριφορά, αγνοώντας συχνά το διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο φύλων και τη διαπίστωση ότι η γυναικεία ταυτότητα

αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο δημιουργίας συνδέσμων και σχέσεων με τους άλλους (Enps, 1997). Η αντιμετώπιση των αιτημάτων των γυναικών απαιτεί σήμερα άλλα εννοιολογικά εργαλεία, μια νέα «γυναίκοκεντρική» ψυχολογική μελέτη και συμβουλευτική προσέγγιση των εμπειριών τους (Ιγγλέση, προς δημοσίευση).

Μεταβλητές που εμπλέκονται στη συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών

Στη συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της *συμβουλευόμενης* γυναίκας και του/της *συμβούλου*, καθώς και οι διάφορες άλλες *ανεξάρτητες* και *εξαρτημένες* μεταβλητές

Η συμβουλευόμενη γυναίκα

Το σκεπτικό πίσω από την ξεχωριστή συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών όπως ήδη προαναφέρθηκε, στηρίζεται στο ότι (1) οι σύμβουλοι είναι συχνά προκατειλημμένοι σε διάφορα γυναικεία θέματα, και (2) οι γυναίκες αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα από τους άνδρες. Επίσης, οι γυναίκες μπορεί να αντιδρούν στη συμβουλευτική με διαφορετικό τρόπο από τους άνδρες. Ίσως οι γυναίκες αποκαλύπτουν και μοιράζονται με μεγαλύτερη ευκολία προσωπικά τους θέματα και μιλάνε για τα συναισθήματα τους περισσότερο από τους άνδρες, αυτό όμως μπορεί να έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση του φύλου τους με το σύμβουλο.

Μπορεί πράγματι στη συμβουλευτική οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές να αντιδρούν διαφορετικά στους άνδρες από ό,τι στις γυναίκες. Η διαφορετική τους αντίδραση, όμως, ίσως έχει να κάνει κυρίως με το συγκεκριμένο πρόβλημα ή τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή τη συγκεκριμένη προσωπικότητα και όχι με το φύλο του συμβουλευόμενου ατόμου. Γενικά, οι μεταβλητές που σχετίζονται με το γυναικείο φύλο αντιμετωπίζονται λανθασμένα ως μια ομοιογενής ομάδα ενώ θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως μια ομάδα με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά και προβλήματα.

Ο/Η σύμβουλος

Όπως οι ατομικές διαφορές μεταξύ των συμβουλευόμενων επηρεάζουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της συμβουλευτικής, έτσι και οι μεταβλητές που χαρακτηρίζουν τους συμβούλους ψυχοθεραπευτές επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες σύμβουλοι αντιδρούν στη συμβουλευτική συνάντηση. Ένα θέμα που μπορεί να διαφοροποιεί τα δύο φύλα ως συμβούλους είναι το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης, ιδιαίτερα σε σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στις γυναίκες, όπως έχουν επισημάνει και οι Knepfelkamp, Widick & Stroad (1976). Η

άποψη την οποία υποστηρίζουν στο κείμενο τους αναφέρεται στην προσπάθεια του ανθρώπου -ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής του ανάπτυξης- να συλλάβει και να περιγράψει τους άλλους σε σχέση με την πορεία της σκέψης τους και των επιδράσεων αυτών των σκέψεων στη συμπεριφορά τους. Όπως οι συμβουλευόμενες περνούν από γνωστικά εξελικτικά στάδια, έτσι και οι σύμβουλοι μπορεί να περνούν από παρόμοια στάδια.

Ένα θέμα που μπορεί να επηρεάζει ιδιαίτερα τη συμπεριφορά είναι το γνωστικό στάδιο των συμβούλων σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στις γυναίκες. Σε ένα πρώτο επίπεδο απλής διχοτόμησης, μπορεί οι σύμβουλοι, άνδρες ή γυναίκες, να βλέπουν τις γυναίκες ως παραδοσιακές ή μη παραδοσιακές, παθητικές ή επιθετικές, αβοήθητες ή δυναμικές, φεμινίστριες ή μη φεμινίστριες. Σε ένα δεύτερο, πιο σχετικό επίπεδο, μπορεί να βλέπουν διάφορες γυναικείες εκδοχές. Και σε ένα ανώτερο επίπεδο, μπορεί να βλέπουν τις γυναίκες ως ανθρώπους με ατομικές προσωπικότητες, στόχους και προβλήματα, οι οποίες αναζητούν να βοηθηθούν ξεχωριστά. Το γνωστικό επίπεδο συμβούλου και συμβουλευόμενης, ως προς το πώς βλέπουν και οι δύο τη γυναίκα, μπορεί να είναι καθοριστικό στην πρόβλεψη της προκατάληψης στη συμβουλευτική σχέση.

Ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούμε να θεωρήσουμε τους παράγοντες που ωθούν τις γυναίκες να ζητήσουν θεραπευτική στήριξη. Οι γυναίκες συζητούν διάφορα ειδικά θέματα όπως τη μητρότητα, το διαζύγιο, το βιασμό, την έκτρωση, τη μαστεκτομή και άλλα. Για όλα αυτά τα θέματα χρειάζεται μια ιδιαίτερη συμβουλευτική προσέγγιση, η οποία θα πρέπει να συνοδεύεται και από την υποστήριξη των σημαντικών προσώπων στη ζωή της γυναίκας.

Εξαρτημένες μεταβλητές

Στην περίπτωση της συμβουλευτικής θεωρούμε εξαρτημένη μεταβλητή τον εκάστοτε στόχο ή αποτέλεσμα της παρέμβασης. Τέτοιοι στόχοι στη συμβουλευτική γυναικών μπορεί να είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς, η ενίσχυση της αυτοεικόνας και άλλα. Η μέτρηση των αποτελεσμάτων της συμβουλευτικής προσέγγισης είναι ένα θέμα μείζονος ενδιαφέροντος, το οποίο όμως παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Μια από τις δυσκολίες έγκειται συχνά στο τι θεωρούμε ως επιθυμητό αποτέλεσμα της συμβουλευτικής γυναικών. Τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι ατομικά, επειδή αυτό που επιθυμεί μια γυναίκα μπορεί να μην το επιθυμεί η άλλη, όπως είναι για παράδειγμα το θέμα της διεκδικητικότητας· άλλες γυναίκες την επιδιώκουν, άλλες όμως όχι. Ένα άλλο πρόβλημα έχει να κάνει με τον τρόπο μέτρησης των αποτελεσμάτων της συμβουλευτικής παρέμβασης. Μπορεί να

υπάρξει υποκειμενική ή αντικειμενική κρίση των αποτελεσμάτων και παραμένει το ερώτημα κατά πόσο μπορεί κανείς να εμπιστευθεί αυτά τα αποτελέσματα.

Άξονες της συμβουλευτικής προσέγγισης των γυναικών

Η ανάδυση της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής τα τελευταία χρόνια έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη σπουδαιότητα του πολιτισμού για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αναγνωρίζοντας ότι οποιαδήποτε ψυχολογική παρέμβαση συμβαίνει πάντα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο της θεραπείας, οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε σύμβουλο, συμβουλευόμενο άτομο και την ή τις παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν πηγή έντασης και παρεξηγήσεων (Ridley, Li & Hill, 1998). Γι' αυτό χρειάζεται η ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων εκ μέρους των συμβούλων, ικανότητες οι οποίες θα περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση τους σε διάφορα θέματα που άπτονται της συμβουλευτικής γυναικών.

Η συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών εστιάζεται σε τρεις κύριους άξονες: τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις.

Γνώσεις

Κατ' αρχάς χρειάζονται οι απαραίτητες γνώσεις με τις οποίες οι σύμβουλοι θα βοηθηθούν να κατανοήσουν τα γυναικεία θέματα με τα οποία ασχολούνται. Οι γνώσεις αυτές εστιάζονται σε θέματα γυναικείας ψυχολογίας, γυναικείας φυσιολογίας και του γυναικείου κινήματος γενικότερα. Η επίδραση του γυναικείου κινήματος στην αλλαγή των ρόλων της γυναίκας είναι γνωστή σε όλους. Σήμερα υπάρχουν ειδικά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα εστιασμένα στα γυναικεία θέματα, αλλά και ειδική νομοθεσία που προστατεύει τη γυναίκα, ενώ έχουν αναπτυχθεί ολόκληρες θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη γυναίκα. Οι ψυχοθεραπευτές που συμβουλεύουν θεραπευτικά γυναίκες θα πρέπει να μπορούν να προσεγγίζουν τη γυναικεία συμπεριφορά από μια ιστορικο-πολιτική προοπτική. Μια τέτοια προοπτική επιτρέπει στους συμβούλους να λαμβάνουν υπόψη την επίδραση του χρόνου, του τόπου και των κοινωνικών συνηθειών στη ζωή της γυναίκας. Η καλή γνώση της φυσιολογίας της γυναίκας και των λειτουργιών του γυναικείου σώματος θα βοηθήσει τους συμβούλους να καταλάβουν καλύτερα τις γυναικείες ανάγκες. Οι σύμβουλοι θα πρέπει να γνωρίζουν τι υποστηρίζουν οι θεωρίες της προσωπικότητας για τη γυναίκα, έτσι ώστε να προσεγγίζουν και να διερευνούν με διαφορετικούς τρόπους τη γυναικεία προσωπικότητα.

Δεξιότητες

Οι δεξιότητες ορίζουν την ικανότητα μας να προκαλέσουμε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Στη συμβουλευτική αυτό μεταφράζεται στην ικανότητα να επηρε-

άσουμε τη συμπεριφορά ή τις στάσεις του συμβουλευόμενου ατόμου προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Οι συμβουλευτικές δεξιότητες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: *λεκτική συμπεριφορά, μη λεκτική συμπεριφορά, δεξιότητες διαδικασίας και τεχνικές.*

Οι *λεκτικές δεξιότητες* περιλαμβάνουν τις ελάχιστες ενθαρρύνσεις, την παροχή πληροφόρησης, ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, παραφράσεις, αυτοαποκαλύψεις, αντανakλάσεις συναισθημάτων και περιεχομένου, άμεση καθοδήγηση και παροχή συμβουλών, ερμηνείες, αντιμετώπιση κατά πρόσωπο. Τέτοιες λεκτικές συμπεριφορές θεωρούνται ότι μπορεί να χρησιμοποιούνται από όλες τις θεραπευτικές προσεγγίσεις, ανεξάρτητα από τη θεωρητική προέλευση τους.

Οι *μη λεκτικές δεξιότητες* προσεκτικής παρακολούθησης και ενεργητικής ακρόασης περιλαμβάνουν την οπτική επαφή, τον τόνο και τη χροιά της φωνής, καθώς και τη στάση του σώματος του συμβούλου-ψυχοθεραπευτή κατά τη συμβουλευτική σχέση.

Οι *δεξιότητες διαδικασίας* είναι εκείνες οι οποίες επιτρέπουν στο σύμβουλο ψυχοθεραπευτή να γνωρίζει πότε και με ποιο τρόπο θα εφαρμόζει τις προαναφερθείσες λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες. Εδώ θα μπορούσε κανείς να εντάξει την επιλογή του κατάλληλου χρόνου για την εφαρμογή τους, την επίγνωση των δυνατοτήτων της συμβουλευόμενης, την αυτεπίγνωση, την ικανότητα αντίληψης και αντίδρασης στις ανάγκες της συμβουλευόμενης, καθώς και την ικανότητα επιλογής της κατάλληλης κάθε φορά παρέμβασης. Οι διαδικαστικές αυτές δεξιότητες συνθέτουν τη γνώση που διαθέτουν οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές για τον εαυτό τους, αλλά και γενικότερα για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Φανερώνουν την ευαισθησία, τη δεξιοτεχνία και την εμπειρία τους να εκτιμούν ορθά μια κατάσταση, να επιλέγουν το σωστό τρόπο παρέμβασης και να αποτιμούν ορθά το αποτέλεσμα.

Οι *τεχνικές* περιλαμβάνουν όλες εκείνες που προτείνουν οι διάφορες θεωρίες της συμβουλευτικής και τις οποίες πρέπει να γνωρίζουν οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές. Εδώ θα μπορούσαν να ενταχθούν και η διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων (εξάσκηση στη διεκδικητικότητα, στην ανατροφή των παιδιών ή στο πώς να συνταχθεί ένα βιογραφικό σημείωμα), η στήριξη στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων (π.χ. μόνος γονέας, ομοφυλοφιλία), ή η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την προσωπική εξέλιξη (ομάδες αυτογνωσίας, μαθήματα γυναικείων σπουδών ή άλλες γυναικείες ομάδες).

Επίσης, ορισμένες τεχνικές ή παρεμβάσεις που έχουν αναπτυχθεί ειδικά για τη μη σεξιστική ή τη φεμινιστική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε ομάδες συνειδητοποίησης, που συστήνεται για πολλούς από τους γυναικείους προβληματισμούς και έχει πολύ καλά αποτελέσματα (Worell &

Remer, 2003), την ανάλυση του ρόλου του κοινωνικού φύλου, την ενδυνάμωση μέσα από την ανάλυση της δύναμης που διαθέτει η γυναίκα μέσα της, καθώς και την ολοκληρωμένη ανάλυση της καταπίεσης, της καταδυνάστευσης. Άλλες παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται συχνά είναι η αναπλαισίωση, η βιβλιοθεραπεία και η ομαδική θεραπεία (Enns, 1997).

Εκτός από τις πιο πάνω όμως, στις τεχνικές θα μπορούσαν να ενταχθούν και εκείνες που οδηγούν σε σωστή εκτίμηση του είδους του προβλήματος που αντιμετωπίζει η συμβουλευόμενη, στην επιλογή της ορθής συμβουλευτικής προσέγγισης που πρέπει να ακολουθηθεί, καθώς και στην επιλογή του σωστού πλαισίου παροχής βοήθειας.

Δεδομένων αυτών των κατηγοριών δεξιοτήτων, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε αν οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές διαφέρουν ως προς τη χρήση των δεξιοτήτων όταν έχουν να κάνουν με άνδρες ή με γυναίκες, λίγες έρευνες έχουν εξετάσει αυτό το ερώτημα. Κάποιες από αυτές κατέδειξαν ότι οι άπειροι σύμβουλοι είναι περισσότερο μη κατευθυντικοί με τις γυναίκες παρά με τους άνδρες (Parker, 1967). Επίσης, σύμβουλοι με συμβουλευόμενα άτομα του ίδιου φύλου χρησιμοποιούν περισσότερες αντανάκλασεις, λιγότερες αντιμετώπισεις κατά πρόσωπο και είναι πιο γνήσιοι, με περισσότερες αυτοαποκαλύψεις. Επίσης, απευθύνουν περισσότερες ερωτήσεις στις γυναίκες συμβουλευόμενες (Hill, 1975).

Το ερώτημα θα μπορούσε να τεθεί και διαφορετικά: Μήπως στη συμβουλευτική σχέση οι γυναίκες παρουσιάζουν τον εαυτό τους διαφορετικά από ό,τι οι άνδρες ή μήπως προβάλλουν άλλα προβλήματα, με αποτέλεσμα να εκμαιεύουν διαφορετικές δεξιότητες από τους συμβούλους; Ένα σταθερό εύρημα των ερευνών είναι ότι η παρουσία της γυναίκας στη συμβουλευτική δυάδα παράγει περισσότερη συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα (Brooks, 1974· Fuller, 1963· Grantham, 1973· Hill, 1975· Scher, 1975). Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι γυναίκες είναι πολύ πιο πρόθυμες από τους άνδρες να αναζητήσουν ψυχολογική στήριξη και, γενικά, εκφράζουν με μεγαλύτερη ευκολία τα συναισθήματα τους. Οι άνδρες δυσκολεύονται να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια, και, ακόμη περισσότερο, δυσκολεύονται να μιλήσουν για τα συναισθήματα τους. Αρκούν αυτές οι διαπιστώσεις από μόνες τους για να δικαιολογήσουν τη χρήση διαφορετικών δεξιοτήτων στη συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών και των ανδρών;

Έχουν οι γυναίκες ιδιαίτερες ανάγκες που είναι διαφορετικές και πρέπει να προσεγγιστούν διαφορετικά από εκείνες των ανδρών; Οποσδήποτε λόγω βιολογικών διαφορών και διαφορετικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης των δύο φύλων, οι γυναίκες τείνουν να επιδεικνύουν κάποιες συμπεριφορές και κάποια προβλήματα, περισσότερο από ότι οι άνδρες. Επίσης λόγω των κοινωνικών δομών, οι γυναίκες έχουν μια μακρά ιστορία υποταγής και έλλειψης δύναμης

που τις έχουν οδηγήσει σε εξάρτηση, παθητικότητα και έλλειψη αυτοεκτίμησης. Αποδεδειγμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν δυο φορές περισσότερη κατάθλιψη από τους άνδρες (American Psychological Association, 2002• Κλεφτάρας, 1998• Worell & Remer, 2003). Οι έρευνες δείχνουν ότι, ως προς τη γυναικεία κατάθλιψη τουλάχιστον, η γνωστική ψυχοθεραπευτική προσέγγιση φαίνεται να έχει πολύ καλά αποτελέσματα

Οι σύμβουλοι πρέπει να λαμβάνουν όλα αυτά υπόψη τους όταν έχουν να κάνουν με γυναίκες, ιδιαίτερα εφόσον διαφορετικές συμβουλευτικές δεξιότητες είναι πιο αποτελεσματικές με συγκεκριμένα προβλήματα.

Στάσεις

Η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό ψυχοθεραπευτών που ασχολούνται με γυναίκες επιτρέπουν στις *προκαταλήψεις* τους για το γυναικείο φύλο να επηρεάζουν τη θεραπευτική τους προσέγγιση, έτσι ώστε να λειτουργούν με δύο μέτρα και δύο σταθμά (Bingham & House, 1973• Hare-Mustin, 1978• Schlossberg & Pietrofesa, 1978• Sherman, 1980). Τέτοιου είδους προκαταλήψεις ωθούν τις γυναίκες όλο και περισσότερο σε παραδοσιακούς ρόλους με τους επακόλουθους ανεπιτυχείς τρόπους σκέψεις και, συχνά, τα παράλογα συναισθήματα που τους συνοδεύουν.

Στις δυτικές κοινωνίες τουλάχιστον, επικρατεί ακόμη και στις μέρες μας η πεποίθηση ότι τα αγόρια είναι πιο ανεξάρτητα, πιο θαρραλέα, πιο έξυπνα, λογικά, δημιουργικά, διεκδικητικά, στωικά, αυτόνομα, επιθετικά, ανταγωνιστικά, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δεν δείχνουν εύκολα τα συναισθήματα τους. Αντίθετα, τα κορίτσια θεωρούνται ότι είναι πειθήνια, ευγενικά, υποκειμενικά, εξαρτημένα, εύθραυστα, παθητικά, αθώα, ευαίσθητα, υποχωρητικά, δεκτικά, με αυταπάρνηση, διαθέτουν διαίσθηση, τους αρέσει να φροντίζουν και δεν τους αρέσει να ρισκάρουν (Bardwick & Douvan, 1972• Lerner, 1974• Williams, 1977• Φρειδερίκου, 1995). Αυτές οι διαφορές αντανακλώνται και στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. Αλλά και στο χώρο της ψυχοθεραπείας βλέπουμε να υπάρχουν περισσότερες γυναίκες με συμπτώματα κατάθλιψης, πανικού, φοβίας και αγοραφοβίας, ενώ στους άνδρες εμφανίζεται συχνότερα το φαινόμενο της χρήσης ουσιών, καθώς και διάφορες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (McBride, 1987• McGrath, Keita, Strickland & Russo, 1990• Worell & Remer, 2003).

Η συμβουλευτική διαδικασία

Η συμβουλευτική διαδικασία στη θεραπευτική προσέγγιση των γυναικών θα πρέπει να στοχεύει στην αλλαγή, την ισότητα, την ενδυνάμωση, την ισορροπία ανάμεσα στην ανεξαρτησία και την αλληλεξάρτηση, καθώς και στην εκτίμηση της

διαφορετικότητας. Πρέπει να στοχεύει, επίσης, στην αλλαγή του περιβάλλοντος παρά στην προσαρμογή σε αυτό, στην ανάπτυξη ισοτίμων παρά ιεραρχικών σχέσεων με τους άλλους. Για να πετύχει αυτούς τους στόχους, η συμβουλευτική διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω (Ballou & Galalac, 1984):

- *Ισότητα σχέση.* Οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι που ασπάζονται τη διαφορετικότητα στη θεραπευτική προσέγγιση θα πρέπει να θεωρούν τον εαυτό τους σύντροφο της συμβουλευόμενης και να εκτιμούν και να σέβονται την ανάγκη της για υποστήριξη και αμοιβαία ανίχνευση. Όταν η σύμβουλος είναι γυναίκα, δεν θα πρέπει να διστάζει να μοιραστεί με την συμβουλευόμενη μια σχετική προσωπική της εμπειρία. Η αυτοαποκάλυψη αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της θεραπευτικής διαδικασίας.
- *Ενεργητικό, συμμετοχικό συμβουλευτικό ύφος.* Στη θεραπευτική συμβουλευτική γυναικών, οι ειδικοί εργάζονται με γυναίκες που βρίσκονται σε σύγκρουση και σύγχυση και προσπαθούν να τις βοηθήσουν να καταλάβουν τα συναισθήματά τους. Παράλληλα, τις φέρνουν αντιμέτωπες με την ανάγκη τους για ανάπτυξη και αποφασιστικότητα. Οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές πρέπει να εκπέμπουν θερμά και υποστηρικτικά συναισθήματα, παράλληλα όμως να βοηθούν τη συμβουλευόμενη προς την κατάκτηση της δίκης της ανεξάρτητης σκέψης. Η συμβουλευτική προσέγγιση και οι τεχνικές που θα επιλεγούν πρέπει να εντάσσονται σε ένα μη σεξιστικό ή σε ένα φεμινιστικό πλαίσιο.
- *Παροχή πληροφόρησης.* Η συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών χαρακτηρίζεται από έντονα εκπαιδευτικά στοιχεία. Η συμβουλευόμενη ίσως χρειαστεί να διδαχθεί κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα σχετικά με το σεξισμό και την επίδραση των σεξιστικών προτύπων που έχει καλλιεργήσει ο πολιτισμός. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η ανάλυση του ρόλου του φύλου προκειμένου να βοηθηθεί η συμβουλευόμενη να κατανοήσει πώς έχει εθιστεί από τον πολιτισμό της να αντιδρά κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο.
- *Προσωπική επιβεβαίωση.* Πολλές γυναίκες προέρχονται από καταπιεστικά περιβάλλοντα, έχουν βιώσει καταπιεστικές καταστάσεις και δεν έχουν καμιά επίγνωση της προσωπικής τους αξίας. Η συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών προσπαθεί να επιβεβαιώσει στο άτομο τη μοναδικότητα και την αξία του να το σέβονται οι άλλοι.
- *Χρήση των παραδοσιακών θεωριών με την επίγνωση των πολυπολιτισμικών τους επιπτώσεων.* Οι παραδοσιακές θεωρίες της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας μπορούν να μορφοποιηθούν έτσι ώστε να είναι ευαίσθητες σε θέματα κοινωνικού φύλου και πολιτισμού. Μια τέτοια προ-

σπάθεια και προσέγγιση περιγράφονται σε μια χρήσιμη κριτική θεώρηση των κλασικών θεωριών από τους Brown & Ballou (1992), αλλά και πιο πρόσφατα από τους Ivey (2000) και Ivey, Ivey, Myers & Sweeney (2005).

- *Χρήση πόρων και υπηρεσιών της τοπικής αυτοδιοίκησης.* Η θεραπεία δεν τελειώνει με το τέλος της συμβουλευτικής συνέντευξης. Πολλές γυναίκες παραπέμπονται για νομική βοήθεια ή άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες σε ομάδες υποστήριξης γυναικών ή σε ομάδες απασχόλησης στο πλαίσιο των δράσεων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα τελευταία χρόνια πολλοί Δήμοι στη χώρα μας, αλλά και η Εκκλησία και πολλές άλλες μη κυβερνητικές οργανώσεις, έχουν αναπτύξει εξειδικευμένα κέντρα στήριξης, πληροφόρησης και γενικότερα βοήθειας των γυναικών.

Κατάρτιση

Όλα αυτά τα ζητήματα μας οδηγούν στη συνειδητοποίηση ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι καλύτερης κατάρτισης των συμβουλευτικών ψυχολόγων που ασχολούνται με τις γυναίκες. Κατ' αρχάς, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι γνωρίζουν πολύ λιγότερα πράγματα για το γυναικείο φύλο από ό,τι νομίζουν. Πρέπει να βοηθηθούν να αναγνωρίσουν τις προκαταλήψεις τους, αλλά και τις προκαταλήψεις σε πολλά από τα βιβλία που διαβάζουν και διδάσκονται. Στην πρακτική τους άσκηση πρέπει να τους δίνεται η ευκαιρία να βλέπουν αρκετές γυναίκες και η πρακτική τους καλό θα ήταν να εποπτεύονταν από γυναίκα. Είναι απαραίτητο να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για την ψυχολογία της γυναίκας και την κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων και να έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια σχετικά με τις προκαταλήψεις γύρω από το γυναικείο φύλο.

Ο κλάδος της συμβουλευτικής ψυχολογίας της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας έχει υιοθετήσει, ήδη από το 1978, δεκατρείς αρχές που αφορούν στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία των γυναικών (Fitzgerald & Nutt, 1986). Οι αρχές αυτές υπογραμμίζουν το πόσο σημαντικό είναι οι ψυχοθεραπευτές να γνωρίζουν τις επιπτώσεις του σεξισμού και, γενικά των προκαταλήψεων, στις γυναίκες πελάτισσες τους και στη θεραπευτική σχέση, και να έχουν επίγνωση των δικών τους αξιών και του προσωπικού τρόπου λειτουργίας τους. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις αρχές, οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές πρέπει:

1. Να διαθέτουν γνώσεις για τις γυναίκες, ιδιαίτερα όσον αφορά σε θέματα βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, τα οποία έχουν μια σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά τους.
2. Να γνωρίζουν ότι οι υποθέσεις και τα διδάγματα των θεωριών που σχετίζονται με την εφαρμογή της ψυχοθεραπείας ή της συμβουλευτικής μπορεί

- να εφαρμόζονται με διαφορετικούς τρόπους σε άνδρες και σε γυναίκες.
3. Και μετά την επίσημη κατάρτιση τους, να συνεχίζουν να ανιχνεύουν και να μαθαίνουν για θέματα που σχετίζονται με τις γυναίκες, καθ' όλη τη διάρκεια της ενεργού επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.
 4. Να αναγνωρίζουν και να έχουν επίγνωση όλων των τύπων καταπίεσης και των τρόπων με τους οποίους αλληλεπιδρούν με το σεξισμό.
 5. Να αναγνωρίζουν και να έχουν επίγνωση της επίδρασης των λεκτικών και των μη λεκτικών μεταβλητών που υπεισέρχονται στη συμβουλευτική διαδικασία (ιδιαίτερα σε σχέση με την άσκηση δύναμης ή εξουσίας στις σχέσεις) και πώς αυτές επηρεάζουν τις γυναίκες στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία, έτσι ώστε να μην καταλήγουν σε αντίθετο αποτέλεσμα κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τις συμβουλευόμενες.
 6. Να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν δεξιότητες ιδιαίτερα διευκολυντικές για τις γυναίκες.
 7. Να μην προκαθορίζουν ή να μη σκέφτονται εκ των προτέρων ενδεχόμενους περιορισμούς που μπορεί να ενυπάρχουν στην κατεύθυνση των πιθανών αλλαγών ή στόχων που θα επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της συμβουλευτικής ή της ψυχοθεραπείας των γυναικών.
 8. Να είναι ευαίσθητοι σε περιστάσεις όπου είναι προτιμότερο για μια γυναίκα να δει και να μιλήσει με γυναίκα ή άνδρα σύμβουλο.
 9. Να χρησιμοποιούν μη σεξιστική γλώσσα στη συμβουλευτική.
 10. Να μην εμπλέκονται σε σεξουαλική δραστηριότητα με τις γυναίκες συμβουλευόμενες τους σε καμιά περίπτωση.
 11. Να έχουν επίγνωση και να επιθεωρούν συνεχώς τις αξίες και τις προκαταλήψεις τους, καθώς και τις επιπτώσεις των αξιών τους στις γυναίκες συμβουλευόμενες τους. Οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές πρέπει να κατανοούν τις επιδράσεις της κοινωνικοποίησης, ως προς τους ρόλους των δύο φύλων, στη δική τους ανάπτυξη και τρόπο λειτουργίας και τις επακόλουθες αξίες και στάσεις που έχουν για τον εαυτό τους και τους άλλους. Να αναγνωρίζουν ότι οι συμπεριφορές και οι ρόλοι δεν χρειάζεται να συνοδεύονται από προκαταλήψεις.
 12. Να έχουν επίγνωση της επίδρασης που μπορεί να έχει ο προσωπικός τρόπος λειτουργίας στην αποτελεσματικότητα τους στη συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών. Γι' αυτό πρέπει να ελέγχουν, μέσω της εποπτείας τους, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν στη συμβουλευτική σχέση.
 13. Να υποστηρίζουν την εξάλειψη της προκατάληψης σε σχέση με το φύλο.

Οι αρχές αυτές αποτελούν *κατ' αρχάς* έναν οδηγό που προσφέρει συγκεκριμένους ορισμούς για τις γενικότερες επαγγελματικές αρχές της επάρκειας, της εχεμύθειας και της υπευθυνότητας που πρέπει να χαρακτηρίζει τους ίδιους τους συμβούλους ψυχοθεραπευτές. *Δεύτερον*, όλες οι αρχές εστιάζονται στη σπουδαιότητα της απόκτησης ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με τη συμβουλευτική ποικίλων πληθυσμών. *Τρίτον*, οι περισσότερες αρχές στρέφονται και τονίζουν τη σπουδαιότητα:

- α. της αυτογνωσίας των ίδιων των συμβούλων ψυχοθεραπευτών,
- β. της επίλυσης των προσωπικών τους ζητημάτων, τα οποία, αν δεν επιλυθούν, μπορεί να βλάψουν τις συμβουλευόμενες, καθώς και
- γ. της επίγνωσης του προσωπικού συστήματος αξιών τους και της ευαισθησίας τους έτσι ώστε να μην επιτρέπουν στις δικές τους αξίες να εμπλέκονται στη συμβουλευτική σχέση.

Συμπεράσματα

Από όλα όσα υποστηρίχθηκαν πιο πάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η συμβουλευτική προσέγγιση των γυναικών απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις, κατάρτιση και δεξιότητες. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ψυχοθεραπευτές που θεραπεύουν γυναίκες πρέπει να είναι εξειδικευμένοι μόνο στα θέματα αυτά. Το να εξειδικευθεί ένας ή μία σύμβουλος μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες συμβουλευόμενων θα δημιουργούσε διάσπαση και στενά όρια μέσα στο επάγγελμα, γεγονός που θα ήταν ολέθριο για τα συμβουλευόμενα άτομα. Είναι αυτονόητο ότι εκτός από τις πολλές γνώσεις και δεξιότητες, οι σύμβουλοι ψυχοθεραπευτές πρέπει να διαθέτουν και όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που άπτονται των γυναικών και στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε.

Οι σύμβουλοι πρέπει να έχουν ευρεία μόρφωση και να διαθέτουν πολλές γνώσεις, να διαθέτουν εμπειρία με ποικίλα άτομα για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο τους. Δεν μπορεί κανείς να βοηθήσει μια γυναίκα αν δεν γνωρίζει την ψυχολογία των ανδρών, αλλά ούτε έναν άνδρα αν δεν γνωρίζει την ψυχολογία των γυναικών, ιδιαίτερα όταν έχει να χειριστεί θέματα διαπροσωπικών σχέσεων. Άρα στο σύνολο της η κατάρτιση τους θα πρέπει να τους προετοιμάζει για μια ποικιλία ανθρώπων και καταστάσεων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τις ποικίλες ανάγκες των πελατών τους. Η κατανόηση θεμάτων που άπτονται του φύλου είναι ουσιαστική για την αντίληψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι γνώσεις και η κατάρτιση των συμβούλων θα πρέπει να στραφούν περισσότερο προς τη σύλληψη διαφόρων εξελικτικών καταστάσεων και πώς αυτές εκδηλώνονται στους άνδρες και στις γυναίκες.

Θα τελειώσω με μια εύστοχη επισήμανση του Bergin (1971), την οποία ασπάζομαι και εγώ προσωπικά: «Τα αποτελέσματα της ψυχοθεραπείας δεν είναι όμοια για όλους τους ανθρώπους και το μόνο που μπορούμε να υποστηρίξουμε είναι ότι θα πρέπει να γνωρίζουμε και να λαμβάνουμε υπόψη ποια θεραπευτική προσέγγιση χρησιμοποιούμε από ποιον θεραπευτή είναι αποτελεσματική για ποιους θεραπευόμενους, με ποιο πρόβλημα και κάτω από ποιες συνθήκες».

Βιβλιογραφία

- American Psychological Association (2002). *Proceedings: Summit on women and depression*. Washington, DC: Author.
- Ballou, M. & Babalac, N. (1984). *A feminist position on mental health*. Springfield, IL: Thomas.
- Bardwick, J. & Douvan, E. (1972). Ambivalence: The socialization of women. In J. M. Bardwick (Ed.), *Readings on the psychology of women*. New York: Harper & Row.
- Bergin, A. E. (1971). The evaluation of therapeutic outcome. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley.
- Bingham, W. C. & House, E. W. (1973). Counselors view women and work: Accuracy of information. *Vocational Guidance Quarterly*, 21, 262-268.
- Brooks, L. (1974). Interaction effects of sex and status on self disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 469-474,
- Brown, L. & Ballou, M. (1992). *Theories of personality and psychopathology*. New York: Guilford.
- Brodsky, A. M. (1973). The consciousness-raising group as a model for therapy with women. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 10, 24-29.
- Burn, S. M. (1996). *The social psychology of gender*. New York: McGraw-Hill.
- Cammaert, L. P. & Larsen, C. C. (1988). Feminist frameworks of psychotherapy. In M. Dutton-Douglas & L. E. Walker (Eds.), *Feminist psychotherapies: integration of therapeutic and feminist systems* (pp. 12-36). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Crawford, M. C. & Marecek, J. (1989). Psychology reconstructs the female: 1968-1988. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 147-167,
- Deem, R. (1978). *Women and schooling*. London: Routledge.
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school* (2nd Ed.) London: Routledge.
- Enns, C. Z. (1997). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes, and variations*. New York: Haworth Press.

- Epstein, C. F. (1997). The multiple realities of sameness and difference: ideology and practice. *Journal of Social Issues*, 53, 259-278.
- Fitzgerald, L. F. & Nutt, R. (1986). The Division 17 principles concerning the counseling/psychotherapy of women: Rational and implementation. *Counseling Psychologist*, 14, 180-216.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). «Η Τζένη πίσω από το τζάμι». Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fuller, F. F. (1963), Influence of sex of counselor and of client on client expressions of feeling. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 39-40.
- Gannon, L. (1982). The role of power in psychotherapy. *Women & Therapy*, 1 (2), 3-11.
- Grantham, R. J. (1973). Effects of counselor sex, race, and language style on black students in initial interviews. *Journal of Counseling Psychology*, 20, 553-559.
- Hare-Mustin, R. T. (1978). A feminist approach to family therapy. *Family Process*, 17, 181-194.
- Hill, C. E. (1975). Sex of client and sex and experience level of counselor. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 6-11.
- Ιγγλέση, Χρ. (προς δημοσίευση). Ψυχολογία και φύλο στην Ελλάδα: Το απόν αντικείμενο της επιθυμίας. Ιστοσελίδα πρακτικών Συνεδρίου: Το φύλο τόπος συνάντησης των επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός. www.aegean.gr/gender-post-graduate
- Ivey, A. (2000). *Developmental therapy: theory into practice*. North Amherst, MA: Microtraining
- Ivey, A., Ivey, M., Myers, J. & Sweeney, T. (2005). *Developmental counseling and therapy. Promoting wellness over the lifespan*. Boston: Lahaska Press. Houghton Mifflin Co.
- Κλεφτάρας, Γ. (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα. Περιγραφή, διάγνωση, θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knefelkamp, L. L, Widick, C. C. & Stroard, B. (1976). Cognitive-developmental theory: A guide to counseling women. *The Counseling Psychologist*, 6 (2). 15-19.
- Lerner, H. E. (1974). Early origins of envy and devaluation of women: Implications for sex role stereotypes. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 583-553.
- McBride, A. B. (1987). Position paper. In A. Eichler & D.L Perron (Eds.), *Women's mental health: Agenda for research* (pp. 28-41). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.

- McGrath, E., Keita, G. P., Strickland, B. R. & Russo, N. F. (1990). *Women and depression; Risk factors and treatment issues*. Washington Dc; American Psychological Association.
- Parker, G. V. C. (1967). Some concomitants of therapist dominance in the psychotherapy interview. *Journal of Consulting Psychology, 31*, 313-318.
- Ridley, C. R., Li, L. C. & Hill, C. L. (1998). Multicultural assessment: Re-examination, reconceptualization and practical application. *Counseling Psychologist, 26*, 827-910.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science, 3*, 176-179.
- Rosewater, L. B. (1988). Feminist therapies with women. In M. Dutton-Douglas & L. E. Walker (Eds.), *Feminist psychotherapies: Integration of therapeutic and feminist systems* (pp. 137-155). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Scher, M. (1975). Verbal activity, sex, counseling experience, and success in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 22*. 97-101.
- Schlossberg, N. K. & Pietrofesa, J. J. (1978). Perspectives on counseling bias: Implications for counselor education. In L.W. Harmon, J. M. Birk, L. E. Fitzgerald & M. F. Tanney (Eds.), *Counseling women* (pp. 59-74). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Sherman, J. A. (1980). Therapist attitudes and sex-role stereotyping, in A. M. Brodsky & R. T. Hare-Mustin (Eds.), *Women and psychotherapy: An assessment of research and practice* (pp. 35-66;). New York: Guilford Press.
- Snyder, M. & Dymot, C. M., Jr. (2001). Self-fulfilling prophesies. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 945-953). San Diego, CA: Academic Press.
- Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. (1996). *A theory of multicultural counselling and therapy*. CA: Brooks/Cole publishing company.
- Sutherland, M. (1981). *Sex bias in education*. Oxford: Bleackwell.
- Towsen, S, M. J., Zanna, M. P. & MacDonald, G. (1989). Self-fulfilling prophesies: Sex-role stereotypes as expectations for behaviour. In R. K. Unger (Ed.), *Representations: Social constructions of gender* (pp. 97-107). Amityville, NY: Baywood.
- Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell.
- Williams, J, H. (1977). *Psychology of women: Behavior in a biosocial context*. New York: Norton.
- Worell, J. & Remer, P. (2003). *Feminist perspectives in therapy*. New Jersey: John Wiley.

Θεματική 1.3.3. Προσανατολίζοντας σε διαδικασίες συμφιλίωσης της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής και για τα δύο φύλα

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Γκαρή, Α. & Μυλωνάς, Κ. (2006). Οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας: μελέτη των ενδοοικογενειακών σχέσεων ζευγαριών και της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης παιδιών και προεφήβων, στο Μ. Μαλικιώση- Λοΐζου, Δ. Σιδηροπούλου- Δημακάκου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στις Γυναίκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οικογένεια Διπλής Σταδιοδρομίας: Μελέτη των Ενδοοικογενειακών Σχέσεων Ζευγαριών και της Αυτοεκτίμησης και Αυτοαντίληψης Παιδιών και Προεφήβων

Αικατερίνη Γκαρή & Κώστας Μυλωνάς

Εισαγωγή

Ο όρος «οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας» αναφέρεται στο αρκετά μικρό ποσοστό εκείνων των οικογενειών στις οποίες και οι δύο σύζυγοι όχι μόνο έχουν επαγγελματική απασχόληση, αλλά και επιθυμούν να επιτύχουν το συνδυασμό οικογένειας και επαγγελματικής σταδιοδρομίας, ως πηγή προσωπικής ολοκλήρωσης (Rapoport & Rapoport, 1971, 1976). Ο όρος «σταδιοδρομία» ουσιαστικά επικεντρώνεται σε εκείνες τις μορφές εργασιακής απασχόλησης που απαιτούν υψηλό βαθμό δέσμευσης και χαρακτηρίζονται από ένα διαρκώς εξελικτικό χαρακτήρα (Gilbert, 1994). Μερικοί ερευνητές μάλιστα (Serakan, 1986) συμπληρώνουν την έννοια της σταδιοδρομίας συμπεριλαμβάνοντας την ακαδημαϊκή μόρφωση των συζύγων, την υψηλή κοινωνική τους θέση, το κίνητρο για εργασία ως κυρίαρχο, σε σύγκριση με την ανάγκη για απόκτηση χρημάτων, καθώς και την αφοσίωση στο επάγγελμα.

Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους της οικογένειας, η οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας εντάσσεται στα εναλλακτικά σχήματα οργάνωσης της ιδιωτικής ζωής, σε σύγκριση με τη «μέση» (normal) ή τη «συμβατική οικογένεια» (conventional family) (Michel, 1987. Μουσούρου, 1989). Ο όρος «εναλλακτικά σχήματα διαβίωσης» δηλώνει σχήματα οργάνωσης της ζωής που, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα της «συμβατικής οικογένειας», δηλαδή της οικογένειας που είναι κοινωνικά αναμενόμενη αλλά όχι υποχρεωτική (Steel & Kidd, 2001). Ένα από τα κριτήρια που καθορίζουν τη συμβατική οικογένεια είναι η σύνθεση των οικογενειακών ρόλων, σε συνδυασμό με κάποιες συμπεριφορές και πρότυπα συμπεριφοράς που ρυθμίζονται από το φύλο και την ηλικία των μελών της. Στις περισσότερες από τις εναλλακτικές μορφές διαβίωσης στην οικογένεια δεν φαίνεται να ισχύει σε μικρότερο βαθμό. Επίσης, οι συμπεριφορές φαίνεται να ρυθμίζονται και από άλλες παραμέτρους, εκτός από το φύλο και την ηλικία, όπως είναι οι επιθυμίες και οι ανάγκες των μελών της. Γενικότερα, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που συσχετίζονται είτε με τη συμβατική είτε με μια εναλλακτική μορφή οικογένειας. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι η παρουσία παιδιών στην οικογένεια, σε συνδυασμό με τον αριθμό και την ηλικία τους. Στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες και αστικοποιημένες χώρες όσα περισσότερα είναι τα παιδιά τόσο πιθανότερο είναι να υπάρχει μια συμβατική δομή οικογένειας (Michel, 1987), με οικονομικά εξαρτώμενη τη σύζυγο, με αυξημένες τις ανάγκες της για βοήθεια σε πρακτικά ζητήματα, με μικρότερη συμμετοχή στη λήψη των οικογενει-

ακών αποφάσεων, και ίσως, σε κάποιες περιπτώσεις, με διακοπή της εργασίας της όταν γίνεται μητέρα. Στις εξαιρέσεις φαίνεται να ανήκει η Ελλάδα, καθώς η παρουσία παιδιών ενισχύει το γόητρο της μητέρας και τη συμμετοχή της στη λήψη των οικογενειακών αποφάσεων, σε σχέση με το σύζυγο, ενώ συνήθως της προσφέρεται βοήθεια από τη μητέρα της και άλλα συγγενικά πρόσωπα στην ανατροφή των παιδιών (Μαράτου - Αλιπράντη, 1999. Safilios - Rothschild, 1972).

Άλλοι παράγοντες, ρυθμιστικοί του συμβατικού ή εναλλακτικού χαρακτήρα της οικογένειας είναι το μορφωτικό επίπεδο των συζύγων, το εισόδημά τους και η επαγγελματική τους δραστηριότητα. Ειδικότερα, σε βιομηχανικές δυτικές χώρες, το μορφωτικό επίπεδο του συζύγου φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με την ισχύ του στη λήψη των οικογενειακών αποφάσεων (Michel, 1987), με εξαίρεση και πάλι την Ελλάδα, όπου όσο υψηλότερη είναι η μόρφωση του συζύγου, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή της συζύγου του στη λήψη οικογενειακών αποφάσεων. Πρόκειται για στοιχείο που φαίνεται να συνδέεται με το ρόλο της μόρφωσης στη χώρα μας, ο οποίος είναι απελευθερωτικός από προκαταλήψεις (Μαράτου - Αλιπράντη, 1999. Safilios - Rothschild, 1972) και θεμελιωμένος στην αξία της μορφωσιολατρίας, η οποία υποστηρίζει τη σημασία της μόρφωσης ως υπέρτατου αγαθού, από τη μία, και ως αξιόλογου μέσου για την ατομική, οικογενειακή και κοινωνική ανάπτυξη από την άλλη (Γκαρή, 1992. Gari & Kalantziatzizi, 1988. Τσουκαλάς, 1985).

Η διαφορά εισοδήματος των δύο συζύγων φαίνεται να ευνοεί εκείνον που προσφέρει στην οικογένεια μεγαλύτερο εισόδημα και, στην περίπτωση που η διαφορά αυτή «ευνοεί» τη σύζυγο, φαίνεται να συνοδεύεται από αύξηση της επιρροής της μέσα στην οικογένεια (Michel, 1987. De Singly, 1996). Αυτό φαίνεται να αφορά κυρίως σ' εκείνες τις περιπτώσεις των εργαζόμενων γυναικών που, βάσει ποσοστικών κυρίως κριτηρίων, συμβαίνει να θεωρούνται περισσότερο επιτυχημένες επαγγελματικά από τους συζύγους τους, περιπτώσεις που στη χώρα μας αποτελούν μειονότητα (Μουσουρού, 1985) και δεν συγχέονται με εκείνες γυναικών που είχαν «πάρει προίκα» από τους γονείς τους, ακόμα κι όταν αυτή ήταν μεγάλη, καθώς μια τέτοια κατανομή εισοδημάτων των συζύγων θα συνέβαλλε σε μια παραδοσιακή διάρθρωση της επιρροής μέσα στην οικογένεια.

Η επιρροή του συζύγου μέσα στην οικογένεια είναι ανάλογη της επαγγελματικής δραστηριότητάς του, δηλαδή όσο υψηλότερη θέση κατέχει το επάγγελμά του στην κοινωνική ιεραρχία των επαγγελμάτων, τόσο αυξάνει η επιρροή του μέσα στην οικογένεια (Michel, 1987). Αυτή η συνάρτηση δεν φαίνεται να έχει εδραιωθεί στην Ελλάδα, επειδή καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η υψηλού επιπέδου μόρφωση του συζύγου, η οποία δεν συνοδεύεται υποχρεωτικά από την κατοχή επαγγελμάτων υψηλού κοινωνικού γοήτρου, ούτε από υψηλές αποδοχές (Μαρά-

του - Αλιπράντη, 1999. Safiliow - Rothschild, 1972). Ουσιαστικότερη και ποιοτικά διαφορετική φαίνεται να είναι η επιρροή της συζύγου στα θέματα της οικογένειας, όταν είναι εργαζόμενη και ταυτόχρονα επιδιώκει μια επαγγελματική σταδιοδρομία στην οποία δεσμεύεται σε σημαντικό βαθμό. Αυτό το τελευταίο στοιχείο σχετίζεται με το γενικότερο προβληματισμό της παρούσας εργασίας, καθ' όσον συνδέεται με την οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας, στην οποία η σύζυγος επιδιώκει να συνδυάσει οικογενειακά καθήκοντα με επαγγελματική σταδιοδρομία.

Στην οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας διαπιστώνονται αυξημένα επίπεδα συγκρούσεων μεταξύ των εργασιακών και των επαγγελματικών ρόλων των δύο συζύγων. Οι σύζυγοι προσπαθούν να εξισορροπήσουν τις συγκρουόμενες απαιτήσεις της εργασίας και της οικογένειας (Holahan & Gilbert, 1979), με συνήθη αποτελέσματα τις συστηματικές και αδικαιολόγητες απουσίες από την εργασία, τη μείωση της αποδοτικότητας, την αλλαγή εργασίας και τις συζυγικές διαμάχες (Higgins, Duxbury & Irving, 1992), την «ελλιπή απόδοση» στους γονεϊκούς ρόλους και τη μειωμένη ικανοποίηση από την ποιότητα ζωής (Kelly & Voydanoff, 1985. Voydanoff, 1987). Επίσης, μολοντί στις οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας επιδιώκεται η ισοτιμία στους ρόλους των δύο συζύγων, οι άνδρες - σύζυγοι φαίνεται να δρουν κυρίως υποστηρικτικά προς τις συζύγους τους - και όχι από κοινού και ισότιμα - στις οικιακές δραστηριότητες και στην ανατροφή των παιδιών, γεγονός που υποχρεώνει τις μητέρες - συζύγους να επωμίζονται ένα επιπρόσθετο φορτίο από εκείνο του συζύγου τους (Burke & Weire, 1976. Raporport & Raporport, 1976). Έτσι, για τις γυναίκες αυτές οι παράγοντες κινδύνου περιλαμβάνουν κόπωση, άγχος και κατάθλιψη (Mitcheldon & Burns, 1998). Επίσης, διαπιστώνεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος που πηγάζει από τους πολλαπλούς ρόλους των συζύγων και τη γενικότερη ψυχική υγεία τους και στον αριθμό των παιδιών (Sekaran, 1986). Επιπλέον, η συζυγική ικανοποίηση φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την ένταση ου επιφέρει η υψηλή εμπλοκή στο επάγγελμα (Greenhaus & Beutell, 1985). Αυτό παρατηρείται συχνότερα στους άνδρες των οικογενειών διπλής σταδιοδρομίας, επειδή η σύγκρουση που βιώνουν είναι ότι οι σύντροφοί τους παρουσιάζουν μειωμένη θηλυκότητα και οικειότητα, καθώς, όπως φαίνεται, η πολυπλοκότητα που πιέζει τις γυναίκες στην προσπάθεια απόδοσης στους πολλαπλούς ρόλους σχετίζεται με την εξουθένωση στο επάγγελμα και με άγχος στο γονεϊκό και στο συζυγικό ρόλο (Michelson & Burns, 1998). Raporport & Raporport, 1976). Από την άλλη μεριά, όμως, οι δύο σύζυγοι βιώνουν αυτοσεβασμό, αναγνώριση στο χώρο της εργασίας τους, ανεξαρτησία, μοιράζονται πολλά καθήκοντα και υποχρεώσεις και αλληλοϋποστηρίζονται στον οικογενειακό και τον ευρύτερο επαγγελματικό χώρο (Μουσουρού, 1989. Raporport & Raporport. Sekaran, 1986).

Όσον αφορά τον τρόπο ανάπτυξης των παιδιών σε οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας, φαίνεται ότι οι πολλές και απρόβλεπτες απαιτήσεις της σταδιοδρομίας των γονιών οδηγούν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διεύθυνση της φροντίδας τους, στην προσπάθεια να ξεπεραστούν ποικίλες δυσκολίες. Η σταδιοδρομία της μητέρας είναι κυρίως αυτή που επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών και μάλιστα επιδρά πιο θετικά στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια (Conger, 1991). Η ένταση, ωστόσο, που βιώνει η μητέρα στην οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας φαίνεται να συσχετίζεται με προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής επίδοσης, με μειωμένες ικανότητες αυτοελέγχου και αυτοοργάνωσης και με μειωμένη αυτοεκτίμηση των παιδιών, στο τέλος της σχολικής ηλικίας (Galambos, Sears, Almeida & Kolarie, 1995). Υποστηρίζεται ότι η έλλειψη αναμφισβήτητων αποδείξεων γονεϊκής αγάπης και προστασίας μέσα στην οικογένεια σχετίζεται με δυσκολίες των παιδιών να αναπτύξουν θετική αυτοεκτίμηση και να νιώσουν υψηλή αυτοαποδοχή (Conger, 1991. Coopersmith, 1967. Graybill, 1978). Με τον ίδιο τρόπο, η θετική αυτοαντίληψη του παιδιού σε ειδικούς τομείς ικανοτήτων και στην αίσθηση της προσωπικής αξίας επηρεάζεται σοβαρά από τη δυναμική των οικογενειακών σχέσεων (Minuchin, 1970. Covington, 1992. Song & Hattie, 1984). Ως «αυτοεκτίμηση» ορίζεται η θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του (Rosenberg, 1965, 1986) ή η αξιολόγηση που το άτομο κάνει και συνήθως διατηρεί σε σχέση με τον εαυτό του (Coopersmith, 1967, 1984, 1991). Ως «αυτοαντίληψη» ορίζεται το οργανωμένο σύνολο αντιλήψεων που το άτομο διατηρεί για τον εαυτό του όπως τον αντιλαμβάνεται στο παρόν και όπως θα ήθελαν να είναι (Rogers, 1951, 1961), το οποίο ωστόσο χαρακτηρίζεται από σχετική ρευστότητα και δυναμικότητα, υφίσταται συνεχείς αλλαγές, καθώς δέχεται νέο πληροφοριακό υλικό από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Epstein, 1973. Harter, 1990).

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο τμήματα, ουσιαστικά σε δύο ερευνητικές ενότητες. Στο δεύτερο τμήμα της μελέτης (Έρευνα 2) ερευνώνται θέματα που αφορούν στην αυτοεκτίμηση παιδιών σχολικής ηλικίας, καθώς και στην αυτοαντίληψη - πραγματική και ιδανική - προεφήβων μαθητών που προέρχονται από οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας, σε σύγκριση με παιδιά και προεφήβους άλλων οικογενειακών δομών. Ειδικότερα, διερευνάται η πιθανή συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της ιδανικής και πραγματικής αυτοαντίληψης των μαθητών με τη μορφή της οικογένειας, με έμφαση στη μορφή οικογένειας διπλής σταδιοδρομίας. Στο πρώτο τμήμα της μελέτης (Έρευνα 1) διερευνώνται τα βασικά χαρακτηριστικά δομής της οικογένειας διπλής σταδιοδρομίας, όπως είναι ο χρόνος των δύο συζύγων - γονέων, η ικανοποίησή τους από την εργασία τους, ο πραγματικός και ο επιθυμητός αριθμός παιδιών, σε αντιδιαστολή με εκείνα άλλων εναλλακτικών σχημάτων οικογένειας. Τα ανωτέρω συνδέονται επίσης με τις συναισθηματικές

σχέσεις των δύο συζύγων με τα πρόσωπα της οικογένειας και άλλα συγγενικά πρόσωπα. Ειδικότερα, η μελέτη των ενδοοικογενειακών σχέσεων και των σχέσεων με συγγενείς βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής στήριξης και αναλύεται στις εξής επιμέρους εννοιολογικές διαστάσεις αλληλεγγύης με συγγενικά και άλλα πρόσωπα (Bengston & Shrader, 1982. Segalen, 1996): τη δομική αλληλεγγύη (αριθμός των μελών της οικογένειας και γεωγραφική εγγύτητα), τη λειτουργική αλληλεγγύη (οικονομική, πρακτική και συναισθηματική ανταλλαγή βοήθειας), τη συναισθηματική εγγύτητα (ένταση συναισθημάτων και αμοιβαιότητα), καθώς και τη συνδετική (συχνότητα, συνθήκες και ποιότητα επικοινωνίας).

Πρώτη Έρευνα

Μέθοδος

Δείγμα και μέσα συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα τη συμμετείχαν 152 ζευγάρια συζύγων, δηλαδή 152 άνδρες - σύζυγοι και οι 152 γυναίκες - σύζυγοι, γονείς τουλάχιστον ενός παιδιού.

Για τη συλλογή των ερευνητικών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, που συμπληρώθηκε και από τους δύο συζύγους, χωρίς ο ένας να γνωρίζει τις απαντήσεις του άλλου. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται δύο επιμέρους τμήματα: (α) συναισθηματικοί δεσμοί με έντεκα συγγενικά πρόσωπα, και (β) επίπεδο επαφής με οκτώ συγγενικά πρόσωπα. Οι συναισθηματικοί δεσμοί με μέλη της οικογένειας μελετώνται με μία ερώτηση όπου οι ερωτώμενοι χρειάζεται να τοποθετήσουν σε επτά ομόκεντρους κύκλους, αριθμημένους από το 1 έως το 7 τα έντεκα συγκεκριμένα πρόσωπα (γιο, κόρη, μητέρα, πατέρα, αδελφό, αδελφή, πεθερό, πεθερά, εξαδέλφους/ες, θείους και θείες). Το 7 δηλώνει την πιο μακρινή και το 1 την πιο κοντινή απόσταση (Bogardus, 1925), ενώ η επαφή με τα οκτώ συγγενικά πρόσωπα (παιδιά, μητέρα, πατέρα, αδέρφια, πεθερά, πεθερό, εξαδέλφους/ες και θείους/ες) αξιολογείται με τρεις ερωτήσεις που αφορούν στη γεωγραφική εγγύτητα, τις συναντήσεις και την τηλεφωνική επικοινωνία (Γεωργιάς, Γκαρή, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς & Παπαλόη, 1998). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου των συζύγων αναφέρεται στα δημογραφικά και οικογενειακά τους στοιχεία και συγκεκριμένα στα έτη έγγαμου βίου, στην ηλικία του κάθε συζύγου, στον αριθμό, το φύλο και την ηλικία των παιδιών τους, στον επιθυμητό αριθμό παιδιών όπως δηλώθηκε από κάθε σύζυγο χωριστά, στο μορφωτικό επίπεδο κάθε συζύγου, στο επάγγελμα, στις ώρες εργασίες και στον ελεύθερο χρόνο κάθε συζύγου, καθώς και στο χρόνο που κάθε σύζυγος αφιερώνει στα παιδιά. Επίσης καταγράφηκε η ικανοποίηση την οποία κάθε σύζυγος αντλεί από την εργασία του, καθώς και το εισόδημα του κάθε συζύγου χωριστά.

Ευρήματα

Η στατιστική ανάλυση περιέλαβε δύο βασικά στάδια: (α) ένα περιγραφικό για τα κυριότερα δημογραφικά, επαγγελματικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των οικογενειών διπλής σταδιοδρομίας, σε σχέση με τις άλλες οικογενειακές δομές που ήταν παρούσες για το δείγμα των 152 ζευγαριών, και (β) τη συναφειακή προσέγγιση των «συναισθηματικών δεσμών» και του «βαθμού επαφής» που αναπτύσσονται με συγγενείς, ανάλογα και με τη δομή οικογένειας.

Η πρώτη αναγκαιότητα ήταν να καθοριστούν οι διαφορικές ομάδες οι οποίες αφορούσαν στις δομές οικογένειας που περιλαμβάνονταν μέσα στο δείγμα. Ο καθορισμός των διαφορικών ομάδων έγινε με βάση τα ακόλουθα τέσσερα κριτήρια: εισόδημα συζύγων, δηλαδή κάθε μέλους του ζευγαριού, επάγγελμα του κάθε συζύγου, ικανοποίηση από το επάγγελμα αυτό για κάθε σύζυγο και μορφωτικό επίπεδο του κάθε συζύγου. Με βάση τις μεταβλητές αυτές και τη συγκεκριμένη θεωρητική δειγματοληπτική τους κατανομή (μετά από μετατροπή των αρχικών τιμών και υπολογισμό όλων των πιθανών συνδυασμών του δειγματοχώρου) καταλήξαμε σε θεωρητική λογαριθμοκανονική κατανομή με συγκεκριμένες ποιότητες.

Η λογαριθμοκανονική κατανομή ορίζεται ως η κατανομή συχνότητας τυχαίας μεταβλητής, της οποίας οι τιμές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, ενώ την κανονική κατανομή ακολουθούν οι νεπέριοι λογάριθμοι των αρχικών αυτών τιμών (Κιόχος, 1993. Winer, 1971). Η συνάρτηση για την πυκνότητα πιθανότητας (probability mass function) της λογαριθμοκανονικής κατανομής για συνεχείς τυχαίες μεταβλητές X δίδεται από τη σχέση (1), ενώ ο μέσος όρος και η διακύμανση της μεταβλητής δίδονται από τις σχέσεις (2) και (3), αντιστοίχως.

$$f(x) = \frac{1}{x\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{1}{2}\left(\frac{\log x - \mu}{\sigma}\right)^2} \quad \text{για } 0 < x < \infty \quad (1)$$

$$E(X) = e^{\mu + 1/2\sigma^2} \quad (2)$$

$$\text{Var}(X) = e^{2\mu + \sigma^2} (e^{\sigma^2} - 1) \quad (3)$$

Στην κατανομή αυτή εφαρμόσαμε το συνδυασμό των αντίστοιχων κριτηρίων για τα πραγματικά στοιχεία του δείγματος και έτσι προέκυψαν τρεις ομάδες - δομές οικογένειας: Διπλής Σταδιοδρομίας (ΔΣ, $N = 48, 32,2\%$), Διπλού Εισοδήματος (ΔΕ, $N = 89, 59,7\%$), στην οποία εμπεριέχονται και ελάχιστες περιπτώσεις

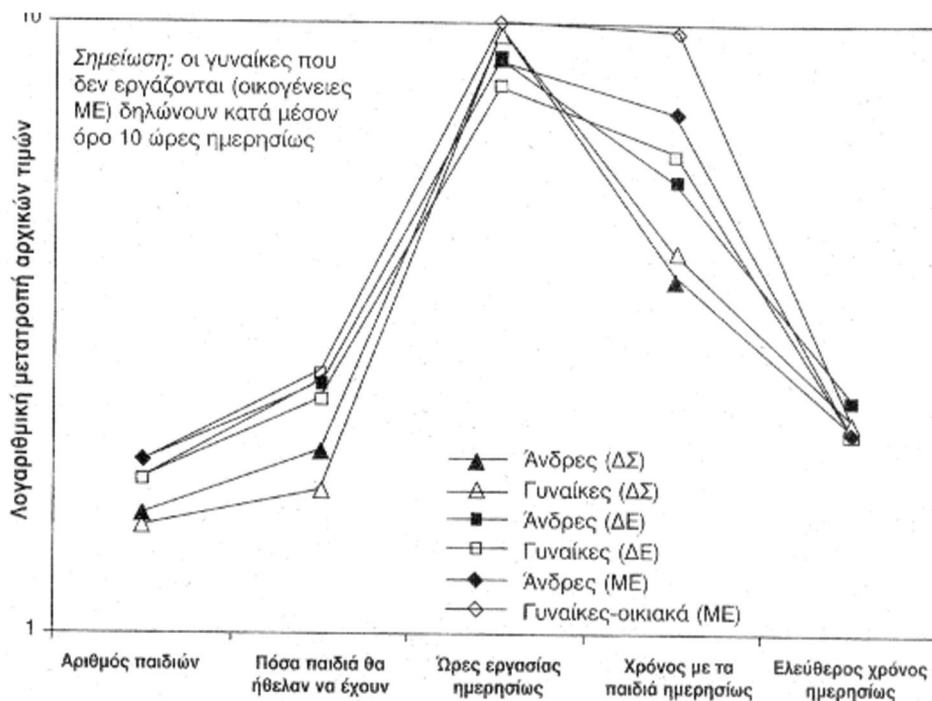
οικογενειών με μόνο το σύζυγο ή μόνο τη σύζυγο να σταδιοδρομεί, και Μονού Εισοδήματος (ΜΕ, N = 12, 8,1%), με το σύζυγο να εργάζεται και τη σύζυγο να ασχολείται με τα οικιακά.

Ως προς την κατανομή επαγγέλματος των συζύγων, είναι σαφές όσο και αναμενόμενο, λόγω των αρχικών κριτηρίων καθορισμού των διαφορετικών ομάδων, ότι οι οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας παρουσίαζαν την υψηλότερη διαφοροποίηση σε σχέση με τις άλλες δύο δομές οικογένειας ως προς το είδος του επαγγέλματος (πολύ μεγάλο ποσοστό και των δύο συζύγων ήταν ανώτατα ή ανώτερα διοικητικά στελέχη δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα ή ασκούσαν καλλιτεχνικά/ επιστημονικά επαγγέλματα). Το ίδιο συνέβαινε και ως προς το εισόδημα του κάθε συζύγου (πολύ μεγάλο ποσοστό δήλωσε το ανώτερο εισόδημα στην κλίμακα), την ικανοποίησή του από το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο (όπου δηλώθηκαν τα μέγιστα, σε μεγάλο ποσοστό, και στις δύο περιπτώσεις). Οι άλλες δομές οικογένειας παρουσίασαν αντίστοιχες κατανομές, όπου οι ποσοστώσεις ήταν πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες, με ηχηρή εξαίρεση αυτήν των 12 οικογενειών μονού εισοδήματος, όπου η κατανομή για το επάγγελμα της συζύγου ήταν, φυσικά, μονόσημη, δηλαδή 100% οικιακά.

Τα χαρακτηριστικά που στην παρούσα φάση μας ενδιέφεραν ήταν κυρίως ο αριθμός των παιδιών στην κάθε δομή οικογένειας, ο επιθυμητός αριθμός παιδιών, οι ώρες εργασίας ημερησίως, ο ελεύθερος χρόνος ημερησίως και ο χρόνος με τα παιδιά ημερησίως για κάθε σύζυγο, για κάθε δομή οικογένειας. Οι μέσοι όροι για τις μετρήσεις αυτές παρουσιάζονται σε λογαριθμική μετατροπή προκειμένου να συμβατοποιηθούν οι διαφορετικές μετρικές κλίμακες) στο Σχήμα 1.

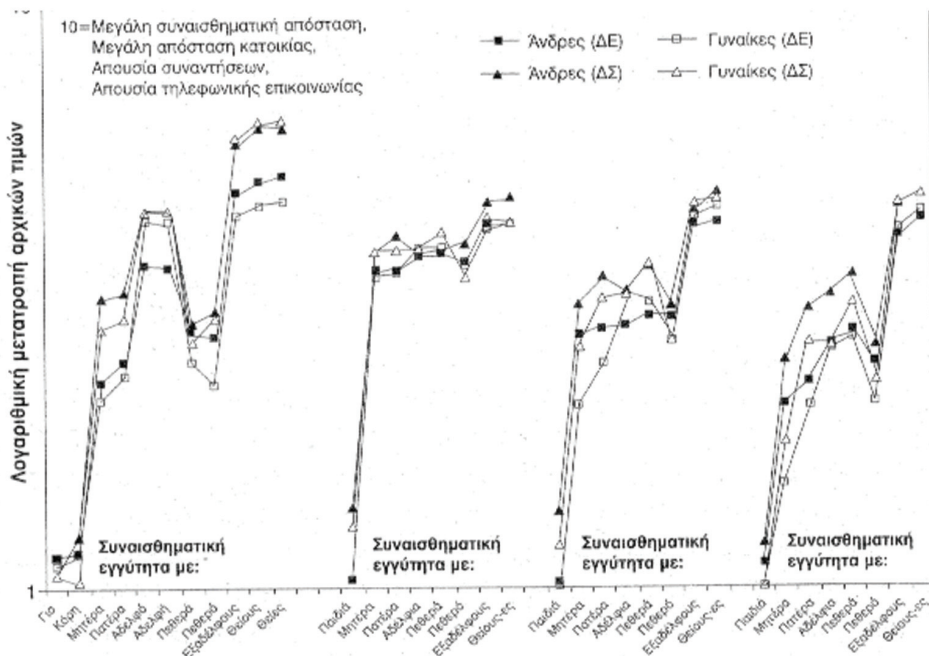
Από αυτούς τους μέσους όρους, και πάντα σε περιγραφικό επίπεδο, προκύπτουν τρία βασικά συμπεράσματα: (1) Και οι τρεις δομές οικογένειας, σε μεγάλο ποσοστό, έχουν ένα έως δύο παιδιά, επιθυμούν μικρό αριθμό παιδιών και έχουν πολύ λίγο ελεύθερο χρόνο ημερησίως, αντίθετα, οι ώρες εργασίας ημερησίως είναι πολλές. (2) Οι ώρες με τα παιδιά ημερησίως διαφέρουν μεταξύ των τριών δομών οικογένειας, με τη γυναίκα στις οικογένειες ΜΕ να αφιερώνει το μεγαλύτερο χρόνο στα παιδιά ημερησίως, ένα σαφώς αναμενόμενο χαρακτηριστικό αυτής της δομής οικογένειας, αλλά και τον άνδρα στην οικογένεια ΜΕ να αφιερώνει επίσης αρκετό χρόνο, ενώ, αντίθετα, το λιγότερο χρόνο στα παιδιά τους αφιερώνουν οι γονείς ΔΣ. (3) Ο πραγματικός αριθμός παιδιών στις οικογένειες ΔΣ είναι μικρότερος, και οι γονείς επιθυμούν σαφώς μικρότερο αριθμό παιδιών από ό,τι οι γονείς στις άλλες δομές οικογένειας.

Σχήμα 1. Μέσοι όροι πέντε οικογενειακών χαρακτηριστικών, κατά δομή οικογένειας



Σχετικά με το δεύτερο στάδιο στατιστικής ανάλυσης, δηλαδή τη συναφειακή προσέγγιση των συναισθηματικών δεσμών που αναπτύσσονται με συγγενείς, ανάλογα και με τη δομή οικογένειας (Σχήμα 2), οι διαφορικές ομάδες (οικογενειακές δομές) συγκρίθηκαν ως προς την ένταση των συναισθηματικών δεσμών με τα συγγενικά πρόσωπα και ως προς το βαθμό επαφής με κάποια από αυτά. Χρησιμοποιήθηκαν δύο από τις τρεις ομάδες, καθώς η Τρίτη (ΜΕ) περιείχε μόνο 12 ζευγάρια και οι στατιστικές συνθήκες δεν θα ίσχυαν για τη σύγκριση και της ομάδας αυτής. Επίσης, ελέγχθηκε η πιθανότητα αλληλεπίδρασης με το φύλο (που χρησιμοποιήθηκε ως δεύτερος ανεξάρτητος παράγοντας) και διενεργήθηκαν χωριστές αναλύσεις διακύμανσης, για τους συναισθηματικούς δεσμούς κατά δομή οικογένειας για τα έντεκα συγγενικά πρόσωπα, για τη γεωγραφική εγγύτητα με οκτώ συγγενικά πρόσωπα, για τη συχνότητα συναντήσεων και την τηλεφωνική επικοινωνία με αυτά, κατά δομή οικογένειας. Ως στατιστικό υπόδειγμα χρησιμοποιήθηκε η διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης, με συγκρινόμενη μεταβλητή τους συναισθηματικούς δεσμούς με καθένα από τα έντεκα συγγενικά πρόσωπα, την εγγύτητα κατοικίας, τις συναντήσεις και την τηλεφωνική επικοινωνία με καθέναν από τους οκτώ συγγενείς.

Σχήμα 2. Συναισθηματική εγγύτητα με έντεκα συγγενικά πρόσωπα, και εγγύτητα κατοικίας, συναντήσεις και τηλεφωνική επικοινωνία με οκτώ συγγενικά πρόσωπα, κατά δομή οικογένειας (Διπλής Σταδιοδρομίας vs Διπλού Εισοδήματος) και κατά φύλο.



Πίνακας 1. Συνοπτικά αποτελέσματα διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης.

	Κύρια επίδραση Δομής Οικογένειας				Κύρια επίδραση Φύλου			
	F	df	p	n ²	F	df	p	n ²
Συναισθηματική δεσμοί με								
Γιο	1,66	1,182	Σ.Α.	-	0,12	1,182	Σ.Α.	-
Κόρη	0,09	1,205	Σ.Α.	-	4,04	1,205	<0,05	0,02
Μητέρα	43,18	1,255	<0,001	0,15	4,45	1,255	<0,05	0,02
Πατέρα	26,12	1,237	<0,001	0,10	2,62	1,237	Σ.Α.	-
Πεθερά	7,26	1,228	<0,01	0,03	2,69	1,228	Σ.Α.	-
Πεθερό	8,99	1,215	<0,01	0,04	2,65	1,215	Σ.Α.	-
Αδελφός	0,97	1,204	Σ.Α.	-	2,57	1,204	Σ.Α.	-
Αδελφή	8,52	1,192	<0,01	0,04	2,72	1,192	Σ.Α.	-

	Κύρια επίδραση Δομής Οικογένειας				Κύρια επίδραση Φύλου			
	F	df	p	n ²	F	df	p	n ²
Συναισθηματική δεσμοί με								
Εξαδέλ-φους/ες	47,62	1,227	<0,001	0,17	0,42	1,227	Σ.Α.	-
Θείους	65,06	1,220	<0,001	0,23	0,64	1,220	Σ.Α.	-
Θείες	56,40	1,214	<0,001	0,21	0,75	1,214	Σ.Α.	-
Εγγύτητα κατοικίας με								
Παιδιά	11,88	1,270	<0,001	0,04	0,38	1,270	Σ.Α.	-
Μητέρα	3,46	1,264	Σ.Α.	-	0,08	1,264	Σ.Α.	-
Πατέρα	6,76	1,250	<0,01	0,03	0,62	1,250	Σ.Α.	-
Πεθερά	0,04	1,259	Σ.Α.	-	0,42	1,259	Σ.Α.	-
Πεθερό	0,75	1,245	Σ.Α.	-	1,69	1,245	Σ.Α.	-
Αδέλφια	0,26	1,260	Σ.Α.	-	3,02	1,260	Σ.Α.	-
Εξαδέλ-φους/ες	11,60	1,265	<0,001	0,04	3,12	1,265	Σ.Α.	-
Θείους/ες	5,34	1,264	Σ.Α.	-	3,66	1,264	Σ.Α.	-
Συναντήσεις με								
Παιδιά	15,23	1,270	<0,001	0,05	2,21	1,270	Σ.Α.	-
Μητέρα	5,52	1,263	<0,05	0,02	9,52	1,263	<0,01	0,04
Πατέρα	13,82	1,248	<0,001	0,05	2,86	1,248	Σ.Α.	-
Πεθερά	1,28	1,256	Σ.Α.	-	0,94	1,256	Σ.Α.	-
Πεθερό	11,36	1,243	<0,001	0,05	0,47	1,243	Σ.Α.	-
Αδέλφια	0,23	1,259	Σ.Α.	-	3,97	1,259	<0,05	0,02
Εξαδέλ-φους/ες	7,53	1,262	<0,01	0,03	1,96	1,262	Σ.Α.	-
Θείους/ες	10,52	1,264	<0,001	0,04	0,48	1,264	Σ.Α.	-
Τηλεφωνική επικοινωνία με								
Παιδιά	1,65	1,255	<0,001	0,07	18,92	1,255	Σ.Α.	-

	Κύρια επίδραση Δομής Οικογένειας				Κύρια επίδραση Φύλου			
	F	df	p	n ²	F	df	p	n ²
Συναισθηματική δεσμοί με								
Μητέρα	7,29	1,259	<0,01	0,03	27,23	1,259	<0,001	0,10
Πατέρα	25,94	1,245	<0,001	0,10	4,41	1,245	<0,05	0,02
Πεθερά	4,659	1,253	<0,05	0,02	5,63	1,253	<0,05	0,02
Πεθερό	18,31	1,238	<0,001	0,07	2,92	1,238	Σ.Α.	-
Αδέλφια	1,96	1,259	Σ.Α.	-	7,75	1,259	<0,01	0,03
Εξαδέλ- φους/ες	16,66	1,261	<0,001	0,06	0,50	1,261	Σ.Α.	-
Θείους/ες	11,95	1,258	<0,001	0,04	0,30	1,258	Σ.Α.	-
Σ.Α.: Στατιστικώς ασήμαντο.								

Σχετικά με τα ανωτέρω ευρήματα και τις αντίστοιχες διπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται περιληπτικά όλα τα αντίστοιχα αποτελέσματα μόνο για τις κύριες επιδράσεις, καθώς δεν παρατηρήθηκε καμιά περίπτωση στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης, οι περισσότερες και ισχυρότερες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο δομών οικογένειας. Οι κυριότερες διαφορές αφορούσαν στους συναισθηματικούς δεσμούς (βλ. και Σχήμα 2), όπου οι σύζυγοι διπλού εισοδήματος, και των δύο φύλων, νιώθουν πιο κοντά στη μητέρα και στον πατέρα τους, στους εξαδέλφους, τους θείους και τις θείες τους. Στην εγγύτητα κατοικίας δεν παρατηρήθηκαν διαφορές, διαπιστώθηκαν όμως μικρότερες, αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συναντήσεις των συζύγων με τον πατέρα και τον πεθερό - οι σύζυγοι διπλής σταδιοδρομίας συναντώνται με τα πρόσωπα αυτά λιγότερο συχνά. Η αντίστοιχη στατιστικά σημαντική διαφορά στις συναντήσεις με τα παιδιά είναι πλάσματικό αποτέλεσμα οφειλόμενο στις εξαιρετικά ασύμμετρες κατανομές συχνότητες για τις δύο δομές οικογένειας στη μέτρηση αυτή. Διαφορές παρατηρήθηκαν και σχετικά με την τηλεφωνική επικοινωνία με τον πατέρα, τον πεθερό και τους εξαδέλφους, όπου και πάλι οι σύζυγοι διπλής σταδιοδρομίας επικοινωνούν τηλεφωνικά λιγότερο, σε σύγκριση με τους συζύγους διπλού εισοδήματος. Μεταξύ των φύλων, η ισχυρότερη διαφοροποίηση (με αποδιδόμενη στη συσχέτιση διασπορά των τιμών 10%) αφορούσε στην τηλεφωνική επικοινωνία με τη μητέρα,

όπου οι γυναίκες, ασχέτως δομής οικογένειας, επικοινωνούν με τη μητέρα τους συχνότερα από όσο οι σύζυγοί τους.

Συζήτηση

Από τη σύγκριση των τριών δομών οικογένειας προκύπτει ότι στις οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας και οι δύο γονείς διαθέτουν το λιγότερο χρόνο στα παιδιά τους, έχουν αποκτήσει συγκριτικά λιγότερα παιδιά, και μάλιστα, δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να είχαν αποκτήσει λιγότερα, ενώ η ακριβώς αντίθετη εικόνα ισχύει για τις οικογένειες μονού εισοδήματος, όπου η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά. Τα ευρήματα αυτά είναι αναμενόμενα και σύμφωνα με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας για τις οικογένειες στις οποίες και οι δύο γονείς σταδιοδρομούν, καθώς η εμπλοκή με το επάγγελμά τους απαιτεί ένα είδος αφοσίωσης που συχνά έρχεται σε σύγκρουση με την αφοσίωση στην ανατροφή και φροντίδα των παιδιών, προκαλώντας τόσο εργασιακό όσο και οικογενειακό άγχος (Burke & McKenn, 1988. Cox Griffith & Rial - Gonzalez, 1999. Kelly & Voydanoff, 1985). Μάλιστα, σημαντικότερη σύγκρουση μεταξύ του γονεϊκού και του επαγγελματικού ρόλου φαίνεται να βιώνουν οι μητέρες, σύγκρουση που συνοδεύεται από υπερφόρτωση ρόλων (Carter & Carter, 1995) και από τελειοθηρική διάθεση τόσο στην εργασία όσο και στην οικογένεια, και η οποία συσχετίζεται θετικά με το εργασιακό άγχος και το άγχος στην οικογένεια (Mitchelson & Burns, 1998). Έρευνες δείχνουν ότι, στα πρώτα κυρίως στάδια της σταδιοδρομίας τους, οι γυναίκες που ασχολούνται με πνευματικά επαγγέλματα ή με ακαδημαϊκή σταδιοδρομία είναι είτε ανύπαντρες, είτε χωρίς παιδιά, ή έχουν συγκριτικά τα λιγότερα παιδιά (Austin & Pilat, 1990). Ειδικότερα για τις ελληνικές οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας, ενδέχεται να μην ισχύει ό,τι γνωρίζουμε από τη δεκαετία του 1970, σχετικά με το θετικό ρόλο που διαδραματίζουν τα παιδιά για την Ελληνίδα σύζυγο και μητέρα, αυξάνοντας το κύρος και την άσκηση επιρροής της στο ζευγάρι και στην οικογένεια γενικότερα (Μαράτου - Αλιπράντη, 1999). Στη σύζυγο και μητέρα που σταδιοδρομεί φαίνεται να βαραίνει κυρίως η υπερφόρτωση ρόλων, στο πλαίσιο μιας οικογενειακής δομής που από μόνη της δεν περιέχει παραδοσιακά σχήματα συναλλαγής.

Με ανάλογο τρόπο στην ελληνική οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας, φαίνεται να μην ισχύει ο βαθμός εγγύτητας των συγγενικών δεσμών, τουλάχιστον όπως καταγράφεται ότι ισχύει για τη σύγχρονη ελληνική οικογένεια, μολονότι γενικά διατηρείται η εγγύτητα και η επαφή με τα πρόσωπα της ευρύτερης οικογένειας (Γεώργας, 1998. Γεώργας και συν., 1998. Georgas, Christakopoulou, Poortinga, Goodwin, Angleitner & Charalambous, 1997). Γενικά, σε όλες τις δομές τις οικογένειας, οι μητέρες έχουν συχνότερες συναντήσεις και τηλεφωνική επικοινωνία με γονείς και πεθερικά, και ειδικότερα με τη μητέρα τους, από ό,τι οι σύζυγοί

τους. Στις οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας, ωστόσο, και οι δύο σύζυγοι, αλλά περισσότερο οι άνδρες - πατέρες, φαίνεται να έχουν λιγότερο συχνές συναντήσεις και να επικοινωνούν τηλεφωνικά λιγότερο με τους πατέρες και τους πεθερούς τους, σε σύγκριση με τους πατέρες των άλλων δομών οικογένειας. Επίσης, στις οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας και οι δύο σύζυγοι νιώθουν λιγότερο κοντά συναισθηματικά με τη μητέρα και τον πατέρα τους, τους εξαδέλφους, τους θείους και τις θείες τους, σε σύγκριση κυρίως με τους συζύγους διπλού εισοδήματος. Ίσως οι σύζυγοι που σταδιοδρομούν να αναζητούν σε μικρότερο βαθμό υποστήριξη και βοήθεια από τις γονεϊκές τους οικογένειες, απ' ό,τι συνήθως οι Έλληνες γονείς που εργάζονται (Μουσούρου, 1985), επειδή καταφεύγουν ευκολότερα σε θεσμοθετημένες ή αμειβόμενες υπηρεσίες φροντίδας των παιδιών και των οικιακών καθηκόντων, βασιζόμενοι στα υψηλά εισοδήματά τους, και ενδεχομένως οριοθετούν με διαφορετικό τρόπο τις σχέσεις τους με τους γονείς και τους συγγενείς τους (Gari & Mylonas, 2003).

Δεύτερη Έρευνα

Μέθοδος

Δείγμα

Η δεύτερη έρευνα έχει δύο επιμέρους τμήματα: Στο πρώτο τμήμα της αξιολογήθηκε η αυτοεκτίμηση σε συνάρτηση με τα εναλλακτικά σχήματα οικογένειας, συλλέγοντας στοιχεία από 233 μαθητές των Ε' και Στ' Δημοτικού, 117 αγόρια (50,2%) και 116 κορίτσια (49,8%), ιδιωτικών κυρίως δημοτικών της Αθήνας. Στο δεύτερο τμήμα της αξιολογήθηκε η σχολική αυτοαντίληψη - πραγματική και ιδανική - σε συνάρτηση με τις διαφορετικές δομές οικογένειας, συλλέγοντας στοιχεία από 233 μαθητές Β' Γυμνασίου, ιδιωτικών κυρίως σχολείων της περιφέρειας πρωτευούσης.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη μελέτη της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε το Coopersmith Self - Esteem Inventory School Form (Coopersmith, 1991), το οποίο αποτελείται από 58 ερωτήσεις. Οκτώ από αυτές, που αποτελούν κλίμακα ψεύδους, δεν χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, ενώ οι 50 ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατανέμονται στις εξής τέσσερις υποκλίμακες: Γενική Εκτίμηση Εαυτού, η οποία αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση του ατόμου (π.χ. «Δεν έχω πολύ καλή γνώμη για τον εαυτό μου»), Κοινωνικός Εαυτός & Σχέσεις με Συνομηλικούς, η οποία αφορά στο πώς το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του μέσα στο κοινωνικό περίγυρο (π.χ. «Είμαι δημοφιλής στους συνομηλικούς μου»), Σπίτι & Οικογενειακές Σχέσεις, που διερευνά το πώς το άτομο βιώνει τη θέση του ως μέλος της οικογένειάς του (π.χ. «Κανείς δεν

με προσέχει στο σπίτι»), και, τέλος, Σχολική & Ακαδημαϊκή Επίδοση, που αφορά στην αντίληψη του παιδιού για το κατά πόσο τα καταφέρνει στο σχολείο (π.χ. «Πολύ συχνά αισθάνομαι θυμωμένος/η στο σχολείο»). Οι ερωτώμενοι απαντούν σε κλίμακα από 0 έως 1, όπου το 0 εκφράζει το «καθόλου» και το 1 το «συνήθως».

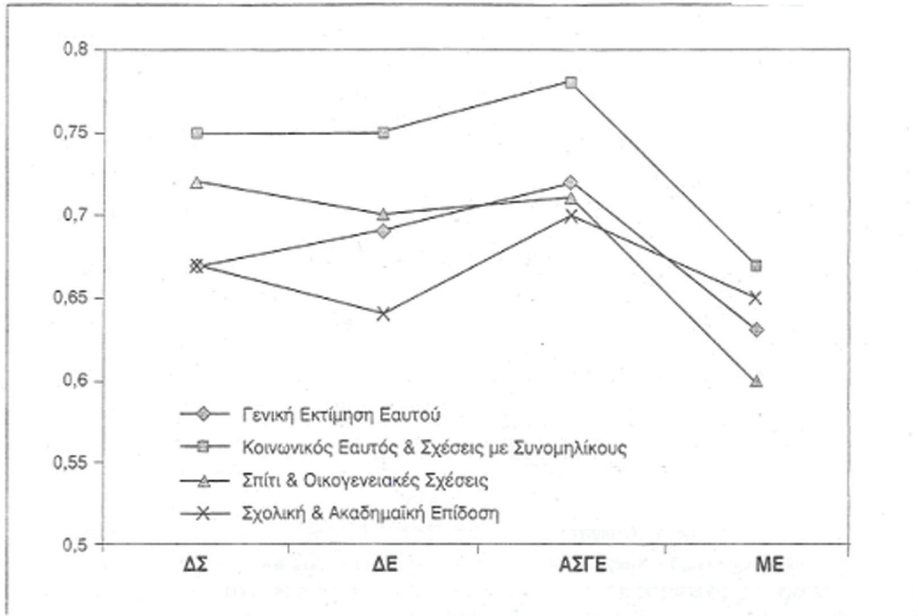
Για τη μέτρηση της σχολικής αυτοαντίληψης - πραγματικής και ιδανικής - χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, βασισμένο σε παλαιότερη έρευνα με Έλληνες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gari & Kalantzi - Azizi, 1998). Αποτελείται από 26 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, δομημένες σε ζεύγη, όπου η μία ερώτηση κάθε ζεύγους αφορά στην πραγματική αυτοαντίληψη και η άλλη στην ιδανική αυτοαντίληψη.

Ευρήματα

Όπως στην Έρευνα 1, έτσι και στην Έρευνα 2 για τον εντοπισμό και καθορισμό των διαφορικών ομάδων χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια κριτήρια, δηλαδή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η επαγγελματική απασχόληση των συζύγων, ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία και το εισόδημά τους. Στο συνολικό δείγμα των 233 μαθητών επισημάνθηκαν οι ακόλουθες δομές οικογένειας: 39 οικογένειες (16,7%) διπλής σταδιοδρομίας, 77 οικογένειες (33%) διπλού εισοδήματος, στις οποίες και οι δυο σύζυγοι εργάζονται αλλά δεν σταδιοδρομούν, 23 οικογένειες (9,9%) στις οποίες η γυναίκα σταδιοδρομεί και ο άνδρας εργάζεται, 40 οικογένειες (17,2%) στις οποίες ο άνδρας σταδιοδρομεί και η γυναίκα εργάζεται, 17 οικογένειες (7,3%) μονής σταδιοδρομίας του άνδρα με τη γυναίκα να μην εργάζεται, και τέλος, 30 οικογένειες μονού εισοδήματος (12,9%) με τον άνδρα μόνο να εργάζεται. Επτά οικογένειες ήταν αδιαφοροποίητες (3%) και δεν εντάχθηκαν σε καμία από τις ανωτέρω διαφορικές ομάδες κατά τη στατιστική ανάλυση.

Επιχειρήθηκαν τέσσερις μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης, μία για κάθε διάσταση αυτοεκτίμησης, για τέσσερις διαφορικές ομάδες - εναλλακτικά σχήματα οικογένειας: Διπλής Σταδιοδρομίας (ΔΣ), Διπλού Εισοδήματος (ΔΕ), Άνδρας Σταδιοδρομεί και Γυναίκα Εργάζεται (ΑΣΓΕ) και Μονού Εισοδήματος (ΜΕ) (εργάζεται μόνο ο άνδρας). Επιλέχθηκαν οι τέσσερις εκείνες ομάδες που είχαν περισσότερα από 30 άτομα, ώστε να μην παραβιάζονται - κατά το δυνατόν - οι στατιστικές συνθήκες. Βρέθηκε (Σχήμα 3) ότι η συσχέτιση της μεταβλητής «δομές οικογένειας» με την υποκλίμακα «Σπίτι & Οικογενειακές Σχέσεις» του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης του Coopersmith ($F_3, 178 = 3,09, p < 0,05$) είναι στατιστικά σημαντική. Με τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffe βρέθηκε ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες ΔΣ, ΔΕ και ΑΣΓΕ έχουν υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα «Σπίτι & Οικογενειακές Σχέσεις», σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες ΜΕ.

Σχήμα 3. Μέσοι όροι για τις τέσσερις διαστάσεις αυτοεκτίμησης των μαθητών, κατά δομή οικογένειας.



Οι γενικοί μέσοι όροι (min. = 0 και max. = 1), ανεξαρτήτως ομάδας, για τις τέσσερις διαστάσεις αυτοεκτίμησης ήταν: 0,70 για τη Γενική Εκτίμηση Εαυτού, 0,75 για τον Κοινωνικό Εαυτό & Σχέσεις με Συνομηλίκους, 0,70 για τη διάσταση Σπίτι & Οικογενειακές Σχέσεις, και 0,66 για τη διάσταση Σχολική & Ακαδημαϊκή Επίδοση.

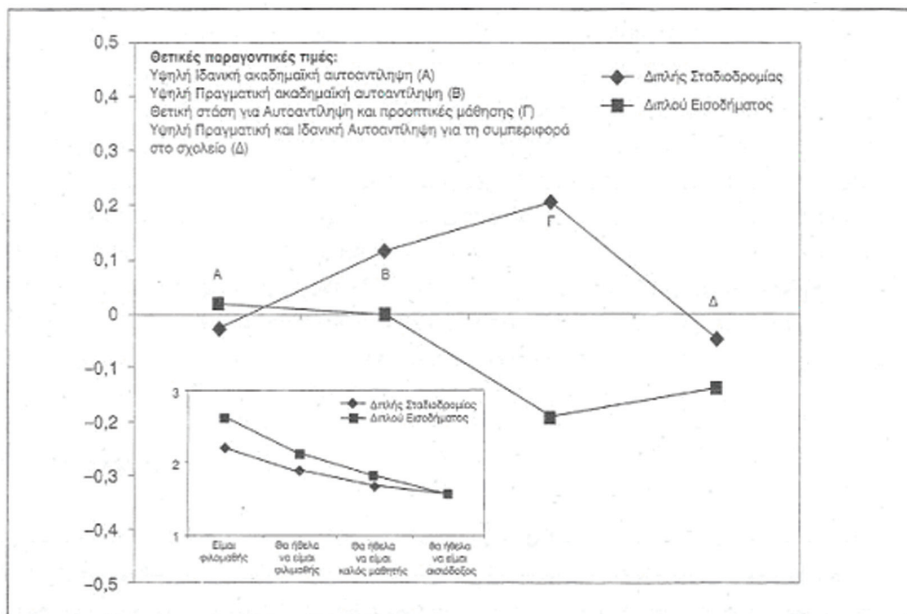
Για τη μελέτη της αυτοαντίληψης, με τη βοήθεια των ίδιων κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν και στην Έρευνα 1, επισημάνθηκαν οι εξής δομές οικογένειας για 225 από τους 233 μαθητές του δείγματος: Διπλής Σταδιοδρομίας (ΔΣ, N = 48, 21,3%), Διπλού Εισοδήματος (ΔΕ, N = 62, 27,6%), Οικογένειες στις οποίες ο σύζυγος σταδιοδρομεί και η σύζυγος εργάζεται (ΑΣΓΕ, N = 49, 21,8%), Οικογένειες με τη σύζυγο να σταδιοδρομεί και τον άνδρα να εργάζεται (ΓΣΑΕ, N = 13, 5,8%), Οικογένειες με το σύζυγο να σταδιοδρομεί και τη σύζυγο να μην εργάζεται (ΑΣ, N = 30, 13,3%), και Μονού Εισοδήματος (ΜΕ, N = 23, 10,22%).

Πριν προχωρήσουμε σε συγκρίσεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, ήταν αναγκαίο να εντοπίσουμε και να ορίσουμε εννοιολογικά και λειτουργικά τις επιμέρους διαστάσεις - παράγοντες αυτοαντίληψης στο επιμέρους σύνολο των 26 μετρήσεων από τις 31 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στον ιδανικό και στον πραγματικό εαυτό, ώστε να προκύψουν επιμέρους θεμελιακές παράμετροι στα στοιχεία αυτά, τα οποία κατόπιν θα αναλύονταν κατά δομή οικογένειας των 225 μαθητών. Τα στοιχεία αναλύθηκαν παραγοντικά με τη μέ-

θοδο των κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Λόγω του μικρού αριθμού ατόμων στις δομές οικογένειας ΜΕ και ΓΣΑΕ, η ανάλυση παραγόντων έγινε για όλες τις άλλες δομές οικογένειας (ΔΣ, ΔΕ, ΑΣΓΕ και ΑΣ, με 182 συμμετέχοντες τελικά στην ανάλυση). Προέκυψαν τέσσερις παράγοντες, που περιλαμβάνουν 19 από τις 26 μετρήσεις και ανταποκρίνονται στην ιδανική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (π.χ. «θα ήθελα να είμαι επιμελής»), την πραγματική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (π.χ. «είμαι πολύ καλός μαθητής»), την ιδανική αυτοαντίληψη ως προς τη μάθηση και τη μελλοντική εξέλιξη του ατόμου (π.χ. «θα ήθελα να είμαι φιλομαθής» και «θα ήθελα να είμαι αισιόδοξος»), και τη σχέση ιδανικής και πραγματικής αυτοαντίληψης ως προς τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο (π.χ. «είμαι αγαπητός στους καθηγητές» και «θα ήθελα η συμπεριφορά μου να είναι καλή»). Εν συντομία, αυτοί οι τέσσερις παράγοντες θα μπορούσαν να ονομαστούν: «Ιδανική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη», «Πραγματική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη», «Αυτοαντίληψη και προοπτικές μάθησης», και «Πραγματική και ιδανική αυτοαντίληψη για τη συμπεριφορά στο σχολείο». Οι εν λόγω παράγοντες ερμηνεύουν το 44,3% της συνολικής διασποράς των τιμών. Για την παραγοντική αυτή επίλυση, το κριτήριο Kaiser - Meyer - Olkin ήταν 0,77, και $|D| = (1,98)(10-6)$. Για κάθε μαθητή υπολογίστηκαν οι αντίστοιχες τέσσερις παραγοντικές τιμές (συνολικός μέσος όρος = 0, συνολική τυπική απόκλιση = 1) μέσω παραγοντικών συντελεστών και χρησιμοποιήθηκαν στις περαιτέρω αναλύσεις.

Στο τελευταίο στάδιο των αναλύσεων, προχωρήσαμε, για τους τέσσερις παράγοντες αυτοαντίληψης, σε μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης, όπου ο μεταξύ των ομάδων παράγοντας ήταν δύο από τις δομές οικογένειας και η συγκρινόμενη μεταβλητή ήταν καθένας από τους τέσσερις παράγοντες αυτοαντίληψης. Τα αποτελέσματα (μέσοι όροι) παρουσιάζονται στο Σχήμα 4. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών δύο δομών οικογένειας (ΔΣ και ΔΕ), ως προς τον παράγοντα «Αυτοαντίληψη και προοπτικές μάθησης» ($F_{1,96} = 3,95$, $p = 0,05$), καθώς οι μαθητές από οικογένειες Διπλής Σταδιοδρομίας δείχνουν να τονίζουν τη φιλομάθειά τους και να επιθυμούν έναν ακόμη περισσότερο φιλομαθή εαυτό με προεκτάσεις καλού μαθητή, ώστε η εικόνα αυτή να συνδυάζεται με την ανάγκη τους για αισιόδοξία για το μέλλον. Οι επιμέρους μέσες τιμές για τις μετρήσεις που δημιουργούν τον εν λόγω παράγοντα παρουσιάζονται επίσης στο Σχήμα 4 και διευκρινίζουν τις διαφοροποιήσεις των μαθητών ΔΣ από τους μαθητές ΔΕ ως προς αυτόν.

Σχήμα 4. Μέσοι όροι για τους τέσσερις παράγοντες αυτοαντίληψης κατά δομή οικογένειας (ΔΣ vs ΔΕ) και μέσοι όροι των επιμέρους ερωτημάτων που απαρτίζουν τον παράγοντα «Αυτοαντίληψη και προοπτικές μάθησης» για τις δύο αυτές δομές οικογένειας.



Συζήτηση

Η δομή της οικογένειας δεν φαίνεται να διαφοροποιεί γενικά την εκτίμηση των παιδιών του δείγματος για τον εαυτό τους, ούτε ειδικότερα την εκτίμηση των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών και των σχέσεών τους με τους συνομηλικούς τους ή την αντίληψή τους για τη σχολική και ακαδημαϊκή τους επίδοση. Φαίνεται, ωστόσο, ότι η δομή της οικογένειας διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τη θέση του ως μέλος της οικογένειάς του, το πώς αντιλαμβάνεται συγκινησιακά τις οικογενειακές του σχέσεις. Έτσι, όταν η μητέρα εργάζεται, σταδιοδρομώντας ή όχι, τα παιδιά αξιολογούν θετικότερα τις σχέσεις με τους γονείς τους, ως προς τις προσδοκίες των γονέων από αυτά, το πόσο δείχνουν κατανόηση και διαμορφώνουν καλή ατμόσφαιρα στο σπίτι, σε σύγκριση με τα παιδιά οικογενειών στις οποίες η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά. Φαίνεται ότι η εργασία της μητέρας είναι ο παράγοντας που διαφοροποιεί θετικά τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών του δείγματος, ηλικίας 11 έως 12 ετών, με τους γονείς και τα μέλη της οικογένειάς τους. Ενδεχομένως το υψηλότερο αυτοσυναίσθημα της μητέρας, η δημιουργικότητα, η αίσθηση αυτοσεβασμού και η αποδοχή που εισπράττει από τους άλλους αντανακλούν τις σχέσεις της με το ίδιο το παιδί και

τα άλλα μέλη της οικογένειας (Burke & Weire, 1976. Stroud, Stroud & Summers, 1996. Raporport & Raporport, 1976, Συμεωνίδου, 1986).

Ωστόσο, στις δομές οικογένειας στις οποίες και οι δύο γονείς σταδιοδρομούν, σε σύγκριση με εκείνες στις οποίες και οι δύο γονείς εργάζονται, οι προέφηβοι μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν εντονότερα τη διάσταση της αυτοαντίληψης που αξιολογεί θετικά την απόκτηση γνώσεων στο παρόν, καθώς και τη διάσταση της ιδανικής αυτοαντίληψης που περιέχει την επιθυμία και την αισιόδοξη προσδοκία για έναν ακόμη πιο φιλομαθή εαυτό με προεκτάσεις καλού μαθητή στο μέλλον. Ένα τέτοιο εύρημα σε παιδιά ηλικίας 14 ετών ενδεχομένως αντανακλά το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων διπλής σταδιοδρομίας, σε σύγκριση με εκείνο των γονέων διπλού εισοδήματος (Hiller & Dyehouse, 1987. Rusconi, 2002, January), το οποίο προσφέρει πλούσιο σε μαθησιακά ερεθίσματα περιβάλλον και υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των προεφήβων, σχολικό και ακαδημαϊκό. Μάλιστα, στην ελληνική οικογένεια, στην οποία η αξία της μορφωσιολατρίας παραμένει αξιολογική (Γκαρή, 1992. Τσουκαλάς, 1985) και ωθεί στην προετοιμασία, ήδη από τα γυμνασιακά χρόνια, ολόκληρης της οικογένειας και του παιδιού για μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι αναμενόμενο η ελληνική οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας που χαρακτηρίζεται από ακαδημαϊκή μόρφωση των γονέων και επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού γοήτρου να παρουσιάζεται διαφορετικοποιητικά προς άλλες δομές οικογένειας.

Συμπεράσματα

Στην οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας στην Ελλάδα, οι γονείς φαίνεται να διατηρούν συναισθηματική εγγύτητα και ποικίλες επαφές με πρόσωπα των πατρικών οικογενειών των συζύγων και άλλα συγγενικά πρόσωπα, όπως θείους, θείες και εξαδέλφια, οριοθετούν όμως με διαφορετικό τρόπο και βαθμό εγγύτητας τις σχέσεις αυτές, με τη σύζυγο να έχει αναλάβει περισσότερο ρυθμιστικό ρόλο και να διατηρεί με τη μητέρα της επαφή μεγαλύτερη απ' ό,τι ο σύζυγος με τη δική του μητέρα. Ενδεχομένως, η υπερφόρτωση των ρόλων των μητέρων που σταδιοδρομούν να είναι τέτοια στην οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας ώστε να απαιτεί τη συνδρομή της μητρικής γιαγιάς σε σταθερή και υψηλή συχνότητα, γεγονός που ρυθμίζεται με τη συχνότερη επαφή «μητέρας - κόρης». Ταυτόχρονα, στις οικογένειες αυτές υπάρχουν τα λιγότερα παιδιά από όλες τις άλλες οικογενειακές δομές και η μικρότερη συγκριτικά επιθυμία για απόκτηση περισσότερων παιδιών, αντανακλώντας το βεβαρημένο καθημερινό προγραμμάτων συζύγων για φροντίδα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της οικογένειας ταυτόχρονα.

Οι δυσκολίες των ζευγαριών διπλής σταδιοδρομίας, ωστόσο, δεν φαίνεται να σχετίζονται αρνητικά με την αυτοεκτίμηση των σχέσεων με τους γονείς και τα

άλλα μέλη της οικογένειας, σε σύγκριση με τα παιδιά οικογενειών στις οποίες η μητέρα δεν είναι καν εργαζόμενη. Επίσης, το πλούσιο σε μορφωτικά και γνωστικά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον των γονέων διπλής σταδιοδρομίας ίσως να διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη σχολική αυτοαντίληψη προεφήβων που προέρχονται από οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας, καθώς η αυτοαντίληψή τους περιέχει πιο έντονα θετικά χαρακτηριστικά για την απόκτηση γνώσεων στο παρόν και περισσότερες εξιδανικευμένες αντιλήψεις και προσδοκίες για μελλοντική σχολική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

Ειδικότερα, η γυναίκα που είναι μητέρα και ταυτόχρονα σταδιοδρομεί ή εργάζεται φαίνεται ότι παρά τις συγκρούσεις μεταξύ γονεϊκού και επαγγελματικού ρόλου και την υπερφόρτωση καθηκόντων απολαμβάνει θετικής αξιολόγησης εκ μέρους των παιδιών για ζητήματα κατανόησης και οικογενειακής ατμόσφαιρας. Η γυναίκα που σταδιοδρομεί φαίνεται να διατηρεί εγγύτητα και επαφές με την πατρική της οικογένεια και ιδιαίτερα τη μητέρα της, εξασφαλίζοντας υποστήριξη και βοήθεια στα ποικίλα καθήκοντά της. Από την άλλη μεριά όμως οριοθετεί αυτές τις σχέσεις ικανοποιητικότερα από ό,τι η εργαζόμενη μητέρα και καλύτερα από ό,τι γυναίκα που ασχολείται με τα οικιακά. Έτσι, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής γυναικών που σταδιοδρομούν ή εργάζονται αρχικά φαίνεται αναγκαία η στήριξη προς έναν ευέλικτο χειρισμό βάσει προτεραιοτήτων των πολύπλοκων υποχρεώσεών τους, καθώς και για τη διαπραγμάτευση στο υποσύστημα των συζύγων σχετικά με τα καθήκοντα και τις λειτουργίες του κάθε συζύγου (Minuchin, 2000).

Όσες μητέρες σταδιοδρομούν, και μάλιστα σε επαγγέλματα υψηλής πολυπλοκότητας, είναι απαραίτητο να ασκηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες διαφοροποιούν συμπεριφορές και συγκινησιακές αντιδράσεις που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, από εκείνες που αφορούν στο οικογενειακό. Το οικογενειακό σύστημα απαιτεί συγκινησιακές συναλλαγές στις οποίες ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η διαφοροποίηση του κάθε μέλους (Gilbert & Shmukler, 1996). Το υποσύστημα των συζύγων καλεί τον κάθε σύντροφο να ανταποκρίνεται διαρκώς στη συμπληρωματικότητα και την αμοιβαιότητα, καθώς και στην προσφορά συναισθηματικής στήριξης. Όλα αυτά τα στοιχεία του σχετίζεσθαι δεν απαιτούνται στις σχέσεις μέσα στον εργασιακό χώρο. Συνεπώς, γενικότερο στόχο της συμβουλευτικής παρέμβασης σε μητέρες που σταδιοδρομούν αποτελεί η ψυχοκοινωνική διαφοροποίηση μεταξύ των ρόλων της εργαζόμενης, της συζύγου και της μητέρας (Fincham & Bradbury, 1988).

Επομένως, παρά τις γενικότερες δυσκολίες και τα διλήμματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζει, εντονότερα ίσως στην ελληνική οικογένεια, η οποία, διατηρεί πολλά από τα παραδοσιακά πρότυπα ενδοοικογενειακής συναλλαγής

(Γεώργας, 1998. Μουσούρου, 1989), η καινοτόμος δομή της οικογένειας διπλής σταδιοδρομίας φαίνεται πως έχει να προσφέρει στα μέλη της ικανοποιήσεις. Στα νεαρά μέλη της σχολικής και προεφηβικής ηλικίας, όπως καταδεικνύεται από την έρευνα, προσφέρει θετικά στοιχεία αυτοαξιολόγησης και αυτοαντίληψης και στους ίδιους τους γονείς που σταδιοδρομούν «νέους τρόπους» οριοθέτησης των σχέσεων με τα συγγενικά τους πρόσωπα στις γονεϊκές τους οικογένειες.

Βιβλιογραφία

- Austin, A.E. & Pilat, M. (1990). *Tension, stress, and the paterstry of faculty lives*. *Academe* 76, 38 - 42.
- Γεώργας, Δ. (1998). *Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας*. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική*, (τόμ. 2ος) (σ. 101 - 143), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γεώργας, Δ., Γκαρή, Α., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ. & Παπαλόη, Β. (1998). *Οικογενειακές σχέσεις των Ελλήνων φοιτητών στο παρόν και στο μέλλον*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 6, 167 - 187.
- Γκαρή, Α. (1992). *Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bengtson, V.L. & Schrader, S. (1982). *Parent - child relations*. In D. Mangen & W.A. Paterson (eds.), *Research instruments in social gerontology* (vol. 2) (pp. 115 - 186). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bogardus, T.S. (1925). *Measuring Social Distance*. *Journal of Applied Sociology*, 9, 229 - 308.
- Burke, R. & Weire, T. (1976). *Relationship of wives' employment status to husband, wife and pair satisfaction and performance*. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 279 - 288.
- Burke, R. & McKeen, C. (1988). *Work and family: What we know and what we need to know*. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 5, 30 - 40.
- Carter, J. & Carter, J. (1995). *He works, she works: Successful strategies for working couples*. New York, NY: American Management Association.
- Conger, J.J. (1991). *Adolescence and youth psychological development in a changing world*, (4th ed). New Yoerk: Harper Collins Publishers, Inc.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self - esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self - esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Coopersmith, S. (1991). *Self - Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, T., Griffith, A. & Rial - Gonzalez, E. (1999). *Research on work - related stress*. The Institute of Work, Health and Organisations, University of Nottingham.
- De Singly, F. (1996). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας. Θεωρητική προσέγγιση στις μορφές της σύγχρονης οικογένειας*, (μετάφρ. Λ. Παλλαντίου). Αθήνα: Σαββάλας (έκδ. πρωτοτύπου 1993).
- Epstein, S. (1973). *The self concept revisited: or a theory of a theory*. American Psychologist, May, 406 - 416.
- Fincham, F. & Bradbury, Th. (1988). *The impact of attributions in marriage: Empirical and conceptual foundations*. British Journal of Clinical Psychology, 27, 77 - 90.
- Gari, A. & Kalantzi - Azizi, A. (1998). *The influence of traditional values of education on Greek students' real and ideal self - concepts*. The Journal of Social Psychology, 138(1), 5 - 12.
- Gari, A. & Mylonas, K. (2003, July). *Dual - career family structure in Greece: A cultural perspective*. Ανακοίνωση στο 6ο European Regional Congress of Cross - Cultural Psychology, Budapest, Hungary.
- Galambos, N.L., Sears, H.A., Almeida, D.M. & Kolarie, G. (1995). *Parent work overload and problem behavior in young adolescents*. Journal of Research on Adolescence, 5(2), 201 - 203.
- Gevrgas, J., Christakopoulou, S., Poortinga, Y.H., Goodwin, R., Angleitner, A. & Charalambous, N. (1997). *The relationship of family bonds to family structure and function across cultures*. Journal of Cross - Cultural Psychology, 28(3), 303 - 319.
- Gilbert, L.A. (1994). *Current perspectives on dual - career families*. Current Directions in Psychological Science, 3(4), 101 - 105.
- Gilbert, M. & Shmukler, D. (1996). *Brief therapy with couples*. New York: Wiley.
- Graybill, D. (1978). *Relationship of maternal child rearing behaviors to children's self - esteem*. The Journal of Psychology, 100, 45 - 47.
- Greenhaus, J.H. & Beutell, N. (1985). *Sources of conflict between work and family roles*. Academy of Measurement Review, 10, 76 - 88.
- Harter, S. (1990). *Processes underlying adolescent self - concept formation*. In R. Montemayor, G.R. Adams & T.P. Gullotta (eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205 - 239). Newbury Park, CA: Sage.
- Higgins, C. Duxbury, L. & Irving, R. (1992). *Work - family conflict in the dual - career*

- family*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 51, 51 - 75.
- Hiller D.V. & Dyehouse, J. (1987). *A case for banishing "dual - career marriages" from the research literature*. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 787 - 795.
- Holahan, C. & Gilbert, L. (1979). *Conflict between major life roles: Women and men in dual career couples*. *Human Relations*, 32(6), 451 - 467.
- Kelly, R. & Voydanoff, P. (1985). *Work family role stain among employed parents*. *Family Relations*, 34, 367 - 374.
- Κιόχος, Π. (1993). *Στατιστική*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαράτου - Αλιπράντη, Λ. (1999). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές* (Έκδοση Β'). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Michel, A. (1987). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*, (Μετάφρ. & Επιμ. Λ. Μουσούρου). Αθήνα: Gutenberg (έκδ. πρωτοτύπου 1981).
- Minuchin, S. (1970). *The use of an ecological framework in the treatment of a child*. In E.J. Anthony & C. Koupornik (eds.), *The child in his family* (pp. 41 - 57). New Yoerk: Wiley.
- Minuchin, S. (2000). *Οικογένειες και οικογενειακή θεραπεία*. (Επιμέλεια Φ. Αναγνωστόπουλος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Εργαστήριο Διερεύνησης Ανθρωπίνων Σχέσεων (έκδ. πρωτοτύπου 1974).
- Mitchelson, J.K. & Burns, L.R. (1998). *Career mothers and perfectionism: Stress at work and at home*. *Personality and Individual Differences*, 25(3), 477 - 485.
- Μουσούρου, Λ. (1985). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*. Αθήνα: Εστία - Κολλάρου.
- Μουσούρου, Λ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rapoport, R. & Rapoport, R. (1971). *Dual - career families*. London: Penguin.
- Rapoport, R. & Rapoport, R. (1976). *Dual - career families re - examined*. London: Harper & Row.
- Rogers, C.R. (1951). *Client centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self - image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Rusconi, A. (2002, January). *Academic dual - career couples in the U.S*. Review of the North American social research. Junge Academie. Berlin: Deutschen Academie der Naturforscher Leopoldina.

- Safilios - Rothschild, C. (1972). *Toward a sociology of women*. Lejington, Mass: Xerox.
- Segalen, M. (1996). *Sociologie de la famille* (4me ed). Paris : Armand Colin.
- Sekaran, U. (1986). *Dual - career families*. San Francisco : Jossey - Bass Publishers.
- Steel, L. & Kidd, W. (2001). *The Family*. New York: Tim Heaton & Tony Lawson.
- Stroud, J.E., Stroud, J.C. & Summers, M. (1996). *Preschoolers' perceptions of parental roles in single - earner and dual - earner families*. *Early Child Development and Care*, 124, 57 - 67.
- Song, I.S. & Hattie, J.A. (1984). *Home environment, self - concept and academic achievement: A causal modeling approach*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269 - 1281.
- Συμεωνίδου, Χ. (1986). *Γονιμότητα και απασχόληση των γυναικών*. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 61, 188 - 200.
- Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 - 1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Voydanoff, P. (1987). *Work and family life*. Beverly Hills: Sage.
- Winer, B.J. (1971). *Statistical principles in Experimental Design* (2nd Edition). New Yoerk: McGraw - Hill.

Θεματική 1.3.4. Αρχές και Μέθοδοι της Συμβουλευτικής Γυναικών

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Χαρίτου- Φατούρου, Μ., Τατά- Αρσέλ, Λ., Καβαδδία, Ά. & Χλιόβα, Α. (2003). Οδηγός συμβουλευτικής γυναικών του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Η Διάσταση του Φύλου στη Συμβουλευτική-Ιδεολογική Διάσταση

Μίκα Χαρίτου-Φατούρου, Λίμπυ Τατά-Αρσέλ, Άννη Καββαδία

& Αγγελική Χλιόβα

Οι στόχοι του προγράμματος του ΚΕΘΙ για την υποστήριξη γυναικών, ώστε να έχουν ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες στην κοινωνία, δημιούργησαν τη συνειδητοποίηση ότι η Συμβουλευτική μέθοδος πρέπει να προσαρμοσθεί, ώστε να είναι πιο χρήσιμη στην κοινωνικά αποκλεισμένη γυναίκα. Η προσαρμογή βασίζεται σε μερικές θεμελιακές αρχές, που μεταφράζονται σε συγκεκριμένες μεθόδους, οι οποίες αναπτύσσονται παρακάτω:

- Η άνιση μεταχείριση των δύο φύλων είναι κοινωνικό δεδομένο και λειτουργεί με άμεσους αλλά και έμμεσους και όχι εύκολα αναγνωρίσιμους (ορατούς) τρόπους. Η κοινωνική θέση των γυναικών είναι συνδεδεμένη με το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερη πολιτική και οικονομική δύναμη. Γι' αυτό, οι κύριοι λόγοι των προβλημάτων της κοινωνικά αποκλεισμένης γυναίκας είναι κοινωνικοί και όχι προσωπικοί.
- Οι σύμβουλοι πρέπει να διαθέτουν αυτογνωσία των προσωπικών τους αξιών σε ό,τι αφορά στις ικανότητες τους και να αναγνωρίζουν την ανισότητα και την καταπίεση σε πολλούς τομείς της ζωής της γυναίκας που την κάνει να νιώθει κατώτερη και ανασφαλή.
- Γι' αυτό, μια σωστή σχέση συμβούλου και συμβουλευόμενης βασίζεται στην ισότητα. Προκειμένου να βοηθηθεί η γυναίκα να αλλάξει τα καταπιεστικά στοιχεία στη ζωή της, απαιτείται η εξάλειψη των καταπιεστικών στοιχείων από τη Συμβουλευτική. Αν η συμβουλευόμενη έχει έναν κατώτερο ρόλο στη συμβουλευτική σχέση, αυτό θα αναπαράγει την κατώτερη θέση της στην κοινωνία και δεν θα τη βοηθήσει να δει τον εαυτό της ως την καλύτερη ειδικό για την ίδια της τη ζωή.
- Όμως, η επικέντρωση στις κοινωνικές δομές ως κύρια αιτία των προβλημάτων της γυναίκας δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως μέσον για να αποφυγεί η συμβουλευόμενη την προσωπική της ευθύνη στο να χρησιμοποιήσει, δηλαδή, όλα τα μέσα που της παρέχονται για να αλλάξει τη ζωή της.
- Η φυλετική διαπαιδαγώγηση επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη γυναίκα, καθώς τη βοηθά να αναγνωρίζει τις συμπεριφορές αυτοκαταπίεσης που αναπτύσσει και την απο-ενοχοποιεί σε πάρα πολλά ζητήματα. Θα πρέπει οι σύμβουλοι να μπορούν να βοηθήσουν τη γυναίκα να αναγνωρίσει με ποιο τρόπο αυτές οι συμπεριφορές την εμποδίζουν να εξελιχθεί.
- Οι γυναίκες ενθαρρύνονται προς την ψυχολογική και οικονομική ανε-

ξαρτησία, την αυτοεκτίμηση και στηρίζονται ώστε να αναπτύξουν ικανότητες αυτοβοήθειας.

- Οι σύμβουλοι πρέπει να παρακολουθούν τις τελευταίες εξελίξεις στη θεωρία και την έρευνα για την ψυχολογία της γυναίκας και τις σχέσεις των δύο φύλων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, ώστε να βασίζεται η συμβουλευτική τους σε επιστημονικά δεδομένα και όχι σε στερεότυπα.
- Οι γυναίκες που ζητούν την υποστήριξη του Κέντρου πρέπει να παίρνουν αποφάσεις σύμφωνα με τις πραγματικές τους ανάγκες και όχι σύμφωνα με το τι θεωρείται σωστό για το φύλο τους. Οι γυναίκες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως άτομα και όχι ως εκπρόσωποι του φύλου τους με προσδιορισμένες ιδιότητες.
- Οι σύμβουλοι δεν πρέπει κατά κανένα τρόπο να χρησιμοποιούν το κύρος της θέσης τους για να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των γυναικών σε παραδοσιακή κατεύθυνση και αποδοχή της καταπίεσης.

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες και πρακτικές για την κατανόηση των δυσκολιών και των προβλημάτων της γυναίκας, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν το φύλο ως σημαντική έννοια. Τα περισσότερα ψυχοθεραπευτικά μοντέλα, επηρεασμένα από το ιατρικό πρότυπο, βλέπουν τα συμπτώματα ως ανωμαλία, ή ακόμη και ως ασθένεια που πρέπει να αντιμετωπιστεί ως τέτοια, και μάλιστα φαρμακευτικά, χωρίς να χρειαστεί να αλλάξει τίποτα στη ζωή της γυναίκας και της οικογένειάς της. Όμως, στη συμβουλευτική προς τη γυναίκα, ερμηνεύουμε τα διάφορα συμπτώματα [π.χ. χαμηλή αυτοπεποίθηση, έλλειψη δεξιοτήτων, κοινωνική ή προσωπική στασιμότητα κ.λπ.] όχι μόνο ως απόρροια προσωπικών-εσωτερικών συγκρούσεων, αλλά και ως αποτέλεσμα οικογενειακών και κοινωνικών συγκρούσεων σε ό,τι αφορά στο φύλο της και στα περιθώρια που μπορεί να έχει η συμπεριφορά της.

Για παράδειγμα, το θέμα των κακοποιημένων γυναικών αποτελεί πρόβλημα στη χώρα μας, όπως και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Πολλές γυναίκες απευθύνονται στο Κέντρο και ζητούν βοήθεια για να σταματήσει η βία και όχι για να χωρίσουν. Επομένως, εάν αυτό είναι το αίτημα τους, εμείς δεν θα προσπαθήσουμε να τις επηρεάσουμε να χωρίσουν. Πρωτίστως, θα τις βοηθήσουμε να αντιμετωπίσουν τη βία πιο αποτελεσματικά. Θα τις πληροφορήσουμε για διάφορους τρόπους ατομικής και οικογενειακής βοήθειας που μπορεί να τους προσφερθεί και ιδιαίτερα θα τις βοηθήσουμε να προστατεύσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τα παιδιά τους, αν η βία είναι επικίνδυνη για τη ζωή τους. Θα τις βοηθήσουμε να ξεκαθαρίσουν τη θέση τους απέναντι στο σύζυγό τους.

Εντούτοις, παρ' όλο που σε κάθε περίπτωση, η στάση της προσφερόμενης υπηρεσίας μας θα πρέπει να είναι ότι δεν θεραπεύουμε ψυχικά άρρωστες γυναίκες,

αυτό δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιούμε ψυχοθεραπευτικές μεθόδους. Οι συναντήσεις πρέπει να είναι υποστηρικτικές, δεδομένου ότι στηρίζουμε τη γυναίκα να δει το πρόβλημα της από μια καινούργια σκοπιά και, κυρίως, να αποκαταστήσει τη χαμηλή αυτοεκτίμησή της που την κρατά συναισθηματικά άπραγη και δέσμια του προβλήματος της. Υπάρχει, όμως, μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε μια ψυχοθεραπεία που διαρκεί ένα χρόνο και στις συναντήσεις στις οποίες οι σύμβουλοι χρησιμοποιούν ψυχοθεραπευτικές μεθόδους. Ας μην ξεχνάμε ότι πολλά από τα προβλήματα με τα οποία έρχονται οι γυναίκες στο Κέντρο είναι ήδη χρόνια προβλήματα.

Ο διαχωρισμός συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας

Αρχικά, πρέπει να τονίσουμε ότι ο διαχωρισμός μεταξύ Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας είναι ένα θέμα γύρω από το οποίο υπάρχει μεγάλη διαφωνία στους επαγγελματικούς κύκλους. Μια πλευρά επιστημόνων διατείνεται ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά στην ποιότητα δουλειάς απλά μόνο στη διάρκεια, ενώ μια άλλη πλευρά διατείνεται ότι υπάρχει διαφορά όχι μόνο στη διάρκεια αλλά και στο βάθος της επεξεργασίας των ψυχολογικών προβλημάτων.

Η θέση μας είναι ότι, παρόλο που προσφέρουμε τη δυνατόν καλύτερη και σοβαρότερη αντιμετώπιση των συμβουλευόμενων, ο περιορισμένος αριθμός των συνεδριών, 1-8 κύριες συνεδρίες και 1-3 παρακολούθηση τον επόμενο μισό χρόνο, βάζει όρια και στην έκταση και στο βάθος του επιπέδου των ψυχολογικών προβλημάτων που μπορούν να δουλευτούν. Δεδομένου ότι ορίσαμε τον πληθυσμό γυναικών με τον οποίον δουλεύουμε ως «μη κλινικό», δεν αποσκοπούμε στη θεραπεία ψυχικών διαταραχών, αλλά στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που δημιουργούν οι αντιξοότητες της ζωής και της κοινωνίας.

Θα αναφερθούμε σύντομα και στα κοινά σημεία μεταξύ Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας και στις διαφορές όπως τις βλέπουμε εμείς.

Ας πάρουμε πρώτα τα κοινά σημεία. Και οι δυο μέθοδοι αποβλέπουν στην ελάττωση του ψυχικού στρες, στη βελτίωση της σχέσης της συμβουλευόμενης με τον εαυτό της, στην επίτευξη προσωπικής και κοινωνικής της εξέλιξης, στην καλύτερη επικοινωνία των προσωπικών σχέσεων της, στην κατανόηση των κοινωνικών καταβολών και γενικά αποβλέπουν και οι δυο να επιτύχουν εποικοδομητικές αλλαγές στη ζωή της μέσω των συναντήσεων, των αποφάσεων και των πράξεων της.

Βασικότατο στοιχείο για τη θετική αλλαγή στη σημερινή της ζωή και στις δυο μεθόδους είναι ότι η σύμβουλος είναι καλή ακροάτρια, ακούει τη γυναίκα χωρίς να την επικρίνει και χωρίς να βιαστεί να της δώσει πρόωρες συμβουλές, όπως συχνά κάνει το οικογενειακό της περιβάλλον. Τη βοηθά να καταλάβει καλύτερα την προβληματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, ώστε να βρει η ίδια μόνη της τις σωστές λύσεις.

Και οι δύο δραστηριότητες απαιτούν μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενης που διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό και συναισθηματική κατανόηση απ' την πλευρά του/της συμβούλου. Η σχέση αυτή καθορίζεται από το γεγονός ότι μόνο τα προβλήματα της συμβουλευόμενης συζητούνται μέσα στον καθορισμένο τόπο και χρόνο.

Και οι δύο δραστηριότητες χρειάζονται ειδικά εκπαιδευμένους/-ες συμβούλους, πρόσωπα με ευαισθησία και ψυχολογική γνώση και με ανεπτυγμένες δεξιότητες ή μόνο συμβουλευτικής ή ταυτόχρονα συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας.

Οι διαφορές αφορούν στο είδος των προβλημάτων και στους στόχους.

Η Συμβουλευτική επεξεργάζεται κυρίως τις ακόλουθες καταστάσεις:

- Προβλήματα που αφορούν στην καθημερινή πραγματικότητα της γυναίκας και του περιβάλλοντος της.
- Προβλήματα που αν και προέρχονται από τις φυσιολογικές αντιξοότητες της ζωής και της κοινωνίας, η γυναίκα απευθύνεται στο Κέντρο έχοντας φτάσει σε αδιέξοδο και μη γνωρίζοντας τον τρόπο που θα ξεπεράσει τις δυσκολίες.
- Προβλήματα που είναι καθορισμένα ή τουλάχιστον μπορούν να καθοριστούν μετά από μία ή δυο συναντήσεις.
- Προβλήματα που περιλαμβάνουν συναισθηματικές και γνωστικές δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν για να συμβεί μια θετική αλλαγή και τέλος,
- Όταν η συμβουλευόμενη έχει συνείδηση και των προβλημάτων και των δυσκολιών.

Αυτό δεν σημαίνει κατά κανένα τρόπο ότι τα προβλήματα με τα οποία ασχολείται η Συμβουλευτική είναι πιο εύκολο να λυθούν από αυτά με τα οποία ασχολείται η Ψυχοθεραπεία.

Σε ό,τι αφορά στους στόχους, η Συμβουλευτική επιλέγει συνειδητά και ιεραρχεί τα κυριότερα προβλήματα όπως τα κατανοεί η γυναίκα, μην προχωρώντας σε τυχόν άλλα ενδοψυχικά προβλήματα και συμπτώματα που η σύμβουλος ενδεχομένως διαβλέπει, αλλά που δεν διαδραματίζουν κύριο ρόλο στην πηγή του προβλήματος. Με λίγα λόγια, το κυριότερο σημείο αναφοράς για το/τη σύμβουλο είναι τα παράπονα της ίδιας της γυναίκας, τι είναι αυτό που την επιβαρύνει και οι επιθυμίες της για την καλύτερη λύση -όπως η ίδια την αντιλαμβάνεται.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η προοπτική μέσα από την οποία η συμβουλευόμενη βλέπει τα προβλήματα της γυναίκας δεν αλλάζει με τη διαδικασία της συμβουλευτικής.

Η συμβουλευτική περιορίζεται χρονικά σε 1-8 συνεδρίες και δεν δουλεύει με στόχο να αλλάξει τις κύριες υποκείμενες αιτίες στην ψυχολογική δόμηση της

γυναίκας που συμμετέχουν στην πρόκληση του προβλήματος. Και αυτό γίνεται για δύο λόγους: πρώτον, γιατί οι αλλαγές του βασικού ψυχισμού μας είναι πολύ δύσκολες και δεύτερον, γιατί οι βασικές αλλαγές του χαρακτήρα θέλουν πολύχρονη ψυχοθεραπεία. Μια θετική αλλαγή όμως της δυσμενούς κοινωνικής και προσωπικής της κατάστασης επιφέρει από μόνη της ψυχολογικές αλλαγές.

Η Ψυχοθεραπεία δουλεύει σε βάθος με νευρωτικά συμπτώματα και χρόνιες παγιωμένες καταστάσεις που μόνο πολύ δύσκολα αλλάζουν, χρησιμοποιώντας μεθόδους ανάλογες με τη θεωρητική κατεύθυνση του/της ψυχοθεραπευτή/τριας.

Οι στόχοι της Συμβουλευτικής περιορίζουν φυσιολογικά τα όρια των ομάδων γυναικών που μπορούν να βοηθηθούν με αυτή τη μέθοδο. Άτομα με σοβαρές ψυχικές διαταραχές, όπως καταναγκαστικά συμπτώματα, έμμονες ιδέες, φοβίες που εμποδίζουν τη φυσιολογική ζωή, μανιοκαταθλιπτικές και ψυχωσικές καταστάσεις, οριακές διαταραχές (borderline), οργανικά σύνδρομα που αρχικά παρουσιάζουν ψυχολογικά συμπτώματα ή άλλες ψυκασθένειες που χρειάζονται μακρόχρονη αντιμετώπιση και φαρμακοθεραπεία, παραπέμπονται προς διάγνωση και θεραπεία στο Εθνικό Σύστημα Υγείας. Η παραπομπή καλό είναι να γίνεται τουλάχιστον μετά τις δύο πρώτες συνεδρίες, όταν ο/η σύμβουλος βεβαιωθεί ότι είναι απαραίτητη.

Δεδομένου ότι η Ελλάδα έχει έλλειψη κρατικών φορέων ψυχολογικής περίθαλψης -τουλάχιστον στα μικρά επαρχιακά κέντρα- πρέπει να περιμένουμε ότι πολλά άτομα που δεν ανήκουν στα Συμβουλευτικά Κέντρα του ΚΕΘΙ και δεν μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά από μας, παρ' όλα αυτά θα χτυπήσουν τη δικιά μας πόρτα, μην έχοντας που αλλού να πάνε. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, αφού εξαντλήσουμε τα χρονικά μας όρια, θα πρέπει να συνεργαστούμε στενά με τα κατά τόπους Κέντρα Υγείας και να κρατήσουμε κάποια επαφή με τη συμβουλευόμενη, ώστε να μην αισθάνεται ότι την εγκαταλείπουμε τελείως.

Όμως ένα θέμα που χρειάζεται προσοχή και που συναντιέται σε συμβουλευτικά κέντρα γυναικών σ' όλο τον κόσμο, είναι ότι ορισμένες γυναίκες που δεν ακολουθούν τον προκαθορισμένο τους ρόλο ή που επαναστατούν στις παράλογες απαιτήσεις της οικογένειας και της κοινωνίας, συχνά στιγματίζονται ως ψυχικά άρρωστες με ψυχιατρικές διαγνώσεις, όπως «διαταραγμένη προσωπικότητα», «βαριά μελαγχολία» κ.λπ. Ειδικά, οι γυναίκες παίρνουν πολύ εύκολα τη διάγνωση «μελαγχολία» χωρίς λόγο, όπως δείχνει η παγκόσμια βιβλιογραφία. Αν αυτές οι γυναίκες έρχονται στο Κέντρο για να βρουν μεγαλύτερη κατανόηση και επαναπροσδιορισμό των προβλημάτων τους κι εμείς τις στείλουμε πάλι πίσω στο σύστημα που δεν τις καταλαβαίνει, αυτό θα τους δημιουργήσει απογοήτευση και σοβαρό τραύμα. Η αξιολόγηση αυτών των περιπτώσεων πρέπει πάντα να γίνεται από μια πεπειραμένη σύμβουλο με διαγνωστικές δεξιότητες.

Οι άνδρες ως συμβουλευόμενοι

Δεδομένου ότι το πρόγραμμα απευθύνεται αποκλειστικά σε γυναίκες, στην παρούσα φάση οι άνδρες που ζητούν συμβουλευτική είτε ατομικά είτε μαζί με τη γυναίκα παραπέμπονται σε άλλες αρμόδιες υπηρεσίες.

Η δικτύωση στην κοινότητα

Η δικτύωση στην κοινότητα είναι μια μεθοδολογία με τις τεχνικές της και αποτελεί αναγκαιότητα ώστε να επιτύχουν οι σκοποί της συμβουλευτικής διαδικασίας που εφαρμόζεται στο ΚΕΘΙ.

Η γνώση για τους υπάρχοντες φορείς και η καταχώρηση τους, οι προσωπικές επαφές με πρόσωπα «κλειδιά» και οι επισκέψεις στις διάφορες υπηρεσίες, οι εκδηλώσεις για τις δραστηριότητες μας, τα παιδαγωγικά σεμινάρια για διεπαγγελματικές ομάδες, οι κοινές συναντήσεις με άλλους φορείς που δρουν στην ίδια κοινότητα, οι παρεμβάσεις στην τοπική κοινωνία, η γνώση του νομικού πλαισίου, η χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, η οικοδόμηση δικτύων υποστήριξης για τις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες είναι απαραίτητα εργαλεία για την κοινωνική ένταξη και την επίλυση των προβλημάτων των συμβουλευόμενων γυναικών. Η εμπειρία από άλλους επαγγελματικούς χώρους δείχνει ότι υπάρχει μια τάση να καταναλώνεται το μεγαλύτερο μέρος του ωραρίου των συμβούλων στην άμεση επαφή με τη συμβουλευόμενη και όσο αυξάνει η τάση αυτή τόσο μειώνεται η δικτύωση στην κοινότητα. Γι' αυτό είναι σκόπιμο ο/η συντονιστής/-τρια του Κέντρου να οργανώνει και να συντονίζει τη δικτύωση πάντα σε συνεργασία με τη διεπιστημονική επιτροπή και να αφιερώνεται, όχι περισσότερο από το ένα τέταρτο του ωραρίου κάθε σύμβουλου, στη δικτύωση με την κοινότητα.

Η Δεοντολογία

Ο οδηγός αυτός έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε το περιεχόμενο, η δομή και η γλώσσα του να συμφωνεί με την πολιτική και τις πρακτικές του ΚΕΘΙ. Βασίζεται στην αποσαφήνιση βασικών θέσεων και αρχών για την ισότητα. Έτσι, θέματα απορρήτου καθώς και αμερόληπτης πρακτικής περιλαμβάνονται ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης των υπηρεσιών συμβουλευτικής. Τα κριτήρια αυτά στηρίζονται στη δεοντολογία του απορρήτου, των ίσων ευκαιριών για τα δύο φύλα (π.χ. στην εκπαίδευση, την εργασία κ.λπ.), του ενδιαφέροντος για τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες της γυναίκας και την αποφυγή στερεότυπων συμπεριφορών διάκρισης κατά τη διάρκεια παροχής υπηρεσιών από τους/τις συμβούλους του ΚΕΘΙ. Επιπρόσθετα, στις αρχές ισότητας, ισχύουν και οι κλασικές αρχές δεοντολογίας που πρέπει να διέπουν κάθε συμβουλευτική διαδικασία.

Η συμπεριφορά των συμβούλων στο περιβάλλον εργασίας του ΚΕΘΙ στηρίζει τα ατομικά δικαιώματα και τις επιλογές της γυναίκας και καλύπτει τις ανάγκες και τα θέματα που προκύπτουν λόγω εθνικότητας, γένους, τάξης, ηλικίας, θρησκείας και φυσικών ικανοτήτων. Ακολουθεί τους εξής κανόνες:

- Οι σύμβουλοι δεν κάνουν καμία διάκριση μεταξύ των συμβουλευόμενων γυναικών με βάση την κοινωνική τους θέση ή καταγωγή, το μορφωτικά τους επίπεδο, την εθνική τους ταυτότητα, τις φυσικές τους ικανότητες ή το σεξουαλικό τους προσανατολισμό.
- Το απόρρητο των στοιχείων της γυναίκας κρατείται αυστηρά ως απαραίτητη βάση για τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενης. Άλλωστε, αυτό ισχύει για κάθε είδος συμβουλευτικής. Η δημοσιοποίηση στοιχείων των φακέλων των συμβουλευόμενων δεν επιτρέπεται. Εξαιρέση, μπορεί, να αποτελεί μόνο η παρουσίαση κάποιων στοιχείων για ερευνητικούς, εποπτικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς και μετά από ενημέρωση και γραπτή συναίνεση των ενδιαφερομένων γυναικών. Σε κάθε περίπτωση η παράθεση ή η δημοσιοποίηση προσωπικών στοιχείων γίνεται τηρώντας την ανωνυμία των γυναικών και με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην είναι δυνατή η αναγνώριση τους από τρίτους. Η τήρηση της δεοντολογίας ενισχύει την εμπιστοσύνη των γυναικών προς το ΚΕΘΙ.
- Η συνεργασία με τα ΜΜΕ για τη δημοσιοποίηση του έργου του ΚΕΘΙ δεν περιλαμβάνει την προβολή συμβουλευόμενων γυναικών ή την παρουσίαση προσωπικών στοιχείων τους που μπορεί να οδηγήσουν στην αναγνώριση τους. Οι σύμβουλοι τηρούν αρχεία με στοιχεία από την υποδοχή και τις συναντήσεις με τις συμβουλευόμενες. Τα αρχεία αυτά θα πρέπει να κρατούνται σε ασφαλή χώρο όπου δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση τρίτα άτομα εκτός ΚΕΘΙ. Οι συμβουλευόμενες πρέπει να μπορούν να έχουν πρόσβαση στο προσωπικό τους αρχείο μετά από συνεννόηση με το/τη σύμβουλο τους. Είναι, όμως, απαραίτητο οι φάκελοι να οργανωθούν κατάλληλα και με όσο το δυνατόν περισσότερη ομοιογένεια, ανάλογα με τις υπηρεσίες που παρέχονται σε κάθε γυναίκα. Οι άξονες του περιεχομένου των φακέλων περιγράφονται παρακάτω.
- Οι σύμβουλοι δεν αναλαμβάνουν ιδιωτικά περιπτώσεις γυναικών που έχουν απευθυνθεί στις υπηρεσίες μας και δεν συστήνουν συγκεκριμένους ελεύθερους επαγγελματίες στις συμβουλευόμενες για την εξυπηρέτησή τους.
- Το είδος, ο τρόπος, το επίπεδο και ο ρυθμός επικοινωνίας είναι ανάλογος με τις ικανότητες, τις προσωπικές απόψεις και τις προτιμήσεις της γυναίκας. Αποφεύγεται η επιστημονική και γραφειοκρατική γλώσσα.
- Καταβάλλεται προσπάθεια η αξιολόγηση και η ανταπόκριση στο αίτημα

και τις ανάγκες των συμβουλευόμενων γυναικών να είναι συνολική, αξιοποιώντας στο μέγιστο τις προσφερόμενες από το ΚΕΘΙ υπηρεσίες. Επίσης, οι προσφερόμενες υπηρεσίες θα πρέπει να σχεδιάζονται με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε συμβουλευόμενης και όχι με στερεοτυπικές και τυποποιημένες προσεγγίσεις.

- Οι πληροφορίες και γενικότερα οι υπηρεσίες που παρέχονται πρέπει να συμφωνούν με τις αρχές των ίσων ευκαιριών για τα δύο φύλα.

Οι Υπηρεσίες Συμβουλευτικής για την Κοινωνική Ένταξη των Γυναικών

Οι υπηρεσίες του ΚΕΘΙ ασχολούνται με την ενεργοποίηση της γυναίκας στην επίτευξη των στόχων της. Είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους και συνεργάζονται στις εβδομαδιαίες διεπιστημονικές συναντήσεις τους.

1. Η συμβουλευτική απασχόλησης

Η συμβουλευτική απασχόλησης προσφέρεται σε σχέση με την εργασία/απασχόληση σε άνεργες, σε γυναίκες εργαζόμενες που επιθυμούν να επαναπροσανατολιστούν επαγγελματικά ή σε γυναίκες που ενδιαφέρονται για αυτοαπασχόληση (επιχειρηματικός σχεδιασμός κ.λπ.).

2. Η συμβουλευτική ψυχοκοινωνικής στήριξης

Η συμβουλευτική ψυχοκοινωνικής στήριξης προσφέρεται σε σχέση με τα κοινωνικά/προσωπικά προβλήματα και τις περιόδους κρίσης της γυναίκας (π.χ. προβλήματα παιδιών, κακοποίηση, μονογονεϊκότητα, συζυγικά προβλήματα, διαζύγιο, γυναικολογικά προβλήματα, εμμηνόπαυση, φροντίδα ασθενούς ή ηλικιωμένων, πένθος, φτώχεια, απομόνωση κ.λπ.). Επίσης, προσφέρεται σε σχέση με τις θρησκευτικές, εθνικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της γυναίκας. Επιπλέον, παρέχεται πληροφόρηση σε ζητήματα κοινωνικής, προνοιακής πολιτικής, καθώς και υποστήριξης μέσα στην κοινότητα.

3. Η συμβουλευτική νομικής στήριξης

Η συμβουλευτική νομικής στήριξης προσφέρει ενημέρωση και στηρίζει την ενεργοποίηση της γυναίκας σε ό,τι αφορά στα νομικά δικαιώματα και στις υποχρεώσεις της γενικότερα, στον εργασιακό χώρο ειδικότερα, καθώς και στον προσωπικό και κοινωνικό της χώρο.

4. Οι υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης και πληροφόρησης

Οι υπηρεσίες αυτές αφορούν στην ανάπτυξη του κοινωνικού διαλόγου για

την προώθηση των θεμάτων των γυναικών, στην παρέμβαση στην κοινότητα για την ευαισθητοποίηση του κοινού μέσω εκδηλώσεων, επιστημονικών ημερίδων, εκστρατειών πληροφόρησης κ.λπ. καθώς, και στην ανάπτυξη συνεργασιών με αντίστοιχες υπηρεσίες και φορείς για τη δημιουργία δικτύων κοινωνικών φορέων, τη διευκόλυνση των παραπομπών και την εξειδικευμένη πληροφόρηση σε θέματα κοινωνικής πολιτικής (π.χ. κοινωνική ασφάλιση, επιδόματα κ.λπ.).

5. Οι κινητές μονάδες

Πρόκειται για κινητές μονάδες συμβουλευτικής στήριξης και πληροφόρησης των γυναικών οι οποίες αποτελούνται από συμβούλους του ΚΕΘΙ σε συνεργασία με εμπειρογνώμονες, ειδικούς/-ές επιστήμονες κ.λπ. και απευθύνονται κατά κύριο λόγο στο γυναικείο πληθυσμό ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Επίσης, οι μονάδες στοχεύουν στη στήριξη αντίστοιχων δομών παροχής υπηρεσιών προς τις γυναίκες (π.χ. Γραφεία Ισότητας Δήμων, Περιφερειακά Κέντρα Ισότητας, Συμβουλευτικά Κέντρα κ.λπ.) παρέχοντας τεχνογνωσία και στήριξη σε ένα πλαίσιο συστηματικής συνεργασίας.

Η Διαδικασία της Συμβουλευτικής

1. Η πρώτη επαφή

Καλό είναι η πρώτη επαφή με τη γυναίκα να επιδιώκεται να είναι τηλεφωνική, ώστε να μπορεί η υπηρεσία να οργανώνει καλύτερα το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων συμβουλευτικής. Αυτό μπορεί να υποστηρίζεται με τη δημοσιοποίηση που αναπτύσσουμε για τις παρεχόμενες υπηρεσίες.

Όταν μία γυναίκα απευθύνεται άμεσα, χωρίς προηγούμενη τηλεφωνική επαφή, είναι αυτονόητο ότι γίνεται αμέσως δεκτή από το άτομο που είναι επιφορτισμένο με το έργο αυτό.

2. Η διαδικασία της υποδοχής

Στην πρώτη τηλεφωνική επαφή η γυναίκα προσκαλείται στην καθιερωμένη εβδομαδιαία «Ημέρα Ανοιχτής Πόρτας», στην οποία έχει τη δυνατότητα να ενημερωθεί και να πληροφορηθεί από τους/τις συμβούλους για τις υπηρεσίες του Συμβουλευτικού Κέντρου και τις δραστηριότητες του ΚΕΘΙ γενικότερα.

Στην περίπτωση που δεν θέλει να προσέλθει η γυναίκα στην «Ημέρα Ανοιχτής Πόρτας» γίνεται αυτο-παρουσίαση του/της συμβούλου υποδοχής, καθώς, και παρουσίαση του ΚΕΘΙ και των υπηρεσιών που προσφέρει.

Η υποδοχή αφορά στην παρουσίαση των προσφερόμενων υπηρεσιών του ΚΕΘΙ, στη διασαφήνιση του αιτήματος της γυναίκας, καθώς, και στην καταγραφή μέσω

της συμπλήρωσης του έντυπου υποδοχής δημογραφικών ή άλλων στοιχείων της ενδιαφερόμενης και πληροφοριών σχετικά με το φορέα ή το πρόσωπο παραπομπής, ώστε να αξιολογείται καλύτερα η κάθε περίπτωση. Η υποδοχή είναι σύντομη και δεν σχετίζεται με τη λήψη ιστορικού της γυναίκας ή του προβλήματος της. Ενημερώνουμε για την τήρηση του απόρρητου, για τον ορισμό των ραντεβού και την απαιτούμενη συνέπεια, καθώς, και για την παροχή δωρεάν υπηρεσιών.

Η γυναίκα ενθαρρύνεται να αισθανθεί ότι μπορεί να μιλήσει για ό,τι την αφορά και να θέτει ερωτήσεις, να αντιληφθεί ότι οι απαιτήσεις της είναι σημαντικές. Αναφέρεται η φύση των δικαιωμάτων της γυναίκας και ελέγχεται η κατανόηση τους. Οι πληροφορίες δίνονται σε κατάλληλο επίπεδο και ρυθμό για τη γυναίκα. Αν και η υποδοχή δεν ταυτίζεται με τη συμβουλευτική διαδικασία, όταν κριθεί αναγκαίο και ανάλογα με το επεισόδιο της περίπτωσης, μπορεί να παρασχεθούν πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η γυναίκα, πάντα όμως σε συνεννόηση με τον/την αρμόδιο/α σύμβουλο.

Είναι αποδεκτό η διαφορετικότητα μεταξύ των γυναικών να αξιολογείται και να χαρακτηρίζεται θετικά. Ο/η σύμβουλος υποδοχής ενημερώνει τη γυναίκα για τη συνήθη πρακτική σχετικά με την εχεμύθεια. Η συνεργασία συνιστά συμβόλαιο μεταξύ γυναίκας και συμβούλου και είναι ακριβής, σοβαρή και πραγματική.

Προσδιορίζονται σε συνεργασία με τους/τις αρμόδιους/ες συμβούλους οι καταστάσεις που χρειάζονται άμεση παρέμβαση και γίνονται γρήγορα οι κατάλληλες ενέργειες, ενώ σημειώνονται τυχόν κίνδυνοι για τη συμβουλευόμενη ή για άλλα πρόσωπα, οι άμεσες συναισθηματικές και σωματικές ανάγκες της γυναίκας, οι προθεσμίες και οι ανάγκες που πιθανόν να προκύπτουν από εξωγενείς παράγοντες. Με εξαίρεση τις περιπτώσεις που χρήζουν άμεσης παρέμβασης, όλες οι άλλες περιπτώσεις παρουσιάζονται στη διεπιστημονική ομάδα για τον καθορισμό του/της συμβούλου, γι' αυτό που θα αναλάβει. Η διεπιστημονική ομάδα συνεδριάζει κάθε εβδομάδα. Συντονίζει η Διευθύντρια, κατά τη διάρκεια που συζητά οργανωτικά θέματα, γίνεται ο καταμερισμός των περιπτώσεων στους/στις συμβούλους και οι εντός υπηρεσίας παραπομπές. Μετά την αποχώρηση της Διευθύντριας συζητούνται τυχόν τρέχουσες περιπτώσεις που παρουσιάζουν προβλήματα και συντονίζει ένας/μία σύμβουλος.

1. Μία προσέγγιση είναι το Γενικευμένο μοντέλο (Generalist model) το οποίο περιφραστικά μπορούμε να πούμε ότι η συμβουλευτική είναι δραστηριότητα και όχι επάγγελμα και όλοι μπορούν να είναι πρόσωπα υποδοχής και επαφής. Δηλαδή, η προσέγγιση αυτή υποδηλώνει ότι όλοι/ες στην ομάδα μπορούν να υποδέχονται τη γυναίκα και το συγκεκριμένο πρόσωπο υποδοχής θα πρέπει να συνεχίσει να έχει την επαφή με τη γυναίκα και όλοι/-ες μπορούν γενικά να κάνουν αυτή τη δουλειά. Βέβαια, θα υπάρξουν και

ειδικά προβλήματα που θα παραπεμφθούν οπωσδήποτε στο/στη νομικό ή στον/στην ειδικό/-ή της απασχόλησης ή της ψυχοκοινωνικής στήριξης. Στην προσέγγιση αυτή, όλοι/-ες οι σύμβουλοι, με ένα κυκλικό σύστημα, κάνουν τη βάρδια υποδοχής και αποφασίζουν στην εβδομαδιαία ομαδική τους συνάντηση ποιος/-α θα αναλάβει τη συγκεκριμένη γυναίκα και καλό θα ήταν ο/η σύμβουλος να είναι κατά προτίμηση εκείνος/-η με τον/την οποί-ο/-α ήρθε σε πρώτη επαφή η γυναίκα, για να εξασφαλιστεί η συνέχεια.

2. Άλλη προσέγγιση είναι το Εξειδικευμένο μοντέλο (Specialist model) που στηρίζει την άποψη ότι η υποδοχή της κάθε γυναίκας γίνεται από εξειδικευμένους/-ες συμβούλους υποδοχής, οι οποίοι/-ες θα είναι σε θέση να παραπέμψουν τη γυναίκα στη σωστή ειδικότητα, και ότι τα διάφορα προβλήματα θέλουν ειδική αντιμετώπιση.

Σ' αυτή την προσέγγιση ο/η σύμβουλος υποδοχής πρέπει να είναι ενημερωμένος/-η σε βάθος για τις υπηρεσίες που προσφέρονται, για να παραπέμψει αμέσως τις επείγουσες περιπτώσεις στην κατάλληλη εξειδικευμένη υπηρεσία. Όλες τις άλλες θα τις φέρνει στη διεπιστημονική ομάδα για τον καθορισμό του/της συμβούλου που θα αναλάβει την κάθε μία.

Σημειώνουμε ότι αυτή η προσέγγιση διευκολύνει την οργάνωση της υπηρεσίας αποφεύγοντας καθυστερήσεις και πιθανή ταλαιπωρία της γυναίκας. Αλλά θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε ο/η κάθε σύμβουλος να μην ασχολείται μόνο με τον ιδιαίτερο τομέα της εξειδίκευσης του/της, αλλά να παρακολουθεί τις ποικίλες περιπτώσεις που απευθύνονται στο ΚΕΘΙ μέσω των διεπιστημονικών συναντήσεων και των εποπτειών. Μ' αυτό τον τρόπο μειώνεται ο κίνδυνος να ιατροκοποιήσουμε (ή να τυποποιήσουμε νομικά) το πρόβλημα και να χάσουμε την οπτική του φύλου, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές πρακτικές και θεωρίες για την κατανόηση των προβλημάτων που δεν περιλαμβάνουν το φύλο ως σημαντική έννοια.

Το ΚΕΘΙ σύμφωνα με τη δομή του και τον τρόπο λειτουργίας του είναι προσαρμοσμένο να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση του Εξειδικευμένου μοντέλου.

Οι Κατευθύνσεις της Συμβουλευτικής: Απασχόληση - Ψυχοκοινωνική Στήριξη - Νομική Στήριξη

«Για πρώτη φορά κατάλαβα πόσο καταπιεσμένη ήμουνα, όταν μετά το χωρισμό μου έκανα μια σχέση και ο σύντροφός μου με ρώτησε που θα ήθελα να πάμε το βράδυ. Έλαβα τα κλάματα... δεν με είχε ρωτήσει ποτέ τη γνώμη μου κανείς για τίποτα... πανικοβλήθηκα και του ζήτησα την επομένη να χωρίσουμε για λίγο, δεν ήμουν έτοιμη για ένα τόσο μεγάλο βήμα».

(μια συμβουλευόμενη στο ΚΕΘΙ)

Το ΚΕΘΙ προωθεί ένα μοντέλο συμβουλευτικής φιλικό προς τη συμβουλευόμενη, τονίζοντας ότι οι υπηρεσίες του δεν προσφέρονται εφάπαξ και ότι δεν υπάρχει ένας μόνο σωστός τρόπος χρήσης τους. Προβάλλεται το προφίλ μιας υπηρεσίας ανοιχτής πρόσβασης, την οποία η γυναίκα, όταν το κρίνει αναγκαίο, μπορεί να συμβουλευτείται ξανά και ξανά.

Οι κατευθύνσεις συμβουλευτικής για την απασχόληση και την ψυχοκοινωνική στήριξη έχουν πολλά κοινά σημεία καθώς και εξειδικευμένες μεθόδους. Η συμβουλευτική απασχόλησης είναι, βέβαια, μέρος της κοινωνικής ένταξης των γυναικών. Όπως και η ψυχοκοινωνική συμβουλευτική, στηρίζεται και αποβλέπει στην εργασιακή ενασχόληση και αυτενέργεια, στην αυτοβοήθεια και την αυτονομία της γυναίκας.

Ανεξάρτητα από την προσέγγιση που θα επιλέξουν οι υπηρεσίες για την πρώτη επαφή, δεν είναι αναγκαίο να ακολουθούν όλοι/-ες την ίδια θεωρητική παρεμβατική κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν προτιμότερο οι σύμβουλοι να ακολουθούν μία συγκεκριμένη ή εκλεκτική προσέγγιση, παρά μία πιστή εφαρμογή μίας μόνο προσέγγισης. Είναι όμως απαραίτητες οι εβδομαδιαίες κοινές διεπιστημονικές συναντήσεις της ομάδας συμβούλων, κατά τις οποίες συζητούνται τρέχοντα ζητήματα και ορίζονται οι περιπτώσεις που θα αναλάβει ο/η κάθε σύμβουλος.

Στις διεπιστημονικές [ή κατά ειδικότητα] συναντήσεις εποπτείας, οι οποίες γίνονται τουλάχιστον μια φορά το μήνα, συζητούνται περιπτώσεις που παρουσιάζουν προβλήματα ή δυσχέρειες στο/στη σύμβουλο και γίνονται μόνο με τους/τις συμβούλους και την εξωτερική (κατά προτίμηση) επιστημονική εποπτεία τους. Τέτοιες συναντήσεις δίνουν κάθε φορά μιαν ολιστική και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση της συγκεκριμένης γυναίκας κάθε φορά και αντιμετωπίζονται διεπιστημονικά τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν. Οι εποπτείες έχουν συμβουλευτικό, εκπαιδευτικό και επιστημονικό χαρακτήρα. Οι τυχόν προτάσεις δεν είναι υποχρεωτικές για το/τη σύμβουλο, ο/η οποίος/-α έχει πλήρη ευθύνη της περίπτωσης.

Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής παρέμβασης τηρείται ατομικός φάκελος της συμβουλευόμενης γυναίκας, ο οποίος ενημερώνεται σε κάθε συνάντηση, ακόμη και αν αυτή είναι τηλεφωνική.

- Στο φάκελο ακολουθούνται οι εξής άξονες:
 - Περιγραφή του/των αιτήματος/-των της συμβουλευόμενης.
 - Περιγραφή της παρούσας κατάστασης και αξιολόγηση της από τη συμβουλευόμενη.
 - Στη συνέχεια και σε κάθε συνάντηση:
 - > Περιγραφή παρούσας κατάστασης

- > Συζήτηση προβλημάτων/λύσεων
- > Οριοθέτηση στόχων/επιτεύξεων
- Προετοιμασία της συμβουλευόμενης για τη λύση της συμβουλευτικής διαδικασίας.
- Αξιολόγηση της όλης συνεργασίας από την ίδια τη συμβουλευόμενη στην τελευταία συνάντηση σε σχέση με τα κύρια και τα τυχόν παράπλευρα αιτήματα.
- Με την ολοκλήρωση της συμβουλευτικής παρέμβασης, πρέπει να ακολουθήσει «παρακολούθηση της περίπτωσης» (Follow-up). Αυτό γίνεται βέβαια με τη συγκατάθεση της γυναίκας και προγραμματίζεται με τη συνεργασία της. Μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά από 3 μήνες μέχρι και 1 χρόνο ή ανάλογα με τις ανάγκες της συμβουλευόμενης. Οι συναντήσεις αυτές σημειώνονται στον ατομικό φάκελο και περιέχουν:
 - Την κατάσταση της συμβουλευόμενης στο διάστημα που μεσολάβησε.
 - Την παρούσα κατάσταση της συμβουλευόμενης.
 - Την αξιολόγηση της ίδιας της συμβουλευόμενης σε ό,τι αφορά στην κατάστασή της.
 - Τους μελλοντικούς της στόχους.
- Οι βεβαιώσεις και γνωματεύσεις για τη συνεργασία τους με το Συμβουλευτικό Κέντρο δίνονται στις συμβουλευόμενες, εφόσον ζητηθούν από τις ίδιες μετά τη λήξη της συμβουλευτικής διαδικασίας. Σε καμία περίπτωση δεν αναφέρεται διάγνωση ούτε και συγκεκριμένα προβλήματα. Για περιπτώσεις που θα θεωρηθούν από την υπηρεσία του ΚΕΘΙ ως ειδικές, η διατύπωση τους αποφασίζεται από τη διεπιστημονική επιτροπή και εγκρίνεται από τη διοίκηση.

Η Συμβουλευτική Απασχόλησης

«Όταν βγαίνω από το σπίτι είναι σαν να αφήνω το Χειμώνα και πάω να συναντήσω μίαν Άνοιξη».

(μια συμβουλευόμενη στο ΚΕΘΙ)

Η συμβουλευτική απασχόλησης ακολουθεί ένα ενιαίο μοντέλο που προσφέρει τις εξής υπηρεσίες:

- Πληροφόρηση σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης, απασχόλησης, εργασιακών σχέσεων και κοινωνικών υποδομών.
- Συμβουλευτική για την απασχόληση (ανάπτυξη και υλοποίηση επαγγελματικού σχεδίου).

- Συμβουλευτική για την επιχειρηματικότητα (ανάπτυξη και υλοποίηση επιχειρηματικού σχεδίου).

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι πρόκειται για ένα ψυχοθεραπευτικό μοντέλο ψυχοκοινωνικής παρέμβασης, γιατί «θεραπεύει» τη χαμηλή αυτοπεποίθηση της γυναίκας και δρα, βέβαια, υποστηρικτικά.

1. Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της συμβουλευτικής απασχόλησης είναι η ιστορία ζωής και η βιογραφική μέθοδος. Βασικά στοιχεία της συμβουλευτικής προσέγγισης είναι η αφήγηση ζωής (ο τρόπος που οι συμβουλευόμενες οργανώνουν την εμπειρία τους μέσα από το λόγο), εξειδικευμένα εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμόζονται, καθώς και νέες τεχνικές ενίσχυσης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μέσα από τη συμβουλευτική διαδικασία επιδιώκεται η κατανόηση του πώς οι συμβουλευόμενες κατασκευάζουν, αναπαράγουν και βιώνουν την πραγματικότητα τους.

Η διαδικασία που ακολουθείται είναι εξατομικευμένη και πραγματοποιείται είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι διαθέτει την ευελιξία που χρειάζεται για να ανταποκρίνεται στα αιτήματα κάθε γυναίκας στη συγκεκριμένη φάση της προσωπικής και επαγγελματικής της εξέλιξης. Κυρίαρχο στοιχείο είναι ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα δεν θεωρείται σταθερή και αμετάβλητη. Μετά την πρώτη διερευνητική συνάντηση με την ενδιαφερόμενη, η πορεία που θα ακολουθηθεί διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της και τους κατά περίπτωση ανασταλτικούς παράγοντες, που περιορίζουν την ένταξη της στην αγορά εργασίας, ερευνώνται αδύνατα σημεία στο επαγγελματικό της προφίλ, η ελλιπής γνώση του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος ή η αναποτελεσματική μέθοδος αναζήτησης εργασίας.

Ένα γενικό μοντέλο συμβουλευτικής διαδικασίας για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού σχεδίου, που προσαρμόζεται όμως στην ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης, περιλαμβάνει στάδια, τα οποία θα αναπτυχθούν παρακάτω.

1.1. Πρώτο Στάδιο: Διερεύνηση/Προσδιορισμός αιτήματος και διαμόρφωση συμβολαίου μεταξύ της συμβουλευόμενης και της συμβούλου

Στη φάση αυτή προσδιορίζονται οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες της γυναίκας και συσχετίζονται με τις δυνατότητες του Κέντρου. Τα σημεία συνεργασίας συνιστούν το πρώτο «συμβόλαιο» ανάμεσα στη γυναίκα και το/τη σύμβουλο και συμφωνούνται τα επόμενα βήματα.

1.2. Δεύτερο Στάδιο: Προσωπικός και επαγγελματικός απολογισμός

Στη φάση του απολογισμού με την καταγραφή εμπειριών αφυπνίζεται η μνήμη τόσο σε διανοητικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Πολλές γυναίκες

επικεντρώνονται στις αδυναμίες και στις ήττες στη ζωή τους και ξεχνούν τις θετικές τους πλευρές και τις επιτεύξεις τους. Σκοπός μας είναι η οργάνωση της εμπειρίας και η αναγνώριση από τη γυναίκα των θετικών της στοιχείων.

Στην πορεία επιλογής ενός επαγγελματικού σχεδίου είναι απαραίτητο να εντοπίσει η συμβουλευόμενη τα σημαντικότερα, για την ίδια, στοιχεία της προσωπικότητάς της, έτσι ώστε να διαμορφώσει μια συνολικότερη εικόνα του εαυτού της. Παράλληλα, στόχος δεν είναι μόνο η αυτογνωσία αλλά και η καλλιέργεια θετικής αυτοεκτίμησης. Επίσης, η διαδικασία αυτή συμβάλλει στο να πάρει θέση η συμβουλευόμενη απέναντι στην επαγγελματική της ζωή, να συνειδητοποιήσει τις προτιμήσεις και τις ικανότητες της, καθώς και να εντοπίσει τις εναλλακτικές επαγγελματικές λύσεις που προσφέρονται, όπως και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σ' αυτή τη φάση στοχεύουν στο να συνδέσουν τα στοιχεία της προσωπικότητας, που η συμβουλευόμενη συνειδητοποιεί ότι έχει, με τα επαγγελματικά της ενδιαφέροντα και τις εναλλακτικές επαγγελματικές λύσεις. Παράλληλα, η συμβουλευόμενη στηρίζεται να συνδέσει την οργάνωση της προσωπικής της ζωής με την επιθυμητή επαγγελματική δραστηριότητα, έτσι ώστε να διαμορφώσει με συνέπεια το επαγγελματικό της σχέδιο.

1.3. Τρίτο Στάδιο: Ανάπτυξη, επεξεργασία και εφαρμογή επαγγελματικού σχεδίου

Στο στάδιο αυτό, για να επιλέξει η γυναίκα ανάμεσα στα επαγγελματικά πεδία που την ενδιαφέρουν, γίνεται καταγραφή, έρευνα, συγκέντρωση πληροφοριών των εν λόγω πεδίων. Έτσι αποκτά τη δική της τεκμηρίωση, που περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τα επαγγέλματα, τις καταρτίσεις ή τις επαγγελματικές δέσεις που την ενδιαφέρουν. Υποστηρίζεται η διαδικασία λήψης απόφασης και η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της.

1.4. Τέταρτο Στάδιο: Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας - Κλείσιμο

Σ' αυτή τη φάση γίνεται άσκηση στις τεχνικές αναζήτησης εργασίας, που σκοπεύει να χρησιμοποιήσει η γυναίκα (π.χ. Βιογραφικό σημείωμα, συνοδευτική επιστολή, συνέντευξη, κάρτα παρουσίασης, αίτηση, τηλεφωνική επικοινωνία, αυθόρμητη υποψηφιότητα, απάντηση σε αγγελίες κ.λπ.). Η επεξεργασία των τεχνικών αναζήτησης μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά.

Η συμβουλευτική για τη δημιουργία επαγγελματικού σχεδίου τελειώνει εδώ.

2. Η συμβουλευτική για την εφαρμογή επιχειρηματικού σχεδίου

Το μοντέλο για την τεχνική υποστήριξη των γυναικών που ενδιαφέρονται να αναπτύξουν επιχειρηματική δραστηριότητα ή έχουν ήδη επιχείρηση και θέλουν

να την αναπτύξουν περισσότερο στηρίζεται στις παρακάτω απόψεις:

- Η γυναίκα επιχειρηματίας πρέπει να μάθει να αντεπεξέρχεται μόνη της σε μια αγορά που τις περισσότερες φορές είναι καινούργια γι' αυτήν.
- Ο σκοπός του επιχειρηματικού σχεδιασμού είναι η κατά το δυνατόν ελαχιστοποίηση των κινδύνων στους οποίους πρόκειται να εκτεθεί η γυναίκα.
- Οι όποιες αποφάσεις που θα πάρει η γυναίκα πρέπει να είναι συνειδητές και να στηρίζονται σε πραγματικά δεδομένα και σε συμπεράσματα που έχει καταλήξει η ίδια.

Το μοντέλο έχει ως στόχο να παρέχει όλα εκείνα τα εργαλεία που είναι χρήσιμα για τον επιχειρηματικό σχεδιασμό και να καθοδηγεί τις γυναίκες σ' αυτόν, όχι όμως υποκαθιστώντας την ενεργό τους δράση. Μέσα από μια σειρά διαδοχικών συναντήσεων η γυναίκα συζητά με το/τη σύμβουλο τις πληροφορίες, τα δεδομένα και τα συμπεράσματα στα οποία έχει φθάσει με τη χρήση των εργαλείων που της προσφέρονται.

Για την ανάπτυξη του επιχειρηματικού σχεδίου ακολουθούνται τα γενικώς παραδεκτά από την οικονομική επιστήμη βήματα και ενότητες, προσαρμοσμένα βεβαίως στις ανάγκες της ομάδας στόχου γενικότερα και της κάθε γυναίκας ειδικότερα. Αυτό σημαίνει ότι αρκετές φορές παρουσιάζεται η ανάγκη προσαρμογής των γενικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και συνθήκες των γυναικών.

Ειδικότερα το μοντέλο προσφέρει τα παρακάτω:

α. Παροχή εξατομικευμένης στήριξης

- Υποστήριξη της αυτοεκτίμησης και ανάπτυξη τεχνικών λήψης απόφασης.
- Η λήψη απόφασης σχετίζεται με τη συλλογή, την επεξεργασία και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων από την ίδια τη γυναίκα σε σχέση με την επιχειρηματική δραστηριότητα που θέλει να αναπτύξει. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή από το/τη σύμβουλο εργαλείων, για την υλοποίηση μιας μικρής έρευνας αγοράς, την οποία υλοποιεί η γυναίκα μελλοντική επιχειρηματίας. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του/της συμβούλου είναι κυρίως ρόλος «καθοδηγητή»-μέντορα, ενώ τα συμπεράσματα και οι αποφάσεις ανήκουν αποκλειστικά και μόνο στη γυναίκα.
- Παροχή τεχνικής υποστήριξης για την ανάπτυξη του επιχειρηματικού σχεδίου.

Στηριγμένη στα παραπάνω συμπεράσματα η γυναίκα αναπτύσσει το επιχειρηματικό της σχέδιο με βάση εργαλεία που της παρέχει ο/η σύμβουλος. Ειδικότερα, αναπτύσσει την πολιτική προϊόντων, καθώς επίσης και το πρόγραμμα μάρκετινγκ που θα ακολουθήσει. Το επόμενο βήμα είναι η εξειδίκευση και ανάπτυξη των επι-

μέρους σχεδίων δράσης, καθώς επίσης και ο χρηματοοικονομικός σχεδιασμός.

- Εξειδικευμένη πληροφόρηση και συμβουλευτική σε ζητήματα επιχειρηματικότητας και δημιουργίας συνεταιριστικών μονάδων.

Για παράδειγμα, αναφέρουμε ότι αρκετές φορές από ομάδες γυναικών της υπαίθρου ζητείται η υποστήριξη τους για τη δημιουργία και σύσταση συνεταιριστικών κινήσεων. Γι' αυτή την περίπτωση γίνονται μια σειρά από συναντήσεις με τις ενδιαφερόμενες ομάδες, στις οποίες από τη μια πλευρά μεταφέρεται η εμπειρία από τους ήδη υπάρχοντες συνεταιρισμούς, από την άλλη συζητούνται και λύνονται θέματα τα οποία αφορούν στις διαδικασίες σύστασης του συγκεκριμένου συνεταιρισμού.

Και εδώ βασική λογική είναι ότι το αποτέλεσμα πρέπει να είναι μια συνειδητή επιλογή των γυναικών, έτσι ώστε ο ρόλος του/της συμβούλου να είναι η προσπάθεια να ξεπεραστούν ορισμένες αναστολές (κυρίως σε ό,τι αφορά στις πωλήσεις και στην προώθηση των προϊόντων), καθώς επίσης και η βοήθεια για την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των προϊόντων της κάθε ομάδας ξεχωριστά.

- Συνεχής παρακολούθηση και στήριξη της γυναίκας για την ανάπτυξη της επιχείρησης (άμεσα μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενης).
- Ανοικτή Ηλεκτρονική Διασύνδεση που συνδυάζει την χρήση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των τηλεπικοινωνιών με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ γυναικών και επιχειρηματιών.

2. Τα εργαστήρια

Τα «εργαστήρια επιχειρηματικότητας» είναι εκπαιδευτικά/συμβουλευτικά προγράμματα, τα οποία γίνονται σε ομάδες γυναικών που έχουν ήδη τελειώσει τον κύκλο της ατομικής συμβουλευτικής. Περιέχουν θεματικές ενότητες που ανήκουν στο στάδιο του σχεδιασμού ενός επιχειρηματικού σχεδίου και οι στόχοι τους είναι οι εξής:

- Να έρθουν σε επαφή οι γυναίκες μεταξύ τους, να γνωριστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συζητήσουν προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει και που έχουν σχέση με την κάθε ενότητα.
- Να υπάρξει μέσα από αυτή τη διαδικασία ταυτόχρονα ένας κύκλος εκπαίδευσης.

3. Τα πακέτα στα εργαστήρια

Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με εισήγηση και παρουσίαση της κάθε ενότητας από το/τη σύμβουλο, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση. Οι θεματικές ενότητες εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω:

- Επιχειρησιακός σχεδιασμός και επιχειρησιακό σχέδιο
- Πρόγραμμα Μάρκετινγκ
- Έρευνα και ανάλυση της αγοράς
- Στρατηγική μάρκετινγκ
- Ανάπτυξη πολιτικής Προϊόντος
- Χρηματοοικονομικός Σχεδιασμός
- Νομικά θέματα

4. Συμβουλευτική υιοθεσίας ανέργων (Mentoring)

Η τεχνική mentoring είναι η διαδικασία στην οποία ένα άτομο (μέντωρ) στηρίζει την καριέρα ενός άλλου ατόμου (mentee). Στοιχείο της συμβουλευτικής είναι η άμεση σχέση ένας προς έναν. Οι συναντήσεις έχουν συχνότητα μία ανά μήνα και είναι διάρκειας από 2 έως 4 ώρες.

Οι σύμβουλοι και οι επιχειρηματίες μέντορες προσφέρουν υπηρεσία και μέσω διαδικτύου (Internet).

Η προσπάθεια είναι να εμπλουτίζεται, συνεχώς, ο κατάλογος με επιχειρηματίες γυναίκες που υποστηρίχθηκαν από τη Συμβουλευτική επιχειρηματικού σχεδίου, καθώς και ο κατάλογος με έμπειρες γυναίκες επιχειρηματίες που έχουν ενημερωθεί και ευαισθητοποιηθεί μέσα από άλλες δραστηριότητες του Κέντρου.

Η Συμβουλευτική Ψυχοκοινωνικής Στήριξης

«Όταν μια γυναίκα φεύγει από το σπίτι της εξαιτίας του βίαιου συζύγου, είναι σαν να κάνει μια εγχείρηση. Σαν να βγάξει τον καρκίνο, τον όγκο από το στέρνο της. Είναι μια επίπονη εγχείρηση και παρόλο που ξέρεις ότι αυτό το πράγμα σου έκανε κακό... κατά κάποιο τρόπο... λυπάσαι... δεν ξέρω. Χαίρεσαι που το βγάζεις, αλλά μένει εκεί ένα μεγάλο κενό, που θα πρέπει να το γεμίσεις και αυτό είναι το δύσκολο».

(μία συμβουλευόμενη στο ΚΕΘΙ)

Το ΚΕΘΙ προωθεί ένα μοντέλο συμβουλευτικής φιλικό προς τη συμβουλευόμενη, τονίζοντας ότι οι υπηρεσίες του δεν προσφέρονται εφάπαξ και ότι δεν υπάρχει ένας μόνο σωστός τρόπος χρήσης τους. Προβάλλεται το προφίλ μιας υπηρεσίας ανοικτής πρόσβασης, την οποία η γυναίκα μπορεί να συμβουλευτεί ξανά και ξανά όταν εκείνη το κρίνει αναγκαίο.

Το γενικό πλαίσιο που διαμορφώνει την ψυχοκοινωνική συμβουλευτική παρέμβαση είναι αυτό της φεμινιστικής προσέγγισης. Η φεμινιστική διάσταση στη συμβουλευτική δεν αποτελεί ένα ακόμη μοντέλο θεωρίας και τεχνικής, αλλά μια συνο-

λική, κριτική προσέγγιση προς τη συμβουλευτική και την ψυχολογική θεραπεία. Βασική παραδοχή της συμβουλευτικής προσέγγισης αποτελεί η θέση ότι η κύρια πηγή ψυχολογικής δυσφορίας που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι γυναίκες δεν εντοπίζεται τόσο μέσα σε αυτές (π.χ. στην προσωπικότητα ή την ψυχοσύνθεσή τους), όσο σε ένα ευρύ πλέγμα κοινωνικών σχέσεων ανισότητας με βάση το φύλο τους. Χωρίς να αρνούμαστε τη σημασία ατομικών, ψυχικών ή και βιολογικών διεργασιών στην εμφάνιση και αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων, καλό είναι να μην βλέπουμε ξέχωρα τους παράγοντες αυτούς από μια συνολική εκτίμηση της θέσης της κάθε συμβουλευόμενης. Τη βλέπουμε μέσα σε σχέσεις εξουσίας, ανισότητας, εκμετάλλευσης, καταπίεσης και κοινωνικού αποκλεισμού, που οι περισσότερες γυναίκες ενδέχεται να βιώνουν λόγω του φύλου τους, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν ανήκουν και σε πληθυσμιακές ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού (π.χ. μειονότητες, πρόσφυγες κ.λπ.). Επίσης, αν και η παραπάνω θεώρηση επιτρέπει ένα γενικότερο και συνολικότερο πλαίσιο αντιμετώπισης των προβλημάτων των συμβουλευόμενων γυναικών, ωστόσο δεν πρέπει να παραγνωρίσουμε πιθανές διαφορές μεταξύ των γυναικών, στη βάση της κοινωνικοοικονομικής θέσης, της εθνικής καταγωγής, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της φυσικής τους ικανότητας κ.λπ., καθώς και ατομικών διαφορών με βάση την ιδιαίτερη εμπειρία της κάθε μιας γυναίκας. Με αυτή την έννοια, στην προσέγγισή μας προσπαθούμε να κινούμαστε μεταξύ μιας γενίκευσης από τη μία, με βάση την εμπειρία και τη γνώση μας για τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φύλου, καθώς και της ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας που ανήκει η κάθε γυναίκα, και μιας συγκεκριμενοποίησης-εξατομίκευσης από την άλλη, με βάση τη διαφορά και την ατομική εμπειρία της κάθε γυναίκας, όπως η ίδια την αφηγείται στη συμβουλευτική συνάντηση. Για το λόγο αυτό, η γνώση του/της συμβούλου πρέπει να εμπλουτίζεται συστηματικά με στοιχεία από τη βιβλιογραφία σχετικά με την παροχή συμβουλευτικής σε συγκεκριμένες ομάδες που απευθύνονται στο ΚΕΘΙ, όπως είναι οι γυναίκες με διαφορετική πολιτισμική ή εθνική καταγωγή, οι μόνες μητέρες, οι γυναίκες με ειδικές ανάγκες ή οι γυναίκες που έχουν υποστεί σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, βιασμό ή σεξουαλική παρενόχληση.

Σε κάθε περίπτωση επιχειρείται η εγκαθίδρυση μιας σχέσης ισοτιμίας μεταξύ συμβούλου-συμβουλευόμενης. Καθ' όλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής τα όρια της συνεργασίας μεταξύ της γυναίκας και του/της συμβούλου παραμένουν και προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες. Ο/η σύμβουλος αναπτύσσει μεθόδους για να ελαχιστοποιήσει την αρνητική επίδραση της δικής της προσωπικής άμυνας κατά τη διαδικασία της συμβουλευτικής.

Οι περισσότερες συναντήσεις καλό είναι να πραγματοποιούνται με τη γυναίκα παρούσα στο χώρο του ΚΕΘΙ. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες κρίνεται αναγκαίο ή προτιμότερο να παρασχεθεί τηλεφωνική συμβουλευτική, όπως

για παράδειγμα, είτε όταν πρόκειται για γυναίκες που κατοικούν σε άλλες πόλεις είτε λόγω αδυναμιών των γυναικών (π.χ. φόβοι, έλλειψη ελευθερίας, ωράριο εργασίας, κοινωνικός έλεγχος κ.λπ.). Σ' αυτές τις περιπτώσεις ακολουθείται η ίδια διαδικασία, δηλαδή τακτά τηλεφωνικά ραντεβού σε καθορισμένη ώρα και ημέρα, με συγκεκριμένη διάρκεια, ενώ ισχύουν και οι γενικότερες αρχές συμβουλευτικής προσαρμοσμένες, βέβαια, στο γεγονός ότι η ανάπτυξη της συμβουλευτικής σχέσης μέσω τηλεφώνου απαιτεί περισσότερη δεξιοτεχνία από το/τη σύμβουλο.

Σημειώνεται, όμως, ότι στα τηλεφωνικά ραντεβού υπάρχει σχετική δυσχέρεια επικοινωνίας (λόγω έλλειψης της οπτικής επαφής και της έλλειψης της μη λεκτικής επικοινωνίας). Επιπλέον, επειδή υπάρχει κίνδυνος στην τηλεφωνική επικοινωνία να διαπιστώσει κάποιος τρίτος πού έχει απευθυνθεί η γυναίκα ή ακόμα και το περιεχόμενο της συνομιλίας της, προτρέπουμε τις γυναίκες να καλούν από ασφαλές τηλέφωνο και, γενικά, τις παροτρύνουμε όσο το δυνατόν να έρχονται προσωπικά στο ΚΕΘΙ.

Η συνολική συμβουλευτική παρέμβαση είναι συνήθως βραχεία, αλλά η χρονική διάρκεια της συμβουλευτικής μπορεί να ποικίλει από 1 έως 8 συναντήσεις. Η κάθε συνάντηση διαρκεί συνήθως 50-60 λεπτά, σε ορισμένες περιπτώσεις όμως μπορεί να διαρκέσει λιγότερο ή περισσότερο χρόνο. Η συμβουλευτική γίνεται, συνήθως, σε ατομικό επίπεδο, μόνο με την ενδιαφερόμενη γυναίκα, αλλά, όποτε κριθεί σκόπιμο, μπορεί να γίνει και με περισσότερα από ένα μέλη παρόντα είτε και με περισσότερες από έναν/μία σύμβουλο στην ίδια συνεδρία (π.χ. το/τη νομικό και τον/την ψυχολόγο).

Όταν απευθύνονται για συμβουλευτική δύο άτομα τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέση (π.χ. μητέρα-κόρη) και το αίτημα τους αφορά και στην μεταξύ τους σχέση, είναι προτιμότερο να μην αναλαμβάνει ο/η ίδιος/-α σύμβουλος και τις δύο συμβουλευόμενες. Αυτό γίνεται τόσο για λόγους τήρησης του απορρήτου όσο και για τη διατήρηση του κλίματος εμπιστοσύνης.

Τέλος, μπορεί να γεννηθεί το ερώτημα τι θα κάνουμε και που θα απευθυνθούν οι γυναίκες που κρίνουμε ότι χρειάζονται ψυχοθεραπεία μετά τη βραχύχρονη παρέμβαση μας. α) Μπορούμε να τις παραπέμψουμε σε κατάλληλες υπηρεσίες με τις οποίες θα συνεργασθούμε. Διατηρούμε επαφές με τις υπηρεσίες αυτές και εξασφαλίζουμε τη συνεργασία των γυναικών μαζί τους. β) Θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε και να εισάγουμε ένα επιπρόσθετο βραχύχρονο πρόγραμμα παρέμβασης των 10-12 συναντήσεων, κυρίως, ομαδικού τύπου.

1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας γίνεται διασαφήνιση των θεραπευτικών ορίων, όμως είναι καλό να αποφεύγεται η αγκύλωση σε συγκεκριμέ-

να θεραπευτικά πλαίσια και όρια, όταν βλέπουμε ότι αυτό δεν βοηθά τη γυναίκα.

Γίνεται απομυθοποίηση της συμβουλευτικής διαδικασίας, καθώς η γυναίκα αναγνωρίζεται ως «ειδική» στη ζωή της και αποφεύγεται η θυματοποίηση ή η παθολογοποίησή της. Διευκολύνεται, έτσι, η ενδυνάμωση της και η άρση του κοινωνικού της αποκλεισμού.

Η μεθοδολογία της συμβουλευτικής που ακολουθείται δεν βασίζεται αναγκαστικά σε μία μοναδική θεωρητική προσέγγιση. Θεωρούμε ότι πρέπει να είναι εκλεκτική γιατί, πολλές φορές, η σχεδίαση των μεθόδων αποβαίνει μάταιη, καθώς η πραγματική εικόνα του ατόμου μετά από ορισμένες συναντήσεις μπορεί να απαιτήσει τον πλήρη αναπροσανατολισμό των προσεγγίσεων μας.

Ο/η σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα είδη συμβουλευτικής προσέγγισης (προσωποκεντρική, ψυχαναλυτική, συστημική, γνωστική- συμπεριφορική), αλλά έχει ως βασικό άξονα τη φεμινιστική οπτική και θεωρία.

1.1. Πρώτο Στάδιο: Συμβουλευτική σχέση - Διερεύνηση του αιτήματος

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η γνωριμία του/της συμβούλου με τη συμβουλευόμενη.

Είναι σημαντικό ο/η σύμβουλος να εξασφαλίσει όλες τις προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν στη συμβουλευόμενη να αισθανθεί άνετα, χαλαρά, ώστε να μπορέσει να μιλήσει για τα θέματα που την απασχολούν. Δημιουργούμε σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Διευκρινίζουμε κατ' αρχήν ότι δεν δίνουμε έτοιμες λύσεις, αλλά εντοπίζουμε μαζί εναλλακτικές δυνατότητες και αποφασίζουμε για τις καταλληλότερες ανάλογα με την περίπτωση και την κρίση της κάθε γυναίκας.

Δεν αλλάζουμε το αρχικό αίτημα της γυναίκας, παρόλο που μπορεί να εντοπισθεί από την αρχή το διαφορετικό του αιτήματος. Οφείλουμε, όμως, να το σεβαστούμε και να προχωρήσουμε στη διερεύνηση του κυρίως προβλήματος πάντα προσεκτικά και με τη συγκατάθεση της συμβουλευόμενης.

Η περιγραφή του προβλήματος γίνεται με ερωτήσεις εμβάθυνσης, ενθάρρυνσης για συζήτηση, αντανάκλαστικές απαντήσεις, διευκρινιστικές ερωτήσεις. Το στάδιο αυτό είναι στάδιο πληροφόρησης και για τα δύο μέλη της συμβουλευτικής σχέσης. Ο/η σύμβουλος πρέπει να αντλήσει πληροφορίες που θα τον/την βοηθήσουν στην αξιολόγηση του κυρίως προβλήματος, το οποίο περιλαμβάνει την περιγραφή του προβλήματος, το ιστορικό του προβλήματος και σύντομο ιστορικό της γυναίκας. Η συμβουλευόμενη χρειάζεται να αντλήσει πληροφορίες ουσίας (π.χ. χρονοδιάγραμμα, τρόπο βοήθειας διαδικασία Συμβουλευτικής, παραπομπή κ.λπ.).

Σ' αυτό το κομμάτι αναπτύσσεται η συμβουλευτική σχέση (συμβόλαιο) που οι βάσεις της είναι απαραίτητες και καθοριστικές για τη συνέχεια της διαδικασίας.

Η συνέπεια μας σ' αυτό το στάδιο μάς προφυλάσσει, γιατί έχουμε θέσει τα όρια μας, ξέρουμε μέχρι που φτάνει η δικαιοδοσία μας και είμαστε ξεκάθαροι/-ες απέναντι στη γυναίκα. Από την άλλη, η συμβουλευόμενη αποκτά μια καθαρή εικόνα για το φορέα στον οποίο απευθύνθηκε και είναι πλήρως ενήμερη για τον τρόπο που θα συνεργαστεί με το Κέντρο. Η στάση μας πρέπει οπωσδήποτε να εμπνέει σιγουριά, ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

1.2. Δεύτερο Στάδιο: Αναγνώριση και καθορισμός στόχων

Η συμβουλευόμενη έχει ήδη μπει στην κατάλληλη για εκείνη συμβουλευτική διαδικασία. Αυτό είναι το στάδιο της ουσιαστικής κατανόησης του προβλήματος. Διευκρινίζονται οι ευθύνες, οι αδυναμίες, οι επιθυμίες της γυναίκας. Επιχειρείται η σύγκριση προβλημάτων επιφανειακά διαφορετικών μεταξύ τους, έτσι ώστε να προσδιοριστούν τα κοινά τους σημεία. Ανάλογα με τις θεωρητικές πεποιθήσεις του/της συμβούλου χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, όπως η εμπαθητική κατανόηση και η αντανάκλαση, αλλά και διδακτικές και ερμηνευτικοί σχολιασμοί. Είναι μια πρώτη επαφή της γυναίκας με τον εαυτό της (π.χ. φόβοι, συναισθήματα, προσδοκίες, αναγνώριση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων της κ.λπ.) και γενικότερα μια πρώτη διατύπωση και διάγνωση προβλημάτων για τον/την σύμβουλο.

Αφού έχει οικοδομηθεί μία θετική σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενης, έρχεται η στιγμή να καθορισθεί η κατεύθυνση προς την οποία θα κινηθεί η όλη συμβουλευτική διαδικασία. Αναγνωρίζονται, προσδιορίζονται και οριοθετούνται οι στόχοι που θα ήθελε να πετύχει η ενδιαφερόμενη γυναίκα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο.

Βοηθούμε τη γυναίκα να αφηγηθεί και να οργανώσει τις εμπειρίες του εαυτού της στο «εδώ και τώρα», να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά και να αναπτυχθεί ώστε να αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματα μ' έναν πιο συγκροτημένο και υπεύθυνο τρόπο.

Ακόμη, την προτρέπουμε να προσδιορίσει ή να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, να ανακατασκευάσει το χάρτη της ζωής της, να αυτό-οργανωθεί, να αποκτήσει μια θετική εικόνα εαυτού. Της παρέχουμε στήριξη, ώστε να διευκολυνθεί να αναλάβει την ευθύνη του εαυτού της και να παίρνει αποφάσεις σύμφωνα με τις δικές της προσωπικές αξιολογήσεις, διερευνώντας μόνη της τις δικές της λύσεις στα προβλήματά της. Τη διδάσκουμε να μάθει να διεκδικεί για τα «θέλω» της, να είναι σε θέση να συγκρουστεί και να διαπραγματευθεί για τη θέση της, να αποκαταστήσει και να διευρύνει το κοινωνικό, υποστηρικτικό της πλαίσιο.

Οι στόχοι πρέπει να είναι αποδεκτοί και από τους/τις δύο (σύμβουλο-γυναίκα) και πρέπει να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της όλης συμβουλευτικής διαδικασίας.

1.3. Τρίτο Στάδιο: Δράση

Τα προηγούμενα στάδια έχουν ήδη προετοιμάσει τη συμβουλευόμενη για το στάδιο αυτό: έχει τα μέσα αξιολόγησης της πορείας και των αλλαγών. Τα νέα απαραίτητα στοιχεία είναι τα ακόλουθα:

- Η βοήθεια για την παγίωση των αλλαγών.
- Η βοήθεια για τη γενίκευση των νέων δεξιοτήτων.
- Η γνώση για την αντιμετώπιση μελλοντικών παρόμοιων συνθηκών.

Διευκρινίζουμε κατ' αρχήν ότι δεν δίνουμε έτοιμες λύσεις. Εντοπίζουμε μαζί εναλλακτικές δυνατότητες και αποφασίζουμε για τις καταλληλότερες ανάλογα με την περίπτωση και την κρίση της κάθε γυναίκας.

Ενισχύουμε τους θετικούς και λειτουργικούς τρόπους που έχουν αναπτύξει οι γυναίκες για να επιβιώσουν και ενδυναμώνουμε τις δεξιότητες της γυναίκας, εφαρμόζοντας διάφορες τεχνικές συμβουλευτικής που θα τη βοηθήσουν (π.χ. βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, αναπλαισίωση, θετική σημασιοδότηση κ.λπ.).

Θεωρούμε τη συμβουλευόμενη άτομο ενεργητικό στην όλη διαδικασία και όχι παθητικό. Σκοπός της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει τη συμβουλευόμενη να βελτιώσει την προσωπική της ζωή, να ανακουφιστεί από τη λύπη και το άγχος, να επιλύσει τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει και να μπορεί να παίρνει μόνη της αποφάσεις για τη ζωή της. Πρέπει, όμως, να λαμβάνουμε υπόψη τη διάσταση του φύλου στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η γυναίκα, καθώς πολλά από αυτά έχουν χα-ρακτηριστικά που είναι κοινωνικά καθορισμένα, βασίζονται σε παγιωμένα πρότυπα για τους ρόλους των δυο φύλων και για το λόγο αυτό διαφέρουν από τα «κλινικά» προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποια γυναίκα.

1.4. Τέταρτο Στάδιο: Κλείσιμο διαδικασίας - Τερματισμός συμβουλευτικής διαδικασίας

Η συμβουλευτική διαδικασία λήγει ομαλά, όταν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχουν τεθεί από την αρχή.

Το τελευταίο στάδιο, ίσως, είναι το να πάρει η γυναίκα αποφάσεις, να αναλάβει ευθύνες, διότι έχει πλέον μάθει να στέκεται στα πόδια της, και να μην τις φοβάται. Βλέπει, έτσι, τον κόσμο με άλλα μάτια και η συμπεριφορά της στην καθημερινή ζωή έχει αλλάξει με την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης και μιας περισσότερο υπεύθυνης δράσης.

Η συμβουλευτική παρέμβαση στοχεύει να βοηθήσει τις γυναίκες να αντιμετωπίσουν στρεσογόνα προβλήματα και γεγονότα ζωής, δίνοντας έμφαση σε θετικά στοιχεία, δεξιότητες, υποστηρικτικά πλαίσια και δυνατές επιλογές των ίδων

των γυναικών, ενδυναμώνοντας τις, δηλαδή στην προσπάθεια να αποκτήσουν κάποιο έλεγχο της ίδιας τους της ζωής. Ωστόσο, η ενδυνάμωση έχει νόημα και αποτέλεσμα μόνο όταν αντιμετωπίζεται ταυτόχρονα η συνεχής και συστηματική διαδικασία αποδυνάμωσης που βιώνουν πολλές γυναίκες σε διάφορους τομείς της κοινωνικής και προσωπικής τους ζωής. Έτσι, στη συμβουλευτική γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν, να συζητηθούν και να αντιμετωπιστούν οι καταστάσεις που συστηματικά κάνουν μια γυναίκα να σωπάσει ή να στραφεί προς περισσότερο υπόγειους και σιωπηλούς τρόπους έκφρασης και εκδήλωσης της δυσφορίας της. Αυτό καθιστά απαραίτητη μια κατανόηση των δομικών και κοινωνικών σχέσεων εξουσίας που κρατούν πολλές γυναίκες σε υποδεέστερη θέση, όπως η οικονομική εξάρτηση, η σεξουαλική και σωματική βία, η ψυχολογική υποτίμηση ή η απαξίωση του λόγου των γυναικών στο δημόσιο χώρο. Επίσης, καθιστά απαραίτητη και την ανίχνευση λιγότερο φανερών σχέσεων εξουσίας, όπως αυτές εκφράζονται στο σεξιστικό, στερεοτυπικό λόγο περί φύλου, στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των φύλων, στην κατασκευή του κοινωνικού φύλου μέσα από σεξιστικές, σοβινιστικές και ρατσιστικές ενότητες λόγου, καθώς και του τρόπου που τέτοια σχήματα και κατασκευές χρησιμοποιούνται συχνά και από τις ίδιες τις γυναίκες για να κατανοήσουν και να αφηγηθούν την εμπειρία τους και να συγκροτήσουν την προσωπική τους ταυτότητα.

Σκοπός της διαδικασίας ενδυνάμωσης είναι η προσπάθεια αντιμετώπισης των συνθηκών του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο σκοπός αυτός στη συμβουλευτική διαδικασία μεταφράζεται συχνά σε επιμέρους στόχους όπως:

- Η αποσαφήνιση προσωπικών-κοινωνικών καταστάσεων και των διλημάτων και των δυνατοτήτων που εμπλέκονται σε αυτές.
- Η διερεύνηση του τρόπου σύνδεσης προσωπικών προβλημάτων και κοινωνικών σχέσεων ανισότητας, καθώς και του τρόπου με τον οποίο κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και πρακτικές με βάση τους ρόλους των φύλων μπορεί να αναπαράγουν και να διαιωνίζουν μια κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού.
- Η βοήθεια στην αναγνώριση δυνατών επιλογών και στη λήψη αποφάσεων, με εντοπισμό βέβαια και συζήτηση των πιθανών κινδύνων και επιπτώσεων στη ζωή των γυναικών από τις αποφάσεις και τις αλλαγές αυτές. Επίσης, η υποστήριξη νέων πρακτικών και συμπεριφορών που, ενδεχομένως, άρουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.
- Η υποστήριξη στην έκφραση «αρνητικών» συναισθημάτων (π.χ. θυμού, οργής, ματαίωσης κ.λπ.) προς άτομα, δεσμούς, κοινωνικές σχέσεις που θυματοποιούν τη συμβουλευόμενη.

- Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, της προσωπικής αξίας και του αυτοσεβασμού της συμβουλευόμενης και συνεπακόλουθα, της αξίωσης για μια ισότιμη σχέση στην προσωπική και κοινωνική της ζωή.
- Η υποστήριξη της κοινωνικής δικτύωσης και πληροφόρησης της ίδιας της γυναίκας, στην καλύτερη περίπτωση με στόχο την ανάληψη δράσης από την ίδια για την αλλαγή των πρακτικών διάκρισης, ανισότητας και αποκλεισμού στους χώρους που ζει ή/και εργάζεται (π.χ. ζευγάρι, οικογένεια, εργασία, ψυχαγωγία κ.λπ.).

Η λύση της συμβουλευτικής σχέσης θα πρέπει να σχεδιαστεί με την ίδια προσοχή με την οποία σχεδιάστηκε η εγκαθίδρυση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Αν κριθεί αναγκαίο, κάποιο από τα παραπάνω στάδια μπορεί να χρειασθεί να πάρει πάνω από μια συνάντηση. Επίσης, είναι σημαντικό να τονίσουμε στη γυναίκα ότι παρά τον καθορισμένο αριθμό των ραντεβού, όποια στιγμή μας χρειαστεί, μπορεί να επικοινωνήσει μαζί μας είτε με ραντεβού είτε από το τηλέφωνο και, αν η ίδια νιώθει ότι θα ήθελε να συνεχίσει για κάποια ακόμη ραντεβού, δεν της το αρνούμαστε.

Η Συμβουλευτική Νομικής Στήριξης

«Η ζωή μετά το διαζύγιο θέλει γρήγορες ανάσες. Αυτό να πείτε στις γυναίκες που έρχονται εδώ».

(μια συμβουλευόμενη στο ΚΕΘΙ)

Στις υπηρεσίες του ΚΕΘΙ προσφέρεται συμβουλευτική και πληροφόρηση σε θέματα οικογενειακού δικαίου, εργατικού δικαίου-εργασιακών σχέσεων, δικαίου κοινωνικών ασφαλίσεων, ευρωπαϊκού δικαίου, ισότητας των φύλων, εμπορικού δικαίου, αυτο-απασχόλησης και επιχειρηματικότητας, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Σε περίπτωση νομικού αιτήματος που μπορεί να διευθετηθεί τηλεφωνικά τη στιγμή της υποδοχής, είναι στην κρίση του/της νομικού συμβούλου να παραχωρήσει νομική πληροφόρηση μέσω άμεσης τηλεφωνικής συμβουλευτικής. Οι περισσότερες γυναίκες που απευθύνονται στο Κέντρο όχι μόνο αγνοούν τα στοιχειώδη δικαιώματά τους και τον τρόπο που μπορούν να τα ασκήσουν, αλλά πολύ συχνά είναι και παραπληροφορημένες. Για το λόγο αυτό, παρέχονται πληροφορίες σχετικά με αυτά, καθώς και τον τρόπο άσκησης τους είτε ενώπιον των διοικητικών αρχών είτε μέσω της δικαστικής οδού, με στόχο την αποβολή καταρχήν των ενσωματωμένων μύθων που είναι αποτέλεσμα της παραπληροφόρησης και σε δεύτερη φάση την ενίσχυση και ενδυνάμωση τους στην άσκηση των δικαιωμάτων τους.

Λαμβάνεται ένα πλήρες ιστορικό με διευκρινιστικές και βοηθητικές ερωτήσεις προς τη γυναίκα, ώστε να αποσαφηνιστεί το αίτημα. Δεν αμφισβητούμε ποτέ

τα πραγματικά περιστατικά που μας εκθέτει και δεν καταλογίζουμε ευθύνες σ' αυτήν. Αντίθετα, προσπαθούμε να την αποενοχοποιήσουμε.

Ακολούθως, γίνεται υπαγωγή των πραγματικών περιστατικών στον αντίστοιχο κανόνα δικαίου και της εξηγούμε με ποιες νομικές διαδικασίες μπορεί να διεκδικήσει τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτόν, έχοντας υπόψη μας τις ειδικές συνθήκες και τις συγκεκριμένες ανάγκες της κάθε γυναίκας.

Με δεδομένο ότι η νομική επιστήμη σε πολύ μεγάλο βαθμό δεν έχει πάθει υπόψη τη διαφορετικότητα των γυναικών ως δικαιοκίνων υποκειμένων και αγνοεί την πραγματικότητα της ζωής τους και τα διαφορετικά βιώματα τους και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι δεν υπάρχει επαρκές νομικό πλαίσιο (βλέπε κατοποίηση, σεξουαλική παρενόχληση) και επαρκές σύστημα προστασίας (βλέπε αστυνομία, δικαιοσύνη), ενημερώνουμε τη γυναίκα για τις πιθανές δυσκολίες και κινδύνους που ενδέχεται να αντιμετωπίσει κατά την άσκηση των δικαιωμάτων της. Παράλληλα όμως προσπαθούμε να μην την αποθαρρύνουμε από τη διεκδίκηση, υποδεικνύοντας στην κάθε ξεχωριστή περίπτωση τον καλύτερο δυνατό τρόπο προστασίας. Με την πρώτη επαφή προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ένα ζεστό και οικείο περιβάλλον, να αναπτύξουμε μία σχέση εμπιστοσύνης με τις γυναίκες. Δεν παρέχουμε ξερές νομικές συμβουλές, αλλά προσεγγίζουμε τις γυναίκες με σεβασμό στο πρόβλημα τους, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια εξεύρεσης από κοινού της καλύτερης νομικής προστασίας. Πολλές φορές, οι γυναίκες ζητούν κατ' αρχήν νομική συμβουλευτική, ενώ το κύριο αίτημα τους είναι η ψυχοκοινωνική στήριξη.

Στις περιπτώσεις όπου η γυναίκα αποφασίσει να κινηθεί κάποια νομική διαδικασία και μας δηλώσει ή διαπιστώσουμε βάσει του ιστορικού της ότι δεν διαθέτει επαρκή οικονομικά μέσα, την παραπέμπουμε με επιστολή μας στο πρόγραμμα νομικής βοήθειας του Δικηγορικού Συλλόγου. Η συνεργασία μας με τον/την υπεύθυνο/-η του προγράμματος πρέπει να διατηρείται σε καλό επίπεδο. Μετά την παραπομπή στο πρόγραμμα νομικής βοήθειας και, αφού αναληφθεί η υπόθεση από συνάδελφο της νομικής βοήθειας, επιδιώκουμε να ενημερωνόμαστε από το/τη συνάδελφο για την πορεία της υπόθεσης και να προσφέρουμε τη βοήθεια μας, όποτε το ζητήσει, και ειδικά στον τρόπο αντιμετώπισης των περιπτώσεων μας.

Αν δεν έχει δημιουργηθεί ακόμη πρόγραμμα νομικής βοήθειας στους κατά τόπους συλλόγους, χρέος της υπηρεσίας μας είναι να βοηθήσει στη δημιουργία του με κάθε τρόπο.

1. Το μεθοδολογικό πλαίσιο

1.1. Πρώτο Στάδιο: Ιστορικό και διερεύνηση

Σε αυτό το στάδιο γίνεται η λήψη και η καταγραφή του ιστορικού της υπόθεσης που γεννά το αίτημα και την ανάγκη της νομικής πληροφόρησης και συμβουλευτικής.

Γίνονται ρωτήσεις που διευκολύνουν την πλήρη και ακριβή διαπίστωση και κατανόηση του προβλήματος-αιτήματος και οδηγούν, πολλές φορές, στην εξακρίβωση στοιχείων αγνώστων για τη συμβουλευόμενη, που έχουν όμως ιδιαίτερη νομική αξία.

1.2. Δεύτερο Στάδιο: Δράση

Στο εν λόγω στάδιο λαμβάνει χώρα η εξέταση και μελέτη της υπόθεσης και η ένταξη της στο ανάλογο και σχετικό νομοθετικό πλαίσιο που τη διέπει ή στη νομολογιακή πρακτική που ακολουθείται.

Γίνεται νομική τεκμηρίωση του αιτήματος, με γραπτή αποτύπωση των διατάξεων νόμου ή και δικαστικών αποφάσεων που έχουν εκδοθεί σε παρόμοιες περιπτώσεις (φωτοαντίγραφα νόμου ή δικαστική απόφαση).

1.3. Τρίτο Στάδιο: Τερματισμός

Σε αυτό το στάδιο γίνεται συζήτηση με τη συμβουλευόμενη και δίνονται διευκρινιστικές απαντήσεις για θέματα που πιθανόν να χρήζουν ιδιαίτερης αποσαφήνισης.

Η γυναίκα είναι σε θέση να πάρει κάποιες αποφάσεις αξιοποιώντας τη νομική συμβουλευτική προς την κατεύθυνση επίλυσης του νομικού προβλήματος που αντιμετωπίζει.

Η Συμβουλευτική στις Κινητές Μονάδες

Η Κινητή Μονάδα αποσκοπεί στην παροχή υπηρεσιών πληροφόρησης, ενημέρωσης και συμβουλευτικής των γυναικών, αλλά και στην ενεργοποίηση των φορέων που δραστηριοποιούνται στις συγκεκριμένες περιοχές με στόχο τη δημιουργία τοπικών δικτύων για την υποστήριξη και την προώθηση των γυναικών στην απασχόληση και την κοινωνική συμμετοχή.

Επιλέγονται οι περιοχές στις οποίες θα προσφερθούν οι υπηρεσίες της Κινητής Μονάδας, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν στις γυναίκες ημιαστικών και απομακρυσμένων αγροτικών περιοχών. Τουλάχιστον δύο σύμβουλοι επισκέπτονται κάθε φορά αυτές τις περιοχές με το σύστημα των κυκλικών περιοδικών επισκέψεων.

Η πληροφόρηση για τις σταθερές δομές και υπηρεσίες του ΚΕΘΙ και η στήριξη των γυναικών γίνεται σε θέματα που οι ίδιες οι γυναίκες της περιοχής κρίνουν αναγκαία σε τύπο διαλέξεων, σεμιναρίων, έντυπου υλικού και προσφέρεται σε ατομικό επίπεδο συμβουλευτική άμεσης πρώτης βοήθειας σε όσες γυναίκες το ζητήσουν. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και εφόσον τηρούνται οι συνθήκες προστατευμένης συμβουλευτικής στήριξης (π.χ. χώρος, απόρρητο κ.λπ.), οι σύμβουλοι μπορούν να παρέχουν συμβουλευτική σε γυναίκες για θέματα που τις απασχολούν σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Επιδιώκεται η δημιουργία τοπικών εθελοντικών ομάδων πρωτοβουλίας. Επίσης, γίνεται ενημέρωση και πληροφόρηση από εμπειρογνώμονες για θέματα υγείας, εργασίας κ.λπ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημητρόπουλος, Ε. Γ., *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1992.

Herbert, M., *Χωρισμός και Διαζύγιο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.

Καλπάκογλου, Θ., *Άγχος και Πανικός: Γνωσιακή θεωρία και Θεραπεία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.

Κογκίδου, Δ., *Μονογονεϊκές Οικογένειες - Πραγματικότητα - Προοπτικές - Κοινωνική Πολιτική*, Νέα Σύνορα-Λιβάνης, Αθήνα, 1996.

Χουρδάκη, Μ., *Οικογενειακή Ψυχολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1992.

Ξενόγλωσση

Συμβουλευτική Γενικά

Feltham, C, & Horton, I., *Handbook of Counselling and Psychotherapy*, Sage, London, 2000.

Lewis, E.C., *Psychology of Counselling*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970.

Littrell, J.M., *Brief Counselling in Action*, Norton, New York, 1998.

Manthei, R., *Counselling: The Skills of Finding Solutions to Problems*, Sage, London, 1997.

Nelson-Jones, R., *Practical Counselling and Helping Skills*, Cassell, London, 1998.

Woolfe, R., & Dryden, W., *Handbook of Counselling Psychology*, Sage, London, 1996.

Τηλεφωνική Συμβουλευτική

Rosenfield, M., *Counselling by Telephone*, Sage, London, 1996.

Διαπολιτισμική Συμβουλευτική

Palmer, S., & Pittu, L., *Counselling in a Multicultural Society*, Sage, London, 1998.

Sue-Wing, D., & Sue, D., *Counselling the Culturally Different: Theory and Practice*, 3η έκδ., Wiley, New York, 1999.

Ενδοοικογενειακή Βία

Bergen, Kennedy, R., *Issues in Intimate Violence*, Sage, London, 1998.

Brown, K. & Herbert, M., *Preventing Family Violence*, Wiley, Chichester, 1997.

Burstow, B., *Radical Feminist Therapy: Working in the Context of Violence*, Sage, London, 1992.

Davies, J.M. κ.ά., *Safety Planning with Battered Women: Complex Lives/ Difficult Choices*, Sage, London, 1998.

Esikovits, Z., & Buchbinder, E., *Locked in a Violent Embrace: Understanding and Intervening in Domestic Violence*, Sage, London, 2000.

Gelles, R.J., & Loseke, D.R., *Current Controversies on Family Violence*, Sage, London, 1993.

Goodman, M.S. & Greager-Fallon, B., *Pattern Changing for Abused Women*, Sage, London, 1995.

Hampton, R.L., Gullotta, T.P., Adams, G.R., Potter, E.H. III, & Weissberg, R.P., *Family Violence: Prevention and Treatment*, Sage, London, 1993.

Hansen, M., & Harway, M., *Battering and Family Therapy: A Feminist Perspective*, Sage, London, 1993.

Hotaling, G.T., Finkehor, D., Kirkpatrick, J.T., & Straus, M.A., *Family Abuse and its Consequences: New Directions in Research*, Sage, London, 1988.

Johnson, C.E., & Goldman, J., Taking safety home: a solution-focused approach with domestic violence, στο: F. Hoyt (επιμ.), *Constructive Therapy*, vol. 2, Guilford, New York, 1998.

Levinson, D., *Family Violence in Cross-Cultural Perspective*, Sage, London, 1989.

Walker, L.E.A., *Abused Women and Survivor Therapy: A Practical Guide for the Psychotherapist*, DC: APA, Washington, 1994.

Whalen, M., *Counselling to End Violence Against Women: A Subversive Model*, Sage, London, 1996.

Φεμινιστική Συμβουλευτική

Brodsky, A.M., & Hare-Mustin, R.T., *Women and Psychotherapy: An Assessment of Research and Practice*, Guilford, New York, 1980.

- Burstow, B., *Radical Feminist Therapy: Working in the Context of Violence*, Sage, London, 1992.
- Butler, S., & Wintram, C, *Feminist Groupwork*, Sage, London, 1991.
- DeVoe, D., Feminist and nonsexist counseling: Implications for the male counselor, στο: D.R. Atkinson & G. Hackett (επιμ.), *Counselling Diverse Populations*, 2η έκδ., MA: Mcgraw Hill, Boston, 1998.
- McLeod, E., *Women's Experience of Feminist Therapy and Counselling*, Open University Press, 1994.
- Seu, B.I., Feminist Psychotherapy, στο: C. Feltham & I. Horton (επιμ.), *Handbook of Counselling and Psychotherapy*, Sage, London, 2000.
- Seu, B.I., & Heenan, M.C., *Feminism & Psychotherapy: Reflections on Contemporary Theories and Practices*, Sage, London, 1998.
- Taylor, M., The feminist paradigm, στο: R. Woolfe & W. Dryden (επιμ.), *Handbook of Counselling Psychology*, Sage, London, 1996.
- Watson, G., & Williams, J., Feminist practice in therapy, στο: J.M. Ussher & P. Nicolson (επιμ.), *Gender Issues in Clinical Psychology*, Routledge, London, 1992.

Θεματική: 1.3.5.: Υλικό ΣΕΠ: ανάλυση και κριτική

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Ντερή, Ι. Α. (2002). Η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών για τα δύο φύλα στην αγορά εργασίας μέσα από την εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων του εγχειριδίου του ΣΕΠ της Γ' Τάξεως Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 60-61, σ. 47-60.

Η Προώθηση της Ισότητας των Ευκαιριών για τα δύο Φύλα στην Αγορά Εργασίας μέσα από την Εικονογράφηση και τη Γλώσσα των Κειμένων του Εγχειριδίου του ΣΕΠ της Γ΄ Τάξεως Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη Ζωή»

Ιωάννα Α. Ντερή

Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) αποτελεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα βασικό παράγοντα που είναι σε θέση να αμβλύνει ανισότητες και να προσεγγίσει τους ρόλους των φύλων πέρα από προκαταλήψεις. Η παρούσα ερευνητική εργασία ενδιαφέρεται να εξετάσει κατά πόσο μέσα από την εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων του εγχειριδίου του ΣΕΠ της Γ΄ Τάξεως Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001), προωθείται η ιδέα των ίσων ευκαιριών για τα δύο φύλα στην αγορά εργασίας. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της Ανάλυσης του Περιεχομένου. Τα αποτελέσματα αναφέρονται μετά από ποσοτική ανάλυση με αριθμητικά δεδομένα και ποιοτικό σχολιασμό. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν οδηγούν στη θέση πως τα φύλα παρουσιάζονται άνισα μέσα από την εικονογράφηση που συνοδεύει τα κείμενα. Οι γυναικείες μορφές είναι λιγότερες αριθμητικά, ενώ περιορισμένοι είναι και οι επαγγελματικοί τύποι που υποδύονται. Όσον αφορά στη γλώσσα των κειμένων, σημειώνεται η προτίμηση στους αρσενικούς γραμματικούς τύπους. Η αναφορά τέλος σε επαγγελματικούς τίτλους γίνεται επίσης στο αρσενικό γένος. Η ισότιμη παρουσία ανδρικών και γυναικείων μορφών στις εικόνες και η προσεκτική χρήση των γραμματικών γενών εκτιμούμε πως είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο «Ετοιμάζομαι για τη ζωή», μπορεί να προωθήσει τις ίσες ευκαιρίες για τα δύο φύλα.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αρχικά, αλλά και στη χώρα μας, αναπτύχθηκε ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα ανάπτυξης στρατηγικών οι οποίες θα διασφαλίζουν την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών των δύο φύλων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η όλη συζήτηση που προκλήθηκε, οδήγησε στην άσκηση έντονης κριτικής για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράλληλα όμως υπογράμμισε τη διαπίστωση πως η ισότιμη παρουσία των δύο φύλων σε όλο το φάσμα των κοινωνικών εκφάνσεων είναι κατά πολύ και θέμα παιδείας.

Η διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων εντοπίζεται, εκτός των άλλων, στα Αναλυτικά Προγράμματα, στο περιεχόμενο του κάθε μαθήματος χωριστά, στον τρόπο που παρουσιάζονται ανδρικά και γυναικεία πρότυπα μέσα από την

εικονογράφηση των βιβλίων, στη γλώσσα των κειμένων, το διδακτικό υλικό, σε συνδυασμό με τα αναλυτικά προγράμματα, αποτέλεσαν εκείνες τις περιοχές του εκπαιδευτικού συστήματος που διερευνήθηκαν πρωταρχικά, καθώς εκτιμήθηκαν πως αποτελούν ένα βασικό παράγοντα προώθησης της ισότητας των ευκαιριών (Adamsky, 1981. Harrison & Passero, 1975. Wilson, 1978. Antolini, 1995).

Μια γενική διαπίστωση από τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές είναι πως στις δυτικές κοινωνίες η έννοια του «αρσενικού» είναι υψηλά ιεραρχημένη καθώς οι άνδρες κατέχουν τις περισσότερες θέσεις ισχύος κι επαγγελματικού κύρους σε σύγκριση με τις γυναίκες οι οποίες έχουν μια περισσότερο συντηρητική επαγγελματική κινητικότητα (Arnot & Weiner, 1989). Άλλοι πάλι ερευνητές διαπίστωσαν πως, παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο η αγωγή στα πρώτα σχολικά χρόνια είναι παιδο - κεντρική (child - centered), στην πραγματικότητα είναι αγοριστικό - κεντρική (boy - centered), ενώ οι εικόνες και τα πρότυπα των γυναικών που εμφανίζονται στις σελίδες των βιβλίων, δείχνουν μια τάση διαχωρισμού ορισμένων επαγγελμάτων, δραστηριοτήτων και ιδιοτήτων του χαρακτήρα ως γυναικείων ή αντρικών (Bailey, 1988. Cains & Inglis, 1989).

Συνέπεια του όλου προβληματισμού και των ερευνητικών εργασιών ήταν να αναπτυχθούν στην πράξη μοντέλα με οδηγίες που αφορούν σε ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία και περιλαμβάνουν γενικές οδηγίες για τα κείμενα, την εικονογράφηση και ειδικές οδηγίες για τη χρήση της γλώσσας (Mottier, 1995), προγράμματα παρέμβασης και στρατηγικές επίτευξης άρσης των ανισοτήτων μέσα από συγκεκριμένες δράσεις που αφορούν διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, όπως, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οργάνωση των σχολικών μονάδων, το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση και οι εξετάσεις, ο κόσμος της εργασίας και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Measor & Sikes, 1992) και να σχεδιασθούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, καθώς και την ηλικία των νεαρών ατόμων.

Η θέση πως τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα βασικό φορέα προώθησης αντιλήψεων οι οποίες ενισχύουν την ανισότητα και το διαχωρισμό των φύλων αποτέλεσε αφορμή για σειρά ερευνών διεθνώς και στη χώρα μας.

Η Φραγκουδάκη είναι από τις πρώτες ερευνήτριες στον ελλαδικό χώρο η οποία επισήμανε πως τα «στερεότυπα των φύλων αναπαράγονται μέσα από ολόκληρη την παιδεία, λογοτεχνία, παραλογοτεχνία και την επίσημη εκπαίδευση» (1979, σελ. 387). Στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις για τα φύλα και τους ρόλους τους μέσα στην οικογένεια συναντάμε στα αναγνωστικά βιβλία όλων των τάξεων του δημοτικού, εκδόσεως 1977 - 78 (Γεωργίου - Νίλσεν, 1980).

Διάκριση ρόλων ανάλογα με το φύλο συναντάμε επίσης στα Αναγνωστικά Βιβλία των τριών τάξεων του Δημοτικού (Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξη) στις πατρικές και μητρικές μορφές (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1987). Οι Ραβάνης, Γεωργακάκος, Παντσίκας & Παπαπάνου (1997) στη μελέτη τους «Η εκπαίδευση στις Νέες τεχνολογίες και τις Φυσικές Επιστήμες: ορισμένες όψεις του προβλήματος της ισοτιμίας των δύο φύλων» αναφέρουν πως η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής, Δημοτικού και Γυμνασίου, εντάσσει τα δύο φύλα με εντελώς διαφορετικό τρόπο στο χώρο των επαγγελματιών. Η Τρέσσου - Μυλωνά (1997) επισημαίνει πως τα Μαθηματικά, ως μάθημα, εξακολουθούν να διατηρούν την ανδρική ταυτότητά τους.

Στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα πρότυπα. Στην αγορά εργασίας επίσης καταγράφεται σαφής διαχωρισμός καθώς οι άνδρες ασκούν μεγαλύτερη ποικιλία επαγγελματιών με κοινωνικό κύρος και γόητρο, σε αντίθεση με τις γυναίκες, ο ρόλος των οποίων είναι υποδεέστερος και περιορισμένος στο χώρο του σπιτιού (Μαραγκουδάκη, 1993). Στα σύγχρονα παραμύθια και τις παραμυθικές ιστορίες σημειώθηκε άνιση κατανομή των επαγγελματικών ρόλων μεταξύ ανδρών και γυναικών και μεροληπτική χρήση της γλώσσας με χρησιμοποίηση του αρσενικού γραμματικού γένους σε επαγγελματικούς τίτλους (Βιταλιώτου - Σέττα, 2001).

Οι Skott (1980) και Kelly (1987) έχουν καταδείξει, με σειρά ερευνών, πως ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία, είναι η μεροληπτική, σε βάρος των γυναικών, διάκριση των δυο φύλων. Η Bohan (1995) μελέτησε το περιεχόμενο του μεγαλύτερου μέρους του ιρλανδικού Αναλυτικού Προγράμματος κι επιβεβαίωσε την άποψη πως η γνώση που προσφέρεται μεροληπτεί υπέρ των ανδρών και βασίζεται στις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Σκοποί και Στόχοι του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ)

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), θεσμός που εφαρμόζεται στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου ως Συμβουλευτική Διαδικασία (Ν.2525/97), επιτελεί τον ακόλουθο γενικό σκοπό, όπως δηλώνεται μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο «Ετοιμάζομαι για τη ζωή - Το βιβλίο για τον καθηγητή» (ΟΕΔΒ, 1999, σελ. 9) βοηθάει τους μαθητές/τριες:

- Να παίρνουν αποφάσεις μέσα από τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές.
- Να γνωρίσουν τον κόσμο της εργασίας και το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον.

Η Τρίτη ενότητα του εγχειριδίου για τους μαθητές «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001, σελ. 90 με 105) με τον τίτλο «Σtereότυpes Αντιλήψεις» αναφέρεται στις λανθασμένες αντιλήψεις που έχουμε για τις ανδρικές και γυναικείες δουλειές, όπως και για τις προκαταλήψεις που αφορούν στα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα.

Ένας από τους στόχους της ενότητας είναι: «Να βοηθήσει τους μαθητές να προβληματισθούν και να κατανοήσουν καλύτερα τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους άνδρες και τις γυναίκες... όπως αυτές υπάρχουν μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Απώτερος στόχος είναι να αρχίσουν να αμφισβητούν αυτές τις αντιλήψεις και ίσως να τις απορρίψουν, αφού κρίνουν ότι αυτές οδηγούν σε διακρίσεις και ανισότητες» («Ετοιμάζομαι για τη ζωή» Το βιβλίο για τον καθηγητή, ΟΕΔΒ, 1999, σελ. 5).

Στο βιβλίο του ΣΕΠ της Γ΄ Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001), η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στον κόσμο της εργασίας.

Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας και την προετοιμασία των εφήβων για την ένταξή τους σ' αυτή, συζητήθηκε ευρέως βιβλιογραφικά. Η προσοχή εστιάζεται στην καλλιέργεια απόψεων που αναπαράγουν διακρίσεις μέσα στην αγορά εργασίας, θεωρώντας ότι υπάρχουν ανδρικές και γυναικείες δουλειές (Holland, 1987). Ένα μερίδιο του προβληματισμού συγκεντρώνει η διερεύνηση εκείνων των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής ταυτότητας για τους μαθητές και τις μαθήτριες, κι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Είναι γεγονός πως στην εποχή μας όλο και περισσότερα κορίτσια προσανατολίζονται σε πανεπιστημιακές σπουδές κι ελεύθερα επαγγέλματα, έχουν όμως την τάση να επιλέγουν επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται κατάλληλα για γυναίκες, έχουν σχέση με τη μόδα, το σπίτι, τη φροντίδα κι εκπαίδευση των παιδιών (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1992). Η επιλογή τους όμως αυτή φαίνεται ασαφής και δεν επικεντρώνεται στην πολυπλοκότητα των συνθηκών οι οποίες διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997). Από το σχολείο ακόμα κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές οι οποίες προδικάζουν τη μετέπειτα επαγγελματική τους επιλογή. Αποφεύγουν τους κλάδους της Τεχνικής κι Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ενώ προτιμούν τη Γενική που παρέχει θεωρητική εκπαίδευση, ακολουθώντας αντίστοιχα επαγγέλματα (Κασσωτάκης, 1995). Ο προσανατολισμός τους αυτός επηρεάζεται από τη γενική αντίληψη που αποδίδει «συγκεκριμένο φύλο» στις διάφορες σχολές και στα αντίστοιχα επαγγέλματα (Ηλιού, 1995). Η νοοτροπία αυτή οδηγεί στην επιλογή κεκορεσμένων τομέων με συνέπεια να πλήττονται περισσότερο από την ανεργία (Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1997).

Σκοποί και Στόχοι της Μελέτης

Η μελέτη που ακολουθεί ενδιαφέρεται να διερευνήσει, κατά πόσο, μέσα από το εγχειρίδιο του ΣΕΠ της Γ΄ Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001), προωθείται η ισότιμη παρουσίαση των δύο φύλων, πέρα από στερεότυπες για τους ρόλους των φύλων αντιλήψεις οι οποίες οδηγούν σε διακρίσεις.

Συγκεκριμένα, μέσα από την εικονογράφηση που συνοδεύει τα κείμενα θα επιχειρήσουμε:

- α. Να σημειώσουμε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα δύο φύλα και τις ηλικιακές διαβαθμίσεις τους.
- β. Να σημειώσουμε τη συχνότητα εμφάνισης των επαγγελματικών τίτλων και το είδος των επαγγελματικών ρόλων που υποδύονται τα δυο φύλα αντίστοιχα.

Η χρήση της γλώσσας μας ενδιαφέρει στα ακόλουθα σημεία:

- α. Στα τμήματα εκείνα όπου οι συγγραφείς απευθύνονται στους/στις αναγνώστες/στριες των κειμένων.
- β. Στις οδηγίες των ασκήσεων και στο γένος των προσώπων που αναφέρονται στα κείμενα.
- γ. Στην παρουσίαση των επαγγελμάτων και των επαγγελματικών τίτλων.

Μεθοδολογία

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προβάλλονται τα δύο φύλα στο εγχειρίδιο, βασίστηκε στη μέθοδο της Ανάλυσης του Περιεχομένου (Content Analysis). Η τεχνική της Ανάλυσης του Περιεχομένου χρησιμοποιείται για την αναζήτηση θεμάτων και μηνυμάτων σε γραπτά κείμενα, σε βιβλία, στον προφορικό λόγο, στις διαφημίσεις, κ.ά. (Berelson, 1971). Τα δεδομένα παρουσιάζονται ποσοτικά με αριθμητικά δεδομένα και σχολιάζονται ποιοτικά με κριτήρια τα οποία αναφέρθηκαν εκ των προτέρων στους στόχους της ερευνητικής πρότασης.

Η επιλογή της τεχνικής της Ανάλυσης του Περιεχομένου προήλθε από το ίδιο το προς διερεύνηση υλικό το οποίο ήταν διαθέσιμο - κείμενα και εικόνες. Το ενδιαφέρον για τις εικόνες του σχετικού εγχειριδίου προκλήθηκε από την πεποίθηση πως στις ανθρώπινες μορφές μπορούν να προβληθούν κοινωνικές αντιλήψεις και να υποβληθούν πρότυπα.

Αναζητήθηκαν λοιπόν ποσοτικά δεδομένα ώστε να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης των ανδρικών και γυναικείων μορφών, καθώς επίσης και των επαγγελματικών τύπων που περιλαμβάνονται στο σύνολο των εικόνων και με παράμετρο τη διάκριση του φύλου.

Τα κείμενα του εγχειριδίου σχολιάσθηκαν με κριτήριο τη γλώσσα και τη χρήση των γραμματικών γενών και τύπων, αφού προηγουμένως καταγράφηκαν οι ακόλουθες περιπτώσεις:

- α. Ποιο γένος χρησιμοποιούν οι συντάκτες του βιβλίου όταν απευθύνονται στους/στις αναγνώστες/στριες.
- β. Ποιο γένος χρησιμοποιείται στις οδηγίες των ασκήσεων, και
- γ. Σε ποιο γένος γίνεται η αναφορά σε επαγγέλματα κι επαγγελματικούς τύπους.

Αποτελέσματα

1. Η συχνότητα εμφάνισης των δυο φύλων στην εικονογράφηση

Σε όλο το κείμενο συναντάμε ενενήντα δύο (92) μορφές. Από αυτές οι εξήντα (60) είναι ανδρικές και οι τριάντα δύο (32) γυναίκες. Η άνιση αριθμητικά παρουσία των ανδρικών και γυναικείων μορφών χαρακτηρίζει τη διαφορετική εμφάνισή τους σε κοινωνικές συνθήκες.

Οι μορφές εμφανίζονται σε όλο το ηλικιακό φάσμα, ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία και καταλήγοντας στην ωριμότητα. Κι εδώ όμως επισημαίνουμε πως σε όλη την ηλικιακή κλίμακα εμφανίζεται μόνο το αρσενικό φύλο κι όχι το γυναικείο. Χαρακτηριστική είναι επίσης η ποικιλία με την οποία εμφανίζονται σε πενήντα εννέα (59) εικόνες.

Στις αρσενικές μορφές συναντάμε τις ακόλουθες ηλικιακές διαβαθμίσεις:

- Νήπιο σε μία εικόνα (σελ. 88).
- Αγόρι σχολικής ηλικίας σε τρεις εικόνες (σελ. 10, 14, 107).
- Έφηβος μόνος σε δεκατρείς εικόνες (σελ. 8, 12, 14, 16, 22, 28, 38, 42, 80, 107, 140, 142 και 1 στο εξώφυλλο).
- Έφηβος με την παρέα του, δεκατρείς σύνολο. Τέσσερις (σελ. 11), 3 (σελ. 23), 2 (σελ. 45), 2 (σελ. 140), 1 (σελ. 141), 1 (σελ. 148).
- Νέος σε πέντε εικόνες (σελ. 27, 32, 59, 60, 107).
- Ενήλικες, σύνολο είκοσι τέσσερις. Ένας (σελ. 10), 3 (σελ. 56), 4 (σελ. 64), 3 (σελ. 66), 1 (σελ. 69), 2 (σελ. 75), 1 (σελ. 77), 1 (σελ. 88), 1 (σελ. 90), 1 (σελ. 140) και 6 στο εξώφυλλο).

Οι εμφανίσεις των γυναικείων μορφών είναι λιγότερες και παράλληλα περιορισμένες ηλικιακά. Ανατρέχοντας λοιπόν στις σελίδες του βιβλίου συναντάμε τριάντα μία (31) μορφές:

- Κορίτσι σχολικής ηλικίας σε μία εικόνα (σελ. 107).

- Έφηβη μόνη σε οκτώ εικόνες (σελ. 9, 49, 62, 107, 138, 140, 149 και 1 στο εξώφυλλο).
- Έφηβη με την παρέα της, σύνολο έξι. Δύο (σελ. 11), 1 (σελ. 45), 2 (σελ. 140), 1 (σελ. 148).
- Νέα σε δύο εικόνες (σελ. 18, 107).
- Ενήλικες, σύνολο δεκατέσσερις. Μία (σελ. 56), 2 (σελ. 64), 1 (σελ. 66), 1 (σελ. 74), 1 (σελ. 88), 1 (σελ. 90), 1 (σελ. 91), 1 (σελ. 140), 1 (σελ. 144) και 4 στο εξώφυλλο.

Η θέση που κατέχουν τα δύο φύλα στην αγορά εργασίας, προσδιορίστηκε από τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Η συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας που εκτιμήθηκε με την καταγραφή των περιπτώσεων στις οποίες άνδρες και γυναίκες εμφανίζονται να ασκούν ένα επάγγελμα.
- Το είδος του επαγγέλματος που ασκούν.

Η καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης των μορφών των δύο φύλων μέσα από τις σελίδες του βιβλίου, αναδεικνύει μια πρώτη εικόνα της διαφορετικής αντιμετώπισής τους από τους συγγραφείς του εγχειριδίου, καθώς είναι ορατή η προτίμηση στις ανδρικές μορφές.

Σε όλο το βιβλίο παρουσιάζονται τριάντα τέσσερις (34) επαγγελματικοί τύποι. Από αυτούς οι είκοσι έξι (26) αναφέρονται σε άνδρες και οι οκτώ (8) σε γυναίκες.

Το εξώφυλλο παρουσιάζει δύο εφήβους, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι οι οποίοι κατευθύνονται προς τον κόσμο της εργασίας που θα συναντήσουν στο εγγύς μέλλον. Αυτό όμως που βλέπουν μπροστά τους να τους προσφέρεται είναι τελείως διαφορετικό. Από τις εννέα εικόνες που παρουσιάζουν διάφορους επαγγελματίες, οι πέντε παρουσιάζουν άνδρες εργαζόμενους και οι τέσσερις γυναίκες.

Η εστίαση σε κάθε επάγγελμα αποκαλύπτει πως η γυναίκα εργάζεται ως αγρότισσα, χημικός, μουσικός και δασκάλα, ενώ ο άνδρας εργάζεται ως επιπλοποιός, τεχνίτης βιομηχανίας, μηχανικός αυτοκινήτων και στέλεχος επιχειρήσεων (δύο μορφές).

Διατρέχοντας τις σελίδες του βιβλίου η εικόνα συνεχίζει να είναι ίδια με αυτήν του εξωφύλλου.

Οι άνδρες εμφανίζονται στις εικόνες του βιβλίου να ασκούν τα ακόλουθα επαγγέλματα:

Χημικός (σελ. 27), Τεχνικός ηλεκτρονικού υπολογιστή (σελ. 32), Χειριστής ηλεκτρονικού υπολογιστή (σελ. 59), Πρώην Ασυρματιστής και Σχεδιαστής μέσω

ηλεκτρονικού υπολογιστή (σελ. 60), Δικαστής και Δικηγόρος (σελ. 75), Αμπελουργός ή Οινολόγος (σελ. 77), Τηλεεργαζόμενος (σελ. 86), Ασχολούμενος με οικιακά καθήκοντα και Ασχολούμενος με καθήκοντα φροντίδας βρέφους (σελ. 90), Τηλεγραφήτης, Παντοπώλης και Φωτογράφος (σελ. 66).

Η επανάληψη της ίδιας διαδικασίας για την καταγραφή των γυναικών οι οποίες απεικονίζονται να ασκούν ένα επάγγελμα, αποδεικνύεται εξαιρετικά σύντομη. Η γυναίκα επαγγελματίας εμφανίζεται ως Δακτυλογράφος (σελ. 64), Τραγουδίστρια (σελ. 72), Επισκευάζει αυτοκίνητο (σελ. 88), Μέντιουμ (σελ. 142).

2. Η χρήση των γενών στη γλώσσα των κειμένων

Οι λέξεις, όπως είναι γνωστό, έχουν το δικό τους γένος. Τα γραμματικό γένος στο οποίο αναφέρεται η γραμματική, πολύ συχνά δεν αντιστοιχεί στο φυσικό γένος που έχει η αντίστοιχη έννοια, επομένως η απόδοση του φυσικού γένους με το γραμματικό καθίσταται συχνά αυθαίρετη. Πλάι όμως στα ουσιαστικά που το γραμματικό τους γένος ανταποκρίνεται στο φυσικό, υπάρχουν πλήθος άψυχα αντικείμενα ή αφηρημένες έννοιες χωρίς φύλο που εκφράζονται με λέξεις γένους αρσενικού ή θηλυκού (Νεοελληνική Γραμματική, σελ. 215 - 216).

Η γλώσσα θεωρείται ένα από τα βασικά εργαλεία με τα οποία τα στερεότυπα στα επαγγέλματα αποκαθίστανται με τη χρήση στρατηγικών με τις οποίες αποφεύγεται η χρήση του αρσενικού γένους υπονοώντας και το θηλυκό (Scott, & Spender, 1979).

Την ίδια θέση γενικεύει η Mottier (1995) υποστηρίζοντας πως η προσεκτική χρήση της γλώσσας μπορεί να επιτύχει μείωση των στερεότυπων αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων.

Η ανάγνωση των κειμένων του εγχειριδίου με εστίαση της προσοχής στο γένος των λέξεων, μας οδηγεί στη διαπίστωση πως στο βιβλίο διαφαίνεται μια λανθάνουσα σεξιστική γλώσσα και πως η χρήση του αρσενικού γένους υπερτερεί στις ακόλουθες τρεις χαρακτηριστικές περιπτώσεις:

- α. Οι συγγραφείς του βιβλίου χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τους γραμματικούς τύπους του αρσενικού γένους όταν απευθύνονται στους/στις αναγνώστες/στριες του βιβλίου, όπως για παράδειγμα στην εισαγωγή αναφέρεται «να διερευνήσεις ποιος είσαι...», «συζήτησε με άλλους συμμαθητές σου» (σελ. 94), «ποιος είσαι» (σελ. 16), «μαζί με τον καθηγητή σου» (σελ. 26), «με τους άλλους συμμαθητές τους» (σελ. 94), «με πρωτοβουλία ενός καθηγητή σου» (119).
- β. Στις οδηγίες των ασκήσεων το γένος που χρησιμοποιείται είναι κύρια το αρσενικό. Μόνο σε δύο σημεία σε όλο το βιβλίο γίνεται η χρήση του θηλυ-

κού γένους σε άσκηση «τη φίλη της (σελ. 138), «μια φίλη» (σελ. 139).

- γ. Η αναφορά σε επαγγέλματα κι επαγγελματικούς τίτλους γίνεται στο αρσενικό γένος, ακόμη και σε περιπτώσεις που η χρήση του θηλυκού γένους είναι δόκιμη «κοινωνικός λειτουργός» (σελ. 24). Η αναφορά σε επάγγελμα με το θηλυκό γένος γίνεται μόνο για την «οικιακή βοηθό» (σελ. 69), ενώ εντύπωση προκαλεί ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται στη σελίδα 86 το επάγγελμα της νοικοκυράς ως εξής: «τους προσφέροντες εργασία στο σπίτι (νοικοκυρές)». Η παρένθεση δεν επιτρέπει αμφιβολία για το πρόσωπο που ασκεί το επάγγελμα αυτό.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τους γραμματικούς τύπους, ουσιαστικών, αντωνυμιών, επιθέτων, μετοχών, που αναφέρονται μέσα στα κείμενα, καθώς επίσης και των επαγγελμάτων που παρατίθενται. Η σημείωση των σελίδων πιθανόν να καθιστά κουραστική την ανάγνωση, πιστεύουμε όμως ότι είναι αναγκαία για την εύκολη επισήμανση των σημείων που μας ενδιαφέρουν. Η μεμονωμένη αναφορά των ανωτέρω τύπων εξυπηρετεί λόγους οικονομίας, δεν πρέπει όμως να παραβλέπεται το γεγονός πως οι λέξεις έχουν νόημα μόνο μέσα σε εννοιολογικά σύνολα που εκπέμπουν μηνύματα σε αποδέκτη το αναγνωστικό κοινό και η χρήση του γένους περιγράφει πρόσωπο του αντίστοιχου φύλου.

Μετά από προσεκτική ανάγνωση των κειμένων του βιβλίου λοιπόν, σημειώνουμε:

Ποιος (εισαγωγή) - πολλούς φίλους, ο έφηβος (σελ. 10) - ποιος, κάποιος, ψύχραιμος (σελ. 16) - φιλικός, τολμηρός, αυθόρμητος (σελ. 17) - εγκάρδιος, καθοδηγητής, αρχηγός, ευθύς, έτοιμος, εξυπηρετικός, σίγουρος, ικανός, έτοιμος, ορθολογιστής, διακριτικός, ικανός, τους άλλους, περίεργος, καλός δραστήριος, ενεργητικός (σελ. 18) - υπομονετικός, ριψοκίνδυνος, κάποιος, εφευρετικός, προσγειωμένος, συναισθηματικός, φιλόδοξος, οργανωτικός, ανταγωνιστικός, κοινωνικός, παρορμητικός, προνοητικός, αποφασιστικός, συντονιστικός, εκδηλωτικός, φιλότεχνος, υπεύθυνος, μελετηρός, αφοσιωμένος, κάποιος, στους άλλους, τους άλλους, πρακτικός, κάποιος (σελ. 19) - εχέμυθος, παρατηρητικός, τολμηρός, συμπονετικός, εργατικός, κάποιος (σελ. 20) - ο φίλος μου, ο άλλος, αυτός (σελ. 21) - καλλιεργητής, ανθοκόμος, ξυλουργός, φυσικός, κοινωνιολόγος, ηλεκτρολόγος, μηχανικός τεχνικός Η/Υ, μακιγιέρ, ηθοποιός, σκηνογράφος, κοινωνικός λειτουργός, μεταφραστής, προπονητής, διευθυντής προσωπικού, υπεύθυνος πωλήσεων, το επάγγελμα του αρχαιολόγου (σελ. 23) - τους φίλους (σελ. 24) - τον καθηγητή σου, πρόθυμος, ασφαλιστής, διαφημιστής (σελ. 26) - χρήσιμος, τους άλλους (σελ. 27) - φίλους, Έλληνες, ξένους (σελ. 34) - περήφανος, ένα φίλο, τον κάλεσα, τον άφησα, κάποιον (σελ. 38) - αγρότης (σελ.

40) - μάγειρας (σελ. 41) - του καθενός, ο καθένας (σελ. 42) - ένα φίλο (σελ. 44) - ασυρματιστής, παγοπώλης, χρηματιστής, εμπυκωτής, αγρότης, τηλεφωνητής, λούστρος, καλλιεργητής, επεξεργαστής, γραφίστας, μυλωνάς, λογιστής, σχεδιαστής μέσω Η/Υ, συντηρητής, μικρέμπορος (σελ. 67) - καθηγητής πληροφορικής, λογοθεραπευτής, προγραμματιστής, λογιστής (σελ. 68) - μικρέμπορο (σελ. 69) - κάποιος, εμπειρία του, ενδιαφέροντά του, δεξιότητές του (σελ. 72) - νέος, κάποιου, τραγουδιστές (σελ. 74) - ενός δικηγόρου, υποχρεωμένος (σελ. 75) - ψυχική του (σελ. 76) - κάποιος, οπτικού, πυροσβέστη, καθηγητή, μάγειρα, ποιος, καθιστός, κάποιος, ενός συμβούλου, ενός μηχανικού, ενός υδραυλικού, ενός τεχνικού (σελ. 77) - μόνος του, με άλλους (σελ. 79) - κάποιος, του αρτοποιού, του ζαχαροπλάστη (σελ. 81) - ενός επιστήμονα, ανήλικοι, ανήλικου μαθητευόμενου (σελ. 84) - οι εργοδότες, ο ενδιαφερόμενος, οι ενδιαφερόμενοι, οι αρμόδιοι, ο ενδιαφερόμενος (σελ. 85) - κάποιος, τους εργαζόμενους εκείνους, τους αρνούμενους, τους προσφέροντες, τους μαθητές, τους φοιτητές, τους στρατιώτες, τους πάσχοντες, τους έγκλειστους, κάποιος, τους προσφέροντες εργασία στο σπίτι (σελ. 86) - τους εργαζόμενους, ο εργαζόμενος, οι εργαζόμενοι, εργάτες, αυτοαπασχολούμενοι, εργοδότες, όσοι, υπάλληλοι, άλλους, τους εργαζόμενους, ο εργαζόμενος (σελ. 87) - ο εργαζόμενος (σελ. 88) - οι περισσότεροι, κουφός, καθυστερημένος, τους Πόντιους (σελ. 91) - συμμαθητές σου (σελ. 107) - σε φίλους, σε γνωστούς, σε γνωστούς σου (σελ. 119) - καθηγητής (σελ. 121) - μαθητής (σελ. 126) - ο μαθητής, το χρήστη (σελ. 127) - οι φίλοι, οι καθηγητές, οι διευθυντές σχολείων (σελ. 128) - ο καθηγητής - σύμβουλος (σελ. 129) - κάποιος, άνεργος, εργαζόμενος, φοιτητής, μαθητής, ερευνητής (σελ. 133) - φίλοι, οι νέοι, οι φίλοι (σελ. 140) - οι νέοι (σελ. 146).

Συμπεράσματα

Ο βασικός σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το Εγχειρίδιο του ΣΕΠ της Γ΄ Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή (ΟΕΔΒ, 2001), συμβάλλει στην προαγωγή της ισότητας των δύο φύλων και προβάλλει τον κόσμο της εργασίας ισότιμα, δίχως προκαταλήψεις και διακρίσεις.

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εμφανίζονται τα φύλα στα σχολικά εγχειρίδια ανέδειξε πως κοινωνικά στερεότυπα και μεροληπτική αντιμετώπιση των γυναικείων μορφών συναντάμε στα Αναγνωστικά βιβλία (Γεωργίου - Νίλσεν, 1980, Ζιώγου & Δεληγιάννη, 1981) και στα Βιβλία της Γλώσσας (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1987) του Δημοτικού. Οι Ραβάνης, Γεωργάκος, Παντσίκια & Παπαπάνου (1997) εντοπίζουν επίσης άνιση παρουσίαση των ανδρικών και γυναικείων μορφών στα σχολικά εγχειρίδια της Φυσικής της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού και της Δευτέρας Γυμνασίου.

Η Mottier (1995) παρουσιάζοντας εισηγητικές προτάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από τα σχολικά βιβλία προτείνει οι εικόνες να δείχνουν άνδρες και γυναίκες, τόσο σε επαγγελματικές δραστηριότητες, όσο και στο χώρο του σπιτιού. Επίσης να δείχνουν γυναίκες και άνδρες σε ίσες θέσεις και καταστάσεις.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας οδηγεί στην αρχική επισήμανση πως τα μηνύματα που στέλνονται μέσα από την εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων επιβάλλουν κι ενισχύουν το διαχωρισμό των δύο φύλων. Από τις ενενήντα δύο εικόνες που υπάρχουν στα κείμενα, οι εξήντα αναφέρονται σε ανδρικές μορφές και οι τριάντα δύο σε γυναικείες. Περιορισμένες είναι επίσης οι ηλικιακές διαβαθμίσεις στις οποίες συναντάμε τις γυναίκες έναντι των ανδρών οι οποίοι εμφανίζονται σε περισσότερες κοινωνικές συνθήκες.

Η άνιση εικονογράφηση παρουσιάζει τους άνδρες σε τριάντα τέσσερις επαγγελματικούς τύπους, ενώ τις γυναίκες αντίστοιχα μόνο σε οκτώ, ενισχύοντας τη στερεότυπη αντίληψη πως ο κόσμος της εργασίας προορίζεται για τους άνδρες μάλλον, παρά για τις γυναίκες καθώς το πρότυπο του εργαζόμενου παρουσιάζεται διαφοροποιημένο για άνδρες και γυναίκες και οι ίσες ευκαιρίες δεν αποτυπώνονται πουθενά.

Ο κόσμος της εργασίας, όπως σκιαγραφείται μέσα από την εικονογράφηση, εμφανίζεται άνισος για τις γυναίκες οι οποίες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε οκτώ μόνο επαγγέλματα ορισμένα παραδοσιακά όπως αυτό της δακτυλογράφου - παροχής υπηρεσιών - της δασκάλας - ενασχόλησης με παιδιά - της αγρότισσας - του πρωτογενούς τομέα που αντιμετωπίζει κρίση. Η γυναίκα μέντιουμ, τέλος, προκαλεί, πιστεύουμε, αρνητική εντύπωση.

Περιορισμένη είναι λοιπόν η θέση τους στην αγορά εργασίας, με επιλογές επαγγελμάτων περιορισμένης ευθύνης, δημιουργικότητας, κύρους και οικονομικών απολαβών. Εμφανίζεται δίκως ευελιξία στις επιλογές της, με αδυναμία να προσαρμοσθεί στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Αντίθετα ο άνδρας παρουσιάζεται να κινείται με μεγάλη άνεση σε όλους τους τομείς των επαγγελμάτων, αλλά και στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού όπου ασχολείται τόσο με καθήκοντα οικιακά, σιδερώνει και μαγειρεύει, όσο και με τη φροντίδα του βρέφους παιδιού του. Εκπαιδεύεται με άνεση στις νέες τεχνολογίες - χειριστής, τεχνικός, σχεδιαστής μέσω Η/Υ, τηλεεργαζόμενος. Εξασκεί επαγγέλματα κύρους, δικαστής, δικηγόρος, κι έχει μεγαλύτερη δυνατότητα επιλογών όταν είναι άνεργος ή άτομο με ειδικές ανάγκες. Είναι προσαρμόσιμος στις εξελίξεις και τις νέες ανάγκες που εμφανίζονται, εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες κι εμφανίζεται ευέλικτος στο να μετακινείται επαγγελματικά καθώς έχει να επιλέξει ανάμεσα σε μια ευρεία ποικιλία από επαγγελματικούς τύπους.

Η γλωσσική επεξεργασία των κειμένων ανέδειξε την κυριαρχία του αρσενικού γένους και στις τρεις περιπτώσεις που σχολιάσαμε. Γραμματικοί τύποι ουσιαστικών, επιθέτων, αντωνυμιών, προσώπων και επαγγελματικών τίτλων χρησιμοποιούνται κύρια στο αρσενικό γένος με συνέπεια να δημιουργείται εύλογα η εντύπωση πως ο λόγος των κειμένων είναι αρσενικός και πως ο αναγνώστης είναι κύρια του ίδιου φύλου.

Η Mottier (1995) υποστηρίζει πως πίσω από τη λέξη κρύβονται συναισθηματικές εντυπώσεις και κοινωνικές επιδράσεις και κάνει τις ακόλουθες επισημάνσεις. Η γραμματική, ως μάθημα, μπορεί να άπτεται ζητημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική θέση των γυναικών ενώ οι επαγγελματικοί τίτλοι μπορούν να αποδοθούν με ποικίλους τρόπους. Ο τύπος να παρουσιάζεται στο ουδέτερο γένος, να υπάρχουν και οι δύο εκδοχές, να παρουσιάζονται επαγγέλματα και στα δύο γένη.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να παρατηρήσουμε πως η χρήση του αρσενικού γένους στην περίπτωση των τριτογενών και δικατάληκτων επιθέτων και μετοχών δε θεωρείται άκαιρη και υπερβολική. Η χρήση όμως του αρσενικού γένους κατά πλειοψηφία θεωρούμε ότι είναι υπερβολική.

Από τις ορθές χρήσεις των γενών μέσα σε ασκήσεις και εκφωνήσεις αποτελεί η διπλή αναφορά τους όπως: ο/η, φίλος/η (σελ. 14), τον/την, φίλο/η (σελ. 15), μόνος/η (σελ. 25), όρθιος/α και η άσκηση της σελίδας 44 που παρουσιάζει τους δύο τύπους. «Τι με ελκύει περισσότερο όταν διαλέγω ένα φίλο/μία φίλη» - τρυφερός/η, στοργικός/η, γνώμη του/της, εξωτερική του/της, πρόθυμος/η, του/της εμπιστευτώ, αισιόδοξος/η, οικονομική του/της, εθνικότητά του/της, θρησκεία του/της, καλός/η μαθητής/τρια, του/της αρέσει, καλός/η, έστω και αν αισθητικά ξενίζει στην αρχή.

Ένα τελευταίο σχόλιο αφορά στη γλωσσική θεώρηση των κειμένων του εγχειριδίου ως ενιαίου συνόλου. Είναι απαραίτητο, πιστεύουμε, το ύφος της γλώσσας να είναι ενιαίο.

Η χρήση των διπλών γραμματικών γενών και καταλήξεων που εντοπίσαμε σε ορισμένα σημεία, όπως και οι περιορισμένες αναφορές στο θηλυκό γένος κατά την εκφώνηση των ασκήσεων, αναδεικνύει, πιστεύουμε την αναγκαιότητα προσεκτικής χρήσεως των γενών, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική χρήση του ενός έναντι του άλλου.

Προτάσεις

Είναι κοινή η διαπίστωση πως η παρουσία αγοριών και κοριτσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαφορετική. Η διαφορετικότητα αυτή συχνά εντοπίζεται σε βάρος των κοριτσιών.

Ένα κατεξοχήν «μάθημα» που καλείται να αμβλύνει την ανισότητα αυτή και να εγγράψει σχέσεις ισότητας και αμοιβαίου σεβασμού, είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Θεωρούμε, επομένως, ότι είναι αναγκαίο με την εικονογράφηση, τη γλώσσα και το περιεχόμενο των κειμένων του σχετικού εγχειριδίου να εξασφαλίζεται η ισότιμη παρουσία των δύο φύλων και να επιδιώκεται η εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών κι επαγγελματικών ευκαιριών για αγόρια και κορίτσια.

Πιστεύουμε λοιπόν πως θα πρέπει να τηρούνται τα ακόλουθα:

- Η συχνότητα των εικόνων να είναι ισομερώς κατανεμημένη και στα δύο φύλα και να κρατώνται οι ισορροπίες. Οι διάφορες σκηνές που αποτυπώνουν ηλικιακές διαβαθμίσεις, κοινωνικές συνθήκες, κι επαγγελματικούς τίτλους να αναφέρονται εξίσου σε άνδρες και γυναίκες.
- Η χρήση της γλώσσας θα πρέπει να παραπέμπει και στα δύο φύλα, στα οποία απευθύνεται, ενώ καλό είναι να αποφεύγεται η αποκλειστική χρήση του αρσενικού γένους σε γραμματικούς τύπους όπως ουσιαστικά, αντωνυμίες, επίθετα, μετοχές, αριθμητικά, όταν η αναφορά γίνεται για το θηλυκό γένος. Τα γένη μπορούν να εναλλάσσονται από άσκηση σε άσκηση, ή να χρησιμοποιείται το β' πληθυντικό πρόσωπο. Ένας εναλλακτικός τρόπος είναι η αναφορά στον «άνθρωπο» ή στο «άτομο», λέξεις που περιλαμβάνουν και τα δύο γένη.
- Οι αναφορές στα διάφορα επαγγέλματα μπορούν να γίνουν με τρόπο που δεν τα φορτίζει με συγκεκριμένο φύλο, όπως να αναφέρονται οι επαγγελματικοί τίτλοι αντί του προσώπου που το εξασκεί (το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αντί ο εκπαιδευτικός). Στις ασκήσεις ή σε κείμενα που παρατίθενται κατάλογοι με επαγγέλματα μπορούν να εναλλάσσονται οι αρσενικοί και οι θηλυκοί τύποι όπως η γεωπόνος, ο δικηγόρος, κ.ά. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η κατάληξη της λέξεως δε διευκρινίζει το φύλο, μπορούν να αναγράφονται και τα δύο άρθρα όπως «ο, η φωτογράφος».
- Το κείμενο αποτελεί ενιαία σημασιολογική ενότητα. Γλώσσα και περιεχόμενο εκπέμπουν μηνύματα τα οποία συχνά συμπληρώνει η σχετική εικονογράφηση.
- Ένας βασικός παράγοντας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία που είναι σε θέση να αμβλύνει τις ανισότητες και να προσεγγίσει τους ρόλους των φύλων πέρα από νοοτροπίες που δρουν διαχωριστικά, είναι ο θεσμός του ΣΕΠ. Ευχής έργον είναι να επιτύχει το στόχο του με όλες τις δυνατότητες παρεμβάσεων που διαθέτει μέσα στη σχολική κοινότητα. Μία από τις δυνατότητες που διαθέτει είναι και το σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή».

Βιβλιογραφία

- Adamsky, C. (1981), *Changes in Pronominal Usage in Classroom Situation*, Psychology of Women Quaterly, 5, 773 - 779.
- Antolini, P. (1995), *Προς μία Κατάργηση των Φυλετικών Στερεοτύπων στο Σχολείο*: Σημειώσεις για τις Εικόνες οι οποίες Αναπαριστούν Γυναίκες στα Σχολικά Εγχειρίδια για Παιδιά στην Ισπανία - Γαλλία - Ιταλία, Στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 114 - 122.
- Arnot, M. & Weiner, G. (1989), *Gender and the Politics of Schooling*, Londo: Hutchinson.
- Bailey, A. (1988), "Sex - sterotyping in Primary School Mathematics Schemas", Research in Education, 39, 39 - 46.
- Berelson, B. (1971), *Content Analysis in Communication Research*, New York: Hafner Publishing Co.
- Βιταλιώτου - Σέττα, Α. (2001), *Η Σεξιστική Διαπαιδαγώγηση μέσα από τη Σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία - Τρόποι Άρσης Στερεοτύπων*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, 58 - 59, 291 - 301.
- Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χρ. (1997), *Ο Ρόλος του Φύλου στη Διαμόρφωση Εκπαιδευτικών κι Επαγγελματικών Φιλοδοξιών*, στο Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου, Επιμ. Έκδ., Φύλο και Σχολική Πράξη, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Bohan, M. (1995), *Μη Σεξιστικά Μαθήματα για Μαθητές από 12 έως 15 ετών*, Στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, έκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 163 - 164.
- Cairns, J. & Inglis, B. (1989), *A Content Analysis of Ten Popular Textbooks for Primary Schools with Particular Emphasis on the Role of Women*, Educational Review, 41(3), 221 - 226.
- Γεωργίου - Νίλσεν, Μ. (1980), *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα: Κέδρος.
- Δεληγιάννη Κουϊμτζή, Β. (1987), *Τα Στερεότυπα για τους Ρόλους των δύο Φύλων στα Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου «Η γλώσσα μου»*, Φιλολογος, 49, 229 - 248.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. (1992), *Η Εικόνα για τον Κόσμο της Εργασίας σε Αγόρια και Κορίτσια Εφηβικής Ηλικίας: Μια Πρώτη Προσέγγιση για την Επίδραση των Παραγόντων Φύλο και Κοινωνικοοικονομική Προέλευση*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 16, 75 - 95.
- Ετοιμάζομαι για τη ζωή*, Βιβλίο ΣΕΠ της Γ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 2001 Αθήνα.

- Ετοιμάζομαι για τη ζωή, Βιβλίο για τον καθηγητή για το ΣΕΠ, ΟΕΔΒ, 1999 Αθήνα.
- Ζιώγου - Καραστεργίου Σ. & Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. (1981), *Το Στερεότυπο για τους Ρόλους των Φύλων στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*, Φιλολογος, 23, 282 - 295.
- Harisson, L. & Passero, R. (1975), *Sexism in the Language of Elementary School Textbooks*, *Science and Children*, 12, 22 - 25.
- Holland, J. (1987), *Girls and Occupational Choice: In Search of Meanings*, Στο Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. *Τα Στερεότυπα για τους Ρόλους των δύο Φύλων στα Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου «Η γλώσσα μου»*, Φιλολογος, 49, 229 - 248.
- Ηλιού, Μ. (1994), *Η Διάτρητη Ισότητα και οι Μεταμορφώσεις της Ανισότητας των Φύλων*, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 27 - 35.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995), *Η Άνιση Συμμετοχή των δύο Φύλων στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και το Ενιαίο Λύκειο*. Στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 36 - 47.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993), *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Measor, L. & Sikes, P. (1992), *Gender and Schools*, London: Cassell.
- Mottier, I. (1995). *Προς ένα Μοντέλο Οδηγιών σε Ζητήματα Ισότητας στα Σχολικά Βιβλία*. Στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 58 - 65.
- Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής (1995). Έκδοση ΑΠΘ, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ραβάνης, Κ. Γεωργακάκος, Σ., Παντσίκας, Π., & Παπαπάνου, Κ. (1997: *Εκπαίδευση στις Νέες Τεχνολογίες και τις Φυσικές Επιστήμες: Ορισμένες Όψεις του Προβλήματος της Ισοτιμίας των δύο Φύλων*, Πάτρα: Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας.
- Scott, E.S. & Spender, D. (1979), *The Educational of Feminists: The Case for Single - sex Schools*. London: Women's Press.
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (1997), *Εκπαιδευτικές κι Επαγγελματικές Επιλογές των δύο Φύλων: Ο Ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου, Επιμ. Έκδ. Φύλο και Σχολική Πράξη, Βάνιας: Θεσσαλονίκη.
- Skot, M. (1987), *Teach her a Lesson: Sexist Curriculum in Patriarchal Education*.

In Spender, R. & Kelly, A. (eds), *Science for Girls*, London: Open University Press, Milton Keynes.

Τρέσσου - Μυλωνά, Ε. (1995), *Πρακτικές που Προάγουν την Ισότητα Συμμετοχή των Κοριτσιών στη Μαθηματική Παιδεία*, Στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, έκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 186 - 196.

Φραγκουδάκη Α. (1979), *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Wilson, L.C. (1978), *Teacher's Inclusion of Males and Females in Generic Nouns*, *Research in the Teaching of English*, 12, 155 - 161.

**Υποενότητα 1.4.
Πολιτικές για την Ισότητα των Φύλων**

Θεματική 1.4.1. Η ευρωπαϊκή διάσταση

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2003). Ιδεολογίες, πολιτικές και δράσεις για την ισότητα των φύλων στην Ευρώπη, στο Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Ιδεολογίες, Πολιτικές και Δράσεις για την Ισότητα των Φύλων στην Ευρώπη

Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Οι διεθνείς συγκυρίες και η διατύπωση των αρχών της UNESCO για την Ισότητα των φύλων

Το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, και ιδιαίτερα οι δεκαετίες μετά το 1960, σίγουρα χαρακτηρίζεται από αυξημένη δραστηριότητα με στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες σε όλο τον κόσμο. Μια σειρά πρωτοβουλιών που ξεκινούν από τους διεθνείς οργανισμούς, αλλά προσδιορίζονται κατεξοχήν από τη δυτική κουλτούρα και σύλληψη της πραγματικότητας, λαμβάνουν χώρα σε διάφορα σημεία του πλανήτη, στέλνοντας μηνύματα αλλαγής των σχέσεων των φύλων στις σύγχρονες, μεταπολεμικές κοινωνίες. Στο επίκεντρο αυτών των δραστηριοτήτων βρίσκεται η εκπαίδευση, που θεωρείται ως ο κατεξοχήν χώρος στήριξης των αρχών της ισότητας με δύο τρόπους:

(α) ως το μέσον που θα επιτρέψει στις γυναίκες να διεκδικήσουν, με τη μόρφωση, ίσα δικαιώματα και συμμετοχή στη δημόσια ζωή και (β) ως κοινωνικοποιητικός φορέας/ θεσμός, που μπορεί να μεταδώσει στις νεότερες γενιές τις αρχές της ισότητας και να καταπολεμήσει τη διάκριση (Amorin κ.ά., 1998.: 11).

Τέτοιες δράσεις και πρωτοβουλίες είναι οι εξής:

- Η υιοθέτηση της Σύμβασης για τον αγώνα εναντίον της διάκρισης στην εκπαίδευση το 1960
- Η Σύμβαση για τη μείωση όλων των μορφών διάκρισης εναντίον των γυναικών το 1979
- Η υιοθέτηση των στρατηγικών δράσης για την προώθηση των γυναικών, που προτάθηκαν στο 3ο Παγκόσμιο Συνέδριο Γυναικών, που έγινε στο Ναϊρόμπι το 1985, με το τέλος της Δεκαετίας της Γυναίκας
- Η πρόσκληση όλων των Αρχηγών Κρατών να προωθήσουν την εκπαίδευση των κοριτσιών και των γυναικών, ως αποτέλεσμα του Παγκόσμιου Συνεδρίου με θέμα την Εκπαίδευση για Όλους (1990)
- Η υιοθέτηση των συμπερασμάτων της Συνδιάσκεψης για το Περιβάλλον στο Rio de Janeiro το 1992, που ανέδειξαν το ρόλο των γυναικών στην προστασία του περιβάλλοντος
- Η Συνδιάσκεψη για την Ανάπτυξη και την Αύξηση του Πληθυσμού το 1994, που απέδειξε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση των γυναικών, το δικαίωμα στον έλεγχο των γεννήσεων και την ισορροπία τη δημογραφικής

κατάστασης στα διάφορα μέρη της γης.

- Η έναρξη της Δεκαετίας των Ενωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 1995, που έβαλε σε πρώτη προτεραιότητα την εκπαίδευση των κοριτσιών και των γυναικών και, τέλος
- Η επεξεργασία των μηνυμάτων που διατυπώθηκαν στο 4ο Παγκόσμιο Συνέδριο Γυναικών στο Πεκίνο το 1995, και προσδιόρισαν την αρχή της ισότητας ως θεμελιώδη αρχή των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Μέσα στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών συγκυριών, η Unesco επανέλαβε στο τέλος της δεκαετίας του 90 την πίστη της στην καθολική αξία της εκπαίδευσης για έναν πολιτισμό ισότητας ανάμεσα στα φύλα διατυπώνοντας τις εξής βασικές αρχές:

- Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα που πρέπει να εξασφαλίζεται από το Κράτος ως δημόσιο αγαθό στις γυναίκες, όπως και στους άνδρες.
- Ο διαχωρισμός αγοριών και κοριτσιών σπανίως επιτυγχάνεται με ισότιμο τρόπο. Τα κορίτσια και οι γυναίκες πρέπει να έχουν, όπως ακριβώς οι άνδρες και τα αγόρια, δυνατότητα πρόσβασης σε όλα τα επίπεδα και όλες τις μορφές της εκπαίδευσης.
- Η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση) είναι σημαντική ως προς το ότι επιτρέπει σε όλους τους πολίτες να γίνουν αυτόνομοι και ενισχύει τις δυνατότητες των κοριτσιών και των γυναικών.
- Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να προσφέρει στις γυναίκες, από την παιδική τους ηλικία ως την ενηλικίωση, τη δυνατότητα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες φάσεις της ζωής τους.
- Είναι σημαντικό να εντοπισθούν μέθοδοι που θα εξασφαλίζουν σε μεγάλους αριθμούς γυναικών τη δυνατότητα πρόσβασης σε μη παραδοσιακούς τομείς γνώσης. Η εφαρμογή των μεθόδων αυτών πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε οι γυναίκες να μην επωφελούνται μόνο από την τεχνολογική πρόοδο, αλλά να μπορούν να κάνουν καριέρα όπως ακριβώς και οι άνδρες σε μια ποικιλία από τομείς που απαιτούν γερές, βασικές επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες και τεχνικές.
- Η εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα πρέπει να καταστεί θεμελιώδους τομέας της οργάνωσης, της δομής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η γνώση της νομοθεσίας και των δικαιωμάτων στον τομέα της υγείας και του ελέγχου των γεννήσεων είναι θεμελιώδης για την αυτονομία των γυναικών και ζωτικής σημασίας για την άσκηση της ιδιότητάς τους ως πολιτών.

- Η εκπαίδευση στην ισότητα των φύλων είναι κεντρικής σημασίας για τον αγώνα εναντίον της βίας σε όλο τον κόσμο. (βλ. Amorin κ.ά. 1998: 13-15)

Η διαμόρφωση αυτών των βασικών αρχών από ένα Διεθνή Οργανισμό και η υιοθέτησή τους από τα Κράτη Μέλη που τον απαρτίζουν καθοδηγεί μέχρις ένα σημείο τις Κυβερνήσεις στη φραστική διατύπωση των πολιτικών τους. Από μόνες τους, όμως, οι αρχές αυτές, με τη γενικόλογη και αφηρημένη μορφή τους, δεν δημιουργούν δεσμεύσεις όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών. Στην Ευρώπη άλλοι φορείς και Οργανισμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και, κυρίως, η Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι αποτελεσματικότεροι ως προς την προώθηση της πολιτικής τους στα Κράτη Μέλη, πράγμα που είχε θετικές επιπτώσεις στην εφαρμογή δράσεων με στόχο την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Η προώθηση της ισότητας από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση: από τις πρώτες Οδηγίες στην Πολιτική της Ενσωμάτωσης

Η ισότητα των φύλων ως στοιχείο της διαφύλαξης και προώθησης της δημοκρατίας: η αποστολή του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, ένας πολιτικός οργανισμός που ιδρύθηκε το Μάιο του 1949 και που σήμερα αριθμεί 41 Ευρωπαϊκά κράτη, έχει θέσει ως κύριο στόχο του την προώθηση της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των κανόνων δικαίου και την ανάπτυξη κοινών πολιτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών αλλαγών στα μέλη του. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής, η δράση του Συμβουλίου στον τομέα της ισότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες θεωρήθηκε ως αναπόσπαστο στοιχείο της κεντρικής αποστολής του, που είναι η διαφύλαξη των αρχών της πλουραλιστικής δημοκρατίας και των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών (Council of Europe 2000). Η αντίληψη αυτή εκφράστηκε πολλαπλά κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες δράσης του Συμβουλίου και ιδιαίτερα:

- Στη Διακήρυξη της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Ισότητα ανάμεσα στις Γυναίκες και τους Άνδρες (16 Νοεμβρίου 1988), που ανέδειξε την ισότητα των φύλων ως βασική αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ένα εκ των οποίων ουκ άνευ στοιχείο της δημοκρατίας, μια επιταγή κοινωνικής δικαιοσύνης
- Σε μήνυμα που υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 11 Ιουλίου 1995 και απευθύνθηκε στο 4ο Παγκόσμιο Συνέδριο Γυναικών των Ηνωμένων Εθνών στο Πεκίνο τον Σεπτέμβριο του 1995, στο οποίο το Συμβούλιο

της Ευρώπης επανέλαβε την πεποίθησή του ότι η ισότητα των φύλων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Δημοκρατίας

- Στην Τελική Διακήρυξη που υιοθετήθηκε από τη Δεύτερη Διάσκεψη Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων του Συμβουλίου (Οκτώβριος 1997) και που δίνει έμφαση στη «σημασία μιας πιο ισορροπημένης εκπροσώπησης ανδρών και γυναικών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της πολιτικής», καλώντας τα μέλη να προχωρήσουν «σε συνεχείς δράσεις, με στόχο να επιτευχθεί ισότητα ευκαιριών ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες». (βλ. Council of Europe 2000)

Στο πλαίσιο αυτών των διακηρύξεων, το Συμβούλιο ανέπτυξε μια πλούσια δράση για να προωθήσει την υπόθεση της ισότητας των φύλων, οργανώνοντας επιτροπές, συμβούλια και συνέδρια και γνωστοποιώντας τις αρχές του, καθώς και μεθόδους και πρακτικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και να εφαρμοσθούν τα κράτη-μέλη προς την κατεύθυνση της εδραίωσης περισσότερο στέρεων και αντιπροσωπευτικών δημοκρατιών κοινωνιών. Έτσι, στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το Συμβούλιο εργάστηκε για την ενημέρωση των πολιτών όσον αφορά τις νομοθετικές ρυθμίσεις προστασίας τους, για την εξάλειψη της βίας εναντίον των γυναικών και της σεξουαλικής εκμετάλλευσης των κοριτσιών και των γυναικών στην Ευρώπη, για τη δυνατότητα των γυναικών να επιλέγουν ελεύθερα σε θέματα αναπαραγωγής και τρόπου ζωής. Στον τομέα της ισότητας ως στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος, οι δράσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης προσανατολίζονται στην ίση εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών, στην ισότητα στον εργασιακό χώρο και, τέλος, στο επίκαιρο θέμα της «ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου» σε όλες τις πολιτικές, την πιο πρόσφατη σύλληψη όσον αφορά την προώθηση της ισότητας των φύλων, που υιοθετείται, πλέον, από όλους του οργανισμούς, όπως θα δούμε παρακάτω (Council of Europe 2000). Υπεύθυνο όργανο για τη διαμόρφωση και προώθηση των θέσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης σε θέματα ισότητας των φύλων είναι η Επιτροπή για την Ισότητα ανάμεσα σε Άνδρες και Γυναίκες (CDEG). Την επιτροπή απαρτίζουν ειδικοί από τις διάφορες χώρες-μέλη, ρόλος των οποίων είναι να προωθήσουν τη συνεργασία ανάμεσα στις χώρες-μέλη και στο ίδιο το Συμβούλιο της Ευρώπης, με στόχο την επίτευξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ισότητας των φύλων (Council of Europe 2001)

Όσον αφορά την ισότητα στην εκπαίδευση, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει επιδείξει πολύ συχνά την ευαισθησία του, προωθώντας την ψήφιση συστάσεων και οδηγιών στα διάφορα όργανά του και οργανώνοντας Επιτροπές που καταλήγουν σε προτάσεις προς τα κράτη-μέλη για ανάλογες πολιτικές και δράσεις. Το τελευταίο σημαντικό, επίσημο σχετικό κείμενο που περιλαμβάνει σε πλήρη

μορφή το ενδιαφέρον, τις κατευθύνσεις και τις προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η Σύσταση 1281 (1995) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης προς την Επιτροπή Υπουργών. Στη σύσταση αυτή περιλαμβάνονται οι βασικές θέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης τόσο για το ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της ισότητας των φύλων, όσο και για τις μεθόδους με τις οποίες επιτυγχάνεται αυτό, διαπιστώσεις για την πρόοδο που έχει συντελεστεί στα διάφορα κράτη-μέλη και συστάσεις προς την Επιτροπή Υπουργών να φροντίσουν για τη διάχυση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση

1. προωθώντας στρατηγικές ίσης πρόσβασης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης για αγόρια και κορίτσια
2. στον τομέα των ταυτοτήτων φύλου, φροντίζοντας για την προώθηση μη στερεοτύπων αξιών, στάσεων και αντιλήψεων
3. συμπεριλαμβάνοντας την ιδεολογία της ισότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών
4. παίρνοντας πρωτοβουλίες για ενίσχυση της έρευνας σε θέματα φύλου
5. βελτιώνοντας την ισορροπία στην εκπροσώπηση των δύο φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη διδασκαλία
6. αναγνωρίζοντας το στρατηγικό ρόλο που διαδραματίζουν δάσκαλοι και γονείς στην εξάλειψη των στερεοτύπων των φύλων.

Παραπέρα προτάσεις της ίδιας σύστασης ζητούν να δοθεί έμφαση στη διεθνή ανταλλαγή εμπειρογνομών και ειδικών σε θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας, προγραμμάτων σπουδών και μελετών με θέμα το φύλο στην εκπαίδευση, στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών με στόχο την απόκτηση σχετικής εμπειρίας και στη σύσταση επιτροπών που θα μελετήσουν την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση των διαφόρων κρατών-μελών όσον αφορά την ισότητα των φύλων (βλ. Recommendation 1281 on gender equality in education: Parliamentary Assembly, 9 November, 1995)

Η πιο πρόσφατη εκδήλωση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, πάντως, αποτέλεσε το σεμινάριο με θέμα «Ένα νέο συμβόλαιο ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες: ο ρόλος της εκπαίδευσης» που οργανώθηκε από την Επιτροπή Ισότητας σε συνεργασία με την Επιτροπή για την Εκπαίδευση το Δεκέμβριο του 2000. Κεντρικό θέμα του σεμιναρίου ήταν η διατύπωση εκ μέρους των εμπειρογνομώνων των διαφόρων κρατών-μελών που πήραν μέρος ιδεών, μεθόδων και πρακτικών με βάση τις οποίες η εκπαίδευση θα μπορούσε να συνδράμει στη διαμόρφωση ενός νέου κοινωνικού συμβολαίου ανάμεσα στα δύο φύλα. Όπως τόνισε η γενική συντονίστρια του σεμιναρίου I.

Romao (Council of Europe, 2001:73), « ...είναι φανερό ότι το υπάρχον μοντέλο των σχέσεων των φύλων, το ισχύον κοινωνικό συμβόλαιο, απεδείχθη ανεπαρκές στη δυνατότητά του να ανταποκριθεί στις συλλογικές ανάγκες και πρέπει να αντικατασταθεί από ένα νέο συμβόλαιο, που θα μπορεί να διαμορφώσει μια κοινωνία η οποία θα βασίζεται στη συντροφικότητα και την ισότιμη κατανομή δικαιωμάτων και ευθυνών ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Ένα τέτοιο συμβόλαιο θα πρέπει να βασίζεται στη συμμετοχή και των δύο φύλων, να αντανakλά τις ανάγκες τους και να μπορεί να εξασφαλίζει τα πλήρη δικαιώματά τους ως πολιτών». Το σεμινάριο κατέληξε σε τρεις προοπτικές που θα πρέπει να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, έτσι ώστε να διαμορφώσουν το νέο αυτό συμβόλαιο ανάμεσα στα δύο φύλα, με στόχο την ισότητα και τη δημοκρατία:

- α. Τη θετική αξιολόγηση της ισότητας και της διαφοράς, μια πρακτική που θα αναγάγει το θέμα της ισότητας των φύλων ως κυρίαρχο ζήτημα των σχολικών τάξεων και θα δώσει την ευκαιρία σε αγόρια και κορίτσια να αναπτυχθούν, να εκπαιδευθούν και να κάνουν τις επιλογές τους χωρίς διακρίσεις
- β. Τη διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων φύλου, που υπονοεί την προσπάθεια του σχολείου να συμβάλει σε μια πιο διευρυμένη σύλληψη των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων που αναπαράγονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τη λογική αυτή το σχολείο θα πρέπει να «βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφθούν, να αναλύσουν και να αντιμετωπίσουν κριτικά τις κοινωνικές επιδράσεις (που κατασκευάζουν τις κυρίαρχες ταυτότητες φύλου) (Council of Europe 2001: 80)
- γ. Την προώθηση δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να συμβάλει, ώστε να υιοθετήσουν τα νεαρά άτομα τις αξίες της δικαιοσύνης και της συμμετοχής, καθώς και την αντίληψη για τη σημασία της συντροφικότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες τόσο στην ιδιωτική, όσο και στη δημόσια σφαίρα, ως απαραίτητων στοιχείων της δημοκρατίας. (Council of Europe 2001)

Οι παραπάνω αρχές, οι συστάσεις και τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης όσον αφορά την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνουν αντιληπτά ως ένα πλέγμα κατευθύνσεων, πάνω στο οποίο τα κράτη μέλη του Συμβουλίου θα διαμορφώσουν τις πολιτικές τους. Είναι γεγονός, ότι δεν αντιλαμβάνονται όλες οι χώρες με τον ίδιο τρόπο αυτές τις οπτικές, ούτε μπορούν να επεξεργασθούν τις υποδεικνυόμενες πρακτικές εξίσου αποτελεσματικά, καθώς πολιτισμικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση κάθε πολιτικής.

Η Ισότητα των φύλων στις Οδηγίες και τα Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης^[1]

Η Ευρωπαϊκή Ένωση υπήρξε ο Οργανισμός που από την ίδρυσή του, ως Ευρωπαϊκή Κοινότητα, έδωσε έμφαση σε πολιτικές που θα εδραίωναν την αρχή της ισότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες στα κράτη-μέλη. Πρόκειται για μια συγκεκριμένη πολιτική, η οποία ασκείται με συνέπεια σε βάθος χρόνου, με δύο τρόπους: α) με τις οδηγίες που εκδίδονται προς τα Κράτη Μέλη της Ένωσης, με βάση τις οποίες απαιτείται η συμμόρφωση των διαφόρων νομοθεσιών στις επιταγές της Ένωσης και β) με τη χρηματοδότηση μέσα από διάφορα προγράμματα και πλαίσια προγραμμάτων, στόχος των οποίων είναι να προχωρήσουν οι χώρες σε δράσεις που θα εξασφαλίζουν την προώθηση της ισότητας, ικανοποιώντας, έτσι, τη συγκεκριμένη πολιτική προτεραιότητα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, στη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, μια σειρά από πολιτικές και δράσεις αναδεικνύουν την επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναγνωρισθεί η αρχή της ισότητας των φύλων ως θεμελιώδης αρχή της Δημοκρατίας και του σεβασμού προς τον άνθρωπο (Amorin κ. ά 1998). Πρόκειται για την ίδια σύλληψη που, όπως είδαμε πιο πάνω, διαχέει και τη στάση του Συμβουλίου της Ευρώπης, και διαμορφώνει, μέσα από τα κείμενα των δύο Οργανισμών, έναν ευρωπαϊκό «λόγο» για τις σχέσεις των φύλων. Ο «λόγος» αυτός συνδέει την έννοια της ισότητας ανδρών και γυναικών με την έννοια της Δημοκρατίας, αναφερόμενος, παρόλα αυτά, σε κοινωνίες οι οποίες, ας μη μας διαφεύγει, είχαν και εξακολουθούν να διατηρούν μια πατριαρχική δομή. Πρόκειται για μια αντίφαση η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όποιον-α θα ήθελε να μελετήσει τις ιδεολογίες, στάσεις, δράσεις και πολιτικές των Ευρωπαϊκών Οργανισμών σε θέματα σχέσεων των φύλων, αλλά δεν θα μας απασχολήσει εδώ, καθώς η συζήτησή της είναι έξω από τους στόχους αυτού του κειμένου.

Πέντε Μεσοπρόθεσμα Προγράμματα Δράσης από το 1982 ως σήμερα, μαζί με τις χρηματοδοτήσεις των Κοινοτικών Προγραμμάτων απετέλεσαν τη βάση για την προώθηση της πολιτικής της ισότητας των φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθορίζοντας κατευθύνσεις, υπαγορεύοντας στρατηγικές και υποδεικνύοντας μεθόδους,

- α. *Το Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης για την Προώθηση των Ίσων Ευκαιριών προς όφελος των Γυναικών (1982-85)* κατέληξε στο Ψήφισμα του 1985 για την Εκπαίδευση, οι δέκα στόχοι του οποίου απετέλεσαν τη βάση για παραπέρα σχεδιασμό δράσεων που θα είχαν αποδέκτες τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι δέκα αυτοί στόχοι ήταν οι εξής:

¹ Για τη συγγραφή αυτού του κεφαλαίου χρησιμοποιήθηκε ως πηγή το βιβλίο των Amorin et.al (1998), από το οποίο προέρχονται όλες οι πληροφορίες για τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσον αφορά την προώθηση της ισότητας των φύλων

- Να καλλιεργηθεί η ενημέρωση όλων όσοι εμπλέκονται με την εκπαίδευση, όσον αφορά την ανάγκη εγκαθίδρυσης ίσων ευκαιριών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια
 - Να συμπεριληφθούν οι ίσες ευκαιρίες και η παιδαγωγική των ίσων ευκαιριών σε όλα τα στάδια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
 - Να αναπτυχθεί η εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η ποικιλία στις επαγγελματικές επιλογές αγοριών και κοριτσιών
 - Να υπάρξει φροντίδα, ώστε να ανοίξει ο κόσμος του σχολείου στον κόσμο της εργασίας
 - Να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν πρόσβαση σε όλους τους τομείς σπουδών
 - Να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που απαιτούν τη συμμετοχή και των δύο φύλων σε συνεργασία
 - Να επιτευχθεί ισόρροπη κατανομή θέσεων εργασίας και στα δύο φύλα
 - Να μειωθούν τα στερεότυπα στα σχολικά βιβλία
 - Να διαμορφωθούν πολιτικές θετικών διακρίσεων για τα λιγότερο προνομιούχα άτομα
 - Να ληφθούν μέτρα προώθησης προγραμμάτων ίσων ευκαιριών.
- β. *Το Δεύτερο Πρόγραμμα Δράσης για την Προώθηση των Ίσων Ευκαιριών προς όφελος των Γυναικών (1986-1990)* στηρίχθηκε στην εμπειρία του Πρώτου Προγράμματος και πήρε τη μορφή μιας εκτεταμένης έρευνας και εγκαθίδρυσης δομών «θετικών δράσεων». Οι δράσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση περιλάμβαναν
- μια ποικιλία προγραμμάτων που στόχευαν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές της ισότητας
 - τη φροντίδα διαφοροποίησης των στερεότυπων εκπαιδευτικών επιλογών, κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
 - τη μείωση των στερεοτύπων για τα φύλα στα σχολικά βιβλία.
- γ. *Το Τρίτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Ίσων Ευκαιριών ανάμεσα στους Άνδρες και τις Γυναίκες (1990-1995)* που σηματοδοτεί μια στροφή στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη δικτύων και καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση. Επίκεντρο είναι πλέον η δουλειά μέσα στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικές πρακτικές με καινοτόμο χαρακτήρα και η προσπάθεια να διεισδύσει η αρχή της ισότητας των φύλων

στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο των μαθητών και των μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων και των γονιών. Με την εφαρμογή του Τρίτου Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος Δράσης φάνηκε καθαρά η ανάγκη περισσότερο μακροπρόθεσμων σχεδιασμών, για να εδραιωθεί η πολιτική της ισότητας των φύλων και η αλλαγή πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σημαντική είναι την ίδια εποχή η συμβολή και άλλων Κοινοτικών Προγραμμάτων, όπως το πρόγραμμα PETRA, EUROTECNET και FORCE στον τομέα της κατάρτισης, τα ERASMUS, COMET και LINGUA στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην πορεία, το ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα SOCRATES, καθώς και το YOUTH FOR EUROPE, πρόγραμμα για τους νέους, και LEONARDO DA VINCI για την απασχόληση, συμπεριέλαβαν τις ίσες ευκαιρίες στις προτεραιότητές τους.

δ. *Το Τέταρτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Ίσων Ευκαιριών ανάμεσα στους Άνδρες και τις Γυναίκες (1996-2000)*, στο οποίο γίνεται για πρώτη φορά λόγος για την ανάγκη να συμπεριληφθούν οι δράσεις για την ισότητα των φύλων σε όλες τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών-μελών που την απαρτίζουν. Πρόκειται για την απαρχή της πολιτικής της «Ενσωμάτωσης» (Mainstreaming) μιας πολιτικής της οποίας η αξία συζητήθηκε για πρώτη φορά στο Συνέδριο Γυναικών του Πεκίνου (το Σεπτέμβριο του 1995) και υιοθετήθηκε τόσο από το Συμβούλιο της Ευρώπης, όσο και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, διαμορφώνοντας την πολιτική για την ισότητα κατά την τελευταία δεκαετία. Έτσι, από δω κι εμπρός, η αρχή της ισότητας θα πρέπει να εμπνέει όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες, κύριος στόχος των οποίων πλέον είναι να επικεντρώνονται στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που θα έχουν οι εφαρμογές τους στις κοινωνικές σχέσεις των φύλων και στις ζωές των ανδρών και γυναικών.

ε. *Το Πέμπτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δράσης: «Για μια Κοινοτική Στρατηγική-Πλαίσιο για την Ισότητα των Φύλων» (2001-2005)*. Το έργο της Κοινότητας για την Ισότητα των Φύλων κατά την τελευταία αυτή πενταετία παίρνει πλέον τη μορφή μιας συνεκτικής στρατηγικής που συμπεριλαμβάνει όλες τις κοινοτικές πολιτικές στην προσπάθεια προώθησης της ισότητας ανδρών και γυναικών με δύο τρόπους:

- είτε εντάσσοντας τη διάσταση του φύλου σε όλες τις κοινοτικές πολιτικές (pro-active intervention)
- είτε βελτιώνοντας τη θέση των γυναικών στην κοινωνία παρεμβαίνοντας ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και απαιτήσεις (reactive intervention) (βλ. την έκδοση του Κ.Ε.Θ.Ι. 2001: 7).

Πρόκειται για την πλήρη εφαρμογή του Mainstreaming, μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής που στοχεύει στο συντονισμό όλων των διαφορετικών προγραμμάτων που ίσχυαν ως τώρα σε μια ενιαία πρωτοβουλία με κοινά κριτήρια αξιολόγησης, εργαλεία παρακολούθησης και διαδικασίες εφαρμογής. Έτσι, η ισότητα στην εκπαίδευση προάγεται μέσα από τους λειτουργικούς στόχους στις παρακάτω θεματικές:

- α. Στο πλαίσιο της προαγωγής της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών στην οικονομική ζωή, όπου ως λειτουργικός στόχος τίθεται η ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών και ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου ανάμεσα σε άλλες και στην εκπαιδευτική πολιτική, γεγονός που θα επιτρέψει τη βελτίωση στην εκπαίδευση των γυναικών και την απρόσκοπτη μετάβασή τους από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και την οικονομική ανεξαρτησία (Κ.Ε.Θ.Ι. 2001: 9)
- β. Στο πλαίσιο της αλλαγής στους ρόλους και τα στερεότυπα των δύο φύλων, ενός τομέα παρέμβασης ο οποίος σχετίζεται με την ανάγκη αλλαγής συμπεριφορών, τάσεων, κανόνων και αξιών που επηρεάζουν και ορίζουν τους ρόλους των δύο φύλων στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και άλλων κοινωνικών θεσμών. Η εκπαίδευση καλύπτεται στο πλαίσιο αυτό με δύο λειτουργικούς στόχους:
 1. Την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα θέματα ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών
 2. Την υπέρβαση των στερεοτύπων για τα φύλα στο πλαίσιο των κοινοτικών πολιτικών (Κ.Ε.Θ.Ι. 2001: 14-15).

Η αρχή της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις Κοινοτικές πολιτικές είναι πλέον φανερή σε όλα τα Προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Κοινότητα, υποχρεώνοντας όλους όσους επωφελούνται από αυτά, να συμπεριλάβουν τον προβληματισμό της ισότητας στις προτάσεις τους. Ο άξονας Α4 του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας που, όπως θα δούμε παρακάτω, προωθεί δράσεις για την ισότητα των φύλων στα προγράμματα για την εκπαίδευση που χρηματοδοτούνται από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης, είναι προϊόν της πολιτικής αυτής.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημάνει κανείς ότι οι διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι φυσικό, έχουν επεξεργασθεί με το δικό της τρόπο η καθεμιά τις κοινοτικές οδηγίες και πολιτικές. Προφανώς, λοιπόν, το επίπεδο αποτελεσματικότητας της υλοποίησης και εφαρμογής τους εξαρτάται από τις εθνικές πολιτικές, το επίπεδο ευαισθητοποίησης των κυβερνητικών παραγόντων

και των δημοσίων υπαλλήλων, καθώς και από τις προτεραιότητες που θεωρούνται ως εθνικά χρησιμότερες σε κάθε χώρα και κάθε εποχή. Έτσι, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση διαμορφώνει, όπως φάνηκε πιο πάνω, συγκεκριμένη πολιτική για την προώθηση της ισότητας των φύλων, ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι επιταγές της από τα κράτη-μέλη δεν έχει εξετασθεί αποτελεσματικά ως τώρα.

Βιβλιογραφία

- Amorin, G., Fulle, I., Gaham-Bouchemal, N., Gourdet, A., Lagoeiro, C. (1998). *Reference Manuel on Equal Opportunities and Gender Dimension in Primary and Secondary Education in the European Union*. European Commission, D.G. XXII
- Council of Europe (2000). *Council of Europe Activities since 1995 in the Field of Equality between Women and Men, related to the Strategic Objectives in the Beijing and Vienna Platforms for Action*.
- Council of Europe (2001). *A New Social Contract between Women and Men: the role of education*. Proceedings.
- Κ.Ε.Θ.Ι. (2001). *Προς μια Κοινωνική Στρατηγική-Πλαίσιο για την Ισότητα των Φύλων (2001-2005)*. Αθήνα.

Θεματική 1.4.2. Η εθνική διάσταση

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα*, ΚΕΘΙ.

Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ισότητα στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή και Σύγχρονη Πραγματικότητα

Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Η Ισότητα των φύλων ως πολιτική διεκδίκηση

Το 1975, η χρονιά δηλαδή που ακολούθησε την πτώση της δικτατορίας, αποτελεί ορόσημο για την Ελλάδα, σε ό,τι αφορά τις επιστημονικές συζητήσεις με θέμα τον παράγοντα φύλο, τα αιτήματα των γυναικείων οργανώσεων για ισότητα ή την πολιτική που αφορά τις διακρίσεις των δύο φύλων στην κοινωνική ζωή. Ο εορτασμός του διεθνούς έτους της γυναίκας συνέπεσε με την ψήφιση του νέου συντάγματος, στο οποίο προστέθηκε, μετά από πίεση, το άρθρο που κατοχύρωνε τα ίσα δικαιώματα ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με τις μεταβατικές διατάξεις, ως το τέλος του 1982, όλοι οι νόμοι του κράτους θα έπρεπε να προσαρμοσθούν με τη διάταξη αυτή.

Σύμφωνα με το άρθρο 4, παρ. 2 του Συντάγματος, «Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις». Πρόκειται για μια από τις βασικές διατάξεις του Συντάγματος, η οποία, μαζί με το άρθρο 116, (σύμφωνα με το οποίο όλοι οι νόμοι οι οποίοι περιείχαν στοιχεία ανισότητας των δύο φύλων θα έπρεπε να αναθεωρηθούν ως τις 31 Δεκεμβρίου 1983), δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αναθεώρηση μεγάλου μέρους της νομοθεσίας. Για το φεμινιστικό κίνημα το γεγονός αυτό αποτέλεσε το σημαντικότερο σημείο πίεσης στις διάφορες κυβερνήσεις, με στόχο την αλλαγή της παραδοσιακής σε πολλά σημεία νομοθεσίας (Ο Αγώνας της Γυναίκας, 1979(3):18).

Την ίδια εποχή, οι γυναικείες οργανώσεις, οι οποίες είχαν αναστείλει τις δραστηριότητές τους κατά την περίοδο της δικτατορίας, άρχισαν να επανακινητοποιούνται, ενώ ιδρύονται και καινούργιες, μερικές από τις οποίες συνδέθηκαν με συγκεκριμένα πολιτικά κόμματα και υιοθέτησαν, έτσι, τις ιδεολογικές και πολιτικές κατευθύνσεις των κομμάτων αυτών. Δεν είναι περιεργό, λοιπόν, που οι θεωρητικοί τους προσανατολισμοί και ο τρόπος με τον οποίο διατύπωναν τα αιτήματά τους επηρεάστηκαν από την πολιτική αυτή σχέση.

Οι πιο γνωστές και δραστήριες γυναικείες οργανώσεις την εποχή αυτή είναι: Η Κίνηση για τα Δικαιώματα της Γυναίκας, η παλιότερη οργάνωση, η Ένωση Γυναικών Ελλάδας (ΕΓΕ), που πρόσκειται πολιτικά στο ΠΑΣΟΚ, η Ομοσπονδία Γυναικών Ελλάδας (ΟΓΕ), που πρόσκειται στο Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας, και η Κίνηση Δημοκρατικών Γυναικών, που συνδέεται πολιτικά με το μικρό Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας Εσωτερικού. Η ΕΓΕ και η ΟΓΕ ακολουθούν την κομματική γραμμή σε ό,τι έχει σχέση με φεμινιστικά θέματα.

Εξαιτίας των ευνοϊκών διεθνών και εσωτερικών συνθηκών, οι γυναικείες οργανώσεις προέβλεψαν αιτήματα τα οποία αφορούσαν κυρίως τις νομοθετικές αλλαγές, πιέζοντας τις κυβερνήσεις να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις που θα βελτίωναν τη θέση των γυναικών σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Αυτό που χαρακτηρίζει τα αιτήματα της εποχής αυτής είναι η ομοφωνία μεταξύ των γυναικείων οργανώσεων όσον αφορά τις προτεραιότητες και τους στόχους των αλλαγών. Στη φάση αυτή η προσοχή επικεντρώνεται στην ισότητα στους χώρους εργασίας, τη μεταρρύθμιση του Οικογενειακού Δικαίου, στη νομοθετική προστασία της μητρότητας και την αυστηρότερη αντιμετώπιση των περιπτώσεων βιασμού. Η ίση συμμετοχή των γυναικών στις νομοπαρασκευαστικές επιτροπές θεωρήθηκε προϋπόθεση και δικαίωμα των γυναικών (*Για την Απελευθέρωση των Γυναικών*, 1978 (24): 8-12 · *Δελτίο της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών*, 1978 (7): 3-5, 1980 (17): 8-9 · *Ανοιχτό Παράθυρο*, 13: 9).

Ακολουθώντας λοιπόν τις διατάξεις του Συντάγματος και τις οδηγίες των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, των οποίων η Ελλάδα φιλοδοξούσε να γίνει ισότιμο μέλος, η δεξιά Κυβέρνηση που βρισκόταν στην εξουσία εκείνη την εποχή προχώρησε σε μια προσπάθεια αλλαγής της υπάρχουσας νομοθεσίας και κατέθεσε διάφορα Νομοσχέδια στη Βουλή. Τα πιο γνωστά από αυτά ήταν το Νομοσχέδιο της Επιτροπής Γαζή για την αναθεώρηση του Οικογενειακού Δικαίου, και το Νομοσχέδιο για τη νομική προστασία της μητρότητας. Η αποθυμία, πάντως, της Κυβέρνησης να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά το θέμα της ανισότητας των φύλων, φαίνεται στην άρνησή της να υπογράψει τη «Διεθνή Συμφωνία ενάντια στη διάκριση των φύλων», που προώθησαν τα Ηνωμένα Έθνη για υπογραφές από τα κράτη μέλη από το Δεκέμβριο του 1979, στάση για την οποία δέχτηκε την καταγγελία του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας (Ο Αγώνας της Γυναίκας, 1980(6): 13). Είναι πάντως χαρακτηριστικό ότι η Κυβέρνηση δεν προχώρησε στην ψήφιση κανενός νομοσχεδίου από αυτά που αναφέραμε παραπάνω, πράγμα που προφανώς οφείλεται από τη μια στη διστακτικότητα του κυβερνώντος κόμματος να προωθήσει τέτοιου είδους αλλαγές και, από την άλλη, στην αυστηρή κριτική που δέχτηκαν αυτές οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες από τις γυναικείες οργανώσεις. Αρκετά από τα νομοσχέδια αυτά αναθεωρήθηκαν στη δεκαετία του '80 και ψηφίστηκαν από το σοσιαλιστικό κόμμα, όταν αυτό ήλθε στην εξουσία με τις εκλογές του 1981.

Αιτήματα για εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την ισότητα των φύλων (1975-85)

Αν ανατρέξει κανείς στην εκπαιδευτική νομοθεσία από το 1951 ως το 1975, δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει ότι κατά το διάστημα αυτό δεν έγινε καμιά ειδική πρόβλεψη για την ισότητα των φύλων, ούτε υπήρξε κάποια επίσημη προσπάθεια

όσον αφορά την εκπαίδευση των κοριτσιών. (Χαραλάμπους 1990). Τα θέματα του φύλου θεωρήθηκαν ότι ρυθμίστηκαν με το νόμο του 1929, με τον οποίο θεσπίστηκε η παράλληλη εκπαίδευση των κοριτσιών και των αγοριών σε χωριστά δευτεροβάθμια σχολεία αρρένων και θηλέων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986), παρά το γεγονός ότι μετέπειτα διερευνήσεις έδειξαν ότι η σεξιστική μορφή αυτών των σχολείων ενίσχυε τη διάκριση των φύλων, πράγμα που ήταν ιδιαίτερα εμφανές στις μεθόδους διδασκαλίας και τον προσανατολισμό των κοριτσιών (Ηλιού, 1988).

Μετά το 1975 οι γυναικείες οργανώσεις προέβαλαν πολλά αλλά ασυντόνιστα αιτήματα για την ισότητα στην εκπαίδευση, κεντρώνοντας την προσοχή σε περιορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η κατάργηση της σχολικής ποδιάς για τα κορίτσια, η ίδρυση μεικτών σχολείων για τα δύο φύλα, η εισαγωγή της σεξουαλικής αγωγής σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων (Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου & Κεσίσογλου, 1979) Δελτίο Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών, 1980(17): 5, 1981(19): 17)

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο σεξισμός στην εκπαίδευση δεν αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού για τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, παρόλο που την ίδια περίοδο δημοσιεύτηκε ένας μεγάλος αριθμός επιστημονικών άρθρων για διάφορα κοινωνικά προβλήματα που είχαν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό η Κυβέρνηση προχώρησε το 1976 σε μια ευρεία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην οποία όμως δεν υπήρξε καμιά πρόβλεψη για την αντιμετώπιση της διάκρισης των φύλων. Στο πλαίσιο, πάντως, των επαναλαμβανόμενων αιτημάτων των γυναικείων οργανώσεων για μια εκπαιδευτική πολιτική που θα λαμβάνει υπόψη της τα θέματα του φύλου, η Κυβέρνηση σκέφθηκε να αντιμετωπίσει σοβαρά το θέμα της συνεκπαίδευσης (Χαραλάμπους 1990) και άρχισε να ενθαρρύνει τη μετατροπή των δευτεροβάθμιων σχολείων όλης της χώρας σε μεικτά. Η διαδικασία μετατροπής των αμιγών σχολείων σε μεικτά ξεκίνησε με το Διάταγμα αριθ. Δ.11039/17.3.1979. Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης καθιερώθηκε οριστικά με το Νόμο 1566/85.

Το 1981 το Σοσιαλιστικό κόμμα κέρδισε στις βουλευτικές εκλογές και σχημάτισε Κυβέρνηση. Ήταν η πρώτη φορά που ένα από τα μεγάλα κόμματα συμπεριλάμβανε θέματα ισότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες στην προεκλογική του εκστρατεία (Ανοικτό Παράθυρο, 1981(14): 7). Αν εξετάσει κανείς τις εξαγγελίες του σοσιαλιστικού κόμματος από τη φεμινιστική σκοπιά, μπορεί να διαπιστώσει ότι πρόκειται για μια σειρά από ευκολογιές που διαπνέονται από εξέχουσα αισιοδοξία σ' ότι έχει σχέση με τις δυνατότητες μιας κυβέρνησης να λύσει από μόνη της όλα τα προβλήματα που αφορούν τις σχέσεις των φύλων. Αυτή

η εντύπωση ενισχύεται από τα σημεία εκείνα του προεκλογικού προγράμματος που αφορούν την εκπαίδευση. Εδώ οι απόψεις του σοσιαλιστικού κόμματος είναι ιδιαίτερα αόριστες και αντανακλούν τη γενικότερη έλλειψη μιας συγκεκριμένης άποψης για το θέμα αυτό.

Η γυναικεία οργάνωση που πρόσκειται στο σοσιαλιστικό κόμμα, παρουσίασε με μεγάλο ενθουσιασμό το τμήμα του προεκλογικού προγράμματος που είχε σχέση με την ισότητα, υποστηρίζοντας ότι αυτό βρήκε ιδιαίτερη απήχηση μεταξύ των μελών του γυναικείου εκλεκτορικού σώματος, «τα οποία αισθάνονται τώρα ότι οι γυναίκες θα αποκτήσουν επιτέλους τη θέση που αυτοδίκαια τους ανήκει σε μια σοσιαλιστική κοινωνία» (Ανοιχτό Παράθυρο, 1981(14): 7). Οι υποσχέσεις του κόμματος για την εκπαίδευση ήταν οι εξής:

Η ισότητα των φύλων θα αποτελέσει ένα από τα κεντρικά σημεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, έτσι ώστε να σταματήσει η εκπαίδευση να αποτελεί πεδίο τροφοδότησης για την αναπαραγωγή των στερεοτύπων και της διάκρισης των φύλων. Η ίδρυση της παράλληλης εκπαίδευσης (Σχολές γονέων, Ελεύθερο Πανεπιστήμιο, Εκπαιδευτική Τηλεόραση) θα συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή (Ανοιχτό Παράθυρο, 1981(14): 7).

Η νέα κυβέρνηση πολύ σύντομα ίδρυσε το Συμβούλιο Ισότητας των Φύλων, ένα βοηθητικό κυβερνητικό όργανο στους στόχους του οποίου συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω:

«α) να συμβάλει στην προώθηση εκ μέρους της Κυβέρνησης θεσμικών αλλαγών με στόχο την ισότητα των φύλων και β) να προωθήσει την Ισότητα σε όλους τους τομείς της κυβερνητικής πολιτικής...» (Αντωνίου-Λαϊού, 1987). Οι αντιδράσεις προς το νεοσύστατο Συμβούλιο Ισότητας δεν υπήρξαν πάντοτε θετικές. Η πολιτική του και οι θέσεις που πήρε δέχθηκαν ιδιαίτερα αυστηρή κριτική εκ μέρους των φεμινιστριών, οι οποίες δε δίστασαν να το περιγράψουν ως ένα «κομματικό πολιτικό όργανο, απομονωμένο και άφυλο, που δεν έρχεται ποτέ σε σύγκρουση με την Κυβέρνηση, δεν προωθεί θέματα που αφορούν τις γυναίκες και παρεμβαίνει μόνο σε τομείς οι οποίοι δεν θίγουν τον κοινωνικά προσδιορισμένο γυναικείο ρόλο» (Ο Αγώνας της Γυναίκας, 1985(25): 5-6).

Στη φάση αυτή η Κυβέρνηση αποφάσισε να προχωρήσει σε κάποια μέτρα για την εκπαίδευση οργανωτικού καθαρά χαρακτήρα. Έγινε φανερό ότι τα μέτρα αυτά είχαν μηδαμινό οικονομικό κόστος, δεν έρχονταν σε σύγκρουση με την παραδοσιακή ελληνική κοινωνία, αλλά, ταυτόχρονα, ικανοποιούσαν μέχρις ένα ορισμένο σημείο τις γυναικείες οργανώσεις. Έτσι, από τα πρώτα χρόνια το Υπουργείο κατάργησε τη σχολική ποδιά, επέτρεψε την είσοδο και των δύο φύλων σε όλα τα Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νόμος 1286/82), κα-

τέστησε την Οικιακή Οικονομία υποχρεωτικό μάθημα για τα αγόρια και τα κορίτσια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παρενέβη στα κείμενα των σχολικών βιβλίων, κυρίως των αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου. Μέσα στον ενθουσιασμό του, μάλιστα, για την αποτελεσματικότητα των μέτρων, ο τότε Υπουργός Παιδείας δεν δίστασε να αναγγείλει ότι « το θέμα της διάκρισης ή της μείωσης του γυναικείου φύλου σε σχέση με το ανδρικό στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος έπαψε πια να ισχύει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Πρακτικά Συνεδρίου για την Ισότητα στην Εκπαίδευση, 1987:179).

Το θέμα της αλλαγής των αναγνωστικών βιβλίων απασχόλησε ιδιαίτερα τις φεμινίστριες στον ακαδημαϊκό χώρο (Deliyanni-Kouimtzi, 1992) και μια σειρά από έρευνες έχουν δημοσιευθεί κατά τα τελευταία δέκα πέντε χρόνια, οι οποίες προσεγγίζουν από διάφορες πλευρές τα κείμενα αυτά (βλ. Κεφάλαιο 4 της παρούσας μελέτης).

Η εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα των φύλων στη στροφή του αιώνα: από μια άφυλη πολιτική στο 2ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Από το 1985 και εξής το ενδιαφέρον για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση μειώνεται, τουλάχιστον σε ό,τι έχει σχέση την εκπαιδευτική πολιτική ή τη δημόσια διεκδίκηση. Σ' αυτό συντελούν διάφοροι παράγοντες ανάμεσα στους οποίους οι πιο ενδιαφέροντες έχουν να κάνουν με τη μειωμένη παρουσία των γυναικείων οργανώσεων στη δημόσια σκηνή και τη διαμορφωμένη αντίληψη ότι η ισότητα των φύλων είναι πλέον πραγματικότητα, αντίληψη η οποία απορρέει από τη διαπίστωση της κοινής γνώμης ότι τα κορίτσια έχουν εμφανείς επιτυχίες στο σχολείο, ξεπερνώντας ορισμένες φορές τις επιδόσεις των αγοριών. Γεγονός είναι πάντως ότι καμιά πρόβλεψη με στόχο την ισότητα δεν συμπεριλαμβάνεται στους νόμους και τα Προεδρικά Διατάγματα που επεξεργάζεται το Υπουργείο Παιδείας από τα μέσα της δεκαετίας του '80 ως τα τέλη του 20ου αιώνα.

Κάποια σεμινάρια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνει να υλοποιήσει η Γενική Γραμματεία Ισότητας με το Κέντρο Ερευνών της (ΚΕΘΙ) αποτελούν περισσότερο προσπάθεια του Κέντρου αυτού να προωθήσει τους στόχους και το πρόγραμμά του προσελκύοντας κονδύλια της Κοινότητας παρά πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, ενταγμένη στο πλαίσιο κάποιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, ενώ το ακαδημαϊκό και ερευνητικό ενδιαφέρον αυξάνεται διαρκώς στο διάστημα αυτό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 1998), οι δυνατότητες παρέμβασης με στόχο τις αλλαγές εμφανίζονται μειωμένες.

Το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας προσπάθησε και ενέταξε τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χρηματοδότηση του Β' Κοινοτικού

Πλαισίου Στήριξης για την εκπαίδευση, δηλαδή στο 1ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του Υπουργείου Παιδείας (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), που υλοποιήθηκε κατά το διάστημα 1996-2000. Είναι σαφές, όμως, ότι η επιμόρφωση αυτή δεν απετέλεσε κατά τη φάση εκείνη κομμάτι κάποιου ευρύτερου πολιτικού σχεδιασμού με θέμα την ισότητα των φύλων, παρά εντάχθηκε εκ των υστέρων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, ως πρωτοβουλία όχι του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας, αλλά ως προσπάθεια του ΚΕΘΙ να προωθήσει τις αρχές της ισότητας στην εκπαίδευση. Εξάλλου, κατά το χρονικό διάστημα 1993-2000 το ΚΕΘΙ (και, πριν την ίδρυσή του, η Γ. Γραμματεία Ισότητας) ήταν ο μόνος φορέας που ενδιαφέρθηκε για την προώθηση δράσεων με στόχο την ισότητα στην εκπαίδευση, σε συνεργασία με επιστημονικές ομάδες από διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας (ΚΕΘΙ, 1999).

Τα πράγματα εμφανίζονται διαφορετικά με το δεύτερο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., στο οποίο είναι εμφανής η παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο της πολιτικής της ενσωμάτωσης (mainstreaming), όπως φάνηκε στο κεφάλαιο 11. Για πρώτη φορά, η απαίτηση να χρησιμοποιηθεί το 10% του συνολικού ποσού του Γ΄ Κ.Π..Σ. στην ενσωμάτωση δράσεων που θα στοχεύουν στην ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ωθεί το Υπουργείο Παιδείας να ξεκινήσει διαδικασίες εκπόνησης μιας ολοκληρωμένης πρότασης με στόχο αυτή την προοπτική στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της χώρας. Έτσι, ανάμεσα στους γενικούς στόχους του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II συμπεριλαμβάνεται και «η βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας», στόχος με βάση τον οποίο σχεδιάζεται ο Άξονας προτεραιότητας Α4, που περιλαμβάνει «αποτελεσματικές στρατηγικές και παρεμβάσεις, που θα επιτρέπουν τη διάχυση του προβληματισμού της ισότητας, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στο μαθητικό και σπουδαστικό πληθυσμό, με στόχο να επέλθει βελτίωση της θέσης των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο και να προωθηθεί η ισότητα των δύο φύλων στην αγορά εργασίας» (www.epaeek.gr). Στο σχεδιασμό συμπεριλαμβάνονται

- Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων και ανάπτυξης παρεμβατικών δράσεων στα σχολεία, με στόχους (α) την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην ιδεολογία της ισότητας των φύλων και (β) την εφαρμογή στρατηγικών παρεμβάσεων, που θα προωθούν και θα διαχέουν την ιδεολογία αυτή στις σχολικές τάξεις.
- Προγράμματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού που θα στοχεύουν στην καθιέρωση της ατομικής συμβουλευτικής, της ψυχολογικής στήριξης και του επαγγελματικού προσανατολισμού των εφήβων με έμφαση στη διάσταση του φύλου, βοηθώντας τους έτσι να προσανατολι-

στούν στη ζωή προχωρώντας σε λιγότερο παραδοσιακές επιλογές, ώστε να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικότερα τα προβλήματα που οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ταυτότητες φύλου στην κοινωνία.

- Προγράμματα μελέτης των ισχυόντων διδακτικών εγχειριδίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχους (α) την κριτική του τρόπου με τον οποίο η παρεχόμενη γνώση χειρίζεται το θέμα των σχέσεων των φύλων, (β) την επικέντρωση στα πιθανά αποτελέσματα που έχουν τα υπάρχοντα διδακτικά βιβλία στη διαμόρφωση προτύπων, αξιών, αντιλήψεων για την κοινωνική θέση των φύλων, (γ) την ανίχνευση των επιδράσεων των βιβλίων αυτών στον τρόπο με τον οποίο αγόρια και κορίτσια αποκτούν άποψη για τον κόσμο, διαμορφώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις και τις επιλογές τους και, (δ) τις προτάσεις για αλλαγές, καλά παραδείγματα προς εφαρμογή, νέες διδακτικές μεθόδους κ.λπ.
- Προγράμματα εκπόνησης νέου βοηθητικού διδακτικού υλικού που θα συνοδεύει τα υπάρχοντα εγχειρίδια και θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν τη διάσταση του φύλου στη διδασκαλία τους
- Ίδρυση δομών για τον έλεγχο και την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα με στόχο την ίδρυση ενός Παρατηρητηρίου παρακολούθησης και αξιολόγησης, που (α) θα παρακολουθεί από κοντά όλες τις δράσεις με στόχο την ισότητα των φύλων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε όλους τους τύπους σχολείων, (β) θα αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των δράσεων αυτών, (γ) θα προτείνει νέες δράσεις και πολιτικές και (δ) θα ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς φορείς, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους υπεύθυνους του Υπουργείου Παιδείας για την πορεία των Πράξεων
- Προώθηση θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο των οποίων θα προκύψουν κίνητρα που θα ενισχύσουν την ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας

Παράλληλα με τις παραπάνω δράσεις, που αφορούν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, διαμορφώνεται και η ενότητα Α4.2, που περιλαμβάνει ενέργειες προώθησης της ισότητας των φύλων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με την υποστήριξη Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων των Τμημάτων στις Γυναικείες Σπουδές και τις Σπουδές Φύλου, και τη θέσπιση υποτροφιών για τις φοιτήτριες.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πρόκειται για ένα σχεδιασμό που περιλαμβάνει μια ποικιλία δράσεων και ενεργειών, καλύπτοντας ένα ευρύτατο φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναδεικνύοντας, έτσι, τον προβληματισμό της ισότητας των

φύλων ως κεντρικό ζήτημα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Προσφέροντας γενναία χρηματοδότηση για την προώθηση της ισότητας στο σχολείο και το Πανεπιστήμιο, το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II στην πραγματικότητα «διαπαιδαγωγεί» την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα στην ανάγκη προώθησης της θεματικής του φύλου σε όλους τους τομείς της παιδαγωγικής διαδικασίας. Πέρα από την εφαρμογή αυτών καθ'αυτών των συγκεκριμένων προγραμμάτων και την εκπλήρωση των στόχων που αυτά θέτουν ως το 2006, αυτή είναι η σπουδαιότερη διάσταση του άξονα Α4.

Παρ'όλα αυτά, όμως, δεν πρέπει να μας διαφεύγει από την άλλη, ότι πρόκειται απλά για την εφαρμογή κάποιων δράσεων με ημερομηνία λήξης και όχι για ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική που προκύπτει από μια εκπαιδευτική νομοθεσία, στο πλαίσιο της οποίας θεσμοθετείται η διάχυση της ιδεολογίας και του προβληματισμού της ισότητας των φύλων στο σχολείο. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι από μόνο του το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II και ο άξονας Α4 θα έχουν πολύ μικρή και εφήμερη χρησιμότητα, αν δεν μπορέσουν να καταλήξουν στη διαμόρφωση δομών, θεσμών και νομοθεσίας που θα εγκαθιδρύουν συγκεκριμένες και μη αμφισβητήσιμες πολιτικές για την ισότητα και για νέες κοινωνικές σχέσεις των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Ανοιχτό Παράθυρο. *Σκέψεις για τη σεξουαλική απελευθέρωση των γυναικών* 13, 9.
- Ανοιχτό Παράθυρο (1981). *Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής του ΠΑΣΟΚ*. 14, 7.
- Αντωνίου-Λαΐου, Χ. (1987). *Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση*. Στο Υπουργείο Προεδρίας, *Πρακτικά Συνεδρίου Ισότητα και Εκπαίδευση*.
- Για την Απελευθέρωση των Γυναικών (1978). *Αστικός Κώδικας, Οικογενειακό Δίκαιο και Γυναίκες*. 24, 8-9.
- Για την Απελευθέρωση των Γυναικών, (1978). *Διακήρυξη για τη βία και το βιασμό*. 24, 9-12.
- Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου, Ε. & Κεσίσογλου, Ε. (1979). *Γυναίκες και Εκπαίδευση. Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 3, 11.
- Deliyanni-Kouimtzi, V. (1992). "Father is out shopping because mother is at work...": Greek Primary School Reading Texts as an example of educational policy for gender equality. *Gender and Education*, 4(1/2), 67-79.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Δελτίο της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών (1978). *Διακήρυξη της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών*. 7, 3-5.

- Δελτίο της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών, (1980). *Περί μοιχείας*. 17, 8-9.
- Δελτίο της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών (1980). *Γιατί ζητάμε την κατάργηση της ποδιάς για τα κορίτσια*. 17, 5.
- Δελτίο της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών (1981). *Η σεξουαλική αγωγή στα σχολεία*. 19, 17
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). «Φρονίμους δεσποινίδας και αρίστους μητέρας»: στόχοι Παρθεναγωγείων και εκπαιδευτική πολιτική στο 19ο αιώνα. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. Αθήνα.
- Ηλιού Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Κ.Ε.Θ.Ι. (1999). *Απολογιστικός Φάκελος του Προγράμματος «Επιμόρφωση-Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση»*, Στάδια I & II.
- Ο Αγώνας της Γυναίκας (1979), 3, 18.
- Ο Αγώνας της Γυναίκας (1980), 6, 13.
- Ο Αγώνας της Γυναίκας (1985). *Αυτόνομες Γυναίκες: «Γυναίκες στην κάλπη: εκλογές χωρίς εμάς»* 25, 5-6.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Υποενότητα 3.2. Μεθοδολογία Έρευνας

Προτεινόμενη βιβλιογραφία:

Bell, J. (1997). Σχεδιασμός και χορήγηση των ερωτηματολογίων, στο *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bell, J. (1997). Σχεδιασμός και διεξαγωγή συνεντεύξεων, στο *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Σχεδιασμός και Χορήγηση των Ερωτηματολογίων

Judith Bell

Το στάδιο του σχεδιασμού ενός ερωτηματολογίου δεν μπορεί να ξεκινήσει πριν ολοκληρωθεί η προκαταρκτική εργασία του προσχεδιασμού, της αναζήτησης οδηγιών και της απόφασης σχετικά με το ακριβές αντικείμενο της έρευνας. Μόνο τότε θα ξέρετε αν ένα ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για το σκοπό σας και ικανό ν' αποδώσει πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν. Αναρωτηθείτε αν το ερωτηματολόγιο είναι ένας καλύτερος τρόπος για τη συλλογή πληροφοριών απ' ό,τι, για παράδειγμα, οι συνεντεύξεις ή η παρατήρηση. Αν είναι, τότε θα χρειαστεί να εξασφαλίσετε την κατασκευή ενός καλοσχεδιασμένου ερωτηματολογίου, που θα σας παρέχει τις πληροφορίες που χρειάζεστε, που θα είναι αποδεκτό απ' όλα τα υποκείμενα, και που δε θα σας δημιουργήσει προβλήματα στα στάδια της ανάλυσης και της ερμηνείας.

Το να δομηθεί ένα καλό ερωτηματολόγιο είναι πολύ δυσκολότερο απ' ό,τι μπορεί να φαντάζεστε. Ο Orpenheim (1961, σ. vii), στον Πρόλογο του βιβλίου του *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, έγραψε ότι «ο κόσμος είναι γεμάτος από καλοπροαίρετους ανθρώπους που πιστεύουν ότι, οποιοσδήποτε μπορεί να γράψει απλά αγγλικά κι έχει στοιχειώδη νοημοσύνη, μπορεί να κατασκευάσει ένα καλό ερωτηματολόγιο». Συνεχίζει με το να δείξει ότι, παρόλο που ο «κοινός νους» και η ικανότητα να γράφεις σε απλή γλώσσα βοηθούν, τελικά δεν επαρκούν. Πρέπει κανείς να προσέξει πώς θα επιλέξει τον τύπο των ερωτήσεων, πώς θα γράψει τις ερωτήσεις, πώς θα σχεδιάσει, θα χειριστεί, θα μοιράσει και θα εξασφαλίσει την επιστροφή των ερωτηματολογίων. Σκεφτείτε κατά το στάδιο του σχεδιασμού, κι όχι αφότου επιστραφούν όλα τα ερωτηματολόγια, πώς θα αναλυθούν οι απαντήσεις. Τα ερωτηματολόγια είναι μια καλή μέθοδος για να συγκεντρώσετε συγκεκριμένου τύπου πληροφορίες σύντομα και με σχετικά μικρό κόστος, στο βαθμό που οι ερευνητές είναι επαρκώς πειθαρχημένοι στο να αποκλείουν ερωτήσεις που είναι επιφανειακές σε σχέση με το βασικό τους θέμα.

Ποιες ακριβώς πληροφορίες χρειάζεστε;

Η προκαταρκτική σας μελέτη και ο σχεδιασμός της ερευνάς σας θα έχουν καθορίσει τις σημαντικές περιοχές της έρευνας. Ανατρέξτε στην υπόθεση σας ή στους αντικειμενικούς σκοπούς σας, κι αποφασίστε ποιες ερωτήσεις θα χρειαστεί να διατυπώσετε για να τους προσεγγίσετε. Έπειτα γράψτε όλες τις πιθανές ερωτήσεις σε χάρτες ή σε ξεχωριστά φύλλα χαρτί, για να βοηθήσετε στην κατάταξη που θα γίνει σ' ένα επόμενο στάδιο. Θα χρειαστεί να γίνουν αρκετές προσπάθειες βελτίωσης της διατύπωσης των ερωτήσεων, ώστε να αποφύγετε

τις διαφορούμενες έννοιες και να επιτύχετε το επίπεδο ακριβείας που είναι απαραίτητο για να βεβαιωθείτε ότι τα υποκείμενα θα καταλάβουν ακριβώς αυτό που ρωτάτε. Να ελέγξετε ότι η γλώσσα σας δεν περιλαμβάνει ειδική ορολογία, να αποφασίσετε ποιο τύπο ερωτήσεων θα χρησιμοποιήσετε, και να βεβαιωθείτε ότι θα είστε ικανοί να κατατάξετε και να αναλύσετε τις απαντήσεις. Οδηγός σχετικά με την ανάλυση παρέχεται στο Κεφάλαιο 11, ώστε πριν ολοκληρώσετε το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου καλό θα ήταν να μελετήσετε το Κεφάλαιο προσεκτικά. Η ώρα που θα αφιερώσετε στην προπαρασκευή θα σας βοηθήσει να εξοικονομήσετε χρόνο κατοπινής εργασίας.

Τύπος Ερωτήσεων

Όσο περισσότερο δομημένη είναι μια ερώτηση, τόσο πιο εύκολα αναλύεται. Ο Youngman (1986) παραθέτει επτά τύπους ερωτήσεων ως ακολούθως:

<p>ΛΕΚΤΙΚΕΣ ή ΑΝΟΙΧΤΕΣ</p>	<p>Η αναμενόμενη απάντηση δίνεται με μια λέξη ή μια πρόταση ή ένα εκτεταμένο σχόλιο. Οι απαντήσεις σε ανοικτές ερωτήσεις αποφέρουν χρήσιμες πληροφορίες, αλλά η ανάλυση τους μπορεί να επιφέρει προβλήματα. Ίσως χρειαστούν κάποιοι τύποι ανάλυσης περιεχομένου για το λεκτικό υλικό, εκτός αν οι παρεχόμενες πληροφορίες χρησιμοποιηθούν για ειδικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, μπορεί να νιώσετε ότι είναι απαραίτητο να δώσετε σ' όσους ανταποκριθούν την ευκαιρία να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις στο υπό έρευνα θέμα ή να διατυπώσουν κάποια διαμαρτυρία. Μπορεί να επιθυμείτε να χρησιμοποιήσετε ερωτήσεις ως εισαγωγή σε μια συνέντευξη που έπεται ή σε συνεντεύξεις/πιλότους όπου είναι σημαντικό να γνωρίζετε ποιες πλευρές του θέματος είναι καθοριστικής σημασίας γι' αυτούς που απαντούν.</p>
----------------------------	---

Περισσότερο δομημένες ερωτήσεις δεν θα εμφανίσουν τόσα προβλήματα στο στάδιο της ανάλυσης. Ο Youngman προτείνει τις ακόλουθες:

<p>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ</p>	<p>Προσφέρεται ένας κατάλογος θεμάτων, καθένα από τα οποία είναι επιλέξιμο. Για παράδειγμα, μια ερώτηση μπορεί να ζητά τα προσόντα των υποκειμένων, κι όσοι απαντούν μπορούν να διαθέτουν διάφορα από τα προσόντα του καταλόγου.</p>
<p>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</p>	<p>Η απάντηση είναι μόνο μία ανάμεσα σ' έναν δεδομένο κατάλογο κατηγοριών. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από τον αποκρινόμενο να τοποθετήσει τις δεξιότητες ή τα χαρακτηριστικά του σε σειρά.</p>
<p>ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ</p>	<p>Στις ερωτήσεις ταξινόμησης, ο αποκρινόμενος πρέπει να τοποθετήσει κάτι σε σειρά. Για παράδειγμα, μπορεί να του ζητηθεί να τοποθετήσει τις δεξιότητες ή τα χαρακτηριστικά του σε σειρά.</p>
<p>ΚΛΙΜΑΚΑ</p>	<p>Υπάρχουν διαφόρων επιπέδων κλίμακες μέτρησης (ονομαστική, τακτική, σε διαστήματα, αναλογική) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ερωτηματολόγιο, αλλά απαιτούν προσεκτικό χειρισμό.</p>

ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ	Η απάντηση είναι ένας αριθμός (ακριβής ή κατά προσέγγιση) που δίνει το ποσοστό ορισμένων χαρακτηριστικών.
ΔΙΚΤΥΩΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	Σ' έναν πίνακα (ή σε δικτυωτό πλαίσιο) μπορούν να καταγραφούν οι απαντήσεις δύο ή περισσότερων ερωτήσεων ταυτόχρονα.

Οι σπουδαστές έχουν ανακαλύψει ότι εάν έχουν δοκιμάσει να εφαρμόσουν τις διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης και παρουσίασης απαντήσεων του ερωτηματολογίου σε λίστα, κατηγορία, ταξινόμηση, κλίμακα, ποσότητα και πίνακες κι έχουν εξοικειωθεί μ' αυτές, τότε είναι σε θέση να επιλέξουν τον πιο κατάλληλο τύπο όταν φτάνουν στο στάδιο σχεδιασμού και ανάλυσης των δεδομένων της εργασίας τους.

Το Λεξιλόγιο των Ερωτήσεων

Διφορούμενες Λέξεις, Ανακρίβεια, Λήψη εκ των προτέρων Κάποιων Στοιχείων ως Δεδομένων

Λέξεις που έχουν ένα κοινό νόημα για τον ερευνητή, μπορεί να σημαίνουν κάτι διαφορετικό γι' άλλους ανθρώπους, άρα χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη τι μπορεί να σημαίνουν οι ερωτήσεις για διαφορετικούς ερωτώμενους. Παραδείγματος χάρη, ας υποθέσουμε ότι προκειμένου να διαπιστώσετε πόσο χρόνο διαθέτουν οι ώριμοι σπουδαστές για τη μελέτη διατυπώνετε την παρακάτω ερώτηση:

ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΟ ΚΑΤΑ ΜΕΣΟ ΟΡΟ ΠΕΡΝΑΤΕ ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ;	Πολύ χρόνο	<input type="checkbox"/>
	Αρκετό	<input type="checkbox"/>
	Καθόλου	<input type="checkbox"/>

Πώς θ' αναλυθούν αυτές οι απαντήσεις; Τι θα σημαίνουν; «Πολύς χρόνος» μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό για το σπουδαστή Α απ' ό,τι για τον Β. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, οι σπουδαστές μπορεί να ξοδέψουν κάποιες φορές είκοσι ώρες την εβδομάδα, αλλά πιθανόν όχι πάνω από τέσσερις κάποιες άλλες φορές. Τι σημαίνει «μέσος όρος»; Αν πραγματικά επιθυμείτε να μάθετε πόσο χρόνο περνούν οι σπουδαστές μελετώντας, θα χρειαστεί να βρείτε διαφορετικούς τρόπους διατύπωσης της ερώτησης. Αφού αποφασίσετε ποιο θέμα σας ενδιαφέρει, πρέπει να ζητήσετε απ' τους σπουδαστές να κρατούν ένα ημερολόγιο για κάποια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Μπορεί να χρειαστεί να προσδιορίσετε το χρόνο που διαθέτουν για τη μελέτη διαφορετικών αντικειμένων. Όλα θα εξαρτηθούν από το ποιες ακριβώς πληροφορίες χρειάζεστε. Τη στιγμή που θα διευκρινιστεί αυτό το ερώτημα, θα είστε σε θέση να βρείτε το κατάλληλο κι ακριβές λεξιλόγιο, ώστε να βεβαιωθείτε ότι οι ερωτήσεις σας σημαίνουν το ίδιο για όλα τα υποκείμενα.

Αν τα υποκείμενα έχουν μπερδευτεί ή διστάζουν ν1 απαντήσουν, μπορούν να προχωρήσουν στην επόμενη ερώτηση. Καλό θα ήταν να λάβετε απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, γι' αυτό προσπαθήστε να αποφύγετε τη σύγχυση.

Οι παρακάτω ερωτήσεις δείχνουν απλές. Είναι όμως πράγματι τέτοιες;

ΣΕ ΠΟΙΟΝ ΤΥΠΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΗΓΑΙΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ;	Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/>
	Δημοτικό	<input type="checkbox"/>
	Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/>
	Στοιχειώδη Εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>
	Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε)	<input type="checkbox"/>

Υπάρχει μια προϋπόθεση προκειμένου ν' απαντηθεί αυτή η ερώτηση: ότι ο ερωτώμενος έχει ένα παιδί. Αν δεν έχει, ή αν έχει τέσσερα, ένα στο Νηπιαγωγείο, ένα στο Δημοτικό, δύο στο Γυμνάσιο, τι θα κάνει; θ' απαντήσει σε όλα τα τετράγωνα ή σε κανένα; Θα βάλει τον αριθμό των παιδιών στα αντίστοιχα τετράγωνα; Χρειάζεστε κατηγοριοποιημένες απαντήσεις ή απαντήσεις σε μορφή καταλόγου; Αν η ανάλυση σας είναι σχεδιασμένη βάσει μιας κατηγοριοποίησης των απαντήσεων, μπορεί να προκύψουν επιπλέον προβλήματα όταν δίνονται απαντήσεις σε μορφή καταλόγου.

Παρεμπιπτόντως, τα υποκείμενα μπορεί να σας ρωτήσουν γιατί χρειάζεστε αυτή την πληροφορία. Ξέρετε γιατί; Είναι οι πληροφορίες απαραίτητες για τη μελέτη σας; Αν όχι, παραλείψτε τες.

Μνήμη

Η μνήμη μερικές φορές παίζει παιχνίδια. Αν σας ζητούσαν να πείτε ποια τηλεοπτικά προγράμματα είδατε την προηγούμενη εβδομάδα, θα μπορούσατε να τα θυμηθείτε όλα; Θα μπορούσατε να είστε σίγουροι ότι ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα προβλήθηκε την προηγούμενη εβδομάδα, ή μήπως ήταν το προηγούμενο δεκαπενθήμερο; Εξετάστε την επόμενη ερώτηση, η οποία προέρχεται από ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με την εκπαίδευση των γυναικών. Εκ πρώτης όψεως φαίνεται απολύτως ξεκάθαρη:

ΤΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΔΙΔΑΧΤΗΚΑΤΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

Αν τα υποκείμενα αποφοίτησαν πρόσφατα, μπορεί να είναι σε θέση να θυμηθούν με αρκετή σαφήνεια, αλλά αν αποφοίτησαν είκοσι ή και περισσότερα χρόνια πριν, θα είναι ενδεχομένως δύσκολο να θυμηθούν. Αν δε συμπεριλάβουν

τα αγγλικά στον κατάλογο των μαθημάτων, αυτό θα σημαίνει ότι δε διδάχτηκαν καθόλου αγγλικά, ή ότι ξέχασαν να τα συμπεριλάβουν;

Σκεφθείτε καλά ποιες πληροφορίες πραγματικά χρειάζεστε. Αν θέλετε να μάθετε ποια από τα αντικείμενα ενός καταλόγου διδάχτηκε το υποκείμενο, μπορείτε να αποφασίσετε ότι θα ήταν καλύτερο να του δώσετε έτοιμο έναν κατάλογο από αντικείμενα για να επισημάνει κάποια απ' αυτά. Έτσι θα μπορούσατε να επιβεβαιώσετε ότι όλα τα βασικά αντικείμενα έχουν συμπεριληφθεί, αλλά ο τύπος των ερωτήσεων εξαρτάται πάντα από τον τύπο των πληροφοριών που σας χρειάζονται.

Γνώσεις

Προσέξτε τις ερωτήσεις που ζητούν πληροφορίες τις οποίες οι αποκρινόμενοι μπορεί να μη γνωρίζουν ή να μην είναι έτοιμοι να δώσουν αμέσως. Π.χ., μπορεί να φαίνεται λογικό να ρωτήσετε τους ώριμους σπουδαστές ποια είναι τα κριτήρια κατάταξης σπουδαστών σε ομάδες διδασκαλίας. Ωστόσο, πιθανό είναι να μην ξέρουν, κι αν οι ερωτώμενοι αναγκαστούν να ψάξουν για πληροφορίες, μπορεί ν' αποφασίσουν να εγκαταλείψουν το ερωτηματολόγιο.

Διπλές Ερωτήσεις

Μπορεί να μοιάζει αυτονόητο ότι οι διπλές ερωτήσεις δεν ενδείκνυνται. Εντούτοις, σε ερωτήσεις όπως η ακόλουθη, η διττότητα θα μπορούσε να μην επισημανθεί:

ΔΙΔΑΣΚΕΣΤΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΧΗΜΕΙΑ;

Η απάντηση ΝΑΙ θα σημαίνει ότι το υποκείμενο παρακολουθεί, και τα δύο μαθήματα ή μόνο το ένα; Είναι χρήσιμο να γνωρίζετε ότι η ερώτηση θα πρέπει να χωριστεί σε:

ΔΙΔΑΣΚΕΣΤΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ;

και

ΔΙΔΑΣΚΕΣΤΕ ΧΗΜΕΙΑ;

Καθοδηγητικές Ερωτήσεις

Δεν είναι πάντα εύκολο να ξεχωρίσετε μια καθοδηγητική ερώτηση, αλλά η χρήση ενός συγκινησιακά φορτισμένου λεξιλογίου ή ο τρόπος που μια ερώτηση τίθεται μπορεί να οδηγήσουν τα υποκείμενα στο ν' απαντήσουν μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο. Για παράδειγμα:

ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΩΡΙΜΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ Ή ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ;

Σ' αυτή την περίπτωση, θα μπορούσε να είναι δύσκολο στους σπουδαστές ή φοιτητές ν' απαντήσουν «Όχι»;

Συμπερασματικές Ερωτήσεις

Οι συμπερασματικές ερωτήσεις αποτελούν συχνά μια πηγή λαθών στα ερωτηματολόγια. Όταν συμπεριλαμβάνονται συχνά, αυτό γίνεται επειδή ο ερευνητής ή η ερευνήτρια υποστηρίζει κάποιες απόψεις γύρω από ένα θέμα, και παραβλέπει το γεγονός ότι μπορεί να μη νιώθουν όλοι το ίδιο γι' αυτό το θέμα. Για παράδειγμα:

ΕΧΕΙ ΠΡΟΒΛΕΦΘΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ/ΚΟΛΕΓΙΟ Η ΥΠΑΡΞΗ
ΜΙΑΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ;

Μπορεί να πιστεύετε ότι όλα τα ιδρύματα θα 'πρεπε να παρέχουν συμβουλευτική υπηρεσία. Αν όμως τα υποκείμενα δεν πιστεύουν το ίδιο; Αν δε γνωρίζουν τι είναι στην πραγματικότητα μια συμβουλευτική υπηρεσία; Έτσι όπως χρησιμοποιείται εδώ το «επαρκώς», δεν έχει νόημα. Υπάρχει μια προϋπόθεση στην ερώτηση –ότι η ύπαρξη συμβουλευτικής υπηρεσίας είναι απαραίτητη–, κι αυτό κάνει άκυρη την ερώτηση.

Υποθετικές Ερωτήσεις

Εξετάστε αν υπάρχουν ερωτήσεις που θα σας δώσουν μόνο ανούσιες απαντήσεις. Οι περισσότερες υποθετικές ερωτήσεις εντάσσονται σ' αυτή την κατηγορία. Παραδείγματος χάρη:

ΑΝ ΔΕΝ ΕΙΧΑΤΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΘΕΤΑΤΕ ΠΟΛΛΑ ΧΡΗΜΑΤΑ ΤΙ ΘΑ ΚΑΝΑΤΕ ΣΤΗ ΖΩΗ ΣΑΣ;

Όμως ένας ερωτώμενος θα μπορούσε ν' απαντήσει: «Έχω οικογενειακές υποχρεώσεις, δεν έχω λεφτά, και ποτέ δεν θ' αποκτήσω απ' όσο μπορώ να γνωρίζω. Οπότε ποιος είναι ο σκοπός τού να το σκέφτομαι;»

Προσβλητικές Ερωτήσεις κι Ερωτήσεις που καλύπτουν Συναισθηματικά Θέματα

Είναι αυτονόητο ότι ερωτήσεις που προσβάλλουν θα έπρεπε ν' αποσύρονται. Αν πραγματικά χρειάζεστε πληροφορίες σε κάποιον τομέα που από μερικούς ερωτώμενους θα μπορούσε να θεωρηθεί προσωπικός, θα πρέπει να προσέξετε ιδιαίτερα το λεξιλόγιο και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων. Μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι είναι καλύτερα τέτοιου είδους ερωτήσεις να τοποθετούνται στο τέλος του ερωτηματολογίου, με το σκεπτικό ότι αν οι αποκρινόμενοι εγκαταλείψουν το ερωτηματολόγιο σ' αυτό το σημείο, θα έχουν τουλάχιστον απαντήσει σε όλες τις προηγούμενες ερωτήσεις.

Η ηλικία θεωρείται συχνά ότι ανήκει σ' αυτή την ευαίσθητη κατηγορία, κι αντί να ζητάτε από τα υποκείμενα να δώσουν την ακριβή ηλικία τους, θα ήταν καλύτερο να τους ζητήσετε να υποδείξουν την ηλικιακή κατηγορία όπου εντάσσονται, ως εξής:

ΠΟΣΩΝ ΕΤΩΝ ΕΙΣΤΕ;	20 και κάτω	<input type="checkbox"/>
	21-24	<input type="checkbox"/>
	25-29	<input type="checkbox"/>
	30-34	<input type="checkbox"/>
	35 και πάνω	<input type="checkbox"/>

Προσέξτε να μην υπερκαλύπτετε τις κατηγορίες. Είναι κοινό λάθος η δημιουργία κατηγοριών όπως «21 και κάτω», «21-25», «25-30» κλπ.

Εμφάνιση και Διάταξη του Ερωτηματολογίου

Ένα τέλεια προετοιμασμένο ερωτηματολόγιο, δεν μπορεί να κερδίσει τις εντυπώσεις αν φαίνεται ακατάστατο. Κοιτάξτε κάποιες δημοσιευμένες έρευνες οι οποίες χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής πληροφοριών για να πάρετε κάποιες ιδέες σχετικά με τη διάταξη. Τα υποκείμενα χρειάζονται ενθάρρυνση για να διαβάσουν και ν' απαντήσουν τις ερωτήσεις, και μπορεί να αποθαρρυνθούν από ένα κακογραμμένο έντυπο που έχει προετοιμαστεί βιαστικά. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κι άμεσοι κανόνες για τη διάταξη, αλλά υπάρχουν μερικές απλές υποδείξεις που μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη ενός ερωτηματολογίου με καλή εμφάνιση.

1. Τα ερωτηματολόγια πρέπει να είναι τυπογραφημένα κι όχι χειρόγραφα.
2. Οι οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς (με κεφαλαία γράμματα ή με διαφορετικό τύπο γραμμάτων).
3. Τα διαστήματα μεταξύ των ερωτήσεων θα βοηθήσουν τον αναγνώστη αλλά και τον ερευνητή στο στάδιο της ανάλυσης των απαντήσεων.
4. Αν θέλετε να περιορίσετε το ερωτηματολόγιο σε συγκεκριμένο αριθμό σελίδων, θα ήταν καλύτερο να σμικρύνετε τα φωτοαντίγραφα.
5. Τα τετράγωνα για τις απαντήσεις πρέπει να μπαίνουν στο δεξί μέρος της σελίδας. Αυτό θα εξυπηρετήσει τους ερωτώμενους και τον ερευνητή στη λήψη πληροφοριών.
6. Αν σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε κάποιο πρόγραμμα υπολογιστή, αφήστε χώρο στο δεξί μέρος της σελίδας για την κωδικοποίηση.
7. Κοιτάξτε με κριτικό βλέμμα όλο το ερωτηματολόγιο, κι αναρωτηθείτε τι εντύπωση θα σας έκανε αν ήσασταν εσείς ο παραλήπτης του.
8. Φροντίστε τη σειρά των ερωτήσεων. Αφήστε τις προσωπικές ερωτήσεις για το τέλος του ερωτηματολογίου. Αρχίστε με άμεσες, εύκολες στη συ-

μπλήρωση ερωτήσεις, και προχωρήστε σε πιο περίπλοκα θέματα (γράφοντας τις ερωτήσεις σε κάρτες ή σε ξεχωριστά χαρτιά, για να διευκολυνθείτε στην ταξινόμηση κι επαναταξινόμησή τους).

Δειγματοληψία

Ο αριθμός των υποκειμένων της ερευνάς σας θα εξαρτηθεί οπωσδήποτε από το χρόνο που διαθέτετε. Αν δουλεύετε για το ερευνητικό σχέδιο 100 ωρών, δε θα είστε σε θέση να συμπεριλάβετε, για παράδειγμα, όλους τους ώριμους σπουδαστές ή φοιτητές της χώρας. Αν έχετε αποφασίσει να περιορίσετε την ερευνά σας σε ένα ίδρυμα, τότε θα πρέπει να βρείτε πόσοι ώριμοι φοιτητές υπάρχουν σ' αυτό. Αν ο αριθμός τους είναι εκατό, ενδεχομένως δε θα έχετε το χρόνο ή τα μέσα να τους συμπεριλάβετε όλους. Θα χρειαστεί να επιλέξετε ένα δείγμα.

Σε έρευνες πολύ μεγαλύτερης κλίμακας, όπως η απογραφή πληθυσμού, θα επιστρατευθούν οι τεχνικές δειγματοληψίας για τον εντοπισμό ενός δείγματος που θα είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού. Έτσι, τα ευρήματα θα μπορέσουν να οδηγήσουν σε γενικά συμπεράσματα. Σε μικρές μελέτες, πρέπει να κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε.

Όλοι οι ερευνητές εξαρτώνται από την καλή θέληση και τη διαθεσιμότητα των υποκειμένων, και θα ήταν μάλλον δύσκολο για έναν μόνο ερευνητή που δουλεύει σε μια εργασία μικρής κλίμακας να βρει ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα. Αν αυτό ισχύει και στη δικιά σας περίπτωση, ενδεχομένως θα αναγκαστείτε να πάρετε συνέντευξη από τον καθένα που ανήκει στον συνολικό πληθυσμό κι ο οποίος είναι διαθέσιμος και πρόθυμος τη δεδομένη στιγμή. Ευκαιρικά δείγματα αυτού του τύπου είναι γενικώς αποδεκτά, εφόσον το σχηματισμένο δείγμα είναι σαφώς καθορισμένο και υπάρχει συνειδητοποίηση των περιορισμών των λαμβανομένων πληροφοριών. Ωστόσο, ακόμη και σε μια μικρή μελέτη, πρέπει να γίνουν προσπάθειες για να επιλεγεί ένα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Έστω ότι αποφασίσατε να συμπεριλάβετε το 50% του πληθυσμού της έρευνας. Ένα τυχαίο δείγμα θα δώσει σε καθένα από τα άτομα που εμπλέκονται ίσες ευκαιρίες να επιλεγεί. Ίσως αποφασίσετε να επιλέξετε ανάμεσα σε εναλλακτικά ονόματα καταγραμμένα σε αλφαβητική σειρά. Ο κάθε επιλεγόμενος ίσως να μην είναι πρόθυμος να συμμετάσχει, γι' αυτό είναι συνετό να έχετε επιλέξει και κάποια επιπλέον ονόματα. Π.χ., αν το εικοστό πρόσωπο αρνήθηκε ή δεν ήταν διαθέσιμο, θα μπορούσατε να έχετε αποφασίσει εκ των προτέρων, ως μέρος του ερευνητικού σας σχεδιασμού, να προσεγγίσετε το εικοστό πρώτο.

Μπορεί να υπάρξουν περιπτώσεις που θα επιθυμούσατε να τις συμπεριλάβετε ως αντιπροσωπευτικές. Ίσως επιθυμείτε να επιλέξετε την κατάλληλη αναλογία

ανδρών και γυναικών, ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες, ή κάποιων άλλων υποομάδων συγκεκριμένου πληθυσμού. Αν γίνει έτσι, πιθανόν να καταλήξετε στον ακόλουθο τύπο διάταξης:

ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ-ΣΤΟΧΟΣ: 100

Αριθμός ανδρών: 60. Αριθμός γυναικών: 40.

Αντί να επιλέξετε εναλλακτικά ονόματα, θα μπορούσατε να επιλέξετε κάθε δεύτερο άνδρα και κάθε δεύτερη γυναίκα από το δείγμα, οπότε θα επιλέγονταν 30 άνδρες και 20 γυναίκες.

Αν επιθυμείτε να βρείτε πόσοι άνδρες και γυναίκες είναι επιπέδου A μπαίνοντας στο Πανεπιστήμιο, θα μπορούσατε να προχωρήσετε τη μέθοδο ένα βήμα παραπέρα, ως εξής:

	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Με επίπεδο A κατά την εισαγωγή τους	30	10	40
Χωρίς επίπεδο A κατά την εισαγωγή τους	30	30	60
Σύνολο	60	40	100

Αν τα χαρακτηριστικά «φύλο» και «επίπεδο A» των εισακτέων ήταν ιδιαίτερα σημαντικά για την έρευνα, τότε οι υποομάδες θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως τμήματα του ερευνητικού σχεδιασμού, και το δείγμα θα μπορούσε να δημιουργηθεί με την κατάλληλη αναλογία υποκειμένων από την κάθε υποομάδα. Αυτό είναι ένα μάλλον υπεραπλουστευμένο παράδειγμα, αλλά για μια εργασία περιορισμένης κλίμακας αποτελεί μια γενικά αποδεκτή μέθοδο επιλογής δείγματος. Αν απαιτείται μια περισσότερο επιστημονική προσέγγιση για την ερευνά σας, θα χρειαστεί να μελετήσετε περισσότερο, ώστε ν' αποκτήσετε κάποια γνώση των στατιστικών μεθόδων. Περισσότερη βιβλιογραφία υποδεικνύεται στο τέλος του Κεφαλαίου.

Πώς δομείται το Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο

Όλα τα εργαλεία συλλογής πληροφοριών πρέπει να χορηγηθούν δοκιμαστικά σε κάποια υποκείμενα, ώστε να διαπιστώσετε πόσο χρόνο χρειάζονται οι ερωτώμενοι για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, να ελέγξετε ότι όλες οι ερωτήσεις και οι οδηγίες είναι σαφείς, και να μπορέσετε να αφαιρέσετε τα θέματα που δεν παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες. Σε μια μικρή μελέτη, υπάρχει ο πειρασμός να προχωρήσετε αμέσως στο στάδιο της τελικής διανομής, αλλά όσο πιεσμένος κι αν είστε από άποψη χρόνου, θα πρέπει να ξεκινήσετε τουλάχιστον

από τα μέλη της οικογένειάς σας ή τους φίλους σας. Το ιδανικό θα ήταν να δοκιμαστεί το ερωτηματολόγιο σε μια ομάδα παρόμοια μ' αυτήν που θ' αποτελέσει τον πληθυσμό της μελέτης σας, αλλά αν αυτό δεν είναι δυνατό, εφαρμόστε το ερωτηματολόγιο σε όποιον μπορείτε. Οι ερωτώμενοι θα σας πουν πόσος χρόνος χρειάστηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κι αν άφησαν ερωτήσεις αναπάντητες, θα μπορέσετε να βρείτε το γιατί. Ο σκοπός μιας πιλοτικής έρευνας είναι να βρεθούν οι ατέλειες των οδηγιών, ώστε τα υποκείμενα της κυρίως έρευνας να μη συναντήσουν δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, και να καταστήσει τον ερευνητή ικανό να κάνει μια προκαταρκτική ανάλυση για να διαπιστώσει αν το λεξιλόγιο και η διατύπωση των ερωτήσεων θα παρουσιάσει προβλήματα στο στάδιο της ανάλυσης των κυρίως πληροφοριών. Μπορείτε να θέσετε στα υποκείμενα της πιλοτικής έρευνας τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Πόση ώρα χρειαστήκατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου;
2. Ήταν οι οδηγίες σαφείς;
3. Υπήρξαν ερωτήσεις ασαφείς ή αόριστες; Αν ναι, τότε ποιες και γιατί;
4. Είχατε αντίρρηση στο ν' απαντήσετε κάποιες απ' τις ερωτήσεις;
5. Μήπως, κατά τη γνώμη σας, παραλείφθηκε κάποιο βασικό θέμα;
6. Ήταν η εμφάνιση του ερωτηματολογίου καθαρή/ευχάριστη;
7. Άλλα σχόλια.

Οι απαντήσεις θα σας βοηθήσουν να διορθώσετε και να ετοιμάσετε το ερωτηματολόγιο της κυρίως έρευνας, θα πρέπει να διαθέσετε κάποιο χρόνο για την επίτευξη ενός καλού επιπέδου σχεδιασμού και παρουσίασης, αλλά με μια τόσο επαρκή προετοιμασία κερδίζετε ώρες, ακόμη κι εβδομάδες δουλειάς κατά το στάδιο της ανάλυσης.

Διανομή και Επιστροφή του Ερωτηματολογίου

Χρειάζεται ν' αποφασίσετε απ' την αρχή για το πώς θα διανείμετε το ερωτηματολόγιο και πώς θα χειριστείτε τα αναπάντητα τμήματα. Υπάρχουν σαφώς πλεονεκτήματα όταν μπορείτε να χορηγείτε προσωπικά το ερωτηματολόγιο στα υποκείμενα. Μπορείτε να εξηγήσετε το σκοπό της μελέτης, και καμιά φορά τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται αμέσως. Αν μπορείτε να δημιουργήσετε προσωπική επαφή, θα επιτύχετε καλύτερη συνεργασία, αλλά αν αυτό είναι αδύνατο, θα χρειαστεί να βρείτε άλλους τρόπους διανομής. Καμιά φορά μπορείτε να πάρετε άδεια για να τα μοιράσετε με εσωτερικό ταχυδρομικό σύστημα (χέρι με χέρι). Οι συνεργάτες και οι φίλοι σας μπορεί να πειστούν να σας βοηθήσουν. Αν κάθε παρόμοια προσπάθεια αποτύχει, πρέπει να ταχυδρομήσετε αντίγραφα των ερωτηματολογίων, αλλά οι ταχυδρομικές έρευνες έχουν μεγαλύτερο κόστος, ενώ, σε γενικές γραμμές,

λίγα υποκείμενα ανταποκρίνονται. Συνεπώς, θα καταλήξετε σε μια τέτοια απόφαση μόνο αν σταθεί αδύνατο ν' ακολουθήσετε μία από τις άλλες μεθόδους.

Όταν δεν έχετε προσωπικές συναντήσεις με τα υποκείμενα, απαιτείται ένα συνοδευτικό γράμμα, το οποίο θα εξηγεί το σκοπό του ερωτηματολογίου, υποδεικνύοντας ότι έχει δοθεί επίσημη έγκριση για την έρευνα κι αναφέροντας πώς θα χρησιμοποιηθούν οι ληφθείσες πληροφορίες. Συνήθως υπάρχει η δέσμευση της εχεμύθειας ή και της ανωνυμίας των υποκειμένων, αλλά πριν να υποσχεθείτε κάτι τέτοιο, σκεφθείτε τι σημαίνει αυτό. Σημαίνει ότι δε θα υπάρξει περίπτωση να αποκαλύψετε την ταυτότητα των ερωτώμενων, ή μήπως σημαίνει ότι μόνο εσείς και κάποιοι συγκεκριμένοι άνθρωποι θα δείτε τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια; Σημαίνει ότι θα δημοσιεύσετε τα συμπεράσματα της έρευνας αλλά ότι κανένα όνομα δε θα αναφέρεται; Ξαναδιαβάστε το Κεφάλαιο 5, όπου ο Stephen Waters μιλάει για τα προβλήματα που ο ίδιος αντιμετώπισε σχετικά με τις αρχές της εχεμύθειας, και στη συνέχεια αποφασίστε τι μπορείτε να υποσχεθείτε και τι όχι. Αυτό το θέμα πρέπει να διασαφηνιστεί πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων.

Επεξεργαστείτε τη γλώσσα που χρησιμοποιείτε στις επιστολές που θα στείλετε στα υποκείμενα. Μια επιστολή υπερβολικά απότομη ή αγενής μπορεί να έχει αρνητικό αποτέλεσμα στην ανταπόκριση των υποκειμένων, γι' αυτό δείξτε ένα πρόχειρο γράμμα σε μερικούς φίλους ρωτώντας τη γνώμη τους. Θυμηθείτε να αναφέρετε την ημερομηνία επιστροφής, είτε στο γράμμα είτε σ' ένα ευκρινές σημείο του ερωτηματολογίου. Η εμπειρία έχει δείξει ότι δεν υπάρχει λόγος να δίνεται μεγάλο χρονικό περιθώριο. Αν καμιά ημερομηνία δεν αναφέρεται ή αν ο χρόνος είναι πολύς, είναι πολύ πιθανό ότι τα υποκείμενα θα το αμελήσουν, πράγμα που σημαίνει ότι ίσως και να μην ασχοληθούν ποτέ μαζί του. Δύο εβδομάδες είναι λογικός χρόνος για τη συμπλήρωση. Είναι προτιμότερο να δώσετε μια ακριβή ημερομηνία επιστροφής, παρά να βασίζεστε στην παράκληση για επιστροφή του ερωτηματολογίου μέσα σε δύο εβδομάδες. Για κάποιους λόγους, φαίνεται ότι ο καθορισμός της ημερομηνίας βοηθά τη μνήμη. Επίσης, μπορείτε να συμπεριλάβετε κι ένα φάκελο με τη διεύθυνση σας (με γραμματόσημο, αν οι ερωτώμενοι πρέπει να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο μέσω ταχυδρομείου).

Αναπάντητα Ερωτήματα

Κρατήστε προσεκτικά σημειώσεις για τις ημερομηνίες διανομής και επιστροφής των ερωτηματολογίων. Γενικά, υπάρχει μεγάλη ανταπόκριση στην αρχή, η οποία υποχωρεί στη συνέχεια. Αναπόφευκτα, δε θα επιστραφούν όλα τα ερωτηματολόγια στη συγκεκριμένη ημερομηνία. Άρα, αν έχετε αποφασίσει να επιμείνετε με όσους δεν ανταποκρίθηκαν, θα πρέπει να τους αποσταλεί ένα δεύτερο γράμμα μ' ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο.

Αν δε ζητάτε τα ονόματα των υποκειμένων ή δεν έχετε επινοήσει κάποιο σύστημα αρίθμησης τους, δε θα είστε σε θέση να γνωρίζετε ποιος απάντησε και ποιος όχι, κι έτσι δεν θα μπορείτε να τους ξαναβρείτε. Αν έχετε υποσχεθεί ανωνυμία, δε θα υπάρχουν κάποια σύμβολα να σας βοηθούν να μάθετε ποιος δεν απάντησε. Ανωνυμία σημαίνει ότι δεν υπάρχει κανένας τρόπος σύνδεσης των απαντήσεων με τα άτομα, άρα πρέπει να ληφθεί μια απόφαση για τη συνέχεια πριν διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια. Όπως επισήμαναν οι Moser και Kalton (1971, σσ. 267-68), «η μη ανταπόκριση είναι ένα πρόβλημα, γιατί συνήθως οι άνθρωποι που δεν απαντούν στα ερωτηματολόγια, όπως αποδεικνύεται επανειλημμένα στην πράξη, διαφέρουν από εκείνους που απαντούν». Ο Scott (1961), του οποίου το άρθρο «Research on Mail Surveys» είναι μια σημαντική πηγή πληροφοριών για τους ερευνητές που εμπλέκονται σε μεγάλης κλίμακας έρευνες με τη βοήθεια ταχυδρομημένων ερωτηματολογίων, είναι της γνώμης ότι αν το ποσοστό των μη αποκρινόμενων είναι τόσο χαμηλό όσο το 10%, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχει μεγάλη σημασία το κατά πόσο είναι προκατειλημμένοι οι μη αποκρινόμενοι. Εντούτοις, ένα υψηλότερο ποσοστό μη απόκρισης θα μπορούσε να αλλοιώσει τ' αποτελέσματα της έρευνας, άρα θα πρέπει να γίνει κάποια προσπάθεια ενθάρρυνσης περισσότερων ανθρώπων να επιστρέψουν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια.

Οι απόψεις ποικίλλουν σχετικά με το ποια είναι η καλύτερη στιγμή για την αποστολή των δεύτερων επιστολών, αλλά σ' έναν ερευνητικό σχεδιασμό περιορισμένης χρονικής διάρκειας θα πρέπει να τους γράψετε περίπου μια εβδομάδα μετά την αρχική ημερομηνία αν θέλετε να ολοκληρώσετε τη συλλογή δεδομένων μέσα σε κάποιο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Σε μεγαλύτερες έρευνες, μπορούν να σταλούν από τρεις μέχρι και τέσσερις επιστολές ανά άτομο, αλλά ο αριθμός των ερωτηματολογίων που επιστρέφονται με αυτή τη διαδικασία δύσκολα δικαιολογεί τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο.

Ανάλυση των Πληροφοριών (Δεδομένων)

Σε μια ιδανική περίπτωση, το καλύτερο θα ήταν να περιμένετε την επιστροφή όλων των ερωτηματολογίων καινού καινού κοιτάξετε εν-συντομία όλες τις απαντήσεις πριν ξεκινήσετε την κωδικοποίηση και την καταγραφή σημειώσεων. Σ' έναν ερευνητικό σχεδιασμό περιορισμένου χρόνου, ίσως είναι απαραίτητο ν' αρχίσετε να καταγράφετε τις απαντήσεις αμέσως μόλις επιστραφούν τα πρώτα ερωτηματολόγια. Η πορεία για την ανάλυση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων περιγράφεται στο Κεφάλαιο 11, και πριν την τελική απόφαση σας για το περιεχόμενο και το σχήμα του ερωτηματολογίου μελετήστε αυτό το Κεφάλαιο.

Σύνοψη: Έλεγχος της Δόμησης του Ερωτηματολογίου

1. Αποφασίστε τι πληροφορίες χρειάζεστε.	Κατατάξτε όλα τα θέματα σχετικά με τα οποία χρειάζονται πληροφορίες.
2. Αναρωτηθείτε γιατί χρειάζεστε αυτές τις πληροφορίες.	Εξετάστε τον κατάλογο θεμάτων κι αφαιρέστε κάθε στοιχείο που δε σχετίζεται με το κύριο θέμα της έρευνας.
3. Είναι το ερωτηματολόγιο ο καλύτερος τρόπος συλλογής πληροφοριών;	Σκεφτείτε τις εναλλακτικές λύσεις.
4. Αν είναι, προχωρήστε στη δόμηση των ερωτήσεων.	Γράψτε τις ερωτήσεις σε ξεχωριστές κάρτες ή χαρτιά για να βοηθηθείτε στη μετέπειτα ταξινόμηση τους.
5. Ελέγξτε το λεξιλόγιο των ερωτήσεων. Υπάρχει καθόλου αοριστία, ανακρίβεια ή εκ των προτέρων παραδοχές; Μήπως ζητάτε από τους ερωτώμενους γνώσεις που δεν κατέχουν; Υπάρχουν ερωτήσεις διφορούμενες, κατευθυντικές, υποθετικές, συμπερασματικές ή/και προσβλητικές;	Γράψτε σε απλή γλώσσα. Μη χρησιμοποιείτε λέξεις που οι ερωτώμενοι μπορεί να μην καταλάβουν (π.χ. τεχνικούς όρους), εκτός κι αν συνεργάζεστε με μια ομάδα επαγγελματιών που καταλαβαίνουν την ορολογία σας.
6. Αποφασίστε για τον τύπο των ερωτήσεων σας.	Ανοικτές ερωτήσεις, κατάλογος, κατηγοριοποίηση, ταξινόμηση, κλίμακα, ποσοτικές ερωτήσεις ή παρουσίαση σε δικτυωτό πλαίσιο. Ο κάθε τύπος απαιτεί διαφορετική ανάλυση (βλ. το Κεφ. 11 για περισσότερες πληροφορίες).
7. Όταν είστε ικανοποιημένοι με το λεξιλόγιο και τον τύπο των ερωτήσεων, τοποθετήστε τες σε σειρά.	Είναι συνήθως καλό να αφήνετε τις προσωπικές ερωτήσεις για το τέλος του ερωτηματολογίου.
8. Γράψτε τις οδηγίες που θα συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο.	Οι ερωτώμενοι πρέπει να έχουν σαφή εικόνα για το πώς πρέπει να απαντήσουν τις ερωτήσεις (τετράγωνα όπου θα σημειώσουν επιλογή ΝΑΙ/ΟΧΙ κλπ.).
9. Λάβετε υπόψη το περιεχόμενο και την εμφάνιση του ερωτηματολογίου.	Οι οδηγίες πρέπει να παρουσιάζονται ευκρινώς (ίσως με διαφορετική γραμματοσειρά ή σε μια ευδιάκριτη θέση.) Αποφασίστε αν χρειάζεται ένα περιθώριο στο δεξί μέρος της σελίδας για κωδικοποίηση.
10. Δώστε το ερωτηματολόγιο για δακτυλογράφηση.	Οι οδηγίες στη δακτυλογράφο πρέπει να είναι ξεκάθαρες. Η εμφάνιση του ερωτηματολογίου είναι δική σας ευθύνη κι όχι της δακτυλογράφου.
11. Αποφασίστε σχετικά με το δείγμα σας.	Αν είναι δυνατό, επιλέξτε ένα δείγμα με υποκείμενα αντιπροσωπευτικά του συνολικού πληθυσμού. Αν πρέπει να εργαστείτε μ' ένα τυχαίο δείγμα, εξηγήστε γιατί στην εργασία σας.

12. Διαμορφώστε ένα πιλοτικό ερωτηματολόγιο.	Το ιδανικό θα ήταν να σταλεί σε ανθρώπους παρόμοιους με το επιλεγμένο δείγμα σας. Εντούτοις, αν αυτό δεν είναι δυνατό, ζητήστε από φίλους, από την οικογένεια σας ή από τους συνεργάτες σας να βοηθήσουν.
13. Δοκιμάστε τις μεθόδους ανάλυσης. Διαβάστε το Κεφάλαιο 11 πριν τελικά αποφασίσετε για τον τύπο και την ανάλυση του ερωτηματολογίου.	Ακόμη και με πέντε ή έξι συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, μπορείτε να δείτε αν θα προκύψουν κάποια προβλήματα όταν θα αναλύετε τα κύρια αποτελέσματα.
14. Κάντε όποιες τροποποιήσεις μπορείτε στο ερωτηματολόγιο με βάση τα σχόλια των υποκειμένων της πιλοτικής μελέτης και την προκαταρκτική ανάλυση.	Λάβετε υπόψη τον παράγοντα χρόνο. Αν η ομάδα υποκειμένων της πιλοτικής μελέτης χρειάστηκε πολύ χρόνο για ν' απαντήσει, σκεφτείτε αν κάποιες ερωτήσεις πρέπει να αφαιρεθούν.
15. Αποφασίστε απ' την αρχή πώς θα διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια.	Ταχυδρομικώς; Με εσωτερική αλληλογραφία; Με προσωπική επαφή; Αν αποφασίσετε να κάνετε ταχυδρομική έρευνα, να συμπεριλάβετε ένα συστημένο φάκελο με γραμματόσημο. Οι ερωτώμενοι σας κάνουν εξυπηρέτηση, και δε θα 'πρεπε να περιμένετε να πληρώσουν γι' αυτό.
16. Αν δε διανείμετε το ερωτηματολόγιο προσωπικά, να συμπεριλάβετε ένα επεξηγηματικό γράμμα κι ένα φάκελο με την αναγραφή «συστημένο».	Εξηγήστε το σκοπό της μελέτης. Αν έχετε επίσημη έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας, δηλώστε το.
17. Μην ξεχνάτε να ορίσετε το χρόνο επιστροφής των ερωτηματολογίων.	Κρατήστε σημειώσεις για το πότε μοιράστηκαν και πότε επιστράφηκαν τα ερωτηματολόγια.
18. Αποφασίστε τι θα κάνετε με τα υποκείμενα που δε θα απαντήσουν ΠΡΙΝ διανείμετε τα ερωτηματολόγια.	Θυμηθείτε ότι δε θα μπορείτε να στείλετε δεύτερα γράμματα αν οι ερωτώμενοι είναι ανώνυμοι.
19. Μη διανείμετε τα ερωτηματολόγια αν δεν ελέγξετε προηγουμένως εάν χρειάζεται έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας.	Μην αρκεστείτε στην υπόθεση ότι «δε θα υπάρξει πρόβλημα».
20. Ξεκινήστε την καταγραφή των πληροφοριών μόλις τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια σας επιστραφούν.	Δεν υπάρχει χρόνος να περιμένετε τους καθυστερημένους.
21. Μην εμπλέκεστε με εξεζητημένες στατιστικές μελέτες, εκτός κι αν ξέρετε τι κάνετε.	Είναι απόλυτα δυνατό να φέρετε σε πέρας μια αξιόλογη έρευνα χωρίς ειδικές στατιστικές γνώσεις, εάν η δομή του ερωτηματολογίου είναι καλά κατασκευασμένη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Για τα περισσότερα βιβλία που αναφέρονται στις ερευνητικές μεθόδους, θα υπάρχει ένα Κεφάλαιο σχετικά με το σχεδιασμό των ερωτηματολογίων, ώστε οι μόνες βιβλιογραφικές αναφορές που υπάρχουν εδώ είναι κάποια κλασικά κείμενα τα οποία θα υπάρχουν οπωσδήποτε στις βιβλιοθήκες. Όλα παρέχουν επαρκή συμβουλευτική και στέρεη βάση για το σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου που θα μπορούσε ν' αποτελέσει μέρος της ερευνάς σας

MOSER, C.A., & KALTON, G. (1971), *Survey Methods in Social Investigation*. London, Heinemann. Βλ. Κεφάλαια 11 και 13.

OPPENHEIM, A.N. (1966), *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London, Heinemann. Αν και παλαιό, ακόμη παρέχει πλούσιες πληροφορίες σχετικά με το σχεδιασμό ερωτηματολογίων.

SCOTT, C. (1961), «Research on Mail Surveys», *Journal of the Royal Statistical Society, Series A* (124), σσ. 143-205. Αυτό το άρθρο αξίζει να μελετηθεί, εάν ανευρεθεί. Εάν όχι, πολλά από τα θέματα που διαπραγματεύεται ο Scott καλύπτονται από τους Moser και Kalton.

YOUNGMANN, M.B. (1982), *Designing and Analysing Questionnaires*. Rediguid 12. University of Nottingham, School of Education. Επίσης βλ. Κεφάλαιο 10 στο BELL, J., et al. (1984), *Conducting Smallscale Investigations in Educational Management*. London, Harper & Row. Ένας από τους καλύτερους και αμεσότερους οδηγούς στο σχεδιασμό και τη διανομή ερωτηματολογίων.

Σχεδιασμός και Διεξαγωγή Συνεντεύξεων

Judith Bell

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Ένας ικανός συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνησει κίνητρα και συναισθήματα, που δεν θα μπορούσε ποτέ να κάνει με τα ερωτηματολόγια. Ο τρόπος με τον οποίο μια αντίδραση εμφανίζεται (ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, ο δισταγμός κλπ.) παρέχει πληροφορίες τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου πρέπει να καταγράφονται όπως ακριβώς δόθηκαν, αλλά η αντίδραση σε μια συνέντευξη μπορεί ν' αναπτυχθεί και να διευκρινιστεί.

Υπάρχουν βεβαίως προβλήματα. Οι συνεντεύξεις είναι χρονικά περιορισμένες, κι έτσι, σ' ένα πρόγραμμα 100 ωρών, είναι δυνατόν να πάρουμε συνέντευξη μόνο από έναν σχετικά μικρό αριθμό ατόμων. Είναι ως ένα μεγάλο βαθμό μια υποκειμενική τεχνική, κι εκεί ακριβώς ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος της προκατάληψης. Η ανάλυση των αντιδράσεων μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα, και η διατύπωση της ερώτησης είναι εξίσου δύσκολη τόσο για τις συνεντεύξεις όσο και για τα ερωτηματολόγια. Ακόμη, η συνέντευξη μπορεί να αποδώσει πλούσιο υλικό, και συχνά να εμψύσει πνοή στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Οι Moser και Kalton (1971, σ. 271) περιγράφουν την επισκοπική συνέντευξη ως «μια συζήτηση ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο με σκοπό την απόσπαση συγκεκριμένων πληροφοριών από τον συνεντευξιζόμενο». Αυτό, συνεχίζουν, μπορεί να φαίνεται απλό, αλλά η πραγματοποίηση μιας επιτυχούς συνέντευξης αποτελεί κάτι πολύ πιο πολύπλοκο.

Οι Wiseman και Aron (1972) παρομοιάζουν το να παίρνεις συνέντευξη με το ψάρεμα, και, ακολουθώντας αυτή την αναλογία, ο Cohen (1976, σ. 82) προσθέτει ότι «όπως το ψάρεμα, το να παίρνεις συνέντευξη είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, μεγάλη υπομονή και σημαντική πρακτική, ώστε η τελική αμοιβή ν' αξίζει τον κόπο».

Η προετοιμασία για τις συνεντεύξεις ακολουθεί ως επί το πλείστον τις ίδιες διαδικασίες με τα ερωτηματολόγια. Πρέπει να επιλεχθούν τα θέματα, να επινοηθούν οι ερωτήσεις, να ληφθούν υπόψη οι αναλυτικές μέθοδοι, να προετοιμαστεί και να διεξαχθεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα.

Στη διατύπωση των ερωτήσεων η επιλογή των κατάλληλων λέξεων είναι σημαντική, αν και μπορεί να έχει μικρότερη σημασία απ' ό,τι στα ερωτηματολόγια, με προϋπόθεση ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι κατανοητή στους ερωτώμενους. Στο Κεφάλαιο που μιλάει για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου δίνω το παράδειγμα των φοιτητών που ρωτήθηκαν πόσο χρόνο ξοδεύουν

για να μελετήσουν, επισημαίνοντας ότι «πολύ», «αρκετό» και «καθόλου» θα σήμαιναν διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Σε μια συνέντευξη θα ήταν δυνατό να ρωτήσετε: «Πόσο χρόνο περνάς μελετώντας;», και μετά να συνεχίσετε ζητώντας παραδείγματα.

Ακολουθούμε τους κανόνες που υπάρχουν για το σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου (όχι καθοδηγητικές, υποθετικές ή προσβλητικές ερωτήσεις, κλπ.). Προετοιμάζουμε τα θέματα και μετά τις ερωτήσεις σε κάρτες ή σε χωριστά κομμάτια χαρτιού, έτσι ώστε να μπορούμε να τοποθετήσουμε σε σειρά τις ερωτήσεις όταν όλα τα θέματα θα έχουν καλυφθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ταξινόμησης τους. Η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να είναι σημαντική για την εδραίωση μιας καλής σχέσης με τον συνεντευξιζόμενο. Ο τρόπος με τον οποίο ρωτάμε, συνήθως επηρεάζει. Η εξάσκηση στη συνέντευξη και ο σωστός προγραμματισμός απαιτούνται προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι η διατύπωση των ερωτήσεων είναι σαφής, δε μας φέρνει σε ανταγωνισμό με το συνεντευξιζόμενο και μας επιτρέπει να διατηρήσουμε τις απαντήσεις με τρόπο τέτοιο ώστε να τις καταλαβαίνουμε και μετά το τέλος της συνέντευξης.

Τύπος της Συνέντευξης

Μόλις αποφασίσετε τι πληροφορίες χρειάζεται να αναζητήσετε, πρέπει να επιλεγεί το είδος (ο τύπος) της συνέντευξης που μπορεί να παράγει τις ζητούμενες πληροφορίες. Οι Grebenik και Moser (1962, σ. 16) θεωρούν τα εναλλακτικά είδη να εκτείνονται σε μια κλίμακα, που αυτοί ονομάζουν η συνέχεια του τυπικού. Στο ένα άκρο βρίσκεται η εντελώς δομημένη συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής συμπεριφέρεται, όσο είναι δυνατό, σα μηχανή. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η εντελώς αδόμητη συνέντευξη, στην οποία το σχήμα καθορίζεται από καθέναν χωριστά τους ερωτώμενους. Όσο πιο σταθμισμένη είναι μια συνέντευξη, τόσο ευκολότερο είναι να ομαδοποιηθούν και να μετρηθούν τα αποτελέσματα. Μια δομημένη συνέντευξη μπορεί να έχει τη μορφή ενός ερωτηματολογίου ή ενός καταλόγου, ο οποίος συνήθως συμπληρώνεται από το συνεντευκτή κι όχι από τον ερωτώμενο. Εάν είναι η πρώτη φορά που διεξάγετε μια συνέντευξη, μπορεί να σας διευκολύνει η χρήση ενός δομημένου οδηγού συνέντευξης.

Στο παράδειγμα της έρευνας για τους φραγμούς, τις δυσκολίες στη μάθηση, ίσως επιθυμείτε να διερευνήσετε το βαθμό στον οποίο οι οψιμαθείς φοιτητές έχουν συμμετάσχει στις δραστηριότητες της φοιτητικής τους κοινότητας. Σ' αυτή την περίπτωση, μπορείτε να προετοιμάσετε έναν οδηγό συνέντευξης με τον παρακάτω τρόπο:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΟΝΟΜΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ:
ΤΟΠΟΣ: ΚΑΤΟΙΚΙΑ:
ΘΕΜΑ: *Οψιμαθείς φοιτητές μετέχοντες σε εξωτερικές δραστηριότητες της φοιτητικής κοινότητας.*

Συμβουλευτική υποστήριξη;	1	2	3
Οικονομική στήριξη;	1	2	3
Κοινωνικά δρώμενα;	1	2	3
Αντιπροσώπευση σε πανεπιστημιακές επιτροπές;	1	2	3
Ομάδες στήριξης ομηλίκων;	1	2	3
Τίποτε άλλο;			

1: καθόλου

2: αρκετά (χορήγηση παραδειγμάτων όπου είναι δυνατόν)

3: σε μεγάλο βαθμό

Αν ο συνεντευξιαζόμενος παρέχει πληροφορίες ελεύθερα, τότε η καθοδήγηση δε θα χρειαστεί, αλλά αν επιθυμείτε ειδικότερες πληροφορίες, για παράδειγμα το αν οι φοιτητές χρησιμοποίησαν τη συμβουλευτική υπηρεσία και το αν βρίσκουν χρήσιμη την υπηρεσία, τότε μια καθοδήγηση μπορεί να είναι χρήσιμη.

Ο παραπάνω οδηγός σας επιτρέπει να κυκλώσετε τις απαντήσεις, και αν ο χρόνος το επιτρέπει, οποιαδήποτε ενδιαφέροντα σχόλια μπορούν να χορηγηθούν από τον συνεντευξιαζόμενο και μπορούν να σημειωθούν από κάτω. Έτσι εξοικονομείται χρόνος για το στάδιο της ανάλυσης, κι επιβεβαιώνεται ότι όλα τα θέματα καλύφθηκαν. Το πρόβλημα σχετικά μ' αυτό τον οδηγό είναι ότι εσείς, ως συνεντευκτής, αποφασίζετε τι είδους ερωτήσεις θα θέσετε, ώστε υπάρχει η πιθανότητα να μην έχουν τεθεί οι κατάλληλες ερωτήσεις.

Οι αδόμητες συνεντεύξεις επικεντρώνονται σ' ένα θέμα το οποίο μπορεί ν' αποδώσει αρκετά σημαντικές πληροφορίες. Τέτοιου είδους συνεντεύξεις απαιτούν μεγάλη ικανότητα εκ μέρους του ερευνητή, ώστε να ελέγχει την πορεία τους, και αρκετό χρόνο για ανάλυση των απαντήσεων. Η συζήτηση γύρω από ένα θέμα μπορεί να είναι ενδιαφέρουσα και να προβάλλει μια σημαντική όψη του προβλήματος, αλλά πρέπει να θυμόμαστε ότι μια συνέντευξη είναι κάτι παραπάνω από μια απλή ενδιαφέρουσα συζήτηση. Χρειάζονται συγκεκριμένες πληροφορίες και πρέπει να επινοηθούν συγκεκριμένες μέθοδοι, έτσι ώστε να επιτευχθεί η συλλογή όλων των πιθανών πληροφοριών.

Οι προκαταρκτικές συνεντεύξεις ίσως μπορούν να τοποθετηθούν ως «εντελώς αδόμητες» στο άκρο της «συνέχειας του τυπικού». Αυτό είναι το στάδιο κατά τη διάρκεια του οποίου προσπαθείτε να ανακαλύψετε ποιοι τομείς ή θέματα είναι σημαντικά, ώστε όταν οι ερωτώμενοι ενδιαφέρονται άμεσα για το θέμα, να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν για ό,τι έχει κεντρική σημασία γι' αυτούς. Σ' αυτό το στάδιο χρειάζεται να αναζητηθούν στοιχεία για τα συγκεκριμένα θέματα που θα έπρεπε να διερευνηθούν ή να παραλειφθούν. Οι συνεντεύξεις αυτού του είδους απαιτούν ελάχιστες σημειώσεις, που αρκούν εάν είναι αρκετά σαφείς ώστε να σας επιτρέπουν να επικεντρωθείτε στα ενδιαφέροντα σημεία και στα θέματα που χρειάζεται να συμπεριληφθούν στην έρευνα. Οι περισσότερες συνεντεύξεις που διεξάγονται στο κύριο στάδιο συλλογής των πληροφοριών της έρευνας θα χρειαστεί να έχουν μια ενδιάμεση μορφή (ημιδομημένες). Η ελευθερία του ερωτώμενου να μιλήσει για ό,τι έχει κεντρική σημασία για εκείνον (εκείνη) και όχι για τον ερευνητή είναι οπωσδήποτε σημαντική, αλλά κάποιες γενικές οδηγίες που να επιβεβαιώνουν ότι θα καλυφθούν τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά στη μελέτη μειώνουν μερικά από τα προβλήματα που παρουσιάζονται στις αδόμητες συνεντεύξεις. Η καθοδηγούμενη, ή αλλιώς εστιασμένη, συνέντευξη πληροί αυτές τις προϋποθέσεις. Σ' αυτές δεν χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο ή κατάλογος, αλλά ορίζεται ένα γενικό πλαίσιο επιλεγόμενων θεμάτων γύρω από τα οποία οδηγείται η συνέντευξη. Στον ερωτώμενο επιτρέπεται μια αρκετά μεγάλου βαθμού απόκλιση από αυτό το πλαίσιο. Διατυπώνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις, αλλά οι ερωτώμενοι είναι ελεύθεροι να μιλήσουν σχετικά με το θέμα και να δώσουν τις δικές τους απόψεις όταν αυτοί θέλουν. Ο ερευνητής χρειάζεται να έχει τη δεξιότητα να κάνει ερωτήσεις και, αν είναι απαραίτητο, να παροτρύνει στην κατάλληλη στιγμή, αλλά εάν ο συνεντευξιαζόμενος κινείται με άνεση από το ένα θέμα στο άλλο, η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί χωρίς διακοπή.

Το πλεονέκτημα μιας εστιασμένης συνέντευξης είναι ότι ορίζεται εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε η ανάλυση να είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη. Αυτό είναι σημαντικό για οποιαδήποτε έρευνα, αλλά ιδιαίτερα για τις περιορισμένου χρόνου μελέτες.

Ο τύπος της συνέντευξης που θα επιλεγεί εξαρτάται εν μέρει από τη φύση του θέματος και από το τι ακριβώς επιθυμείτε να μάθετε. Οι προκαταρκτικές συνεντεύξεις αποσκοπούν στο να σας δώσουν ιδέες σχετικά με τα θέματα που μπορείτε να περιλάβετε στη μελέτη, γι' αυτό κι είναι απαραίτητο να έχουν αδόμητη μορφή. Όταν χρειάζεστε συγκεκριμένες πληροφορίες, είναι γενικά σωστό να χρησιμοποιείτε τη δομημένη συνέντευξη, διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να συλλέξετε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, τις οποίες δε θα έχετε χρόνο να επεξεργαστείτε και οι οποίες δε θα σας είναι χρήσιμες.

Προκατάληψη

Πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος της προκατάληψης στις συνεντεύξεις, περισσότερο γιατί, όπως ο Selltiz κ.ά. (1962, σ. 583) σημειώνουν, «οι συνεντευκτές είναι ανθρώπινα πλάσματα κι όχι μηχανές», και η συμπεριφορά τους μπορεί να έχει επίδραση στους ερωτώμενους. Όταν επιστρατεύεται μια ομάδα από συνεντευκτές, υπάρχει περίπτωση εμφάνισης σημαντικής προκατάληψης κατά την ανάλυση, αλλά εάν ένας ερευνητής διεξάγει ένα πακέτο συνεντεύξεων, η προκατάληψη μπορεί να είναι συνεχής, έτσι ώστε να περάσει απαρατήρητη.

Πολλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τις απαντήσεις με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. Ο Borg (1981) επικεντρώνει την προσοχή σε μερικά από τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν:

Η προθυμία του ερωτώμενου να ευχαριστήσει τον ερευνητή, ένας ασαφής ανταγωνισμός που εγείρεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο ή η τάση του ερευνητή να αναζητήσει απαντήσεις που ενισχύουν τις προϋπάρχουσες ιδέες του, δεν είναι παρά μερικοί απ' τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στη συλλογή δεδομένων αλλοιωμένων από προκαταλήψεις κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης. Οι ερευνητές που διεξάγουν επισκοπήσεις, ονομάζουν αυτούς τους παράγοντες *αποτελέσματα της αντίδρασης* [σ. 87].

Είναι ευκολότερο ν' αναγνωρίζει κανείς την πιθανότητα ανάπτυξης προκατάληψης απ' το να τη διαγράφει ολοκληρωτικά. Η Gavron, που διεξήγαγε έρευνα για τη θέση και τις ευκαιρίες των νεαρών μητέρων, είχε συνείδηση των κινδύνων που ελλόχευαν στην έρευνα από τους μοναχικούς συνεντευκτές. Έγραψε: «Είναι δύσκολο ν' αποφευχθεί εντελώς η προκατάληψη, αλλά η επίγνωση του προβλήματος και ο συνεχής σταθερός αυτοέλεγχος μπορούν να βοηθήσουν» (Gavron 1966, σ. 159).

Αν γνωρίζετε ότι έχετε ισχυρές θέσεις σχετικά με κάποια πλευρά ενός ζητήματος, πρέπει να είστε ιδιαίτερα προσεκτικοί σε σχέση με τον τρόπο που θα θέσετε τις ερωτήσεις. Είναι ευκολότερο να «κατευθύνετε» τον ερωτώμενο κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης απ' ό,τι μ' ένα ερωτηματολόγιο. Η ίδια ερώτηση, όταν τίθεται από δύο άτομα αλλά με διαφορετική έμφαση και διαφορετικό τόνο φωνής, μπορεί να παράγει πολύ διαφορετικές απαντήσεις. Η παντελής αντικειμενικότητα είναι το ζητούμενο.

Μαγνητοφώνηση και Εξακρίβωση

Αν χρησιμοποιείτε έναν δομημένο οδηγό, ο οποίος σας επιτρέπει να σημειώσετε τις απαντήσεις ενός προετοιμασμένου ερωτηματολογίου ή καταλόγου, θα πρέπει να κρατήσετε μια ομάδα απαντήσεων που να μπορούν εύκολα ν' αναλυ-

θούν. Αν χρησιμοποιείτε μια λιγότερο δομημένη προσέγγιση, θα χρειαστεί να διαχωρίσετε ορισμένα μέσα καταγραφής των απαντήσεων. Μερικοί ερευνητές μαγνητοφωνούν τις συνεντεύξεις (με την άδεια των ερωτώμενων), κι εάν διαθέτουν γραμματειακή στήριξη, αναλύουν τις απαντήσεις από το απομαγνητοφωνημένο αντίγραφο. Δυστυχώς, το να έχετε τέτοιου είδους υποστήριξη είναι σπάνιο, κι εάν πρέπει να απομαγνητοφωνήσετε εσείς οι ίδιοι, θα πρέπει να διαθέσετε ένα διάστημα περίπου δέκα ωρών για κάθε ώρα απομαγνητοφώνησης. Είναι συζητήσιμο εάν μπορείτε να προσφέρετε τόσο χρόνο κι εάν το αποτέλεσμα θα αξίζει την προσπάθεια. Οι μαγνητοφωνήσεις μπορούν να είναι χρήσιμες στον έλεγχο της επιλογής των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση θέλετε να καταγράψετε, καθώς και στον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων σας. Μπορούν επίσης να είναι χρήσιμες εάν επιχειρείτε κάποιον τύπο ανάλυσης περιεχομένου, και χρειάζεται να υπάρχει η δυνατότητα να τις ακούσετε αρκετές φορές έτσι ώστε να σχηματίσετε κατηγορίες. Οπωσδήποτε, με την εμπειρία οι συνεντευκτές μαθαίνουν να διακρίνουν τα κωδικοποιημένα συστήματα μόνοι τους, κι εφόσον οι σημειώσεις μπορούν να γράφουν αμέσως η πολύ σύντομα μετά το τέλος της συνέντευξης, μπορούν ν' αποτελέσουν καταγραφές σχετικές με όσα ειπώθηκαν στα κεντρικά σημεία-κλειδιά της συνέντευξης. Η προσεκτική προετοιμασία ενός οδηγού συνέντευξης ή ενός πρώτου σχεδίου θα σας βοηθήσει να μαγνητοφωνήσετε τις απαντήσεις κάτω από προετοιμασμένες επικεφαλίδες. Οι οδηγίες στο έντυπο της συνέντευξης μπορεί ποτέ να μη χρησιμοποιηθούν από τους ερωτώμενους, αλλά θα σας εξυπηρετήσουν ως επιφυλλίδες και θ' αποδώσουν κάποια δομή στις σημειώσεις σας.

Όποτε είναι δυνατόν, η εγκυρότητα των απομαγνητοφωνήσεων και των συγκεκριμένων δηλώσεων που θα χρησιμοποιηθούν ως αποσπάσματα σε ευθύ λόγο στην εργασία σας θα πρέπει να εξακριβώνεται παρουσία του ερωτώμενου. Δε σας χρειάζεται μια αμφισβητήσιμη δήλωση στο στάδιο της συγγραφής της εργασίας σας.

Χρόνος, Τόπος και Τρόπος Διεξαγωγής της Συνέντευξης

Οι άνθρωποι που συμφωνούν να δώσουν μια συνέντευξη αξίζουν κάποια διακριτικότητα, κι έτσι θα χρειαστεί να προσαρμοστείτε με τα σχέδια τους, όσο άβολο κι αν είναι αυτό για εσάς. Προσπαθήστε να κανονίσετε έναν τόπο συνάντησης και μια ώρα κατά την οποία δε θα σας ενοχλήσουν. Προσπαθώντας να πάρετε συνέντευξη όταν ένα τηλέφωνο συνεχώς κουδουνίζει και οι άνθρωποι χτυπάνε την πόρτα, θα καταστραφεί οποιαδήποτε ευκαιρία συνέχειας.

Πριν αρχίσετε να κανονίζετε συναντήσεις, σιγουρευτείτε ότι οι επίσημες αρχές, αν υπάρχουν, έχουν εγκρίνει την ερευνά σας. Ένα γράμμα από τον επόπτη σας, από το διευθυντή σας ή από τις αρχές, που θα εξηγήει τι κάνετε και γιατί, είναι πάντα βοηθητικό.

Είναι δύσκολο να εδραιώσετε κανόνες για τη σύνταξη μιας συνέντευξης. Η κοινή λογική, οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς και οι κανόνες δεοντολογίας θα σας απασχολήσουν αρκετά, αλλά υπάρχουν ένας-δύο καλοί τρόποι συμπεριφοράς που πρέπει πάντα να τηρούνται, θα πρέπει πάντα να συστήνεστε και να εξηγείτε το σκοπό της έρευνας, ακόμη κι εάν έχετε επίσημη συστατική επιστολή. Ξεκαθαρίστε τι θα κάνετε με τις πληροφορίες κι ελέγξτε εάν οι αναφορές και οι απόψεις που θα καταγραφούν πρέπει να είναι ανώνυμες ή μπορούν να διατίθενται. Όταν κανονίζετε τη συνάντηση, πείτε πόσο θα διαρκέσει η συνέντευξη, και προσπαθήστε όσο μπορείτε να μην υπερβείτε τον καθορισμένο χρόνο. Είναι πολύ εύκολο να ενδιαφερθείτε για το θέμα της συζήτησης τόσο, ώστε η ώρα να περάσει, και πριν το καταλάβετε να έχετε υπερβεί τον προκαθορισμένο χρόνο.

Ο Johnson (1984) επισημαίνει ότι είναι ευθύνη του συνεντευκτή και όχι του συνεντευξιζόμενου να τελειώσει τη συνέντευξη. Γράφει:

Μπορεί να είναι αρχικά δύσκολο να επιχειρήσεις την πρόσβαση και να την αποκτήσεις, αλλά ο συνεντευκτής που συνήθως μένει μέχρι να τον διώξουν εργάζεται μάλλον με τον τρόπο της ερευνητικής δημοσιογραφίας παρά της κοινωνικής έρευνας. Εάν μια συνέντευξη διαρκέσει διπλάσιο ή τριπλάσιο χρόνο απ' αυτόν που ο συνεντευκτής είπε ότι θα διαρκέσει, ο ερωτώμενος, του οποίου οι άλλες δουλειές ή οι κοινωνικές δραστηριότητες έχουν κατά συνέπεια καθυστερήσει, θα εκνευριστεί εκ των υστέρων, οσοδήποτε ευχάριστη κι αν ήταν η εμπειρία της συνέντευξης. Αυτό το είδος της πρακτικής παραβαίνει μια από τις ηθικές αρχές του επαγγέλματος του κοινωνικού ερευνητή, η οποία έγκειται στο ότι το πεδίο δεν πρέπει να καταστεί δυσκολότερο για τους μεταγενέστερους ερευνητές, απογοητεύοντας τους ερωτώμενους με την εντύπωση που θα τους δώσουν για τη συμμετοχή σε έρευνα [σσ. 14-15].

Το να διεξαγάγεις μια συνέντευξη δεν είναι εύκολο, και πολλοί ερευνητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στην παντελή αντικειμενικότητα και στην προσπάθεια να διευκολυνθεί ο συνεντευξιζόμενος. Υπάρχουν ειδικότερα προβλήματα στο να παίρνεις συνέντευξη από ανώτερους συνεργάτες, όπως ο Steven Waters όταν έπαιρνε συνέντευξη από το διευθυντή του σχολείου στο οποίο εργαζόταν. Γράφει:

Όταν έπαιρνα συνέντευξη από μέλη του ανώτερου προσωπικού στο σχολείο, και συγκεκριμένα από το διευθυντή, είχα συνείδηση του βαθμού στον οποίο το κύρος μου ως καθηγητή με τοποθετούσε σε θέση υποδεέστερη, ενώ, παραδόξως, ο ρόλος μου ως ερευνητή μου απέδιδε το είδος του πλεονεκτήματος το οποίο ο Platt (1981) αναφέρει ότι είναι

εγγενές της σχέσης συνεντευκτή-συνεντευξιζόμενου. Ποτέ δεν κατάφερα να ξεπεράσω το αίσθημα της δυσφορίας το οποίο αναπτύχθηκε από την προσπάθεια της συνύπαρξης, της σύζευξης των δύο ρόλων. Είμαι σίγουρος ότι και ο διευθυντής θα ένιωθε μια παρόμοια εσωτερική σύγκρουση. Δε θα ήταν εύκολο να συζητήσει τον κανονισμό των σχολικών διαδικασιών μ' έναν άπειρο ερευνητή, που ήταν ταυτοχρόνως μέλος του δικού του προσωπικού. Εμπίπτει στην καλή πίστη όλων των συμμετεχόντων ότι, στο βαθμό που ήμουν συνειδητός, υπήρξα ειλικρινής και τίμιος, προσπαθώντας να κατανικήσω ό,τι θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό περιορισμό στην εσωτερική μου έρευνα. Φυσικά οι ερωτώμενοι διαλέγουν τις λέξεις τους προσεκτικά εφόσον γνωρίζουν ότι κάποιοι συνάδελφοι θα είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν την τελική αναφορά. Η διπλωματία μάλλον παρά η απόκρυψη έμοιαζε να είναι το σημαντικότερο κίνητρο τους.

Είναι δύσκολο να καταγραφούν οι τρόποι με τους οποίους αυτές οι δυσκολίες μπορούν να προσπελασθούν. Η τιμιότητα στη δήλωση του σκοπού της εργασίας, η ακεραιότητα στη διεξαγωγή και την καταγραφή της συνέντευξης και μια υπόσχεση ότι θα επιτραπεί στους συνεντευξιζόμενους να δουν το προσχέδιο της εργασίας, θα βοηθούσαν, μολονότι το κόστος και ο απαιτούμενος χρόνος μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στο να διανεμηθεί το προσχέδιο. Όμως, επειδή οποιαδήποτε υπόσχεση έχει δοθεί πρέπει να τηρηθεί, φροντίστε να μην υπόσχεστε πάρα πολλά.

Μερικές Συμβουλευτικές Προτάσεις

Οι συνεντεύξεις είναι πολύ χρονοβόρες. Αν απαιτείται μία ώρα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, υπολογίστε επίσης το χρόνο μετακίνησης και το χαμένο χρόνο κατά τη διάρκεια μιας από τις πολλές ατυχίες (ο ερωτώμενος καθυστερεί να επιστρέψει στο σπίτι, προκύπτουν προβλήματα με τα παιδιά που καθυστερούν τη συνέντευξη, ένας αναπάντεχος επισκέπτης διακόπτει τη συνέντευξη, κλπ.). Ακόμη χρειάζεται, αν διαθέσετε χρόνο για να σκεφτείτε τι ειπώθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, να προστρέξετε στις σημειώσεις, και να επεκτείνετε ή ν' αποσαφηνίσετε τα σημεία που μπορεί να σημειώθηκαν βιαστικά. Αν εργάζεσθε με συνεχές ωράριο, δυστυχώς δεν μπορείτε να ανταπεξέλθετε σε περισσότερες από μία συνεντεύξεις τη μέρα, κι αν ακόμη είστε ικανοί να απασχοληθείτε πλήρως με το ερευνητικό έργο, είναι δύσκολο να καταπιαστείτε με περισσότερες από τρεις ή τέσσερις συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια μιας μέρας. Το χρονοδιάγραμμα της εργασίας θα καθορίσει τον απαιτούμενο χρόνο για το σχεδιασμό και τη σύνταξη των συνεντεύξεων, λαμβάνοντας υπόψη την πιθανότητα ακύρωσης κάποιων συναντήσεων, των δεύτερων επισκέψεων και της εύρεσης αντικαταστατών για τα υποκείμενα που αποσύρονται.

Σύνοψη: Έλεγχος Συνεντευξιακής Διαδικασίας

1. Αποφασίστε τι πληροφορίες χρειάζεστε.	Καταγράψτε όλα τα θέματα για τα οποία χρειάζονται πληροφορίες.
2. Αναρωτηθείτε γιατί χρειάζεστε αυτές τις πληροφορίες.	Εξετάστε τον κατάλογο θεμάτων και διαγράψτε οποιοδήποτε στοιχείο δε σχετίζεται άμεσα με την εργασία.
3. Είναι η συνέντευξη ο καλύτερος τρόπος για να εκμαιεύσετε πληροφορίες;	Σκεφτείτε εναλλακτικά θέματα.
4. Εάν ναι, ξεκινήστε την κατασκευή ενός σκελετού ερωτήσεων.	Ο τελικός οδηγός των ερωτήσεων θα εξαρτάται από τον τύπο της συνέντευξης (και αντίστροφα).
5. Επιλέξτε τον τύπο της συνέντευξης.	Μια δομημένη συνέντευξη θα παραγάγει δομημένες απαντήσεις. Είναι αυτό που θέλετε, ή το ζητούμενο είναι μια πιο ανοιχτή προσέγγιση;
6. Διαλευκάνετε τις ερωτήσεις.	Γράψτε τις ερωτήσεις σε κάρτες. Ελέγξτε την επιλογή των λέξεων (κοιτάξτε τον κατάλογο του ερωτηματολογίου).
7. Σκεφτείτε πώς θα αναλυθούν οι ερωτήσεις.	Συμβουλευτείτε το Κεφάλαιο 11 πριν να αποφασίσετε για τον τελικό τύπο των ερωτήσεων.
8. Προετοιμάστε ένα πρόγραμμα ή έναν οδηγό συνέντευξης.	Σκεφτείτε τη σειρά των ερωτήσεων. Προετοιμάστε τους τρόπους παρακίνησης του ερωτώμενου για την περίπτωση που δε θα σας παρέχει αβίαστα ουσιαστικές πληροφορίες.
9. Εφαρμόστε πιλοτικά το σχεδιασμό σας.	Ο σχεδιασμός σας πρέπει να δοκιμαστεί κι εσείς να εξασκηθείτε στο να διατυπώνετε ερωτήσεις και να μαγνητοφωνείτε τις απαντήσεις.
10. Αναθεωρήστε το σχεδιασμό, εάν χρειάζεται.	Λάβετε υπόψη σας τα σχόλια των υποκειμένων στην πιλοτική έρευνα.
11. Κάντε ό,τι μπορείτε για να αποφύγετε την προκατάληψη.	Εάν έχετε ισχυρές θέσεις σχετικά με μερικές πλευρές του θέματος, να είστε σε εγρήγορση. Εάν κάποιος άλλος ρωτούσε την ίδια ερώτηση, θα του έδιναν την ίδια απάντηση;
12. Επιλέξτε τους ερωτώμενους.	Οι συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες. Προσπαθήστε να επιλέξετε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Σκεφτείτε τι θα κάνετε εάν τα επιλεγμένα άτομα δεν είναι πρόθυμα ή δεν μπορούν να δώσουν μια συνέντευξη. Να είστε ρεαλιστές σε ό,τι αφορά τον αριθμό των συνεντεύξεων που μπορούν να διεξαχθούν στα πλαίσια του διαθέσιμου χρόνου.

13. Προσπαθήστε να κανονίσετε μια ώρα κι έναν τόπο όπου δε θα ενοχλείσθε.	
14. Σιγουρευτείτε ότι οι επίσημοι φορείς έχουν εγκρίνει την εργασία σας.	Ένα γράμμα από τον επιβλέποντα καθηγητή, το διευθυντή σας ή τις αρχές, που θα εξηγήι το σκοπό της έρευνας, θα είναι βοηθητικό.
15. Συστηθείτε, κι εξηγήστε το σκοπό της έρευνας ακόμη κι εάν έχετε μια επιστολή έγκρισης της εργασίας σας.	Εξηγήστε πώς σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε πληροφορίες που ο συνεντευξιαζόμενος δίνει. Συμφωνήστε στο αν θα υπάρξει ανωνυμία ή εάν τα ονόματα των ερωτώμενων μπορούν να εκτίθενται.
16. Διευκρινίστε πόσο θα διαρκέσει η συνέντευξη.	Προσπαθήστε όσο το δυνατόν περισσότερο να μην υπερβείτε τον προσδιορισμένο χρόνο.
17. Προσπαθήστε να ελέγξετε την ακρίβεια των σημειώσεων σας σε συνεργασία με τα υποκείμενα (ιδιαίτερα τα σημεία που θα καταγράφονται στην εργασία σας).	Αυτό θα χρειαστεί χρόνο. Θυμηθείτε να το λάβετε υπόψη σας στο σχεδιασμό σας. Μην υπόσχεστε να επαληθεύσετε τις σημειώσεις σας με τα υποκείμενα εάν αυτό σας φαίνεται δύσκολο.
18. Αποφασίστε εάν θα μαγνητοφωνήσετε τη συνέντευξη.	Θυμηθείτε ότι θα χρειαστεί πολύς χρόνος για την αποκωδικοποίηση κι ότι χρειάζεστε την άδεια των υποκειμένων για να μαγνητοφωνήσετε τη συνέντευξη.
19. Η τιμιότητα και η ακεραιότητα είναι σημαντικές ηθικές αρχές.	Μη δίνετε υποσχέσεις που δεν μπορείτε να τηρήσετε. Σεβαστείτε τις πεπειθήσεις των υποκειμένων σε ό,τι αφορά τη διατήρηση ανωνυμίας. Εάν γνωρίζετε ότι ένα υποκείμενο είναι αδιάκριτα αποκαλυπτικό σε εμπιστευτικές πληροφορίες, ποτέ μην εκμεταλλευτείτε το γεγονός.
20. Η κοινή λογική και οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς θα σας βοηθήσουν πολύ.	Οι άνθρωποι που συμφωνούν να δώσουν μια συνέντευξη σας κάνουν χάρη. Αξίζει να μην τους φέρετε σε δύσκολη θέση.
21. Μην εκτραχύνετε το έδαφος για πολλούς ερευνητές δημιουργώντας στους ερωτώμενους την εντύπωση ότι η συμμετοχή σε μια έρευνα είναι μια απογοητευτική εμπειρία.	Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους μπορούν οι μετέχοντες να δυσανασχετήσουν: να μην τηρούνται οι συναντήσεις, ο συνεντευκτής να αργοπορεί, η συνέντευξη να διαρκεί περισσότερο από τον προκαθορισμένο χρόνο, να υποσχεθείτε πως θα γίνει έλεγχος της ακρίβειας των σημειώσεων σας και να μην το κάνετε, να συντάξετε τη συνέντευξη με εχθρικό τρόπο ή να παραλείψετε να ευχαριστήσετε τους συμμετέχοντες

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Όπως και στην περίπτωση των ερωτηματολογίων, στα περισσότερα κλασικά βιβλία που αναφέρονται στις ερευνητικές μεθόδους θα βρείτε Κεφάλαια σχετικά με τις συνεντεύξεις. Κάποια από τα πιο γνωστά είναι τα ακόλουθα:

BRENNER, M., BROWN, J. & CANTER, D. (1985), *The Research Interview: Uses and Approaches*. New York, Academic Press. Αυτή είναι μια συλλογή κειμένων τα οποία καλύπτουν πολλά από τα προβλήματα της συνεντευξιακής διαδικασίας στην κοινωνική έρευνα.

BURGESS, R.G. (1982), «The Unstructured Interview as Conversation», στο BURGESS, R.G. (επιμ.), *Field Research: A Source Book and Field Manual*. London, Allen & Unwin.

COHEN, L., & MANION, L. (1989), *Research Methods in Education*. London, Routledge. Κεφάλαιο 13, «The Interview».

MOSER, C.A., & KALTON, G. (1971), *Survey Methods in Social Investigation*. London, Heinemann. Κεφάλαιο 12, «Methods of Collecting the Information III - Interviewing».

POWNEY, I., & WATTS, M. (1987), *Interviewing in Educational Research*. London, Routledge & Kegan Paul.

WRAGG, E.C. (1980), *Conducting and Analysing Interviews*. Rediguid 11, University of Nottingham, School of Education. Επίσης, βλ. Κεφάλαιο 11 στο BELL, J., et al. (1984), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London, Harper & Row.

