



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία

**«Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο έμφυλης ενδυνάμωσης:
Φεμινιστικές προσεγγίσεις και βιωμένες εμπειρίες γυναικών»**

Παναγιώτα Ρηγάτου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δανάη Βαϊκούση

Πάτρα, Μάιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**«Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο έμφυλης ενδυνάμωσης:
Φεμινιστικές προσεγγίσεις και βιωμένες εμπειρίες γυναικών»**

Παναγιώτα Ρηγάτου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δανάη Βαϊκούση

«Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ – Μέλος ΣΕΠ

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευφροσύνη Κωσταρά

«Καθηγήτρια – Σύμβουλος ΕΚΕ 52

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο»

Πάτρα, Μάιος 2026

Στους γονείς μου, το παντοτινό μου στήριγμα

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και την εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στις εμπειρίες, στις αντιλήψεις και στις παιδαγωγικές πρακτικές γυναικών εκπαιδευτριών που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πεδία. Αφετηρία της μελέτης αποτελεί η παραδοχή ότι η μαθησιακή εμπειρία των ενηλίκων δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά από γνωστικούς και διδακτικούς παράγοντες, αλλά επηρεάζεται και από κοινωνικές σχέσεις, έμφυλες αναπαραστάσεις και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με γυναίκες εκπαιδύτριες που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά πεδία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Οι συμμετέχουσες προέρχονταν από διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους, γεγονός που επέτρεψε τη διερεύνηση ποικίλων εμπειριών και εκπαιδευτικών πλαισίων. Το ερευνητικό υλικό αναλύθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, με στόχο την ανάδειξη βασικών θεματικών αξόνων που αφορούν τον ρόλο του φύλου στη μαθησιακή διαδικασία, τις πρακτικές ενδυνάμωσης και τους περιορισμούς που αναδύονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο αποτελεί ουσιαστική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας, χωρίς όμως να εκδηλώνεται πάντοτε με άμεσες ή εμφανείς μορφές ανισότητας. Οι έμφυλες διαφοροποιήσεις αναδύονται κυρίως μέσα από διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην αυτοπεποίθηση και στις μορφές αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής ομάδας. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδύτριες αξιοποιούν πρακτικές που ενισχύουν τη συμπερίληψη, την ενεργό συμμετοχή και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, όπως η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, η συνεργατική μάθηση, η αναγνώριση της εμπειρίας και η εναλλαγή ρόλων.

Η μελέτη καταλήγει στη διαπίστωση, ότι οι γυναίκες εκπαιδύτριες ενηλίκων λειτουργούν ως φορείς αλλαγής μέσα στα πλαίσια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς μέσα από τις καθημερινές παιδαγωγικές τους πρακτικές αμφισβητούν έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις, ενισχύουν τη συμμετοχή και δημιουργούν περισσότερο συμπεριληπτικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Παράλληλα, τα ευρήματα δείχνουν ότι η εφαρμογή φεμινιστικά προσανατολισμένων πρακτικών δεν αποτελεί αποτέλεσμα ενός θεσμικά οργανωμένου πλαισίου, αλλά συχνά βασίζεται στην προσωπική ευαισθητοποίηση, εμπειρία και παιδαγωγική στάση των ίδιων των εκπαιδευτριών.

Λέξεις – Κλειδιά

εκπαίδευση ενηλίκων, φύλο, ενδυνάμωση, συμπερίληψη, ποιοτική έρευνα

«Adult Education as a Field of Gender Empowerment: Feminist Approaches and Women's Lived Experiences»

Panagiota Rigatou

Abstract

This thesis explores the relationship between gender and adult education, focusing on the experiences, perceptions, and pedagogical practices of women educators working in different professional and educational contexts. The study is based on the assumption that adult learning is shaped not only by cognitive and instructional factors but also by social relations, gender representations, and broader cultural contexts.

A qualitative research approach was adopted. Data were collected through semi-structured interviews with women educators involved in different fields of adult vocational education and training. The participants came from diverse professional backgrounds, which made it possible to examine a variety of educational settings and experiences. The research material was analyzed through thematic analysis in order to identify the main themes related to the role of gender in the learning process, empowerment practices, and the constraints emerging within educational contexts.

The findings indicate that gender constitutes an important dimension of the learning experience, although it does not always appear through direct or explicit forms of inequality. Gender-related differences were mainly reflected in patterns of participation, initiative-taking, self-confidence, and forms of interaction developed within the learning group. At the same time, the study showed that women educators employ practices that foster inclusion, active participation, and empowerment. Such practices include the creation of a safe learning environment, collaborative learning, recognition of learners' prior experiences, and the rotation of roles within group activities.

The present study demonstrates that women adult educators act as agents of change within vocational education and training contexts, as their everyday pedagogical practices contribute to challenging gender stereotypes, promoting participation, and creating more inclusive learning environments. The findings indicate that feminist pedagogical approaches are reflected not only through the explicit discussion of gender-related issues, but also through teaching practices that

emphasize dialogue, respect for learner's experiences, empowerment, and the recognition of multiple voices within the classroom.

Keywords

adult education, gender, empowerment, inclusion, qualitative research

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	V
ABSTRACT	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	XII
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ & ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ.....	XIII
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	XIV
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	16
1.1. Φύλο, ισότητα και κριτικές προσεγγίσεις.....	16
1.1.1 Η κοινωνική κατασκευή του φύλου.....	16
1.1.2 Έμφυλες ανισότητες και σύγχρονα δεδομένα.....	18
1.1.3 Η συμβολή της φεμινιστικής θεωρίας στην εκπαίδευση.....	20
1.1.4 Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο έμφυλης ενδυνάμωσης.....	22
1.2. Φεμινιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.....	24
1.2.1 Φεμινιστική Παιδαγωγική.....	24
1.2.2 Κριτικές προς τη φεμινιστική παιδαγωγική	26
1.2.3 Διαθεματικότητα και Εκπαιδευτική Πρακτική	28
1.2.4 Η συμβολή των hooks, Freire, Lather, Tisdell και άλλων θεωρητικών.....	31
1.3. Εκπαίδευση ενηλίκων και φύλο	35
1.3.1 Βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	35
1.3.2 Εκπαίδευση ενηλίκων και έμφυλες ανισότητες.....	37
1.3.3 Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των γυναικών	40
1.4 Προηγούμενες έρευνες.....	43
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	45
2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και προσέγγιση	45
2.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	47
2.3 Πληθυσμός στόχος	48
2.3.1 Προφίλ συμμετεχουσών.....	48
2.4 Μέθοδος δειγματοληψίας	50
2.5 Ημι – δομημένες συνεντεύξεις	52

2.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	54
2.7 Ανάλυση δεδομένων	56
2.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	58
2.9 Ηθικά ζητήματα και περιορισμοί της έρευνας	60
3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	62
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	62
3.2 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Η αντίληψη των εκπαιδευτριών για το ρόλο του φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων	64
3.2.1 Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής δυναμικής	65
3.2.2 Έμφυλα στερεότυπα και επαγγελματικά πεδία	66
3.2.3 Η έμμεση ενσωμάτωση ζητημάτων φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	67
3.3 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Παιδαγωγικές πρακτικές για την προώθηση της ισότητας και της ενδυνάμωσης.....	69
3.3.1 Συμμετοχικές και συμπεριληπτικές πρακτικές	69
3.3.2 Προσαρμογή της διδασκαλίας και ανακατανομή ρόλων	70
3.3.3 Η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.....	71
3.4 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Δυσκολίες, εμπόδια και περιορισμοί στην προώθηση της ισότητας ..	73
3.4.1 Κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα	73
3.4.2 Θεσμικοί περιορισμοί	74
3.4.3 Προσωπικές και διαπροσωπικές δυσκολίες.....	75
3.5 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Η συμβολή των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ενδυνάμωση και την αλλαγή των εκπαιδευομένων	76
3.5.1 Ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτοπεποίθησης	76
3.5.2 Μεταβολές στη δυναμική της ομάδας και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης	77
3.5.3 Ανάδυση κριτικού στοχασμού και επαναδιαπραγμάτευση στερεοτύπων	78
3.6 Συνοπτική αποτίμηση των ευρημάτων	79
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	81
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων	81
4.1.1 Το φύλο ως κοινωνικά διαμορφωμένη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων	82
4.1.2 Φεμινιστική παιδαγωγική, συμμετοχή και ενδυνάμωση	83
4.1.3 Θεσμικά όρια και δυνατότητες μετασχηματισμού	85
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας.....	87
4.3 Περιορισμοί της έρευνας	89
4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πρακτική	91
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	93

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	94
<i>Ξενόγλωσση</i>	<i>94</i>
<i>Ελληνική</i>	<i>98</i>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: «ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ»	99

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχουσών της έρευναςΣφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

Πίνακας 2: Θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων..64

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΣΥΝ	Συντονιστής/Συντονίστρια

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ισότητα των φύλων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς συνδέεται άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατική συμμετοχή. Παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, οι έμφυλες ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως η εκπαίδευση, η απασχόληση, η πολιτική εκπροσώπηση και η οικονομική ανεξαρτησία. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένας από τους βασικότερους μηχανισμούς άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και προώθησης της ισότητας, καθώς μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που ενισχύουν τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των ατόμων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία απευθύνεται σε άτομα με διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές εμπειρίες και προσφέρει ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής ένταξης και επαγγελματικής εξέλιξης. Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συνδέεται με διαδικασίες αναστοχασμού, μετασχηματισμού αντιλήψεων και ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό, οι φεμινιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις και ειδικότερα η φεμινιστική παιδαγωγική έχουν συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των έμφυλων διαστάσεων της μάθησης και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν τη συμπερίληψη, τη συμμετοχή και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχέση φύλου και εκπαίδευσης, οι εμπειρίες των γυναικών εκπαιδευτριών ενηλίκων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποτελούν ένα πεδίο που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Η κατανόηση των εμπειριών, των πρακτικών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι ίδιες οι εκπαιδύτριες μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος προώθησης της έμφυλης ισότητας και της κοινωνικής αλλαγής.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο έμφυλης ενδυνάμωσης, εστιάζοντας στις φεμινιστικές προσεγγίσεις και στις βιωμένες εμπειρίες γυναικών εκπαιδευτριών. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον

οποίο οι γυναίκες εκπαιδευόμενες αντιλαμβάνονται τον ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις πρακτικές που υιοθετούν για την προώθηση της ισότητας και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με γυναίκες εκπαιδευόμενες που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, προκειμένου να αναδειχθούν οι βασικές θεματικές που σχετίζονται με την έμφυλη διάσταση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η εργασία οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και η σχετική βιβλιογραφία για το φύλο, τις έμφυλες ανισότητες, τις φεμινιστικές προσεγγίσεις και την εκπαίδευση ενηλίκων. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά ευρήματα, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφία και διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο, φεμινιστικές προσεγγίσεις και προηγούμενες έρευνες

1.1. Φύλο, ισότητα και κριτικές προσεγγίσεις

1.1.1 Η κοινωνική κατασκευή του φύλου

Η έννοια της κοινωνικής κατασκευής του φύλου αποτελεί κεντρικό πυλώνα της σύγχρονης φεμινιστικής θεωρίας και απομακρύνει την κατανόηση του φύλου από βιολογικούς ή φυσικούς ντετερμινισμούς. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το φύλο δεν αποτελεί ένα σταθερό ή ουσιοκρατικό χαρακτηριστικό, αλλά μια κατηγορία που διαμορφώνεται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες, πολιτισμικές αξίες και καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Η Judith Lorber (1994) επισημαίνει ότι το κοινωνικό φύλο είναι ένα σύστημα κοινωνικής οργάνωσης το οποίο μαθαίνεται, αναπαράγεται και φυσικοποιείται μέσα από την κοινωνικοποίηση, τις θεσμικές πρακτικές και τις πολιτισμικές νόρμες. Έτσι, οι κοινωνίες αποδίδουν διαφορετικές προσδοκίες, ρόλους και συμπεριφορές στα άτομα, οι οποίες με τον χρόνο μοιάζουν αυτονόητες, παρότι αποτελούν κοινωνικές κατασκευές.

Στο πλαίσιο αυτό, οι West και Zimmerman (1987) εισήγαγαν τον όρο *doing gender*, υποστηρίζοντας ότι το φύλο δεν είναι κάτι που τα άτομα “έχουν”, αλλά κάτι που *πράττουν*, μέσα από καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Το φύλο παρουσιάζεται ως μια συνεχιζόμενη κοινωνική πρακτική, η οποία επιβεβαιώνει και αναπαράγει τις κυρίαρχες έμφυλες ιεραρχίες. Οι κοινωνικές προσδοκίες καθορίζουν τι θεωρείται “κατάλληλη” συμπεριφορά για άνδρες και γυναίκες, οδηγώντας τα άτομα να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με αυτές τις νόρμες, ώστε να αναγνωρίζονται ως “σωστοί” εκπρόσωποι του φύλου τους.

Η Butler (1990) ενίσχυσε περαιτέρω αυτή την οπτική υποστηρίζοντας ότι το φύλο είναι επιτελεστικό, δηλαδή συγκροτείται μέσω επαναλαμβανόμενων λόγων, πράξεων και πρακτικών που προέρχονται από τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες. Η επιτελεστικότητα δεν αφορά απλώς την έκφραση του φύλου, αλλά τη δημιουργία και αναπαραγωγή της έμφυλης ταυτότητας μέσα από επαναλαμβανόμενες κοινωνικές πρακτικές.

Αυτή η προσέγγιση αμφισβητεί την ύπαρξη μιας σταθερής έμφυλης ουσίας και θίγει τη σχέση μεταξύ λόγου, εξουσίας και κοινωνικής κανονικότητας.

Παράλληλα, η Connell (2002) εξετάζει το φύλο ως κοινωνική δομή, η οποία οργανώνει τις σχέσεις εξουσίας, την εργασία, τις συναισθηματικές σχέσεις και την κοινωνική τάξη. Η θεωρία της ηγεμονικής αρρενωπότητας που εισάγει αναδεικνύει πώς συγκεκριμένα πρότυπα ανδρισμού προωθούνται ως κυρίαρχα, επηρεάζοντας τόσο τις κοινωνικές προσδοκίες όσο και τις πρακτικές διακρίσεων που βιώνουν οι γυναίκες αλλά και οι μη προνομιούχες εκδοχές του ανδρισμού. Μέσα από αυτή τη δομική θεώρηση, το φύλο γίνεται αντιληπτό ως ένα σύστημα κοινωνικής οργάνωσης που παράγει και συντηρεί ανισότητες.

Επιπλέον, η κοινωνική κατασκευή του φύλου δεν αφορά μόνο τις έμφυλες προσδοκίες αλλά και τα συστήματα αξιολόγησης και στερεοτυπικής κατηγοριοποίησης των ατόμων. Η Ridgeway (2009) τονίζει ότι τα έμφυλα στερεότυπα λειτουργούν ως κοινωνικά “πλαίσια” που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι ικανότητες, οι συμπεριφορές και οι κοινωνικοί ρόλοι των ανθρώπων. Έτσι, τα στερεότυπα δεν αποτελούν απλές αντιλήψεις, αλλά κοινωνικούς μηχανισμούς που αναπαράγουν συστηματικά ανισότητες και περιορίζουν τις ευκαιρίες των ατόμων.

Τέλος, οι Fenstermaker και West (2002) διευρύνουν τη συζήτηση σημειώνοντας ότι το φύλο συνδέεται άρρηκτα με άλλες μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης, όπως η τάξη, η φυλή και η εθνικότητα. Η οπτική αυτή προσεγγίζει το φύλο ως δυναμική και διασταυρούμενη κοινωνική κατηγορία, που βιώνεται διαφορετικά από διαφορετικές ομάδες γυναικών και ανδρών. Η προσέγγιση αυτή ανοίγει τον δρόμο για τη διαθεματική ανάλυση, η οποία εξετάζει πώς η κοινωνική κατασκευή του φύλου αλληλεπιδρά με άλλους άξονες κοινωνικής ανισότητας.

Συνολικά, η κοινωνική κατασκευή του φύλου αποτελεί μια πολυεπίπεδη διαδικασία που εμπλέκει τις κοινωνικές σχέσεις, τις θεσμικές δομές και τις καθημερινές πρακτικές, διαμορφώνοντας όχι μόνο τις έμφυλες ταυτότητες αλλά και τις κοινωνικές ανισότητες. Η κατανόηση αυτής της διαδικασίας είναι απαραίτητη για την ανάλυση των έμφυλων αποκλεισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων και για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

1.1.2 Έμφυλες ανισότητες και σύγχρονα δεδομένα

Οι έμφυλες ανισότητες αποτελούν ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που διαπερνά θεσμούς, πολιτικές, πολιτισμικές πρακτικές και καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Αν και τις τελευταίες δεκαετίες σημειώνονται σημαντικές βελτιώσεις σε ζητήματα ισότητας, προηγούμενες μελέτες δείχνουν ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια και περιορισμούς σε πλήθος κοινωνικών τομέων, όπως η εκπαίδευση, η αγορά εργασίας, η οικονομική ανεξαρτησία και η κοινωνική συμμετοχή (Aikman & Unterhalter, 2005; Stromquist, 2006; UNESCO, 2019). Οι ανισότητες αυτές δεν είναι προϊόν ατομικών επιλογών ή φυσικών διαφορών, αλλά απορρέουν από ιστορικά παγιωμένες κοινωνικές δομές που αναπαράγουν έμφυλες ιεραρχίες και καταμερισμούς ρόλων.

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, παρότι η πρόσβαση των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχει βελτιωθεί αισθητά, οι δομικές ανισότητες παραμένουν. Οι Stromquist (1997) και Unterhalter (2005) επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των γυναικών συχνά επηρεάζεται από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, όπως η φροντίδα της οικογένειας, οι στερεότυπες αντιλήψεις για τις «κατάλληλες» σπουδές για τα δύο φύλα και οι κοινωνικές προσδοκίες που περιορίζουν τον χρόνο και τους πόρους που διαθέτουν οι γυναίκες για εκπαίδευση. Αυτές οι ανισότητες εμφανίζονται τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου οι γυναίκες βρίσκονται συχνά αντιμέτωπες με επιπλέον εμπόδια λόγω επαγγελματικών, οικογενειακών και κοινωνικών υποχρεώσεων.

Επιπλέον, οι έμφυλες ανισότητες εκδηλώνονται και στην αγορά εργασίας, γεγονός το οποίο επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική συμμετοχή. Παρά τις προόδους, οι γυναίκες συνεχίζουν να συγκεντρώνονται σε επαγγέλματα χαμηλότερου κύρους και αμοιβών, ενώ συχνότερα εργάζονται μερικώς ή σε επισφαλείς συνθήκες. Αυτή η «οριζόντια και κάθετη επαγγελματική διαστρωμάτωση» (horizontal and vertical segregation), όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία, αποτελεί συνέπεια βαθιά ριζωμένων στερεοτύπων και κοινωνικών προσδοκιών για τους ρόλους των φύλων (Connell, 2002). Η άνιση κατανομή των οικογενειακών και οικιακών ευθυνών, την οποία οι έρευνες αναγνωρίζουν ως κυρίως γυναικείο φορτίο (the care burden), περιορίζει επίσης τις δυνατότητες των γυναικών να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης ή επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στο κοινωνικό επίπεδο, οι έμφυλες ανισότητες αναπαράγονται μέσα από θεσμούς όπως η οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ και οι νομοθετικοί μηχανισμοί. Η Ridgeway (2009)

υποστηρίζει ότι τα έμφυλα στερεότυπα αποτελούν «κοινωνικά φίλτρα» μέσα από τα οποία ερμηνεύονται οι συμπεριφορές και οι ικανότητες των ατόμων, οδηγώντας στη φυσικοποίηση των διαφορών και στην αόρατη αναπαραγωγή της ανισότητας. Στο σχολικό περιβάλλον, για παράδειγμα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η αναπαράσταση των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια και η έμφυλη κατανομή των μαθησιακών αντικειμένων μπορούν να ενισχύσουν στερεότυπες ταυτότητες και να περιορίσουν τις επιλογές των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, σύγχρονες φεμινιστικές προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι οι έμφυλες ανισότητες δεν βιώνονται με τον ίδιο τρόπο από όλες τις γυναίκες. Η διαθεματική θεώρηση (Crenshaw, 1991· Collins, 2000) αναδεικνύει ότι παράγοντες όπως η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, η αναπηρία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ή η μεταναστευτική εμπειρία πολλαπλασιάζουν τις μορφές αποκλεισμού. Για παράδειγμα, γυναίκες από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή γυναίκες μεταναστευτικής προέλευσης αντιμετωπίζουν συχνά περισσότερα εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας σε σχέση με πιο προνομιούχες ομάδες. Αυτή η διαφοροποίηση στις εμπειρίες ανισότητας καθιστά απαραίτητη μια ευρύτερη, διαθεματική προσέγγιση των έμφυλων ζητημάτων.

Οι σύγχρονες διεθνείς αναλύσεις, όπως αυτές που παρουσιάζονται σε εκθέσεις της UNESCO και του OECD, δείχνουν ότι οι έμφυλες ανισότητες παραμένουν ανθεκτικές ακόμη και σε χώρες με θεσμικές πολιτικές ισότητας. Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαπίστωση ότι οι ανισότητες αυτές δεν εμφανίζονται ως μεμονωμένα περιστατικά, αλλά ως συστημικές μορφές αποκλεισμού που επηρεάζουν τις ευκαιρίες μάθησης, την οικονομική αυτονομία και την κοινωνική συμμετοχή των γυναικών. Οι διεθνείς αναφορές υπογραμμίζουν την ανάγκη για πολιτικές που αντιμετωπίζουν όχι μόνο την τυπική ισότητα, αλλά και τις καθημερινές κοινωνικές πρακτικές που αναπαράγουν το έμφυλο χάσμα.

Συνολικά, τα σύγχρονα δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι έμφυλες ανισότητες παραμένουν πολυσύνθετες και πολυεπίπεδες, επηρεάζοντας σημαντικά την κοινωνική ζωή, την εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη. Η κατανόηση των μηχανισμών που τις παράγουν αποτελεί κρίσιμο βήμα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των γυναικών και στην άρση των δομικών ανισοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύεται σε σημαντικό πεδίο παρέμβασης, ικανό να λειτουργήσει ως χώρος μετασχηματισμού και ενδυνάμωσης των ατόμων που επηρεάζονται από πολλαπλές μορφές κοινωνικού αποκλεισμού.

1.1.3 Η συμβολή της φεμινιστικής θεωρίας στην εκπαίδευση

Η φεμινιστική θεωρία έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση κριτικών και συμπεριληπτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, αμφισβητώντας παραδοσιακές πρακτικές που αναπαράγουν έμφυλες ιεραρχίες και προωθώντας την ισότητα, τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, οι φεμινίστριες παιδαγωγοί ανέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης, αναπαράγοντας στερεότυπα φύλου, ανισότητες και ρόλους που περιορίζουν τις δυνατότητες και τις επιλογές των γυναικών (Weiler, 1991· Lather, 1991). Η φεμινιστική προσέγγιση μετατόπισε το ενδιαφέρον από την απλή πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην ποιότητα και στο περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας, τονίζοντας την ανάγκη να εξετάζονται οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και οι τρόποι με τους οποίους αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μία από τις σημαντικότερες συμβολές της φεμινιστικής θεωρίας στην εκπαίδευση είναι η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ γνώσης και εξουσίας. Η Bell Hooks (1994), μέσα από τη φεμινιστική κριτική παιδαγωγική της, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πράξη ελευθερίας όταν δίνει χώρο στις διαφορετικές φωνές, εμπειρίες και οπτικές των εκπαιδευομένων. Η εκπαιδευτική πράξη, σύμφωνα με την ίδια, δεν μπορεί να παραμείνει ουδέτερη, καθώς ενσωματώνει κυρίαρχες κοινωνικές νοοτροπίες και συχνά αναπαράγει σχέσεις ανισότητας. Η δημιουργία ενός δημοκρατικού, συμμετοχικού και μετασχηματιστικού μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί βασικό στόχο της φεμινιστικής παιδαγωγικής.

Παράλληλα, η φεμινιστική θεωρία συνέβαλε σημαντικά στην κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών περιεχομένων και πρακτικών, επισημαίνοντας ότι η επίσημη σχολική γνώση συχνά αντικατοπτρίζει τα συμφέροντα και τις εμπειρίες των κυρίαρχων ομάδων, αποκλείοντας ή περιθωριοποιώντας τις εμπειρίες των γυναικών και άλλων μειονοτήτων (Gore, 1993). Μέσα από αυτή την οπτική, η εκπαίδευση καλείται να αναστοχαστεί τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μεθοδολογία της, ενσωματώνοντας περισσότερες φωνές και προωθώντας μορφές γνώσης που ενισχύουν τον κριτικό γραμματισμό και τη χειραφέτηση.

Η συμβολή της φεμινιστικής θεωρίας είναι ιδιαίτερα εμφανής και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η Tisdell (1998, 2002) υπογραμμίζει ότι οι εμπειρίες των γυναικών, η ταυτότητα φύλου και οι κοινωνικές ανισότητες διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία

των ενηλίκων. Οι φεμινιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων τονίζουν τη σημασία της αναγνώρισης των εμπειριών ζωής, της συμμετοχικής μάθησης, της αυτο-αφήγησης και της δημιουργίας ασφαλών και υποστηρικτικών περιβαλλόντων, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες και τις προοπτικές τους χωρίς περιορισμούς. Αυτή η εστίαση στην εμπειρία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση που περιγράφει ο Mezirow, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν παγιωμένες αντιλήψεις και να ανακατασκευάσουν την ταυτότητά τους μέσα από τον αναστοχασμό.

Επιπλέον, η φεμινιστική θεωρία έχει αναδείξει τον ρόλο της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής αλλαγής. Επηρεασμένη από τη φρεϊριανή κριτική παιδαγωγική, η φεμινιστική επιστημονική σκέψη θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στην ατομική ανάπτυξη αλλά και στη συλλογική χειραφέτηση και στην προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης (hooks, 1994· Weiler, 1991). Η έμφαση στον διάλογο, στη συνεργατική μάθηση και στην αναγνώριση των σχέσεων εξουσίας επιτρέπει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να αναπτύξουν κριτική συνείδηση και να δουν τον εαυτό τους ως ενεργούς κοινωνικούς παράγοντες.

Τέλος, η φεμινιστική θεωρία έχει συμβάλει καθοριστικά στην ανάδειξη της ανάγκης για πιο συμπεριληπτικά και ισότιμα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η εστίαση στη διαθεματικότητα (Crenshaw, 1991· Collins, 2000), δηλαδή στη διασταύρωση φύλου, τάξης, φυλής, αναπηρίας και άλλων κοινωνικών κατηγοριών, έχει επιτρέψει στην εκπαιδευτική έρευνα να κατανοήσει ότι οι γυναίκες δεν αποτελούν μια ενιαία ομάδα, αλλά βιώνουν διαφορετικές μορφές ανισότητας ανάλογα με τις κοινωνικές τους θέσεις. Η διαθεματική οπτική εμπλουτίζει τη φεμινιστική παιδαγωγική, καθιστώντας την πιο ακριβή, δίκαιη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων.

Συνολικά, η φεμινιστική θεωρία έχει προσφέρει ένα πολύτιμο πλαίσιο για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση, προωθώντας μια κριτική, συμμετοχική και μετασχηματιστική προσέγγιση στη μάθηση. Η συμβολή της παραμένει καθοριστική τόσο για τη θεωρητική μελέτη της εκπαίδευσης όσο και για την πρακτική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων που επιδιώκουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

1.1.4 Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο έμφυλης ενδυνάμωσης

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο για την προώθηση της έμφυλης ισότητας και της ενδυνάμωσης των γυναικών, καθώς παρέχει ευκαιρίες όχι μόνο για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και για κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνουν τις εμπειρίες και τις επιλογές τους. Από φεμινιστική σκοπιά, η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια ουδέτερη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μπορούν να αναγνωρίσουν και να αμφισβητήσουν τις σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν τη ζωή τους (Tisdell, 1998).

Η συμμετοχή των γυναικών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενηλίκων έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και τη διεύρυνση των δυνατοτήτων κοινωνικής και επαγγελματικής συμμετοχής. Όπως επισημαίνουν οι Hayes και Flannery (2000), οι μαθησιακές εμπειρίες των γυναικών συνδέονται συχνά με διαδικασίες επαναπροσδιορισμού της ταυτότητάς τους, καθώς και με την αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων που σχετίζονται με τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί επομένως να λειτουργήσει ως χώρος όπου οι γυναίκες αναπτύσσουν νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, διεκδικώντας ενεργότερο ρόλο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Παράλληλα, η φεμινιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων υπογραμμίζει ότι η ενδυνάμωση δεν περιορίζεται σε ατομικές αλλαγές, αλλά περιλαμβάνει και την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης σχετικά με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές δομές που αναπαράγουν τις έμφυλες ανισότητες (Freire, 1970· Tisdell, 2002). Μέσα από τον διάλογο, την ανταλλαγή εμπειριών και τον συλλογικό αναστοχασμό, οι εκπαιδευόμενες έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν κοινές εμπειρίες αποκλεισμού ή διάκρισης και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την έννοια της χειραφέτησης, καθώς ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να παρεμβαίνουν ενεργά στις συνθήκες που επηρεάζουν τη ζωή τους.

Σύγχρονες προσεγγίσεις της φεμινιστικής παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση των γυναικών προϋποθέτει την αναγνώριση της ποικιλομορφίας των εμπειριών τους και την κατανόηση των πολλαπλών μορφών ανισότητας που μπορεί να βιώνουν λόγω φύλου, κοινωνικής τάξης, εθνοτικής προέλευσης ή άλλων χαρακτηριστικών (Heywood & Drake, 1997· Henderson, 2015). Η εκπαίδευση ενηλίκων, όταν βασίζεται σε συμμετοχικές και

κριτικές παιδαγωγικές πρακτικές, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προωθούν τη συμπερίληψη, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η παραπάνω σύνδεση μεταξύ φεμινιστικής θεωρίας και εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αναδειχθεί και στην ελληνική βιβλιογραφία. Η Αλεξιάδου (2017) υποστηρίζει ότι η φεμινιστική παιδαγωγική προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αναγνωρίζει τη σημασία των βιωμένων εμπειριών των γυναικών, ενθαρρύνει την κριτική προσέγγιση των έμφυλων στερεοτύπων και προωθεί διαδικασίες προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχα, η Κράνου (2024) επισημαίνει ότι η αξιοποίηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων σε συνδυασμό με τις αρχές της φεμινιστικής παιδαγωγικής μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συμμετοχικών και χειραφετικών μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνεπώς, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί μόνο μηχανισμό ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου ή επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και πεδίο κοινωνικού μετασχηματισμού. Μέσα από τη φεμινιστική οπτική, αναδεικνύεται ως ένας χώρος στον οποίο οι γυναίκες μπορούν να ενισχύσουν τη φωνή τους, να επαναδιαπραγματευτούν κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και να αναπτύξουν μορφές ατομικής και συλλογικής ενδυνάμωσης που συμβάλλουν στην προώθηση της έμφυλης ισότητας.

1.2. Φεμινιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

1.2.1 Φεμινιστική Παιδαγωγική

Η φεμινιστική παιδαγωγική αποτελεί μια κριτική εκπαιδευτική προσέγγιση που αναπτύχθηκε μέσα από τη συνάντηση της φεμινιστικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Βασικός της στόχος είναι η αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγουν κοινωνικές και έμφυλες ανισότητες, καθώς και η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη συμμετοχή, την ισότητα, τον διάλογο και την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αντίθεση με παραδοσιακές αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη γνώση ως ουδέτερη και αντικειμενική, η φεμινιστική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η γνώση παράγεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και επηρεάζεται από σχέσεις εξουσίας που σχετίζονται με το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη φυλή και άλλες κοινωνικές ταυτότητες (Shrewsbury, 1987; Henderson, 2021).

Η ανάπτυξη της φεμινιστικής παιδαγωγικής συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη του φεμινιστικού κινήματος και ιδιαίτερα με τις θεωρητικές επεξεργασίες που ανέδειξαν την πολλαπλότητα των γυναικείων εμπειριών και την ανάγκη αναγνώρισης διαφορετικών μορφών καταπίεσης. Οι Heywood και Drake (1997) υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες των γυναικών δεν είναι ομοιογενείς, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες. Η παραδοχή αυτή επηρέασε σημαντικά τη φεμινιστική παιδαγωγική, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων και στην αναγνώριση πολλαπλών φωνών μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Σύγχρονες προσεγγίσεις της φεμινιστικής παιδαγωγικής δίνουν έμφαση στην αναγνώριση των έμφυλων διαστάσεων της μαθησιακής διαδικασίας και στην ανάπτυξη συμμετοχικών πρακτικών που αμφισβητούν τις παραδοσιακές ιεραρχίες γνώσης (Henderson, 2015).

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμβολή της bell hooks στη διαμόρφωση της φεμινιστικής παιδαγωγικής. Η hooks (1984) υποστήριξε ότι η φεμινιστική θεωρία οφείλει να ξεκινά από τις εμπειρίες εκείνων που βρίσκονται στο περιθώριο των κυρίαρχων κοινωνικών δομών, καθώς οι εμπειρίες αυτές αποκαλύπτουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τους μηχανισμούς καταπίεσης και αποκλεισμού. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία

μετάδοσης γνώσεων, αλλά έναν χώρο όπου αναπαράγονται ή αμφισβητούνται σχέσεις εξουσίας. Η φεμινιστική παιδαγωγική επιδιώκει να δημιουργήσει συνθήκες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, να αναστοχαστούν κριτικά πάνω σε αυτές και να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές δομές που επηρεάζουν τη ζωή τους. Η έμφαση στις βιωμένες εμπειρίες συνδέεται με τη φεμινιστική θέση ότι «το προσωπικό είναι πολιτικό», αναδεικνύοντας ότι οι ατομικές εμπειρίες συχνά αντανακλούν ευρύτερες κοινωνικές και έμφυλες σχέσεις εξουσίας.

Η φεμινιστική παιδαγωγική επηρεάστηκε σημαντικά από την κριτική παιδαγωγική του Freire. Έννοιες όπως ο διάλογος, η προβληματίζουσα εκπαίδευση, η κριτική συνειδητοποίηση και η χειραφέτηση αποτελούν κοινά σημεία αναφοράς των δύο προσεγγίσεων. Ωστόσο, ενώ ο Freire επικεντρώνεται κυρίως στις σχέσεις κοινωνικής και ταξικής καταπίεσης, η φεμινιστική παιδαγωγική επεκτείνει την ανάλυση αυτή στις έμφυλες σχέσεις εξουσίας και στις πατριαρχικές δομές που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές εμπειρίες των ατόμων. Ο διάλογος δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως μέσο ανταλλαγής γνώσεων, αλλά ως διαδικασία μέσω της οποίας αναδεικνύονται και αμφισβητούνται οι έμφυλες ανισότητες και τα στερεότυπα που επηρεάζουν τη ζωή των εκπαιδευομένων (Weiler, 1991· Gore, 1993).

Παράλληλα, η φεμινιστική παιδαγωγική παρουσιάζει σημαντικές συνδέσεις με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Σύμφωνα με τον Mezirow, η μάθηση προϋποθέτει τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στις παραδοχές και τις πεποιθήσεις που καθοδηγούν την κατανόηση της πραγματικότητας. Από φεμινιστική σκοπιά, η διαδικασία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς επιτρέπει την κριτική εξέταση κοινωνικών στερεοτύπων και έμφυλων αντιλήψεων που συχνά γίνονται αποδεκτές ως φυσικές ή αυτονόητες. Μέσα από τον αναστοχασμό, οι εκπαιδευόμενες μπορούν να αναγνωρίσουν τους μηχανισμούς που περιορίζουν τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν νέους τρόπους κατανόησης του εαυτού και της κοινωνικής πραγματικότητας (Tisdell, 2002).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η φεμινιστική παιδαγωγική αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία φέροντας ήδη ένα πλούσιο απόθεμα εμπειριών, κοινωνικών ρόλων και ταυτοτήτων. Η αξιοποίηση αυτών των εμπειριών, η ενθάρρυνση του διαλόγου, η ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και η δημιουργία συμμετοχικών μαθησιακών περιβαλλόντων μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των γυναικών και στην αμφισβήτηση έμφυλων ανισοτήτων. Υπό αυτή την έννοια,

η φεμινιστική παιδαγωγική δεν αποτελεί απλώς μια εκπαιδευτική μεθοδολογία, αλλά μια ευρύτερη θεωρητική και πολιτική προσέγγιση που επιδιώκει τον μετασχηματισμό τόσο των ατόμων όσο και των κοινωνικών δομών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιβεβαιώνεται και από την ελληνική βιβλιογραφία, όπου υπογραμμίζεται ότι η φεμινιστική παιδαγωγική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικής αλλαγής, δίνοντας έμφαση στη φωνή των γυναικών, στην αναγνώριση της εμπειρίας τους ως πηγής γνώσης και στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης απέναντι στις έμφυλες ανισότητες (Αλεξιάδου, 2017· Κράνου, 2024).

1.2.2 Κριτικές προς τη φεμινιστική παιδαγωγική

Παρά τη σημαντική συμβολή της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην προώθηση της ισότητας και της κριτικής μάθησης, η προσέγγιση αυτή έχει δεχθεί κριτική από διάφορες θεωρητικές κατευθύνσεις. Οι κριτικές αυτές δεν αποσκοπούν στην αποδόμηση της φεμινιστικής παιδαγωγικής, αλλά στην ανάδειξη των ορίων, των εντάσεων και των προκλήσεων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η συζήτηση αυτή έχει οδηγήσει σε μια πιο σύνθετη, πολυφωνική και αυτοκριτική φεμινιστική παιδαγωγική, η οποία εξελίσσεται διαρκώς ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στις κοινωνικές αλλαγές.

Μία από τις πιο γνωστές και επιδραστικές κριτικές προέρχεται από την Ellsworth (1989), η οποία υποστηρίζει ότι η φεμινιστική και κριτική παιδαγωγική συχνά προβάλλουν την ιδέα της «απελευθερωτικής εκπαίδευσης» ως ένα ουτοπικό και αφηρημένο ιδανικό, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις υλικές συνθήκες, τις κοινωνικές ανισότητες και τις σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν το πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Ellsworth, όταν η εξουσία δεν αναγνωρίζεται και δεν συζητείται με ειλικρίνεια, ο/η εκπαιδευτής/ρια μπορεί να υιοθετήσει έναν ρόλο «εξουσιοδοτημένου απελευθερωτή», αναπαράγοντας εν τέλει την ίδια ιεραρχική σχέση που υποτίθεται ότι επιδιώκει να αμφισβητήσει.

Ανάλογη κριτική ασκείται και από τη Gore (1993), η οποία επισημαίνει ότι οι φεμινιστικές παιδαγωγικές συχνά υποτιμούν τη δύναμη της εκπαιδευτικής πρακτικής ως πεδίου αλληλοσυγκρουόμενων πολιτικών θέσεων. Η μείωση της σχέσης εξουσίας στην τάξη, αν και αποτελεί θεμελιώδη στόχο της φεμινιστικής παιδαγωγικής, δεν είναι πάντα εφικτή, διότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι εκ των πραγμάτων ενταγμένη σε θεσμικές και κοινωνικές δομές εξουσίας. Επιπλέον, η Gore τονίζει ότι η εμπειρία — την οποία η φεμινιστική παιδαγωγική

θεωρεί κεντρική για τη μάθηση — δεν είναι μια ουδέτερη ή αυτόνομη κατηγορία, αλλά διαμορφώνεται από κοινωνικούς παράγοντες, ιδεολογίες και σχέσεις κυριαρχίας.

Κριτικές έχουν διατυπωθεί και σχετικά με την τάση ορισμένων φεμινιστικών παιδαγωγικών να γενικεύουν την εμπειρία των γυναικών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη διαθεματικότητα και τη διαφορετικότητα των κοινωνικών τους θέσεων. Πριν από την ενσωμάτωση της διαθεματικής οπτικής στο φεμινιστικό πλαίσιο, πολλές προσεγγίσεις κινδύνευαν να αναπαράγουν έναν «καθολικό» τύπο γυναίκας, ο οποίος αντιστοιχούσε κυρίως σε λευκές, μεσαίας τάξης γυναίκες (Luke & Gore, 1992). Η αποσιώπηση της διαφοροποίησης των εμπειριών των γυναικών — ως προς τη φυλή, την τάξη, την εθνικότητα, την αναπηρία ή τη σεξουαλικότητα — θεωρήθηκε ως ένα σημαντικό όριο των πρώτων φεμινιστικών παιδαγωγικών μορφών. Αυτή η κριτική ώθησε τη φεμινιστική παιδαγωγική να ενσωματώσει σταδιακά πιο διαθεματικές και πολυπολιτισμικές οπτικές.

Επιπλέον, η Lather (1991) ασκεί κριτική στον κίνδυνο της «υπερβολικής μεθοδολογικοποίησης» της φεμινιστικής παιδαγωγικής, δηλαδή στην τάση να παρουσιάζεται ως ένα σύνολο «κανόνων» ή «τεχνικών» που μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν στην τάξη. Η Lather υποστηρίζει ότι ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της φεμινιστικής παιδαγωγικής δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα σύνολο καθολικών πρακτικών, διότι η εφαρμογή της πρέπει να είναι ευέλικτη, ανοιχτή σε επαναδιαπραγμάτευση και προσαρμοσμένη στις ταυτότητες και στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Η φεμινιστική παιδαγωγική, όπως σημειώνει, είναι μια διαδικασία και όχι μια τεχνική.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα αφορά τις προσδοκίες που δημιουργούνται για τη συμμετοχικότητα και τη δημοκρατική οργάνωση της τάξης. Παρότι η συμμετοχή αποτελεί θεμελιώδη αρχή της φεμινιστικής παιδαγωγικής, οι Weiler (1991) και Tisdell (1998) επισημαίνουν ότι η ισότιμη συμμετοχή δεν επιτυγχάνεται αυτόματα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες φέρουν διαφορετικά επίπεδα αυτοπεποίθησης, εμπειρίας και κοινωνικής δύναμης. Σε περιπτώσεις όπου οι κοινωνικές ανισότητες δεν αναγνωρίζονται και δεν αντιμετωπίζονται ρητά, οι πιο προνομιούχες φωνές μπορεί να κυριαρχήσουν στη συζήτηση, αναπαράγοντας τις ίδιες δομικές ανισότητες που η φεμινιστική παιδαγωγική επιδιώκει να αμφισβητήσει.

Επιπλέον, έχει ασκηθεί κριτική στην ιδέα της δημιουργίας «ασφαλών χώρων», η οποία αποτελεί σημαντική διάσταση της φεμινιστικής παιδαγωγικής. Σύμφωνα με την Ellsworth

(1989), ο όρος «ασφαλής χώρος» συχνά γίνεται αντικείμενο ιδεαλιστικής χρήσης, αγνοώντας ότι η ασφάλεια είναι υποκειμενική και δεν μπορεί να διασφαλιστεί πλήρως σε περιβάλλοντα με διαφορετικές κοινωνικές τοποθετήσεις. Παρά το γεγονός ότι οι ασφαλείς χώροι αποτελούν επιθυμητό παιδαγωγικό στόχο, ενδέχεται να λειτουργήσουν ως ψευδαίσθηση ουδετερότητας, η οποία αποσιωπά τις πραγματικές διαφορές και συγκρούσεις που ανακύπτουν μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, κριτική έχει ασκηθεί και στην αντίληψη ότι η φεμινιστική παιδαγωγική μπορεί να λειτουργήσει με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι κοινωνικές συνθήκες, τα πολιτισμικά συμφραζόμενα και οι θεσμικές παράμετροι επηρεάζουν σημαντικά το αν και πώς μπορεί να εφαρμοστεί μια συμμετοχική και μετασχηματιστική προσέγγιση. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με αυστηρές απαιτήσεις, θεσμικά όρια ή ισχυρές ιεραρχικές δομές, η εφαρμογή της φεμινιστικής παιδαγωγικής συχνά αντιμετωπίζει περιορισμούς που δεν μπορούν να παραβλεφθούν.

Συνολικά, οι κριτικές προς τη φεμινιστική παιδαγωγική έχουν συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωσή της, ενθαρρύνοντας μια πιο αναστοχαστική, διαθεματική και ευέλικτη προσέγγιση. Αντί να αποδυναμώνουν τη φεμινιστική παιδαγωγική, οι κριτικές αυτές την έχουν καταστήσει πιο σύνθετη και συνειδητοποιημένη, ενισχύοντας την ικανότητά της να ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών εκπαιδευομένων και να αντιμετωπίζει τις ανισότητες που διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

1.2.3 Διαθεματικότητα και Εκπαιδευτική Πρακτική

Η έννοια της διαθεματικότητας (intersectionality) εισήχθη από την Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) ως ένα θεωρητικό πλαίσιο που αναδεικνύει το πώς πολλαπλές μορφές κοινωνικής καταπίεσης — όπως το φύλο, η φυλή, η κοινωνική τάξη, η αναπηρία, η σεξουαλικότητα ή η μεταναστευτική εμπειρία — διασταυρώνονται και σχηματίζουν ιδιαίτερες εμπειρίες αποκλεισμού. Η διαθεματικότητα επικεντρώνεται όχι μόνο στη συνύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων, αλλά κυρίως στους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα σε συστήματα εξουσίας. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η διαθεματική οπτική αποτελεί βασικό εργαλείο για την κατανόηση των σύνθετων εμπειριών των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών, δίκαιων και αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών.

Σύμφωνα με την Patricia Hill Collins (2000), η διαθεματικότητα αποτελεί έναν «πίνακα κυριαρχιών» (matrix of domination), μέσα στον οποίο οι κοινωνικές κατηγορίες δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά αλληλοσυνδέονται δημιουργώντας πολλαπλές και συχνά αθέατες μορφές ανισότητας. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αυτό σημαίνει ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων δεν μπορούν να κατανοηθούν μόνο με βάση το φύλο ή μόνο με βάση την κοινωνική τάξη, αλλά απαιτείται μια πιο σύνθετη προσέγγιση που εξετάζει το πώς οι ταυτότητες αυτές διασταυρώνονται και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Η εφαρμογή της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική πρακτική ξεκινά με την αναγνώριση ότι η «ουδέτερη» εκπαιδευτική προσέγγιση δεν είναι πραγματικά ουδέτερη. Πολλές παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές έχουν σχεδιαστεί με βάση τις εμπειρίες κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, αγνοώντας συχνά τις ανάγκες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν άτομα που ανήκουν σε μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες κατηγορίες. Η bell hooks (1994) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να δίνει φωνή σε εκείνους που συνήθως δεν εκπροσωπούνται στην κυρίαρχη γνώση, αναγνωρίζοντας την πολιτική διάσταση της μάθησης και τη σημασία της συμπερίληψης.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η ανάγκη για διαθεματική προσέγγιση γίνεται ακόμη πιο έντονη, καθώς οι εκπαιδευόμενοι φέρουν πλούσιο υπόβαθρο εμπειριών ζωής, συχνά δομημένων από πολλαπλές μορφές κοινωνικής ανισότητας. Η Tisdell (1998, 2002) επισημαίνει ότι η μάθηση των ενηλίκων επηρεάζεται βαθιά από την κοινωνική τους θέση, τον πολιτισμό, το φύλο και την τάξη. Μέσω της διαθεματικής οπτικής, ο/η εκπαιδευτής/τρια καλείται να αναγνωρίσει ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων δεν είναι ενιαίες, αλλά διαμορφώνονται από ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών παραγόντων που καθορίζουν τις ευκαιρίες, τις ανάγκες και τους περιορισμούς τους.

Ένα από τα σημαντικότερα πρακτικά ζητήματα που αναδεικνύει η διαθεματικότητα είναι η άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Γυναίκες που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, μετανάστριες, γυναίκες μονογονεϊκών οικογενειών ή γυναίκες με αναπηρία αντιμετωπίζουν πολλαπλά εμπόδια στη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτά τα εμπόδια μπορεί να περιλαμβάνουν οικονομικές δυσκολίες, έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας, γλωσσικά ζητήματα, κοινωνικές προκαταλήψεις, θεσμικά πλαίσια που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, αλλά και την αόρατη αναπαραγωγή στερεοτύπων εντός της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ενσωμάτωση της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική πρακτική απαιτεί συνεπώς μια κριτική αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται τα προγράμματα μάθησης. Ένα βασικό στοιχείο αυτής της αναθεώρησης είναι η αναγνώριση και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων ως πηγής γνώσης. Όπως τονίζει η Collins (2000), οι εμπειρίες ζωής των γυναικών και των μειονοτικών ομάδων προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης του κόσμου που συχνά λείπουν από την κυρίαρχη επιστημονική γνώση. Στην εκπαιδευτική πράξη αυτό μεταφράζεται σε χρήση αφηγήσεων ζωής (life stories), βιωματικών δραστηριοτήτων, διαλόγου και αναστοχασμού, που επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους να αναλύσουν τις κοινωνικές δομές που επηρεάζουν τις ζωές τους.

Ένα άλλο κρίσιμο στοιχείο της διαθεματικής παιδαγωγικής είναι η επίγνωση των σχέσεων εξουσίας εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο/η εκπαιδευτής/τρια δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερος/η παρατηρητής/τρια, αλλά αποτελεί μέρος του πλαισίου εξουσίας που επηρεάζει τη δυναμική της τάξης. Η αναγνώριση των προνομίων (privilege) και των κοινωνικών τοποθετήσεων όλων των συμμετεχόντων είναι ουσιαστική για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι φωνές που συνήθως περιθωριοποιούνται μπορούν να εκφραστούν ισότιμα. Η εκπαιδευτική πρακτική χρειάζεται να ενθαρρύνει τον ανοιχτό διάλογο, αλλά και να δημιουργεί χώρους όπου οι λιγότερο προνομιούχες φωνές μπορούν να ακουστούν χωρίς να υποσκελίζονται από κυρίαρχες ταυτότητες.

Η διαθεματικότητα επηρεάζει επίσης το περιεχόμενο των μαθημάτων, απαιτώντας από τους/τις εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν ποια γνώση θεωρείται σημαντική και πώς αυτή παρουσιάζεται. Ενότητες που αφορούν την κοινωνική ανισότητα, τη φυλή, την τάξη, το φύλο, τη μετανάστευση ή την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να εντάσσονται συστηματικά στο πρόγραμμα, όχι ως «προσθήκες», αλλά ως οργανικά στοιχεία της μάθησης. Οι Dill & Zambrana (2009) υπογραμμίζουν ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που αγνοεί τη διαθεματικότητα αναπαράγει την αορατότητα ολόκληρων ομάδων πληθυσμού, ενώ ένας διαθεματικός προσανατολισμός βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν πώς λειτουργούν οι κοινωνικές δομές ανισότητας και πώς αυτές μπορούν να αμφισβητηθούν.

Τέλος, η ενσωμάτωση της διαθεματικότητας δεν αποτελεί απλώς μια θεωρητική επιλογή, αλλά μια συνεχής δεοντολογική και πολιτική δέσμευση. Προϋποθέτει από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες οι πρακτικές τους επηρεάζουν τους εκπαιδευόμενους και να υιοθετούν μια ανοικτή στάση απέναντι στη διαφορετικότητα,

στις αφηγήσεις και στις εμπειρίες των άλλων. Η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που είναι όχι μόνο συμπεριληπτικό, αλλά και μετασχηματιστικό, ενισχύοντας την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων και την ικανότητά τους να κατανοούν και να αντιστέκονται στις πολλαπλές μορφές ανισότητας που διαμορφώνουν τη ζωή τους.

Συνολικά, η διαθεματικότητα προσφέρει ένα από τα πιο ισχυρά θεωρητικά εργαλεία για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της κοινωνικής πραγματικότητας και αποτελεί θεμελιώδη αρχή για την ανάπτυξη κοινωνικά δίκαιων και κριτικά προσανατολισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύει την αναστοχαστικότητα, τη συμμετοχικότητα και την ενδυνάμωση, ενώ συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση μιας εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων.

1.2.4 Η συμβολή των hooks, Freire, Lather, Tisdell και άλλων θεωρητικών

Η φεμινιστική και κριτική παιδαγωγική έχουν διαμορφωθεί σημαντικά από το έργο θεωρητικών που ανέδειξαν τη σχέση μεταξύ γνώσης, εξουσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συμβολή των Paulo Freire, bell hooks, Patti Lather, Elizabeth Tisdell και άλλων παιδαγωγών αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων, στην κριτική συνειδητοποίηση και στην άρση των δομικών ανισοτήτων. Οι προσεγγίσεις τους, αν και προέρχονται από διαφορετικά θεωρητικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια, συνδέονται μεταξύ τους μέσω ενός κοινού προσανατολισμού: της δημιουργίας εκπαιδευτικών διαδικασιών που προάγουν την ελευθερία, την ισότητα και τη μετασχηματιστική μάθηση.

Η συμβολή του Paulo Freire

Ο Paulo Freire (1970) αποτελεί έναν από τους πιο επιδραστικούς θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής. Στο έργο του *Pedagogy of the Oppressed*, ανέδειξε την ανάγκη για μια εκπαίδευση που απελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους από τις δομικές μορφές καταπίεσης και τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Η έννοια της «συνειδητοποίησης» (conscientization) αποτελεί κεντρικό στοιχείο του έργου του και περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αναπτύσσουν κριτική επίγνωση των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν την ύπαρξή τους.

Ο Freire ασκούσε κριτική στο «τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης», στο οποίο ο/η εκπαιδευτής/τρια μεταφέρει παθητικά τη γνώση στους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα, πρότεινε ένα μοντέλο διαλόγου, συνεργατικό και συμμετοχικό, όπου η γνώση συνδημιουργείται μέσα από την εμπειρία και την κοινωνική πρακτική. Αν και το έργο του δεν εστίαζε αποκλειστικά στο φύλο, αποτέλεσε τον θεωρητικό πυρήνα για πολλές φεμινιστικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης που ανέπτυξαν περαιτέρω τις ιδέες του.

Η συμβολή της bell hooks

Η bell hooks (1994) διεύρυνε τον φρεϊριανό προβληματισμό εντάσσοντας το φύλο, τη φυλή και την τάξη στον πυρήνα της εκπαιδευτικής ανάλυσης. Στο έργο της *Teaching to Transgress*, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί «πράξη ελευθερίας», έναν χώρο όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να αμφισβητήσουν τις παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας, να εκφραστούν και να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της γνώσης.

Η hooks επιμένει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, καθώς αναπαράγει με άμεσους και έμμεσους τρόπους τις κοινωνικές ιεραρχίες. Τονίζει τη σημασία της πολυφωνίας και της ενσωμάτωσης των περιθωριοποιημένων εμπειριών, ιδιαίτερα των γυναικών, των μαύρων κοινοτήτων, και άλλων κοινωνικών ομάδων που παραδοσιακά απουσιάζουν από τον εκπαιδευτικό λόγο. Η συμμετοχικότητα, ο διάλογος και η καλλιέργεια ενός δημοκρατικού μαθησιακού κλίματος αποτελούν κεντρικά στοιχεία στο έργο της.

Η συμβολή της hooks είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διαμόρφωση της φεμινιστικής παιδαγωγικής, καθώς ανέδειξε την ανάγκη για κριτική ανάλυση της επιτελεστικότητας του φύλου στην καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς και την ανάγκη για συμπεριληπτικούς και ασφαλείς χώρους μάθησης.

Οι θέσεις της hooks έχουν βρει απήχηση και σε σύγχρονες ελληνικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η Κράνου (2024) αναδεικνύει ότι η φεμινιστική παιδαγωγική και η εκπαίδευση ενηλίκων μοιράζονται κοινές αρχές, όπως ο διάλογος, η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων, η κριτική συνειδητοποίηση και η αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων αλλά μετατρέπεται σε διαδικασία χειραφέτησης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η συμβολή της Patti Lather

Η Patti Lather (1991) συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη της φεμινιστικής μεθοδολογίας και της μεταμοντέρνας φεμινιστικής παιδαγωγικής. Το έργο της επικεντρώνεται στην έννοια της «χειραφέτησης» μέσω της έρευνας και της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αναστοχάζονται τις εμπειρίες τους και να αναπτύσσουν νέες ερμηνείες της πραγματικότητας.

Η Lather υποστηρίζει ότι η γνώση δεν είναι ποτέ ουδέτερη· αντίθετα, είναι προϊόν κοινωνικών και πολιτισμικών δυνάμεων. Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να βασίζεται στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων κατηγοριών σκέψης, στην αποδόμηση των σχέσεων εξουσίας και στη δημιουργία χώρων όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να επαναδιατυπώσουν την ταυτότητά τους μέσα από τον αναστοχασμό.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της συνεισφοράς της είναι η κριτική της στην «καθολικότητα» των παιδαγωγικών μεθόδων, επιμένοντας ότι η φεμινιστική παιδαγωγική πρέπει να είναι ευέλικτη, πολυεπίπεδη και ανοιχτή σε πολλαπλές ερμηνείες. Η θέση της υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαπραγματευτική και ανοιχτή διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί σε αυστηρά παιδαγωγικά μοντέλα.

Η συμβολή της Elizabeth Tisdell

Η Elizabeth Tisdell (1998, 2002) εστίασε ιδιαίτερα στη διασταύρωση φεμινιστικής θεωρίας, εκπαίδευσης ενηλίκων και πολιτισμικής ταυτότητας. Στα έργα της εξετάζει πώς οι εμπειρίες ζωής, η κοινωνική θέση, η πολιτισμική κληρονομιά και το φύλο επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων.

Η Tisdell υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να δίνει χώρο στις προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις, αναγνωρίζοντας την αξία της ιστορίας ζωής των εκπαιδευομένων ως πηγής γνώσης. Η έννοια της «πολιτισμικής και έμφυλης ταυτότητας» αποτελεί κεντρικό στοιχείο στο έργο της, καθώς θεωρεί ότι η μάθηση είναι βαθιά συνδεδεμένη με τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη θέση τους στον κόσμο.

Επιπλέον, η συμβολή της αφορά την έννοια των «ασφαλών» αλλά και «τολμηρών» (brave) χώρων μάθησης, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν δύσκολα συναισθήματα, να επεξεργαστούν ζητήματα ταυτότητας και να αναστοχαστούν τις κοινωνικές δομές που επηρεάζουν τη ζωή τους.

Σύνθεση και κοινά σημεία των θεωρητικών

Παρά τις διαφορές στις θεωρητικές τους αφετηρίες, οι Freire, hooks, Lather και Tisdell μοιράζονται κοινές αρχές που αποτελούν τη βάση της κριτικής και φεμινιστικής παιδαγωγικής:

- **Η μάθηση ως πράξη κοινωνικής αλλαγής:** Και οι τέσσερις θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν είναι απλώς μετάδοση γνώσης, αλλά μέσο για την κατανόηση και την αμφισβήτηση κοινωνικών ανισοτήτων.
- **Η κεντρικότητα της εμπειρίας:** Η προσωπική και συλλογική εμπειρία αποτελεί θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας.
- **Ο διάλογος ως εργαλείο μάθησης:** Η ανταλλαγή απόψεων σε κλίμα ισοτιμίας είναι κρίσιμη για τη δημιουργία μετασχηματιστικών συνθηκών μάθησης.
- **Η αναγνώριση των σχέσεων εξουσίας:** Η εκπαίδευση πρέπει να αναλύει κριτικά την εξουσία, τόσο κοινωνικά όσο και εντός της τάξης.
- **Η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων:** Στόχος της παιδαγωγικής είναι η ενίσχυση της αυτονομίας, της φωνής και της δράσης των συμμετεχόντων.

Συνολικά, το έργο των παραπάνω θεωρητικών έχει συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στη συμπερίληψη, στη δικαιοσύνη και στην κριτική κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η συνεισφορά τους παραμένει εξαιρετικά σημαντική, ιδίως στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου η μάθηση επηρεάζεται άμεσα από την κοινωνική θέση, τις εμπειρίες ζωής και τις ταυτότητες των εκπαιδευομένων.

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελούν το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προσεγγίζεται η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, η μελέτη των εμπειριών των γυναικών εκπαιδευτριών ενηλίκων βασίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί ουδέτερο χώρο, αλλά ένα πεδίο όπου διαμορφώνονται σχέσεις συμμετοχής, εξουσίας και ενδυνάμωσης. Επομένως, η φεμινιστική παιδαγωγική προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο για την κατανόηση των πρακτικών και των αντιλήψεων των συμμετεχουσών.

1.3. Εκπαίδευση ενηλίκων και φύλο

1.3.1 Βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα διακριτό πεδίο παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής, το οποίο διαφοροποιείται ουσιαστικά από την εκπαίδευση παιδιών και εφήβων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι φέρουν πλούσιο απόθεμα εμπειριών ζωής, έχουν διαμορφωμένες κοινωνικές ταυτότητες και συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με συγκεκριμένα κίνητρα και προσδοκίες. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται σε αρχές που λαμβάνουν υπόψη την αυτονομία, την εμπειρία, την ενεργό συμμετοχή και τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων (Knowles, Holton & Swanson, 2015).

Μία από τις βασικότερες αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Σύμφωνα με τον Knowles, οι ενήλικες τείνουν να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση της μάθησής τους, επιθυμώντας να έχουν λόγο στο τι και πώς μαθαίνουν. Η εκπαίδευση ενηλίκων, επομένως, οφείλει να δημιουργεί συνθήκες όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να εκφράζουν τις ανάγκες τους, να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου και να αισθάνονται υπεύθυνοι/ες για τη μαθησιακή τους πορεία. Η αρχή αυτή συνδέεται άμεσα με τις φεμινιστικές και κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες προωθούν τη συμμετοχικότητα και την ισότιμη σχέση εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων.

Κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει επίσης η εμπειρία ως βασική πηγή μάθησης. Οι ενήλικες δεν προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία ως «κενά δοχεία», αλλά φέρουν γνώσεις, βιώματα και κοινωνικές εμπειρίες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη νέα γνώση. Ο Jarvis (2004) επισημαίνει ότι η μάθηση των ενηλίκων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εμπειρίες ζωής και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές αποκτώνται. Η αξιοποίηση της εμπειρίας στην εκπαιδευτική πράξη ενισχύει τη συνάφεια της μάθησης και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους/ες να συνδέσουν το θεωρητικό περιεχόμενο με την καθημερινότητά τους.

Μια ακόμη θεμελιώδης αρχή είναι ο προσανατολισμός στη μάθηση με βάση τα προβλήματα. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται κυρίως για γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να

εφαρμοστούν άμεσα σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής ή της εργασίας τους. Αντί για αφηρημένη θεωρητική γνώση, προτιμούν τη διερεύνηση συγκεκριμένων ζητημάτων, προκλήσεων και εμπειριών. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη συμμετοχή και τη δέσμευση των εκπαιδευομένων, καθώς η μάθηση αποκτά πρακτικό νόημα και λειτουργικό χαρακτήρα (Knowles et al., 2015).

Ωστόσο, η εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων δεν είναι ουδέτερη, καθώς διαμορφώνεται μέσα από κοινωνικές σχέσεις, έμφυλους ρόλους και άνισες δυνατότητες συμμετοχής. Οι φεμινιστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων υπογραμμίζουν ότι οι μαθησιακές εμπειρίες επηρεάζονται από το κοινωνικό φύλο, την κοινωνική θέση και τις προσδοκίες που συνδέονται με την ταυτότητα των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η εσωτερική παρακίνηση των ενηλίκων. Σε αντίθεση με την εκπαίδευση παιδιών, όπου η μάθηση συχνά βασίζεται σε εξωτερικά κίνητρα, οι ενήλικες κινητοποιούνται κυρίως από προσωπικούς στόχους, όπως η αυτοβελτίωση, η κοινωνική αναγνώριση, η επαγγελματική εξέλιξη ή η προσωπική ενδυνάμωση. Η αναγνώριση των κινήτρων αυτών επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτές/ριες να σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

Μια εξίσου σημαντική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο κριτικός αναστοχασμός. Ο Brookfield (1987, 2005) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευομένων να αμφισβητούν δεδομένες αντιλήψεις, κοινωνικούς κανόνες και προσωπικές παραδοχές. Μέσω του κριτικού αναστοχασμού, οι ενήλικες μπορούν να αναγνωρίσουν πώς οι εμπειρίες τους έχουν διαμορφωθεί από κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας, κάτι που συνδέεται άμεσα με τις αρχές της κριτικής και φεμινιστικής παιδαγωγικής.

Συναφής με τον αναστοχασμό είναι η έννοια της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως αναπτύχθηκε από τον Mezirow (1991). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση των ενηλίκων μπορεί να οδηγήσει σε βαθιές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Η μετασχηματιστική μάθηση προκύπτει όταν οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με «αποπροσανατολιστικά διλήμματα», τα οποία τους ωθούν να επανεξετάσουν τις παραδοχές τους και να αναπτύξουν νέες οπτικές. Αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική σε εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ενδυνάμωση και στην κοινωνική αλλαγή.

Επιπλέον, η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στην αρχή της ισότιμης και συμμετοχικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας μετασχηματίζεται από αυθεντία σε συντονιστή/ρια της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας συνθήκες διαλόγου, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν η εκπαίδευση απευθύνεται σε ομάδες που έχουν βιώσει κοινωνικό αποκλεισμό ή έμφυλες ανισότητες, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και ενδυναμωτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τέλος, οι Merriam και Bierema (2014) τονίζουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Η μάθηση δεν πραγματοποιείται σε κοινωνικό κενό, αλλά επηρεάζεται από τις δομές εξουσίας, τις πολιτισμικές αξίες και τις κοινωνικές ανισότητες. Η σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με ζητήματα φύλου, κοινωνικής τάξης και πολιτισμικής ταυτότητας καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση προσεγγίσεων που είναι ευαίσθητες στη διαφορετικότητα και προσανατολισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνοψίζοντας, οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων — η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η αξιοποίηση της εμπειρίας, ο προσανατολισμός στα προβλήματα, η εσωτερική παρακίνηση, ο κριτικός αναστοχασμός και η μετασχηματιστική μάθηση — συνθέτουν ένα πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Οι αρχές αυτές συνδέονται άμεσα με τις φεμινιστικές και κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εξετάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, δημιουργώντας το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάλυση της εμπειρικής έρευνας που ακολουθεί.

1.3.2 Εκπαίδευση ενηλίκων και έμφυλες ανισότητες

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως βασικό εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής ισότητας, της ενεργού συμμετοχής και της ενδυνάμωσης των ατόμων. Ωστόσο, παρά τον χειραφετικό της χαρακτήρα, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις κοινωνικές δομές και τις ανισότητες που διαμορφώνουν τις ζωές των εκπαιδευομένων. Οι έμφυλες ανισότητες, ως κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες, επηρεάζουν σημαντικά τόσο την πρόσβαση όσο και τη συμμετοχή των γυναικών και των ανδρών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσανάλογα εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την UNESCO (2019), οι ανισότητες φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέονται άμεσα με κοινωνικούς παράγοντες όπως η φτώχεια, η ανεργία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι έμφυλοι ρόλοι φροντίδας. Οι γυναίκες συχνά καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε πολλαπλούς ρόλους — μητρότητα, φροντίδα ηλικιωμένων, εργασία — γεγονός που περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο και την ενέργεια που μπορούν να αφιερώσουν στη μάθηση.

Η Stromquist (2006) υποστηρίζει ότι οι έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση δεν περιορίζονται στην πρόσβαση, αλλά εκτείνονται και στο περιεχόμενο, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στις προσδοκίες που διαμορφώνονται εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συχνά αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους, εστιάζοντας σε «παραδοσιακές» δεξιότητες για τις γυναίκες και αγνοώντας τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της έμφυλης ανισότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση κινδυνεύει να λειτουργήσει όχι ως εργαλείο χειραφέτησης, αλλά ως μηχανισμός αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών ιεραρχιών.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι έμφυλες ανισότητες εκδηλώνονται επίσης μέσα από τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η hooks (1994) επισημαίνει ότι οι γυναίκες, και ιδιαίτερα όσες ανήκουν σε κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες, συχνά διστάζουν να εκφραστούν δημόσια, είτε λόγω προηγούμενων εμπειριών υποτίμησης είτε λόγω εσωτερικευμένων κοινωνικών προσδοκιών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε άνιση συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, όπου κυρίαρχες φωνές — συνήθως ανδρικές ή προνομιούχες — καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο στον διάλογο.

Η Tisdell (1998, 2002) τονίζει ότι οι εμπειρίες μάθησης των γυναικών επηρεάζονται βαθιά από τη διασταύρωση φύλου, τάξης, πολιτισμικής ταυτότητας και άλλων κοινωνικών κατηγοριών. Για παράδειγμα, μια εργαζόμενη μητέρα χαμηλού εισοδήματος βιώνει διαφορετικά την εκπαίδευση ενηλίκων σε σύγκριση με μια γυναίκα με σταθερή επαγγελματική θέση και υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον. Η αναγνώριση αυτών των διαφορών είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και δεν υιοθετούν μια ενιαία, ομοιογενή αντίληψη για τη «γυναικεία εμπειρία».

Σημαντικό ζήτημα αποτελεί επίσης η άνιση πρόσβαση των γυναικών στη δια βίου μάθηση και στην επαγγελματική κατάρτιση. Η Unterhalter (2007) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συχνά σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, χωρίς να λαμβάνει επαρκώς υπόψη τις έμφυλες ανισότητες που χαρακτηρίζουν την απασχόληση. Οι γυναίκες ενδέχεται να αποκλείονται από προγράμματα κατάρτισης σε τομείς υψηλής ζήτησης ή αμοιβής, γεγονός που ενισχύει τον επαγγελματικό διαχωρισμό και τις μισθολογικές ανισότητες.

Η φεμινιστική παιδαγωγική προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αναγνωρίζει ρητά τις έμφυλες ανισότητες και στοχεύει στην αντιμετώπισή τους μέσω της κριτικής μάθησης και της ενδυνάμωσης. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με αυτή την οπτική, δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά επιδιώκει την καλλιέργεια κριτικής συνείδησης σχετικά με τις κοινωνικές δομές που παράγουν ανισότητες. Η ενσωμάτωση θεμάτων όπως τα δικαιώματα των γυναικών, η έμφυλη βία, η ισότητα στην εργασία και η κοινωνική δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο μπορεί να συμβάλει στη μετασχηματιστική μάθηση των ενηλίκων.

Επιπλέον, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος ενδυνάμωσης και συλλογικής δράσης για τις γυναίκες. Μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ομάδες, οι γυναίκες έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν εμπειρίες, να αναπτύξουν δίκτυα υποστήριξης και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Όπως σημειώνει η Stromquist (2006), η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης και στη διεκδίκηση κοινωνικών δικαιωμάτων, όταν σχεδιάζεται με έμφαση στη συμμετοχή και στον διάλογο.

Ωστόσο, η αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί συνειδητές παιδαγωγικές και θεσμικές παρεμβάσεις. Η δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων, η παροχή υποστηρικτικών δομών (όπως παιδική φροντίδα ή ευέλικτα ωράρια), καθώς και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτών/ριών σε ζητήματα φύλου αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών. Παράλληλα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από έμφυλο πρίσμα μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό και στην άρση έμμεσων μορφών αποκλεισμού.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση ενηλίκων και οι έμφυλες ανισότητες συνδέονται άρρηκτα, καθώς η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζεται από κοινωνικές δομές και πολιτισμικές προσδοκίες που διαμορφώνουν τις ζωές των εκπαιδευομένων. Η αναγνώριση αυτής της σύνδεσης αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που δεν αναπαράγουν ανισότητες,

αλλά συμβάλλουν ενεργά στην κοινωνική αλλαγή και στην ενδυνάμωση των γυναικών. Η φεμινιστική και κριτική παιδαγωγική προσφέρουν το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για μια εκπαίδευση ενηλίκων που στοχεύει στην ισότητα, τη συμμετοχή και τη μετασχηματιστική μάθηση.

1.3.3 Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των γυναικών

Η έννοια της ενδυνάμωσης των γυναικών (women's empowerment) αποτελεί κεντρικό στόχο τόσο της φεμινιστικής θεωρίας όσο και της σύγχρονης εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση, και ιδιαίτερα η εκπαίδευση ενηλίκων, αναγνωρίζεται διεθνώς ως βασικό εργαλείο για την άρση των έμφυλων ανισοτήτων, την ενίσχυση της αυτονομίας και τη διεύρυνση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δυνατοτήτων των γυναικών. Σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ανταποκριθεί πιο άμεσα στις ανάγκες και στις εμπειρίες των γυναικών, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές κοινωνικές τους ταυτότητες και τις δομικές ανισότητες που επηρεάζουν τη ζωή τους.

Η ενδυνάμωση δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά μια πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, κριτικής συνείδησης και ικανότητας λήψης αποφάσεων. Η Kabeer (1999) ορίζει την ενδυνάμωση ως τη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν τη δυνατότητα να κάνουν στρατηγικές επιλογές ζωής σε περιβάλλοντα όπου προηγουμένως αυτές οι επιλογές τους ήταν περιορισμένες. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης, προσφέροντας στις γυναίκες τα μέσα για να αναγνωρίσουν και να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές δομές που περιορίζουν τις επιλογές τους.

Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των γυναικών γίνεται ιδιαίτερα εμφανής μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, όπως αυτή περιγράφεται από τον Freire (1970). Μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που βασίζονται στον διάλογο και στον αναστοχασμό, οι γυναίκες έχουν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους όχι ως ατομικές αποτυχίες, αλλά ως αποτελέσματα ευρύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών δομών. Η κατανόηση αυτή αποτελεί βασικό βήμα για την ενδυνάμωση, καθώς μετατοπίζει την ευθύνη από το άτομο στο κοινωνικό πλαίσιο και ενισχύει τη συλλογική δράση.

Η φεμινιστική παιδαγωγική, όπως διαμορφώθηκε από θεωρητικούς όπως η bell hooks (1994), υπογραμμίζει ότι η ενδυνάμωση των γυναικών μέσω της εκπαίδευσης απαιτεί τη δημιουργία

μαθησιακών περιβαλλόντων που είναι συμμετοχικά, συμπεριληπτικά και ασφαλή. Οι γυναίκες, ιδιαίτερα όσες έχουν βιώσει κοινωνικό αποκλεισμό ή διακρίσεις, χρειάζονται χώρους όπου μπορούν να εκφραστούν χωρίς φόβο κριτικής ή απαξίωσης. Μέσα από τέτοιους χώρους, η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε εμπειρία ενδυνάμωσης, όπου οι φωνές των γυναικών αναγνωρίζονται ως έγκυρες και σημαντικές.

Η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει επίσης στην οικονομική ενδυνάμωση των γυναικών, προσφέροντας πρόσβαση σε δεξιότητες, επαγγελματική κατάρτιση και ευκαιρίες δια βίου μάθησης. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν η Stromquist (2006) και η Unterhalter (2007), η οικονομική διάσταση της ενδυνάμωσης δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επηρεάζουν τη θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας. Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αγνοούν τις έμφυλες ανισότητες κινδυνεύουν να ενισχύσουν τον επαγγελματικό διαχωρισμό και τις μισθολογικές ανισότητες. Αντίθετα, προγράμματα που ενσωματώνουν κριτική ανάλυση του φύλου μπορούν να συμβάλουν στην ουσιαστική βελτίωση της θέσης των γυναικών.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ενδυνάμωσης είναι η ανάπτυξη της συλλογικής ταυτότητας και της κοινωνικής συμμετοχής. Μέσα από την εκπαίδευση ενηλίκων, οι γυναίκες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δίκτυα υποστήριξης, να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και να αναπτύξουν μορφές αλληλεγγύης. Η συλλογική διάσταση της μάθησης ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και συμβάλλει στην ενδυνάμωση όχι μόνο σε ατομικό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Όπως επισημαίνει η Tisdell (2002), η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος πολιτισμικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, ιδιαίτερα για γυναίκες που ανήκουν σε μειονοτικές ή περιθωριοποιημένες ομάδες.

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow (1991) προσφέρει ένα ακόμη σημαντικό πλαίσιο για την κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των γυναικών. Μέσα από τη διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης, οι γυναίκες μπορούν να επανεξετάσουν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις σχετικά με το φύλο, τους κοινωνικούς ρόλους και τις προσωπικές τους δυνατότητες. Αυτή η διαδικασία συχνά οδηγεί σε αλλαγές στην αυτοαντίληψη, στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και στην ενίσχυση της ικανότητας ανάληψης δράσης.

Παρά τα σημαντικά οφέλη της εκπαίδευσης ενηλίκων για την ενδυνάμωση των γυναικών, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν και οι προκλήσεις που παραμένουν. Οι κοινωνικές προσδοκίες,

οι δομικοί περιορισμοί και οι έμφυλες σχέσεις εξουσίας εξακολουθούν να επηρεάζουν τη δυνατότητα των γυναικών να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, η ενδυνάμωση μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτόματη ή δεδομένη, αλλά απαιτεί συνειδητό σχεδιασμό, πολιτική βούληση και παιδαγωγική ευαισθησία.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των γυναικών, προσφέροντας όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και ευκαιρίες για κριτικό αναστοχασμό, συλλογική δράση και κοινωνική αλλαγή. Μέσα από φεμινιστικές και κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην άρση των έμφυλων ανισοτήτων και στη δημιουργία πιο δίκαιων και συμπεριληπτικών κοινωνιών. Η ενότητα αυτή ολοκληρώνει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θέτοντας τις βάσεις για την ανάλυση της εμπειρικής έρευνας που ακολουθεί.

1.4 Προηγούμενες έρευνες

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φύλου και εκπαίδευσης, έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης ερευνητικής δραστηριότητας, τόσο για τις κοινωνικές επιστήμες, όσο και για την εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσα από αυτές, αναδεικνύεται ότι η εκπαιδευτική εμπειρία δεν είναι ουδέτερη ως προς το φύλο, αλλά επηρεάζεται από κοινωνικές δομές, πολιτισμικές προσδοκίες και σχέσεις εξουσίας.

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών έχει εξετάσει το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση έμφυλης ταυτότητας, καθώς και στην αναπαραγωγή ή αμφισβήτηση έμφυλων ανισοτήτων. Η Stromquist (2015), μέσα από την έρευνά της υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και ως πεδίο ενδυνάμωσης, ανάλογα με το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις κοινωνικές συνθήκες. Αναδεικνύει τη σημασία της πρόσβασης των γυναικών στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και την ανάγκη για κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Αντίστοιχα, η Unterhilter (2007), επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες συνδέονται στενά με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και φύλου, επισημαίνοντας ότι η απλή συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση δεν εγγυάται την άρση των ανισοτήτων. Η έρευνά της δείχνει ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι διαμορφώνουν καθοριστικά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των γυναικών.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει εστιάσει στις βιωμένες εμπειρίες των γυναικών και στη σύνδεση της μάθησης με την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση. Μία από τις πρώτες ερευνητικές δραστηριότητες στο πεδίο, ήταν αυτή της Tisdell (1998), που αναδεικνύει τη σημασία της ταυτότητας, της εμπειρίας και των κοινωνικών σχέσεων στη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η μελέτη της δείχνει επίσης, ότι οι γυναίκες συχνά προσδίδουν στη μάθηση νοήματα που σχετίζονται με την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση και τη διεκδίκηση κοινωνικού χώρου.

Επιπλέον, η έρευνα των Hayes και Flannery (2000), καταδεικνύει ότι η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με πολύπλοκες και κοινωνικές και προσωπικές διαστάσεις, όπως οι οικογενειακοί ρόλοι, οι κοινωνικές προσδοκίες και οι εμπειρίες αποκλεισμού που έχουν βιώσει. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η συμμετοχή των

γυναικών στην εκπαίδευση, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση αυτονομίας.

Εξ' ίσου σημαντικές, αποδεικνύονται οι έρευνες της English (2006), που υπογραμμίζουν τη συμβολή της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ενσωματώνουν τις εμπειρίες των γυναικών και ενθαρρύνουν τον κριτικό αναστοχασμό, μπορούν να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά.

Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί σημαντικό πεδίο για τη διερεύνηση ζητημάτων φύλου και ενδυνάμωσης. Οι προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν ότι η μαθησιακή εμπειρία των γυναικών δεν μπορεί να εξεταστεί εκτός κοινωνικού πλαισίου, ενώ αναδεικνύουν τη σημασία των κριτικών και φεμινιστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί **ποιοτική ερευνητική προσέγγιση**, καθώς στόχος της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγάλο πληθυσμό, αλλά η εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν οι συμμετέχουσες γυναίκες στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη συμβολή της στην προσωπική και κοινωνική τους ενδυνάμωση. Η ποιοτική έρευνα κρίνεται κατάλληλη όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει σε σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών δεικτών (Creswell, 2013).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, το οποίο αντλεί από τη φεμινιστική και κριτική παιδαγωγική. Οι προσεγγίσεις αυτές αναγνωρίζουν την εμπειρία ως έγκυρη πηγή γνώσης και δίνουν έμφαση στη φωνή των υποκειμένων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ομάδες που έχουν ιστορικά περιθωριοποιηθεί. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τις υποκειμενικές εμπειρίες των γυναικών, χωρίς να τις αποσπά από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο.

Η έρευνα ακολουθεί **ερμηνευτικό-διερευνητικό σχεδιασμό**, καθώς επιδιώκει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες κατανοούν και ερμηνεύουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δομές ενηλίκων, τις έμφυλες ανισότητες που ενδεχομένως έχουν βιώσει και τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαδικασία ενδυνάμωσής τους. Η γνώση, στο πλαίσιο αυτό, αντιμετωπίζεται ως κοινωνικά κατασκευασμένη και δυναμική, προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχουσών.

Κεντρικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας αποτελεί η **ημι-δομημένη συνέντευξη**, η οποία επιτρέπει αφενός τη διερεύνηση συγκεκριμένων θεματικών αξόνων που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, αφετέρου αφήνει χώρο στις συμμετέχουσες να εκφραστούν ελεύθερα, να αναπτύξουν προσωπικές αφηγήσεις και να αναδείξουν ζητήματα που οι ίδιες θεωρούν σημαντικά. Η επιλογή αυτή συνάδει με τις αρχές της φεμινιστικής μεθοδολογίας, η οποία προτάσσει τον διάλογο, την ενεργητική ακρόαση και τη μείωση της ιεραρχικής απόστασης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχουσών.

Η ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε με γνώμονα την **ηθική διάσταση της έρευνας**, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον σεβασμό, στην εθελοντική συμμετοχή και στην προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχουσών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται κατόπιν ενημερωμένης συγκατάθεσης, ενώ τα δεδομένα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται σε **θεματική ανάλυση**, μέσω της οποίας επιχειρείται ο εντοπισμός επαναλαμβανόμενων μοτίβων, θεμάτων και νοημάτων που προκύπτουν από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών. Η θεματική ανάλυση επιτρέπει τη συστηματική οργάνωση των δεδομένων, χωρίς να αποκόπτει τις εμπειρίες από το κοινωνικό τους πλαίσιο, και θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για έρευνες που εστιάζουν σε ζητήματα φύλου, ταυτότητας και κοινωνικής ανισότητας.

Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση επιδιώκει να διασφαλίσει τη συνοχή ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα και την εμπειρική διερεύνηση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια έρευνα που δεν περιγράφει απλώς τις εμπειρίες των γυναικών, αλλά συμβάλλει στην κριτική κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωσή τους.

2.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φεμινιστικών προσεγγίσεων και εκπαίδευσης ενηλίκων, με ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι φεμινιστικές αρχές αποτυπώνονται στην εκπαιδευτική πράξη και συμβάλλουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων γυναικών. Παράλληλα, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τις προκλήσεις και τους περιορισμούς που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή φεμινιστικών στρατηγικών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενηλίκων.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αποτυπώνονται οι βασικές φεμινιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων και με ποιους τρόπους επηρεάζουν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών;
2. Με ποιους τρόπους οι πρακτικές εφαρμογές των φεμινιστικών αρχών στην εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων;
3. Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις και περιορισμοί στην εφαρμογή φεμινιστικών στρατηγικών στην εκπαίδευση ενηλίκων;
4. Ποιες είναι οι επιπτώσεις των φεμινιστικών προσεγγίσεων στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων;

2.3 Πληθυσμός στόχος

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν γυναίκες ενήλικες οι οποίες έχουν εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού συνδέεται άμεσα με τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος εστιάζει στη διερεύνηση του ρόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην αντιμετώπιση έμφυλων ανισοτήτων και στην ενδυνάμωση των γυναικών. Η εστίαση στις εμπειρίες των γυναικών επιτρέπει την ανάδειξη υποκειμενικών αφηγήσεων και κοινωνικών νοηματοδοτήσεων που δεν αποτυπώνονται επαρκώς μέσω ποσοτικών προσεγγίσεων.

2.3.1 Προφίλ συμμετεχουσών

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οκτώ (8) γυναίκες εκπαιδευτρίες ενηλίκων, οι οποίες εργάζονται σε διαφορετικά πεδία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η επιλογή των συμμετεχουσών πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν διαφορετικές εμπειρίες γυναικών εκπαιδευτριών σε ποικίλα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Οι συμμετέχουσες παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις ως προς το επιστημονικό τους υπόβαθρο, την επαγγελματική τους διαδρομή, την ειδικότητα διδασκαλίας και το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται εκπαιδευτικά. Συγκεκριμένα, στο δείγμα περιλαμβάνονταν εκπαιδευτρίες από διαφορετικούς κλάδους, όπως τεχνικά επαγγέλματα, τουριστικά επαγγέλματα, αισθητική, παιδαγωγικές ειδικότητες, γλωσσική εκπαίδευση, τέχνη και υγεία.

Η επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχουσών κυμαινόταν από μικρότερη έως πολυετή παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ αρκετές από αυτές είχαν παράλληλα αναλάβει ρόλους επιστημονικής υπευθυνότητας ή σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι αφηγήσεις τους δεν προέρχονται μόνο από τη θέση της διδασκαλίας, αλλά και από την εμπλοκή τους στον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται αναλυτικά το προφίλ για κάθε μία από τις συμμετέχουσες:

Κωδικός συμμετέχουσας	Εκπαιδευτικό πεδίο	Τύπος φορέα
Σ1	Μηχανολογία αυτοκινήτων	Ιδιωτικό ΣΑΕΚ
Σ2	Τουριστικά επαγγέλματα	Ιδιωτικό ΣΑΕΚ
Σ3	Αισθητική και μακιγιάζ	Δημόσιο ΣΑΕΚ
Σ4	Πρώιμη παιδική ηλικία	Ιδιωτικό ΣΑΕΚ
Σ5	Εκπαίδευση μεταναστών / ελληνική γλώσσα	Πρόγραμμα ένταξης
Σ6	Υποκριτική και θεατρική τέχνη	Ιδιωτικό ΣΑΕΚ
Σ7	Βοηθός φαρμακοποιού	Ιδιωτικό ΣΑΕΚ
Σ8	Εκπαίδευση γερμανικής γλώσσας	Δημόσιο ΣΑΕΚ

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχουσών της έρευνας

Η διαφοροποίηση του προφίλ των συμμετεχουσών αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση των ευρημάτων της έρευνας. Η παρουσία εκπαιδευτριών από διαφορετικούς επαγγελματικούς κλάδους επέτρεψε την ανάδειξη διαφορετικών εμπειριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το φύλο επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η ποικιλία ως προς την επαγγελματική εμπειρία και το εκπαιδευτικό πλαίσιο δραστηριοποίησης συνέβαλε στην καταγραφή διαφορετικών οπτικών σχετικά με τις πρακτικές ενδυνάμωσης, τις σχέσεις μέσα στην τάξη και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτριες ενηλίκων.

2.4 Μέθοδος δειγματοληψίας

Η δειγματοληψία της έρευνας πραγματοποιείται με τη **μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball sampling)**, η οποία αποτελεί μορφή μη πιθανολογικής δειγματοληψίας και χρησιμοποιείται ευρέως σε ποιοτικές έρευνες που εστιάζουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή πληθυσμούς με κοινά χαρακτηριστικά. Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την πρόσβαση σε συμμετέχουσες που ενδέχεται να μην είναι εύκολα προσβάσιμες μέσω τυπικών δειγματοληπτικών διαδικασιών, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τα κοινωνικά δίκτυα των ίδιων των συμμετεχουσών.

Η διαδικασία ξεκίνησε με την αρχική επικοινωνία με έναν μικρό αριθμό γυναικών που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα. Τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα καθορίστηκαν με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες έπρεπε να είναι γυναίκες εκπαιδευτριες ενηλίκων, να διαθέτουν εμπειρία στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και να έχουν άμεση εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία ως εκπαιδευτριες. Επιπλέον, επιλέχθηκε να προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά και επαγγελματικά πεδία, ώστε να αναδειχθούν διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή τους βασίστηκε στην εθελοντική τους βούληση και στη δυνατότητά τους να παρέχουν πληροφορίες και προσωπικές αφηγήσεις που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα της έρευνας. Οι γυναίκες αυτές ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και, εφόσον συμφώνησαν να συμμετάσχουν, κλήθηκαν να προτείνουν άλλες γυναίκες από το κοινωνικό ή εκπαιδευτικό τους περιβάλλον που θα μπορούσαν να ενδιαφέρονται για συμμετοχή. Με τον τρόπο αυτό, το δείγμα διευρύνθηκε σταδιακά, ακολουθώντας τη λογική της «αλυσιδωτής» προσέγγισης που χαρακτηρίζει τη μέθοδο της χιονοστιβάδας.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου συνάδει με τις αρχές της φεμινιστικής και ποιοτικής μεθοδολογίας, καθώς δίνει έμφαση στις σχέσεις εμπιστοσύνης, στη συμμετοχικότητα και στη μείωση της ιεραρχικής απόστασης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχουσών. Μέσω της προσωπικής σύστασης, οι συμμετέχουσες αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και είναι πιο πρόθυμες να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες και προβληματισμούς, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό όταν το ερευνητικό αντικείμενο αφορά ζητήματα φύλου και κοινωνικών ανισοτήτων.

Τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα περιλάμβαναν την ιδιότητα της ενήλικης γυναίκας και τη συμμετοχή, κατά το παρελθόν ή το παρόν, σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης). Δεν τέθηκαν περιορισμοί ως προς την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των συμμετεχουσών, με στόχο τη συγκρότηση ενός ετερογενούς δείγματος που θα αποτυπώνει την ποικιλομορφία των εμπειριών και των κοινωνικών θέσεων των γυναικών. Η ετερογένεια του δείγματος θεωρείται σημαντική, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη διαφορετικών μορφών έμφυλης ανισότητας και ενδυνάμωσης μέσα από διαθεματική οπτική.

Ο αριθμός των συμμετεχουσών δεν προκαθορίστηκε εκ των προτέρων, αλλά καθορίστηκε σταδιακά με βάση την αρχή του **κορεσμού των δεδομένων**. Η συλλογή δεδομένων συνεχίστηκε έως ότου οι συνεντεύξεις δεν παρείχαν πλέον νέα ή ουσιαστικά διαφορετικά στοιχεία σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η έννοια του κορεσμού αποτελεί βασικό κριτήριο στην ποιοτική έρευνα και διασφαλίζει ότι το δείγμα είναι επαρκές για την εις βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου.

Παρά τα πλεονεκτήματά της, η μέθοδος της χιονοστιβάδας παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αναγνωρίζονται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, υπάρχει ο κίνδυνος ομοιογένειας του δείγματος, καθώς οι συμμετέχουσες ενδέχεται να προτείνουν άτομα με παρόμοια κοινωνικά ή εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η συνειδητή προσπάθεια της ερευνήτριας να προσεγγίσει γυναίκες με διαφορετικά υπόβαθρα και εμπειρίες συνέβαλε στη μείωση αυτού του περιορισμού.

Συνολικά, η επιλογή των συμμετεχουσών και της μεθόδου δειγματοληψίας ανταποκρίνεται στον διερευνητικό χαρακτήρα της έρευνας και στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των γυναικών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η μέθοδος της χιονοστιβάδας επέτρεψε την πρόσβαση σε πλούσιες και ουσιαστικές αφηγήσεις, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την ανάλυση που ακολουθεί στα επόμενα κεφάλαια.

2.5 Ημι – δομημένες συνεντεύξεις

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η **ημι-δομημένη συνέντευξη**, ως ερευνητικό εργαλείο που επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των συμμετεχουσών. Η επιλογή αυτή κρίνεται κατάλληλη για ποιοτικές έρευνες που εστιάζουν σε σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα, όπως οι έμφυλες ανισότητες και η ενδυνάμωση των γυναικών μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω τυποποιημένων ερωτηματολογίων.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη συνδυάζει τη δομή με την ευελιξία, καθώς βασίζεται σε έναν προκαθορισμένο οδηγό θεματικών ενοτήτων και ερωτήσεων, χωρίς να περιορίζει τη ροή της συζήτησης. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η κάλυψη των βασικών ερευνητικών αξόνων, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται στις συμμετέχουσες η δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, να αναδείξουν ζητήματα που οι ίδιες θεωρούν σημαντικά και να προσδώσουν προσωπικό νόημα στη μαθησιακή τους εμπειρία.

Η χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων συνδέεται άμεσα με τις αρχές της φεμινιστικής και κριτικής μεθοδολογίας. Όπως υποστηρίζουν οι Oakley (1981) και Lather (1991), η συνέντευξη δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία συλλογής δεδομένων, αλλά μια κοινωνική αλληλεπίδραση που επηρεάζεται από σχέσεις εξουσίας, κοινωνικές ταυτότητες και εμπειρίες ζωής. Η ημι-δομημένη μορφή επιτρέπει τη μείωση της ιεραρχικής απόστασης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχουσών, ενθαρρύνοντας έναν πιο διαλογικό και συμμετοχικό τρόπο επικοινωνίας.

Ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και οργανώθηκε σε θεματικούς άξονες που αφορούν: (α) τις εμπειρίες των γυναικών από την εκπαίδευση ενηλίκων, (β) τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες, (γ) τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαδικασία προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης και (δ) τις προτάσεις ή προσδοκίες τους για πιο συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με ανοιχτό τρόπο, ώστε να εκμαιεύουν αφηγηματικές απαντήσεις και όχι μονολεκτικές ή προκαθορισμένες επιλογές.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διατύπωση ερωτήσεων που ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την αφήγηση προσωπικών εμπειριών. Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να περιγράψουν βιώματα, συναισθήματα και αντιλήψεις που συνδέονται με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα

εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι εμπειρίες επηρέασαν την αυτοαντίληψή τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις και τη θέση τους στην καθημερινή ζωή. Η αφηγηματική διάσταση της συνέντευξης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε έρευνες που εστιάζουν σε ζητήματα φύλου, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη εμπειριών που συχνά παραμένουν αόρατες στον κυρίαρχο λόγο.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο και χρόνο που επιλέχθηκε από τις ίδιες τις συμμετέχουσες, με στόχο τη δημιουργία ενός άνετου και ασφαλούς περιβάλλοντος. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εξ αποστάσεως, μέσω ψηφιακών πλατφορμών επικοινωνίας, προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή των γυναικών και να ληφθούν υπόψη πρακτικοί περιορισμοί, όπως ο χρόνος ή οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Η ευελιξία αυτή συνάδει με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της φεμινιστικής παιδαγωγικής, οι οποίες προτάσσουν τον σεβασμό στις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια υιοθέτησε στάση ενεργητικής ακρόασης, ενθαρρύνοντας τις συμμετέχουσες να αναπτύξουν τις αφηγήσεις τους χωρίς παρεμβολές ή καθοδήγηση των απαντήσεων. Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν με φειδώ και μόνο όταν κρίθηκε απαραίτητο, προκειμένου να αποσαφηνιστούν σημεία ή να εμβαθυνθεί η συζήτηση. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί στη διατήρηση της αυθεντικότητας των αφηγήσεων και στη μείωση της επιρροής της ερευνήτριας στη διαμόρφωση των απαντήσεων.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, κατόπιν συναίνεσης των συμμετεχουσών, και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια των δεδομένων. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα αποτέλεσαν το βασικό υλικό για την ανάλυση που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Η επιλογή της πλήρους απομαγνητοφώνησης επιτρέπει τη λεπτομερή ανάλυση του λόγου, των επαναλαμβανόμενων θεμάτων και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχουσες στις εμπειρίες τους.

Συνολικά, η χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων επέτρεψε τη συλλογή πλούσιων και πολυδιάστατων δεδομένων, συμβατών με τον διερευνητικό χαρακτήρα της έρευνας και το φεμινιστικό θεωρητικό πλαίσιο. Το ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε με στόχο την ανάδειξη των φωνών των γυναικών και την κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων στη διαδικασία ενδυνάμωσής τους, δημιουργώντας τη βάση για την ανάλυση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που ακολουθούν.

2.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και τις ηθικές προδιαγραφές που διέπουν την επιστημονική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Βασικό μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η επικοινωνία με τις πρώτες δυνητικές συμμετέχουσες. Η επικοινωνία έγινε είτε δια ζώσης είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι γυναίκες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία των συνεντεύξεων, τη διάρκεια τους και τα δικαιώματά τους ως συμμετέχουσες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην εθελοντική φύση της συμμετοχής και στη δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. Πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων δεν πραγματοποιήθηκε ξεχωριστό στάδιο προέρευνας ή πιλοτικής εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου. Ωστόσο, ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, καθώς και σε συνάφεια με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με τρόπο ώστε να επιτρέπουν την ανάδειξη των προσωπικών εμπειριών, αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχουσών σχετικά με τη σχέση φύλου και εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μετά την παροχή των απαραίτητων πληροφοριών, ζητήθηκε η **ενημερωμένη συγκατάθεση** των συμμετεχουσών, είτε γραπτώς είτε προφορικώς, ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Η συγκατάθεση αφορούσε τόσο τη συμμετοχή στη συνέντευξη όσο και την ηχογράφηση της συνομιλίας, αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι συμμετέχουσες διαβεβαιώθηκαν ότι τα προσωπικά τους δεδομένα θα παραμείνουν ανώνυμα και εμπιστευτικά και ότι τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα που επέτρεψε την ομαλή και απρόσκοπτη συλλογή των δεδομένων. Ο τόπος και ο χρόνος των συνεντεύξεων καθορίστηκαν σε συνεννόηση με τις συμμετέχουσες, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, ενώ σε άλλες διεξήχθησαν εξ αποστάσεως μέσω ψηφιακών

πλατφορμών, προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή και να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε κατά μέσο όρο μεταξύ 45 και 60 λεπτών, επιτρέποντας επαρκή χρόνο για την ανάπτυξη των θεματικών ενοτήτων και την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχουσών. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια ακολούθησε τον οδηγό συνέντευξης, διατηρώντας ωστόσο την ευελιξία να προσαρμόζει τη ροή της συζήτησης ανάλογα με τις απαντήσεις και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχουσών. Οι διευκρινιστικές ή εμβαθυντικές ερωτήσεις τέθηκαν μόνο όταν κρίθηκε απαραίτητο, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση των αφηγήσεων.

Μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης, το ηχογραφημένο υλικό απομαγνητοφωνήθηκε πλήρως, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η πληρότητα των δεδομένων. Η απομαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε το συντομότερο δυνατό μετά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, γεγονός που επέτρεψε στην ερευνήτρια να διατηρήσει φρέσκες τις εντυπώσεις και τα συμφραζόμενα της συνομιλίας. Κατά την απομαγνητοφώνηση αφαιρέθηκαν τυχόν αναγνωρίσιμα προσωπικά στοιχεία, όπως ονόματα ή τοποθεσίες, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχουσών.

Η συλλογή των δεδομένων συνεχίστηκε έως ότου διαπιστώθηκε ότι οι συνεντεύξεις δεν παρείχαν πλέον ουσιαστικά νέα στοιχεία σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με την αρχή του κορεσμού των δεδομένων. Η διαπίστωση του κορεσμού βασίστηκε στην επαναληπτικότητα των θεμάτων και των αφηγήσεων που προέκυπταν από τις συνεντεύξεις.

Συνολικά, η διαδικασία συλλογής δεδομένων οργανώθηκε με τρόπο που διασφάλισε τη μεθοδολογική συνέπεια, την ηθική δεοντολογία και την ποιότητα των εμπειρικών δεδομένων. Η συστηματική καταγραφή και επεξεργασία των συνεντεύξεων δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αξιόπιστη ανάλυση των δεδομένων, η οποία παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

2.7 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκε η **θεματική ανάλυση**, η οποία αποτελεί μία ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα. Η θεματική ανάλυση επιτρέπει τον εντοπισμό, την οργάνωση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων και θεμάτων μέσα στα δεδομένα, χωρίς να αποσπά τις αφηγήσεις από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο (Braun & Clarke, 2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη, καθώς συνάδει με τον διερευνητικό χαρακτήρα της έρευνας και το φεμινιστικό θεωρητικό πλαίσιο που τη διατρέχει.

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε μια **επαγωγική και ερμηνευτική προσέγγιση**, κατά την οποία τα θέματα προέκυψαν κυρίως μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών και όχι από προκαθορισμένες κατηγορίες. Ωστόσο, η ερμηνεία των θεμάτων πραγματοποιήθηκε σε συνεχή διάλογο με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, διασφαλίζοντας τη συνοχή μεταξύ θεωρίας και εμπειρικών δεδομένων.

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκε σε διακριτά στάδια. Αρχικά, η ερευνήτρια προχώρησε σε **επαναλαμβανόμενη ανάγνωση** των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, με στόχο την εξοικείωση με το περιεχόμενο των δεδομένων και την κατανόηση του συνολικού νοήματος των αφηγήσεων. Κατά το στάδιο αυτό, καταγράφηκαν αρχικές παρατηρήσεις, εντυπώσεις και πιθανά μοτίβα που αναδύονταν από τον λόγο των συμμετεχουσών.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η διαδικασία της **αρχικής κωδικοποίησης**, κατά την οποία εντοπίστηκαν αποσπάσματα του κειμένου που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα βασικά θέματα της μελέτης. Οι κώδικες δημιουργήθηκαν με τρόπο ευέλικτο και περιγραφικό, αποτυπώνοντας λέξεις, φράσεις ή έννοιες που επαναλαμβάνονταν στις αφηγήσεις των συμμετεχουσών, όπως εμπειρίες μάθησης, αντιλήψεις για το φύλο, εμπόδια συμμετοχής, μορφές ενδυνάμωσης και μεταβολές στην αυτοαντίληψη.

Ακολούθως, οι επιμέρους κώδικες οργανώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε **ευρύτερα θεματικά πεδία**, τα οποία αντανακλούν κοινά μοτίβα και νοήματα που διατρέχουν τις συνεντεύξεις. Κατά το στάδιο αυτό, πραγματοποιήθηκε συνεχής αναστοχασμός σχετικά με τη συνοχή και τη σαφήνεια των θεμάτων, καθώς και με τη σχέση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ορισμένοι

κώδικες συγχωνεύθηκαν, ενώ άλλοι αναδιαμορφώθηκαν ή απορρίφθηκαν, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναλυτική εγκυρότητα της διαδικασίας.

Η ερμηνεία των θεμάτων πραγματοποιήθηκε με **κριτική και φεμινιστική οπτική**, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας, τις έμφυλες ανισότητες και τα διαθεματικά χαρακτηριστικά των εμπειριών των συμμετεχουσών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες περιγράφουν τη μαθησιακή τους εμπειρία όχι μόνο ως ατομική διαδικασία, αλλά και ως κοινωνική πρακτική που συνδέεται με την αυτονομία, την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχή στον κοινωνικό χώρο. Η ανάλυση δεν περιορίστηκε στην περιγραφή των εμπειριών, αλλά επιδίωξε την κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν οι ίδιες οι συμμετέχουσες στη μάθηση και στην έννοια της ενδυνάμωσης.

Παράλληλα, η ερευνήτρια υιοθέτησε **αναστοχαστική στάση** καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της ως ερμηνεύτριας των δεδομένων. Ο αναστοχασμός αυτός περιλάμβανε την επίγνωση των προσωπικών της αντιλήψεων, εμπειριών και θεωρητικών αφετηριών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτές ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάλυσης. Η πρακτική αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στη φεμινιστική έρευνα, καθώς ενισχύει τη διαφάνεια και την αξιοπιστία των ερμηνειών.

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας της ανάλυσης, δόθηκε έμφαση στη χρήση **αυθεντικών αποσπασμάτων** από τις συνεντεύξεις, τα οποία παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Τα αποσπάσματα αυτά λειτουργούν ως τεκμήρια των θεματικών ευρημάτων και επιτρέπουν στον αναγνώστη να παρακολουθήσει τη διαδικασία σύνδεσης των δεδομένων με την ερμηνεία.

Συνολικά, η θεματική ανάλυση επέτρεψε τη συστηματική και εις βάθος επεξεργασία των δεδομένων, αναδεικνύοντας τις εμπειρίες και τις φωνές των γυναικών με τρόπο που συνάδει με τους στόχους της έρευνας και το θεωρητικό της υπόβαθρο. Η διαδικασία αυτή δημιούργησε το αναλυτικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίζεται η παρουσίαση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων που ακολουθούν.

2.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα, η έννοια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας προσεγγίζεται με διαφορετικό επιστημολογικό πλαίσιο σε σχέση με την ποσοτική μεθοδολογία. Αντί των κλασσικών δεικτών reliability και validity, δίνεται έμφαση στην έννοια της εμπιστευτικότητας (trustworthiness) της ερευνητικής διαδικασίας (Lincoln & Guba, 1985).

Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας διασφαλίστηκε μέσω συστηματικής και διαφανούς καταγραφής όλων των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα, τηρήθηκαν αναλυτικές σημειώσεις κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ενώ η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων ακολούθησε σαφή και επαναλαμβανόμενα βήματα. Η λεπτομερής περιγραφή της μεθοδολογίας ενισχύει τη δυνατότητα κατανόησης και αξιολόγησης της έρευνας από άλλους ερευνητές.

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται μέσα από τρεις παραμέτρους: α) πιστότητα (credibility) ευρημάτων, β) επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) και γ) μεταφερσιμότητα (transferability).

Στο πλαίσιο της πιστότητας (credibility) των ευρημάτων και στον βαθμό που αυτά αντανακλούν τις βιωμένες εμπειρίες του πληθυσμού στόχου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, ώστε οι συμμετέχουσες να εκφραστούν ελεύθερα και αυθεντικά. Επιπλέον, η χρήση ημι – δομημένων συνεντεύξεων επέτρεψε την εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών τους.

Η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) ενισχύθηκε μέσω της αναστοχαστικής στάσης της ερευνήτριας, με συχνή επίγνωση των προσωπικών παραδοχών και πιθανών προκαταλήψεων. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στα ίδια τα λεγόμενα των συμμετεχουσών, περιορίζοντας την αυθαίρετη ερμηνεία.

Τέλος η μεταφερσιμότητα (transferability) της έρευνας δεν επιδιώκεται με στατιστικούς όρους, αλλά μέσω της παροχής επαρκούς περιγραφής του ερευνητικού πλαισίου και των χαρακτηριστικών του δείγματος. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης μπορεί να κρίνει την πιθανή εφαρμογή των ευρημάτων και σε άλλα συναφή πλαίσια.

Συνολικά, η ποιότητα της παρούσας έρευνας θεμελιώνεται στη διαφάνεια της μεθοδολογίας, στη συστηματική ανάλυση των δεδομένων και στην προσήλωση στις αρχές της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης.

2.9 Ηθικά ζητήματα και περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με ιδιαίτερη μέριμνα για την τήρηση των **ηθικών αρχών** που διέπουν την ποιοτική κοινωνική έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ερευνητικό αντικείμενο όσο και την ευαισθησία των θεμάτων που εξετάζονται. Η εστίαση σε ζητήματα φύλου, έμφυλων ανισοτήτων και προσωπικών εμπειριών καθιστά απαραίτητη την εφαρμογή πρακτικών που διασφαλίζουν τον σεβασμό, την προστασία και την αξιοπρέπεια των συμμετεχουσών.

Κεντρικό ηθικό ζήτημα της έρευνας αποτέλεσε η **ενημερωμένη συγκατάθεση** των συμμετεχουσών. Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι γυναίκες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς και για τον τρόπο χρήσης και επεξεργασίας των δεδομένων. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή είναι απολύτως εθελοντική και ότι είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. Η συγκατάθεση δόθηκε κατόπιν πλήρους ενημέρωσης και περιλάμβανε τη συναίνεση για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη **διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας** των συμμετεχουσών. Κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αφαιρέθηκαν ή τροποποιήθηκαν τυχόν στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση των συμμετεχουσών, όπως ονόματα, τοποθεσίες ή άλλες προσωπικές αναφορές. Για την παρουσίαση των αποσπασμάτων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα ή κωδικοί, ώστε να προστατευθεί η ταυτότητα των γυναικών. Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν με ασφαλή τρόπο και ήταν προσβάσιμα μόνο από την ερευνήτρια.

Η ερευνήτρια έλαβε υπόψη και την **συναισθηματική διάσταση** της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς η συζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με έμφυλες ανισότητες, αποκλεισμούς ή προσωπικές δυσκολίες ενδέχεται να προκαλέσει συναισθηματική φόρτιση. Για τον λόγο αυτό, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δόθηκε χώρος και χρόνος στις συμμετέχουσες να εκφραστούν με τον ρυθμό που επιθυμούσαν, ενώ σε περίπτωση που ένιωθαν δυσφορία, μπορούσαν να παραλείψουν ερωτήσεις ή να διακόψουν τη συνέντευξη.

Παράλληλα, η έρευνα λαμβάνει υπόψη τον ρόλο και τη θέση της **ερευνήτριας** στη διαδικασία παραγωγής γνώσης. Στο πλαίσιο της φεμινιστικής μεθοδολογίας, αναγνωρίζεται ότι η ερευνήτρια δεν αποτελεί ουδέτερο παρατηρητή, αλλά συμμετέχει ενεργά στην ερμηνεία των δεδομένων. Η αναστοχαστική στάση που υιοθετήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αποσκοπούσε στην επίγνωση πιθανών προκαταλήψεων και στη διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Όσον αφορά τους **περιορισμούς της έρευνας**, αυτοί συνδέονται κυρίως με τη φύση της ποιοτικής μεθοδολογίας και τη μέθοδο δειγματοληψίας που επιλέχθηκε. Η χρήση της μεθόδου της χιονοστιβάδας ενδέχεται να περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού των γυναικών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, ο στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι η στατιστική γενίκευση, αλλά η εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχουσών.

Επιπλέον, οι αφηγήσεις των συμμετεχουσών βασίζονται σε **υποκειμενικές εμπειρίες και αναστοχασμούς**, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζονται από προσωπικούς, κοινωνικούς ή χρονικούς παράγοντες. Παρά τον περιορισμό αυτό, η υποκειμενικότητα θεωρείται πλεονέκτημα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη των πολλαπλών νοημάτων που αποδίδουν οι γυναίκες στη μαθησιακή τους εμπειρία.

Τέλος, αναγνωρίζεται ότι η ερμηνεία των δεδομένων επηρεάζεται από το θεωρητικό πλαίσιο και τις επιστημονικές αφετηρίες της ερευνήτριας. Η συνειδητή προσπάθεια σύνδεσης των εμπειρικών ευρημάτων με τη βιβλιογραφία και η χρήση αυθεντικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις αποσκοπούν στη μείωση αυτού του περιορισμού και στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της ανάλυσης.

Συνοψίζοντας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σεβασμό στις ηθικές αρχές και με επίγνωση των περιορισμών της. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προσφέρουν ουσιαστικές και πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των γυναικών και στη διερεύνηση των έμφυλων ανισοτήτων.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις για την ανάλυση δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα. Η ανάλυση βασίζεται στο υλικό των ημιδομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με γυναίκες εκπαιδύτριες ενηλίκων, οι οποίες δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πεδία. Συγκεκριμένα, στο δείγμα περιλαμβάνονται εκπαιδύτριες που εργάζονται σε προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών και ένταξης μεταναστών, μηχανολογίας αυτοκινήτων, τουριστικών επαγγελμάτων, αισθητικής και κοσμητολογίας, προσχολικής αγωγής, υποκριτικής και θεάτρου, καθώς και βοηθού φαρμακοποιού. Η ποικιλία των επαγγελματικών πεδίων κρίθηκε σημαντική, καθώς επέτρεψε τη διερεύνηση της σχέσης φύλου και εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και επαγγελματικά συμφραζόμενα.

Για την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων νοημάτων, μοτίβων και θεματικών αξόνων που αναδύονται μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών. Στο πλαίσιο αυτό, οι απαντήσεις οργανώθηκαν αρχικά με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και στη συνέχεια αναγνώστηκαν συγκριτικά, ώστε να αναδειχθούν κοινές τάσεις, διαφοροποιήσεις και επιμέρους ιδιαιτερότητες.

Η διαδικασία της ανάλυσης δεν περιορίστηκε σε μια περιγραφική καταγραφή των απαντήσεων, αλλά επιδίωξε την ερμηνευτική προσέγγιση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτριών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τον ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν για την προώθηση της ισότητας, στις δυσκολίες που συναντούν κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς και στις μεταβολές που παρατηρούν στη συμμετοχή, τη δυναμική της ομάδας και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

Από την αρχική επεξεργασία του υλικού προέκυψε ότι το φύλο εμφανίζεται ως παράγοντας που επηρεάζει τη μαθησιακή εμπειρία με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επαγγελματικό πεδίο, τη σύνθεση της εκπαιδευτικής ομάδας και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σε

ορισμένες περιπτώσεις, οι έμφυλες διαφοροποιήσεις εκδηλώνονται περισσότερο άμεσα, μέσω στερεοτυπικών προσδοκιών σχετικά με την καταλληλότητα συγκεκριμένων επαγγελμάτων για άνδρες ή γυναίκες, ενώ σε άλλες αναδύονται πιο έμμεσα, μέσα από στάσεις, μορφές συμμετοχής και αντιλήψεις για τους κοινωνικούς ρόλους. Παράλληλα, σε ορισμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως τα προγράμματα ένταξης μεταναστών, η διάσταση του φύλου συνδέεται με πρόσθετους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, γεγονός που αναδεικνύει τη διαθεματική φύση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων.

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά τα βασικά ευρήματα της έρευνας, οργανωμένα σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Υπενθυμίζεται ότι, οι συμμετέχουσες προέρχονται από διαφορετικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πεδία. Η ποικιλία αυτή επέτρεψε την ανάδειξη διαφορετικών εμπειριών και οπτικών σχετικά με τη σχέση φύλου και εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση του ερευνητικού υλικού.

3.2 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Η αντίληψη των εκπαιδευτριών για το ρόλο του φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Μέσα από τη διαδικασία της κωδικοποίησης και της συστηματικής οργάνωσης του ερευνητικού υλικού αναδείχθηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, νοηματοδοτήσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τον ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την ανάλυση προέκυψαν πέντε βασικοί θεματικοί άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα.

Θεματικός άξονας	Ενδεικτικά στοιχεία από τις συνεντεύξεις
Ο ρόλος του φύλου στη μαθησιακή εμπειρία	διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή, στην αυτοπεποίθηση, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων
Έμφυλες εμπειρίες στα διαφορετικά επαγγελματικά πεδία	ανδροκρατούμενα ή γυναικοκρατούμενα περιβάλλοντα, επαγγελματικά στερεότυπα, διαφορετικές προσδοκίες ως προς τους ρόλους
Πρακτικές συμπερίληψης και ισότιμης συμμετοχής	συνεργατικές δραστηριότητες, εναλλαγή ρόλων, ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, ενθάρρυνση έκφρασης
Ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων	ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, ενίσχυση φωνής, αυξημένη συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών
Περιορισμοί και προκλήσεις	κοινωνικά στερεότυπα, πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, θεσμικοί περιορισμοί, διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των εκπαιδευομένων

Πίνακας 2: Θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων

Οι παραπάνω θεματικοί άξονες αποτέλεσαν το βασικό πλαίσιο οργάνωσης και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται αναλυτικά κάθε θεματική κατηγορία, με αξιοποίηση ενδεικτικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, προκειμένου να

αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχουσες νοσηματοδοτούν τις εμπειρίες και τις πρακτικές τους.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τον ρόλο του φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι το φύλο δεν εμφανίζεται ως ένας ενιαίος και σταθερός παράγοντας, αλλά προσλαμβάνει διαφορετικές μορφές ανάλογα με το επαγγελματικό πεδίο, τη σύνθεση της εκπαιδευτικής ομάδας και τα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Παρότι καμία από τις συμμετέχουσες δεν περιέγραψε το φύλο ως τον αποκλειστικό παράγοντα που καθορίζει τη μαθησιακή εμπειρία, όλες αναγνώρισαν ότι επηρεάζει, άμεσα ή έμμεσα, τη συμμετοχή, τη διαμόρφωση ρόλων και τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα.

Η επίδραση του φύλου αποτυπώθηκε χαρακτηριστικά στις αφηγήσεις των συμμετεχουσών, οι οποίες περιέγραψαν περιπτώσεις όπου οι κοινωνικές προσδοκίες επηρέαζαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους και τη θέση τους μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μία εκπαιδύτρια: «Στη μηχανολογία, για παράδειγμα, οι γυναίκες πολλές φορές έρχονται ήδη με την αίσθηση ότι πρέπει να αποδείξουν περισσότερα. Υπάρχει μια αρχική αμφισβήτηση, όχι απαραίτητα πάντα φανερή, αλλά υπάρχει». Η διατύπωση αυτή αναδεικνύει ότι οι έμφυλες αντιλήψεις δεν εκφράζονται μόνο μέσα από άμεσες μορφές αποκλεισμού, αλλά και μέσα από προσδοκίες και στάσεις που επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

3.2.1 Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής δυναμικής

Ένα από τα βασικά ευρήματα της ανάλυσης ήταν ότι το φύλο επηρεάζει τη δυναμική της εκπαιδευτικής ομάδας, ακόμη και όταν αυτό δεν γίνεται πάντοτε άμεσα αντιληπτό. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδύτριες ανέφεραν ότι παρατηρούν διαφοροποιήσεις στον τρόπο συμμετοχής, στην ανάληψη πρωτοβουλιών ή στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων.

Στον χώρο της μηχανολογίας αυτοκινήτων, που αποτελεί παραδοσιακά ανδροκρατούμενο επαγγελματικό πεδίο, η παρουσία γυναικών εκπαιδευόμενων συνοδεύεται συχνά από αυξημένη ανάγκη διεκδίκησης χώρου συμμετοχής, ιδιαίτερα στο εργαστηριακό περιβάλλον.

Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μία εκπαιδύτρια μηχανολογίας αυτοκινήτων: «Στην αρχή κάποιες γυναίκες εκπαιδευόμενες δίσταζαν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στο εργαστήριο. Σταδιακά όμως, όταν ένιωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια μέσα στην ομάδα, άρχισαν να συμμετέχουν περισσότερο και να δοκιμάζουν στην πράξη τις δυνατότητές τους». Αντίστοιχα, στον τομέα της αισθητικής και του μακιγιάζ, όπου η παρουσία γυναικών είναι κυρίαρχη, η συμμετοχή ανδρών μπορεί αρχικά να συνοδεύεται από αμηχανία ή αίσθημα μη ένταξης στην ομάδα. Στον παιδαγωγικό τομέα παρατηρήθηκε αντίστοιχο μοτίβο, καθώς οι άνδρες εκπαιδευόμενοι εμφανίζονταν συχνά περισσότερο επιφυλακτικοί λόγω της ισχυρής σύνδεσης του επαγγέλματος με τη γυναικεία φροντίδα.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η εκπαιδευτική δυναμική δεν διαμορφώνεται μόνο από τις ατομικές ιδιότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και από τις κοινωνικές προσδοκίες που συνδέονται με το φύλο και την επαγγελματική ταυτότητα.

3.2.2 Έμφυλα στερεότυπα και επαγγελματικά πεδία

Ένα δεύτερο σημαντικό εύρημα αφορά την παρουσία έμφυλων στερεοτύπων που συνδέονται με τα επιμέρους επαγγελματικά πεδία. Οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋπάρχουσες κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με το ποια επαγγέλματα θεωρούνται περισσότερο κατάλληλα για άνδρες ή για γυναίκες.

Στον τομέα του τουρισμού, για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι οι γυναίκες τείνουν να συνδέονται περισσότερο με θέσεις εξυπηρέτησης πελατών, ενώ οι άνδρες με διοικητικούς ή ηγετικούς ρόλους. Στην αισθητική, η ίδια η επαγγελματική ειδικότητα εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται κοινωνικά ως «γυναικείος» χώρος, γεγονός που επηρεάζει τη στάση των ανδρών που επιλέγουν να συμμετάσχουν. Αντίστοιχα, στα προγράμματα προσχολικής αγωγής, η φροντίδα των παιδιών συσχετίζεται συχνά με γυναικείες δεξιότητες και ιδιότητες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε και η περίπτωση της υποκριτικής και της θεατρικής εκπαίδευσης. Παρότι ο χώρος του θεάτρου θεωρείται περισσότερο ανοιχτός στην έκφραση και στον πειραματισμό, οι συνεντεύξεις ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι συχνά κουβαλούν εσωτερικευμένες αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους που θεωρούν «φυσικούς» ή κοινωνικά αποδεκτούς για το φύλο τους. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει ότι τα έμφυλα στερεότυπα δεν

περιορίζονται μόνο στην επιλογή επαγγελματικού πεδίου, αλλά επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα τοποθετούνται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2.3 Η έμμεση ενσωμάτωση ζητημάτων φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ένα ακόμη επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις συνεντεύξεις ήταν ότι τα ζητήματα φύλου σπάνια αποτελούν αυτοτελή ή ρητά οργανωμένη θεματική των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Αντίθετα, συνήθως αναδύονται έμμεσα μέσα από παραδείγματα, βιωματικές εμπειρίες, ομαδικές αλληλεπιδράσεις και συζητήσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό χώρο.

Στον τομέα του τουρισμού, οι συζητήσεις γύρω από τη δομή των επαγγελματικών ρόλων έφερναν στην επιφάνεια ζητήματα ισότητας χωρίς αυτά να αποτελούν προκαθορισμένο αντικείμενο διδασκαλίας. Στον χώρο της αισθητικής, θέματα που σχετίζονται με την εικόνα του σώματος, τα κοινωνικά πρότυπα ομορφιάς και την αποδοχή της διαφορετικότητας προέκυπταν οργανικά μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Στα προγράμματα ένταξης μεταναστών, η διάσταση του φύλου εμφανίστηκε ακόμη πιο σύνθετη, καθώς συνδέθηκε με πολιτισμικές παραμέτρους, κοινωνικές συνθήκες και διαφορετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης. Μία εκπαιδύτρια που εργάζεται σε προγράμματα ένταξης μεταναστών ανέφερε σχετικά: «Σε αρκετές περιπτώσεις οι γυναίκες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εκφραστούν. Δεν είναι μόνο θέμα γλώσσας· συχνά σχετίζεται με την κοινωνική τους εμπειρία και με τον τρόπο που έχουν μάθει να τοποθετούνται μέσα στην ομάδα».

Η τελευταία αυτή περίπτωση ανέδειξε με ιδιαίτερη σαφήνεια τη διαθεματική διάσταση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι εκπαιδύτριες επεσήμαναν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από το φύλο, αλλά από την αλληλεπίδρασή του με παράγοντες όπως η γλωσσική επάρκεια, η μεταναστευτική εμπειρία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι πολιτισμικές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων.

Συνολικά, τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος καταδεικνύουν ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό αλλά πολυδιάστατο παράγοντα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η επίδρασή του δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πεδίου και τις κοινωνικές δυναμικές που το περιβάλλουν. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για μια

περισσότερο συμφραζόμενη και αναστοχαστική προσέγγιση των έμφυλων σχέσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

3.3 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Παιδαγωγικές πρακτικές για την προώθηση της ισότητας και της ενδυνάμωσης

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτρίες προκειμένου να υποστηρίξουν την ισότιμη συμμετοχή, τη συμπερίληψη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι, παρότι οι συμμετέχουσες δεν χρησιμοποιούν πάντοτε ρητά τον όρο της φεμινιστικής παιδαγωγικής, στην εκπαιδευτική τους πρακτική υιοθετούν στρατηγικές που συνδέονται με βασικές αρχές της: τη δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, την ενεργή συμμετοχή, την αναγνώριση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων και την αμφισβήτηση στερεοτυπικών ρόλων.

3.3.1 Συμμετοχικές και συμπεριληπτικές πρακτικές

Ένα από τα συχνότερα μοτίβα που αναδείχθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν η προσπάθεια δημιουργίας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο όλοι οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράζονται χωρίς φόβο αξιολόγησης ή αποκλεισμού. Οι εκπαιδευτρίες ανέφεραν ότι η ενίσχυση της συμμετοχής δεν προκύπτει αυτονόητα, αλλά απαιτεί συνειδητή παιδαγωγική μέριμνα.

Στα προγράμματα ένταξης μεταναστών, για παράδειγμα, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης αποτέλεσε κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση μικρών ομάδων, ζευγαριών εργασίας και δραστηριοτήτων καθημερινής επικοινωνίας λειτούργησε υποστηρικτικά, ιδίως για εκπαιδευόμενες που αρχικά δίσταζαν να εκτεθούν δημόσια. Αντίστοιχα, στον χώρο της υποκριτικής και του θεάτρου, η βιωματική μάθηση, ο αυτοσχεδιασμός και οι ομαδικές ασκήσεις αξιοποιήθηκαν ως μέσα ενίσχυσης της έκφρασης, της εμπιστοσύνης και της αλληλεπίδρασης.

Παρόμοια ευρήματα καταγράφηκαν και σε εργαστηριακά περιβάλλοντα, όπως η μηχανολογία, η αισθητική και η φαρμακευτική εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτρίες ανέφεραν ότι επιδίωκαν την ενεργή εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας μέσα από οργανωμένη κατανομή δραστηριοτήτων, εναλλαγή ρόλων και ενίσχυση της συνεργασίας.

3.3.2 Προσαρμογή της διδασκαλίας και ανακατανομή ρόλων

Ένα δεύτερο σημαντικό εύρημα αφορά τη συνειδητή προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και τις έμφυλες δυναμικές που αναδύονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Οι συμμετέχουσες περιέγραψαν πρακτικές που στόχευαν όχι μόνο στη διευκόλυνση της συμμετοχής, αλλά και στην αμφισβήτηση στερεοτυπικών κατανομών ρόλων.

Στον τομέα του τουρισμού, αναφέρθηκε ότι στις ομαδικές δραστηριότητες οι εκπαιδύτριες ενθάρρυναν τους εκπαιδευόμενους να αναλαμβάνουν ρόλους διαφορετικούς από εκείνους που θα επέλεγαν αυθόρμητα. Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά εκπαιδύτριας στον χώρο του τουρισμού: «Σε ομαδικές δραστηριότητες προσπαθώ να εναλλάσσονται οι ρόλοι. Για παράδειγμα, γυναίκες εκπαιδευόμενες αναλαμβάνουν τον συντονισμό της ομάδας και άνδρες ρόλους που σχετίζονται περισσότερο με την επικοινωνία και την εξυπηρέτηση».

Ανάλογη πρακτική καταγράφηκε και στον χώρο της υποκριτικής, όπου η εναλλαγή ρόλων και η ενσάρκωση χαρακτήρων που βρίσκονταν έξω από τις συνήθεις κοινωνικές προσδοκίες λειτούργησαν ως μέσο αναστοχασμού και επαναδιαπραγμάτευσης στερεοτύπων.

Συγκεκριμένα διατυπώθηκε: «Σε μια άσκηση είχα ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να υποδυθούν ρόλους αντίθετους από αυτούς που θα επέλεγαν συνήθως. Για παράδειγμα, άνδρες να ενσαρκώσουν πιο ευάλωτους χαρακτήρες ή γυναίκες πιο δυναμικούς και ηγετικούς. Αυτό προκάλεσε αρχικά αμηχανία, αλλά στη συνέχεια άνοιξε πολύ ενδιαφέρουσες συζητήσεις».

Στον εργαστηριακό χώρο της μηχανολογίας και της φαρμακευτικής, η κατανομή συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων συνέβαλε στη διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής και στην αποφυγή παθητικών ή περιθωριοποιημένων θέσεων μέσα στην ομάδα. Στον τομέα της μηχανολογίας, η συμμετέχουσα μοιράστηκε την εξής πληροφορία: «Θυμάμαι μια περίπτωση όπου σε ένα εργαστήριο οι άνδρες αναλάμβαναν αυθόρμητα τα “πρακτικά” κομμάτια και οι γυναίκες έμεναν πιο παρατηρητικές. Τότε αποφάσισα να αναδιαμορφώσω τα πράγματα μοιράζοντας συγκεκριμένους ρόλους, ώστε όλοι να δοκιμάσουν πρακτικά. Αυτό βοήθησε πολύ στο να συμμετέχουν πιο ενεργά και οι γυναίκες».

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η παιδαγωγική παρέμβαση δεν περιορίζεται στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αναδιαμόρφωσης κοινωνικών ρόλων και εμπειριών συμμετοχής.

3.3.3 Η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων

Η έννοια της ενδυνάμωσης αναδείχθηκε ως ένας από τους βασικότερους άξονες των συνεντεύξεων. Οι εκπαιδύτριες αντιλαμβάνονται την ενδυνάμωση όχι μόνο ως απόκτηση γνωστικών ή τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά και ως ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας, της ικανότητας έκφρασης και της αίσθησης ότι κάποιος μπορεί να διεκδικήσει ενεργό θέση στη μαθησιακή και κοινωνική πραγματικότητα.

Στα προγράμματα ένταξης μεταναστών, η ενδυνάμωση συνδέθηκε άμεσα με τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή ζωή. Όπως σημείωσε μία εκπαιδύτρια εκμάθησης ελληνικής γλώσσας, «η μεγαλύτερη αλλαγή είναι όταν μια εκπαιδευόμενη που στην αρχή φοβόταν να μιλήσει, αρχίζει να απευθύνεται μόνη της σε δημόσιες υπηρεσίες ή να διαχειρίζεται καθημερινές ανάγκες χωρίς βοήθεια». Μέσα από αυτό το παράδειγμα αναδεικνύεται ότι η ενδυνάμωση στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται όχι μόνο με τη μαθησιακή πρόοδο αλλά και την ανάπτυξη προσωπικής και κοινωνικής αυτονομίας.

Στην αισθητική και στην προσχολική αγωγή, η ενδυνάμωση συνδέθηκε κυρίως με την υπέρβαση της αρχικής αμηχανίας και με τη σταδιακή ανάπτυξη αίσθησης επαγγελματικής ταυτότητας. Αντίστοιχα, στον χώρο της υποκριτικής, η ενδυνάμωση έγινε αντιληπτή μέσα από την ελευθερία έκφρασης, την ανάληψη δημιουργικού ρίσκου και τη μεγαλύτερη άνεση απέναντι στην έκθεση.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν την ενδυνάμωση μέσα από μεταβολές που παρατηρούσαν στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων: μεγαλύτερη συμμετοχή, αυξημένη πρωτοβουλία, πιο ενεργή παρουσία στην ομάδα, έκφραση προσωπικών απόψεων και διεκδίκηση νέων ρόλων. Με τον τρόπο αυτό, η ενδυνάμωση παρουσιάζεται ως δυναμική και εξελικτική διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την ίδια την εκπαιδευτική εμπειρία.

Συνολικά, τα ευρήματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος δείχνουν ότι οι εκπαιδύτριες αξιοποιούν ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών πρακτικών που ενισχύουν την ισότητα και τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι πρακτικές αυτές δεν λειτουργούν μόνο υποστηρικτικά ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά συμβάλλουν και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης, στην αναδιαπραγμάτευση στερεοτυπικών ρόλων και στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

Οι πρακτικές αυτές δεν παρουσιάστηκαν από τις συμμετέχουσες ως μια τυπική παιδαγωγική τεχνική, αλλά ως καθημερινές επιλογές που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός πιο ισότιμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικά, μία εκπαιδύτρια ανέφερε: «Όταν κάποιος μένει πίσω ή δεν έχει το θάρρος να μιλήσει, προσπαθώ να δημιουργήσω χώρο για να ακουστεί. Δεν θέλω να συμμετέχουν μόνο αυτοί που έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση». Η διατύπωση αυτή δείχνει ότι η εκπαιδευτική πρακτική των συμμετεχουσών συνδέεται με την αρχή της ενδυνάμωσης και της αναγνώρισης όλων των φωνών μέσα στην τάξη.

3.4 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Δυσκολίες, εμπόδια και περιορισμοί στην προώθηση της ισότητας

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδύτριες όταν επιχειρούν να προωθήσουν ζητήματα ισότητας των φύλων και να εφαρμόσουν πιο συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι δυσκολίες αυτές δεν εντοπίζονται αποκλειστικά στο επίπεδο της τάξης, αλλά συνδέονται με ένα ευρύτερο πλέγμα κοινωνικών, πολιτισμικών, θεσμικών και διαπροσωπικών παραγόντων. Οι συμμετέχουσες ανέδειξαν ότι η εκπαιδευτική πράξη επηρεάζεται από εξωτερικές συνθήκες και κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι οποίες διαμορφώνουν τόσο τις στάσεις των εκπαιδευομένων όσο και τα περιθώρια παρέμβασης των ίδιων των εκπαιδευτριών.

3.4.1 Κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα

Η συχνότερη δυσκολία που αναδείχθηκε στις συνεντεύξεις αφορά την παρουσία βαθιά εδραιωμένων κοινωνικών και πολιτισμικών στερεοτύπων σχετικά με τους ρόλους των φύλων. Οι εκπαιδύτριες επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για το ποια επαγγέλματα, δεξιότητες ή μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται περισσότερο κατάλληλες για άνδρες ή για γυναίκες.

Στα ανδροκρατούμενα επαγγελματικά πεδία, όπως η μηχανολογία, η παρουσία γυναικών συνοδεύεται συχνά από ανάγκη διαρκούς απόδειξης επάρκειας. Αντίστοιχα, σε γυναικοκρατούμενους κλάδους, όπως η αισθητική και η προσχολική αγωγή, οι άνδρες ενδέχεται να βιώνουν αίσθημα αμηχανίας ή δυσκολία ένταξης. Μία εκπαιδύτρια προσχολικής αγωγής ανέφερε χαρακτηριστικά: «Ορισμένοι άνδρες εκπαιδευόμενοι στην αρχή εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί, γιατί ο χώρος της φροντίδας μικρών παιδιών εξακολουθεί να συνδέεται έντονα με γυναικείους ρόλους». Στον τουρισμό, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι τα στερεότυπα εκφράζονται κυρίως μέσα από διαφοροποιημένες προσδοκίες ως προς την κατανομή επαγγελματικών ρόλων, ενώ στον χώρο του θεάτρου η δυσκολία σχετίζεται περισσότερο με την υπέρβαση εσωτερικευμένων αντιλήψεων για το τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτή έκφραση του φύλου.

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτέλεσαν τα προγράμματα ένταξης μεταναστών, όπου η διάσταση του φύλου συνδέθηκε με πολιτισμικές εμπειρίες, κοινωνικούς περιορισμούς και οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι εκπαιδύτριες σημείωσαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι γυναίκες είχαν λιγότερες δυνατότητες ενεργής συμμετοχής, είτε λόγω περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου είτε λόγω πολιτισμικών αντιλήψεων για τον ρόλο τους στον οικογενειακό και κοινωνικό χώρο.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι δυσκολίες που σχετίζονται με το φύλο δεν είναι ατομικές ή περιστασιακές, αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης και αναπαραγωγής στερεοτύπων.

3.4.2 Θεσμικοί περιορισμοί

Ένας δεύτερος άξονας δυσκολιών αφορά τους θεσμικούς περιορισμούς που συνοδεύουν την εκπαιδευτική πρακτική. Πολλές από τις συμμετέχουσες ανέφεραν ότι, παρότι αναγνωρίζουν τη σημασία της ένταξης ζητημάτων ισότητας και συμπερίληψης, τα προγράμματα σπουδών δεν προβλέπουν πάντοτε σαφές πλαίσιο ή οργανωμένες κατευθύνσεις για την επεξεργασία τέτοιων θεμάτων.

Στα περισσότερα επαγγελματικά προγράμματα —όπως στη φαρμακευτική εκπαίδευση, στην αισθητική, στη μηχανολογία και στον τουρισμό— η έμφαση δίνεται κυρίως στην απόκτηση τεχνικών, εργαστηριακών ή επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ως αποτέλεσμα, η ενασχόληση με ζητήματα φύλου και κοινωνικής ισότητας προκύπτει συνήθως έμμεσα και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρωτοβουλία και την ευαισθησία της κάθε εκπαιδύτριας.

Αντίστοιχα, στα προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας και ένταξης μεταναστών αναφέρθηκε ότι ο περιορισμένος χρόνος και η συχνά σύντομη διάρκεια των προγραμμάτων δεν επιτρέπουν πάντοτε την εμβάθυνση σε ζητήματα που σχετίζονται με κοινωνικούς ρόλους, ενδυνάμωση ή κριτική επεξεργασία εμπειριών.

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών συχνά πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο που δεν την υποστηρίζει θεσμικά με συστηματικό τρόπο. Μία από τις συμμετέχουσες επισήμανε: «Το ίδιο το πλαίσιο δεν επενδύει ουσιαστικά σε θέματα ισότητας φύλων, μιας και δεν υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές. Όλη η προσπάθεια είναι ατομική». Η αναφορά αυτή αναδεικνύει έναν σημαντικό περιορισμό που

προκύπτει από την έρευνα: η προώθηση πρακτικών ισότητας συχνά εξαρτάται από την προσωπική ευαισθητοποίηση και πρωτοβουλία της εκπαιδεύτριας, χωρίς να υποστηρίζεται απαραίτητα από οργανωμένες πολιτικές.

3.4.3 Προσωπικές και διαπροσωπικές δυσκολίες

Ένας τρίτος άξονας αφορά τις προσωπικές και διαπροσωπικές δυσκολίες που αναδύονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν ότι η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών προϋποθέτει ευαισθησία, διακριτικότητα και συνεχή αναστοχασμό.

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδεύτριες επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εκφράζουν πάντοτε ανοιχτά τις ανασφάλειες ή τις δυσκολίες τους. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση, ο φόβος έκθεσης, η επιφυλακτικότητα απέναντι στη δημόσια έκφραση και η ανησυχία για αρνητική αξιολόγηση μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη συμμετοχή. Αυτό ήταν ιδιαίτερα εμφανές σε περιβάλλοντα όπου απαιτείται έντονη προσωπική έκθεση, όπως το θέατρο, αλλά και σε περιπτώσεις μεταναστευτικού πληθυσμού, όπου η γλωσσική ανασφάλεια επιβαρύνει περαιτέρω τη συμμετοχή.

Παράλληλα, ορισμένες συμμετέχουσες υπογράμμισαν ότι και οι ίδιες καλούνται να βρίσκονται σε συνεχή επαγγελματικό αναστοχασμό, προκειμένου να αναγνωρίζουν τις δικές τους παραδοχές, να αποφεύγουν ασυνείδητες αναπαραγωγές στερεοτύπων και να διαχειρίζονται με ισορροπία τις διαφορετικές δυναμικές της ομάδας.

Συνολικά, τα ευρήματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος αναδεικνύουν ότι η προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Οι δυσκολίες δεν εντοπίζονται μόνο στις ατομικές στάσεις των εκπαιδευομένων, αλλά συνδέονται με ευρύτερες κοινωνικές δομές, θεσμικά όρια και καθημερινές παιδαγωγικές διαπραγματεύσεις. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει ότι η ανάπτυξη συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών απαιτεί όχι μόνο ατομική ευαισθησία, αλλά και θεσμική υποστήριξη, κριτικό αναστοχασμό και διαρκή παιδαγωγική επεξεργασία.

3.5 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Η συμβολή των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ενδυνάμωση και την αλλαγή των εκπαιδευομένων

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αλλαγές που παρατηρούν οι εκπαιδευτρίες στη μαθησιακή διαδικασία και στα ίδια τα υποκείμενα της εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι, παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν σημαντικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο της ατομικής συμμετοχής όσο και στη συλλογική δυναμική της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι μεταβολές αυτές αφορούν κυρίως την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη μεγαλύτερη ενεργητική εμπλοκή, τη σταδιακή αναδιαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων και την ανάπτυξη μιας περισσότερο ισότιμης και συνεργατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας.

3.5.1 Ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτοπεποίθησης

Ένα από τα πιο σταθερά ευρήματα των συνεντεύξεων ήταν η σταδιακή ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων καθώς εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτρίες ανέφεραν ότι άτομα τα οποία στην αρχή εμφανίζονταν πιο διστακτικά, επιφυλακτικά ή λιγότερο ορατά μέσα στην ομάδα, με την πάροδο του χρόνου άρχισαν να εκφράζονται περισσότερο, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργότερα στις δραστηριότητες.

Στα προγράμματα ένταξης μεταναστών, η μεταβολή αυτή συνδέθηκε κυρίως με την ανάπτυξη γλωσσικής αυτοπεποίθησης και με την αυξανόμενη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή ζωή. Η συμμετοχή σε απλές κοινωνικές και διοικητικές πρακτικές —όπως η επικοινωνία με δημόσιες υπηρεσίες ή η διαχείριση καθημερινών αναγκών— αναφέρθηκε ως ουσιαστικός δείκτης ενδυνάμωσης και αυτονόμησης.

Αντίστοιχα, στον χώρο της αισθητικής, της προσχολικής αγωγής και της φαρμακευτικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχουσες περιέγραψαν ότι η απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων μέσα από εργαστηριακές δραστηριότητες λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την ανάπτυξη επαγγελματικής αυτοπεποίθησης. Ενδεικτική είναι και η εμπειρία εκπαιδευτριάς στον χώρο της φαρμακευτικής εκπαίδευσης: «Θυμάμαι μια εκπαιδευόμενη που στην αρχή δίσταζε να συμμετέχει στο εργαστήριο. Σταδιακά άρχισε να εμπλέκεται περισσότερο και στο τέλος

μπορούσε όχι μόνο να εφαρμόζει τις διαδικασίες με σιγουριά αλλά και να υποστηρίζει τους υπόλοιπους». Η δυνατότητα εφαρμογής γνώσεων στην πράξη ενισχύει την αίσθηση επάρκειας και συμβάλλει στη σταδιακή ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

3.5.2 Μεταβολές στη δυναμική της ομάδας και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης

Ένα δεύτερο σημαντικό εύρημα αφορά τις αλλαγές που παρατηρούνται στη συλλογική δυναμική της ομάδας. Οι εκπαιδύτριες ανέφεραν ότι, όταν καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και ισότιμης συμμετοχής, σταδιακά διαμορφώνεται ένα περισσότερο συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων περιγράφηκε από τις συμμετέχουσες κυρίως μέσα από μικρές αλλά ουσιαστικές μεταβολές στη στάση και στη συμμετοχή τους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία εκπαιδύτρια: «Όταν ο/η ντροπαλός/ή της τάξης αποκτά περισσότερο θάρρος και αυτοπεποίθηση και συμμετέχει πιο ενεργά, εκεί καταλαβαίνω ότι κάτι έχω κάνει σωστά».

Στον τομέα του τουρισμού, για παράδειγμα, η εναλλαγή ρόλων στις ομαδικές δραστηριότητες φαίνεται ότι συμβάλλει στην αμοιβαία κατανόηση διαφορετικών θέσεων και στην αποδυνάμωση προκαθορισμένων ρόλων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η συμμετέχουσα: «Σε μια δραστηριότητα προσομοίωσης ξενοδοχειακής μονάδας, παρατήρησα ότι οι γυναίκες επέλεξαν ρόλους υποδοχής και οι άνδρες ρόλους διεύθυνσης. Εκεί παρενέβην και ζήτησα να αλλάξουν ρόλους, ώστε όλοι να δοκιμάσουν διαφορετικές θέσεις. Αυτό βοήθησε να αμφισβητηθούν κάποιες προκαταλήψεις».

Στη μηχανολογία και στη φαρμακευτική εκπαίδευση, η συστηματική κατανομή αρμοδιοτήτων και η ενεργή εμπλοκή όλων των μελών ενίσχυσαν τη συνεργασία και περιόρισαν παθητικές ή περιθωριοποιημένες μορφές συμμετοχής.

Ανάλογη δυναμική αναδείχθηκε και στα προγράμματα υποκριτικής και θεάτρου, όπου η ομαδική δημιουργία, η έκθεση και η αμοιβαία υποστήριξη λειτούργησαν ως βασικά στοιχεία συγκρότησης σχέσεων εμπιστοσύνης. Οι συμμετέχουσες σημείωσαν ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να αναγνωρίζουν περισσότερο τη συμβολή των άλλων, να ακούν διαφορετικές εμπειρίες και να αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα.

3.5.3 Ανάδυση κριτικού στοχασμού και επαναδιαπραγμάτευση στερεοτύπων

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση είναι η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού σχετικά με τις έμφυλες αντιλήψεις και τους κοινωνικούς ρόλους. Οι συμμετέχουσες παρατήρησαν ότι μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν σταδιακά να αμφισβητούν ορισμένες από τις προϋπάρχουσες παραδοχές τους.

Στον χώρο του θεάτρου, η βιωματική εμπλοκή με διαφορετικούς ρόλους επέτρεψε στους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν γύρω από κοινωνικά πρότυπα και ταυτότητες. Στον τουρισμό, η εναλλαγή ρόλων σε προσομοιώσεις εργασιακών καταστάσεων συνέβαλε στην αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων για την ηγεσία, την επικοινωνία και την επαγγελματική καταλληλότητα. Αντίστοιχα, στην προσχολική αγωγή και στην αισθητική, η εμπειρία συμμετοχής σε ένα περιβάλλον όπου ενισχύεται η αποδοχή της διαφορετικότητας λειτούργησε υποστηρικτικά ως προς την αναδιאμόρφωση στερεοτυπικών προσδοκιών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο αναστοχασμός αυτός δεν περιορίζεται αποκλειστικά στους εκπαιδευόμενους. Οι ίδιες οι εκπαιδύτριες αναγνώρισαν ότι μέσα από τη διαχείριση των ομάδων καλούνται διαρκώς να επανεξετάζουν τις δικές τους παραδοχές, τις παιδαγωγικές επιλογές τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχέση φύλου και μάθησης.

Συνολικά, τα ευρήματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος δείχνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο προσωπικής, κοινωνικής και παιδαγωγικής μεταβολής. Παρά τους περιορισμούς που επισημάνθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, οι συνεντεύξεις ανέδειξαν ότι η ανάπτυξη συμμετοχικών και συμπεριληπτικών πρακτικών συνδέεται με ουσιαστικές αλλαγές στην αυτοπεποίθηση, στη συμμετοχή, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην κριτική κατανόηση των έμφυλων ρόλων. Οι μεταβολές αυτές επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πεδίο ενδυνάμωσης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

3.6 Συνοπτική αποτίμηση των ευρημάτων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι το φύλο αποτελεί σημαντική, αλλά όχι μονοδιάστατη παράμετρο της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι έμφυλες δυναμικές δεν εμφανίζονται με ενιαίο τρόπο σε όλα τα επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πεδία, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών, τη σύνθεση της εκπαιδευτικής ομάδας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται το φύλο ως παράγοντα που επηρεάζει τη συμμετοχή, τη διαμόρφωση ρόλων, την αυτοπεποίθηση και τις αλληλεπιδράσεις στο εσωτερικό της ομάδας. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι τα έμφυλα στερεότυπα συνδέονται συχνά με τα επιμέρους επαγγελματικά πεδία και με κοινωνικά διαμορφωμένες αντιλήψεις για την καταλληλότητα συγκεκριμένων επαγγελμάτων για άνδρες ή γυναίκες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στα προγράμματα ένταξης μεταναστών, η επίδραση του φύλου συνδέθηκε επιπλέον με παράγοντες όπως η γλωσσική επάρκεια, οι πολιτισμικές εμπειρίες και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, γεγονός που αναδεικνύει τη διαθεματική φύση της μαθησιακής εμπειρίας.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτρίες εφαρμόζουν ένα ευρύ φάσμα συμμετοχικών, συμπεριληπτικών και προσαρμοσμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού κλίματος, η αξιοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων, η εναλλαγή ρόλων, η βιωματική μάθηση και η συνειδητή ενεργοποίηση όλων των μελών της ομάδας αναδείχθηκαν ως βασικές στρατηγικές ενίσχυσης της ισότιμης συμμετοχής. Παρότι οι πρακτικές αυτές δεν διατυπώνονται πάντοτε ως συνειδητά φεμινιστικές, συνδέονται ουσιαστικά με τις αρχές της φεμινιστικής παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ως προς τις δυσκολίες και τους περιορισμούς, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η προώθηση της ισότητας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις προθέσεις των εκπαιδευτριών, αλλά επηρεάζεται από ένα πλέγμα κοινωνικών στερεοτύπων, πολιτισμικών παραγόντων, θεσμικών περιορισμών και διαπροσωπικών δυναμικών. Η απουσία συστηματικής θεσμικής ενσωμάτωσης ζητημάτων φύλου στα προγράμματα σπουδών, σε συνδυασμό με τις εδραιωμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις, περιορίζει συχνά τις δυνατότητες ουσιαστικής εμβάθυνσης.

Τέλος, ως προς τις μεταβολές που παρατηρούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν σημαντικά στοιχεία προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Η αυξημένη συμμετοχή, η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, η ενίσχυση της συνεργασίας, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η σταδιακή αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων καταγράφηκαν ως ουσιαστικά αποτελέσματα της μαθησιακής εμπειρίας. Οι μεταβολές αυτές δείχνουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως πεδίο απόκτησης γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και ως χώρος προσωπικής ενδυνάμωσης, κριτικού αναστοχασμού και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν ότι η σχέση φύλου και εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σύνθετη, πολυδιάστατη και δυναμική. Η κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας αναδεικνύει τη σημασία της ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών που να είναι ευαίσθητες στις έμφυλες διαφοροποιήσεις, να αναγνωρίζουν τη διαθεματικότητα των εμπειριών των εκπαιδευομένων και να ενισχύουν ενεργά τη συμμετοχή, την ισότητα και την ενδυνάμωση.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση των ευρημάτων

Η παρούσα ενότητα επιχειρεί την ερμηνευτική σύνθεση των ευρημάτων της έρευνας σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Σκοπός στην παρούσα φάση, είναι η συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης που προηγήθηκε υπό το πρίσμα της φεμινιστικής θεωρίας, της φεμινιστικής παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων ανέδειξαν ότι η σχέση φύλου και εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι στατική ή μονοδιάστατη. Αντίθετα, πρόκειται για μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται από κοινωνικές αναπαραστάσεις, επαγγελματικές κουλτούρες, θεσμικές συνθήκες και βιωμένες εμπειρίες συμμετοχής.

Το προφίλ των συμμετεχουσών και η συμβολή τους στην ερμηνεία των ευρημάτων

Η ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας χρειάζεται να πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο προφίλ των συμμετεχουσών. Οι οκτώ γυναίκες εκπαιδευτριες που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία και δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), δημόσιες και ιδιωτικές Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ). Η διαφοροποίηση αυτή επέτρεψε την ανάδειξη διαφορετικών εμπειριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το φύλο επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο του δείγματος αποτελεί το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες δεν περιορίζονται αποκλειστικά στον ρόλο της διδασκαλίας, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις διαθέτουν εμπειρία στον σχεδιασμό προγραμμάτων, στην επιστημονική ευθύνη εκπαιδευτικών δομών ή στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών. Το στοιχείο αυτό επηρέασε τα ευρήματα, καθώς οι αφηγήσεις τους δεν αφορούν μόνο τη σχέση εκπαιδευτριάς–εκπαιδευομένων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται ευρύτερα

τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Παράλληλα, η παρουσία εκπαιδευτριών από διαφορετικούς επαγγελματικούς κλάδους ανέδειξε ότι οι έμφυλες εμπειρίες δεν εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά πεδία. Οι συμμετέχουσες που δραστηριοποιούνται σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενους χώρους ανέφεραν συχνότερα ζητήματα αμφισβήτησης, στερεοτύπων και ανάγκης ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων, ενώ σε άλλα πεδία αναδείχθηκαν περισσότερο ζητήματα φροντίδας, σχέσεων εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας.

4.1.1 Το φύλο ως κοινωνικά διαμορφωμένη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ένα από τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι το φύλο δεν λειτουργεί ως ατομικό χαρακτηριστικό αποκομμένο από το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ως κοινωνικά διαμορφωμένη εμπειρία που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα συμμετέχουν, τοποθετούνται και αλληλεπιδρούν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των West και Zimmerman και της Butler, σύμφωνα με τις οποίες το φύλο δεν αποτελεί απλώς ένα χαρακτηριστικό των ατόμων, αλλά διαμορφώνεται και αναπαράγεται μέσα από κοινωνικές πρακτικές, αλληλεπιδράσεις και θεσμικά πλαίσια.

Οι αφηγήσεις των συμμετεχουσών ανέδειξαν, ότι οι έμφυλες διαφοροποιήσεις εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επαγγελματικό πεδίο. Σε ανδροκρατούμενα περιβάλλοντα, όπως η μηχανολογία, η συμμετοχή των γυναικών συνδέθηκε με μεγαλύτερη ανάγκη διεκδίκησης χώρου και ορατότητας, ιδιαίτερα στο εργαστηριακό πλαίσιο. Αντίστοιχα, σε γυναικοκρατούμενους κλάδους, όπως η αισθητική ή η προσχολική αγωγή, οι άνδρες εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να βιώνουν αρχική αμηχανία ή επιφυλακτικότητα ως προς την ένταξή τους στην ομάδα. Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες υπάγονται σε κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με την καταλληλότητα συγκεκριμένων επαγγελματικών πεδίων για άνδρες και γυναίκες.

Παράλληλα, τα δεδομένα ανέδειξαν ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι ενιαία ούτε αυτόνομη. Στα προγράμματα ένταξης μεταναστών, για παράδειγμα, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων επηρεαζόταν όχι μόνο από το φύλο, αλλά και από τη γλωσσική επάρκεια,

τις πολιτισμικές εμπειρίες, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και τις κοινωνικές συνθήκες ζωής. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη σημασία της διαθεματικής προσέγγισης, όπως αναπτύχθηκε από την Crenshaw και την Collins, σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες των ατόμων δεν διαμορφώνονται από μία μόνο διάσταση ταυτότητας, αλλά από την αλληλεπίδραση πολλαπλών κοινωνικών παραγόντων, όπως το φύλο, η κοινωνική θέση, η εθνικότητα και οι πολιτισμικές συνθήκες.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα κοινωνικό πεδίο στο οποίο οι έμφυλες σχέσεις μπορούν τόσο να αναπαράγονται όσο και να αμφισβητούνται. Η θέση αυτή συνδέεται με τη Stromquist, η οποία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός αναπαραγωγής αλλά και ως δυνατότητα κοινωνικού μετασχηματισμού. Παράλληλα, η σύνδεση των εμπειριών των συμμετεχουσών με παράγοντες όπως η γλώσσα, η πολιτισμική προέλευση και οι κοινωνικές συνθήκες ζωής επιβεβαιώνει τη θέση της Unterhalter ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες διαμορφώνονται μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων.

4.1.2 Φεμινιστική παιδαγωγική, συμμετοχή και ενδυνάμωση

Το δεύτερο βασικό εύρημα αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτρίες διαμορφώνουν παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή, τη συμπερίληψη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Παρότι οι ίδιες δεν χρησιμοποιούν πάντοτε ρητά τον όρο της φεμινιστικής παιδαγωγικής, οι πρακτικές που περιέγραψαν συνδέονται ουσιαστικά με βασικές αρχές της, όπως η αναγνώριση της εμπειρίας, η ενεργός συμμετοχή, η ισότιμη αλληλεπίδραση και η αμφισβήτηση ιεραρχικών ή στερεοτυπικών σχέσεων. Η απουσία άμεσης χρήσης του όρου δεν σημαίνει απουσία φεμινιστικής οπτικής, καθώς οι πρακτικές που περιγράφουν οι συμμετέχουσες φαίνεται να ενσωματώνουν μια αντίληψη της εκπαίδευσης ως χώρου όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εκφράζονται, να συμμετέχουν ισότιμα και να αναπτύσσουν κριτική σχέση με τη γνώση.

Η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, η αξιοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων, η εναλλαγή ρόλων, η βιωματική μάθηση και η ενθάρρυνση της έκφρασης αναδείχθηκαν ως κεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές. Οι στρατηγικές αυτές δεν λειτουργούν

μόνο ως διδακτικές τεχνικές, αλλά ως παρεμβάσεις που επηρεάζουν ουσιαστικά την ποιότητα της συμμετοχής και τις δυνατότητες ανάπτυξης αυτοπεποίθησης και αυτενέργειας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν σημαντικές συγκλίσεις με τη συμβολή της Elizabeth Tisdell, η οποία έχει υπογραμμίσει ότι η μάθηση των ενηλίκων συνδέεται στενά με τη βιωμένη εμπειρία, την κοινωνική θέση και τη δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού. Παράλληλα, οι Elisabeth Hayes και Daniele Flannery έχουν δείξει ότι οι γυναίκες στην εκπαίδευση ενηλίκων συχνά αναπτύσσουν μορφές μάθησης που συνδέονται με την προσωπική ενδυνάμωση, την αναγνώριση της εμπειρίας και τη σταδιακή ανάπτυξη φωνής και αυτοπεποίθησης. Η διαδικασία αυτή μπορεί επίσης να συνδεθεί με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow, καθώς η ενδυνάμωση προκύπτει μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, επανεξέτασης προηγούμενων αντιλήψεων και ανάπτυξης νέων τρόπων κατανόησης του εαυτού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι παρατηρήσεις αυτές αντανακλώνται και στα δεδομένα της παρούσας μελέτης, όπου η ενδυνάμωση αποτυπώθηκε μέσα από την αυξημένη συμμετοχή, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενίσχυση της αίσθησης προσωπικής αυτενέργειας. Επομένως, οι πρακτικές αυτές δεν μπορούν να θεωρηθούν απλώς τεχνικές διαχείρισης της τάξης, αλλά αποτελούν μια παιδαγωγική στάση που επαναπροσδιορίζει τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, μετακινώντας την από ένα μοντέλο μετάδοσης γνώσης προς ένα μοντέλο διαλόγου και συνδιαμόρφωσης της μαθησιακής εμπειρίας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από το πλαίσιο της φεμινιστικής παιδαγωγικής της bell hooks, καθώς οι πρακτικές που περιγράφουν οι συμμετέχουσες αναδεικνύουν την εκπαίδευση ως χώρο συμμετοχής, έκφρασης και αμφισβήτησης σχέσεων ανισότητας. Παράλληλα, συνδέονται και με την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire, σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων αλλά συνιστά διαδικασία ανάπτυξης κριτικής συνείδησης και ενεργού κοινωνικής συμμετοχής.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η ενδυνάμωση δεν αποτυπώθηκε μόνο ως γνωστική πρόοδος ή απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, οι συμμετέχουσες περιέγραψαν την ενδυνάμωση ως ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της ικανότητας έκφρασης, της ανάληψης πρωτοβουλιών και της αίσθησης ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διεκδικήσουν ενεργό θέση μέσα στη μαθησιακή και κοινωνική πραγματικότητα. Η διαπίστωση αυτή είναι

ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς αναδεικνύει τον κοινωνικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα της μαθησιακής εμπειρίας. Συνεπώς, η εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύεται ως ένα πεδίο όπου η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση νέων τρόπων συμμετοχής και στη διεκδίκηση μεγαλύτερης κοινωνικής ορατότητας.

4.1.3 Θεσμικά όρια και δυνατότητες μετασχηματισμού

Το τρίτο βασικό σημείο που αναδείχθηκε μέσα από τη συζήτηση των ευρημάτων αφορά τη σχέση ανάμεσα στα θεσμικά όρια της εκπαίδευσης ενηλίκων και στις δυνατότητες μετασχηματισμού που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική. Οι αφηγήσεις των συμμετεχουσών ανέδειξαν ότι, παρότι οι ίδιες επιδιώκουν να δημιουργούν συμπεριληπτικά και ισότιμα μαθησιακά περιβάλλοντα, η εφαρμογή πρακτικών που προωθούν την ισότητα επηρεάζεται από ευρύτερους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς παράγοντες.

Τα κοινωνικά στερεότυπα, οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις, οι περιορισμοί του διαθέσιμου χρόνου, η έμφαση στα τεχνικά ή επαγγελματικά αντικείμενα και η απουσία ρητής ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου στα προγράμματα σπουδών συνιστούν παράγοντες που περιορίζουν τις δυνατότητες συστηματικής παιδαγωγικής επεξεργασίας των ζητημάτων ισότητας. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως ατομική ευθύνη των εκπαιδευτών, αλλά απαιτεί και θεσμική υποστήριξη. Η θέση αυτή συνδέεται με τη Stromquist, η οποία έχει αναδείξει ότι η εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα χώρο αναπαραγωγής αλλά και αμφισβήτησης των έμφυλων ανισοτήτων. Παράλληλα, η Unterhalter υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική ισότητα δεν εξαρτάται μόνο από την πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά και από τις συνθήκες συμμετοχής, αναγνώρισης και ουσιαστικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η έρευνα ανέδειξε ότι η εκπαιδευτική πράξη διαθέτει ουσιαστικές δυνατότητες μετασχηματισμού. Οι αλλαγές που καταγράφηκαν στη συμμετοχή, στην αυτοπεποίθηση, στις σχέσεις συνεργασίας και στον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων υποδηλώνουν ότι ακόμη και μικρές παιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορούν να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά. Η δυνατότητα αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων,

όπου οι συμμετέχοντες μεταφέρουν ήδη διαμορφωμένες εμπειρίες, ταυτότητες και κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Η διαπίστωση ότι η προώθηση της ισότητας συχνά εξαρτάται από την προσωπική πρωτοβουλία και την παιδαγωγική ευαισθησία των εκπαιδευτριών συνδέεται και με την προσέγγιση της Leona English, η οποία έχει επισημάνει ότι η διάσταση του φύλου δεν ενσωματώνεται πάντοτε συστηματικά στις δομές και στις πολιτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν την παρατήρηση της English ότι η διάσταση του φύλου συχνά παραμένει περιφερειακή στις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων, παρότι επηρεάζει ουσιαστικά τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών. Παράλληλα, η έρευνα αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδεύτριες δεν λειτουργούν παθητικά μέσα σε αυτά τα πλαίσια, αλλά μπορούν μέσω των παιδαγωγικών τους επιλογών να δημιουργούν μικρούς χώρους μετασχηματισμού.

Συνολικά, η συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει χώρο όχι μόνο μετάδοσης γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και πεδίο κριτικής επεξεργασίας κοινωνικών εμπειριών, επαναδιαπραγμάτευσης στερεοτυπικών αντιλήψεων και ενίσχυσης διαδικασιών προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και την εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στις εμπειρίες και στις αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτριών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο οι έμφυλες σχέσεις δεν εμφανίζονται μόνο μέσα από άμεσες μορφές ανισότητας, αλλά διαμορφώνουν καθημερινές διαδικασίες συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και μαθησιακής εμπλοκής.

Ένα πρώτο βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν εκδηλώνονται πάντοτε με άμεσες ή εμφανείς μορφές ανισότητας. Συχνά αναδύονται μέσα από διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην αυτοπεποίθηση, στη διαμόρφωση ρόλων και στις μορφές αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής ομάδας. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι το φύλο ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία και επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία ακόμη και όταν δεν εκφράζεται μέσα από ρητές συγκρούσεις ή εμφανείς αποκλεισμούς.

Ένα δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα αφορά τον ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτριών στη διαμόρφωση συνθηκών ισότιμης συμμετοχής. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι συμμετέχουσες εφαρμόζουν πρακτικές που ενισχύουν τη συμπερίληψη και την ενδυνάμωση, όπως η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, η αξιοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων, η εναλλαγή ρόλων, η βιωματική μάθηση και η αναγνώριση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων. Οι πρακτικές αυτές αντανακλούν τη βασική θέση της φεμινιστικής παιδαγωγικής ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει χώρο αμφισβήτησης σχέσεων εξουσίας και ανάπτυξης κριτικής συνείδησης.

Ένα τρίτο συμπέρασμα αφορά την έννοια της ενδυνάμωσης, όπως αυτή αναδύθηκε μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών. Η ενδυνάμωση, όπως αναδύθηκε από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών δεν περιορίστηκε στην απόκτηση γνώσεων, αλλά συνδέθηκε με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, την ενίσχυση της δυνατότητας έκφρασης, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη σταδιακή ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής αυτενέργειας. Οι μεταβολές αυτές έγιναν ορατές μέσα από την αυξημένη συμμετοχή, τη μεγαλύτερη άνεση στην επικοινωνία, την ενεργότερη παρουσία στις ομαδικές διαδικασίες και την προοδευτική αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι η προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις προθέσεις ή την ευαισθησία των εκπαιδευτριών. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις γύρω από τους έμφυλους ρόλους, οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, οι περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου και η περιορισμένη συστηματική ενσωμάτωση της οπτικής του φύλου στα προγράμματα σπουδών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν ουσιαστικά τις δυνατότητες παρέμβασης. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει ότι ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τις δομικές συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται.

Συνολικά, η **βασική θέση** που προκύπτει από την παρούσα μελέτη είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο έμφυλης ενδυνάμωσης και κοινωνικού μετασχηματισμού, όταν οι παιδαγωγικές πρακτικές δημιουργούν συνθήκες ισότιμης συμμετοχής, αναστοχασμού και αμφισβήτησης των έμφυλων στερεοτύπων. Μέσα από τις καθημερινές τους πρακτικές μπορούν να συμβάλουν στην αποδόμηση έμφυλων στερεοτύπων και στη δημιουργία εκπαιδευτικών χώρων στους οποίους οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα και να αναπτύσσονται χωρίς περιορισμούς που συνδέονται με κοινωνικές προσδοκίες γύρω από το φύλο. Παράλληλα, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της φεμινιστικής και έμφυλα ευαισθητοποιημένης προσέγγισης στην εκπαίδευση ενηλίκων, όχι μόνο ως ατομική επιλογή των εκπαιδευτών/τριών, αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα και τη συμπερίληψη.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτριών που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πεδία. Ωστόσο, όπως συμβαίνει σε κάθε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, τα ευρήματα της μελέτης θα πρέπει να εξεταστούν λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται με το εύρος, το είδος και τις συνθήκες παραγωγής του ερευνητικού υλικού.

Ένας πρώτος περιορισμός αφορά το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος. Η έρευνα βασίστηκε σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχουσών, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά επαγγελματικά πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επιλογή αυτή επέτρεψε την ανάδειξη πολλαπλών εμπειριών και διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων, ταυτόχρονα όμως περιορίζει τη δυνατότητα διατύπωσης γενικεύσεων για το σύνολο του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, στόχος δεν ήταν η στατιστική αντιπροσωπευτικότητα αλλά η ερμηνευτική κατανόηση του φαινομένου μέσα από την εις βάθος προσέγγιση επιμέρους εμπειριών.

Ένας δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με την ετερογένεια των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών πλαισίων στα οποία δραστηριοποιούνται οι συμμετέχουσες. Η συμπερίληψη εκπαιδευτριών από διαφορετικούς κλάδους —όπως η μηχανολογία, ο τουρισμός, η αισθητική, η προσχολική αγωγή, η εκπαίδευση μεταναστών, η υποκριτική και η φαρμακευτική εκπαίδευση— προσέφερε τη δυνατότητα ανάδειξης ποικίλων μορφών έμφυλης κουλτούρας. Παράλληλα, όμως, η ποικιλία αυτή δυσκολεύει την άμεση σύγκριση των ευρημάτων, καθώς οι εμπειρίες των συμμετεχουσών διαμορφώνονται μέσα σε διαφορετικά θεσμικά, επαγγελματικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τη φύση του ίδιου του ερευνητικού υλικού. Τα δεδομένα βασίστηκαν σε αφηγήσεις και προσωπικές αποτιμήσεις των συμμετεχουσών σχετικά με τη δική τους εκπαιδευτική εμπειρία. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα αποτυπώνουν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες ερμηνεύουν, νοηματοδοτούν και αναστοχάζονται τις εμπειρίες τους. Η παρούσα μελέτη δεν περιλαμβάνει άμεση παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ούτε την οπτική των ίδιων των εκπαιδευομένων, στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να προσφέρουν μια πληρέστερη και περισσότερο πολυφωνική κατανόηση του φαινομένου.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και αποτυπώνουν εμπειρίες που συνδέονται με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές συνθήκες. Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχουσών ενδέχεται να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, καθώς επηρεάζονται από μεταβολές στο θεσμικό πλαίσιο, στις κοινωνικές συνθήκες και στις ίδιες τις επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτριών.

Οι παραπάνω περιορισμοί δεν αναιρούν τη σημασία των ευρημάτων της έρευνας. Αντίθετα, συμβάλλουν στην ακριβέστερη οριοθέτηση του πεδίου ερμηνείας τους και αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από συμπληρωματικές ερευνητικές προσεγγίσεις.

4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πρακτική

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και την εκπαίδευση ενηλίκων. Παρότι η μελέτη κατέγραψε ποικίλες εμπειρίες και πρακτικές από διαφορετικά επαγγελματικά πεδία, ανέδειξε παράλληλα την πολυπλοκότητα του φαινομένου και την ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση σε επιμέρους διαστάσεις του.

Σε επίπεδο μελλοντικής έρευνας, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η πραγματοποίηση μελετών με ευρύτερο αριθμό συμμετεχόντων και μεγαλύτερη εστίαση σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πεδία ή επαγγελματικούς κλάδους. Μια τέτοια εστίαση θα μπορούσε να επιτρέψει τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι έμφυλες σχέσεις διαμορφώνονται σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και των ιδιαίτερων μορφών συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και ενδυνάμωσης που αναπτύσσονται σε αυτά.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η ένταξη στην ερευνητική διαδικασία και της οπτικής των ίδιων των εκπαιδευομένων. Η διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των βιωμάτων των συμμετεχόντων θα μπορούσε να εμπλουτίσει σημαντικά την κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, καθώς θα επέτρεπε τη σύγκριση ανάμεσα στην παιδαγωγική οπτική των εκπαιδευτριών και στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν τη συμμετοχή τους.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων ή ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Η αξιοποίηση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο σύνθετη και πολυδιάστατη αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο η διάσταση του φύλου ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική πράξη.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν τη σημασία της συστηματικότερης ενσωμάτωσης της έμφυλης οπτικής στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων προϋποθέτει την καλλιέργεια παιδαγωγικών πρακτικών που ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή, αναγνωρίζουν τη σημασία της βιωμένης εμπειρίας και δημιουργούν συνθήκες ασφάλειας, διαλόγου και αμοιβαίου σεβασμού.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα φύλου, ισότητας και συμπερίληψης. Η συστηματική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της παιδαγωγικής ετοιμότητας των εκπαιδευτών, ώστε να αναγνωρίζουν έμφυλες δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, να παρεμβαίνουν με αναστοχαστικό τρόπο και να δημιουργούν συνθήκες που υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων.

Τέλος, η έρευνα υπογραμμίζει ότι η προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική ευθύνη των εκπαιδευτών, αλλά συνδέεται άμεσα με τον θεσμικό σχεδιασμό, την οργανωτική κουλτούρα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Για τον λόγο αυτό, η ουσιαστική ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης προϋποθέτει τόσο παιδαγωγική ευαισθησία όσο και θεσμική υποστήριξη, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο συμμετοχής, κριτικού αναστοχασμού και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι το φύλο αποτελεί μία σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς επηρεάζει όχι μόνο τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τις ευκαιρίες συμμετοχής, έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων. Παρά το γεγονός ότι οι άμεσες μορφές διακρίσεων δεν εμφανίστηκαν έντονα στα ευρήματα της έρευνας, αναδείχθηκε ότι στερεοτυπικές αντιλήψεις και έμφυλοι ρόλοι εξακολουθούν να επηρεάζουν, συχνά με έμμεσο τρόπο, τη μαθησιακή εμπειρία.

Παράλληλα, η έρευνα κατέδειξε τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτριών στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα από πρακτικές που ενισχύουν τη συνεργασία, τον αμοιβαίο σεβασμό και την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί μόνο διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ως χώρος ενδυνάμωσης, κριτικού αναστοχασμού και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η αναγνώριση και η ουσιαστική ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση πιο δίκαιων, ισότιμων και συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενογλώσση

- Aikman, S., & Unterhalter, E. (Eds.). (2005). *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education*. Oxfam Publishing.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Open University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

<https://doi.org/10.2307/1229039>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (2009). *Emerging intersections: Race, class, and gender in theory, policy, and practice*. Rutgers University Press.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324.

English, L. M. (2006). A Foucauldian reading of learning in feminist non-profit organizations. *Adult Education Quarterly*, 56(2), 85–101.

<https://doi.org/10.1177/0741713605280148>

Fenstermaker, S., & West, C. (2002). *Doing gender, doing difference: Inequality, power, and institutional change*. Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Routledge.

Hayes, E., & Flannery, D. D. (2000). *Women as learners: The significance of gender in adult learning*. Jossey-Bass.

Henderson, E. F. (2015). *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. Palgrave Macmillan.

Henderson, E. (2021). *Feminist pedagogy*. Gender and Education Association.

<http://www.genderandeducation.com/issues/feministpedagogy/>

Heywood, L., & Drake, J. (1997). *Third Wave Agenda: Being Feminist, Doing Feminism*.
University of Minnesota Press.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.).
Routledge.

Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of
women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435–464.

<https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive
classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*.
Routledge.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press.

Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. Routledge.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*.
Jossey-Bass.

Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 30–61). Routledge & Kegan Paul.

Ridgeway, C. L. (2009). Framed before we know it: How gender shapes social relations. *Gender & Society*, 23(2), 145–160. <https://doi.org/10.1177/0891243208330313>

Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3–4), 6–14.

Stromquist, N. P. (1997). *The gender question in education: Theory, pedagogy, and politics*. Routledge.

Stromquist, N. P. (2006). *Gender, education and the possibility of transformative knowledge*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36(2), 145–161.

Stromquist, N. P. (2015). Women's empowerment and education: Linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education*, 50(3), 307–324.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12137>

Tisdell, E. J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 139–156. <https://doi.org/10.1177/074171369804800302>

Tisdell, E. J. (1998). Poststructural feminist pedagogies. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 80, 139–149.

Tisdell, E. J. (2002). Feminist perspectives on adult education. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 335–344). Jossey-Bass.

Tisdell, E. J. (2002). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. UNESCO Publishing.

Unterhalter, E. (2005). Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. *International Journal of Educational Development*, 25(2), 111–122. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.11.005>

Unterhalter, E. (2007). *Gender, schooling and global social justice*. Routledge.

Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449–474. <https://doi.org/10.17763/haer.61.4.a102265j5m6476u2>

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Ελληνική

Αλεξιάδου, Ε. (2017). *Η εκπαίδευση ενηλίκων υπό το πρίσμα των θεωρητικών προσεγγίσεων του φεμινισμού και της φεμινιστικής παιδαγωγικής*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κράνου, Κ. (2024). *Προς μια ριζοσπαστική φεμινιστική παιδαγωγική: Εξετάζοντας τρόπους ενσωμάτωσης των αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πρόγραμμα Σπουδών Φύλου του ΕΑΠ*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παράρτημα Α: «Συνεντεύξεις»

1η συνέντευξη – «Καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας - Δημόσιο ΣΑΕΚ»

Α. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων;

ΑΠ: Πιστεύω ότι το φύλο είναι βασικός παράγοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Καθορίζει τόσο το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να ενταχθούν οι εκπαιδευόμενοι όσο και τη δυναμική της ομάδας από την έναρξη μέχρι και τη λήξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για εμένα είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζω από την αρχή αν οι ομάδες αποτελούνται μόνο από άντρες ή γυναίκες ή συνυπάρχουν και τα δύο φύλα. Δευτερευόντως ελέγχω μορφωτικό επίπεδο, από που προέρχονται, με τι ασχολούνται κλπ.

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές ή προγράμματα ενσωματώνουν θέματα φύλου; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα;

ΑΠ: Διδάσκοντας τη γλώσσα της γερμανικής τόσο σε Έλληνες όσο και σε μετανάστες, θεωρώ ότι το ίδιο το μάθημα περιλαμβάνει πρακτικές που ενσωματώνουν θέματα φύλου. Για παράδειγμα τα κείμενα που αναλύουμε πολλές φορές θίγουν έμφυλα ζητήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζει το γυναικείο κυρίως φύλο στην κοινωνία των διαφόρων χρόνων.

3. Έχετε έρθει σε επαφή μέσα από την εμπειρία σας, με προσεγγίσεις που στηρίζονται σε κριτικές ή φεμινιστικές ιδέες; Πώς τις κατανοείτε;

ΑΠ: Όπως ανέφερα και προηγουμένως η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία τουλάχιστον στο δικό μου κομμάτι περιλαμβάνει αρκετά συχνά θέματα που σχετίζονται με τα φύλα και πώς αυτά αντανakλώνται στην κοινωνία. Δεν θα έλεγα ότι υπάρχει τόσο έντονο το φεμινιστικό στοιχείο στα διδακτικά εγχειρίδια και πρακτικές, όσο μεταξύ των εκπαιδευομένων. Συχνά οι γυναίκες συμμετέχουσες αποσιωπούν, είναι διστακτικές στο να υποστηρίξουν την άποψη της για θέματα απλά καθημερινά, μέχρι και πιο σοβαρά κοινωνικά ζητήματα, όπως μία κακοποίηση. Αυτό ωστόσο το έχω εντοπίσει πιο πολύ στις μικρές και κλειστές κοινωνίες. Στις μεγάλες πόλεις οι γυναίκες σε ένα μεγάλο βαθμό μιλούν και θίγουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και το πόσο αυτό και με ποιον τρόπο μπορεί να αλλάξει.

Β. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

4. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε στην τάξη σας που θεωρείτε ότι υποστηρίζουν την ισότητα των φύλων;

ΑΠ: Προσπαθώ να αντιμετωπίζει ισότιμα κάθε μέλος της ομάδας μου, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου. Για εμένα κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του να κάνει αυτό που πραγματικά επιθυμεί μαθαίνοντας κάτι καινούριο, όπως μία ξένη γλώσσα. Από την αρχή γίνεται σαφές στους εκπαιδευόμενους ότι δεν διακόπτουμε το άτομο που έχει πάρει το λόγο και ακόμα και αν έχουν αντίθετη άποψη θα πρέπει να περιμένει μέχρι να ολοκληρώσει. Προσπαθώ επίσης όποτε η δυναμική της ομάδας το επιτρέπει να χωρίζω του εκπαιδευόμενους σε ζευγάρια άντρες – γυναίκες με στόχο τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση.

5. Μπορείτε να περιγράψετε κάποια στιγμή που προσαρμόσατε τη διδασκαλία σας για να ανταποκριθείτε σε ανάγκες που σχετίζονταν με το φύλο;

ΑΠ: Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης που δίδασκα, παρατήρησα ότι οι άνδρες εκπαιδευόμενοι έπαιρναν πιο συχνά τον λόγο, ενώ κάποιες γυναίκες παρέμεναν σιωπηλές, παρόλο που φαινόταν ότι είχαν άποψη. Για να το αντιμετωπίσω, άλλαξα τη δομή της δραστηριότητας και χώρισα την ομάδα σε μικρότερα υπο-σύνολα, ώστε όλοι να έχουν χώρο να εκφραστούν. Επίσης, άρχισα να δίνω πιο συνειδητά τον λόγο σε άτομα που δεν συμμετείχαν ενεργά.

6. Πώς αντιλαμβάνεστε ότι οι παρεμβάσεις ή οι πρακτικές σας συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων;

ΑΠ: Όταν ο/η ντροπαλός/ή της τάξης αποκτά περισσότερο θάρρος και αυτοπεποίθηση και συμμετέχει πιο ενεργά ή όταν έχει το θάρρος να παρουσιάσει την εργασία του/ της μπροστά σε όλη την τάξη εκεί καταλαβαίνω ότι κάτι έχω κάνει σωστά! Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που με καθοδηγούν στο πώς να συνεχίσω και τι άλλο μπορώ να κάνω.

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

7. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε όταν προσπαθείτε να προωθήσετε ζητήματα ισότητας των φύλων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΑΠ: Τα ζητήματα αυτά εμφανίζονται και μέσα στην πράξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά κυρίως από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Προσωπικά πιστεύω, ότι το ίδιο το πλαίσιο δεν επενδύει ουσιαστικά σε θέματα ισότητας φύλων μιας και δεν υπάρχουν καν κατευθυντήριες γραμμές δεδομένου ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα για τον φορέα. Όλη η προσπάθεια είναι ατομική.

8. Υπάρχουν παράγοντες (θεσμικοί, κοινωνικοί, προσωπικοί) που εμποδίζουν την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών πρακτικών; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;

ΑΠ: Εκτός από τους θεσμικούς παράγοντες που ανέφερα και πιο πριν θεωρώ ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι συχνά εμποδίζουν την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών. Αρκετά συχνά βλέπω ότι δεν ενδιαφέρονται πραγματικά να επενδύσουν στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας όσο να εξασφαλίσουν ένα ακόμα «χαρτί» για το κοινωνικόπολιτικό σύστημα και να γίνουν πιο ανταγωνιστική στην αγορά εργασίας. Σε συνδυασμό με τους φορείς που συστηματικά αδιαφορούν για την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών μεθόδων, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία... πάει περίπατο!

Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

9. Ποιες αλλαγές παρατηρείτε στους εκπαιδευόμενους όταν ενσωματώνονται πρακτικές που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων;

ΑΠ: Τους βλέπω συχνά πιο προβληματισμένους. Φαίνεται να σκέφτονται σε προσωπικό χρόνο τα θέματα που αναλύονται για τα ζητήματα φύλου αλλά και πάλι τα στερεοτυπικά πρότυπα παραμένουν. Είναι το πλαίσιο στο οποίο έχουν μεγαλώσει και έχουν διαμορφώσει απόψεις ακόμα και λανθασμένες που συχνά δεν τους αφήνει να εξελιχθούν και να αντιμετωπίσουν ισότιμα τα μέλη της ομάδας είτε είναι γυναίκες είτε μετανάστες είτε δεν έχουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο.

10. Πιστεύετε ότι η προσέγγιση που ακολουθείτε ενισχύει την αυτοπεποίθηση ή τη συμμετοχή συγκεκριμένων ομάδων (π.χ. γυναικών ή περιθωριοποιημένων εκπαιδευόμενων); Αν ναι, με ποιον τρόπο;

ΑΠ: Προσπαθώ πάντα να δίνω χώρο στους «αδύναμους» της τάξης να εξελιχθούν μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία. Και επειδή οι πιο αδύναμοι συνήθως είναι γυναίκες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή μετανάστριες προσπαθώ πάντα να δώσω βάση στο πρόβλημά τους και στο πώς μπορούν μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία να το αντιμετωπίσουν. Τους δίνω χώρο και χρόνο ώστε να γνωριστούμε και να υπάρξει ουσιαστική σχέση εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία.

11. Θα μπορούσατε να περιγράψετε ένα παράδειγμα όπου θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλε στην προσωπική ή κοινωνική ενδυνάμωση κάποιου συμμετέχοντα;

ΑΠ: Σε ένα τμήμα εκμάθησης γερμανικής γλώσσας που δίδασκα, είχα μια εκπαιδευόμενη η οποία είχε ολοκληρώσει την εκπαίδευσή της μέχρι το γυμνάσιο, ενώ οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες είχαν πανεπιστημιακό υπόβαθρο και αρκετά ανεπτυγμένες δεξιότητες. Από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις παρατήρησα ότι δίσταζε να συμμετέχει. Απέφευγε να μιλήσει, ειδικά μπροστά στους άλλους, και συχνά έδειχνε ανασφάλεια, σαν να ένιωθε ότι δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στο ίδιο επίπεδο.

Αυτό με προβλημάτισε, γιατί δεν ήθελα σε καμία περίπτωση να αισθάνεται “λιγότερη” μέσα στην ομάδα. Έτσι, προσπάθησα να προσαρμόσω τον τρόπο διδασκαλίας μου. Ξεκίνησα να δουλεύω περισσότερο με μικρές ομάδες, ώστε να μειωθεί η πίεση της έκθεσης μπροστά σε όλους. Σε αυτές τις ομάδες φρόντιζα να υπάρχουν μικτοί συμμετέχοντες και να δίνω ρόλους που θα της επέτρεπαν να συμμετέχει ενεργά, χωρίς να αγχώνεται για το γλωσσικό επίπεδο.

Παράλληλα, της έδινα πιο απλές γλωσσικές δομές και την ενθάρρυνα να μιλά μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητάς της. Προσπάθησα να αξιοποιήσω τις εμπειρίες της, ώστε να νιώθει ότι έχει κάτι σημαντικό να προσφέρει στην ομάδα. Κάθε μικρή της προσπάθεια τη στήριζα με θετική ανατροφοδότηση, ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή της.

Σταδιακά άρχισα να βλέπω αλλαγή. Άρχισε να συμμετέχει περισσότερο, να παίρνει τον λόγο, έστω και διστακτικά στην αρχή, και να νιώθει πιο άνετα μέσα στην ομάδα. Σε κάποια στιγμή, μάλιστα, ανέλαβε να παρουσιάσει μια μικρή δραστηριότητα μαζί με την ομάδα της, κάτι που στην αρχή φαινόταν πολύ δύσκολο για εκείνη.

Για μένα, αυτή η εξέλιξη ήταν πολύ σημαντική, γιατί έδειξε ότι, με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές και με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν όχι μόνο να μάθουν, αλλά και να ενδυναμωθούν, ανεξάρτητα από το αρχικό τους εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

2^η συνέντευξη – «Καθηγήτρια Μηχανολογία Αυτοκινήτων – Ιδιωτικό ΣΑΕΚ»

A. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων;

ΑΠ: Στον δικό μου χώρο, το φύλο παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο, κυρίως λόγω των στερεοτύπων που υπάρχουν γύρω από τα τεχνικά επαγγέλματα. Η μηχανολογία αυτοκινήτων θεωρείται παραδοσιακά “άνδρικός χώρος”, οπότε αυτό επηρεάζει και τη συμμετοχή αλλά και τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Παρατηρώ ότι οι άνδρες νιώθουν πιο άνετα εξ αρχής, ενώ οι γυναίκες συχνά είναι πιο επιφυλακτικές.

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές ή προγράμματα ενσωματώνουν θέματα φύλου; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα;

ΑΠ: Θα έλεγα σε περιορισμένο βαθμό. Τα περισσότερα προγράμματα επικεντρώνονται καθαρά στο τεχνικό κομμάτι και δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα φύλου ή ισότητας. Αν υπάρξει σχετική προσέγγιση, συνήθως εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή.

3. Έχετε έρθει σε επαφή μέσα από την εμπειρία σας, με προσεγγίσεις που στηρίζονται σε κριτικές ή φεμινιστικές ιδέες; Πώς τις κατανοείτε;

ΑΠ: Όχι σε οργανωμένο επίπεδο μέσα από το πλαίσιο, αλλά μέσα από την εμπειρία μου έχω αρχίσει να καταλαβαίνω την ανάγκη να δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής. Δηλαδή, ακόμα κι αν δεν το ονόμαζα “φεμινιστική προσέγγιση”, στην πράξη προσπαθώ να δίνω χώρο σε όλους.

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

4. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε στην τάξη σας που θεωρείτε ότι υποστηρίζουν την ισότητα των φύλων;

ΑΠ: Προσπαθώ να ενθαρρύνω τη συμμετοχή όλων, ειδικά των γυναικών που μπορεί να διστάζουν. Στα εργαστήρια φροντίζω να δουλεύουν σε μικτές ομάδες και να έχουν όλοι ενεργό ρόλο, όχι μόνο οι πιο έμπειροι ή πιο “δυναμικοί”.

5. Μπορείτε να περιγράψετε κάποια στιγμή που προσαρμόσατε τη διδασκαλία σας για να ανταποκριθείτε σε ανάγκες που σχετίζονταν με το φύλο;

ΑΠ: Θυμάμαι μια περίπτωση όπου σε ένα εργαστήριο οι άνδρες αναλάμβαναν αυθόρμητα τα “πρακτικά” κομμάτια και οι γυναίκες έμεναν πιο παρατηρητικές. Εκεί παρενέβην και μοίρασα συγκεκριμένους ρόλους, ώστε όλοι να δοκιμάσουν πρακτικά. Αυτό βοήθησε πολύ στο να συμμετέχουν πιο ενεργά και οι γυναίκες.

6. Πώς αντιλαμβάνεστε ότι οι παρεμβάσεις ή οι πρακτικές σας συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων;

ΑΠ: Το βλέπω κυρίως από τη συμμετοχή τους. Κάποιες γυναίκες που στην αρχή δεν μιλούσαν καθόλου, σταδιακά αρχίζουν να κάνουν ερωτήσεις, να δοκιμάζουν μόνες τους στα εργαλεία και να εκφράζονται πιο ελεύθερα. Αυτό είναι για μένα ένδειξη ενδυνάμωσης.

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

7. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε όταν προσπαθείτε να προωθήσετε ζητήματα ισότητας των φύλων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΑΠ: Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι τα στερεότυπα. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι, συνειδητά ή ασυνείδητα, θεωρούν ότι οι γυναίκες δεν έχουν την ίδια ικανότητα στο αντικείμενο. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι γυναίκες νιώθουν λιγότερη αυτοπεποίθηση.

8. Υπάρχουν παράγοντες (θεσμικοί, κοινωνικοί, προσωπικοί) που εμποδίζουν την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών πρακτικών; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;

ΑΠ: Ναι, σε όλα τα επίπεδα. Θεσμικά, δεν υπάρχει ιδιαίτερη καθοδήγηση για τέτοια ζητήματα. Κοινωνικά, τα στερεότυπα είναι πολύ έντονα. Και προσωπικά, κάποιες φορές είναι δύσκολο να διαχειριστείς τέτοιες καταστάσεις χωρίς να δημιουργηθεί ένταση στην ομάδα.

Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

9. Ποιες αλλαγές παρατηρείτε στους εκπαιδευόμενους όταν ενσωματώνονται πρακτικές που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων;

ΑΠ: Όταν εφαρμόζονται πιο συμπεριληπτικές πρακτικές, βλέπω ότι η ομάδα λειτουργεί πιο ισότιμα. Υπάρχει περισσότερος σεβασμός και συνεργασία.

10. Πιστεύετε ότι η προσέγγιση που ακολουθείτε ενισχύει την αυτοπεποίθηση ή τη συμμετοχή συγκεκριμένων ομάδων (π.χ. γυναικών ή περιθωριοποιημένων εκπαιδευόμενων); Αν ναι, με ποιον τρόπο;

ΑΠ: Ναι, ιδιαίτερα στις γυναίκες. Όταν τους δίνεται χώρος να συμμετέχουν ενεργά, αρχίζουν να πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητές τους.

11. Θα μπορούσατε να περιγράψετε ένα παράδειγμα όπου θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλε στην προσωπική ή κοινωνική ενδυνάμωση κάποιου συμμετέχοντα;

ΑΠ: Μια εκπαιδευόμενη στην αρχή δεν ήθελε καν να αγγίξει τα εργαλεία. Στο τέλος του προγράμματος όχι μόνο συμμετείχε ενεργά, αλλά παρουσίασε και μια εργασία μπροστά στην ομάδα. Ήταν μεγάλη αλλαγή και για την ίδια αλλά και για το πώς την έβλεπαν οι υπόλοιποι.

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΡΩΤΗΣΗ (ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ)

12. Υπάρχει κάτι ακόμα που θεωρείτε σημαντικό σχετικά με το φύλο και την εκπαίδευση ενηλίκων και δεν καλύφθηκε με τις προηγούμενες ερωτήσεις;

ΑΠ: Νομίζω ότι το φύλο στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι πάντα ορατό, αλλά επηρεάζει πολύ τη δυναμική της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι σημαντικός στο να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου όλοι νιώθουν ότι μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα.

3^η συνέντευξη – «Καθηγήτρια Αισθητικής - Ιδιωτικό ΣΑΕΚ»

A. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων;

ΑΠ: Στον χώρο της αισθητικής και του μακιγιάζ, το φύλο παίζει ρόλο με έναν διαφορετικό τρόπο σε σχέση με άλλους κλάδους. Εδώ έχουμε κυρίως γυναίκες εκπαιδευόμενες, ενώ οι άνδρες είναι λιγότεροι. Αυτό από μόνο του δείχνει ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με το ποιος “ανήκει” σε αυτόν τον χώρο.

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές ή προγράμματα ενσωματώνουν θέματα φύλου; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα;

ΑΠ: Δεν ενσωματώνονται συστηματικά. Το πρόγραμμα είναι κυρίως τεχνικό και επαγγελματικό. Ωστόσο, μέσα από τη διδασκαλία προκύπτουν ζητήματα που σχετίζονται με την εικόνα, το σώμα και τα πρότυπα ομορφιάς, που έχουν έντονη έμφυλη διάσταση.

3. Έχετε έρθει σε επαφή μέσα από την εμπειρία σας, με προσεγγίσεις που στηρίζονται σε κριτικές ή φεμινιστικές ιδέες; Πώς τις κατανοείτε;

ΑΠ: Όχι σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από το πρόγραμμα, αλλά μέσα από την εμπειρία μου έχω συνειδητοποιήσει πόσο σημαντικό είναι να αμφισβητούμε τα πρότυπα ομορφιάς και να ενισχύουμε την αποδοχή της διαφορετικότητας.

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

4. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε στην τάξη σας που θεωρείτε ότι υποστηρίζουν την ισότητα των φύλων;

ΑΠ: Προσπαθώ να δημιουργώ ένα περιβάλλον όπου όλοι νιώθουν αποδεκτοί, ανεξάρτητα από φύλο, εμφάνιση ή επίπεδο δεξιοτήτων. Στα εργαστήρια ενθαρρύνω τους εκπαιδευόμενους να δουλεύουν μεταξύ τους χωρίς διακρίσεις και να πειραματίζονται.

5. Μπορείτε να περιγράψετε κάποια στιγμή που προσαρμόσατε τη διδασκαλία σας για να ανταποκριθείτε σε ανάγκες που σχετίζονταν με το φύλο;

ΑΠ: Είχα έναν άνδρα εκπαιδευόμενο που στην αρχή ένιωθε άβολα, γιατί ήταν ο μόνος στην τάξη. Οι υπόλοιπες ήταν γυναίκες και υπήρχε μια αμηχανία. Προσπάθησα να τον εντάξω πιο ενεργά, αναθέτοντάς του ρόλους μέσα στις ομάδες και

ενθαρρύνοντας τη συνεργασία. Σταδιακά ένιωσε πιο άνετα και συμμετείχε πλήρως.

6. Πώς αντιλαμβάνεστε ότι οι παρεμβάσεις ή οι πρακτικές σας συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων;

ΑΠ: Το βλέπω όταν οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να εκφράζονται πιο ελεύθερα και να πειραματίζονται χωρίς φόβο. Ειδικά όταν κάποιος ξεπερνά την αρχική του αμηχανία ή ανασφάλεια, είναι πολύ εμφανής η αλλαγή.

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

7. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε όταν προσπαθείτε να προωθήσετε ζητήματα ισότητας των φύλων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΑΠ: Η βασική δυσκολία είναι τα κοινωνικά πρότυπα. Πολλοί άνδρες διστάζουν να ασχοληθούν με την αισθητική γιατί θεωρείται “γυναικείο επάγγελμα”. Από την άλλη, οι γυναίκες μπορεί να αισθάνονται πίεση να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένα πρότυπα ομορφιάς.

8. Υπάρχουν παράγοντες (θεσμικοί, κοινωνικοί, προσωπικοί) που εμποδίζουν την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών πρακτικών; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;

ΑΠ: Ναι φυσικά! Κοινωνικά στερεότυπα κυρίως. Επίσης, δεν υπάρχει ιδιαίτερη καθοδήγηση από το πρόγραμμα για το πώς να διαχειριστούμε τέτοια ζητήματα. Σε προσωπικό επίπεδο, χρειάζεται ευαισθησία για να υποστηρίξεις όλους τους εκπαιδευόμενους χωρίς να δημιουργούνται διακρίσεις.

Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

9. Ποιες αλλαγές παρατηρείτε στους εκπαιδευόμενους όταν ενσωματώνονται πρακτικές που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων;

ΑΠ: Βλέπω ότι όταν δημιουργείται ένα αποδεκτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να εκφράζονται πιο αυθεντικά και να δοκιμάζουν πράγματα που στην αρχή απέφευγαν.

10. Πιστεύετε ότι η προσέγγιση που ακολουθείτε ενισχύει την αυτοπεποίθηση ή τη συμμετοχή συγκεκριμένων ομάδων (π.χ. γυναικών ή περιθωριοποιημένων εκπαιδευόμενων); Αν ναι, με ποιον τρόπο;

ΑΠ: Ναι, πολύ. Ειδικά όταν κάποιος νιώθει ότι δεν κρίνεται για την εμφάνιση ή τις επιλογές του. Αυτό είναι πολύ σημαντικό στον χώρο της αισθητικής.

11. Θα μπορούσατε να περιγράψετε ένα παράδειγμα όπου θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλε στην προσωπική ή κοινωνική ενδυνάμωση κάποιου συμμετέχοντα;

ΑΠ: Ο άνδρας εκπαιδευόμενος που ανέφερα πριν, στο τέλος του προγράμματος όχι μόνο συμμετείχε ενεργά, αλλά είχε αναπτύξει και πολύ καλές δεξιότητες. Μάλιστα, είπε ότι στην αρχή φοβόταν πώς θα τον δουν οι άλλοι, αλλά τελικά ένιωσε ότι ανήκει στον χώρο.

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΡΩΤΗΣΗ (ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ)

12. Υπάρχει κάτι ακόμα που θεωρείτε σημαντικό σχετικά με το φύλο και την εκπαίδευση ενηλίκων και δεν καλύφθηκε με τις προηγούμενες ερωτήσεις;

ΑΠ: Στον χώρο της αισθητικής, το φύλο επηρεάζει περισσότερο μέσα από τα κοινωνικά πρότυπα και τις αντιλήψεις για την εμφάνιση. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον αποδοχής, όπου όλοι μπορούν να εκφραστούν και να εξελιχθούν.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.