

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology

Vol 10, No 1 (2014)

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2014)



Προσδοκίες και οφέλη γυναικών από τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ

Παρασκευή Βασάλα, Ειρήνη Κονταρίδου

doi: [10.12681/jode.9813](https://doi.org/10.12681/jode.9813)

To cite this article:

Βασάλα Π., & Κονταρίδου Ε. (2014). Προσδοκίες και οφέλη γυναικών από τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10(1), 77–87. <https://doi.org/10.12681/jode.9813>

Προσδοκίες και οφέλη γυναικών από τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ

Women's expectations and benefits by studying at the HOU

Παρασκευή Βασάλα

ΣΕΠ στο ΕΑΠ

vasalap@otenet.gr

Ειρήνη Κονταρίδου

Εκπαιδευτικός

irinikondaridou@yahoo.gr

Abstract

Flexibility and cultural autonomy of learners makes distance learning particularly friendly for adult women, who have diverse and often conflicting roles within the stereotypical and patriarchal social structures. The research looked into the expectations and benefits that graduate female students of the Hellenic Open University (HOU) acquired through their studies at HOU. The research was conducted in 2012 with semi-structured interviews and the sample consisted of 17 students. The results revealed that the active involvement of women in the HOU reflects the need for social development and empowerment, but also distress of those women not to be set aside as a result of the critical and unstable economic - social situation. The educational process has helped to cultivate attitudes, knowledge and skills that promoted their education personal cultivation and empowerment. Finally, the "voice" of women - contributing to the understanding of the meaning that they give themselves to their studies - enriches the academic debate and highlights areas for future research opportunities.

Περίληψη

Η ευελιξία και η μορφωτική αυτονομία των εκπαιδευομένων καθιστά την ΑεξΑΕ ιδιαίτερα φιλική στις ενήλικες γυναίκες, με τους ποικίλους και συχνά συγκρουόμενους ρόλους εντός των στερεοτυπικά και πατριαρχικά διαμορφωμένων κοινωνικών δομών. Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν οι προσδοκίες και τα οφέλη που εξασφάλισαν από τη φοίτησή τους οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) που είχαν κάνει προπτυχιακές σπουδές στο ίδρυμα. Η έρευνα διεξήχθη το 2012 με ημι-δομημένη συνέντευξη και το δείγμα αποτέλεσαν 17 φοιτήτριες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως η δυναμική συμμετοχή των γυναικών στο ΕΑΠ αντικατοπτρίζει την ανάγκη για κοινωνική εξέλιξη και ενεργοποίηση, αλλά και την αγωνία τους να μην παραγκωνισθούν στην ασταθή και κρίσιμη οικονομική – κοινωνική συγκυρία. Η εκπαιδευτική διεργασία τις βοήθησε να καλλιεργήσουν στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που προήγαγαν την κατάρτιση και την προσωπική τους καλλιέργεια και ενδυνάμωση. Τέλος, η «φωνή» των γυναικών – συμβάλλοντας στην κατανόηση του νοήματος που οι ίδιες δίνουν στις σπουδές τους – εμπλουτίζει την ακαδημαϊκή συζήτηση και αναδεικνύει πεδία για μελλοντικές σχετικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά

εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έμφυλα κοινωνικά χαρακτηριστικά, ανάγκες – προσδοκίες, οφέλη

1. Εισαγωγή

Η άρση των περιορισμών στο χώρο, το χρόνο και το ρυθμό μελέτης καθιστούν την εξΑΕ συμβατή με τις επαγγελματικές και προσωπικές υποχρεώσεις και με τη διαμονή σε οικογενειακό ή συντροφικό περιβάλλον (Vryonides & Zembylas, 2008· Furst – Bowe & Dittman, 2001· Keegan, 2001· May, 1994). Ιδιαίτερα για τις γυναίκες – στις οποίες η ακαδημαϊκή επιλογή συνήθως δεν είναι κυρίαρχη λόγω των κοινωνικών αντιλήψεων και υποχρεώσεων – η εξΑΕ αποτελεί τη σημαντική δεύτερη ευκαιρία. Για αυτούς τους λόγους χρειάζεται οι εξ αποστάσεως εκπαιδευτικοί φορείς να αναγνωρίζουν και να συνυπολογίζουν τις προσδοκίες με τις οποίες έρχονται οι γυναίκες στην εκπαίδευση (Aggeli & Vassala, 2009· Faith, 1998).

Σύμφωνα με το Βεργίδη (2008), οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται σε συνειδητές – ρητές ή όχι – και λανθάνουσες. Στις πρώτες εντάσσονται η απόκτηση γνώσεων, ειδικών δεξιοτήτων, εξειδίκευσης και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την καλύτερη ανταπόκριση στο νέο εργασιακό τοπίο της παγκοσμιοποίησης και των Τ.Π.Ε. (Evans, 2004)· η καλλιέργεια της αυτοδυναμίας και της ατομικότητας (Λιοναράκης, 2005). Ειδικότερα, για τις γυναίκες είναι ιδιαίτερα σημαντική η ικανοποίηση από την εργασία και η αναβάθμιση της κοινωνικής τους δράσης (Βαΐου, 2005· Φραγκουδάκη, 1985)·

Στις άρρητες συνειδητές ανάγκες των γυναικών ανήκουν: η ανάγκη για κύρος και κοινωνική καταξίωση, η διεκδίκηση της ισότιμης αντιμετώπισης με τους άνδρες στα κοινωνικά και εργασιακά δικαιώματα, στην κοινωνική – επαγγελματική ιεραρχία (Wisker, 1996). Εδώ εμπεριέχεται η αντίσταση στην κατεξοχήν σύνδεση με το ρόλο της μητέρας – νοικοκυράς. Υπό αυτήν την οπτική, μπορεί κανείς να διευρύνει σημασιολογικά την έννοια του προσωπικού δωματίου της Woolf (1929), κάνοντας λόγο για την προσπάθεια των γυναικών να διεκδικήσουν και να κατοχυρώσουν τον ατομικό τους χώρο και χρόνο σπουδάζοντας για τις ίδιες.

Οι λανθάνουσες ανάγκες σχετίζονται με εσωτερικά κίνητρα, διαφοροποιημένα στη βάση των προσωπικών χαρακτηριστικών, των κοινωνικών βιωμάτων και επιλογών. Εδώ πιθανόν ανήκει η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, για αναγνώριση από τους γύρω και για αυτό-επιβεβαίωση (Βεργίδη, 2008). Κάποιες γυναίκες ελπίζουν να αντιμετωπίσουν προσωπικά άγχη και υποτιμητικά στερεότυπα για το φύλο τους, αποκτώντας μαθησιακές ικανότητες και ενισχύοντας την επιδεξιότητα χειρισμού ποικιλόμορφων καταστάσεων (Rogers, 1999). Η επιβεβαίωση της αυτοκυριαρχίας θα μπορούσε να εντοπιστεί στους λόγους των σπουδών που αφορούν την καριέρα, την ισότητα, την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη (Cregan, 2003).

Τα ερευνητικά δεδομένα (Aggeli & Vassala, 2009· Jarvis, 2004· Raghavan & Kumar, 2007) πιστοποιούν τη βοήθεια που προσφέρει η εξΑΕ στις γυναίκες, προκειμένου να αποκτήσουν επαγγελματική εξειδίκευση αναγκαία πλέον όχι μόνο για την ιεραρχική αναβάθμιση, αλλά και για την ίδια τη διασφάλιση μιας επαγγελματικής θέσης. Επιπλέον, έρευνα των Kanwar και Tarplin (2001) σε ανύπανδρες μητέρες απέδειξε ότι αυτές ενισχύθηκαν οικονομικά και συναισθηματικά, υποστηρίζοντας έτσι καλύτερα

τα παιδιά τους. Οι γυναίκες εξοικειώνονται με τη διαχείριση του χρόνου και του χώρου, αυξάνουν τις επικοινωνιακές και διοικητικές τους ικανότητες, γίνονται διεκδικητικές προς εξυπηρέτηση των αναγκών τους και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ποικίλες καταστάσεις.

Οι απόφοιτες της ΑεξΑΕ απολαμβάνουν την αυτό-εκπλήρωση, εφόσον υλοποιήθηκε η επιθυμία για τις σπουδές που κάποτε διέκοψαν ή δεν ξεκίνησαν. Η επιτυχία συνεπάγεται την αύξηση της αυτοπεποίθησης, την προσωπική βελτίωση, αλλά και αυτή των διαπροσωπικών σχέσεων. Η συνεργασία, στα πλαίσια της ομάδας και με τον καθηγητή – σύμβουλο (Κ.Σ.), δεν υπηρετεί μόνο την ακαδημαϊκή προσπάθεια, αλλά ενισχύει τις συνεργατικές ικανότητες και την αυτογνωσία (Βασάλα και Ανδρεάδου, 2010). Όταν μάλιστα τα εξ αποστάσεως ιδρύματα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εξασφαλίζοντας κατάλληλες συνθήκες μελέτης, συνεργασία των γυναικών ή και φροντίδα των ανηλίκων, τα αποτελέσματα είναι πιο εντυπωσιακά (Prummer, 2000). Οι γυναίκες αισθάνονται ενδυνάμωση, ανεξαρτητοποιούνται στην οργάνωση των μαθησιακών τους διεργασιών και κερδίζουν τη χειραφέτησή τους. Έτσι, μπορούν να αμφισβητήσουν στερεότυπα για τη θέση τους στην κοινωνία και την οικογένεια και να υιοθετήσουν μια κριτική τοποθέτηση απέναντι στην έμφυλη ανισότητα (Sadeghi, 2008).

Όπως προκύπτει, η συζήτηση γύρω από τις διαφορετικές απαιτήσεις των γυναικών και τα ποικίλα ευεργετήματα των σπουδών ισχυροποιεί τη σημασία της διεύρυνσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της ενίσχυσης των εκπαιδευομένων. Αυτή τη λογική υπηρετεί η παρούσα έρευνα, που αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης μελέτης σε σχέση με τις γυναίκες που σπουδάζουν εξ αποστάσεως.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των προσδοκιών που είχαν οι απόφοιτες προπτυχιακών και στη συνέχεια μεταπτυχιακές φοιτήτριες του ΕΑΠ και η ανάδειξη των οφελών που αποκόμισαν από τις σπουδές τους. Η συγκεκριμένη κατηγορία δεν έχει μέχρι τώρα απασχολήσει την έρευνα, αν και έχει αφιερώσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στις εξ αποστάσεως σπουδές με ό τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται στην καθημερινότητα και στην αυτό-εικόνα των γυναικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τις αρχικές προσδοκίες των φοιτητριών της έρευνας, αλλά και τις τυχόν τροποποιήσεις και αλλαγές που επήλθαν στη διάρκεια των σπουδών, καθώς και τις αλλαγές που οι ίδιες αναγνωρίζουν στη ζωή τους ως αποτέλεσμα της ακαδημαϊκής τους πορείας.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

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

μαγνητοφωνήθηκαν. Το ερευνητικό υλικό οργανώθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Patton, 1987). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων βασίστηκαν στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην εμπειρική έρευνα και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

3.2 Περιγραφή του δείγματος

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

Οκτώ γυναίκες εργαζόνταν στο δημόσιο και πέντε στον ιδιωτικό τομέα. Τρεις δήλωσαν άνεργες, αλλά οι δύο δούλευαν για κάποιο διάστημα στη διάρκεια των σπουδών τους. Τέλος, μία φοιτήτρια ήταν συνταξιούχος του δημοσίου. Όλες οι γυναίκες διέθεταν πτυχίο του ΕΑΠ, χωρίς αντίστοιχο τίτλο από συμβατικό τριτοβάθμιο ίδρυμα. Η κατανομή τους είχε ως εξής: εννιά ήταν απόφοιτες του προγράμματος «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό», πέντε των «Σπουδών στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό» και τρεις της «Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών». Από τα μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ εννιά είχαν επιλέξει το «Σπουδές στην Εκπαίδευση», πέντε το «Εκπαίδευση Ενηλίκων», δύο το «Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία» και μία το «Διοίκηση Τουριστικών Επιχειρήσεων». Μία είχε ολοκληρώσει τις τέσσερις Θ.Ε., αλλά είχε αναβάλει την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας και εννιά πραγματοποιούσαν τη διπλωματική τους. Μία από τις τελευταίες είχε ολοκληρώσει παράλληλα με το ΕΑΠ και μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Ε.Κ.Π.Α. Οι υπόλοιπες επτά ήταν στα μισά του προγράμματος που φοιτούσαν. Στη συνέχεια, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων η αναφορά στις απαντήσεις των φοιτητριών γίνεται με τη χρήση ενός κωδικού που δηλώνει τη χρονική σειρά λήψης της συνέντευξης και τον αριθμό της ερώτησης (π.χ. ο κωδικός Σ: 2, Ερ: 6 δηλώνει τη 2^η συνέντευξη και την 6^η ερώτησή της).

4. Αποτελέσματα: Παρουσίαση – Σχολιασμός

4.1 Οι προσδοκίες κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ

Τα ερευνητικά υποκείμενα ξεκίνησαν τις σπουδές στο ΕΑΠ προσδοκώντας στην κάλυψη προσωπικών και κοινωνικών αναγκών. Στις προπτυχιακές σπουδές, έντεκα γυναίκες αναζήτησαν γνώσεις σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους και παράλληλα επιδίωξαν επαγγελματικούς στόχους. Αναφορικά με τους τελευταίους, το ζητούμενο για την πλειονότητα – εργαζόμενες στο δημόσιο – ήταν η αναβάθμιση μέσω της μετάταξης στην πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Π.Ε.) κατηγορία, πράγμα που επετεύχθη εκτός από την περίπτωση συνεντευξιάζουσας που επιθυμούσε όμως μετακίνηση σε άλλη διεύθυνση της υπηρεσίας της. Αντιθέτως, δύο γυναίκες είδαν να ικανοποιείται μόνο το πρώτο σκέλος και όχι η επαγγελματική αποκατάσταση, γεγονός που το απέδωσαν στα ελλιπή επαγγελματικά δικαιώματα του πτυχίου, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης.

- [...] Και στην επαγγελματική αποκατάσταση, γιατί έκανα μετάταξη στην κατηγορία την πανεπιστημιακή, και προσωπικά με βοήθησε, μου έδωσε δηλαδή γνώσεις που επεδίωκα. Αυτά έφαχνα εγώ από τις σπουδές [...] (Σ.: 2, Ερ.: 6).

- Προσωπικά, [...] κάλυψα τα γνωστικά μου ενδιαφέροντα. Όμως, και στο επαγγελματικό κομμάτι υπάρχει και το προσωπικό: η φιλοδοξία που έχει κάποιος για μία θέση, μία εξέλιξη στη δουλειά του. Σε αυτό το κομμάτι δεν είμαι ικανοποιημένη (Σ.: 11, Ερ.: 7).

Πέντε γυναίκες ξεκίνησαν τις σπουδές αποκλειστικά για την απόκτηση γνώσεων στους τομείς των ενδιαφερόντων τους. Μάλιστα, μία είχε εξαρχής μακροπρόθεσμους στόχους που περιλάμβαναν την εκπόνηση μεταπτυχιακού και ίσως διδακτορικού.

- Νομίζω ότι το σημαντικότερο από το προπτυχιακό είναι ότι μου άνοιξε δρόμους για αυτά που ήθελα να κάνω μετά. [...] με έπεισαν ότι μπορούσα να προχωρήσω και σε πιο ωραία σχέδια που είχα: μεταπτυχιακό και βλέπουμε (Σ.: 16, Ερ.: 6).

Τέλος, υπήρξε και μία περίπτωση που μνημόνευσε μόνο την επαγγελματική εξέλιξη. Η εξΑΕ προσφέρεται για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών και την περαιτέρω ανταπόκριση στην αγορά εργασίας (Evans, 2004· Rogers, 1999).

- Ξεκίνησα το 2003 με την προϋπόθεση ότι δούλευα σε λογιστήριο και ήθελα να αποκτήσω το δικαίωμα υπογραφής σαν λογίστρια [...] (Σ.: 17, Ερ.: 7).

Σε κάποιες περιπτώσεις στους συνειδητούς λόγους ανήκαν η απόκτηση ενός πτυχίου και η ένταξη σε μία φοιτητική κοινότητα. Φαίνεται πως το ΕΑΠ αποτέλεσε τη σημαντική εκπαιδευτική ευκαιρία που κάποιες γυναίκες στερήθηκαν λόγω αποτυχίας στις πανελλήνιες εξετάσεις ή άλλων επιλογών στη νεαρή ηλικία. Επιπλέον, η εξΑΕ μπόρεσε να συνδυαστεί με τις κοινωνικές συνθήκες και τις δρομολογημένες υποχρεώσεις τους (Vryonides & Zembylas, 2008· Furst-Bowe & Dittman, 2001· Keegan, 2001· May, 1994).

- Όταν ξεκίνησα, ήθελα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου, γιατί παντρεύτηκα μικρή και δε μου δόθηκε η δυνατότητα [...] (Σ.:15, Ερ.: 6).

Στο μεταπτυχιακό, αρχικά υπήρξαν πάλι κυρίως γνωστικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Έτσι, επτά ερωτηθείσες ανέφεραν επαγγελματικούς λόγους και οχτώ μίλησαν για γνωστικούς λόγους. Στις τελευταίες εντάσσεται και μία περίπτωση η οποία ενδιαφερόταν για την κάλυψη εσωτερικών, θεολογικών αναζητήσεων.

- Γνωστικές και μεράκι. Επαγγελματικά τίποτα [...] είμαι δημοσιογράφος 20 χρόνια [...] και αυτό δεν αλλάζει σε τίποτα το επάγγελμα μου [...] (Σ.: 8, Ερ.: 28).

- [...] με κάποιου είδους μετάταξη από το φορέα στον οποίο είμαι, γιατί αφορά την υγεία, σε κάποιον φορέα της εκπαίδευσης, του δημοσίου πάντα (Σ.: 10, Ερ.: 12).

Μόνο δύο γυναίκες τοποθέτησαν στις επιθυμίες τους τη γνωστική ενίσχυση και την επαγγελματική εξειδίκευση εξίσου. Αξιοσημείωτη είναι σε αρκετές περιπτώσεις η σύνδεση της απόκτησης γνώσεων με την ενδυνάμωση της ατομικότητας και των σημαντικών για την καθεμία κοινωνικών ρόλων (Λιοναράκης, 2005).

- [...] Ναι, είναι τελείως για προσωπική κατάκτηση της γνώσης. Γίνομαι καλύτερη και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή μου (Σ.: 2, Ερ.: 10).

- Σε επαγγελματική πάλι βάση, ούτε το μεταπτυχιακό είναι χρήσιμο, γιατί είναι τελείως διαφορετικό από το επάγγελμα μου, αλλά μπορώ να αξιοποιήσω τις γνώσεις στην οικογένεια [...] (Σ.: 13, Ερ.: 11).

Σε πολλές περιπτώσεις οι αρχικές προσδοκίες των γυναικών τροποποιήθηκαν στην πορεία. Στο προπτυχιακό, δύο ένιωσαν να μην καλύπτονται οι ανάγκες τους από το περιεχόμενο ή την παρουσίαση κάποιων ενοτήτων. Η ανεπαρκής πληροφόρηση για τα προγράμματα και τους στόχους τους, η μη εφαρμογή των αρχών μάθησης

ενηλίκων στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό και η αδυναμία τοποθέτησης των εκπαιδευομένων στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας (Βασάλα, 2007) είναι πιθανές αιτίες απογοήτευσης των σπουδαστών και ελάττωσης ή απόσυρσης της ενεργητικής τους συμμετοχής, απαραίτητης συνθήκης για τη μάθηση.

- [...] Υπήρξαν ενότητες οι οποίες όντως ανταποκρίθηκαν σε αυτό που ήθελα, αλλά υπήρξαν ενότητες που δεν ήταν τόσο καλά παρουσιασμένες (Σ.:12, Ερ.: 6).

Αντιθέτως, τέσσερις γυναίκες είδαν τις γνωστικές τους προσδοκίες να διευρύνονται. Μία από αυτές διέγινε και τη δυνατότητα αύξησης της κριτικής της ικανότητας, ενώ μία άλλη εντόπισε επαγγελματικές προοπτικές.

- [...] όπως στην κριτική αντιμετώπιση θεωριών, και δεν ήταν και στους αρχικούς μου στόχους, γιατί δεν ήξερα ποια μπορεί να είναι η επίδραση των σπουδών συνολικά στη σκέψη μου (Σ.: 3, Ερ.: 9).

Στο μεταπτυχιακό, οι προσδοκίες έξι φοιτητριών διευρύνθηκαν και τεσσάρων περιορίστηκαν. Στην πρώτη κατηγορία, κάποιες εκτίμησαν τη δυναμική επίδραση της γνώσης, καθώς τονώθηκαν οι ελπίδες για ικανοποίηση από την εργασία και βελτίωση του κοινωνικού γοήτρου (Φραγκουδάκη, 1985).

- Πάλι είναι ένα μεταπτυχιακό που προσωπικά το ξεκίνησα για δικό μου σκοπό. [...] πήρα πολλά πράγματα, μου πρόσθεσαν στο γνωστικό μου επίπεδο και αντίστοιχα η έρευνα ήταν έκπληξη, γιατί με βοήθησε στο να κάνω και έρευνες που είναι άσχετες με την εκπαίδευση και έχουν να κάνουν καθαρά με τον τραπεζικό χώρο [...] (Σ.: 12, Ερ.: 15).

Στη δεύτερη ομάδα, οι τρεις θεώρησαν τις επαγγελματικές τους προσδοκίες ανέφικτες· μία εξαιτίας της αυξανόμενης εργασιακής ύφεσης και δύο λόγω της περικοπής των επιδομάτων. Η συγκυρία υπέσκαψε την άλλοτε λογική αναζήτηση οικονομικού οφέλους μέσω ενός διπλώματος. Η τέταρτη γυναίκα ανέστειλε τη διπλωματική της εργασία, καθώς η υποστήριξη από τους εκπαιδευτές και τους συμφοιτητές δεν ήταν αυτή που επιθυμούσε. Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη φοιτήτρια δεν υποστηριζόταν από το σύντροφό της, γεγονός που επέτεινε την ανάγκη της για ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις στα πλαίσια του μαθησιακού περιβάλλοντος (Prummer 2000· Wisker, 1996).

- [...] ήταν να κάνω φέτος τη διπλωματική μου, αλλά το έχω αναβάλει για το καινούργιο ακαδημαϊκό έτος [...] (Σ.:4, Ερ.: 10). / [...] Δε με ικανοποίησε. Κυρίως, η επαφή που είχα και με τους υπόλοιπους συμφοιτητές και με τους εισηγητές δεν ήταν αυτή που μου χρειαζόταν [...] (Σ.:4, Ερ.: 11).

Οι προαναφερθείσες προσδοκίες προσδιορίζουν το χώρο των συνειδητών – ρητών αναγκών. Ωστόσο, υπάρχουν και οι συνειδητές – άρρητες ανάγκες, όπως και οι λανθάνουσες (Βεργίδης, 2008). Αυτές – πιο εύκολα οι πρώτες, με ένα βαθμό εικασίας οι δεύτερες – αναδύονται από τις δηλώσεις των φοιτητριών σε όλη τη συνέντευξη. Την ύπαρξή τους επιβεβαιώνει και το γεγονός πως καμία δε σκεφτόταν την εγκατάλειψη των σπουδών, παρά τις τυχόν απογοητεύσεις ή τα εμπόδια.

Για πολλές φοιτήτριες στα άρρητα ζητούμενα εντάσσονταν το κύρος και η κοινωνική καταξίωση, μέσα από την επαγγελματική αναβάθμιση και τη βελτίωση του επιπέδου των κοινωνικών συναναστροφών. Με την κατάκτηση της πτυχιακής και της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, οι γυναίκες αποδεικνύουν τις ικανότητές τους και διεκδικούν την ισότιμη αντιμετώπισή τους (Wisker, 1996).

- [...] Δηλαδή, μπορείς να είσαι με ανθρώπους, να σταθείς μάλλον δίπλα σε ανθρώπους που δε θα μπορούσες διαφορετικά [...] (Σ.: 16, Ερ.: 11).

Οι ερωτηθείσες, συνέδεσαν την εξΑΕ με την οριοθέτηση ενός ατομικού χώρου. Ένιωθαν ότι κάνουν κάτι για τον εαυτό τους και αρκετές αγωνίστηκαν για να γίνει αυτό σεβαστό από τα περιβάλλοντα ένταξής τους.

- *Να πω για τις γυναίκες πως νιώθω ότι μετά τα παιδιά μας [...] το ΕΑΠ είναι πολύ σημαντικό δώρο στον εαυτό μας (Σ.: 5, Ερ.: 39).*

Η προσωπική ανάπτυξη ανιχνεύτηκε ως λανθάνουσα ανάγκη τουλάχιστον των μισών γυναικών. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, η αυτό-επιβεβαίωση από τη διεκπεραίωση των σπουδών εντοπίστηκε στην πλειοψηφία των συνεντευξέων (Βεργίδης, 2008). Επίσης, στα εσωτερικά κίνητρα καταγράφηκε η επιδίωξη της κοινωνικής ανάπτυξης. Σχεδόν όλες οι γυναίκες στάθηκαν στην επιθυμητή επικοινωνία με συμφοιτητές και καθηγητές, υπογραμμίζοντας την ικανοποίηση από τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ή την απογοήτευση στις περιπτώσεις που αυτό δεν κατέστη εφικτό. Ενδεχομένως, μέσα από την επικοινωνία επιζητούσαν διέξοδο στη συναισθηματική πίεση, αλλά και την αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα με απελευθερωτικά χαρακτηριστικά, όπου θα διοχέτευαν την προσωπική αντανάκλαση της ζωής τους (Evans, 2004; Wisker, 1996).

- *[...] Συνεργαζόμασταν και μετά γίναμε φίλες, πίναμε καφέ μαζί, γράφαμε τις εργασίες μαζί, στον ίδιο χώρο. [...] Ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο κομμάτι αυτό (Σ.: 9, Ερ.: 21).*
- *[...] Αλλιώς είναι να είσαι μόνη σου, αλλιώς να έχεις και άλλους ανθρώπους που να κάνουν τα ίδια με σένα. [...] Αν έχεις μία παρέα, όχι πολλούς, συζητάς για τα προβλήματα, για τις δυσκολίες, βοηθάει ο ένας τον άλλο με τις εργασίες [...] (Σ.: 14, Ερ.: 29).*

Εντέλει, οι ερωτηθείσες, αναζητώντας την προσωπική – κοινωνική ανάπτυξη στόχευαν στην επιβεβαίωση της αυτοκυριαρχίας (Cregan, 2003).

- *[...] εμείς που έχουμε μπει στη διαδικασία του ΕΑΠ μπορούμε να κρίνουμε και να δίνουμε στον τίτλο που θα αποκτήσουμε την πραγματική αξία, γιατί νιώθουμε την αλλαγή στον εαυτό μας, στον τρόπο που σκεφτόμαστε, στο πώς μπορούμε να δράσουμε. [...] (Σ.: 11, Ερ.: 8).*

Συμπερασματικά, οι κυριότεροι στόχοι των γυναικών ήταν η επαγγελματική εξέλιξη και η κοινωνική και γνωστική αναβάθμιση. Το γεγονός πως όλες, παρά το φορτωμένο πρόγραμμά τους, αφιέρωσαν μεγάλο διάστημα στις σπουδές τους αντικατοπτρίζει την ανάγκη για προσωπική ενδυνάμωση και βελτίωση της κοινωνικής τους δράσης (Βαΐου, 2005).

4.2 Τα οφέλη από τις σπουδές στο ΕΑΠ

Όλες οι γυναίκες του δείγματος ωφελήθηκαν γνωστικά από τις σπουδές τους στο ΕΑΠ: ενισχύθηκε η μόρφωσή τους και αναβαθμίστηκαν πνευματικά (Aggeli & Vassala, 2009; Rogers, 1999). Μάλιστα, τρεις εξέφρασαν τη θέληση να συνεχίσουν τις σπουδές.

- *[...] Τελειώνοντας με το μεταπτυχιακό – τώρα είμαι στην τρίτη ενότητα - θα βρω κάτι άλλο να κάνω, ή κάποιο άλλο προπτυχιακό ή κάτι άλλο σε πτυχίο (Σ.: 6, Ερ.: 10).*

Κοινή πεποίθηση ήταν η βελτίωση της αυτονομίας χάρη στην εξΑΕ (Rogers, 1999). Η συντριπτική πλειοψηφία μίλησε για αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, που οφείλονταν στην επιτυχή εκπαιδευτική πορεία και την καλλιέργεια κλίσεων και δεξιοτήτων (Λιοναράκης, 2005). Επιπλέον, εννιά φοιτήτριες γέυτηκαν την επιβεβαίωση, εκπληρώνοντας τις σπουδές που στερήθηκαν στη νεανική

ηλικία. Σε οκτώ συνεντεύξεις – αν και διαφάνηκε σε περισσότερες – υπογραμμίστηκε η ενδυνάμωση ως αποτέλεσμα της σύζευξης πολλών και απαιτητικών ρόλων με την ακαδημαϊκή ιδιότητα (Furst – Bowe & Dittman, 2001) και της επακόλουθης μορφωτικής προόδου.

- [...] *Αυτοπεποίθηση. Και οι γνώσεις και σε επίπεδο στόχων. Έβαλα κάτι στόχο, το έχω φέρει σε πέρας, το πτυχίο μου ήταν με άριστα, οπότε και το μεταπτυχιακό μου ξεκίνησε με υποτροφία και συνεχίζεται με υποτροφία. Αυτό μου καλύπτει έναν τομέα της ζωής μου στον οποίο ένιωθα πάντα ότι κάτι δεν είχα κάνει. Δηλαδή, ήταν η δεύτερη ευκαιρία που μου δόθηκε και πιστεύω ότι την αξιοποίησα σωστά (Σ.: 13, Ερ.: 12).*

Οι απαιτήσεις των σπουδών βοήθησαν στην εξοικείωση με τη διαχείριση του χρόνου και του χώρου και οι γυναίκες διεκδίκησαν τις ανάγκες τους (Rogers, 1999). Είναι και το τελευταίο ένα δείγμα ισχυροποίησης και ανεξαρτητοποίησης, καθώς αντιστάθηκαν στην άρνηση ή τη δυσπιστία σημαντικών προσώπων να αποδεχτούν και να στηρίξουν την εκπαιδευτική επιλογή.

- [...] *Έμαθα να [...] διαχειρίζομαι καλύτερα το χρόνο μου, καταρχάς. [...]. Με βοήθησε σε ένα ξεκαθάρισμα του τρόπου ζωής μου. Δηλαδή, νομίζω ότι είναι πιο ποιοτικός τώρα. [...]* (Σ.: 2, Ερ.: 11).
- *Νομίζω ότι έκανα έναν πολύ σπουδαίο διαχωρισμό [...]. Οι περισσότεροι [φίλοι] ήταν αρνητικοί και σε αυτό. [...] Αυτοί που με στήριζαν έχουν μείνει ακόμη στη ζωή μου, ενώ οι υπόλοιποι όχι. [...]* (Σ.: 16, Ερ.: 22).

Η εκούσια εντύπωση σε συγκεκριμένους τομείς του επιστητού – με έμφαση στη διαλογική διεργασία που συνδυάζει τη σκέψη με τη δράση – μετασχηματίζει τις αντιλήψεις και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, συστατικό της χειραφέτησης. Η κριτική σκέψη ονοματίστηκε τέσσερις φορές, αλλά άλλες επτά έγινε παρεμφερής λόγος για νέα στάση ζωής και για πολύ-πρισματική οπτική, αποκαλύπτοντας τη δυναμική της εκπαίδευσης στην αμφισβήτηση των στερεοτύπων και στην αναβάθμιση της θέσης των γυναικών (Sadeghi, 2008).

- *Έχουν φέρει μεγάλη αλλαγή προς το καλύτερο στη φιλοσοφία μου για το νόημα της ζωής και στην αντίληψή μου για την καθημερινότητα. [...]* (Σ.: 3, Ερ.: 18).

Περνώντας στα κοινωνικά οφέλη, έντεκα φοιτήτριες στάθηκαν στην κοινωνική αναγνώριση. Οι εκλεκτικές συγγένειες μεταξύ συμφοιτητών οδήγησαν στην ανάπτυξη συνεργατικών και φιλικών σχέσεων (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010· Prummer, 2000), ενώ η εκτίμηση αυξήθηκε κατά περίπτωση και στα προϋπάρχοντα περιβάλλοντα. Κάποιες, με ενισχυμένη πλέον αυτοπεποίθηση, απέκτησαν συναναστροφές και ανέπτυξαν δραστηριότητες, που οδήγησαν σε κοινωνική αναβάθμιση.

- [...] *ίσως και στα μάτια των άλλων ανεβαίνεις. [...] Θεωρείσαι ξαφνικά πτυχιούχος και μετά μεταπτυχιακός* (Σ.: 12, Ερ.: 24).

Εννιά γυναίκες δήλωσαν επαγγελματική ικανοποίηση (Aggeli & Vassala, 2009· Φραγκουδάκη, 1985), ενώ μία αναγνώρισε την ενίσχυση των εργασιακών της ικανοτήτων, πράγμα που δεν είχε προβλέψει. Εξαιτίας των θεσμικών αλλαγών ακόμη και στο δημόσιο τομέα, η βελτίωση της εργασιακής θέσης ενδεχομένως είναι πλέον και το σημαντικότερο. Για αυτό, ίσως, έγιναν ελάχιστες αναφορές στη μισθολογική αύξηση από τη μετάταξη στην Π.Ε. κατηγορία.

- [...] *Πήρα τα επιδόματα και τώρα είμαι εκτός λίστας, της πρώτης λίστας, που είναι για την εφεδρεία* (Σ.: 15, Ερ.: 6).

- [...] ήθελα να αποκτήσω το δικαίωμα υπογραφής σαν λογίστρια. [...] τελειώνοντας έχω δικαίωμα υπογραφής πια (Σ.: 17, Ερ.: 7).

Όλες οι ερωτηθείσες, με εξαίρεση τη συνταξιούχο, αναγνώρισαν τον μεταπτυχιακό τίτλο ως χρήσιμο εξοπλισμό για την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες. Αντιλαμβάνονταν, επίσης, πως στην ανταγωνιστική εργασιακή πραγματικότητα η επανεκπαίδευση και η εξειδίκευση, ακόμα και αν δε στηρίζονται εμπράκτως, είναι ζητούμενα (Jarvis, 2004) και αντιμετωπίζονται κυρίως ως ατομική ευθύνη. Για αυτό, παρά τη γενικευμένη ανασφάλεια, στόχευαν στην ολοκλήρωση των σπουδών.

- [...] όπως πηγαίνουν τα πράγματα στην Ελλάδα, το πτυχίο μόνο δεν αρκεί. Είναι πολύ ανταγωνιστική η αγορά και στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα. Πιστεύω ότι θα με βοηθήσει. [...] (Σ.: 5, Ερ.: 10).

Τέλος, έξι μητέρες καλυτέρευαν το ρόλο τους (Kanwar & Taplin, 2001), αφού οι γνώσεις τους εφαρμόζονταν και σε αυτό το πεδίο ή λειτουργούσαν ως πρότυπο. Εξάλλου, η επιβεβαίωση της αυτοκυριαρχίας προάγει την υπευθυνότητα και βελτιώνει εν γένει την κοινωνική ταυτότητα (Cregan, 2003; Rogers, 1999).

- [...] Είναι και αυτές [οι κόρες] φοιτήτριες και μάλιστα μερικές φορές νιώθουν ότι εγώ είμαι καλύτερη από αυτές, όπως όταν περνάω πιο γρήγορα τα μαθήματα. Νομίζω ότι τους παροτρύνει η συμπεριφορά μου, λειτουργώ και ως πρότυπο (Σ.: 6, Ερ.: 30).

5. Συμπεράσματα

Η επιλογή του ΕΑΠ ήταν συνειδητή και αποσκοπούσε στη γνωστική αναβάθμιση, την επιδίωξη επαγγελματικών στόχων και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Για αρκετές γυναίκες το ΕΑΠ ήταν η εκπαιδευτική ευκαιρία που στερήθηκαν σε νεαρή ηλικία, ενώ συχνά αναφέρθηκε η ελπίδα της προσωπικής ανάπτυξης και της ενδυνάμωσης των σημαντικών κοινωνικών ρόλων. Η ομόφωνη θέληση για ολοκλήρωση των σπουδών πιστοποιεί την ανάγκη των γυναικών να περιφρουρήσουν την ατομικότητά τους, ξεπερνώντας το σκόπελο των καθιερωμένων κοινωνικών ρόλων.

Λίγες γυναίκες, ωστόσο, είδαν τις ελπίδες τους να περιορίζονται. Αιτίες θεωρήθηκαν η ανεπάρκεια της πληροφόρησης, η ακαταλληλότητα του υλικού, που δεν πληρούσε τους όρους για την εξΑΕ των ενηλίκων, και η απομόνωση που γεννήθηκε, όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν ήταν το σημείο αναφοράς της μαθησιακής διεργασίας. Ειδικότερα στο μεταπτυχιακό, οι εργασιακές – μισθολογικές προσδοκίες κάποιων υπονομεύτηκαν εξαιτίας της κοινωνικο-οικονομικής συγκυρίας.

Περνώντας στα οφέλη, αναγνωρίστηκε η ενίσχυση της μόρφωσης, η πνευματική αναβάθμιση, η αύξηση της αυτοπεποίθησης, η προσωπική ενδυνάμωση. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης επικούρησε τις γυναίκες στην αντιμετώπιση των δυσχερειών και την αμφισβήτηση στερεοτύπων, αλλά και στην ποιοτική βελτίωση των σημαντικών για τις ίδιες ρόλων. Οι περισσότερες συνεντευξιασόμενες επωφελήθηκαν επαγγελματικά και είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως και όσες δε βρήκαν με το πτυχίο την επιθυμητή επαγγελματική αποκατάσταση συνέχισαν σε μεταπτυχιακές σπουδές.

Όπως και στο παρελθόν (Aggeli & Vassala, 2009), οι γυναίκες μετέφρασαν την εξειδίκευση σε αύξηση της ανταγωνιστικότητάς τους. Στην άρδην μεταβαλλόμενη πραγματικότητα η ενίσχυση των προσόντων με αποδεικτικούς τίτλους καθίσταται σημαντική για την προσαρμογή και τη διατήρηση μίας εργασιακής θέσης. Επιπλέον,

οι εξ αποστάσεως σπουδές βελτίωσαν τις διοικητικές δεξιότητες των γυναικών, καθώς η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και των παρουσιαζόμενων προβλημάτων επιβαλλόταν κατά τη μαθησιακή διεργασία. Οι γυναίκες της έρευνας θεώρησαν το ΕΑΠ ευκαιρία για την απόκτηση του απαραίτητου εξοπλισμού και αποδέχτηκαν την εργασιακή τους ενδυνάμωση ως ατομική ευθύνη, αφού βίωσαν τον αρνητισμό του επαγγελματικού χώρου, προφανώς εξαιτίας της διογκούμενης ανασφάλειας και της ανεργίας.

Επιλογικά, οι εξ αποστάσεως σπουδές προσφέρουν στις γυναίκες τη δυνατότητα να καλύψουν κοινωνικές ανάγκες και να διεκδικήσουν έναν καλύτερο ρόλο στην απαιτητική και ανταγωνιστική πραγματικότητα. Συνοπλοποιώντας αυτό το δεδομένο, οι εξ αποστάσεως εκπαιδευτικοί φορείς οφείλουν να υποστηρίζουν την κοινωνική χρησιμότητα της γνώσης με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκείνης της εκπαιδευτικής πολιτικής που πραγματικά προωθεί την κοινωνική ισοτιμία και δικαιοσύνη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aggeli, A., & Vassala, P. (2009). Women in distance Learnings: 2nd Chance or 3rd Shift? In: U. Bernath, A. Szűcs, A. Tait & M. Vidal (Eds.), *Distance and E-learning in Transition* (pp. 210 – 217). New York: ISTE and J. Wiley.
- Βαΐου, Ν. (2005). Σκέψεις για τη Διαπλοκή Χώρων και Χρόνων Καθημερινής Ζωής: Μετανάστριες και Ντόπιες στην Αθήνα. Στο: Δ. Λεβεντάκος (Επιμ.), *Εργασία – Σχολή, Κουλτούρα* (σελ. 125 – 32). Αθήνα: Κέντρο Πολιτιστικών Μελετών, με την υποστήριξη της ΓΣΕΕ.
- Βασάλα, Π. (2007). Το δικαίωμα για εξ αποστάσεως σπουδές και το οικογενειακό περιβάλλον. In A. Lionarakis (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων – 4th International Conference in Open and Distance Learning*. (vol. A, pp. 274 – 285). Αθήνα: Προπομπός.
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές – συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, 123 – 137. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου, 2012 από journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/download/104/
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: ΕΚΠ 64: Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (τόμ. Γ, σελ.15 – 66, 2^η έκδ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου, 2013 από http://media.eap.gr/images/stories/pdf/EKP64_C_Schediasmos_Organosi_Axiologisi_Programmaton_F10949.pdf (4/10/11).
- Cregan, C. (2003). The impact of higher education on the personal lives of mature students. In V. Batt, S. N. Fhaoláin & R. Pelan (Eds), *Gender matters in higher education. Proceedings of Conference held in NUI, Galway, 8th/9th November, 2003* (pp.107 –121). Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2013 από http://www.kahundha.com/wp-content/uploads/2011/09/gender_matters_in_higher_education.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Faith, K. (ed.), (1988). *Toward new orizons for women in Distance Education: International Perspectives*. London: Routledge.
- Furst-Bowe, J., & Dittman, W. (2001). Identifying the needs of adult women in distance learning – programs. *International Journal of Instructional Media*, 28, 405 – 413.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kanwar, A.S., & Taplin, M. (Eds.) (2001). *Brave new women of Asia: how distance education changed their lives*. Vancouver: The Commonwealth of Learning. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://dspace.col.org/bitstream/123456789/207/1/BraveNew.pdf> (20/10/11).
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο: ΕΚΠ 65: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σελ. 13 – 38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- May, S. (1994). Women's experiences as distance learners: Access and technology. *Journal of Distance Education*, 9. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου, 2013 από http://spot.pcc.edu/~rsuarez/rbs/school/EPFA_511/articles/from%20Erica/womens%20exp.pdf
- Patton, M. Q., (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage
- Prummer, C. (2000). *Women and Distance Education: Challenges and Opportunities*. London: Routledge.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Raghavan, S., & Kumar, P., (2007). The need for participation in open and distance education: The Open University Malaysia Experience. *Turkish online journal of Distance Education*, 8. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου, 2014 από http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde28/articles/article_8.htm
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sadeghi, S. (2008). Gender, Culture and Learning: Iranian Immigrant Women in Canadian Higher Education. *International Journal of Lifelong Education*, 27, 217– 234.
- Vryonides, M., & Zembylas, M. (2008). *Distance education opportunities for mature women in Greece and Cyprus: Comparative perspectives and implications*. Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου, 2013 από http://www.eurodl.org/materials/special/2008/Vryonides_Zembylas.htm
- Wisker, G. (1996). *Empowering women in higher education*. London: Kogan Page.
- Woolf, V. (1929). *A room of one's own*. Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου, 2013 από <http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200791.txt>
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.