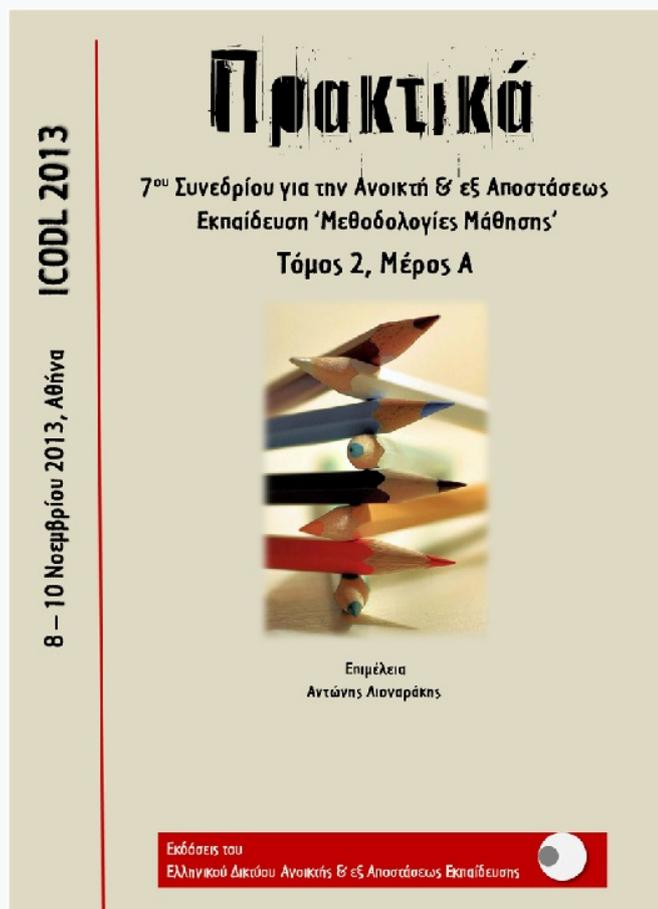


International Conference in Open and Distance Learning

Vol 7, No 2A (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



The female student in the HOU. The barriers to attendance and their treatment

Παρασκευή Βασάλα, Ειρήνη Κονταρίδου

doi: [10.12681/icodl.573](https://doi.org/10.12681/icodl.573)

Η σπουδάστρια στο ΕΑΠ. Εμπόδια στη φοίτηση και η αντιμετώπισή τους

The female student in the HOU. The barriers to attendance and their treatment

Παρασκευή Βασάλα

ΣΕΠ στο ΕΑΠ
vasalap@otenet.gr

Ειρήνη Κονταρίδου

Εκπαιδευτικός, M.Ed.
irinikondaridou@yahoo.gr

Abstract

Flexibility and educational autonomy of learners make Open and Distance Education (ODE) particularly friendly to adult women, who have to cope with multiple and often conflicting roles within the stereotypical and patriarchal social structures. However, the philosophy and methodology of ODE cannot negate and must not ignore the gender differences reflected in education. This research examined the obstacles to attendance and how these were dealt with by female post-graduate students of the Hellenic Open University (HOU) who had completed undergraduate studies at the same institution. The survey was conducted by semi-structured interviews in the first trimester of 2012 and the sample consisted of 17 students. The results showed that the main obstacles resulted from the women's social identities, the expectations of others and themselves, their educational characteristics and the operation of the HOU. However, the support offered to the women, their courage and the measures they took in order to combine educational obligations with a demanding daily routine, have been of crucial importance in overcoming these obstacles. In conclusion, the «voice» of the women showed the dynamic of gender, as well as the need to raise awareness within the HOU in order to support its female students and increase its social contribution.

Keywords: *distance education, gender differences, barriers to attendance*

Περίληψη

Η ευελιξία και η μορφωτική αυτονομία των εκπαιδευομένων καθιστά την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) ιδιαίτερα φιλική στις ενήλικες γυναίκες, με τους ποικίλους και συχνά συγκρουόμενους ρόλους εντός των στερεοτυπικά και πατριαρχικά διαμορφωμένων κοινωνικών δομών. Παρόλα αυτά, η μεθοδολογία και φιλοσοφία της ΑεξΑΕ δεν μπορεί να καταργήσει και δεν πρέπει να αγνοεί τις έμφυλες διαφορές που αντανάκλωνται και στην εκπαίδευση. Αντικείμενο της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα εμπόδια στη φοίτηση και την αντιμετώπισή τους από τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) που είχαν κάνει προπτυχιακές σπουδές στο ίδρυμα. Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο τρίμηνο του 2012 με ημι-δομημένη συνέντευξη και το δείγμα αποτέλεσαν 17 φοιτήτριες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα βασικά εμπόδια προέκυψαν από την κοινωνική ταυτότητα των γυναικών, τις προσδοκίες των άλλων, αλλά και των ίδιων, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους και το πλαίσιο λειτουργίας του ΕΑΠ. Ωστόσο, η υποστήριξη που άντλησαν οι γυναίκες, το ψυχικό τους σθένος και τα μέτρα που υιοθέτησαν, προκειμένου να συνδυάσουν τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις με την απαιτητική καθημερινότητα, συνέβαλαν στην αντιμετώπιση των εμποδίων.

Συμπερασματικά, η «φωνή» των γυναικών ανέδειξε τη δυναμική του φύλου, αλλά και την ανάγκη ευαισθητοποίησης του ΕΑΠ για την ενίσχυση των φοιτητριών του και της κοινωνικής του προσφοράς.

Λέξεις-κλειδιά: *εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έμφυλες διαφορές, εμπόδια στη φοίτηση*

1. Εισαγωγή

Ερευνητικά δεδομένα (Aggeli & Vassala, 2009· Kramarae, 2001· Prummer, 2000) προβάλλουν την αναγκαιότητα οι εξ αποστάσεως εκπαιδευτικοί φορείς, μεταξύ αυτών και το ΕΑΠ, να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την επίδραση των ζητημάτων των φύλων στην ΑεξΑΕ. Ιδιαίτερα για τις γυναίκες, ο σύνθετος κοινωνικός τους ρόλος, με τα πολυσχιδή καθήκοντα και τα στερεότυπα που τον διαμορφώνουν, εγείρει δυσχέρειες και εμπόδια στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις. Τα εμπόδια αυτά μπορούν να διακριθούν στα καταστασιακά, τα οργανωτικά – θεσμικά και τα εσωτερικά – ψυχολογικά (Rogers, 1999).

Στα καταστασιακά εμπόδια συγκαταλέγονται η εργασία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η ηλικία (Prummer, 2000). Σε αντίθεση με τους φοιτητές, οι φοιτήτριες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αυξημένες απαιτήσεις από το οικογενειακό περιβάλλον (Prummer, 2000). Μάλιστα, κάποιοι άνδρες διαφωνούν ρητά με την προσπάθεια αυτονόμησης των γυναικών ή επιδεικνύουν μία ανοχή, αναμένοντας την επάνοδο στην πρότερη «ομαλή» ζωή (Aggeli & Vassala, 2009).

Επιπροσθέτως, για πολλές φοιτήτριες τίθεται το ζήτημα της διασφάλισης ενός προσωπικού χώρου μελέτης, με την αδυναμία απομόνωσης να συνοδεύεται από έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης και οικογενειακές διαμάχες (Prummer, 2000). Κατά την Burke (χ.χ.), το πρόβλημα γίνεται εντονότερο, όταν μπαίνουν περιορισμοί στη χρήση του υπολογιστή. Επιπλέον, λίγες είναι οι γυναίκες που μπορούν να αφαιρέσουν χρόνο από την εργασία, για να τον αφιερώσουν στη μελέτη (Βασάλα 2006). Η Kramarae (2001), ανέδειξε το λίγο ελεύθερο χρόνο που έχουν οι σπουδάστριες για τον εαυτό τους, προσθέτοντας στην πρώτη βάρδια του επαγγέλματος και στη δεύτερη του σπιτιού την τρίτη της μελέτης. Η τελευταία παρεμβάλλεται ανάμεσα στην ξεκούραση και τον ύπνο, αφορά συνήθως νυχτερινές ώρες στο σπίτι, ενώ παράλληλα ενδέχεται να διακοπεί από όποιο οικογενειακό καθήκον προκύψει.

Από την άλλη, τα θεσμικά εμπόδια οφείλονται κατεξοχήν στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα για τις ανάγκες των γυναικών (Wisker, 1996). Η σύνδεση με τους άλλους – κατεξοχήν γυναικείο χαρακτηριστικό – αυξάνει τις απαιτήσεις για υποστήριξη (Prummer, 2000). Ιδιαίτερα όταν δε λειτουργούν υποστηρικτικά τα υπόλοιπα περιβάλλοντα ένταξης, οι γυναίκες επιζητούν την εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Rogers, 1999). Τα δίδακτρα αποτελούν, επίσης, πρόβλημα (Evans, 2004), και δη στις σημερινές συνθήκες. Επιπλέον, ούτε το ΕΑΠ ούτε η πολιτεία προβλέπουν υποστηρικτικά μέτρα για τις φοιτήτριες – μητέρες ανηλίκων (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος και Λιοναράκης, 2003).

Στα ψυχολογικά εμπόδια εντάσσονται, σύμφωνα με τον Rogers (1999), αυτά που πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων. Καταρχάς, μηχανισμοί άμυνας ή παραίτησης δύνανται να δυσχεράνουν τη μαθησιακή διεργασία, όταν η έμφαση στην αυτό-μάθηση και τη χρήση των Τ.Π.Ε., χαρακτηριστικά της ΑεξΑΕ, προσκρούει στη δύναμη της συνήθειας και στις διαμορφωμένες από την παραδοσιακή εκπαίδευση νοοτροπίες και προσδοκίες (Βασάλα, 2006· Rogers, 1999). Επίσης, η κόπωση μειώνει την προσήλωση στις σπουδές (Anderson- Manley, 1995) και

καλλιέργει το φόβο της αποτυχίας, αλλά και της απογοήτευσης του εκπαιδευτή (Κουστουράκης κ. συν., 2003· Rogers, 1999). Αντίστοιχα λειτουργούν και οι ενοχές, αφού το στερεότυπο της πάντα διαθέσιμης μητέρας (Wisker, 1996) και της υπεύθυνης για την ποιότητα του γάμου συζύγου (Barnett, Brennan, Raudenbush, Pleck & Marshall, 1995) κατατράχει τις γυναίκες.

Όπως προκύπτει, ο εντοπισμός και η κατανόηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εξ αποστάσεως φοιτήτριες είναι απαραίτητος για την ενίσχυση των εκπαιδευομένων. Αυτή τη λογική υπηρετεί η παρούσα έρευνα, που αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας σε σχέση με τις γυναίκες που σπουδάζουν εξ αποστάσεως.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των εμποδίων που συναντούν οι απόφοιτες προπτυχιακών και στη συνέχεια μεταπτυχιακές φοιτήτριες του ΕΑΠ και των τρόπων με τους οποίους τα χειρίστηκαν. Η συγκεκριμένη κατηγορία δεν έχει μέχρι τώρα απασχολήσει την έρευνα, αν και έχει αφιερώσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στις εξ αποστάσεως σπουδές με ό τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται στην καθημερινότητα και στην αυτό-εικόνα των γυναικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τα εμπόδια, πρακτικά και συναισθηματικά, που συνάντησαν οι γυναίκες και τον εντοπισμό των πηγών τους· τους τρόπους που τα αντιμετώπισαν και την υποστήριξη από την οικογένεια, τους φίλους, το εργασιακό περιβάλλον και το ΕΑΠ.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο τρίμηνο του 2012. Επρόκειτο για εκ των υστέρων έρευνα, βασισμένη στην ποιοτική μεθοδολογία. Το μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Ανάμεσα στις κύριες ερωτήσεις παρεμβάλλονταν αρκετές συμπληρωματικές, χάριν της ακρίβειας και της αποσαφήνισης στοιχείων. Προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια και η πληρότητα των ερωτήσεων, αλλά και διαδικαστικά ζητήματα, πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2012 μία προκαταρκτική έρευνα που περιλάμβανε τρεις συνεντεύξεις. Για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας το αντιπροσωπευτικό δείγμα των 17 φοιτητριών του ΕΑΠ επελέγη με δειγματοληψία χιονοστιβάδα (Cohen & Manion, 1994). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τηλεφωνικώς και, κατόπιν ενημέρωσης, μαγνητοφωνήθηκαν. Το ερευνητικό υλικό οργανώθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Patton, 1987). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων βασίστηκαν στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην εμπειρική έρευνα και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

3.2 Περιγραφή του δείγματος

Από τις δεκαεφτά γυναίκες μία ήταν μεταξύ 25 – 35 ετών, δώδεκα μεταξύ 36 – 45 ετών και τέσσερις πάνω από 46. Έντεκα γυναίκες ήταν παντρεμένες, εκ των οποίων η μία βρισκόταν σε διάσταση με το σύζυγό της. Από τις υπόλοιπες, οι τέσσερις ήταν ανύπαντρες και μόνο μία ζούσε με τους γονείς της. Τέλος, δύο γυναίκες ήταν διαζευγμένες. Οι ανύπαντρες δεν είχαν παιδιά. Κάποιες μητέρες αναφέρθηκαν στις ηλικίες των παιδιών τους περιγραφικά. Από τις διαζευγμένες, η μία είχε ένα παιδί 15 ετών και η άλλη δύο ενήλικες κόρες.

Οκτώ γυναίκες εργάζονταν στο δημόσιο και πέντε στον ιδιωτικό τομέα. Τρεις δήλωσαν άνεργες, αλλά οι δύο δούλευαν για κάποιο διάστημα στη διάρκεια των σπουδών τους. Τέλος, μία φοιτήτρια ήταν συνταξιούχος του δημοσίου. Όλες οι γυναίκες διέθεταν πτυχίο του ΕΑΠ, χωρίς αντίστοιχο τίτλο από συμβατικό

τριτοβάθμιο ίδρυμα. Η κατανομή τους είχε ως εξής: εννιά ήταν απόφοιτες του προγράμματος «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό», πέντε των «Σπουδών στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό» και τρεις της «Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών». Από τα μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ εννιά είχαν επιλέξει το «Σπουδές στην Εκπαίδευση», πέντε το «Εκπαίδευση Ενηλίκων», δύο το «Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία» και μία το «Διοίκηση Τουριστικών Επιχειρήσεων». Μία είχε ολοκληρώσει τις τέσσερις Θ.Ε., αλλά είχε αναβάλει την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας και εννιά πραγματοποιούσαν τη διπλωματική τους. Μία από τις τελευταίες είχε ολοκληρώσει παράλληλα με το ΕΑΠ και μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Ε.Κ.Π.Α. Οι υπόλοιπες επτά ήταν στα μισά του προγράμματος που φοιτούσαν. Στη συνέχεια, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων η αναφορά στις απαντήσεις των φοιτητριών γίνεται με τη χρήση ενός κωδικού που δηλώνει τη χρονική σειρά λήψης της συνέντευξης και τον αριθμό της ερώτησης (π.χ. ο κωδικός Σ: 5, Ερ: 28 δηλώνει την 5^η συνέντευξη και την 28^η ερώτησή της).

4. Αποτελέσματα: Παρουσίαση – Σχολιασμός

4.1 Τα καταστασιακά εμπόδια

Η συντριπτική πλειονότητα των γυναικών δεν ενισχύθηκε από τον εργασιακό χώρο (Βασάλα 2006· Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003· Kramarae, 2001). Καθώς η εκπαίδευση επιδρά θετικά στο προφίλ των εργαζομένων, η επιτεινόμενη ανασφάλεια μπορεί να εξηγήσει τη στάση των συναδέλφων, ενώ η όξυνση της ανεργίας ευνοεί την καταπάτηση κεκτημένων δικαιωμάτων, όπως της άδειας και του σταθερού ωραρίου.

- *Όχι, αμελητέα ποσότητα συναδέλφων ήταν θετική. Ένιωθαν έναν αόρατο κίνδυνο που τους ερχόταν. [...] Φθόνο ένιωσα, πραγματικό φθόνο (Σ.: 5, Ερ.: 28).*

Έντεκα φοιτήτριες είδαν τις αντιδράσεις των φίλων τους να ποικίλλουν. Πολλοί, ακόμη και αν έδειξαν ανοχή ή σεβασμό, δε συμφωνούσαν, ενώ υπήρξαν περιπτώσεις ζήλειας και υποτίμησης.

- *[...] Δηλαδή, μία φίλη που τέλειωσε το πανεπιστήμιο πριν από 20 χρόνια δεν έχει και σε πολύ μεγάλη εκτίμηση το ότι τέλειωσε το ΕΑΠ, γιατί το θεωρούν εύκολο και νομίζουν ότι θέλουν να τους φας τη θέση. [...] (Σ.: 11, Ερ.: 30).*

Οι μισές γυναίκες περίπου αναφέρθηκαν στον ελλιπή χρόνο για μελέτη. Η πολύωρη εργασία, τα οικιακά, η ανατροφή των τέκνων, ακόμη και η φροντίδα των γονιών, ήταν περίπου αυτονόητα καθήκοντα (Wisker, 1996). Όπου λειτούργησε ένας καταμερισμός, έγινε αντιληπτός ως βοήθεια και όχι ως φυσιολογική εξέλιξη, αφού δεν τέθηκε το ενδεχόμενο της μεταβίβασης κάποιων ευθυνών σε άλλους (Stalker, 2001). Οι περισσότερες φρόντιζαν να παρεμβάλλουν το ΕΑΠ στην καθορισμένη καθημερινότητά τους, με τις ανάλογες επιπτώσεις στην ενεργητικότητα και το σθένος τους (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003· Kramarae, 2001).

- *Ως γυναίκα είχα αρκετά. Στο σπίτι, στα παιδιά [...]. Στη δουλειά μου πολλά προβλήματα. Τα προβλήματα είναι με την έννοια του χρόνου. Γενικώς, δεν ήμουν πουθενά καλή. Όλα μισά τα έκανα, για να προλάβω [...] (Σ.: 15, Ερ.: 10).*

Σε οκτώ φοιτήτριες αποτέλεσε εμπόδιο η εξασφάλιση χρημάτων για τα δίδακτρα και την αγορά επιπλέον βιβλιογραφίας. Εξάλλου, η έλλειψη οικονομικής ανεξαρτησίας, απόρροια της ανεργίας, περιόρισε την αυτονομία στις μορφωτικές επιλογές (Evans, 2004).

- *[...] Πολλές εργασίες ήθελαν πρόσθετη βιβλιογραφία και αναγκάζομαι να αγοράσω τα βιβλία. [...] Δεν είναι εύκολο να ζητάς από την οικογένεια, γιατί δε συμφωνούν πάντα. [...] (Σ.: 14, Ερ.: 15).*

Οι σύντροφοι – σύζυγοι επτά γυναικών δεν υποστήριξαν την επιλογή του ΕΑΠ (Prummer, 2000). Αιτίες ήταν οι διαφορετικές προτεραιότητες, η ζήλεια και η αγωνία για τυχόν διακύβευση του ηγεμονικού ανδρικού ρόλου στη σχέση (Aggeli & Vassala, 2009).

- *Ήταν ανταγωνιστικός. Φοβόταν μήπως γίνω ανώτερη.[...]Έλεγε διάφορες δικαιολογίες, ότι κλέβω χρόνο από αυτόν, από την προσωπική και συζυγική ζωή, από το σιτιδήποτε. [...] Διότι οι άντρες έχουν μάθει να είναι οι αρχηγοί της οικογένειας και δε θα ήθελαν να έχουν μία ανταγωνιστική σύζυγο με προσόντα, γνώσεις ή σιτιδήποτε άλλο δίνει ένα πτυχίο (Σ.: 5, Ερ.: 18).*

Σε τρεις περιπτώσεις τα παιδιά, εγκλωπωμένα το στερεότυπο της πάντα διαθέσιμης μητέρας, ενοχλήθηκαν από το χρόνο και την αφοσίωση που προσέφεραν οι τελευταίες στις σπουδές τους (Wisker, 1996). Από την άλλη, τέσσερις σπουδάστριες αναφέρθηκαν στην έλλειψη ή τη μερική συμπαράσταση από τους γονείς. Οι αντιδράσεις των σημαντικών άλλων συνδέθηκαν από πέντε ερωτηθείσες με τα στερεότυπα για το ρόλο των γυναικών και τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και σε ισάριθμες περιπτώσεις με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την αρμόζουσα στις σπουδές ηλικία (Lips, 1988).

- *[...] σκέφτονται ότι έχουμε τα παιδιά μας και τις οικογένειες μας και δε χρειάζεται τώρα να μπαίνουμε και σε άλλους μπελάδες, εκτός αν είναι απαραίτητο για τη δουλειά μας. [...] (Σ.: 7, Ερ.: 23)./[...] Έλεγαν ότι χάνω τη διασκέδαση μου, ότι στην ηλικία μας δεν έχει νόημα. Έδειχναν να απορούν και να με λυπούνται (Σ.: 5, Ερ.: 30).*

Ωστόσο, μόνο μία φοιτήτρια μίλησε για την ανάγκη να ξεκουράζεται περισσότερο μεγαλώνοντας και μία άλλη ενέταξε την ηλικία στα εμπόδια, σημαίνοντας τη χρονική απομάκρυνση από τις μαθησιακές διαδικασίες. Η τελευταία σχολίασε και την εξαρτώμενη από την υπόλοιπη οικογένεια πρόσβαση στον η/υ, καθώς οι ανάγκες της έπονταν των υπολοίπων (Burke, χ.χ. Prummer, 2000).

- *[...] Πολλές φορές μπορεί να ήθελα να γράψω και να μπορούσα, αλλά, αν χρειάζονταν τον υπολογιστή τα παιδιά, έπρεπε να περιμένω. Μερικές φορές αναγκάστηκα να αλλάζω το πρόγραμμα μου ή να πάει η εργασία πιο αργά (Σ.: 11, Ερ.: 29).*

Τέλος, ελάχιστες (τρεις) χαρακτήρισαν εμπόδιο την έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Οι περισσότερες μάλλον εξέλαβαν τον αφιερωμένο στη μαθησιακή διαδικασία χρόνο ως προσωπικό, αποδεικνύοντας έτσι το συνειδητό της επιλογής (Rogers, 1999).

4.2 Τα οργανωτικά εμπόδια

Δεκατέσσερις γυναίκες θεώρησαν εμπόδιο στην κατάκτηση της γνώσης το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΑΠ. Υπογραμμίστηκαν η αναντιστοιχία των βιβλίων – αφού επρόκειτο για έντυπο υλικό – με τις επιστημονικές εξελίξεις, η μη εφαρμογή των αρχών της ΑεξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων, η επιφανειακή προσέγγιση της σημαντικής ορολογίας, η απουσία εναλλακτικού υλικού. Τα προαναφερθέντα ήταν πιο έντονα στις προπτυχιακές σπουδές.

- *Είναι από μέτριο ως ικανοποιητικό [το εκπαιδευτικό υλικό]. Η πλειοψηφία του, θα έλεγα ότι ήταν μέτρια. Δύσκολα γραμμένα, λίγη πληροφόρηση, όχι αρκετές οδηγίες για εμβάθυνση ή έλεγχο των όσων μελετούσαμε (Σ.: 10, Ερ.: 22).*

Τα παραπάνω καθιστούσαν την επιπλέον βιβλιογραφία εκτός από χρήσιμη και υποχρεωτική. Η αγορά βιβλίων σε συνδυασμό με τα δίδακτρα αποτέλεσε πρόβλημα για οκτώ φοιτήτριες. Μπορεί η εξΑΕ να είναι οικονομικότερη από τις συμβατικές σπουδές (Aggeli & Vassala, 2009), αλλά η βίαιη ανατροπή των περισσότερων οικογενειακών προϋπολογισμών καθιστά πλέον τα έξοδα φοίτησης πρόβλημα για τις φοιτήτριες και για το ΕΑΠ (Λιοναράκης, 2010α). Λόγω φυσικής απόστασης,

ενδεικνυόταν μόνο η ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, της οποίας η προσφορά αμφισβητήθηκε από δεκαέξι ερωτηθείσες (Κουστουράκης κ. συν. 2003). Χαρακτηρίστηκε δύσχρηστη, με διαδικασίες δανεισμού ασύμφορες χρονικά ή/ και οικονομικά, χωρίς ποικιλία σε όλα τα πεδία, ενώ δεν υπήρχε από την αρχή. Αντιθέτως, με τις υπόλοιπες διοικητικές υπηρεσίες τα προβλήματα ήταν ελάχιστα και αφορούσαν την εξυπηρέτηση σε οργανωτικά ζητήματα.

- [...] Δηλαδή, δεν έχω βγάλει άκρη. [...] Κυρίως η βιβλιοθήκη, αλλά και με τη γραμματεία θέλει το χρόνο του, για να πιάσεις γραμμή, για να συνεννοηθείς (Σ.: 9, Ερ.: 28).

Σημείο κριτικής αποτέλεσαν οι Καθηγητές – Σύμβουλοι (Κ.Σ). Καταρχάς, εντοπίστηκαν οκτώ αναφορές στην έλλειψη ενθάρρυνσης, με τις πέντε να αφορούν τη μειοψηφία των καθηγητών. Οι χαρακτηρισμοί περιέγραφαν ασυνέπεια στην επικοινωνία, απειρία στην οριοθέτηση των ρόλων που οδηγούσε στην καχυποψία και τον ανταγωνισμό, ακόμη και υποτίμηση του ίδιου του ΕΑΠ. Οι περιγραφές επισήμαναν παρέκκλιση από τα καθήκοντα των εκπαιδευτών ενηλίκων, και δη στην εξΑΕ, που περιλαμβάνουν πρωτίστως τις αλληλέγγυες σχέσεις σε δημοκρατικό πλαίσιο (Mezigitov κ. συν., 2007).

- [...] Και μία καχυποψία. Δηλαδή, δεν τα κατάφερες στις πανελλήνιες και ήρθες εδώ. Άρα, δεν είσαι καλός και πρέπει να αποδειξείς το αντίθετο: ότι δε θα πληρώσεις για τις εργασίες σου, δε θα αντιγράψεις το καλοκαίρι στις εξετάσεις. Λες και είμαστε παιδιά. [...] (Σ.:8, Ερ.: 10).

Συμπληρωματικά, τέσσερις γυναίκες μίλησαν για καθηγητές οι οποίοι δεν έπειθαν ότι ενδιαφέρονταν πραγματικά για αυτές. Αξιοσημείωτο είναι πως οι Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε.) της «ΑεξΑΕ» και της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» βοήθησαν τις φοιτήτριες να θεωρητικοποιήσουν τα ζητήματα που τις απασχολούσαν. Ενδέχεται κάποιοι Κ.Σ. να χρειάζονται υποστήριξη και επιμόρφωση, η οποία δεν παρέχεται από το ΕΑΠ (Λιοναράκης, 2010β).

- Υπήρχαν καθηγητές οι οποίοι ήταν πραγματικά σύμβουλοι καθηγητές. [...] δηλαδή τηρούσαν αυτά που μάθαμε αργότερα στο μεταπτυχιακό ως κανόνες για την εκπαίδευση ενηλίκων. Υπήρχαν καθηγητές που σου έδιναν την εντύπωση ότι απλώς είχαν διοριστεί και τελείωνε εκεί η όλη ιστορία [...] (Σ.: 12, Ερ.: 11).

Σε τέσσερις περιπτώσεις αμφισβητήθηκε και η γνωστική επάρκεια μεμονωμένων καθηγητών. Αυτό, όμως, αποτέλεσε συνέπεια της κακής επικοινωνίας. Μόνο για μία ερωτηθείσα ήταν ανοικτό αν το πρόβλημα αφορούσε τη θέληση ή τις ικανότητες του καθηγητή:

- [...] δεν ξέρω αν δεν ήθελε να μας βοηθήσει ή αν δεν μπορούσε [...]. Πάντα απαντούσε και στα mail και στις ώρες επικοινωνίας ήταν πρόθυμος και στις Ο.Σ.Σ. μας ρώταγε τι εμείς θέλουμε κυρίως. Όμως, πιο πολύ μας μπερδευε. Άλλαζε πράγματα που μας είχε πει, ήταν λίγο ασαφής στις οδηγίες και εκ των πραγμάτων υπήρχε πρόβλημα. Το είχαν εντοπίσει και άλλοι αυτό, όχι μόνο εγώ [...] (Σ.: 17, Ερ.: 19).

Έξι γυναίκες στάθηκαν στην αδυναμία των καθηγητών να αντιληφθούν τις ανάγκες τους. Έντεκα επισήμαναν την ανάγκη για άμεση επαφή (Prummer, 2000). Όπου αυτή δεν αντισταθμίστηκε από μία υποστηρικτική σχέση, εντοπίστηκαν προβλήματα. Πέντε μίλησαν για τυπική επικοινωνία και τέσσερις ήταν διστακτικές στο να πάρουν οι ίδιες την πρωτοβουλία (Κουστουράκης κ. συν., 2003). Μπορεί να είχαν προσωπικούς ενδοιασμούς, αλλά το γεγονός πως ένιωθαν απρόσιτους κάποιους διδάσκοντες επέτεινε τη δυσκολία τους. Αρνητική εντύπωση άφησαν η έλλειψη πρωτοβουλίας των διδασκόντων για επικοινωνία ή ασυνέπεια τις καθορισμένες για συνομιλία ώρες και το μικρό εύρος αυτών ή άρνηση απάντησης ερωτήσεων. Σε κάποιες Θ.Ε η διόρθωση των εργασιών δεν ήταν ικανοποιητική (τέσσερις αναφορές):

αυστηρή βαθμολογία, έλλειψη σαφών κατευθύνσεων και επισήμανσης θετικών στοιχείων. Έτσι, χάθηκε η δυνατότητα ανατροφοδότησης και επικοινωνίας.

- *Η επικοινωνία ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. [...] επειδή η καθηγήτρια μάς έστειλε μόνο το βαθμό στις εργασίες, ζήτησα τις εργασίες μου όλες να μου τις στείλει, για να πάρω υπόψη μου τις παρατηρήσεις στις εξετάσεις, και ούτε καν μου απάντησε. [...] αυτά που λέμε: την ενεργητική στήριξη, την ενθάρρυνση, την αξιοποίηση της εμπειρίας, δεν τα συνάντησα. Ήταν μια σχολική αντιμετώπιση [...] (Σ.: 6, Ερ.: 21).*

Εφτά σπουδάστριες είπαν ότι η πλειονότητα των καθηγητών δεν παρότρυνε όσο θα έπρεπε τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών. Για αρκετές φοιτήτριες, η αποστολή των ηλεκτρονικών διευθύνσεων δε φτάνει, αν ο Κ.Σ. δε συντονίζει τις επιθυμητές αλληλοϋποστηρικτικές σχέσεις (Βασάλα, 2003). Άλλωστε, ανασταλτικά λειτουργούσαν η αδιαφορία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των φοιτητών.

- *Το έβλεπαν ανταγωνιστικά, γιατί το πτυχίο σημαίνει και μετάταξη, πράγμα που δεν το ήθελαν ο ένας για τον άλλο (Σ.:3, Ερ.: 44).*

Οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (Ο.Σ.Σ.) κρίθηκαν ελλιπείς από οκτώ συνεντευξιασάμενες. Τα κυριότερα προβλήματα ήταν γνωστικά, καθώς και η μη ενεργητική εμπλοκή των φοιτητών σε αυτές. Φαίνεται πως ο συντονισμένος και ενδεδειγμένος σχεδιασμός των Ο.Σ.Σ., με διδακτικούς και κοινωνικοποιητικούς στόχους, (Κουστουράκης κ. συν., 2003· Keegan, 2001· Race, 1999), δεν ήταν πάντα δεδομένος.

- *[...] Υπήρχαν καθηγητές που στις Ο.Σ.Σ. κάλυπταν το γνωστικό κομμάτι, παρόλο που δεν ήταν εμπυχωτές, υπήρχαν καθηγητές – οι ελάχιστοι, όπως είπα – που ήταν εμπυχωτές και μας κάλυπταν και γνωστικά και υπήρχαν και καθηγητές που δεν κάλυπταν τίποτα, ούτε εμπύχωση πρόσφεραν ούτε για την ύλη έκαναν κάτι (Σ.: 9, Ερ.: 18).*

Δύο γυναίκες θεώρησαν λίγες τις Ο.Σ.Σ. (Κουστουράκης κ. συν., 2003) για την ανάπτυξη της ομαδικότητας. Τέσσερις παρακολούθησαν ελάχιστες ή καμία Ο.Σ.Σ., εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης και των εξόδων μετακίνησης ή της φύλαξης ανήλικων παιδιών (Field, 2005).

Τρεις βρήκαν ελλιπή την ενημέρωση από το ΕΑΠ για τα εργασιακά δικαιώματα του πτυχίου. Πρόβλημα πληροφόρησης εντόπισαν και άλλες τρεις εκπαιδευόμενες: στην ύπαρξη της ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης (μία) και σε αναγκαίες για τη διπλωματική εργασία γνώσεις (δύο). Τρεις γυναίκες δυσκολεύτηκαν στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) (Martinez & Sweger, 1996). Εντούτοις, η απαραίτητη εξοικείωση μάλλον έλειπε σε περισσότερες, όπως φαίνεται από την προτίμηση στο έντυπο υλικό. Επιπροσθέτως, μία φοιτήτρια μίλησε για τους περιορισμούς που θέτει το ΕΑΠ χρησιμοποιώντας την τεχνολογία, χωρίς να διασφαλίζει την οικονομική πρόσβαση των φοιτητών του στο διαδίκτυο (Κόκκος, 1998, 1999).

Τα χρονοδιαγράμματα πίεσαν τρεις εκπαιδευόμενες. Αυτές μαζί με άλλες τέσσερις αντιμετώπισαν αντιξοότητες με τις εκπαιδευτικές άδειες: δεν εγκρίνονταν από το εργασιακό περιβάλλον, ήταν μικρής διάρκειας, δεν ήταν κατοχυρωμένες τα πρώτα χρόνια του ΕΑΠ (Κουστουράκης κ. συν., 2003). Τότε το ΕΑΠ ήταν λιγότερο οργανωμένο, αν και βελτιώθηκε στη συνέχεια (τέσσερις αναφορές).

4.3 Τα ψυχολογικά εμπόδια

Πέντε σπουδάστριες αγχώνονταν για την πορεία των σπουδών τους, με κυριότερες αιτίες τη δυσκολία των εργασιών και την κάλυψη της αναγκαίας ύλης. Η αβεβαιότητα μεγάλωνε, όταν υπήρχαν και έξω-πανεπιστημιακές δυσκολίες ή ελλιπής υποστήριξη.

- [...] Πάντα αγχώνομαι. Ειδικά στο μεταπτυχιακό που δεν υπάρχει τίτλος, αν δεν περάσεις επιτυχώς τη διπλωματική εργασία. Αυτό, γιατί είμαστε άνθρωποι και γιατί εγώ αντιμετωπίζω προβλήματα οικογενειακά [...] (Σ.: 11, Ερ.: 32).

Σε μία περίπτωση η ανησυχία οφειλόταν στην έλλειψη σύνδεσης της μάθησης με τις συσσωρευμένες εμπειρίες, αφού η επιλογή δε βασίστηκε τόσο στα ενδιαφέροντα, όσο στην προσφερόμενη ευλογισία της εξΑΕ και στη γενική επιθυμία για οργανωμένη μάθηση.

- [Αποδίδω τις αμφιβολίες] [...] σε κάποιες δυσκολίες που προκύπτουν από το γεγονός ότι δεν έχω σχέση με την εκπαίδευση. [...] (Σ.: 6, Ερ.: 35).

Τρεις ερωτηθείσες αμφισβήτησαν τις ικανότητές τους στην έναρξη των σπουδών, καθώς απουσίαζε η εξοικείωση με τις μεθόδους της εξΑΕ (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003). Επιπλέον, η αρνητική στάση των άλλων επηρέαζε την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη (Rogers, 1999).

- [...] Είχα την αμφιβολία για το αν θα μπορούσα εγώ, όχι για το αν άξιζαν [...] Μιλώ για αμφιβολίες στα πρώτα δύο χρόνια στο προπτυχιακό. [...] Εκεί χτυπήθηκα, πιάστηκα, νόμιζα ότι δε θα μπορούσα να τα καταφέρω [...] (Σ.: 16, Ερ.: 24).

Από τις έντεκα εκπαιδευόμενες που υπογράμμισαν την ανάγκη άμεσης επαφής με τους διδάσκοντες οι εννιά ένιωσαν απομονωμένες (Wisker, 1996), χωρίς κίνητρα, κατανόηση, ενδιαφέρον και κατατόπιση. Αντιστοίχως, η προσδοκία εφτά φοιτητριών για συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας (Κουστουράκης κ. συν., 2003) δεν ικανοποιήθηκε. Δύο αισθάνθηκαν εχθρική τη στάση κάποιων καθηγητών, το οποίο, σε συνδυασμό με την υποτίμηση του ΕΑΠ από την Πολιτεία, γεννούσε ερωτηματικά για την ορθότητα της επιλογής τους.

- [...] αν ήθελα να σπουδάσω κάτι, θα μπορούσα να επιλέξω έναν άλλο δρόμο. Ενδεχομένως, ένα πανεπιστήμιο του εξωτερικού που θα έχαιρε μεγαλύτερης εκτίμησης από τη χώρα: το Open University της Αγγλίας. [...] Από τους καθηγητές είχα προβλήματα [...] (Σ.: 9, Ερ.: 35).

Η φυσική και συναισθηματική κόπωση επέτεινε το φόβο της αποτυχίας σε έξι ερωτηθείσες (Anderson- Manley, 1995). Επιπλέον, μία φοιτήτρια φοβόταν πιθανή αποτυχία και εξέφρασε επιφυλάξεις για τη γενικότερη πλέον αξία της μόρφωσης. Η θέση της πιθανόν να σχετιζόταν με την πρόσφατη την εβδομάδα της συνέντευξης κατάργηση του δημόσιου οργανισμού στον οποίο εργαζόταν, εφόσον κάθε αλλαγή έχει αντίκτυπο στην ψυχολογία (Rogers, 1999). Τέλος, μία φοιτήτρια βρήκε επώδυνη την απομάκρυνση από το φιλικό περίγυρο, ενώ μία άλλη σχολίασε τις ενοχές προς την οικογένεια (Burke, χ.χ. Wisker, 1996 Barnett κ. συν., 1995) και τους καθηγητές (Rogers, 1999). Οι τύψεις, όμως, δυσχεραίνουν την κατάκτηση της γνώσης, αφού κλονίζουν την αυτοπεποίθηση (Aggeli & Vassala, 2009).

4.4 Οι τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων

Οι γονείς προσέφεραν συναισθηματική στήριξη σε δέκα ερωτηθείσες, όπως και τα αδέρφια σε όσες συνεντεύξεις αναφέρθηκαν. Μία φοιτήτρια είχε και πρακτική υποστήριξη από τους γονείς, μία ακαδημαϊκή, τεχνολογική και οικονομική και μία μόνο οικονομική. Μία γυναίκα αναφέρθηκε και στη βοήθεια της πεθεράς της στα οικιακά και το παιδί. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μεν τη θέση της Βασάλα (2006) πως σε σχέση με το φιλικό και το εργασιακό περισσότερο υποστηρικτικό είναι το οικογενειακό περιβάλλον, ωστόσο το ταυτίζουν κυρίως με τη γονική βοήθεια και όχι αυτή των συντρόφων των γυναικών.

Αναλυτικά, οι έξι εκ των έντεκα παντρεμένων γυναικών άντλησαν συναισθηματική υποστήριξη από τους συζύγους. Τέσσερις από αυτούς βοήθησαν και στο νοικοκυριό και τη φροντίδα των παιδιών, ενώ οι δύο συμμετείχαν και στις δαπάνες των σπουδών.

Μολονότι το εύρημα δείχνει αντίθετο με τις έρευνες της Μαράτου – Αλιπράντη (1999) που μίλησε για βοήθεια στο σπίτι και των Deutsch, Lussier και Servis (1993) που μίλησαν για βοήθεια με τα παιδιά, επισημαίνεται ο μικρός αριθμός των συζύγων που φάνηκε να ξεπερνά τα στερεότυπα για τον οικογενειακό καταμερισμό ευθυνών. Μάλιστα σε μία περίπτωση η αρχική υποστήριξη αποσύρθηκε, όπως και η αντίστοιχη των παιδιών.

- *Τα πρώτα χρόνια [με στήριζαν], γιατί μετά βαρέθηκαν. (Γέλια) Μου λένε: «Τι τα κάνεις όλα αυτά; Δεν υπάρχει νόημα. Παράτα τα».* (Σ.: 14, Ερ.:31).

Με εξαίρεση την προαναφερθείσα φοιτήτρια, οι άλλες έξι από τις εννιά με παιδιά στην εφηβεία και πάνω είχαν τη σταθερή ενίσχυση των τελευταίων. Σε δύο περιπτώσεις τα παιδιά βοήθησαν και πρακτικά, σε μία τεχνολογικά, και σε μία ακαδημαϊκά. Απεναντίας, αν και οι μισές από τις άγαμες και διαζευγμένες αναφέρθηκαν σε προσωπικές σχέσεις, μόνο μία βοηθήθηκε από το σύντροφό της συναισθηματικά, ακαδημαϊκά και τεχνολογικά. Οι φίλοι στήριξαν συναισθηματικά εννιά ερωτηθείσες. Μία επικουρήθηκε στην εύρεση βιβλιογραφίας, ενώ δύο είχαν πρακτική βοήθεια.

Από τους Κ.Σ. δέκα γυναίκες έλαβαν συναισθηματική υποστήριξη και επτά ακαδημαϊκή. Σημαντική χαρακτηρίστηκε η βοήθεια στην έναρξη των σπουδών, σε δύσκολες στιγμές και στη διάρκεια της διπλωματικής εργασίας. Οι καθηγητές που μνημονεύτηκαν έδωσαν έμφαση στην επικοινωνία και δημιούργησαν εποικοδομητικές σχέσεις αλληλοεκτίμησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2003). Η σχέση με τους συμφοιτητές, μολονότι σπάνια αναπτύχθηκε και στους δύο κύκλους σπουδών, κρίθηκε ωφέλιμη ψυχολογικά από επτά ερωτηθείσες (Βασάλα, 2003· Κουστουράκης κ. συν., 2003· Rogers, 1999). Έξι φοιτήτριες άντλησαν γνωστική βοήθεια, καθώς η συνεργασία λειτούργησε περίπου αλληλοδιδασκτικά. Μάλιστα, τέσσερις σχολίασαν την αλληλεγγύη ως γυναικεία κυρίως πρακτική (Prummer, 2000· Wisker, 1996).

- *[...] Εμείς βγαίναμε έξω μαζί. Δηλαδή, εμένα αυτό με βοήθησε, αυτό το γκρουπ που είχα. [...] Αυτή η ψυχοθεραπεία που παίρναμε τηλέφωνο και γκρινιάζαμε [...] Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της πορείας μου στο ΕΑΠ και το ρομαντικό κομμάτι και αυτό που μου αρέσει είναι αυτό [...] Κυρίως γυναίκες, το 99%, και πιο εύκολα με γυναίκες* (Σ.: 9, Ερ.: 23).

Από τον εργασιακό χώρο μία μόνο βρήκε συναισθηματική και ακαδημαϊκή βοήθεια, αφού συνάδελφός της ήταν επίσης φοιτήτρια του ΕΑΠ. Σε μία περίπτωση ψυχολογικό έρεισμα έδωσε η Εκκλησία, ενώ σε μία άλλη οι απαιτούμενες γνώσεις στις Τ.Π.Ε. αποκτήθηκαν με την παρακολούθηση σεμιναρίου.

Πέραν της υποστήριξης, οι γυναίκες χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις παράλληλα με τις υποχρεώσεις που εκπορεύονταν από την κοινωνική τους ταυτότητα. Οκτώ φοιτήτριες οδηγήθηκαν στην επιλογή της τρίτης βάρδιας (Kramarae, 2001), καθώς η εργασία και οι ανάγκες των παιδιών μείωναν το διαθέσιμο για μελέτη χρόνο.

- *Ο τρόπος που το ξεπερνάω, δυστυχώς, είναι με το να μένω άπνη. [...] υπήρχαν μήνες [...] που το ένα βράδυ κοιμόμουν λίγες ώρες και το άλλο βράδυ έμενα τελείως άπνη. [...]* (Σ.: 13, Ερ.: 14).

Πέντε γυναίκες περιόρισαν τις οικογενειακές/ οικιακές υποχρεώσεις, ενώ από μία φορά αναφέρθηκε η πρόσληψη ατόμου για τις δουλειές του σπιτιού και τη φύλαξη των παιδιών στις Ο.Σ.Σ. Ευκολότερη ήταν η μείωση του ελεύθερου χρόνου, φανερώνοντας την προσέγγιση των σπουδών ως ατομικού ζητήματος και την προσπάθεια για όσο το δυνατό λιγότερη αναστάτωση στους γύρω (Stalker, 2001· Kramarae, 2001· Prummer, 2000). Στην ίδια λογική, τέσσερις γυναίκες έπαιρναν

κανονικές άδειες από την εργασία. Σε πέντε συνεντεύξεις τονίστηκε ο προσωπικός αγώνας: συχνές συζητήσεις – επαναδιαπραγμάτευση με τα σημαντικά πρόσωπα, ψυχικό σθένος. Ισάριθμες ήταν οι αναφορές και στην αυτοπειθαρχία, αποδεικνύοντας τη συνειδητή στοχοθεσία και την εξατομικευμένη πορεία στη μορφωτική πρόοδο (Κουστουράκης κ. συν., 2003· Wedemeyer, 1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 2001· Rogers, 1999). Επιπλέον, δύο φοιτήτριες μίλησαν για τη μελέτη ανεξαρτήτως συνθηκών, εφόσον δεν ήταν πάντα εύκολη η «απομόνωση».

Εφτά ερωτηθείσες στάθηκαν στην αυτοπεποίθηση, αλλά και την ενδυνάμωση από σημαντικά πρόσωπα, που τις βοήθησαν να αναπτύξουν θετική στάση (Rogers, 1999). Για μία, ισχυρό κίνητρο αποτέλεσε και η ανάγκη να αποδείξει την «αξία» της.

- [...] *Είχα εμψυχωτή την καθηγήτρια μου στην πρώτη ενότητα. [...] Ντρεπόμεν να αντιμετωπίσω την κοινωνία. Είχα αφήσει στα νεανικά μου χρόνια τις σπουδές και δεν ήθελα να τις ξαναφήσω. [...]* (Σ.: 5, Ερ.:19).

Οι ελλείψεις στη βιβλιογραφία αντιμετωπίστηκαν με την αγορά, το δανεισμό, την ανταλλαγή και το διαδίκτυο, ενώ ελάχιστα χρησιμοποιήθηκαν οι βιβλιοθήκες συμβατικών πανεπιστημίων και η ψηφιακή βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, κυρίως στο μεταπτυχιακό. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες αντιμετωπίστηκαν με την τροποποίηση του προσωπικού/ οικογενειακού προϋπολογισμού ή τον περιορισμό των ετησίως επιλεγόμενων Θ.Ε. Δύο φοιτήτριες είχαν υποτροφία, ενώ δύο έκαναν χρήση του δικαιώματος διακοπής των σπουδών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προέκυψαν.

5. Συμπεράσματα

Τα στερεότυπα για την ηλικία και τους σημαντικούς κοινωνικούς ρόλους των γυναικών (Lips, 1988) ερμηνεύουν την αρνητική στάση αρκετών φίλων και συζύγων – συντρόφων και λιγότερων γονιών και παιδιών. Από την άλλη, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν σχεδόν όλες οι ερωτηθείσες από τον εργασιακό χώρο συμφωνούν με τη γενικότερη βιβλιογραφική επισκόπηση (Βασάλα, 2006· Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003· Kramarae, 2001). Φαίνεται πως η αντιμετώπιση της εργασιακά ωφέλιμης εκπαιδευτικής αναβάθμισης ως προσωπικής υπόθεσης (Prokou, 2011) υποβαθμίζει τη σημασία της εργοδοτικής στήριξης, ενώ η όξυνση της ανασφάλειας και της ανεργίας υπονομεύει την αλληλεγγύη και τα κεκτημένα δικαιώματα στους εργασιακούς χώρους.

Η πλειοψηφία επισήμανε προβλήματα στο έντυπο υλικό, αλλά και στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ΕΑΠ. Η αγορά βιβλίων, συνδυαστικά με τα δίδακτρα, περιορίσε τη μορφωτική αυτονομία των γυναικών (Evans, 2004), ενώ η συγκυρία προοιωνίζεται διόγκωση του προβλήματος (Λιοναράκης, 2010α).

Τα παράπονα για τους Κ.Σ. και για την απουσία συντονισμένης οργάνωσης των Ο.Σ.Σ. αναδεικνύουν την ανάγκη των γυναικών για υποστήριξη και συνύπαρξη. Αν και αρκετές επιδίωξαν τη συν-οικοδόμηση σχέσεων με τους συμφοιτητές, δεν έκαναν το ίδιο με τους εκπαιδευτές, χρεώνοντάς τους μονομερώς την ευθύνη. Έτσι, όπου δεν επετεύχθη η συνεργατική μάθηση, δημιουργήθηκε απογοήτευση. Τα κενά στην ενημέρωση για το πλαίσιο των σπουδών φανερώνουν την προτίμηση στην άμεση επικοινωνία, αλλά και την έλλειψη εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε. Εξάλλου, προβλήματα εγείρονταν στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, και δη όταν οι εκπαιδευτικές άδειες δεν ήταν δεδομένες.

Σχεδόν όλες οι φοιτήτριες αναγνώρισαν εμπόδια προερχόμενα από τις ψυχολογικές τους διακυμάνσεις (Rogers, 1999). Πηγές άγχους και ενοχών αποτέλεσαν ο περιορισμένος χρόνος για μελέτη, η ελλιπής υποστήριξη, η σύγχυση των επιδιώξεων,

αλλά και η αίσθηση ματαίωσης και η απαισιοδοξία, εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας.

Στην αντιμετώπιση των εμποδίων βοήθησε κατεξοχήν η συναισθηματική υποστήριξη και ακολούθησαν η ακαδημαϊκή, η πρακτική και η τεχνολογική. Το πλέον υποστηρικτικό περιβάλλον ήταν το οικογενειακό, μολονότι λίγοι άνδρες αποδέχτηκαν έναν επιμερισμό καθηκόντων, δεύτερο το φιλικό, ενώ το εργασιακό ήταν σχεδόν ανύπαρκτο. Αναγνωρίστηκε η συμβολή των Κ.Σ. που στήριξαν ενεργά σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2003). Στις περιπτώσεις που ξεπεράστηκε το ενδογενές πρόβλημα της απόστασης, κυρίως με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Race, 1999), οι αλληλέγγυες σχέσεις μεταξύ των συμφοιτητών ικανοποίησαν την προτίμηση των γυναικών στην κοινωνική μάθηση (Prummer, 2000· Wisker, 1996).

Επιχειρώντας τη σύζευξη των εκπαιδευτικών απαιτήσεων με την πολυάσχολη καθημερινότητα, οι γυναίκες κατέφυγαν στην τρίτη βάρδια (Kramarae, 2001), στη μελέτη τις νυχτερινές ώρες. Επίσης, το ψυχικό σθένος, η αυτοπεποίθηση, που ενδυνάμωνε από τα μορφωτικά επιτεύγματα των γυναικών, και η αυτοπειθαρχία συνέβαλαν στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στις σπουδές και θωράκισαν την ακαδημαϊκή επιλογή έναντι των αρνητικών αντιδράσεων των γύρω και των συνακόλουθων ενοχών (Wisker, 1996).

Συνοψίζοντας, η «φωνή» των γυναικών καταδεικνύει την αναγκαιότητα να αντικατασταθεί η όμοια αντιμετώπιση των φύλων από την ίση και ταυτόχρονα διαφορετική μεταχείριση βάσει της κοινωνικά προσδιορισμένης ταυτότητας. Η σχετική ευαισθητοποίηση του ΕΑΠ, με τη λήψη θεσμικών και οργανωτικών μέτρων (τοπικά κέντρα σπουδών, επιμόρφωση των εκπαιδευτών στις έμφυλες διαφορές, δυνατότητα ομαδικών εργασιών κ.λ.π.), θα προωθούσε την κοινωνική απελευθέρωση και θα ισχυροποιούσε τον πρωτοποριακό του ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aggeli, A., & Vassala, P. (2009). Women in distance Learnings: 2nd Chance or 3rd Shift? In: U. Bernath, A. Szűcs, A. Tait & M. Vidal (Eds.), *Distance and E-learning in Transition* (pp. 210 – 217). New York: ISTE and J. Wiley.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2003). Ο Καθηγητής Σύμβουλος και η παρέμβασή του στην αντιμετώπιση του άγχους (stress) των εκπαιδευομένων στην ΑεξΑΕ. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 112 – 118). Αθήνα: Προπομπός.
- Anderson – Manley, B. (1995). The warrior within. *Essence*, 26, 78 – 79.
- Barnett, R. C., Brennan, R. T., Raudenbush, S. W., Pleck, J. H., & Marshall, N. L. (1995). Change in job and marital experiences and change in psychological distress: A longitudinal study of dual-earner couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 839 – 850.
- Βασάλα, Π. (2006). *Η υποστήριξη των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το οικογενειακό, εργασιακό και φιλικό περιβάλλον*. Δ.Ε. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασάλα, Π. (2003). Η επικοινωνία των σπουδαστών της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 296 – 306). Αθήνα: Προπομπός.
- Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 81 – 90). Αθήνα: Προπομπός.
- Burke, C. (n.d.). *Time and space for women: Distance learning and domestic constraints*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.unisanet.unisa.edu.au/cccc/papers/refereed/paper6/paper6-1.htm>

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deutsch, F. M., Lussier, J. B., & Servis, L. J. (1993). Husbands at home: Predictors of paternal participation in childcare and housework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1154 – 1166.
- Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy Press.
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1998, 1999). Συζήτηση για τη χρήση του η/υ ως μέσου διδασκαλίας. Στο: ΕΚΠ 65: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, (τόμ. Γ, σελ. 365 – 404). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Λιοναράκης, Α. (2003). Διερεύνηση των εμποδίων στην εφαρμογή της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 307 – 317). Αθήνα: Προπομπός.
- Kramarae, C. (2001). *The third shift: women learning online*. Washington DC: American Association of University Women Educational Foundation.
- Λιοναράκης, Α. (2010α). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: από το δημοκρατικό όραμα στη βιομηχανοποιημένη μάθηση. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, 5 – 7. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/download/96/52
- Λιοναράκης, Α. (2010β). *Ανοικτά Πανεπιστήμια και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_2385.html#ixzz1jTrkaxzC
- Lips, H. (1988). *Sex and gender: An Introduction*. Mountain View. California: Mayfield Publishing Company.
- Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. (1999). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές* (2η έκδ.). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Martinez, Jr. R., & Sweger, B. (1996). Plugged in. *Vocational Education Journal*, 71, 30-31.
- Mezirow, J. κ. συν. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Patton, M. Q., (1987). How to use Qualitative Methods in Evaluation. Newbury Park: Sage
- Prokou, E. (2011). Higher education and «lifelong learning» in Europe in the era of globalization. *Book of abstracts, International Conference on Critical Education (ICCE)*. Department of primary education National and Kapodistrian University of Athens – National Hellenic Research Foundation. Athens, 12 – 16 July 2011 (p. 56).
- Prummer, C. (2000). *Women and Distance Education: Challenges and Opportunities*. London: Routledge.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stalker, J. (2001). Misogyny, women, and obstacles to tertiary education: a vile situation. *Adult Education Quarterly*, 51, 288 – 305.
- Wisker, G. (1996). *Empowering women in higher education*. London: Kogan Page.